

**Dorota Duda**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.12>

ORCID: 0000-0003-2232-5976

Dolnośląska Szkoła Wyższa

dorota.duda@dsw.edu.pl

## **Nauczycielki wobec możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów. Klasowość w perspektywie ich osobistych teorii pedagogicznych**

### **Summary**

**Early childhood education teachers towards the possibility of social mobility of pupils. Social classes in the perspective of their private pedagogical theories**

In this article, I discuss early childhood education teachers' attitudes towards possibilities of social mobility by pupils from lower-class background families. I problematise the issue of equality, discuss the opportunity for students' social mobility within the school system, and introduce the teachers' private pedagogical theories I identified during my PhD research. I have distinguished an emancipatory potential and an adaptive character of these, as well as subtypes of these theories.

**Keywords:** early childhood education, teacher, social classes, early childhood education pupils, social mobility

**Słowa kluczowe:** edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel, klasy społeczne, uczniowie wczesnej edukacji, awans klasowy

### **Szkoła – miejsce odtwarzania struktury społecznej**

Według teorii reprodukcji społeczno-kulturowej Bourdieu i Passerona (2006) struktura społeczna jest odtwarzana przez system szkolny. Wiąże się z tym podział na **dziedziców**, czyli dzieci pochodzące z klas wyższych, posiadające cechy, który system szkolny ceni, oraz **les miracles** – dzieci pochodzące z klas niższych, które pomimo obiektywnie trudnych warunków, doświadczają mobilności społecznej (Kłoskowska 2006: 25). Z podziałem tym z kolei związany jest sposób nabywania kultury. Bourdieu wyróżnia jego dwa rodzaje: pierwszy określa mianem **terminowania pełnego**, drugi – **terminowania późnego**. Terminowanie pełne rozpoczyna się wraz z socjalizacją pierwotną, a w ramach szkolnej edukacji następuje jego kontynuacja, innymi słowy: jest ono wczesne i nieodczuwalne dla dziecka. Terminowanie późne odbywa się w ramach socjalizacji wtórnej i nauki szkolnej. Jest ono charakterystyczne dla osób o niskiej klasie pochodzenia, wiąże się z niepewnością

i trudnościami w nabywaniu kompetencji kulturowych, m.in. wymaganymi przez nauczycieli. Dodatkowo osoby z klasy niższej muszą dokonać dekulturnacji, czyli *de facto* eradykacji klasowej, wyzwolenia się z tego, co zostało nabyte w trakcie socjalizacji pierwotnej, a przez system szkolny jest uznawane za niewłaściwe (Bourdieu 2005: 94).

W ramach szkolnej edukacji dokonuje się próby narzucenia wartości i kultury grup dominujących dzieciom z innych grup społecznych. Podejmując naukę w szkole, uczniowie posiadają różne kapitały odziedziczone, tymczasem szkoła zdaje się nie brać tego pod uwagę i traktuje ich, jakby wszyscy mieli tę samą pozycję startową (odnosi się to m.in. do umiejętności czytania, pisania, trzymania narzędzi pisarskich czy obycia ze światem kultury). Natomiast wiedza i doświadczenia dzieci inne niż te pożądane przez szkołę są wykluczane (Grochalska 2009: 63). Tomasz Szkuclarek pisze o tym, jak o dokonywaniu „podziału na tych, którzy z jej [szkoły – przyp. D.D.] wymaganiami programowymi sobie radzą i tych, którzy mają z tym trudności” (2007: 35). Oznacza to, że to uczniom, którzy przeszli terminowanie pełne, łatwiej odnaleźć się wśród szkolnych wymagań i korzystać z tego, w co zostali wyposażeni już w domu. Można określić taki stan jako przedłużenie kultury, z jaką stykają się w środowisku rodzinnym. Bourdieu określał natomiast mianem „cudu” te osoby, które pomimo zajmowanej niskiej pozycji w strukturze społecznej zdołały przezwyciężyć obiektywne ograniczenia stojące na drodze ich edukacyjnego rozwoju (Kłoskowska 2006: 25).

Różne pochodzenie klasowe uczniów, odmienne sposoby nabywania kultury przy jednoczesnym promowaniu kultury klas uprzywilejowanych i wykluczaniu tego, co z nią niezgodne w ramach systemu szkolnego, prowadzą do różnicowania szans edukacyjnych i życiowych jednostki już na najwcześniejszych etapach edukacji. W narzucaniu i egzekwowaniu określonych treści czynny udział bierze nauczyciel. Choć wydaje się, że nauczyciel jest osobą autonomiczną, niezależną od tego, co społeczne, od uwikłania w konflikt klasowy (Bourdieu, Passeron 2006: 148), w rzeczywistości ma on udział w reprodukcji kulturowej w murach szkolnych. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciele nie są świadomi działania mechanizmów reprodukcji kultury prawomocną, chętnie korzystają z szerokiego wachlarza środków kontroli i wdrażania określonej wiedzy, tkwią w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym lub adaptacyjno-humanistycznym (Klus-Stańska 2009), samoinfantylizują swoją pracę edukacyjną, zwłaszcza gdy są skupieni na aktywności praktycznej, metodycznej, pomijają refleksję nad sensem tego, co robią (Klus-Stańska 2010).

