

Danuta Urbaniak-Zajęc

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.03>

ORCID: 0000-0001-7031-744X

Uniwersytet Łódzki

danuta.urbaniak@now.uni.lodz.pl

O profesjonalizacji nauczyciela świetlicy – refleksja nad instytucjonalną codziennością¹

Summary

On the day-care teacher's professionalism – a reflection on institutional everyday life

The research, the results of which are presented in this article, was inspired by the interactionist and revised theory of profession, as well as by the idea of situated and embodied cognition. The research material consisted of self-descriptions, conducted over a period of 3 months, of the daily professional activities of a day-care centre teacher on professional training. The aim of the analysis and interpretation was to reconstruct the structure (elements) of the professional working conditions of a pedagogue working in this institution, conditions that are important for the organisation and quality of this work. As the subject literature notes a tendency to perceive institutional conditions as familiar and self-evident, this excludes them from the field of reflection and blocks efforts to consciously change them. On the one hand, the research results have a practical significance; they can be used in the academic training of pedagogues, as they make the conditions of future professional work more concrete (they reduce the abstractness of the content conveyed). On the other hand, they have theoretical significance – if the proposed research perspective is used in the study of different institutions or areas of pedagogical activities, there will be an opportunity to identify common and significantly different factors, which will allow moving towards the creation of an empirically grounded theory of pedagogical professionalism.

Keywords: day-care centre, pedagogical professionalism, institutional routine, quality research

Słowa kluczowe: świetlica szkolna, profesjonalność pedagogów, rutyna instytucjonalna, badania jakościowe

Wprowadzenie

Stanowisko nauczyciela świetlicy należy do tych nielicznych w szkole, które mogą być zajmowane przez absolwentki i absolwentów studiów na kierunku pedagogika. Na tym

¹ Wybrane wątki były sygnalizowane na konferencji „Szkoła i nauczyciel” zorganizowanej przez Uniwersytet Zielonogórski w Łagowie Lubuskim 15–16.05.2023 r.

kierunku nie kształci się – o czym nie wszyscy laicy wiedzą – nauczycieli przedmiotowych, lecz pedagogów, których zadania zawodowe są profilowane na różne sposoby, w ramach specjalności kształcenia oferowanych przez poszczególne uczelnie. Wielość i niejednorodność potencjalnych pól zatrudnienia absolwentek i absolwentów tego kierunku oraz form ich aktywności zawodowej nie sprzyja myśleniu nad ogólną teorią działań pedagogicznych (niezogniskowanych wokół szkolnego nauczania). Zapewne z tego powodu namysł i badania nad specyfiką aktywności zawodowej pedagogów nie-nauczycieli koncentrują się zwykle na konkretnych instytucjach (np. świetlicach środowiskowych, poradniach, zakładach wychowawczych) albo określonych dziedzinach aktywności (działaniach opiekuńczych, resocjalizacyjnych, środowiskowych itd.) (Gajewska 2001; Marynowicz-Hetka 2006: 238–246). Dla wielu publikacji pedagogicznych odnoszących się do działalności zawodowej pedagogów charakterystyczna jest też tendencja do wskazywania tego, **jak być powinno**. Wyobrażeniom optymalnego stanu rzeczy, ugruntowanym w przyjmowanych wartościach lub potrzebach wychowanków lub społeczności (do życia w której są przygotowywani), towarzyszy zwykle pomijanie instytucjonalnych warunków działania, tak jakby mogły być one dowolnie kształtowane przez pedagogów. Tego typu zarzut pod adresem „całej” pedagogiki sformułował Werner Helsper (1996: 521–529), twierdząc, że ciągle tworzy ona idealne obrazy swojej działalności.

W artykule skupię się na tym, **jak jest**, a dokładnie – jak było w konkretnym miejscu i czasie w optyce usytuowanej w tym miejscu osoby. Opis tego, co się działo, jest podstawą odtworzenia (elementów) struktury instytucjonalnych warunków działania. Przeprowadzone badanie ma z jednej strony znaczenie teoretyczne. Można je potraktować jako „prototypowe”, tzn. wskazujące ścieżkę badawczą ukierunkowaną na rekonstrukcję warunków pracy pedagogów w różnych instytucjach czy obszarach działania. Zestawienie wielu rekonstrukcji pozwoli zidentyfikować elementy wspólne i znacząco różne, by docelowo zmierzać w kierunku tworzenia ugruntowanej w danych empirycznych teorii profesjonalności pedagogów. Przedstawienie interpretacji notatek pedagożki jest także przykładem ukonkretnienia w praktyce badawczej teoretycznej abstrakcji i „wypróbowanie” empirycznej owocności zastosowanej metody. Zgodnie z ideą metodologii rekonstrukcyjnej (Urbaniak-Zajęc, Piekarski 2022) proces badawczy nie przebiega zgodnie z algorytmem, lecz jest aktualizacją możliwości otwieranych przez sprawdzaną już wcześniej przez innych lub dopiero tworzoną metodę.

