

Alicja Korzeniecka-Bondar

*Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii*

## **Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli**

**ABSTRAKT:** W artykule podjęto rozważania, dotyczące temporalnego porządkowania codzienności szkolnej, ukazywane z perspektywy nauczycieli gimnazjum. Celem tekstu jest zaprezentowanie wybranych reguł temporalnego porządkowania codzienności w gimnazjum i ich znaczenia dla funkcjonowania nauczycieli. W tekście zaprezentowano przykłady dopasowywania się nauczycieli do przepisów oraz wymogów stawianych przez dyrekcję. Analiza wyników badań umożliwiła wyłonienie mechanizmów wprowadzania w szkole temporalnego ładu. W tekście zwrócono uwagę na różnice w dopasowywaniu się badanych nauczycieli do temporalnych reguł. Na podstawie analizy wyników badań wyróżniono trzy kategorie osób: nauczycieli „na czasie”, chwilowo „nie na czasie” oraz przynależących do „świata opóźnionych”.

**SŁOWA KLUCZOWE:** czas, temporalne porządkowanie, codzienność szkolna.

Kontakt:	Alicja Korzeniecka-Bondar alibon@uwb.edu.pl
Jak cytować:	Korzeniecka-Bondar, A. (2015). Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 103–114. Pobrane z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/304">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/304</a>
How to cite:	Korzeniecka-Bondar, A. (2015). Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 103–114. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/304">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/304</a>

W codzienności cały czas coś się dzieje cichcem, a zdarzenia przepływają od istnienia do nieistnienia, zauważa Brach-Czaina (1992). Człowiek przyzwyczaja się do tego, co go otacza, z czasem nie dostrzega nawet tego, co początkowo dziwiło czy drażniło. Oswaja się z przestrzenią i tym, co, w jakim rytmie się w niej wydarza. Przyzwyczajenie kształtuje „społeczną strukturę jednostek, ponieważ potrafi sprawić, że zapomina się o nim w małym geście bez znaczenia. Im bardziej jest ono zbanalizowane w zwyczajności codzienności, tym większą posiada siłę budowania struktur” (Kaufmann, 2004, s. 106). Codziennosc – zdaniem Sulimy (2003) – „jest wysoce przewidywalnym kontekstem ludzkich zachowań” (s. 233), wypełnia ją rutyna i powtarzalność działań, sytuacji. „Jednostki dążą do tego, aby w życiu codziennym doświadczać świata w formie uporządkowanej, a przede wszystkim spójnej i przewidywalnej” (Rogowski, Skrobaccki, Mroczkowska, 2010, s. 35), gdyż umożliwia to praktyki bezrefleksyjne. Nie można mówić o codzienności w ogóle, „jest zawsze »czyjaś«” lub przez „coś” się uobecnia” (Rogowski i in., 2010, s. 35). W tekście analizie poddana zostanie codzienność szkoły gimnazjalnej, rekonstruowana przez nauczycieli.

Codziennosc szkolna stanowi, z jednej strony, odzwierciedlenie kultury organizacyjnej danej szkoły, z drugiej zaś – w zachodzących w niej relacjach osobowych i rzeczowych odzwierciedlają się w mniejszym lub większym stopniu, co zauważają Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak (2010), „zarówno utrwalone tradycje, jak i nowe, dotychczas nieznanne zjawiska, dziejące się wokół nas” (s. 9). W kulturze organizacyjnej szkoły (obejmującej: cenione wartości; normy i wzorce zachowań oraz symbole, podkreślające poczucie wspólnoty oraz stanowiące zrozumiałą dla wszystkich reprezentację zarówno wartości, jak również norm i wzorców (Koźmiński, Jemieliński, Latusek, 2009), tradycji, jak i nowych zjawiskach znaleźć można reguły dotyczące ładu temporalnego, doświadczane przez podmioty interakcji wychowawczych. Reguły porządkowania codzienności w szkole, w tym reguły temporalne, stanowiące przedmiot analizy w tym tekście, często są niewypowiedziane, oczywiste, ale są także te uzgadniane między podmiotami interakcji, a nawet zewnętrznie narzucone. Analiza wyników badań pozwala sformułować tezę, że do wielu z nich uczestnicy szkolnej codzienności już się przyzwyczaili, nie problematyzują ich (Kostera, 1998), a nawet nie dostrzegają istnienia, traktując jako oczywiste (Krzyczała, Zamorska, 2008). Ta „niezauważalność codzienności” (Brach-Czaina, 1992) dotyczy zwłaszcza

temporalnego wymiaru szkolnej codzienności, który określany jest wymiarem „kłopotliwym” (Murawska, 2014).