W praktyce spotkanie odmiennych klasowo kulturowych kapitałów przejawia się m.in. w podejściu nauczycieli do uczniów. Wobec uczniów o niskiej klasie pochodzenia stosuje się kontrolę zachowania, wyznaczanie reguł, mówi o konieczności większej dyscypliny, wymaga respektu wobec osób stojących wyżej w hierarchii placówki (Gawlicz 2009; Kulz 2017). Stosowana przez nauczycieli przemoc symboliczna ujawnia się m.in. w preferowaniu kodu rozwiniętego, w tym odnosi się to do zwracania uwagi bardziej na formę niż treść uczniowskiej wypowiedzi, w odrzucaniu wartości kulturowych domu rodzinnego części swoich podopiecznych i stylu życia rodziny dziecka (należy pamiętać przy tym, że klasa niższa nie jest tożsama z czymś patologicznym), w emocjonalnym nastawieniu

wobec wybranych grup uczniów (Falkiewicz-Szult 2007; Szkudlarek 2011), (nieświadomym) generowaniu niższych oczekiwań edukacyjnych względem uczniów o niskim statusie społecznym (Trusz 2010). Christy Kulz (2017: 21) podejście, w którym dokonuje się próby eradykacji klasowości uczniów i narzuca wartości kultury dominującej, określa wręcz mianem **neokolonialnego**. Dla przeciwwagi uczniowie o wyższej klasie pochodzenia w placówce edukacyjnej mogą się spodziewać partnerstwa, wsparcia dla ich zainteresowań i zdolności, autonomii, postrzegania jako osoby odpowiedzialne, zaradne, „które sobie poradzą” (Gawlicz 2009).

Czyniąc placówkę edukacyjną obcą i niedostępną kulturowo dla uczniów o niskiej klasie pochodzenia, system szkolny, której częścią są nauczyciele, przyczynia się do samowykluczania uczniów z drogi prowadzącej do zmiany życiowej trajektorii. Jednocześnie narracja neoliberalna zdaje się nie dostrzegać obiektywnych trudności, z którymi mierzą się uczniowie z klas nieuprzywilejowanych. Zamiast tego w tej narracji skupia się na: ubóstwie aspiracji, lenistwie, odpowiedzialności rodziców za podejmowane (złe) wybory placówek edukacyjnych dla ich dzieci (Hursh 2014) (mimo że – jak zauważa Eugenia Potulicka – „kultura wyboru jest niezgodna z kulturą niższych warstw społecznych” (2012: 192)) czy ogólnym braku zainteresowania rodziców z klasy niższej edukacją i zachowaniem dzieci (McLaren 2015: 212).

### **Możliwości zmiany pozycji społecznej przez uczniów**

Teoria Bourdieu nie napawa optymizmem – ci, którym udaje się dokonać zmiany społecznej, mimo początkowych małych szans, są określani mianem „cudu” (Kłoskowska 2006: 25). Podejmując jednak próbę wyjścia poza socjologiczne rozważania na temat tego, jak jest, na rzecz pedagogicznego: „co zrobić, żeby było tak, jak ma być” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz 2009: 14), dokonałam podziału narracji poświęconych mobilności społecznej uczniów na dwie grupy.

Pierwsza grupa ma charakter raczej deterministyczny, blokujący zmianę, wymuszający na uczniach podporządkowanie się istniejącej strukturze społecznej. W ramach tego ujęcia zaliczam retorykę awansu w systemie merytokratycznym, oskarżanie klas nieuprzywilejowanych o brak aspiracji i jednocześnie oczekiwania wyrzeczenia się swojej dotychczasowej tożsamości klasowej, a także nauczycielskie oczekiwania wobec uczniów, samospełniające się edukacyjne przepowiednie kierowane względem nich. Jeśli nawiązać do potencjału emancypacyjnego edukacji, to uczeń, w moim mniemaniu, ma również szansę na zmianę swojej trajektorii życiowej. Druga grupa narracji ma charakter raczej płynny i częściowo opiera się na empatii oraz refleksji drugiej osoby; w przypadku niniejszego artykułu chodzi głównie o nauczycieli. Jednocześnie to w empatii i nauczycielskiej refleksji upatruję szansę i nadzieję dla uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Nie są to czynniki systemowe, lecz opierają się na czynniku ludzkim. Wydaje się zatem, że dzięki zyskiwaniu świadomości brania udziału w odtwarzaniu struktury społecznej nauczyciele mogą nie tylko dostosować

swoją ofertę edukacyjną do uczniów rozpoczynających terminowanie szkolne, ale – co być może jeszcze ważniejsze – umożliwić uczniom zachowanie ich poczucia godności.

### **Szanse dla mobilności społecznej uczniów**

Wśród szans dla zmiany trajektorii życiowej uczniów wyróżniam: rezyliencję uczniów, kapitał emocjonalny, szczęśliwe przypadki oraz uczniowski (emancypacyjny) opór. Opór i rezyliencja dotyczą głównie nastawienia i aktywności młodych ludzi, nie bez znaczenia w obu przypadkach jest jednak rola osób dorosłych.

#### ***Opór***

Opór w edukacji może mieć dwojaki charakter: rozwojowy i nierozwojowy (Babicka-Wirkus 2015: 93). Opór nierozwojowy może prowadzić do samowykluczania uczniów i tym samym uniemożliwia zmianę pozycji społecznej (McLaren 2015: 283). Opór rozwojowy odnosi się do emancypacji jednostki lub grup społecznych. Zjawisko oporu wydaje się głównie domeną uczniów, jednak to dzięki krytycznej postawie nauczycieli możliwe jest nabywanie przez uczniów kompetencji emancypacyjnych, wyrażanie sprzeciwu i niezadowolenia, zabieranie głosu, budowanie postawy zaangażowanej i dążącej do zmiany zastanej sytuacji społecznej w miejsce posłuszeństwa, podporządkowania i pokornego pozostawania w tym samym miejscu w strukturze społecznej (Babicka-Wirkus 2015).

