

GABRIELA DOBIŃSKA
MAŁGORZATA KOSIOREK
JOANNA LEEK
MARCIN ROJEK
ELŻBIETA SZULEWICZ

PROCES KONSTYTUOWANIA SIĘ ŚWIATA SPOŁECZNEGO
NAUCZYCIELI SZKÓŁ MIĘDZYNARODOWYCH
– DYLEMATY I WYZWANIA

THE PROCESS OF ESTABLISHING THE SOCIAL WORLD
OF INTERNATIONAL SCHOOL TEACHERS:
DILEMMAS AND CHALLENGES

Abstract. The article is devoted to the process of segmentation, leading to internal differentiation and the emergence of subworlds within social worlds. The theoretical framework for the following considerations is Anselm Strauss's sociological concept of social worlds. The subject of our analyzes was the process of establishing the social world of international school teachers in the context of challenges and dilemmas. The aim of the research was to reconstruct the mechanisms enabling

Dr GABRIELA DOBIŃSKA – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji; adres do korespondencji: ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź; e-mail: gabriela.dobinska@now.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3629-5210>.

Dr MAŁGORZATA KOSIOREK – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Pedagogiki Porównawczej; adres do korespondencji: ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź; e-mail: malgorzata.kosiorek@now.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8093-6279>.

Dr JOANNA LEEK – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania; adres do korespondencji: ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź; e-mail: joanna.leek@now.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1529-4454>.

Dr MARCIN ROJEK – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania; adres do korespondencji: ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź; e-mail: marcin.rojek@now.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8155-9233>.

Mgr ELŻBIETA SZULEWICZ – Uniwersytet Łódzki, Szkoła Doktorska Nauk Społecznych; adres do korespondencji: ul. Matejki 21/23, 90-237 Łódź; e-mail: elzbieta.szulewicz@edu.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8743-8245>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

the emergence of the described social world, as well as to describe the difficulties experienced by the respondents. Using the potential of grounded theory methodology and adopting an interactive perspective, dimensions were identified within which the respondents experience professional difficulties and dilemmas. It turns out that the felt tension mobilizes teachers to take specific actions to cope with everyday challenges, and this stimulates the emergence of a subworld. In the following considerations, we will characterize three types of teachers' relationships: with students; colleagues and the environment (representatives of other social worlds).

Keywords: social world; segmentation; symbolic interactionism; teachers.

WPROWADZENIE

Każdy świat społeczny kształtuje i rozwija się we własnym tempie i w każdy z nich wpisane są nieuchronne przemiany, takie jak: segmentacja, legitymizacja oraz przecinanie się. Jedną z głównych cech społecznego świata jest segmentacja zmierzająca do wewnętrznego różnicowania się, a także wyłaniania w jego obrębie subświatów. Polega ona na „wszechobecnej tendencji światów społecznych do rozwijania wyspecjalizowanych zainteresowań i interesów w ramach szerszej społeczności podejmującej daną działalność, które powodują odróżnianie się jednych członków świata od innych” (Kling i Gerson, 1978, s. 87). W związku z tym, proces segmentacji rozpoczyna się, kiedy uczestnicy wykonują główną, podstawową czynność w odmienny sposób, na przykład poprzez sięganie do innych narzędzi i wprowadzanie innowacji technologicznych lub zmian w zakresie sposobu definiowania tego, co robią (Kacperczyk, 2016). Segmentacja wiąże się z tym, jak wyłaniają się, ewaluują, wyróżniają, utrzymują oraz rozpadają się lub podlegają kolejnym segmentacjom, aż finalnie znikają całości społeczne (Strauss, 1993).

Strauss w swoich rozważaniach wspomina o pewnych warunkach, wokół których odbywa się proces segmentacji:

Kryterium wydzielenia subświata może być przestrzeń, na której odbywa się działanie, technologia i umiejętności, które muszą być w działanie zaangażowane; towarzysząca działaniu ideologia; rekrutacja nowych członków czy wreszcie przecinanie się światów, które w miejscu wspólnym wytwarzają specyficzny subświat. W efekcie mamy do czynienia ze złożonymi relacjami pomiędzy poszczególnymi subświatami, a także między nimi, a samym światem jako większą całością, w ramach której się wyłoniły (Strauss, 1984, s. 215-216).

Strauss (1993) wyodrębnia trzy główne sposoby, w jakich przebiega segmentacja. Są nimi: **pączkowanie**, polegające na wyłanianiu się nowej specjalizacji

opartej na odmiennej technologii oraz poczuciu odrębności i odmienności realizowanego podstawowego działania; **odszczepienie**, definiowane jako radykalne odseparowanie się od głównego społecznego świata i w konsekwencji odejście uzasadnione różnicami w założeniach ideologicznych, dotyczących działania; powstały segment określa siebie jako odmienny subświat; **przecinanie się** subświatów. Proces segmentacji to również redefiniowanie oraz legitymizowanie nowego rdzenia podejmowanej działalności, poszukiwania różnic, tworzenia jego historii od początku, rywalizowanie o zasoby, dyskutowanie na arenach oraz nieuniknione segmentacje w przyszłości. Nieustająca segmentacja dynamizuje życie społeczne, wprawiając w ruch społeczne światy. „Wyłaniające się na skutek segmentacji subświaty trwają w napięciu pomiędzy przeciwstawnymi tendencjami: pociąga je bycie odmiennymi od sąsiadujących subświatów, ale nie na tyle odmiennym, żeby zostać zdefiniowanym jako zupełnie obcy” (Strauss, 1984, s. 130). Co ciekawe, Strauss zauważa, że przecinanie się sprzyja splataniu się poszczególnych części we wspólne działanie (Strauss, 1993).

