

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Akademia WSB

m.nowakdziemianowicz@wsb.edu.pl; ORCID: 0000-0003-1148-1340

(Nie)Bezpieczna szkoła Deficyt uznania jako doświadczenie wczesnoszkolnej socjalizacji

Abstrakt: Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie czy szkoła jest, czy być może przestrzenią uznania? Czy instytucja szkoły, czy jej edukacyjna koncepcja dają realne szanse na uznanie, czy pojawia się ona we wzajemnych relacjach wszystkich uczestników procesów edukacyjnych? Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o relacje uznania w polskiej edukacji i szkole oparte będą na narracjach matek dzieci rozpoczynających edukację.

Słowa kluczowe: uznanie, odmowa uznania, pogarda, bezpieczeństwo ontologiczne, tożsamość.

Wprowadzenie

Potrzeba bezpieczeństwa jest fundamentem, na którym budujemy nasze życie, samych siebie i nasze relacje ze światem. Deprywacja tej potrzeby prowadzi do bardzo poważnych konsekwencji, zarówno w wymiarze jednostkowym, społecznym, jak i instytucjonalnym. Bezpieczeństwo ontologiczne to przekonanie, że gdzieś wśród innych ludzi jestem u siebie, na swoim miejscu, że mogę się tam zadomowić, mogę zaufać otoczeniu (zarówno w wymiarze materialnym, jako miejscu, oraz społecznym, jako innym ludziom). Bezpieczeństwo ontologiczne to zgeneralizowane zaufanie do innych ludzi, do miejsc i zdarzeń. To poczucie, że bez groźnego ryzyka możemy realizować własne plany, własne potrzeby i oczekiwania. To także po-

wtarzające się, przechowywane w pamięci rytuały i konwencje. Pytaniem, na które próbuję odpowiadać, poruszając się w tym obszarze, jest pytanie o to, co uniemożliwia bądź utrudnia nam dzisiaj uzyskanie tego ontologicznego bezpieczeństwa?

Warunkiem osiągnięcia bezpieczeństwa ontologicznego, bez którego niemożliwe jest budowanie naszej tożsamości, jest uznanie (Honneth 2012). Gwarantuje pozytywne samoodniesienie, poczucie autonomii moralnej, solidarności z innymi. Jego odmowa staje się początkiem konfliktu, walki, niesie ogromny potencjał buntu. Odmowa uznania, jego deficyt oraz walka o uznanie ma zawsze relacyjny, intersubiektywny charakter. Uznania potrzebujemy dzisiaj wszyscy. Uznanie jest warunkiem naszego społecznego funkcjonowania, jest niezbędne do tego, abyśmy czuli się pełnoprawnymi, wartościowymi członkami wspólnoty. Jestem także przekonana, że pedagogika jako dyscyplina naukowa oraz praktyka społeczna (którą określamy mianem „pedagogii”), ma obowiązek podejmować ten właśnie problem. Dostrzeganie położenia tych wszystkich, którzy są w jakimś stopniu defaworyzowani, marginalizowani, wykluczani, tych, którzy z różnych powodów (systemowych, strukturalnych, indywidualnych, psychologicznych, kulturowych) nie mogą w pełni realizować swoich biograficznych planów lub są w tym procesie szczególnie ograniczani, jest według mnie obowiązkiem naszej dyscypliny. Jest jednocześnie wyrazem jej zaangażowania, jest przejawem jej interwencyjnego charakteru. Sądzę, iż naszym, pedagogów, obowiązkiem jest namysł nad tymi procesami społecznego życia, które zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym, stają się dla uczestniczących w nim ludzi źródłem opresji, dyskomfortu i blokad w pracy nad własną tożsamością. Odmowa uznania jest jedną z takich opresji lub blokad. Nie pozwala na zbudowanie pozytywnego samoodniesienia w naszych kontaktach z innymi, z otaczającym nas światem.

Pytaniem, na które postaram się odpowiedzieć, stanie się zagadnienie związane z tym, czy szkoła jest, czy być może przestrzenią uznania? Czy instytucja szkoły, czy jej edukacyjna koncepcja dają realne szanse na uznanie, czy pojawia się ona we wzajemnych relacjach wszystkich uczestników procesów edukacyjnych? Czy uznanie, jako warunek konstruktywnej, samodzielnej pracy nad własną tożsamością jest obecne w warunkach polskiej szkoły Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o relacje uznania w polskiej edukacji i szkole oparte będą na narracjach matek dzieci rozpoczynających edukację szkolną.

Zaprezentowane interpretacje są rezultatem prowadzonych przeze mnie krytycznych badań narracyjnych, których autorski model opisałam i opublikowałam w książkach *Walka o uznanie w narracjach* (Nowak-Dziemianowicz 2016), *Szkoła jako przestrzeń uznania* (Nowak-Dziemianowicz 2020), i w licznych artykułach, np. w „Przeglądzie Badań Edukacyjnych”. W prezentowanym artykule mają charakter ilustracyjny, są przyczynkiem do stawianych tez i dokonywanych interpretacji. Są subiektywnym, krytycznym sposobem odczytywania znaczeń i jako wyraz tego typu badań nie mogą i nie podlegają rygorom tradycyjnych badań empirycznych (Nowak-Dziemianowicz 2016).

Emancypacja, upełnomocnienie i uznanie w edukacji

Epistemologicznym zapleczem prezentowanych opisów i interpretacji jest tutaj teoria krytyczna. Rozwijana przez nauki o edukacji jest nastawione na emancypację i upełnomocnienie. Pokazuje, iż emancypacyjna funkcja edukacji umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą oraz z innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi ona sama, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń. Emancypacja – to wolna, nieskrępowana (choć zdeterminowana) jednostkowa aktywność, to możliwość kreowania, konstruowania własnego życia, własnej biografii. Emancypacja – to dążenie do realizacji własnych potrzeb, własnych marzeń, własnych oczekiwań. To czerpanie z własnych możliwości, z umiejętność ich rozpoznawania.

Związana z emancypacją i upełnomocnieniem (będąca ich warunkiem) edukacja krytyczna, umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów, leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne. Oparte na niej kompetencje emancypacyjne, pozwalają na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania i jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów zgodnie z własnymi potrzebami, uzasadnieniami, wartościami, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami. Natomiast kompetencje krytyczne umożliwiają dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, dyskursu władzy, gry interesów, dominacji, wykluczania, przemocy symbolicznej. Pozwalają one dostrzec (zdiagnozować) zarówno przejawy opresji, cierpienia, nierówności, wykluczenia, jak i zrozumieć ich przyczyny i kryjące się za nimi praktyki władzy. Pozwalają nie tylko dostrzec niesprawiedliwe, opresyjne praktyki wobec siebie samego, innych ludzi oraz całej wspólnoty. Pozwalają się im przeciwstawić.