#### ***Rezyliencja***

Odwołując się do zjawiska rezyliencji, którą w niniejszym kontekście można streścić za Markiem Smulczykiem jako zdolność jednostki do „przewycięzania statusowej determinacji kariery szkolnej” (2019: 79), można uznać, że najważniejsze jest zjawisko *academic resilience*. Termin ten odnosi się bezpośrednio do uczniów o niskiej klasie pochodzenia, którzy pomimo obiektywnych przeszkód osiągają dobre wyniki w nauce (Smulczyk 2019: 87). Osoby, które spełniają warunki bycia uznawanym za *resilient* w szkole, są „statystyczną mniejszością”, niemniej świadomość występowania tego zjawiska oraz zgłębianie wiedzy na temat funkcjonowania takich uczniów w placówce edukacyjnej mogą się przyczynić do polepszenia szans edukacyjnych uczniów o niskiej klasie pochodzenia (Smulczyk 2019: 91). Samo zjawisko *academic resilience* opiera się na czterech wymiarach: osobowym, rodzinnym, szkolnym i społecznościowym. Niezwykle ważne są: pewność siebie, wysiłek i motywacja ucznia, jak również wsparcie emocjonalne i materialne rodziny czy miejsce życia i nauki ucznia. Nie mniej istotny jest aspekt szkolny, który w głównej mierze spoczywa na barkach nauczycieli, odpowiadają oni m.in. za: udzielenie wsparcia emocjonalnego, wskazanie dróg rozwoju, mocnych stron oraz samą relację nauczyciel–uczeń (Smulczyk 2019: 88–89). W sytuacji gdy uczeń nie jest w stanie nabyć pewnych sprawności w domu rodzinnym, zadbać

o nie może właśnie placówka edukacyjna, np. poprzez wspieranie motywacji wewnętrznej, rozwijanie kompetencji emocjonalnych, w tym radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, lękowymi oraz budowanie poczucia sprawstwa i poczucia własnej wartości.

### ***Kapitał emocjonalny***

Kapitał emocjonalny w głównej mierze odnosi się do relacji rodzinnych ucznia o niskiej klasie pochodzenia. Sadura, pisząc o osobach, którym udało się odnieść sukces edukacyjny, przywołuje ich wspomnienia domu rodzinnego, w którym doświadczyli silnych więzi, wsparcia emocjonalnego i motywacyjnego, co jednocześnie „kompensowało im brak merytorycznej lub finansowej pomocy w karierze edukacyjnej” (Sadura 2017: 127). Kapitał emocjonalny był natomiast konwertowany w kapitał kulturowy (Sadura 2017: 128). Nie każdy uczeń ma jednak szansę doświadczyć takiego kapitału w domu rodzinnym, choć jest on ważny także w odniesieniu do *academic resilience*, o czym już pisałam. Dlatego też Sadura pisze o wsparciu instytucjonalnym w przypadku uczniów o niskiej klasie pochodzenia, chodzi o „wspierający[ch] nauczyciel[i] i dobre środowisko szkolne” (Sadura 2017: 128). Nauczyciele pełnią wówczas rolę mentorów, którzy wspomagają rozwój uczniów, udzielają informacji, motywują, zachęcają, dają szansę, widzą w uczniach potencjał bez względu na ich pochodzenie społeczne (Sadura 2017: 128). Kapitał emocjonalny jest tym bardziej istotny, bowiem osoby o niskiej klasie pochodzenia doświadczają dodatkowego stresu, który może być spowodowany biedą i wykluczeniem, co z kolei może prowadzić do apatii, stanów depresyjnych, zachowań konfrontacyjnych, chorób psychosomatycznych i poczucia bycia nieszczęśliwym (McGarvey 2017: 129).

### ***Szczęśliwe przypadki***

Szczęśliwe przypadki postrzegam jako zbiegi okoliczności, trafy, zdarzenia, spotkania z ludźmi, na skutek których perspektywa zmiany pozycji społecznej przez uczniów staje się możliwa. Szczęśliwe przypadki można określić jako „szczęśliwe trafy strukturalne”, o których pisali Piotr Mikiewicz i Monika Sadownik (2014), „widzący/wiedzący świadkowie” w ujęciu Alice Miller (2006) czy „efekt motyla” – Moniki Grochalskiej (2009). Ostatnia autorka wyjaśnia użytą przez siebie metaforę właśnie w odniesieniu do osób o niskiej klasie pochodzenia. Pisze ona, że: „bieg życia osoby urodzonej w rodzinie o niskim statusie społecznym, która mimo to osiągnęła wysoki status, [pokazuje – przyp. D.D.], że większość trajektorii poszczególnych osób o takiej biografii w początkowej fazie będzie z pewnością przebiegała podobnie. W dłuższej perspektywie czasowej, na skutek różnych, często nawet pozornie mało istotnych czynników, będą jednak przebiegały w zdecydowanie różny sposób” (Grochalska 2009: 67). Omówienie różnych biograficznych przykładów wykracza poza ramy niniejszego tekstu, jednak warto zwrócić uwagę, że takim przypadkiem może być choćby wsparcie emocjonalne nauczyciela, a także założenie koła zainteresowań na terenie placówki i zaangażowanie w nie uczniów, którzy nie mają szans na rozwijanie

zainteresowań poza murami szkoły (Blandford 2017), organizacja wycieczki, która poszerzy horyzonty ucznia i pokaże inną perspektywę bycia w świecie (Akala 2019), pożyczenie książki, dostrzeganie pozytywnych cech ucznia i inne, drobne, z pozoru niewiele znaczące słowa, gesty czy zdarzenia.