Podobnie jest ze światem społecznym nauczycieli i wyłonieniem się subświata nauczycieli szkół realizujących program matury międzynarodowej. Proces segmentacji, w tym przypadku, przypomina mozaikę. Mechanizmy popychające do segmentacji są uwikłane w uwarunkowania polityczne, historyczne, społeczne, formalno-prawne, wyznaczające kierunek segmentacji. Mimo wygenerowania nowego rdzenia podstawowego działania, odmiennej technologii, wartości i założeń ideologicznych, subświat nauczycieli szkół międzynarodowych trwa w napięciu. Aktorzy społeczni nieustannie poszukują kompromisów między zabezpieczeniem swojego subświata a obawą przed pełnym „wypadnięciem” poza obręb społecznego świata nauczycieli. Przykładem jest chociażby balansowanie uczestników między formalno-prawnymi kwestiami organizującymi funkcjonowanie szkół w Polsce a odmiennymi założeniami międzynarodowej organizacji International Baccalaureate. Mimo widocznej i niepodważalnej odmienności w zakresie podstawowego działania, nauczyciele nieustannie podejmują pracę nad podtrzymaniem wyłoniętego subświata. Dodatkową trudnością jest przestrzeń (budynek szkoły, infrastruktura), którą w wielu przypadkach dzielą przedstawiciele różnych subświatów. Codzienne interakcje wiążą aktorów z różnymi subświatami społecznymi, szczególnie, że wśród badanych są osoby pracujące jednocześnie w dwóch programach: polskim oraz międzynarodowym. Przecinanie się światów umożliwia transmisję wiedzy, umiejętności oraz zasobów pomiędzy światami. Przecinanie się polega „na nakładaniu się na siebie różnych społecznych światów i subświatów, mieszanii ze sobą ich działań podstawowych

oraz związanych z nimi dyskursów oraz na ich nieustającej współobecności w jednej przestrzeni działania” (Kacperczyk, 2016, s. 54).

Ponadto, analizując świat społeczny nauczycieli szkół międzynarodowych, dostrzegliśmy, że proces przecinania dotyka również mikroświata jednego aktora społecznego, który doświadcza przecinania się własnych wewnętrznych linii działania i/lub aren, szczególnie wtedy, gdy jest uczestnikiem wielu przenikających się światów. W konsekwencji uczestnik dostrzega „obcego” w swoim odbiciu lustrzanym (zob. Kacperczyk, 2016).

1. MIĘDZYNARODOWE PROGRAMY KSZTAŁCENIA – CHARAKTERYSTYKA I SPECYFIKA

Badania nad międzynarodowymi programami kształcenia prowadzone były dotychczas głównie za granicą i dotyczyły wyłącznie perspektywy uczniów lub absolwentów (por. Maire, 2021; Wrighta i Lee, 2020; Outhwaite i Ferri, 2017; Resnik, 2014; Teokas, 2013; Doherty i Shield, 2012; Edwards i Underwood, 2012; Tarc, 2009). Natomiast w Polsce problematyka ta nie była naukowo eksplorowana, choć wydaje się perspektywicznym polem badań. Międzynarodowe programy kształcenia są postrzegane przez rodziców i uczniów jako szansa udziału w wysokiej jakości kształceniu, która może skutkować międzynarodową karierą zawodową. Przeświadczenie takie wynika przede wszystkim z tego, że zajęcia prowadzone są w języku angielskim, rozwijana jest samodzielność, twórczość, krytyczne myślenie, przedsiębiorczość i postawa tolerancji, co dobrze przygotowuje uczniów do przyszłej roli studentów. Trzy najpopularniejsze programy międzynarodowe w Polsce to: *International Baccalaureate (IB)*, *Advanced Placement (AP)* oraz *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)*:

– *International Baccalaureate (IB)*. Status szkoły IB uzyskiwany jest poprzez proces autoryzacji trwający 2-3 lata. Program IB koncentruje się na indywidualnych potrzebach każdego ucznia oraz rozwija krytyczne myślenie i poczucie odpowiedzialności. Według International Baccalaureate Organization obecnie jest na świecie ok. 5000 szkół IB, a program ten jest realizowany w ponad 140 krajach. Absolwenci programu *Diploma Program (DP)* mogą kontynuować naukę na uniwersytetach na całym świecie.

– *Advanced Placement (AP)* to program edukacyjny opracowany przez College Board – amerykańską organizację zrzeszającą szkoły w Stanach Zjednoczonych. Od 1955 roku odpowiada za niego Rada Kolegium, która opracowuje wytyczne

do kursów oraz wspiera nauczycieli zaangażowanych w realizację i wdrożenie programu. Program AP jest przeznaczony dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i pozwala im zdobyć wiedzę w różnych dziedzinach. Obecnie studenci mają do wyboru 38 przedmiotów. Kształcenie dotyczy określonej dyscypliny naukowej i kończy się egzaminem.

– *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)* to trzeci z najpopularniejszych międzynarodowych programów kształcenia w Polsce. Został on opracowany ponad 30 lat temu przez University of Cambridge. Jest to program dla uczniów w wieku od 14 do 16 lat. IGCSE oferuje ponad 70 przedmiotów. Kształcenie dotyczy 5-6 przedmiotów, które są certyfikowane oddzielnie, jednak program wdrażany jest w całości. Szkoły mogą go łączyć z elementami krajowych programów kształcenia. IGCSE kładzie nacisk na budowanie nie tylko wiedzy merytorycznej, ale także na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, niezależnych badań, rozwiązywania problemów i współpracy. Przedmioty ukończone podczas trwania programu są oceniane w trakcie egzaminów organizowanych przez Cambridge International Examinations. Dzięki holistycznemu podejściu do kształcenia, program IGCSE dobrze przygotowuje uczniów do specyfiki kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Cambridge Assessment International Education zapewnia nauczycielom szeroki dostęp do materiałów dydaktycznych oraz oferuje wsparcie metodyczne i udział w szkoleniach.

