

Jolanta Gałęcka\* 

## Role nauczyciela a opresyjność wobec uczniów

### Abstrakt

Uczniowie spędzają sporą część swojego życia w szkole, w której większość czasu wypełniona jest przez nauczycieli. Jakość tego czasu zależy także od podejścia nauczycieli do zagadnień edukacyjnych, od ich poczucia sprawczości, odpowiedzialności czy zaangażowania. Przeprowadzając fenomenograficzne badania epistemologicznych przekonań nauczycieli, zadałam im pytania nie tylko o zagadnienia bezpośrednio związane z epistemologią, ale także o to, jak postrzegali swoją rolę, oraz jaki widzieli wpływ na proces uczenia się uczniów. Z zebranych odpowiedzi ujawniły się sylwetki nauczycieli, wśród których wyodrębniłam 8 odmiennych koncepcji ról nauczyciela, dających mi podstawę do wyłonienia 4 kategorii opisu, w których manifestowały się odmienne formy opresji. Opisane role, a raczej aktywności je tworzące, pozwalają zrozumieć kontekst opresyjności. Główne źródła potencjalnej opresyjności wydają się leżeć w odmiennych stosunkach nauczycieli do podstawowych koncepcji edukacyjnych, w tym przede wszystkim do przekazywania wiedzy i uwikłania w system, czyli poczucia wpływu systemu na wykonywanie własnej pracy.

**Słowa kluczowe:** przekonania epistemologiczne, opresyjność, uwikłanie w system, przekazywanie wiedzy, fenomenografia.

### The Roles of a Teacher and Oppressiveness Towards Students

#### Abstract

Pupils spend a large part of their lives at school, where most of their time is filled by teachers. The quality of this time depends also on the teachers' approach to educational issues, their sense of agency, responsibility and commitment. In conducting a phenomenographic study of teachers' epistemological beliefs, I asked teachers questions not only about issues directly related to epistemology, but also about how they

---

\* Uniwersytet Gdański.

Artykuł otrzymano: 6.02.2023; akceptacja: 20.07.2023.

perceived their role and what impact they saw as having on students' learning process. The collected answers revealed varied teacher profiles, which I grouped into 8 distinct conceptions of teacher's roles, out of which I selected 4 categories in which different forms of oppression were manifested. The described roles, or rather the activities which those roles manifest in, enable us to understand the context of oppressiveness. The main sources of potential oppressiveness seems to lie in teachers' different attitudes to basic educational concepts, including, above all, the transfer of knowledge and their entanglement in the educational system, i.e. their sense of the system's influence on the performance of their work performance.

**Keywords:** epistemological beliefs, oppressiveness, entanglement in the education system, transfer of knowledge, phenomenography.

## Wstęp

Dostrzegając brak porozumienia co do definicji najbardziej nawet podstawowych zagadnień edukacyjnych (Klus-Stańska 2018: 29–30), przeprowadziłam fenomenograficzne badania przekonań epistemologicznych nauczycieli, w nadziei na ich lepsze zrozumienie. Zadałam nauczycielom pytania nie tylko o zagadnienia bezpośrednio związane z epistemologią, jak wiedza, poznanie, proces uczenia się, nauczania, ale także o to, jak postrzegali swoją rolę, oraz jaki widzieli wpływ na proces uczenia się uczniów. Z zebranych odpowiedzi ujawniły się sylwetki nauczycieli, kształtowane przez to, co mówili o sobie wprost, odpowiadając na pytania o swoją rolę i wpływ na proces edukacyjny, jak i przez to, co mówili o inteligencji, wiedzy, poznaniu. Przyglądając się tym sylwetkom i analizując wypowiedzi nauczycieli pod kątem odmiennych kontekstów pedagogicznych, zwróciłam uwagę na obecne w nich elementy związane z opresyjnością wobec uczniów, wynikającą m.in. z ich (poczucia) uwikłania w system. Postanowiłam bliżej przyjrzeć się temu zagadnieniu, kategoryzując odmienne role nauczycieli, z którymi związana była opresyjność i oddzielając je od pozostałych, w których nie była ona dostrzegalna.

## Koncepcja badań własnych

Wybór przedmiotu badań niesie za sobą implikacje metodologiczne (Rubacha 2008: 163). Według Johna Creswella (2013) każdy projekt badawczy powinien stanowić połączenie „filozofii, strategii badawczych i konkretnych metod” (Creswell 2013: 30). W przypadku przeprowadzonych przeze mnie badań, z których wyodrębniłam niniejsze kategorie nauczycieli, były to odpowiednio: paradygmat interpretatywny (konstruktywistyczny), strategia badań jakościowych i metoda badań fenomenograficznych.

Chcąc badać przekonania nauczycieli, wyszłam z konstruktywistycznego założenia, że rzeczywistość istnieje w umysłach ludzkich, a wiedza jest zawsze w umyśle

jednostki (a nie na zewnątrz), tworzona drogą negocjacji społeczno-kulturowych. Paradygmat konstruktywistyczny, uznający subiektywistyczne nastawienie do rzeczywistości, zainteresowany codzienną rutyną oraz konstruowaniem społecznej rzeczywistości (Flick et al. 2004: 5), stanowił teoretyczny punkt odniesienia zbieżny z podejściem badań jakościowych. Badania te, co do zasady, ukierunkowane są na odkrywanie tego, co ukryte, pomijane, niezauważane, zajmując się światem, którego doświadczamy i który konstruujemy w naszej świadomości (Jurgiel 2009: 99). W ramach tego podejścia zdecydowałam się na badania fenomenograficzne, oparte na założeniu pluralizmu podmiotowego postrzegania rzeczywistości i nadawania znaczeń poszczególnym jej elementom. Wysłałam też z założenia, że interpretowanie znaczeń z natury ma charakter hermeneutyczny i dialektyczny, gdzie kontekstualne i subiektywne konstrukty badanych podmiotów mogą być ze sobą zestawiane w celu porównania czy też wydobycia elementów różnicujących i wspólnych.

