



***O sytuacjach granicznych w nauczycielskiej codzienności.
Przypadek podejmowania decyzji
On Boundary Situations in a Teacher's Reality:
The Case of Making Decisions***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the paper is to present boundary situations experienced by teachers in school everyday reality while making decisions relating to education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In this text I focus on the issue: Which educational events that require taking decision do teachers give the meaning of boundary? Empirical data comes from focus interviews carried out with teachers and from an overview of existing data – teachers' portfolios. In the analysis of this data I apply qualitative methods of text analysis.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paper opens with a short reconstruction of the notion of boundary situations and the theory of decisions, combined with each other in the process of education and upbringing. In the part describing the empirical studies I outline the categories of meanings unravelled during the data analysis as assigned by teachers to their experiencing of boundaries while making decisions regarding everyday work with students.

RESEARCH RESULTS: In the case of decision taking, teachers experience such boundary situations: (1) oppressiveness of the school environment, generated by educational law, (2) adversities arising in social relations; (3) helplessness constructed at grassroots by the subject. These options are not separable, and the effects of experiencing them may have either a destructive impact on pedagogues or motivate them to develop professionally and to expand their autonomy.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS: Experiencing boundaries in a teacher's job is as common as eliciting independent pedagogical self-reflection, which calls for: (1) realising the situation occurring as a boundary one; (2) devising an effective strategy of overcoming it; (3) undertaking a real action. Although it is risky, it is conducive to autonomic causality and transgression.

→ **KEYWORDS:** **BOUNDARY SITUATIONS, TEACHER'S DECISION, EDUCATION AT SCHOOL**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji granicznych doświadczanych w szkolnej codzienności przez nauczycieli podejmujących decyzje z zakresu edukacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W opracowaniu skupiam się na problemie: Którym zdarzeniom edukacyjnym wymagającym podjęcia decyzji nauczyciele nadają znaczenie granicznych? Dane empiryczne pochodzą z wywiadów fokusowych przeprowadzonych z nauczycielami oraz z przeglądu danych zastanych – portfolio nauczycieli. W analizie tych danych stosuję jakościowe metody analizy tekstu.

PROCES WYWODU: Artykuł otwiera krótka rekonstrukcja koncepcji: sytuacji granicznych oraz teorii decyzji, powiązanych ze sobą w procesie kształcenia i wychowania. W części opisującej badania empiryczne przybliżam – wyłonione podczas analizy danych – kategorie znaczeń nadawanych przez nauczycieli doświadczaniu przez nich graniczności podczas podejmowania decyzji dotyczących codziennej pracy z uczniami.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W przypadku decydowania nauczyciele jako sytuacji granicznych doświadczają: (1) opresywności środowiska szkolnego generowanej przez prawo oświatowe, (2) przeciwieństw powstających w relacjach społecznych; (3) bezradności konstruowanej oddolnie przez podmiot. Te opcje nie są rozłączne, a skutki ich doznawania mogą na pedagogów oddziaływać destrukcyjnie bądź mobilizować ich do rozwoju w zawodzie i do poszerzania autonomii.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Doświadczanie graniczności jest w pracy nauczyciela z uczniami elementem powszednim i skłaniającym do podejmowania samodzielnie pedagogicznej autorefleksji, która wymaga: (1) uświadomienia sobie zaistnienia sytuacji jako granicznej; (2) opracowania skutecznej strategii jej przekroczenia; (3) podjęcia realnego działania. Choć jest ono ryzykowne, sprzyja autonomicznemu sprawstwu i transgresji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SYTUACJE GRANICZNE, NAUCZYCIELSKIE DECYZJE, EDUKACJA W SZKOLE

Wstęp

Z perspektywy zewnętrznego obserwatora codzienne życie nauczycieli może wydawać się wypełnione banalnością powtarzalnych schematów podejmowanych przez nich działań, które nie zmieniają się w ciągu dni, a nawet lat z racji cykliczności roku szkolnego i konwencjonalności treści nauczanych zgodnie z wytycznymi podstawy programowej, realizowanymi w niewiele zmieniającej się scenografii szkoły i klasopracowni. Dzień jak co dzień – szablonowy, przewidywalny w swej monotonii, z czasem prowadzący pedagogów ku nieuchronnej rutynie (Sztompka, 2008, s. 33).