Z drugiej strony badanie ma znaczenie praktyczne, ponieważ jego wyniki mogą być wykorzystywane w akademickim kształceniu pedagogów. Z moich wcześniejszych badań (Urbaniak-Zajęc 2015) wynika, że jeśli przekaz treści o charakterze abstrakcyjnym uwzględni realne warunki pracy zawodowej pedagogów, w ramach których oczekujemy aktualizowania się owych treści, to wzrasta szansa na osłabienie „mentalnej przepaści” między teorią a praktyką. Osoby pracujące na uczelniach wiedzą, że dla studentek i studentów pedagogiki „teorią” jest wszystko, o czym się mówi na zajęciach, o czym czytają w publikacjach naukowych. A „praktyką” to, co wiedzą „z życia”, od znajomych, z mediów,

ewentualnie z praktyk studenckich, i to właśnie ta wiedza uznawana jest przez nich zwykle za bardziej wiarygodną. Zmiana tego stanu rzeczy nie jest łatwym zadaniem dydaktycznym.

W niniejszym artykule przedstawiłam interpretację autoopisu działań zawodowych nauczycielki świetlicy. Inspirowana jest ona z jednej strony teoriami profesjonalności, z drugiej ideą poznania usytuowanego i ucieleśnionego. Warto zaznaczyć, że „inspiracje” nie stanowią podstawy wnioskowania tak jak „przesłanki teoretyczne”, lecz pobudzają myślenie. Traktuję je, podobnie jak Herbert Blumer, jako „pojęcia uwrażliwiające” (Turner 2006: 427). Ich rolą w badaniach empirycznych nie jest narzucenie (jak „pojęć rozstrzygających”) określonego obrazu rzeczywistości, lecz dostarczenie wstępnej ramy orientacyjnej, która szczegółową treścią wypełnia się dopiero w procesie badawczym. Owa treść potwierdza lub nie heurystyczne znaczenie wyjściowych inspiracji.

Zasadniczą część artykułu rozpoczęłam od zasygnalizowania owych teoretycznych inspiracji, następnie przedstawiłam okoliczności pozyskania materiału badawczego oraz jego (częściową) interpretację wraz z wyprowadzonymi uogólnieniami.

Inspiracje teoretyczne

Wybór kategorii „profesjonalności” wynika z intencji wypracowania docelowo wspólnej ramy teoretycznej ujmującej specyfikę działań zawodowych pedagogów i pedagogów. Owe działania przebiegają w określonych warunkach instytucjonalnych, które w różnym stopniu poddają się dostosowywaniu do wyobrażeń pożądaných warunków pedagogicznego działania. Chodzi o to, że pole swobody pedagogów jest w większym lub mniejszym stopniu ograniczane, a tym samym planując działanie, warto brać pod uwagę „siłę” tych ograniczeń i ich źródło, by szukać możliwości ich osłabiania. Zaletą „profesjonalności” jest abstrakcyjność pozwalająca na odnoszenie jej do niejednorodnych działań (a takimi są aktywności zawodowe pedagogów), na porównywanie tego, co wydaje się nieporównywalne, ale może otwierać na inny ogląd warunków działania, a to z kolei pozwala wychodzić myśli poza ustalone schematy. Natomiast abstrakcyjności towarzyszy też niejednoznaczność. Nie może więc dziwić, że „profesjonalności” zarówno w praktyce życia codziennego, jak i w literaturze przedmiotu przypisywane są różne treści. W efekcie dwie osoby używające tego samego terminu nie muszą mówić o tym samym.

W przyjętym tu znaczeniu profesjonalność nie jest synonimem efektywności czy doskonałości działania, a tym bardziej technicznej sprawności. Korzystając z jednej strony z interakcjonistycznych teorii profesji, z drugiej zaś z elementów zrewidowanej teorii profesji opracowanej przez Ulrycha Oevermanna (zob. Urbaniak-Zajac 2015: 34–53), przyjmuję, że potrzeba profesjonalizacji działań zawodowych pojawia się wówczas, gdy mimo braku wyczerpujących informacji o całości warunków działania trzeba podejmować decyzje mające realne konsekwencje dla ludzi. Przymus podejmowania decyzji ma uwarunkowania egzystencjalne, społeczno-kulturowe oraz polityczno-administracyjno-instytucjonalne. Pedagog pracujący z ludźmi działa (z kolei zaniechania, czyli „nierobienie