Upełnomocnienie jest kolejnym wyzwającym procesem.

Tymczasem autentyczna emancypacja możliwa jest zdaniem Freire jedynie jako przekroczenie dialektycznej struktury opresji – przekroczenie, którego dokonać mogą wyłącznie sami uciśnieni. Bowiem, jak wspominałam na początku tego roz-

działu, wskazując na odmiennosć omawianych tu konceptualizacji emancypacji jako upełnomocnienia od jej nowoczesnych wykładni, autentyczne wyzwolenie nie nadchodzi z zewnątrz, nie jest „darem” sprawujących władzę, ale musi być aktem samych zniewolonych. Freire postrzega wszelkie próby rzekomego „ofiarowania” uciskanym wolności jako przejaw „fałszywej hojności, podtrzymującej niesprawiedliwy układ dominacji i podporządkowania: „Każda próba ‘stonowania’ władzy ciemniźcyela, z szacunku do słabości uciskanych, prawie zawsze wyraża się w formie fałszywej hojności; w istocie, taka próba nigdy nie wykracza poza tę hojność. Aby zapewnić sobie ciągłą możliwość wyrażania swojej ‘hojności’, ciemniźcyiele muszą także utrzymywać niesprawiedliwość. Niesprawiedliwy porządek społeczny jest trwałym źródłem tej ‘hojności’, która karmi się śmiercią, rozpaczą i ubóstwem”. Zatem tylko uciśnieni są w stanie przekroczyć i znieść dialektykę relacji, rządzącą strukturą opresji i podległości. Utrudnia im to jednak dokonywana przez nich internalizacja ideologii przedstawiającej relację uciskany–uciskający jako niezbywalnie obowiązującą. W rezultacie owej internalizacji doświadczają oni sytuacji pozornego wyboru między dwoma opcjami, z których żadna nie daje wolności. Freire stwierdza, że „uciśnieni cierpią z powodu dwoistości swojego własnego jestestwa. Odkrywają, że bez wolności nie są w stanie autentycznie istnieć. Jednak, choć pragną autentycznej egzystencji, jednocześnie obawiają się jej. Równocześnie są sobą oraz ciemniźcyelami, których świadomość zinternalizowali. Konflikt tkwi w konieczności dokonania wyboru między byciem w pełni sobą a trwaniem w stanie rozdwojenia; między wyparciem a niewypieraniem ciemniźcy w sobie; między ludzką solidarnością a alienacją; między wykonywaniem nakazów a możliwością wyboru; między rolą widza a rolą aktora; między działaniem a złudzeniem działania zapośredniczonym przez działania ciemniźcy; między zabieraniem głosu a trwaniem w milczącej niemocy tworzenia, odtwarzania i przekształcania świata. Oto tragiczny dylemat uciśnionych, który musi być brany pod uwagę przez ich edukację” (Dziemianowicz-Bąk 2017).

Jak edukacja i szkoła mogą stać się okazją do upełnomocnienia? Co stoi im dzisiaj na przeszkodzie? Czy społeczna wartość edukacji, jej stale deklarowane znaczenie wiążą się jakoś ze zmianą w kierunku upełnomocnienia? Upełnomocnienia, które jest możliwością budowania przez każdego z nas relacji uznania? Myślę, że odpowiedzią na te pytania może stać się propozycja związana z budowaniem poprzez i w edukacji relacji uznania.

Uznanie traktuje się dzisiaj w naukach społecznych jako warunek tożsamości jednostki, jako intersubiektywność i normę moralną. Koncepcja uznania Axela Honnetha nawiązuje wyraźnie do filozofii Hegla. Jest próbą odpowiedzi na pytanie o źródła konfliktów społecznych, które są w ujęciu teorii społecznej katalizatorem zmiany. W odróżnieniu do socjologów, filozofów społecznych oraz politologów Axel Honneth uważa, że nie deficyty ekonomiczne, technologiczne czy brak zasobów naturalnych są przyczyną gwałtownych zmian społecznych czy rewolucji. Autor ten uważa, iż ich przyczyną jest dzisiaj deficyt uznania. „Uznanie

stanowi idealną relację interpersonalną opartą na wzajemności pomiędzy podmiotami, w której każdy z nich traktuje innego jako równego sobie i jednocześnie odrębnego. Ta relacja jest konstytutywna, dla subiektywności stajemy się bowiem indywidualnymi podmiotami tylko wówczas, gdy uznajemy suwerenność innego podmiotu i sami jesteśmy uznani przez innych” (Honneth 2012). Dzięki uznaniu, jakim obdarza nas drugi człowiek, możemy zbudować z nim pozytywną relację. Jednakże musi temu towarzyszyć także nasze uznanie. Stąd mowa o intersubiektywności relacji uznania.

Niezwykle ważne w teorii uznania Axela Honnetha jest przekonanie, iż w systemie społecznym obok siebie występują trzy równorzędne obszary uznania: rodzina, prawo oraz gospodarka. Te trzy obszary tworzą instytucjonalne ramy uznania, trzy ważne podsystemy społeczne. W każdym z wymienionych obszarów człowiek funkcjonuje w oparciu o ogólnie akceptowane wartości w sposób, który pozwala mu spełnić przydzielone mu zadania z zachowaniem możliwości uzyskania, specyficznego dla każdej ze sfer działania, przypisanej jej formy uznania. To właśnie uznanie, które wiąże się z każdym z wyżej wymienionych obszarów działania, zapewnia nam dzisiaj, w czasach gwałtownej zmiany, rozwinięcie się pozytywnych form samoodniesienia, identyfikacji i samoświadomości.

W pierwszym obszarze uznania – w sferze miłości – chodzi o taki rodzaj relacji między ludźmi, których podstawą są silne związki emocjonalne, oraz takie, w których nieobecny jest ekonomiczny i stanowy (statusowy) przymus. „Na tej pierwszej płaszczyźnie wzajemnego uznania jednostka – zaznając ze strony otoczenia: troski, zaangażowania oraz bliskości emocjonalnej – powinna się nauczyć postrzegać sama siebie jako indywiduum o określonych, elementarnych potrzebach, indywiduum, które wszelako zdane jest – gdy chodzi o możliwość wykształcenia niezaburzonej relacji do samego siebie – na innych oraz ich uwagę” (Fraser, Honneth 2005).