### CZYM JEST ŁAD TEMPORALNY?

Ład temporalny można określić jako sieć temporalnych relacji poszczególnych osób, obejmującą ciągle przystosowania i koordynację wysiłków, by praca była właściwie zorganizowana (Konecki, 2000). Organizacja pracy w szkole jest dynamicznym procesem, będącym rezultatem ciągłego interpretowania i definiowania sytuacji przez uczestników szkolnej interakcji. Działania poszczególnych osób muszą być prawidłowo skoordynowane, czy mówiąc za Koneckim (2000), „prawidłowo dopasowane”, dotyczy to zarówno planów pracy, jak i terminów jej wykonania. Proces dopasowania polega na koordynowaniu różnych ścieżek realizacji działań, co osiągnięte jest za pomocą „interakcyjnego procesu wypracowywania i wdrażania określonych planów działania” (Konecki, 2000, s. 45). Uczestnicy interakcji wychowawczych w codziennym funkcjonowaniu uzgadniają między sobą plany działania, dotyczące wielu kwestii: długości trwania i przerw w działaniach, ich tempa, rytmu, terminów realizacji, punktualności rozpoczynania i kończenia (Krzychała, Zamorska, 2008).

W szkole sekwencje czynności poszczególnych uczestników interakcji wychowawczych, np. uczniów i nauczycieli, muszą być zsynchronizowane w czasie, tak w wymiarze całego roku szkolnego, jak i poszczególnych lekcji.

Temporalne aspekty pracy dotyczą zatem nie tylko technicznych aspektów jej wykonania w określonym czasie, ale także procesów interakcyjnych, które kształtują przebieg pracy. Interpretacje i koncepcje czasu, które aktorzy starają się wnieść i często narzucić innym w miejscu pracy, prowadzą do negocjacji i innych procesów interakcyjnych (targowania się, perswazji itp.). Właśnie one kształtują daną trajektorię pracy (Konecki, 1998, s. 193).

Dopasowanie jest procesem stopniowo kształtowanym na poziomie codziennych interakcji. Składa się na nie, co zauważa Strauss (za: Konecki, 2000), szereg subprocesów o mniejszym zasięgu, takich jak: negocjacje, perswazje, manipulacje, nauczanie, zagrożenie użycia przemocy a czasami rzeczywista przemoc. Zdaniem autora, sekwencja działań, która konstytuuje każdą interakcję, nie mogłaby być dostosowana bez wystąpienia jednego bądź więcej interakcyjnych subprocesów.

Jakie subprocesy, stanowiące podstawę tworzenia ładu temporalnego, dostrzec można w gimnazjum? Podstawę analizy zaprezentowanej w tekście stanowi materiał empiryczny, zgromadzony w latach 2012–2013 przy pomocy wywiadu fenomenologicznego (Zabielski, 2001), pozwalający dokonać opisu sytuacji, przeżyć związanych z byciem nauczycielem z perspektywy osoby zanurzonej w biegu zdarzeń. Badania dotyczyły doświadczania codzienności przez nauczycieli i były realizowane w oparciu o paradygmat interpretatywny. Podstawę teoretyczną badań stanowiły założenia fenomenologii, umożliwiającej jakościową analizę doświadczeń jednostek (Mousta-

kas, 2001). Wypowiedzi siedmiu nauczycieli gimnazjum, przedstawiające indywidualne definicje doświadczanych sytuacji, zostały poddane kodowaniu „wiersz po wierszu”, co umożliwiło wstępne grupowanie zgromadzonego materiału i wyodrębnianie przeżyć i sytuacji związanych ze szkolną codziennością, w tym temporalnym porządkowaniem zdarzeń szkolnych. Następnie wydobyto tematy, którym nadano etykiety i odniesiono do całości wypowiedzi nauczycieli w celu weryfikacji ich zasadności. Dalej, z indywidualnych opisów przeżyć utworzono opis znaczeń i przeżyć wspólny dla badanych nauczycieli (Moustakas, 2001).

