

*Ewa Mroczka*

Uniwersytet Gdański

## INFANTYLIZACJA JAKO ISTOTNY RYS TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Celem przedstawionego tekstu jest próba zarysowania zjawiska infantylizacji wyłaniającego się z wyników badań nad tożsamością polskich nauczycieli, a w szczególności nauczycieli wczesnej edukacji. Źródeł i przejawów tego zjawiska można w moim przekonaniu poszukiwać w wielu obszarach codziennej praktyki pedagogicznej nauczycieli, ich zawodowej tożsamości, koncepcji profesjonalizmu zawodowego czy też wyznawanej teorii pedagogicznej.

Analizę zjawiska będącego przedmiotem moich dociekań rozpocznę od próby zdefiniowania samego pojęcia „infantylizacja”, jakie przyjąłam w toku prowadzonych przeze mnie badań. Terminu „infantylizacja” używać będę do określenia sytuacji, w których kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji, ich działania pedagogiczne oraz społeczna definicja ich roli zawodowej noszą znamiona charakterystyczne dla działań i zachowań dziecka. Nie przyjmuję bynajmniej, że nauczyciele wczesnej edukacji z takich czy innych przyczyn „zdziecinnieli”, lecz zauważam, że w wymienionych przeze mnie obszarach można dostrzec przejawy infantylizacji objawiającej się w postaci chociażby braku krytycznej refleksji na temat własnej praktyki pedagogicznej, czy też niskich kompetencjach w zakresie analizy teorii pedagogicznych. Nie utożsamiam więc infantylizacji jako niedojrzałości w rodzaju tej obserwowanej w opisywanym w literaturze syndromie Piotrusia Pana<sup>1</sup>, przejawiającej się na przykład w braku poczucia

---

<sup>1</sup> Por. A. Bzymek, *Wymiary niedojrzałości i życie rodzinne, na podstawie wybranych studiów syndromu Piotrusia Pana*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 4, s. 69.

odpowiedzialności czy też niesumiennym wypełnianiu podjętych zobowiązań. Definiując infantyлизację czerpię z dokonań analiz socjologicznych współczesnego społeczeństwa, które w swoich próbach opisu społecznej rzeczywistości posługują się terminem „infantyлизacja kultury”<sup>2</sup>. Odnajduję przejawy tego typu infantyлизacji wskazując na sytuacje, w których zachowania nauczycieli wczesnej edukacji, związane z pełnieniem ich roli zawodowej, oraz prezentowana wizja profesjonalizmu zawodowego można zakwalifikować jako charakterystyczne dla okresu dzieciństwa.

Problematyka tożsamości nauczycieli, koncepcji roli zawodowej czy też nauczycielskiego profesjonalizmu jest przedmiotem zainteresowania pedeutologii, z dokonań której będę korzystała w niniejszym tekście. Zagadnienie infantyлизacji nauczycieli wczesnej edukacji można rozpatrywać również w teoretycznych ramach pedagogiki rodzaju, chociażby z uwagi na sposób społecznego definiowania roli zawodowej nauczyciela wczesnej edukacji. Analiza zjawiska przez pryzmat teorii krytycznej pozwala na postawienie pytania o to, w jakim stopniu nauczyciele uświadamiają sobie opresyjność oczekiwań społecznych w stosunku do pełnionej przez nich roli, jak i wymagań systemu stawiających ich nierzadko w sytuacji bez wyjścia, pozbawiając możliwości świadomego, dojrzałego wyboru co do wyznawanej, a co istotniejsze, praktykowanej teorii pedagogicznej.

#### INFANTYLIZACJA A KATEGORIE OKREŚLAJĄCE SPOSOBY MYŚLENIA NAUCZYCIELI. PRZEJAWY INFANTYLIZACJI W KATEGORIACH TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ

Badania przeprowadzone przez E. Zalewską wśród nauczycieli oraz studentów pedagogiki ujawniły różne sposoby definiowania podstawowych założeń teorii pedagogicznej będącej podstawą działania pedagogicznego obecnych i przyszłych nauczycieli. Analiza wyników tych badań posłużyła E. Rodziewicz do wyróżnienia czterech kategorii określających sposoby myślenia dominującego wśród nauczycieli i studentów pedagogiki<sup>3</sup>.

