




Colloquium 4(44)/2021  
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365  
CC BY-NC-ND.4.0  
DOI: <http://doi.org/10.34813/41coll2021>

## CISZA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

### Silence in early school education

Anna Nitecka-Walerych  
Uniwersytet Gdański  
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki  
e-mail: [anitka1026@wp.pl](mailto:anitka1026@wp.pl)  
ORCID  0000-0002-9859-5908

#### Streszczenie

Problematyka niniejszego artykułu oscyluje wokół ciszy w edukacji rozumianej w dwojaki sposób: jako stagnacja i niechęć do podejmowanie działań w ramach narzuconych uwarunkowań oraz jako milczenie, inaczej – niezajmowanie się pewnymi problemami, unikania spraw trudnych. Pierwsza część jest poświęcona ciszy edukacyjnej w ujęciu systemowym, druga, oparta na raportach ze studenckich praktyk pedagogicznych, dotyczy sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji, stylu jego pracy, problemów związanych z wykonywaniem nauczycielskiego zawodu, a przede wszystkim obszarów pomijanych/zaniedbanych w nauczaniu początkowym i próby wyjaśnienia tego zjawiska.

**Słowa kluczowe:** cisza, system, nauczanie wczesnoszkolne, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.

#### Abstract

The problems of this article oscillate around silence in education understood in two ways: as stagnation and unwillingness to take action within the framework of imposed conditions and as silence, in other words not dealing with certain problems, avoiding difficult issues. The first part is devoted to educational silence from a systemic point of view, while the second part, based on reports from student teaching practice, deals with the profile of an early education teacher, his/her work style, problems connected with the teaching profession and, above all, with the areas neglected/overlooked in early education and an attempt to explain this phenomenon.

**Keywords:** silence, system, early childhood education, early childhood education teacher.

## Cisza – ujęcie teoretyczne

Pojęcie ciszy można rozpatrywać w szerokim kontekście znaczeniowym. Co najmniej trzy dziedziny nauki: nauki humanistyczne, nauki społeczne, nauki medyczne i nauki o zdrowiu, wraz z przynależnymi im dyscyplinami, mogą czuć się uprawnione do włączenia fenomenu ciszy w zakres swoich zainteresowań.

W słowniku języka polskiego (Doroszewski, 2000) znajdziemy trzy zasadnicze określenia ciszy: „brak wszelkich odgłosów, hałasów, milczenie, cichość”; „okrzyk nakazujący milczenie, spokój”; oraz „stan atmosfery bez wiatru lub z bardzo słabym powiewem”. Ciszę w znaczeniu metaforycznym można traktować jako „spokojne, jednostajne życie, niedostarczające silnych przeżyć”, „spokojny czas, okres pokoju bez niezwykłych wydarzeń i wstrząsów”, jak również jako „ukojenie, uspokojenie, spokój wewnętrzny”. Często cisza definiowana jest w kontekście przeciwstawienia jej hałasowi i milczeniu. I tak, powołując się na to samo źródło (Doroszewski, 2000), milczeć to znaczy „nie wydawać głosu, nic nie mówić, nie odzywać się, nie rozmawiać; a także, nie pisać, np. listów, nie poruszać jakiegś sprawy, nie rozgłaszać czegoś; dochować tajemnicy” (Doroszewski, 2000).

Fenomen ciszy w odniesieniu pedagogicznym można rozpatrywać jako usytuowanie podmiotu na kontinuum pomiędzy skrajnym hałasem a bezwzględną ciszą, gdzie każda jednostka znajduje swoje optymalne miejsce, które subiektywnie sprzyja zaspokajaniu jej aktualnych potrzeb. Może to być na przykład potrzeba skupienia, refleksji, kontemplacji, przemyślenia, jak również potrzeba żywiołowego wyrażenia emocji podczas rozgrywek sportowych<sup>1</sup>. W konsekwencji nawet tak skromne ujęcie pojęcia ciszy rodzi kolejne obszary interpretacyjne. Skupienie, refleksja, sprzyja szeroko rozumianej pracy nad sobą (nad swoim charakterem i zrozumieniu samego siebie: swoich możliwości, pragnień i dążeń), nad relacjami z otoczeniem, stymuluje rozwój myślenia i pracę twórczą. Tak więc obejmuje sferę rozwoju psychicznego, społecznego, biologicznego i duchowego. Tym samym, ujmując rzecz holistycznie i odwołując się do teoretycznego modelu mandali zdrowia<sup>2</sup>, ciszę jako obiekt dociekań naukowych można usytuować w sferze nauk społecznych oraz nauk przyrodniczych. „Niełatwo znaleźć pojęcie, które zyskałoby większą liczbę znaczeń i konotacji niż cisza” (Olearczyk, 2016). Udaną próbę wprowadzenia kultury ciszy do praktyki pedagogicznej podejmują przedszkola leśne (Ryszka, 2016; Nitecka-Walerych, 2019).

Mając na uwadze powyższe rozważania, na potrzeby tego artykułu znacznie ograniczę zakres pojęciowy ciszy. Oznaczać ona będzie ciszę w rozumieniu stagnacji, bezruchu, czegoś zastałego; inaczej: niepodejmowanie działań w ramach narzuconych

<sup>1</sup> Zjawisko ciszy w edukacji szkolnej zostało dokładnie przeanalizowane w publikacji Teresy Olearczyk (2016). Autorka w części teoretycznej ujmuje zagadnienie ciszy w wielorakich aspektach: socjologicznym, filozoficznym, psychologicznym i pedagogicznym, w części empirycznej swojej pracy przedstawia wyniki badań własnych.

<sup>2</sup> Mandala zdrowia – nowoczesny model ekosystemu człowieka (Woynarowska, 2017, s. 45).

uwarunkowań, również w rozumieniu milczenia – niezajmowanie się pewnymi problemami, unikanie spraw trudnych. Konsekwencją tych założeń jest poruszenie tematu ciszy w dwóch kontekstach edukacyjnych: ciszy systemowej i ciszy szkolnej. Pomimo tego, że oba te pojęcia ściśle ze sobą korelują i zazębiają i nie sposób rozpatrywać ich ściśle osobno, to jednakże dokonałam takiego teoretycznego podziału. W rezultacie oba te aspekty edukacji stanowią przewodnią ośnowę mojego zainteresowania w tym tekście.

### **Cisza – ujęcie historyczne (cisza systemowa)**

Polski system edukacji opiera się na założeniach modelu szkolnictwa wprowadzonego 200 lat temu w Prusach za czasów panowania Fryderyka Wilhelma III (1770–1840)<sup>3</sup>. Podłoże tego modelu miało zarówno charakter historyczny – przegrana z Napoleonem bitwa pod Jeną w 1807 r., jak i ambicjonalny – władca Prus F. Wilhelm III pragnął stworzyć nowe, niepokonane państwo, którego siłę miały stanowić rzesze bezwzględnie posłusznych żołnierzy i urzędników (Piński, 2012). Wszystkie szkoły były ściśle kontrolowane przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Wyrazem tej kontroli były: certyfikaty i nominacje dla nauczycieli, wykazy obowiązkowych lektur szkolnych, system pracy, w którym kładziono nacisk na pracę indywidualną i ogólnie na nabywanie indywidualnych umiejętności, zaniedbując tym samym rozwijanie kompetencji społecznych. W celach dyscyplinujących (aby wzmocnić efekt posłuszeństwa) wprowadzono dzwonki szkolne. Zlikwidowano szkolnictwo prywatne, później je przywracając, jednakże na zasadach państwowego systemu. Pruski model szkolnictwa nie ograniczył się tylko do Prus, a wręcz przeciwnie – objął swoim działaniem prawie całą Europę, Amerykę i Daleki Wschód. Możemy zadać sobie pytanie: co było takiego atrakcyjnego i zachęcającego w tym systemie, że z wielkim entuzjazmem przyjęto go bez zasadniczych modyfikacji na trzech kontynentach, na czym polegał jego fenomen? Odpowiedzi należy doszukiwać się w ówczesnych uwarunkowaniach polityczno-gospodarczych. Pruski system edukacji doskonale wpasował się w zapotrzebowania rewolucji przemysłowej, a dokładniej w zapotrzebowania wielkich przedsiębiorców i potentatów finansowych. Do obsługi maszyn i wykonywania prostych prac technicznych wystarczali ludzie posiadający podstawowe kompetencje zawodowe i odpowiednio wychowani<sup>4</sup>. Najlepiej, aby za dużo nie myśleli, znali zasady obsługi maszyn, umieli odczytać proste instrukcje, a do tego nie sprzeciwiali się istniejącym regułom, byli posłuszni, zdyscyplinowani, punktualni i bezrefleksyjnie poddawali się rozkazom/nakazom przełożonych. Doskonale by było, aby upodobnili się do obsługiwanego przez siebie maszyn

---

<sup>3</sup> W artykule posługuję się terminem pruski system edukacji rozumiejąc przez to system kształcenia wprowadzony w Prusach w wyniku reform edukacyjnych na przełomie XVIII i XIX wieku. W literaturze niemieckiej sam termin *system pruski* nie funkcjonuje, w zamian znajdziemy w niej odniesienia do ideałów edukacji W. Humboldta (1767–1835).