Celem tekstu jest zaprezentowanie wybranych reguł temporalnego porządkowania codzienności w gimnazjum i ich znaczenia dla funkcjonowania nauczycieli. W tekście zaprezentuję przykłady dopasowywania się nauczycieli, pojawiające się w różnych kontekstach funkcjonowania szkoły, o których mówili badani nauczyciele. Ich prezentacja posłuży: wyłonieniu mechanizmów (czy jak chciał Strauss – subprocesów) wprowadzania w szkole ładu oraz odpowiedzi na pytanie, o czym one świadczą? Analizując materiał empiryczny, wyróżniłam, między innymi, dopasowywanie: nauczycieli do przepisów; nauczycieli do wymogów stawianych przez dyrekcję; nauczyciela i uczniów do tego, co wydarza się na lekcji. W tekście poruszone zostaną dwie pierwsze kwestie.

#### **W DZIENNIKU JEST WSZYSTKO ZGODNE Z PLANAMI [...] W RZECZYWISTOŚCI JEST JAK JEST<sup>1</sup> – DOPASOWYWANIE NAUCZYCIELI DO PRZEPISÓW**

W tekście pt. *Biurokracja zabija szkołę*, autorstwa, jak podaje „Gazeta Wyborcza”, Czytelniczki z nauczycielskim doświadczeniem (2012), pojawia się lista dokumentów, do których przygotowania zobowiązani są nauczyciele. Ich ukazanie wymaga dłuższego cytatu:

- » rozkłady materiałów w trzech wersjach: chronologiczny układ tematów (wpisy w dzienniku muszą być z nim zgodne); chronologiczny układ tematów z dokładnym wypisaniem: celów, treści programowych i edukacyjnych, poziomów wymagań i materiałów dydaktycznych; informacja, które tematy będą realizowała w danym miesiącu z odjęciem wszelkich dni wolnych;
- » plan, które punkty podstawy programowej realizuję przy danym temacie lekcyjnym;
- » rozkład godzin wychowawczych z celami, treściami, metodami;
- » Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU);
- » Plan Działań Wspierających dla uczniów mających KIPU;
- » dziennik lekcyjny: dziennik zajęć pozalekcyjnych; ankiety i sprawozdania z ewaluacji pracy szkoły [...]. Dodatkowo na koniec I semestru muszą podać: czy zrealizowałam zaplanowany na ten semestr materiał w każdej klasie, a jeżeli nie, to dlaczego, i co zamierzam z tym zrobić [...]. Jakie działania realizowałam na rzecz szkoły. Czy pozyskałam sponsorów. Jak aktywizowałam rodziców. Jak oceniam sytuację wychowawczą w mojej klasie.

- Sukcesy i osiągnięcia moich uczniów. Do jakich konkursów ich przygotowałam. Jakie konkursy zorganizowałam. Na tym dziennik się nie kończy – na koniec roku szkolnego muszę powtórzyć wszystkie powyższe punkty, dodając do nich arkusze ocen, informacje o nagrodach książkowych itp.;
- » sprawozdania semestralne z pracy samorządu szkolnego;
  - » sprawozdania z prac zespołów przedmiotowych;
  - » wychowawcy dodatkowo zbierają zgody na udział w religii, informacje o uczuleniu na mleko czy owoce itp. (Czytelniczka z nauczycielskim doświadczeniem, 2012).