Uznanie kształtuje się tutaj poprzez wiarę w siebie, poprzez elementarne zrozumienie własnych potrzeb. Dopiero wtedy, kiedy doświadczymy tej pierwszej, zakorzenionej w obszarze rodziny formy uznania, będziemy mogli dostrzec znaczenie także cudzej perspektywy. Dzięki zdolności do dostrzegania cudzej perspektywy, stajemy się zdolni do partycypacji, zdobywamy kompetencje społeczne, obywatelskie.

U podstaw każdej z trzech opisywanych przez Honnetha (sfera bliskości, sfera prawa, sfera gospodarki) sfer uznania leży każdorazowo pewna szczególna zasada uznania, dzięki której ludzie mogą znaleźć: w pierwszym obszarze troskę i uwagę okazywane nienaruszalnej, cielesnej tożsamości każdego człowieka, w obszarze drugim – szacunek okazywany rozumności osobie obdarzonej kompetencją moralną, osobistą autonomią oraz uzasadnionymi roszczeniami co do ważności, prawomocności i legalności własnych zachowań i dążeń, w obszarze trzecim (w sferze działania rynkowego) uznanie społecznie wartościowych cech i umiejętności.

Tak rozumiane uznanie może być traktowane jako warunek własnej tożsamości, jako niezbywalna cecha, niezbędna do udzielenia odpowiedzi na pytanie, kim

jestem. Wówczas można je opisać tak, jak zrobiłam to wyżej. Jako uwagę i troskę, na bazie której może pojawić się dojrzała miłość czy każda dojrzała relacja z drugą osobą, jako szacunek dla własnej kompetencji moralnej, pozwalającej na formułowanie sądów moralnych, odróżnianie dobra od zła i jako respektowanie każdego zdolności, możliwości i zaangażowań w naszą wspólnotę, które uzna ona za wartościowe.

Uznanie może być również traktowane jak potrzeba. Potrzeba uznania w pierwszym jego obszarze (rodzina, związki z innymi, partnerstwo, intymność), na której zaspokojeniu opiera się nasze bezpieczeństwo ontologiczne i podstawowe zaufanie. Potrzeba uznania, na której w drugim jego obszarze opiera się nasze przekonanie o gotowości, zdolności i umiejętności wydawania sądów moralnych, ocen własnych i cudzych zachowań. Na zaspokojeniu tej potrzeby opiera się nasza autonomiczna zdolność sądenia, nasza kompetencja moralna, związana z rozumieniem i stanowieniem prawa. Prawa człowieka, prawa natury, prawa dziecka, prawa jako uniwersalnego systemu etycznego, wobec którego wszyscy jesteśmy równi. I wreszcie w obszarze trzecim, potrzeba uznania to oparte na solidarności społecznej i poczuciu wspólnoty przekonanie o własnym wkładzie w to, co razem, z innymi tworzymy, to przekonanie o tym, że jesteśmy potrzebni, że inni widzą i rozumieją sposób, w jaki uczestniczymy w zbiorowym wysiłku całej wspólnoty.

Takie rozumienie kategorii uznania, traktowanie jej jak potrzeby każdego z nas, potrzeby bez której nie ma bezpieczeństwa ontologicznego i podstawowego zaufania, szacunku do samego siebie opartego na przekonaniu o zdolności do wydawania sądów i ocen moralnych oraz opartego na rozpoznaniu własnych możliwości poczuciu przynależności i przydatności wskazuje na zjawisko deprywacji. O niezaspokojonej potrzebie mówi się, iż jest ona w stanie deprywacji. Deprywacja ważnych dla nas potrzeb wywołuje bardzo poważne, negatywne dla nas konsekwencje. Można je pokazać na skali: od apatii po agresję, z wszelkimi pośrednimi stanami pomiędzy tymi biegunami czy też skrajnościami. Deprywacja potrzeby uznania prowadzi do walki o uznanie. Walka o uznanie może rozgrywać się w każdym z wymienionych i opisanych wyżej obszarów uznania. W sferze więzi z innymi, w sferze praw i sądów moralnych, w sferze gospodarki i ekonomicznych czy też opartych na pracy relacjach z innymi. W każdym z tych obszarów deprywacja potrzeby uznania uruchamia inny rodzaj, zakres i treść walki o uznanie.

Deficyt uznania w edukacji wczesnoszkolnej

Pytanie o edukacyjne możliwości budowania relacji uznania opieram na analizie oraz interpretacji relacji uznania obecnych w przestrzeni szkoły podstawowej. Robię to na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej jako tej, która najbardziej kojarzy się nam z bezpieczeństwem ucznia, gdyż ma za zadanie zbudowanie nowych, pierwszych doświadczeń edukacyjnych dziecka, które przekracza próg doświadcze-

nia, jakim jest edukacja szkolna. W pierwszej sferze uznania w oparciu o okazywaną nam troskę, kształtuje się nasze poczucie bezpieczeństwa. Troska, empatia, dostrzeganie naszych potrzeb jest tego oczywistym warunkiem. Czy dziecko, które w znaczeniu symbolicznym przekracza próg własnego doświadczenia stając się uczniem, a w dosłownym sensie przekracza próg instytucji szkoły doświadcza bliskości, wsparcia i troski?

Odpowiedź na tak postawione pytanie umożliwiają wysłuchane przeze mnie narracje matek dzieci rozpoczynających naukę w szkole. Podstawą interpretacji w tym zakresie staną się dwie wysłuchane przeze mnie narracje. Ich uczestniczkami były dwie matki. Narratorki to wychowująca trójkę dzieci, niepracująca zawodowo mama Stasia i pracująca zawodowo mama Joli. Obie mieszkają w małym, odległym o 50 km od wojewódzkiego, mieście. Staś i Jola chodzą do drugiej klasy szkoły podstawowej w małym dolnośląskim miasteczku.

