

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.12>

Alicja Korzeniecka-Bondar*

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1145-2996>

e-mail: alibon@uwb.edu.pl

**ŚCIERANIE SIĘ RÓŻNYCH PORZĄDKÓW
TEMPORALNYCH W SZKOLE – DOŚWIADCZENIA
NAUCZYCIELI**

THE CLASH OF VARIOUS TEMPORAL ORDERS AT SCHOOL –
TEACHERS' EXPERIENCES

Keywords: school culture, clash of temporal rules, teacher, everyday school life.

Based on the analysis of research results concerning everyday teachers' experience of their time at school, it is argued that various temporal rules clash at school, which makes the teacher's work difficult, if not impossible. As a consequence, the teacher has to deal with constant ambivalence and numerous dilemmas. The article analyses temporal rules based mainly on considerations of monochronic and polychronic time as well as selected temporal properties of contemporary reality. The presented dilemmas prove that teachers find themselves in a situation where rules, norms and values regulating their daily activities at school are inconsistent and mutually exclusive. The final part of the article links the considerations to the issue of school culture.

* **Alicja Korzeniecka-Bondar** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: problematyka rozwoju nauczyciela jako człowieka, temporalny wymiar funkcjonowania podmiotów szkolnej edukacji, twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej, budowanie społeczności naukowej uczonych.

ŚCIERANIE SIĘ RÓŻNYCH PORZĄDKÓW TEMPORALNYCH W SZKOLE – DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI

Słowa kluczowe: kultura szkoły, ścieranie się reguł temporalnych, nauczyciel, codzienność szkolna.

Na podstawie analizy wyników badań dotyczących doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu w szkole, postawiono tezę, że w szkole ścierają się różne reguły temporalne, co sprawia że praca nauczyciela staje się trudna, wręcz niemożliwa i skazana na nieustanne doświadczanie ambiwalencji i licznych dylematów. W artykule dokonano analizy reguł temporalnych bazując głównie na rozważaniach dotyczących czasu monochronicznego i polichronicznego oraz wybranych właściwościach temporalnych współczesnej rzeczywistości. Ukazane dylematy dowodzą, że nauczyciele znajdują się w sytuacji niespójności, wykluczania się reguł, norm i wartości regulujących ich codzienne działania w szkole. W zakończeniu odniesiono podjęte rozważania do problematyki kultury szkoły.

Wprowadzenie

Każda szkoła ma własną niepowtarzalną kulturę, rozumianą jako „ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty” (Ward, Burke 2004, podają za Czerepaniak-Walczak 2015, s. 80). Kultura szkoły to podzielane przez wspólnotę wyobrażenie „co robić i dlaczego właśnie to” (Elsner 2010) i dlaczego w taki sposób. Tworzenie kultury szkoły jest procesem nieustannego przeplatania się przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; indywidualnych i instytucjonalnych sposobów strukturyzacji działań poszczególnych podmiotów edukacji. Kategorią spajającą strukturę i jednostkę jest czas (por. Rosa 2010). Funkcjonowanie szkoły wyznaczają zarówno indywidualny, prywatny sposób doświadczania i użytkowania czasu poszczególnych osób, jak też zewnętrznie określona (identyczna dla każdej szkoły) strukturyzacja czasu (np. początek i koniec roku szkolnego, długość trwania lekcji itp.). Do tego należy dodać uwarunkowania płynące z szerokiego kontekstu społecznego (kulturowego, organizacyjnego i relacyjnego) (Flaherty, Freidin, Sautu 2005). Szkoła nie tylko działa w określonych regułach temporalnych, ale także je reprodukuje. Kultura szkoły nie jest monolitem trwałych, oczywistych i niekwestionowanych przekonań, poglądów, postaw i relacji – jest systemem żywym, organicznym, rozwijającym się i podlegającym zmianom w rezultacie relacji (z innymi

i światem). Dlatego warto się jej przyglądać jako całości oraz poszczególnym elementom.