Znakomita większość tych czynności dotyczy kwestii temporalnego regulowania działań nauczycieli: planów, chronologicznego porządku zdarzeń oraz sprawozdawczości semestralnej, rocznej. A zatem, gdyby zadać kluczowe dla funkcjonowania szkoły pytanie: co nauczyciel robi z czasem, który ma do dyspozycji? Odpowiedź brzmiałaby: w dużym stopniu przeznaczają go na „produkowanie” dokumentacji. Badani nauczyciele twierdzą, że wiele z przygotowywanych przez nich dokumentów nie jest potrzebnych i nikogo poza nadzorem, sprawdzającym przede wszystkim dokumenty, one nie interesują. Opracowywanie nadmiernie rozrośniętej dokumentacji nie pozostaje bez konsekwencji dla pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, o czymś świadczą słowa jednej z nauczycielek:

[...] teraz nie zajmujemy się wychowaniem, nie zajmujemy się nauczaniem tylko pisaniem programów, które, powiem prawdę, leżą sobie, my uczymy sobie, bo wymagają od nas niestworzonych rzeczy do napisania. [...] w dzienniku jest wszystko zgodne z planami, w rzeczywistości jest jak jest (K5:6).

Nauczyciele, nie mając wpływu na tą sferę swojej pracy, tworzą dokumenty, do napisania których są zobowiązani, jednak przedstawiają to w kategoriach strat. Nauczycielka matematyki opisuje swoje przeżycia w następujący sposób:

Mnie przytłacza... mmm... to, że muszę przygotowywać tyle dokumentacji, która nikomu nie jest potrzebna i mówię też to szczerze. Bo jeżeli ja przygotowuję ileś razy ten sam dokument, tylko dla innego ucznia, i żeby przedstawić np. rodzicom, a rodzic w ogóle nie chce tego czytać, to dla mnie to jest strata mojego czasu, strata mojego tuszu, bo nikt mi na to nigdy nie daje, czyli aspekt finansowy, nie daje na to żadnych środków, papieru, tak?... mmm... i takiego, no, bez sensu straconego czasu. Bo ja to drukuję, przynoszę, składam, spinam... (K1:3).

Indywidualny program wspierający ucznia jest dokumentem powielanym wielokrotnie z innym nagłówkiem. Nauczyciel podejmuje działania charakterystyczne raczej dla pracownika punktu ksero: „drukuję, przynoszę, składam, spinam” i nie

dotyczy to tylko przygotowania dokumentów, ale wszelkiego rodzaju powtarzalnych, biurokratycznych czynności.

Nowicki (1983), przywołując słowa Cardano: „czas to moje pole”, podkreśla, że „należy nauczyć się sztuki powiększania obszarów tego pola przez wykorzystanie każdej wolnej chwili, jak i sztuki rozumnego gospodarowania na tym polu, czyli wypełniania go najbardziej cennymi treściami” (s. 150). Te narzucone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej biurokratyczne zadania nie powiększają pola działania nauczycieli, przeczą rozumnemu gospodarowaniu czasem, spinają ich biurokratycznym i temporalnym gorsetem (Śliwerski, 2014), sprawiają, że wypala się przestrzeń do twórczego działania, do podejmowania inicjatyw służących uczniowi (Korzeniecka-Bondar, 2011). Ta koncentracja na wymaganiach, planach i wytycznych bez możliwości ich dostosowania do realiów szkoły sprawia, że nauczyciele nie mają „szansy [...] bycia z tą młodzieżą w takim radosnym doświadczeniu nauczania” (K1:11), by przywołać słowa jednej z nauczycielek.

