

## **Urszula Opłocka**

Szkoła Podstawowa nr 61 we Wrocławiu

Dolnośląska Szkoła Wyższa

### **Belfer zniewolony**

#### **Wprowadzenie**

Cz. Miłosz tak wyjaśnił tytuł jednej ze swoich książek: „Czasownik „zniewalać” ma w języku polskim przede wszystkim znaczenie „skłaniać”, na przykład mówi się: „zniewalający uśmiech”. Istnieje jednak także rzadsze, dziś prawie zapomniane znaczenie: „poddąć niewoli”. Słownik Lindego daje przykład: „Zniewoloną ziemię włoską od Logobardów wyzwolił”. Myślę, że przymiotnik „zniewolony” w zastosowaniu do umysłu zachowuje dwa te znaczenia, to znaczy zarówno skłoniony, jak i oddany w niewolę.”<sup>1</sup> W tym samym znaczeniu chciałabym mówić o zniewolonych nauczycielach, określając wskazane przez nich źródła poczucia zniewolenia.

Zniewolenie nie jest tematem wypowiedzi nauczycieli, a jedynie doświadczeniem, podobnie jak w przypadku bohaterów utworu Cz. Miłosza. Na jego trop naprowadziło mnie spostrzeżenie, że jest tak wiele rzeczy, które wywołują narzekania nauczycieli przy jednoczesnym ich poczuciu, że oni sami nic zmienić nie mogą. Przegląd wypowiedzi pod kątem obszarów, które w narracjach nauczycieli są negatywnie przez nich odbierane z jednoczesnym poczuciem niemożności lub bezcelowości podejmowania prób ich zmiany, pozwolił odkryć wiele źródeł ich poczucia zniewolenia. Dziś przedstawiam wyniki tych analiz.

#### **O badaniach własnych**

Moim celem jest zbadanie kształtowania się wiedzy praktycznej nauczycieli języka polskiego uczących w szkołach gimnazjalnych, która sankcjonuje pedagogię oceniania, przy czym pedagogia rozumiana jest jako edukacyjna praktyka.

Metaforą najlepiej opisującą zachowywanie się i cechy owej wiedzy jest pojęcie emergencji. Termin ten zwraca uwagę na to, że charakter „wyłaniających się” codziennych praktyk oceniania wskutek wprowadzania reformy oświaty nie jest możliwy do przewidzenia, a także może zawierać elementy indywidualne, nigdzie indziej nie spotykane. Stąd „nieredukowalność” wiedzy nauczycieli do prostych elementów składowych, które pozwalają przewidywać ich zachowania podczas oceniania, ponieważ ich wiedza jest strukturą emergentną. Tego typu struktury nie posiadają budowy hierarchicznej, lecz są konstrukcją sieciową zachowującą się nieprzewidywalnie, ponieważ dodanie do niej nowego elementu, czyli zmiana ilościowa, może, ale nie musi, wywołać zmianę jakościową, czyli reorganizację całej struktury, zaś skutek tej zmiany nie jest możliwy

---

<sup>1</sup> Miłosz Cz., *Strach przed odpłynięciem okrętu (Rozmowa o „Zniewolonym umyśle”)*, [w:] Miłosz Cz., *Zniewolony umysł*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 7.

do przewidzenia<sup>2</sup>. Wiedza praktyczna nauczyciela jest taką samoorganizującą się strukturą złożoną (a jej elementami są m.in. zdrowy rozsądek, indywidualne doświadczenie, profesjonalna refleksja) sprawiającą, że badani poloniści przypisują szkolnemu ocenianiu różnorodne sensy.

