
PRZEZ PRAKTYKI DO PRAKTYKI

W STRONĘ INNOWACYJNOŚCI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

CZEŚĆ PIERWSZA

JĘZYK POLSKI, HISTORIA, WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE



CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA

PRZEZ PRAKTYKI DO PRAKTYKI

W STRONĘ INNOWACYJNOŚCI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

CZĘŚĆ PIERWSZA

JĘZYK POLSKI, HISTORIA, WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

REDAKCJA:

IWONA MORAWSKA

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

BEATA JAROSZ

MARIUSZ AUSZ



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III - Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.1 - Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli).

Publikacja przygotowana w ramach realizacji projektu „www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”.

Recenzent:

Prof. dr. hab. Barbara Myrdzik

Wydawca:

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Plac Marii Curie-Skłodowskiej 5
20-031 Lublin

ISBN: 978-83-63503-18-5

Opracowanie graficzne, skład, łamanie, druk:

druk-24h.com.pl
DRUKARNIA CYFROWA

Białystok, ul. Zwycięstwa 10
tel. 85 653-78-04
e-mail: biuro@partnerpoligrafia.pl

Lublin 2014

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	5
CZĘŚĆ PIERWSZA	
JĘZYK POLSKI	7
REALIZACJA PRAKTYK STUDENCKICH I ICH OCENA	9
Anita Gis	
Praktyka w oczach studentów, uczniów i opiekunów	11
Danuta Jastrzębska-Golonka, Agnieszka Rypel	
Rola praktyk równoległych w przygotowaniu do kształcenia kulturowego na różnych etapach edukacji	21
Anna Jeziorkowska-Polakowska	
Przygotowanie przyszłych nauczycieli do kształcenia kompetencji komunikacyjnych i kulturowych – uwagi o doświadczeniach dydaktycznych	31
Jerzy Kaniewski	
Praktyka a formacja zawodowa polonisty	41
Monika Kaźmierczak	
Przydatność wskaźnika niepełnosprawności głosowej (Voice Handicap Index – VHI) w samoocenie głosu studentów specjalizacji nauczycielskiej	51
Maria Kwiatkowska-Ratajczak	
Między rzemiosłem a zawodową kreatywnością, czyli o roli polonistyki „praktycznej”	61
Marta Mytko	
Rozwijanie podmiotowości przyszłych nauczycieli języka polskiego w kontekście kształtowania postaw autonomii i refleksyjności	73
Zofia Pomirska	
Przygotowanie studentów do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w teorii i praktyce dydaktycznej	83
Barbara Wojtaś	
Mocne i słabe strony przygotowania studentów do praktyki w ocenie nauczycieli – szkolnych opiekunów praktyk.....	95
Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiakin, Małgorzata Latoch-Zielińska, Iwona Morawska Ewa Dunaj, Małgorzata Potent-Ambroziewicz, Beata Jarosz	
Raport z realizacji innowacyjnych praktyk studenckich w Instytucie Filologii Polskiej UMCS w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs . Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS	103

PRAKTYKI STUDENCKIE	
JAKO PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA	117
Anna Adamczuk-Stęplewska	
„Moi uczniowie będą czytać” – czy istnieje patent na poprawę stanu czytelnictwa lektur szkolnych wśród licealistów?	119
Małgorzata Gajak-Toczek	
Student wobec (nie?)możliwego – o wybranych sposobach czytania literatury z uczniem twórczym w szkole ponadgimnazjalnej	129
Magdalena Marzec-Józwicka	
„Jak zjeść tę zabę?”; czyli polonista w relacji z uczniem uzdolnionym literacko	139
Danuta Łazarska	
„Uczeń nauczycielem literatury i życia? A Ja, kim jestem?” O związku prywatnych zapisków studentów polonistyki z filozofią, dydaktyką i literaturą	151
Wiesława Wantuch	
Od „badań w działaniu” do „opowiadania na żywo”. Przygotowanie studentów do korzystania z życia kulturalnego jako inspiracji do zajęć edukacyjnych	163
CZĘŚĆ DRUGA	
HISTORIA I WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE	175
Mariusz Ausz, Joanna Bugajska-Więclawska, Dariusz Szewczuk	
Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk w Instytucie Historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs	177
Dominika Staszczyk	
Praktyki śródroczne z historii w świetle refleksji studentów (analiza danych i implikacje dla dydaktyki historii)	189
Maciej Fic	
Z doświadczeń praktyk pedagogicznych Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego	199
Grażyna Pańko	
Nauczycielskie praktyki pedagogiczne z historii i wiedzy o społeczeństwie w świetle standardów ministerialnych	207
Barbara Techmańska	
Praktyki ciągłe z historii i wiedzy o społeczeństwie w latach 2007-2013 z perspektywy studentów specjalizacji nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego	213
Krzysztof Styczyński	
Innowacyjne formy kształcenia nauczycieli w projekcie „ www.praktyki.wh.umcs . Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”. Dokumentacja studenta z odbytej praktyki i jej ocena	223
Mariusz Ausz	
Innowacyjność praktyk pedagogicznych w Instytucie Historii realizowanych w ramach projektu „ www.praktyki.wh.umcs . Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”	227
BIBLIOGRAFIA	239

OD REDAKCJI

Zamieszczone w tomie teksty dotyczą wybranych aspektów kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie. Wśród omawianych zagadnień są, między innymi:

- Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne studentów do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Przygotowanie dydaktyczne – ogólne i przedmiotowe – przyszłych nauczycieli.
- Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- Przygotowanie studentów do realizacji różnych zadań szkoły.
- Współpraca placówek kształcących nauczycieli z organami prowadzącymi szkoły, dyrektorami szkół, nauczycielami – opiekunami praktyk.
- Rola uczelnianego opiekuna praktyk.
- Ocena i ewaluacja praktyk zawodowych.
- Inne tematy mające związek z praktycznym kształceniem nauczycieli.

Wszystkie teksty wpisują się w ideę realizowanego na Wydziale Humanistycznym projektu www.praktyki.wh.umcs, który eksponuje znaczenie i wartość refleksyjnej praktyki oraz edukacji. Podjęcie tego tematu uzasadnia zarówno ogólna wiedza o strategiach organizowania procesów kształcenia w „epoce cyfrowej”, jak i zmiany w standardach przygotowania zawodowego studentów na kierunkach ze specjalnością nauczycielską do pracy w różnych typach szkół jako nauczyciele języka polskiego, historii oraz wiedzy o społeczeństwie. Mamy nadzieję, że zamieszczone w tomie teksty staną się inspiracją dla osób zajmujących się edukacją przyszłych nauczycieli.



UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

Projekt „www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”
Biblioteka Główna UMCS, ul. Radziszewskiego 11, pok. 119, 20-031 Lublin
tel./fax: 081 537 28 72, e-mail: praktyki.wh@poczta.umcs.lublin.pl
www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl, www.pwh.umcs.pl

CZĘŚĆ PIERWSZA

JĘZYK POLSKI

REDAKCJA:

IWONA MORAWSKA

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

BEATA JAROSZ



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



UNIWERSYTET MARII CURIE-SKOŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

Projekt „www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”
Biblioteka Główna UMCS, ul. Radziszewskiego 11, pok. 119, 20-031 Lublin
tel./fax: 081 537 28 72, e-mail: praktyki.wh@poczta.umcs.lublin.pl
www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl, www.pwh.umcs.pl

REALIZACJA PRAKTYK STUDENCKICH I ICH OCENA



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

PRAKTYKA W OCZACH STUDENTÓW, UCZNIÓW I OPIEKUNÓW

*Usłyszałem i zapomniałem,
zobaczyłem i zapamiętałem,
zrobiłem i zrozumiałem.*

Słowa przytoczone w motcie, czasem przypisywane Konfucjuszowi, kryją w sobie właściwie cały sens programu praktyk zawodowych, które spełniają niezwykle istotne funkcje, a których znaczenie dla skuteczności procesu kształcenia nauczycieli trudno przecenić. Oprócz oczywistej funkcji poznawczej (źródło wiedzy) oraz pogładowej, służą jako narzędzie pozwalające w sposób istotny budować studentowi swój przyszły warsztat pracy nauczyciela. Słusznie zauważa Bożena Będzińska-Wosik, że bez doświadczenia praktycznego wiedza teoretyczna nauczyciela *pozostanie jedynie wiedzą o nauczaniu. Bez umiejętności zastosowania jej w praktyce nauczyciel będzie tylko bezradnym absolwentem wyższej uczelni, pozbawionym podstawowych narzędzi pracy*¹.

Inspiracją dla powstania niniejszego opracowania były komentarze studentów dotyczące przebiegu praktyk śródrocznych. Dlaczego właśnie z tych praktyk? Ta forma praktyki jest najlepszym sprzymierzeńcem metodyka, gdyż:

- wykorzystuje równocześnie wiele zmysłów i kanałów percepcji, ułatwia skupienie i utrzymanie uwagi studentów na omawianym właśnie problemie teoretycznym;
- przyswajanie i zapamiętywanie nowo poznawanej wiedzy odbywa się w sposób kontekstualny, co znakomicie poprawia skuteczność procesów zapamiętywania;
- pozwala systematycznie i najpełniej monitorować postępy studenta;
- jest czynnikiem zwiększającym zainteresowanie studentów specjalnością;
- przekłada się na sukces samego studenta.

Co ważne, z każdym rokiem zadania praktyki rozszerzają się i wzajemnie przenikają, po to, by młody człowiek przez praktyczne działanie poznał i zrozumiał przecinające się płaszczyzny działalności edukacyjnej: pedagogicznej, metodycznej, kulturowej, organizacyjnej, społecznej i ekonomicznej, a jednocześnie rozpoznał swoje słabe i mocne strony

¹ B. Będzińska-Wosik, *Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – przedmiot wspólnej troski uczelni i szkoły podstawowej*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne*, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2012, s. 201.

przydatne do wykonywania zawodu nauczyciela. Włączenie praktykantów w różnorodną sieć związków oraz zależności, które narzucają im coraz więcej funkcji i ról, pozwala na zbieranie wielu doświadczeń wynikających z uczestniczenia w różnych sytuacjach.

ORGANIZACJA PRAKTYK ŚRÓDROCZNYCH

Praktyka śródroczna, obowiązkowa dla studentów filologii polskiej UAM w Poznaniu zgodnie z instrukcją jej organizacji od roku 2009, kiedy to na WFPiK rozpoczęto realizację projektu unijnego – *Dostosowanie modelu kształcenia studentów filologii polskiej do wyzwań współczesnego rynku pracy (ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kompetencji informatycznych oraz informacyjno-medialnych)*, przebiega dwutorowo. Pierwsza część, tradycyjna, odbywa się pod kierunkiem wykładowcy metodyki, z którym studenci mają zajęcia, druga jest realizowana przez studentów indywidualnie (minimum 5 godzin w semestrze). Do liczby godzin nie wlicza się czasu przeznaczonego na opracowanie i omówienie zebranego materiału. Bezpośrednim zwierzchnikiem studenta realizującego praktykę indywidualną jest opiekun szkolny, z którym podpisujemy umowę (nie bez znaczenia pozostaje tu wynagrodzenie przewidziane w funduszu Projektu POKL). Biorąc pod uwagę realizację założeń regulaminowych, nawiązujemy współpracę z nauczycielami mającymi duże doświadczenie zawodowe i spore sukcesy dydaktyczne. Funkcję opiekuna praktyk przyjęli na siebie m.in.: dyrektor szkoły, sekretarz, pedagog, psycholog, logopeda, bibliotekarz, nauczyciele języka polskiego, historii, informatyki, nauczania zintegrowanego, pełniący także funkcje wychowawców, opiekunów organizacji uczniowskich, przewodniczących zespołów humanistycznych. Szeroki dobór opiekunów został założony celowo, by praktykant został zaznajomiony z całokształtem pracy szkoły danego typu. Student zostaje przypisany do konkretnego opiekuna, który przez cały okres trwania praktyki w danej placówce umożliwia mu asystowanie przy różnego typu zajęciach administracyjnych i organizacyjnych. W porozumieniu i we współpracy z opiekunem szkolnym studenci odbywają spotkania z pracownikami szkoły, przeprowadzają ćwiczenia badawcze na temat i w zakresie ustalonym z prowadzącym zajęcia z metodyki nauczania, projektują i przeprowadzają (do wyboru): lekcję wychowawczą, lekcję języka polskiego, zajęcia pozalekcyjne, hospituja inną lekcję niż lekcja języka polskiego oraz wskazują elementy wspólne i różniące obserwowaną lekcję. Ostatnia ze śródrocznych praktyk indywidualnych na każdym etapie kształcenia przygotowuje studenta do przeprowadzenia lekcji egzaminacyjnej, by ta miała jak najbardziej naturalny przebieg (znajomość uczniów, ich umiejętności, rozeznanie w planie pracy polonisty itd.).

Swoistą weryfikacją wartości praktyki śródrocznej jest fakt, że student niejednokrotnie podejmuje decyzję o wydłużeniu jej czasu na zasadzie wolontariatu, a to na pewno najlepsza rekomendacja szkoły i opiekuna praktyk.

Plan praktyki jest ustalany tak, by studenci poznali uczniów różnych etapów nauczania, dostrzegli różnice w ich rozwoju, zrozumieli konieczność dostosowania metod i treści do poziomu intelektualnego wychowanków, uświadomili sobie potrzebę budowania zadań o kilku poziomach trudności. Dzięki temu zaobserwują mnogość zadań nauczyciela, pełnienie różnych ról, w których musi on zaistnieć w czasie organizacji i uczestniczenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

CHARAKTERYSTYKA BADAŃ

Przedmiotem refleksji badawczej uczyniono postrzeżenie praktyk przez różne podmioty zaangażowane w organizację i przebieg przysposobienia zawodowego, bo przecież praktyka to wspólne przedsięwzięcie kilku grup środowiskowych: opiekunów (uniwersyteckich i szkolnych), studentów oraz uczniów (w przypadku tych ostatnich tworzone nieświadomie).

Problem badawczy zasugerowany w tytule artykułu sprowadza się przede wszystkim do pytania: **Jaki obraz praktyki wyłania się ze sprawozdań praktyk śródrocznych?**

Materiał badawczy stanowią 152 sprawozdania z praktyk śródrocznych opracowane przez studentów filologii polskiej UAM w Poznaniu realizujących specjalność nauczycielską kolejnych lat studiów: II i III roku studiów licencjackich oraz I roku studiów magisterskich. Analizie poddano także 27 ankiet szkolnych opiekunów praktyk. Przeprowadzono również sondaż wśród uczniów sześciu klas (wybrano po dwie z każdego etapu kształcenia), w których studenci realizowali indywidualną praktykę śródroczną. Wprawdzie wnioski z sondażu – ze względu na specyfikę tej metody badawczej – należy potraktować z ostrożnością naukową, jednak uzyskane wyniki wydają się na tyle interesujące, że warto je przywołać. Analizując materiał źródłowy i uwzględniając cechy powtarzające się na tyle często, by można mówić o ich typowości, zbudowano obraz dzisiejszej praktyki (z uwagi na ograniczenia objętościowe artykułu skupię się na problemach najważniejszych i najczęściej się pojawiających).

Zauważmy tu, że komentarze z praktyk to niezwykle osobiste, szczerze, pełne emocji opinie. Czasem pobrzmiwają trochę infantylnie (dotyczą pierwszych spotkań w szkole i trudno tu się dziwić, bo przecież jeszcze niedawno ich autorom przypisana była rola ucznia), czasem dźwięczą zaskakująco dorośle i dojrzałe, zawsze jednak jest to lektura wciągająca i ciekawa. Z biegiem czasu pokazuje budzącą się świadomość metodyczną i pedagogiczną studentów, przechodzącą od porównań ze swoją szkołą, swoimi nauczycielami, kolegami do koncentracji na tym, co jest ważne dla budowania właściwego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. To wartościowe rozważania, w których studenci stawiają własne, odważne wnioski, a które mogą stanowić inspirację do rzeczowych dyskusji w czasie ćwiczeń o charakterze audytoryjnym.

W badaniach wzięło udział 141 studentek (93% badanych), 11 studentów (7%), co wskazuje na fakt, że specjalizacja nauczycielska w dalszym ciągu cieszy się o wiele większym zainteresowaniem kobiet niż mężczyzn, innymi słowy zawód nauczyciela w XXI wieku bez wątpienia jest domeną kobiet. Zjawisko to omawia w ciekawy sposób Małgorzata Bednarska w artykule *Feminizacja zawodu*².

PRAKTYKA Z PERSPEKTYWY STUDENTA

Już tylko pobieżny przegląd sprawozdań pokazuje, jak wiele problemów wiąże się z praktykami, jakie mieszczą w sobie bogactwo spostrzeżeń i myśli. W swoich komentarzach praktykanci wymienili zarówno pozytywne cechy zrealizowanych praktyk, jak też wskazali ujemne ich aspekty. Co niezwykle istotne, żaden ze studentów nie przywoływał tylko i wyłącznie negatywnych określeń, natomiast sporo jest takich, którzy wskazują jedynie jej pozytywne.

Analiza odpowiedzi studentek i studentów wykazuje istotną różnicę. Studentki silnie akcentują postawę opiekuńczą, otwartość na problemy uczniów, gotowość do niesienia pomocy i wsparcia. W większym stopniu zwracają uwagę na dążenie do zrozumienia tego, co dzieje się w relacjach między uczniami. W dużej mierze kojarzą proces dydaktyczny z opieką, wsparciem psychicznym, poruszają sprawy sukcesów bądź porażek szkolnych uczniów. Natomiast studenci w swoich sprawozdaniach zwracają przede wszystkim uwagę na sposób prowadzenia zajęć, chęć zainteresowania tematem. Z reguły nie analizują wychowawczych aspektów.

Warto zauważyć, że organizacja praktyk zawodowych została uznana przez wszystkich za prawidłową: 77% badanych studentów nie miało żadnych zastrzeżeń do realizacji praktyk, zdaniem 23% praktyka była zorganizowana zgodnie z instrukcją, pojawiły się nieliczne uchybienia.

Autorzy sprawozdań uważają, że praktyki śródroczne są potrzebne, rzetelnie przygotowują do realizowania zadań praktyki ciągłej, pokazując jak wygląda organizowanie, kierowanie oraz prowadzenie nauczania i wychowania. Na niedociągnięcia wskazują przede wszystkim studenci studiów II stopnia, sygnalizując, że *nieczęsto podejmowano tematy językowe i ten aspekt kształcenia pozostawia się na uboczu*, a także informują, że w szkołach *panuje tendencja, by nie zadawać uczniom prac pisemnych do domu*, która jest efektem nagminnego kopiowania przez uczniów zadań z Internetu. Wspominają też o zbyt dużej liczbie uczniów w klasach, co nie pozwala na zindywidualizowanie metod nauczania i form pracy. W szkołach ponadgimnazjalnych dominuje wykładowa forma prowadzenia lekcji, która pozwala na szybkie zrealizowanie założonego materiału, ale jest nieefektywna dla dużej grupy uczniów.

² M. Bednarska, *Feminizacja zawodu*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 2 (205), s. 8-13.

W kontekście niniejszego opracowania należy zwrócić uwagę, że przed rozpoczęciem praktyki na pytanie: *Czy specjalność nauczycielską podejmowałam/podejmowałem z myślą o zostaniu nauczycielem?* – odpowiedzi nie były jednoznaczne. Prawie 1/3 przyszłych praktykantów była niezdecydowana lub przekonana, że nie chce pracować w szkole. Pewność o właściwym wyborze specjalności i chęci realizowania się w zawodzie nauczyciela wyrażało 71% studentów.

Analizując natomiast zebrany materiał, zauważamy, że 98% praktykantów *podąża odpowiednią ścieżką prowadzącą do zdobycia zawodu*. Dwie osoby stwierdziły jednoznacznie, że nie odnajdują się w zawodzie nauczyciela, a jedna pozostała niezdecydowana. Trzeba przyznać, że tak silne zróżnicowanie postaw przed praktykami i po ich zakończeniu bardzo dobitnie wskazuje na pozytywną rolę praktyk śródrocznych w przygotowaniu do zawodu nauczyciela polonisty.

Należy też zauważyć, że wielu praktykantów niepokoiło rozpoczęcie praktyki indywidualnej: w szkole podstawowej obawiali się braku umiejętności nawiązania kontaktu z dzieckiem, w gimnazjum niewłaściwego (nagłośnionego przez media) zachowania uczniów, w liceum przerażała ich mała różnica wieku między nimi a uczniami. W miarę upływu czasu mijało onieśmienie, czuli się pewniej, wychodzili z roli trochę zagubionego obserwatora i zaczęli w pełni uczestniczyć w realizacji zadań regulaminowych.

Praktyka śródroczna okazała się dla studentów cennym doświadczeniem. Prawie wszyscy respondenci (98%) zamieścili taką ocenę. Zmiana percepcji postrzegania szkoły (dotąd bowiem przyglądali się szkolnemu życiu ze strony ucznia lub odbiorcy obrazów medialnych, które po praktyce określają *jako goniące za sensacją czy też często mocno przerysowane* albo wręcz *zakłamanie*) i pozycja obserwatora dały możliwość poczynienia wnikliwych spostrzeżeń, dostarczyły wiele istotnych informacji i co najważniejsze zmieniły ich stosunek do nauczania: *z poziomu doraźnego, uczniowskiego zaczęli nauczanie postrzegać w sposób globalny – jako proces*.

Studenci uznali, że praktyki śródroczne, bez względu na etap kształcenia, były doświadczeniem owocnym i choć wiązały się z wieloma obowiązkami i ekwilibrystką czasową, to nie były pozbawione przyjemności i satysfakcji. Różnorodność zadań, a także poczucie bycia wtajemniczonym w istotne dla szkoły sprawy budziły zadowolenie studentów. W swoich opiniach kładli nacisk na możliwość zauważenia różnych postaw nauczyciela w stosunku do uczniów, jak i sposobów prowadzenia zajęć, doceniali możliwość przyjrzenia się pracy pedagogów w różnych szkołach. Wyniki swoich obserwacji przekładali na konstruktywne uwagi, np. analizując przebieg praktyki w jednej z publicznych szkół podstawowych, a później w społecznej szkole, zauważali, że różnią się one przede wszystkim poziomem uczniów, natomiast sam sposób prowadzenia lekcji jest w obu placówkach podobny. Zastanawiali się: *Dlaczego tak jest? Jakie są tego przyczyny? Jak temu przeciwdziałać?* Podawali swoje pierwsze rozwiązania. Te niezwykle cenne uwagi i komentarze otwierają możliwość szerszej dyskusji w czasie ćwiczeń z metodyki.

Jeszcze większe możliwości otwierają się w przypadku zajęć prowadzonych przez studentów. Mimo pewnego przygotowania, jakie nabywa student w czasie zajęć na uczelni, samodzielne poprowadzenie lekcji nie jest łatwym (choć wyczekiwany) zadaniem. Od teoretycznego rozprawiania o nauczaniu i formułowania różnych wniosków jest jeszcze daleka droga do skutecznego radzenia sobie z pojawiającymi się problemami. Dlatego studenci opowiadają się za częstym prowadzeniem zajęć i lekcji. Takie zdanie wyraziło 149 praktykantów. Lubią oglądać zajęcia prowadzone przez swoich kolegów i koleżanki, mocniej angażują się w ich przebieg. Komentarze z lekcji próbnych wyróżnia duża sympatia dla kolegów, wybaczą im więcej uchybień niż nauczycielowi, ale, co szczególnie cieszy, są również krytyczni i twórczy metodycznie.

OPIEKUN PRAKTYKI W OCZACH STUDENTÓW

Wśród mocnych stron praktyk zaangażowanie opiekunów stanowiło priorytet. Opiekun zaangażowany we współpracę ze studentem może mieć pewność, że zapisał się do historii zawodu, spowoduje chęć jak najpełniejszego uczestnictwa w przebiegu praktyki. Ponadto okazywanie zaufania i zrozumienia ze strony opiekuna powoduje, że student nie czuje się zdominowany, chętnie współpracuje z nauczycielem. Praktykanci, bez względu na rok studiów, początkowo obawiają się krytyki, a później wręcz czekają na konstruktywne uwagi.

Studenci wypowiadają się o opiekunach zazwyczaj bardzo pochlebnie (96%), tylko 4% ma inne spostrzeżenia. Prawie wszyscy pozostają pod urokiem pedagogów, którzy zachęcają do szukania nowych rozwiązań problemów, doceniają pomysły uczniowskie. Cenią niekonwencjonalność i pomysłowość. Nauczycielowi prowadzącemu takie zajęcia wybaczą nawet sytuacje, w których ten nie koryguje błędnych wypowiedzi uczniów, a czasami sam popełnia błędy.

W opinii studentów zdarzały się sporadyczne nieporozumienia, które utrudniały prawidłowe funkcjonowanie podczas praktyk. Rozczarowanie i niezadowolenie wywołuje konieczność upominania się o możliwość realizowania regulaminowych zadań czy wyręczanie nauczyciela w zajęciach bądź określonych czynnościach. Męczy ich praktyka u opiekunów, którym brakuje entuzjazmu, którzy nie potrafią wzbudzić zainteresowania swoją pracą. Praktykanci wskazali też na pojawiające się u opiekujących się nimi pedagogów pewne tendencje do skupiania uwagi na sobie i na trudności w kontrolowaniu własnych emocji. Niezaangażowanie czy zniechęcenie opiekuna negatywnie wpływało na pobyt praktykanta w szkole, tak jak to okazało się w sytuacji spotkania z pedagogiem szkolnym: *Pedagog sprawiała wrażenie osoby zmęczonej pracą i dziećmi. Głównie narzekała, czasem dodając: „ale nie jest tak źle”. Spotkanie z panią pedagog było pierwsze, na jakim byliśmy sami w szkole. Nie ukrywam, że w pewnym stopniu zniechęciło mnie do kolejnych. Z tego spotkania wyszliśmy z przekonaniem, że w szkole są tylko uczniowie z patologicznych rodzin,*

z którymi trudno nawiązać kontakt. Były to sytuacje precedensowe, ale o nich również należy pamiętać po to, aby ustrzec się przed podobnymi błędami w przyszłości.

Bardzo istotną, powtarzającą się uwagę, jest zasygnalizowanie braku skoordynowanego, zbiorowego wysiłku pracowników szkoły (*w dokumentach pięknie rozpisane, na co dzień niewidoczne/mocna akcyjność działań wychowawczych*). Podkreślano niewidoczność pracy zespołowej i to, że każdy nauczyciel pracuje na swój rachunek, co wydaje się szczególnie niebezpieczne w kontekście sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych.

Komentarze studentów pomagają ustalić dobry plan praktyk. Uzmysławiają, że trzeba bardzo dobrze poznać wszystkich opiekunów szkolnych, przeanalizować zakres ich obowiązków, porozmawiać z nimi, ustalić wspólny plan działania, by uniknąć zajęć zniechęcających i demotywujących studenta. Pozwalają też na wybór najlepszych opiekunów, co przekłada się na efektywne współdziałanie uczelni i szkoły.

PRAKTYKA W OCZACH OPIEKUNA SZKOLNEGO

Jak już wyżej wspomniano, w badaniach wzięło udział 27 pedagogów, a biorąc pod uwagę stopień awansu zawodowego – 19 nauczycieli mianowanych i 8 dyplomowanych. Ankiety zawierającą siedem pytań dotyczących oceny przebiegu praktyk przeprowadzono w maju 2013 roku. Pytania dotyczyły: celowości współpracy szkoły z uczelnią w kwestii prowadzenia praktyk, współpracy w ramach praktyki nauczycieli z różnych typów szkół, celów i zadań praktyki z języka polskiego, przypisanej liczby godzin, zakresu zadań, wprowadzenia ewentualnych zmian oraz oceny praktykantów. Ze względu na podane już wyżej ograniczenia pomijam szczegółowy zapis i pełną analizę ankiety, zwracam uwagę tylko na wybrane aspekty.

Wszyscy ankietowani opowiedzieli się za bliską współpracą szkoły i uczelni. Zaakceptowali zaproponowaną formę praktyki śródrocznej, uznając, iż obecność studentów przyczynia się do ścisłego kontaktu szkoły ze środowiskiem akademickim. Uważają, że kształt praktyki pozwala na pokazywanie znaczenia płynności edukacji. Studenci mają okazję nie tylko ją zauważyć, ale pomóc w jej realizacji z uwagi na rozeznanie w najnowszych trendach edukacyjnych. Zdaniem ankietowanych, cele i zadania programu praktyk odpowiadają istotnym potrzebom nauczycieli języka polskiego. Wszyscy ankietowani uznali, że instrukcje są czytelne, treści zadań jasno precyzują zakres wykonywanych czynności i że działania przewidziane w regulaminie zostały właściwie rozplanowane.

Ankietowani nie dostrzegli zadań, które są niemożliwe lub trudne do zrealizowania. Nie widzą również potrzeby dokonywania zasadniczej korekty w instrukcji praktyk. Zwrócili natomiast uwagę na konieczność zwiększenia zajęć dotyczących umiejętności selekcyjnych, bo z tym studenci mają największe problemy.

Wrażenia opiekunów praktyk nie są mocno zróżnicowane. Większość pedagogów buduje swoje opinie z wykorzystaniem superlatywów. Dynamiczny i pełen aktywności

pobyt praktykantów w szkole zyskał ich aprobatę. Za największe atuty studentów uznali zaangażowanie i duży zapał do wypełniania powierzanych zadań. Chwalą gorliwość w wypełnianiu obowiązków, także wykraczających poza zalecenia programu praktyk. Wskazują na pragnienie poznania rzeczywistych warunków pracy szkoły i chęć weryfikacji wartości posiadanej wiedzy i umiejętności. Podkreślają, że studenci bez problemu zaznajamiają się z nowoczesnym sprzętem i biegle posługują się narzędziami ITC czy dziennikiem elektronicznym. Wskazują na gotowość do poznawania i uczenia się nowych, nieznanych zagadnień. Ich uznanie zyskuje powaga i odpowiedzialność praktykantów w podchodzeniu do swoich obowiązków. Bierność i brak zaangażowania, strach przed działaniem stanowiły niezwykle rzadkie postawy.

Zdaniem szkolnych opiekunów, na początku praktyki widoczny jest u studentów brak pewności siebie – nie potrafią powiedzieć, w czym są dobrzy, nie znają swoich mocnych stron, nie wiedzą, do czego mają predyspozycje i kompetencje. Zanim to odkryją, mija sporo czasu.

Za niezwykle cenne uznają te zapisy nauczycieli, w których czytamy, że zmierzenie się z rolą opiekuna studentów stało się doskonałą okazją do własnego rozwoju zawodowego, poszerzania swojej wiedzy, doskonalenia umiejętności potrzebnych do podnoszenia własnego profesjonalizmu nauczycielskiego. Świadomość tego, że opiekunowie praktyk korzystają z wiedzy studenta, który przeszczepia na teren szkoły nowe metody, nowinki dydaktyczne czy pomysły realizowane z grupą w czasie zajęć, umacnia także w praktykancie przekonanie, że ma niezłe podstawy teoretyczne. Jednocześnie uświadamia mu, że w tym zawodzie nie można przystanąć, trzeba się doksztalać cały czas.

UCZNIOWIE

Wykorzystując ustalenia Marii Lewickiej³ dotyczące postrzegania człowieka, przyjęto, że uczeń zawsze odbiera dwie informacje: obiektywną i afektywną. Pierwsza dotyczy takich właściwości praktykanta, jakie przynależą do niego niezależnie od stosunku emocjonalnego postrzegającego podmiotu; druga jest oceną wyłaniającą się z przyjemnych lub przykrych doznań emocjonalnych w kontaktach z przyszłym nauczycielem. Zaznaczyć trzeba, że im większy dystans pomiędzy wspomnianymi informacjami, tym większa tendencja do wyrażania niskiej oceny.