<sup>4</sup> Jednakże należy przyznać, że system oświatowy panujący w Prusach, a następnie w Rzeszy Niemieckiej, przysłużył się do likwidacji analfabetyzmu.

i funkcjonowali „tak samo punktualnie, tak samo bezbłędnie, tak samo nieprzerwanie i bezmyślnie” jak one (Huther, 2015). Nawiązując do tematu niniejszego tekstu – aby byli milczący, bez własnego zdania.

O wiele bardziej intrygujące jest kolejne pytanie: dlaczego, pomimo upływu czasu, (przypomnijmy: 200 lat istnienia)<sup>5</sup>, założenia systemu pruskiego nadal funkcjonują w polskiej edukacji? Obecnie żyjemy w zupełnie innej rzeczywistości ze zdecydowanie innymi wymaganiami i wyzwaniem. Minęły dwa wieki, patrząc przegładowo od 1800 roku: przeżyliśmy dwie wojny światowe, cztery duże powstania narodowe, czasy stalinizmu, „Solidarności” i stanu wojennego, upadek komunizmu, narodziny demokracji i wstąpienie do Unii Europejskiej, w sferze technicznej przenieśliśmy się od ogniwa galwanicznego (1800 r.) do czasów telefonii komórkowej i satelitarnej, do świata wszechobecnego Internetu, badań Kosmosu i rozwoju sztucznej inteligencji.

Jednakże nadal mamy obligatoryjnie treści programowe i programy nauczania, zestawy obowiązkowych lektur, stały układ dnia szkolnego, tzn. 45-minutowe jednostki lekcyjne i krótkie przerwy sygnalizowane głośnym dzwonkiem, jednorocznikowe zespoły klasowe, 6-stopniowy system oceniania, nauczanie przeważnie w formie frontальной z dominującą rolą nauczyciela, obowiązkowe podręczniki szkolne, prace domowe, testy i sprawdziany w trakcie nauki i egzaminy po każdym etapie edukacyjnym.

Mamy też absolwentów polskiego systemu edukacyjnego, którzy nie zawsze są wystarczająco przygotowani do życia i odnoszenia sukcesów w XXI wieku. I nie chodzi tu tylko o tzw. kompetencje twarde dotyczące konkretnych umiejętności, np. obsługi programów komputerowych, specjalistycznej wiedzy czy też znajomości języków obcych. Większy problem mamy z kompetencjami miękkimi, w których zakres wchodzi kreatywność, komunikatywność, umiejętność negocjacji, organizacja własnej aktywności w pracy zawodowej i poza nią, a przede wszystkim umiejętność pracy w zespole.

Współczesny świat z galopującym rozwojem w obszarze nauk przyrodniczo-technicznych i dynamicznymi zmianami w obszarze nauk społecznych potrzebuje ludzi twórczo myślących, kreatywnych, odważnych w wyrażaniu własnych poglądów, przedsiębiorczych i samodzielnych. Ludzi, którzy holistycznie podchodzą do powierzonych im zadań, potrafią interpretować rzeczywistość i sprawnie się w niej poruszać na podstawie racjonalnej selekcji informacji z różnych źródeł, umieją podejmować autonomiczne decyzje i posiadaną wiedzę zastosować w praktycznym działaniu.

---

<sup>5</sup> W Polsce pruski system edukacji zaistniał w 1919 r. po odzyskaniu niepodległości. Należy zaznaczyć, że nie był on dokładną repliką edukacyjnego systemu niemieckiego. Czytelników głębiej zainteresowanych sprawami polskiego systemu szkolnego odsyłam do publikacji zawartych w: Encyklopedia PWN online (hasła *Polska oświata*); J. Miąso (red.). (1980). *Historia wychowania: wiek XX*. Warszawa: PWN; S. Majewski (2003). *Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 14*.

Nie sprawdza się model edukacji centralnie sterowanej przez urzędników za pomocą prawa oświatowego regulującego wszystkie sfery i aspekty edukacji: ideały wychowawcze, programy, podręczniki, a nawet konkretne rozwiązania metodyczne. Konsekwencją takiego podejścia może być ubezwłasnowolnienie nauczycieli, którzy pozbawieni możliwości podejmowania samodzielnych decyzji, nie kierują się własną wiedzą i intuicją, w zamian milczą, czekając na odgórne dyrektywy. Z kreatorów zjawisk edukacyjnych stają się biernymi wykonawcami narzuconych poleceń. Podobne konsekwencje ponoszą uczniowie poddani „obróbce edukacyjnej”. W ich przypadku zupełnie nietrafiony jest system oparty na odtwórczym i mechanicznym przyswajaniu informacji, którego podstawą jest transmisja, jak również zupełnie chybiona jest, powszechna w naszym szkolnictwie, koncepcja edukacji adaptacyjnej, przygotowująca uczniów do biernego (czytaj: milczącego) życia w zaistniałej rzeczywistości<sup>6</sup>.

Najnowsza reforma systemu oświaty z 2016 r.<sup>7</sup>, która w swoich założeniach miała być ogromnym, wręcz rewolucyjnym projektem zmian systemu z priorytetowym usytuowaniem dziecka w centrum uwagi i skupianiem się na jego dobru, w rzeczywistości usuwa to dziecko z pola zainteresowania. W pierwszych dwóch latach istnienia „dobrej zmiany” w szkolnictwie najważniejsza troska jej pomysłodawców ogniskowała się na sprawach organizacyjnych, strukturalno-technicznych: zmianach sztyldów szkół, pieczętach, zmianach dyrektorów, ustalaniu planów zajęć, upychaniu uczniów do przepełnionych klas i różnych zastępczych pomieszczeń nie zawsze przystosowanych do wymagań edukacyjnych. Jednakże rzecz kluczowa – merytoryczna – zmiana modelu kształcenia i wychowania nie nastąpiła. Można odnieść wrażenie, że cele tej reformy od

---

<sup>6</sup> O destrukcyjnym wpływie szkoły opartej na pruskim modelu świadczą badania kreatywności amerykańskich dzieci przedstawione przez Georga Landa i Beth Jarman w książce *Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today* (1992). Okazało się, że podczas pierwszego badania aż 98 proc. dzieci, które wówczas były w wieku przedszkolnym (3–5 lat), posiadało tę umiejętność na poziomie geniuszu. Kiedy miały 8–10 lat, czyli chodziły już do szkoły – odsetek geniuszy spadł do 35 proc., po kolejnych pięciu latach – do 10 proc., by wśród dorosłych zatrzymać się na poziomie 2 proc. Zakładając, że wyniki tych badań nie straciły bardzo na aktualności i jednocześnie biorąc pod uwagę fakt, że w Polsce jest obecnie (dane z 2019 r.) 1 136 389 dzieci w wieku od 3 do 5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym, można przyjąć, że w ciągu 20 lat stracimy ponad milion (1 113 661) kreatywnie myślących obywateli (GUS, 2020).

Posiłkuję się przykładem podanym w artykule A. Pińskiego (2012) Oryginał: G. Land, B. Jarman (1992). *Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today*. New York: HarperCollins Publishers.

<sup>7</sup> Reforma systemu oświaty ogłoszona 11 stycznia 2017 r. – reforma struktury szkolnictwa, która jest realizowana w Polsce od 1 września 2017 r. z inicjatywy minister edukacji narodowej w rządzie Beaty Szydło i rządzie Mateusza Morawieckiego Anny Zalewskiej. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>, Por. N. Stępień-Lampa (2017). Główne zmiany w oświacie w pierwszym roku rządów Prawa i Sprawiedliwości. *Studia Politicae Universitatis Silesiensis*, 18, 123–139.

początku miały naturę polityczną i nie wynikały z analizy systemu edukacji (Kilnger, Herbst, 2019).