Przedmiotem badań fenomenograficznych jest ludzka świadomość i, obecne w jej ramach, formy doświadczania podmiotu. Pozostaje jednak kwestią trudną dotarcie do tej świadomości w jej „rzeczywistej” postaci. Badania te charakteryzują się dużą otwartością: w zbieraniu materiału badawczego, w doborze próby badawczej (osiągnięcie teoretycznego nasycenia) czy w podejściu badacza w odniesieniu do poznawanej rzeczywistości (Urbaniak-Zajac 2008: 195). Odnosząc się do konieczności zawieszenia własnych przekonań, wynikających zwłaszcza z teorii<sup>1</sup>, skorzystałam z podejścia sugerowanego przez Petera Ashworth’a i Ursulę Lucas (2000): oparcia się o empatię i postawę pełną zaciekawienia (Ashworth, Lucas 2000: 299).

Unikatowymi cechami wywiadu fenomenograficznego jest m.in. projekt wywiadu oraz sposób jego realizacji, determinowany celem wywiadu oraz koniecznością uzyskania informacji na temat sposobu konstruowania danego zjawiska, które wpływają na kolejne pytania, zadawane tak, aby zachęcić badanego do refleksji, pomagać mu zobrazować dane zjawisko czy rozstrzygnąć wątpliwości lub sprzeczności, jakie wynikły w trakcie wywiadu (Bruce 1994: 50–53). Do badań własnych wybrałam semistrukturyzowane wywiady o pogłębionym charakterze, które „ułatwiają osobie zastanowienie się nad własnym doświadczeniem zjawiska.” (Reed 2006: 4). Wszystkie wywiady przeprowadziłam osobiście. Większość pytań miała charakter otwarty<sup>2</sup>. Całość wszystkich badań została nagrana na dyktafon, a następnie – z zachowaniem dosłowności wypowiedzi – zapisana w formie transkryptów, które stanowiły podstawę do analizy wypowiedzi uczestników badania.

Za wystarczające w badaniach fenomenograficznych przyjmuje się przeprowadzenie 20–25 wywiadów (Męczkowska 2002: 22). Ważne, aby zebrać odpowiednio bogate opisy różnych koncepcji na temat zjawiska będącego przedmiotem badania (Yates et al. 2012: 103). Z uwagi na sporą liczbę zagadnień, jakie poruszyłam, oraz znaczne zróżnicowanie próby badawczej (Patton 2015: 455) wysycenie różnorodności kategorii odczułam dopiero w okolicach wywiadu 30. Zastosowałam strategię

<sup>1</sup> Już bowiem w odniesieniu do tzw. przedzałożeń badacza przyjąłm założenie o ich nieusuwalności (za np. Gadamerem) i dołożyłam starań, aby je sobie na bieżąco uświadamiać i cały czas monitorować.

<sup>2</sup> Np. „Jaka jest pani zdaniem rola nauczyciela?”, „Czym jest dla pana wiedza?”.

maksymalnej różnorodności doboru przypadków (*maximum variation / heterogeneity sampling*), należąca do kategorii doboru próby z uwagi na charakterystykę grupy (*group characteristics sampling*) (Patton 2015: 428–435), starając się, aby wśród badanych znaleźli się nauczyciele o różnych cechach, nauczający różnych przedmiotów w odmiennych typach szkół. Przypadki dobierane były też częściowo na zasadzie kuli śnieżnej, w celu maksymalizacji (zróżnicowanych) informacji (Lincoln, Guba 1985: 202). Ostatecznie badaniem objęłam 33 nauczycieli zebranych z całej Polski, prowadzących zajęcia z przedmiotów humanistycznych, ścisłych, artystycznych, z WF-u, religii, resocjalizacji, szachów czy WDŻ. Znalazło się wśród nich 3 pedagogów szkolnych, 3 logopedów, 6 dyrektorów, 2 nauczycieli wspomagających. Próba objęła 7 mężczyzn oraz 26 kobiet.

Opresyjność nie była głównym tematem przeprowadzonych wywiadów. Analizując wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do tego, jak rozumeli własną rolę w szkole, zwróciłam uwagę na ich odmienne podejście do zagadnień związanych z przekazywaniem wiedzy czy stosunkiem do systemu edukacyjnego, z którymi związana wydawała się opresyjność niektórych aktywności nauczycieli. Postanowiłam bliżej przyjrzeć się temu zjawisku. Wyodrębnione role nauczyciela posłużyły jako podstawa do analizy przeprowadzonej w niniejszym artykule. Przedmiotem niniejszych badań uczyniłam opresyjność nauczycieli wobec uczniów, ujawniającą się w konstruowanych przez nich rolach. Celem badań jest zrekonstruowanie przejawów opresyjności wyłaniających się z odmiennych ról nauczyciela i związanych z nimi jego aktywności. Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jak, w jakich rolach i związanych z nimi aktywnościach, przejawia się opresyjność nauczycieli wobec uczniów?

## Analiza materiału badawczego

Dane gromadzone podczas wywiadów, stanowiące punkt wyjścia „do budowania obrazu świadomości zbiorowej dotyczącej tego, jak można doświadczać poszczególnych zjawisk” (Yates et al. 2012: 102), poddałam dogłębnej analizie obejmującej m.in.: wielokrotne czytanie transkryptów, iteracyjną analizę relacji badanych i ciągłe ich porównywanie, kondensację fragmentów wypowiedzi badanych, ich porównywanie, grupowanie i wiązanie ze sobą poszczególnych fragmentów, które poddałam artykulacji – identyfikując te fragmenty, które reprezentowały odrębne sposoby rozumienia badanych zjawisk, a które mogły zostać poddane uogólnieniu. Tak uogólnionym zgrupowaniom nadałam nazwy, tworząc kategorie opisu poszczególnych zjawisk. W ten sposób wyłoniłam „zbiór kategorii opisujących zróżnicowanie sposobu doświadczenia zjawiska” (Reed 2006: 3), które stanowią „abstrakcyjne narzędzie wykorzystane do scharakteryzowania koncepcji” (Marton et al. 1993: 283).

Fenomenografia skupia się na badaniu głównych cech różnicujących to, jak uczestnicy doświadcniają konkretnego zjawiska. Każde doświadczenie (jego opis) brane jest pod uwagę jako istotne z punktu widzenia relacji pomiędzy badanymi

a zjawiskami, które są przez nich doświadczane (opisywane). Podejście to określane jest jako perspektywa drugiego rzędu (*second-order perspective*)<sup>3</sup> – „umożliwia ona badaczom opisanie poszczególnych aspektów świata z punktu widzenia uczestnika, czyli ujawnienie ludzkiego doświadczenia i świadomości jako przedmiotu badań” (Yates et al. 2012: 100). Odtwarzając sposoby konceptualizowania roli, jaką odgrywali nauczyciele w edukacji, brałam więc pod uwagę przedstawiane przez nich fakty, sposoby ich rozumienia oraz uzasadniania.