Artykuł porusza wątek ścierania się różnych reguł temporalnych w codzienności szkolnej wyłoniony na podstawie analizy wyników badań dotyczących doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu w szkole (szczegółowo opisanych w książce *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*) (Korzeniecka-Bondar 2018a). By rozpoznać to zjawisko, przyglądałam się temu, co dzień po dniu zachodzi w szkole (treść codziennych szkolnych zdarzeń, nauczycielskie myśli i przeżycia) i rozpoznawałam codzienny czas w wymiarach: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu (Popiołek 2000). W badaniach uczestniczyło 20 nauczycieli. Zastosowałam triangulację w zbieraniu danych (Flick 2009, s. 448), wykorzystując, następujące po sobie, dwa sposoby gromadzenia danych: *Formularz opisu przebiegu dnia* oraz semistrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze. Badania realizowane zgodnie z praktyką fenomenograficzną (Marton 1981, s. 180) pozwoliły na stworzenie empirycznego opisu sposobów, w jaki nauczyciele doświadczają codziennego czasu w szkole. W rezultacie analizy wyników badań zidentyfikowano trzy koncepcje doświadczenia codziennego czasu przez nauczycieli: 1) jako podporządkowywanie się dominacji kultury zegara; 2) jako podtrzymywanie i utrwalanie porządku (struktury) szkolnej codzienności; 3) jako bycie w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze (Korzeniecka-Bondar 2018a).

Analiza wyników tych badań pozwoliła dostrzec, że w szkole ścierają się różne reguły temporalne, co sprawia, że praca nauczyciela staje się trudna, wręcz niemożliwa i skazana na nieustanne doświadczanie ambiwalencji i licznych dylematów. Postaram się je ukazać w postaci dylematów. Tekst składa się z dwóch głównych części. W pierwszej dokonuję analizy reguł temporalnych bazując głównie na rozważaniach dotyczących czasu monochronicznego i polichronicznego oraz wybranych właściwościach temporalnych współczesnej rzeczywistości. W drugiej ukazuję dylematy wynikające ze ścierania się różnych reguł temporalnych w szkole. W zakończeniu odnoszę podjęte rozważania do problematyki kultury szkoły.

Różnorodne reguły temporalne – tło teoretyczne

W myśleniu o szkolnej codzienności problematyka czasu może być traktowana jako jej ukryty wymiar, „ukryty język” kultury (Hall 1978), „ukryty rytm” (Zerubavel 1985) czy „ukryta struktura” (Pawelczyńska 1986). Czas pozwala dostrzegać niedostrzegalne, umykające aspekty, takie jak oddziaływanie odmiennych kultur czasowych (monochronicznych i polichronicznych) na ludzkie zachowanie (Hofstede 2000; Hall 1999; Kaufman-Scarborough,

Lane, Lindquist 1991; Kaufman-Scarborough, Lindquist 1999; Kaufman-Scarborough 2006). Wyróżnić można dwie kluczowe postaci czasu: 1) zewnętrzną, gdy stanowi skalę pomiaru zdarzeń i procesów społecznych (czas ilościowy) oraz 2) wewnętrzną, będącą immanentną, ontologiczną właściwością zdarzeń i procesów społecznych (czas jakościowy) (Tarkowska 1992; Sztompka 2005; Adam 2010, s. 33-86). Zgodnie ze znaczeniem greckiego słowa *Chronos*, czas jest obiektywną wielkością liniową, w której każda sekunda ma taką samą wartość, a bieg wskazówek zegara wyznacza rytm życia człowieka. Ceniona jest punktualność i wydajność. Czas może być traktowany jako subiektywny, mierzony kategoriami osobistego doświadczenia – greckie *Kairos*. Istota czasu *kairos* wiąże się z wartością doświadczenia, a nie z obiektywną liczbą jednostek zegarowych (Merrill i Merrill 2004).