Omówione kategorie dają nadzieję na zmianę miejsca w strukturze społecznej uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Zdaniem Mikiewicza (2009: 264–266) wyrównanie szans edukacyjnych nie jest możliwe, nie oznacza to jednak, że nie należy podejmować wysiłku, a nadzieję na zmianę dają właśnie ci, którzy edukację tworzą.

W dalszej części artykułu przedstawiłam przeprowadzone przeze mnie badania dotyczące przekonań nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Dotyczyły one nauczycielskiej świadomości występowania klas społecznych, refleksji pedagogicznej formułowanej wobec wybranych przeze mnie zagadnień (w tym nierówności społecznych) oraz konsekwencji wspomnianych przymysłów dla prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek. W namyśle nad całością uzyskanych przeze mnie wyników skupiłam się na prywatnych teoriach pedagogicznych badanych nauczycielek, które przeanalizowałam w kontekście możliwości dokonania zmiany społecznej przez uczniów.

### **Kontekst metodologiczny badań**

Przeprowadzone przeze mnie badania były częścią projektu badawczego w ramach przygotowywania dysertacji pt.: *Klasa społeczna w edukacji wczesnoszkolnej. (Nie)świadomość klasowości i jej konsekwencje dla prywatnych teorii pedagogicznych nauczycielek*. Główne pytanie badawcze projektu brzmiało: Jakie miejsce w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zajmuje klasa społeczna i jakie ma to znaczenie dla potencjalnej zmiany lub reprodukcji miejsca w strukturze społecznej (w tym trajektorii edukacyjnej) uczniów, z którymi pracują? W projekcie badawczym wykorzystywałam metodologię teorii ugruntowanej oraz brikolaż podejść interpretacyjnych, w celu gromadzenia danych natomiast zastosowałam dwa rodzaje wywiadów: narracyjny oraz niestandardyzowany, częściowo ustrukturyzowany.

W badaniu wzięło udział 14 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Dziesięć z nich czynnie pracowało w zawodzie, jedna z nauczycielek przebywała na emeryturze po 40 latach pracowanych z małymi dziećmi, kolejna z respondentek z edukacji wczesnoszkolnej przeszła do placówki przedszkolnej, następna założyła prywatny klub dla dzieci, wreszcie ostatnia z nauczycielek pracowała w edukacji wczesnoszkolnej, a wraz z redukcją etatów w dotychczasowym miejscu pracy przekwalifikowała się na nauczycielkę języka polskiego, kontynuując wychowawstwo w klasie z pierwszego etapu edukacyjnego. Nauczycielki biorące udział w badaniu pochodziły z ośrodków wielkomiejskich (8), małych miejscowości (2) oraz wsi (4).

Wśród osób pracujących w ośrodku wielkomiejskim: jedna z nauczycielek pracowała w szkole w dzielnicy postrzeganej za niebezpieczną, posiadającą złą reputację wśród

mieszkańców; cztery w szkole w dzielnicy postrzeganej za dość zamożną; dwie nauczycielki (w różnych miastach) miały doświadczenie w pracy w środowisku zróżnicowanym społecznie; ostatnia z nich pracowała zarówno w dzielnicy o tzw. złej reputacji, jak również w szkole prywatnej w dzielnicy o raczej zamożnej lokalizacji. Cztery rozmówczynie pracowały w ośrodkach wiejskich i miejsko-wiejskich. Jedna z nich pracowała na wsi, której mieszkańcy doświadczali dużej deprivacji ekonomicznej, druga w miejscu tworzącym swego rodzaju enklawę z racji bycia placówką prywatną dla osób o wysokim kapitale ekonomicznym. Dwie pracowały w miejscach będących tzw. miejskimi sypialniami. Dwie osoby nie określiły położenia placówki w kategoriach społecznych.

Badania odbywały się w trudnym okresie pandemii, stąd też większość spotkań z respondentkami odbyła się online z wykorzystaniem komunikatorów społecznych. Pozyskiwanie osób chętnych do wzięcia udziału w projekcie było obciążone trudnościami wynikającymi z braku możliwości nawiązywania kontaktu stacjonarnego, a co za tym idzie – zaproszenie do udziału w badaniach było poddawane selekcji sekretariatów czy adminów prowadzących grupy dla nauczycieli w mediach społecznościowych. Inny problem stanowił okres pandemii, który generował nowe obciążenia dla nauczycieli, w związku z czym trudno było oczekiwać dużego zaangażowania ze strony wybranej grupy zawodowej w skądinąd wymagające badania. I właśnie ta wymagająca forma projektu była tym, co zniechęcało nauczycieli do wzięcia w nim udziału. Chętnych na wypełnienie ewentualnej ankiety było wielu, udział w wywiadach, potencjalnie wielogodzinnych, budził opór. Chciałam w ten sposób zobrazować wielkość i ostateczny dobór próby badawczej.