Analizując podobieństwa i różnice pomiędzy poszczególnymi sposobami rozumienia swojej roli jako nauczyciela, brałam pod uwagę zarówno horyzont zewnętrzny (wydzielanie zjawiska z kontekstu), jak i wewnętrzny (oceniając wymiary różnorodności) (Cope 2014: 14). W ten sposób wyłoniłam 8 koncepcji ról nauczyciela, którym odpowiadały różne zachowania, aktywność w klasie, poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za wykonywaną pracę:

- nauczyciel wspierający ucznia w procesie uczenia się,
- nauczyciel wspierający ucznia w procesie rozwoju,
- nauczyciel wychowujący,
- nauczyciel budujący relacje z uczniem,
- nauczyciel motywujący,
- nauczyciel nauczający,
- nauczyciel realizujący przydzielone zadania,
- nauczyciel mobilizujący.

Potraktowałam te koncepcje jako swego rodzaju wstępne kategorie opisu: każda z nich reprezentowała jakościowo odmienne podejście do sposobu rozumienia roli. Jednocześnie każda z nich była w pewien sposób otwarta, gdyż obejmowała wyszczególnione koncepcje znaczeń obejmujące zróżnicowane aktywności, na które można było spojrzeć z odmiennych perspektyw. Wyodrębniając role, zwracałam m.in. uwagę na dobór słów używanych do opisu tych aspektów pracy nauczyciela. W ten sposób wyodrębniłam np. rolę mobilizującą – podkreślającą aspekt „dociskania” ucznia, przymuszania do zrobienia czegoś – z roli motywującej – skupionej na zindywidualizowanym podejściu i konieczności zrozumienia potrzeb ucznia.

Dostrzegając, w trakcie analizy, przejawy opresyjności manifestujące się w poszczególnych rolach, zauważyłam, że tworzyły one swego rodzaju spektrum: w pierwszych trzech rolach opresyjność polegała głównie na niewykonywaniu aktywności przypisanych do tych ról, podczas gdy w każdej kolejnej roli coraz większe znaczenie nabierał sposób, w jaki wykonywane były aktywności będące ich przejawem bądź podejście nauczyciela wobec uczniów czy postrzeganych przez siebie własnych obowiązków. Ostatnia rola charakteryzowała się największym natężeniem opresyjności wobec uczniów. Zaczęłam się więc przyglądać tym rolom pod kątem przejawów opresyjności (co tę opresyjność stanowiło), jak ona się przejawiała i z czego wydała się wynikać. Biorąc pod uwagę powyższe kryteria, wyłoniłam następujące kategorie opisu roli nauczyciela:

<sup>3</sup> „Fenomenografowie nie wypowiadają się o świecie jako takim, ale o ludzkich koncepcjach świata.” (Marton 1986: 32).

- nauczyciel niewłaściwie wspierający ucznia,
- nauczyciel zniechęcający ucznia do pracy,
- nauczyciel jako środek przymusu, ograniczający wolność ucznia,
- nauczyciel jako narzędzie w rękach władzy (systemu).

Kategorie te składają się na finalną przestrzeń wynikową analizy dokonanej pod kątem przejawów opresyjności, którą przeprowadziłam na potrzeby niniejszego artykułu. Stanowią one efekt uporządkowania znaczeń nadawanych przez nauczycieli koncepcji roli nauczyciela i biorą pod uwagę ich wypowiedzi odnoszące się zarówno bezpośrednio do zagadnienia roli (odpowiadające m.in. na pytanie: „Jaka jest pani/pana zdaniem rola nauczyciela?”), jak i do zagadnień uczenia się, nauczania, czy wiedzy, w których odnosili się oni do własnej roli w procesie edukacji.

## **Role nauczyciela a opresyjność wobec uczniów – refleksje z badań**

Jak już wspomniałam, pierwszym podziałem, który wyniknął z przeprowadzonej przeze mnie analizy wszystkich wypowiedzi nauczycieli, był podział na nauczyciela wspierającego i nauczającego. Obie te role okazały się niezwykle kompleksowe. W obu przewijało się kilka czynników, wzajemnie się krzyżujących i wpływających – w zależności od podejścia do każdego z nich – na postawę nauczyciela wobec uczniów. Czynnikiem tymi był czas, podstawa programowa oraz czynnik, który nazwałam „poczuciem własności”. Pierwsze dwa czynniki były bezpośrednio omawiane przez nauczycieli. Wspominali oni bądź o braku czasu, bądź dawali do zrozumienia, że czas na wszystko jest (lub można go znaleźć). W odniesieniu do podstawy programowej nauczyciele odnosili się albo poddańczo, albo z pewnym dystansem, uznając ją za dopasowywalną, modyfikowalną lub stanowiącą swego rodzaju drogowskaz, a nie wyznacznik jakości ich pracy. Ostatni czynnik był jednak raczej ukryty. Przejawiał się w wypowiedziach nauczycieli, w których dawali oni wyraz poczucia, że lekcja jest dla nich, czas jest ich, nauczanie należy wyłącznie do nich i polega na ich wyłącznym zaangażowaniu. Aktywność nauczycieli „zniewolonych” przez podstawę programową, będących w okowach niewystarczającej ilości czasu oraz (w pewnym sensie) roszczeniowych, przejawiała znamiona opresyjności wobec uczniów.

Opisane zależności nie stanowiły jedynych wyznaczników opresji. Rzeczywistość była bardziej zagmatwana i wieloznaczna. Sposób podejścia do tych czynników, poczucie zniewolenia nimi (bądź swego rodzaju zniewalającego uposażenia, biorąc pod uwagę poczucie własności) wydawał się jednak determinować pewne, opresyjne w swym wydźwięku, postawy nauczycieli. Ich przekonanie, nie zawsze przy tym uświadomione, stanowiło wyznacznik sposobu postrzegania rzeczywistości edukacyjnej. Było też przejawem ich mentalnego zniewolenia (Klus-Stańska 2005).