W roku szkolnym 2021/2022 te trzy programy były oferowane na wszystkich etapach edukacyjnych w Polsce. Program IB został wdrożony w Polsce w 68 szkołach, IGCSE w 10 szkołach i AP w 5 szkołach¹.

Badając światy społeczne nauczycieli skupiliśmy się na nauczycielach ze szkół międzynarodowych ze względu na to, że ich praca wymaga codziennej interakcji z uczniami i współpracownikami z różnych kultur i tła społecznego. Założyliśmy, że badanie ich doświadczeń może dostarczyć wglądu w procesy integracji, adaptacji i współpracy międzykulturowej, które są kluczowe dla konstituowania się harmonijnych społeczności w międzynarodowym kontekście edukacyjnym. Ponadto szkoły międzynarodowe są miejscem, gdzie stosują innowacyjne metody dydaktyczne. Badanie nauczycieli w tych szkołach było podyktowane ciekawością poznania trendów, tendencji i praktyk pedagogicznych, które mają potencjał do zmiany społecznych norm i wzorców zachowań.

¹ Dane o liczbie szkół oferujących program IB pochodzą z oficjalnej strony internetowej The International Baccalaureate (www.ibo.org), natomiast w przypadku IGCSE i AP są to dane szacunkowe oparte na własnych analizach (przejrzenie stron internetowych).

2. TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE ASPEKTY BADAŃ WŁASNYCH

Jakościowa strategia badań zorientowana wokół paradygmatu interpretatywnego wyznaczała kierunek dla podejmowanych przez nas analiz. W podejściu interpretatywnym za kluczowe uznaje się wzajemne oddziaływania, tzw. interakcje społeczne zachodzące pomiędzy aktorami społecznymi. Są one niezmiernie istotne dla interpretowania, przeżywania, a także konstruowania własnej tożsamości. W powyższym paradygmacie rzeczywistość społeczna nie jest trwała i bezwzględna, lecz nieustannie tworzona przez aktorów społecznych, a następnie refleksyjnie odtwarzana (Hałas, 2006; Blumer, 2009; Szczepanik, 2015, s. 39).

Zaprezentowane analizy stanowią część szerszego projektu badawczego zorientowanego wokół rekonstrukcji funkcji międzynarodowych programów kształcenia w Polsce². Dokonując rekonstrukcji procesu generowania się świata społecznego nauczycieli szkół międzynarodowych oraz odkrywając mechanizmy umożliwiające wyłonienie się go, posłużyliśmy się procedurami analitycznymi metodologii teorii ugruntowanej (Strauss i Corbin, 1997; Glaser i Strauss, 2009). Zaprezentowane decyzje metodologiczne były uwarunkowane potrzebą, a zarazem badawczą intencją uchwycenia perspektywy aktorów społecznych. Zastosowanie założeń metodologii teorii ugruntowanej umożliwiło odkrycie pewnych wzorców nadających sens podejmowanym przez ludzi działaniom oraz relacjom społecznym (Konecki, 2000; Szczepanik, 2015). W metodologii teorii ugruntowanej centralnym pojęciem podejmowanych analiz jest proces poszukiwania/odkrywania określającego wyłanianie się teorii z danych (Glaser i Strauss, 1967).

Budowanie teorii jako proces, nie jest to więc weryfikacja wcześniej zbudowanych hipotez na podstawie później zebranych danych. Zbieranie danych, budowanie hipotez i ich weryfikacja nie są wyraźnie rozdzielone w czasie, jak ma to miejsce w tradycyjnych badaniach, ale są procedurami, które wzajemnie wielokrotnie się przeplatają w czasie długiego procesu generowania teorii (Konecki, 2000, s. 27).

Niezmiernie ważnym elementem procesu generowania teorii jest kodowanie, które ma na celu wyłonienie ze zgromadzonego materiału empirycznego kategorii oraz ich własności (Glaser, 1978). Anselm Strauss (1987) podkreśla, że kodo-

² Badania finansowane w ramach projektu: „Badania porównawcze funkcji międzynarodowych programów kształcenia w Polsce”, Narodowe Centrum Nauki, Sonata Bis, nr projektu: 2020/38/E/HS6/00048.

wanie powinno uwzględniać warunki przyczynowe, warunki interweniujące, interakcje, strategie, taktyki, kontekst oraz konsekwencje podejmowanych działań. Powyższe elementy składają się na paradygmat kodowania, natomiast kodowanie tego rodzaju określa się zogniskowanym kodowaniem kategorii, które wykorzystaliśmy w prowadzonych analizach (Konecki, 2000). Warto wspomnieć o triangulacji badaczy i regularnych spotkaniach zespołu, które dawały przestrzeń do dzielenia się własnymi badawczymi doświadczeniami, a także porównywania pozyskanych danych.

Materiał empiryczny pochodzi z 96 przeprowadzonych wywiadów swobodnych z nauczycielami 21 szkół międzynarodowych w Polsce. Badania realizowaliśmy w latach 2021-2022. Ostatecznie pozyskaliśmy 68 rozmów z kobietami oraz 28 z mężczyznami, którzy byli zatrudnieni w 9 szkołach niepublicznych oraz 12 publicznych, realizujących program matury międzynarodowej. Badani to osoby posiadające zróżnicowany staż pracy w szkole, od 6 miesięcy do 20 lat, natomiast w programie międzynarodowym pracowali od kilkunastu tygodni do 10 lat. Ponadto wszyscy rozmówcy to nauczyciele i nauczycielki mający doświadczenie nauczania w szkołach realizujących polską podstawę programową. Tym samym w naturalny sposób, badani w wywiadach wielokrotnie sięgali po opisy ukazujące różnice oraz podobieństwa pomiędzy dwoma programami. Materiał empiryczny pozyskiwaliśmy głównie w szkołach, w których byli zatrudnieni badani. Odpowiadając z aprobatą na ich zaproszenie, przystawaliśmy na propozycje przyjazdu. Rozmowy odbywały się w niewielkich salach, w których udało się stworzyć bezpieczną i kameralną atmosferę, sprzyjającą rozmowie. Rozpoczynaliśmy od pytania inicjującego, które brzmiało: Jak to się stało, że Pan/Pani rozpoczęła pracę w szkole międzynarodowej?