niczego”, też mają konsekwencje). Podejmując decyzje, pedagodzy korzystają świadomie lub rutynowo z różnych rodzajów wiedzy, w tym nabytej podczas kształcenia akademickiego wiedzy teoretycznej, co odróżnia ich od nieprofesjonalistów. Należy podkreślić, że wiedza nabywana w różny sposób, o różnym charakterze może nie tylko się dopełniać, sprzyjając optymalizacji działania, ale także wchodzić ze sobą w konflikt. Ma ona bowiem ugruntowanie w nie zawsze zgodnych symbolicznych światach sensu będących źródłem zasadniczej orientacji działania (Schütze 1996). W konsekwencji działające osoby mogą doświadczać napięć i konfliktów, w codziennej praktyce mogą się pojawiać dylematy, dla których nie ma ustalonego rozwiązania (z obchodzeniem dylematów wiążą się procedury – ale to odrębne zagadnienie). Zostaje ono wypracowane w kontekście przyjętego sposobu zdefiniowania problemu i dostępnych zasobów. Działający pedagog nie zawsze świadomie dokonuje wyboru między równie ważnymi racjami (np. ochrona podmiotowości jednostki a ochrona spójności, integralności społeczności, do której ta jednostka należy). Dlatego wiarygodna ocena działania, sprzyjająca przebudowie wiedzy profesjonalnej, musi być zawsze kontekstowa, a także ujawniać i uzasadniać zastosowane kryteria.

Usytuowane i ucieleśnione podejścia do poznania i działania są rozwijane w filozofii, kognitywistyce, psychologii. Wypracowano wiele szczegółowych teorii. Ich wspólnym elementem jest kwestionowanie kartezjańskiego oddzielenia poznania od ciała. Przyjmuje się, że wiedza człowieka jest nie tylko efektem pracy mózgu, ale także aktywności jego ciała, jest związana z językiem, z przestrzennym i społecznym usytuowaniem, z działaniem. Mechanizmy powiązania ciała, umysłu i środowiska w procesach poznania oraz wyrażanie tego powiązania są koncepcyjowane na wiele sposobów (Ziemke 2015; Michalska 2017). Omawianie ich tu nie jest jednak zasadne. Istotne jest, że usytuowanie i ucieleśnienie poznania odnosi się do procesów poznawczych ludzi aktywnych we wszystkich dziedzinach – zarówno do pedagogów praktyków, jak i pedagogów teoretyków. Poza wspólnymi uwarunkowaniami fizjologiczno-antropologicznymi istotną rolę odgrywa umiejscowienie w społeczności i kulturze. W związku z tym trudno uznawać opisy wycinków rzeczywistości, w tym opisy naukowe, za neutralne, a poznanie za obiektywne (w znaczeniu: wolne od uwarunkowań, odzwierciedlające ów wycinek takim, jakim jest). Mój sposób poznania, w tym interpretacji materiału badawczego, jest warunkowany zasygnalizowanymi stanowiskami teoretycznymi.

Okoliczności powstawania materiału badawczego

Poddawany interpretacji materiał badawczy tworzą prowadzone przez trzy miesiące notatki nauczycielki świetlicy mające odzwierciedlać jej zawodową codzienność. Powstały one w ramach swego rodzaju „zwiadu badawczego”, który miał ułatwić zaplanowanie przyszłego badania ukierunkowanego na proces nabywania wiedzy profesjonalnej w praktyce zawodowej. (Ostatecznie projekt badawczy nie doszedł do skutku, m.in. dlatego że „zwiad” prowadzony był w semestrze zimowym roku szkolnego 2019/2020, czyli przed wybuchem

pandemii). Doświadczenie zawodowe autorki notatek nie było duże. Pracowała w świetlicy szkolnej pierwszy rok, realizując staż zawodowy. Wcześniej, będąc na drugim roku studiów magisterskich, pracowała jako asystentka nauczyciela w szkole podstawowej. W świetlicy, która jest przeznaczona dla dzieci z klas II i III, oprócz autorki notatek, której nadałam fikcyjne imię Magda, pracowała też druga nauczycielka. W szkole jest jeszcze jedna świetlica dla dzieci z klas I i IV. Z notatek wynika, że od godziny 15.00 dzieci z dwóch świetlic są łączone, prawdopodobnie z powodu ich niewielkiej liczby.

Prosząc Magdę o robienie notatek, mówiłam, że chcę „zobaczyć” jej zwykle, codzienne działania. Wbrew pozorom opisywanie powtarzalnej codzienności, w której nie ma spektakularnych wydarzeń, nie jest łatwym zadaniem. Materiał badawczy tworzą więc krótkie teksty przygotowywane przez nauczycielkę w wyniku jej interpretacji własnej codzienności zawodowej. To ona mniej czy bardziej świadomie rozstrzygała, o czym warto, a o czym nie warto napisać, wybierała też językowe ujęcie przekazu. Moje zadanie polegało zatem na interpretacji jej interpretacji (Schutz 1984). W przyjętej perspektywie badawczej opisy przygotowane przez nauczycielkę pozwalają na rekonstruowanie odzwierciedlającego się w nich usytuowania jej działania, z jednej strony instytucjonalnego, a z drugiej dyscyplinarnego (jest wykształconym pedagogiem).