Jednak w tej powszedniości mają miejsce zdarzenia, które wytrącają ich z nużącej jednostajności działania, a do takich należą przypadki podejmowania decyzji dotyczących kształcenia lub wychowania – jak się okazuje nie tak sporadyczne, gdyż w ciągu

dnia mające miejsce nawet około tysiąca razy (Niemierko, 2013, s. 13-15). Choć z racji ich częstotliwości doświadczenie sytuacji granicznych przez decydujących jest wysoce prawdopodobne, problematyka ta nie jest rozpatrywana w znanych mi publikacjach. Stąd celem niniejszego opracowania staje się rozpoznanie tych zdarzeń edukacyjnych wymagających od nauczycieli podjęcia decyzji, którym nadają znaczenie granicznych.

Teoretyczne przesłanki prowadzonego badania

Karl Jaspers (2018), opisując sytuacje graniczne, określa je jako doświadczane przez człowieka wówczas, gdy wybiera między dwiema bliskimi mu wartościami bądź gdy podejmuje fundamentalne (w kontekście choroby lub śmierci) decyzje egzystencjalne. Kontynuację tej myśli można znaleźć u Hansa-Georga Gadamera, stwierdzającego, że każdy przypadek rozpoznania granicy między tym, co wartościowane dodatnio, a tym, co wartościowane ujemnie, wymaga decyzji o zabarwieniu moralnym bądź etycznym i w tym sensie stanowi sytuację graniczną (2004, s. 399, 400). Cechuje ją splot okoliczności, który wybija z rutyny życia codziennego oraz powoduje niemożność poradzenia sobie z nią w sposób prosty lub nawykowy. Uświadomienie sobie przez podmiot bezsilności implikuje doświadczenie niespójności tożsamości i choć te reakcje mijają, wspomnienie sytuacji granicznej zostaje zapisane w jego pamięci (Abriszewski, 2005, s. 79). Doznanie graniczności jest dla jednostki wyzwaniem, wobec którego może przyjąć jedną z postaw:

- oddalić się od niej: uciec, nie zauważyć lub dostrzeższy – zbagatelizować;
- podjąć próbę pokonania granicy z nadzieją na odsłonięcie ukrytego za nią oblicza świata oraz poznanie samego siebie; pogłębiająca się autorefleksyjność ma charakter twórczy i prowadzi do transgresji (Podrez, 2007, s. 47);
- z rozmysłem nie przekraczać granicy, lecz wycofać się w obszar oswojony i pozornie bezpieczny (Piecuch, 2007, s. 39, 45).

Okolicznością sprzyjającą zaistnieniu sytuacji granicznych mogą być podejmowane przez człowieka decyzje, przy czym przyjmuje się, że wybierając opcję najlepszą lub najbardziej słuszną, ma on wystarczającą wiedzę o przedmiocie decyzji (Flajszok i in., 2013, s. 45). Rozstrzygnięcie dokonuje w różnych warunkach:

- pewności gwarantowanej argumentacją o proweniencji formalno-prawnej lub skodyfikowanej;
- ryzyka stojącego za opcją ustalaną oddolnie, zazwyczaj przez grupę, która bagatelizuje efekty negatywne, a wyolbrzymia pożyteczne;
- całkowitej niepewności wynikającej z niewystarczającej wiedzy na temat przedmiotu decyzji, czynników losowych zaburzających proces decyzyjny lub ewentualnych nowych decydentów (Tyszka, 2010, s. 25; Woźniak, 2013, s. 17).