Tak o inicjacji jej dziecka do edukacji szkolnej mówi mama ośmiolatka, dzisiaj ucznia klasy drugiej: „Niech Pani sobie nie myśli, że pierwsza klasa, początek szkoły to jest jakaś zabawa, jakiś luz. Skąd, nie ma o tym mowy. Już od początku zaczyna się szkoła. Od dnia, kiedy dzieci mają przyjść do niej z plecakami. Już wiedzą, że mają równo i cicho siedzieć na lekcji, już wiedzą, co mają zadane” (matka Stasia, szkoła w małym miasteczku). Kolejna opowiada: „Ostra nauka zaczyna się od początku. Już przed rozpoczęciem roku szkolnego było zebranie, na którym Pani nas uprzedziła, że nie ma żartów. Praca, praca, jeszcze raz praca. Tylko tak dziecko sobie poradzi” (matka Joli, szkoła w małym miasteczku).

Obie te wypowiedzi pozbawiają czytelnika złudzeń, co do jakości tego pierwszego edukacyjnego progu doświadczenia. Nie ma on wiele wspólnego z troską, z wsparciem, z empatią. W sposób bardzo rzeczowy, radykalnie stanowczy zostają wyznaczone ramy funkcjonowania instytucji szkoły. Orientacja na pracę, na wysiłek, na powagę sytuacji, podkreślanie ważności instytucjonalnego wymiaru rozpoczynającego się doświadczenia to charakterystyczne dla tych narracji cechy. Kategorią, która pozwala na głębszą interpretację takiego podejścia do edukacyjnej inicjacji stanie się pojęcie rytuału. Kategoria „rytuału” wpisana jest w rzeczywistość szkolną. P. McLaren (1994, s. 6) stwierdza, że: szkoła służy jako bogata przechowalnia systemów rytualnych: rytuały odgrywają zasadniczą i niewymazywalną rolę w całej egzystencji uczniowskiej i różne wymiary procesu są właściwe dla wydarzeń i spraw życia instytucjonalnego oraz wątku i osnowy kultury szkolnej. Z jednej strony rytuał jest narzędziem podtrzymywania porządku społecznego, z drugiej zaś jest podstawowym czynnikiem zmiany obowiązującego ładu”. Na dualizm rytuału zwrócili w swoich pracach szczególną uwagę P. Turner (2005, 2006) i Peter McLaren (1999, 2015).

Już pierwsze spotkania z rodzicami oraz uczniami wskazują na obecność w szkolnej rzeczywistości rytuału, podtrzymującego porządek społeczny. Oto dziecko, które ukończyło siedem lat, wkracza do społecznej instytucji, która ma swój porządek, swoją społeczną funkcję, swoje miejsce w systemie. Wyobrażenia o in-

nych niż zewnętrzne, podporządkowane panującemu rodzajowi ładu społecznego i legitymizujących go reguł i norm celach tej instytucji jest nieporozumieniem lub naszym marzeniem. To nie przypadek, że szkoła zaczyna poważnie. To nie przypadek, że pierwsze komunikaty, jakie kieruje zarówno do rodziców, jak i dzieci dotyczą ich – rodziców i dzieci – obowiązków. Obowiązki, kontrola ich wykonywania, kryteria tej kontroli, nadrzędna rola instytucji, jej porządku, jej zasad, jej organizacyjnych struktur nad rodzicem i dzieckiem, to są te pierwsze, najważniejsze znaczenia, jakie instytucja szkoły ma do przekazania tym, którzy będą odtąd uczestnikami jej społecznych praktyk.

Peter McLaren (1999) na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnił pięć grup rytuałów funkcjonujących w przestrzeni szkoły: mikrorytuały, makrorytuały, rytuały rewitalizacji i intensyfikacji oraz rytuały oporu. Pierwsze występują w obrębie jednostki lekcyjnej. Makrorytuały natomiast składają się z mikrorytuałów występujących podczas trwania całego dnia szkolnego. Ich celem jest podtrzymywanie i odtwarzanie porządku szkolnego. Rytuały rewitalizacji również są narzędziem zapewniającym *status quo*. Mają one na celu wzmocnienie zaangażowania zarówno nauczycieli, jak i uczniów, w podtrzymywanie istniejącego porządku. Rytuały intensyfikacji natomiast mają na celu wzmocnienie uczestników procesu edukacyjnego pod względem emocjonalnym. Zarówno rytuały rewitalizacji, jak i intensyfikacji są narzędziami reprodukcji ładu szkolnego. Rytuały oporu natomiast kwestionują ten porządek. Są one wyrazem buntu przeciw dominującym zasadom, normom, regułom oraz przedzałożeniowym kodom zachowania ustalonym przez nauczycieli.

Oba opisane przeze mnie inicjacyjne doświadczenia są przykładem mikrorytuałów, mających podtrzymywać porządek społeczny, w którym dominującą pozycję ma szkoła. Jako emisariuszka władzy państwowej instytucja ta musi już na początku, na samym wstępie, na progu edukacyjnego doświadczenia dziecka i rodzica pokazać, po czyjej stronie znajduje się władza.

Czy opierając się na takim szkolnym mikrorytualu można budować relacje uznania? Czy ktoś w tej opisanej w dwóch przytoczonych fragmentach narracji czuje się bezpiecznie? Czy czuje się podmiotem czy przedmiotem edukacyjnych działań? Tak o tym mówią obie Narratorki: „Na tym pierwszym zebraniu wszystko było jasne. Pani określiła dokładnie, jaki ma system. Oceniać będzie punktowo, później na półroczu przekaże nam wnioski z tych ocen. Ale to od nas – rodziców zależy, jak dzieci się wdrożą do pracy, czy będą systematyczne, czy będą uczyły się w domu” (mama Stasia). „Na zebraniach w ciągu roku szkolnego Pani uprzedza nas, że jeśli nie będziemy pracowali z dziećmi w domu, to one sobie nie poradzą. Ortografia, tabliczka mnożenia, czytanie, opowiadanie czytanek – to wszystko trzeba ćwiczyć w domu, z dzieckiem. Nawet teraz, w ferie kazała nam choćby po 10 minut pracować z dzieckiem codziennie” (mama Joli).