– „Szkoła” fundamentalistycznego myślenia – nauczyciele jako aplikatorzy założeń „odgórnie” zadanych: w tym sposobie myślenia ujawnia się najczęściej przekonanie o edukacji i roli nauczyciela sprowadzającej się do podporządkowania się założeniom i regułom ustanowionym „wyżej”, „ponad”. Ustaleniom tym nauczyciele nadają status niekwestionowanej zobiektywizowa-

<sup>2</sup> Por. B. R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polyka obywateli*, Warszawa 2008; F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> E. Rodziewicz, *Szkoły myślenia w edukacji*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994, s. 507–517.

nej rzeczywistości, a swoją rolę postrzegają jako wierność i zgodność naśladowania zgodnie z przyjętym wzorcem. Konsekwencją jest nierefleksyjne podejście do innych, oficjalnie niezadekretowanych jako prawomocne sposobów myślenia o edukacji oraz skupienie się na doskonaleniu metodycznym w celu uzyskania „mistrzostwa” w wykonywaniu swoich zadań. Możliwą przyczyną takiego stylu myślenia jest głęboko zakorzenione przekonanie o istnieniu tylko jednej „prawdziwej” teorii edukacyjnej, mogącej być podstawą do tworzenia praktyki dydaktycznej oraz poczucie bezpieczeństwa w obliczu pojawiających się coraz to nowych propozycji teoretycznego ujmowania problemów edukacyjnych, gdyż „aplikowanie” istniejących reguł i zasad zwalnia z obowiązku i odpowiedzialności z krytycznej analizy innych propozycji teoretycznego namysłu nad edukacją.

– „Szkoła” teoretycznego myślenia – w orientacji tej nauczyciele i studenci stoją w obliczu trudności werbalizowania teorii pedagogicznych leżących u podstaw ich pedagogicznego działania, kwestionując często potrzebę refleksji teoretycznej w obliczu praktyki. Teoria, często utożsamiana z określoną ideologią, postrzegana jest jako próba sterowania edukacją, i dlatego też wywołuje sprzeciw.

– „Szkoła” antyfundamentalistycznego myślenia – nauczyciele jako aplikatorzy wiedzy kulturowej; w tym stylu myślenia dominuje przeświadczenie o wadze doświadczenia życiowego, społecznego, a co za tym idzie – o możliwości budowania edukacji jako „obszaru wymiany doświadczeń życiowych”<sup>4</sup>. Akcentowane jest tutaj wzajemne uczenie się od siebie uczniów, także nauczycieli, którzy akceptują wagę marginalizowanego dotychczas doświadczenia uczniów, jak też różnorodnych sposobów definiowania otaczającej rzeczywistości. Dominującym modelem nauczyciela jest typ wychowawcy-terapeuty, z silnie zaznaczoną rolą opiekuńczą. Jednakże waga, jaką przywiązuje się w tej orientacji do wiedzy potocznej, prywatnej czy też religijnej może nasuwać wątpliwości co do możliwości konfrontowania nadawanych znaczeń z innymi wizjami świata, a co za tym idzie do narzucania uczniom jednego, „prawdziwego” oglądu rzeczy.

– „Szkoła” negocjacji – między fundamentalizmem a antyfundamentalizmem. W tej perspektywie nauczyciel gotowy jest do negocjacji znaczeń, dostrzegania ich polifoniczności, wyraża zgodę na istnienie wielu stanowisk teoretycznych, postrzegając obszar edukacji jako miejsce konfrontowania różnych podejść teoretycznych. Akceptuje postmodernistyczne zakwestionowanie jednej prawdy na rzecz negocjowania znaczeń w ramach różnych stanowisk teoretycznych.

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 514.