Skoncentrowanie się w badaniach własnych na decyzjach podejmowanych przez nauczycieli w procesie edukacji skłania do zwrócenia szczególnej uwagi na te ich aspekty, które dotyczą formułowania celu, doboru treści, wyboru metod pracy

z uczniami, jej przebiegu i spodziewanych efektów. Z perspektywy paradygmatów pedagogiki każdy z przywołanych powyżej elementów kształcenia i wychowania przyjmuje inną formę, co jest pochodną doboru zróżnicowanych założeń zaczerpniętych z ontologii, epistemologii, aksjologii i antropologii (Klus-Stańska, 2018, s. 45). I tak w przypadku paradygmatów: (1) obiektywistycznych dominuje orientacja na wdrażanie, (2) interpretatywno-konstruktywistycznych – na wspieranie procesu rozwoju ucznia, (3) transformatywnych – na włączanie go do krytycznego angażowania się (Gołębniak, 2019; Klus-Stańska, 2018). Paradygmaty, wybierane przez nauczycieli w sposób nie zawsze uświadomiony (Jaworska-Witkowska i Kwieciński, 2011, s. 19), znajdują odzwierciedlenie w sposobach decydowania.

Zarys metodologii badań własnych

Badania empiryczne były zorientowane na problem: Którym sytuacjom związanym z podejmowaniem decyzji nauczyciele nadają znaczenie granicznych? Zostały zrealizowane w ramach strategii jakościowej, w dwóch etapach. Na pierwszym (badania zasadnicze) w poznaniu dydaktycznych doświadczeń nauczycieli pomocna była metoda wywiadów fokusowych przeprowadzonych w dwudziestu grupach (po jednej w każdej z placówek: dziesięciu szkołach zawodowych i technikach, dziesięciu gimnazjach i szkołach podstawowych woj. pomorskiego). Punktem wyjścia były rozmowy o zawodowych sukcesach i porażkach uczestników spotkań, pogłębiane pytaniami o decyzje i wybory przez nich dokonywane. Wzajemne inspirowanie się wypowiedziami, wspólne przypominanie sobie szkolnych wydarzeń umożliwiło docieranie do znaczeń nadawanych grupowo (Denzin i Lincoln, 2009, s. 23; Barbour, 2011, s. 57). Wadą wywiadów natomiast mógł się okazać (hipotetycznie) niewłaściwy dobór osób, skutkujący uzyskaniem danych obciążonych błędem ich gromadzenia. W realizacji badań współuczestniczyły instytucje edukacyjne: Wydział Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego oraz Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.

Etap drugi, zrealizowany pięć lat później, to badania uzupełniające, mające na celu aktualizację danych z wywiadów. Chodziło o ewentualne dopełnienie mapy znaczeń nadawanych decydowaniu o nowe kategorie (o ile pojawiłyby się) implikowane strajkami nauczycieli i pandemią. Metodą była analiza danych zastanych, określana jako „dokumenty-w-działaniu” (Rapley, 2013, s. 158) lub jako zbiory „opowiadań siebie innym” (Kędzierska, 2018, s. 143). Dokumentami były portfolio nauczycielek-studentek – źródło danych empirycznych i świadectwo rozwoju kompetencji pedagogicznych autorek prac (Wach-Kąkolewicz i Kąkolewicz, 2015, s. 106, 112; Szymańska, 2019, s. 11-12), zawierające opisy ich zmieniającej się samoświadomości także w zakresie podejmowania decyzji.

Dane zebrane w obu etapach badań były tekstami, dlatego ich analiza wymagała kodowania, kondensacji sensów i kategoryzacji (Flick, 2010; Peräkylä, 2009; Miles i Huberman, 2000). W niniejszym opracowaniu skupiam się na tych dydaktycznych

doświadczeniach nauczycieli związanych z decydowaniem, którym nadali znaczenie sytuacji granicznych.

Analiza zebranych danych

Analiza danych pozwoliła na wyłonienie kilku kategorii znaczeń wpisanych w doświadczenie przez nauczycieli sytuacji granicznych podczas podejmowania decyzji dotyczących kształcenia i wychowania. W artykule przedstawiam wypowiedzi stanowiące dominanty sensów nadawanych tym sytuacjom¹; traktuję je jako reprezentacje głosów o podobnym znaczeniu.