W niniejszym artykule zaprezentowałam wstępną typologię refleksyjności nauczycielek wobec możliwości zmiany społecznej uczniów. Określam ją mianem wstępnej, mając nadzieję, że być może uda się ją rozbudować, uzupełniając zwłaszcza o brakujący element krytyczny.

### **(Nie)istniejący potencjał mobilności społecznej uczniów w nauczycielskiej refleksji pedagogicznej**

Prywatne teorie pedagogiczne rozpatrywałam pod względem ich charakteru wobec możliwości osiągnięcia awansu klasowego/mobilności społecznej uczniów doświadczających nierówności edukacyjnych z powodu niskiej klasy pochodzenia. Staralam się ustalić, czy nauczycielki identyfikują nierówną sytuację (swoich) uczniów, która wyraża się poziomem kapitału ekonomicznego, jak i kapitału kulturowego uczniów i ich rodzin.

Na podstawie zgromadzonych danych wyodrębniłam dwa typy refleksyjności nauczycielek, które wzięły udział w moich badaniach. Pierwszy z nich ma **potencjał emancypacyjny**, drugi **charakter adaptacyjny** wobec zastanej struktury społecznej. Wśród wyróżnionych typów refleksyjności wyodrębniłam także kilka ich podtypów, które przedstawiam w tabeli 1.

Tabela 1. Typy i podtypy prywatnych teorii pedagogicznych badanych nauczycielek wczesnej edukacji

Cecha	Liczba nauczycielek
<b>Teoria</b>	
<b>o potencjale emancypacyjnym</b>	
zorientowane na refleksję	1
zorientowane na działanie	1
<b>o charakterze adaptacyjnym</b>	
o charakterze kolonizującej bezradności	4
wsiąkające w strukturę	2
uciekające poza system	2
zmieniające edukację bez zmiany społecznej	1
stojące na straży porządku społecznego	2
w służbie narracji neoliberalnej	1

Źródło: opracowanie własne.

### Teorie o potencjale emancypacyjnym

Spośród 14 przeprowadzonych przeze mnie wywiadów wyodrębniłam tylko dwie narracje, które miały potencjał emancypacyjny, choć można dyskutować, czy ten potencjał jest w nich rzeczywiście obecny. Obie narracje na tyle jednak różniły się od wypowiedzi pozostałych nauczycielek biorących udział w badaniu, że zdecydowałam się przyjąć taki właśnie podział. Sam potencjał odnosi się zarówno do nauczycielki, jak i do dziecka. Nauczyciel w tym podejściu zastanawia się nad swoim miejscem w edukacji, nad tym, co jest jej celem, jaka jest ogólna rola nauczyciela, a także dostrzega funkcjonowanie szkoły w szerszym społecznym kontekście. W odniesieniu do ucznia emancypacja wyraża się w rozpoznawaniu jego sytuacji oraz próbie wyjścia mu naprzeciw w ramach oddziaływania dydaktycznego. Nie chodzi o zwykłe wprowadzanie alternatywnych metod dydaktycznych, ale o dostrzeganie klasowości uczniów i podejmowanie problematyki społecznej w ramach zajęć oraz działań wychowawczych. Odnosi się to zarówno do uczniów o niskiej klasie pochodzenia w celu wsparcia przy jednoczesnym zachowywaniu ich godności, jak również do uczniów o wyższej klasie pochodzenia i do podejmowania tematyki uświadamiającej zróżnicowanie społeczne.

Wśród teorii o omawianym potencjale wyodrębniłam dwa podtypy: **zorientowany na refleksję** oraz **zorientowany na działanie**. Pierwsza nauczycielka wiele miejsca w swoich wypowiedziach poświęciła refleksji nad edukacją, jej indoktrynacyjną, manipulacyjną i przymocową rolę. Stawiała (również sama sobie) wiele pytań, kwestionowała pewne założenia, np. odnoszące się do podstawy programowej, konieczności wprowadzania określonego materiału na danym etapie edukacyjnym czy w konkretnym momencie procesu dydaktycznego, zastanawiała się nad swoją rolą w systemie szkolnym. To natomiast – zdaniem



Szkudlarka (2011: 371) – jest punktem wyjścia do tego, by zacząć kwestionować zastaną rzeczywistość, zwłaszcza tam, gdzie coś wydaje się po prostu „oczywiste”. Poza tym odnosiła się bezpośrednio do zagadnienia klasowości, choć sama pracowała z uczniami z rodzin o uprzywilejowanej pozycji społecznej.

Druga nauczycielka była skupiona raczej na działaniu, co mogło stanowić rodzaj „szczęśliwego przypadku” oraz emocjonalnego wsparcia dla uczniów, z którymi pracowała w ramach 40-letniego zawodowego stażu. Potencjał emancypacyjny tej narracji realizuje się w nastawieniu do uczniów i ich możliwości, w założeniu, że każde dziecko jest w stanie opanować podstawę programową, o ile nauczyciel w dziecko uwierzy oraz da mu na to szansę, co z kolei może stanowić rodzaj samospełniającego się proroctwa (Trusz 2010). Przywoływana nauczycielka skupiała się na budowaniu wiary we własne możliwości u ucznia, zwracając przy tym uwagę na procesualność nabywania nowych umiejętności. Jednocześnie nie była uprzedzona do dzieci pochodzenia wiejskiego, które stanowiły część jej społeczności klasowej, a ich wiedzę i doświadczenia starała się włączać do procesu edukacyjnego. Potencjał ten można spróbować odnaleźć także w uznaniu, że szkoła powinna wyrównywać nierówności edukacyjne.