Ta dwójka dzieci, chodzących do drugiej klasy szkoły podstawowej przygotowuje się, poprzez proponowane w szkole, oparte na wykonywanych w domu,

niejako delegowanych obowiązkach do ciężkiej, mozolnej pracy. Pracy opartej na posłuszeństwie, wysiłku i podporządkowaniu. Czy to są warunki do budowania relacji uznania? Czy pierwsza sfera uznania, która ma nas wyposażyć w poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, opartego na podstawowym zaufaniu, staje się dla nas okazją do zbudowania naszego spokoju, naszej pewności, że nic złego nam w tej instytucji nie grozi, nic złego nas w niej nie spotka? Czy spotykamy się w niej na starcie, na progu naszego doświadczenia z empatią i troską? Oczywiście, że nie. Zamiast tego wchodzimy do instytucji, w której nie tylko spędzimy następne 12 lat. Wchodzimy do instytucji, która przekonuje nas, że wszystko, co robi, czyni dla naszego dobra. Władza, dominacja, opresja, zapowiedź permanentnej kontroli, angażowanie rodziców w swoje obowiązki to są te mikrorytuały, które zarówno dzieci, jak i rodzice, poznają w momencie inicjacji, z chwilą przejścia progu edukacyjnego doświadczenia. Peter McLaren na podstawie przeprowadzonych badań etnograficznych stwierdził, że uczniowie funkcjonują w dwóch światach: szkolnym (*student state*) i pozaszkolnym (*streetcorner state*). „Światy te pozostają do siebie w opozycji, co powoduje nieprzystawanie ładu obowiązującego w jednym do ładu organizującego życie w drugim”. V. Turner (2005), do którego badań nawiązywał McLaren, w swoich pracach dotyczących analiz rytualnych i symbolicznych wymiarów funkcjonowania społeczności zwrócił uwagę na przenikanie się w nich struktury i antystruktury. Struktura to wszystko to, co podtrzymuje podziały między ludźmi. Jest ona pierwsza i nieredukowalna. Poprzez swoją stabilność zapewnia poczucie bezpieczeństwa, ale i powoduje ujarzmienie (Mendel 2007). Natomiast *communitas* jest antystrukturą, ponieważ zaciera owe podziały i tworzy wspólnotę. Jest bytem egalitarnym, który pośredniczy w przejściu pomiędzy jedną (starą) a drugą (nową) strukturą. *Communitas* nie zaciera różnic między ludźmi. Wyzwała ich jednak od podporządkowania się panującym normom poprzez odwrócenie ich znaczenia lub ukazanie ich arbitralności. Antystruktura zatem narusza zasadność norm społecznych” (Turner 2005). Ukazuje, że są one tworem systemu i mogą ulegać zmianie. Ich zmiana zaś niesie ze sobą powstanie nowego porządku. Oznacza wyjście poza społecznie narzucone role, a także umożliwia kreowanie dowolnych form, działań i znaczeń. Można zatem powiedzieć, że istnienie struktury i *communitas* jest konieczne do progresu. Zmienność rozpatrywana przez pryzmat tych kategorii ma charakter spiralny, ponieważ za pośrednictwem *communitas* nieustannie powstaje nowa struktura (Babicka-Wirkus 2016, s. 77).

Na podstawie wysłuchanych narracji proponuję poszerzenie zaproponowanego przez McLarena rozumienia równoległych światów, w których funkcjonują uczniowie, o świat domu rodzinnego. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, których dotyczą moje interpretacje, zasadne wydaje się przyjęcie, iż tym, czym dla nastolatków jest *streetcorner state* dla nich jest przestrzeń rodzinnego domu. I to w tę przestrzeń wkracza nagle szkolna rzeczywistość oraz szkolne praktyki władzy, dominacji oraz towarzyszącego im oporu.

To spostrzeżenie opisuje reakcję na wpisany w porządek władzy sposób szkolnej inicjacji. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice, odczuwają deficyt uznania. Tym, co czują, ucząc się nowej dla siebie roli jest lęk. Tak o tym mówi: „Jestem przerażona. Mam troje dzieci, bardzo dużo ze Stasiem pracuję w domu, ale on nie zawsze chce całe popołudnie się uczyć. Jest bardzo zmęczony. Ja zresztą też. Musze zajmować się pozostałą dwójką. Nie wiem, co będzie jak wszystkie pójdą do szkoły” (mama Stasia). „Ja sprawdzam dziennik elektroniczny – zadania domowe – zanim przyjedzie Jola do domu. I już na przystanku, jak odbieram Ją ze szkolnego autobusu pytam, ile ma zadane, kiedy będzie odrabiać lekcje. Są takie dni, że nie możemy nigdzie wyjść, tylko te lekcje i lekcje” (mama Joli). Bezpieczeństwo, które w tej sferze uznania jest jego warunkiem zamienione zostaje na lęk przed nierealistycznymi, nadmiernymi obowiązkami. Lęk, który paraliżuje, dezorganizuje codzienność, buduje między szkołą, rodzicem a dzieckiem relacje władzy w miejsce relacji uznania.

Jak sobie z tym lękiem radzą? Tak mówi o tym mama Stasia: „Syn był chory. Miał ospę. Długo nie chodził do szkoły. I zrobiły się z tego zaległości. Teraz musimy nadganiać. Mamy bieżące lekcje i te zaległości. I Pani się skarży na Stasia. Podobno nie uważa na lekcjach, podobno bardzo się zmienił”. Ten fragment narracji pokazuje zakres i treść władzy szkoły nad uczniem i rodzicem. Pokazuje jednocześnie deficyt uznania. Tam, gdzie powinna pojawić się troska, zrozumienie i wsparcie (warunki budowania relacji uznania w pierwszym, opartym na bezpieczeństwie obszarze), pojawiają się oskarżenia, wymagania i przeniesienie obowiązków ze szkoły na inne podmioty (rodziców i dziecko). Problem, który powinien rozwiązać nauczyciel – zaległości i trudności w uczeniu się spowodowane chorobą Chłopca, zostaje przerzucony na rodzinę, na dom. To w tej pozaszkolnej, pozainstytucjonalnej przestrzeni zredukowany ma być deficyt, niedobór w zakresie założonych przez szkołę celów własnej dydaktycznej działalności. Deficyty wiedzy i rozumienia, wynikające z długo trwającej choroby, zamiast być powodem troski, stają się kolejnym zadaniem do wykonania dla dziecka i jego rodziny. Szkoła budująca relacje uznania dostrzegłaby w tej sytuacji problem dla siebie, zadanie dla nauczyciela. Nie odwracałaby się od ucznia – od dziecka, które osłabione chorobą narażone jest na dodatkowy dyskomfort związany z zaległościami w nauce szkolnej. Krytyczne słuchanie narracji, o którym pisałam wcześniej, charakteryzując proponowane podejście metodologiczne do badań nad szkołą jako przestrzenią uznania (sekwencja postępowania badawczego: Krytyka – Narracja – Rozumienie – Zmiana) pozwoliła na dostrzeżenie w wypowiedzi matki Stasia sygnału o pojawieniu się w zachowaniu Chłopca antystruktury, opisywanej przez MacLarena. Ta antystruktura, która jest odpowiedzią na mikrorytuały szkolne, blokujące zaspokojenie potrzeby uznania, stanowi swoisty mechanizm obronny przed krzywdą, przed opresją. Odwraca znaczenie norm społecznych, ukazuje ich arbitralność. Dostrzeżony przeze mnie sygnał w narracji matki „Staś się zmienił”, kazał zapytać, co konkretnie się stało. Okazało się, że ten uczeń drugiej klasy szkoły podstawo-