Także grupa najmłodszych zazwyczaj pozytywnie wypowiada się o praktykantach. Pozytywna ocena nie oznacza, że patrzą na nich bezkrytycznie. Najwięcej korzystnych określeń przypisali studentom uczniowie szkoły podstawowej. Wskazali, że w ich towarzystwie czuli się swobodnie, lekcje były ciekawe, *dużo się na nich działo*. Podobało im się to, że praktykanci stawiali cele możliwe do osiągnięcia i byli gotowi do udzielania wsparcia i pomocy oraz że nie szczędzili pochwał.

³ M. Lewicka, *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, s. 19-78.

Najwięcej wad u praktykantów dostrzegają gimnazjaliści. Widoczny jest większy dystans między stronami. Uznanie zdobywa ten praktykant, który jest konsekwentny i konkretny, jasno komunikuje się z uczniem. Młodzież irytuje niecierpliwość i nerwowość studentów, brak reakcji na prowokacyjne zachowania z jej strony. Krytyką obejmowali nieśmiałość praktykanta, który nie potrafi jej przełamać, a także próby przekrzyczenia klasy. Niektórzy z gimnazjalistów doceniają partnerskie relacje, ale nie oczekują koleżeństwa; dla nich nauczyciel nie może być kolegą czy koleżanką, brak bariery ich śmieszy i najczęściej prowadzi do nieodpowiednich zachowań dużej grupy uczniów.

U licealistów widoczna jest większa akceptacja praktykanta niż u kolegów z niższego etapu nauczania. Uczniowie szkół ponadpodstawowych wskazali przede wszystkim solidne przygotowanie się do lekcji, wyrozumiałość, miły sposób bycia, a także wesołe, sympatyczne usposobienie. Młodzież licealna skrytykowała zbyt ścisłą zależność praktykanta od opiekuna praktyki (naśladownictwo nie zyskało aprobaty uczniów, takie lekcje były dla nich mało ciekawe).

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania pokazały, że nie wolno zapominać o wieloaspektowych możliwościach tkwiących w praktykach zawodowych – do praktyk można i trzeba powracać, przyglądać im się z różnych punktów widzenia i dzięki temu unaocznić podstawowe prawdy dydaktyczne.

Fundamentalnym zadaniem wszystkich podmiotów dbających o edukację jest mądra praca całej społeczności, praca dobrze zorganizowana. Osoby odpowiedzialne za organizację i przeprowadzanie praktyk muszą mieć świadomość, że postawy wypracowane w czasie praktyk często rzutują na postawy wobec obowiązków na całe życie zawodowe.

Dobrze realizowane praktyki można zilustrować, parafrazując Kartezjuszowską metaforę drzewa, którego owocne życie zależy zarówno od jakości korzeni (uczelnia), jak i od jakości i siły pnia (szkoła), a także od jakości i rozległości korony (student). Nic nie może zostać pominięte, bo każdy element wspiera pozostałe.

TEACHING PRACTICE IN THE EYES OF STUDENTS, PUPILS AND MENTOR TEACHERS

SUMMARY

The purpose of this article was to explain, how teacher practice in schools were seen by various subjects, who were involved in that problem. To explore the role of some polls of students, teachers and pupils were examined, which resulted in a present view of this important topic.

ROLA PRAKTYK RÓWNOLEGLYCH W PRZYGOTOWANIU DO KSZTAŁCENIA KULTUROWEGO NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACJI

Karl Emert, niemiecki historyk i dyrektor Federalnej Akademii Edukacji Kulturalnej uważa, że edukacja i kultura to dwie strony tego samego medalu: edukacja jest subiektywną stroną kultury, a kultura obiektywną stroną edukacji. Termin *edukacja kulturalna* definiuje¹ zaś jako edukację do uczestnictwa w kulturze, które oznacza partycypację w artystycznej i kulturalnej działalności społeczeństwa w sensie szczegółowym oraz w wytworach aktów jej życiowej działalności w sensie ogólnym². Irena Wojnar dodaje, że treścią tej edukacji powinna być *szeroko rozumiana historia kultury, obejmująca zarówno dzieje sztuki w ujęciu wielodyscyplinarnym, jak i dzieje literatury i nauki, bowiem dzieje kultury to nie tylko historia odrębnych autonomicznych faktów, ale także historia świadomości, myśli i idei równoważąca dzieje faktów i zdarzeń*³. Zakres edukacji kulturalnej całościowo ujął Dzierżymir Jankowski, wyodrębniając jej trzy znaczenia:

- 1) jako edukację humanistyczną, wprowadzającą w świat wartości uznawanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury europejskiej i światowej;
- 2) jako edukację estetyczną, polegającą na wychowaniu do sztuki i wielostronnym wychowaniu w procesie obcowania ze sztuką i pięknem;

¹ Problem definicji edukacji kulturalnej zajmuje naukowców, przedstawiciele różnych dziedzin nauki od wielu lat. Barbara Jedlewska, podejmując tę kwestię, stwierdza, że w różnych próbach uszczegółowienia tego pojęcia występują najczęściej wyrażenia: *wprowadzenie w kulturę, wychowanie do wartości, doskonalenie jakości świata i człowieka, prowadzenie ku szczytnym ideałom humanizmu, rozwijanie wiedzy i wrażliwości estetycznej, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, rozwijanie doświadczeń kulturalnych, bogacenie autentycznej aktywności kulturowej. W kontekście aktualnych problemów z definicją samej kultury wypełnienie tych zwrotów konkretną i czytelną dla praktyki treścią wydaje się (...) zadaniem bardzo trudnym* (B. Jedlewska, *Problem z definicją edukacji kulturalnej*, www.wpek.pl/wpek,3,318.html?locale=pl_PL [dostęp: 22.09.2013]). Problem ten stał się także tematem debaty zorganizowanej w czerwcu 2013 r. w Warszawie pod egidą Warszawskiego Programu Edukacji Kulturalnej: *Czy można zdefiniować edukację kulturalną?* (www.wpek.pl/wpek,3,318.html?locale=pl_PL [dostęp: 22.09.2013]).

² Ibidem.

³ I. Wojnar, *Edukacja i kultura*, [w:] *Współczesne dylematy upowszechniania kultury*, red. J. Gajda, Lublin 1991, s. 20.

- 3) wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej w drodze kształtowania kompetencji kulturalnej⁴.

Kompetencje kulturalne są nie tylko procesem biernego przyswajania sobie zastanych raz na zawsze reguł, wartości i konwencji, ale także aktywnego, twórczego generowania nowych zachowań, różnorodnego kombinowania i przekształcania przyswojonych elementów. W edukacji kulturalnej najczęściej kształci się kompetencje literackie, plastyczne, teatralne i muzyczne⁵. Piotr Zaborny, analizując badane zagadnienie, stosuje szersze pojęcie kompetencji estetycznych. Według niego, edukacja kulturalna polega na uprzystępnieniu humanistyki i sztuki poprzez objaśnianie języka, sensów i struktury tekstów kultury. Jej składowymi są: wychowanie estetyczne i wychowanie przez sztukę⁶.

Naczelnym zadaniem edukacji kulturalnej w praktyce jest przede wszystkim realizowanie kooperacji pomiędzy instytucjami kultury a szkołą. Dzięki temu wpływa ona na życie w szkole i poza nią.

Dowartościowanie kształcenia kulturowego jako immamentnego składnika edukacji polonistycznej znalazło swoje dobitne odzwierciedlenie w nowej formule egzaminu maturalnego, do którego abiturienti przystąpią w 2015 roku. Zmiany procedury egzaminacyjnej wiążą się ściśle z równie głębokimi przemianami, które zaszły w podstawach programowych dla poszczególnych etapów nauczania języka polskiego. W dokumentach tych wymagania szczegółowe podzielono na trzy obszary: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, tworzenie wypowiedzi oraz, najbardziej nas tu interesujące, analizę i interpretację tekstów kultury⁷. Docenienie ostatniego z obszarów spowodowało, iż, jak czytamy w najnowszym „Informatorze o egzaminie maturalnym”, *podstawą nowej formuły egzaminu maturalnego stało się założenie, że młody człowiek w trakcie szkolnej edukacji polonistycznej zdobywa określoną wiedzę na temat świata kultury i jego wybranych przejawów, ale przede wszystkim zostaje wyposażony w narzędzia analizy i interpretacji różnorodnych tekstów kultury. Jest to kompetencja niezbędna do świadomego i satysfakcjonującego funkcjonowania w świecie kultury*⁸.

Umiejętności analizowania i interpretowania różnorodnych tekstów kultury w największym stopniu pozwoli sprawdzić ustna część egzaminu maturalnego, podczas której zdający wylosuje zadanie egzaminacyjne zawierające określony tekst kultury – literacki, ikoniczny bądź też popularnonaukowy z zakresu wiedzy o języku – oraz odnoszące się

⁴ D. Jankowski, *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996, s. 46.

⁵ Por.: M. Ziółkowski, *Nabywanie kompetencji kulturowej*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, red. T. Kostyrko, A. Szociński, Warszawa 1989.

⁶ P. Zaborny, *Twórczość w edukacji i animacji kulturalnej*, [w:] *Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej*, t. 9, red. A. Gładysz, Katowice 1988, s. 47.

⁷ Por.: *Podstawa kształcenia ogólnego z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.

⁸ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013, s. 7.

do niego polecenie. Następnie wygłosi dziesięciominutową wypowiedź monologową na zadany temat. Istotne jest, iż ów *tekst kultury powinien zainspirować zdającego, którego zadaniem jest rozwinięcie i poszerzenie zasygnalizowanych w poleceniu wątków – także poprzez odwołanie się do innych, dowolnie wybranych tekstów*⁹. Po wysłuchaniu wypowiedzi zespół egzaminacyjny przeprowadzi z abiturientem rozmowę dotyczącą problemów poruszanych przez zdającego w jego wystąpieniu.

W *Informatorze* zakłada się, że wykonując to zadanie, młody człowiek będzie odwoływał się do umiejętności i wiadomości wskazanych w podstawie programowej dla IV etapu edukacji polonistycznej oraz dla etapów niższych¹⁰. Oznacza to, że w aktualnie obowiązujących podstawach programowych do nauczania języka polskiego znajdują się treści pomagające zdobyć wiedzę i wykształcić umiejętności konieczne do analizowania i interpretowania ikonicznych tekstów kultury. Bliższa analiza podstaw programowych dla II, III i IV etapu edukacji wskazuje jednak, że takich konkretnych odwołań w dokumentach tych jest niewiele¹¹. Podstawy programowe nie zawierają również, analogicznego do kanonu literackiego, wykazu zalecanych do omawiania dzieł sztuki (wyjątek stanowią filmy). W maturalnym *Informatorze* również nie uwzględnia się wiedzy potrzebnej do umiejętnego omawiania tekstów innych niż werbalne. Świadczy o tym choćby sformułowanie: *Wiedza językowa i teoretycznoliteracka pełni rolę czynnika wspomagającego lekturę tekstów kultury*¹². Do odczytania tekstów ikonicznych lub tekstów kultury łączących różne systemy znaków, potrzebna jest jednak zupełnie inna wiedza, a także znajomość specyficznego metajęzyka, właściwego dla opisu i interpretacji różnych dzieł sztuki – obrazów, rzeźb, filmów, utworów muzycznych, spektakli teatralnych itp. Ze względu na to, że w ustnej części egzaminu maturalnego uczeń będzie poddawał analizie ikoniczne, a nie audialne czy audiowizualne teksty kultury, w dalszych rozważaniach skupimy się głównie na dziełach plastycznych.

⁹ Ibidem, s. 13.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Dla przykładu: w podstawie programowej dla gimnazjum w obszarze *Analiza i interpretacja tekstów kultury* wymienia się następujące umiejętności ucznia: 1) *prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktu z dziełem sztuki*; 2) *określa problematykę utworu*; 3) *rozpoznaje konwencję literacką (stałe pojawianie się danego literackiego rozwiązania w obrębie pewnego historycznie określonego zbioru utworów)*; 4) *wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje (poznane wcześniej, a ponadto: oksymorony, synekdochy, hiperbole, elipsy, paralelizmy) oraz inne wyznaczniki poetyki danego utworu (z zakresu podstaw wersyfikacji, kompozycji, genologii) i określa ich funkcje*; 5) *dostrzega w czytanych utworach cechy charakterystyczne określonej epoki (średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudziestolecie międzywojenne, współczesność)*; 6) *analizując teksty dawne, dostrzega różnice językowe (fonetyczne, leksykalne) wynikające ze zmian historycznych*; 7) *rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera (narracja, fabuła, sytuacja liryczna, akcja)*. Należy zwrócić uwagę na to, że w przytoczonych wyżej treściach uwzględnia się wyłącznie dzieła werbalne wraz z odnoszącymi się do nich konwencjami literackimi oraz językowymi środkami wyrazu, pomija się natomiast specyfikę innych niż literackie konwencji artystycznych oraz pozawerbalnych środków wyrazu. Podobnie potraktowano tę kwestię w podstawie programowej dla liceum.

¹² *Informator...*, op. cit., s. 13.

Można założyć, że w przypadku dzieł ikonicznych uczniowie zdobywają potrzebne umiejętności na lekcjach plastyki w szkole podstawowej i w gimnazjum, a następnie na lekcjach wiedzy o kulturze w szkołach ponadgimnazjalnych. Przekonują o tym podstawy programowe oraz poszczególne programy nauczania tych przedmiotów. Zgodnie z tymi dokumentami, uczniowie na II i III etapie edukacji oprócz percepcji sztuki oraz ekspresji przez sztukę nauczani są także recepcji sztuki, to znaczy jej analizy i interpretacji. W szkole podstawowej obszar recepcji obejmuje następujące umiejętności:

- rozróżnianie określonych dyscyplin w takich dziedzinach, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz w innych dziedzinach sztuki (fotografika, film) i przekazach medialnych (telewizja, Internet);
- rozpoznawanie wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, opisywanie ich funkcji oraz cech charakterystycznych na tle epoki;
- posługiwanie się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla wymienionych dziedzin sztuki¹³.

W gimnazjum analiza i interpretacja obejmuje zaś umiejętności takie, jak:

- rozróżnianie stylów oraz kierunków architektury i sztuk plastycznych, a także umieszczanie ich zarówno w odpowiednim porządku chronologicznym, jak i we właściwych centrach kulturotwórczych, które miały zasadnicze znaczenie dla ich powstania;
- rozpoznawanie wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego oraz europejskiego dziedzictwa kultury;
- postrzeganie wymienionych dzieł w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze, a także opisywanie związków zachodzących między nimi;
- posługiwanie się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki¹⁴.

Programy nauczania plastyki na poszczególnych etapach edukacji ukonkretniają ogólne wskazania podstawy programowej i szczegółowo wymieniają zarówno pojęcia, jak i terminy, które powinni poznać uczniowie, aby podjąć się analizy i interpretacji dzieła sztuki. Oprócz środków wyrazu plastycznego już od IV klasy zaleca się wprowadzanie dzieł sztuki w zarysie oraz analizowanie współczesnych form sztuki, w tym sztuki użytkowej oraz ludowej. Opracowanie nawet najlepszych programów nauczania nie jest równoznaczne z tym, że uczniowie, kończąc II i III etap edukacji, będą istotnie przygotowani do tego, aby na licealnych lekcjach wiedzy o kulturze samodzielnie wypowiadać się w mowie i w piśmie na temat wytworów kultury, w tym dzieł sztuki, używając pojęć zarówno swoistych dla poszczególnych sztuk, jak i wspólnych (*forma, kompozycja, funkcja, nadawca, odbiorca*,

¹³ Podstawa programowa z komentarzami, t. 7: *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, Warszawa 2009, s. 40.

¹⁴ *Ibidem*, s. 44.

użytkownik, znaczenie, kontekst, medium)¹⁵. Właściwe i skuteczne wprowadzanie zaleceń zawartych w podstawach programowych przedmiotów z zakresu edukacji artystycznej zależy przede wszystkim od profesjonalizmu nauczyciela oraz od tego, jak dyrektorzy szkół rozdziela godziny na poszczególne przedmioty bloku ogólnie nazywanego „sztuką”.

Niezależnie jednak od tego, czy uczniowie zdobyli odpowiednie instrumentarium pojęciowe i potrafią posługiwać się terminami z zakresu historii sztuki, czy też należy im wiedzę niezbędną do opisanie i zinterpretowania dzieła dopiero wprowadzić, kompetencje nauczyciela polonisty muszą być równie wysokie. Powinien on swobodnie „czytać” dzieła sztuki, rozumiejąc specyfikę ich języka, tak, jak potrafi czytać teksty literackie, stosując do ich analizy właściwą terminologię teoretyczno- i historycznoliteracką oraz swoisty algorytm interpretacyjny. Bez tej umiejętności trudno mu będzie przygotować uczniów do analizy dzieła sztuki, która oprócz analizy treściowej dotyczącej najłatwiejszych do wymienienia elementów, takich jak: autor, tytuł, data powstania, rozmiar i miejsce aktualnego przechowywania dzieła, obejmuje również analizę formalną. Jej przebieg zależy od dziedziny sztuki reprezentowanej przez dany artefakt (malarstwo, rzeźba czy inna forma przestrzenna) i wymaga między innymi: określenia typu kompozycji oraz dominanty kompozycyjnej, przedstawienia organizacji przestrzeni (perspektywy), scharakteryzowania linii (jej rodzaju, kształtu, kierunku), faktury, światła, kontrastu (np. linii, barw, wielkości, kształtów, brył), modelunku oraz kolorystyki. Dopiero po analizie formalnej następuje interpretacja problematyki dzieła, jego nastroju, symboliki i ekspresyjności. Należy zaznaczyć, że wszystkie z wymienionych tu pojęć zamieszczono w programach nauczania plastyki już na etapie szkoły podstawowej¹⁶.

Od polonisty wymaga się ponadto, aby potrafił przygotować swoich uczniów do wskazywania związków przedstawień ikonicznych (głównie malarskich) z tekstami literackimi¹⁷. Terminy *obraz malarski* i *obraz literacki/poetycki* wskazują na genetyczne pokrewień-

¹⁵ Ibidem, s. 48.

¹⁶ Dla porównania podajemy zestaw treści dotyczących środków plastycznego wyrazu, wskazany w jednym z programów nauczania dla szkoły podstawowej (L. Wyszowska, *Program nauczania plastyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej, na dwa i trzy lata nauczania*, Warszawa 2009):

1) barwa (podstawowe i pochodne, barwy czyste i złamane, barwy ciepłe i zimne, tonacje barwne, wąska i szeroka gama barw, walor, kontrast barwny); 2) linia (kreska jako wyraz ekspresji, kreska jako określenie kształtu i przestrzeni); 3) plama (plama jako forma, kształt oraz wyraz ekspresji plastycznej); 4) faktura (poszukiwania z wykorzystaniem różnych materiałów, kontrast faktur); 5) kompozycja [kompozycja jako sposób rozmieszczenia elementów na płaszczyźnie i w przestrzeni oraz wielkość, kształt i układ form, kompozycja statyczna i dynamiczna, kompozycja pasowa, kompozycja symetryczna (symetria środkowa i wieloosiowa), kompozycja rytmiczna]; 6) perspektywa jako sposób ukazywania przestrzeni na płaskiej powierzchni obrazu (perspektywa rzędowa i kulisowa, perspektywa linearna, perspektywa powietrzna, perspektywa malarska).

Należy podkreślić, że wymienione wyżej treści dotyczą wyłącznie klasy IV. W kolejnych latach nauki ich zakres jest koncentrycznie poszerzany. Oprócz środków plastycznego wyrazu uczniowie szkoły podstawowej poznają również dzieje sztuki w zarysie. Dla klasy IV obejmują one okres od prehistorii do średniowiecza.

¹⁷ W nowej formule ustnej części egzaminu maturalnego zadania dotyczące odczytywania ikonicznych tekstów kultury będą miały taki właśnie charakter. Por.: zadanie: *Jakie odczytanie „Dziadów cz. III” Adama*

stwo obydwu dziedzin sztuki, poświadczając zarówno ich podobieństwa, *wyrażane w oglądowych przedstawieniach, jak i odmienności tychże przedstawień, wynikające z różnych tworzyw: językowego i plastycznego*¹⁸. Wszystkie te różnice i zbieżności należy wyrazić przy pomocy odpowiednio dostosowanej terminologii, a ponadto nadać wypowiedzi właściwą formę gatunkową, łączącą opis dzieła sztuki z analizą literacką. Wybór formy gatunkowej nie jest prosty – warunkuje go bowiem rodzaj związków między tekstem werbalnym a tekstem ikonycznym. Związki te mogą polegać na: opisie (ekfrazie) dzieła malarskiego w tekście literackim, interpretacji dzieła malarskiego w tekście literackim, inspiracji dzieła literackiego obrazem malarskim lub odwrotnie – inspiracji dzieła malarskiego literaturą, wykorzystywaniu w utworze literackim i malarskim tożsamy motywów kulturowych oraz na analogiach w widzeniu rzeczywistości przez literaturę i malarstwo¹⁹. Nauczyciel powinien nie tylko wskazać uczniom właściwy wzorzec wypowiedzi, wykazując się wiedzą merytoryczną, ale również znaleźć odpowiednie metodyczne rozwiązania, aby przygotować młodzież do samodzielnego analizowania, interpretowania i porównywania tekstów kultury tworzonych w różnych systemach znaków.

W kontekście przedstawionych tu problemów, zasygnalizowanych jedynie na przykładzie ikonicznych tekstów kultury, należy postawić pytanie, w jaki sposób można przygotować przyszłego polonistę do efektywnego prowadzenia kształcenia kulturowego. Niezwykła złożoność szkolnego przedmiotu „język polski” sprawia, iż liczba godzin przewidzianych w module nauczycielskim na przedmioty dydaktyczne, nie wystarczy, aby poświęcić należytą uwagę wszystkim aspektom edukacji językowej i literackiej, nie wspominając o kształceniu kulturowym. Należy także zauważyć, że dwa pierwsze obszary mają merytoryczne wsparcie w programach nauczania na pierwszym i drugim stopniu studiów polonistycznych, kształcenie kulturowe na ogół wsparcia tego jest pozbawione. Stąd nasza propozycja, aby do wzbogacania wiedzy merytorycznej i metodycznej w tym zakresie wykorzystać praktyki równoległe, wchodzące w skład modułu nauczycielskiego.

Opracowując program takich praktyk, można odwołać się do potencjału kulturowego miast, w których usytuowane są ośrodki uniwersyteckie. Każde z nich stanowi centrum skupiające teatry, kina, muzea, galerie, a często też scenę operową i filharmonię oraz inne instytucje życia kulturalnego. Funkcjonują w nich domy kultury oraz szkoły muzyczne i plastyczne, niejednokrotnie również na poziomie akademickim. Nawiązanie współpracy z tymi ośrodkami ważne jest z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze, pozwala na wykorzystanie wiedzy i umiejętności pracujących w nich profesjonalistów, którzy niejednokrotnie są również metodycznie przygotowani do tego, aby prowadzić zajęcia poświęcone różnym formom działalności kulturalnej. Po drugie, stwarza szansę na aktywny

Mickiewicza odnajdujesz na zapowiadającym sztukę plakacie teatralnym? Omów zagadnienie, wykorzystując znajomość dramatu (tekst kultury: Bolesław Polnar, „Adam Mickiewicz, Dziady” [plakat teatralny], 1997). Informator..., op. cit., s. 29.

¹⁸ A. Biała, *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk*, Warszawa–Bielsko-Biała 2009, s. 20.

¹⁹ *Ibidem*, s. 22.

udział w życiu kulturalnym osobom, które przybyły na studia z małych miejscowości i wsi lub wychowały się w miejskich rodzinach o niskim habitusie kulturowym.

Pamiętając o tym, że praktyki równoległe mają wiele różnych zadań, pragniemy skupić się tylko na tych, które wiążą się z przygotowaniem przyszłych polonistów do prowadzenia kształcenia kulturowego. Zadania te sprowadzają się do następujących zasadniczych obszarów:

- Obszar I** – Wzbogacanie, względnie zdobywanie wiedzy merytorycznej w zakresie różnych form sztuki (malarstwa, rzeźby, muzyki, teatru, filmu itp.).
- Obszar II** – Udział w różnego typu warsztatach przygotowujących praktycznie do zajęć kulturowych.
- Obszar III** – Uczestniczenie w życiu kulturalnym.
- Obszar IV** – Opracowanie i prowadzenie zajęć warsztatowych z zakresu kształcenia kulturowego dla uczniów II, III i IV etapu nauczania.

Zajęcia przewidziane dla obszaru I powinno się zaplanować na początku praktyk równoległych zarówno na studiach licencjackich, jak i uzupełniających magisterskich. Należy je kontynuować, poszerzając systematycznie wiedzę studentów w wybranych zakresach tematycznych. Zajęcia w ramach obszarów II i III muszą odbywać się symultanicznie, aby z jednej strony umożliwić studentom bezpośredni kontakt z różnymi formami kultury dzięki uczestnictwu w wybranych projektach artystycznych, a z drugiej strony przygotowywać ich do aktywnego planowania, organizowania i prowadzenia różnorodnych form warsztatowych wymienionych w IV obszarze działań.

Przykładowe formy zajęć ujęte w drugiej kolumnie zamieszczonej poniższej tabeli, to przedsięwzięcia, w których brali udział studenci filologii polskiej specjalności nauczycielskiej na studiach I i II stopnia w ramach praktyk równoległych organizowanych przez Zakład Dydaktyki i Języka Polskiego UKW w Bydgoszczy. Każda jednostka organizująca praktyki może, oczywiście, zaproponować studentom własne rozwiązania, uzależnione od uwarunkowań lokalnych – oferty miejscowych ośrodków kulturalnych, sieci nawiązanych kontaktów oraz pozyskanych współpracowników zewnętrznych, działających na zasadzie wolontariatu lub opłacanych z funduszy zdobytych w ramach różnych projektów.

Warto zaznaczyć, że wśród celów kształcenia kulturowego, które realizujemy w toku przygotowania przyszłych nauczycieli języka polskiego, szczególne miejsce zajmują cele dydaktyczne związane z nauczaniem integrującym. Studenci zarówno obserwują, jak i przygotowują różne formy zajęć (w tym warsztaty) skierowane do uczniów zdrowych oraz dysfunkcyjnych. Zajęcia arteterapii są obligatoryjnym elementem programu praktyk równoległych tak, aby przyszli poloniści potrafili przygotować do uczestnictwa w kulturze wszystkich swoich uczniów – przeciętnych, wybitnie zdolnych, ale także dysfunkcyjnych, zwłaszcza że w przypadku tych ostatnich kultura to nie tylko nośnik wartości estetycznych i poznawczych, ale również ważny czynnik terapeutyczny. Uczestnicząc w kulturze, uczni-

wie ci szybciej wracają do zdrowia, podnoszą poczucie własnej wartości, a tym samym lepiej funkcjonują w społeczeństwie.

Tabela 1. Przykładowe formy zajęć i zadania realizowane w poszczególnych obszarach działań przygotowujących w ramach praktyk równoległych do prowadzenia kształcenia kulturowego na różnych etapach edukacji.

OBSZAR DZIAŁAŃ	PRZYKŁADOWE FORMY ZAJĘĆ	TEMATY/ZADANIA
I. Zdobywanie/ poszerzanie wiedzy merytorycznej i metodycznej	Cykl wykładów prowadzonych przez nauczycieli plastyków, historyków sztuki, artystów malarzy, muzyków w szkołach (m.in. w Liceum Plastycznym, Zespole Szkół Muzycznych), w uczelniach, w muzeach.	Historia sztuki. Środki artystycznego wyrazu. Typy i etapy analizy dzieła sztuki: - analiza semiotyczna, - analiza stylistyczna, - aspekt intencjonalny i emocjonalny. Związki dzieła z innymi zjawiskami i procesami kultury (literatura, teatr, opera, muzyka, film). Symbole kultury a konteksty kulturowe.
	Spotkania z pracownikami Biura Wystaw Artystycznych w ramach Akademii Sztuki.	Sztuka współczesna. Artefakt jako obiekt badawczy ²³ .
II. Udział w życiu kulturalnym i artystycznym miasta	Spektakle teatralne i spotkania z ich twórcami (np. w ramach organizowanego przez Teatr Polski w Bydgoszczy cyklu „Premier belferskich”).	Dyskusja z twórcami, pisanie scenariuszy na podstawie wybranych tekstów literackich. Przygotowanie scenariuszy lekcji przygotowujących uczniów do pisania recenzji obejrzanych spektakli.
	Spektakle baletowe i operowe, wystawy dzieł sztuki oraz happeningi i różnego rodzaju instalacje artystyczne.	Opracowanie scenariuszy lekcji wprowadzających pojęcia z zakresu teatru, baletu, opery oraz przygotowujących do pisania recenzji spektakli. Korespondencja sztuk (muzyka – literatura – sztuka/podkład muzyczny – libretto – scenografia).
III. Uczestniczenie w projektach kulturalno-edukacyjnych	Warsztaty teatralne prowadzone przez aktorów Teatru Polskiego w Bydgoszczy oraz instruktorów dramy.	Gest – ruch – mimika jako podstawowe środki wyrazu artystycznego w teatrze.
	Szkolny festiwal teatralny <i>Baśnie Pana Andersena</i> .	Szkolne inscenizacje teatralne jako metoda edukacji kulturalnej.
	Instalacja artystyczna <i>Dzikie łabędzie</i> .	Rzeźba a literatura – związki i inspiracje.

²⁰ Materiały na temat realizacji treści kulturowych znaleźć można m.in. w opracowaniach: *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomółka, E. Dutka, Katowice 2007; A. Górniok-Naglik, *Sztuka w treściach nauczania – na tropie korelacji i integracji w liceum*, Kraków 2002.

III. Uczestniczenie w projektach kulturalno- edukacyjnych	Prezentacje gimnazjalne w Zespole Szkół Muzycznych oraz Zespole Szkół Plastycznych.	Korespondencje sztuk w praktyce szkolnej i wobec wymagań MEN: Projekty gimnazjalne.
	Warsztaty w MDK wprowadzające podstawowe pojęcia i techniki fotografii artystycznej (projekt: <i>Symbole miasta</i>).	Sztuka – architektura – fotografia artystyczna – interpretacja symboli.
	Prezentacja słuchowiska radiowego <i>Baśń o prawdziwej miłości</i> nagranych przez uczniów SOSW dla Dzieci i Młodzieży Słabowidzącej i Niewidomej im. Louisa Braille'a w Bydgoszczy ²⁴ .	Słuchowisko radiowe – tekst literacki – scenariusz.
	Happening młodzieży z MDK <i>Żywe rzeźby</i> .	Rzeźba w nowej odsłonie. Emocje i subiektywizm w interpretacji sztuki.
	Koncert dzieci niepełnosprawnych <i>Serce za uśmiech</i> .	Podkład muzyczny i scenografia jako niezbędne elementy widowiska artystycznego. Arteterapia w edukacji kulturalnej.
	Prezentacja spektakli teatralnych (zarejestrowanych na płytach CD) przygotowanych w ramach arteterapii z dziećmi dysfunkcyjnymi w Ośrodku Rehabilitacyjnym w Rusinowicach	Muzyka i tekst literacki – korespondencja sztuk. Arteterapia w edukacji kulturalnej. Tekst literacki jako materiał wyjściowy scenariusza spektaklu/podkład muzyczny i jego funkcja aksjologiczna, terapeutyczna oraz artystyczna/taniec i ruch jako ekspresywne środki wyrazu/scenografia.
	Udział w projekcie <i>Niech kołęda nas zjednoczy, głosząc chwałę cichej nocy</i> ²⁵ .	Muzyka i tekst literacki w tradycji kulturowej narodu. Motywy religijne w malarstwie.
IV. Prowadzenie zajęć dydaktycznych i warsztatów dla uczniów z różnych etapów edukacyjnych	Warsztaty poświęcone wybranym motywowom (np. <i>Anioł w literaturze i sztuce</i> , podobnie: Święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc, Andrzejkę).	Opisy dzieł sztuki. Ekspresja artystyczna.
	Warsztaty poświęcone wybranym tekstom literackim (np. baśniom Andersena) i ich adaptacjom filmowym oraz teatralnym (przekład intersemiotyczny).	Analiza i interpretacja filmu oraz spektaklu teatralnego. Plakat filmowy i teatralny jako dzieło sztuki użytkowej oraz symbolicznej. Muzyka i jej rola w filmie. Film jako dzieło sztuk zintegrowanych: literatura – malarstwo – muzyka. Korespondencja sztuk w arteterapii.