E. Zalewska dokonując analizy wyników przeprowadzonych przez siebie badań poszukuje zależności pomiędzy poziomem rozwoju tożsamości zawodowej nauczyciela a istniejącym modelem edukacji<sup>5</sup>. Korzystając z zaproponowanych przez L. Kohlberga i E. Eriksona teorii dotyczących faz rozwoju tożsamości (stadium przedkonwencjonalne, stadium konwencjonalne oraz stadium postkonwencjonalne) autorka analizuje wypowiedzi badanych umiejscawiając je w jednej z dwóch kategorii: „edukacji zamkniętej” bądź też „edukacji otwartej”.

W ramach „edukacji zamkniętej” znajdujemy model praktyki edukacyjnej poddanej ścisłej, odgórnjej kontroli zarówno co do treści (kontrola merytoryczna), jak i formy (kontrola metodyczna). Wiedza jest jedna, niepodważalna, nienegocjowana. Wiedza potoczna, intuicyjna nie posiada równoprawnego statusu z racji swojej „nienaukowości”. Wzorzec postępowania jest ściśle określony, z jasno sprecyzowanymi zasadami pełnienia ról przez uczestników procesu edukacyjnego, co determinuje zakres zawodowego funkcjonowania nauczyciela. Według E. Zalewskiej wskazuje to na stadium przedkonwencjonalne i konwencjonalne rozwoju tożsamości, w którym rola zawodowa nauczyciela jest zdominowana przez racjonalność instrumentalną<sup>6</sup>. Nauczyciele funkcjonujący w tak konstruowanej roli zawodowej oczekują zestawu zaleceń wprowadzonych w trybie dyrektywno-nakazowym, sobie samym wyznaczając rolę aplikatorów ustalonych przez innych dyrektyw działania, co jest definiowane jako poznawcza bezradność i wiąże się z nieznaną jakichkolwiek innych teorii dostarczających inspiracji do konstruowania własnej osobistej przestrzeni działań edukacyjnych.

Pomimo wolności, jaką przyniosły przemiany społeczno-polityczne w 1989 roku, trudno dostrzec w tak realizowanej roli zawodowej „nauczyciela wolnego”, o którym pisze J. Rutkowiak<sup>7</sup>, gdyż mimo istniejącej wolności politycznej/ideologicznej, wolność myślowa pozostaje przez nauczycieli nieużywana. W konsekwencji tak zdefiniowanej roli zawodowej rozwój nauczyciela jest postrzegany w kategoriach doskonalenia narzędzi pracy, a co za tym idzie – koncentruje się na lekturze z zakresu metodyki oraz publikacji zawierających gotowe konspekty zajęć „do zaaplikowania” na lekcji. Próby wyrwania się z tego „mentalnego zniewolenia”, jak to ujmuje D. Klus-Stańska, mimo uświadamianych przez nauczycieli

---

<sup>5</sup> E. Zalewska, *Tożsamość zawodowa nauczyciela w „edukacji otwartej” i „edukacji zamkniętej”*, [w:] E. Rodziewicz (red.), *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, Gdańsk 1995.

<sup>6</sup> Tamże, s. 103; por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, „*Studia Pedagogiczne*” 1995, t. LXI; R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.

<sup>7</sup> J. Rutkowiak, *Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 13–26.

(tutaj: wczesnej edukacji) ograniczeń dotyczących ram własnego konstruowania rzeczywistości wokół nadanych odgórnie założeń teoretycznych, są często skazane na porażkę z uwagi na brak krytycznej refleksji wobec teoretycznych podstaw własnych działań pedagogicznych oraz niezdolność do zmiany silnie utrwalonych nawyków, niepozwalających na zmianę praktyki edukacyjnej<sup>8</sup>.