wej, który dotychczas lubił szkołę, aktywnie uczestniczył w lekcjach, po chorobie, z problemem zaległości radzi sobie uciekając mentalnie od tego, co dzieje się w szkole. Tak o tym mówi mama Stasia: „Pani twierdzi, że Staś nie uważa na lekcji, gdzieś odpływa, nie bierze udziału w tym, co robią inne dzieci. Taki przykład mi dała: robi konkurs o przyjaźni, wszystkie dzieci się zgłaszają i tylko Staś siedzi jakby był nieobecny. Zapytała Go, co się dzieje, a On na to odpowiedział, że składał długopis. I to się podobno powtarza. Staś na lekcjach stale zajmuje się ołówkiem, długopisem, coś majstruje, rozbiera. Pani stwierdziła nawet, że zachowanie Stasia wskazuje na nerwicę”.

Wydaje mi się, iż mamy tutaj, u tego małego dziecka, które dopiero rozpoczyna swoją edukacyjną aktywność, deprywację potrzeby uznania. Zaraz po chorobie Staś skarżył się mamie, że Pani Go już nie chwali. Taka deprywacja potrzeby uznania u małego dziecka, dla którego obszar szkoły, przestrzeń edukacji jest obszarem nowym, dopiero oswajanym, obszarem, w którym muszą pojawić się nowe, bezpieczne reguły gry, nowe, bezpieczne relacje oparte na trosce, na wsparciu, na wzajemnym szacunku prowadzi do zachowań kompensacyjnych, do zachowań obronnych. MacLaren nazywa te zachowania rytuałami. Myślę, że to małe dziecko wypracowuje już swoje własne rytuały oporu. Oporu, który jest odpowiedzią na deprywację potrzeby uznania, a skierowany jest przeciwko porządkowi (makrorytuałom) szkoły. Takie zachowania, na które bardzo często skarżą się nauczyciele, są wśród najmłodszych uczniów bardzo częste. Deprywacja potrzeby uznania prowadzi do ucieczki od porządku, od władzy szkoły, jej edukacyjnych praktyk, zasad i reguł, na których jest oparta. Dzieci uciekają w świat czynności zastępczych, podczas których mają szansę na pozytywne emocje, które nie kojarzą się z nieprzyjemnością i lękiem. Ciekawe jest zachowanie nauczycielek wobec takiego dziecięcego rytuału oporu. Jest to najczęściej przedkrytyczny (oparty na wiedzy potocznej, pozbawiony refleksji) gniew i interwencja, skierowana w stronę dziecka i jego rodzica. Długa choroba dziecka nie jest sygnałem dla nauczycielki, że powinna podjąć jakieś niestandardowe działania, po to, żeby rozwiązać związany z tą sytuacją problem. Nauczycielka nie widzi po swojej stronie nic do zrobienia. Problem ma, Jej zdaniem, dziecko i Jego rodzice.

Opisane wyżej, obecne w przytoczonych narracjach doświadczenia oparte są na deprywacji potrzeby uznania. Zarówno opisani uczniowie, jak i ich matki, odczuwają deficyt uznania związany ze szkołą, z edukacyjną codziennością, jaka ma miejsce w tej instytucji. Pozbawieni troski, empatii, uwagi uczniowie uciekają w rytuały oporu. Staś obronnie skupia swą uwagę na rozkładaniu długopisu, zabawie ołówkiem. Jurek, jako dziecko bardziej ekspresyjne, niemogące usiedzieć na miejscu, biega po klasie, próbuje nawiązywać relacje z innymi uczniami. Robi to podczas lekcji, bo właśnie wtedy odczuwa dysfunkcyjny dla siebie deficyt uznania. Nie może znaleźć uznania w interakcji z nauczycielką – szuka go w interakcji z kolegami. Poszukiwanie bezpiecznej dla siebie przestrzeni poza odbywającym się w klasie szkolnej codziennym mikrorytuałem lekcyjnym jest charakterystyczną

reakcją związaną z deficytem uznania. Staś nie mieści się w szkolnej, rytualnej codzienności. Staś z powodu zaległości wywołanych chorobą, których nauczycielka nie traktuje jako własnego problemu, traktuje go jako zakłócenie, jako odstępstwo od szkolnej rutyny, od organizującej tę przestrzeń normy.

Dlatego podejmuje działania mieszczące się w opisie rytuałów rewitalizujących. Mają one za zadanie, zdaniem MacLarena, przywracanie zachwianego ładu, mają stać na straży szkolnego porządku. Te rewitalizujące rytuały nauczycielki w stosunku do Stasia to ciągle sprawdziany, nieoczekiwane odpytywanie z czytanek, dodatkowe zadania, praca domowa także w dni wolne i w ferie. Słuchając tej narracji miałam wrażenie, jakby Nauczycielka Stasia starała się rozciągnąć swą władzę wraz z towarzyszącymi władzy tej narzędziami poza instytucje szkoły i czas w niej spędzany. Rodzice znakomicie to zrozumieli. Tak mówi o tym Matka Stasia: „Pani kazała uczyć w domu ortografii – tych wszystkich zasad wymiany o na ó. I my nawet jadąc gdzieś samochodem, bawimy się wszyscy w taką zabawę, taki konkurs. Szukamy wymiennych wyrazów. Robimy to na wyścigi, uczymy się ze Stasiem gdzie się da”. Nie tylko szkoła w tym przypadku poszerzyła zakres, obszar, zasięg swego wpływu. Także deficyt uznania, deprywacja potrzeby uznania, mająca swą genezę w szkole została przeniesiona do domu. Rytuał rewitalizacji, mający na celu wzmocnienie działania szkolnych reguł i norm, stał się także rytuałem rodzinnego domu. Pojawił się w czasie wolnym Stasia i całej rodziny. I w taki sposób władza szkoły, dominacja jej administracyjnego, organizacyjnego i aksjologicznego porządku wyszła poza obręb instytucji i weszła w sferę prywatnego życia. Mamy więc tutaj nie tylko rytuały rewitalizacji, ale także intensyfikacji. Polegają one na wzmocnieniu emocjonalnego oddziaływania szkoły. Z całą pewnością opisane zachowania intensyfikują pod względem emocjonalnym zarówno Stasia, jak i Jego Rodziców. Wydaje się, że cała ta Rodzina żyje szkołą. Dwoje rodzeństwa to młodsze dzieci. Ojciec cały dzień pracuje – jest jedynym żywicielem tej pięcioosobowej rodziny. Moja Narratorka – mama Stasia już dzisiaj martwi się, co zrobi, jak sobie poradzi, kiedy cała trójka jej dzieci znajdzie się w szkole.

