

Milena Kaczmarczyk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.06>

ORCID: 0000-0002-3236-7670

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

milena.kaczmarczyk@uwm.edu.pl

Strategie reagowania na dziecięcą potrzebę bliskości stosowane przez mężczyzn nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Summary

Strategies for responding to the children's need for closeness used by male primary school teachers

The empirical material presented in this article is part of a larger research project aimed at analyzing the biographical experiences of men employed as primary school teachers. One of the issues examined within the study's defined problem areas was how men, working in a predominantly female profession as grades 1–3 educators, shape relationships with their students. This text focuses on the strategies employed by male teachers in response to the children's need for closeness or in situations that might necessitate physical interaction with a student. Based on the results obtained, it can be concluded that male teachers believe in the existence of double standards for men and women working in primary school education. Men, fearing accusations related to inappropriate sexual behavior, tend to avoid physical intimacy with students or resort to strategies that substitute for touch. Occasionally, they may allow children to be slightly more familiar, but typically only do so in the presence of witnesses.

Keywords: primary school teacher, male teachers' experiences, masculinity and touch, children's need for closeness, gender stereotypes

Słowa kluczowe: nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, doświadczenia mężczyzn-nauczycieli, męskość a dotyk, dziecięca potrzeba bliskości, stereotypy płciowe

Wprowadzenie

Przypadki brutalnej przemocy względem dzieci nagłaśniane w mediach skłaniają społeczeństwo – a w szczególności przedstawicieli władz – do podejmowania refleksji nad możliwościami zapobiegania tego typu zdarzeniom. Chociaż Ustawa z 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 1802) obowiązuje od 13 maja 2016 r., brakowało systemowych rozwiązań zwiększających skuteczność sformułowanych przepisów. Wprowadzone 15 lutego 2024 r. nowelizacje, zapowiedziane Ustawą z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie

ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 1606), miały na celu zobligowanie podmiotów, których beneficjentami są dzieci, do opracowania standardów służących zwiększeniu bezpieczeństwa nieletnich podopiecznych. Zgodnie z dekretem ustawodawcy czas na wdrożenie stosownych regulacji upłynął 15 sierpnia 2024 r., natomiast jedną z najbardziej widocznych i najczęściej praktykowanych zmian prawnych było (i nadal jest) wymaganie przedstawienia od pracownika danych z Krajowego Rejestru Karnego oraz z Rejestru Sprawców Przepęstw na Tle Seksualnym przed dopuszczeniem go do wykonywania czynności zawodowych związanych z wychowaniem, edukacją, wypoczynkiem, leczeniem małoletnich bądź sprawowaniem nad nimi opieki.

Analizując statystyki obrazujące skalę przestępczości, można zaobserwować stopniowy wzrost udziału kobiet wśród ogółu osób skazanych (w Polsce z poziomu 8,3% w 1990 r. do 11,8% w 2019 r.). Nie zmienia to faktu, że przedstawicielki płci żeńskiej stanowią nadal relatywnie niewielki odsetek sprawców przestępstw. Decydując się na rażące naruszenie prawa, kobiety najczęściej dopuszczają się oszustw lub kradzieży (odpowiednio: 30,1% i 18,2%); z kolei najrzadziej są sądzone za przestępstwa seksualne, takie jak gwałt (1,1%) oraz obcowanie płciowe z nieletnimi (1,7%) (Gruszczyńska i in. 2021). Dokonując uogólnienia na podstawie przedstawionych danych, można stwierdzić, że istnieje statystycznie wyższe prawdopodobieństwo, iż sprawcą przestępstwa na szkodę osoby małoletniej będzie mężczyzna niż kobieta. Przypuszczalnie świadomość społeczna w tym zakresie przyczynia się do wyższego – co potwierdzają wyniki badań – zaufania względem przedstawicielek płci żeńskiej podejmujących pracę wymagającą sprawowania bezpośredniej opieki nad dziećmi, a do takich profesji należy m.in. zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (Brody 2015; Tufan 2018; Szczesny i in. 2022).

Pełnienie roli wychowawcy na poziomie klas I–III szkoły podstawowej wiąże się z koniecznością nawiązywania bezpośrednich relacji z uczniami, w których naturalny jest dotyk. Dzieci niejednokrotnie same inicjują tego typu kontakt, nie tylko chcą uzyskać pomoc przy wykonywaniu czynności samoobsługowych, ale także mogą to być: wyraz sympatii wobec nauczyciela, sposób na zaspokojenie potrzeby przynależności, zyskanie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Podczas gdy przytulanie dziecka przez nauczycielki jest postrzegane jako przejaw życzliwości, podobne gesty ze strony wychowawców płci męskiej rzadziej budzą pozytywne skojarzenia. Podobną prawidłowość można zaobserwować w odniesieniu do stosowania wobec uczniów przemocy o podtekście seksualnym – w świetle wyników badań (Kopciewicz 2011) pojawia się ona jako element praktyki nie tylko mężczyzn nauczycieli, ale i kobiet pracujących na takim stanowisku (choć w odniesieniu do tych drugich łatwiej bagatelizować jej znaczenie).

Niewątpliwie zatem tendencje do upatrywania złych intencji w męskim dotyku nie są konsekwencją przytoczonych zmian prawnych, choć te ostatnie mają zapewne dodatkowo wzmacniać obywatelską czujność. Nieufność względem męskiego dotyku w odniesieniu do pracujących z kilkulatkami wychowawców nie jest bowiem zjawiskiem wyznaczonym granicami konserwatywnych państw, ale raczej względnie powszechną praktyką (Coulter, McNay 1993; Sumsion 1999; Sargent 2001; Cushman 2005; Farquhar 2013; Brody 2015).

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie strategii postępowania, jakie (w obliczu społecznej podejrzliwości) wykorzystują mężczyźni zatrudnieni jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w odpowiedzi na dziecięcą potrzebę bliskości bądź w sytuacjach potencjalnie wymuszających interakcję z wychowankiem bazującą na dotyku.

Założenia metodologiczne badań

Zaprezentowany w niniejszym artykule materiał empiryczny jest fragmentem większego projektu badawczego, którego celem była analiza doświadczeń biograficznych związanych z realizacją drogi zawodowej przez mężczyzn pracujących jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Oprócz wskazanego powyżej celu, zaplanowano stworzenie procesualnych modeli biografii zawodowych w odniesieniu do struktury doświadczeń mężczyzn realizujących rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej osadzoną w sfeminizowanej kulturze zawodu nauczyciela klas I–III i androcentrycznym dyskursie kultury zachodniej. Badania usytuowano w paradygmacie interpretatywnym (Bauman 2011: 97), natomiast problem główny zawarto w następującym pytaniu: jakie są biografie zawodowe – osadzone w całokształcie doświadczeń biograficznych – mężczyzn pracujących w silnie sfeminizowanym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Problemy szczegółowe koncentrowały się wokół trzech obszarów tematycznych, dotyczących kolejno: wyboru profesji, przebiegu kariery zawodowej oraz budowania męskości w toku pracy w silnie sfeminizowanym zawodzie. W obrębie ostatniego z wymienionych pól problemowych interesującą kwestią wydała się specyfika kształtowania relacji nawiązywanych z dziećmi, rodzicami oraz innymi nauczycielami przez mężczyzn zatrudnionych jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Wątek podwójnych standardów dotyczących akceptowalnych form kontaktu fizycznego kobiet i mężczyzn z wychowankami pojawiał się w narracjach spontanicznie, stąd poświęcono mu osobne miejsce w toku analizy danych.

Do pozyskania materiału empirycznego wykorzystano autobiograficzny wywiad narracyjny według koncepcji Fritza Schützego. Procedura analityczna również była zgodna z wytycznymi tego autora i obejmowała: 1) formalną analizę tekstu, w której skład wchodzi m.in. wyróżnianie schematów komunikacyjnych; 2) strukturalną analizę tekstu – główny trzon stanowi wyodrębnienie struktur procesowych (biograficznych schematów działania, wzorców instytucjonalnych, trajektorii oraz przemian biograficznych); 3) analityczną abstrakcję bazującą na wyłonieniu kategorii swoistych dla analizowanej narracji; 4) porównanie kontrastowe, czyli zestawianie ze sobą odmiennych cech poszczególnych profili biograficznych; 5) budowanie modelu teoretycznego; 6) sprawdzanie i respecyfikacja modelu teoretycznego (Rokuszevska-Pawełek 2006: 24–25; Schütze 2012: 245–276; Kaźmierska, Waniek 2020: 67–146).

Jako że autobiograficzne wywiady narracyjne należy transkrybować nie tylko tak, by oddać dosłowną formę wypowiedzi, ale by możliwie wiernie odtworzyć sposób budowania opowieści, przedstawione w artykule wypowiedzi nie zostały wygładzone w celu uzyskania

przystępniejszego w lekturze maszynopisu (Gibbs 2011: 41). Uwzględnione zostały natomiast pojawiające się w toku narracji: mikropauzy, czyli przerwy krótsze niż jedna sekunda, które oznaczono w tekście jako (.); urwane fragmenty słów: (/) oraz komentarze dotyczące paralingwistycznych cech mowy: ().

W badaniach zastosowano celowy dobór próby. Wywiady przeprowadzono z 18 mężczyznami zatrudnionymi na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, realizującymi obowiązki zawodowe w placówkach usytuowanych w różnych częściach Polski. Wszystkie rozmowy zostały zrealizowane przez autorkę osobiście, podczas spotkań bezpośrednich i utrwalone – za zgodą badanych – za pomocą dyktafonu.

Wśród uczestników wywiadów znalazło się 9 nauczycieli szkół wiejskich; 5 zatrudnionych było w placówkach ulokowanych na terenie małych albo średnich miast (do 100 tys. mieszkańców); 4 realizowało obowiązki zawodowe w dużych ośrodkach będących stolicami województw. Najmłodszy rozmówca miał w momencie przeprowadzania wywiadu 30 lat, najstarszy zaś 56. Zdecydowana większość badanych pozostawała w związkach sformalizowanych; dwóch było po rozwodzie; dwóch określiło się mianem singli. Większość mężczyzn miała dzieci (było ich 15).

Wyodrębnione w toku analizy pozyskanego materiału empirycznego strategie reagowania na ujawnianą przez wychowanków potrzebę kontaktu, którego elementem był dotyk, zostały przedstawione zgodnie z gradacją rosnącą. Kolejność ta nie odnosi się do częstości stosowania danej strategii przez narratorów, ale stanowi kontinuum: od wystrzegania się interakcji bazujących na dotyku do dopuszczania ich w codziennych sytuacjach zawodowych.

Strategia unikania

Ludzkie zachowania, nawet te uznawane za spontaniczne i naturalne, w rzeczywistości są kształtowane przez normy społeczne. W kontekście kontaktu fizycznego mężczyzny z dzieckiem niebędącym jego bliskim krewnym ustalenie granicy między „dotykiem akceptowalnym” a takim, który wykracza poza dopuszczalne ramy, okazuje się niezwykle trudne i relatywne. Z tego też powodu – jak zauważa Alice Jones (2001: 115) – mężczyźni pracujący jako nauczyciele wczesnej edukacji uczą się postrzegać każdy rodzaj dotyku jako potencjalnie niewłaściwy. W obawie przed oskarżeniami unikają wszelkich sytuacji, które mogłyby zostać opacznie zinterpretowane. Chociaż wśród uczestników przeprowadzonych badań tak radykalne podejście nie było powszechne, pojawiały się wypowiedzi wskazujące na unikanie fizycznego kontaktu w obawie, że tego typu bliskość może wywoływać kontrowersje.

(...) a ja zawsze od tego stroniłem. Dziecko, które próbowało się na przykład przytulić, yy to zawsze mówiłem: „Aa, do mamy czy taty możesz się przytulić”, zawsze w tę stronę [W9].

Po tych różnych sytuacjach takich, co się słyszy, no to pilnuję, żeby tego no nie było w ogóle. Teraz to wyjątkowo, już jak naprawdę dziecko nie potrafi, to tam czy pomogę zapiąć kurtkę,

czy coś, ale, ale (wdech), ale już też ograniczyłem do minimum to, żeby po prostu nie było sytuacji, że ktoś, że ja pomogę yy czy tam pomogę zapiąć kurtkę, czy zawiążę buty, czy coś, że zaraz ktoś mnie posądzi tego, bo nie ma (.) yy moim zdaniem to nie ma jasno sformułowanych jakichś przepisów w tym względzie [W8].

Wytrwałość w unikaniu dotyku oraz zachowywanie przez wychowawców wyraźnego dystansu wobec podopiecznych niekiedy prowokowały uczniów do tego, by testować nauczyciela i poszukiwać sposobów na wymuszenie fizycznej bliskości. W takich sytuacjach badani starali się z jednej strony utrzymywać obrane zasady postępowania, a z drugiej nie wywoływać w dzieciach poczucia odrzucenia. Złotym środkiem umożliwiającym rozładowanie napięcia w tego typu sytuacjach okazywał się humor.

(...) wyjechaliśmy na wycieczkę w klasie drugiej y to dzieciakom mówię. (...) „Na wycieczce dla was ja jestem jak mama i ja jestem wasz tata, także wszystko co tego, to możecie do mnie przyjść jak do mamy i do taty”. I na tej wycieczce przychodzi dziewczynka i do mnie mówi: „Proszę panaaa, a moja mama to mi zawsze daje całusa na dobranoc”. Ja mówię: „Dobra, no jeżeli twoja mama tak daje, to skoro ja jestem jak twoja mama, nie ma problemu, będzie no, dostaniesz całusa na dobranoc”. No i ona już tego, mówi: „A co to będzie?”. No i przychodzi tego wieczór, przychodzę do niej, miałem na chusteczce jednorazowej narysowane psa i ja mówię: „To jest pies, nazywa się Całus. Proszę, to jest dla ciebie yy Całus na dobranoc”, tak? I drugie już dzieciaki też w różny sposób próbowały wykorzystywać (...), no ale takie dosyć kreatywne myślenie dzieci to też można wspomnieć jak y próbują złamać mnie jakoś [W9].

Tendencje do całkowitego eliminowania kontaktów opartych na dotyku miały swoje podłoże w silnych obawach o ewentualną utratę reputacji w przypadku, gdy tego typu zażyłość zostałaby przez otoczenie odczytana jako przejaw dewiacji seksualnej. Gros rozmówców realnie odczuwało potencjalne ryzyko takiego obrotu zdarzeń, lecz przyjmowali ten fakt z dużą pokorą, uznając – tak jak stereotypy rodzajowe – za rodzaj społecznej praktyki; dla niektórych świadomość ta była wyraźnie frustrująca.

Dzisiejszy świat jest po prostu okrutny i i mm i jest y chora chore to podejście do tego właśnie molestowania, tak? Do tej cielesności, że to jest dzisiaj takie zaburzone y i każdy się po prostu obawia [W6].

W codziennej pracy konsekwentne stronięcie od fizycznego kontaktu okazywało się niekiedy wyjątkowo trudne, dlatego też zdecydowana większość badanych stosowała strategię unikania jedynie w odniesieniu do niektórych rodzajów dotyku, uznając, że całkowite jego wyeliminowanie nie jest możliwe. W praktyce zdarzały się sytuacje, gdy dziecko zwracało się do nauczyciela z prośbą o udzielenie konkretnej pomocy, np. związanej z czynnościami samoobsługowymi, więc właściwa reakcja wchodziła w zakres obowiązków zawodowych wychowawcy. Jeśli było to możliwe, mężczyźni pozostawali przy strategii unikania, starając się równocześnie znaleźć inny sposób wsparcia ucznia.

Strategia zastępowania dotyku

Wybierana przez nauczycieli forma rekompensowania wychowankom braku fizycznego kontaktu w głównej mierze zależała od rodzaju zdarzenia, z jakim musieli w danym momencie poradzić sobie pedagodzy. Jednym z wariantów strategii zastępowania dotyku było wykorzystanie komunikatów werbalnych. Kierowane do podopiecznych słowa stanowiły niekiedy formę pocieszenia bądź też były wyrazem życzliwości, serdeczności wychowawcy, ale bywało i tak, że przybierały postać instrukcji lub porady mającej na celu samodzielne uporanie się z trudnością przez ucznia.

Czasami, wiadomo, że no pewnie kobieta by przytuliła i może byłoby lepiej, ale nawet jak w tej klasie pierwszej tam jedno czy drugie jest smutne, to zawsze można porozmawiać, powiedzieć, co będziemy robić fajnego albo że już niedługo przyjdzie rodzic i wtedy cię przytuli [W17].

A jak yy nieraz było: „A tu mi pan bluzkę poprawi, albo coś?”, to: „No pokaż, co jest nie tak?” no i wtedy: „Musisz tak i tak zrobić i będzie dobrze”, no i jakoś najczęściej yy dają sobie radę [W14].

Innym sposobem zastępowania dotyku, który wykorzystywali uczestnicy badań było angażowanie wychowanków do wzajemnej pomocy. W sytuacjach gdy dziecko napotykało problem z samodzielnym wykonaniem określonej czynności, nauczyciele zachęcali rówieśników do udzielenia wsparcia. Taka taktyka często okazywała się bardzo skuteczna – wychowawca unikał kontaktu fizycznego, jednocześnie tworząc przestrzeń do tego, by dzieci wchodziły w interakcje ze sobą nawzajem.

(...) były sytuacje takie, na przykład Kasia taka: „Proszę pana, spódnica... a nie mogę zapiąć spódnicy”, no nie? No to (.) właśnie no, no trzeba dziecku pomóc, no nie? No to: „Marysiu, pomóż” [W18].

Najczęściej jednak rozmówcy przyznawali się do zastępowania jednej formy dotyku innym, bardziej „neutralnym” i akceptowalnym w kontekście zawodowym. W sytuacji gdy dziecko szukało bliskości, próbując się przytulić, nauczyciel unikał bezpośredniego objęcia, wybierając zamiast tego mniej kontrowersyjne gesty, np. uścisk dłoni, delikatne pogłaskanie po głowie lub poklepanie po plecach. Zdaniem badanych taka reakcja stanowiła idealny kompromis, który pozwalał na zachowanie odpowiedniego dystansu przy równoczesnym okazaniu empatii i wrażliwości na potrzeby wychowanków.

One mają takie, takie coś do siebie i ja z dziewczynami muszę jednak krótko. Musiałem wytłumaczyć, mówię: „Dziewczynki, fajnie, ale piąteczka”, mówię: „Tam najwyżej daj (śmiech) pogłaskać po czółku”, mówię, „nie ma takiego” mówię, trudno. To, to jest właściwie yy dylemat i to jest yy dla dzieci jakaś, no jakiś brak, prawda? Bo potrzeba przytulenia

jest naturalną potrzebą, którą powinno się zaspokoić, zwłaszcza w zerówkach na przykład. Ja tego nie mogę zaspokajać, bo po prostu źle by to było odebrane [W4].

Jestem, to ciągle to powtarzam, mężczyzną. Zawsze jakiś taki pokazuję to ten typ, yy może nawet nie szorstkiej miłości jakiejś, ale, ale takiej y prawda. Wydaje mi się, że to jest dobry mój dobry mój jakiś taki kierunek pracy z tymi dziećmi mm owszem, nie, ani się nie będę tutaj, yy nie będę tał, że czasami przytulają się dziewczyny. Tylko, że ja to robię w ten sposób, że zawsze jeżeli któraś się przytuliła, to robię to w ten sposób, że jedną ręką przytrzymam za głowę, drugą po plecach lekko poklepię: „No jak tam? Wszystko w porządku?”, „Tak”. No i tyle. Więcej (.) no więcej nie, więcej nie [W5].

Analiza wypowiedzi uczestników badania ujawniła, że bywają sytuacje, w których nauczyciele odступują od ogólnie przyjętej zasady zachowywania dystansu wobec dziecięcej bliskości (zwłaszcza gdy chodzi o potrzebę przytulenia się), ma to jednak charakter jednostkowy i odbywa się w określonych warunkach.

Strategia relatywnej akceptacji

Nawet w przypadku zdecydowanego preferowania strategii unikania dotyku mężczyznom pracującym w edukacji wczesnoszkolnej zdarza się okazjonalnie przyzwalać wychowankom na nieco większą zażyłość. Okolicznościowe przypadki akceptowania dotyku mogą mieć na przykład miejsce przy okazji obchodów świąt bądź innych ważnych dla nauczyciela i/lub uczniów uroczystości. Narratorzy przyznawali, że wyjątkowość pewnych chwil obliгуje do ich należytej celebracji, więc dopuszczają odstępstwa od rygorystycznych reguł i redukują zwyczajowy dystans.

(...) i mimo że po prostu staram się y unikać przytulania czy coś, ale to nie pamiętam, czy to było, (.) co to była za uroczystość, czy to były imieniny moje, czy to było coś innego, nie (?), po prostu dzieci przyszły tak naprawdę ii przytuliły się do mnie, i tam złożyły mi życzenia [W8].

(...) czasami tam wezmę, yyy jak ma urodziny, to nawet i podrzucę do góry, jak dziecko wyraźnie chce, coś tam, bo to śpiewamy sto lat, nie? [W1].

Inną okazją stanowiącą pretekst do zawieszenia przez mężczyzn strategii unikania dotyku bądź jego zastępowania była obecność świadków. Na nieskrępowane wyrażanie emocji wychowawcy zezwalali uczniom np. wówczas, gdy w placówce pojawiali się rodzice i obserwowali przebieg interakcji syna/córki z nauczycielem. Bywało jednak i tak, że mężczyźni zwracali się z prośbą do koleżanek-nauczycielek, by konkretne działania mogli wykonać pod ich nadzorem, ewentualnie przy niewielkim wsparciu. Takie przypadki miały miejsce chociażby podczas przebijania się uczniów po zajęciach wychowania fizycznego, kiedy to dzieci częściej potrzebowały pomocy przy zakładaniu odzieży.

Kiedys tak w sumie nawet dla żartów, klasa trzecia odchodziła, mówię: „Dobra, słuchajcie teraz, rodzice są, nie ma problemu, możecie teraz, kto chce, może się przytulić”, tak? [W9]
(...) kiedy zaczynałem pracę, to y starałem się dbać o to, żeby yy kiedy te dzieci się przebie-
biają, żeby była ze mną jakaś nauczycielka, koleżanka jako y świadek, gdyby trzeba było
dziecku pomóc, a w międzyczasie mogliśmy y zamienić słowo, czy, czy tutaj jakieś kwestie
yy pracownicze sobie omówić, yy po to tylko właśnie, żeby zabezpieczyć się tak na wszelki
wypadek, bo pamiętam nawet y zalecenie na studiach y właśnie pod naszym adresem skiero-
wane, mając świadomość tego, jakie są czasy (...) [W7].

Niektórzy uczestnicy wywiadów deklarowali gotowość odwzajemnienia nawet kontrowersyjnej formy dotyku, jeżeli w ich przekonaniu konkretna sytuacja rzeczywiście wymagała takiej reakcji. Zdarzało im się zatem obejmować dzieci, kiedy płakały lub gdy po długim okresie braku bezpośredniego kontaktu uczniowie reagowali radością na widok nauczyciela i przybiegali serdecznie go powitać.

Wszystkie dzieci kocham (.) i to samo i rodzice wiedzą ii nie potrafię sobie inaczej, no wiadomo, przyjdzie nieraz i płacze, to co ja mam wziąć odepchnąć, nie? Przytuli wtedy człowiek, pogłaska po głowie: „Słuchaj, dobrze będzie...”, czasami wyjmę cukierka: „Masz”, mówię, noszę cukierki, a to kawałek jabłka, a to to, a to tamto [W12].

Teraz no to mam taki przypadek, że, że piątoklasistka, wie pani, pędzi przez cały korytarz i (demonstracja uścisku). Jezu kochany, no (.) wygląda to, jak wygląda, ale no tak jest. (...) nie da się pewnych sy/ no to co mam zrobić, no? Co mam mam te ręce wziąć i mam te ręce na siłę, prawda? No jak ja mam się zachować? (.) No co mam zrobić, prawda? Odwrócić się, dać już tak, tak, że y i w ten sposób, że żeby dziecko w tym momencie o ono ono się za drugim, trzecim razem ono tego już potem nie powtórzy. Ono będzie już coś tam poczuje złego, myślę, chyba w sobie, nie? (.) Że ten nauczyciel go olewa. Jak tu był fajny i miły, a tutaj, prawda? [W3]

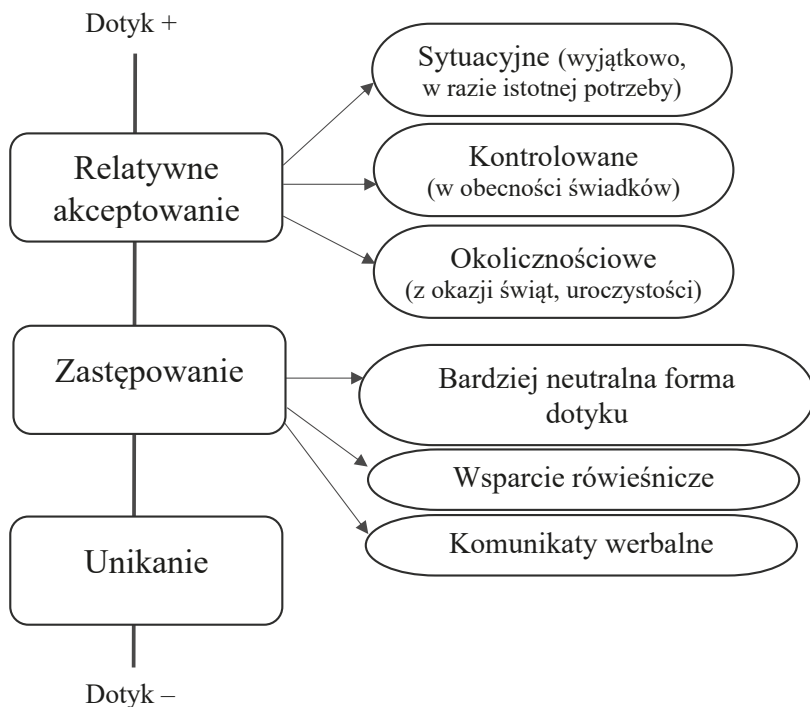
Skłonność niektórych narratorów do odstępstw od zwyczajowo przyjętych reguł nie zmieniała jednak faktu, że żaden z nich nie miał odwagi na bezwarunkowe zaspokajanie potrzeby bliskości i przynależności wychowanków. Mężczyźni wprost stwierdzali, że chociaż współpracujące z nimi koleżanki mogą w nieskrępowany sposób wykonywać serdeczne gesty wobec uczniów, analogiczne zachowania nie przystoją reprezentantom płci męskiej. Co warte podkreślenia, wychowawcy z długim stażem pracy przyznawali, że stosowane przez nich zasady reagowania na dziecięcy dotyk oraz potrzebę kontaktu znacznie się zmieniły na przestrzeni lat. To, co było dopuszczalne w chwili, gdy rozpoczynali pracę zawodową, obecnie byłoby uznane za jawne przekroczenie granic.

Kiedys było tak, że rzeczywiście przy sprawdzaniu zeszytów, czy w ogóle, to nawet się dziecko i na kolana posadziło. W tej chwili, niestety, nie robię tego tylko z y ze względu na to, żeby nie być o posądzanym o jakieś sprawy. (...) [W2].

Ponadto wspólne dla uczestników badania było to, że nie ograniczali się wyłącznie do stosowania jednej strategii reagowania na dziecięcą potrzebę bliskości. Łączenie ze sobą nietożsamyh podejść niekiedy okazywało się niezbędne, szczególnie w sytuacjach kiedy zawodność pierwszej wybranej opcji stawała się oczywista. Zdarzało się tak chociażby wtedy, gdy zastępowanie dotyku komunikatami werbalnymi bądź wsparciem rówieśniczym nie przynosiło oczekiwanego rezultatu i nauczyciele byli zobligowani do znalezienia innej formy pomocy dziecku.

Refleksje podsumowujące

Podjęcie przez mężczyznę pracy w silnie sfeminizowanym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej niewątpliwie należy do wyborów skrajnie nonkonformistycznych. Tego typu decyzja wiąże się z koniecznością stawiania czoła różnym głęboko zakorzenionym stereotypom społecznym dotyczącym „ideału męskości”. Jeden z najpopularniejszych opiera się na przekonaniu, że „męska praca” powinna gwarantować prestiż oraz wysokie dochody, a zatem wybór zatrudnienia w szkolnictwie (szczególnie początkowego szczebla) można zinterpretować jako krok w kierunku dobrowolnego obniżenia przez mężczyznę własnego statusu społecznego. Co więcej, charakter wykonywanych obowiązków, czyli realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych, których podmiotem są kilkulatki, stereotypowo jest kojarzona z domeną kobiet. Męska obecność na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wydaje się akceptowalna, ale raczej w kontekście doraźnego rozwiązywania problemów z dyscypliną, czyli w momencie, kiedy stosowane przez kobiety strategie wychowawcze spotykają się z niesubordynacją uczniów (Mills i in. 2008: 71–84; Burn, Pratt-Adams 2016: 3). W sytuacji gdy drogę kariery w niskopłatnym zawodzie, którego podstawą jest sprawowanie opieki nad dziećmi, mężczyźni wybierają świadomie, może się zrodzić podejrzenie, że u źródła tego typu decyzji leżą zaburzenia preferencji seksualnych jednostki. Aby w takim przypadku zmniejszyć ryzyko potencjalnych oskarżeń, konieczne jest unikanie wszelkich interakcji z wychowankami mogących uchodzić za dwuznaczne. Zasadę tę zdawali się również przyjmować uczestnicy zrealizowanego projektu badawczego. Stosowane przez nich strategie reagowania na dziecięcą dotyk lub jego ujawnioną potrzebę przedstawiono na rycinie 1.



Rycina 1. Strategie reagowania mężczyzn-nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na dziecięcy dotyk bądź ujawnioną potrzebę dotyku

Źródło: badanie własne.

Niewątpliwie odmienne standardy w odniesieniu do akceptowanych form budowania bliskich emocjonalnie relacji z uczniami przez kobiety oraz mężczyzn pracujących na poziomie edukacji wczesnoszkolnej mogą być traktowane jako przejaw dyskryminacji przedstawicieli płci męskiej. Teoretycznie wprowadzone przepisami prawa Standardy ochrony małoletnich stanowią krok w kierunku neutralizowania istniejących dysproporcji – w jednakowym zakresie odnoszą się bowiem do reprezentantów obydwu płci, zakładając ich pełną równość. Z kolei wyraźnie koncentrują uwagę społeczną na tym, że zarówno prawni opiekunowie, jak i zawodowi wychowawcy mogą być sprawcami czynów przestępczych, których ofiarami padają dzieci. A ponieważ skłonność do łamania prawa jest w większym zakresie „domeną mężczyzn”, to przekonanie, że: „Kobiecie kolana są strefą miłości. Męskie strefą niebezpieczeństwa” (Sargent 2001: 53), może się dodatkowo umacniać, jednocześnie skutecznie zniechęcać młodych mężczyzn do wyboru kariery w szkolnictwie początkowego szczebla. Tego typu skutek trudno natomiast uznać za korzystny.

Postępująca feminizacja zawodu nauczycielskiego oraz specyficzna struktura szkolnego personelu, charakteryzująca się wzrastającym udziałem odsetka nauczycieli płci męskiej

wraz z wiekiem uczniów oraz stopniem złożoności materiału, sprzyja pogłębianiu stereotypów. Uczniowie, obserwując proporcje kobiet i mężczyzn wśród kadry pedagogicznej szkół, umacniają własne przekonania o istnieniu warunkowanych przez płeć predyspozycji do zdobywania wiedzy w określonych dyscyplinach nauki (np. w przypadku chłopców z zakresu matematyki, fizyki czy informatyki).

O ile można mieć wątpliwości co do zasadności dążenia do osiągnięcia równowagi w zakresie udziału przedstawicieli jednej i drugiej płci w gronie pedagogów (Warrin 2019: 293–308), o tyle troska o zwalczanie przejawów dyskryminacji ze względu na płeć powinna być niekwestionowanym standardem. Prawdopodobnie powszechność istnienia nierówności przyczyniła się również do tego, że większość uczestników badania nie traktowała konieczności mierzenia się z nią jako wyjątkowej sytuacji. Pomimo że nauczyciele przyznawali, iż niekiedy towarzyszy im przekonanie, że swoim zdystansowaniem wpływają hamująco na emocje podopiecznych, jednocześnie korzystali z ograniczonej świadomości uczniów – niewiedzy, że w przypadku wychowawcy kobiety mogłoby swoją sympatię do niej okazywać w nieskrępowany sposób. A skoro wychowankom nie towarzyszyło poczucie straty, to i nauczycielom łatwiej było przyjąć istnienie podwójnych standardów w kwestii (nie) dozwolonego dotyku i (nie)zaspokajania dziecięcej potrzeby bliskości.

Dodatkowo warto podkreślić znaczenie obecności mężczyzn w charakterze wychowawców jako modeli roli męskiej dla dzieci wychowywanych bez stałej obecności ojca. I chociaż rzeczywista siła oddziaływania nauczyciela jako wzoru kobiecości bądź męskości jest trudna do zweryfikowania, a przynajmniej jej znaczenie nie zostało jednoznacznie potwierdzone wynikami analiz empirycznych (Martin, Marsh 2005: 320–334; Bricheno, Thornton 2007: 383–395), opiekunowie prawni uznający tę kwestię za istotną, powinni mieć możliwość zapisania dziecka do oddziału prowadzonego przez mężczyznę. Niestety, obecnie realizacja takiego zamierzenia nie jest łatwym zadaniem, gdyż przedstawicielki płci żeńskiej stanowią ponad 99% ogółu wykonujących zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. A zatem wybranie kilkulatkowi wychowawcy płci męskiej jest teoretycznie możliwe, jednak dla większości rodziców oznacza konieczność codziennego pokonywania wielokilometrowych dystansów.

Literatura

- Bauman T. (2011), *Poznawczy status danych jakościowych*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bricheno P., Thornton M. (2007), *Role model, hero or champion? Children's views concerning role models*. „Educational Research”, 49(4).
- Brody D.L. (2015), *The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective*. „European Early Childhood Education Research Journal”, 23(3).
- Burn E., Pratt-Adams S. (2016), *Men teaching children 3–11: Dismantling Gender Barriers*. London–New York, Bloomsbury Publishing.

- Coulter R.P., McNay M. (1993), *Exploring Men's Experiences as Elementary School Teachers*. „Canadian Journal of Education”, 18(4).
- Cushman P. (2005), *Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers*. „Teaching and Teacher Education”, 21(3).
- Farquhar S.E. (2013), *New Zealand men's participation in early years work 1*. W: D. Jones, R. Evans (eds.), *Men in the Lives of Young Children. An international perspective*. Abingdon, Oxon, Routledge.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyńska B., Marczewski M., Siemaszko A., Ostaszewski P., Włodarczyk-Madejska J., Klimczak J. (2021), *Atlas przestępczości w Polsce 6*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości.
- Jones A. (2001), *Learning proper masculine pleasure: Santa Claus and teachers*. W: A. Jones (ed.), *Touchy subject. Teachers touching children*. Dunedin, University of Otago.
- Kaźmierska K., Waniek K. (2020), *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kopciewicz L. (2011), *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Martin H.W., Marsh M. (2005), *Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference?* „Australian Journal of Education”, 49(3).
- Mills M., Haase M., Charlton E. (2008), *Being the 'right' kind of male teacher: The disciplining of John*. „Pedagogy, Culture & Society”, 16(1).
- Rokuszewska-Pawełek A. (2006), *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*. „Media, Kultura, Społeczeństwo”, 1.
- Sargent P. (2001), *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary school teachers*. Harriman, Men's Studies Press.
- Schütze F. (2012), *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Szczesny S., Nater C., Haines S. (2022), *Perceived to be incompetent, but not a risk: Why men are evaluated as less suitable for childcare work than women*. „Journal of Applied Social Psychology”, 52(8).
- Sumsion J. (1999), *Critical Reflections on the Experiences of a Male Early Childhood Worker*. „Gender and Education”, 11(4).
- Tufan M. (2018), *Public perceptions and the situation of males in early childhood settings*. „Educational Research and Reviews”, 13(3).
- Warrin J. (2019), *Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility*. „Gender and Education”, 31(3).