Edward Hall (1999) wyróżnił dwie główne kultury wyznaczające reguły użytkowania czasu: monochroniczną i polichroniczną. Z podejściem monochronicznym związane są: linearne postrzeganie czasu, dominacja kultury zegara i skupienie na tym, co nastąpi w rezultacie ludzkich działań i projektów. Czas traktowany jest jak droga z przeszłości ku przyszłości. Czas monochroniczny jest planowany i dzielony na mniejsze części. Człowiek jest skoncentrowany na jednym konkretnym zadaniu i nastawiony na sekwencję zdarzeń realizowanych zgodnie z długoterminowym planem i harmonogramem. W relacjach międzyludzkich bardzo ważna jest punktualność i przestrzeganie reżimów czasowych dotyczących np. długości trwania zdarzeń czy wypełniania czasu. Bywa on traktowany niemalże namacalnie, jak waluta, którą można „wydać, zaoszczędzić, zmarnować, stracić” (Hall, Hall 1990, s. 13-14). Jest to taki sposób myślenia, który trzyma człowieka w ryzach nieugiętego czasu. Czas służy do ustalania porządku i ważności zdarzeń. Takiego sposobu postrzegania czasu uczy się w kulturach wysokorozwiniętych jako jedyne, logiczne i podzielane przez wszystkich. W szkole „działanie wyłącznie z wymogami czasu ilościowego może «uczyć zubożenia» i usprawiedliwiania nakazami czasu (brak czasu, pośpiech, *deadline* itd.) braku zaangażowania i włączania się w tworzenie wspólnoty, podejmowanie działań wychowawczych i solidarnych więzi społecznych” (Korzeniecka-Bondar 2018b, s. 151).

Czas polichroniczny charakteryzuje się jednoczesnym występowaniem wielu rzeczy i dużym zaangażowaniem w kontakt z ludźmi (Hall, Hall 1990, s. 14). Ważniejsze niż trzymanie się harmonogramów jest podtrzymywanie interakcji międzyludzkich, przykładowo rozmowa trwa tyle, ile potrzebują rozmówcy, by dojść do konkluzji, nie jest podyktowana wytycznymi harmonogramu czy zegara. Czas polichroniczny jest znacznie mniej namacalny niż czas monochroniczny, można go do porównać „do pojedynczego punktu

na drodze” (Hall, Hall 1990, s. 14). Terminy, punktualność stają się czymś mniej rygorystycznym, bardziej płynnym – liczy się nieśpieszna interakcja międzyludzka (którą się buduje z myślą o długim trwaniu).

Reguły temporalne charakteryzujące powyżej wymienione kultury nie pozwalałyby w pełni przyglądać się temu, co na co dzień dzieje się w szkole, gdyby pominięte zostały kluczowe doświadczenia (niemalże) każdego człowieka: przyspieszenie (Rosa 2012, 2015), kompresja czasu i przestrzeni (Harvey 1990), wzrost aktywności w związku z rozwojem technologii i konsumpcjonistycznym stylem życia (Hargreaves 1994; Crary 2013). Konsekwencjami tego są wszechobecne: przyśpieszenie (Gleick 2003; Tarkowska 2001), wydłużanie się teraźniejszości (Nowotny 1994), puentylistyczny (Maffesoli, podaje za Zygmuntem Baumanem 2009, s. 40) i beczasowy czas (Castells 2007, s. 492), multizadaniowość (Gleick 2003, s. 174; Castells 2010). Czas rozpada się na wystrzałowe momenty niosące intensywne doznania. Regułą staje się wysycanie życia po brzegi nowością, której aktualność przemija niemalże natychmiast, rodząc w to miejsce coś nowszego, jeszcze bardziej wystrzałowego – kultura staje się instant (Melosik 2000, 2011). Tu nie ma miejsca na długoterminowe plany czy zobowiązania, one stanowią balast i ograniczające wolność ramy. z jednej strony, dążeniem do stabilności, porządku i bezpieczeństwa, z drugiej, dążeniem do nowości, oryginalności i wystrzałowego życia.

Edward Hall podkreśla, że każda z kultur ma własny język czasu (*language of time*), a sam czas jest komunikacją (Hall, Hall 1990, s. 18). Prawidłowe komunikowanie się wymaga zrozumienia charakterystyk poszczególnych kultur z ich stosunkiem do przeszłości i przyszłości, znaczenia teraźniejszości; tempa, rytmu i synchronizacji; rozkładów i kierowania czasem. Autor odnosi powyższe opisy do konkretnych krajów czy miast, a opisane kultury traktuje jako dychotomiczne opozycje. Trudność rodzi się, gdy reguły poszczególnych języków czasu występują równocześnie w jednej wspólnoty. Ma to miejsce w szkole, na co wskazała analiza wyników badań dotyczących doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu, gdzie ścierają się różne reguły temporalne różnych kultur, wymuszając oscylowanie podmiotów szkolnej codzienności pomiędzy nimi i rodząc szereg dylematów.