## Nauczyciel niewłaściwie wspierający ucznia, niedostrzegający jego potrzeb

Nauczyciele bardzo często wskazywali na powinność nauczyciela do wspierania ucznia:

- w procesie uczenia się, ujawniającą się np.: w podejmowaniu aktywności mających na celu ułatwienie uczniowi zrozumienie (jak tłumaczenie, umożliwienie zadawania pytań czy osadzanie informacji w zrozumiałym kontekście), uwspólnianiu aktywności edukacyjnych, tworzeniu sprzyjających uczeniu się warunków czy dopasowywaniu metod, reakcji;
- w procesie rozwoju, ujawniającą się np.: w ekspozycji ucznia na inne perspektywy, otwieraniu go na świat, wytrącaniu ze schematu, spędzaniu z nimi czasu, rozmawianiu i wysłuchiwanie, pobudzaniu do rozwoju, dbałości o dobrostan;
- w procesie wychowawczym, ujawniającą się głównie w poczuciu (współ)odpowiedzialności za ten proces, dostrzeganiu i reagowaniu na wychowawcze potrzeby uczniów, sytuacje potencjalnie dla nich niekorzystne.

W odniesieniu do pierwszych dwóch form wsparcia opresyjność manifestowała się raczej w braku podejmowania wymienionych aktywności, bądź na wykonywaniu ich w sposób nienależyty/nieodpowiedni:

jedni nie muszą wkładać tyle wysiłku [...] natomiast inni [...] starają się, próbują się czegoś nauczyć, ale [...] mają trudności. Często jest też tak, że nauczyciel tego nie widzi, leci z programem [Nauczyciel 3].

Zdarzały się wypowiedzi, w których nauczyciele zdawali się sugerować wspieranie ucznia, jednak kontekst i znaczenie wypowiedzi miały zgoła odmienny, opresyjny charakter. Takim przykładem było ukierunkowywanie procesu uczenia się, w którym mieściło się zarówno wspieranie samodzielności ucznia, jak i kierowanie (nadzorowanie) jego pracy, będące raczej przejawem władzy nad uczniem niż rzeczywistego wsparcia. W takim ujęciu nauczyciel stanowił raczej przykład posłusznego systemowi urzędnika, który ograniczał swym podejściem wolność ucznia. Na podejście to wpływ wydawało się mieć rozumienie procesu edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu oraz rozumienie zagadnień uczenia się i nauczania, czyli to, jaki dyskurs reprezentował nauczyciel. Zilustruję to wypowiedziami nauczycieli odnoszącymi się do „wyręczania” ucznia:

w zeszycie macie wszystko, nie musicie nawet szukać po książkach [...], to już jest duże udogodnienie, że on nie musi książki wertować, że on ma dokładne notatki, dokładne zadania ma rozwiązane na lekcji, te, które powinien umieć [N 25].

uczeń powinien sam sobie do niektórych rzeczy dojść, ale [...] jak są ci słabi uczniowie, to [...] nieraz wszystko trzeba dokładnie podać, napisać, podyktować do zeszytu, bo [...] nie wszyscy zagląдают do podręczników [N 20].

To była mała grupa [...] miałam czas dla każdego i poznałam, jak oni się uczą najlepiej [...] dla nich najlepiej było to słyszeć ciągle [...] jak czytali, to oni nie wiedzieli, co oni przeczytali [...] i doszliśmy do tego, że [...] dla nich było najlepiej, jak im to po prostu nagrywałam na ich telefonach i oni wtedy [...] tego słuchali pod prysznicem, jak szli na zakupy [...] razem żeśmy doszły do takiej ilości, której ona mogła się nauczyć [...] potem to odpowiednio łatwym językiem uformowane, żeby ona to zrozumiała [N 28].

Wypowiedź nauczycielki 25 stanowiła przejaw ubezwłasnowolnienia uczniów, choć sama nauczycielka ewidentnie uznawała swoje podejście za ogromne wręcz wsparcie (na które poświęcała *nota bene* sporo własnego czasu<sup>4</sup> i wysiłku). Nauczycielka 20 ograniczyła wprawdzie zakres „wyręczania” uczniów wyłącznie do „tych słabych”, jednak cały kontekst wypowiedzi sugerował nadanie aktywności ucznia „charakteru wyznaczonego treścią [...] podręczników” (Nowak-Łojewska 2011: 183) i pamięciowego. Wypowiedź nauczycielki 28 stanowiła przykład uwspólnienia procesu uczenia się i nauczania, uwzględniającego rzeczywiste potrzeby (niepełnosprawnych) uczniów. Różnica w podejściu wydaje się wynikać z osadzenia paradygmatycznego. Każda z tych nauczycielek postrzegała świat przez pryzmat innych założeń odnoszących się do edukacyjnej rzeczywistości.

W odniesieniu natomiast do wsparcia w wychowaniu uczniów, opresyjny charakter ujawniać się może także, gdy nauczyciel nie dostrzega czy nie reaguje na potrzeby uczniów:

W szkole się tyle dzieje rzeczy, jakie przeżywają młodzi nastolatki [...] (jeżeli) nauczyciel nie jest tego w stanie zobaczyć, nie jest w stanie dostrzec [...] to źle spełnił [...] swoją rolę [N 10].

W tym jednak przypadku należy wziąć pod uwagę to, że nie wszyscy nauczyciele poczuli się do tej (współ)odpowiedzialności, uznając, że wychowanie należy do rodziców. Trudno jednoznacznie zakwalifikować brak poczucia się do tego rodzaju odpowiedzialności jako przejaw opresyjności. Każdy przypadek będzie musiał być rozpatrywany indywidualnie.

Z powyższego zestawienia widać, że kategoria ta nie jest jednowymiarowa – opresyjność może być wynikiem zniewolenia samego nauczyciela (Klus-Stańska 2005) tudzież jego osadzenia w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym<sup>5</sup> (Klus-Stańska 2009: 67). W dobrej wierze można bowiem zrobić krzywdę. Wszystko zależy od podejścia do danej aktywności i jej wykonania.

### **Nauczyciel zniechęcający ucznia do pracy**

Nauczyciele mówili o podejmowaniu aktywności mających na celu motywowanie ucznia: inspirowaniu go i wzbudzaniu zainteresowania, zaszczepianiu chęci uczenia się, byciu ciekawym ucznia, dostrzeganiu go i dopasowywaniu podejścia<sup>6</sup> do jego możliwości. W niniejszej kategorii, podobnie jak w poprzedniej, opresyjność przejawiała się w niewykonywaniu bądź nienależytych wykonywaniu aktywności motywujących:

„to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam” [...] i zaczynam wstawiać jakieś minusy [N 25].