Doświadczenie opresywności środowiska szkolnego jako sytuacja graniczna generowana przez prawo oświatowe

Szkoła, zwłaszcza tradycyjna – a ten model w rodzimym systemie oświaty wciąż dominuje (Gołębniak, 2021, s. 153; Gołębniak, 2019, s. 866) – jest w swojej codzienności edukacyjnej zaplanowana i dość regularna, stąd od nauczycieli oczekuje się dopasowania do obowiązujących w niej – nieprzerwanie od lat – schematów myślenia i działania. Tymczasem przez niektórych uczestników badania wymóg podporządkowania obowiązującym w niej zasadom i zwyczajom jest doświadczany jako zderzenie z nieredukowalną przeszkodą, którą potęgują dodatkowo:

- syndrom tzw. związanych rąk, implikowany obowiązkowym wykonawstwem oświatowych rozporządzeń i procedur; reprezentuje go wypowiedź: „Moim największym przeciwnikiem jest niestety system” (g7/5)²;
- obowiązek przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych: „Nauczyciel wie, że on będzie rozliczany z wyników egzaminu, to wie także, że musi uczyć pod test” (w5/1);
- dostrzeganie bezsensu tzw. papierologii (g2/9), doświadczanej jako „ogromna ściana papierów” (g7/7) – atrybutu zbiurokratyzowanego kształcenia.

Jedni przeszkód generowanych przez rozporządzenia oświatowe nie pokonują, z czasem je akceptują, godząc się – podobnie jak ich uczniowie – z utratą podmiotowości i głosu (Babicka-Wirkus i Groenwald, 2018). Innym natomiast (nielicznym) sytuacja graniczna uzmysławia własne położenie jako zamknięcie w ramach utrwalonych

¹ Znacznie bardziej rozwiniętą mapę znaczeń nadawanych przez nauczycieli ich decydowaniu przedstawiam w książce *Nauczycielskie decydowanie* (Groenwald, 2021). Pragnę jednak podkreślić, że problematyka sytuacji granicznych nie została tam podjęta.

² Symbole obok wypowiedzi oznaczają: w – wywiad w szkole ponadpodstawowej, g – wywiad w gimnazjum, pierwsza liczba – kod placówki, druga liczba – nr strony transkrypcji wywiadu; imię w nawiasie – imię autorki wypowiedzi zapisanej w portfolio.

(pseudo)norm edukacyjnych i społecznych, stając się impulsem do poszukiwania nowych rozwiązań oraz początkiem działań na rzecz wyzwolenia się z narzuconych ograniczeń:

Bo kiedy się idzie do szkoły, to zaraz wszyscy ci zaczynają mówić, co masz robić i mówić. Wchodzi się w taką obowiązującą kulturę szkolną. Żeby było wszystko jak należy, utrzymanie dyscypliny w klasie, wszystko zgodnie z przepisami. Nie mogłam się z tym pogodzić. Dopiero kiedy na kursie [studiach podyplomowych – M.G.] usłyszałam, że nie można stosować nachalnej dydaktyki, zaczęłam myśleć, że to, co robię, wcale nie jest takie na przekór wszystkim zasadom dydaktycznym. Po tym kursie poczułam się silniejsza, a potem dowiedziałam się, że uczniowie dobrze o mnie mówią. To było bardzo wspierające, jak mówili, że nietypowo prowadzę lekcje i że to ich zachwyca (Teresa).