Przy czym interesuje mnie dostrzeżenie indywidualnych doświadczeń stanowiących elementy budujące wiedzę praktyczną nauczycieli, gdyż rezygnacja z ujednoczonego podejścia umożliwia dostrzeżenie wielości światów nauczycielskich, których istnienie potwierdziły badania jakościowe B. Zamorskiej<sup>3</sup>, zaś według Kwiatkowskiej stwarza szansę lepszego poznania szkolnej rzeczywistości, gdyż „stosując podejścia ‘ujednoznaczniające’, zmniejszamy jego złożoność i zadowalamy się powierzchownością poznania, niejednokrotnie brakiem adekwatności”<sup>4</sup>. Z tego powodu zdecydowałam się na zastosowanie podejścia jakościowego, pozwalającego dostrzec pojedyncze fenomeny, ale jednocześnie uniemożliwiającego formułowanie ogólnych wniosków. Za ważniejszą od rzetelności i trafności pomiaru uznałam możliwość poznania prawdy psychologicznej, która pozwoli wnikać w wewnętrzny świat nauczania w lokalnych ramach. „Uzyskana w procesie (re)interpretacji „nowa wiedza” (wyniki) nie przybiera charakteru powinnościowego/normatywnego, ale stanowi najczęściej dopełnienie już istniejącego stanu”<sup>5</sup>. O słuszności tej decyzji przekonuje obserwowany w ostatnich latach na kontynencie amerykańskim i w Europie renesans metodologii jakościowej (Denzin i Lincoln, 2000; Field, 2003; Pollard, 2002; West, 2003; Merrill, 2003; Johnson, 2007<sup>6</sup>), poszukującej nowej perspektywy oglądu osoby nauczyciela poprzez pryzmat jego indywidualnych doświadczeń oraz subiektywne nadawanych im znaczeń.

Postanowiłam sięgnąć po paradygmat zaczerpnięty z socjologii, ponieważ to ona ma doświadczenie w badaniu życia codziennego, a w polu moich zainteresowań umieściłam codzienne praktyki oceniania. W badaniu szkolnej codzienności postanowiłam oprzeć się na stanowisku „socjologa enigmatycznego”<sup>7</sup> E. Goffmana<sup>8</sup>, zwracającego uwagę na rytualizację codzienności i role, które przyjmują na siebie uczestnicy interakcji, a także interesującego się tym, jak oddziałują na siebie uczestnicy interakcji, gdy komunikują się bezpośrednio.

Opisywanie emergencji wiedzy nauczycieli w tak zakreślonych ramach możliwe jest dzięki analizie i interpretacji przeprowadzonych wywiadów narracyjnych, która to technika umożliwia dotarcie do potocznej wiedzy nauczycieli, znacząco wpływającej na realia oceniania. Nauczyciele opowiadają w nich o tym, jak dostosowują swoją pedagogię oceniania do wymogów stawianych

<sup>2</sup> Rothert A., *Między porządkiem a chaosem*, Elipsa, Warszawa 2006, s. 8-9.

<sup>3</sup> Zamorska B., *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2008.

<sup>4</sup> Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 77.

<sup>5</sup> Radford, 2003, za: Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2009, s. 71.

<sup>6</sup> Za: Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2009, s. 62.

<sup>7</sup> Fontana, 1980, za: Hałas E., *Spoleczeństwo i symbole. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Wyd. Uniw. Warszaw., Warszawa 2007, s. 123.

<sup>8</sup> Goffan E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wyd. KR, Warszawa 2000 oraz *Rytuał interakcyjny*, PWN, Warszawa 2006.

im przez reformę szkolnictwa, które elementy „nowych” teorii nauczania i uczenia się oraz związane z nimi koncepcje oceniania i w jaki sposób włączają do swoich pedagogii oceniania, jakie etyczne dylematy związane z ocenianiem rozwiązują, a także co, jak i dlaczego oceniają. Zastosowany przeze mnie rodzaj wywiadu, w którym „badacz jedynie podaje temat rozmowy”<sup>9</sup> oraz który „prowadzony jest zazwyczaj według przygotowanych wcześniej dyspozycji, czyli listy zagadnień, które są przedmiotem zainteresowania badacza”<sup>10</sup>, D. Urbaniak-Zajac nazywa swobodnym.

## Rozmówcy

Uznałam za celowe przeprowadzenie wywiadów głównie z nauczycielami z kilkunastoletnim stażem z kilku względów, bo byli kształceni jeszcze w starym systemie, doświadczali więc zmian w ocenianiu podczas swojej praktyki, powinni w swoich wypowiedziach dotykać ich, a także opowiadać o swoim do nich dostosowaniu się. Można także tę grupę wiekową uznać za reprezentatywną dla polskiego szkolnictwa, gdyż czterdziestolatkowie dominują w naszej szkole<sup>11</sup>. W tej grupie wiekowej było sześcioro z siedmiorgo moich rozmówców. Zdecydowałam, że celowe jest przeprowadzenie wywiadów z nauczycielami uczącymi w jednej szkole po to, by zaobserwować, czy przebywanie w tym samym środowisku, możliwość wymiany doświadczeń, wspólny szkolny i przedmiotowy system oceniania ujednolici także pedagogie oceniania – w tej grupie były trzy kobiety i jeden mężczyzna, wszyscy po czterdziestce. Typując pozostałych rozmówców, poszukiwałam nauczycieli innych szkół z tej samej grupy wiekowej – mój wybór padł na Elę, uczącą uczniów o podobnych aspiracjach edukacyjnych, i Matyldę, pracującą z młodzieżą zdolną. Dzięki temu mogłam obserwować ewentualny wpływ uczniów na pedagogie oceniania. Moją kolejną rozmówczynią była nauczycielka kontraktowa, która dysponowała niewątpliwie zupełnie inną wiedzą, bo kształtowaną w nieco innych warunkach, co zapewniało mi kolejną już perspektywę oglądu wielości światów oceniania.