<sup>4</sup> Przy czym tego czasu jej właśnie najbardziej brakowało.

<sup>5</sup> Choć i co do tego miałam wątpliwości, w mojej ocenie podejście N 25 stanowiło eklektyczne zestawienie behawiorystyczno-humanistyczne, podczas gdy N 20 wydawała się mieć podejście behawiorystyczno-rozwojowe. Ramy niniejszego artykułu nie pozwalają mi jednak na rozwinięcie tych aspektów podejścia nauczycieli.

<sup>6</sup> Słowem używanym częściej był przekaz, jednak słowo nie zawsze było używane w kontekście dydaktyki normatywnej.



Tutaj mieściły się takie zachowania, jak stosowanie negatywnych ocen jako motywatora do zwiększenia wysiłku, wstawianie uwag, negowanie indywidualności ucznia, niedostrzeżenie go:

pracować tylko z uczniem zdolnym, czyli z takim, który jest po prostu na lekcji [...] bywały lekcje niektóre, na których uczniowie niektórzy nigdy nie byli zapytani, nigdy nie mieli szansy [...] się ich nie dostrzega [N 3],

a także – pośrednio – narzucanie metod, podawczość czy inne formy powodujące „uśpienie” ciekawości:

nauczanie, takie w ogóle szkolne, jest [...] z natury nudne [...] może zabijać wręcz chęć uczenia się [N 12].

Przejawy opresyjności były jednak bardziej dostrzegalne w podejmowaniu działań zniechęcających (które leżały częściowo w obszarze roli nauczającej):

nauczyciele też krytykują [...] uczniowie [...] boją się jeszcze zadawać pytania i mówić, że ja czegoś nie wiem, czegoś nie rozumiem [N 3]

nauczyciel może [...] mu bardzo przeszkadzać, poprzez to, że go będzie zniechęcał i mówił mu, że się na przykład nie nadaje, albo niewerbalnie jakby, pasywno-agresywnie komunikował swoją niechęć do ucznia [N 6]

[podejście nauczyciela] albo rozbudzi w nim jakąś taką chęć poznawczą [...] albo [...] zamknie go [...] na tę dziedzinę wiedzy, którą będzie prezentował dany nauczyciel [...] Bo będzie na tyle nieciekawie albo wręcz odpychająco, że [...] nawet nie będzie chciał się rozwijać, w jakimś tam obszarze [N 7].

Przyczyny wielu z tych zachowań wydawały się leżeć w swego rodzaju zadomowieniu się opresji w podejściu nauczyciela do rzeczywistości edukacyjnej (Czerepaniak-Walczak 2006: 82–83), postawie roszczeniowej i wychodzącej z pozycji władzy oraz braku krytycznej refleksji nad własną aktywnością (Nowak-Łojewska 2011: 181).

Nauczyciele podkreślali bardzo często, że zniechęcający jest sam przymus edukacji szkolnej. Niestety, sami stanowili czasami element tego przymusu bądź to aktywnie się do niego przyczyniając poprzez m.in. negatywne formy mające na celu mobilizację ucznia (co jest przedmiotem kolejnej kategorii), bądź poprzez bardziej pasywne i posłuszne tkwienie w zastanej rzeczywistości i wzmacnianie jej negatywnych aspektów w roli reprezentanta jej idei i powielacza opresyjnych mechanizmów, co stanowi przedmiot ostatniej kategorii.

## **Nauczyciel jako środek przymusu, ograniczający wolność ucznia**

Przymus szkolny w wypowiedziach nauczycieli odnosił się zarówno do jego demotywującego wpływu na proces uczenia się, kontekstu wyjaśniającego niemożność dokonania jakiegokolwiek zmiany, jak i do źródła prowadzenia „walki” z uczniami:

Dlatego ta nauka, no jest taką trochę walką z tymi dziećmi, bo my to robimy, uczymy ich dla ich dobra, ale oni do końca nie rozumieją, po co, i dlatego mają to czasami w nosie [N 31].

Powyższa wypowiedź ilustruje dodatkowo pewną dostrzegalną postawę nauczycieli, która wydawała się sygnalizować, że przymus ten leży poza nimi, jest czymś, co ich także dotyka i oni są jego ofiarami w podobnym wymiarze, co uczniowie<sup>7</sup>. Takie podejście wydawało się skutkować swego rodzaju dysocjacją – oderwaniem się od bycia częścią tego kontekstu z jednoczesnym podejmowaniem działań (powielaniem mechanizmów), które z nim współgrały<sup>8</sup>.

W kategorii tej mieściła się głównie rola nauczyciela mobilizującego, którą wydzieliłam właśnie z uwagi na jej elementy opresyjne. Przejawy opresyjnych aktywności nauczyciela charakteryzowały się szerokim spektrum:

- od zapewniania pewnej ograniczonej jednak swobody do całkowitego jej zamknięcia:
  - Uczniowie nieraz pytają mnie, po co nam pani tyle o tym Mickiewiczu gada. Ja mówię [...]: Mickiewicza będziecie znali właściwie każdy dzień, wszystkie daty, wszystkie utwory, kiedy powstawały. Jednego poetę musicie znać [N 26];
  - polonistka mówiła nam, jak interpretować wiersz, że to jest jedyna słuszna... omawianie lektur sprowadzało się do tego, jaką kieckę miała Danusia, jak jej Zbyszko ofiarował swoją miłość [N 5];
- od potencjalnie pozytywnie mobilizującego wymagania do straszenia i dyscyplinowania, o czym jest dalsza część niniejszego podrozdziału.

Nauczyciel mobilizujący ujawniał swoją aktywność m.in. poprzez postawę wymagającą, zapewniającą wyzwania, oczekującą postępów, czy w stawianiu wysokiej poręczki. Opresyjność przejawiała się tu nie tylko w sposobie realizowania tych aktywności/podejść, ale w ogólnej postawie, jaką przybierał nauczyciel (związanej np. z jego osobowością), oraz w rodzaju wymagań/wysokości poręczki:

są typowymi faszystami [...] bardzo są surowi, jeśli się czegoś nie wie [...] zadają bardzo dużo, wymagają, żeby to było zrobione szybko i zawsze na 100% i stawiają bardzo wysokie wymagania [...] nie starają się ich dopasować do możliwości ucznia, tylko stawiają ogólnie bardzo wysokie wymagania wszystkim [N 8].