²¹ Szerzej o projekcie, jego celach, założeniach i realizacji w artykule: J. Cieślukowska, *Teatr dzieciom niewidomy, dzieci niewidomej teatrowi – założenia i efekty pewnego projektu*, [w:] *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. M. Święcicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Bydgoszcz 2010, s. 446-453.

²² Uwieńczeniem projektu jest opracowanie: *Niech kołęda nas zjednoczy, głosząc chwałę cichej nocy. Materiały dydaktyczne*, red. D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Bydgoszcz 2012, s. 6-8.

Antoni Kępiński stwierdził, że *Cywilizacja – to władza nad światem, kultura – to miłość do świata* i właśnie tej szeroko pojętej miłości staramy się uczyć przyszłych nauczycieli polonistów, by przekazywali ją swoim wychowankom wraz z umiłowaniem literatury i najwyższych humanistycznych wartości.

THE ROLE OF IN-TERM PRACTICE IN PREPARING TO CULTURAL EDUCATION ON DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

SUMMARY

The article begins with the survey of cultural education concepts and discussing it in terms of three most important meanings, cultural competence and tasks, especially in school practice.

Another problem mentioned in the article is the issue of cultural education in reference to ministerial documents. A lot of attention is devoted to this problem. There is the analysis of detailed requirements concerning these skills in Polish educational basis on II, III and IV educational stage, in Art syllabus on different educational levels and the newest brochure of school leaving exam. For the sake of lack of cohesion between school leaving exam requirements and syllabus preparing the future Polish teachers the gap can be filled with well-prepared in-term practice.

This article includes the table which depicts the action areas (e.g. achieving content-related and methodological knowledge, joining cultural and educational projects, teaching and lecturing workshops for students), exemplary activities (for instance lectures, school festivals, junior high school presentations), topics and tasks (types and levels of masterpieces, cultural education in integrated education).

PRZYGOTOWANIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI DO KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH I KULTUROWYCH – UWAGI O DOŚWIADCZENIACH DYDAKTYCZNYCH

Kształcenie kompetencji komunikacyjnych i kulturowych uzasadnia najnowsza reforma programowa kształcenia ogólnego. Nowa podstawa programowa¹ określa cele i treści nauczania, umiejętności uczniów oraz zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego oraz w programach nauczania. Sformułowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego w języku wymagań stanowi pierwszy krok do wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie². Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, uwzględniając Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską (w szczególności jego artykuł 149 ust. 4 i art. 150 ust. 4) i wniosek Komisji, opinie Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego³ oraz Komitetu Regionów⁴, zgodnie z procedurą określoną w art. 251 Traktatu⁵, a także mając na uwadze poszerzanie i uznawanie wiedzy, umiejętności i kompetencji obywateli, w punkcie czwartym podkreśliły potrzebę opracowania europejskich ram kwalifikacji⁶. Zmiany programowe mają przyczynić się zatem do osiągnięcia celów określonych przez Komisję Europejską w Programie „Edukacja i Szkolenia 2010”, takich jak rozwijanie kompetencji kluczowych oraz do osiągania lepszych wyników pol-

¹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009. Opublikowana na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.

² *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF> [dostęp: 24.08.2013].

³ Dz. U. C 175, z 27.07.2007, s. 74.

⁴ Dz. U. C 146, z 30.06.2007, s. 77.

⁵ *Opinia Parlamentu Europejskiego z dn. 24.10.2007 i Decyzja Rady z dn. 14.02.2008*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF> [dostęp: 24.08.2013].

⁶ *Zalecenia Parlamentu Europejskiego...*, op. cit.

szych uczniów, zwiększenia odsetka osób z wykształceniem minimum średnim, lepszego przygotowania do studiów i aktywności na rynku pracy.

W europejskich ramach kwalifikacji⁷ kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii⁸. Na pierwszym miejscu w zestawie ośmiu kompetencji kluczowych⁹ znajduje się *porozumiewanie się w języku ojczystym*, gdyż każda osoba powinna posiadać umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach życiowych, a także dostosowywania swojego sposobu porozumiewania się do wymogów sytuacji. Z kolei kompetencja ósma: *świadomość i ekspresja kulturalna*, obejmuje poznanie lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz rozumienie jego miejsca w świecie. Zgodnie z tymi ustaleniami nowa podstawa programowa w zakresie edukacji polonistycznej do najważniejszych umiejętności¹⁰ zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego zalicza *umiejętność komunikowania się w języku ojczystym zarówno w mowie, jak i w piśmie*¹¹ oraz *umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa*¹². Wypełnienie tych zadań należy do obowiązków każdego polonisty, dlatego przygotowanie do kształcenia kompetencji komunikacyjnych i kulturowych w polskiej szkole stało się niezbędnym elementem edukacji przyszłych nauczycieli.

Z powyższych ustaleń wynika konieczność utworzenia konwersatorium zatytułowanego *Kształcenie kompetencji komunikacyjnych i kulturowych w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej* dla studentów filologii polskiej, którzy wybrali specjalizację pedagogiczną. Punktem wyjścia do określenia problematyki konwersatorium jest oczywiście podstawa programowa dla języka polskiego. Najważniejsza zmiana dydaktyczna w niej

⁷ Kwalifikacja oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami; *krajowe ramy kwalifikacji* oznaczają z kolei narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć w uczeniu się, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Zob.: *Załącznik I. Definicje*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111/4, 6.05.2008, s. 4.

⁸ *Kompetencje* oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w europejskich ramach kwalifikacji kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii. Zob.: *ibidem*, s. 4.

⁹ Osiem kompetencji kluczowych: (1) porozumiewanie się w języku ojczystym, (2) porozumiewanie się w językach obcych, (3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, (4) kompetencje informatyczne, (5) umiejętność uczenia się, (6) kompetencje społeczne i obywatelskie, (7) inicjatywność i przedsiębiorczość, (8) świadomość i ekspresja kulturalna.

¹⁰ *Umiejętności* oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście europejskich ram kwalifikacji umiejętności określane są jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów). Zob.: *ibidem*, s. 4.

¹¹ *Podstawa programowa...*, op. cit., poz. 15, 19.

¹² *Ibidem*, poz. 19.

zawarta dotyczy paradygmatu nauczania (zarówno na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej) i przejścia od chronologiczno-kulturowego do komunikacyjno-tekstowego. Zadaniem nauczyciela polonisty jest wychowanie świadomego uczestnika procesów komunikacyjnych (który odbiera i tworzy wypowiedzi, bywa zatem odbiorcą i nadawcą komunikatów) oraz świadomego odbiorcy kultury (który analizuje i interpretuje teksty kultury). Stąd też wynika położenie szczególnego nacisku na kształcenie kompetencji komunikacyjnych związanych z działaniami na tekstach mówionych i pisanych. Cele kształcenia (tzw. wymagania ogólne) określają następujące umiejętności, które uczeń musi opanować: 1) odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, 2) analiza i interpretacja tekstów kultury, 3) tworzenie wypowiedzi. W obrębie każdego z tych celów znajdują się zoperacjonalizowane treści nauczania (czyli wymagania szczegółowe), porządkujące proces edukacyjny. Układ wymagań jest analogiczny dla II, III i IV etapu edukacyjnego i przebiega według określonego schematu: od czytania i słuchania do mówienia i pisania. Uczeń przechodzi od roli odbiorcy do roli nadawcy komunikatu. W związku z tak pojmowanym procesem edukacji i wychowaniem ku samodzielności, zadania nauczyciela języka polskiego w gimnazjum są następujące: wprowadzanie ucznia w tradycję i współczesność, uwrażliwianie na uniwersalne wartości, zaznajamianie z różnymi postawami moralnymi, skłanianie do refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów, wspomaganie rozwoju umiejętności posługiwania się językiem polskim, budzenie motywacji do poznawania języka i dbałości o jego kulturę, kształcenie sprawności posługiwania się różnymi gatunkami wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz kształtowanie samodzielności w docieraniu do informacji, krytycznego podejścia do nich i umiejętności ich selekcjonowania. Wchodzenie w dorosłe życie ucznia szkoły ponadgimnazjalnej, stawia przed nauczycielem nowe zadania: stymulowanie i rozwijanie zainteresowań humanistycznych, wprowadzanie w świat różnych kręgów tradycji, zapoznanie z najważniejszymi tendencjami w kulturze współczesnej, nauczanie kompetentnej i wnikliwej lektury tekstu, inspirowanie do refleksji o szczególnie istotnych problemach świata, człowieka, cywilizacji i kultury, pogłębianie świadomości językowej i komunikacyjnej, rozwijanie sprawności wypowiadania się w złożonych formach oraz stymulowanie umiejętności samokształcenia. Konwersatorium ma na celu przygotowanie studentów polonistyki – przyszłych nauczycieli do wypełniania zadań, które przed polonistami postawiła nowa podstawa programowa, wprowadzona w życie od roku szkolnego 2009/2010.

Oprócz wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie równie ważne jest osiągnięcie celów określonych przez Komisję Europejską w Programie „Edukacja i Szkolenia 2010”. Porozumiewanie się w języku ojczystym obejmuje umiejętności: komunikowania się w mowie i w piśmie i dostosowania sposobu porozumiewania się w zależności od sytuacji. Umożliwia również rozróżnianie i wykorzystanie różnego typu tekstów oraz informacji do formułowania i wyrażania własnych argumen-

tów w mowie i piśmie. Z kolei świadomość i ekspresja kulturalna niesie za sobą poznanie lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz rozumienie jego miejsca w świecie, znajomość najważniejszych dzieł kultury, nie tylko dawnej, ale także tej współczesnej. Kompetencja ta staje się niezbędna do rozwijania umiejętności twórczych, które mogą być skutecznie wykorzystane w wielu sytuacjach życiowych i zawodowych.

Aby móc wypełnić powyższe zadania, nauczyciel powinien otrzymać odpowiednie przygotowanie na poziomie studiów uniwersyteckich, dlatego cele konwersatorium *Kształcenie kompetencji komunikacyjnych i kulturowych w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej* zostały ściśle opracowane zgodnie z wytycznymi obowiązującej podstawy programowej. Student, uczestnik konwersatorium, przede wszystkim zdobywa umiejętności z zakresu wymaganego przez podstawę, ale także rozumie konieczność podejścia komunikacyjno-tekstowego w nauczaniu języka polskiego na wszystkich etapach kształcenia, traktuje też w sposób zintegrowany kompetencje komunikacyjne i kulturowe. Powinien również zrozumieć, na czym polega funkcjonalne podejście do gramatyki oraz stosować wiedzę socjolingwistyczną do pogłębienia relacji nauczyciel – uczeń. Celem takiego przygotowania jest podnoszenie efektywności procesu nauczania także przez wykorzystanie zdobytych kompetencji do dalszego samokształcenia.

Wychodząc od ogólnej problematyki sztuki komunikacji, treści programowe koncentrują się na zagadnieniach związanych z kompetencjami komunikacyjnymi w nauczaniu języka polskiego. Na zajęciach poruszane są po pierwsze zagadnienia sztuki komunikacji, a następnie przechodzi się do tematyki komunikacji społecznej w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacyjnego podejścia w nauczaniu języka polskiego. Ważne staje się nabycie umiejętności słuchania, a także zrozumienie roli koncentracji. Kolejna grupa zagadnień związana jest z umiejętnością czytania i jej rolą w procesie edukacyjnym (czytanie w celu zdobycia informacji i przeżycia literackiego). Zastanawiamy się też nad sposobami badania i oceniania treści, języka i układu czytanego tekstu. Następnie rozważamy istotę sztuki mówienia, wychodząc od teorii aktów i gatunków mowy, przez etykę mowy i analizę dyskursu, a także wzorce komunikacyjne i etykietę językową. Kolejne kompetencje dotyczą sztuki pisania, w tym także form gatunkowych wypowiedzi pisemnych. Omawiamy plan wypowiedzi pisemnej, intencję, spójność, redakcję tekstu. Zwracamy uwagę na świadomość językową, styl, słownictwo, cechy języka, normy językowe. Analizujemy i interpretujemy teksty kultury. Na zakończenie niezwykle ważnym zadaniem jest inspirowanie do samokształcenia i ciągłego rozwijania własnych kompetencji nauczycielskich.

Wprowadzenie wstępnych pojęć i ich klasyfikacja ma na celu zarówno przybliżenie terminologii, jak i umożliwienie swobodnego poruszania się w obrębie danej problematyki. Stąd „zrealizowane” zostają na początku tematy związane z teorią komunikacji i jej najważniejszymi ustaleniami. Prowadzi to do opracowania słowniczka pojęć, którym będą posługiwać się uczestnicy konwersatorium na dalszym etapie zajęć. Słowniczek ten obejmuje i wyjaśnia następujące pojęcia: *komunikacja, komunikat, znak, nadawca, odbiorca,*

adresat, intencja, kod, kontekst, autor, dialog, polilog, szumy, filtrowanie, kanał itp.¹³. Przechodząc na bliższe przyszłym pedagogom obszary, przyglądamy się komunikacji w klasie szkolnej, a więc: kompetencjom komunikacyjnym nauczyciela, komunikacji w organizacji i w klasie szkolnej i związanemu z tą problematyką klimatowi społecznemu klasy, a także wpływowi zachowań niewerbalnych na relacje nauczyciel – uczeń w sytuacjach dydaktycznych. Kolejnym ważnym zagadnieniem wymagającym odpowiedniego omówienia jest interakcja między nauczycielem a uczniem w sytuacjach dydaktycznych oraz wyjaśnienie, czym są tzw. sieci komunikacyjne. Szczególnie wnikliwie staramy się przyglądać komunikacji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacyjnym i to zarówno w obszarze „mówionym”, jak i „pisanym” oraz efektywnemu organizowaniu tekstowego materiału nauczania i podstawowym formom językowej działalności komunikacyjnej w klasie¹⁴. Zawężając pole obserwacji do kwestii polonistycznych i uwzględniając podejście komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego, podążamy tropem osobowego wymiaru kształcenia komunikacyjnego i wyznaczników podejścia komunikacyjnego¹⁵, zwracając szczególną uwagę na rolę tekstu i tekstologii w programach polonistycznych w szkole i na uniwersytecie. Przywoływane w tym miejscu zagadnienia związane z tekstem i tekstologią jako zwornikiem zainteresowań polonistycznych¹⁶ doskonale korespondują z tekstocentrycznym stanowiskiem twórców nowej podstawy programowej i jej założeniami w obszarze nauki o języku¹⁷. Wnikliwa analiza tego dokumentu dopełnia poruszaną tematykę.

Teraz z kolei przychodzi czas na dokładne przyjrzenie się czterem podstawowym umiejętnościom, których doskonalenie powinno wyznaczać pracę polonisty w zakresie kształcenia kompetencji komunikacyjnych. Na pierwszym miejscu przyglądamy się umiejętności słuchania, a więc zagadnieniom tzw. pseudosłuchania i słuchania prawdziwego. Ważne jest uświadomienie przyszłym nauczycielom barier utrudniających uważne słuchanie, odkrywanie bowiem własnych ograniczeń jest niezwykle pomocne w ich eliminowaniu oraz prowadzi do właściwego i prawidłowego procesu uważnego słuchania. Warto też uświadomić uczestnikom zajęć, że aby słuchanie było naprawdę skuteczne, musi dojść do spełnienia czterech następujących warunków: słuchanie musi być aktywne, empatyczne, otwarte i świadome. Wówczas można mówić o pełnym słuchaniu, a przecież w warunkach szkolnych właśnie taka forma interesuje każdego nauczyciela¹⁸. Znaczenie aktywnego słu-

¹³ M. Tokarz, *Wykład 1. Komunikacja – wstępne pojęcia i klasyfikacje*, [w:] idem, *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 11-24.

¹⁴ A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002, s. 89-119.

¹⁵ A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007, s. 13-77.

¹⁶ J. Bartmiński, *Miejsce tekstu i tekstologii w programach polonistycznych i na uniwersytecie*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 169-184.

¹⁷ *Podstawa programowa...*, op. cit., poz. 19-24, 35-62.

¹⁸ M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka słuchania*, [w:] idem, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, tłum. A. Błaż, Gdańsk 2004, s. 13-29.

chania trudno przecenić, dlatego warto oprócz przeprowadzenia testu sprawdzającego stopień opanowania tej umiejętności przyrzeć się zarówno poziomom słuchania, jak i zastanowić się, dlaczego tak trudno czasami zmusić uczniów do skoncentrowania się na tej czynności. Aby poradzić sobie z przeciwnościami, jakie niesie szkolna rzeczywistość, niewątpliwie dobrze wyćwiczyć kroki zmierzające ku aktywnemu słuchaniu i pamiętać o stosowaniu różnorodnych sposobów i metod, chociażby szybkiego powtarzania¹⁹. Opanowanie sztuki aktywnego słuchania pozwoli lepiej przygotować się do doskonalenia kolejnej umiejętności, a mianowicie sztuki czytania. Wydaje się, że w dobie ogólnego upadku czytelnictwa i wszelkich alarmujących wyników badań tego zjawiska warto zastanowić się nad rolą czytania w procesie edukacyjnym. Pomocne mogą być zarówno wszelkie ćwiczenia związane z doskonaleniem technik poprawiających szybkość i zakres czytania, wykorzystywania tzw. pamięci fotograficznej, jak i te przynoszące poprawę koncentracji, zwiększanie stopnia zrozumienia oraz rozwijanie umiejętności szybkiego czytania²⁰. Nauczyciel jako pośrednik w nauce czytania²¹ odgrywa w tym procesie rolę nie do przecenienia, dlatego należy poświęcać jak najwięcej czasu na indywidualną pracę z uczniami, lepiej poznać proces czytania, nawiązywać dobre kontakty z wychowankami i po prostu pomagać uczniom mającym kłopoty z opanowaniem tej umiejętności w stopniu zadowalającym. Wśród tych praktycznych porad i ćwiczeń ogromne znaczenie ma również i teoretyczna wiedza, w jaką zostaną wyposażeni przyszli nauczyciele, dlatego dobrze pokusić się o analizę i interpretację tekstów dotyczących znaczenia słowa, *wyjaśniania składni słowa czy pokazywania semantyki tego słowa*²². Czytanie w celu przeżycia literackiego to kolejne zagadnienie, na które na pewno warto skierować uwagę studentów. Rozważania nad kwestiami przeżywania wartości, charakterem przeżycia literackiego, muzycznego i plastycznego oraz strukturą przeżycia estetycznego pozwolą nie tylko pełniej zrozumieć dzieło sztuki, ale umożliwią jego odbiór w wielu aspektach i wymiarach²³. Pomocne w tych kwestiach mogą być ustalenia dotyczące zagadnienia systemu jakości estetycznie doniosłych oraz problematyki warunku „wystarczającego” dla „utrwalenia” samego dzieła²⁴.

Sztuka mówienia to kolejny element obszaru umiejętności uczniów, nad którym powinien się pochylić każdy nauczyciel. Problemy w porozumiewaniu się szczególnie mocno dają o sobie znać w warunkach komunikacji w klasie szkolnej, dlatego warto przyrzeć się różnicom pokoleniowym (baby boom, X, Y itd.) i w oparciu o te ustalenia sta-

¹⁹ P. Thomson, *Znaczenie aktywnego słuchania*, [w:] idem, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, tłum. T. Geller, Poznań 1998, s. 13-26, 141-147.

²⁰ T. Buzan, *Podręcznik szybkiego czytania*, tłum. G. Walota-Czekaj, Łódź 1999, s. 21-23, 45-47, 78-83, 97-111, 155-160.

²¹ R.J. Marzano, D.E. Paynter, *Nauczyciel pośrednikiem w nauce pisania*, [w:] idem, *Aktywne doskonalenie pisania i czytania. Zbiór ćwiczeń i zadań*, tłum. J. Bartosik, Gdańsk 2009, s. 25-54.

²² J.L. Austin, *Znaczenie słowa*, [w:] idem, *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993, s. 78-103.

²³ H. Kwiatkowska, *Przeżycie literackie a postawy moralne uczniów*, Warszawa 1981, s. 28-58.

²⁴ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 162-194.

rać się „dostosować” swój komunikat do słuchaczy. Właściwa motywacja, dobry kontakt ze słuchaczami, wybór odpowiednich technik mówienia, wiarygodność i rzetelność to najważniejsze przesłanki do tego, aby nakłonić odbiorców do słuchania, aby wykształcić sprawność takiego mówienia, żeby być słuchanym i rozumianym²⁵. Niewątpliwie pomocna będzie tu estetyka twórczości słownej i szeroko rozumiana problematyka gatunków mowy, nie można zatem pominąć ważnych ustaleń naukowych w tym względzie²⁶. Dopełnieniem tej wiedzy są ćwiczenia praktyczne, zwłaszcza te, które pomagają nawiązać dobry kontakt z nastolatkami, ułatwiają porozumienie, prowadzenie partnerskiego dialogu w duchu szacunku i zrozumienia, uczą słuchania i rozmowy²⁷. W tym miejscu warto poruszyć temat etyki mowy i wszelkich zagadnień z nią związanych, a zatem perswazji, manipulacji, konwersacji i negocjacji tak ważnych w dzisiejszej rzeczywistości, oraz zastanowić się wspólnie, co to znaczy, że ktoś jest dobrym mówcą i rozmówcą²⁸. Analiza dyskursu ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji szkolnej²⁹ doprowadzi nas do rozważań na temat wzorców komunikacyjnych i etykiety językowej. Uświadomienie uczniom istoty estetyki słowa i zasad grzeczności językowej, zwłaszcza w kontekście postępującej brutalizacji języka publicznego, to poważne wyzwanie dla każdego nauczyciela, temu zagadnieniu warto przyrzeć się dokładniej³⁰.

Opanowanie przez uczniów trzech wyżej omówionych umiejętności: słuchania, czytania i mówienia, wpływa znacząco na poziom umiejętności czwartej – pisania. Wydaje się, że ta sztuka sprawia wychowankom największe trudności. Wychodząc z założenia, że nauczyciel powinien być pośrednikiem w nauce pisania, warto pracować ze swoimi uczniami w jak najbardziej zróżnicowany sposób, proponując im szeroki zakres ćwiczeń i zadań praktycznych³¹. Zgodnie z zapisem w podstawie programowej, na poszczególnych etapach kształcenia uczniowie są zobligowani do opanowania różnych form gatunkowych wypowiedzi pisemnych, dlatego nigdy dość ćwiczeń doskonalących te formy³², takie chociażby jak: plan wypowiedzi pisemnej, intencja i spójność, a także redakcja tekstu³³.

²⁵ S. Hamlin, *Jak mówić, żeby nas słuchali. Komunikacja we współczesnym miejscu pracy*, tłum. S. Jaśkiewicz-Budek, Poznań 2008, s. 30-82.

²⁶ M. Bachtin, *Problem gatunków mowy*, [w:] idem, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 1986, s. 348-402.

²⁷ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, tłum. B. Horosiewicz, Poznań 2006, s. 43-158.

²⁸ M. Kuziak, *Zdefiniujmy problem. Czym jest perswazja, manipulacja, konwersacja i negocjacja?*, [w:] idem, *Jak mówić, rozmawiać, przemawiać*, Warszawa 2008, s. 24-43.

²⁹ W. Bobiński, *Wiwat polonista – konserwatysta!, czyli o zapomnianej sztuce rozmowy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty...*, op. cit., s. 81-89.

³⁰ A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2006, s. 96-103; K. Ożóg, *Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej*, [w:] idem, *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2007, s. 77-88.

³¹ R.J. Marzano, D.E. Paynter, op. cit., s. 55-80.

³² M. Kuziak, S. Rzepczyński, *Sztuka pisania po polsku*, Warszawa 2008.

³³ M. Kuziak, S. Rzepczyński, R. Kasterski, *Jak pisać po polsku? W szkole, w domu, w pracy*, Bielsko-Biała 2004, s. 231-259.

Ważnym czynnikiem wpływającym na jakość tworzonej wypowiedzi pisemnej jest także świadomość językowa autora, temu zagadnieniu warto przyrzeć się ze szczególną uwagą³⁴, analizując cechy stylu i języka, słownictwo i normy językowe³⁵. Zakres tematyczny kolejnego zagadnienia jest niezwykle szeroki i wymaga wnikliwego potraktowania. Analiza i interpretacja tekstów kultury³⁶ sięga nie tylko do określonych sposobów prezentacji dzieła, ale dotyka bardzo istotnych problemów aksjologicznych³⁷, im też poświęcamy na zajęciach konwersatoryjnych sporo uwagi.

Treści programowe konwersatorium zamyka ważny czynnik, który ma ogromny wpływ nie tylko na poziom nauczania i jakość efektów dydaktycznych, ale w bardzo znaczący sposób oddziałuje na samego nauczyciela. Inspirowanie do samokształcenia powinno stanowić nieodłączny element życia zawodowego każdego nauczyciela, bez niego bowiem trudno mówić o rozwoju osobowym i intelektualnym dobrego pedagoga na każdym poziomie edukacji³⁸.

Na zakończenie tych teoretycznych rozważań chciałabym zaprezentować przykład praktycznych rozwiązań prowadzonych przeze mnie zajęć. Dotyczy on działalności samych studentów, których zadaniem było przygotowanie lekcji języka polskiego rozwijającej uczniowskie kompetencje komunikacyjne i kulturowe oraz opracowanie i przedstawienie konspektu zajęć. Pomysł, który prezentuję poniżej, zrodził się pod wpływem uczestnictwa w popularnej od kilku lat w Lublinie imprezie kulturalnej zwanej Nocą Kultury (Autorem pomysłu jest Marcin Kwaśnik, student filologii polskiej).

KONSPEKT LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO DLA KLAS I-III SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ	
Temat lekcji	Noc Kultury
Liczba jednostek lekcyjnych	2
Metody nauczania	pogadanka, metoda projektu, dyskusja
Formy pracy	jednostkowa, zbiorowa, grupowa
Środki dydaktyczne	Przygotowane przez uczniów materiały związane z Nocą Kultury – ulotki, fotografie, foldery informacyjne, nagrania dźwiękowe i wizualne, prezentacje multimedialne <i>etc.</i>
Cel ogólny	kształcenie kompetencji kulturowych i komunikacyjnych

³⁴ A. Kuczek, *Jak doskonalić pisanie dłuższych form wypowiedzi? Materiały dla nauczycieli języka polskiego (szkoła podstawowa i gimnazjum)*, Gdańsk 2008, s. 9-17.

³⁵ M. Kuziak, *Zdefiniujmy problem...*, op. cit., s. 144-169.

³⁶ M. Kuziak, S. Rzepczyński, op. cit., s. 273-294.

³⁷ B. Chrzastowska, *Podstawy lektury, interpretacji, wartościowania*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995, s. 104-132.

³⁸ L. Kacprzak, *Wieloaspektowość kompetencyjna nauczyciela w komunikowaniu interpersonalnym (przegląd teorii)*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 103-125.

Cele operacyjne	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • definiuje pojęcie <i>kultura</i>; • rozróżnia kulturę wysoką i niską; • wyszukuje i poprawnie wykorzystuje informacje dotyczące tekstów kultury; • konstruuje ciekawą i poprawną merytorycznie prezentację; • redaguje recenzję.
Przebieg lekcji	
I. Faza wstępna	Czynności organizacyjne, przedstawienie celu lekcji, podanie i zapisanie tematu lekcji. Krótka pogadanka na temat Nocy Kultury.
II. Faza główna	Uczniowie przedstawiają przygotowane w ramach pracy domowej prezentacje jednego, wybranego wydarzenia z Nocy Kultury. Następnie pracując w grupach, oceniają je w formie recenzji. Dodatkowo punktowane są wszelkie odszukane przez nich odniesienia do literatury, muzyki i plastyki.
III. Faza końcowa	Zebranie wniosków i opinii na temat wszystkich prezentacji.
Materiał rezerwowy	Dyskusja na temat kolejnej Nocy Kultury – uczniowie proponują, co chcieliby zobaczyć i dlaczego.
Ocenianie	Ocena końcowa uwzględnia ocenę nauczyciela za wykonaną prezentację, ocenę zaproponowaną przez grupę wylosowaną do recenzji i ocenę nauczyciela za rzetelne zrecenzowanie wylosowanej innej grupy.
Praca domowa	
a) dla wszystkich	Napisz felieton na temat: Noc Kultury to wiele wydarzeń w kilka godzin – wada czy zaleta?
b) dla chętnych	Przygotuj projekt (pojedynczo lub w dowolnej grupie) wydarzenia, które mogłaby zrealizować nasza szkoła lub klasa podczas Nocy Kultury 2013.

DEVELOPMENT OF THE CULTURAL AND COMMUNICATION SKILLS FOR THE FUTURE TEACHERS – NOTES ON THE DIDACTIC EXPERIENCE

SUMMARY

The development of the cultural and communication skills is being explicated in the most recent reform on the general education. The new curriculum describes the goals and contents of the education, pupils' skills as well as the school's educative tasks. The formulation of the mentioned general education's curriculum is the first step to accomplish the regulations of the European Parliament and the UE Committee from 23.04.2008 on the appointment of the European qualification framing for lifelong teaching. The changes on the curriculum will enable accomplishing the goals stated by the European Committee in

its programme 'Education and Trainings of the 2010' such as developing the main competencies as well as achieving higher results by the Polish pupils, increasing the percentage of secondary education completed among the population, improving the preparation for the higher education and activity on the labour market. Among the eight main competencies the first place is taken by the 'communication in the mother tongue' as each and every person should be able to communicate orally and in written according to different situations they are facing. On the other hand, competency no. 8 'cultural expression and awareness' consists of the knowledge of the regional, national and European cultural heritage. According to those regulations, the new curriculum on the Polish language education describes the following as being the most important skills being learned by a pupil: 'communication in the mother tongue orally and in written' and 'ability to understand, use and abstractly transform texts, also the culture ones leading to achievement of one's goals, personal development and active participation in the social life'. Accomplishing of those objectives is a duty of every Polish scholar and thus the preparation to develop the communication and cultural competencies on the ground of Polish schooling became the necessary element of the future teachers' education process.

PRAKTYKA A FORMACJA ZAWODOWA POLONISTY

Celem artykułu jest określenie miejsca praktyki w procesie kształcenia zawodowego polonisty. Akcentując jej formacyjny wymiar, pragnę dać wyraz przekonaniu, że ten etap przygotowania do zawodu jest szczególnie istotny w perspektywie kształtowania się u przyszłych adeptów zawodu własnego/akceptowanego przez siebie obrazu nauczyciela. Choć źródła owego wizerunku tkwią w kilku obszarach (społeczny stereotyp nauczyciela, nabyte w okresie szkolnym doświadczenia, dostarczana przez literaturę przedmiotu wiedza teoretyczna czy obserwacje wyniesione z praktyk), zwłaszcza ostatni z wymienionych komponentów wpływa na indywidualne konstruowanie obrazu siebie jako polonisty.