Dylematy wynikające ze ścierania się różnych reguł temporalnych w szkole

W sposobie funkcjonowania instytucji, w dostrzeganych w niej zjawiskach temporalnych (podobnie, jak w przestrzennych) zawarta jest, zdaniem Elżbiety Tarkowskiej, koncepcja uczestnika tej instytucji określająca jego potrzeby, dążenia, sposób zachowania. Podmioty codzienności szkolnej uczest-

nicząc w życiu tej instytucji, kształtują własną świadomość temporalną (Tarkowska 1992, s. 25), wrastają w szereg reguł, które z czasem stają się oczywiste i naturalne. Koncepcja ta uzewnętrznia się zarówno w sposobie działania instytucji, ale także w poglądach, postawach, jak i działaniach poszczególnych osób (Tarkowska 1994, s. 50). W szkolnej rzeczywistości okazuje się to niezwykle złożone, gdyż krzyżują się w niej monochroniczne i polichroniczne reguły użytkowania czasu. Dzień za dniem podejmowana jest „praca czasem” (*time work*), czyli „indywidualne lub interpersonalne wysiłki mające na celu stworzenie lub stłumienie określonych rodzajów doświadczeń temporalnych” (Flaherty 2003, s. 17). Przejawy owej „pracy czasem” omawiam, ukazując kilka dylematów rozpoznanych w trakcie analizy wyników badań.

Po pierwsze, jaka ma być szkoła zorientowana przyszłościowo, nastawiona na mierzalny cel, sukces (kultura monochroniczna) czy na *social time*, budowanie i podtrzymywanie interakcji społecznych (kultura polichroniczna)? Analiza wyników badań wskazuje na co najmniej dwa cele szkoły: 1) rozwój potencjału każdego z uczniów (w tym o szczególnych wymaganiach rozwojowych); 2) mierzalne wyniki określone liczbą laureatów konkursów, średnią ocen, miejscem w rankingu pozycjonujące szkołę wśród innych. Warunkiem koniecznym do realizacji celu, jakim jest rozwój uczniów, są dobre relacje społeczne między podmiotami szkolnych interakcji, wymagające czasu na budowanie wzajemnego zaufania i zrozumienia. Badani nauczyciele alarmowali, że w szkole nie ma czasu na spotkanie i dialog z drugim człowiekiem (uczniem, innym nauczycielem, rodzicem), na to by rozmowa nie była jedynie pośpieszną wymianą informacji ważnych ze względu na cele dydaktyczne. Goni się z „przerabianiem materiału” bez względu na to, czy uczniowie nadążają, czy też wypadają z tego biegu. Dominuje liniowe myślenie o osiągnięciu celu: nakład pracy nauczyciela jest wprost proporcjonalny do osiągniętego rezultatu. Nacisk kładziony jest głównie na zdeterminowane dążenie do osiągnięcia zewnętrznie narzuconych celów, które nie stanowią wypracowanej we wspólnocie koncepcji (rezultatu wewnątrzszkolnych negocjacji).

Po drugie, jak w szkole regulowane mają być działania – zegarem czy długością trwania zdarzeń? Zapewnienie uczniom warunków rozwoju wymaga, by plan, rozkład działań był determinowany długością trwania aktywności ucznia, a początek i koniec aktywności wyznaczony na zasadzie wzajemnego porozumienia uczestników, że już czas (Levine 1997, 2013). Czas zegara oznacza odgórnie określony początek i koniec danej aktywności (np. lekcji). W szkole jednak czas wyznacza zegar i potrzeba synchronizacji działań w całym złożonym układzie, jakim jest ta instytucja. Działania muszą

rozpoczynać się i kończyć punktualnie w rytmie dzwonek, zewnętrznych nakazów czasu. W trybie działania szkoły nie ma miejsca na spontaniczne wydłużanie, czy skracanie czasu zdarzenia, bo tego wymaga konkretny uczeń. W szkole wszyscy mają działać szybko, w narzuconym rytmie, bo tak stanowi plan. Te zewnętrzne nakazy czasu sprawiają, że nauczyciel zmuszony jest działać w warunkach niemożliwych dla realizacji celu wymagającego cierpliwości i nakładu czasu (jakim jest rozwój każdego z uczniów). Szkoła jest instytucją, w której nauczyciele budżetują czas, oszczędzają go. Jest to wynik mocno zakorzenionego w szkole przekonania, że każda chwila, która nie jest poświęcona realizacji wyznaczonych odgórnie celów (np. realizacji podstawy programowej), jest marnowaniem czasu.