### **Cisza – w świetle badań własnych (cisza szkolna)**

Metoda. W przeprowadzonych badaniach przyjęto ich dwupoziomową strukturę. Poziom pierwszy dotyczy badań autorki tekstu, poziom drugi natomiast związany jest z badaniami studentek. Zarówno badania własne, jak i badania studentek przeprowadzono w paradygmacie jakościowym.

W badaniach własnych posłużyłam się analizą fenomenograficzną tekstów (raportów) sporządzonych przez studentki Uniwersytetu Gdańskiego podczas ich 6-tygodniowych praktyk pedagogicznych. Badaniami został jednak poddany jedynie pewien wycinek rzeczywistości szkolnej. Z materiału badawczego wyselekcjonowałam bowiem te fragmenty narracji, które w sposób bezpośredni dotyczyły zagadnienia sygnalizowanego tytułem niniejszego tekstu, a zatem koncepcji, czy też komentarzy, nauczycielek dotyczących obszaru ciszy w edukacji wczesnoszkolnej.

W klasycznym opisie podejścia jakościowego najczęstszym sposobem pozyskiwania danych jest metoda wywiadu, doprecyzowana zastosowaniem adekwatnych do problematyki technik badawczych. Jednakże w tym przypadku podstawą do analizy fenomenograficznej były wypowiedzi pisemne studentek, zwane tu raportami z praktyk pedagogicznych<sup>8</sup>. W świetle powyższego można uznać, że zastosowaną w niniejszych badaniach metodą badawczą w badaniach własnych była analiza fenomenograficzna dokumentów.

Natomiast w badaniach studentek kluczowymi metodami zbierania danych były wywiady i obserwacje. Przeprowadzonym wywiadam należy przyporządkować technikę wywiadu nieustrukturyzowanego. Nie miały one charakteru formalnego, przeprowadzane były w różnych warunkach, niektóre z nich wynikały samoistnie w efekcie zaistniałych podczas lekcji sytuacji, inne były zaaranżowane. Dokładne pytania nie były więc wcześniej ustalone i nie miała znaczenia kolejność ich zadawania. Często przybierały one formę naturalnej rozmowy.

W przypadku obserwacji zastosowano technikę obserwacji jawnej, nieuczestniczącej. Badane nauczycielki były w pełni świadome, że ich zajęcia są obserwowane, co wynika z zasadności przeprowadzania studenckich praktyk pedagogicznych, jednakże nie znały prawdziwego celu badania. Wartością dodaną tych obserwacji było to, że miały charakter ciągły i nie były oficjalnie rejestrowane, tzn. nie używano typowych dla obserwacji narzędzi badawczych np. arkuszy obserwacji, kamer czy też dyktafonów, co z kolei sprzyjało ich wiarygodności.

---

<sup>8</sup> Prócz wywiadu fenomenografia posiłkuje się wypowiedziami pisemnymi, zbiorowymi wywiadami, pracami plastycznymi, dokumentami historycznymi i analizą sposobów rozwiązywania problemów przez badanych. Por. Męczkowska, 2002, s. 23; Moroz, 2013, s. 33–34.

Zarówno wywiady, jak i obserwacje nie były ściśle ukierunkowane, jednakże obie te techniki zbierania materiału badawczego oscylowały wokół określonych zakresów tematycznych:

1. Sylwetki nauczyciela i jego stylu pracy,
2. Obszarów nieobecnych w edukacji wczesnoszkolnej,
3. Trudności w pracy nauczyciela wczesnej edukacji i ich przyczyn.

Głównym celem moich badań było poszukiwanie obszarów, czy też przejawów, ciszy w edukacji wczesnoszkolnej na podstawie studenckich raportów. Zakres moich dociekań badawczych koncentrował się wokół dwóch kwestii:

Po pierwsze – interesowały mnie osoby nauczycieli (zarówno styl ich pracy jak i poglądy/opinie), zakres obszarów edukacyjnych nieobecnych lub prawie nieobecnych w praktyce szkolnej na poziomie nauczania początkowego, bariery i trudności w pracy nauczycieli jak również źródła ich pochodzenia (przy domniemaniu a priori, że takowe trudności istnieją).

Po drugie – zadałam sobie pytanie, na ile kondycja edukacji wczesnoszkolnej obciążona jest spuścizną historyczną pod postacią ciszy (np. opisanym wcześniej systemem pruskim) i uwarunkowaniami zewnętrznymi, a na ile działaniami samych nauczycieli.

Pierwszą grupą badawczą były studentki 3 roku pedagogiki wczesnej edukacji UG, które odbywały 6-tygodniowe obowiązkowe praktyki pedagogiczne w roku akademickim 2019/2020, drugą, opiekunki studentek – nauczycielki szkół podstawowych z klas I–III.

W celu ujednoczenia materiału empirycznego do analizy fenomenograficznej przyjąłam 20 raportów sporządzonych w szkołach publicznych, pomijając szkoły niepubliczne<sup>9</sup>.

## Wyniki

Zanim zajmę się przedstawieniem wyników, chciałabym uściślić, w sposób bardzo skompensowany, rozumienie terminu cisza, które jest pojęciem centralnym w niniejszym artykule i jednocześnie ogniskującym wyodrębnione przeze mnie domeny znaczeniowe. Te zaś są podstawą do wyróżnienia kategorii opisu.

Ciszę rozumiem jako niedopuszczanie do głosu, niedawanie możliwości do wyrażania własnej opinii, jako pustkę, niebyt oraz obszar pomijany lub lekceważony.

---

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*. W art. 8 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe określa się, że szkoła (i placówka) może być szkołą publiczną albo niepubliczną.

Z zebranego materiału badawczego stanowiącego przestrzeń wynikową wyodrębniłam kilka kategorii opisu, przyporządkowując im wypowiedzi zaczerpnięte ze studenckich raportów. Poniżej przytoczone przykłady są wyselekcjonowane, jednakże stanowią reprezentację wyodrębnionych kategorii. Należy zauważyć, że w badaniach jakościowych nie sposób uchronić się przed subiektywizmem w ocenie opisywanych zjawisk, a w tym przypadku subiektywizm był spotęgowany. Pierwszym progiem były treści zawarte w raportach, drugim – sposób doboru tych treści w celu ich późniejszej analizy.

Analiza fenomenograficzna tych wywiadów pozwoliła na wyróżnienie poniższych kategorii:

1. Sylwetka nauczyciela i jego styl pracy
2. Podstawa programowa
3. Obszary pomijane we wczesnej edukacji
4. Osamotnienie nauczycieli – trudności i bariery
5. Frustracja i stres

Kategorię pierwszą – sylwetkę nauczyciela i jego styl pracy opisują następujące wypowiedzi studentek:

(B1) Moja opiekunka praktyk reprezentuje kierowniczy model nauczyciela, szczegółowo realizujący i uzależniający budowę lekcji od przewodnika metodycznego. Przebieg lekcji jest inicjowany i uzależniony od nauczyciela. Propozycje uczniów zazwyczaj były odtrącane na drugi, trzeci plan albo zbywane, ignorowane. To ona wyznacza rytm i charakter zajęć. Dzieci podporządkowują się instrukcjom nauczyciela, podążają i postępują zgodnie z wolną nauczyciela. Wyznaczała ona rytm i tempo pracy dzieci. Z drugiej strony, nauczycielka była osobą spokojną i miłą. Nie krzyczała na dzieci, nie wymagała absolutnej ciszy, dzieci mogły swobodnie rozmawiać między sobą, potrafiła żartować.

(B16) [...] moja opiekunka reprezentowała typ nauczyciela, który wiernie podąża za podstawą programową i gotowymi opracowaniami dla nauczyciela. Uważała, że wszystko jest ważne, wartościowe i musi być zrealizowane. A dzieci muszą przyswoić określone partie materiału.

(B12) Nauczycielka prowadzi lekcje bardzo schematycznie – lekcja opiera się na wypełnianiu ćwiczeń i realizowaniu podręcznika. Bardzo często odmienne elementy, takie jak eksperymenty czy aktywności wykraczające poza pisanie w książkach i zeszytach są pomijane.

(B19) Każdy dzień szkolny był związany z „gonitwą” z czasem. Nauczycielka usilnie starała się zrealizować założenia zawarte w poradniku dla nauczyciela. W efekcie czego dzieci musiały wykonywać wszystkie ćwiczenia przypisane do danego tematu dnia podczas zajęć bądź w domu.

(B7) ponieważ lekcje przebiegały bardzo standardowo: praca z podręcznikiem, praca z ćwiczeniami, zapisywanie wszystkiego z tablicy itd., lekcje w mojej klasie wyglądały tak samo jak moje, gdy jeszcze chodziłam do szkoły podstawowej. Nie było tam miejsca na zmiany



czy innowacje. Jedyną innowacją była interaktywna tablica, na której wyświetlany był ten sam podręcznik, który dzieci miały na ławkach.