Powyższe cytaty ukazują jedną ze sfer, którą nauczyciele zwykli ukazywać inaczej, wskazują na to słowa: „powiem prawdę; mówię [...] to szczerze”. Istnieje szereg rozbieżności pomiędzy tym, co rzeczywiście dzieje się w klasie szkolnej, a tym, co znajduje się w dokumentach. Badani nauczyciele funkcjonują w stanie niezgody ze sobą, ze swoimi wartościami, z własnym wyobrażeniem swojej pracy, ale ostatecznie dla nadzorujących realizację programu liczy się to, by „w dzienniku wszystko było zgodnie z planem” – by raz jeszcze przywołać słowa nauczycielki. Dostrzec tu można „efekt kameleona” (Lakin, Jefferis, Cheng, Chartrand, 2003) – nauczyciele robią to, co muszą zrobić, działają tak, by zmieścić się we wszelkich oczekiwaniach, dostosować do środowiska. Zmieniają zachowania, wartości, dopasowując się do tego, z kim są, do tego, co w danej chwili niezbędne. Taka sytuacja sprawia, że mają trudność w tworzeniu stabilnego wizerunku siebie. Trudno jest w takiej sytuacji znaleźć odpowiedź na pytania: kim jestem, kim mam być? Oddajmy głos nauczycielce:

Technicznie rzecz biorąc, jeżeli wezmę pod uwagę mój zawód, no to gdybym nie była nauczycielem, jak to kiedyś ładnie ktoś powiedział [...] refleksyjnym, to... skupiłabym się na tym, co muszę wykazać, żeby dostać odpowiednią pensję, dodatek motywacyjny, być rozliczona pozytywnie przez rodziców uczniów, przez samych uczniów, no i za bardzo nie odbiegać od jakichś standardów [...] Więc gdybym się skupiła tylko do tego, no to wtedy bym musiała... przygotowywać całą dokumentację, tak? Bardziej może w domu nawet pewne rzeczy robić, przychodzić, odfajkowały zajęcia, wpisywać temat i okay. I tak naprawdę byłabym... yyy... fair wobec osób, które mnie nadzorują. Ale jeżeli mam faktycznie nauczyć młodzież tych umiejętności, które sobie zaplanowałam, które są wymagane w podstawie programowej, tak?, i które muszą osiągnąć, żeby pójść do następnego etapu kształcenia... no to przede wszystkim muszę ciągle się kształcić, być na czasie... z wszystkimi nowinkami [...] (K1:2).

Przywołane powyżej słowa wskazują, że można (jeśli jest to wymagane!) być jednocześnie nauczycielem refleksyjnym i podporządkowanym, realizować swój, a jednocześnie wymagany podstawą programową plan. Mechanizmami dopasowania w tym przypadku jest zewnętrzne sterowanie, przymus. Nauczyciele nie mogą negocjować możliwości czy trybu realizacji reguł, ich strategią radzenia sobie jest dbanie, by w dokumentacji wszystko było, jak należy.

**KAŻDY MIĘDZY SOBĄ POWIE, ALE WPROST DO DYREKTORA, RACZEJ NIE –  
DOPASOWYWANIE NAUCZYCIELI DO DECYZJI DYREKCJI**

Główną rolę w procesie organizowania pracy w szkole, koordynowania działań poszczególnych osób pełni dyrektor. Dyrektor określa misję i strategię szkoły, organizuje plan działań, wytycza ramy organizacyjne szkoły. Badani nauczyciele, bez wyjątku, wskazywali na znaczącą rolę przełożonego w sprawnym funkcjonowaniu szkoły. Problemy, które opisywali, dotyczyły przede wszystkim relacji interpersonalnych (stosunku do nauczycieli, kompetencji zarządzania, komunikacyjnych, motywowania itp.), czytelności zasad, jakimi kieruje się dyrektor, ale także organizacji pracy szkoły. Na podstawie analizy wyników badań stwierdzić można, że badanym nauczycielom w głównej mierze zależy na przywództwie, które Covey (1997) nazywa „opartym na zasadach”. Model ten bazuje na czterech poziomach: 1) indywidualnym (wiarygodność – stosunek do samego siebie), 2) interpersonalnym (zaufanie – stosunek do innych), 3) zarządzania (powierzanie odpowiedzialności), 4) organizacyjnym (dostosowanie, potrzeba organizowania pracy ludzi – nabór, szkolenia, wynagradzanie, tworzenie zespołów, rozwiązywanie problemów, formułowanie struktur, strategii, systemów; Covey, 1997). Nie zawsze oczekiwania nauczycieli były spełnione. Badani nauczyciele częściej krytycznie odnosili się do działań przełożonego. Taki wydzźwięk miały zwłaszcza wypowiedzi nauczycieli, którzy opisują siebie jako podejmujących w szkole wiele inicjatyw, a mimo to obawiających się utraty pracy. Oddajmy głos samym nauczycielom.