## Zewnętrzna matura

Wprowadzenie zewnętrznej matury miało w założeniu służyć monitorowaniu pracy szkół, podnoszeniu jakości ich pracy a także zlikwidować egzaminy na studia, gdyż standaryzacja i sprawdzanie przez zewnętrznych egzaminatorów obiecywało porównywalność wyników. Gdzie tu powód do zniewolenia? Wszak to, czy nauczyciele będą uczyć pod egzamin, to wyłącznie ich decyzja, ale tylko pozornie, bo za wynik są rozliczani, przez dyrekcję przede wszystkim.

Matylda czuje się zniewolona i to z kilku powodów. Przede wszystkim nie podoba jej się, że ten sposób sprawdzania gubi zdolnych i wrażliwych uczniów, a ona właśnie takich uczy, którzy nie dość, że myślą niestandardowo, *czego nie ujmuje klucz*, to jeszcze chętnie drążyliby jeden wątek zamiast pisać

<sup>9</sup> Urbaniak-Zajac D., *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, [w:] *Edukacja: Studia-Badania-Immowacje*, 1999, Nr 4 (68) s. 31.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 32.

<sup>11</sup> *Nauczyciele we wrześniu 2007. Stan i struktura zatrudnienia. Opracowanie na podstawie danych SIO, CODN, maj 2008.*

o wszystkim *po trochu* i w dodatku bardzo powierzchownie, *żeby się nie utopić*. Pracując z nimi, stara się *przyhamować naturalne skłonności* ich wrażliwego umysłu i *ogranicza* zamiast stymulować ich rozwój. Ma jednak poczucie, że musi tak robić, ponieważ wynik z matury jest ważnym elementem *biznesplanu* ucznia, od którego zależy jego wybór dalszej drogi, bo oceny są dla nich informacją o szansach, by *zdobyć konkretne wykształcenie, pracę, standard życiowy i pieniądze*.

Także Ala, chociaż nie uzasadnia dlaczego i o maturalnych kryteriach stara się mówić dobrze, podsumowując swoje rozważania na ich temat, zauważa: *no i powinien jednak dawać nauczycielowi jakby tutaj taką, oceniającemu, egzaminatorowi (.) większą swobodę jednak, czasami. (2) Także to by były te moje wnioski*. To wyraźny symptom zniewolenia, najpierw pochwała starająca się przekonać mnie, że ten sposób oceniania w pełni akceptuje, bo *najbardziej jednak wydaje mi się, zadowolona jestem z propozycji oceniania właśnie maturalnej*, a później wniosek, wskazujący, że czuje się nim skrzepowana.

Matylda czuje się także zniewolona koniecznością sprawdzania wypracowań maturalnych, których autorzy starają się zrealizować standardowe oczekiwania ujednoczonych kryteriów, co jest *niewyobrażalnie nudne*. Nie może tego uniknąć, bo praca klasowa na wzór maturalnego zadania jest w odczuciu wszystkich nauczycieli koniecznością i *później nauczyciel czyta dwadzieścia pięć albo trzydzieści razy to, co trzeba*, bo pisanie tego, czego nie ujmuje potencjalny klucz, to z punktu widzenia uczniów *szkoda czasu*. Także inni nauczyciele odnotowują dyskomfort oceniania wypracowań, na przykład Ela twierdzi, że to jest *dobijające*, to chyba najmocniejsze określenie.