Przedmiotem podjętych analiz uczyniliśmy proces konstytuowania się świata społecznego nauczycieli szkół międzynarodowych w kontekście wyzwań oraz dylematów. Celem badań była rekonstrukcja mechanizmów umożliwiających wyłonienie się opisywanego świata społecznego, a także opisanie trudności doświadczanych przez badanych, jednocześnie stymulujących proces segmentacji. W rezultacie poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytania: Jakich wyzwań i dylematów doświadczają nauczyciele szkół międzynarodowych w relacji z uczniami, współpracownikami oraz otoczeniem, a także jakie to ma znaczenie dla konstytuowania się świata społecznego nauczycieli szkół międzynarodowych?

Badani bardzo chętnie oraz obszernie opisywali problemy, które towarzyszą im w codzienności zawodowej. Jako badacze byliśmy osobami postronnymi, niezwiązanymi ze środowiskiem edukacyjnym, ponadto – zachowując wszystkie zasady etyki prowadzenia badań – nie ocenialiśmy, nie krytykowaliśmy i nie radziliśmy badanym jak postępować. Atmosfera, którą udało nam się stworzyć

podczas prowadzenia wywiadów zapewniła nauczycielom komfort i poczucie bezpieczeństwa, a to przełożyło się na pozyskany materiał empiryczny. Obfite i barwne dzielenie się trudnościami wynikało z potrzeby ujścia trudnych emocji, zredukowania napięcia. Zdarzało się, że badani sami sygnalizowali nam po przeprowadzonym wywiadzie, że potrzebowali takiej „oczyszczającej” rozmowy. Przyczyny tego upatrywali w braku przestrzeni dla dzielenia się swoimi zawodowymi wyzwaniem wśród nauczycieli, a także etykietce przypisanej szkołom międzynarodowym jako prestiżowym, wyjątkowym oraz „bezproblemowym”. Jak się okazuje, badani upatrują w tym blokadę do otwartego dzielenia się swoimi problemami zawodowymi, a w konsekwencji niechęć do sięgania po wsparcie merytoryczne oraz emocjonalne wynikającą z obawy przed oceną i krytyką. Towarzyszące poczucie samotności zawodowej sprawia, że badani chętniej zawiązują nieformalne sieci z nauczycielami, z którymi pracują i dzielą „niedole”, wzajemnie wymieniając się doświadczeniami i radząc sobie z trudnymi sytuacjami.

3. WYZWANIA I DYLEMATY TOWARZYSZĄCE KONSTYTUOWANIU SIĘ ŚWIATA SPOŁECZNEGO

Analizując zgromadzony materiał empiryczny wyłoniliśmy trzy obszary, w obrębie których badani doświadczają zawodowych trudności oraz dylematów. Odczuwane napięcie mobilizuje nauczycieli do podejmowania określonych działań umożliwiających radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami. W konsekwencji, podejmując się trudu rekonstrukcji tych trudności i wyzwań, dostrześliśmy, że doświadczane przeszkody mają znaczenie i są swojego rodzaju stymulatorem wyłaniania i utrzymywania się świata społecznego nauczycieli szkół międzynarodowych. W poniższych rozważaniach scharakteryzujemy trzy typy relacji nauczycieli: z uczniami, współpracownikami oraz otoczeniem (przedstawicielami innych światów społecznych), w obrębie których jawią się trudności stymulujące proces segmentacji.

Pierwszy obszar doświadczanych wyzwań dotyczy pracy z uczniami. Co ciekawe, nauczyciele szczególną uwagę poświęcili problemom wychowawczym, a nie edukacyjnym. Pandemia i wynikające z niej konsekwencje, takie jak izolacja, nauczanie zdalne, zmiana trybu życia oraz inne przemiany społeczno-gospodarczo-kulturowe, sprawiły, że uczniowie znaleźli się w kryzysie psychicznym. W związku z tym, nauczyciele odczuwają bezradność, brak przygotowania, wiedzy i narzędzi w zakresie wsparcia młodzieży z problemami emocjonalnymi.

Badani wprost przyznają, że radzenie sobie z nauczycielską codziennością jest trudne i wielokrotnie wykracza poza ich profesjonalne przygotowanie zawodowe, tym samym obligując do radzenia sobie „tu i teraz”. Jedna z narratorek trafnie opisała sytuację, w której balansuje pomiędzy spełnieniem oczekiwań dydaktycznych i osiągnięciem wyników edukacyjnych a zagwarantowaniem uczniowi wsparcia: *Więc mamy bardzo, bardzo dużo osób z różnymi rodzaju trudnościami, przez dyslektyków po problemy natury mentalnej, nie wiem, skala w tym momencie jest taka, że jedna trzecia, a nawet trochę więcej niż jedna trzecia rocznika maturalnego jest na lekach psychiatrycznych. Więc naprawdę bardzo, bardzo dużo osób mierzy się z różnymi trudnościami. I to też jest taka, biorąc pod uwagę jakość relacji, którą mamy z uczniami, a które są bardzo bliskie, bardzo często to też dodatkowo obciążają nauczycieli, więc myślę, że to jest taka najtrudniejsza rzecz, czyli łączenie tej strony opiekuńczej i wspierania uczniów, takiego całościowego, nie tylko jeżeli chodzi o przedmiot, ale też takiego personalnego (N2)³.*

Z wypowiedzi wynika, że doświadczane przez uczniów trudności oraz przejawiane problemy wychowawcze, takie jak: konflikty, wagarowanie, prowokowanie, są dla badanych niezwykle przejmujące, a radzenie sobie z nimi i codzienne „gaszenie pożarów” staje się priorytetem dla nauczycieli. Co ciekawe, nauczyciele są zorientowani na wspieranie uczniów, ale brakuje im wiedzy w tym zakresie, narzędzi, czasu oraz zaplecza metodycznego. W konsekwencji podejmowane przez badanych działania są intuicyjne, interwencyjne, doraźne i realizowane metodą „prób i błędów”.