Warto jeszcze dodać, że z założeń o usytuowaniu i ucieleśnieniu poznawania wynika postrzeganie działania nie tylko jako użytkowania wiedzy „czerpanej z umysłu”, ale przede wszystkim jako medium jej tworzenia i modyfikowania. Ta perspektywa jest zgodna z podejściem hermeneutycznym, przyjmującym, że rozumienie tego, w czym uczestniczymy, dokonuje się w procesie egzystencji konstytuowanym poprzez działanie (por. np. Wierciński 2016). Na marginesie wspomnę także, że przywołana wcześniej idea metodologii rekonstrukcyjnej obejmuje przekonanie, że również wiedza metodologiczna tworzy się w praktyce badawczej – chodzi oczywiście o wiedzę stosowaną w procesie poznawania, a nie „unieruchomioną” w cytowanych normatywnych zaleceniach.

Analiza materiału

Podstawowe zadania nauczycielki świetlicy

Jakie codzienne zadania nauczycielka świetlicy uznała za godne przywołania w swoich zapiskach? Pierwsza notatka rozpoczyna się od quasi-autoprezentacji: „Pracuję na świetlicy szkolnej i pomagam dzieciom w odrabianiu lekcji oraz zapewniam im opiekę”. Konieczność **odrabiania lekcji** przez uczniów i uczennice jest na tyle oczywistym elementem kształcenia w polskiej szkole (dopełnianym w starszych klasach korepetycjami, kiedy rodzice nie są już w stanie dzieciom pomagać), że nauczycielka świetlicy wymieniła pomaganie w tej czynności na pierwszym miejscu. Z dalszych notatek wynika, że czas potrzebny na odrobienie przez dzieci lekcji jest podstawowym czynnikiem strukturyzacji czasu świetlicowego. Od tego, czy uczennice i uczniowie z poszczególnych klas mają dużo czy mało „zadane”, zależy ilość

czasu na ich swobodną zabawę. Nie znaczy to jednak, że po odrobieniu lekcji robią to, na co mają ochotę, ponieważ nauczycielki w świetlicy prowadzą też „zajęcia”. Na przykład:

Realizacja tematu związanego z 11 listopada... (7.11).

...porozmawialiśmy z naszymi podopiecznymi na temat czarnego złota – czyli pracy górników, w ten sposób kształtując postawę szacunku wobec pracy i osób pracujących (3.12).

W tym tygodniu wchodzimy w tematy związane z karnawałem i znaczeniem tańca w życiu człowieka (7.01).

„Zajęcia”, podobnie jak „odrabianie lekcji” są kontynuacją podstawowej funkcji szkoły, czyli kształcenia i wychowania. Narzędziem kontroli tak ukierunkowanych działań nauczycielek jest dziennik, do którego codziennie wpisywany jest „temat według opracowanego we wrześniu planu pracy świetlicy” (16.11). Planowanie pracy na cały rok musi być z konieczności schematyczne, a to przenosi się na realizowane w ciągu roku szkolnego tygodniowe tematy zajęć.

Magda wie, że kierowane pod jej adresem oczekiwania i wymagania instytucji są sprzeczne z oczekiwaniami i potrzebami dzieci.

Realizacja tematu związanego z 11 listopada, przy ponad 40 dzieci to nie lada wyzwanie, zwłaszcza gdy wolą się bawić klockami lub iść na boisko pograć w piłkę. Nawet jeśli zdecydują się usiąść i posłuchać, to i tak po paru minutach znajdą sobie ciekawsze zajęcie (7.11).

Nie może tej sprzeczności zlikwidować, stara się więc w różny sposób ją osłabiać. Albo proponuje zadania, które choćby na jakiś czas zainteresują dzieci – podobało im się „zrobienie kotylionów w barwach narodowych” (8.11). Albo wykorzystuje technikę „marchewki lub kija”. Marchewką jest obietnica wyjścia poza świetlicę (na boisko lub plac zabaw znajdujący się na drugim piętrze budynku) pod warunkiem wcześniejszego dobrego zachowania, „kijem” groźba zawieszenia tej nagrody lub poinformowanie rodziców konkretnych dzieci o ich niewłaściwym zachowaniu w świetlicy – nauczycielki wpisują uwagi do Librusa (elektronicznego dziennika). Warto zauważyć, że w swoich notatkach nauczycielka nie zostawia najmniejszego śladu podawania w wątpliwość zasadności realizowanych przewidzianych programem zajęć. Utrudnienie po „stronie szkoły”, na które zwraca uwagę, to zbyt duża liczba dzieci przebywających jednocześnie w świetlicy, a po stronie podopiecznych – ich niewłaściwe zachowanie. Jeśli nawet nauczycielki zachęcą dzieci do zajęcia miejsc przy stolikach lub na dywanie (zależnie od rodzaju zajęć), to skłonienie ich do rezygnacji z rozmów, szturchnięć itp. wymaga nadzwyczajnych środków.

Organizacja świetlicowej czasoprzestrzeni

Istotną kwestią jest nie tylko liczba dzieci przebywających w danym momencie w świetlicy („na liście miałyśmy 54 osoby; nie była czynna biblioteka, więc doszły dzieci nie chodzące na religię” (3.12)), ale także jej zmienność. Poszczególne klasy kończą lekcje o różnych godzinach, a ponadto dzieci uczestniczą na terenie szkoły w różnych zajęciach pozalekcyjnych.

Najwięcej trudności sprawiło nam dzisiaj ogarnięcie, na jakie zajęcia poszły dzieci, a w czwartek jest ich sporo (kung-fu, plastyka, mały Edison oraz angielski) (8.11.).

Z innych notatek wynika, że kung-fu prowadzone jest w dwóch grupach oraz że w inne dni niektóre uczennice i uczniowie chodzą jeszcze na ekologię, „zajęcia z tańców”, koszykówkę, chór, zajęcia wyrównawcze, robotykę z elementami angielskiego. W różnym czasie przychodzą i wychodzą nie tylko pojedyncze dzieci, ale też większe grupy, co oczywiście wpływa na organizację działań:

...gdy już zdążyliśmy odrobić lekcje z klasą drugą, o 13.45 przychodzi klasa trzecia (19.11).

Zapanowanie nauczycielek nad rozlokowaniem dzieci wymaga dobrej znajomości „czasoprzestrzeni”, w jakiej się poruszają oraz wypracowania taktyk własnego działania (Kto kiedy wychodzi? Gdzie się znajduje w danym momencie, kiedy powinien wrócić?). Przestrzeń dalszą stanowi teren szkoły, bliższą – pomieszczenia świetlicy. Dalsza przestrzeń użytkowana wspólnie z innymi, którzy nie korzystają ze świetlicy, obejmuje: boisko, plac zabaw na drugim piętrze budynku, stołówkę. Trzeba pamiętać, że obiad w stołówce jest o określonej godzinie, plac zabaw też jest dostępny w określonym czasie (być może należy go rezerwować). Przestrzeń świetlicy określona przez warunki lokalowe nie została przez Magdę jednoznacznie opisana, jej elementy są przywoływane w notatkach kontekstowo. W części pomieszczenia ustawione są stoliki:

Gdy wszystkie trzy klasy przyjdą na raz na świetlicy zrobi się duże zamieszanie i nie wszyscy znajdą miejsce przy stolikach, by odrobić pracę domową, ponieważ jest za mało stolików (28.11).

W drugiej części jest dywan: „rozmowa na dywanie przynosi ciszę” (10.01). Nauczycielka ma świadomość, że sposób zarządzania przestrzenią ma znaczenie dla działania, o czym świadczy wypowiedź:

dzisiejszy dzień zaczynamy od przemeblowania świetlicy (zmieniamy stronami dywan ze stolikami oraz przestawiamy dwie szafki, by stworzyć ścianę z szafek) (16.01).

Tworzenie ściany z szafek służy prawdopodobnie podkreśleniu zadaniowego podziału przestrzeni, być może zapewnia namiastkę intymności.

Należy podkreślić, że nauczycielka, robiąc notatki, nie uznała, że przestrzeń działania zawodowego i jej wyposażenie są godne przedstawienia, mimo że w notatkach jest wiele sygnałów powiązania aktywności z miejscem. Warte wzmianki są tematy realizowanych zajęć, bo w ich trakcie robi coś „pedagogicznego”, co jest zapisywane w dzienniku. Wiedza o znaczeniu przestrzeni to wiedza ukryta, niewerbalizowana wprost być może z racji oczywistości.

Rekonstrukcja sposobów panowania nad czasoprzestrzenią nie jest łatwa, ponieważ nauczycielka przedstawia swoje działania bardzo zdawkowo, np. „Pracę zaczęłam od 11, wypelniając obecności w dzienniku...” (16.11). Należy się domyślać, że były to obecności z dnia poprzedniego. A tym samym to, co się dzieje na bieżąco, musi być odnotowywane w jakiejś wersji roboczej. Nie wiadomo, jaką ma postać, jakimi pomocniczymi instrumentami posługują się nauczycielki, czy i jak dzielą zadanie „panowania nad lokalizacją dzieci” między siebie; gdy w świetlicy jest najwięcej dzieci, jednocześnie pracują dwie nauczycielki. Zapewne co najmniej część dzieci uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych nie pamięta o godzinie swojego wyjścia – a więc kto i jak nad tym panuje? Cytowana już notatka („Najwięcej trudności sprawiło nam dzisiaj ogarnięcie, na jakie zajęcia poszły dzieci...”) sugeruje, że co najmniej do 8 listopada sposób monitorowania miejsca przebywania dzieci nie był klarowny. Później podobne uwagi nie były już formułowane. Nie wiadomo jednak, czy ten sposób został ostatecznie wypracowany, czy autorka notatek nie chciała powtarzać tych samych uwag. O tym, że reguły organizujące pobyt w świetlicy są wypracowywane w trakcie roku szkolnego, świadczy notatka z połowy stycznia o odbytej rozmowie:

z naszymi podopiecznymi na temat nowych zasad obowiązujących na świetlicy szkolnej, między innymi że zanim zaczną grać czy bawić się, najpierw muszą się spytać (16.01).

Ważnym miejscem dla pracy świetlicy jest plac zabaw. Znajduje się na drugim piętrze w budynku szkolnym. W notatkach nauczycielki nie ma informacji o jego wielkości, wyposażeniu. Przywoływany jest kilkakrotnie jako miejsce rozładowywania energii przez dzieci, np.:

Dzieciaki mogły pobawić się w murarza, pograć w piłkę nożną czy pobawić klockami (20.11).

Zaraz po dzwonku zabieram 14 osób na plac zabaw, gdzie grają w zbijaka i rozładowują energię. Po 45 min wracamy na świetlicę i kolejna grupa wybiera się na plac zabaw wraz z Marceliną (10.01).

Druga z zacytowanych notatek pozwala zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze na współpracę i podział zadań między koleżankami. Można ją jednak tylko zasygnalizować, a nie

omówić, ponieważ brak nawet zdawkowych informacji na ten temat. Można przypuszczać, że ta kwestia jest bardziej znacząca dla codzienności świetlicowej niż przygotowywany we wrześniu plan wychowawczy. Po drugie z informacji, że pobyt na placu zabaw odbywa się w dwóch grupach, należy uznać, że jego powierzchnia jest ograniczona. Prawdopodobnie chętnych do korzystania z placu jest w szkole wielu. Użytkują go dzieci z drugiej świetlicy, zapewne odbywają się tam też lekcje wychowania fizycznego w młodszych klasach. Rodzi się pytanie, jak szkoła zarządza dostępnością placu zabaw: z jakim wyprzedzeniem trzeba rezerwować wyjście, a może poszczególnym użytkownikom przyznaje się stały termin? Obowiązujące rozwiązanie rzutuje bez wątpienia na organizację tygodniowej pracy w świetlicy.

Hałas – główna uciążliwość niepozwalająca się skupiać na pracy

W notatkach nauczycielki najczęściej powtarza się kwestia hałasu. Na przykład:

Dzień pełen hałasu – takie hasło najlepiej opisze dzisiejszy dzień (15.11).

Największą trudnością jest hałas, który przeszkadza w pracy i nie pozwala się skupić na pracy (6.11).

Hałasu doświadczają wszystkie osoby pracujące w szkołach podstawowych, ale w części budynku, w której są klasy, ucisza go dźwięk dzwonka na lekcję odbierający dzieciom prawo do spontanicznego zabierania głosu. Podczas lekcji głosami dzieci zarządzają nauczycielki i nauczyciele. W świetlicy dzieci są po lekcjach, nie reagują na dzwonki i przestają się stosować do obowiązujących w innych miejscach szkoły zasad. Konsekwencją kilkogodzinowego unieruchomienia w salach lekcyjnych i blokady spontanicznego zabierania głosu jest silna potrzeba ruchu i swobodnej ekspresji. Stworzenie takiej notki przez nauczycielkę sugeruje, że nie zdaje sobie z tego sprawy:

W mojej pracy najbardziej zadziwia mnie to, że pomimo tego, że dzieci są po lekcjach, to i tak mają bardzo dużo energii, którą rozładowują na świetlicy (6.11).

Być może zdziwienie wynika z jej niedawnych doświadczeń jako studentki, która po zajęciach na uczelni „nie miała siły”, a może rzutuje na dzieci swoje aktualne doświadczenia? Nie zaskakuje, że hałas w świetlicy zmniejsza się wraz ze zmniejszaniem liczby dzieci:

Koło 15.30 jest już mniej dzieci na świetlicy, nie ma takiego hałasu (7.11).

Warto zatrzymać się nad drugą z przywołanych notatek: hałas „nie pozwala się skupić na pracy”, czyli na czym? Jakie działania stanowią *clou* aktywności zawodowej nauczycielki świetlicy? Na pierwszym miejscu – o czym już wspomniano – jest przygotowanie

i przeprowadzenie tematycznych zajęć. To nie dzieci oczekują takich zajęć, lecz wymaga ich instytucja. Dzieci są odrywane od samodzielnie wybranej aktywności, aby czegoś posłuchać:

Po wymianie informacji nasi podopieczni wrócili do zabawy... (7.01).

Po około 30 minutach skończyliśmy słuchanie muzyki klasycznej i nasi podopieczni mogli wrócić do zabawy... (14.01).

albo coś zrobić:

pomimo małego zamieszania udało mi się z dziećmi stworzyć projekty monet... (16.11).

„Małe zamieszanie” może być eufemizmem, pod którym kryje się większy lub mniejszy opór dzieci. Do czynności, które zaliczają się do „pracy”, należą „spokojne rozmawianie z dziećmi o ich zainteresowaniach” (co jest możliwe, gdy jest ich mniej i nie hałasują), popracowanie „nad integracją grupy przy pomocy ćwiczeń socjoterapeutycznych, między innymi «sałatka owocowa»” (14.01) czy też przygotowywanie tematycznych dekoracji.

Notki dotyczące hałasu są o tyle specyficzne, że hałas zostaje oderwany od swojego źródła, staje się bytem samym w sobie, który należy zwalczać. W istocie to nie abstrakcyjny hałas „nie pozwala [nauczycielce] się skupić na pracy”, lecz spontaniczne i zbyt głośne wypowiedzi dzieci, które chcą być słyszane w dużej grupie. Te notki sygnalizują paradoks: praca nauczycielki ma być dla dzieci i te same dzieci najbardziej przeszkadzają w jej wykonywaniu. Magda zauważa, że „można zebrać myśli” (7.11.) dopiero, gdy nie ma hałasu. Co w języku dyscyplinarnym opisałabym w bardziej rozbudowany sposób: przy niewielkiej liczbie dzieci nauczycielka może kognitywnie opanować sytuację i kierować nią, a nie tylko reaktywne działać w odpowiedzi na niepożądane zachowania dzieci. Hałas jest objawem napięcia czy wręcz konfliktu między potrzebami dzieci a oczekiwaniami instytucji, a nie źródłową przyczyną trudności nauczycielek. Tę interpretację jednoznacznie potwierdzają notatki Magdy:

... wyjście na boisko było wybawieniem, zwłaszcza dla naszych uszu (7.11).

Pomimo pracy plastycznej dzieci były głośno, dopiero wyjście na dwór pozwoliło nam złapać oddech i zebrać myśli (8.11).

Przy zaproponowanej optyce patrzenia na materiał badawczy kolejna uwaga nauczycielki brzmi wręcz sarkastycznie:

Zaczęli się bawić i przy okazji łamać zasady obowiązujące na świetlicy (20.11).

Należy podkreślić, że taki aspekt wypowiedzi został wyeksponowany przeze mnie, a nie intencjonalnie wprowadzony przez autorkę – w „kontekście odautorskim” chodzi raczej o sygnalizację braku zdyscyplinowania dzieci (znowu łamią zasady, a nie powinni).

Podsumowanie

Punktem wyjścia projektu badawczego było pytanie inspirowane przywołanymi stanowiskami teoretycznymi o specyfikę profesjonalności działań zawodowych nauczycielki świetlicy. Profesjonalności, do której jest wdrażana podczas odbywania stażu zawodowego. Ta specyfika ujawniała się w jej wyborach: w tym, co uznała za godne odnotowania, i w tym, co pominęła mimo znaczenia tego czynnika dla działania. Nauczycielka nie zawsze była świadoma dokonywania wyborów – z jej perspektywy opisywała po prostu to, co się działo. To ja jako interpretatorka przyjmowałam takie założenie – Magda chciała pokazać, że zna zadania przypisane zajmowanemu stanowisku. Notabene opiekunką jej stażu była nauczycielka nauczania początkowego, a nie nauczycielka świetlicy, tym samym codzienności świetlicowej uczyła się od niewiele starszej współpracownicy.

Podstawowy wniosek z przeprowadzonych analiz nie jest zaskakujący – praca świetlicy jest podporządkowana podstawowym funkcjom szkoły: przede wszystkim kształceniu i wychowaniu zogniskowanym na dyscyplinowaniu dzieci. Od ilości czasu potrzebnego danego dnia na odrabianie lekcji zależy jego ilość do wykorzystania na inne aktywności. Niezbędną aktywnością odnotowywaną w dzienniku świetlicy jest zrealizowanie zaplanowanego wcześniej „tematu”. Można zapytać, czy w prowadzonym działaniu nauczycielka stosowała (aktywowała) też wiedzę dyscyplinarną nabytą na studiach? Jeśli tak się działo, to raczej w odniesieniu do technicznego wymiaru działania, jak np. budzić zainteresowanie dzieci, które wołałyby się zając czymś innym, a nie tym, czego chce nauczycielka. Magda wie (niekoniecznie ze studiów), że dzieci w młodszym wieku szkolnym potrzebują ruchu. Ale tę wiedzę wykorzystuje też instrumentalnie (obietnica wyjścia na boisko po zrobieniu czegoś lub groźba, że nie wyjdą, jeśli...), a nie kierunkowo do zaplanowania dnia w świetlicy. Dzieje się tak dlatego, że organizacja struktury dnia w świetlicy w znacznej mierze jest narzucona, a dostępna przestrzeń – ograniczona.

W przeprowadzonej analizie wyraźnie widać brak zgodności między wymaganiami instytucji a potrzebami dzieci. W tym tkwi podstawowe źródło napięć w codzienności świetlicowej, z którym próbuje sobie radzić młoda pedagog. Generalnie we współczesnej polskiej szkole potrzeby uczennic i uczniów nie są punktem wyjścia do myślenia o organizacji ich pobytu w tej instytucji. Hałas, na który skarży się pracująca w świetlicy nauczycielka, jest tego jednoznacznym wskaźnikiem. Nie ceni się spontanicznych aktywności dzieci. Nakłania się je do realizowania celów, które nie są ich celami. Tak dzieje się podczas lekcji i tak dzieje się też w świetlicy. Wchodząca do zawodu młoda osoba nie przejawia oznak nowatorstwa, przeciwnie – przyjęła postawę konformizmu (powielanie planów wychowawczych świetlicy z minionych lat; niemal archaiczne zbitki językowe, np. „czarne złoto” podczas zajęć o węglu). Stara się dobrze wykonywać zadania (ustalone od dawna) właściwe dla świetlicy szkolnej. Na pierwszy plan wysuwają się umiejętności organizacyjne, ponieważ opanowanie czasoprzestrzeni szkolno-świetlicowej jest warunkiem koniecznym dla zapewnienia bezpieczeństwa dzieci oraz prowadzenia zajęć tematycznych. Cenione są też umiejętności plastyczne (ten wątek nie był tu podjęty) istotne przy przygotowywaniu dekoracji na ważne szkolne wydarzenia.

Magda, skupiając się na pokonywaniu codziennych trudności (hałas, niedostateczne zdyscyplinowanie dzieci), abstrahuje od ich strukturalnych uwarunkowań. Wyeksponowanie ich jest jednak o tyle istotne, że pozwala zapytać o podstawy ich obowiązywania i o priorytety kierujące pracą w świetlicy. Wywołanie dalej idących zmian zwiększających pole wolności dzieci, np. rezygnacji z odrabiania lekcji i konieczności przeprowadzania rutynowych zajęć tematycznych, nie leży w gestii samej nauczycielki. Zmiana musiałaby być uzgodniona z rodzicami i z dyrekcją szkoły, ale punktem wyjścia jest dopuszczenie takiej możliwości. Tworzenie nowych warunków działania można zaczynać od mniej radykalnego rozwiązania, np. zaproponować, że na początek to dzieci planują aktywności jeden dzień świetlicowy w tygodniu. Stworzyłyby się tym samym możliwości ujawnienia się ich potencjału intelektualnego i społecznego. Przekształcajmy instytucje edukacyjne tak, by tworzyć warunki do wspierania w dzieciach postaw aktywności, odpowiedzialności za to, co robią wspólnie z innymi, a nie wdrażajmy ich do podporządkowania się.

Literatura

- Gajewska G. (2001), *Elementy pedagogiki opiekuńczej i jej metody*. Zielona Góra, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Helsper W. (1996), *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. W: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna*. T. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalska A. (2017), *Pragmatyzm nieinstrumentalny a filozoficzne koncepcje nauki*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Schutz A. (1984), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: E. Mokrzycki (wybór), *Kryzys i schizma*. T. 1. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schütze F. (1996), *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. W: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Turner R.H. (2006), *Koncepcja siebie w interakcji społecznej*. W: A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Urbaniak-Zajac D. (2015), *Kształcenie akademickie z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2022), *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wierciński A. (2016), *Hermeneutyczna edukacja ku rozumieniu: edukacja siebie i wola ponoszenia ryzyka porażki*. W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ziemke T. (2015), *Czym jest to, co zwiemy ucieleśnieniem?* „Avant”, 3.