(B10) W przypadku szkoły, w której prowadziłam praktyki, lekcje odbywały się według gotowych tematów z podręcznika.

Posiłkując się klasyfikacją stylów nauczania Garego Fenstermachera i Joanasa Solitisa (2000), badane nauczycielki w większości reprezentują menadżerski (kierowniczy) styl pracy, charakteryzujący się eksponowaniem czynności nauczyciela, który ma za zadanie przekazać uczniom określoną wiedzę zawartą w narzuconym ustawowo programie (podstawie programowej). W stylu kierowniczym nauczyciel postrzegany jest jako centralna postać w procesie nauczania: kieruje, nadzoruje i sprawdza. Nauczyciel jest głównym źródłem wiedzy, on decyduje co uczeń powinien wiedzieć, jakie umiejętności powinien posiadać i w jakim zakresie. Mamy tutaj do czynienia z typowo transmisyjnym, jednokierunkowym przekazywaniem informacji. Na podstawie przedstawionego materiału można dojść do wniosku, że badane nauczycielki realizują tezy systemu pruskiego, metody swojej pracy opierają na założeniach psychologii behawiorystycznej, a idee konstruktywizmu są im obce. Uczeń jawi się tu jako osoba pasywna, poddająca się nauczaniu rozumianemu jako szereg zaplanowanych przez nauczyciela czynności (bodźców) ukierunkowanych na osiągnięcie pożądaných efektów. Już blisko dwie dekady temu Allan Ornstein i Francis Hunkins stwierdzili, że:

Doskonała metoda nauczania polega nie tyle na tym, że nauczymy, co myśleć, ale że nauczymy myśleć krytycznie. Kształcenie bardziej przypomina badanie niż objaśnianie, a metoda jest ważniejsza od materiału nauczania. Chodzi o znalezienie metody rozumnego radzenia sobie ze zmiennością i dociekaniem naukowym. (1998, s. 61)

Menadżerski styl nauczania, który charakteryzuje większość badanych nauczycielek, może wiązać się z ich wewnętrznym przeświadczeniem o niekompetencji poznawczej dzieci i ich infantylności. Ten brak zaufania wyraża się w nauczycielskim sposobie myślenia o mechanizmach uczenia się dzieci i w konsekwencji, w traktowaniu ucznia jako osoby niezdolnej do samodzielnego dochodzenia do wiedzy, pozbawionej nawet części decyzyjności co do własnej aktywności badawczej.

Powołując się na pracę D. Klus-Stańskiej (2008, s. 59–71), w której autorka dokonuje identyfikacji dyskursów uczącego się dziecka opartych na foucaultowskich kategoriach wiedzy i władzy, gdzie kryterium jest zarówno zaufanie do dziecięcych kompetencji (wiedzy), jak i kryterium zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka (władzy), powyższe nauczycielskie postawy można przyporządkować dwóm dyskursom: *dyskursowi systemu z deficytami* i w mniejszym stopniu *dyskursowi słodkiego elfa*.

W pierwszym podejściu dziecko traktowane jest jako słabe i niekompetentne, wymagające stałej opieki i jednocześnie jako barbarzyńca potencjalnie mogący zagrażać porządkowi społecznemu i stąd wymagający zewnętrznego zdyscyplinowania w celu przystosowania do ustalonych norm (Klus-Stańska, s. 61). Zdobywanie wiedzy przez dziecko oparte jest na strategiach wywodzących się z psychologii behawiorystycznej.

Innymi słowy, uczniowie przychodzą na lekcje, słuchają nauczyciela, wypełniają jego polecenia i po całej serii bodźców reagują zmieniając swój behavior (zachowanie). Umysł dziecka, traktowany wg teorii J. Locke'a jako *tabula rasa*, pomału zapełnia się odpowiednimi treściami.

W tym dyskursie nie ma zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka. Nauczyciel jest wręcz zobligowany do zapełnienia „czystej tablicy”, co też badane nauczycielki, stosując metody autorytatywne, skrupulatnie czynią.

W drugim podejściu, czyli w *dyskursie słodkiego elfa* (bardziej charakterystycznym dla wieku przedszkolnego), dziecko traktowane jest jako rozczulająca, czasami nieporadna, trochę bajkowa postać, potrzebująca miłości i akceptacji. Nauczyciel powinien otoczyć dziecko pozytywnymi emocjami i pozwolić mu na czerpanie z dobrodziejstw słodkiego dzieciństwa tak długo, jak to jest możliwe.

W obydwu dyskursach nauczyciel jawi się jako postać wiedząca (naj)lepiej, która ma usankcjonowane prawo do prowadzenia ciągłej narracji. Konsekwencją takiego podejścia jest konstatacja, że uczeń w szkole, a w tym przypadku uczeń na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, nie ma nic do powiedzenia, a jeżeli ma, to niewiele. Zabieranie głosu może być traktowane jako łamanie zasad porządku obowiązującego podczas zajęć lekcyjnych i jednocześnie jako przejaw niezdiscyplinowania ucznia. „Przymus milczenia jest jednym z podstawowych przymusów doświadczających ucznia w polskim systemie edukacji, a sam przymus, znajdujący swe przełożenie na poziom porządku i dyscypliny na lekcjach, podstawowym wymiarem pracy nauczycieli” (Raport TALIS 2009<sup>10</sup>, s. 39, za: Stańczyk, 2010, s. 1).

W tym miejscu nasuwa się pytanie, czy rzeczywiście większość badanych i nauczycielek nie widzi konieczności zmiany swoich metod pracy i biernie poddaje się narzuconemu z góry systemowi? Niekoniecznie tak jest. O potrzebie zmiany metod pracy badania nic nie mówią, natomiast problem uregulowań systemowych wybrzmiewał w prawie każdym wywiadzie.

Kategorię drugą – podstawę programową jako narzędzie opresji – odnajdujemy w kolejnych zapisach moich studentek:

(B12) Nauczycielka głównie mówiła o ilości materiału jaki muszą zrealizować. Powiedziała że materiał jest przeładowany i tak samo są przeładowane dzieci.

(B20) Zeszyty ćwiczeń i podręczniki są w większości nastawione na wynik, a nie na proces – uczą poprawnego rozwiązywania zadań eliminując możliwość samodzielnego myślenia. Niestety program, który muszą zrealizować nauczyciele często uniemożliwia im wspieranie rozwoju tej umiejętności.

<sup>10</sup> TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) jest pierwszym międzynarodowym programem badawczym ukierunkowanym na badanie środowiska uczenia się i warunków pracy nauczycieli. Jest to wspólne przedsięwzięcie rządów, konsorcjum międzynarodowego, OECD i związków zawodowych nauczycieli państw stowarzyszonych.

(B2) Nauczycielka: Dzieciaki bardzo chętnie biorą udział w zajęciach chciałoby się poszerzyć pewne wiadomości zaglądając do jednego czy drugiego źródła, ale czas nie pozwala ponieważ w książkach jest kolejny temat i temat, a my musimy je realizować bo, jak Pani wie, my jesteśmy ograniczeni, zawsze musimy spisywać zrealizowane godziny, co zrealizowałam a co nie i później na końcu mam się z tego tłumaczyć, dlaczego nie...no bo, no bo dodawałam coś tam, zatrzymałam się.

(B10) Klasa akurat przerabiała temat zegarów i nauczycielka nawiązując do tego powiedziała: Chciałabym poświęcić więcej czasu na doskonalenie ich umiejętności odczytywania godzin, ale nie mogę, bo muszę zrealizować plan.

(B5) Wychowawczynie klas początkowych rzadko miała okazję wprowadzić własny pomysł na lekcję, ponieważ narzucona podstawa wymaga zrealizowania całości materiałów. Jedynym rozwiązaniem na urozmaicenie lekcji było to, że nauczycielka starała się w ciekawy i niebanalny sposób przekazać treści, które i tak większość dzieci zna i potrafi.

(B18) Nasza rozmowa przeszła na temat uczenia dzieci poprzez aktywność eksperymentowania, doświadczeń przyrodniczych, tworzenia prac plastycznych – nauczycielka ze smutkiem mówiła, że „nie ma na to miejsca w edukacji. Wszyscy skupiają się wokół książek i zadań w ćwiczeniach, więc poddaje się temu i to realizuję”.