Natomiast w „edukacji otwartej” dominuje gotowość do odkrywania prawdy, a świat jawi się jako tekst odkrywany w toku indywidualnego rozwoju. Znajdujemy tu zgodę na dyskursywność i dialogiczność, a w konsekwencji działania wychowawcze dotyczą nie transmisji znaczeń, lecz ich odkrywania. Jednakże „edukacja otwarta”, tak jak ją definiuje E. Zalewska, nie jest uprawiana w polskiej szkole, mimo że zmiany polityczne i społeczne po 1989 roku wydawały się wyzwalać polskiego nauczyciela z obowiązku powielania narzuconego odgórnie modelu myślenia o edukacji. Wyniki przeprowadzonych przez E. Zalewską badań wydają się potwierdzać tezę, że nauczyciele pozostają na poziomie tożsamości zawodowej wyznaczanym przez stadium konwencjonalne, nie podważając istniejącej i realizowanej dotychczas koncepcji pedagogicznej. Dzieje się tak bądź na skutek nieznamośności alternatywnych teorii, bądź z potrzeby poczucia bezpieczeństwa, która jest realizowana poprzez realizację roli bezrefleksyjnego wykonawcy cudzych dyrektyw, nieponoszącego odpowiedzialności za skutki swego działania.

Istotny wkład w badania nad tożsamością nauczycieli wnoszą prace H. Kwiatkowskiej. W swoich rozważaniach nad tożsamością polskich nauczycieli H. Kwiatkowska charakteryzuje tożsamość w odniesieniu do poszczególnych stadiów rozwojowych, korzystając z dokonań Habermasa i Kohlberga, wyróżniając tożsamość naturalną (anomijną), tożsamość roli oraz tożsamość autonomicznego „Ja”<sup>9</sup>.

- Tożsamość anomijna przejawia się w czynnościach zawodowych będących kopiowaniem i naśladowaniem wzorów działania. Z uwagi na odtwórczy charakter tych działań nie towarzyszy im refleksja na temat zasadności powielanego wzoru – brak dociekania teoretycznych uzasadnień dla wykonywanych działań praktycznych. Działanie pedagogiczne nauczyciela o tak definiowanej tożsamości będzie się objawiać przedłużeniem socjalizacji pierwotnej, w której istotne znaczenie odgrywają potrzeby uznania i bezpieczeństwa, realizowane w procesie wiernej adaptacji do otaczającej, niepodważalnej rzeczywistości<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.

<sup>9</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s.152.

<sup>10</sup> Tamże, s. 153.

- Tożsamość roli charakteryzuje się identyfikacją, „odzwierciedleniem” oczekiwań społecznych wobec jednostki. Jednostka jest zmuszona do respektowania pewnego nienaruszalnego kanonu konwencji, który precyzyjnie reguluje jej zachowania. Normatywny przepis roli nie podlega dyskusji, a sumienne respektowanie reguł poddawane zewnętrznej kontroli instytucjonalnej zapewnia jednostce akceptację oraz bezpieczeństwo.
- Tożsamość „autonomicznego Ja” w odróżnieniu od tożsamości roli przejawia się w wewnętrznym charakterze kontroli. Tożsamość jest wytworem jednostki, efektem socjalizacji krytycznej, umożliwiającej jednostce dystans i emancypację wobec zastanych norm, zasad i ograniczeń<sup>11</sup>.

Wyniki badań nad tożsamością nauczycieli pozwoliły H. Kwiatkowskiej stwierdzić, iż większość polskich nauczycieli jest „zniewolona powinnością”<sup>12</sup>. Powinność jest dla nauczycieli kategorią osobistej kontroli oraz weryfikacji osobowościowej przydatności do zawodu. Akceptacja tych powinności jest bezdyskusyjna, bezrefleksyjna, pozbawiona prób dociekań co do wartości, jakie stoją u ich podstaw.

#### ROLA NAUCZYCIELA W PROCESIE EDUKACYJNYM. SPECYFICZNE OCZEKIWANIA SPOŁECZNE

Tożsamość zawodowa nauczyciela wiąże się z pełnieniem określonej roli w procesie edukacyjnym. W zależności od tego, jak zdefiniujemy rolę, jaką pełni w nim szkoła, tak będzie się zmieniać rola jego uczestników. W szkole, która jako instytucja służy transmisji kultury (przekazywanie w jak najkrótszym czasie jak największej ilości wiedzy uznawanej w danej kulturze za niezbędną) nauczyciel pełni rolę strażnika reguł i posłusznego realizatora z góry przypisanych programów nauczania<sup>13</sup>.