Dyrektor musi być dyrektorem, musi mieć charakter, taki charakter, że gdzieś tam tupnie, a nie, jeden powie mu na ucho to, to on „aha, dobra”, potem drugi powie mu na ucho to, to on już w drugą stronę idzie, wtedy jest najgorzej. Wtedy taka osoba jest niekompetentna. Robi więcej złego niż dobrego (M4).

[...] w zawodzie nauczyciela przykład wyścigu szczurów. Hmm... To jest na pewno w jakiś sposób działanie też samej dyrekcji, tak?, czyli ekspozowanie osób, które są faworyzowane, mimo że działań nie podejmują żadnych [...] Widać gołym okiem i to każdy wie o tym, tak?, tajemnica poliszynela – wszyscy wiedzą, ale nikt nie powie otwarcie o tym wszystkim (K6: 2).

Zupełnie inaczej ukazuje dyrektora nauczycielka, która o swojej pozycji w szkole mówi:

Ja się tu czuję niesamowicie bezpiecznie, ja się tu czuję niesamowicie dobrze. [...] [Dyrektor – dod. A.K-B] Dał mi pracę, dał mi wsparcie. [...] zaufał mi, a ja zaufałam jemu, a to jest bardzo ważne. [...] mogę się tu realizować (K2:17).

Jej zdaniem, dobrą atmosferę pracy tworzy dyrektor, [...] który wspiera w sensie takim, że nie hamuje rozwoju [...], taki dyrektor, który gdzieś tam też stoi obok, wspiera, obserwuje, a nie hamuje, to jest najlepszy (K2:25).

Nauczyciele oczekują wiele od dyrektora (choć są to zwykle oczekiwania niewypowiedziane), nie wspomagając go swoim zaangażowaniem, szczerą rozmową, zmierzającą do „oczyszczenia atmosfery” (Korzeniecka-Bondar, 2013), gdy tego wymaga sytuacja. Pomimo krytycznych ocen, jego pozycja wydaje się niekwestionowana, nadal nauczyciele traktują go jako jedną z „głównych postaci współtworzących szkołę” (Madalińska-Michalak, 2012, s. 109). Pozwala to stwierdzić, że w szkole istnieją obok siebie konstruktywne i paradoksalne układy społeczne; procesy porządkowania i chaos; realna, twórcza współpraca i gra pozorów. Unika się jednak demaskowania tego, co dzieje się w szkole „nie tak”, symuluje nieobecność paradoksów, pozorów, „układów”, gdyż to zaburzyłoby porządek codzienności, wymagało refleksji i działania. „Każdy między sobą powie, ale wprost raczej nie” – by przywołać raz jeszcze słowa nauczycieli. A zatem nauczyciele dopasowują się do istniejących ram interakcyjnych, wyznaczanych przez dyrektora, pomimo emocjonalnych kosztów takiej sytuacji. Brakuje odwagi (tak w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym) zainicjowania zmiany.

Nie, o takich rzeczach się nie mówi. No bo wiadomo – może być człowiek sam wykluczony później z jakiejś tam grupy (K6:3).

Ceną znacznie większą, niż ta wskazana przez nauczycielkę, może być zwolnienie z pracy (co działo się w trakcie przeprowadzania wywiadów). Kędzierska (2012) oczekiwania nauczycieli wobec pracy „niezależnie od stażu pracy i okresu, w jakim konstruowali swoje życie zawodowe” określa, za Schein'em mianem „kotwicy ukierunkowanej na bezpieczeństwo i stabilność” (s. 189), co potwierdzają także analizowane wyniki badań.