Na koniec warto dodać, że w przypadku obu narracji dostrzegam także przeszkody w realizacji ich emancypacyjnego potencjału. W przypadku pierwszej z nich były to częste podważanie własnej sprawczości jako nauczyciela, postrzeganie szkoły jako środowiska sztucznego, swego rodzaju laboratorium, a nie społeczeństwa w jego mikrowymiarze oraz jednak sprzyjanie wartościom kultury dominującej. W drugiej narracji przeszkodę mogły stanowić brak podejmowania z uczniami tematyki społecznej, oczekiwanie, by dziecko było przygotowane do nauki w szkole już w domu rodzinnym, oraz stosowanie podwójnych standardów wobec dzieci i dorosłych.

## Teorie o charakterze adaptacyjnym

W ramach tej grupy prywatnych teorii pedagogicznych znajduje się pozostałych 12 narracji nauczycielek. Nie mają one spójnego charakteru, dlatego wyodrębniłam sześć podtypów: o charakterze kolonizującej bezradności, wsiąkania w strukturę placówki, stania na straży porządku społecznego, ucieczki poza system, w służbie narracji neoliberalnej oraz zmieniającą edukację bez zmiany społecznej.

Narracje te, choć różnią się od siebie i na co innego kładą nacisk, łączy przekonanie, że dzieci o niskiej klasie pochodzenia, z trudnościami edukacyjnymi i bez wsparcia ze strony środowiska domowego będą sobie gorzej radziły w szkole. Dzieci doświadczające **terminowania późnego** nie opanują podstawy programowej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w sposób, w jaki zrobią to ich rówieśnicy odbywający **terminowanie pełne**. Rodzice dzieci o niskiej klasie pochodzenia są postrzegani jako ci, którzy nie mają **odpowiedniego** stosunku do edukacji szkolnej, nie są **obywi** w świecie czy w instytucjach kultury, a swój wolny czas spędzają w sposób **malowartościowy** i **nierozwojowy**. W ramach tych narracji

można spotkać próby narzucania wartości kultury dominującej, które poprzestają na tym etapie, podejmowanie alternatywnych rozwiązań w edukacji, które przybierają szkolny charakter, są bowiem oderwane od kontekstu społecznego, w tym pomijają treści problemowe lub wprowadzają je dopiero w momencie wystąpienia trudnej sytuacji w klasie szkolnej. Podsumowując, w wypowiedziach nauczycielek brak dążenia do zmiany zastanej rzeczywistości i związanej z nią struktury społecznej. Tę grupę respondentek cechuje adaptacja do tego, co jest, brak kwestionowania „oczywistości” społecznej.

Nauczycielki – bezradne kolonizatorki – miały do czynienia z uczniami, którzy doświadczali jakiegoś rodzaju nieuprzywilejowania (najczęściej związanego z niskim kapitałem ekonomicznym rodziny), zatem ich rozważania nie były kwestią wyobrażenia sobie potencjalnych sytuacji. Wyróżniając tę podgrupę narracji, przyjąłam dwie kategorie: **kolonizowania**, innymi słowy: eradykowania klasowości, oraz **bezradności** (wobec konsekwencji, jakie klasowość ucznia za sobą pociąga). Osoby pracujące z uczniami o niskiej klasie pochodzenia podejmują próbę ich „ratowania”, co przyjmuje postać narzucania wartości klasy dominującej, czyli swego rodzaju „cywilizowania” (Kulz 2017: 21) oraz dewaluowania kapitału kulturowego rodzin uczniów (McLaren 2015: 274). **Kolonizujący charakter** przejawia się w: określaniu tego, co jest bardziej lub w ogóle wartościowe, a co nie, promowaniu wspieranego przez nauczyciela stylu życia, sposobu spędzania czasu wolnego czy wakacji, w oczekiwaniu przygotowywania do zajęć i do szkolnej edukacji jeszcze przed jej rozpoczęciem, a także określaniu tego, jaką wiedzę i doświadczenia powinny mieć dzieci, przy jednoczesnym wykluczaniu tych, które są ich udziałem. **Bezradność** w tych narracjach jest widoczna w chęci pomocy uczniom doświadczającym nierówności edukacyjnych, choć jednocześnie jest prezentowana postawa rezygnacyjna wobec takiej możliwości. Nauczycielki podkreślały, że bez wsparcia rodziców uczniowie z terminowania szkolnego nie są w stanie dorównać poziomem wiedzy i umiejętności swoim rówieśnikom z terminowania pełnego. W narracjach tych brak refleksji krytycznej, przyjęcia różnic w kapitałach kulturowych uczniów i nauczycieli jako pola do budowania pełniejszego obrazu rzeczywistości oraz do spotkania międzykulturowego. Podejmowane są kroki w celu wyrównania deprivacji kulturowej przy jednoczesnym założeniu, że i tak nie jest to możliwe. Jak mówiła jedna z nauczycielek: „dzieci, które mają tyły, będą miały tyły”. Dziecko, które będzie miało „niedobór jakiejś kompetencji, to to dziecko leży”, bo nie otrzyma wsparcia w domu, a w szkole tych poziomów wyrównać się nie da. Innymi słowy: **szkoła to za mało**.