Po trzecie, czy w szkole nauczyciel ma być skoncentrowany na jednym zadaniu realizowanym w konkretnej czasoprzestrzeni, co jest charakterystyczne dla kultury monochronicznej, czy też działać wielozadaniowo, równocześnie podejmując wiele aktywności? Szkoła działa według wymogów kultury zegara, trzymając się programów, harmonogramów i zewnętrznie określonych ram czasowych, w których w danym odcinku czasu nauczyciel ma zrealizować określoną aktywność, np. prowadzić lekcję. Analiza wyników badań odsłoniła, że na co dzień w szkole dominuje wykonywanie przez nauczycieli kilku zadań równocześnie, charakterystyczne w kulturach zdarzeń (*event culture*), wymagające dużego zaangażowania (Hall 1999; Bluedorn 2002). Codziennosc wypełniona jest działaniami zaplanowanymi, ale także niezaplanowanymi i nieprzewidywalnymi sprawiając, że od nauczyciela wymaga się wielozadaniowości, multitasking przy równoczesnym „nietraceniu z oczu” potrzeb uczniów. Ta rozbieżność oczekiwań wymusza częstą zmianę planów i staje się źródłem frustracji i zmęczenia nauczycieli.

Po czwarte, czy szkoła ma funkcjonować według czasu puentylistycznego, punkowego (Maffesoli, podają za Z. Baumanem 2009, s. 40) – w którym działania nauczycieli i uczniów to suma „chwil obecnych”, zbiór „czasopunktów” niepowiązanych ze sobą, niosących nieograniczone możliwości? Czy też działając, mają kierować się „czasem konieczności”, postępować w myśl logiki długiego trwania, ciągłości i konsekwencji (zdeterminowania)? Czas puentylistyczny związany jest z byciem tu i teraz, z urozmaicaniem, przemiennością i krótkotrwałością zdarzeń. „Rozproszkowany na mnóstwo «chwil na wieki» – zdarzeń, przypadków, wypadków, przygód, epizodów” (Aubert, podają za Z. Baumanem 2009, s. 40) charakterystyczny jest dla doświadczeń młodych ludzi, które kształtowane są w dużym stopniu przez media elektroniczne (szczególnie telefonię mobilną). Media umożliwiają wypełnienie czasu, zapewnia poczucie nieustannego bycia *on-line*, oraz pozostawania *in touch* ze światem, które młodzi ludzie wysoko cenią (Kamieniecki,

Bochenek, Tanaś i in. 2017). Reguły wprowadzone z „czasu koniecznego”, takie jak: plan, kontynuacja, nastawienie na przyszły cel sprawiają, że świat szkoły staje się dla młodych światem *off-line*, który w porównaniu z życiem *on-line* jest upośledzony, „nadziany przykrościami, niekiedy nawet do zniesienia” (Bauman 2009, s. 85). Jest taki, gdyż nie ma tu klawiszy *stop*, *cancel*, *delete* i trzeba trwać w bezruchu w określonym miejscu i czasie. Te reguły szkoła implementowała jako obowiązujące wszystkich uczestników, a nauczycieli czyniła strażnikami ich przestrzegania. Badani nauczyciele podkreślali dystans między nimi a uczniami, jaki tworzy uczestnictwo w świecie wirtualnym. Paradoksalnie dopiero Covid-19 zmienił gramatykę szkoły, sprawiając, że rzeczywistość wirtualna (z jej regułami temporalnymi), wcześniej przez nauczycieli marginalizowana, stała się jedyną przestrzenią spotkań nauczycieli i uczniów (Czerepaniak-Walczak 2020).