Mając świadomość, że ten sposób nabywania doświadczeń dydaktycznych stanowi tylko jeden z wymiarów przygotowania pedagogicznego, rozpocznę od usytuowania praktyk zawodowych w szerszym kontekście, przywołując obowiązujące od ponad roku standardy kształcenia nauczycieli¹. Wstępne informacje znaleźć można w charakteryzujących sylwetkę absolwenta ogólnych efektach kształcenia, gdzie w podpunkcie drugim jest mowa o wiedzy z dydaktyki i metodyki wspartej *doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystaniu*, a w siódmym – o praktycznym przygotowaniu *do realizowania zadań zawodowych*². Istotną rolę wspomniane działania odgrywają w osiągnięciu szczegółowych efektów kształcenia w zakresie umiejętności; najwyraźniej jednak praktyka zdefiniowana została w opisie modułów drugiego i trzeciego, w których stanowi jeden z trzech autonomicznych komponentów. Ma wyszczególnione własne treści kształcenia i w znacznym stopniu rzutuje na organizację całości przygotowania pedagogicznego. W charakterystyce modułów czytamy: *Komponenty modułu powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela*³.

¹ Podpisane 17 stycznia 2012 rozporządzenie zostało ogłoszone w Dzienniku Ustaw 6 lutego, a weszło w życie po upływie 14 dni. Zawarte w nim standardy stały się zatem obowiązujące dla tych roczników, które rozpoczęły przygotowanie pedagogiczne w nowym roku akademickim (2012/2013). Patrz: *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. 2012, nr 0, poz. 131.

² Ibidem, s. 2.

³ Ibidem, s. 6, 10.

Nie wnikając zbyt szczegółowo w wykaz treści trzeciego komponentu⁴, można stwierdzić, że w intencji prawodawcy przygotowanie nauczycielskie nabiera wymiaru kształcenia dla praktyki, a pobyt w szkole pełni rolę podstawową, ponieważ jego celem jest *gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej [...] z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym*⁵. Trudno się dziwić takiemu usytuowaniu; wymienione wyżej doświadczenia, pogłębione refleksją na temat przyczyn obserwowanej lub doświadczanej sytuacji oraz sposobów najlepszego jej rozwiązania stanowią podstawowe źródło zawodowej samowiedzy. Szczególną rolę odgrywa zderzenie teorii z praktyką, przy czym istotna wydaje się tu łączność (integralność) obu komponentów oraz ich wzajemna zwrotność. Wyniesiona z zajęć wiedza pozwala na identyfikowanie najbardziej czytelnych sytuacji; wiele zdarzeń wymyka się jednak prostym rozpoznaniom, wymaga bardziej złożonej diagnozy, a więc powrotu do teorii. W takiej sytuacji trudno traktować teorię i praktykę rozdzielnie i rozstrzygać, który z komponentów ma większe znaczenie, ponieważ – jak zauważył to już Kartezjusz – *pojęcia bez doświadczenia są puste, a doświadczenia bez pojęć są ślepe*⁶.

Bez wątpienia o wartości praktyki decyduje także jej usytuowanie w procesie kształcenia, które pozwala na indywidualne doświadczanie⁷ roli nauczyciela. Pozostaje tu miejsce i na konfrontację teorii z praktyką, i na uruchamianie teorii dla praktyki – czy to w trakcie samodzielnego poszukiwania rozwiązań lub konsultacji z opiekunem szkolnym, czy też w czasie omawiania materiałów z praktyki z opiekunem akademickim – indywidualnie albo podczas zajęć z metodyki. Rację ma więc Gerard Sowiński, podkreślając formacyjny wymiar praktyki, polegający na tym, że *umożliwia [...] ukształtowanie się obrazu szkoły, który stanie się [...] punktem odniesienia do formułowania własnych programów działania*⁸.

Z uwagi na brak miejsca nie przywołam stosownej literatury na temat postrzegania roli nauczyciela, zasygnalizuję tylko, że łączy ona kompetencje zawodowe z predyspozy-

⁴ Treści komponentu ujęte zostały w 5 kategorii: (1) poznawanie specyfiki szkoły, (2) obserwowanie procesu dydaktycznego, (3) współdziałanie z opiekunem (zadania asystenckie), (4) pełnienie roli nauczyciela (prowadzenie zajęć), (5) refleksyjna analiza obserwowanych (doświadczanych) sytuacji. Poszczególne kategorie (poza pierwszą) zostały uszczegółowione, zawierają od 6 do 12 podpunktów rozwijających nadrzędną problematykę.

⁵ *Rozporządzenie...*, op. cit., s. 10.

⁶ R. Nycz, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, [w:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki, E. Nawrocka, Warszawa 2007, s. 12.

⁷ Zdaniem Beaty Walkiewicz, *są jednak takie umiejętności, należą do nich ogólne umiejętności nauczycielskie, które powinny ukształtować się same, poprzez refleksje edukowanego. Wówczas mamy do czynienia z kształtowaniem umiejętności poprzez (samo)doświadczenie*. Patrz: *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, red. B. Walkiewicz, Warszawa 2006, s. 14.

⁸ G. Sowiński, *Formacyjna funkcja praktyk studenckich*, „Polonistyka” 2001, nr 3, s. 172. Sowiński wskazuje trzy płaszczyzny takiego oddziaływania: 1) kształtowanie się obrazu nauczyciela; 2) wpływ na decyzję o wyborze zawodu; 3) uświadomienie potrzeby dalszego rozwoju i jego kierunków (zob.: ibidem).

cjami osobowościowymi⁹, w związku z czym, mówiąc o kształtowaniu wzorca nauczyciela, warto posłużyć się kategorią zawodowej tożsamości, rozumianej jako determinowany indywidualnie i kulturowo obraz siebie. Takie ujęcie współgra z wypracowaną przez psychologię narracyjną koncepcję kształtowania tożsamości, ponieważ zakłada ona indywidualny wysiłek podmiotu poznającego i dokonuje się w powiązaniu z jego dotychczasową wiedzą o świecie i doświadczeniem¹⁰.

Traktując praktykę pedagogiczną jako kluczowe doświadczenie zawodowe, chciałbym odwołać się do wypowiedzi studentów specjalności nauczycielskiej IFP UAM, którzy uczestniczyli w programie praktyk organizowanych w ramach projektu POKL.04.01.01-00-029/09 „Dostosowanie modelu kształcenia studentów filologii polskiej do wyzwań współczesnego rynku pracy”. Przedmiot analizy stanowią ankiety wypełniane przez studentów w latach 2009/2010 oraz 2010/2011 przed rozpoczęciem praktyki ciągłej i po jej zakończeniu. Wypowiedzi były o tyle interesujące, że dotyczyły tej części pobytu w szkole, którą prowadzący zajęcia najczęściej znał jedynie z dokumentów, jakie dostarczył student po odbyciu praktyk. Przygotowana na potrzeby projektu POKL ankieta miała wskazać oczekiwania związane z kilkutygodniowym pobytom w szkole, a następnie określić, w jakim stopniu zostały one spełnione. W pewnym sensie stanowiła uzupełnienie dołączanych do materiałów z praktyki refleksji studentów na temat jej przebiegu.

Prezentację wyników rozpocznę od ankiety poprzedzającej praktykę, a później skonfrontuję je z informacjami zawartymi w kwestionariuszu wypełnianym po jej odbyciu. Analizie ilościowej poddałem wypowiedzi 463 studentów, z czego zdecydowaną większość stanowili słuchacze stacjonarni (357 – 77,1% ogółu). W badanej próbie dominowali licencjaci stanowiący ponad połowę badanych (270 studentów – 58,3% ogółu). Wszyscy respondenci zaliczyli blok zajęć pedagogiczno-psychologicznych oraz przynajmniej roczny kurs połączonej z hospitacjami szkolnymi dydaktyki przedmiotowej, mieli zatem świadomość teoretycznych uwarunkowań związanych z pełnieniem roli nauczyciela.

Dotychczasowa wiedza i doświadczenia stały się dla nich źródłem przekonania, że wykonywanie zawodu wymaga opanowania specyficznych umiejętności (stwierdzenie 1b w ankiecie; 455 odpowiedzi *zdecydowanie tak i raczej tak*, w sumie 98,3%). Warto przy tym zauważyć, że trzy semestry studiowania bloku nauczycielskiego¹¹ nie odbiły się negatywnie na postrzeganiu atrakcyjności zawodu nauczyciela, co można odczytać, konfrontując wynik z następnymi odpowiedziami. Z myślą o wykonywaniu zawodu rozpoczynało studia ponad

⁹ Definiując zawód nauczyciela, Jolanta Bonar podkreśla, że występuje w nim inna niż w pozostałych profesjach hierarchia kompetencji, a istotną rolę odgrywają cechy osobowościowe. Zob.: J. Bonar, *Rola zajęć teoretycznych i praktycznych w kształtowaniu kompetencji zawodowych studentów edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2012, s. 89-91.

¹⁰ J. Trzebiński, *Wstęp*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 13.

¹¹ Niezależnie od typu studiów pierwsza praktyka ciągła pojawia się po trzecim semestrze, gdy studenci zakończą blok psychologiczno-pedagogiczny i zaliczą dwa semestry metodyki.

2/3 kandydatów (318 odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak* – 68,7% ogółu), co czwarty nie brał pod uwagę takiego rozwiązania (24% – 111 deklaracji *raczej nie* lub *zdecydowanie nie*), a niektórzy nie są pewni, na ile specjalność zawodowa decydowała o wyborze kierunku (7,3% *nie wiem*).

Ilość deklaracji chęci podjęcia pracy w szkole zanotowana w obu typach ankiet jest porównywalna (298 respondentów, 64,4%), znacząco jednak zmieniły się proporcje w odniesieniu do pozostałych odpowiedzi. O ponad połowę zmalała liczba deklarujących nastawienie negatywne (do 47 osób – 10,2% całej grupy), a do niemal jednej czwartej wzrósł odsetek niezdecydowanych (113 – 24,4%, trzykrotny wzrost). Zmiany sugerują, że zajęcia specjalizacyjne potwierdzają słuszność wyboru i zdecydowanie zmniejszają liczbę osób nastawionych negatywnie do pracy w szkole. Można zatem postawić hipotezę, że wzrost kompetencji (lepsze rozumienie roli) wzmacnia atrakcyjność zawodu, co zdają się potwierdzać opinie dotyczące kwestii podniesionej w poleceniu 1c. Na pytanie, czy warto pracować jako polonista, twierdząco odpowiedziało 360 badanych (77,7%), negatywnych odpowiedzi odnotowano tylko 28 (6%), przy czym jedynie czterech studentów wybrało ewentualność *zdecydowanie nie* (0,8%).

Wynikające z metryczki informacje oraz odpowiedzi na pierwsze z pytań przynoszą ogólną charakterystykę badanej grupy. W dalszej części przedstawię opinie dotyczące wymiaru praktyk, ich umiejscowienia w toku studiów oraz wiązanych z nimi oczekiwań. Zdaniem respondentów, samodzielny pobyt w szkole powinno poprzedzać przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i metodyczne, dlatego też większość sytuuje praktykę ciągłą na II roku lub później (odpowiednio: 33,3% oraz 30,8% odpowiedzi), a tylko niespełna 36% widziałoby praktykę podczas I roku lub po nim (odpowiednio: 9,5% i 26,4%).

Zwolennicy wcześniejszego rozpoczęcia motywują takie stanowisko możliwością szybszego sprawdzenia swoich predyspozycji (potwierdzenia słuszności wyboru zawodu) i ewentualną szansą na zmianę specjalizacji. Postulat odsunięcia praktyki w czasie wiąże się w równym stopniu z sygnalizowaną już koniecznością poszerzenia kompetencji zawodowych i z większą dojrzałością emocjonalną starszych studentów.

Jeśli chodzi o organizację praktyk, badani opowiadają się za utrzymaniem *status quo*. Ponad połowa z nich (54,5%) sytuuje praktyki równolegle ze studiowaniem specjalności (zarówno praktyka śródroczna, jak i ciągła), większości odpowiada obowiązujący wymiar czasowy (64,6%). Warto się jednak przyrzeć podawanym uzasadnieniom, zwłaszcza że ponad 22% badanych postulowałoby zmniejszenie ilości godzin, a ponad 13% – zwiększenie. Analiza udzielonych na to pytanie odpowiedzi wskazuje pewne analogie: respondenci opowiadający się za praktyką towarzyszącą całemu okresowi trwania specjalności wykazują większą aprobatę dla wydłużenia praktyk (ponad 20% tej grupy), natomiast w pozostałych grupach (odpowiedzi: *nie wiem* i *nie*) wyraźnie wzrasta liczba zainteresowanych jej skróceniem (po około 40% respondentów). Zwolennicy wydłużenia eksponują lepsze przygotowanie do pracy (tego argumentu używa połowa respondentów z opisanej

grupy), studenci opowiadający się za skróceniem akcentują czasochłonność (niemal 50%) i podkreślają nadmiar lekcji hospitowanych (ponad 60% odpowiedzi).

Lektura uzasadnień wskazuje ambiwalentny stosunek do praktyki. Z jednej strony traktowana jest ona instrumentalnie, jako „czysta” formalność, warunek niezbędny do uzyskania uprawnień, z drugiej – jako nieocenione źródło doświadczeń zawodowych, wyzwalających postawę refleksyjną. Te same aspekty wartościowane bywają odmiennie, jak np. obserwacyjny wymiar praktyki: zmniejszenie liczby hospitowanych lekcji było koronnym argumentem zarówno dla zwolenników skrócenia praktyk, jak i jej wydłużenia.

Dwa ostatnie pytania dotyczyły oczekiwań studentów związanych z pobytem w szkole, przy czym kolejne podpunkty z polecenia czwartego (a-f) koncentrowały się wokół spodziewanych korzyści (katalog umiejętności o charakterze praktycznym), natomiast polecenie piąte wymagało oceny własnego przygotowania do pełnienia roli nauczyciela i wychowawcy. Deklaracje dotyczące zagadnień z pytania czwartego nie budzą zdziwienia. Zdecydowana większość twierdzi, że dłuższy pobyt w szkole pozwoli na skonfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką (96,5% odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak*), umożliwi zintegrowanie wiedzy przedmiotowej (kierunkowej), metodycznej, pedagogicznej i psychologicznej (97,2% badanych), zapewni praktyczne kształcenie umiejętności dydaktycznych (98,5%), umożliwi poznanie różnorodnych metod i technik pracy (93,3%), wpłynie na poznanie sposobów organizowania procesu dydaktycznego (94,8%) oraz oceniania prac uczniowskich (96,5%)⁷. Największym zaskoczeniem były deklaracje dotyczące różnorodności stosowanych metod i technik pracy. Tylko tutaj odpowiedź *zdecydowanie tak* w niewielkim stopniu przekroczyła połowę, co zdaje się świadczyć o wątpliwościach dotyczących innowacyjności dydaktycznej nauczycieli.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja dotycząca podnoszonej w pytaniu 5. samooceny. Co prawda i tu, zwłaszcza w odniesieniu do podstawowych powinności polonisty (dwie pierwsze odpowiedzi) mówić można o stosunkowo wysokim mniemaniu studentów: 91,8% badanych ma pewność, że podczas praktyk potrafi nauczyć podopiecznych sprawnego posługiwania się językiem, a jeszcze więcej (92,7% odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak*) – jest przekonanych o tym, że praktyki potwierdzą umiejętności właściwego organizowania kontaktów uczniowskich z dziedzictwem kulturowym. Wyrażane przekonanie słabnie w odniesieniu do niezbędnych kompetencji wychowawczo-administracyjnych. Studenci zdecydowanie najmniej ufają swojemu przygotowaniu do pełnienia roli wychowawcy – odpowiedzi pozytywnych udzieliło tylko 78,1% badanych, przy czym *zdecydowanie tak* deklarował jedynie co trzeci z respondentów (33% ogółu). Tak niski odsetek wydaje się znaczący choćby w zestawieniu z pierwszymi dwoma pytaniami – zdecydowanie akceptujące stanowisko zaprezentowała tam ponad połowa badanych. Nieco lepiej oceniają swoje przygotowanie do pełnienia roli pracownika szkoły – pozytywnej odpowiedzi udzieliła 85,3% respondentów.

Ujmując rzecz generalnie, należy stwierdzić, że przed rozpoczęciem praktyk ciągłych studenci czują się nieźle przygotowani merytorycznie i metodycznie, ale tylko w zakresie kształcenia polonistycznego. Kwestie opiekuńczo-wychowawcze czy administracyjno-organizacyjne stanowią wyraźnie słabszy komponent przygotowania specjalizacyjnego¹².

Sekwencję poleceń z punktu 5. zamykało pytanie otwarte dotyczące studenckich oczekiwań związanych z dłuższym pobytem w szkole (*Czego spodziewa się Pani/Pan nauczyć/dowiedzieć podczas odbywania praktyki?*). Z uwagi na szczegółowość kwestii podjętych w punktach 4. i 5., studenci w zasadzie nie wychodzili poza ujęte tam zagadnienia (stanowiły źródło narzucających się wprost sformułowań, zwalniających z konieczności ujętowania swoich odczuć). Tym bardziej warto docenić odpowiedzi spoza wyznaczonego katalogu, traktując je jako wyraz wrażeń nurtujących adeptów zawodu. Najczęściej deklarowali chęć sprawdzenia predyspozycji do pracy w szkole i określenia, czy włożony wysiłek daje satysfakcję (15,1% respondentów). W dalszej kolejności chcieli znaleźć sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami szkolnymi (14%). Wśród studentów można wskazać i takich, którzy przystępowali do działania z konkretnym planem, chcieli np. obserwować wpływ uwarunkowań rodzinnych i środowiskowych na pracę ucznia (3,3%).

Jak już sygnalizowałem, odpowiedzi zdeterminowały określenia zaczerpnięte z ankiety – respondenci przytaczali konkretny zapis albo modyfikowali jego sens (zawężali lub poszerzali). Poniżej przytoczę tylko najczęstsze. Istotę kilkutygodniowego pobytu w szkole studenci sprowadzają do:

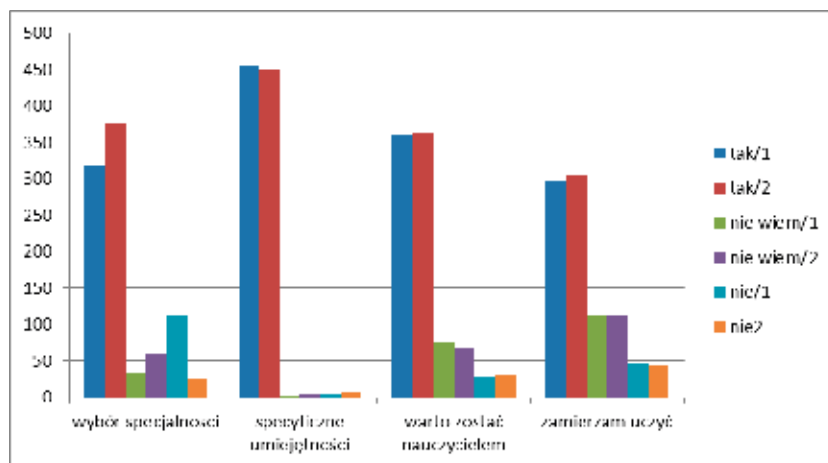
- skonfrontowania poznanej teorii (wyobrażeń) z praktyką lekcyjną (26,8%),
- opanowania różnych metod/technik pracy (26,2%),
- poznania uwarunkowań pracy nauczyciela/jak być dobrym nauczycielem (21,6%),
- opanowania sztuki rozmowy z młodzieżą, zachęcania do udziału w lekcji (16,2%).

Uzyskane w pytaniu otwartym wypowiedzi dają jasny obraz oczekiwań związanych z dłuższym pobytem w szkole. Respondenci wyraźnie doceniają doświadczenia nabywane w działaniu, a praktykę traktują jako okazję do sprawdzenia się w roli nauczyciela oraz opanowania pod okiem fachowca umiejętności *stricte* pragmatycznych.

Wyłaniający się z badań wstępnych obraz dopełniają ankiety przeprowadzone po odbyciu praktyki. Od razu zaznaczę, że w zasadzie potwierdzają dotychczasowe wnioski, częściowo modyfikując obraz z pierwszego kwestionariusza. Analizę rozpocznę od zestawienia opinii odnoszących się do kwestii podjętych w obydwu ankietach.

Poniższy wykres przynosi stwierdzenia z 4 podpunktów otwierających ankietę ON (oznaczenie: treść/1) i OFF (treść/2), przy czym ze względu na czytelność wyniki podaję w trzech kategoriach: *tak* (zdecydowanie i raczej), *nie wiem*, *nie* (zdecydowanie i raczej).

¹² Trzeba przyznać, że studenci poszukują tego typu zajęć – przez 2 kolejne lata studentom naszej specjalności proponowaliśmy prowadzony przez specjalistę z Wydziału Studiów Edukacyjnych fakultet *Praca wychowawcy szkolnego* i za każdym razem limit miejsc był przekraczany dwukrotnie.



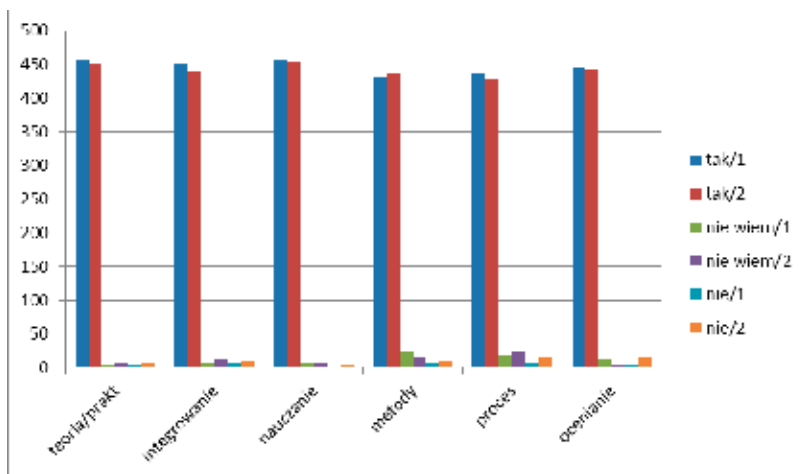
Wykres 1.

Otwierając ankietę cztery pytania szczegółowe miały bezpośredni związek z postawionymi w pierwszym kwestionariuszu dzięki powtórzeniu tych samych stwierdzeń wprost (1c, 1d) albo poprzez swoistą kontynuację wypowiedzi udzielonych w pierwszym badaniu (1a, 1b). Zasadniczo potwierdziły one opinie formułowane we wstępnej ankiecie, zwłaszcza w odniesieniu do tak samo postawionych kwestii. Po odbyciu praktyk wzrosła (choć o niespełna jeden punkt procentowy) liczba stwierdzeń mówiących o tym, że zawód nauczyciela jest wart wykonywania (1c – 78,6% odpowiedzi twierdzących), a nieco zmniejszył się odsetek odpowiedzi *nie wiem*. Zwiększył się również o niemal dwa punkty (1d – do 66,3%) odsetek deklarujących chęć podjęcia pracy w szkole po ukończeniu studiów, tym samym spadła liczba studentów niepewnych lub nastawionych negatywnie.

W drugim z podpunktów odpowiedzi kształtują się podobnie: spośród tych, którzy twierdzili, że zawód wymaga swoistych kompetencji (98,3% odpowiedzi *tak* w pierwszej ankiecie) podobna liczba stwierdza, że podczas praktyki je nabyła (97,4%, spadek o niespełna jeden procent). Dotychczasowy obraz bardziej komplikują wyniki uzyskane w podpunkcie 1a, ale i one zdają się przemawiać na korzyść doświadczenia praktycznego. Po kilkutygodniowym pobycie w szkole liczba deklarujących przekonanie o słuszności wyboru zawodu wzrosła o 59 osób (ponad 12% – 81,4% wobec 68,7% we wstępnej ankiecie), niemal dwukrotnie zwiększyła się liczba niezdecydowanych (13,2% wobec 7,3%), za to aż czterokrotnie spadła liczba odpowiedzi negatywnych (5,4% wobec 24%). Udzielone w tym podpunkcie odpowiedzi wskazują, że wielu studentów (niemal ¼ całej badanej próby) praktyka skłoniła do zmian w myśleniu o swojej roli w zawodzie. Co istotne, dokonane korekty wskazują na wyższy stopień akceptacji.

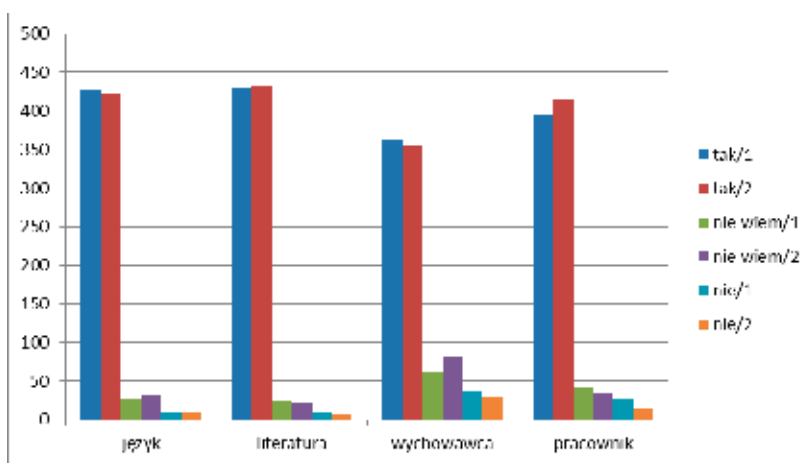
Bezpośrednie powtórzenie stwierdzeń z ankiety wstępnej miało również miejsce w punktach 5. i 6. W obu przypadkach wyniki okazały się niemal takie same. Zaczę od zestawienia żywnych przed praktyką oczekiwań dotyczących nabycia umiejętności

praktycznych z deklaracjami składanymi po praktyce. W żadnym z punktów różnice nie przekroczyły 2,5% (integrowanie – 2,4%, organizacja procesu – 2,37%), dlatego też poprzestaną na samej prezentacji wyników.



Wykres 2.

Podobnie wypadają stwierdzenia dotyczące przygotowania do realizacji związanych z praktyką zadań nauczycielskich. Odpowiedzi potwierdziły przekonania wyrażane przed rozpoczęciem pobytu w szkole, w odniesieniu do organizowania kontaktów z literaturą i wypełniania obowiązków pracowniczych odnotować można nawet wyższą samoocenę (w ostatnim przypadku wzrost pozytywnych odpowiedzi o ponad 4% i spadek negatywnych o połowę). Pobyt w szkole zachwiał nieco pewność w sferze nauczania funkcjonalnego posługiwania się językiem czy bycia wychowawcą, ale nie są to różnice znaczące (odpowiednio: spadek o 0,5% i 1,7%). Wyniki pokazują na poniższym wykresie.



Wykres 3.

Analogicznie do ankiety wstępnej tę część kwestionariusza kończyło pytanie otwarte. Dotyczyło umiejętności wyniesionych z praktyki (wcześniej: związanych z praktyką oczekiwań w tym zakresie). Na pierwszym miejscu respondenci wymieniają nawiązywanie kontaktu z uczniami i komunikowanie się z nimi (46,1%, przed praktyką wspomina o tym 16,2%), na drugim planowanie lekcji (21,1%, w ankiecie wstępnej poniżej 10% deklaracji), na trzecim umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy ze studiów (19,2%, przed praktyką 26,8%). W dalszej kolejności pojawia się ocena zadań uczniowskich (17,3%, ankieta wstępna poniżej 10%) oraz poznanie nowych metod nauczania (13,5%, wstępnie 26,2%).

Zestawienie odpowiedzi na pytania otwarte wskazuje, że pobyt w szkole wyraźnie wpłynął na zmianę preferencji absolwentów. Zakładając, że wymieniali głównie te umiejętności, które uznali za najważniejsze, można stwierdzić, że dowartościowaniu uległy kompetencje typowo praktyczne, warunkujące pracę dydaktyczną. Sygnalizowanej prawidłowości wymykają się deklaracje dotyczące nowych metod nauczania – tu szkolna rzeczywistość nie sprostала oczekiwaniom studentów (tylko połowa deklarujących była po praktyce usatysfakcjonowana).

Pozostałe punkty ankiety dotyczyły ogólnej oceny odbytych praktyk. Zaznaczone w punkcie 2 stwierdzenia wiązały się z oceną szkoły (organizacja, atmosfera), zaangażowania opiekuna szkolnego, zadowolenia z przeprowadzonych samodzielnie zajęć czy akceptacji oceny wystawionej przez opiekuna. Udzielone odpowiedzi wskazują na generalnie pozytywny odbiór. Suma deklaracji *zdecydowanie tak* i *raczej tak* nawet w najniższej ocenionym podpunkcie wyniosła 91,4% (*polecam szkołę innym*), a w odniesieniu do zgodnej z instrukcją organizacji osiągnęła 99,3%.

Pozostałe 3 polecenia miały charakter otwarty i służyły swobodnemu wyrażeniu opinii na temat praktyki. Respondenci mieli okazję do wskazania tych elementów, które wywołały zastrzeżenia (dyspozycja nr 3), uznanie (nr 4) mogli też zamknąć odpowiedź własnymi uwagami (nr 7). Zdecydowana większość (60%) nie formułowała zastrzeżeń czy uwag, pozostałe wypowiedzi były rozproszone; dotyczyły zarówno postawy uczniów (brak dyscypliny – 9,6%), obojętności grona pedagogicznego (7,6%), jak i organizacji pracy czy nadmiaru dokumentacji (3,8%). Niemal wszyscy respondenci (94,2%) wskazali za to elementy zasługujące na uznanie. Większość dotyczyła kompetencji opiekuna, doceniano jego otwartość i życzliwość (38,5%), przygotowanie merytoryczne (17,3%) czy stosunek do uczniów (15,3%). Pozytywne oceny dotyczyły też atmosfery szkoły (23%) i organizacji praktyk (13,5%) oraz zaangażowania i pomysłowości uczniów (15,4%).

Wypowiedzi ankietowanych pokazują, że praktyka stanowi ważny komponent zawodowej formacji nauczyciela. Konfrontacja oczekiwań z odczuciami wyrażanymi po praktykach potwierdza, że dłuższy pobyt w szkole pozwala z jednej strony na dowartościowanie umiejętności stanowiących podstawę warsztatu nauczyciela (komunikacja lekcyjna, planowanie pracy, dokumentacja szkolna), z drugiej zaś uzmysławia potrzebę posiadania właściwego zaplecza teoretycznego. Niekwestionowanym walorem praktyki jest – by użyć

określenia Zuzanny Zbróg – możliwość *poznawania siebie w działaniu*¹³, a więc osobiste zdobywanie wiedzy i jej swoiste legitymizowanie.

Wydaje się, że z perspektywy ujęcia narracyjnego największego znaczenia w kształtowaniu tożsamości zawodowej nabiera nadbudowywany nad doświadczanymi sytuacjami pierwiastek refleksyjny. Dzięki niemu podmiot działający staje się równocześnie podmiotem poznającym, a uświadomione i zwerbalizowane przemyślenia zostają powiązane z jego dotychczasową wiedzą o świecie i doświadczeniem. Dlatego też nieodłącznym elementem materiałów przedstawianych na zaliczenie praktyki powinna stanowić pisemna refleksja studenta dotycząca oceny podejmowanych przez siebie działań. Taka refleksja stwarza bowiem *możliwość nadania tym treściom subiektywnego znaczenia i połączenia ich z wiedzą osobistą i społeczną jednostki, a także z jej działaniami*¹⁴.

PRACTICE AND VOCATIONAL FORMATION OF A POLISH TEACHER – A CORRELATION

SUMMARY

In the presented paper I am considering the role of practice in the vocational preparation for the job of a teacher. I categorise the students' stay in school and the tasks they undertake whilst being there as a subjective experience that influences the individual construction of the self-invented, self-accepted image of a teacher.

In the text, I am referring to two surveys conducted in two consecutive years on 463 students of Polish from Poznan – the first survey carried out before starting the practice and the second post-practice. I am using the obtained results in the conclusion at the end of my paper.

¹³ Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, [w:] *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012, s. 80-82.

¹⁴ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 85.

