

Józefa Balachowicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.02>

ORCID: 0000-0001-6208-8042

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

baljola@aps.edu.pl

Monika Kupiec

ORCID: 0000-0002-4479-9753

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

mkupiec@aps.edu.pl

Obraz edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycieli edukacji przedmiotowej

Summary

The image of early school education in the statements of subject teachers

A look at the adaptation of students crossing the second educational threshold in the perspective of constructivism makes it clear that it is important to reach ways of thinking about early childhood education of 4th grade teachers. The early-school education model adopted by them translates to a large extent into the perception and evaluation of the resources of the 4th grade, which, in turn, sets the direction of the teaching communication activity in the school class, creating an environment for the student's adaptation process at the beginning of learning in the 4th grade. The presented research adopts a phenomenographic perspective of collecting and analyzing data from semi-structured interviews with Polish language teachers from one environment. The results reveal how teachers describe and value early childhood education as a source of 4th grade resources. These ways of thinking about early school education, focusing on its determinants, have been interpreted as discursive knowledge. Based on the theory of Bernstein's socio-pedagogical codes, an attempt was made to describe the mechanism of consolidating this perception of early childhood education. The dominant teaching discourse reveals the depreciation of the child's previous experience related to the conditions of early school education, e.g. one teacher, active learning and teaching methods, descriptive assessment; and thus strengthens the obviousness of the hardships and failures of the Fourth graders that have always been experienced.

Keywords: teaching discourse, theory of Bernstein's socio-pedagogical codes, class 4 student resources, depreciation of integrated education

Słowa kluczowe: dyskurs nauczycielski, teoria kodów socjopedagogicznych Bernsteina, zasoby ucznia klasy czwartej, deprecjonowanie edukacji zintegrowanej

Wprowadzenie

Spojrzenie na problematykę adaptacji ucznia rozpoczynającego naukę w klasie czwartej przez pryzmat teorii konstruktywizmu daje możliwość zbadania uwarunkowań tego procesu. Przekraczanie drugiego progu edukacyjnego jawi się jako moment w życiu ucznia, w którym wielość, różnorodność i jakość oczekiwań wobec niego zależy w dużej mierze od nauczyciela i jego oddziaływań komunikacyjnych przy użyciu języka. To nauczyciel nadaje określony wzór, ramy i znaczenia praktykom interakcji i sposobom działania w klasie szkolnej (Bałachowicz, Witkowska 2015: 157).

Z perspektywy konstruktywizmu każde działanie nauczyciela w relacji z uczniem jest działaniem komunikacyjnym. Za każdym razem, gdy uczestniczymy w aktach językowych, i za każdym razem, gdy bierzemy udział w jakimś działaniu społecznym, uruchamiamy pewien dyskurs, stworzony przez kryjące się za nim stosunki władzy, układy interesów i napięć społecznych. Zatem za każdym razem, kiedy nauczyciel mówi lub coś robi, uruchamia osobisty dyskurs, który określa stosunki władzy w relacji z uczniem. Każdy jego komunikat jest próbą reprodukcji określonego kodu – znaczeń słów – i jednocześnie odwzorowaniem pewnego porządku rzeczywistości społecznej. To uruchamianie dyskursu, uczestnictwo w nim odbywa się poprzez aktualizowanie różnych kodów, znaczeń, ich różne interpretacje. W każdym komunikacie (werbalnym i niewerbalnym) nauczyciela rozgrywa się swoista „walka o znaczenie” (Czachur i in. (red.) 2016: 54–55).

Osobisty dyskurs nauczyciela jest uwikłany w dyskurs edukacyjny, w którym uczestnictwo jest nieuniknione – uzewnętrznia się w przyjęciu przez nauczyciela pewnego stylu działania w relacji z uczniem. Zanurzenie dyskursu nauczyciela w oficjalnym dyskursie edukacyjnym uobecnia się w realizacji powszechnego modelu nauczania, obecnego m.in. w podstawie programowej, programie nauczania, podręcznikach.

Oficjalny dyskurs edukacyjny, którego podmiotem jest także nauczyciel, ma swoje uzasadnienie w dominującym wpływie intelektualnym obecnym w pedagogice. Pedagogika jako nauka wytwarzająca wiedzę o edukacji jest współcześnie polem nieustannego wyodrębniania się różnego typu dyskursów pedagogicznych, które w różnorodny sposób postrzegają dziecko, jego wiedzę, kompetencje i rozwój oraz określają rolę nauczyciela (Hejnicka-Bezwińska 2008: 239–240). Podmiotem dyskursu edukacyjnego i dyskursu pedagogicznego jest jednak dziecko z jego aktualnymi i potencjalnymi zasobami. Stąd zapewne w literaturze przedmiotu wielkie zróżnicowanie w identyfikowaniu elementów (niejednokrotnie przecież wspólnych) obydwu dyskursów, które ujawniają się m.in. w codziennej działalności komunikacyjnej nauczyciela. Mimo uwikłania osobistego dyskursu w dominujące dyskursy pedagogiczne i dyskursy edukacyjne nauczyciel dysponuje marginesem niezależności i siły kreacji nowego porządku znaczeń. Jest podmiotem odczytującym oficjalne dyskursy (pedagogiczne, edukacyjne), ale nie odczytuje ich dosłownie. Jest do tego profesjonalnie przygotowany – ma wiedzę. Tworzy przecież własną teorię, która służy mu do tworzenia osobistej wizji tego, co mówić i robić. W tym aspekcie nauczyciel czerpie z różnych dyskursów, robiąc to jednak po swojemu. W nauczycielskiej

świadomości zatem można zidentyfikować ślady dyskursów pedagogicznych i dyskursów edukacyjnych, oceniać ich dominację, peryferyjność czy stopień odrzucenia. **Dyskurs nauczycielski** określa społeczne przekonania nauczycieli dotyczące dziecka, jego wiedzy, rozwoju i uczenia się, czerpie się w nim, świadomie bądź nie, elementy z różnych dyskursów pedagogicznych i edukacyjnych. Osobisty dyskurs nauczycielski byłby zatem połączeniem przenikających się przekonań, idei, postaw i praktyk.

Przedstawiona w artykule analiza wypowiedzi grupy nauczycielek pozwala dotrzeć do przyjętego przez nie modelu edukacji wczesnoszkolnej, przez którego pryzmat będą opisywane i wartościowane zasoby ucznia (model ucznia) na progu edukacji przedmiotowej. Na model ów składają się rekonstrukcje osobistych, indywidualnych i subiektywnych, doświadczeń (zob. Zbróg 2019: 164). Wiedza pedagogiczna nauczyciela klasy czwartej na temat edukacji wczesnoszkolnej jest rozumiana w tych badaniach jako jego osobista własność, teoria indywidualna. Spojrzenie na tę wiedzę przez pryzmat teorii dyskursu sprawia jednak, że elementy tej wiedzy dotyczą jednocześnie tego, co indywidualne i społeczne, lokalne i globalne.

Teoria kodów socjopedagogicznych Basila Bernsteina wyjaśnia mechanizm tworzenia i utrwalania sposobu postrzegania edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli edukacji przedmiotowej w perspektywie mikro- i makrospołecznej. W świetle teorii Bernsteina modalność kodu edukacyjnego, opisującego zasady stojące u podstaw praktyk pedagogicznych, jest wyznaczana siłą klasyfikacji i rami (Bernstein 1990). Klasyfikacja mierzy siłę granic między **programem szkolnym** a **strukturą organizacji nauczania**, natomiast rama opisuje typ interakcji między nauczycielem a uczniem (reguły hierarchiczne i sekwencyjne), a więc **pedagogię**, a z nią **reguły oceniania**. Klasyfikacja opisuje zatem aspekt strukturalny, a rama – aspekt interakcyjny nauczania. Klasyfikacja i rama przyjmują modalności niezależnie od siebie.

Nowość środowiska edukacyjnego dla ucznia rozpoczynającego klasę czwartą wynika przede wszystkim ze zmiany modalności klasyfikacji, z odmiennej konstrukcji programu i organizacji nauczania. Założenie nauczania przedmiotowego jest oparte na mocnej klasyfikacji, ponieważ wiąże się ze specjalizacją wiedzy, natomiast edukacja w klasach I–III charakteryzuje się słabą klasyfikacją, wynikającą z integracji treści nauczania. Zidentyfikowanie kodu edukacyjnego leżącego u podstaw nauczania na obydwu etapach umożliwiłoby badanie, które jednocześnie odsłania modalność klasyfikacji i rami. Opisany przez nauczycielki obraz edukacji wczesnoszkolnej jako źródła zasobów ucznia na początku klasy czwartej dotyczy wszystkich jej uwarunkowań: programu nauczania, organizacji procesu nauczania, własnej praktyki edukacyjnej i oceniania.

Fenomenografia jako perspektywa analizy wypowiedzi

Działanie komunikacyjne nauczyciela uzewnętrznia się w jego mówieniu i robieniu czegoś w relacji z uczniem. Te dwa aspekty działania nauczyciela uruchamiają jego osobisty dyskurs, w którym język (co i jak jest mówione i robione) stanowi jego nośnik.

W projekcie prezentowanych badań podjęto próbę dotarcia do wiedzy, świadomości, przekonań nauczycieli klas czwartych dotyczących edukacji wczesnoszkolnej. Zaakcentowano przy tym walor językowy wypowiedzi – dobór słów, metafor, ich częstotliwość – wyrażający wartościowanie badanej kategorii.

Wiedza nauczycieli klas czwartych o edukacji wczesnoszkolnej jest jednostkowa, indywidualna, każda z respondentek dysponuje bowiem osobistą teorią nauczycielską, która jest siłą napędową jej codziennej praktyki. Zastosowana fenomenograficzna perspektywa gromadzenia i analizy danych z wywiadów pozwala na ujawnienie cech kolektywnych w myśleniu respondentek, które stanowią grupę badawczą pochodzącą z jednego środowiska.

Według Dariusza Kubinowskiego fenomenografia opiera się na odkryciu, że każde zjawisko, koncepcja, zasada mogą być rozumiane przez ludzi w jakościowo różny sposób (Kubinowski 2010: 194). Zakłada się jednak, że liczba conceptualizacji, interpretacji zjawiska jest ograniczona, zatem nie było potrzeby docierania do dużej grupy badawczej. W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań nad modelem edukacji wczesnoszkolnej prezentowanym w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w czwartej klasie¹, który wyłania się z określonych oczekiwań respondentek wobec czwartoklasisty. Narzędziem badawczym był wywiad semistrukturyzowany, składający się z pytań dotyczących oczekiwań nauczycieli wobec ucznia na progu edukacji przedmiotowej.

W badaniach wzięło udział 27 nauczycielek języka polskiego pracujących w czwartej klasie w szkołach na terenie miasta i gminy Wołomin w województwie mazowieckim. Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, dwie nauczycielki – po odbyciu stażu. Nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po 5-letnich studiach w zakresie filologii polskiej (17), kwalifikacje uzupełniane na 3-semestralnych studiach podyplomowych z filologii polskiej po ukończeniu 5-letnich studiów na kierunkach pedagogicznych. Część badanych nauczycielek z tytułem magistra filologii polskiej ukończyła także studia podyplomowe na kierunkach: logopedia (2), bibliotekarstwo (2), edukacja wczesnoszkolna (1). Jedna z badanych posiadała tytuł magistra filologii polskiej i filologii angielskiej. Placówki, w których pracowały uczestniczki badań, znajdowały się na terenach wiejskich (4 szkoły) i miejskich (5 szkół).

Wyniki badań zaprezentowano w formie narracji złożonej z wypowiedzi uczestniczek badań oraz siatki znaczeń nadawanych przez nauczycielki różnym wymiarom edukacji wczesnoszkolnej. Obydwa sposoby prezentacji wyników są jednocześnie sposobem ich interpretacji. Drugi sposób prezentacji – siatka znaczeń – akcentuje językowy walor tych wypowiedzi, ilustruje bowiem zróżnicowanie stylistyczne sposobu ujmowania przez uczestniczki badań swojego doświadczenia wspólnej rzeczywistości. Ujęcie zjawiska w języku potocznym zdaje się szczególnie przybliżać ich wersję świata, do której próbowano dotrzeć. Łatwo dostrzec podobny dobór słownictwa przez

¹ W artykule wykorzystano fragmenty pracy doktorskiej Moniki Kupiec pt. *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec dziecka u progu edukacji przedmiotowej* (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2018), napisanej pod opieką prof. dr hab. Józefy Bałachowicz.

respondentki i jednocześnie uchwycić dominującą tendencję w sposobie określania i nazywania wymiarów edukacji wczesnoszkolnej, będących źródłem zasobów ucznia na początku klasy czwartej. Pole semantyczne badanej kategorii – edukacji wczesnoszkolnej – nazwano siatką znaczeń, ponieważ łatwo dostrzec w niej przenikanie się, powiązanie różnorodnych koncepcji, które w podejściu całościowym ujawniają pewne tendencje ukryte w wypowiedziach nauczycielek. Nauczycielskie sposoby rozumienia wymiarów edukacji wczesnoszkolnej zdają się niejednokrotnie wykraczać poza naukowe definicje, wzajemnie się przenikać i uzupełniać. Przedmiotem zainteresowania badawczego były znaczenia, jakie respondentki nadają edukacji wczesnoszkolnej jako źródłu zasobów ucznia na progu edukacji przedmiotowej. Te znaczenia składają się na przyjęty przez nie model edukacji wczesnoszkolnej, który – choć wspólny – nie jest wolny od pęknięć i sprzeczności.

Wyniki badań dyskursu nauczycieli dotyczącego edukacji wczesnoszkolnej

Nauczycielki postrzegają edukację wczesnoszkolną jako źródło zasobów ucznia na początku klasy czwartej, wpływających na jego adaptację w nowym środowisku edukacyjnym.

Nauczyciel języka polskiego oczekuje, że po trzyletniej edukacji wczesnoszkolnej uczeń:

- posiada umiejętność czytania i pisania:

(...) Nie wyobrażam sobie, że będę te dzieci uczyć od początku czytania, pisania, literek. Uważam, że to już dziecko w czwartej klasie powinno wiedzieć, przychodzi z jakimś bagażem (...). (w. 18)

- jest samodzielny w zakresie przygotowania się do lekcji (zna swoje obowiązki):

Po 3 latach przygotowania powinno mieć wykształconą organizację zajęć, umieć posługiwać się planem, wiedzieć, że teraz jest język polski – organizuje się: zeszyt, podręcznik, systematycznie odrabia pracę domową (...). (w. 17)

- posiada wiadomości z zakresu edukacji polonistycznej zawarte w podstawie programowej dla klasy 3:

(...) Wydaje mi się, że jeśli w nauczaniu początkowym dobrze będzie realizowana podstawa programowa, nie powinno być przepaści, dziecko nie trafi przecież do klasy czwartej, jak nie opanuje tych umiejętności. (w. 6)

- jest przyzwyczajony do korelacji między treściami programowymi:

Inaczej patrzę na dzieci, odkąd sama jestem matką, cierpliwość, wyrozumiałość, indywidualizacja nauczania, korelacja między przedmiotami, bo oni są przez te 3 lata do tego przyzwyczajeni. (w. 3)

- jest przyzwyczajony do przerw śródlekcyjnych, elastycznego trybu pracy:

(...) W klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce (...). (w. 18)

- zna zasady, na których opierają się relacje między rówieśnikami:

Zakładamy, że w ciągu tych pierwszych lat, a nawet wcześniej, że mamy człowieka, który wie, że komunikacja społeczna, drugi człowiek jest ważny, że trzeba go uszanować i te kontakty powinny być dobre. (w. 15)

- zna zasady, na których opiera się jego relacja z nauczycielem:

(...) Będą mnie traktować jak ciocię, „swoją panią”. (w. 2)

Dzieci w klasach 1–3 są przyzwyczajone do pochwał, nagród. (w. 17)

(...) Są przyzwyczajone do ocen opisowych, do głaskania po główce (...). (w. 18)

- jest przyzwyczajony do wyodrębnionej, oddzielnej przestrzeni, w której uczestniczy w większości zajęć z nauczycielem:

Dzieci mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3. (...) (w. 16)

Niektórym się tęskni za klasami 1–3. (...) Za salą, że się nie przechodziło (...). (w. 27)

Nauczycielki dostrzegają, że uczeń przekraczający próg czwartej klasy z bagażem wymienionych doświadczeń przeżywa trudności adaptacyjne w nowym środowisku edukacyjnym:

(...) Mam chłopca, który otrzymywał na początku roku słabe oceny, nawet mama przychodziła do mnie, że on tak się opuścił w nauce. (...) (w. 18)

Ja to myślę, że jest kryzys czwartej klasy. Nauczyciele edukacji często narzekają, że my mówimy, że dzieci się opuściły, a tak jest faktycznie, bo na początku na teście wstępnym umieją wszystko, a potem się okazuje, że gdzieś te braki wychodzą i my narzekamy, że one czegoś nie zrobiły. Wtedy one narzekają, że to nieprawda, że było wszystko zrobione. Nie wiem, z czego to wynika, że te dzieci pracują troszkę słabiej. Nie są takie twórcze, może dlatego, że tam czuły się bezpieczne? Mocno wrośnięte w klasę? Pani była autorytetem? A tu muszą od początku pracować na to wszystko (...). (w. 18)

Trudności ucznia na początku czwartej klasy wynikają według badanych m.in. z niskiego poziomu kompetencji językowych – nieopanowanej umiejętności czytania, wolnego tempa pisania, braku umiejętności redagowania ustnych i pisemnych wypowiedzi, braku wdrożenia do pracy pisemnej (w formie notatki z lekcji) w zeszytcie przedmiotowym, niewdrożenia do ustnego wypowiedziania się na forum, nieusystematyzowanej wiedzy z zakresu części mowy i ortografii:

Przy wypowiedziach ustnych i pisemnych nie była wyćwiczona konstrukcja wypowiedzi, bo ona musi mieć konstrukcję, trójdzielność. Powinny wiedzieć, co i dlaczego trzeba napisać. Musimy się do tego cofać i ćwiczyć. (w. 19)

Ortografia – chciałabym, żeby bardziej powszechnie znali zasady i wtedy będą pisać poprawniej, tu chodzi, żeby mieli wyćwiczone. Więcej zadań praktycznych, a nie tylko teoria, żeby potrafiło naturalnie obcować, np. z wymianą „rz” na „r”. (w. 27)

Technika czytania jest niewypracowana w klasach młodszych. (w. 10)

Nie pamiętają wiadomości z klasy trzeciej, jak się odmienia czasownik, nikt nie pamiętał, żadne dziecko z klasy na 22 osoby! (w. 21)

Kończąc trzecią klasę, dziecko powinno znać trzy podstawowe części mowy, z taką wiedzą przychodzić. Nie wszystkie dzieci przychodzą (...). (w. 19)

Piszą zbyt duże litery, więc piszą za wolno, (...) w jedną linię piszą nieczytelnie. (w. 9)

Dużą trudnością jest organizacja pracy w zeszytach, rozmieszczenie, nagłówki, organizacja zapisu, użycie długopisu. (w. 9)

Niższy niż oczekiwany poziom kompetencji językowych ucznia według badanych nauczycielek wynika:

- ze sposobów pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji polonistycznej:

Piszą zbyt duże litery, więc piszą za wolno. W klasach 1–3 kaligrafują w trzy linie (...). (w. 9)

Coraz więcej dzieci ma problemy z czytaniem, nie umieją czytać dlatego, że dziecko jest nauczone odbioru obrazu, a nie komunikatu słownego. (w. 15)

Te zabawowe formy nauki już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę. (w. 23)

- z zadań edukacji polonistycznej zawartych w podstawie programowej i programach nauczania dla pierwszego etapu edukacyjnego:

Dawniej dzieci były lepiej przygotowane. To, co jest, nie pomaga tym dzieciom. To nie wina nauczycieli, ale zakresu materiału – za mało zadawane, utrwalane. (w. 21)

Uważam, że w podstawie programowej klas 1–3 jest wiele treści, ale za mało umiejętności. (w. 4)

Trudności ucznia na początku czwartej klasy według badanych wynikają także z niskiego poziomu kompetencji poznawczych. W wypowiedziach respondentek uczniowie na początku nauki w czwartej klasie przeżywają trudności z koncentracją na lekcji języka polskiego, w samodzielnym podejmowaniu zadań stawianych im przez nauczyciela, w samodzielnym planowaniu i organizacji związanej m.in. ze zmianą sal lekcyjnych, zadaniami domowymi:

Nie odrabiają prac domowych (...), brak obowiązkowości, planowania, organizacji. (w. 16)

Jest nawał materiału (...), brak systematyczności, robią się zaległości. (w. 3)

Będzie im trudno wysiedzieć, to są jednak jeszcze małe dzieci, które potrzebują być beztrojskie (...). Wydaje mi się, że będą miały problem z wysiedzeniem na miejscu. (w. 18)

Niektórym się tęskni za klasami 1–3 (...), że się miało wolne popołudnie, a nie prace domowe. Oni są świadomi, że ten czas, kiedy się miało więcej czasu wolnego, minął. (w. 27)

Trudności w sferze poznawczej dziecka na początku nauki w czwartej klasie w opinii badanych nauczycielek wynikają z:

- elastycznego planu zajęć edukacji wczesnoszkolnej:

(...) W klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce, a ja tu nie mogę, mogę pozwolić na odprężenie, czasami tak mam, no, nie gimnastyka, ale np. odpoczywamy 5 minut, można się oderwać od naszych zajęć, porysować, poczytać (...). (w. 18)

- braku podziału treści nauczania na „przedmioty”, „lekcje” i przebywania dziecka w tej samej przestrzeni klasowej:

Do tej pory była pani i ona organizowała pracę, która krążyła wokół jednego podręcznika, ewentualnie jego części, a teraz mamy wiele przedmiotów, każdy nauczyciel ma swój podręcznik, zeszyt, wymagania i dzieci się w tym gubią. (w. 18)

Dzieci mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3, w klasie czwartej wędrują po szkole, są zagubione, nie wiedzą, czy zdążą, obawiają się, że się zgubią, (...) spóźniają się na lekcje. (w. 16)

- z pracy na lekcji i w domu metodami, które wymagają od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stosowania wielu pomocy, narzędzi i znacznego ingerowania w proces uczenia się dziecka:

Musi być przygotowane na to, że zaczyna się jakiś kolejny etap, że będą zmiany i że zmiany wymaga i jego podejście do obowiązków szkolnych, że to już nie będzie tak, że mama z tatą będą lecieli z plecaczkiem i pani jeszcze jako trzecia, tylko to ono musi zabiegać, zapytać, jeśli czegoś nie rozumie, bo nauczyciel nie będzie za nim biegł i mu o tym przypominał. To on musi wykazywać się inicjatywą, żeby dowiedzieć się o rzeczy, których nie rozumiał, czy chce dowiedzieć się czegoś więcej, czyli taka zmiana świadomości, jeśli chodzi o uczenie się, o szkołę, o obowiązki. (w. 26)

(...) Metody aktywne – tak, ale nie zawsze są one łatwe dla młodszych dzieci. Takie urozmaicenie stanowi wielki problem dla dziecka, bo trzeba się wykazać wielką samodzielnością, bo pani już nie podpowiada, nie sugeruje. (w. 1)

(...) Na każdej lekcji inna pani żąda czegoś innego, (...) więc te dzieci zanim się wetrą w ten inny sposób pracy, trudniejszej, wymagającej samodzielności, a nie prowadzenia za rączkę, nie mogą sobie z tym poradzić. (...) (w. 25)

Zauważalne przez nauczycielki trudności w sferze emocjonalnej i społecznej ucznia na początku czwartej klasy są związane z jego emocjonalnym podejściem do

otrzymywanych ocen, nieadekwatnym reagowaniem na trudności wynikające z wymagań nauczyciela wobec uczniowskich kompetencji i ze sposobów jego pracy:

Żeby się tej szkoły nie bały. Boją się sprawdzianu, tej surowej pani (...), nie umieją sobie poradzić ze słabą oceną. (w. 18)

(...) Niektóre dzieci z tym sobie nie radzą, np. że musi poćwiczyć technikę czytania, bo jest słaba, albo poćwiczyć ortografię na zajęciach dodatkowych, wtedy jest płacz, odczuwają wstyd, chociaż tłumacząc dzieciom, że zajęcia wyrównawcze to nie jest żaden wstyd... (w. 17)

(...) Przepisuje z tablicy i nie może rozczytać wyrazu i czeka, zamiast pytać. (w. 27)

Trudności w sferze emocjonalnej i społecznej dziecka na początku nauki w czwartej klasie w opinii badanych nauczycielek wynikają z:

- relacji ucznia z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej:

Dzieci się boją na początku, mają przerażone oczy, bo ta „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez 3 lata, przyjmuje postać surową (...). (w. 4)

- z cyfrowego sposobu oceniania:

Emocjonalnie muszą być przygotowani, że na każdym przedmiocie są inne wymagania, przedmiotowy system oceniania różni się od innych, że mają styczność nie z jednym systemem, tak jak w klasach 1–3 sobie nauczyciel oceniał (...). (w. 27)

Boją się (...) tej surowej pani, ale niestety – one są przyzwyczajone do ocen opisowych, do głaskania po główce, nie umieją sobie poradzić ze słabą oceną. (w. 18)

Zebrane wypowiedzi nauczycielek ujawniają przyjęty **model edukacji wczesnoszkolnej, w której różne jej wymiary są deprecjonowane**. Uczeń na progu edukacji przedmiotowej w dyskursie nauczycielskim prezentuje niskie, niewystarczające zasoby w obszarze funkcjonowania językowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego, których źródłem jest edukacja wczesnoszkolna. W tabeli zamieszczono podsumowanie, jak są oceniane i wartościowane wymiary edukacji wczesnoszkolnej w dyskursie nauczycieli przedmiotu w czwartej klasie.

Przytoczone wypowiedzi są podobne pod względem sposobu wyrażenia i treści. Wyraźną tendencją w wypowiedziach nauczycielek jest ocenianie wymienionych cech edukacji wczesnoszkolnej: jeden wychowawca, jedna sala, oddzielne skrzydło, czas pracy nieograniczony dzwonekami, aktywne sposoby pracy nauczyciela, używanie pomocy dydaktycznych, korelacja treści nauczania, niewielki zakres treści nauczania, brak prac domowych, jeden opisowy system oceniania („chwalenia”) – jako nieodpowiednich, wykluczających prawidłowe funkcjonowanie ucznia w nowym środowisku w czwartej klasie. Świadczą o tym takie wyrażenia, jak: „prowadzenie za rączkę”, „zabawowe formy nauki”, „miało się wolne”, „zasiadywali w jednym miejscu”, „nauczyciel za nim biegł”,

„nauczyciel sobie oceniał”. W wypowiedziach nauczycielek to, czego doświadcza dziecko w klasach 1–3, jest niepotrzebnym balastem, którego uczeń będzie musiał się pozbyć natychmiast po przekroczeniu progu nauczania przedmiotowego, gdzie wszystko jest inaczej. Nauczycielki wyraźnie precyzują jako sprzeczne owe różnice w uwarunkowaniach obydwu środowisk dziecka. Wypowiedzi nauczycielek pozwalają na wyłonienie tego, z czym zmierzy się uczeń na początku czwartej klasy.

Tabela 1. Siatka znaczeń nadawanych uwarunkowaniom edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w czwartej klasie

Siatka znaczeń nadawanych uwarunkowaniom edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w czwartej klasie
<p>będą mnie traktować jak „ciocię”, „swoją panią”; ta „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez trzy lata, przyjmuje postać surową; te zabawowe formy nauki już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę; wina tej formy zabawowej; miało się wolne popołudnie, a nie prace domowe; nie odrabiają prac domowych, są w to niewdrożone; można by było w drugim semestrze trzeciej klasy jakoś stopniować ilość prac domowych, zadań; w klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce, a ja tu nie mogę; do klasy trzeciej nauczyciel ma więcej czasu; w klasie trzeciej mają korelację, tutaj brak; mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3, w klasie czwartej wędrują po szkole, są zagubione, nie wiedzą, czy zdążą, spóźniają się na lekcje; czas spędzają ze swoim paniami, potem przychodzą tutaj, są zagubione; żeby się tak nie zasiadywali w jednym miejscu, bo wtedy mają trudności w czwartej klasie; zmiany wymaga jego podejście do obowiązków, nauczyciel nie będzie za nim biegł i mu o tym przypominał; metody aktywne – tak, ale nie zawsze, takie urozmaicenie stanowi wielki problem dla dziecka, bo pani już nie podpowiada, nie sugeruje; pracy wymagającej samodzielności, a nie prowadzenia za rączkę; mnóstwem rzeczy można ich zainteresować w nauczaniu, a w klasie czwartej tylko tym, co się samemu zdobędzie; do klasy trzeciej nauczyciel ma więcej czasu, w klasie czwartej nie ma takiej możliwości, np. sprawdzenie zeszytu; są przyzwyczajone do pochwał, ja też chwałę najpierw, ale są momenty, kiedy należy wyegzekwować; mają styczność nie z jednym systemem [oceniań], tak jak w klasach 1–3 sobie nauczyciel oceniał; konkretniej powinni być rozliczani z zadań, bo potem jest dla nich szok, ta jedynka, minus</p>

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

W przyjętej perspektywie działalność językowa nauczycieli to również kształtowanie relacji społecznych. Każdy komunikat w zaprezentowanych wypowiedziach nauczycieli należy rozpatrywać jako próbę reprodukcji określonego kodu (kolekcji lub integracji) i włączenie się w dyskurs dotyczący dziecka w roli ucznia na progu edukacji przedmiotowej. Ciężenie dyskursu nauczycielskiego ku przyjęciu deprecjonującego modelu edukacji wczesnoszkolnej ma brzemiennie skutki. Brak zaufania nauczyciela do zasobów dziecka mających źródło w edukacji wczesnoszkolnej będzie modelował socjalizację ucznia w nowych warunkach uczenia się w klasie czwartej. W zależności od przyjętego przez nauczyciela sposobu działań w relacji z dzieckiem (dyrektywnego lub niedyrektywnego) uczeń

będzie wspierany lub instruowany (Nowicka 2010: 220–222). Nauczycielki, przyjmując deprecjonujący obraz edukacji wczesnoszkolnej jako źródła ubogich, nieadekwatnych do ich oczekiwań zasobów czwartoklasisty, uzasadniają swój wybór jawnej pedagogii uwarunkowaniami zewnętrznymi, niezależnymi od nich osobiście (np. „prawa lekcji”, presja czasu, wymagania podstawy programowej), związanymi z mocną klasyfikacją kodu kolekcji. Uzasadnienie owo wiąże się także z przyjęciem biernej, niedecyzyjnej postawy wobec tej „oczywistości”. **Deprecjonujący obraz edukacji wczesnoszkolnej wyraźnie wyłania się z większości wypowiedzi badanych nauczycielek, ponieważ zasady wyznaczone mocną klasyfikacją i mocną ramą ułatwiają jego „pielęgnowanie”.** Kod kolekcji bowiem realizuje się w dionizyjskim modelu nauczania, w którym dziecko jest niedoskonałe, wybrakowane, więc należy je odpowiednio wychować, wpłynąć na nie, chronić, ograniczać i dyscyplinować (Bielecka-Prus 2010). Zatem kod kolekcji (mocna klasyfikacja, mocna rama) jest mechanizmem uprawomocniającym dyskurs dotyczący ubogich zasobów ucznia na początku czwartej klasy, których źródło stanowią zdobyte doświadczenia w edukacji wczesnoszkolnej. Ten mechanizm sprawia, że łatwiej uzyskać status „oczywistości” wszystkim „trudnościom adaptacyjnym” dzieci na drugim progu edukacyjnym.

W świetle badań przeprowadzonych przez Renatę Michalak (2013: 53, 86, 316–317) wielu uczniów od samego początku nauki w czwartej klasie przejawia trudności adaptacyjne (jawne lub utajone) w specyficznych warunkach edukacji przedmiotowej, w których konfrontują się z różnorodnymi oczekiwaniami nauczycieli związanymi z: cyfrowym sposobem oceniania, tempem pracy, organizacją procesu kształcenia, relacją z wychowawcą/nauczycielami, sposobami sprawdzania umiejętności i wiedzy, liczbą prac domowych, organizacją lekcji. Nawarstwianie się trudności na początku czwartej klasy jest wynikiem wymagań nieadekwatnych do możliwości dziecka i jego wyuczonych zachowań, u których podstaw leżą dotychczasowa wiedza i umiejętności z etapu edukacji wczesnoszkolnej. W badaniach Michalak (2013: 220) 77% nauczycieli przedmiotu twierdzi, że absolwent trzeciej klasy nie jest przygotowany do podjęcia roli ucznia czwartej klasy, a 89% podkreśla, że to właśnie **system kształcenia zintegrowanego temu nie sprzyja.**

Należy zatem zaznaczyć podkreślić, że dominujący dyskurs nauczycielski, dotyczący edukacji wczesnoszkolnej jako źródła niskich zasobów ucznia w klasie czwartej, ujawniający deprecjonowanie przez nauczycieli edukacji przedmiotowej dotychczasowych doświadczeń dziecka, wpływa na poziom adaptacji dzieci w nowych warunkach uczenia się i nauczania, utrwalając tym samym oczywistość przeżywaną porażek czwartoklasistów, które nie są obojętnym doświadczeniem w ich szkolnej biografii.

Literatura

- Bałachowicz J. (2016), „*Uczyńmy skarb z dzieciństwa*”. *Kreatywny uczeń i nauczyciel wczesnej edukacji w okresie zmian kulturowych*. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Warszawa, PIW.
- Bielecka-Prus J. (2010), *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czachur W., Kulczycka A., Kumięga Ł. (red.) (2016), *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków, Universitas.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kupiec M. (2018), *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec dziecka u progu edukacji przedmiotowej*. Praca doktorska napisana pod opieką prof. dr hab. Józefy Bałachowicz. Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Michalak R. (2013), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zbróg Z. (2019), *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.