Po piąte, czy szkoła ma działać zgodnie z obowiązującym niemalże w każdym wymiarze życia człowieka, reżimem kontroli czasu (Sztompka 2005; Leder 2005)? Czy też może być przestrzenią w której „pętla czasu” (Szlendak 2009, s. 209) nie zaciska się nieustannie? W szkole czas jest kontrolowany szeregiem nakazów czasu – dzwonkiem, regułami harmonogramów i rozkładów zajęć. Kontrolowanie czasu związane jest z posiadaniem władzy – będący wyżej w hierarchii nadzorują tych niżej usytuowanych. Nauczyciel ma prawo planować, organizować i kontrolować czas uczniów dążąc do realizacji wyznaczonych celów; nie powinien go trwonić na aktywności, które niesłużącą ich rozwojowi. Podkreślić warto, że szkoła należy do instytucji, w której wykorzystanie czasu podlega nie tylko szeregowi regulacji, kontroli, konieczności regularnego pisania sprawozdań, ale przede wszystkim podlega ocenie moralnej. W każdej szkole tworzą się typy aktywności, które na co dzień uznawane są, np. za dobrze i źle wykorzystany czas. Ten „uregulowany przebieg czynności dnia codziennego” (Garfinkel 2007, s. 51) tworzy porządek moralny obowiązujący w konkretnej szkole, „normalne sposoby działania” (Garfinkel 2007, s. 51). Jakie działania zaliczyć można do marnowania czasu? Kto (sami nauczyciele, uczniowie, rodzice, dyrekcja, ministerstwo) ma rozstrzygać czy i kiedy czas jest marnowany, a kiedy wartościowo wykorzystywany? czy w szkole czas musi być maksymalnie wypełniony działaniami, czy jest czas na ciszę, namysł, konstruktywne nic nierobienie? Czego przejawem w szkole jest cisza, powolność – tego, że nic się nie dzieje, pustki a może jest czas na wewnętrzne skupienie, zebrania myśli przed zabraniem głosu, niezbędnej pauzy (Levine 2013). Analiza wyników badań odsłania, że nauczyciele odczuwają duży pośpiech i ogromną presję czasu w szkole.

Zakończenie

Z analizy wyników badań wyłania się koncepcja szkoły jako przestrzeni, gdzie równocześnie współlistnieje wiele kultur, których reguły temporalne ścierają się (wykluczają się?). Z jednej strony, nauczyciel jest zobowiązany działać: szybko, według harmonogramów i zegara; efektywnie, z nastawieniem na przyszłość i mierzalny efekt; z koncentracją na realizacji podstawy programowej (nawet mimo świadomości jej ideologicznego zabarwienia); zgodnie z wytycznymi przełożonych akceptując redukcję przestrzeni wolności do doboru metod i form pracy w trakcie lekcji; w sieci zdarzeń zaplanowanych i przewidywalnych, ale też niespodziewanych. Z drugiej strony zaś, nauczyciel ma stwarzać warunki do rozwoju każdego z uczniów, według ich rytmu i tempa; pozostawać do dyspozycji uczniów tak długo, jak tego od niego oczekują; nie śpieszyć się, ale działać dynamicznie z dużą dozą wewnętrznej motywacji. Nauczyciel musi nieustannie dokonywać wyborów, wedle jakich reguł temporalnych działać, czym się kierować i ku czemu zdążać. Dodatkowa trudność wynika z faktu, że czas jest „ukrytym językiem” szkoły, substancją niemalże niedostrzegalną, a zatem nauczyciele (podobnie, jak wszystkie podmioty szkolnej codzienności) częstokroć w ogóle nie dekodują znaczenia języka czasu, nie uświadamiają i nie problematyzują obowiązujących reguł. Nawet bez ich uświadamiania działają zgodnie z nimi, gdyż są one uwspólnionym otoczeniem komunikacyjnym i behawioralnym (Eller 2012, s. 289); stanowią źródło doświadczeń kształtujących wzory myślenia, odczuwania i zachowania wszystkich podmiotów szkolnej codzienności (por. Hofstede 2000, s. 38-39). Skąd zatem wiadomo, że nauczyciele doświadczają ścierania się reguł temporalnych w szkole? Wskazują na to szczególnie ich codzienne doznania: codzienne zmęczenie, przeciążenie, przytłaczający pośpiech, stres, wyalienowanie (Korzeniecka-Bondar 2018a). Warto zastanowić się – jaką szkołę współtworzą nauczyciele z takimi doznaniem? jakie konsekwencje osobiste i zbiorowe mogą wynikać z ich doznań? komu jest potrzebna szkoła, w której nauczyciele w taki sposób doświadczają codziennego czasu? Te pytania ukierunkowują na myślenie o czasie jako aspekcie kultury szkoły (por. Czerepaniak-Walczak 2015; Nowosad 2018a, 2018b). Maria Czerepaniak-Walczak dokonując analizy złożoności i wielowymiarowości kultury szkoły zauważa, że stanowi ona zbiór szczegółowych elementów materialnych, symbolicznych, etycznych i estetycznych. Są one: 1) źródłem poczucia przynależności jej podmiotów do wspólnoty, identyfikowania się z jej wartościami, przekonaniami i wzorami; 2) podstawą wartościowania teraźniejszości oraz tworzenia wizji przyszłości; 3) podstawą rozumienia istoty zasad regulujących życie zbiorowe i warunki zmieniania siebie (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 80). Podążając za tymi rozważaniami,