W tym przypadku w pomyślnym pokonaniu sytuacji granicznej pomocne okazują się: (a) autonomiczna, krytyczna refleksja (Szempruch, 2013, s. 98) demaskująca słabe strony standardów oświatowych, wewnętrznych nakazów i zakazów oraz bezzasadnych rytuałów; (b) pozytywna samoocena – pochodna pewności wiedzy pedagogicznej; (c) akceptacja nauczycielskiej strategii kształcenia przez uczniów; (d) odwaga i determinacja w przekładaniu zamiarów na czyny. Działaniom na rzecz pokonania edukacyjnej destrukcyjności implikowanej tzw. nachalną dydaktyką towarzyszy całkowita niepewność przebiegu i skutków nieredukowalna w sytuacjach granicznych, a także lęk skłaniający do wycofania się. Jednak pokonanie go prowadzi do rozwoju autonomicznego sprawstwa i transgresji w obszarze podejmowania decyzji o kształceniu (Archer, 2013).

Doświadczenie przeciwieństw jako sytuacja graniczna społecznie konstruowana

Przeciwieństwa są zdarzeniami doświadczanymi przez nauczycieli jednostkowo w relacji do otaczającego świata. Wymiaru graniczności nabierają m.in. wówczas, gdy – będąc bytami ontycznie odmiennymi – pojawiają się równocześnie. Takimi sytuacjami przywoływanymi przez uczestników rozmów jest wrażenie współbieżnego występowania nadmiaru i deficytu. Znaczenia, jakie nadają oni pojęciu nadmiaru, są równoznaczne z jego opisami w literaturze przedmiotu, gdzie określa się go jako: nadwyżkę (coś jest inne, jest czymś więcej, także niepoliczalnym) albo „nadprogramową” pozostałość, resztę z czegoś bądź przewidywanie tego, czego w przyszłości będzie więcej, choć mogłoby być mniej (Wolińska, 2014, s. 59). W definicji nadmiaru zwraca uwagę kategoria różnicy między tym, czego osoba doznaje, a tym, czemu nadaje sens prawidłowości (jak powinno być) (Waldenfels, 2009, s. 23, 109-110, 122). Intrygującym przykładem przeciwieństwa doświadczonego przez rozmówców jako sytuacji granicznej był przypadek silnego rygoru w kierowaniu placówką przez dyrektora i zarazem pragnienie większej swobody przez nauczycieli:

Dyrektor tej wielkiej szkoły był nieprzystępny. To były wojskowy i chyba w ogóle nie miał pojęcia, z kim ma do czynienia, w sensie, że z dziećmi. Wprowadził reżim wobec uczniów i nauczycieli. Prawie go nie znaliśmy, tylko na radach się pojawiał, kiedy wszystkich opieprzał. Z perspektywy czasu widzę to, bo wtedy to było naturalne, że tak zachowuje się dyrektor dużej szkoły (Karolina).

Autorytaryzm dyrektora okazuje się barierą odbierającą nauczycielom swobodę decydowania. Taki stan Kevin Bales określa mianem współczesnego niewolnictwa (2019, s. 25), gdyż uwikłana weń osoba, np. nauczyciel, nie tylko doświadcza przemocy symbolicznej, ale również nowych „technik” zniewalania, jak: rozliczanie z realizacji programu, presja na podnoszenie efektywności kształcenia, bezdyskusyjne wykonawstwo nawet kontrowersyjnych i upolitycznionych ustaleń oświatowych (Śliwerski, 2015). Uczestnicy rozmów są ofiarami tych „technik”, ale się nie buntują, gdyż: „Przerwane strajki nauczyły nas, że nie opłaca się wychylać i lepiej trzymać język za zębami” (Joanna). Stłamszeni, rezygnują z samodzielności i dobrowolnie pozwalają sobą zarządzać.

Panujący w opisywanej szkole dryl wraz ze zmianą dyrekcji wkrótce przekształcił się w nadmiar wolności, rozbudzając w gronie pedagogicznym pragnienie powrotu do jasnych zasad:

Nowy dyrektor, w przeciwieństwie do swojego poprzednika, wszystkich chciał zadowolić. Przychodzili rodzice i coś mówili, i on oczywiście robił tak, jak chcieli rodzice. Jakaś władza nadrzędna coś mówiła, to on robił tak, jak chciała władza, chcieli czegoś nauczyciele, to robił to, czego chcieli, podobnie gdy chcieli uczniowie – robił to dla ich dobra. Czasami były to decyzje przeciwstawne. Przekonałam się, że kiedy wszystko wolno, strasznie pracuje się w tej jego wolności, w tym rozumieniu (Karolina).