Stawiane wymagania mogły być opresyjne z uwagi na ich szkodliwy wpływ na rozwój ucznia, uniemożliwiający mu np. podążanie za swoimi pasjami:

bardzo wysokie wymagania [...] taka szkoła staje się przeszkodą, bo jeżeli ktoś ma jakąś pasję, której się nie da przełożyć na ocenę [...] nie masz czasu na to i musisz zrezygnować z realizacji tej swojej pasji [N 8].

Kolejne aktywności o charakterze mobilizującym obejmowały formy ciśnięcia i ścigania, mające na celu egzekwowanie nałożonych zadań czy wydobywanie z ucznia jego potencjału. Podejmowane często w dobrej wierze, charakteryzowały się wysokim potencjałem opresyjności, wydawały się bowiem bazować na założeniu wyższości wiedzy nauczyciela, że zna np. przyczyny braku podejmowania wysiłku przez ucznia, prawidłowo ten brak ocenia, wie doskonale, jak mu zaradzić:

Ja to tak mówię nauczycielom, żeby cisnąć takich, docisnąć i przyciskać w takim znaczeniu, żeby: „nie odpuszczajcie im, bo po prostu no szkoda”. No szkoda tego chłopaka... Szkoda, albo tej dziewczyny, no bo ma potencjał... Tylko się nie chce [N

<sup>7</sup> O problemie tym pisała zresztą Klus-Stańska (2018).

<sup>8</sup> Czyli także rodzaj mentalnego zniewolenia.

10].

Aktywnością, która miała charakter czysto opresyjny, było straszenie:

potrzeba uczenia się głównie jest wywoływana przez strach, lęk i zastraszenie [...] obniżają samoocenę w uczniach [...], łatwo go później nastraszyć i łatwo nim po prostu rządzić – mieć władzę nad uczniem [N 8].

strach i poczucie zagrożenia może wpływać na taką totalną blokadę [...], co mnie na przykład zmobilizowało, jak był surowy nauczyciel, to moich dzieci to w ogóle nie dotyczy [N 14].

Nauczyciele zwracali uwagę na to, że postawa nauczyciela może mieć zupełnie inny efekt w zależności od ucznia, od jego konstrukcji psychicznej. Wywoływanie poczucia strachu uznawane było, co do zasady, za niewłaściwe wykonywanie roli nauczyciela. Nawet jednak ci nauczyciele, którzy uznawali straszenie za coś zdecydowanie negatywnego, zauważali, że podejście to może być efektywne edukacyjnie:

czujemy jakieś zagrożenie, jakieś niebezpieczeństwo i jesteśmy czujni – nie przeleci nam to tak przez głowę i zostanie [N 14].

Twierdzenie to znajduje zresztą potwierdzenie w badaniach neuronaukowych (np. Hupbach, Fieman 2012), pokazujących pozytywny wpływ stresu na proces uczenia się. Zagadnienie to otwiera odmienne spojrzenie na ocenianie opresyjności, na które nie ma miejsca w niniejszym artykule.

Ostatnią formą aktywności mobilizujących było dyscyplinowanie, które odnosiło się zarówno do zachowywania pewnych ram zapewniających np. czas na dyskusję czy umożliwiających pracę w ciszy, jak i do nakładania kar i stosowania konsekwencji za np. brak przygotowania do sprawdzianu, w którym to przypadku granica pomiędzy dyscypliną a opresją była niezwykle cienka:

bardzo dużo jest w takim nauczycielu takich cech takiego despoty [...] odczuwa satysfakcję, taką wyższość nad uczniem [...] mobilizuje, tak – karze [...] ten uczeń nie może sobie pozwolić na [...] wygłupianie się [...] więc słucha [N 14].

No bo on musi ponieść jakieś konsekwencje tego, że on się nie przygotował [...], nie przyszedł na ten pierwszy termin [...], on sobie tutaj bimba, przyszedł, nic nie napisał, dostał jedynkę, a za chwilę [...] mi pisze tą poprawę na piątkę i ja mam mu w miejsce jedynki wpisywać piątkę. No coś jest nie halo! [N 25].

Karami były także negatywne oceny, co przyczynia się przecież do opresyjnego charakteru całego systemu, z którego potem nauczyciel nie widzi wyjścia:

„No proszę bardzo, to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam” [...] albo gada czy tam jest odwrócony [...], zaczynam wstawiać jakieś minusy [...], trzy pytania mu zadam – nie odpowie, no to jedynka za taką negatywną aktywność [N 25].

Z wypowiedzi Nauczycielki 25 wynikało, że uczeń mógł dostać jedynkę za bycie odwróconym. To nasuwa skojarzenia z obiektywistycznie postrzeganym autorytetem nauczyciela<sup>9</sup>, nauczyciela podpierającego się autorytetem z nadania (Nowak-Łojewska 2011: 183), do którego należy przestrzeń i czas szkolny:

---

<sup>9</sup> Z takim autorytetem związana jest normatywna i instrumentalna dydaktyka (Klus-Stańska 2018).

ten nauczyciel jest [...] on chce dyscypliny, on chce, żeby byli wszyscy cicho, żeby go słuchali, żeby odpowiadali tylko z sensem i tylko odpowiadali na jego pytania [N 32].

### **Nauczyciel jako narzędzie w rękach władzy (systemu)**

Oprócz aktywnie podejmowanych działań opresyjny charakter ról nauczyciela przejawiał się także w przyjmowaniu pewnych „posłusznych”/zniewolonych postaw:

system nie pozwala nam na budowanie tych relacji [...] nasze relacje z nimi muszą być na zasadzie nakazowej, na zasadzie kapo albo dyktatora [...] założenie jest takie [...] że mają nas słuchać, bo jesteśmy mistrzami [N 32]

Z systemem związane były oczekiwania co do konkretnego sposobu funkcjonowania ucznia, wiązały się z nim także specyficzne zachowania nauczycieli, którzy czasami wręcz bezrefleksyjnie poddawali się „jego wymogom”, a raczej temu, co sami jako te wymogi postrzegali. Wymogiem podstawowym była tu realizacja podstawy programowej:

w szkołach publicznych jesteśmy zobligowani do tego, żeby treści podstawy programowej realizować [N 19.]