Dla Adama zniewalająca jest organizacja sprawdzania prac: *Także dzisiaj to sprawdzanie na pewno jest ciężkie. Słyszysz egzaminatorzy zamknięci jak na konklawe*. Dostrzega wartość możliwości skonsultowania się egzaminatorów pomiędzy sobą, bo sam podobną potrzebę odczuwał, o czym wspomina w innym miejscu, *ale dla mnie jednak tak w jednym dniu...* Najwyraźniej sądzi, że nie mógłby poprawiać prac tak „taśmowo”, jedną za drugą, bez możliwości powrotu do przeczytanej już teczki prac. Sądzi, że *Tak jak przy pisaniu trzeba, żeby coś poleżało i jeszcze raz to wziąć i przepracować, to dla mnie przy ocenianiu dobrze by było, na ile oczywiście jest to możliwe, żeby przynajmniej jeśli chodzi o matury poleżało, żeby sięgnąć do tego na dzień drugi. Co jest niemożliwe*. Tym razem jednak jest to zniewolenie, któremu nauczyciel nie musi ulegać, być może dlatego Adam nie zdecydował się być egzaminatorem.

### **Wymagania, kryteria i przedmiotowe systemy oceniania**

Obie te kategorie zazwyczaj nie są rozróżniane przez nauczycieli, więc obie nazwy stosują synonimicznie. Wymagania na poszczególne stopnie, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 1999 roku, nauczyciel ma obowiązek przedstawiać na początku każdego roku szkolnego, przy czym „wymagania opisują stopień opanowania tych

wiadomości i umiejętności (W JAKIM STOPNIU uczeń wie i potrafi)<sup>12</sup>. Wszyscy rozmówcy podporządkowali się temu wymogowi, który przybrał formę obowiązkowego rytuału - *na początku roku szkolnego, każda klasa ma odczytane, na lekcji przedmiotu normalnie, (...) i wpisywane jest do dziennika, że się zapoznało uczniów z, z tymi kryteriami, stanowiącymi (1) element wewnątrzszkolnego systemu oceniania, prawda. (yyy) I podpisuje jeden z uczniów*, opowiada Matylda. Ta zajmująca najczęściej całą godzinę lekcyjną procedura budzi poczucie zniewolenia u niektórych nauczycieli, bo twierdzą, że nie jest to interesujące dla uczniów. Zdaniem Ali *niekoniecznie że uczniowie tego chcą*, a Adam z nieukrywaną ironią stwierdził: *To są bzdury. To są bzdury oraz przeczytałem już, nikt nie słuchał oczywiście*. Zarówno Adam, jak i Ala nie robiliby tego, gdyby nie zmuszał ich przepis. Ale wymagania niewolą też z innej strony. Matylda stwierdza: *Staramy się stosować. Jeśli nie stosujemy, to uczniowie się (...) jeśli komuś zdarzy się nie stosować, to uczniowie się bardzo buntują*. Stroną zniewalającą poprzez wymagania mogą być także uczniowie egzekwujący ich przestrzegania. Tu jednak, mógłby ktoś zauważyć, skoro nauczyciel je formułuje, to nie powinien czuć się nimi skrzepowany. Nie są to jednak wymagania formułowane przez nauczyciela dowolnie.

Wymagania muszą być wspólne dla wszystkich uczniów w szkole, więc identyczne i dlatego budowane są nie przez konkretnego polonistę, lecz przez zespół polonistów uczących w danej szkole, bo stanowią ważny element przedmiotowego systemu oceniania. Wspomina o tym Matylda, zauważając, że oczekiwane jest także istnienie pewnej korelacji pomiędzy przedmiotami, bo cały szkolny system oceniania musi być spójny, dlatego wymagania na poszczególne przedmioty *Nie powinny się pewnie w sposób zasadniczy różnić, ale pewnie trochę się różnią*. Systemy oceniania określają także zasady wystawiania ocen na koniec semestru, bez stosownego zapisu i oficjalnej akceptacji rady pedagogicznej, odbiegające od obowiązującego sposobu postępowania nauczyciela są niedopuszczalne. Z tego powodu *W momencie, kiedy zakazano mi no to trzeba powiedzieć wprost* oceniać przy pomocy punktów, z czym Ania nie może się pogodzić, bo sposób ten wyjątkowo jej odpowiadał, w jej odczuciu był także doceniany przez uczniów, a nauczycielka, która na semestr wystawiała średnią ważoną, została *rozliczona* za tę *partyzantkę* przez niezadowolonych rodziców ucznia i kuratorium, opowiada Matylda. Systemy oceniania zniewalają więc nauczycieli, zmuszając ich do działań zgodnych z zapisami i ukrócając jakkolwiek inicjatywę, czy poszukiwania własnych rozwiązań.

