

Alicja Jurgiel-Aleksander

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.06>

ORCID: 0000-0002-7952-8910

Uniwersytet Gdański

alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl

Zdzisław Aleksander

ORCID: 000-0002-4281-7890

Akademia Ateneum w Gdańsku

z.aleksander@ateneum.edu.pl

Aspekty edukacji wczesnoszkolnej obecne w biograficznym opisie zawodowych doświadczeń nauczycieli przedmiotów

Summary

Aspects of Early School Education Present in the Biographical Description of the Professional Experiences of Subject Teachers

This article is an excerpt from the report on the implementation of the study on the way teachers construct their professional experience. The authors conducted biographical interviews with teachers of public primary and high schools, initiating them with the question of what the experience of being a teacher teaches you. Answering this question, the interviewees created a story about the practice of teaching, the status of the teacher and the mechanisms of building his or her public image. At the same time, the topic of early childhood education was raised in order to 1) justify different approaches to students depending on the stage of education and more difficult, in their opinion, working conditions for teachers with young people; 2) show the need to create a hierarchy in the profession based on the type of classes conducted and the responsibility resulting from preparing students for exams; 3) convince them that competition at every stage of education is a desirable method of building the public image of a school. The authors of the article believe that teachers' justifications are still governed by an instrumental approach to education, for which the increase in a student's knowledge measured by exam results determines its value. The thesis about the acceleration of civilization further confirms this belief and shapes the concept of early school education in the consciousness of teachers, mainly as a stage preparing for further education.

Keywords: biographical interview, teachers' professional experience, instrumental approach to education, early education

Słowa kluczowe: wywiad biograficzny, zawodowe doświadczenia nauczycieli, instrumentalne podejście do edukacji, edukacja wczesnoszkolna

Wprowadzenie

Sposoby konceptualizacji nauczycielskich doświadczeń w rozmaitych kontekstach od wielu lat stanowią przedmiot zainteresowań badawczych Autorów (Jurgiel 2007; Aleksander 2014). W latach 2019–2020 przeprowadziliśmy wywiady biograficzne z nauczycielami przedmiotów w szkołach publicznych podstawowych i ponadpodstawowych, inicjowane pytaniem: Czego uczy cię doświadczenie bycia nauczycielem/nauczycielką? W latach 2023–2024 poszerzyliśmy zebrany materiał o kolejne przypadki¹. Ostatecznie 18 nauczycieli różnych przedmiotów, takich jak: biologia, geografia, chemia, historia, języki obce, język polski, matematyka, informatyka, próbowało opisać swoje doświadczenie, wybierając samodzielnie tematy w rozmowie – ich zdaniem kluczowe dla rozumienia sytuacji zawodowej, w jakiej się znaleźli². Okazało się, że bez względu na czas przeprowadzenia wywiadów wspólne tematy podejmowane przez nauczycieli to: opis praktyki nauczania w codzienności, status zawodu nauczyciela, mechanizm tworzenia publicznego wizerunku nauczycieli. Co ciekawe, w każdym z tych pól tematycznych pojawiają się nawiązania do różnych aspektów wczesnej edukacji, pomimo że, przypomnijmy, rozmawialiśmy z nauczycielami spoza tego obszaru praktyki edukacyjnej. O formach obecności wątku wczesnej edukacji w narracjach nauczycieli przedmiotów chcielibyśmy opowiedzieć w niniejszym artykule.

Badanie biograficzne w ujęciu Petera Alheita jako metoda realizacji projektu

Jak już zaznaczono na wstępie, efektem realizowanego przez nas projektu jest 18 biograficznych wypowiedzi nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących uczących w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących na temat doświadczenia bycia nauczycielem/nauczycielką. Nawiązujemy tu do traktowania biografii w ujęciu Petera Alheita (2018) jako zbioru uczących doświadczeń. Stają się one uczącymi wówczas, gdy jednostka ujawnia sens podejmowanych działań zawsze w odniesieniu do sposobu budowania relacji ze światem. Umieszczenie siebie w obrębie jakiegoś doświadczenia oznacza bycie w relacji do czegoś lub kogoś. Bycie w tej relacji i jej opis wymaga od podmiotu umiejętności konceptualizacji,

¹ Ważnym bezpośrednim i osobistym powodem chęci podjęcia rozmowy przez nauczycieli w realizowanym projekcie w latach 2019–2020 były powrót do dawnej struktury systemu edukacyjnego, likwidacja gimnazjów, upolitycznienie kształcenia, natomiast w drugim (2023–2024) – potrzeba stabilizacji ekonomicznej i uspokojenia negatywnych nastrojów w szkole. Łącznie wywiadów udzieliło 12 nauczycieli szkół podstawowych i 6 – liceów, ze stażem 5–30 lat pracy w szkole.

² Rezultatem analizowanego wówczas materiału jest tekst: *Biograficzne doświadczenie bycia nauczycielem jako istota kształtowania praktyk calożyciowego uczenia się* (Jurgiel-Aleksander 2022). Scharakteryzowano w nim trzy sposoby ujmowania nauczycielskich doświadczeń. W każdym z nich istotę opisu kształtują inne kwestie, są to kolejno: brak poczucia wpływu na stan edukacji, rola rutyny dla sprawnego funkcjonowania szkoły jako instytucji, postrzeganie sensu swojej pracy wyłącznie przez pryzmat modyfikowania własnych działań w klasie szkolnej.

będącej formą rozumienia sytuacji, w której pozostaje on wraz ze swoimi przekonaniem, tradycjami, instytucjonalnymi formami organizacji życia, ale także otwarciem na to, co nowe. Jak pisze P. Alheit (2018), biografia staje się uczącą nie dlatego, że zawiera w sobie rozmaite fakty i epizody z życia podmiotu, ale dlatego, w jaki sposób są one przedstawiane i rozumiane, jednym słowem, jaki jest mechanizm budowania ich znaczenia. Wspomniany autor kilkakrotnie w swoich pracach zaznacza, że naukowy charakter opisu biografii musi brać pod uwagę napięcia wynikające z jej konstruowania. Jego zdaniem zawierają się one w samym pojęciu „biograficzności” – fundamentalnej umiejętności podmiotu do zinternalizowania tych zewnętrznych czynników świata, które on uznaje za ważne dla siebie i dla własnego rozwoju (Alheit 2021: 119), oraz „biografizacji” (Alheit 2018: 10) – będącej wyrazem społecznego oddziaływania na jednostkę w postaci instytucjonalnych form, jak edukacja, socjalizacja, pożądane wzory życia przekazywane z pokolenia na pokolenie w różnych formach kulturowych praktyk. Pomimo znormalizowanego wzoru życia charakterystycznego dla danego typu społeczeństwa jednostka sama wybiera sposób realizacji własnej biografii i dokonuje w niej szeregu zmian (Usher 2009). Zdaniem Alheita (2018, 2020, 2021) dzieje się tak na skutek sposobu konstruowania doświadczeń, które mają charakter: temporalny, kontekstualny i refleksyjny. Temporalny – to znaczy są one osadzone w konkretnym czasie, ale na ich sens składa się to, co było w przeszłości i jakie plany jednostka ma co do swojej przyszłości. Kontekstualny – ponieważ wynikają z uwarunkowań społecznych, politycznych i kulturowych. Refleksyjny – ponieważ współczesna tożsamość nie jest raz na zawsze zakończonym projektem, a jej stawianie się wymaga korzystania z już obecnych zasobów oraz tego, co nowe, związane ze zmieniającą się codziennością. W tym sensie językowa rekonstrukcja indywidualnego doświadczenia stanowi odzwierciedlenie poznawczej struktury, w której przebiega proces rozumienia zjawiska. W przełożeniu na język przedstawianego tu fragmentu naszego projektu chodzi o identyfikację istotnych dla opisu nauczycielskiego doświadczenia kwestii ze szczególnym uwzględnieniem tych kontekstów, które wiążą się z odpowiedzią na pytanie, jaką rolę w owej conceptualizacji nauczycielskiego doświadczenia odegrały poruszone samodzielnie przez rozmówców wątki związane z edukacją wczesnoszkolną. Pytanie inicjujące naszą rozmowę, czyli czego uczy cię bycie nauczycielem, nauczycielką, umożliwiło poruszanie tych kwestii, dawało szansę swobodnego odwoływania do doświadczeń w przeszłości, rekonstruowania teraźniejszości, prognozowania przyszłości. Co istotne, ujawniało uzasadnienia, które tę narrację tworzą³.

Poniżej przedstawiamy trzy sposoby opisu nauczycielskich doświadczeń zawodowych z uwzględnieniem głównej osi konstrukcyjnej (praktykowanie nauczania, status nauczyciela, publiczny wizerunek nauczyciela) i perspektywy, w jakiej oni to swoje doświadczenie

³ Sposób dochodzenia do ujawnienia schematu uzasadnień wpisanych w dany typ narracji odbywał się na podstawie następujących kroków postępowania: 1) wyróżnienie tematów poruszonych w rozmowie inspirowanej pytaniem: „Czego uczy cię doświadczenie bycia nauczycielem?”; 2) kondensowanie tekstu – przyporządkowanie fragmentów badanych wypowiedzi do wyróżnionych rozmowie pól tematycznych; 3) wyszczególnienie kontekstów w polach wypowiedzi; 4) porównywanie rodzaju kontekstów między przypadkami/biografiami; 5) wyłonienie specyfiki narracji (zob. Jurgiel-Aleksander 2013).

widzą. Za każdym razem temat wczesnej edukacji jest w tych opowieściach używany przez nauczycieli do innych celów: jako pretekst, by opowiedzieć o nierównych pod względem dydaktycznym warunkach dochodzenia do nauczycielskiego sukcesu (A); jako impuls do usankcjonowania hierarchii zawodowej opartej na rodzaju zajęć, które się prowadzi, i ich egzaminacyjnym statusie, a nie formalnym awansie nauczyciela (B); jako powód, by rywalizację między nauczycielami i uczniami na każdym etapie kształcenia uczynić sposobem na równy udział w ponoszeniu odpowiedzialności za publiczny wizerunek szkoły (C).

Trzy sposoby opisu zawodowych doświadczeń w ujęciu nauczycieli przedmiotu

A. Biograficzna opowieść o praktykowaniu nauczania jako tekst o nierównych warunkach realizacji celów kształcenia przez nauczycieli

Praktykowanie nauczania to pierwsze pole tematyczne, w którym autorzy otwartych wypowiedzi sytuują swoje nauczycielskie doświadczenie. Sprowadzają je do opisu warunków nauczania, w jakich ten proces się odbywa jako z założenia innych, niż dzieje się to w przypadku nauczania wczesnoszkolnego. Ta inność wynika z tego, że ich zdaniem nauczyciele wczesnej edukacji mają do czynienia z uczniami zmotywowanymi do działania przez sam fakt, że szkoła jest nowym nieznanym dotąd światem, do którego uczeń wchodzi z całym swoim zaangażowaniem i chęcią poznawania. Drugim ważnym aspektem jest to, że na tym etapie edukacji nauczyciele spędzają z uczniem dużo czasu, więc mogą go lepiej poznać i wykorzystywać rozmaite aktywne formy uczenia się:

Nigdy nie sądziłam, że zostanę nauczycielką, ale jakoś tak się stało. Koleżanka szła na studia polonistyczne i pomyślałam dlaczego nie. Na początku ta praca była ciekawa, młodzież była bardziej zdyscyplinowana. Wiedziała, czego chce, po co się uczy, do jakiego liceum czy technikum zamierza iść. To motywowało do pracy. **A teraz często mam wrażenie, że przedszkolaki wiedzą więcej i chcą się uczyć bardziej niż młodzież.** Cały czas z czymś walczę, najczęściej z papierami, dziennikami i z brakiem motywacji. **Zazdroszczę moim koleżankom z wczesnej edukacji, bo tam jeszcze dzieciakom się chce, rodzicom także zależy na takiej codziennej rozmowie i wszystko jakby z natury jest ciekawe, bo nowe.** Wiem, że to zainteresowanie z biegiem lat jest coraz mniejsze. Potem już tylko odpowiadamy na maile, używamy tych wszystkich nowości elektronicznych do korespondowania, bo przecież dziś czas to pieniądź. Generalnie potem już tylko wydajemy polecenia i odpowiadamy, nie wiem, czy pani mnie dobrze rozumie, my już ze sobą w szkole nie rozmawiamy.

Musisz się przyzwyczaić, że ze wszystkim zostajesz sama. Żadnego wsparcia. Papierologia cię przytłoczy, programy naprawcze też. **Wszystkim się wydaje, że masz tyle czasu co nauczycielka w nauczaniu początkowym, która jest z dziećmi cały ich szkolny dzień. A ty masz jedną godzinę w tygodniu i masz poznać ucznia i postawić diagnozę, i jeszcze przewidzieć, czy zda egzaminy.** Czuję się zmęczona. Działam codziennie jak maszyna, wykonuję to samo i lecę do innej szkoły. Moja koleżanka pracuje z maluchami. Wiem, że to nie jest łatwo, ale chyba bardziej widać sens tej pracy.

Ja widzę, jak pracują moje koleżanki z klas pierwszych i z uczniami, którzy zaczynają chodzić do szkoły. To jest inna praca, te jakieś karty pracy, muzykowanie, aktywne metody, czasem mnie pytają o moją metodykę, jakieś rebusy, piosenki. **Tam jest zawsze jakieś zamieszanie... Zmierzam do tego, żeby powiedzieć, że takie zamieszanie przydałoby się w starszych klasach...**

Hierarchicznie zbudowany system kształcenia powoduje, że nauczyciele bazują na umiejętnościach i wiedzy ucznia ukształtowanych na wcześniejszym etapie. Nie zawsze z tych zasobów można korzystać i to nie dlatego, że uczniowie nie mają takiego potencjału, ale dlatego, że uczniowie nie zostali wcześniej do tego etapu przygotowani. Edukacja wczesnoszkolna jawi się jako czas zabawy, spacerów, a nie „prawdziwej nauki” spod znaku przyswajania wiedzy i socjalizowania do realizowania roli ucznia pod dyktando spełniania wymagań dydaktycznych. Jakby to był czas, jak mówi jeden z rozmówców – „niepoważnego uczenia się w poważnej szkole”:

Uczę matematyki w podstawówce, w tym mam czwartą klasę. Nie tylko ja, ale inni nauczyciele robią wszystko, żeby nie dostać klas czwartych. Ci uczniowie jakby w ogóle do szkoły wcześniej nie chodzili. Nie umieją podstawowych działań, nie są w ogóle samodzielni i tak im zostaje. **Nikt nie chce słyszeć, że ja już nie mam teraz czasu na zabawy, spacer, malowanie. Muszę realizować program, stawiać wymagania. Teraz zaczyna się prawdziwa nauka.**

W analizowanej narracji wątku dotyczącego wczesnej edukacji używa się, by pokazać specyfikę własnej pracy jako bycie pod ciągłą presją realizacji programu w krótkim czasie. Ale także by wskazać, że we własnym odczuciu na kolejnych etapach kształcenia szkolnego realizuje się znacznie trudniejsze zadanie – przygotowuje do egzaminów, myśli o kolejnych stopniach kariery swoich uczniów:

Wszystko stanęło na głowie. Jest jakaś granica między tym, co robimy my w liceum i nauczyciele w szkole podstawowej. Nie odbieram im odpowiedzialności, ale my jednak kształcimy jakieś elity dla tego kraju, dajemy poważną wiedzę, przygotowujemy do matury. **A oni jedynie rozpoczynają tę drogę, albo jeszcze wcześniej uczą pisanie i czytania – co jest ważne, ale tak naprawdę dzieciaki w większości już jak idą do szkoły, to umieją to, czego ta szkoła ma ich na początku uczyć.** Ja muszę się codziennie zmagać z trudnymi tematami, biologia nie jest łatwa. Do tego dochodzą olimpiady, oczekiwania rodziców, że ich dzieci dostaną się na dobre studia. **A inni nauczyciele przychodzą do szkoły, żeby się pobawić z uczniami.**

Dokonując uproszczenia, można powiedzieć, że z założenia sytuacja jest nierówna ze względu na posiadanie i gospodarowanie czasem będącym w dyspozycji nauczyciela, przeznaczonym do realizacji programu. Na etapie wczesnej edukacji nauczyciele mogą niejako „pozwolić sobie na luksus” zainteresowania indywidualnym uczniem, jego potrzebami

poznawczymi. Natomiast później chodzi głównie o selekcjonowanie ze względu na stan wiedzy i umiejętności uczniów oraz ich dostosowanie do życia w świecie technologicznego postępu. Można odnieść wrażenie, że porównywanie swojego nauczania z pracą nauczycieli wczesnej edukacji służy pokazaniu nierównych warunków zdobywania osiągnięć w sytuacji presji cywilizacyjnego przyspieszenia. Oto po stronie nauczyciela wczesnej edukacji mamy ucznia zainteresowanego szkołą, chcącego uczestniczyć w zajęciach, na ogół już wyposażonego w umiejętności pisanie i czytania, które tylko utrwała, jest czas na rozwijanie zainteresowań i zabawę. Natomiast po stronie nauczyciela przedmiotu mamy: doświadczenie zmagania się z uczniem bez motywacji do uczenia się, rodziców z ogromnymi oczekiwaniami wobec nauczyciela, biurokrację, walkę, bezsilność, stawianie wymagań, „prawdziwą naukę” i ucznia często nieprzygotowanego do realizacji zadań na kolejnym wyższym etapie kształcenia.

B. Biograficzna opowieść o statusie nauczyciela jako tekst o konieczności tworzenia hierarchii w zawodzie

Status nauczyciela to drugie pole tematyczne wyróżnione przez nas w materiale jako kwestia, którą rozmówcy uczynili ważną w swojej zawodowej biografii. Rozmowa o statusie nauczyciela w całym materiale to wątki o publicznym deprecjonowaniu zawodu nauczyciela, niedocenianiu ekonomicznym i domaganiu się społecznego szacunku. To także wątki o wewnętrznych mechanizmach tworzenia stratyfikacji w środowisku zawodowym, podziale na „wyższą” i „niższą” klasę nauczycieli. Wydaje się, że w świadomości wypowiadających się poniżej ten podział już od dawna istnieje. I nie jest on związany z formalnym kryterium awansu zawodowego:

Nie uważam, żeby podział na nauczycieli mianowanych i dyplomowanych miał znaczenie. Nasza codzienność pokazuje, że to nie ma istotnego znaczenia dla tego, jak uczymy i jakie mamy osiągnięcia. Ja uczę angielskiego i ciągle się doskonalam, a dyplomowani nauczyciele robią tak jak kiedyś robili i nic nie zmieniają..., no oprócz tego, że mają laptopy.

Status nauczyciela wiąże się raczej z postrzeganiem hierarchii ważności jego pracy przez pryzmat przedmiotu, którego naucza, i miejsca, które zajmuje w systemie. Wątki dotyczące wczesnej edukacji występują w tym ostatnim kontekście i używanie są na dwa sposoby, m.in. żeby pokazać pozycję nauczyciela w zależności od rodzaju zadań, które mu powierza społeczeństwo. Zdaniem naszych rozmówców są nauczyciele przygotowujący uczniów do egzaminów, nauczyciele wychowania fizycznego i „pani” z przedszkola:

Ekonomicznie to już chyba nigdy nie będziemy na jakimś poziomie. Teraz pracuję na dwa etaty to nieźle zarabiam, ale tak nie powinno być. Ten kiepski status nauczyciela od lat, nic się nie zmienił. Rodzice nas także nie cenią, trochę inaczej było w pandemii. Cenią nas ci, którzy przychodzą na korepetycje, to znaczą ich dzieci. **A w ogóle to się powinno w końcu coś ustalić, bo nauczyciel w każdej ze szkół od wczesnej edukacji po przygotowanie do**

matury powinien mieć ustalony inny status. To są jednak inne obowiązki. Weźmy nauczyciela, co przygotowuje do matury i egzaminów, a nauczyciela wychowania fizycznego i panią z przedszkola. To jednak coś innego. To tak jak w medycynie lekarz lekarzowi nie jest równy – jest klinicysta pracujący w dobrym szpitalu i taki sobie lekarz w wiejskiej przychodni...

Inni podkreślali wysiłek, który należało ponieść, studiując daną dyscyplinę, przygotowując się do pracy w zawodzie:

My – fizycy, matematycy, biolodzy, chemicy robimy prawdziwą naukę w szkole. Umówmy się, te studia, żeby skończyć trzeba się nieźle napracować. Bardzo mnie boli, że nie jesteśmy doceniani. Od nas zależą technologie i wszystko, co nowe. Czasem samorząd nas doceni jednorazowo, dając jakąś nagrodę za wysiłek, zwłaszcza gdy masz międzynarodowy egzamin. **To jest jednak coś innego niż na przykład pani w tej edukacji początkowej, jej studia też inaczej wyglądają, widziałem jak one zdają egzaminy i z czego... no to jest jednak łatwiejsze.** Ten początek jest ważny i tego nie neguję, ale to od tego, co robisz, powinna zależeć twoja ranga, no to, jaki jesteś ważny. Wtedy także społeczeństwo by nas inaczej traktowało... na przykład w czasie strajku to było widoczne, że jak już wybrałeś ten zawód, to nie miej pretensji, że tak cię traktują. Jak jesteś chemikiem i ci się nie podoba w szkole, to idź do korpo, po co siedzisz w szkole.

C. Biograficzna opowieść o mechanizmach tworzenia publicznego wizerunku nauczyciela jako tekst o konieczności włączenia edukacji w kulturę rywalizacji

Trzecim polem tematycznym, w którym w analizowanym materiale występują wątki związane z wczesną edukacją, jest refleksja nad tym, od czego zależy publiczny wizerunek nauczyciela. Powszechnie w tym zakresie jest odwoływanie się do wskaźników instytucjonalnej oceny pracy szkoły, jakim są wyniki egzaminów zewnętrznych. Co także istotne, promowane jest przenoszenie tej samej reguły na działanie wewnątrz szkoły, w tym w odniesieniu do pracy nauczycieli w klasach I–III. Jak mówi jedna z naszych rozmówczyń:

Od kilku lat obserwuję, że mamy dobrą opinię, jak wyniki testów kompetencji są wysokie i nasza młodzież dostaje się do wybranych szkół. Są obiektywne wskaźniki naszej pracy... to są wyniki egzaminów. **Dlatego bardziej powinniśmy rozwijać praktykę zdawania próbnych egzaminów wewnątrz szkoły, myślę, że również dla uczniów wczesnej edukacji... nie tylko olimpiady, konkursy matematyczne, które są w szkole, ale także takie egzaminy w trakcie roku szkolnego, to mobilizuje... i to lubią rodzice.** Wtedy także wiadomo, jak pracuje szkoła.

W tym sensie nie tylko uczestniczenie w rywalizacji między szkołami jest istotne, ale także urządzenie współzawodnictwa między uczniami i klasami. Sprzyjanie rywalizacji powoduje, że nauczyciele wczesnej edukacji mogą stać się niejako ważniejsi w swoim środowisku, ponieważ biorą udział w kształtowaniu wizerunku danej szkoły na rynku edukacyjnym w równym stopniu co nauczyciele przedmiotów:

Szkoła szkole nierówna, chociaż publiczna. Są świetne licea z wybraną młodzieżą i takie zwyczajne szkoły, gdzie każdy się dostaje od lat. **W podstawówkach też już teraz widać rywalizację między uczniami, ale także nauczycielami o to, kto się bardziej angażuje i ma wyniki.** Ale ta rywalizacja bardziej jest między nauczycielami tego samego przedmiotu albo klas I–III. Jak zaczynałam pracę 20 lat temu, to takiego wyścigu nie było, jak teraz. Widzę, że teraz to już chleb powszedni. Nie ma od tego odejścia. Tak już będzie, nie ma co z tym walczyć, trzeba się dostosować. **I uczniowie klas najmłodszych powinni w tym uczestniczyć, żeby już się wdrażały do tego, co je czeka w przyszłości.**

Dziś wygrywa ten, kto więcej wie i wie, jak tej wiedzy użyć, nie miejmy złudzeń, że liczy się wspólne działanie w karierze, to znaczy na pewnym etapie – to jest to śpiewanie, zabawy, ale potem się przekonujesz, że nawet w grze w piłkę też potrzebni są liderzy. Im prędzej się o tym przekonasz, tym lepiej dla ciebie, twoich uczniów i dla twoich kontaktów z rodzicami – zwłaszcza gdy pracujesz w dobrym liceum. **Jak wysyłałem swoje dziecko do pierwszej klasy w podstawówce, to też tego oczekiwałem od pani, która uczyła mojego syna. Małe dzieci uwielbiają rywalizować między sobą, lubią wiedzieć, kto jest lepszy, a kto gorszy, a my im tego zabraniamy...** tak jest z tą dziwną oceną w pierwszej klasie.

Naturalizowanie instrumentalnego podejścia do edukacji wczesnoszkolnej w narracjach nauczycieli przedmiotu

Jeśli jest tak, jak twierdzi P. Alheit (2009), że językowy opis doświadczenia jest strukturą, w której przebiega proces rozumienia danego zjawiska, to w przypadku analizowanych powyżej fragmentów wypowiedzi koncentrowanie się przez rozmówców na takich wątkach, jak: przyrost wiedzy ucznia w określonym czasie jako istota działania nauczyciela, arbitralne przyznanie wagi nauczaniu w zależności od nauczanego przedmiotu (postrzeganego jako trudny bądź łatwy), koncentrowanie się na rywalizacji jako formie opisującej współczesne relacje międzyludzkie, służy naturalizowaniu instrumentalnego podejścia do edukacji. Zabieg powoływania się w narracjach nauczycieli przedmiotów na wybrane aspekty związane z pracą nauczyciela wczesnej edukacji jeszcze bardziej to rozumienie wzmacnia. Bez względu na to, czy wczesna edukacja jest postrzegana jako zwyczajnie inny etap w kształceniu z powodu rodzaju aktywności podejmowanych przez nauczyciela z uczniami, bo „można się bawić, chodzić na spacer”, czy mówi się o niej krytycznie, ponieważ „uczniowie po wczesnej edukacji w czwartej klasie nie są przygotowani do dalszej nauki, a my teraz musimy wdrożyć prawdziwe nauczanie czy motywować ucznia do uczenia się”, priorytetem zawsze jest naturalizowanie przyrostu wiedzy ucznia wraz z przechodzeniem na kolejne szczeble kształcenia jako istota działania nauczycielskiego. Czas spędzony z uczniem ma tu szczególnie znaczenie, należy do grupy warunków określających szansę realizacji efektywnej edukacji i – co istotne – *a priori* definiuje podejście do ucznia. Bez względu na formalny status w rozwoju zawodowym czy ekonomiczną pozycję prestiż w zawodzie zależy od tego, jaki rodzaj zadań realizujesz. Mówiąc językiem rozmówców, twoja pozycja zależy od tego, czy przygotowujesz ucznia do egzaminów końcowych na danym etapie kształcenia

(po ósmej klasie lub do matury), czy uczysz wychowania fizycznego, czy jesteś „panią z przedszkola”. Znów odpowiedzialność za zweryfikowany przyrost wiedzy ucznia jest tym, co gloryfikuje status danego nauczyciela w środowisku samych nauczycieli. Natomiast cywilizacyjne przyspieszenie i jego podstawowy atrybut w postaci powszechnego dostępu do nowych technologii oraz do wiedzy miałyby być usprawiedliwieniem dla traktowania współzawodnictwa jako naturalnego sposobu bycia uczniów i nauczycieli na każdym etapie kształcenia, łącznie z wczesną edukacją (zob. Rosa 2020).

Naturalizowanie instrumentalnego podejścia do edukacji jest w powyższych wypowiedziach rezultatem rozumienia konieczności dostosowania nauczania do cywilizacyjnego przyspieszenia jako zadania na tu i teraz. Przedmiot nauczania ma to cywilizacyjne przyspieszenie odzwierciedlać, a technologiczny postęp wymuszać współzawodnictwo w wykorzystaniu narzędzi dających dostęp do coraz nowszej wiedzy. Refleksja, jaka się tu pojawia, nie dotyczy kwestii, na ile taka edukacja ma rzeczywiście sens, ale jak szkoła i nauczyciel mieliby w owym przyspieszeniu uczestniczyć, żeby skutecznie zrealizować stawiane przed nimi wymagania w tym, na ile wczesna edukacja może zachować swoją odrębność w dalszym ciągu, jeśli ma od początku kariery ucznia wspierać go w dostosowaniu się do cywilizacyjnego postępu. Nawet gdy pojawiają się rozterki w stylu: „my już ze sobą nie rozmawiamy, tylko odpowiadamy” albo „chciałabym, żeby takie zamieszanie jak we wczesnej edukacji pojawiało się w dalszym nauczaniu” – to raczej są wyrazem manifestowania niezadowolenia z powodu rutyny w codziennych czynnościach nauczyciela i chęcią wprowadzenia innego niż dotychczas działania do szkoły niż poczuciem, że w edukacji w ogóle miałyby o coś innego chodzić. Temporalny wymiar tego doświadczenia dotyczy kwestii, na ile wczesna edukacja jest „zakładnikiem” kolejnych etapów kształcenia, to znaczy w jaki sposób miałyby ułatwiać od dzieciństwa dostosowanie się do roli ucznia. Kontekst instytucjonalny zredukowany został do problemu ekonomiki kształcenia, tzn. jak skutecznie w krótkim czasie przyczynić się do przyrostu wiedzy ucznia mierzonego obiektywnymi wskaźnikami.

Oczywiście problem instrumentalnego podejścia do edukacji jako działania skupionego na środkach, metodach, organizacji, których dobór miałyby gwarantować sukces edukacyjny nauczycielowi, a społeczeństwu postęp i dobrobyt, nie jest nowym zagadnieniem. Na gruncie pedagogiki, a ściślej – dydaktyki mamy zwolenników, którzy uważają, że sam ten typ racjonalności w myśleniu o szkole i nauczycielu jest słuszny. Modyfikować można poszczególne elementy procesu kształcenia, natomiast sam cel w postaci aplikowania wiedzy w jej coraz bardziej zaawansowanych stadiach jest niekwestionowany. Myślenie, że wiedza zapewnia postęp, a postęp prowadzi do dobrobytu, przekładane jest wprost na działanie szkoły (zob. Rutkowiak 1986). Autorytet nauczyciela (przedmiotu), jego status i ujawnione publicznie wyniki w nauczaniu mają pokazywać, że ten mechanizm działa. Można powiedzieć, że nauczyciele biorący udział w naszym projekcie, opowiadający o swoich doświadczeniach, które czegoś ich nauczyły, właśnie o takim widzeniu edukacji myślą. Koncentrują się na: warunkach pracy dydaktycznej (metodach i czasie), statusie nauczyciela osadzonem w przedmiocie nauczania i rywalizacji, jakby podpowiadali, że

trzeba taką edukację uprawiać od najmłodszych lat. Teza o przyspieszeniu cywilizacyjnym jeszcze bardziej to przekonanie wzmacnia.

Podsumowanie

Nauczyciele biorący udział w badaniu opisują swój realny świat szkolny jako naturalnie wpisany w ich zawodowe doświadczenie. Jednak relacjonując, co jest częścią ich codzienności, nadają tej opowieści pewien indywidualny charakter. Peter Alheit (2020) określa to zjawisko mianem uczącej biografii, jako że jej istotą jest sposób „opowiadania siebie”, to znaczy, mówiąc w uproszczeniu, oglądania własnych doświadczeń w określonej perspektywie. Nasi rozmówcy rusztowanie swojego doświadczenia zawodowego budują z trzech elementów: praktyki nauczania, statusu nauczyciela i publicznego wizerunku nauczycielskiej pracy. Każdy z tych elementów jest przedstawiony w specyficznej perspektywie. Praktyka nauczania została osadzona w perspektywie nierównych warunków osiągania celów kształcenia ze względu na miejsce w systemie, status nauczyciela został ukazany w perspektywie konieczności usankcjonowania hierarchii w zawodzie w zależności od nauczanego przedmiotu, która w świadomości nauczycieli już się zadomowiła, a publiczny wizerunek nauczyciela jest postrzegany jako efekt działań podejmowanych na drodze rywalizacji indywidualnej i instytucjonalnej. Uzasadnieniem dla takiej biograficznej interpretacji nauczycielskiego doświadczenia jest konieczność orientacji edukacji na cywilizacyjne przyspieszenie i jeszcze większe niż dotychczas podporządkowanie jej znaczenia przyrostowi wiedzy. Wykorzystanie wątków związanych z wczesną edukacją w przytaczanych fragmentach nauczycielskich wypowiedzi – sugerujących widzenie edukacji wczesnoszkolnej jako miejsca, w którym głównie mamy przygotowywać ucznia do kolejnych etapów szkolnego nauczania – jeszcze bardziej ma to przekonanie naturalizować.

Przez wiele lat różni autorzy, a wśród nich m.in. Joanna Rutkowiak (1986, 2010a, b), wskazywali na problematyczność powyższego podejścia do edukacji. Podstawowym argumentem był ten, że koncentracja na przedmiocie nauczania, metodach, organizacji pracy, wynikach egzaminów powoduje, że nauczyciele tracą z pola widzenia całość społeczną i rozwój ucznia. Przestają zadawać sobie pytanie, czemu właściwie służy to, co robię, i jaki jest sens edukacji w ogóle. Ta swoista „ucieczka w nauczanie” pozwala nauczycielowi koncentrować się głównie na gromadzeniu wiedzy przez ucznia (a nie na jego rozwoju), bazować na rywalizacji (a nie współpracy) w osiąganiu pożądaných wyników, skupiać uwagę na ocenach (a nie rzeczywistych rezultatach uczenia się). Podporządkowanie swojego działania treściom związanym z nauczaniem przedmiotem odsuwa problemy innego typu na dalszy plan, nie wikła nauczyciela w rozwiązywanie problemów natury etycznej, a w konsekwencji – zwalnia go z odpowiedzialności za stan edukacji. Tymczasem w sytuacji cywilizacyjnego przyspieszenia ta naturalizacja instrumentalnego traktowania edukacji jako narzędzia, dzięki któremu dotrzynamy kroku bardziej rozwiniętym technologicznie

rozwiązaniom, jak nigdy dotąd odsłania, naszym zdaniem, konieczność skupienia się w edukacji szkolnej na rozumieniu istoty tych procesów, a nie tylko ich wdrażaniu.

Literatura

- Aleksander A. (2014), *The Concept of Teachers' Learning in the Field of Early Education. From the Freinet Pedagogy to Academic Teachers' Training*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 25(2).
- Alheit P. (2009), *Biography Learning – within the New Lifelong Learning Discourse*. W: K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words*. New York, Routledge.
- Alheit P. (2018), *The Concept of “Biographicity” as Background Theory of lifelong Learning?* „Dyskursy Młodych Andragogów”, 19.
- Alheit P. (2020), *New Epistemological Challenges in Biographical Research in “Postmodernity”*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 21.
- Alheit P. (2021), *The Transitional Potential of “Biographicity”*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 22.
- Jurgiel A. (2007), *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel-Aleksander A. (2022), *Biograficzne doświadczenie bycia nauczycielem jako istota kształtowania praktyk całonocnego uczenia się*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 23.
- Rosa H. (2020), *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans*. Gdańsk, Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak J. (1986), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny”, 3.
- Rutkowiak J. (2010a), *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2010b), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Usher R. (2009), *Experience, Pedagogy and Social Practices*. W: K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words*. New York, Routledge.