## REGUŁY JAK OSAD PRZESZŁOŚCI

Podmioty interakcji wychowawczych podlegają regułom porządkowania codzienności szkolnej o wymiarze zewnątrzszkolnym, ustalonym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, władze samorządowe oraz regułom wewnątrzszkolnym, ustalonym (potencjalnie!) przy ich udziale. Zdaniem Schützego (2012), „[...] członkowie



społeczeństwa stoją stale wobec zadania interpretacji ruchów interakcyjnych partnerów w interakcji, społecznych ram interakcji i instytucjonalnych przejawów społeczeństwa” (s. 426). Rekonstrukcja nauczycielskich interpretacji wskazuje na postawę nauczycieli, którą określić można jako „zgodę na wszystko (a przynajmniej bardzo wiele)”. Czym to można tłumaczyć? W badaniach uczestniczyli nauczyciele ze znacznym stażem pracy (10–20 lat), nie było nauczycieli rozpoczynających swoją zawodową karierę. A zatem można powiedzieć, że badani nauczyciele „nasiąkli” już pewnymi regułami funkcjonowania szkoły, przyzwyczaili się także i do tego, co mogłoby wyglądać zupełnie inaczej, gdyby się w to zaangażowali. To przyzwyczajenie staje się „osadem przeszłości, który warunkuje przyszłość, łącząc bardzo ściśle jednostkę i społeczeństwo” (Kaufmann, 2004, s. 110). Nauczyciele nadal tworzą grupę zawodową, w której lepiej się nie wychylać, bo to wiąże się z dodatkowymi obowiązkami, bo to nie ma sensu. Ten adaptacyjny osad przeszłości uniemożliwia zmianę szkoły/zmianę w szkole. Nauczyciele utrzymują w szkole konsensus oparty na nieporuszaniu spornych kwestii, co umożliwia funkcjonowanie grupy. Jednak taka „niekonfrontacyjna kultura”, jak to ujmuje Griswold (2013), ogranicza ich refleksję na temat relacji pomiędzy członkami tej grupy oraz relacji władzy w obrębie samej grupy.

Badani nauczyciele prezentowali siebie jako osoby dobrze radzące sobie z obowiązkami i z tej pozycji przedstawiające życie szkoły. To oni tworzą świat osób, które „są na czasie”, potrafią dostosować się do zmieniających się wymogów oraz do ich ilości, do tempa i rytmu pracy, obowiązującego w danej szkole, potrafią wykorzystywać nadarżający się moment. To nie sami badani, ale ich koleżanki, koledzy tworzą światy osób chwilowo „nie na czasie”, czy osób przynależących do „świata opóźnionych” (Szulakiewicz, 2011). To ci ostatni nie potrafią dostosować się do istniejących wymogów, nadążać za tempem wyznaczonym w szkole, a im zwiększa się liczba płaszczyzn, w których nie dorównują innym tempa, tym bardziej spada motywacja, by podejmować trud, by realizować (często) nie swoje cele (Korzeniecka-Bondar, 2012). Można zatem mówić o różnicach w dopasowywaniu się do temporalnych reguł wśród badanych nauczycieli, a nawet szerzej o różnicach między szkołami, których codzienność ukazywali (jest to hipoteza wymagająca dalszych badań).

Problematyka temporalnego porządkowania rzeczywistości szkolnej ukazuje tylko jeden z wymiarów złożonej problematyki czasu szkolnej codzienności, ważny dla sprawnej organizacji procesu edukacji. Warto jednak dostrzec, że czas w szkole jest, podobnie jak w życiu człowieka, podstawą wszelkiego doświadczenia. Rzecz w tym, by czas zegarów, planów, organizacji roku szkolnego nie przesłonił, nie zastąpił czasu jako „materii życia” (Popiołek, 2010), który ma być nasycony sensem i życiodajnymi, mającymi znaczenie działaniami.