Badani borykają się z nieustannym podleganiem ocenianiu przez uczniów, którzy oczekują od nauczycieli atrakcyjnych, innowacyjnych, pomysłowych i interesujących zajęć, a także rzetelnego przygotowania do egzaminów. Spirale odczuwanej przez nauczycieli presji napędzają założenia programu IB, które z jednej strony gwarantują prowadzącym dużą swobodę w prowadzeniu zajęć, a z drugiej wymuszają na nauczycielach kreatywne podejście i nieustające poszukiwania.

Presja oraz pogoń za podnoszeniem jakości kształcenia oraz zadowoleniem uczniów stanowią dla badanych zawodowe wyzwanie. Łączenie roli edukatora z rolą wychowawcy w przestrzeni szkolnej jest niezwykle trudne i wymagające. Dostrzegliśmy, że badani zorientowani na jednoczesne realizowanie tych dwóch ról, podejmują działanie na rzecz uatrakcyjnienia prowadzonego kursu, jednocześnie mając na uwadze indywidualne potrzeby i problemy uczniów. W konse-

³ N – oznaczenie badanych nauczycieli i nauczycielek.

kwencji ponoszą duże straty czasowe, energetyczne oraz emocjonalne zaburzające równowagę pomiędzy życiem zawodowym i prywatnym.

Takie cały czas pozostawanie w kontakcie, śledzenie tego, co się dzieje, po to, żeby wykorzystać to na lekcjach jest bardzo ważne, więc to jest też taki poziom, no takiej wiedzy akademickiej, którą się wymaga od nauczycieli i takiej akademickości też w myśleniu [...]. Dlatego on jest taki trudny i tego też wymaga od nauczycieli, to znaczy wymaga tego, żeby byli na bieżąco ze wszystkim, co się dzieje, z nie wiem, wykorzystujemy materiały z tak zwanego realnego świata (N4).

Ja tak naprawdę nie znam czegoś takiego jak metoda wykładowa właściwie, cały czas pracujemy z uczniami skupieni na tym, co oni wiedzą w procesie dyskusji, w procesie wymiany pomiędzy nauczycielem a uczniem odkrywając pewne rzeczy razem i to uczniowie pracują, i to jest bardzo fajne i bardzo ciekawe. Natomiast z drugiej strony też wymaga dużego przygotowania od nauczyciela przed lekcją, bo od zawsze tak jest, że na lekcji już pracują uczniowie, natomiast przed lekcją cały proces musi zaprojektować nauczyciel, tak żeby osiągnąć te cele edukacyjne, które chce osiągnąć, więc myślę, że to jest takie trudne i ciekawe zarazem (N5).

Bycie na bieżąco jest wymagającym wyróżnikiem programu matury międzynarodowej. Jak przyznaje narratorka to jest trudne, ale jednocześnie ciekawe i wciągające. Wychodzenie poza sztywne ramy podstawy programowej umożliwi nauczycielom odkrywanie, a to odświeża ich warsztat dydaktyczny i napędza do dalszych poszukiwań.

Kolejna przestrzeń, w obrębie której jawią się różnorodne wyzwania, obejmuje relacje badanych ze współpracownikami, tj. nauczycielami, specjalistami, koordynatorem, dyrekcją oraz zarządem. Koordynatorzy programu matury międzynarodowej jako liderzy mierzą się z zarządzaniem zasobami ludzkimi oraz trudem budowania zespołu, który będzie składał się z nauczycieli biegle posługujących się językiem angielskim oraz gotowych do nieustannego samodoskonalenia. Z pozyskanego materiału wynika, że zbudowanie takiego zespołu i otrzymanie akredytacji określane są jako sukces, powód do dumy i wyraz prestiżu szkoły w danej społeczności lokalnej. Jednakże poza fasadą, którą stanowi dobrze przygotowana i skompletowana kadra, kryją się relacje międzyludzkie i atmosfera w zespole.

Myślę, że też powinien mieć zdolności przywódcze, bo jednak jest to pozycja lidarska, niezależnie od tego, czy pełni się funkcję, to jest trudne [...] ma się pod sobą zespół nauczycieli, któremu trzeba przewodzić, więc te umiejętności pociągnięcia za sobą ludzi, pokazania im, bycia też takim wzorem, tak, jak się robi pewne rzeczy (N3).

Niezmiernie ważnym elementem, a zarazem spoiwem świata społecznego są relacje. Sięgając do koncepcji Lave i Wengera (1991), w której zaakcentowano wspólnotę działań rozumianą jako proces grupowego uczenia się, dostrzegliśmy