Dodatkowy wymiar opresyjności temu podejściu nadawał fakt dostrzegania jego szkodliwości, nieadekwatności samej podstawy oraz jej przeładowania, które było dla ucznia obciążające:

(nauczyciel) ma jakiś cel, musi go osiągnąć, często nie zważając na inne czynniki. Czyli muszę wykonać [...] podstawę programową [...] wchodzę na tą lekcję, mam taki temat i to jest mój cel, żeby nauczyć ich, przekazać im to [N 12].

W niniejszej kategorii mieściło się niestety wiele aktywności nauczycieli związanych z rolą nauczającą. Wydawały się one często wynikać z podejmowania starań w imię – osadzonych w dydaktyce normatywnej lub instrumentalnej – przekonania, bezrefleksyjnego realizowania wymagań systemu. Związane z tym było poczucie uwikłania i wiecznego braku czasu, co w połączeniu z przekonaniem, że lekcja należy do nauczyciela i im sprawniej uda im się „zrealizować” zagadnienie, tym lepiej (tylko dla kogo?), kreowało m.in. podawczość i przywiązanie do rutyny, bezkrytyczne korzystanie z podręczników (Czerepaniak-Walczak 2006: 83):

najczęściej to jest rola takiego słupa, który stoi, gada, gada, gada przez 45 minut [...] przepisuje ze swojego starego wytartego zeszytu zadanie [N 9].

[Wydawnictwa dają za dużo treści], nauczyciel niestety, jak ta małpka, odwraca stronę za stroną i każe z dziećmi ją zrealizować [N 9].

Jednym z podstawowych przejawów nauczania było przekazywanie wiedzy, którego opresyjność przejawiała się w:

- kombinacji dostarczania uczniowi treści często (w ocenie samych nauczycieli) niepotrzebnych, w dużej ilości, a następnie wymaganie ich odtworzenia na ocenę, w identycznej prawie formie bądź objętości;

- tym, że forma ta jest np. jedyną bądź główną formą nauczania, że żadne zagadnienia nie są odpuszczane;
- braku dopasowywania się do potrzeb uczniów, niepytania ich o zdanie, niebranie pod uwagę ich zainteresowań, możliwości, sytuacji osobistych.

Powyższe formy opresyjności wynikają m.in. z powielania historycznie uwarunkowanych mechanizmów oraz mechanizacji czynności uczniów (Klus-Stańska 2007: 23–24). Poczucie uwikłania w system przejawiało się „ślepy” realizowaniem podstawy programowej i „nałożonych” zadań, co z kolei związane było ze stosowaniem przestarzałych metod i często krzywdzeniem uczniów nałożonymi wymogami:

wszyscy funkcjonujemy też w pewnym określonym systemie, który no nie zawsze pozwala stawiać ucznia w centrum [...] przeładowanie uczniów nadmiarem wszystkiego [N 6].

Jak wynika z przytoczonych wyżej przykładów, nauczyciele, niestety, w budowaniu tego negatywnego wizerunku instytucji szkoły czasami pomagają. Relacja z tak postrzegającym szkołę uczniem jest wówczas oparta na antagonizmie, a prowadzona walka ma charakter opresyjny. W takiej relacji nauczyciel traktuje często ucznia jak wroga, kogoś, kto próbuje go przechytrzyć, wymanewrować, oszukać, no i oczywiście zrobić na złość. Wówczas do głosu dochodzą wszystkie opisane wcześniej mechanizmy dyscyplinowania, karania i ponoszenia konsekwencji.

[To był] jakiś spryt i jakaś w ogóle ich nieuczciwość – coś takiego dochodzi do głosu, co nie ma prawa dojść [...] wprowadzam swoje sprawdziany, których oczywiście nigdzie nie znajdziecie [...] no to były same prawie jedynki i dwójki. [...] jeszcze może po raz kolejny myśleli, że się uda [N 25].

## Podsumowanie

„[O]presja i zniewolenie są nie tylko efektem intencjonalnych działań, ale także wytworem istniejących struktur społecznych [...], są także rezultatem tradycji i dominujących wzorów zachowań” (Czerepaniak-Walczak 2006: 81). Z przedstawionych analiz widać, że wszystkie te czynniki są w edukacji mocno ze sobą splecione. Autorka zauważa, że w obecnych czasach emancypowanie się z opresji i ograniczeń stało się „powszechną powinnością” (Czerepaniak-Walczak 2006: 81). Tymczasem część nauczycieli wydaje się – pomimo pozornego rozpoznawania czynników opresji – obarczać (będący źródłem opresji) system odpowiedzialnością za zmianę:

nauczyciele, no chcą dobrze, ale [...] jeżeli nie będzie zmiany w ogóle w tych kierunkach oświatowych [...] Jeżeli nie będzie chociażby odrobinę czasu, żeby właśnie poświęcić uczniowi takiego 5 minut luzu – 10 minut, żeby posiedzieć, pogadać tak normalnie, to się nic nie zmieni [N 4].

W niniejszym artykule zawarłam wypowiedzi odnoszące się do opresyjnego charakteru aktywności podejmowanych w ramach różnorodnych ról nauczyciela. Większość nauczycieli uczestniczących w badaniach wydawała się przynajmniej

częściowo zanurzona w paradygmacie konstruktywistycznym. Jednak zanurzenie to było częściowe, a raczej eklektyczne, osadzone w przekonaniach, których źródło leżało w ich doświadczeniach z młodości (przekładającą się na rodzaj „sztywności w myśleniu”, o której pisze m.in. Nowak-Łojewska (2011: 182)):

działamy według tego, co sami się nauczyliśmy – tak nas uczono i wszyscy mówią, że to jest jedyny dobry mądry sposób [N 13].

Jak widać było z przytoczonych wypowiedzi, granica pomiędzy zachowaniem opresyjnym a tej opresji nieprzejawiającym była często niezwykle cienka. Wydaje się, że to właśnie przekonania nauczycieli, ich osadzenie w konkretnym paradygmacie, były najistotniejszym czynnikiem różnicującym podejście. Przekonania, podobnie jak paradygmaty, stanowią rodzaj filtrów, poprzez które postrzegamy rzeczywistość. Wydaje się, że to – często nieuświadomione – przekonania nauczycieli stanowią o różnicy pomiędzy aktywnością opresyjną i taką, która tej opresji nie wykazuje. Większość wyrażonych przez nauczycieli intencji sugerowała chęć pomocy uczniom. Pomimo tego podejmowali oni aktywności opresyjne. Wynikało to z odczuwanej przez nich presji czasu, poczucia konieczności zrealizowania wszystkich zagadnień czy odczuwania negatywnego nastawienia uczniów. Wszystkie te odczucia są względne, co widać było wyraźnie w moich badaniach, w których wielu nauczycieli mówiło o tych samych sytuacjach w zgoła odmienny sposób: mieli oni czas na rozmowy z uczniami, podstawę modyfikowali, a uczniowie chętnie z nimi rozmawiali.