Zniewalające jest także w odczuciu Ani oczekiwanie uczniów, że nauczyciel poda im dokładne wymagania *na przykład, słuchaj musisz na przykład Kordiana, akt tam drugi, (yyy) i (mmm) umieć mi wyjaśnić, dlaczego on czuje się nieszczęśliwy. I ty już na przykład dostaniesz ocenę dobrą. To dla mnie to jest straszne po prostu*. Straszne, bo tak nie potrafi. Trudno jednoznacznie wskazać, co tu jest powodem niezadowolenia Ani, czy oczekiwania uczniów, czy konieczność budowania wymagań do lektur, czy potrzeba określania owych wymagań na poszczególne oceny, czy wszystkie elementy razem wzięte.

<sup>12</sup> Stróżyński K., *Pedagogiczny sens oceniania – komunikowanie wyników*, [w:] red. Niemierko B., *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Wyd. Wyższej Szkoły Hum.-Ekon. w Łodzi, Łódź 2003, s. 172.



Adam za *idiotyzm* i *bzdury* uważa budowanie i próby stosowania bardzo rozbudowanych wymagań/kryteriów, przywołując poznana przez siebie propozycję pewnej pani metodyk do Antygony, zauważa, podobnie jak Ania, że *nie da się rzeczywistości tak poszufladkować*, a także, że aby zastosować wszystkie proponowane tam kryteria, musiałby odpowiedź ucznia nagrywać i kilkakrotnie odsłuchiwać. Natomiast ogólne kryteria wysoko ceni. Wydaje mi się, że tu powodem zniewolenia jest nieadekwatne, zdaniem Adama, do potrzeb oczekiwanie, że nauczyciel będzie szczegółowo określał wymagania do każdego analizowanego tekstu, że będą one odrębne, drobiazgowo i w takim kształcie wcielone w życie.

Wydaje się, że źródłem poczucia zniewolenia nauczycieli jest całkowite niezrozumienie, że zarówno wymagania, jak i kryteria oceniania mają wspomagać uczenie się uczniów, przy utożsamieniu ich z biurokratycznym wymogiem, który dodatkowo krępuje, gdyż odstępstwa od istniejących zapisów są traktowane niczym wykroczenia krzywdzące uczniów.

## Czas

Niedostatek czasu jest swoistym motywem przewodnim wypowiedzi Ani. Twierdzi, że jej problemy z czasem są wynikiem dużej liczby uczniów w klasach oraz marnotrawieniem go na *idiotycznej jakiejś robocie (yy) w szkole, poza nauczaniem języka polskiego*, ale nie precyzuje jakiej, do której jest przymuszana. Nie ma go dość:

- żeby każdemu uczniowi wyjaśniać, co powinien zrobić, żeby poprawić sobie ocenę;
- żeby indywidualnie tłumaczyć kryteria;
- na indywidualne wyjaśnianie pytań i odpowiedzi do czytania ze zrozumieniem;
- na klasyczne wypracowania, więc zastępuje je konspektem;
- żeby każdej grupie poświęcić czas, gdy wykonują przygotowane przez nią zadania;
- na sprawdzenie wszystkich zadań domowych czy sprawdzanie wszystkich zeszytów.

Chociaż tylko Ania tak szczegółowo opowiada o swoim problemie z niedostatkiem czasu, także w innych wypowiedziach się on pojawia jako czynnik wymuszający określone zachowania nauczyciela.

Matylda z braku czasu rezygnuje z luksusowych ćwiczeń z samooceny, wyjaśniając, *oczywiście, to się robi sporadycznie, głównie ze względu na to, co nam załatwiono, czyli że (yy) że liceum teraz jest trzyletnie, a nie czteroletnie, no więc odebrano nam nieco czasu*. Słowo *załatwiono* podkreśla jej negatywną ocenę oraz zwraca uwagę, że nie jest jasne, kto tę decyzję podjął. Dalej rozwija, pokazując, w jakiej pułapce w efekcie umieszczono nauczyciela, *czyli z jednej strony jest mniej czasu, a z drugiej strony wymaga się, aby więcej robić ćwiczeń, uczyć (.) czynności, takich analitycznych, a nie przekazywać wiedzę, a na to potrzeba więcej czasu*. Aby podkreślić niemożność znalezienia pozytywnego rozwiązania tej sytuacji, w jakiej nauczyciele znaleźli się nie z własnej winy, przywołuje określenia: *to jest takie sprzężenie zwrotne, i właściwie kwadratura*