Dodatkowe specyficzne oczekiwania społeczne formułowane są wobec nauczycieli wczesnej edukacji, którzy, a dokładniej rzecz ujmując powinno się stwierdzić „które”, z uwagi na silnie sfeminizowane środowisko, utożsamiają swoją rolę zawodową z pełnieniem roli matki, a więc spełnianiem głównie funkcji opiekuńczej. W badaniach L. Kopciewicz ujawniła się kategoria „matki-kwo-

<sup>11</sup> Tamże, s. 165.

<sup>12</sup> Tamże, s. 230.

<sup>13</sup> T. Szkudlarek, *Czy koniec pedagogiki?*, [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*, Toruń 1993, s. 27–38; por. też: E. Zalewska, *Nauczyciel klas I-III wobec wyzwań reformy edukacji: posłuszny realizator czy autonomiczny profesjonalista*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1.

ki”, która w aspekcie roli zawodowej nauczycieli sprowadziła pracę nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej do matczynej opieki sprawowanej nad dziećmi. Tak postrzegana rola zawodowa zakłada naturalną predyspozycję kobiety do pełnienia funkcji opiekuńczych, budując na tych predyspozycjach prawo do autorytetu pedagogicznego oraz jednocześnie usprawiedliwia brak konieczności ciągłego kształcenia się, z uwagi na już istniejący naturalny (warunkowany biologicznie płcią) dar determinujący niejako tak rozumiany profesjonalizm<sup>14</sup>. Niewykluczne, że tak zdefiniowana rola zawodowa nauczycieli wczesnej edukacji stanowi jedną z głównych, jeśli nie najistotniejszą przyczynę infantylizacji tej grupy zawodowej.

#### POTENCJALNE ŹRÓDŁA INFANTYLIZACJI

Źródeł infantylizacji można doszukiwać się przede wszystkim w obecnym w pedagogice dyskursie politycznej ekonomii kształcenia, charakterystycznym dla neoliberalnego myślenia o edukacji. T. Szkudlarek mówi o ekonomizacji edukacji, w procesie której „ekonomia polityczna i teoria zarządzania są gotowe do zastąpienia – na elementarnym, ale i politycznie skutecznym poziomie – dyskursu pedagogiki”<sup>15</sup>. W tej koncepcji myślenia o edukacji zakłada się, że reformowanie edukacji powinno odbywać się na zasadach podobnych do reformowania gospodarki. Liczy się rachunek ekonomiczny, zysk ma przewyższać nakłady, a efektywność – tutaj efektywność kształcenia – gra kluczową rolę. Terminologia stosowana w tym nowym dyskursie, zapożyczona z języka ekonomii, ma utwierdzać nas w przekonaniu, że idziemy dobrym śladem, obierając kurs na sukces: wiedza przeliczona na wartość ekonomiczną staje się podstawą sukcesu gospodarczego społeczeństwa i warunkuje nasze być albo nie być na rynku zawodowym. Rynek edukacyjny ma spełnić stawiane przed nim wymagania, realizując zadania wynikające z zasad konkurencji: wysoka efektywność przy niskich kosztach. Efektywność edukacyjna jest mierzalna, popyt ma świadczyć o jakości, a o popycie świadczą rankingi w rodzaju: liczba kandydatów/liczba miejsc w szkole. A że edukacja ma przynosić państwu wymierne korzyści, chociażby na gruncie dobrej pozycji w obliczu wszechobecnej konkurencji gospodarczej, reguły gry powinni ustalać specjaliści, i to bynajmniej niekoniecznie teoretycy edukacji. T. Booth,

---

<sup>14</sup> L. Kopciwicz, *Koncepcja roli zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie feministyczne*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk 2006, s. 29–41.

<sup>15</sup> T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, s. 175.