W sytuacji chaosu generowanego podejmowaniem przez dyrektora wykluczających się postanowień nauczycielskie decydowanie ulega deprecjacji, w ogóle wszystkie ustalenia nagle przestają obowiązywać, a sytuacja nabiera wymiaru granicznego, skłaniając do rezygnacji z samodzielności wyborów.

Innym przykładem kolizji zasygnalizowanym podczas wywiadów i doświadczanym jako sytuacja graniczna wytrącająca nauczyciela ze strefy komfortu jest wielość obowiązków zawodowych, przerastających możliwości czasowe ich realizacji. W tej sytuacji wybór jednych zadań kosztem niewykonania innych nabiera wymiaru decyzji krańcowo trudnych:

Nauczyciel ciągle jest w pracy, nie ma miejsca, że tej pracy nie ma. W innych zawodach tak nie jest (w4/7).

Ja w tej swojej pracy to bardzo dużo z siebie daję, nie tylko w szkole, ale i też w domu. Przede wszystkim to jest praca, a ten dom to jakby na drugim miejscu. I to od lat (w3/12).

Powszechnie doświadczany przez nauczycieli brak czasu przekłada się na jakość kształcenia, przyspiesza wypalenie zawodowe, wyłącza z kontaktów społecznych (przyjaźni, koleżeństwa i in.), zaburza harmonię relacji w rodzinie (Korzeniecka-Bondar, 2018,

s. 107). Przyczyn nadmiaru obowiązków i zarazem niedostatku czasu na wywiązanie się z nich rozmówcy upatrują w wymaganiach kierowanych pod ich adresem przez osoby z najbliższego otoczenia: zwierzchników, uczniów, roszczeniowych rodziców, a nawet kolegów z grona pedagogicznego – (społecznych) architektów sytuacji granicznych.

Bezradność – sytuacja graniczna konstruowana przez podmiot

Jeszcze inną dominantą wyłaniającą się z wypowiedzi badanych jest bezradność, której nauczyciele doświadczają dlatego, że wsparcie ze strony otoczenia jest nieadekwatne do ich potrzeb lub nie ma go wcale. A trudności, z którymi się mierzą w ramach pracy zawodowej, są rozliczne, jak powiadają:

My nie jesteśmy w stanie wszystkich problemów ogarnąć, a one są coraz większe (w7/15).

Jak słyszę w telewizji dyskusję o nauczycielach, o wychowaniu... Nie wiem, kto to mówi, ale oni mają tak wydumane pojęcie o pracy nauczyciela, że po prostu ręce opadają (w tle głosy: Tak, dokładnie! I tylko wakacje widzą!) (w2/7).

Stąd pomocy w podejmowanych decyzjach i działaniach szukają w wielu miejscach, od rodziny ucznia zaczynając. Bywa jednak, że rodzice w edukacji swojego dziecka uczestniczą widmowo:

Ja mam czwartą klasę i są rodzice, których ja osobiście nie widziałam na oczy (w8/11).

Bo rodzice często rozkładają bezradnie ręce, mówiąc: Ja sobie nie radzę. Zrzucają jakby obowiązek wychowania dziecka wyłącznie na szkołę, tłumacząc się własną bezradnością i nieumiejętnościami (w4/17).

Najczęściej rodzice podejmują współpracę, gdy z dzieckiem jest źle. Dopóki dziecko jest w porządku, dla rodziców nie ma problemów (w7/5).