znaczenie wiedzy ukrytej. Badani napotykać na różne problemy towarzyszące wyłanianiu się subświata nauczycieli szkół międzynarodowych podejmują działania na rzecz radzenia sobie z nimi poprzez współtworzenie społeczności uczącej się na poziomie szkolnym, krajowym i międzynarodowym (Rojek, Leek, Kosiorek i Dobińska, 2023). Stworzenie środowiska, w którym relacje zaistnieją i jednocześnie będą wspierać powstawanie wspólnoty działań, to wyzwanie. Należy zwrócić uwagę na specyfikę zawodu nauczyciela, gdzie poszczególni specjaliści uczą odrębnych przedmiotów i relatywnie niewiele czasu spędzają razem. Zatem relacje w wielu przypadkach są okazjonalne oraz powierzchnowe. W efekcie powodują powstawanie samowylaniających się i niesformalizowanych wysp wiedzy generowanych w obrębie specjalistów (Bendkowski, 2014). Skonstruowana wiedza pozostaje nieustrukturyzowana. Można stwierdzić, że wiedza ukryta, niewymagająca przekazu werbalnego jest w nieustającym procesie tworzenia się w polu praktyki, w szczególności podczas radzenia sobie z sytuacjami problemowymi (Zmysłony, 2012). W piśmiennictwie naukowym można znaleźć przekrój wielu definicji konwersji wiedzy i dzielenia się nią. Uwzględniają one szereg zależności między wiedzą jawną a ukrytą, które dotyczą m.in. edukacji pracowników oraz ich doświadczeń życiowych i zawodowych. Proces konwersji wiedzy można zdefiniować analogicznie do procesu eksterjalizacji wiedzy, polegającego na wyrażeniu wiedzy ukrytej w formie wiedzy jawnej (np. w formie słowników pojęć, rad, procedur, instrukcji itd.). Niezmiernie ważne są także czynniki, które zachęcają/motywuują pracownika do udostępnienia wiedzy ukrytej w obrębie wąskiej grupy (Śliwa, 2016). Pęknięcia (różnice) w sposobie definiowania wartości oraz idei przyświecających podtrzymywaniu świata społecznego są przykładem uwarunkowań towarzyszących wyłanianiu się subświatów. Badani szczególną uwagę poświęcili rekonstruowaniu własnych relacji ze współpracownikami, które nie są stałe i jednowymiarowe. Bez względu na jakość relacji, badani podkreślają, że mają one znaczenie dla radzenia sobie w trudnych sytuacjach i podejmowania zespołowych decyzji. Poczucie wsparcia sprzyja dzieleniu się umiejętnościami i wiedzą ukrytą, zapośredniczaną poprzez działanie oraz obserwowanie. Uwspólniona perspektywa, doświadczanie podobnych dylematów i trudności wzmacnia relacje interpersonalne i zakulisową wymianę sposobów radzenia sobie. Dobrze obrazują to słowa narratorki: *Tylko nauczyciel IB może nas zrozumieć, tak, tylko ktoś, kto przechodzi przez ten program, i może rozumieć (ns - 00:48:16) takie nasze bolączki. Tak sobie myślę, że może rozumieć nasze rozterki, nasze bolączki* (N11).

Naturalnym rezultatem segmentacji jest proces specjalizowania się uczestników w określonym typie działań, nabieranie biegłości i gromadzenie zasobów

wiedzy do eksperckiego poziomu. Profesjonalizacja jest kolejnym elementem procesu segmentacji.

Bucher i Straus (1961, s. 246) podkreślają, że

w ramach danej profesji istnieje zazwyczaj wiele różnych tożsamości, wartości, interesów, które owszem, są uwzorowane oraz podzielane w ramach pewnych koalicji, ale koalicje te zawsze rozwijają się i kwitną w opozycji do jakichś innych, a także bliższe spojrzenie na specjalność zaprzecza jej roszczeniu jedności, odsłaniając to, że specjalności także składają się z segmentów i jeśli tworzyły kiedykolwiek wspólne definicje zgodne z wszystkimi liniami profesjonalnej tożsamości, to był to prawdopodobnie bardzo szczególny i wczesny okres rozwoju.

Profesja jawi się jako niezwykle prężna i dynamiczna, trudna do ulokowania w określonych i nienaruszalnych standardach (zob. Kacperczyk, 2016). Widoczne rysy w świecie społecznym są naturalne dla jego rozwoju i wyłaniania się kolejnych segmentów. Przykładem jest chociażby wyłanianie się – w ramach świata społecznego nauczycieli szkół międzynarodowych – kolejnych specjalizacji, będących potencjalnym zasobem do powstania subświata. Jest to możliwe dzięki wspólnotowemu zrozumieniu, wartościom, interesom, dzieleniu się wiedzą, dylematami, a także sposobom komunikowania się członków danej specjalizacji. Świadczą o tym poniższe cytaty: *Ja, jak czytam fora TOK-owe⁴ nauczycieli, to tak, to wtedy czuję się częścią grupy, bo wiem o czym piszą (N9). Chyba największe wsparcie otrzymałam od drugiej nauczycielki, uczącej tego samego przedmiotu (N12).*

Ostatni analizowany obszar obejmuje wyzwania towarzyszące relacji badanych z otoczeniem (reprezentantami innych światów społecznych).

Można wywnioskować, że dodatkowym generatorem odczuwanego napięcia, towarzyszącego wyłanianiu się analizowanego subświata, jest wizerunek nauczycieli szkół międzynarodowych kreowany w mediach jako prestiżowy i wyjątkowy⁵. W ramach jednego z projektów analizie poddawany jest dyskurs medialny dotyczący szkół realizujących program międzynarodowy w Polsce. Z analizy ogólnodostępnych materiałów prasowych wyłania się wizerunek nauczycieli pracujących według programu międzynarodowego jako osób szczególnych, pełnych pasji i zaangażowania w realizowane zadania. Nauczyciele, pracujący

⁴ TOK – *Theory of knowledge*, przedmiot realizowany w ramach programu matury międzynarodowej.