PRZYDATNOŚĆ WSKAŹNIKA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI GŁOSOWEJ (VOICE HANDICAP INDEX – VHI) W SAMOCENIE GŁOSU STUDENTÓW SPECJALIZACJI NAUCZYCIELSKIEJ

Głos jest podstawowym narzędziem pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela. Niestety, lekarze-specjaliści oraz przedstawiciele zakładów medycyny pracy od dawna alarmują, że w statystykach wśród osób z chorobami narządu głosu nauczyciele sytuują się na pierwszym miejscu. W 1996 r. Grażyna Woškowiak zbadała przyczyny tej niepokojącej sytuacji i stwierdziła, że u źródeł problemów leżą m.in.: niewłaściwa organizacja czasu oraz niedostateczna kontrola nad środowiskiem pracy polskich nauczycieli, zbyt wąski zakres badań profilaktycznych, niewystarczająca wiedza z zakresu emisji i higieny głosu lekarzy medycyny pracy, utrudniony dostęp do placówek prowadzących rehabilitację czy warsztaty z emisji oracjalnej. Etiologia zaburzeń fonacyjnych związana jest również z ignorowaniem kształcenia, rehabilitacji i higieny głosu przez samych nauczycieli¹.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że pedagodzy przed rozpoczęciem pracy zawodowej nie są świadomi zagrożeń ani przygotowani do podjęcia zwiększonego wysiłku głosowego. Tezę tę formułuje na przykład Bogumiła Tarasiewicz, która uważa, że ujawniane w toku pracy zawodowej problemy mają swoje źródła we wcześniejszych etapach życia: *Najczęściej przy wyborze zawodu nauczyciela brakuje refleksji na temat możliwych głosowych patologii, ich skutków, a co najważniejsze – przyczyn. Wśród zdających na studia nauczycielskie stwierdzam brak wiedzy na temat możliwych w przyszłości problemów fonacyjnych. Z żalem odnotować trzeba także brak obowiązkowych badań diagnostycznych dla kandydatów na studia nauczycielskie*². Rzeczywiście, zgodnie z obowiązującymi przepisami od kandydatów na specjalizację nauczycielską nie można żądać zaświadczeń lekarskich czy przedstawienia wyników badań (audiologicznych, foniatrycznych, laryngologicznych itp.). Uczelnie rzadko decydują się na wprowadzenie egzaminów czy rozmów kwalifikujących na tę specjalizację. W związku z powyższym dopiero w czasie zajęć prowadzący może omówić z kandydatami na nauczycieli tak trudne i delikatne zagadnienia, jak predyspozycje głosowe

¹ G. Woškowiak, *Próba określenia przyczyn wzrostu zapadalności na choroby zawodowe narządu głosu u nauczycieli*, „Medycyna Pracy” 1996, nr 5, s. 519-522.

² B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006, s. 100.

do wykonywania zawodu, wskazać konieczność zmiany nieprawidłowych nawyków albo zasugerować konsultację u lekarza-specjalisty.

Mimo iż od roku akademickiego 2005/2006 emisję głosu jako przedmiot wprowadzono do programu specjalizacji, a najnowsze Rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela zobowiązuje do przekazania studentom *podstawowej wiedzy o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy oraz wykształcenie prawidłowych nawyków posługiwania się narządem mowy* (Dz. U. nr 0, poz. 131), w praktyce sytuacja nie uległa zauważalnej poprawie. Większość uczelni ograniczyła liczbę godzin przeznaczonych na przedmiot „Emisja głosu” do 15, zatem wykształcenie prawidłowych nawyków w toku zajęć na specjalizacji nauczycielskiej jest niezwykle trudne, w przypadku zaś niektórych studentów – wręcz niemożliwe do osiągnięcia.

Podczas zajęć wiedzę dotyczącą prawidłowej budowy oraz funkcjonowania narządów mowy ogranicza się do absolutnego minimum i przekazuje skrótowo przed ćwiczeniami oddechowo-fonacyjnymi, na które trzeba położyć szczególny nacisk. Takie zajęcia niezwykle ciężko prowadzi się w salach wypełnionych ławkami, zbyt małych dla grup piętnasto- czy dwudziestoosobowych, które powinny wykonywać także ćwiczenia ruchowe. Trudno jest utrzymać właściwy mikroklimat sali wykładowej, w tym tzw. „komfort cieplny” (18-21°C) oraz właściwą wilgotność powietrza (ok. 60-70%; przeważnie wynosi mniej niż 45%). Na zdrowie ćwiczących niekorzystnie wpływają zimne czy ciepłe przeciągi, które mogą doprowadzić do wysuszenia błony śluzowej gardła bądź krtani, przeziębień, a nawet do czasowego porażenia mięśni z uwagi na nagłą utratę ciepła. Niewskazane też są napoje zawierające m.in. kofeinę (kawa), teinę (herbata) albo teobrominę (kakao, czekolada), które mają właściwości odwadniające, powodują wzrost lepkości śluzu, uczucie suchości w gardle, częste chrząkanie, zaburzenia częstotliwości i jakości głosu oraz przyspieszenie oddychania³, a które studenci piją na co dzień. Z uwagi na niekomfortowe warunki lokalowe, ograniczony czas oraz dużą nieświadomość ćwiczących trudno o wymierne efekty pracy.

Na specjalizacji nauczycielskiej do rzadkości należą studenci, którzy prawidłowo posługują się głosem. To przeważnie chórzyci, członkowie grup wokalnych oraz teatralnych, absolwenci szkół muzycznych itp. W ich przypadku świadome używanie głośniejszej mowy łączy się z nieustannym doskonaleniem techniki, toteż rzadziej zapadają na choroby gardła czy krtani.

Drugą dużą grupę stanowią osoby o początkowo dobrym głosie, stopniowo pogarszającym się pod wpływem różnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Złe warunki akustyczne sali oraz hałas często wywołują u adeptów sztuki nauczycielskiej tzw. efekt Lombarda, czyli zwiększanie natężenia i podniesienie wysokości głosu przy jednoczesnym napięciu mięśni w obrębie stawu skroniowo-żuchwowego oraz krtani. Zmniejszenie

³ *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2006, s. 16-17.

wydolności głosowej w niesprzyjających warunkach może nastąpić już podczas ćwiczeń, praktyk w szkole czy pierwszych miesięcy wykonywania zawodu, a z czasem problem się tylko pogłębia.

Do trzeciej, wcale niemałej grupy można zaliczyć osoby z dysfunkcjami nieuświadomionymi lub utajnionymi, które nie powinny kształcić się na specjalizacji lub, ze względu na pogarszający się stan zdrowia, po pewnym czasie będą musiały stale pozostawać pod specjalistyczną opieką albo zrezygnować z pracy⁴. Wielu studentów nie jest w stanie zaakceptować, że odczuwane dolegliwości fizyczne mogą być związane z chorobami, które kwalifikuje się jako względne (nawracające zapalenia dróg oddechowych lub migdałków podniebiennych, jednostronna głuchota) albo bezwzględne (porażenia nerwu krtanowego wstecznego, brodawczaki krtani, guzki i polipy fałdów głosowych, zaawansowane zmiany zapalne dróg oddechowych [nieżyty suche i zanikowe], ciężkie schorzenia alergiczne, niewydolność podniebienna-gardłowa, umiarkowany lub głęboki niedosłuch) przeciwnie wskazania do wykonywania zawodu nauczyciela⁵. Autentyczny komentarz studentki z urazem jatrogennym po operacji tarczycy: *Zaświadczenie od lekarza zawsze można jakoś załatwić* – świadczy o niedojrzałości i braku troski o własne zdrowie, ale również o nieprzemyślanej decyzji o podjęciu specjalizacji przygotowującej do zawodu, *stawiającego znaczne wymagania narządowi głosowemu* – co podkreśla komisja ekspertów Unii Europejskiej Foniatorów⁶.

Trudno dostrzec u siebie i na stałe wykorzenić złe nawyki, dlatego podnoszenie świadomości osób zawodowo posługujących się głosem należy zacząć jak najwcześniej i w zasadzie od podstaw. Przy ocenie możliwości narządu głosu i mowy należy wziąć pod uwagę minimum siedem elementów, przede wszystkim prawidłowo rozwinięty oraz dobrze funkcjonujący narząd głosu – bez przewlekłych zmian chorobowych w obrębie narządu głosu i mowy, gardła i jamy nosowej. Ważne są również prawidłowy słuch, odpowiedni czas fonacji oraz skala głosu mieszcząca się w granicach normy dla głosu nieszkolonego. Właściwa koordynacja oddechowo-fonacyjna powinna zostać dopełniona utwalonym stereotypem prawidłowej artykulacji oraz dobrą dykcją⁷. Wszelkie anomalie i budzące niepokój nieprawidłowości należy skonsultować ze specjalistą, którego ocena możliwości narządu głosu i mowy decyduje o podjęciu pracy w charakterze nauczyciela.

Komitet Foniatrii Europejskiego Towarzystwa Laryngologicznego w 2000 r. wskazał kilka narzędzi badawczych stosowanych w diagnostyce zaburzeń głosu: ocenę percepcyjną głosu, laryngovideostroboskopię, analizę akustyczną głosu, ocenę aerodynamiczną, ocenę

⁴ B. Maniecka-Aleksandrowicz, A. Domeracka-Kołodziej, *Medyczne aspekty emisji głosu nauczycieli*, [w:] *Emisja głosu nauczyciela...*, op. cit., s. 7.

⁵ A. Obrębowski, A. Pruszewicz, *Zasady profilaktyki zawodowych zaburzeń głosu i kwalifikacji do zawodów głosowych*, „Nowiny Lekarskie” 1996, nr 1, s. 55-59.

⁶ *Foniatria kliniczna*, red. A. Pruszewicz, Warszawa 1992.

⁷ *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Śliwińska-Kowalska, Łódź 1999, s. 6.

subiektywną głosu⁸. Do przeprowadzenia większości z tych badań potrzeba specjalistycznej wiedzy i narzędzi, jednak prowadzący zajęcia z emisji głosu na specjalizacji nauczycielskiej może zastosować ostatnią metodę, czyli wypełnić ze studentami kwestionariusz określający wskaźnik niepełnosprawności głosowej VHI (ang. *Voice Handicap Index*), opracowany w 1997 r. przez pracowników Henry Ford Hospital and Health Sciences Center w Detroit. Na grunt polski adaptacji testu dokonał zespół Antoniego Pruszewicza już w 2004 roku⁹, jednak do dziś nie jest on powszechnie znany i stosowany przez wykładowców na specjalizacji nauczycielskiej. Z dystansem odnoszą się do niego również lekarze-specjaliści.

Samoocena zaburzeń głosu jest badaniem równorzędnym w zestawie metod diagnostycznych. Opiera się na definicji zdrowia przyjętej za WHO, według której jest to *całkowity fizyczny, psychiczny i społeczny dobrostan człowieka*¹⁰. Zredukowany do 30 zestaw pytań test VHI jest narzędziem do oceny wpływu zaburzeń głosu na funkcjonowanie psychospołeczne, obejmujące trzy dziedziny życia: funkcjonalną, emocjonalną oraz fizyczną. Poza szukaniem przyczyn i diagnozowaniem choroby w toku analizy bierze się także pod uwagę wpływ dolegliwości na tzw. „jakość życia” (*Quality of Life – QoL*). Takie holistyczne, multidyscyplinarne podejście nadal jest rzadko spotykane w Polsce¹¹, jednak subiektywne odczucia respondenta mogą okazać się cenną wskazówką przy planowaniu działań terapeutycznych.

Wprowadzona przez autorów testu skala punktowa oraz krótki komentarz do wyników są czytelne nawet dla osób przeprowadzających autodiagnozę po raz pierwszy. Zaznaczenie przy każdym pytaniu jednej z pięciu możliwych odpowiedzi jest równoznaczne z otrzymaniem odpowiednio: *nigdy* – 0 pkt., *prawie nigdy* – 1 pkt., *czasami* – 2 pkt., *prawie zawsze* – 3 pkt., *zawsze* – 4 pkt. Ogólny wynik VHI mieści się w przedziale od 0 do 120 punktów. Wartość między 0 a 30 pkt. określa niewielkie zaburzenia głosu, jednak im wyższy wynik w tym przedziale, tym bacniejszą uwagę trzeba zwrócić m.in. na higienę głosu. Punkty od 31 do 60 sugerują średnią niesprawność głosu, przy czym poza zapoznaniem się z warunkami prawidłowej emisji, dobrymi nawykami czy przestrzeganiem higieny narządu głosu sugerowana jest wizyta u specjalisty – foniatry bądź laryngologa. Przedział między 61 a 120 punktów wskazuje na poważną niesprawność głosu, winien też zaniepokoić osobę przeprowadzającą autobadanie. Konieczna i pilna konsultacja foniatryczna oraz rehabilitacja głosu zalecane są szczególnie dla osób, które zawodowo pracują głosem.

⁸ E. Niebudek-Bogusz [et al.], *Samoocena głosu za pomocą wskaźnika niepełnosprawności głosowej VHI u pacjentów z porażeniem fałdów głosowych*, „Otolaryngologia” 2008, nr 4, s. 197.

⁹ A. Pruszewicz [et al.], *W sprawie kompleksowej oceny głosu – własna modyfikacja testu samooceny niesprawności głosu (Voice Handicap Index)*, „Otolaryngologia Polska” 2004, nr 58, s. 547-549.

¹⁰ E. Niebudek-Bogusz [et al.], *Ocena zaburzeń głosu u nauczycieli za pomocą wskaźnika niepełnosprawności głosowej (Voice Handicap Index – VHI)*, „Medycyna Pracy” 2007, nr 5, s. 394.

¹¹ E. Niebudek-Bogusz, *Postępowanie w iniforiach zawodowych w krajach Unii Europejskiej i na świecie*, „Medycyna Pracy” 2009, nr 2, s. 152.

Pierwsza część testu, autoanaliza społecznego funkcjonowania, dotyczy relacji rodzinnych, kontaktów towarzyskich oraz codziennej aktywności społeczno-zawodowej. Pytania oscylują wokół ogólnego zadowolenia z prowadzonych konwersacji, słyszalności i wyrazistości mowy zarówno w sytuacjach prywatnych, jak też oficjalnych. Rozpatrywana w tej części aktywność zawodowa jeszcze kilka lat temu dotyczyła niewielkiego odsetka studentów. Obecnie wielu podejmuje pracę sezonową bądź przyjmuje rozmaite zlecenia w trakcie roku akademickiego, dlatego nawiązanie do dotychczasowych doświadczeń może okazać się istotne przy ocenie aktualnego stanu głosu. W tej części ankietowany może skorzystać z uwag innych osób na swój temat, w tym opinii pracodawcy bądź klienta.

W przypadku nauczycieli oraz praktykantów istotne są autorytet środowiskowy i realizacja kulturowego ideału osobowości. Pedagogowie nurtu humanistycznego zwracają uwagę, iż nauczający powinien łączyć wyjątkową osobowość z umiejętnością pracy w zespole, wyznawanymi zasadami, realizacją osobistych pragnień. Dopiero holistyczne działania pozwalają osiągnąć zawodowy sukces. Dobrze, jeśli dla uczniów jest autorytetem, nawet mistrzem polskiej mowy. Stanowiąc wzór do naśladowania, musi być dobrze przygotowany do pierwszego modelowego czytania tekstu, znać zasady recytacji i stosować je w praktyce, umiejętnie prowadzić dyskusje podczas lekcji, w ciekawy sposób przekazywać wiedzę, przystępnie tłumaczyć trudne zagadnienia. Dzięki odpowiednim komunikatom werbalnym nauczyciel może wzmocnić efekty wywołania oraz modelowania¹², czyli nie tylko zmienić własny sposób mówienia, ale również wpływać na doskonalenie komunikacji werbalnej ucznia.

Jak podkreśla Katarzyna Olbrycht, uczenie się przez modelowanie przebiega czterostopniowo: uwaga, przechowywanie, odtwarzanie motoryczne, motywacja¹³. Podstawą jest przykucie uwagi wychowanka, jak również motywacja oparta na pozytywnych emocjach. Sprzyja to zapamiętywaniu prawidłowych wzorców i postaw, które mogą być naśladowane, a z czasem rozwijane nie z konieczności, lecz w efekcie wewnętrznego przekonania oraz indywidualnych potrzeb. Innymi słowy, wysiłek nauczyciela przekłada się na zauważalny wzrost kompetencji i sprawności komunikacyjnych ucznia, który zostaje oczarowany sposobem mówienia swego mistrza, we wzajemnej relacji przyjmuje postawę akceptacji i szacunku, na co dzień czuje się partnerem, równoprawnym uczestnikiem dialogu, a nawet dyskursu. Komentujący pierwszą część kwestionariusza VHI studenci słusznie zauważyli, że nauczyciel wymaga społecznej akceptacji, dlatego nie tylko na lekcji, ale również podczas spotkań z rodzicami uczniów, władzami oświatowymi czy gronem pedagogicznym powinien być skutecznym, przekonującym mówcą.

W drugiej części, dotyczącej sfery emocjonalnej, analizowane są odczucia wobec własnego głosu, jak również uczucia, stany i wyobrażenia mówiącego o nastawieniu do niego odbiorców, m.in.: irytacja, zdenerwowanie, obawa, złość, zakłopotanie czy wstyd.

¹² K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 59.

¹³ *Ibidem*, s. 58-61.

Pytania nakłaniają do zastanowienia się nad przyczynami oraz konsekwencjami nieakceptowania swojego głosu, stąd konieczność określenia stopnia społecznego wykluczenia, niezrozumienia, (nie) pewności w pracy bądź w kontaktach interpersonalnych, wreszcie świadomości symptomów chorobowych. Trenerzy głosu alarmują, że psychologiczne uwarunkowania nieprawidłowej emisji oraz techniki mówienia wykluczają możliwość zastosowania zdobywanej wiedzy z zakresu pracy głosem. Wysoki wynik w tej części testu VHI powinien więc nakłonić do skorzystania ze wsparcia psychologicznego, może bowiem świadczyć o innych niż czynnościowe przyczynach zaburzeń głosu.

Dyspozycje psychiczne, empatia oraz uwrażliwienie na właściwy poziom relacji międzyludzkich są kluczowe w pracy nauczyciela. Jednak konieczność symultanicznego wykonywania wielu zadań: zrealizowania materiału, przygotowania uczniów do egzaminów, czuwania nad ich kulturalnym i społecznym rozwojem, wspierania przy indywidualnie podejmowanych działaniach, weryfikacji sprawdzianów, wypełniania dokumentacji szkolnej, przygotowywania raportów i sprawozdań, udziału w spotkaniach z rodzicami, posiedzeniach rady pedagogicznej, kursach doszkalających *etc.* – już podczas praktyk utwierdza studentów w przekonaniu, że jest to zawód wymagający dobrej organizacji pracy, rzetelności oraz odpowiedzialności, także za życie, zdrowie i rozwój młodego człowieka. Stopniowo budzą się coraz większe wątpliwości, czy w przyszłości sprostają oczekiwaniom uczniów, rodziców, dyrekcji szkoły, władz oświatowych oraz środowisk zainteresowanych kształceniem ogólnym. Czy staną się uosobieniem wykreowanego przez siebie wzorca nauczyciela.

Zasadniczo druga część kwestionariusza bada pewne wrodzone predyspozycje, umiejętność reagowania w różnych sytuacjach. Przyszłych pedagogów powinny bowiem wyróżniać: równowaga psychiczna, pogodne usposobienie, optymizm pedagogiczny, entuzjazm, rozumienie empatyczne, zadowolenie i pozytywne nastawienie do siebie, uczniów oraz wypełnianych zadań. Na efektywność pracy w dużej mierze składa się działanie własnym przykładem, umiejętność nawiązywania oraz utrzymywania kontaktów, zdolność sugestywna, komunikatywność. Osobowość nauczyciela, emocjonalność czy umiejętność rozmowy decydują o jakości głosu, ale też o ewentualnej dysfonii. Badania opublikowane w „Otolaryngologii” z 2002 roku dowiodły, iż połowa badanych nauczycieli skarżących się na zaburzenia głosu wymagała konsultacji psychologicznej, głównie z uwagi na znaczny niepokój, zaburzenia snu i codziennego funkcjonowania oraz zaobserwowane objawy somatyczne¹⁴. Skuteczna szkolna komunikacja opiera się w dużej mierze na trzech rodzajach sygnałów wysyłanych przez nauczyciela: werbalnych (treść), wokalnych (głośność, rytm, ton, szybkość itp.) oraz kinetycznych (mimika, gest), harmonijnie ze sobą połączonych¹⁵. Istotne jest to przy wszystkich stosowanych metodach nauczania (akroamatycznych,

¹⁴ M. Fisher [et al.], *Ocena zaburzeń głosu oraz problemów psychologicznych u nauczycieli*, „Otolaryngologia” 2002, nr 3, s. 181-186.

¹⁵ A. Szejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2006, s. 31.

erotematycznych czy aktywizujących), bez względu na styl nauczania. Zaobserwowane negatywne zmiany w ciele powinny nakłonić do poszukiwania przyczyn bloków emocjonalnych w przeszłości lub aktualnych stresowych sytuacjach, skutecznych dróg ich eliminowania, czyli pracy nad sobą poprzez odpowiednie mówienie, do czego zachęca m.in. Aneta Łastik w nieco kontrowersyjnej książce *Poznaj swój głos*¹⁶.

Trzeba pamiętać o poprawnym ułożeniu do fonacji i otwarciu aparatu głosowego, a zatem również eliminowaniu sztywności i zapobieganiu patologiom stawu skroniowo-żuchwowego, do których często prowadzą parafunkcje (częste żucie gumy, ogryzanie ołówków, zgrzytanie zębami itp.). W coraz szybciej pędzącym świecie i codziennych sytuacjach potęgujących stres nauczycielowi bardzo trudno wyciszyć się, uzyskać stan odprężenia. Rozluźnienie mięśni całego ciała jest jednym z najważniejszych elementów dobrej emisji głosu. Ponieważ *narząd głosu jest jednym z narządów ruchu człowieka, zatem doskonalenie i leczenie odbywa się przez ruch*¹⁷. Dobre efekty przynosi rekreacja na świeżym powietrzu, amatorskie uprawianie sportu, jak również trening Jacobsona czy technika Alexandra. Stosowane podczas zajęć na uczelni ćwiczenia relaksacyjne mają na celu zapobieganie objawom hiperkinezy, przeciwdziałanie złej pracy muskulatury oddechowej oraz narządu głosowego.

Ostatnich dziesięć pytań kwestionariusza VHI stanowi pomoc w zdiagnozowaniu objawów chorobowych i nieprawidłowej emisji głosu, które dotyczą sprawności, jak również konkretnych umiejętności studenta: podparcia oddechowego, czystości fonacji, wysokości głosu i jego natężenia, wysiłku wkładanego w mówienie. Występujące w tej kategorii symptomy korespondują z subiektywnymi objawami zaburzeń głosu nauczycieli, do których zaliczają się: chrypka (najczęściej zgłaszana dolegliwość), męczliwość głosu, uczucie suchości w gardle i krtani, okresowe zaniki czy załamywanie się głosu, uczucie kluski w gardle, bóle gardła, także z uczuciem zawadzania przy połykaniu, uczucie drapania w gardle, przewlekły suchy kaszel lub napady kaszlu, pochrząkiwanie, okresowy bezgłos. Objawom tym często towarzyszą obiektywne symptomy chorób, takie jak: znaczna hiperkineza mięśni szyi podczas fonacji, słabe i wadliwe uczynnianie rezonatorów nasady, zawężenie skali głosu, zmiany w zakresie częstotliwości oraz barwy głosu, nieprawidłowy charakter głosu, trudności w generowaniu wysokich dźwięków, skrócenie czasu fonacji, twarde i nieprawidłowe nastawienie głosowe, nieprawidłowy tor oddychania, wąska artykulacja, obecność nosowania. Wszelkie dostrzeżone nieprawidłowości po wysiłku głosowym mogą wskazywać na poważniejsze zaburzenia, zatem powinny skłonić studentów specjalizacji nauczycielskiej do konsultacji ze specjalistą. Pełną diagnozę lekarz może postawić po kompleksowej ocenie stanu dróg oddechowych oraz narządu głosu.

¹⁶ A. Łastik, *Poznaj swój głos*, Warszawa 2002.

¹⁷ B. Maniecka-Aleksandrowicz, A. Domeracka-Kołodziej, op. cit., s. 7.

Wymaga ona przeprowadzenia szczegółowych badań laryngologicznych, foniatrycznych i videostroboskopowych¹⁸.

Samooceńca głosu za pomocą skali VHI jest metodą coraz powszechniej stosowaną na świecie; wyniki międzynarodowych analiz dotyczących jej walidacji zaprezentowano na VII Europejskiej Konferencji Głosu w Groningen w 2007 r. Badacze dowiedli, że wyniki skali VHI z różnych krajów można ze sobą porównywać, jak również formułować uniwersalne wnioski. Przywołane etapy postępowania z uczestnikami zajęć „Emisja głosu” zaczerpnięte zostały z modelu brytyjskiego (*National Health System*), zgodnie z którym rehabilitacja i doskonalenie głosu następują po wnikliwej diagnozie. Adeptci sztuki nauczycielskiej Uniwersytetu Łódzkiego dostrzegli zależność między świadomością na temat higieny głosu osób eufonicznych i dystonicznych¹⁹. Podejrzanie zaburzeń głosu większość skłoniła do wizyty u foniatry bądź laryngologa (w zależności od decyzji lekarza POZ), po dodatkowych badaniach zaś wykryto różne postacie dysfonii, a nawet guzki głosowe miękkie. Lekarska opinia oraz wskazówki dla wykładowcy pozwoliły na dostosowanie ćwiczeń do indywidualnych potrzeb, ale też ograniczeń studentów, dzięki czemu głos nie był nadmiernie obciążany. Zalecana przez specjalistów rehabilitacja stanowiła temat niejednej dyskusji w trakcie zajęć, ale też istotny czynnik motywujący do pogłębiania wiedzy oraz aktywnego udziału w ćwiczeniach oddechowo-fonacyjnych.

Wymiernym efektem pracy z kwestionariuszem VHI jest zauważalny wzrost świadomości studentów specjalizacji nauczycielskiej. Rozumieją oni zasadność prewencji oraz wczesnej terapii zaburzeń głosu, konieczność zdiagnozowania stanu głosu już na początku kształcenia specjalistycznego. Sami konkludują, że od jakości mówienia nauczyciela zależy poziom jego zrozumienia przez uczniów, ale też jakość komunikacji werbalnej i kultury słowa młodzieży. Nauczyciele nie muszą kształcić się na mówców doskonałych, lecz wystarczająco dobrych, w pełni świadomych możliwości głosowych człowieka oraz występujących patologii, by – w razie zaobserwowanych problemów – udać się do odpowiedniego specjalisty i podjąć bezzwłoczne działania terapeutyczne, co więcej – właściwie zareagować też na dostrzeżone trudności fonacyjne podopiecznych.

¹⁸ Więcej w: A. Obrębowski [et al.], *Propozycje racjonalnego postępowania w orzekaniu o chorobie zawodowej narządu głosu*, „Medycyna Pracy” 2001, nr 1, s. 35-36.

¹⁹ H.M. Fletcher, J.M. Drinnan, N.P. Carding, *Voice care knowledge among clinicians and people with healthy voices in dysphonia*, „Journal of Voice” 2007, nr 21(1), s. 80-91.

USEFULNESS OF VOICE HANDICAP INDEX IN SELF-ASSESSMENT OF VOICE AMONG STUDENTS OF TEACHING

SUMMARY

This article discusses the structure of Voice Handicap Index, one of the research tools, recommended by Committee on Phoniatics of the European Laryngological Society – ELS. It emphasized the usefulness of the test in the diagnosis of disorders of the voice among students of teaching, as well as a holistic view on the issue of the health of future teachers.

MIĘDZY RZEMIOSEM A ZAWODOWĄ KREACYJNOŚCIĄ, CZYLI O ROLI POLONISTYKI „PRAKTYCZNEJ”

W *Teoriach literatury XX wieku* – wydanych po raz pierwszy w 2006 roku – Anna Burzyńska¹ pytanie o to, co jest ważniejsze: praktyka czy teoria, uznała za dylemat przypominający nieco debatę nad tym, co było pierwsze: jajko czy kura... Lektura tego akademickiego podręcznika obrazuje jednak, jak współczesne teorie sztuki słowa coraz wyraźniej kierują się w stronę nie tyle budowania metajęzyka i „wiedzy tłumaczącej”, czym jest literatura, ale przede wszystkim nastawione są na różnego rodzaju praktyki interpretacji. Zarówno ta sytuacja w literaturoznawstwie, jak i zauważalny obecnie zanik potrzeby powolnej, pogłębionej lektury sprawiły, że – nawiązując do Diltheyowskiego „żywego odczuwania” doznań związanych z czytaniem – w szkicu opublikowanym w 2012 roku krakowska badaczka zastanawiała się: *Jak więc spowodować, by pojawiło się w nas (czy w innych) – znów określenie Diltheya – „pragnienie doświadczenia” literatury w lekturze?.* Dalej zaś stwierdzała: *Pytanie to dzisiaj wydaje mi się o wiele ważniejsze niż jałowe rozważania nad naturą doświadczenia lektury, badanie jego specyficznych właściwości czy tworzenie nowych typologii doświadczeń. A jeszcze bardziej istotne staje się ono w obliczu doświadczanego przez nas w ostatnich latach zjawiska „śmierci arcydzieł” i kryzysu czytelnictwa w ogóle².*

Takie ukierunkowanie myślenia zauważalne w obrębie wiedzy o literaturze wyraźnie zbliża rozważania badaczy i krytyków literatury do dydaktyki – subdyscypliny polonistycznej, która szuka sposobów poszerzania kręgu uczestników kultury oraz świadomych użytkowników języka i z natury rzeczy liczyć się musi z rzeczywistym, niewykoncypowanym procesem odbioru i językowej komunikacji.

Zbliżenie do praktyki już wcześniej zauważyć można było w obrębie językoznawstwa, które otworzyło się na problemy związane z funkcjonowaniem języka, jego użyciem, uzależnieniem od tego kto? do kogo? w jakim celu? w jakiej sytuacji? z jakim skutkiem mówi? Językowy obraz świata, zawarta w języku hierarchia wartości, ich semantyka i pragmatyka, lingwistyka kulturowa, lingwistyka stosowana – to jedynie przykładowe obszary zainteresowań językoznawczych, które także wspierają myślenie dydaktyków.

¹ A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2009, s. 23.

² A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 27.

Nie tylko literaturoznawstwo i językoznawstwo, ale i rozmaite nowe kierunki badań pojawiające się na wydziałach polonistyki inspirują nabywanie przez nauczycieli kompetencji interdyscyplinarnych dotyczących czy to dominujących mediów, kultury audiowizualnej, cyberkultury, czy instytucji kulturalnych.

Potrzebę namysłu nad relacją między nauczaniem i uczeniem się a stale dokonującymi się zmianami eksponują też przeobrażenia w obrębie współczesnych społeczeństw. W ubiegłorocznym numerze „Polonistyki” poświęconym dydaktycznym innowacjom Maciej Wróblewski napisał: *Celem wychowania jest emancypacja, będąca wyzwaniem dla nauczyciela i ucznia, którzy odpowiedzialni są za podejmowane wybory. Jedną z istotniejszych właściwości edukacji ponowoczesnej jest dynamika i ruchliwość w wymianie idei, dyskursów; system tak skonstruowany lub – powiedzieć by należało – **permanently konstruowany** [wyróżnienie moje – M. K.-R.] pozostaje otwarty, nieszczerly i gotowy na inicjatywy o charakterze innowacyjnym*³.

W sytuacji, kiedy nie ma stałych, zawsze sprawdzających się rozwiązań, to analizy przykładów wprowadzanych w toku akademickich zajęć, jak i rzeczywistych rozwiązań zaobserwowanych podczas szkolnych praktyk stwarzają szansę stania się „refleksyjnym praktykiem”.