Uprzytomnienie sobie przez nauczyciela własnej bezsilności wytrąca z równowagi i frustruje. W niektórych placówkach do rozmów mógłby włączyć się także szkolny pedagog, który jednak tego nie robi, bo pracuje tylko w niektóre dni. To pogłębia nauczycielskie wrażenie dotarcia do sytuacji granicznej:

I to nas też obciąża. Ja rozumiem sporadyczne przypadki, jesteśmy w stanie jakoś tak pomóc. Ale jak się okazuje, że połowa klasy wymagałaby tak naprawdę jakiejś terapii, wówczas po prostu jesteśmy dosłownie bezradni (w7/17).

Sytuację komplikuje częsta absencja uczniów potrzebujących indywidualnego wsparcia. Dramatyczne bywają też uczniowskie biografie; znający je nauczyciel samodzielnie szuka optymalnej dla wychowanka strategii wsparcia, czemu towarzyszą rozliczne

dylematy, np. czy egzekwować wiedzę zgodnie z podstawą i zawartymi w niej wymaganiami, czy jednak uwzględnić w tym posiadaną wiedzę o ich życiu pozaszkolnym, o rodzinnych uwarunkowaniach. A przypadków jest niemal tyle, ilu uczniów:

Uczniowie już o godzinie szóstej byli przed cmentarzem w W., gdzie za pieniądze rozkładali stoisko z kwiatami, ze zniczami i przyjeżdżali później do szkoły. Pamiętam też, uczennica była, która – patrzę, a ona sobie śpi. Okazuje się, że ona o czwartej wstaje, pracuje, przyjeżdża do szkoły, w domu jest o 19 najwcześniej (w2/8).

Do udziału w życiu szkoły nauczyciele usiłują zaangażować środowisko lokalne, w przypadku rozmówców uczestniczących w badaniu – lokalnych przedsiębiorców wspierających finansowo realizację szkolnych projektów, jak się okazuje z różnym skutkiem:

Pracodawcy bardzo okrągło mówią, bardzo pięknie. Zawłaszcza pan S. we wszystkich wystąpieniach opowiada, że współpraca powinna być i na tym – jeśli chodzi o naszą szkołę – to wszystko jest kończy. Możliwe, że w innych szkołach jest inaczej, u nas tego nie widać. Na przykład, żeby zorganizować jubileusz, jeździliśmy z panią dyrektor po prośbie. Normalnie bractwo żebracze było, żeby urządzić jakoś to (w2/5).

„Żebrania” doznają jako działania uwłaczającego godności, a jednak decydują się na nie w celu realizacji dobra dla uczniów; myśl o nim pomaga przełamać zażenowanie towarzyszące wizytom u sponsorów. Wybór, jakiego dokonują między znaczącymi dla nich wartościami, oznacza zgodę na moralny kompromis argumentowany wyborem mniejszego zła. Niestety, ceną za jego osiągnięcie jest utrata indywidualnej autonomii i wiary w siebie oraz obniżenie samooceny (Podrez, 2007, s. 53).

Zakończenie

Z analizy danych wynika, że podejmowanie decyzji jest przez nauczycieli odbierane w kategorii sytuacji granicznych, kiedy doświadczają: (1) opresywności środowiska szkolnego, (2) wykluczających się przeciwieństw; (3) osobistej bezradności. Te opcje nie są rozłączne, mogą współwystępować, znacząco utrudniając codzienną pracę z uczniami, naznaczając dokonywane w jej ramach wybory ryzykiem lub niepewnością ich przyszłych konsekwencji. Ale skutki tych sytuacji ponosi także decydujący nauczyciel. Okazują się dla niego destrukcyjne, kiedy dokonuje wyboru pod wpływem oddziaływań moralnie negatywnych, np. pod przymusem czy poprzez szantaż. Są natomiast korzystne, gdy mobilizują do poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych, wychodzenia poza utarte schematy, prowadząc ku rozwojowi w zawodzie i autonomii określonej przez Johna Eliota nowym profesjonalizmem (Gołębniak i Zamorska, 2014).