K. Nes, M. Strømstad, wskazują na menedżeryzm<sup>16</sup>, czyli pewien rodzaj zarządzania instytucjonalnego, które wzmacnia hierarchiczność oraz działa jak siła wykluczająca, niepozwalająca na czynny udział w podejmowaniu decyzji dotyczących własnego życia zawodowego. Efektem tej strategii jest infantylicyzacja tych, którzy z racji nieposiadania władzy niezbędnej do podejmowania decyzji w kwestiach stanowiących teoretyczną/ideologiczną podstawę swego działania zmuszeni są do zachowywania się jak posłuszne dziecko wychowywane w autorytarnej rodzinie<sup>17</sup>. W autorytarnej rodzinie nie ma miejsca na pytania o cele, na wyjaśnianie dlaczego i na kwestionowanie przyjętych przez władzę założeń. Nie ma miejsca na dialogiczność – nawet jeżeli nie istnieje zgoda co do podstaw i założeń będących podstawą danego programu działania, to jednak zakłada się, że ta aprioryczna zgoda co do założeń i wartości jest, tak jak zakładano w tradycji pozytywistycznej.

Tradycja ta jednakże nie sprzyjała i nie sprzyja rozwijaniu kompetencji dialogowych nauczycieli<sup>18</sup>, tak jak nie sprzyja jej edukacja nauczycieli wymuszona niejako reformą oświatową zapoczątkowaną w 1999 roku. Opracowane wówczas szczegółowe procedury awansu zawodowego (zhierarchizowana struktura: poczynając od nauczyciela stażysty, poprzez nauczyciela kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego i wreszcie tytułarny profesor edukacji) nakładają na nauczycieli obowiązek dokumentowania swojego rozwoju zawodowego. Spełnienie ściśle określonych ustawą warunków determinuje osiągnięcie danego stopnia awansu zawodowego, co znacznie przyczynia się do zaistnienia sytuacji opisywanej przez T. Bootha. Nauczyciele stali się dziećmi posłusznie realizującymi założenia reformy, uczestnicząc masowo we wszelkich proponowanych im przez dynamicznie rozwijający się rynek edukacyjny formach doskonalenia zawodowego, nie pytając o celowość tych działań, a przynajmniej czynnie ich nie kontestując. Nie bez przyczyny ustawodawca powiązał awans zawodowy ze zróżnicowaniem wynagrodzenia, co dodatkowo wycisza ewentualne próby czynnego sprzeciwu wobec przyjętych przez reformatorów założeń.

W ten oto sposób jedna z najliczniejszych grup zawodowych w Polsce stała się grupą chyba najczęściej korzystającą z różnorodnych form doskonalenia zawodowego, które w założeniach reformy miały doprowadzić do podniesienia jakości kształcenia, a w dłuższej perspektywie czasowej okazały się nierzadko

---

<sup>16</sup> E. Potulicka, *Autonomia zarządzania szkołami w walce dyskursów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, Toruń 1997, s. 104.

<sup>17</sup> T. Booth, K. Nes, M. Strømstad, *Developing Inclusive Teacher Education*, London 2003, s. 37–38.

<sup>18</sup> J. Rutkowiak, *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja...*, s. 473–486.



doprowadzać do ograniczenia rozwoju nauczyciela. Bezspornie głównym beneficjentem okazał się tu rynek edukacyjny chętnie i szybko reagujący na zapotrzebowanie ze strony nauczycieli – potencjalnych klientów. Wysiłek edukacyjny podjęty przez nauczycieli nie pociągnął za sobą zmiany jakościowej, chociażby w definiowaniu swojej roli zawodowej, a sami nauczyciele biorąc udział w różnorodnych formach doskonalenia poświęcili wiele czasu na „trening pozorowania pracy” oraz „tworzenie” dokumentacji świadczącej o ich rozwoju<sup>19</sup>.