W przytoczonych narracjach widać wyraźnie problem deficytu uznania. Już na pierwszym wczesnoszkolnym etapie edukacji dzieci nie mają zaspokojonej potrzeby uznania. Okazuje się, że radzą sobie z tym deficytem poprzez rytuały oporu. Są to na tym etapie bardziej mikrorytuały mikrooporu, jednakże ich występowanie sygnalizuje coś bardzo ważnego. Po pierwsze, dzieci te reagują natychmiast na deficyt uznania. Znajdują sobie zastępcze formy aktywności (majsterkowanie, bieganie po klasie). Po drugie, tę reakcję przenoszą do domu – deficyt uznania nie mija wraz z wyjściem ze szkoły. W jakiś sposób doświadczenie braku uznania zaczyna organizować także domowe życie tych dzieci. Ale to jeszcze nie koniec konsekwencji deficytu uznania o szkolnej, edukacyjnej genezie. Staje się on także doświadczeniem rodziców tych dzieci. Pojawia się w rodzinnej codzienności, zaczyna ją organizować, wpływać na jej przebieg. Rodzice podporządkowują swój czas, rodzinne formy aktywności próbom zaspokojenia będącej w stanie depri-

wacji potrzeby uznania swojego dziecka. Wskazuje na to mama Stasia, kiedy mówi: „Czasami nawet nie możemy wyjść z domu na spacer ani na podwórko. Nie wychodzę wtedy też z młodszymi dziećmi – całe popołudnie odrabiamy lekcje”. Szkolne rytuały rewitalizacyjne to też nadmiar zadań domowych. Sprawiają one, że na regułach, na jakich opiera się ta instytucja, na jej mechanizmach władzy i dominacji zaczyna opierać się życie rodziny z dzieckiem w wieku szkolnym. Rytuały intensyfikacji (zapowiedź sprawdzianu, podkreślane znaczenia oceny – nawet opisowej czy też punktowej, bezustanne demonizowanie wpływu wyników w nauce szkolnej na całe życie, na wszystkie sukcesy czy porażki) nie pozwalają rodzinie uczącego się dziecka zapomnieć o szkole, a także choćby na chwilę wyzwolić się spod jej panowania.

Obie opisane sytuacje pokazują, iż istnieje pamięć biograficzna związana z deficytem czy też z odmową uznania. Deficyt czy też odmowa uznania mają charakter biograficznego, a nie jednostkowego, epizodycznego doświadczenia. Zapamiętane wpływają na to, jak budujemy nasze relacje społeczne już w zupełnie innym czasie, w innych warunkach i innych stosunkach władzy. Zapisana w deficycie czy odmowie uznania władza i dominacja są przez nas przenoszone na inne sfery naszego życia. Tym bardziej ważne jest, żeby opowiedzieć, opisać i zrozumieć takie doświadczenia. Zrozumieć po to, żeby zmieniać – szkołę, nauczycieli, dominację i władzę, która jak widać wpływa na całe nasze życie.

Zakończenie

Pytanie o to, w jaki sposób potrzeba uznania zaspakajana jest w polskiej szkole prowadzi nas do tego, jak radzą, jak próbują sobie radzić z deprivacją tej potrzeby rodzice. Dwie przywołane tutaj narracje pokazują dwa odmienne sposoby rodzicielskiej reakcji na deficyt uznania. Mama Stasia poprzez rytuały rewitalizacji i intensyfikacji wpuściła szkołę do swojego rodzinnego życia. Władza szkoły, reguły i normy, na których oparta jest ta instytucja uzyskały dostęp do tej prywatnej, intymnej sfery życia kobiety. Emocje, związane z deprivacją potrzeby uznania, strategie, którymi posługiwała się w tej sytuacji nauczycielka, Jej ucieczka od problemu, który pojawił się po długotrwałej nieobecności u ucznia – wszystko to stało się częścią już nie tylko szkolnego funkcjonowania chłopca, już nie tylko okazjonalnie zajmujących się tą sprawą rodziców. Władza szkoły oraz rytuały jej podtrzymywania, przywracanie oraz ciągłe podtrzymywanie emocji szkolne życie uzasadniających, stały się częścią codzienności tej rodziny. Mama Stasia wypracowała w tej sytuacji także swoje własne rytuały rewitalizujące i intensyfikujące. Tak o nich opowiadała: „Już nie wiedziałam, co robić, żeby syn chciał przy tych lekcjach tak popołudniami siedzieć i siedzieć. I znalazłam sposób. Staś ma taki mały motorek – Ojciec z nim jeździ, ale nazywamy go motorkiem Stasia. I w każdej wolnej chwili biegnie do garażu, oglądać ten motorek, coś przy nim majstrować.