Idea kształcenia przez praktykę nie jest najnowszym odkryciem pedeutologów, ale aktualne zmiany kulturowe jeszcze wyraźniej podkreślają znaczenie propozycji powstałych w latach 80. XX wieku. Podstawy koncepcji opisał Amerykanin Donald Schön⁴. Podobne sugestie znaleźć można było w rozważaniach Allena T. Pearsona⁵, Elizabeth Perrot⁶, Davida Trippa⁷, Scotta G. Parrisa i Lindy R. Ayres⁸. Ich ustalenia współbrzmiały z propozycjami badaczy z wielu różnych krajów. Analogiczne drogi przygotowywania nauczycieli do pracy projektowali Angielka – Della Fish i Holender – Harrie Broekmann⁹. W Polsce ten kierunek edukacji zawodowej nauczycieli opisywali: Henryka Kwiatkowska¹⁰, Bogusława Dorota Gołębniak i Grażyna Teusz¹¹, Maria Czerepaniak-Walczak¹² czy Stanisław Dylak¹³.

³ M. Wróblewski, *Innowacja i refleksyjność. Między obszarami niezmiennymi w kształceniu polonistycznym a wyzwaniami kulturowo-cywilizacyjnymi współczesności*, „Polonistyka” 2012, nr 4.

⁴ D. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London 1983; idem, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987.

⁵ A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tłum. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa 1994.

⁶ E. Perrot, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, tłum. A. Janowski, Warszawa 1995.

⁷ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1996.

⁸ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, Warszawa 1997. Książki przywołanych autorów zostały opublikowane w Polsce w latach 90. XX wieku w znanej i ważnej serii „Literatura pedagogiczna” Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.

⁹ D. Fish, H. Broekmann, *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, tłum. K. Konarzewski, „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1; D. Fish, *Kształcenie przez praktykę*, tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Warszawa 1996.

¹⁰ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.

¹¹ B.D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Warszawa 1996; B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

¹³ S. Dylak, *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych: ku praktyce refleksyjnej*, Warszawa 2008.

Konstatacje przykładowo jedynie przywołanych tu pedagogów znalazły swoje odzwierciedlenie także w propozycjach z zakresu dydaktyki polonistycznej. Ten sam kierunek ustaleń zauważalny był w dwóch kolejnych tomach *Kompetencji szkolnego polonisty* redagowanych w latach 90. XX wieku przez Bożenę Chrzastowską¹⁴, a w przypadku rozważań o polonistycę szkolnej dotyczył nie tylko „ochrony literatury”, ale i edukacji językowej czy – szerzej – kulturowej. Model „refleksyjnej praktyki” inspirował też propozycje zawarte w *Metodyce konkretności*¹⁵ autorstwa piszącej te słowa oraz patronuje realizowanemu od 1 września 2010 roku projektowi *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* współfinansowanemu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Ten przydługi wywód miał spełnić kilka celów:

1. Podkreślić znaczenie praktyki, której istota coraz wyraźniej eksponowana jest w obrębie „wiedzy tłumaczącej”, ukierunkowanej na budowanie naukowych uogólnień i będącej dla szkolnych polonistów oczywistym zapleczem przedmiotowym.
2. Przypomnieć koncepcje pedeutologiczne sprzeciwiające się dychotomicznemu podziałowi na praktykę i teorię oraz zakładające w procesie kształcenia nauczycieli łagodzenie przejścia *od kształcenia teoretycznego do działania lub od praktyki do wiedzy teoretycznej*¹⁶.
3. Sformułować pierwszy wniosek: idea patronująca projektowi praktyk realizowanych na UMCS, a dotycząca roli „refleksyjnego doświadczania nauczania” jest nader ważna. Jej znaczenie uzasadnia zarówno wiedza o nauczaniu, jak i zmiany w obrębie podstawowych dla polonistów obszarów wiedzy – literaturoznawstwa, językoznawstwa, wiedzy o kulturze.

Dalsza obserwacja programu UMCS wskazuje i inne walory, które wynikają np. z trybu jego wydziałowej organizacji.

PROGRAM WYDZIAŁOWY

W wykładzie inaugurującym rok akademicki 2011/2012 na moim rodzimym Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza Rafał Drozdowski¹⁷ wskazywał na strategię integracji jako niezbędne w rozwoju współczesnej uczelni i prowadzonych w niej badań naukowych. Podobne tezy formułowali również: Janusz Czapiński¹⁸, kiedy wypowiadał się na temat diagnozy społecznej Polski, oraz Karol Musioł¹⁹ – były rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁴ *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, t. 1, Warszawa 1995; t. 2, Warszawa 1997.

¹⁵ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.

¹⁶ H. Kwiatkowska, op. cit., s. 250.

¹⁷ R. Drozdowski, *Promodernizacyjna misja uniwersytetu*, „Życie Uniwersyteckie” 2011, nr 10.

¹⁸ J. Czapiński, *Kapitał do pomnożenia*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 50.

¹⁹ K. Musioł, *Szkół wiele, noblistów mało*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 18.

W kontekście takich ustaleń socjologicznych, psychologicznych oraz organizacyjnych warto spojrzeć i na nowy program praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS.

Fakt, że rozwiązania projektowe ukierunkowane na przygotowanie studentek i studentów do zawodu dotyczą całego Wydziału, stwarza możliwość współpracy polonistów nie tylko z pedagogami i psychologami – co z punktu widzenia tradycji edukacji nauczycieli jest oczywiste – ale i z historykami, anglistami, romanistami, rusycystami, a to nie jest już powszechną praktyką w szkołach wyższych. Wspólny namysł nad sposobem organizacji uniwersyteckiego kształcenia podjąć mogą nauczyciele akademicy oraz studenci. Tym ostatnim współdziałanie z kolegami i koleżankami z różnych instytutów ułatwiać może wyjście poza własną specjalizację przedmiotową, może również skutecznie inspirować obserwacje międzyprzedmiotowe. Podejmowane w toku praktyk działania „w poprzek” naukowych dyscyplin pozwolą – przez zmianę optyki – dostrzec ogniskowanie się wiedzy interdyscyplinarnej w konkretnej sytuacji czy obserwowanym szczególe. Rozwiązania takie – co w procesie edukacji nauczycieli równie istotne – wymuszają refleksje nie tylko komparatystyczne, ale i warsztatowe²⁰. W dalszej perspektywie gotowość współdziałania, umiejętność „gry zespołowej” – o czym przekonują psycholodzy i socjologowie – ograniczają nadmierną indywidualność i okazują się istotne również ze względu na budowanie kapitału społecznego²¹.

W materiałach opracowanych w ramach projektu *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* nakierowanie na strategię kooperacji wyraźnie uwidacznia się w tzw. części ogólnopedagogicznej. Jej autorzy zaplanowali odbywanie praktyk w *małych 2-3-osobowych zespołach, realizujących wybrane zadania we współpracy*²². Wskazują też na potrzebę hospitacji zajęć różnych szkolnych przedmiotów w różnych klasach oraz obserwacji zajęć pozalekcyjnych. Podkreślają, że realizacja zróżnicowanych zadań – w wielu przypadkach fakultatywnych, umożliwiających studentom podjęcie decyzji o ukierunkowaniu własnych obserwacji potwierdzonych sporządzeniem miniopracowania – ma uświadamiać związki psychopedagogicznej teorii z analizowanymi zdarzeniami z praktyki, nie ma być zwieńczeniem kształcenia, a raczej – jak czytamy w projekcie – *ma umożliwić studentom zapoczątkowanie procesu identyfikacji z zawodem i tworzenie własnej koncepcji pracy wychowawczej*²³.

²⁰ Wyrażenie ujawniło się to w toku prowadzonych od 2006 roku zajęć z doktorantami na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Uczestniczyli w nich młodzi literaturoznawcy zajmujący się literaturą dawną i współczesną, językoznawcy, teatrologowie, filmoznawcy, slawiści oraz filologowie klasyczni.

²¹ Taka teza pojawiła się na zorganizowanej w roku 2009 konferencji *Wspólnota – zaufanie – wzajemność. Kapitał społeczny w rozwoju regionu*.

²² *Nowy program praktyki ogólnopedagogicznej*, [w:] *Projekt „www.praktyki.wh.umcs” – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*, Lublin 2010, s. 1.

²³ *Ibidem*, s. 4.

W nowym programie praktyk ogólnopedagogicznych pojawia się też sugestia bardzo istotna dla metodyki przedmiotowej mówiąca o konieczności uwzględnienia przez uczelnianego opiekuna praktyk *specyfiki danego kierunku*²⁴.

Między dydaktyką ogólną a szczegółową

Ekspozowanie związków między różnymi dziedzinami zajmującymi się problematyką uczenia się i nauczania umożliwiają też materiały dotyczące praktyk przedmiotowo-metodycznych. Można pod tym kątem spojrzeć na *Karty obserwacji lekcji* pojawiające się w *Niezbędniku dla studenta/studentki na praktyce*²⁵ oraz analogicznych *Materiałach dla nauczycieli – opiekunów praktyk*²⁶. I tak w *Karcie obserwacji lekcji* pojawiają się zapisy typu:

Temat lekcji

.....
Uwagi dotyczące tematu

1. Poprawnie sformułowany.
2. Niepoprawnie sformułowany.
3. Motywujący.
4. Niemotywujący.
5. Podany przez nauczyciela/kę.
6. Zaproponowany przez uczniów.

Inne uwagi:

Najważniejsze cele lekcji

Główny:

Operacyjne:

1.
2.
- 3.....

Realizacja celów lekcji

1. Uczniowie zostali zapoznani z celami lekcji.
2. Nauczyciel/ka nie zapoznał/a uczniów z celami lekcji.
3. Nauczyciel/ka zapoznał/a uczniów z niektórymi celami.
4. Całkowicie zrealizowane.
5. Częściowo osiągnięte²⁷.

²⁴ Ibidem, s. 2.

²⁵ *Nowy program praktyk przedmiotowo-metodycznych. Język polski w szkole, dodatkowa specjalność: wiedza o kulturze/historia, [w:] Projekt „www.praktyki.wh.umcs”...*, op. cit., s. 12-15.

²⁶ Ibidem, s. 11-13.

²⁷ Ibidem, s. 12-13.

Analogicznie opisywać/oceniać ma student metody prowadzenia lekcji, formy organizacyjne czy wykorzystanie przez nauczyciela środków dydaktycznych. Obserwując każdy z tych składników pracy dydaktycznej nauczyciela, zastanowić ma się nad trafnością/nietrafnością, umiejętnym/nieumiejętnym ich zastosowaniem. Ukierunkowuje się postrzeganie lekcji przez przyszłych nauczycieli na to, kto redaguje notatkę (uczniowie, nauczyciel/ka, uczniowie i nauczyciel/ka). Inspiruje do refleksji, czy praca domowa była wyjaśniona/niewyjaśniona, łatwa/trudna, dostosowana do możliwości uczniów, indywidualizowana.

Spostrzeżenia tego typu są ważne, ale dotyczą wielu szkolnych przedmiotów. Nie ujmują odrębności kształcenia polonistycznego. Dopełnienie pojawiających się w *Karcie obserwacji lekcji* notacji o charakterze ogólnodydaktycznym sugestiami ukierunkowującymi postrzeganie zjawisk swoistych dla lekcji polskiego byłoby pożyteczne dla kształcenia metodycznego przyszłych nauczycieli-polonistów. Warto pytać, czy hospitowana lekcja była powiązana z edukacją kulturową, literacką bądź językową? W tym ostatnim przypadku istotny jest namysł, jaki tryb kształcenia językowego był realizowany: językowo-normatywny, a może komunikacyjno-redakcyjny? Szkolni poloniści mogą projektować sekwencje ćwiczeń analitycznych na tekście i pokazywać jego znaczące elementy, ale mogą też proponować prace nakierowane na poznawanie tego, co jest w języku.

Celowy byłby zapis sugerujący potrzebę obserwacji przez studentów typu i roli tekstów pojawiających się na lekcjach. Czy uczniowie na co dzień analizują nie tylko utwory literackie, ale i werbalne wypowiedzi nieliterackie, materiały audiowizualne bądź ikoniczne? Jakie typy kontekstów (historyczne, egzystencjalne, biograficzne, kulturowe) wykorzystywane są w procesie interpretacji?

To niektóre zakresy polonistycznej refleksji. Chodzi o to, aby *Karta obserwacji lekcji* inspirowała postrzeganie nie tylko przez nawiązania do dydaktyki ogólnej, ale i otwierała na elementy typowo polonistyczne.

Dobrym przykładem koegzystencji dydaktyki ogólnej i szczegółowej jest – przywoływana w *Niezbędniku dla studenta/studentki na praktyce* – pochodząca z przełomu lat 70. i 80. XX wieku klasyfikacja metod autorstwa Bożeny Chrzastowskiej²⁸. Jej autorka – wbrew temu, co sugeruje zapis w *Niezbędniku...* – nie formułuje czterech spożytkowanych przez siebie strategii budowy lekcji – emocjonalnej, operacyjnej, problemowej i asocjacyjnej, ale wykorzystuje ich opis zawarty w pracach ogólnodydaktycznych Wincentego Okonia²⁹. Łączy go z rolami czytelnika, badacza i wykonawcy przedstawionymi przez Edwarda Balcerzana³⁰ w ramach poetyki odbioru. W nawiązaniu do ustaleń tych dwóch badaczy

²⁸ Ibidem, s. 66.

²⁹ W. Okoń, *Próba ujednoczenia poglądów na budowę lekcji*, [w:] *System dydaktyczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1971; idem, *W sprawie budowy lekcji*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 4; idem, *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*, „Polonistyka” 1980, nr 6.

³⁰ E. Balcerzan, *Przez znaki*, Poznań 1971.

– dydaktyka i literaturoznawcy – nazywa metody swoiste dla lekcji języka polskiego³¹. Wskazują na drogę myślenia Bożeny Chrzastowskiej w związku z twierdzeniem Stanisława Bortnowskiego, który w roku 2004, a więc po blisko 30. latach od czasu powstania propozycji Chrzastowskiej, określił wpisana w jej klasyfikację drogę myślenia metodycznego jako najwłaściwszą³².

Jeśli ten kierunek postępowania uznamy za słuszny, to warto zastanowić się np. nad sposobem prezentowania w *Niezbędniku dla studenta/studentki na praktyce* modeli lekcji. Przywołam jeden tylko przykład³³:

Model lekcji ćwiczeniowej

Konspekt lekcji (tu: nazwa przedmiotu)
w klasie

Hasło programowe:

Temat:

Cel główny:

Cele operacyjne:

.....

.....

.....

Metoda(y):

Forma(y):

Środki dydaktyczne:

Przebieg lekcji

Etapy lekcji	Czas	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Uwagi
Faza orientacyjna				
Faza operacyjna				
Synteza				
Praca domowa				

³¹ Szerzej na ten temat piszę w rozdziale *Metody* w książce: *Innowacje i metody. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 356-360.

³² S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 65.

³³ Źródło: *Nowy program praktyk przedmiotowo-metodycznych...*, op. cit., s. 17.

W równie przejrzysty sposób przedstawione są: lekcja według „Kreatora” oraz poszukująca. Jako „inne modele” znajduje student wypunktowane fazy składające się na modele lekcji analitycznej, eksponującej oraz syntetyzującej (dotyczącej dzieła, twórczości pisarza, epoki).

Warto – jak sądzę – zastanowić się nad możliwością wzbogacenia ogólnodydaktycznych modeli lekcji i tych bliższych polonistycznej swoistości, a określonych w *Niezbędniku dla studenta/studentki na praktyce* jako „inne”³⁴, o sugestie wynikające ze współczesnych teorii interpretacji. W szkole wciąż dominuje strukturalizm, na co wskazują obserwacje pracy szkoły. Jest to również inspirowane przez obecnie obowiązującą *Podstawę programową języka polskiego*. Metodologia, której schyłek zauważalny był już z końcem lat 80. XX wieku, w edukacji nadal jest ważna. Daje ona swego rodzaju „narzędziownię” pozwalającą głębiej czytać teksty, ale ze współczesnego punktu widzenia nie jest wystarczająca. Zmienił się bowiem czytelnicy i zmieniły się sposoby lektury, o czym – w przywoływanych na wstępie *Teoriach literatury XX wieku* – pisali Anna Burzyńska i Michał Paweł Markowski³⁵. Podobne sądy znaleźć można i w pracach dotyczących dydaktyki szkolnej. W szkicu *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury* Krystyna Koziołek zauważyła niedawno, iż: *Podstawy analizy strukturalnej i teoria gatunków pozostają ciągle trwałą tradycją dla nauczania formalnego opisu tekstu, natomiast bogactwo języków interpretacji pozwala nauczycielowi na odmienne podejścia dydaktyczne do różnych utworów oraz chroni go przed anachronizmem i rutyną*³⁶. Można podjąć ze znawczynią edukacji polonistycznej dyskusję, czy w istocie rzeczy to obszar bezpieczny nie tyle nawet dlatego, że są prace starające się wprowadzić na grunt szkolny nowe teorie, ale przede wszystkim ze względu na obecnych studentów. Dla wielu spośród nich te „nowe teorie” są też „ich” sposobami czytania. Może zatem następne pokolenie nauczycieli polonistów potrafi przełożyć na konkretne rozwiązania lekcyjne to, co na gruncie teorii dydaktyki opisali m.in. Barbara Myrdzik³⁷, Anna Janus-Sitarz³⁸ czy Marek Pieniążek³⁹. Warto – jak sądzę – w materiałach do wykorzystania na praktykach przedmiotowo-metodycznych zamieścić opisy modeli lekcji hermeneutycznych, dekonstrukcjonistycznych, intertekstualnych⁴⁰ czy

³⁴ Ibidem, s. 19.

³⁵ A. Burzyńska, M.P. Markowski, op. cit.

³⁶ K. Koziołek, *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 112.

³⁷ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

³⁸ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

³⁹ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.

⁴⁰ Zob.: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, op. cit., s. 251-254, 312, 348; por. też: *Innowacje i metody...*, op. cit., s. 364-367.

propozycję wiążącą lekcję polskiego z performatyką teatralną⁴¹, o której mówi się często, że jest „bliżej bycia, a nie udawania życia”.

Sugestie dydaktyczne związane z nowymi metodologiami i właściwymi im sposobami lektury zachęcają do intuicyjnego kontaktu z literaturą, odrzucają dążenie do obiektywizacji, mówią o otwartości interpretacji, zachęcają do dyskusji i z uczniem, i z tekstem. Prywatyzują czytanie, otwierają je tak na kwestie literackiego doświadczenia siebie, jak i postrzegania swojej kulturowej „okolicy”, łączą to, co indywidualne i regionalne, z uniwersaliami kulturowymi⁴². Choć nie wyjaśniają na przykład, jaki poziom wiedzy warunkuje świadomy dialog z tworem, i nie odpowiadają na wiele innych dydaktycznych pytań⁴³, są – mimo wszystko – przydatną sugestią możliwą nie tylko do wykorzystania, ale i modyfikacji przez studentów. Inspirują do poszukiwań. I co ważne – nowe koncepcje metodyczne asymilują diagnozy współczesności wyłaniające się z prac pedagogów, np. Zbyszko Melosika, Bogusława Śliwerskiego, Michała Witkowskiego, i wcześniejszych ustaleń polonistów-dydaktyków, m.in. Barbary Myrdzik, Anny Pilch, Marii Jędrzychowskiej, Zofii Agnieszki Kłakówny, Zenona Urygi.

INTERNET I MEDIA

Otwarcie na nowe możliwości kształcenia w projekcie *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* ujawnia dbałość twórców programu o jego zaplecze internetowe. Ważną rolę spełnia platforma edukacyjna: www.pwh.umcs.pl. Zawiera ona przygotowane ze względu na potrzeby uczestników projektu materiały dydaktyczne, opracowania szkoleniowe. Umożliwia też wymianę doświadczeń edukacyjnych między odbywającymi praktyki studentami. Współczesne media elektroniczne ułatwiły realizację zadania, o znaczeniu którego przed laty przekonywali Robert Gloton i Claude Clero. Pisali oni, że już dziecko *chce, żeby ułatwiono mu dostęp do świata i pozwolono samemu dawać sobie radę, wespół z rówieśnikami, którzy kroczą tą samą drogą*⁴⁴. Warto jednak uczących się wspierać w tym „kroczeniu tą samą drogą”. I nie oznacza to sugerowania jedynie słusznych rozwiązań ani występowania przez dydaktyków z pozycji znawców mających glejt do nieomyłności. To bowiem byłoby prostą drogą do będącego zaprzeczeniem kultury edukacyjnego dogmatyzmu. Chodzi raczej o inspirowanie postawy spokojnego dystansu i ważnego w procesie poznawczym krytycyzmu. Jest on

⁴¹ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna...*, op. cit., s. 177-178. Koncepcja Marka Pieniążka znana jest od roku 2009, kiedy to przedstawił ją na konferencji w Rzeszowie. Zob.: M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Wstęp do antropologicznej metodyki literatury i języka polskiego*, [w:] *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensoryczności*, red. D. Karkut, T. Pólchlopek, Rzeszów 2010.

⁴² Szerzej na ten temat zob.: M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna...*, op. cit., s. 244-290 (rozdział pt. *Polonistyczny wymiar regionalizmu: czytamy teksty o nas*).

⁴³ Niektóre z nich formułuję w podręczniku: *Innowacje i metody...*, op. cit., s. 365.

⁴⁴ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar Warszawa 1976, s. 99.

potrzebny także w odniesieniu do mediów elektronicznych. Autorzy *Nowego programu praktyk przedmiotowo-metodycznych. Język polski w szkole, dodatkowa specjalność: wiedza o kulturze/historia* zamieszczonego w *Niezbędniku dla studenta/studentki na praktyce* piszą o potrzebie posługiwania się nowymi technologiami komunikacyjnymi, wskazują konkretne strony internetowe i wymieniają programy przydatne w pracy polonisty. W uwagach metodycznych zauważają też:

- Środki dydaktyczne powinny być dostosowane do procesu edukacyjnego i możliwości percepcyjnych uczniów.
- Nie mogą być one „ozdobą” lekcji, zawsze muszą być powiązane z celami i metodami.
- Stosowanie nawet najlepszych środków dydaktycznych nie gwarantuje osiągnięcia procesu lekcyjnego, gdyż nie zastąpi kreatywności nauczyciela i aktywności uczniów.
- Kreda i tablica są nadal użyteczne, ale trzeba pamiętać o innych środkach dydaktycznych, oddziałujących na różne sfery percepcji⁴⁵.

Warto pokazywać studentom, że materiały multimedialne za nowoczesną strukturą elektroniczną skrywają niekiedy zachowawczy model dydaktyczny. I tu również przydatne byłoby poparcie ogólnych spostrzeżeń polonistycznym przykładem. Może nim być wskazany w *Niezbędniku dla studentka/studentki na praktyce* program *Mickiewicz – almanach multimedialny*⁴⁶. Jego walorem jest wysoka jakość merytoryczna multimedialnych esejów o życiu poety, odbiorze jego dzieł, polityczno-historycznym tle życia i twórczości; esejów autorstwa znakomitych badaczy m.in. Jacka Łukasiewicza, Mariana Ursela, Włodzimierza Suleja, Małgorzaty Komzy. Wszystkie bogato ilustrowane mapkami, zdjęciami, obrazami, fotografiami, fragmentami filmów nastawione są na przekaz informacji. Mają charakter genetyczno-historyczny, a wykłady o utworach poety zdominowane są przez tok historycznoliteracki. W programie brak nawiązań do egzystencjalnego wymiaru literatury. Nie ma też ćwiczeń ukazujących swoistość poetyckiego języka. I tak wiersz *Do matki Polki* przywoływany jest jedynie w kontekście *Dziadów cz. III* i *Konrada Wallenroda* w celu zarysowania tła patriotyczno-historycznego. Nie sposób w programie *Mickiewicz – almanach multimedialny* znaleźć fragmentów świadczących o *żmudnej pracy nad „dobieraniem rymów i zgłosek składaniem”* – tymczasem bez tego, jak pisał Stanisław Barańczak – *wiersze Mickiewicza świeciłyby zaledwie połową swego blasku, byłyby wybitne, ale nie genialne*⁴⁷.

W procesie kształcenia refleksyjnych nauczycieli-polonistów warto stale zabiegać o eksponowanie związków poznawanej przez studentów dydaktyki przedmiotowej tak z dydaktyką ogólną, jak i z macierzystą dziedziną wiedzy. Przekaz ogólnych norm jest

⁴⁵ *Nowy program praktyk przedmiotowo-metodycznych...*, op. cit., s. 47-48.

⁴⁶ Program został opublikowany w roku 1999 przez Wydawnictwo Dolnośląskie i Vulcan Media.

⁴⁷ S. Barańczak, *Mistrz i Majster*, „Polonistyka” 1988, nr 10. Szerzej o walorach i mankamentach programu *Mickiewicz – almanach multimedialny* zob.: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Mickiewicz i eduROMy – multimedialne wyzwania szkolnej polonistyki*, [w:] *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, red. M. Sokółowski, Olsztyn 2003.

ważny – uczy rzemiosła; praktyczne spożytkowanie wiedzy o literaturze, języku, kulturze wspiera zawodową kreatywność polonistów.

BETWEEN THE CRAFT AND THE PROFESSIONAL CREATIVENESS – ON THE ROLE OF “PRACTICAL” POLISH STUDIES

SUMMARY

The author analyses premises of the project entitled *Preparation and realization of a new program for teaching practices at the Liberal Arts School of M. CurieSkłodowska University (UMCS)*. The project has been partly financed from the European Union Social Fund, and is connected with the results of educational studies related to the “reflexive practice” conducted within the framework of pedeutology and Polish studies didactic.

Studying the materials prepared for the UMCS project and included in *The student practice tool kit*, the author opts for a closer connection between the students’ professional formation and the contents of their studies. The teaching theory should be linked more closely with the outcome of literary, linguistic, cultural studies and the new research methodologies which privatise reading, open onto interpretations, encourage discussion with the student and the text. In the cognitive process criticism should be inspired towards the new methodologies and the multimedia materials which often tend to conceal the conservative teaching model behind the modern electronic structure.

ROZWIJANIE PODMIOTOWOŚCI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO W KONTEKŚCIE KSZTAŁTOWANIA POSTAW AUTONOMII I REFLEKSYJNOŚCI

WSTĘP

Zajęcia z metodyki nauczania zajmują w dydaktyce uniwersyteckiej miejsce szczególne. Ich zadaniem jest dostarczenie wiedzy na temat założeń dydaktycznych konkretnego przedmiotu, a także umożliwienie studentom zastosowania przyswojonych treści w praktyce. Ten niejako podwójny wymiar metodyki wymaga szczególnej uwagi wykładowców. Oprócz przygotowania merytorycznego student ma bowiem zostać wyposażony w konkretne umiejętności albo, mówiąc precyzyjniej, powinien nauczyć się elastycznego podejścia do posiadanej i ciągle zdobywanej wiedzy – tak, by skutecznie reagować w zróżnicowanych sytuacjach szkolnych. Zajęcia metodyczne wpisane w blok pedagogiczny obejmujący przede wszystkim psychologię i pedagogikę w oczywisty sposób korzystają z różnych dziedzin wiedzy i mają charakter interdyscyplinarny. Szczególna jest też rola osoby prowadzącej. Studenci z pewnością bacznie przyglądają się kompetencjom wykładowcy, który poprzez swoją postawę może stać się orędownikiem nauczanych treści i proponowanych metod.

Struktura i organizacja zajęć z metodyki nauczania mogą stać się dla studentów wzorem do wykorzystania w ich przyszłej pracy z uczniami. Dzięki mechanizmowi modelowania wykładowca może stać się przykładem godnej naśladowania postawy, którą studenci będą chcieli powielać we własnej praktyce. Wydaje się to szczególnie ważne w kontekście specyfiki przedmiotu, jakim jest język polski. Jak pisze Zenon Uryga, na język polski w ujęciu szkolnym składają się cztery wymiary: instrumentalny, filozoficzno-społeczny, historyczny i estetyczny¹. Ich eksploracja na zajęciach z dziećmi i młodzieżą wymaga od nauczycieli nie tylko wiedzy przedmiotowej, ale też poczucia podmiotowości własnej i uczniowskiej. Dyskusja na temat systemu wartości, wydarzeń krytycznych w życiu, emocji i uczuć, a także doznań estetycznych płynących z obcowania ze sztuką musi być oparta na akceptacji ucznia jako osoby mającej własny i wartościowy punkt widzenia. Aby zaszczerpić w przyszłych polonistach taki sposób postrzegania dziecka, warto rozwijać w studentach

¹ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Kraków 1996, s. 15-29.

poczucie podmiotowości własnej, które powinno zaowocować refleksyjnością i autonomią w przyszłej pracy. Ponadto kształcenie przyszłych nauczycieli będzie bardziej efektywne, jeśli uwzględni się przebieg procesu uczenia się w okresie wczesnej dorosłości. Podmiotowe podejście do studenta specjalności nauczycielskiej jest bowiem ważne nie tylko z perspektywy przyszłej pracy w charakterze nauczyciela, ale też stanowi słuszną strategię w kontekście potrzeb i możliwości edukacyjnych osób w wieku 20-25 lat.

W moim artykule postaram się najpierw ukazać, w jaki sposób podmiotowe podejście do studenta koresponduje z jego potrzebami edukacyjnymi. Następnie skupię się na relacji między podmiotowością a postawami refleksyjności i autonomii oraz ich znaczeniu w pracy nauczyciela polonisty. Moją wypowiedź zakończą praktyczne wnioski wypływające z przeprowadzonej analizy.

MŁODY DOROSŁY JAKO PODMIOT DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH

Studenci specjalności nauczycielskiej znajdują się w okresie życia zwanym wczesną dorosłością. Za Danielem J. Levinsonem czas ten można podzielić na trzy etapy: wchodzenie w nowe role społeczne, odnajdywanie własnego sposobu na pełnienie ról oraz ustabilizowanie swojego miejsca w świecie dorosłych². Psychologowie zauważają znaczne wydłużenie się okresu wchodzenia w dorosłość, co jest skutkiem przemian społecznych. Arnett wprowadza nawet pojęcie dorosłości wyłaniającej się dla nazwania okresu przejściowego między adolescencją a dorosłością właściwą, przypadającego według badacza na czas między 18. a 25. rokiem życia. Osoby tracą wtedy dziecięcą niezależność, ale nie podejmują jeszcze zobowiązań charakterystycznych dla dorosłych. W związku ze zmianami cywilizacyjnymi pełnię dojrzałości młodzi ludzie osiągają powyżej dwudziestego roku życia³. Wczesna dorosłość to zatem czas *poświęcony na zdobywanie nowych doświadczeń i umiejętności, głównie po to, by z większym sukcesem stać się osobą dorosłą*⁴.

Mimo wciąż kształtującej się tożsamości i pewnego rodzaju przejściowości okresu, w jakim znajdują się studenci, sposób ich uczenia się jest bliższy osobom dorosłym niż dzieciom. Dlatego kształcenie uniwersyteckie w swoim charakterze odbiega od edukacji na niższych szczeblach, w większym stopniu bazując na samoregulacji procesu uczenia się⁵. Zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego warto, by uczelnia wyższa nie tyle podawała wiedzę, ile uczyła, jak do wiedzy docierać poprzez zdobywanie informacji, formułowanie celów, wypracowywanie skutecznych strategii nabywania, integracji i weryfikacji wiadomo-

² J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 469-502.

³ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia akademicka: podręcznik*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2011, s. 95-292.

⁴ Ibidem, s. 472-473.

⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 107-119.

ści czy praktycznego ich wykorzystania⁶. Takie podejście będzie możliwe, jeśli wykładowca uzna podmiotowość studenta. To student jest odpowiedzialny za swój proces kształcenia i jego postawa w dużej mierze determinuje ostateczne efekty.