Poziom merytoryczny proponowanych nauczycielom zajęć w ramach różnorodnych form doksztalcania i doskonalenia może być kolejnym czynnikiem dodatkowo indukującym infantyilizację kształcenia nauczycieli. Badania przeprowadzone przez D. Klus-Stańską i M. Nowicką na temat jakości form doskonalenia ujawniają, że nauczyciele jasno wskazywali na fakt, iż nie czuli się traktowani jak partnerzy w konstruowaniu wiedzy, lecz nadal byli obiektem typowych szkolnych wymagań. Zamiast krytyczno-badawczego podejścia do konstruowania wiedzy doświadczyli charakterystycznego dla polskiej szkoły transmisyjno-lekcyjnego charakteru wymagań, co nie dość że nie inspiruje do samodzielnych poszukiwań i prób teoretyzowania własnej praktyki pedagogicznej, ale jeszcze powoduje narastające uczucie niedoceniań kompetencji intelektualnych oraz braku godności. Warto tu przytoczyć za D. Klus-Stańską i M. Nowicką wypowiedź jednej z badanych nauczycielek wczesnej edukacji na temat poziomu prowadzących zajęcia dla nauczycieli:

Dlaczego oni są z siebie tacy zadowoleni?! Dlaczego mówią tak, jakby odkrywali Amerykę. Dlaczego z takim zadowoleniem opowiadają nam takie bzdety? Tak to wygląda, że im się wydaje, że to, co reforma wymyśliła, jest po prostu ekstra. Niepodważalne odkrycie. Oni to odkryli i nam ciemnym ludziom wyjaśniają świat<sup>20</sup>.

#### PRZEJAWY INFANTYLIZACJI W DYSKURSACH WCZESNEJ EDUKACJI

Wczesna edukacja jest naznaczona infantyilizacją również z racji sposobów definiowania dzieciństwa, obecnych na przykład w dyskursie „Słodkiego Elfa”<sup>21</sup>, zakładającego wizję dziecka niekompetentnego, niezdolnego do podjęcia „praw-

<sup>19</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Nauczyciele na drodze awansu zawodowego – między pozorem a profesjonalizacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1.

<sup>20</sup> Tamże, s. 59.

<sup>21</sup> D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2.

dziwego naukowego badania”, lecz wymagającego ochrony i opieki dorosłego z uwagi na wrodzoną naturalną nieporadność (wracamy tutaj do roli zawodowej nauczycielki wczesnej edukacji tożsamej z rolą matki-opiekunki, o której pisze L. Kopciwicz). Skoro potrzeby dzieci są raczej lokowane w sferze emocjonalnej niż intelektualnej, to naturalną konsekwencją takiego założenia będzie przełożenie akcentu z realizacji potrzeb poznawczych na zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, oraz rozwijanie umiejętności plastycznych, czy muzycznych. Stąd wynikają, zupełnie mylne w moim przekonaniu, założenia, że nauczyciele wczesnej edukacji należy wyposażyć w kolejne techniki zabawowe, a zajęcia, które mogłyby być poświęcone rozwijaniu refleksyjnej, krytycznej analizie wielorakich podejść teoretycznych w pedagogice nauczyciele spędzają na żonglowaniu piłeczkami, robieniu pajacyków, czochraniu. Jak to zauważył jeden z badanych przez D. Klus-Stańską i M. Nowicką „bulwersuje go fakt, że kadra doświadczonych nauczycieli profesjonalistów daje się ‘omamić i wciągnąć w tę zdzieciniałą aktywność’”<sup>22</sup>.

Infantyilizacja dotyka również treści kształcenia obecnych na etapie wczesnej edukacji, i przejawia się zarówno w infantylizacji znaczeń, jak i też w infantylizacji formy przekazu. Teza o konieczności takiego a nie innego ujmowania treści oraz ich doboru ze względu na możliwości percepcyjne dziecka nie daje się obronić w obliczu obserwacji praktyki edukacyjnej w szkolnictwie zachodnim<sup>23</sup>. Nie ma przesłanek do tego, by przyjąć, iż polskie dzieci z natury są mniej zdolne do odkrywania świata niż ich koledzy, którzy z racji swych zdolności mogą aktywnie brać udział w penetracji otaczającej ich rzeczywistości. Poziom intelektualny dziecka w wieku wczesnoszkolnym pozwala mu na badanie zjawisk przyrodniczych, poznawanie zjawisk społecznych, bez ograniczania się tylko i wyłącznie np. do szkolnej czytanki afirmującej pomoc koleżeńską bądź też recytacji wiersza o zimie, co niestety pojawia się w polskiej praktyce. Źródłem tej infantylizacji może być obecny w polskiej edukacji „Dyskurs Systemu z Deficytami”, w którym dziecku odmawia się prawa do kompetencji poznawczej, a jednocześnie zakłada się, że wymaga ono nieustannego nadzoru, gdyż niedopilnowane może zagrozić istniejącemu porządkowi społecznemu<sup>24</sup>.