Warto mieć też na uwadze, że przekonania ukierunkowują nasze poznanie. Mogą więc prowadzić do utrwalenia umysłowości dogmatycznej (Nowak-Łojewska 2011: 182). Aby próbować temu zaradzić, niezbędne jest ich uświadomienie, podejmowanie działań refleksyjnych (zarówno w działaniu, jak i nad działaniem) oraz regularne próby wewnętrznej weryfikacji rozumienia zjawisk, z którymi mamy na co dzień do czynienia. Nauczyciele już w trakcie wywiadów zdawali sobie sprawę z tego, że nie potrafią zdefiniować wielu pojęć, okazując z tego powodu zmieszanie. Czasami też, na zakończenie, deklarowali, że spróbują coś (o czym wcześniej wspomnieli) zrobić inaczej. Przekonania, formujące się często z doświadczeń biograficznych, nie zawsze łączą się z wiedzą zdobytą np. podczas studiów. Należy też pamiętać o tym, że:

szkoła już sama w sobie jest schematem i jeżeli ten schemat będziemy utwardzali, powielali, podtrzymywali, to mi się wydaje, że istnieje takie niebezpieczeństwo, że wyuczamy ludzi posługiwania się schematem [N 13].

W efekcie cały ten konstruktywistycznie zbudowany stelaż nie ma się gdzie osadzić i w stresujących sytuacjach codziennego dnia szkolnego ulega zapomnieniu. Działania są wówczas podejmowane instynktownie, w oparciu o utrwalone przekonania.

## Bibliografia

- Ashworth P., Lucas U. (2000) *Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research*, „Studies in Higher Education”, nr 25(3), s. 295–308, <https://doi.org/10.1080/713696153>.
- Bruce C. (1994) *Reflections on the Experience of the Phenomenographic Interview w: Phenomenography: Philosophy and Practice Conference*, R. Ballantyne, C. Bruce (red.), Brisbane, Australia, Queensland University of Technology, s. 47–55.
- Cope C. (2004) *Ensuring Validity and Reliability in Phenomenographic Research Using the Analytical Framework of a Structure of Awareness*, „Qualitative Research Journal”, nr 4(2), s. 5–18.
- Creswell J. W. (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006) *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Flick U., von Kardorff E., Steinke I. (red.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*, tłum. Jenner B., London, SAGE Publications.
- Hupbach A., Fieman R. (2012) *Moderate Stress Enhances Immediate and Delayed Retrieval of Educationally Relevant Material in Healthy Young Men*, „Behavioral Neuroscience”, nr 126(6), s. 819–825, <https://doi.org/10.1037/a0030489>.
- Jurgiel A. (2009) *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(10), s. 142–148.
- Klus-Stańska D. (2005) *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (1), s. 55–66.
- Klus-Stańska D. (2007) *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji w: Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 15–28.
- Klus-Stańska D. (2009) *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita w: Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 62–73.
- Klus-Stańska D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lincoln Y. S., Guba E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8).
- Marton F. (1986) *Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality*, „Journal of Thought”, nr 21, s. 28–49.
- Marton F., Dall’Alba G., Beaty E. (1993) *Conceptions of Learning*, „International Journal of Educational Research”, nr 19, s. 277–300.
- Męczkowska A. (2002) *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska A. (2011) *Nauczyciel „konserwa” (?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*, „Studia Pedagogiczne”, t. LXIV/2011, s. 173–186.
- Patton M. Q. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- Rubacha K. (2008) *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki w: Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 161–171.

- Urbaniak-Zajac D. (2008) *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna w: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 185–200.
- Yates Ch., Partridge H., Bruce Ch. (2012) *Exploring Information Experiences Through Phenomenography*, “Library and Information Research”, t. 36, nr 112, s. 96–119, <https://doi.org/10.29173/lirg496>.

## Źródła internetowe

- Reed B. I. (2006) *Phenomenography as a Way to Research the Understanding by Students of Technical Concepts*, referat zaprezentowany na konferencji Technological Innovation and Sustainability, zorganizowanej przez Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo (NUTAU), Sao Paulo, Brazil, [online:] [https://www.academia.edu/1122550/Phenomenography\\_as\\_a\\_way\\_to\\_research\\_the\\_understanding\\_by\\_students\\_of\\_technical\\_concepts](https://www.academia.edu/1122550/Phenomenography_as_a_way_to_research_the_understanding_by_students_of_technical_concepts) (dostęp: 5.08.2023).

## O Autorce

Jolanta Gałęcka – doktorantka Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, przez wiele lat pracowała jako ekspert edukacji w największych wydawnictwach edukacyjnych w Polsce, gdzie zajmowała się badaniami rynkowymi i rozwojem strategii działania. Z wykształcenia radca prawny, edukacją zajęła się w Stanach Zjednoczonych, gdzie pracowała w szkole Montessori oraz jako nauczycielka hiszpańskiego. Brała udział w europejskich projektach TEL-MAP, VISIR – współtworząc nowe kierunki nowoczesnej edukacji. Przeprowadziła wiele obserwacji w innowacyjnych szkołach w Polsce, Australii, USA, Brazylii, Kolumbii, Japonii, a także badania naukowe w Indiach. Ostatnie trzy lata spędziła, badając przekonania epistemologiczne nauczycieli oraz narracyjne podejścia w edukacji.

Jolanta Gałęcka is a doctoral student of Pedagogy at the University of Gdansk. She worked for many years as an education expert in the largest educational publishing houses in Poland, where she dealt with market research and development of operating strategies. An attorney by education, she engaged with didactics and education in the United States, where she worked as a Spanish teacher and held a position at a Montessori school. She participated in European projects TEL-MAP, VISIR – co-creating new directions for modern education. She conducted many observations in innovative schools in Poland, Australia, USA, Brazil, Colombia, Japan, as well as scientific research in India. She has spent the last three years researching teachers' epistemological beliefs and narrative approaches to education.

## Cytowanie

- Gałęcka J. (2023) *Role nauczyciela a opresyjność wobec uczniów*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 186–201.