⁵ Równolegle w projekcie są podejmowane analizy dyskursu medialnego, tj. analiza ogólnodostępnych materiałów prasowych drukowanych i cyfrowych w ramach projektu „Badania porównawcze funkcji międzynarodowych programów kształcenia w Polsce”. Na potrzeby analizy zostały zebrane 103 artykuły prasowe od 2002 do czerwca 2023, dotyczące szkół realizujących program międzynarodowy w Polsce.

w programie międzynarodowym, są określani jako ambitni, lubiący młodzież, niezwykle twórczy, pełni zapału i chęci do ciągłego rozwoju. W dyskursie medialnym podkreśla się wysokie wymagania stawiane przez IBO w stosunku do nauczycieli, konieczność przejścia szkolenia oraz biegłość w posługiwaniu się językiem angielskim. Obraz nauczycieli kreowany w mediach, pokazuje ich jako przyjaznych, wspierających i będących partnerami dla uczniów w procesie zdobywania wiedzy. Nauczyciel, do którego można zawsze podejść, zapytać i uzyskać pomoc. Wypowiedzi badanych kontrastują z idealnie kreśloną rzeczywistością szkolną w materiałach reklamowych oraz prasowych, są niczym krzywe zwierciadło. Okazuje się, że nauczyciele szkół międzynarodowych dzielą problemy innych nauczycieli związane z codziennością szkolną, spełnianiem wymagań, radzeniem sobie z trudnościami oraz szeroko rozumianą współpracą. Kreowany wizerunek wzmacnia niechęć ze strony innych nauczycieli, a to powoduje, że czują brak wsparcia i wspólnotowości z pozostałymi aktorami świata społecznego, a to przyspiesza proces segmentacji i oddzielania się. Co ciekawe w wielu badanych szkołach realizowane są jednocześnie dwa programy: polska podstawa programowa oraz międzynarodowy program IB. To sprawia, że na jednej, niewielkiej przestrzeni, (współ)istnieją dwa światy społeczne o nieco odmiennych wartościach, interesach, standardach.

No jest taka niechęć do nas, tak [...] Tak patrzą na nas, szczególnie na początku powstania programu w naszej szkole, kiedy koordynator proponował niektórym pracę w programie, przede wszystkim tym otwartym, chętnym i znającym język [...] następował rozłam, my i oni (N2).

Dużą trudnością doświadczaną przez badanych jest fakt, że nauczyciele klas IB podlegają polskiemu prawu i przepisom oświatowym. Z jednej strony posiadają oni autonomię w tworzeniu treści programowych i wyborze metod kształcenia (program IB), z drugiej zatrudniani są zgodnie z polskimi przepisami oraz powinni spełniać wymogi związane z tzw. awansem zawodowym. Szereg formalnych zasad wikła nauczycieli realizujących program matury międzynarodowej w dwa światy.

Nauczyciele podkreślają, że utrudnieniem w koncentrowaniu się na pracy z uczniem są nadmiernie obciążające obowiązki związane z uzupełnianiem dokumentów z dwóch systemów, które w wyniku odmiennych standardów są różne, sprzeczne lub powielające się: *My jesteśmy bombardowani różnymi wymogami, a teraz jak my mamy sobie z tym radzić. Bo to są czasami dla nas kolejne jakieś szczeble, bariery, biurokracja i tak dalej. Tak że często jesteśmy zostawiani sami sobie (N13).*

Choć analizy dyskursu medialnego pozwalają sądzić, że nauczycielom pracującym w programie międzynarodowym przypisywany jest prestiż związany z wykonywanym zawodem, oni sami nie odczuwają, aby ich praca była uznawana i ceniona. Dostrzegają, że na przestrzeni lat wartość ich pracy uległa deewaluacji. Nie czują się doceniani przez władze, rodziców czy koleżanki i kolegów uczących wyłącznie w polskim programie kształcenia. Często są rozgoryczeni, gdyż uważają, że wykonują dodatkową pracę za niewiele wyższe wynagrodzenie. Zaprzeczają opiniom dotyczącym ich wyższego prestiżu wynikającego z nauczania w klasach z programem międzynarodowym. Zestawiając zawodowe realia z własnymi wyobrażeniami, negują wyidealizowany obraz, który często pojawia się w potocznych sądach i wspomnianym wcześniej dyskursie medialnym: *Pomimo że na początku było tak, że wiele osób uważało nauczanie w tym programie za taką prestiżową funkcję, tak się to zaczęło powoli zmieniać, że, a, to pocałujcie mnie gdzieś, bo to jest po prostu roboty tyle, a na dodatek jeszcze przez wiele lat była taka kreowana, no nazwijmy to, taka zawiść trochę, tak, ze strony innych nauczycieli* (N8).

WNIOSKI

Generowanie się świata społecznego jest trudne, ale wbrew pozorom napotkane przeszkody, kwestie sporne i konfliktowe stanowią uwarunkowania sprzyjające wyłanianiu się subświata nauczycieli pracujących w programie matury międzynarodowej. W obrębie tego subświata wyłaniają się kolejne. Zarówno przyczyną i jednocześnie konsekwencją segmentacji jest rozwijanie się wyspecjalizowanych zainteresowań, w ramach szerszej społeczności podejmującej daną działalność, które powodują odróżnianie się jednych od drugich. „Wartości, kody etyczne i procedury certyfikacji stają się historycznymi depozytami najbardziej wpływowych segmentów, a zunifikowany front, który prezentują na zewnątrz, skrywa wewnętrzne orbity walki o władzę” (Bucher i Strauss, 1961, s. 257). Z przeprowadzonych przez nas analiz wynika, że subświat wyłania się na gruncie trzech głównych relacji: nauczyciele–uczniowie; nauczyciele–nauczyciele oraz nauczyciele–środowisko zewnętrzne. Ten trójpodział jest zaledwie zarysem niezwykle skomplikowanej i eklektycznej sieci procesu segmentacji, który sprzyja prężnie rozwijającej się legitymizacji. Nasze analizy pokazują, że subświat nauczycieli szkół międzynarodowych trwa w napięciu. Aktorzy społeczni nieustannie poszukują kompromisów, negocjują granicę subświata oraz definiują wartości i zakres podstawowego działania odróżniającego ich od pozostałych nauczycieli.

Co ciekawe, okazuje się, że konsekwencją segmentacji jest profesjonalizacja w obrębie ściśle określonej dziedziny oraz wspólnotowe uczenie się poprzez dzielenie się zasobami wiedzy w sposób niewerbalny (poprzez wspólnotę działania). Sieć wiedzy ma charakter praktyczny (*know-how*). Współpraca oraz współtowarzyszenie i współdzielenie norm, wartości, trudności, sukcesów prowadzi do wygenerowania się mocnych więzów między członkami wspólnoty działań, co warunkuje powstanie atmosfery sprzyjającej zaufaniu umożliwiającemu utrzymanie się subświata (Bendkowski, 2014).