Drugą grupę narracji stanowiły teorie o charakterze **wsiakania w strukturę placówki**. Nauczycielki, których wypowiedzi zostały uwzględnione w tym typie narracji adaptacyjnych, nie miały doświadczenia z uczniami o niskiej klasie pochodzenia w swojej pracy i nie potrafiły sobie takiej sytuacji wyobrazić. Natomiast charakter adaptacyjny tych nauczycielskich wypowiedzi odnajduję w braku pogłębionej refleksji związanej z podjętą przez nie pracą zawodową. Respondentki te dopiero się uczą i starają znaleźć swoje miejsce w nowym środowisku. Nie mają jednak określonej wizji, do czego chciałyby dążyć, a to z kolei rodzi obawy, że będą podatne na wpływy współpracowników, zwłaszcza tych starszych stażem,

potencjalnie przez to silniejszych, próbujących przeforsować swój pomysł na edukację, np. nastawiony na dyscyplinę, rywalizację, wykluczanie doświadczeń uczniów o niskiej klasie pochodzenia. Nauczycielki rozpoczynające swoją przygodę z nauczaniem bez własnej, choćby idealistycznej, wizji edukacji mogą zatem wsiąknąć w strukturę placówki, nie wychylać się, by nie narazić się innym i jednocześnie dopasowywać się do szkolnego klimatu, wykluczać osoby o niskiej klasie pochodzenia, o czym pisała Estelle Fuchs (1968). Nadzieję dla uczniów w takiej sytuacji może stanowić podjęcie przez nauczycielki zatrudnienia wśród pracowników otwartych i myślących krytycznie – zatem **wsiąknięcie** w rozwojowy i wspierający klimat placówki.

Nauczycielki – **uciekiniarki z systemu** – były natomiast związane z edukacją alternatywną w placówkach elitarnych, o homogenicznym składzie społecznym – używając słów respondentek: dla dzieci rodziców, których „na to stać”. Nauczycielki te angażowały się w swoją pracę, która polegała na stosowaniu z góry określonych metod dydaktycznych, indywidualizacji pracy z dzieckiem, rozwijaniu jego zainteresowań, przy jednoczesnym zdziwieniu, że można sobie poradzić, pracując w szkole systemowej. Jedna z nauczycielek nie umiała ustosunkować się do pojęcia „nierówności społeczne”, a biedę utożsamiała z dziećmi nauczycieli, którzy pracowali w jej placówce (dzięki czemu ich dzieci mogły skorzystać z tej oferty edukacyjnej), uznając, że pomimo **warunków ekonomicznych** rodziny są to dzieci o wysokim kapitale kulturowym. Podobnie druga, próbując ustosunkować się do mojego pytania o nierówności, odnosiła je do dzieci ze swojej placówki, podkreślając, że dzieci te nie dostrzegają różnic, ponieważ noszą mundurki. Tematy społeczne zwracające uwagę na różnicowanie społeczne (poza placówką) nie występowały. Refleksja nauczycielek nie była nastawiona na zmianę społeczną, a na adaptację do tego, co jest; nie było chęci przekształcania rzeczywistości, choćby szkolnej, ponieważ została ona świadomie wybrana przez moje rozmówczynie i stanowiła właśnie swego rodzaju ucieczkę od systemu.

Teoria nastawiona na **zmianę edukacji systemowej bez zmiany społecznej** dotyczy tych sytuacji, w których nauczyciel wprowadza nowe rozwiązania metodyczne do edukacji, jednak edukacja społeczna, problemy klasowe czy globalne nie są dla niego dostatecznie wartościowe. Mają szansę zaistnieć dopiero, gdy dany problem wymusiłby jakiś rodzaj reakcji po stronie nauczyciela. W odniesieniu do wyrównywania szans nauczycielka musiałaby najpierw dokładnie sprawdzić, jakie są potrzeby danego ucznia, tak by nie doszło do sytuacji tzw. **rozdawnictwa**. Można odczytać to jako uzależnienie pomocy dziecku od ocenienia rodziców, pomijając jakby kwestię, że to dziecko ma ponieść ewentualne konsekwencje wyborów czy działań swoich rodziców.

Przedostatnim rodzajem prywatnych teorii pedagogicznych wyodrębnionych przeze mnie w badaniu jest teoria **w służbie narracji neoliberalnej**. Narracja ta odnosi się do nauczycielki nieświadomej występowania klasowości czy pojęcia klasy społecznej. Również w odniesieniu do edukacji czy praktyk edukacyjnych nauczycielka nie wykazuje głębszej refleksji. Adaptuje się za to do tego, co jest, nie dąży do zmiany edukacji. Neoliberalny charakter odnajduję natomiast tam, gdzie na możliwość poradzenia sobie z niepowodzeniami edukacyjnymi czy barierami strukturalnymi doświadczanymi przez ucznia odpowiedzią

miałaby być ambicja dziecka. Innymi słowy: na podstawie tej narracji uczeń, który nie jest w stanie sprostać formalnym wymaganiom, mimo że się stara, doświadcza selekcji szkolnej i międzyszkolnej, jest postrzegany jako nie dość ambitny. W sytuacji wystąpienia nierówności w klasie nauczycielka próbowałaby uczniowi pomóc, choć nie do końca wie, w jaki sposób, gdyby jednak była taka potrzeba, **zorganizowałaby festyn**.