## BIBLIOGRAFIA

- Brach-Czaina, J. (1992). *Szczeliny istnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Covey, S. R. (1997). *Zasady działania skutecznego przywódcy* (K. Pawłowski, tłum.). Warszawa: Medium.
- Czytelniczka z nauczycielskim doświadczeniem. (2012, 12 października). Biurokracja zabija szkołę. *Gazeta Wyborcza*. Pobrane 5 października 2014, z: [http://wyborcza.pl/magazyn/1,128598,12659823,Biurokracja\\_zabija\\_szkole.html](http://wyborcza.pl/magazyn/1,128598,12659823,Biurokracja_zabija_szkole.html)
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Codziennosc w szkole: szkoła w codzienności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie* (tom 5, s. 9–25). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Griswold, W. (2013). *Socjologia kultury: kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie* (P. Tomanek, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *Ego: socjologia jednostki* (K. Wakar, tłum.). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Adam Marszałek.
- Konecki, K. T. (1998). Czas a badania socjologiczne. *Acta Universitatis Lodzensis: Folia Sociologica*, 27, 179–195. Pobrane z: <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/10641>
- Konecki, K. T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2011). Czas na pozór... *Studia Pedagogiczne*, 64, 113–130.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2012). *Oni wiedzą o co chodzi...: czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej*. W: A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska (red.), *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych: eksploracje – analizy – interpretacje* (s. 254–262). Białystok: Trans Humana.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013). Dyrektor w codzienności szkolnej – perspektywa nauczycieli. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne: współczesne wyzwania* (s. 236–247). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kostera, M. (1998). *Opowieści o ludziach, zwyczajach i organizacjach: czyli „wykładki”*. Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ.
- Koźmiński, A. K., Jemielniak, D., Latusek, D. (2009). Współczesne spojrzenie na kulturę organizacji. *E-mentor*, 3(30). Pobrane 2 września 2014, z: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/30/id/648>
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lakin, J. L., Jefferis, V. E., Cheng, C. M., Chartrand, T. L. (2003). The Chameleon Effect as Social Glue: Evidence for the Evolutionary Significance of Noncon-

- scious Mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27(3), 145–162. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025389814290>
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie: studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań* (S. Zabielski, tłum.). Białystok: Trans Humana.
- Murawska, A. (2014). Kłopotliwy czas szkolnej codzienności. W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły: nauczyciel* (s. 19–32). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowicki, A. (1983). *Czas i człowiek*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Popiołek, K. (2010). Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia. W: K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.), *Czas w życiu człowieka* (s. 86–100). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rogowski, Ł., Skrobaccki, R., Mroczkowska, D. (2010). Codziennosc w kryzysie. *Kultura i Społeczenstwo*, 1, 35–47.
- Schütze, F. (2012). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii: antologia tekstów* (s. 415–515). Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Sulima, R. (2003). Znikająca codzienność. W: R. Sulima (red.), *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.* (s. 233–255). Łomża: Oficyna Wydawnicza Stopka.
- Szulakiewicz, M. (2011). *Czas i to, co ludzkie: szkice z chronozofii i kultury*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Śliwerski, B. (2014, 15 maja). *Nauczyciel w gorsecie MEN-skich regulacji*. Wykład wygłoszony na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zabielski, S. (2001). Fenomenologiczne metody badań w psychologii, ich trafność i rzetelność. W: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii* (s. 147–164). Olecko: Wszechnica Mazurska w Olecku.

#### TEMPORAL ORDERING OF EVERYDAY SCHOOL LIFE IN SECONDARY SCHOOL: THE TEACHERS' PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** The article undertakes considerations concerning the temporal ordering of everyday school life, shown from the perspective of secondary-school teachers. Its purpose is to present the selected rules of temporal ordering of everyday life in secondary school and their importance to the functioning of teachers. The text presents examples of matching teachers to rules and requirements set by school administration. Analysis of the research results allowed to select the mechanisms of implementation in school the temporal order. The text highlights the differences in adapting the teachers surveyed to temporal rules. Based on the research results, three categories of people were distinguished: teachers who were “on time,” temporarily “out of date” and belonging to a “world of late.”

**KEYWORDS:** time, temporal ordering, secondary-school teachers.



---

1. Śródtytuły oraz fragmenty oznaczone w tekście są wypowiedziami badanych nauczycieli.