można sformułować przykładowe pytania: do jakiej wspólnoty przynależą nauczyciele – czy do wspólnoty zegara, czasu ilościowego, czy czasu jakościowego, zdarzeniowego? Czy działania realizowane „tu i teraz” wartościują, kierując się regułami kultury zegara czy *social events*? Itd. To oscylowanie między sprzecznymi regułami wskazuje, że nauczyciele znajdują się w sytuacji niespójności, wykluczania się reguł, norm i wartości regulujących ich codzienne działania w szkole. Maria Czerepaniak-Walczak zauważa, że brak napięć między wymiarami kultury szkoły jest stanem idealnym. W codzienności szkolnej przeważają napięcia pomiędzy nimi i to one decydują, jaka jest kultura szkoły (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 81). Warto przyglądać się, jaka jest atmosfera i zachowania podmiotów szkolnych interakcji, gdy doświadczają napięć wynikających ze ścierania się różnych reguł temporalnych w szkole. Jest to o tyle pilne, że owe napięcia mogą stać się „źródłem osobistych i zbiorowych dramatów” (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 81).

Literatura | References

- ADAM B. (2010), *Czas*, Przekł. M. Dera, Wyd. Sic!, Warszawa.
- BAUMAN Z. (2009a), *Konsumowanie życia*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BAUMAN Z. (2009b), *Niecodzienność nasza codzienna...*, [w:] *Barwy codzienności*, red. M. Bogunia-Borawska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 77-94.
- BLUEDORN A. (2002), *The Human Organization of Time: Temporal Realities and Experience*. Palo Alto, CA: Stanford Business Books.
- CASTELLS M. (2007), *Społeczeństwo sieci*, Przekł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- CASTELLS M. (2010), *The Rise of the Network Society*. Second edition. With a new preface, Blackwell Publishing: West Sussex.
- CRARY J. (2013), *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*, VERSO, London-New York.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2015). *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna”, 3(57), s. 77-87.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2020), *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji*, „Forum Oświatowe”, 32(1), s. 13-23, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>

- ELLER J. D. (2012), *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, Przeł. A. Gašior-Niemiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- ELSNER D. (2010), *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów*. Dostępne na stronie: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4357> [data dostępu: 31.12.2020].
- FLAHERTY M. G. (2003), *Time work: Customizing temporal experience*, „*Social Psychology Quarterly*”, 66, s. 17-33.
- FLAHERTY M. G., FREIDIN B., SAUTU R. (2005), *Variation in the Perceived Passage of Time: A Cross-National Study*, „*Social Psychology Quarterly*”, 68(4), s. 400-410.
- FLICK U. (2009), *An Introduction to Qualitative Research*, Fourth edition, Sage Publications, London.
- GARFINKEL H. (2007), *Studia z etnometodologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GLEICK J. (2003), *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, przeł. J. Biedroń, Zysk i S-ka, Poznań.
- GUTEK G. L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Przeł. Anna Kacmajar, Agata Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- HALL E. T. (1978), *Ukryty wymiar*, Przeł. T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- HALL E. T. (1999), *Taniec życia: inny wymiar czasu*, Przeł. R. Nowakowski, „Muza”, Warszawa.
- HALL E., HALL M. R. (1990), *Understanding Cultural Differences*, Intercultural Press, Yarmouth.
- HARGREAVES A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Continuum, London and New York.
- HARVEY D. (1990), *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Blackwell, Cambridge & Oxford.
- HOFSTEDE G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Przeł. M. Durska, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- KAMIENIECKI W., BOCHENEK M., TANAŚ M., WROŃSKA A., LANGE R., FILA M., LOB B., KONOPCZYŃSKI F. (2017), *Raport z badania – Nastolatki 3.0.*, NASK – Instytut Badawczy, Warszawa.