Wreszcie ostatnia grupa prywatnych teorii pedagogicznych odnosi się do teorii **stojących na straży porządku społecznego**. Wypowiedzi te, choć zakwalifikowane przeze mnie do teorii adaptacyjnych, mają nieco inny wydźwięk. Można powiedzieć, że jeszcze bardziej pesymistyczny. Narracje te obrazują bowiem nastawienie rezygnacyjne nauczycielek wobec wyrównywania szans edukacyjnych uczniów. Obie wypowiedzi niosły ze sobą przekaz, który może być źródłem uprzedzeń i prowadzić wręcz do niechętnego nastawienia wobec uczniów o niskiej klasie pochodzenia, a co za tym idzie – zniechęcać uczniów do edukacyjnej pracy. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że: „nie podskoczmy wyżej, niż mamy wsparcie w rodzinie”, druga, że: „z gniazda wróbla orzeł nie wyleci”. Innymi słowy: uczniowie, którzy mają gorszy start w (edukacyjnym) życiu, nie mają szans, by zmienić swoją trajektorię życiową i wyjść ponad to, co oferuje uczniom ich rodzina. Takie podejście ma dla mnie nie tylko wymiar adaptacyjny, ale wręcz odtwarzający strukturę społeczną i stanowi przykład niskich oczekiwań nauczycielskich względem uczniów o niskiej klasie pochodzenia (Trusz 2010). Nauczycielki podejmują pracę, ale nie wierzą, by miało to przynieść pozytywne efekty.

### **Teorie o charakterze krytycznym**

Na koniec chciałam wspomnieć o teoriach o charakterze krytycznym, które nie ujawniły się w moich badaniach. Są one obecne w literaturze związanej z pedagogiką krytyczną (McLaren 2015) czy w związanej z doświadczeniami osób pochodzących z klasy pracującej, które obecnie podejmują pracę na rzecz uczniów o niskiej klasie pochodzenia (Blandford 2017; Reay 2017). Osoby te świadomie i celowo podejmują zagadnienie klas społecznych w swojej praktyce zawodowej (nauczycielskiej) i naukowej.

### **Podsumowanie**

Niniejsze rozważania stanowią część większego projektu, a wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań nie napawają optymizmem. Szkoła kapitałem kulturowym grup dominujących stoi, a kto nie zorganizuje dziecku edukacji poza szkołą, ten na szkołę może liczyć w ograniczonym zakresie. Dużą w tym zasługę mają nauczyciele, którzy z jednej strony są przemęczeni i niedoceniani, z drugiej zaś posiadają pewne utrwalone przemyślenia i nastawienia względem poruszanych przeze mnie zagadnień. Nauczycielki wykluczają z pola rozważań zagadnienie klasowości i związane z nią konsekwencje edukacyjne dla uczniów, przyjmują, że w taki sposób urządzony jest świat lub gdy próbują coś w tej sprawie robić, najczęściej

narzucają swoją wizję świata i jednocześnie zakładają niewielkie szanse powodzenia takiego przedsięwzięcia. Potencjał emancypacyjny jest rzadki, a krytyczny (w moich badaniach) nie wystąpił w ogóle. W związku z tym uważam, że w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli powinno się położyć większy nacisk na tematykę nierówności społecznych wśród uczniów, jak również pobudzanie do stawiania sobie pytań o edukację, czemu ma ona służyć, jaki ma cel i **jaka jest moja w niej rola**. Być może Mikiewicz (2009: 264) ma rację, że szans edukacyjnych wyrównać się nie da w sposób systemowy. Jak starałam się pokazać, dużą rolę dla szansy zmiany społecznej uczniów stanowią czynniki ludzkie, empatia, kapitał emocjonalny, szczęśliwe przypadki, dzięki czemu nauczyciele mogą stawić odpór adaptowaniu się do zastanej struktury społecznej przez uczniów. Obecnie jednak potencjał mobilności społecznej uczniów wydaje się nie istnieć.

## Literatura

- Akala (2019), *Natives: Race and class in the ruins of empire*. London, Two Roads.
- Babicka-Wirkus A. (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Blandford S. (2017), *Born to fail? Social mobility: A working class view*. Melton, Woodbridge, John Catt Educational Ltd.
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Falkiewicz-Szult M. (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fuchs E. (1968), *How teachers learn to help children fail*. „Trans-action”, 5.
- Gawlicz K. (2009), *Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Grochalska M. (2009), *Między pożądaną równością a nieuniknioną różnicą*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hursh D. (2014), *Market Ideologies and the Undermining of Democracy, Education, and Equality*. W: J. Hall (ed.), *Underprivileged School Children and the Assault on Dignity*. New York–London, Routledge.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2010), *Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani”*. „Kultura i Edukacja”, 76(2).

- Kłoskowska A. (2006), *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*. W: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulz C. (2017), *Factories for learning. Making race, class and inequality in the neoliberal academy*. Manchester, Manchester University Press.
- McGarvey D. (2017), *Poverty safari: Understanding the anger of Britain's underclass*. Edinburgh, Luath Press Limited.
- McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Męczkowska-Christiansen A., Mikiewicz P. (2009), *Wprowadzenie – Idee równości i edukacja*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz P. (2009), *Potencjalny model budowania równych szans w edukacji*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz P., Sadownik A. (2014), *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Miller A. (2006), *Gdy runą mury milczenia: Prawda faktów*. Poznań, Media Rodzina.
- Potulicka E. (2012), *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Reay D. (2017), *Miseducation. Inequality, education and the working classes*. Bristol, Policy Press.
- Sadura P. (2017), *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Smulczyk M. (2019), *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szkudlarek T. (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Szkudlarek T. (2011), *Pedagogika krytyczna*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trusz S. (2010), *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.