Zróżnicowanie osobowościowe wśród studentów, a także specyfika okresu, w którym młodzi dorośli znajdują się (dla wielu studentów podjęcie edukacji na uczelni wyższej wiąże się z szeregiem zmian, np. przeprowadzką, opuszczeniem domu rodzinnego, podjęciem dorywczej pracy zarobkowej) owocują istnieniem odmiennych oczekiwań odnośnie wykładowcy uniwersyteckiego. Zgodnie z modelem Pratta, o zróżnicowaniu sytuacji uczenia się dorosłych decydują dwa wymiary: wskazówki i wsparcie⁷. Studenci mogą potrzebować innej ilości pomocy w procesie uczenia się oraz mniejszej lub większej zachęty. Zależy to od poziomu kompetencji, a także zaangażowania oraz pewności siebie. Dynamiczne dopasowywanie się do potrzeb podopiecznych, a także wykorzystywanie informacji uzyskanych poprzez obserwację grupy, powinno pomóc w ustaleniu najskuteczniejszego sposobu nauczania. W zależności bowiem od stadium autonomii osiągniętego przez studentów, wykładowca może przejść od ścisłej kontroli i trenowania, poprzez motywowanie, udzielanie wskazówek i wspomaganie, do konsultacji i delegowania⁸.

W dydaktyce uniwersyteckiej ważne jest także zwrócenie szczególnej uwagi na rozwój samoregulacji. Jak piszą Ledzińska i Czerniawska, w kształtowaniu tej cechy ogromne znaczenie odgrywa szkoła⁹. Autokratyczny styl kierowania zespołem uczniowskim (lub studenckim) nie sprzyja rozwijaniu umiejętności samodzielnego organizowania i kontrolowania przebiegu procesu uczenia się. Warto, aby wykładowcy na uczelni wyższej wspierali studentów w osiąganiu przez nich autonomii, czyli w przejmowaniu kontroli nad celami oraz całym procesem uczenia się¹⁰, co powinno zaowocować w przyszłej pracy i całym dorosłym życiu.

Istotnym aspektem kształcenia przyszłych nauczycieli jest też fakt, że dorośli jako odbiorcy działań edukacyjnych dysponują już pewną wiedzą, doświadczeniem i przekonaniami. Refleksja nad potrzebami i możliwościami edukacyjnymi młodych dorosłych ściśle wiąże się z koncepcją wiedzy milczącej, czyli *nieuświadomianymi przekonaniami na temat procesu nauczania i uczenia się*¹¹. Studenci rozpoczynający kształcenie na wyższej uczelni są już wyposażeni w system własnych przeświadczeń na temat edukacji. Ich wiedza pedagogiczna może być jedynie modyfikowana przez przekazywane informacje. Uwzględnienie potrzeby samoregulacji powinno zaowocować otwarciem się studentów na treści objęte programem kształcenia i w przyszłości doprowadzić do wykształcenia się

⁶ Ibidem, s. 83.

⁷ M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009, s. 178.

⁸ Ibidem, s. 171.

⁹ M. Ledzińska, E. Czerniawska, op. cit., s. 112.

¹⁰ M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, op. cit., s. 170-174.

¹¹ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 32.

postawy nauczyciela-filozofa, którą Folkierska opisuje jako *twórczą w tym sensie, że proces ten [poszukiwania prawdy – M. M.] nie przebiega wedle żadnych gotowych recept czy metod, jest prowadzony przez każdego na własną rękę, jest on z racji skończoności i historyczności ludzkiego bycia procesem niepowtarzalnym*¹².

PODMIOTOWOŚĆ A AUTONOMIA I REFLEKSYJNOŚĆ PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO

Podmiotowość w edukacji jest bardzo różnie pojmowana. Za Pietrasińskim można rozumieć ją jako *dostępną jedynie człowiekowi zdolność uświadamiania sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom*¹³. Tomaszewski natomiast definiuje podmiotowość jako *to, że człowiek jest „kims”, że ma określoną „tożsamość”, która go wyróżnia od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego*¹⁴. W odniesieniu do edukacji można przyjąć za Łobockim, że *podmiotowe traktowanie procesu kształcenia wymaga zachowania we wzajemnych relacjach między innymi postaw: akceptacji, rozumienia, empatycznego autentyzmu*¹⁵. Uwzględnianie podmiotowości na poziomie akademickim to zatem postrzeganie studenta jako jednostki posiadającej własne cele i ambicje, deficyty i zasoby, poglądy i potrzeby. Jest to także stwarzanie przestrzeni do rozwoju aktywności, podejmowania inicjatyw i kierowania nie tylko procesem uczenia się, ale także całym swoim życiem. Warto pamiętać, że nauczyciel jako twórca własnej wiedzy pedagogicznej musi posiadać niezbędne kompetencje tworzenia samego siebie. Dylak pisze, że *podstawą [efektywnego konstruowania własnej wiedzy pedagogicznej – M. M.] jest samowiedza, w tym także świadomość relacji JA – INNI, zdobywana podczas zorganizowanej obserwacji samego siebie*¹⁶. Warto więc myśleć o podmiotowości szerzej, niż tylko w kategoriach kształcenia kompetentnych pedagogów, uwzględniając także kontekst rozwoju całej osobowości.

Poczucie podmiotowości własnej wydaje się wywierać znaczący wpływ na pracę nauczyciela polonisty. Rozwijanie dzieci i młodzieży w oparciu o ideały humanizmu wiąże się bowiem ze zindywidualizowanym podejściem do ucznia i uwzględnianiem jego autonomii, *a najważniejszą wartością, jaką nauczyciel może wnieść do relacji z uczniem, jest jego własna osoba*¹⁷. W tym kontekście lekcja języka polskiego jawi się jako interakcja, spotkanie

¹² Cyt. za: ibidem, s. 32.

¹³ Z. Pietrasiński, *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3, s. 249-250.

¹⁴ T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O.W. Owczynn timer, K. Obuchowski, Wrocław 1985, s. 59-73.

¹⁵ Cyt. za: K. Denek, *Podmiotowość w procesie kształcenia*, „Wychowanie na co Dzień” 2003, nr 10-11, s. 4-9.

¹⁶ S. Dylak, op. cit., s. 39.

¹⁷ A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 62.

ludzi o odmiennych poglądach, o innym spojrzeniu na świat i problemy. Spotkanie to może (i powinno) być ubogacające do obu stron – ucznia i nauczyciela, ponieważ *każda sytuacja dydaktyczno-wychowawcza jest spotkaniem „ja – drugi” i [...] nauczyciel wychowawca powinien nade wszystko umieć odkrywać własną osobowość i umiejętnie posługiwać się nią jako instrumentem działania pedagogicznego*¹⁸. Jak pisze Kazimierz Denek, nauczyciele podmiotowi to tacy, którzy wykazują samodzielność i całkowitą swobodę w doborze celów, treści, metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych [...] natomiast nauczyciel, który sam nie umie być podmiotem, nie będzie skłonny traktować w ten sposób ucznia¹⁹. Podmiotowe podejście do studenta na uczelni wyższej będzie zatem warunkowało skuteczne i adekwatne do potrzeb współczesnego systemu edukacji przygotowanie nauczycieli. Podmiotowość wydaje się bowiem punktem wyjścia dla rozwoju innych pożądaných cech nauczycieli polonistów, takich jak autonomia i refleksyjność.

Nauczyciel, którego cechuje poczucie podmiotowości, powinien w swoich działaniach dydaktycznych wykazywać się zwiększoną autonomią. Psychologia humanistyczna definiuje człowieka jako autonomiczną, niepowtarzalną całość, realizującą się w kontakcie z innymi²⁰. W myśl tego ujęcia autonomia jest zatem cechą konstytucjonalną, która powinna się ujawnić przy adekwatnym oddziaływaniu środowiskowym. Poczucie autonomii będzie sprzyjało podejmowaniu nowych wyzwań i konfrontowaniu własnych przekonań z rzeczywistością. Jak pisze Kwiatkowska, nauczyciele dysponują indywidualnymi teoriami na temat procesu kształcenia, które można usytuować między teorią naukową a praktyką nauczycielską²¹. Autonomia, rozumiana jako poczucie suwerenności i niezależności, pozwoli studentom, a następnie nauczycielom języka polskiego, budować własne teorie, modyfikując i konfrontując z rzeczywistością wiedzę zdobytą na uczelni. Autonomiczny nauczyciel będzie w sposób kreatywny wykorzystywał posiadaną wiedzę, traktując ją nie jako zbiór gotowych rozwiązań, ale jako zestaw potencjalnych pomysłów, które można dostosować do oczekiwań i potrzeb klasy oraz osobowości samego nauczającego. Będzie szukał w programie nauczania takich treści, które ułatwią spotkanie z uczniami, a także, uwzględniając podmiotowość podopiecznych, udzieli wsparcia bez zdejmowania odpowiedzialności.

Dobrego polonistę powinna cechować też refleksyjność. Jaki pisze Donald Schön, refleksyjny praktyk to osoba, która *podejmuje namysł nad własną wiedzą, objawiającą się w działaniu zarówno podczas samego działania, jak i z pewnym dystansem czasowym*²². Profesjonalista potrafi stworzyć własną „prywatną teorię” w odpowiedzi na potrzeby sytuacji. Ta tzw. *teoria specyficznego przypadku, dopasowana do konkretnego dylematu, jest efektem pogłębionej refleksji nauczyciela*²³. Kiedy zatem zawodzi wiedza oficjalna, przyswojona na

¹⁸ Ibidem, s. 21-22.

¹⁹ K. Denek, op. cit., s. 5.

²⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 52-56.

²¹ Ibidem.

²² Cyt. za: K. Dylak, op. cit., s. 32.

²³ D. Elsner, *Refleksja nad refleksyjnym praktykiem*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 1, s. 16.

uczelni, refleksyjny praktyk poszukuje własnych rozwiązań, ponieważ *wiedza zdobywana podczas uniwersyteckiej edukacji jest traktowana jako podstawa rozumienia sytuacji spotykanych w praktyce zawodowej, a sytuacje powinny inicjować rozwój zawodowy*²⁴.

Jeśli przyjmując za Marią Jędrychowską, że szkolna polonistyka powinna w szczególności sposób eksponować etyczny i egzystencjalny wymiar edukacji²⁵, sytuacje nieregulowane przez teorię, w jaką wyposażani są przyszli nauczyciele, będą się pojawiały niezwykle często. Rozwój ucznia jako osoby wymaga bowiem zindywidualizowanego podejścia i partnerstwa, a takie interakcje trudno oglądać z perspektywy zdobytej wiedzy teoretycznej²⁶. Uprawiana systematycznie refleksja umożliwi natomiast krytyczne spojrzenie na interakcję nauczyciel – uczeń i pozwoli na wzbogacanie systemu wartości dziecka bez niebezpieczeństwa narzucania poglądów.

Widać zatem wyraźnie, że bez podmiotowości nauczyciela trudno o refleksyjną i autonomiczną postawę wymagającą analitycznego podejścia do wiedzy teoretycznej oraz monitorowania swoich działań i poddawania ich modyfikacjom. Refleksyjny i autonomiczny polonista potrafi dostrzec braki i niedoskonałości zarówno programu dydaktycznego, jak i własnego warsztatu. Rozumie, że zmiana jest czymś naturalnym, a przyznanie się do błędu stanowi klucz do poszukiwania jeszcze doskonalszych rozwiązań.

IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE

Mając świadomość znaczenia podmiotowego podejścia dla rozwoju kompetencji nauczycielskich u studentów metodyki, warto zastanowić nad konkretnymi rozwiązaniami, które można wprowadzić w tok zajęć uniwersyteckich.

Ważną strategią, jaką może zastosować wykładowca akademicki, jest aktywne słuchanie studentów. Parafrazy i klasyfikacje pozwolą studentom specjalności nauczycielskiej doświadczyć akceptacji i zainteresowania, jednocześnie będąc wzorem do wykorzystania w przyszłej pracy. Ważne jest też umożliwienie dzielenia się własnymi pomysłami i propozycjami rozwiązań. Konstruktywne informacje zwrotne zaowocują poczuciem kompetencji i zachęcą przyszłych nauczycieli do samodzielnego poszerzania wiedzy. Umożliwienie wymiany poglądów i dyskusji uświadomi studentom wielość możliwych propozycji, co powinno nie tylko uwrażliwić na konieczność spojrzenia na pojawiające się problemy z różnych perspektyw, ale też nauczyć otwartości na uczniowskie poglądy w przyszłej pracy.

Podmiotowe podejście na zajęciach z metodyki może także opierać się na rozwijaniu samoregulacji wśród studentów. Przynajmniej częściowe umożliwienie im kształtowania tematyki zajęć będzie świadectwem szacunku ze strony wykładowcy, a także zaowocuje

²⁴ K. Stemplewska-Żakowicz, J. Paluchowski, *Podstawy diagnozy psychologicznej*, [w:] *Psychologia akademicka: podręcznik*, op. cit., s. 91.

²⁵ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996, s. 58.

²⁶ K. Denek, op. cit., s. 7.

wzrostem motywacji. W zależności od stopnia zaawansowania grupy oraz wcześniejszych doświadczeń jej członków, wykładowca może także starać się minimalizować swój wkład w zajęcia, pozwalając studentom na samodzielne poszukiwanie rozwiązań. Należy zauważyć, że jednym z celów zajęć z metodyki jest prezentacja metod i form nauczania. Warto wykorzystywać metody problemowe – nie tylko opowiadać o nich, ale też pozwolić studentom ich doświadczyć – tak, by umieli potem sami je zastosować, ale też po to, żeby rozwijali się jako osoby kreatywne i asertywne. Kazimierz Denek sugeruje, że *podmiotowości uczestników procesu kształcenia sprzyja stosowanie w nim metod aktywizujących, czyli takich, w których uczniowie [w przypadku wyższej uczelni studenci – M. M.] starają się nie tylko biernie przyjąć wiedzę, ale w sposób czynny ją zdobywać [...]. W nauczaniu aktywizującym nauczyciele nie tylko posługują się przekazem werbalnym, ale angażują się w osobisty kontakt z uczniami [studentami – M. M.] i zbliżają do ich problemów*²⁷. Konsekwencją tego sposobu myślenia jest stosowanie w dydaktyce akademickiej strategii indukcyjnej, pozwalającej na samodzielne uogólnianie i wyciąganie wniosków przez studentów. Interesujące jest także poddanie analizie działań dydaktycznych, w jakich uczestniczą studenci. Jeśli na zajęciach z metodyki nauczania wykładowca sam zastosuje zróżnicowane metody i formy pracy, może później razem ze studentami ocenić ich skuteczność i przydatność. Wiedza zdobyta w ten sposób zostanie łatwiej przyswojona i będzie szybciej aktualizowana. Jeśli chcemy, żeby teoria miała większe funkcje regulacyjne w praktyce nauczycielskiej, to kontekst zdobywania wiedzy teoretycznej powinien być zbliżony do kontekstu jej użycia. Zdobywanie teorii powinno być maksymalnie zbliżone do warsztatu pracy nauczyciela²⁸.

Warto, by przyszli poloniści nauczyli się także krytycznego spojrzenia na stosowane przez siebie strategie. Wykładowca akademicki może stać się tutaj modelem, którego postawa zaowocuje wzrostem refleksyjności wśród studentów. Jeśli przyjąć koncepcję Tillerera, refleksja może występować na trzech poziomach: *pierwszy – gdy jest ona ściśle związana z aktualnie wykonywaną czynnością, spontaniczna i ulotna, trudna do werbalizacji; drugi – kiedy bazuje na doświadczanym problemie, trudności czy zdarzeniu krytycznym i jest werbalizowana [...]; trzeci – gdy uprawia się ją systematycznie, często w sposób pisemny, czyniąc jej przedmiotem nie tylko napotykanne problemy, ale i sam sposób zastanawiania się nad nimi*²⁹. Dopiero poziom drugi owocuje lepszą adaptacją. Refleksja powinna być zatem komunikowana innym, przez co stanie się podstawą do zespołowego poszukiwania rozwiązań³⁰. Zajęcia z metodyki nauczania mogą być okazją do ćwiczenia uprawiania wspólnej refleksji nad procesem dydaktycznym i wypracowywania nawyku regularnej analizy swojej pracy nauczycielskiej.

²⁷ K. Denek, op. cit., s. 7.

²⁸ H. Kwiatkowska, op. cit., s. 130.

²⁹ D. Elsner, op. cit., s. 17.

³⁰ Ibidem.

Celem wykładowcy na zajęciach z metodyki jest nie tylko przekazanie wiedzy, ale także przygotowanie studentów do przyszłej pracy. Mając świadomość, że wiele umiejętności nauczycielskich nabywa się w praktyce, rolą nauczyciela metodyki jest też wykształcenie w studentach poczucia kompetencji – tak, by pierwsze spotkanie ze szkołą i uczniami nie wiązało się z odczuciem własnych braków, ale aby stanowiło motywację do wzbogacania wiedzy i rozwijania umiejętności. Ważne wydaje się wskazywanie studentom ich zasobów, które mogą wykorzystać w pracy dydaktycznej, a także uświadamianie, że praca z dzieckiem jest autentycznym spotkaniem dwóch osób – dwóch różnych osobowości, z których każda stanowi wartość samą w sobie.

Na zakończenie warto dodać, że podmiotowe podejście do studenta powinno wynikać z poczucia autonomii samego wykładowcy. Tylko głęboko zakorzeniony, autentyczny szacunek do drugiego człowieka może zaowocować rozwinięciem poczucia sprawstwa, odpowiedzialności i kompetencji u studenta. Warto pamiętać tu o znaczeniu modelowania – wykładowca podchodzący podmiotowo do studenta może stać się wzorem dla przyszłych polonistów. Relacje zachodzące w procesie dydaktycznym, także na uczelni wyższej, powinny być z założenia dwupodmiotowe.

PODSUMOWANIE

Język polski jest przedmiotem, którego nieodłącznym elementem są treści wychowawcze. Z uwagi na znaczenie aspektu formacyjnego w kształceniu polonistów warto położyć szczególny nacisk na wzmocnienie podmiotowości. Sposób współpracy ze studentem podczas zajęć specjalizacyjnych może w przyszłości wpłynąć na postrzeganie ucznia. Podmiotowe traktowanie studenta wiążące się z aktywnym słuchaniem, stwarzaniem okazji do skonfrontowania teorii z praktyką, wzmocnieniem mocnych stron i skłanianiem do krytycznego oglądu własnych działań, wydaje się podstawą do rozwoju postawy refleksyjnej i autonomicznej u przyszłego nauczyciela języka polskiego. Ponadto podmiotowe spojrzenie na studenta stwarza możliwość wykorzystania potencjału związanego z okresem rozwojowym, w jakim młody człowiek się znajduje. Doprowadzi to do szeroko pojętego rozwoju przyszłych nauczycieli, a w dalszej kolejności uczniów oraz oczywiście wykładowcy akademickiego.

FOSTERING THE SUBJECTIVITY OF FUTURE POLISH TEACHERS IN THE CONTEXT OF DEVELOPING THE ATTITUDE OF REFLECTIVENESS AND AUTONOMY

SUMMARY

Treating the student of the teaching faculty as a subject fosters the development of the attitude of reflectiveness and autonomy. A young adult as a subject of educational actions should, therefore, actively participate in the didactic process, modifying his or her former beliefs. Proper attitude of the lecturer can help develop self-consciousness and the sense of agency, which, in the case of students of the teaching faculty will be reflected not only in their personality but also in their future work. Exploration of all the dimensions of a subject which is the Polish language, requires special sensitivity and respect for a pupil as a person. Reflective and autonomous Polish teacher will be able to adequately react to the needs of a child, as well as come into contact that will enrich pupil's personality.

PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW DO PRACY Z UCZNIAMI O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH W TEORII I PRAKTYCE DYDAKTYCZNEJ

USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne* (SPE) pojawiło się już w 1978 roku w Wielkiej Brytanii w dokumencie zwanym Warnock Report i zostało upowszechnione w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku¹. Polska jako państwo członkowskie zobowiązała się do respektowania zawartych w niej postanowień, a dowodem na to są nowelizowane akty wykonawcze ustawy o systemie oświaty. Gwarantują one dzieciom i młodzieży prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne. W *Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* określającej zobowiązania systemu oświaty wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czytamy: *Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju.*

Według Marty Bogdanowicz, *specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do tej grupy uczniów, która nie może podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych*².

Obecnie przyjmuje się, że specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą dzieci:

- z zaburzeniami rozwoju (specyficzne trudności w uczeniu się typu dysleksja, dysgrafia, zaburzenia w zachowaniu i emocji, choroby przewlekłe),
- z deficytami rozwoju (różnego rodzaju niepełnosprawności intelektualne i fizyczne, w tym sprzężone),
- szczególnie zdolnych.

¹ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3, s. 216.

² Ibidem.

SPE W ŚWIETLE AKTUALNYCH PRZEPISÓW PRAWA

Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych to sprawdzony wyznacznik dobrego nauczania, z którego korzystają wszyscy uczniowie. Każde dziecko może mieć trudności w nauce i to właśnie one powinny stanowić podstawę do udoskonalenia procesu nauczania. Zadaniem nauczyciela w obecnej szkole jest szukanie takich rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne różnice między dziećmi. Uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi należy zapewnić dodatkowe wsparcie, które wzmocniłoby efektywność nauczania. To na szkole spoczywa odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć w taki sposób, aby wszyscy uczniowie mogli rozwijać się zgodnie ze swoimi zdolnościami, potrzebami, możliwościami i ograniczeniami.

Ten aspekt pracy nauczyciela został przywołany w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. nr 0, poz. 131) zarówno w opisie efektów kształcenia³, jak i w opisie procesu i organizacji kształcenia⁴.

Także ministerialne wymagania dotyczące przebiegu praktyki pedagogicznej uwzględniają pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych⁵.

³ Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- 1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- 1) posiada wiedzę na temat: [...]
- 2) specyfikę funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, [...] w zakresie umiejętności:
 - e) posiada umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków, [...]
 - k) potrafi pracować z uczniami, indywidualizować zadania i dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) oraz zmian zachodzących w świecie i w nauce, [...]
- 3) w zakresie kompetencji społecznych: [...]
 - c) ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

⁴ Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym punkt 1.10. Poznawanie uczniów tu: Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. 1.12. Profilaktyka w szkole. Tu: Współpraca z rodzicami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i specjalistami pracującymi z uczniem).

⁵ Punkt 2: obserwowanie:

- b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, punkt 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
- d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; punkt 4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności:

Zarówno w nowatorskim Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 228, poz. 1487), jak i w aktualnym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 0, poz. 532) specjalne potrzeby edukacyjne zostały wymienione w § 2.1: *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:*

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) ze szczególnych uzdolnień;
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej;
- 7) z choroby przewlekłej;
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych;
- 10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Według tego rozporządzenia, obowiązkiem nauczyciela jest rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów, w tym ich zainteresowań i uzdolnień oraz prowadzenie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń.

Jak widać, oba dokumenty podkreślają wagę problemu specjalnych potrzeb edukacyjnych i zakładają, że po pierwsze studenci zostaną dobrze przygotowani do pracy z uczniami o SPE, a po drugie, że jako nauczyciele będą te umiejętności stosować w praktyce.

Zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych jest tym skuteczniejsze, im wcześniej następuje ich rozpoznawanie, dlatego szczególna rola przypada nauczycielom pierwszego etapu edukacyjnego⁶.

g) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).

⁶ Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Warszawa 2010; J. Jastrzęb, *Diagnoza nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Dysleksja – Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2012, nr 1, s. 7-13.

METODOLOGIA BADAŃ

Badania dotyczące przygotowania studentów III roku kierunku Edukacja wczesnoszkolna na Uniwersytecie Gdańskim stanowią część większego projektu poświęconego stanowi przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Dobór grupy uwarunkowany był tym, że w polskim systemie kształcenia na poziomie wyższym studenci kończący studia pierwszego stopnia nabywają kwalifikacje do nauczania w szkole podstawowej. A zatem, badani przeze mnie studenci byli niemal u progu swojego życia zawodowego. W czasie studiów kilkakrotnie na różnych przedmiotach spotykali się z problematyką specjalnych potrzeb edukacyjnych⁷, dlatego w badaniu przyjęto hipotezę, według której studenci pedagogiki w zakresie edukacji wczesnoszkolnej są dobrze przygotowani do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Materiału do analizy dostarczyła ankieta, na którą odpowiedziało 67 osób: 66 studentek i 1 student. Metoda ta jest często wykorzystywana w badaniach pedagogicznych, umożliwia zebranie informacji od dużej grupy studentów w krótkim czasie (respondenci wypełniali ankietę w ciągu 5-10 minut).

Pierwsza część kwestionariusza dotyczyła danych osobowych, druga służyła sprawdzeniu wiedzy dotyczącej pojęcia *specjalne potrzeby edukacyjne* oraz wiedzy na temat uwarunkowań prawnych regulujących sytuację szkolną uczniów ze SPE, trzecia – wymagała oceny stanu przygotowania studentów własnego kierunku do realizacji zadań w zakresach określonych przepisami prawa. Ankieta składała się wyłącznie z pytań zamkniętych.

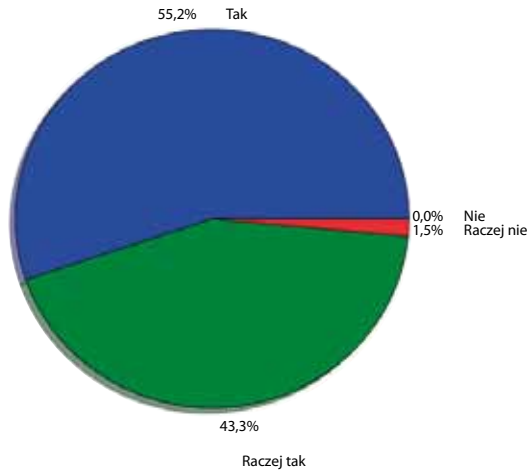
Do ankiety wybrano zagadnienia, które pojawiają się w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*.

ANALIZA WYNIKÓW⁸

Pierwsze pytanie dotyczyło znajomości terminu *specjalne potrzeby edukacyjne*. Odpowiedzi pokazały, że pojęcie to jest studentom znane (36/67 odpowiedzi *tak*, 30/67 odpowiedzi *raczej tak*). Tylko jedna osoba gorzej oceniła swoją wiedzę w tym zakresie (1/67 odpowiedzi *raczej nie*). Świadczy to, że termin *SPE* jest dobrze utrwalony w świadomości przyszłych nauczycieli (rys. 1).

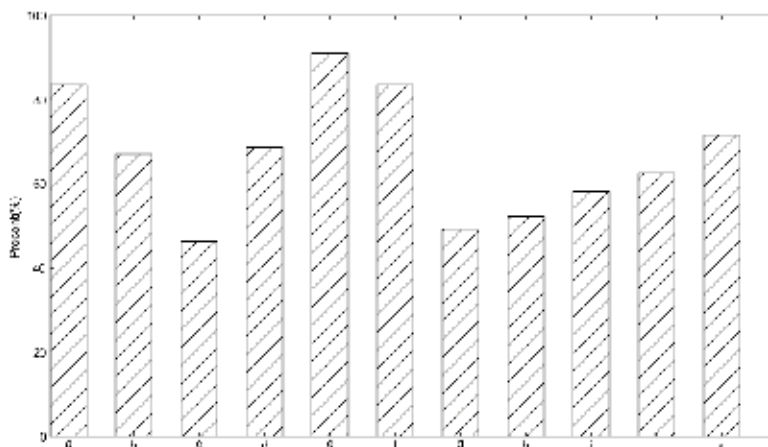
⁷ W siatce studiów znalazły się m.in. przedmioty obowiązkowe: Specjalne trudności w uczeniu się, Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych, Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, a także zajęcia fakultatywne: Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

⁸ Por.: tekst ankiety umieszczony w aneksie.



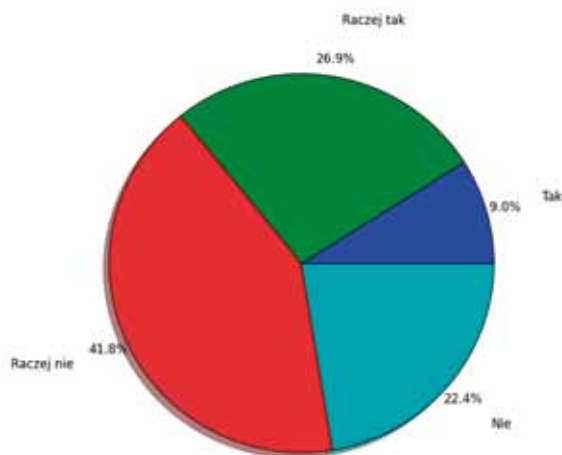
Rys. 1. Czy znane jest Pani/u pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne*?

Jednak, jak pokazały odpowiedzi na 2 pytanie, identyfikacja obszarów specjalnych potrzeb edukacyjnych następuje z trudnością. Najczęściej zaznaczano kategorię specyficznych trudności w uczeniu się (61/67 odpowiedzi) oraz niepełnosprawność i zaburzenia komunikacji językowej (po 56/67 odpowiedzi). W dalszej kolejności do specjalnych potrzeb edukacyjnych zaliczano trudności adaptacyjne (48/67), szczególne uzdolnienia (46/67), niedostosowanie społeczne (45/67), zaniedbania środowiskowe (42/67), niepowodzenia edukacyjne (39/67), sytuacje kryzysowe lub traumatyczne (35/67), chorobę przewlekłą (33/67), zagrożenie niedostosowaniem społecznym (31/67). Żadna z ankietowanych osób nie zaznaczyła wszystkich obszarów SPE wymienionych we wspomnianym *Rozporządzeniu MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Może to sugerować, że poziom identyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych nie jest tak wysoki, jak można by było oczekiwać po studentach kierunku pedagogicznego (rys. 2). Trudno dociekać tu przyczyn takiego stanu rzeczy, jednak warto zauważyć, że ta nieświadomość jest złym prognostykiem w stosunku do przyszłej praktyki zawodowej, gdyż rodzi prawdopodobieństwo przeoczenia indywidualnych potrzeb konkretnego ucznia.



Rys. 2. Proszę zaznaczyć te kategorie, które można zaliczyć do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

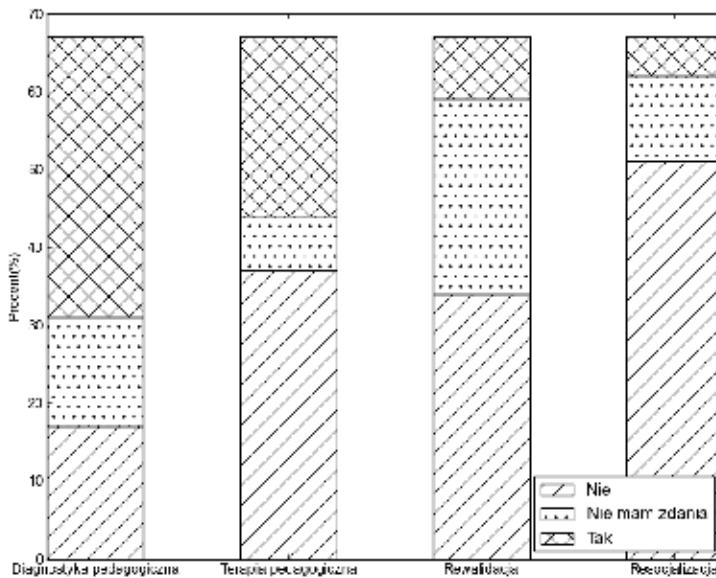
Odpowiedź na kolejne pytanie zdaje się rzucać światło na ten problem. Ankietowani pytani o znajomość zaleceń MEN odnośnie pracy nauczycieli z uczniem o SPE w większości odpowiedzieli negatywnie (28/67 odpowiedzi *raczej nie* i 15/67 odpowiedzi *nie*, co stanowi 67% odpowiedzi). Tylko 6 osób potwierdziło znajomość przepisów prawa w omawianym zakresie (6/67 odpowiedzi *tak*), 18/67 udzieliło zaś odpowiedzi *raczej tak* (rys. 3).