Pokusiłabym się tu o refleksję, że równie dobrze dyskurs ten opisuje nauczyciela, któremu odmawia się kompetencji poznawczej (np. mgliście nakreślona

---

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Nauczyciele...*; por. też: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 225–226.

<sup>23</sup> D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja...*, s. 29–41.

<sup>24</sup> D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*

podstawa teoretyczna reformy, poziom oferty kształceniowej). System nadzoru pedagogicznego w praktyce nie służy podnoszeniu jakości pracy nauczyciela, lecz w głównej mierze skupia się na działalności kontrolno-administracyjnej, dokumentacja awansu zawodowego prowadzona przez nauczycieli również stanowi jeden z elementów sprawowania kontroli nad kadrami. Moja własna refleksja, dotycząca doświadczeń wyniesionych z przebytej procedury realizacji ścieżki awansu zawodowego celem uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego, uprawnia mnie do stwierdzenia, że cała rzesza polskich nauczycieli pozwala się traktować przez swoje władze, zarówno na poziomie organów prowadzących placówkę oświatową jak i organów nadzoru pedagogicznego (kuratorium, wizytator), jak nauczyciele-dzieci w „Dyskursie Systemu z Deficytami”. Pytanie, czy robią to z całą świadomością konsekwencji dla własnej tożsamości zawodowej i jakości kształcenia w szkole, pozostaje otwarte.

Przejawy infantyilizacji w polskiej szkole znajdujemy w różnych formach i na różnych obszarach. Jej źródeł można szukać zarówno w neoliberalnym dyskursie, który niepostrzeżenie skolonizował dyskurs edukacji, jak również w istniejącym dyskursie pedagogicznym, tak a nie inaczej definiującym edukację oraz jej uczestników, określając ich role i oczekiwania społeczne. Dominujący w polskiej edukacji model szkoły transmisyjnej, utrwalający obecnie funkcjonującą rzeczywistość nie daje zbyt dużej nadziei na rychłe zmiany, szansą polskiej edukacji może się stać prawdziwie refleksyjny nauczyciel, gotowy do krytycznej analizy proponowanych przez rządzących działań. Czy nauczyciele widzą potrzeby takich zmian?

## BIBLIOGRAFIA

- Barber B. R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polyka obywateli*, Muza SA, Warszawa 2008.
- Booth T., Nes K., Strømstad M., *Developing Inclusive Teacher Education*, Routledge, London 2003.
- Bzymek A., *Wymiary niedojrzałości i życie rodzinne, na podstawie wybranych studiów syndromu Piotrusia Pana*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 4.
- Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot źródła i rola*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI.
- Furedi F., *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści*, PIW, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.

- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach Pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Nauczyciele na drodze awansu zawodowego – między pozorem a profesjonalizacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1.
- Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.
- Kopciewicz L., *Koncepcja roli zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie Feministyczne*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, GWP, Gdańsk 2005.
- Michalak J., *Pełnienie roli nauczyciela a poszukiwanie własnej tożsamości*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Potulicka E., *Autonomia zarządzania szkołami w walce dyskursów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część V, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
- Rodziewicz E., *Szkoły myślenia w edukacji*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Szkudlarek T., *Czy koniec pedagogiki?*, [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*, Edytor, Toruń 1993.
- Zalewska E., *Tożsamość zawodowa nauczyciela w „edukacji otwartej” i „edukacji zamkniętej”*, [w:] E. Rodziewicz (red.), *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995.
- Zalewska E., *Nauczyciel klas I-III wobec wyzwań reformy edukacji: posłuszny realizator czy autonomiczny profesjonalista*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1.