Więc wymyśliłam historyjkę o tym, że jak motorek nie będzie miał gazu, to nie pojedzie, nie ruszy z miejsca. Zapytałam syna, czy to rozumie. I jak powiedział, że rozumie, to ja porównałam wiedzę, którą w szkole zdobywa do tego gazu. I powiedziałam, że bez szkoły «nie ujedzie». Że musi się uczyć, wszystko nadrobić, bo nie poradzi sobie ani później w szkole, ani w życiu. Stanie jak ten motorek”. Metafora ulubionego pojazdu, wykorzystana przez Matkę do rytuału rewitalizacji i intensyfikacji (czyli podtrzymania reguł, norm, na których oparta jest szkoła oraz wpisanych, zapewniających jej trwanie emocji) okazała się bardzo skuteczna. Zabieg ten pokazuje, jak funkcjonalne staje się w opresyjnej, niezapewniającej uznania instytucji odwołanie się do czegoś, co ma dla nas znaczenie, przedstawia dla nas znaczną wartość, ale pochodzi z zupełnie innego, niezwiązanego ze szkołą, a więc bezpiecznego świata. Ośmioletni Staś nie chce, żeby zepsuł się motorek. Symbol dorosłości, męskości, wyjątkowości małego chłopca, który dzieli z Ojcem taki atrakcyjny przedmiot. I na tej podstawie, włączając to oparte na znaczeniu, ważności, dużej wartości doświadczenie (posiadanie wspólnie z Ojcem motorka) w obszar szkolnych deprywacji chłopca, podtrzymana została ważność, znaczenie i wartość szkoły i nauki szkolnej. Bardzo interesujący, odmienny rytuał rewitalizacji zastosowała mama Joli – uczennicy klasy drugiej ze szkoły znajdującej się w małym miasteczku. Oto fragment tej narracji: „Pani w naszej klasie jest bardzo wymagająca. Ale to dobrze. Dzieci muszą nauczyć się ciężkiej pracy, wysiłku, żeby do czegoś dojść. Dlatego ja codziennie sprawdzam elektroniczny dziennik zanim Jola wróci ze szkoły. I bardzo pilnuję dodatkowych zadań. Pani raz w miesiącu robi z dziećmi jakiś projekt – o przyjaźni, o przyrodzie, o zwierzętach. Te projekty są skierowane bardziej do nas – rodziców, ale my musimy dziecko wspierać. Bardzo ważne jest to, jak Jola wypada na tle klasy. Szkoła jest najważniejsza”. W przypadku tej narracji także występują rytuały rewitalizujące i intensyfikujące, które mają zabezpieczać szkołę poza obszarem jej funkcjonowania. Są one bezpośrednio uwewnętrzniane przez narratorkę. Identyfikuje się ona w pełni z instytucją szkoły, stanowiącymi ją regułami. Neoliberalne wartości, które dla edukacyjnych praktyk stają się uzasadnieniem są także jej wartościami. Ciężka praca, odpowiedzialność, przerzucanie odpowiedzialności za jakość zadań domowych na rodziców dla budowania pozycji własnego dziecka są przez tę Matkę w pełni akceptowane. Nie ma w tym wypadku mowy choćby o cieniu oporu, niezgody, buntu. Jest pełna akceptacja, a uwaga zwrócona jest na techniczne, wpisane w logikę rozumu instrumentalnego warunki działania zorientowanego na cel, jakim jest sukces szkolny własnego dziecka. Uznanie jest w tym przypadku utożsamiane z jakąś nieokreśloną przyszłością, której wizja jest adekwatna do neoliberalnego mitu. Ta matka nie koncentruje się w żadnym momencie na dobrostanie dziecka w szkole, na jego poczuciu bezpieczeństwa. Uwewnętrznione zadanie, jakim jest sukces szkolny, organizuje Jej myślenie. Mimo tej odmienności, także w tym przypadku władza szkoły, jej porządkujące, podtrzymujące ciągłość i trwanie rytuały są przeniesione do rodzinnego życia i rodzinnego domu. Konieczność podporządkowania się w swej

prywatnej przestrzeni celom formułowanym przez szkołę, nie budzi tutaj ani buntu, ani żadnego oporu. Traktowane jest jako niedogodność, którą należy rozwiązać. Jednakże bez względu na różnice w przytoczonych narracjach wszystkie one pokazują, jak bardzo edukacja początkowa (nazywana wczesnoszkolną) jest nastawiona na mechanizmy władzy i dominacji instytucji jaką jest szkoła, a nie na bezpieczeństwo ontologiczne i podstawowe zaufanie, które są częścią relacji uznania.

To dla mnie zaskakujący i ważny wynik badań nad szkołą, jako przestrzenią uznania. Pokazuje, że deficyt uznania:

1. Ma charakter doświadczenia całościowego.
2. Staje się częścią biograficznego doświadczenia, które aktualizuje się dzięki naszej pamięci.
3. Aktualizuje się w różnych momentach naszego życia i wpływa w ten sposób na nasze działania oraz relacje z innymi.
4. Wprowadza w różne, niezwiązane wprost z jego genezą obszary naszego życia, rytuały rewitalizujące i intensyfikujące mechanizmy władzy i dominacji.
5. Prowadzi do podtrzymywania rytuałów odpowiedzialnych za jego powstanie.
6. Prowadzi już od najmłodszych lat do pojawiania się mikrooporu oraz oporu, który nie jest przez instytucję odpowiedzialną za pojawienie się deficytu uznania.
7. Wytwarza opór, który nie jest rozpoznawany jako sygnał istnienia problemu deficytu uznania, tylko jako zakłócenie w funkcjonowaniu szkoły.
8. Przenosi się nie tylko na całe nasze życie, ale także na inne, niż odpowiedzialne za jego powstanie obszary naszego funkcjonowania – zawodowego, osobistego, intymnego.
9. Podlega generalizacji, co ma znaczący wpływ na sposób budowania naszego samoodniesienia.

Abstract: (No)Safe school. Recognition deficit as an experience of early school socialization

The article is an attempt to answer the question whether school is or perhaps a space of recognition? Does the institution of school or its educational concept provide a real chance for recognition, does it appear in the mutual relations of all participants of educational processes? The search for answers to the question about relationships of recognition in Polish education and school will be based on the narratives of mothers of children starting school

Key words: recognition, refusal to recognize, contempt, ontological security, identity.

Bibliografia

- [1] Babicka-Wirkus A., 2016, *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 1, 19 (73).
- [2] Bobako M., 2010, *Demokracja wobec różnicy. Multikulturalizm i feminizm w perspektywie polityki uznania*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

- [3] Dziemianowicz-Bąk A., 2017, *Reprodukcja – Opór – Upełnomocnienie*. Radykalna krytyka edukacji we współczesnej zachodniej myśli Społecznej, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. Adama Chmielewskiego, WNS, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- [4] Fraser N., Honneth A., 2005, *Redystrybucja czy uznanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław.
- [5] Freire P., 1972, *Pedagogy of the Opressed*, Penguin Books, London.
- [6] Habermas J., 2009, *Uwzględniając Innego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [7] Honneth A., 2012, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- [8] McLaren P., 1999, *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Ed., Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Boulder, New York, Oxford.
- [9] McLaren P., 2015, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- [10] Mendel M., 2007, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- [11] Nowak-Dziemianowicz M., 2020, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, PWN, Warszawa.
- [12] Nowak-Dziemianowicz M., 2016, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław.