

Ewa Mroczka

## Tożsamość nauczycieli wczesnej edukacji w Polsce – infantylizacja jako jej istotny rys<sup>1</sup>

Celem prezentowanego tekstu jest próba zarysowania zjawiska infantylizacji, jakie wyłania się z wyników badań nad tożsamością polskich nauczycieli wczesnej edukacji. Istnieje wiele źródeł oraz przejawów tego zjawiska, których można poszukiwać chociażby w obszarach codziennej praktyki pedagogicznej nauczycieli, jak również w ich tożsamości zawodowej, koncepcji profesjonalizmu zawodowego oraz wyznawanej teorii pedagogicznej. Definiując infantylizację, odwołuję się do analiz współczesnego społeczeństwa dokonanych na gruncie socjologii, a następnie próbuję poszukiwać jej przejawów w kategoriach tożsamości zawodowej, specyficznych oczekiwaniach społecznych dotyczących pełnienia roli nauczyciela oraz dyskursach obecnych w obszarze wczesnej edukacji.

*Trudno wymagać od człowieka, by coś rozumiał,  
podczas gdy płaci mu się, aby nie rozumiał.*

UPTON SINCLAIR (Meighan, 1993, s. 113)

Oczekiwania, jakie stawiamy wobec współczesnej edukacji, mają być odpowiedzią na trudności, z jakimi borykamy się, próbując ogarnąć otaczającą nas (po)nowoczesną rzeczywistość. W obliczu szybko postępujących zmian społecznych, wymuszonych chociażby takimi zjawiskami jak globalizacja, konsumpcjonizm czy macdonaldyzacja, szukamy sposobu na odnalezienie się w nowym łańdże – edukacja ma nam stworzyć szanse na życiowy sukces (bez względu na to, jak i przez kogo jest on definiowany), a przynajmniej na przetrwanie (co dla niektórych już jest życiowym osiągnięciem). Pomimo krytycznych opinii, bardzo często kierowanych pod jej adresem, nadal trwamy w wierze, że istnieje w niej jakaś tajemna moc, dzięki której stajemy się pełnowartościowymi uczestnikami świata społecznego, zaś w obliczu klęsk i porażek obarczamy ją winą za doznane krzywdy. W powszechnej świadomości społecznej edukacja szkolna opiera się na nauczycielu i jego roli w systemie szkolnym, nic dziwnego więc, iż to na jego barki spada

<sup>1</sup> Tekst został przedstawiony w wystąpieniu na międzynarodowej konferencji *Teacher Profession in Pre-primary and Primary Education in Research and Theory*, która odbyła się w Bańskiej Bystrzycy w dniach 15-16.10.2009.

odpowiedzialność za wszelkie niepowodzenia ucznia, jak i też obowiązek wprowadzania zmian gwarantujących podniesienie jej (jakkolwiek definiowanej) jakości (Klus-Stańska, 2009). Polscy nauczyciele funkcjonują zawodowo pod silną presją społeczną, polegającą na transferze odpowiedzialności – w tym przypadku na przenoszeniu odpowiedzialności za wypełnianie zadań edukacyjnych z całego społeczeństwa na wybraną grupę, tu: nauczycieli (Kwiatkowski, 2008, s. 29). Dlatego też istotną kwestią, będącą przedmiotem zainteresowania współczesnej pedeutologii, jest szeroko rozumiana tożsamość nauczyciela – tożsamość, która wywiera istotny wpływ na obecny kształt edukacji jak i na charakter i zakres postulowanych w tym społecznym obszarze zmian. Tematem moich rozważań jest tożsamość polskich nauczycieli wczesnej edukacji, a w szczególności pewien jej rys, który – z uwagi na jego cechy, charakterystyczne dla działań i zachowań dziecka – nazywam infantyлизacją. Przejawów tak rozumianej przeze mnie infantyлизacji można poszukiwać w wielu obszarach codziennej praktyki pedagogicznej nauczycieli, koncepcji profesjonalizmu zawodowego czy też w nauczycielskich ideologiach edukacji. Poniżej podejmuję próbę przedstawienia źródeł tego zjawiska, tkwiących, w moim mniemaniu, w specyficznie definiowanych społecznych oczekiwaniach kierowanych pod adresem nauczycieli wczesnej edukacji, jak również w coraz wyraźniej doświadczanym dyskursie politycznej ekonomii kształcenia, który skolonizował dyskurs współczesnej pedagogiki (Szkudlarek, 2001, s. 175).

Pojęcie tożsamości jest traktowane przez współczesnych badaczy społecznych jako kluczowe w podejmowanych próbach zrozumienia kondycji nowożytnego człowieka, a zwłaszcza jej kryzysu w obecnej rzeczywistości. Człowiek przednowożytny nie zajmował się swoją tożsamością, gdyż „otrzymywał” ją w naturalny sposób poprzez swoją klasę, stan, miejsce w hierarchii społecznej – jego tożsamość była kształtowana przez tradycję, urodzenie (Środa, 2003, s. 181). Współcześnie, w dobie późnej nowoczesności, tożsamość nie jest czymś, co się otrzymuje, lecz refleksyjnym projektem, procesem tworzenia opierającym się na odkrywaniu i konstruowaniu własnego „ja” w relacji z otaczającym światem. Tak rozumiana tożsamość ma charakter niestabilny, zmienny, nieciągły, ruchliwy, niepewny (Mysiakowska, 2008, s. 285), co w połączeniu z brakiem oparcia w czymś, co znane i utrwalone przez tradycję, w czasach coraz większego braku poczucia ontologicznego bezpieczeństwa staje się istotną przyczyną problemów tożsamościowych dotyczących współczesnego człowieka (Murawska, 2009, s. 168). W takiej sytuacji znalazł się polski nauczyciel wczesnej edukacji, który musi sobie poradzić z nowymi uwarunkowaniami funkcjonowania edukacji w Polsce po przełomie politycznym 1989 roku, przynoszącymi nie tylko nowe perspektywy myślenia o edukacji, ale również niebezpiecznie postępujące „rozproszenie obrazu tożsamości szkoły i grupowej tożsamości nauczycieli” (Lewowicki, 1994, s. 465). Upragniona, wydawałoby się, wolność myślowa, pozwalająca na krytyczną analizę nowo wprowadzanych rozwiązań w polskim systemie edukacji, pozostaje przez nauczycieli nieużywana (Rutkowiak, 2000, s. 13–26), a definicja roli zawodowej nauczyciela, zdominowana przez racjonalność instrumentalną (Zalewska, 1995, s. 103), wyznacza nauczycielowi zadanie jedynie aplikacji ustalonych przez innych dyrektyw działania. W konsekwencji tak zdefiniowanej roli zawodowej rozwój nauczyciela jest postrzegany w kategoriach doskonalenia narzędzi pracy (koncepcja nauczyciela fachowca w technologicznej orientacji w kształceniu nauczycieli), a co za tym idzie – koncentruje się na lekturze z zakresu metodyki oraz publikacji zawierających gotowe konspekty zajęć „do zaaplikowania” na lekcji. Próby wyrwania się z tego „mentalnego zniewolenia”, jak to ujmuje D. Klus-Stańska, mimo uświadamianych przez nauczycieli (tutaj: wczesnej edukacji) ograniczeń dotyczących ram własnego konstruowania rzeczywistości wokół nadanych odgórnie założeń teoretycznych, są często skazane na porażkę z uwagi na brak krytycznej refleksji wobec teoretycznych podstaw własnych działań pedagogicznych oraz niezdolność do zmian silnie utrwalonych nawyków, niepozwalających na zmianę praktyki

edukacyjnej (Klus-Stańska, 2005). Nauczyciele postrzegają edukacyjną rzeczywistość jako daną obiektywnie, zdefiniowaną oraz niewymagającą weryfikacji, nie uświadamiając sobie faktu, że jest to tylko jedna z możliwych propozycji. W efekcie, podejmują działania rutynowe, których źródłem jest tradycja, władza oraz definicje funkcjonujące w obowiązującym oficjalnym dyskursie edukacyjnym, nie są natomiast zdolni do tego, co J. Dewey określa działaniem refleksyjnym, czyli aktywnym, uporczywym, dokładnym rozważaniem podstaw, na których oparte jest ich działanie (Mizerek, 2000, s. 336).

Dominujący, niestety, nadal w Polsce transmisyjny model edukacji, z jego centralną pozycją nauczyciela pełniącego rolę strażnika reguł oraz realizatora odgórnie przypisanych programów nauczania, nie stwarza nauczycielom przestrzeni do praktykowania profesjonalnej wolności i autonomii, haseł obecnych w retoryce administracji oświatowej. Nauczyciel wczesnej edukacji znalazł się w pułapce deklarowanych oczekiwań instytucjonalnych oraz specyficznych oczekiwań społecznych dotyczących tej grupy zawodowej. Powszechnie podzielane przekonanie o naturalnych predyspozycjach kobiety do sprawowania opieki nad dzieckiem, wynikające z przeświadczenia, że pełnione role społeczne są prostą konsekwencją różnic biologicznych pomiędzy kobietą i mężczyzną, przynoszą skutek w postaci silnej feminizacji tej grupy zawodowej. Nie dziwi więc fakt, iż w badaniach L. Kopciewicz ujawniła się kategoria „matki – kwoki”, która w aspekcie roli zawodowej nauczycielek wczesnej edukacji sprowadza pracę nauczyciela do sprawowania matczynej opieki nad dziećmi (Kopciewicz, 2006, s. 29–41). Profesjonalizm nauczyciela wyłaniającego się z tak definiowanej roli jest zdeterminowany przez naturę, a skoro można na niej zbudować podstawy autorytetu pedagogicznego, to można jednocześnie usprawiedliwić brak konieczności ciągłego kształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W moim przekonaniu jest to jedna z głównych, jeżeli nie najistotniejszych, przyczyna infantyliczacji nauczycieli wczesnej edukacji. Warto jednak dodać, że ten rodzaj oczekiwań społecznych kierowanych pod adresem tej grupy zawodowej daje się zauważyć nie tylko w Polsce, ale również w wielu innych krajach, na co niewątpliwy wpływ ma chrześcijańska tradycja religijna, w ramach której pielęgnowany jest wizerunek matki-opiekunki (Fischman, 2000).

Źródeł infantyliczacji można doszukiwać się również w kolonizującym obecnie pedagogikę dyskursie politycznej ekonomii kształcenia, charakterystycznym dla neoliberalizmu. Ekspansja tej ideologii wykracza poza sferę gospodarczą, doświadczamy jej przejawów także w kulturze, a co więcej, w mentalności ludzkiej. W centrum zainteresowania ekonomii korporacyjnej, która realizuje zasady neoliberalizmu w sferze gospodarczej, jest człowiek odpowiadający konkretnym zapotrzebowaniom. Realizację zamierzonych celów zapewnia, jak to definiuje J. Rutkowiak, edukacyjny program ekonomii korporacyjnej, czyli intencjonalne działania sił ekonomicznych zmierzające do kształtowania postaw ludzkich zgodnie z określonymi przez neoliberalizm wizjami (Rutkowiak, 2008, s. 9). Program ten zakłada umiar kształceniowy, który będzie powstrzymywał ucznia przed krytyczną analizą otaczającej rzeczywistości, tak aby mógł się „zmieścić” w pożądanym przez system modelowym kategoriach: nierefleksyjnego producenta, nienasyconego konsumenta (Barber, 2008), odpadu ludzkiego. Jego realizacja odbywa się, między innymi, poprzez wypełnianie tradycyjnych form edukacji takimi treściami i metodami, które sprzyjają kształtowaniu wyżej wymienionych modeli. Programy szkolne przekazują uproszczony, jednowymiarowy obraz świata, ograniczają w nauczaniu wiedzę refleksyjną, krytyczną oraz interpretacyjną, co w efekcie sprzyja infantylnemu, prymitywnemu oglądowi rzeczywistości. Dominujące w metodach nauczania, a w szczególności na poziomie wczesnej edukacji, elementy zabawowe czy też konkretno-zmysłowo-ruchowe sprzyjają osłabieniu intelektualnego wymiaru kształcenia na rzecz jego wymiaru konkretnego. Jest to zapewne konsekwencja sposobu definiowania dzieciństwa, zakładającego wizję dziecka jako osoby niekompetentnej, niezdolnej do prawdziwego poznania naukowego, wymagającej

stałej opieki i ochrony dorosłego z uwagi na wrodzoną naturalną nieporadność. Przełożenie akcentu z realizacji potrzeb intelektualnych na zaspokajanie potrzeb emocjonalnych oraz rozwijanie umiejętności artystycznych na etapie wczesnej edukacji odzwierciedla powszechne przekonanie o dominujących u dziecka potrzebach sfery emocjonalnej, realizowanych kosztem realizacji potrzeb poznawczych (Klus-Stańska, 2007).

Dająca się zauważyć infantylizacja znaczeń i formy przekazu (Furedi, 2008) może też mieć swoje źródła w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli. Wymogi formalne (np. dalsze kształcenie czy też dokumentowanie własnych osiągnięć zawodowych), spełnienie których warunkuje uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego oraz związanego z tym zwiększonego wynagrodzenia, co jest niezwykle istotne z uwagi na postępującą pauperyzację środowiska, zamiast tworzyć warunki do pogłębionej refleksji i analizy własnej praktyki pedagogicznej, służą raczej wytwarzaniu działań pozornych, fikcyjnych. Co istotne, poziom merytoryczny zajęć oferowanych nauczycielom w ramach różnorodnych form doksztalcania i doskonalenia jest istotnym czynnikiem pogłębiającym ich infantyilizację – dzieje się tak w wyniku stosowania przez wykładowców infantyilizującej pogłębioności oraz funkcjonującego powszechnie założenia o konieczności bezustannego wyposażania nauczycieli wczesnej edukacji w szeroki zakres technik zabawowych, niezbędnych do realizacji wspomnianej już funkcji opiekuńczej (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 225–226).

Pomimo posiadania przez polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wysokich kwalifikacji formalnych do uprawiania zawodu, wyniki badań wskazują na fakt, iż znacząca część tej grupy przejawia niski poziom rozumienia kulturowo-społecznego kontekstu otaczającej rzeczywistości edukacyjnej. To „niedokończenie intelektualne”, jak je nazywa H. Kwiatkowska (2005, s. 230), którego źródłem jest nieadekwatna do obecnych warunków edukacja, ogranicza nauczyciela w działaniu: czyni go bezradnym, bezwolnym, uzależnionym od władzy, administracji oświatowej, autorytetów naukowych. Akceptacja oficjalnej ideologii edukacyjnej, będącej często w sprzeczności z osobistym światopoglądem, jest próbą ucieczki przed niespójnością oczekiwań społecznych (Neckar-Ilńska, 2009). Uciekając, nauczyciele wpadają w pułapkę funkcjonujących stereotypów oświatowych, w specyficzny sposób determinujących ich zawodową tożsamość, naznaczając ją infantyilizacją. Pytanie, które warto dzisiaj postawić, brzmi: czy nauczyciele są tego procesu świadomi?

### Literatura:

- Barber B.R. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Fischman G.E. (2000). *Imagining Teachers. Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education*. Lanham Boulder New York Oxford: Rowman & Littlefield.
- Furedi F. (2008). *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualści?* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Klus-Stańska D. Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość, [w:] *Problemy Wczesnej Edukacji*, I, 2005, 1. s. 55–66.
- Klus-Stańska D. Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych, [w:] *Problemy Wczesnej Edukacji*, III, 2007, 1/2.
- Klus-Stańska D. (2009). *Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*, referat wygłoszony podczas IV Ogólnopolskiego Forum Wychowania Przedszkolnego, Kraków, 1–3 IV 2009.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Kopciwicz L. (2006). Koncepcja roli zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie feministyczne, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowski S.M. (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii, [w:] B. Muchacka, M. Szymański, *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki T. (1994). Przemiany teorii i praktyki edukacyjnej – kolejna faza chronicznego kryzysu czy kształtowania się nowego ładu oświatowego? [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*. J. Brzeziński, L. Witkowski (red.). Poznań–Toruń: Edytor.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Mizerek H. (2000). Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Z. Kwieciński (red.). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Murawska E. (2009). Wybrane konteksty tożsamościowego dyskursu we współczesnej pedeutologii, [w:] *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*. Murawska E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mysiakowska J. (2008). Tożsamość kobiety wobec imperatywów kulturowych i biologicznych, [w:] *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*. B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Neckar-Ilnicka T. (2009). Dylematy roli i obowiązków nauczyciela w kontekście edukacji małego dziecka, [w:] *Problemy Wczesnej Edukacji*, V, 2009, Numer specjalny.
- Rutkowiak J. (2000). Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Rutkowiak J. Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego), [w:] *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2008, 1(41).
- Środa M. (2003). *Indywidualizm i jego krytycy*. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2003.
- Szkudlarek T. Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego, [w:] *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2001, numer specjalny.
- Zalewska E. (1995). Tożsamość zawodowa nauczyciela w „edukacji otwartej” i „edukacji zamkniętej”, [w:] *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*. E. Rodziewicz (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.