Stan tego „poddania” doskonale ilustruje komentarz studentki do jednej z obserwowanych przez nią lekcji:

Odniosłam wrażenie, że gdyby w podstawie programowej było napisane „gdy nadarzy się okazja porusz temat emocji”, to nauczycielka, u której miałam praktyki, wykorzystaby dane zdarzenie do przeprowadzenia takich zajęć. Niestety nie było napisane. I jeszcze: zadałam nauczycielce kilka pytań. Przed uzyskaniem na nie odpowiedzi poinformowała mnie, że odpowie tak jak może, żeby było dobrze.

Na zakończenie smutna konkluzja jednej ze studentek:

(B2) Po przebytych praktykach i zdobytych doświadczeniach mój wniosek z tej sytuacji jest taki, iż wszystkie podręcznikowe treści muszą być zrealizowane w odpowiednim tempie, niezależnie od tego czy uczeń je przyswoił czy nie. Tematy, którymi nauczyciel jest zainteresowany, wiadomości, które chciałby im przekazać, przypadku wychowawczynie klasy III b, oscylują wokół programu nauczania. Jednak, nawet one nie mogą być prawidłowo przyswojone przez dzieci z powodu ich niewspółmiernej ilości co do dostępnego czasu.

Kategorię trzecią, która ściśle koresponduje z kategorią drugą – obszary pomijane w edukacji wczesnoszkolnej – dobrze ilustrują następujące wybrane wypowiedzi nauczycielek:

(B3) podstawa programowa nie jest dostosowana do problemów dzieci XXI w. Nie porusza tak wydawałoby się popularnych teraz tematów jak rozwody, nietolerancja czy odrzucenie. Jak powiedziała nauczycielka – w podstawie programowej są wyidealizowane treści, w podręcznikach czytamy o idealnych rodzinach i relacjach, co bardzo odbiega od tego, co dzieje się w prawdziwym życiu.

(B14) należałoby rozmawiać z dziećmi na temat relacji w rodzinach. Uczniowie mówią o tym, że nie mają taty, mają wujka lub mama jest sama. Pojawia się przyrodnie rodzeństwo. Nie możemy mówić tylko o modelowej rodzinie. Trzeba pokazywać, że są też inne rodziny i nie jest to dziwne czy nienormalne.

(B9) W szkole brakuje rozmów na ważne tematy, takie jak umieranie, cierpienie, wojny, przemoc, depresja, nowotwory czy rozwody. Dzieci często przychodzą do nauczycieli z różnymi pytaniami. Ostatnio zaciekawione były procesem przemijania, więc poprowadziłam cały cykl zajęć na ten temat. Sądzę, że powinno się rozmawiać z młodymi ludźmi na temat śmierci, przemijania, ale także na inne, trudne tematy, gdyż są to naturalne kwestie, mogące spotkać każdego z nas. [...] szkoła uczy dzieci za mało rzeczy przydatnych w życiu społecznym. Program jest przeładowany treściami, które okazują się niepotrzebne, a nie wyjaśniają na przykład, jak radzić sobie z emocjami, do kogo się zwrócić, jak pomóc.

(B17) [...] kwestia zmian klimatycznych, które możemy teraz zaobserwować, również jest niezwykle ważna, by uczniowie wiedzieli, że należy zadbać o naszą planetę oraz jak to zrobić. To w końcu w ich rękach leży nasza przyszłość.

(B15) Warto rozmawiać z dziećmi także na temat równości i równouprawnienia. Istnieje wiele raportów dotyczących różnych obszarów dyskryminacji. Nie ma jednak edukacji antydyskryminacyjnej, nawet się na takie tematy nie rozmawia. Wiemy jednak, że nadal istnieje spora różnica w zarobkach kobiet i mężczyzn. Od najmłodszych lat należy więc wpajać dzieciom odpowiednie wartości. Nie ma w edukacji także miejsca na rozmowy o tolerancji, sprawie tak istotnej w dzisiejszych czasach.

(B2) popieram edukację seksualną i nie widzę powodu, dla którego dzieci miałyby nie być o tym nauczane, nawet w klasach początkowych. Edukacja seksualna obejmuje bardzo ważne zagadnienia i z chęcią podjąłabym takie tematy na lekcjach.

(B18) [...] niewątpliwym obszarem ciszy w edukacji też zjawisko agresji. Agresja nie- rzadko jest zamiatana pod dywan.

Lista tematów, wskazanych przez osoby zaproszone do badania, jako pomijane czy też lekceważone w nauczaniu wczesnoszkolnym jest imponująca (relacje rodzinne, cierpienie, śmierć, edukacja seksualna, tolerancja vs nietolerancja, przemoc na różnym tle, agresja, równość, równouprawnienie, zmiany klimatyczne). Wydaje się, że badane nauczycielki doskonale zdają sobie sprawę z niedoskonałości treści programowych, jednakże niewiele z tą wiedzą robią lub pozostają wobec niej całkowicie bierne. Dlaczego tak się dzieje? Tu powodów dostrzegam kilka:

Po pierwsze, uniwersalnym usprawiedliwieniem jest brak czasu: wiem, „że to rzeczy ważne, lecz nie najważniejsze, a czas goni i podstawa musi być zrealizowana”.

(B11) jest wiele kwestii, które chciałabym poruszyć, ale często cały możliwy czas poświęcić trzeba na realizację programu, a na ważne tematy zostaje niewiele czasu. (B4) jako powód nierealizowania z dziećmi istotnych tematów nauczycielka wskazała przeładowaną podstawę programową, często niedostosowaną do umiejętności i zainteresowań dzieci. Stwierdziła ponadto, iż chcąc zrealizować ten program zwyczajnie brakuje czasu na dodatkowe kwestie, które ona uważa za ważne, lub które trapią uczniów.

Po drugie, są to tematy drażliwe, kontrowersyjne, tematy tabu niewygodne również dla samych nauczycielek, tak więc lepiej je pominąć:

(B10) zawsze drażliwymi tematami będą religia, seksualność oraz poglądy w szerokim tego słowa znaczeniu. (B4) Z dziećmi w klasach młodszych – tematy tabu to wszystkie te związane z płcią, sprawami seksualnymi.

Niechętnie poruszane są również tematy rodzinne typu separacja czy rozwody, bo jak powiedziała nauczycielka,

(B2) sama nie wiem, co miałyby powiedzieć dzieciom na ten temat.

Po trzecie, według badanych nauczycielek dzieci nie są zainteresowane:

(B7) nie jest to temat (seksualność, przyp. ANW), który teraz warto by było poruszać, dzieci nie interesują się jeszcze „tymi sprawami”, więc nie ma potrzeby. Jedyne pytanie z jakim się spotykam to „skąd się biorą dzieci?”, na które odpowiadam bardzo symbolicznie – miłość dwojga ludzi, ich bliskość i cud narodzin nowego dziecka.

Po czwarte, to nie problem szkoły, a rodziców, bo to oni stanowią pierwsze środowisko wychowawcze dziecka, a ponadto dzieci są jeszcze zbyt młode (niedojrzałe?) do podejmowania z nimi takich tematów.

Nauczycielka (B12) zaprzeczała potrzebie prowadzenia zajęć poświęconych higienie, asertywności czy też bezpieczeństwu, zaznaczyła rolę rodziny w podejmowaniu tych tematów, jak również w uświadamianiu dzieci.

Dzieci jeszcze są bardzo młode i na niektóre tematy powinny porozmawiać z rodzicami w domu lub gdy będą starsze. Rodzice są najbliższymi osobami dla dziecka. Znają je jak nikt inny.

Problemem nauczyciela jest to, że nie zna poglądów rodziców dziecka oraz nie wie czy życzą oni sobie rozmów z jego strony na trudne tematy z ich dzieckiem. Gdy dziecko porusza taki temat nauczycielowi najłatwiej jest je zbyć albo udawać, że nie słyszało pytania. Tematami nieporuszonymi w szkole przez tę nauczycielkę jest seksualność, polityka, religia oraz używki, ponieważ są to tematy tabu, które budzą wiele emocji i wewnętrznych kontrowersji.

Był jednak też taki głos jednej z nauczycielek (B5), która na pytanie o tematy nieobecne w szkole stwierdziła:

wszystko co trzeba jest zawarte w podstawie programowej.

Studentka zapytała także, czy według niej trzeba zmienić pewne zagadnienia, a jeżeli tak, to jakie, na co respondentka udzieliła odpowiedzi, że

podstawę programową tworzą specjaliści i oni wiedzą, co i ile powinno tam się znaleźć.

Dodała również, że

jak już coś, MEN mógłby usunąć niektóre elementy, bo nauczyciele nie nadążają z realizacją programu.

Ta sama nauczycielka uważa, mając na myśli zapewne niektóre elementy, że zagadnienia dotyczące muzyki są niepotrzebne. Powiedziała, że i tak nie ma pomocy, by

nauczyć dzieci tego przedmiotu. W konsekwencji dzieci w tej klasie nie mają wcale lekcji muzyki, a plastyka jest realizowana bardzo sporadycznie. Jak twierdzą wszystkie trzy panie pracujące w tej szkole jako nauczycielki w klasach początkowych – takie elementy są interesujące dla dzieci, ale wtedy one niczego się nie uczą.

Zajęcia muzyczne są również pomijane w innych szkołach, jednakże nie ze względu na swoją „edukacyjną bezwartościowość”. Przyczyną nieobecności jest ich drugorzędność i w rezultacie brak czasu na ich realizację.

(B11) Bardzo często to pomijam. Wolę im zrobić dodatkową lekcję matmy.

Stąd też mało było u tej nauczycielki zajęć artystycznych (raz na 2 tygodnie, a muzycznych w czasie moich 6-tygodniowych praktyk nie było wcale).

(B12) Kolejny problem, który doskwierał nauczycielce to fakt, że w ramach godzin i programu nie miała czasu na realizację zajęć muzycznych i plastycznych. Przez trzy tygodnie, które spędziłam w ich klasie, ani razu nie odbyły się zajęcia z muzyki, a nauczycielka wciąż powtarzała, że nie ma na nie czasu, bo musi nadgonić język polski, matematykę i przyrodę.

Problem zagadnień pomijanych w nauczaniu początkowym można by rozszerzyć na całe obszary edukacyjne, które w klasach 1–3 w są niedoceniane (i nieobecne) mimo bardzo bogatej literatury świadczącej o ich kluczowym znaczeniu dla holistycznego rozwoju dziecka<sup>11</sup>. Oprócz przedmiotów artystycznych do takich obszarów należą zajęcia z wychowania fizycznego/zajęcia ruchowe (Nitecka-Walerych, 2016, s. 182).

Pewną propozycją wyjaśnienia nieobecności obszarów niewygodnych w przestrzeni edukacyjnej w klasach nauczania początkowego może być postawa nauczycieli. Badania Henryki Kwiatkowskiej (2006, s. 34) z Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczące tożsamości nauczycieli, w znaczący sposób pomagają w zrozumieniu istoty ich zachowań. Badania te świadczą o wysokim stopniu uprzedmiotowienia nauczycieli wyrażającym się w ich działaniach, np. w odraczaniu działań odpowiedzialnych (tożsamość moratoryjna), w podporządkowaniu się komuś lub czemuś (tożsamość nadana), minimalizowaniu własnego wysiłku przy jednoczesnym maksymalizowaniu własnych korzyści (tożsamość rozproszona). Nauczyciele wspierani przez system szkolny, znacznie lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków niż w tych wymagających samodzielnego podejmowania decyzji. Taka postawa może tłumaczyć niechęć do angażowania się w działania niestandardowe, nieprzewidziane w programie, do podejmowania nowych wyzwań, w tym podejmowania tematów niewygodnych, przemilczanych w oficjalnym dokumencie (podstawie programowej), stosowania nieszablonowych form i metod pracy, nie wspominając o tworzeniu własnych autorskich programów nauczania. Kreatywności nauczyciela, jego nastawienia do wykonywanej

<sup>11</sup> M.in.: E. Szatan (2014). *W poszukiwaniu radosnych (?) spotkań dzieci z muzyką w kształceniu zintegrowanym*; (2020) *Jak dzieci opisują muzykę? O niewykorzystanych obszarach integracji edukacji muzycznej i plastycznej dzieci młodszych*; U. Szuścik (1999). *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*; D. Kowalska (2020). *Znaczenie twórczości plastycznej w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*.

pracy nie da się wpisać w zakres obowiązków służbowych. Możemy jedynie polegać na mądrości i rozsądku nauczycieli. Trudno nakazać nauczycielowi przyjęcie konkretnej perspektywy edukacyjnej i trudno nakazać mu konkretne rozumienie procesów uczenia się. Na przykład, uwzględnianie przesłanek konstruktystów byłoby odcho-  
dzeniem od obecnie panującego w polskich szkołach i mającego behawiorystyczny ro-  
dowód transmisyjnego modelu wiedzy na rzecz modelu interakcyjnego opartego na  
aktywności badawczej dzieci. Trudno nie przyznać racji cytowanej wcześniej H. Kwiat-  
kowskiej, że „zapóźniona rozwojowo szkoła nie zgłasza zapotrzebowania na autono-  
micznego nauczyciela ani na autonomicznego ucznia” (Kwiatkowska, 2006, s. 36).

Kategoria czwarta – osamotnienie nauczycieli – trudności i bariery – znalazła odzwierciedlenie w wypowiedziach badanych nauczycielek. Pojawiło się w nich roz-  
goryczenie spowodowane przeciążeniem pracą, obarczaniem nowymi obowiązkami  
i brakiem wsparcia ze strony dyrekcji szkoły.

Nauczycielce (B1) doskwierał również fakt niedoszkalanania jej na nowych płasz-  
czyznach. Przyznała mi, że z technologią „stoi na bakier” i nie otrzymuje żadnego  
wsparcia ze strony szkoły. Dyrekcja oczekiwała od niej prowadzenia z dziećmi zajęć  
informatycznych, z którymi ma problem ze względu na brak wiedzy na temat nowych  
technologii.

(B16) Obecnie wszyscy pracownicy korzystają z systemu Librus. Jest to dla mnie nowe  
narzędzie, którego uczyć się „po omacku”. Nikt mnie profesjonalnie nie przeszkolił. Cały  
czas pojawiają się jakieś błędy, wypływają rzeczy, z którymi muszę radzić sobie sama.

Ta sama nauczycielka krytycznie odnosi się także do spraw administracyjnych...

(B19) Stosy papierów zabierają energię, którą można by było włożyć w kształcenie  
uczniów. Wypełnianie dzienników, opinii o dziecku, nieskończone sprawdzanie prac do-  
mowych i klasówek, wystawianie ocen to tylko część dokumentacji. Na głowie nauczyciela  
wiszą także papiery dotyczące zdrowia i bezpieczeństwa swoich uczniów. W rozmowie  
z nauczycielką dowiedziałam się, że uzupełnianie wszystkich dokumentów jest jedną z naj-  
bardziej zniechęcających czynności jej pracy. Większość „papierologii” zabieram do  
domu, aby w ciszy i spokoju móc ją dokończyć. Po ciężkim dniu pracy chciałabym wrócić  
do domu i odpocząć, jednak nie jest to możliwe, ponieważ swój czas wolny muszę poświę-  
cić na uzupełnienie dokumentacji, z której będę rozliczona.

Również inna z badanych często narzekała na ilość „papierologii” do wypełnienia,

(B8) [...] że zamiast systemowo udoskonalać i zminimalizować w jakiś sposób ten aspekt,  
nauczyciele otrzymują coraz więcej dokumentów do wypełnienia.

Kolejna z badanych (B13) stwierdziła natomiast, że dyrekcja szkoły ignoruje  
wszystko to, co dotyczyło spraw edukacyjnych, potrzeb finansowych, ogólnie niewłaści-  
wie zarządza placówką. Wiele razy nauczyciele udawali się do dyrekcji z problemem,  
a niestety nie otrzymywali żadnej pomocy, byli wysłuchiwanie, ale postawa dyrekcji  
była bierna.

Na nawał obowiązków i brak wsparcia nakładają się wymagania ze strony rodziców. Stąd podkategoria – naciski ze strony rodziców.

(B6) rodzice są przewrażliwieni na punkcie nieuzupełnionych ćwiczeń, potrafią dzwonić i pisać z pytaniami o braki. Próbowалам wytłumaczyć im, że w miejscu tych ćwiczeń, dzieci robią inne – bardziej wartościowe rzeczy, jednak z marnym skutkiem.

Ponadto

(B10) Rodzice wymagają abym uczyła, wychowywała i zajmowała się ich dziećmi. Na wywiadówkach rodzice są roszczeniowi i mają pretensje właściwie o wszystko. I w konsekwencji

Kategorię piątą – frustracja, stres i poczucie bezradności<sup>12</sup> – odnalazłam w wielu wypowiedziach badanych nauczycielek.

(B4) Swoją frustrację nauczycielka okazywała podczas naszych rozmów po lekcjach. Często tłumaczyła się z niezrealizowanych założeń, które wcześniej wpisywała do dziennika elektrycznego.

(B7) To właśnie podstawa sprawia, że praca staje się monotonna i jest powodem wypalenia zawodowego. Nie ma w niej miejsca na kreatywność dzieci i pedagoga.

(B17) biorąc pod uwagę zawód nauczyciela myślę, że jedną z wad jest to, że często moja praca nie jest doceniana przez uczniów i rodziców, a także inne grupy zawodowe. Jest to dla mnie bardzo przykre, ponieważ sporo czasu wolnego poświęcam na jak najlepsze przygotowanie się do lekcji, wkładam w to dużo energii a i tak nikt nie widzi moich starań. Słyszę tylko negatywne komentarze, ponieważ wszystkich nauczycieli wrzuca się do jednego worka. Myślę, że jest to istotny problem, który wpływa na jakość pracy.

(B9) Stresuję się presją czasu, jaki wywiera na mnie program, który przeladowany jest masą zbędnych informacji. [...] Zdaję sobie sprawę z ich waloru edukacyjnego [wycieczki przyp. ANW], jednak patrząc z punktu widzenia nauczyciela są to wyczerpujące momenty, niewarte nauczycielskiej pensji. Jak nie zrealizuję chociażby jednej zaplanowanej lekcji, będę do tyłu z materiałem i to jest dla mnie wielkim obciążeniem.

(B11) jak ja mam tu pracować normalnie, co chwile ktoś mi przerywa lekcje jakimiś beznadziejnymi ogłoszeniami, albo wymyślają dodatkowe zadania dla wszystkich klas. Nikt się mnie nie pyta wtedy, czemu nie wyrobiłam tematów na czas albo czemu dzieci czegoś nie przygotowały. Co chwile zabierają mi godziny, podczas których powinnam prowadzić zajęcia.

---

<sup>12</sup> Najdobitniej o swoich nastrojach piszą sami nauczyciele: D. Chętkowski, *My, nauczyciele, strajkujemy. Koniec ze strachem, poniżaniem, lekceważeniem*, polityka.pl, 08.04.2019, dostęp: 21.01.2020.

Żadna praca nie degraduje tak szybko jak praca w szkole. Niska płaca odgrywa w tym pewną rolę, ale przecież nie główną. Najbardziej degraduje nas to lekceważenie, to przekonanie, że my nic nie robimy, że jesteśmy nierobami, których niezasażenie obsypano licznymi przywilejami: niewiarygodnie krótkim czasem pracy, wakacjami, feriami, dniami wolnymi. Dla nauczyciela nawet godzina pracy trwa 45 minut. W to kłamstwo wierzą już nieomal wszyscy.



I na zakończenie: nauczycielka pytana o ograniczenia systemowe, odpowiedziała, że faktycznie tak jest, że też to widzi, no ale nic nie można z tym zrobić.

Badane nauczycielki przejawiają objawy syndromu wypalenia zawodowego, stosunkowo niedawno zdefiniowanego pojęcia, opisanego po raz pierwszy przez psychiatrę Herberta Freudenbergera (1976). Jest to stan wyczerpania spowodowany nadmiernymi zadaniami stawianymi przez środowisko pracy, stan zmęczenia, frustracji, będący wynikiem poświęcenia się jakiejś sprawie czy sposobowi życia, które to poświęcenie (sposób życia) nie przyniosło oczekiwanej nagrody (Freudenberger, 1974, za: Żuchelkowska, 2014). Respondentki skarżyły się na wyczerpanie pracą, mówiły o utracie sił z powodu nadmiernych wymagań ze strony dyrekcji i roszczeniowych rodziców, do tego czuły się niedoceniane, nie tylko przez najbliższe im środowisko, ale również przez inne grupy zawodowe. Ciągły stres, presja czasu, zmęczenie psychiczne i fizyczne, brak uznania (także finansowego) powoduje, zniechęcenie i w konsekwencji podważanie sensu własnej pracy. Nie bez przyczyny uważa się, że syndrom wypalenia zawodowego stanowi jeden z najistotniejszych problemów indywidualnych i społecznych, związanych z zawodowym funkcjonowaniem człowieka.

### Podsumowanie

Szkoła jako instytucja podlega nieustannej krytyce. Odnosząc się jedynie do XX wiecznych nurtów antypedagogicznych należałoby przywołać nazwiska Heinricha Kupffera (ur. 1924)<sup>13</sup>, Ekkeharda von Braunmühla (ur. 1940)<sup>14</sup>, Alice Miller (1923–2010)<sup>15</sup>, Alexandra Sutherlanda Neilla (1883–1973)<sup>16</sup>, Hubertusa von Schoenebecka (ur. 1947)<sup>17</sup> czy też Ivana Illicha (1926–2002)<sup>18</sup> słynącego ze swoich skrajnie radykalnych poglądów, który postulował zniesienie obowiązku szkolnego oraz instytucji szkoły w

---

<sup>13</sup> (1972) *Szkoła jednowymiarowa: pedagogika szkolna jako krytyka ideologii*; (1976) *Równość dziecka*; (1977) *Praktyka i teoria edukacyjna: o problemie swobody działania edukacyjnego*; (1990) *Edukacja postmodernistyczna*; (2000) *Wychowanie jako otwarta opowieść: o poznaniu, mówieniu, działaniu i nadziei na wychowanie*.

<sup>14</sup> (1975) *Antypedagogika. Studium na rzecz odrzucenia wychowania*; (1989) *Czas dla dzieci*; (1990) *Pójść po rozum. Anty-psychopedagogika*; (1993) *Miłość bez przemocy*; (1994) *Równouprawnienie w pokoju dziecięcym*.

<sup>15</sup> (1980) *Am Anfang war Erziehung*; (1995) *Dramat udanego dziecka* *Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*; (2006) *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów z dzieciństwa*.

<sup>16</sup> (1926) *The Problem Child*; (1932) *The Problem Parent*; (1962) *Summerhill*; (1971) *Talking of Summerhill*.

<sup>17</sup> (1991) *Antypedagogika w dialogu*; (1994) *Kocham siebie takim, jakim jestem*; (1994) *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*; (1997) *Po tamtej stronie wychowania*; (2008) *Życie w wolności od psychicznej przemocy*.

<sup>18</sup> (1970) *Celebration of Awareness*; (1971) *Deschooling Society*.

ogóle. Krytycznemu podejściu do edukacji wczesnoszkolnej poświęciło swoje publikacje wielu autorów<sup>19</sup> i jest to temat często poruszany w literaturze przedmiotu.

Przeprowadzone przeze mnie badania mieszczą się w tym nurcie. Badania te choć obejmują swoim zasięgiem tylko niewielki skrawek rzeczywistości szkolnej, powiedziałabym nawet mikroskrawek, stanowią jednak pewien obraz, który może znaleźć swoje mikromiejsce w debacie nad kondycją polskiej edukacji. Z dydaktycznego punktu widzenia ważne jest, że podstawą przeprowadzonych badań były raporty studentek rozpoczynających swoją ścieżkę kariery zawodowej. Przypuszczam, że praca nad tymi raportami skłoniła młode adeptki zawodu nauczycielskiego do pogłębionej refleksji nad sobą i zadaniami, które czekają je w przyszłości.

Badania własne ukazały obszary edukacyjnie objęte ciszą, tzn. nieobecne lub prawie nieobecne w edukacji wczesnoszkolnej. Są to w głównej mierze zagadnienia związane z aktualnymi problemami społecznymi, np. bezrobociem, śmiercią, agresją, przemocą, rozwodami, równouprawnieniem, dyskryminacją na różnym tle, sprawy ekologii i zmian klimatycznych. Prawie w ogóle nie porusza się tematów związanych z seksualnością człowieka i zrachowaniami zdrowotnymi wykraczającymi poza podstawową higienę (np. mycie rąk i zębów). Marginalnie traktowane są przedmioty artystyczne i zajęcia ruchowe na rzecz edukacji podstawowych – języka polskiego, matematyki i przyrody. Badane nauczycielki preferowały autorytarny sposób prowadzenia zajęć, w konsekwencji skutkujący biernością poznawczą uczniów. Trudności związane z pracą zawodową respondentki lokowały w narzuconych uwarunkowaniach systemowych (przymus realizowania treści podstawy programowej), niezyczliwości/niezrozumieniu ze strony dyrekcji placówek, jak również w roszczeniowych postawach rodziców. Podkreślić należy złą psychofizyczną kondycję badanych nauczycielek związaną z permanentnym stresem i poczuciem niedoceniaenia ich pracy.

Wizualizując wyniki niniejszych badań, można przedstawić je w postaci wielo-członowego układu zanurzonego w opresyjnym, o historycznym rodowodzie systemie, usankcjonowanym aktualną polityką państwa. W centralnym miejscu tego układu usytuowana jest społeczność szkolna uwikłana w strukturę oświatową przesiąkniętą siecią stosunków władzy (Michael Foucault) z zauważalną obecnością przemocy symbolicznej Pierre'a Bourdieu.

Z zaprezentowanego powyżej materiału wyłania się alarmujący obraz szkoły i kondycji nauczycieli wczesniej edukacji. „Wina” za obecny stan rzeczy można obarczać

---

<sup>19</sup> D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna*; D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, D. Klus-Stańska (red. nauk.). (2015). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*; M. Lewartowska-Zychowicz (2009) W: *Pedagogika wczesnoszkolna*; M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*; M. Żyto, M. Dągiel (2009). *Nauczyciele kształcenia zintegrowanego – wiele różnych światów*; D. Waloszek (2013). *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*.

system z całym jego historycznym bagażem i nieadekwatnością istnienia w dzisiejszych czasach, jak również czynnik ludzki: decyzje na poziomie organów prowadzących, dyrektorów i osobiście działania samych nauczycieli.

W zaprogramowanych systemowo, uwikłanych w schematach szkołach pracują zaprogramowani, uwikłani w schematy nauczyciele. Nie sposób nie przyznać racji stwierdzeniu Pawła Rudnickiego (2007, s. 98), że „system edukacyjny kształtuje społeczeństwa, daje im określoną formę i większości nakazuje myśleć tak jak oczekuje tego władza”. W Polsce edukacja jest obowiązkowa, a w polskim prawie funkcjonują dwa główne pojęcia: obowiązek szkolny i obowiązek nauki, co w praktyce oznacza, że do 18. roku życia każdy obywatel objęty jest systemem oświatowym. Odgórne sterowanie kierunkami nadawanymi edukacji jest odzwierciedleniem polityki państwa, ma charakter „mamiący” (Rudnicki, 2007, s. 99), co skutkuje tym, że szkoła jest instrumentem „zniewalania społeczeństw, manipulacji i opresji”. Zawiera w sobie ukryty program, który oparty jest między innymi na wprowadzanym przez system: programie nauczania, przedmiotach szkolnych, szkolnej hierarchii, narzuconym sposobie komunikacji i sposobie myślenia (Rudnicki 2007, s. 99). Uczeń traci w ten sposób swoją autonomię, a nauczyciel obsadzony jest w rolę „strażnika systemu” (Klus-Stańska, 2018, s. 200). Jednak sama świadomość istnienia tego zjawiska nie rozwiązuje problemu. Widoczny staje się coraz dalej idący proces ograniczania wolności przez system. I tę tendencję widać w przeprowadzonych badaniach. Postawy nauczycielskie cechuje zniewolenie (por. Klus-Stańska, 2007, s. 55–66) i przyjmowane przez nich samych ról, które A. Nowak-Łojewska (2011, s. 179) opisuje w kilku kategoriach jako: nauczyciela przewodnika (przekaznika, osobę kierującą), nauczyciela doskonałego (eksperta), nauczyciela dawcę („wiedzodawcę”), nauczyciela guru (autorytet z nadania), nauczyciela strażnika, nauczyciela „konserwę” (zamkniętego na zmianę), nauczyciela „worek z wiadomościami” (omnibus w wersji mini).

Nie bez znaczenia jest fakt, że nauczyciele są głęboko sfrustrowaną, zestresowaną grupą zawodową, pełną lęków przed niesprostaniem przypisanym im obowiązkom i bojaźnią o przyszłość, co nie sprzyja ich działalności o charakterze innowacyjnym, podejmowanej z własnej inicjatywy i na własną odpowiedzialność. Pozostają bezradni wobec cały czas zmienianej rzeczywistości („dobra zmiana” w edukacji). Mamy tu do czynienia z dwoistością poczynań – z jednej strony nauczyciele są przekonani, że zmiany powinny się dokonywać, czego wyrazem był ich udział w ogólnopolskim strajku w 2019 roku i aktualne protesty związane decyzjami obecnego ministra edukacji i nauki Przemysława Czarnka. Z drugiej strony nie podejmują kroków mających na te zmiany wpływać, a nawet dystansują się wobec tego typu działań.

## BIBLIOGRAFIA

1. Boćko-Mysińska, M. *Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła?* <https://dziecisa-wazne.pl/skad-sie-wziela-tradycyjna-polska-szkola/> (dostęp: 2.03.2020).
2. Broniarz, S. (2019). *Reforma edukacji* <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1428996,broniarz-reforma-edukacji-znp-przepelnione-szkoly.html> (dostęp 3.09.2020), <https://znp.edu.pl/absurdy-reformy-edukacji/> (dostęp: 3.09.2020).
3. Chętkowski, D. (2019). *My, nauczyciele, strajkujemy. Koniec ze strachem, poniżaniem, lekceważeniem.* <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1788620,1,my-nauczyciele-strajkujemy-koniec-ze-strachem-ponizaniem-lekcewazeniem.read> (dostęp: 1.01.2020).
4. Doroszewski, W. (2000). *Słownik języka polskiego*. Warszawa. <http://sjpd.pwn.pl>, hasło cisza (dostęp: 23.09.2020).
5. Fenstermacher, G.D., Soltis J.F (2000). *Style nauczania*. Warszawa: WSiP.
6. Freudenberg H. (1974). Staff Burn – Out. *Journal of Social Issues*, 1, 159–165.
7. Główny Urząd Statystyczny. <https://bd1.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica> (dostęp: 22.11.2020).
8. Huther, G. (2015). *Kim jesteśmy a kim moglibyśmy być?* Słupsk: Wyd. Dobra Literatura.
9. Klus-Stańska, D. (2007). Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 55–66.
10. Klus-Stańska, D. (2008). Miedzy wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych, W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (59–73). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
11. Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
12. Kwiatkowska, H. (2006). Edukacja polska w jednoczącej się Europie. Warszawa: ZNP
13. Land G., Jarman, B. (1992). *Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today*. NY, US: HarperCollins Publishers,
14. Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
15. Moroz, J. (2013). Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 33–44.
16. Nitecka-Walerych, A. (2016). Idea gimnastyki rytmicznej Emila Jaques-Dalcroze`a a praktyka wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Szatan i in. (red.). *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii* (171–187). Gdańsk: Wyd. UG.
17. Nitecka-Walerych, A. (2019). Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci. *Pedagogika. Studia i Rozprawy, TXXVIII*, 229–239.
18. Nowak-Łojewska, A. (2011). Nauczyciel „konserwa ?” – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole. *Studia Pedagogiczne, L XIV*, 173–185.
19. Olearczyk, T. (2016). *Cisza w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
20. Ornstein, A.C., Hunkins F.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
21. Piński, A. (2012). *Pruski model edukacji fatalnie odbija się na gospodarce*. <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/pruski-model-edukacji-fatalnie-odbija-sie-na-gospodarce/> (dostęp: 2.03.2020).
22. Rudnicki, P. (2007). Edukacja mamiąca: obywatel – szkoła – władza: W matni heteronomicznej rzeczywistości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(4), <https://docplayer.pl/10367957-Edukacja-mamiaca-obywatel-szkola-wladza-w-matni-heteronomicznej-rzeczywistosci.html> (dostęp: 17.01.2020).

23. Ryszka, R. (2016). *Koncepcja pedagogiczna przedszkola leśnego, na podstawie Stowarzyszenia Wurzeln und Flügel, e. V. – Leipzig 2012*. <http://www.wurzelnundfluegel.net/>, (dostęp: 28.12.2018).
24. Stańczyk, P. (2010). Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu. *Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 3, 25–38.
25. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059> (dostęp: 20.01.2021).
26. Wittenberg, A. (2018). *Reforma się udała. Ale cenę za to zapłaciły dzieci*. <https://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1143782,podsumowanie-reformy-edukacji-anny-zalewskiej.html> (dostęp: 3.09 2020).
27. Woynarowska, B. (red. nauk.). (2017). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN
28. Wywiad Klary Klinger z Mikołajem Herbstem. (2019). <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/609383,reforma-edukacji-zmiany-szkola-dzieci.html> (dostęp: 1.09.2020).
29. Żuchelkowska, K. (2014). Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli. *Roczniki Pedagogiczne*, 6 (42), nr 2, 63–81.