koła, które są w moim odczuciu metaforami zniewolenia. Kategorycznie, bo wiadomo, stwierdza: *nie jesteśmy w stanie sprostać wymaganiom (mmm) takim jakie nam, na nas nałożono, a skrócono nam czas*. W tej sytuacji nauczyciel musi sobie jakoś poradzić, bo *trzeba jakoś gospodarować tym czasem*, zaś owo gospodarowanie polega na tym, że *no tylko trzeba iść z materiałem naprzód po prostu! Tak to wygląda*. Matylda nie wspomina tu o swoim zniewoleniu, jednak trudno nie zauważyć, że nie ma poczucia sprawstwa wprowadzonej zmiany, a także że jej nie akceptuje, lecz musi się jej podporządkować i działać tak, jak potrafi mimo niesprzyjających warunków.

Dorota i Ala z powodu materiału, który jest *taki napięty*, nie są w stanie przepytac wszystkich uczniów; szczególnie martwi to Alę, która chciałaby móc nawet dwukrotnie w semestrze przepytac każdego ucznia, jednak *generalnie jest mało tych godzin języka polskiego, bo w ciągu trzech lat mamy zmieścić prawdę w liceum profilowanym właściwie lata, cztery lata nauki, które były wcześniej*. W efekcie Ala ma poczucie, że rozmowa z uczniem to *tracenie czasu*, bo *wydaje mi się (mmm) właśnie takim, takim niebezpieczeństwem, że ja później nie zdążę z całością programu*, dlatego niechętnie, ale rezygnuje z niej i w zamian *czasami sięgam do kartkówek w tym momencie, żeby po prostu zgarnąć, w cudzysłowie mówiąc tutaj nie- nieładnie, oceny od większości osób*. Brak czasu powoduje więc, że Ala rezygnuje z pytania na rzecz kartkówek, które szybko dają jej stopnie, a także ogranicza długość komentarzy pod stopniem.

Nie wątpię, że zarówno Ania, Matylda, Dorota, jak i Ela czują się zniewolone niedostatkiem czasu i z tego powodu skłaniają się do podejmowania lub rezygnacji z działań, które są wynikiem tego problemu.

## Osoby i instytucje

Istotnym źródłem poczucia zniewolenia Ani są uczniowie, dodajmy bardzo słabi i ciągle czegoś od niej oczekujący. Mimo że na początku roku podaje wymagania i je wyjaśnia, później ponownie chcą, by każdemu indywidualnie wyjaśniała, dlaczego tak a nie inaczej oceniła ich konspekt, a przecież *jeśli oni mają skalę, to to pytanie wydaje mi się bezzasadne*. Podejrzewa, że to niski poziom intelektualny i niechęć do jakiegokolwiek wysiłku sprawiają, że chcą, by im *tłumaczył no po prostu w nieskończoność*.

Podobny problem ma Dorota, która ma wrażenie, że jej bardziej zależy na wynikach uczniów niż im samym, co ją *wkurza*, bo oni zadowoliliby się dopuszczającymi, a tymczasem ona chciałaby, żeby mieli większe ambicje, szczególnie, gdy mają możliwości. Stresował ją także uczeń, który *miał jakieś takie problemy z przyjmowaniem oceny*, co powodowało, że bardzo długo musiała myśleć nad jego oceną i szukać czegoś, co pozwoliłoby uniknąć oceny niedostatecznej, co niekoniecznie się udawało, a on wtedy miał *zawsze poczucie krzywdy*. Także Ala obawia się *jakichś dyskusji z uczniami*, którzy gotowi są kwestionować jej ocenę.