BIBLIOGRAFIA

- Bendkowski J. (2014), *Wspólnota wiedzy, wspólnota działań oraz sieć wiedzy w perspektywie zarządzania wiedzą*, Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie, nr 76, s. 23-38.
- Blumer H. (2009), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bucher R. i Strauss A. (1961), Professions in Process, *American Journal of Sociology*, 66, s. 325-334.
- Doherty C. i Shield P. (2012), *Teachers' Work in Curricular Markets: Conditions of Design and Relations Between the International Baccalaureate Diploma and the Local Curriculum*, *Curriculum Inquiry* 42, nr 3, s. 414-441. <https://www.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00596.x>
- Edwards D. i Underwood C. (2012), *IB graduates in Australian Universities: Entry and outcomes. A case study of two institutions*, Australian Council for Educational Research.
- Glaser B.G. (1978), *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*, Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser B.G. i Strauss A.L. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Hałas E. (2006), *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kacperczyk A. (2016), *Spoleczne swiaty. Teoria – empiria – metody badan na przykladzie swiata wspinaczki*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kling R. i Gerson E.M. (1978), *Patterns of segmentations and interaction in the computing world*, *Symbolic Interaction* 1, nr 2, s. 24-43.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badan jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lave J. i Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Maire Q. (2021), *Credential market: Mass schooling, academic power and the International Baccalaureate Diploma*, Cham: Springer.
- Outhwaite D. i Ferri G. (2017), *Critical reflections on modern elite formation and social differentiation in the International Baccalaureate Diploma programme in England*, *Oxford Review of Education* 43, nr 4, s. 402-416.
- Resnik J. (2014), *Who gets the best teachers? The incorporation of the IB programme into public high schools and its impact on the teacher labour market in Ecuador*, [w:] R. Arber, J. Blackmore,

- A. Vongalis-Macrow (red.), *Mobile teachers, teacher identity and international schooling*, Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers, s. 95-119. https://www.doi.org/10.1007/978-94-6209-899-2_7
- Rojek M., Leek J., Kosiorek M. i Dobińska G. (2023), *Mutual Learning Community: Teachers' Opinions on Their Learning Possibilities in Schools Implementing International Programmes*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia* 36, nr 1, s. 27-43. <https://www.doi.org/10.17951/j.2023.36.1.27-43>
- Strauss A.L. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss A.L. i Corbin J.M. (red.) (1997), *Grounded theory in practice*, Sage Publications, Inc.
- Strauss A. (1984), *Social Worlds and Their Segmentation Processes*, [w:] N. Denzin (ed.), *Studies in Symbolic Interaction*, Greenwich: JAI Press, s. 123-139.
- Strauss A. (1993), *Continual Permutation of Action*, New York: Aldine de Gruyter.
- Szczepanik R. (2015), *Partnerki życiowe recydywistów i ich rola w powstrzymaniu aktywności przestępczej*, *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja* 26, s. 35-57.
- Śliwa M. (2016). *Model konwersji wiedzy ukrytej w wiedzę jawną przy zastosowaniu algorytmu Bayes'a na przykładzie działu badawczo-rozwojowego w przedsiębiorstwie produkcyjnym*, *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektroniki i Informatyki Politechniki Koszalińskiej*, nr 10, s. 131-145.
- Tarc P. (2009), *Global dreams, enduring tensions: International Baccalaureate in a changing world*, New York: Peter Lang.
- Theokas C. (2013), *Finding America's missing AP and IB students*. The Education Trust. <https://edtrust.org/resource/finding-americas-missing-ap-and-ib-students/> [dostęp: 10.09.2023].
- Wright E. i Lee M. (2020), *Does the international Baccalaureate 'work' as an alternative to mainstream schooling? Perceptions of university students in Hong Kong*, *Studies in Higher Education* 47, nr 3. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793929>
- Zmyślony I. (2012), *Kategoria wiedzy niejawnej (tacit knowledge): typowe sposoby rozumienia*, *Filozofia Nauki* 20, nr 3, s. 65-82.

PROCES KONSTYTUOWANIA SIĘ ŚWIATA SPOŁECZNEGO NAUCZYCIELI SZKÓŁ MIĘDZYNARODOWYCH – DYLEMATY I WYZWANIA

Streszczenie

Artykuł poświęcono procesowi segmentacji, zmierzającemu do wewnętrznego różnicowania się, a także wyłaniania subświatów w obrębie światów społecznych. Ramą teoretyczną poniższych rozważań uczyniono socjologiczną koncepcję światów społecznych Anselma Straussa. Przedmiotem podjętych analiz uczyniliśmy proces konstytuowania się świata społecznego nauczycieli szkół międzynarodowych w kontekście wyzwań oraz dylematów. Celem badań była rekonstrukcja mechanizmów umożliwiających wyłonienie się opisywanego świata społecznego, a także opisanie trudności doświadczanych przez badanych. Wykorzystując potencjał metodologii teorii ugruntowanej oraz przyjmując perspektywę interakcyjną, wyłoniono wymiary, w obrębie których badani doświadczają zawodowych trudności oraz dylematów. Okazuje się, że odczuwane napięcie mobilizuje nauczycieli do podejmowania określonych działań, umożliwiających radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami, a to stymuluje wyłanianie się subświata. W niniejszych rozważaniach scharakteryzujemy trzy typy relacji nauczycieli: z uczniami, współpracownikami oraz otoczeniem (przedstawicielami innych światów społecznych).

Słowa kluczowe: świat społeczny; segmentacja; interakcjonizm symboliczny; nauczyciele.