- KAUFMAN-SCARBOROUGH C. (2006), Time Use and the Impact of Technology: Examining workspaces in the home, „Time Society”, 15(1), s. 57-80.
- KAUFMAN-SCARBOROUGH C., LANE P. M., LINDQUIST J. D. (1991), Exploring more than 24 hours a day: A preliminary investigation of polychronic time use, „Journal of Consumer Research”, 18.
- KAUFMAN-SCARBOROUGH C., LINDQUIST J. D. (1999), Time management and polychronicity. Comparisons, contrasts, and insights for the workplace, „Journal of Managerial Psychology”, 14(3/4), s. 288-312.
- KORZENIECKA-BONDAR A. (2018a), Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KORZENIECKA-BONDAR A. (2018b), Teachers' Participation in School Daily Life, „Polish Journal of Educational Studies”, 71(1), s. 144-153.
- LEDER A. (2005), Rozdęta bańka terażniejszości. Kategoria „nadmiaru” a postrzeganie czasu w kulturze współczesnej, www.ifispan.waw.pl/pliki/banka.pdf [data dostępu: 06.11.2017].
- LEVINE R. (1997), A Geography of Time, Basic Books, New York.
- LEVINE R. (2013), Time Use, Happiness and Implications for Social Policy: A Report to the United Nations, „Insights”, 6, s. 2-13, <https://www.dur.ac.uk/resources/ias/insights/Levine24Sep.pdf> [data dostępu: 15.12.2020].
- MARTON F. (1981), Phenomenography – describing conceptions of the world around us, „Instructional Science”, 10, s. 177-200, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam. Dostępne na stronie: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf [data dostępu 31.12.2020].
- MELOSIK Z. (2000), Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości, [w:] Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości, red. M. Cylikowska-Nowak, Poznań, s. 372-385.
- MELOSIK Z. (2011), Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 46-72.
- MERRILL A. R., MERRILL R. (2004), Mądre życie. Przeł. M. Czeakański, Świat Książki, Warszawa.
- NOWOSAD I. (2018a), Rozwój szkoły przez zmianę kultury szkoły, „Problemy Profesjologii”, nr 2, s. 13-23.

- NOWOSAD I. (2018b), *Kultura szkoły – podejścia i interpretacje*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 15-27.
- NOWOTNY H. (1994), *Time. The Modern and Postmodern Experience*, Blackwell, Cambridge.
- PAWEŁCZYŃSKA A. (1986), *Czas człowieka*, Ossolineum, Warszawa.
- POPIOŁEK K. (2000), *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- ROSA H. (2010), *Głód czasu w kulturze przyspieszenia. Rozmowa przeprowadzona przez M. Kaczmarczyka i T. Szlendaka*, „Studia Socjologiczne”, 4(199).
- ROSA H. (2012), *Przyspieszenie społeczne. Etyczne i polityczne konsekwencje desynchronizacji społeczeństwa wysokich prędkości*. „Ethos”, 3, 99, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FS/ethos201203_przyspieszenie.html [data dostępu: 31.12.2020].
- ROSA H. (2015), *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*, Transl. J. Trejo-Mathys, Columbia University Press, New York.
- SZLENDAK T. (2009), *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 201-214.
- SZTOMPKA P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków.
- TARKOWSKA E. (1992), *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, inspiracje*, Polska Akademia Nauk Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa.
- TARKOWSKA E. (1993), *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 115-120.
- TARKOWSKA E. (1994), *Przestrzeń i przestrzenne uwarunkowania życia codziennego*, [w:] *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*, red. E. Tarkowska, współpraca: K. Czayka-Chełmińska, W. Krantz, J. Lisek-Michalska, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- TARKOWSKA E. (2001), *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*, [w:] *Kobieta i kultura czasu wolnego*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Tom VII, Wyd. DiG, Warszawa.
- ZERUBAVEL E. (1985), *Hidden Rhythms: Schedules and Calendars in Social Life*, University of California Press, London.