Źródłem poczucia zniewolenia bywają też rodzice, którym *wydaje się że uczniowie tak naprawdę wiedzą więcej niż wiedzą*, zauważa Dorota, dlatego „dopytując”, woli prace pisemne, bo wtedy *łatwiej mi pokazać, co napisał, a czego nie napisał* i uniknąć kłopotliwych wątpliwości. W przypadku Eli *bardzo tam nalegali*, powodując, że starała się *być taka aż mega taka sprawiedliwa*, żeby nic *nie obniżyć, nie podwyższyć*. Natomiast Ala spotyka rodziców, którzy chcieliby *za dużo wymagać od nauczyciela, jeśli chodzi o jego ocenianie konkretnego dziecka* i twierdzą, że ich *dziecko zostało skrzywdzone* oceną, ale na szczęście w takich sytuacjach może wspomóc się systemem oceniania utrzymanym w biurku, który określa warunki otrzymania konkretnej oceny.

Matylda przywołuje anegdotę o uprawiającej *partyzantkę* nauczycielce, która pokazuje, że rodzice mogą skutecznie zakwestionować ocenę końcoworoczną nauczyciela. Robią to, wspierając się kuratorium, które mimo tłumaczeń nauczycielki, słusznych w odczuciu Matyldy, opowiedziało się przeciwko niej. Ela wspomina sytuację (niezarejestrowany fragment wypowiedzi), kiedy kuratorium kazało zmienić ocenę niedostateczną nauczycielce, która co prawda powiadomiła w stosownym terminie o zagrożeniu nią rodzica i ucznia, co obydwójce potwierdzili, ale nie zrobiła tego na piśmie, ani nie poprosiła o pisemne poświadczenie, co było powodem odwołania się rodzica, i to skutecznego. Wiem, że w opinii nauczycieli kuratorium nigdy nie broni nauczyciela i zawsze staje po stronie ucznia, nawet gdy ich zdaniem racje są bez wątpienia po stronie nauczyciela, co czyni tę instytucję źródłem silnego poczucia ich zniewolenia.

Ania wskazuje jeszcze jedno, jest nim dyrektor, który w jej odczuciu niesłusznie zakazał jej stosowania systemu punktowego.

## Wnioski

W swojej pracy poświęconej tożsamości nauczyciela H. Kwiatkowska<sup>13</sup> zauważa, że jednym ze znaków szczególnych tożsamości nauczyciela jest zniewolenie powinnością. Jej zdaniem „Osaczeni „trzymają” się wszelkich centralnych uregulowań ogólnych, a obecnie, z braku zaufania do tych uregulowań, chcą przede wszystkim wypełniać swoje zawodowe powinności. Nauczyciele mają mocno zakodowaną orientację powinnościową. Są w swoim działaniu wyznaczeni tym, co „słuszne”, co „dobre”, a w konsekwencji, co obowiązuje.”<sup>14</sup> Zaobserwowane przeze mnie zniewolenie ma nieco inny charakter.

Nauczyciele robią wiele rzeczy, bo w swoim odczuciu muszą, co nie zawsze w ich odczuciu znaczy „dobrze”, np. Matylda o przygotowaniu zdolnych uczniów. Podporządkowują się ogólnym uregulowaniom z poczuciem braku wyboru, a nie świadomością sensu, np. Adam o wymaganiach. Wiedzą, że ich zdanie jest tylko prywatną opinią, bo tam na górze nikogo nie interesuje, np. Matylda o ograniczeniu nauki w liceum do trzech lat, a w systemie punktowym. Mają świadomość, że jedyną konsekwencją ich braku podporządkowania są ich kłopoty, bo dziś nauczyciel nie wygra z rodzicami, uczniem i kuratorium, np. Matylda o „partyzanckich” działaniach koleżanki. Jeśli więc

<sup>13</sup> Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, 2005, s. 230-231.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 230.



zniewoleni powinnością podporządkowują się dla dobra, to wyłącznie własnego. Zgadzam się jedynie z tym, że mimo poczucia zniewolenia starają się robić swoje, ale często przy tym radzą sobie, trzymając się litery ustalonych nie przez nich praw na poziomie rytuałów (oczywiście czytają te wymagania wszyscy) i papierów (oddają je dyrekcji, opatrują stosownymi podpisami), a działają po swojemu, np. Ala ma je w biurku i wykorzystuje w sposób niekoniecznie przewidziany przez twórców zarządzenia. Z drugiej jednak strony nie jestem pewna, czy chcieliby z takich odgórnych nakazów zrezygnować i korzystać z pełni wolności i swobody, chociaż Ani marzy się odgórnie wprowadzony *szkielet, wzorzec, ster* ujednolicający ocenianie. Interesujące jest też to, że nie wszyscy mają poczucie owego zniewolenia, nie pojawia się ono w wypowiedzi Gabi.