Przyczyny doświadczania decydowania jako sytuacji granicznych badani dostrzegają w: (1) niespójnych zapisach prawa oświatowego, (2) konstruowanych społecznie normach postępowania, (3) ustalanych indywidualnie wartościach i powinnościach

moralnych. Choć ich przewyciężenie jest trudne, nie jest niemożliwe. Nauczyciele bowiem mogą, na przykład, dzięki autonomicznej refleksji uświadomić sobie, dlaczego danej sytuacji doświadczają jako granicznej i na podstawie jakich kryteriów nadają jej ten status. W kolejnym kroku – podjąć decyzję o czynnym (nie tylko deklaracyjnym) wyjściu poza nią oraz opracować skuteczną strategię po to, by na ostatnim etapie w pełni zaangażować się w obrane postępowanie, zaryzykować całym sobą³. Z przeprowadzonych badań wynika, że – mimo uwikłania nauczycieli w reguły prawa oświatowego oraz oczekiwania społeczne – autentyczne przekraczanie granic zawsze rozpoczyna się od namysłu nad własnym działaniem; on bowiem, inicjując proces znoszenia indywidualnie konstruowanych barier i „niemożności”, sukcesywnie przybliża ku autonomicznemu sprawstwu i transgresji.

BIBLIOGRAFIA

- Abriszewski, K. (2005). Etyka, polityka i rzeczy. W: D. Probuca (red.), *Etyka i polityka* (s. 405-418). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Archer, M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.). Zakład Wydawniczy »NOMOS«.
- Babicka-Wirkus, A. i Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 95-104.
- Bales, K. (2019). *Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej* (A. Dzierżgowska, tłum.). Wydawnictwo w Podwórku.
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe* (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych (K. Podemski, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19-75). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filek, J. (2001). *Filozofia jako etyka*. Wydawnictwo Znak.
- Flajszok, I., Męczyńska, A. i Michna, A. (2013). *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*. Difin.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda* (B. Baran, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B.D. (2019). Proces kształcenia. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 857-959). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B.D. (2021). *Ekspancja uczenia się. Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D. i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Groenwald, M. (2021). *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaspers, K. (2018). *Problem winy. O politycznej odpowiedzialności* (J. Garewicz, tłum.). Narodowe Centrum Nauki.

³ W ich wyodrębnieniu inspirowuję się koncepcją walki ze złem moralnym Jacka Filka (2001, s. 166-167).

- Jaworska-Witkowska, M. i Kwiecieński, Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kędzierska, H. (2018). Opowiadanie o doświadczeniach z własnej praktyki jako metoda wspomaganie rozwoju profesjonalnego nauczycieli. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli* (s. 143-151). Grupa Tomami.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2018). *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). Trans Humana.
- Niemierko, B. (2013). Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 7-17.
- Peräkylä, A. (2009). Analiza rozmów i tekstów (A. Figiel, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 325-349). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piecuch, C. (2007). *Doniosłość egzystencjalna i etyczna doświadczenia sytuacji granicznych w ujęciu Karla Jaspersa*. W: D. Probuca (red.), *Etyka wobec sytuacji granicznych* (s. 37-46). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Podrez, E. (2007). Kompromis i pojednanie jako przykład sytuacji krańcowych oraz granicznych. W: D. Probuca (red.), *Etyka wobec sytuacji granicznych* (s. 47-59). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (A. Gąsior-Niemiec, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka i M. Boguni-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 15-52). Wydawnictwo Znak.
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyszka, T. (2010). *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wach-Kąkolewicz, A. i Kąkolewicz, M. (2015). Portfolio uczenia się jako metoda wspomagająca rozwój kompetencji do nauczania młodej kadry pedagogicznej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(10), 99-113. <https://doi.org/10.18276/psw.2015.2-05>
- Waldenfels, B. (2009). *Podstawowe motywy fenomenologii obcego* (J. Sidorej, tłum.). Oficyna Naukowa.
- Wolińska, A. (2014). *Zdziwienie, oczekiwanie, bezczynność. Estetyka wobec nadmiaru*. Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Woźniak, A. (2013). *Decyzje w warunkach współzawodnictwa*. CeDeWu.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>