Rys. 3. Czy znane są Pani/u zalecenia MEN odnośnie pracy nauczycieli z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

W dalszej części ankiety studenci byli proszeni o ocenienie, na ile studiowany przez nich kierunek przygotowuje ich do realizacji zadań w zakresie diagnostyki pedagogicznej, terapii pedagogicznej, rewalidacji i resocjalizacji. Wyniki pokazały, że ankietowani czują się

najlepiej przygotowani do diagnostyki pedagogicznej (36/67 odpowiedzi). Jednak blisko połowa studentów oceniła negatywnie lub nie miała zdania na temat przygotowania na studiach do diagnozowania potrzeb uczniów ze SPE (14/67 odpowiedzi *nie*, 17/67 brak zdania). Na drugim miejscu umieszczono przygotowanie do terapii pedagogicznej (23/67 co odpowiada 1/3 ankietowanych). 7 osób dało tu odpowiedź negatywną, a aż 37, czyli ponad 50% nie miało określonego zdania na ten temat. Bardzo słabo wypadły odpowiedzi na pytania dotyczące przygotowania do prowadzenia rewalidacji (8 – *tak*, 25 – *nie*, 34 – *nie mam zdania*) i do działań o charakterze resocjalizacyjnym (5 – *tak*, 11 – *nie*, 51 – brak zdania). Biorąc pod uwagę, że działania wymienione w tym punkcie ankiety wynikają z zapisów prawa oświatowego, które nakazuje identyfikację i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie jego indywidualnych możliwości psychofizycznych⁹ studencka ocena własnego przygotowania zawodowego wypada miernie (rys. 4).

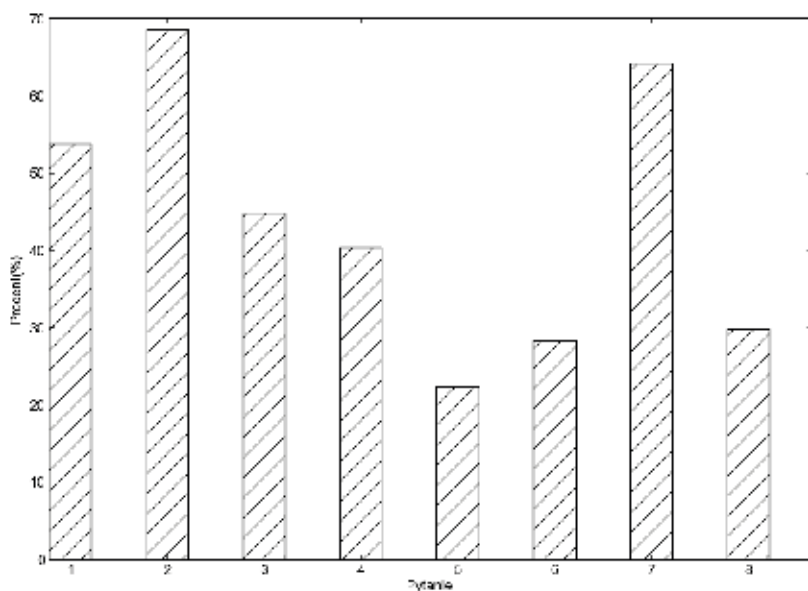


Rys. 4. Czy Pana/i zdaniem studenci z Pani/a kierunku są przygotowani do realizacji zadań w zakresie: diagnostyki pedagogicznej, terapii pedagogicznej, rewalidacji, resocjalizacji?

W tym kontekście ciekawie rysują się wyniki kolejnego zadania umieszczonego w ankiecie. Studenci mieli do wyboru 8 punktów opisujących różne działania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z czego mieli wybrać te, do których czują się dobrze przygotowani podczas studiów. Ponad 2/3 ankietowanych (46/67) zaznaczyło punkt

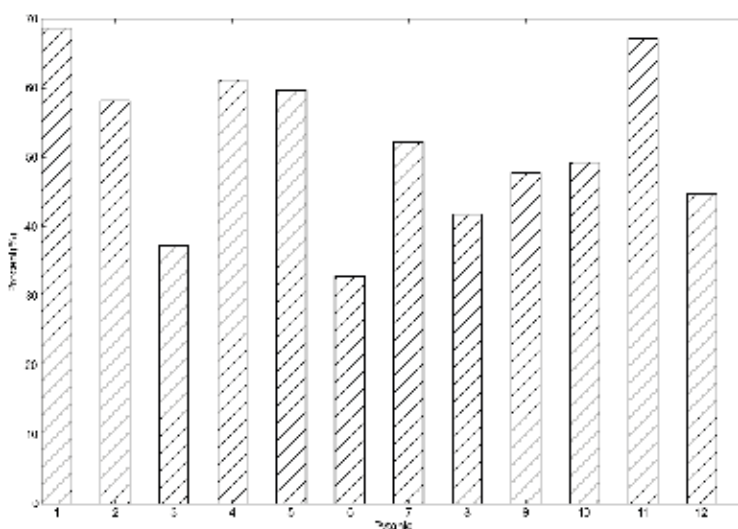
⁹ *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.

diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów, co jest zgodne z wynikami poprzedniego pytania ankiety. Na drugim miejscu (43/67) znalazła się pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów, a dalej prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów. Niespełna połowa studentów czuje się dobrze przygotowana do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb (30/67), a 40% ankietowanych (27/67) zaznaczyło podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży. W następnej kolejności wybierano wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (20/67), inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych (19/67) i wreszcie minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów (15/67). Należy zauważyć, że ponownie przeważały odpowiedzi ankietowanych świadczące o niskiej ocenie własnego przygotowania do realizacji zadań związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną (rys. 5).



Rys. 5. Proszę zaznaczyć te punkty, w których uważa się Pan/i za osobę dobrze przygotowaną do realizacji zadań w zakresie...

W kolejnym zadaniu studenci mieli zaznaczyć te obszary, w których chcieliby się podszkolić. Najczęstsze odpowiedzi dotyczyły trzech typów działań: *pozytywne dyscyplinowanie uczniów* (46/67), *wzmacnianie poczucia własnej wartości u uczniów* (45/67), *pomoc w procesie przeżywania żalu po stracie, traumie* (41/67). Blisko 60% zaznaczyło także *zjawisko agresji w szkole* (40/67) i *rozwiązywanie konfliktów w szkole* (39/67), a ponad połowa (35/67) *indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny*. Mniejszym zainteresowaniem studentów cieszyły się *mediacje i negocjacje* (33/67), *pomoc i wsparcie pedagogiczne uczniów* (32/67), *komunikacja interpersonalna* (30/67), *pomoc i wsparcie dla rodziców* (28/67) i *analiza przyczyn kryzysu w rodzinie* (25/67). Najmniej osób chciałoby dokończyć się w obszarze: *znaczenie więzi emocjonalnej w rodzinie* (22/67). Zastanawia, dlaczego problemy związane z życiem rodzinnym nie zostały przez studentów uznane za ważne w kontekście wspomaganie rozwoju dziecka, tym bardziej, że z poprzedniego pytania ankiety wynikało, że właśnie do tych obszarów pomocy psychologiczno-pedagogicznej czują się oni nie najlepiej przygotowani podczas studiów (rys. 6).



Rys. 6. Proszę podkreślić te obszary, w których chciał/aby Pan/i się podszkolić.

PODSUMOWANIE

Wyniki przeprowadzonej ankiety z jednej strony ujawniają stan świadomości studentów odnośnie SPE, z drugiej zaś wskazują pewną tendencję w postrzeganiu przez studentów własnego przygotowania zawodowego w zakresie pomocy udzielanej uczniom ze SPE. Jakkolwiek samo pojęcie SPE jest badaniem dobrze znane, to identyfikacja obszarów wchodzących w zakres specjalnych potrzeb edukacyjnych nie jest zadowalająca. Równie niepokojąca wydaje się ocena przygotowania zawodowego wystawiona przez studentów

znajdujących się u progu własnej pracy. Mimo udziału w zajęciach kursowych i mimo odbytych praktyk zawodowych wiele aspektów działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest mało lub niewystarczająco znanych studentom. Widać, że studenci czują się pewniej w działaniach diagnostycznych, brakuje im zaś umiejętności „miękkich” związanych z relacjami: uczeń – szkoła – dom. Symptomatyczny może być komentarz napisany na marginesie przez jedną z osób (pisownia oryginalna): *nie czuje się dobrze przygotowana do tych zadań*, co wzmocniono odpowiednim emotikonem. Obszar własnej niewiedzy nie jest jednak przez studentów należycie zdiagnozowany, o czym świadczą odpowiedzi udzielone na ostatnie pytanie, jakby nielogiczne w stosunku do poprzedzającego pytania (o czym była mowa powyżej). Warto dodać, że w tym miejscu ankiety dwie badane osoby dopisały krańcowo różne komentarze. Jedna, proszona o podkreślenie tych obszarów, w których chciałaby się podszkolić, napisała: *żadne z powyższych*, druga z kolei stwierdziła, że *we wszystkim warto się podszkolić*. Choć wypowiedzi te są opozycyjne, to paradoksalnie obie wskazują na konieczność położenia większego nacisku na kształcenie uniwersyteckie w obrębie modułu „Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym”. Bardzo istotne wydaje się tu należyte wykorzystanie praktyk zawodowych, które w założeniu mają być komplementarne w stosunku do kształcenia w murach uczelni. Chociaż trudno oszacować liczbę dzieci i młodzieży ze SPE, w literaturze przedmiotu najczęściej przyjmuje się, że to ok. 20% uczniów¹⁰, co wskazuje, że statystycznie w każdej klasie jest uczeń ze SPE. Student uczestniczący w praktyce zawodowej ma zatem okazję poznania realiów funkcjonowania takiego ucznia w rzeczywistości szkolnej i skonfrontowania swojej wiedzy ze stanem faktycznym.

Na koniec chciałabym zaznaczyć, iż należy mieć nadzieję, że studenci Uniwersytetu Gdańskiego nie stanowią statystycznej reprezentacji wszystkich przyszłych nauczycieli kształcenia zintegrowanego i że zarysowany przeze mnie obraz przygotowania studentów do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest typowy.

ANKIETA

Szanowni Państwo, uprzejmie prosimy o wypełnienie poniższej ankiety. Jest ona anonimowa i posłuży do napisania pracy naukowej. Bardzo dziękujemy za rzetelne jej wypełnienie.

Pracownicy Katedry Polonistyki Stosowanej UG

I. Dane osoby wypełniającej ankietę

1. Wiek.....

¹⁰ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, s. 815-863; *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Warszawa 2010.

2. Płeć (proszę odpowiednio zakreślić) K M

3. Rok i kierunek studiów

1. Czy znane jest Pani/u pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne”?

Tak Raczej tak Raczej nie Nie

2. Proszę zaznaczyć te kategorie, które można zaliczyć do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

1. Niepełnosprawność
2. Niedostosowanie społeczne
3. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym
4. Szczególne uzdolnienia
5. Specyficzne trudności w uczeniu się
6. Zaburzenia komunikacji językowej
7. Choroba przewlekła
8. Sytuacje kryzysowe lub traumatyczne
9. Niepowodzenia edukacyjne
10. Zaniedbania środowiskowe
11. Trudności adaptacyjne

3. Czy znane są Pani/u zalecenia MEN odnośnie pracy nauczycieli z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

Tak Raczej tak Raczej nie Nie

4. Czy, Pana/i zdaniem, studenci z Pani/a kierunku są przygotowani do realizacji zadań w zakresie:

	Tak	Nie	Nie mam zdania
Diagnostyki pedagogicznej			
Terapii pedagogicznej			
Rewalidacji			
Resocjalizacji			

5. Proszę zaznaczyć te punkty, w których uważa się Pan/i za osobę dobrze przygotowaną do realizacji zadań w zakresie:

- 1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów;
- 2) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów;
- 3) udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;

- 4) podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
 - 5) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów;
 - 6) inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
 - 7) pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;
 - 8) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
- 6. Proszę podkreślić te obszary, w których chciał/aby Pan/i się podszkolić:**
- › Pozytywne dyscyplinowanie uczniów,
 - › Rozwiązywanie konfliktów w szkole,
 - › Analiza przyczyn kryzysu w rodzinie,
 - › Proces przeżywania żalu po stracie, traumie,
 - › Zjawisko agresji w szkole,
 - › Znaczenie więzi emocjonalnej w rodzinie,
 - › Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny,
 - › Pomoc i wsparcie dla rodziców,
 - › Pomoc i wsparcie pedagogiczne uczniów,
 - › Mediacje i negocjacje,
 - › Wzmacnianie poczucia własnej wartości u uczniów,
 - › Komunikacja interpersonalna.

PREPARING STUDENTS FOR WORKING WITH SPECIAL NEEDS

PUPILS IN THEORY AND PRACTICE

SUMMARY

The text discusses the problem of preparation of students of the University of Gdansk to work with pupils with special educational needs in the light of the Decree by the Minister of Science and Higher Education from 17th January 2012 on education standards in preparation for the teaching profession and the Decree of the Minister of Education from 30th April 2013 on the principles of providing and organizing psychological and pedagogical assistance in public kindergartens, schools and institutions. Legal requirements are juxtaposed to the results of surveys on knowledge of special educational needs conducted among students.

BARBARA WOJTAŚ

SZKOŁA PODSTAWOWA NR 3 W LUBLINIE
DORADCA METODYCZNY PRZY WYDZIALE OŚWIATY
I WYCHOWANIA URZĘDU MIASTA LUBLIN

MOCNE I SŁABE STRONY PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW DO PRAKTYKI W OCENIE NAUCZYCIELI – SZKOLNYCH OPIEKUNÓW PRAKTYK

Kształcenie przyszłych nauczycieli jest jednym z najważniejszych zadań polonistyki uniwersyteckiej. Podkreśla to wielu autorów publikacji poświęconych wzajemnym relacjom między uniwersytetem a szkołą: *Polonistyka może swoim utalentowanym studentom otwierać drogę do pracy naukowej czy literackiej, może kształcić krytyków literackich i publicystów, edytorów i redaktorów [...] może wreszcie – wyposażając absolwentów w sprawność mówienia i pisanie – dawać im szansę pracy w administracji, organizacjach społecznych itp. Nigdy jednak nie odżegna się od kształcenia nauczycieli, bo jest to jej główne zadanie – umocowane tradycją uniwersytecką i oczekiwaniami szkoły*¹.

W świetle cytowanej wypowiedzi mogłoby się wydawać, że uczelnie powinny pozostać w ścisłej współpracy ze szkołami, między innymi w obszarze tak ważnej potrzeby społecznej, jaką jest edukacja przyszłych nauczycieli. Efektem tego procesu powinno być kompetentne przygotowanie studentów kierunków ze specjalnością nauczycielską do pracy pedagogicznej i dydaktycznej w stale zmieniającej się szkole. O tym, że nie zawsze przebiega to zgodnie z tak określonymi ramami współpracy, mówi i pisze się bardzo wiele, upatrując różnych przyczyn tego zjawiska. Zdaniem Zenona Urygi, tym, co powoduje rozchodzenie się dróg polonistyki uniwersyteckiej i szkolnej jest przede wszystkim *pogłębiająca się specjalizacja i postępująca w ślad za nią dezintegracja subdyscyplin naukowych polonistyki, która sprawia, że najeżone fachową terminologią i oddzielone barierami odrębnych metodologii treści naukowe stają się trudno dostępne już nie tylko dla studentów i nauczycieli, ale również dla polonistów uniwersyteckich o odmiennych orientacjach badawczych. Ten stan rzeczy tworzy mur nieprzebyty, izolujący naukę od szkoły tym dotkliwiej, im mniej pojawia się syntez popularnych, lekceważonych w ocenach dorobku badaczy*². W dalszej części swojej wypowiedzi cytowany autor dodaje: *Uczelnie na ogół cofają się przed odpowiedzialnością za*

¹ Z. Uryga, *Kształcenie polonistów a nowy model edukacji*, „Polonistyka” 2001, nr 2, s. 80.

² Z. Uryga, *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego stadium polonistycznego*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z Uryga, Kraków 1995, s. 28.

wyznaczanie kierunku reformowania szkoły i refleksji nad rozwojem edukacji powszechnej nie mieszczą w kręgu swych zobowiązań akademickich. W konsekwencji nie umieją wyprzedzać przemian przemyślanymi perspektywicznie modyfikacjami własnych programów kształcenia³.

W perspektywie takiej diagnozy bardzo pozytywnie wypada ocenić inicjatywę, które zakładają wprowadzenie nowej jakości w przestrzeń współpracy uniwersytetu ze szkołami na rzecz zmiany/unowocześnienia i modernizacji form kształcenia przyszłych nauczycieli. Przykładem na to może być opracowany i realizowany na Wydziale Humanistycznym UMCS projekt „www.praktyki.wh.umcs” – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS. Głównym założeniem tego projektu jest jak najlepsze, zgodne z dobrymi tradycjami i najnowszymi trendami w kształceniu, przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Jego autorzy słusznie podkreślają, że *jedynie odpowiedni sposób prowadzenia praktyki umożliwi studentom optymalny transfer wiedzy deklaratywnej w proceduralną*⁴. Celem nadrzędnym tego przedsięwzięcia jest modernizacja, unowocześnienie i podniesienie jakości praktyk pedagogicznych i dydaktycznych realizowanych przez studentów na kierunkach ze specjalnością nauczycielską. Opisany projekt obejmuje trzy główne zadania. Pierwsze z nich to konsultacje z nauczycielami, które miały na celu pomoc w przygotowaniu nowego programu praktyk studenckich. W czasie tego działania nauczyciele uczestniczący w konsultacjach mogli przedstawić swoje oczekiwania skierowane do pracowników uczelni, dotyczące sposobu przygotowania studentów do odbycia praktyki zawodowej. Kolejne zadanie – szkolenia dla nauczycieli – miały na celu przede wszystkim stworzyć im możliwość aktualizacji i rozszerzenia posiadanej wiedzy pedagogicznej i metodycznej. Zajęcia te zapoznawały też z nowymi tendencjami w dydaktykach przedmiotowych, sprzyjały wypracowaniu skutecznych form współpracy ze studentami odbywającymi praktyki, uwrażliwiały na problemy udanej komunikacji dydaktycznej, przybliżały metody kształtowania postaw kreatywnych, motywowały do szukania innowacji dydaktycznych⁵. Ostatnie – najważniejsze zadanie w projekcie – to realizacja praktyk. Wykonanie tego zadania odbywa się już na terenie szkoły. To tutaj studenci odbywający praktykę spotykają się ze swoimi szkolnymi opiekunami praktyk.

Niniejszy artykuł jest głosem w dyskusji na temat przygotowania studentów do odbywania praktyki zawodowej w szkole, próbą przyjrzenia się mocnym i słabym stronom tego przygotowania. Wnioski, jakie zostaną sformułowane poniżej, zostały opracowane na podstawie obserwacji autorki artykułu, ale też wynikają z doświadczeń innych nauczycieli – opiekunów praktyk studenckich.

³ Ibidem, s. 28. Zob. też: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *O niektórych uwarunkowaniach zawodowej edukacji nauczycieli*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 15, red. E. Polański, Z. Uryga, UŚ, Katowice 1999, s. 38-55.

⁴ Zob.: *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*, [w:] <http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=6168&mid=190&mref=39348> [dostęp: 14.09.2019].

⁵ Ibidem.

Niewątpliwie mocną stroną przygotowania studentów do odbycia praktyk w szkole jest ich zaangażowanie, zainteresowanie funkcjonowaniem szkoły oraz pracą nauczyciela. Kwestię tę nauczyciele uznali za bardzo ważną, gdyż brak motywacji do poznania pracy szkoły i jej codziennego życia uniemożliwia tak naprawdę całkowite zaangażowanie się studenta w to, czym zajmuje się podczas praktyki. We współczesnej szkole dobre przygotowanie dydaktyczne to trochę za mało, żeby być dobrym pedagogiem.

Studenci odbywający praktykę w szkole wykazali również duże zainteresowanie nowymi trendami w nauczaniu. Zaciekało ich przede wszystkim ocenianie kształtujące, którego elementy są wprowadzane w wielu lubelskich szkołach. W czasie zajęć z uczniami mogli zaobserwować, w jaki sposób formułuje się pytania kluczowe, cele w języku ucznia i kryteria sukcesu do lekcji oraz do różnego rodzaju zadań stawianych w czasie lekcji. Obserwowali sposoby przekazywania uczniom informacji zwrotnej, a także mogli próbować sami taką informację stworzyć. Poznawali też inne elementy oceniania wspierającego rozwój ucznia: korzystanie z „metodników”, losowe wskazywanie uczniów do odpowiedzi oraz możliwość wyboru pracy domowej.

Docenić trzeba bardzo dobre przygotowanie merytoryczne studentów do lekcji. Ich rozległa wiedza o literaturze, kulturze i języku nie zawsze mogła być w pełni wykorzystana – co zrozumiałe – na lekcjach języka polskiego w klasach 4-6. Poważny problem w związku z tym stwarzała wielu studentom konieczność dostosowania treści lekcji do możliwości percepcyjnych, jakie są typowe dla uczniów w wieku średnioszkolnym. W tym miejscu warto byłoby postulować o to, by podczas zajęć akademickich więcej uwagi poświęcać temu wymiarowi zawodowych kompetencji nauczyciela, tj. funkcjonalnej integracji przygotowania psychopedagogicznego z dydaktyczno-przedmiotowym i merytorycznym. Warto odnotować, że praktykanci niejednokrotnie podczas realizowanych przez siebie lekcji próbowali wykraczać poza edukacyjne standardy (przewidziane dla II etapu kształcenia polonistycznego) i przywoływali np. ciekawe konteksty lekturowe (historycznoliterackie, biograficzne, medialne, związane z kulturą życia codziennego itd.), co czyniło prowadzone przez nich zajęcia ciekawszymi i bardziej angażującymi uczniów. Swoją wiedzę i umiejętności w tym względzie praktykanci mogli w pełni wykorzystać do przygotowania różnego rodzaju zajęć dodatkowych, m.in. w ramach pracy z uczniem zdolnym.

Warta podkreślenia jest bardzo dobra znajomość zasad projektowania metodycznego lekcji. Studentom na ogół nie sprawiało trudności przygotowanie scenariusza lekcyjnego. Nie mieli większych kłopotów z formułowaniem tematu, określeniem celów lekcji, doбором metod i form pracy oraz treści omawianych w czasie zajęć. Zazwyczaj bardzo dobrze radzili sobie z zaplanowaniem przebiegu lekcji oraz rozplanowaniem w czasie poszczególnych aktywności uczestników lekcji, tj. uczniów i nauczyciela (w którego rolę wchodzili).

Praktykanci przestrzegali również zasad prowadzenia lekcji. Dbali, żeby wystąpiły wszystkie ogniwa lekcji z zachowaniem ram odpowiednich dla kolejnych etapów procesu lekcyjnego. Zwracali szczególną uwagę, aby w sposób zrozumiały dla uczniów przedstawić

cele lekcji oraz na zakończenie zajęć, podsumować je. W czasie lekcji stosowali różne formy pracy z uczniami. Występowała zarówno praca indywidualna i grupowa, ale też działania realizowane w parach. Niektóre zadania skierowane były tylko do wybranych uczniów.

Bardzo mocną stroną studentów jest dobra znajomość metod i technik pracy z uczniami. W trakcie prowadzonych przez siebie lekcji adepci nauczania stosowali zróżnicowane rozwiązania metodyczne i formy pracy lekcyjnej. W wyniku tych zabiegów lekcje przygotowane przez studentów były bardzo ciekawe, dynamiczne, angażowały uczniów w proces nauczania i uczenia się.

Tym, co z pewnością może świadczyć o dobrej stronie przygotowania studentów do podejmowania działań edukacyjnych, były stosowane przez wielu praktykantów podczas prowadzonych przez nich lekcji zróżnicowane środki dydaktyczne. Warto podkreślić, że wiele z nich było przygotowanych specjalnie na potrzeby konkretnej jednostki lekcyjnej przez samych studentów lub – co okazywało się jeszcze lepszym rozwiązaniem – we współpracy z uczniami.

Motywowanie uczniów do pracy to kolejna mocna strona praktykantów, którzy w czasie pracy stosowali w tym celu różne, bardzo urozmaicone techniki. Niekiedy słownie zachęcali uczniów do pracy, a niekiedy używali do tego gier dydaktycznych, metod aktywizujących, materiałów interaktywnych oraz zabaw znanych uczniom, a zmodyfikowanych na potrzeby prowadzonych zajęć. Studenci często stosowali pochwały ustne oraz nagradzali uczniów dobrymi ocenami za pracę na lekcji.

Przyszli nauczyciele dbali o dobrą komunikację w czasie prowadzonych przez siebie lekcji. Dostosowywali język, jakim się posługiwali, do poziomu uczniów, wyjaśniali niezrozumiałe zwroty i wyrażenia.

Podsumowując tę część rozważań, należy stwierdzić, że lekcje prowadzone przez studentów odbywających praktykę zawodową w szkole były poprawne pod względem merytorycznym, przygotowane w sposób przemyślany i ciekawy dla uczniów, którzy bardzo chętnie i z dużym zaangażowaniem w nich uczestniczyli.

W czasie przygotowywania studentów do odbycia praktyk zawodowych w szkołach warto zwrócić uwagę na te zagadnienia, które w opinii nauczycieli – opiekunów praktyk wypadają słabiej.

Pierwszym z takich obszarów jest brak umiejętności reagowania na zaistniałe w czasie lekcji nieprzewidziane sytuacje wymagające natychmiastowej interwencji. W trakcie zajęć lekcyjnych takich sytuacji może być wiele, np.: kłopoty zdrowotne ucznia, przerywanie lekcji przez osoby przychodzące w różnym celu z zewnątrz, awaria sprzętu, który miał być wykorzystany w czasie lekcji. Praktykanci nie wiedzą, jak się zachować w takich sytuacjach, wybija ich to z rytmu pracy i sprawia, że prowadzona lekcja nie wygląda już tak, jak została zaplanowana.

Strach przed nieporadzeniem sobie w sytuacji trudnej jest też przyczyną niezauważania kłopotliwych zachowań uczniów. Praktykanci starają się nie dostrzegać osób, które

rozmawiają albo też przeszkadzają innym w pracy. Sytuacje takie wymagają natychmiastowej interwencji ze strony nauczyciela, a studenci na takie interwencje wydają się nieprzygotowani. Nie wiedzą, jak zareagować, np. na słowną agresję ucznia. Trudno w tym miejscu obwiniać praktykanta za taki stan rzeczy, gdyż to doświadczenie zawodowe sprawia, że nauczyciel wie, jak w takich sytuacjach reagować, a takiego doświadczenia studentom odbywającym dopiero praktykę zwyczajnie brakuje.

Kolejnym mankamentem, na który należy zwrócić uwagę, jest zaangażowanie w pracę na lekcji tylko aktywnych uczniów. To częsty widok w czasie lekcji prowadzonych przez studentów. Pracują tylko zaangażowani, zgłaszający się do odpowiedzi uczniowie. Pozostali uczniowie w tym czasie zajmują się tym, na co w danej chwili mają ochotę, jedni starają się nadażyć za tokiem lekcji, inni rozmawiają lub robią jeszcze coś innego.

Jeszcze innym bardzo ważnym aspektem lekcji, który rzadko występuje w studenckich lekcjach jest indywidualizacja. To niezwykle trudny element procesu dydaktycznego, który sprawia trudność także wielu doświadczonym nauczycielom. Jak przygotować lekcję, aby także uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych osiągnęli zaplanowane cele? Warto w czasie zajęć uniwersyteckich pokazać studentom także tę stronę pracy nauczyciela i przygotować przyszłych nauczycieli do zmierzenia się także z takim zadaniem.

Słabą stroną przygotowania studentów, która często ujawnia się w trakcie praktyki, jest zbytne spoufalanie się z uczniami. Niekiedy praktykanci chcą, aby uczniowie ich polubili za wszelką cenę. Wydaje im się, że zachowania koleżeńskie i zdobyta sympatia uczniów mogą im pomóc w prowadzeniu lekcji. Doświadczenie pokazuje wręcz coś przeciwnego. Uczniowie pozostający w bardzo bliskich relacjach ze studentami starają się, aby lekcje były „luźne”. W takiej sytuacji studenci nie potrafią później zapanować nad dyscypliną w klasie, co bardzo utrudnia, a czasami wręcz uniemożliwia przeprowadzenie zajęć, tak jak zostały one zaplanowane.

Innym zagadnieniem wartym omówienia przed przyjściem studentów na praktykę jest komunikacja. Niekiedy praktykanci w swoich wypowiedziach posługują się językiem potocznym, bez większej dbałości o poprawne budowanie zadań. Szczególnie częste jest niedbałe, niewyraźne wymawianie końcówek wyrazów, co w znacznym stopniu utrudnia zapisywanie w zeszycie wypowiedzi praktykantów. Z tym zagadnieniem bezpośrednio wiąże się także niereagowanie przyszłych nauczycieli na nieprawidłowe wypowiedzi uczniów, a także akceptacja komunikatów jednowyrazowych. Uczniowie przeważnie próbują odpowiadać na pytania stawiane przez nauczyciela za pomocą pojedynczych słów. Praktycznie za każdym razem trzeba ich prosić o rozwinięcie wypowiedzi i sformułowanie jej przy pomocy zdań.

Kolejnym elementem, na który należy zwrócić uwagę, jest lęk praktykantów przed ocenianiem uczniów. Studenci odbywający praktykę mówią, że nie do końca są na to przygotowani. Obawiają się, żeby nie zostali posądzeni o niesprawiedliwość, zwłaszcza przy ocenie pracy na lekcji lub ustnej wypowiedzi ucznia. Nie chcą brać na siebie odpo-

wiedzialności za ocenę, gdyż tak naprawdę nie znają uczniów i nie chcą nikogo skrzywdzić. Natomiast chętnie pomagają nauczycielom w ocenie prac pisemnych. Wówczas wspólnie z opiekunem ustalają kryteria oceniania i według nich sprawdzają prace uczniowskie. Znika wtedy lęk przed niesprawiedliwością postawionej oceny.

Niekiedy praktykanci mają kłopot z przeprowadzeniem lekcji zgodnie z wcześniej przygotowanym konspektem. Ma na to wpływ wiele czynników, m.in. nieprzewidziane sytuacje, które występują w czasie lekcji, zachowanie uczniów, złe rozplanowanie w czasie poszczególnych elementów lekcji, a niekiedy nieprzewidziana w tym miejscu wypowiedź ucznia, która burzy zaplanowany tok zajęć. Warto przygotowywać studentów na takie sytuacje, gdyż pozwoli im to wykazać się elastycznością i bez niepotrzebnego stresu poprowadzić dalej zaplanowane zajęcia.

Jeszcze innym elementem, na który warto zwrócić uwagę, jest próba posługiwania się przez niektórych studentów gotowymi konspektami lekcji wziętymi z Internetu. Takie działania nie mają prawa się udać. Każdy, nawet najlepszy, konspekt lekcji napisany przez kogoś innego wymaga modyfikacji i dostosowania do potrzeb klasy, z którą będziemy prowadzić lekcję. Taka praca wymaga refleksji praktykanta i przeanalizowania tego, co wcześniej działo się na zajęciach w danej klasie, jakie treści były już omówione i czym zajmować będziemy się na lekcjach następnych. Dopiero modyfikacja konspektu poprzedzona takimi rozważaniami pozwala na rzetelne przeprowadzenie lekcji.

Reasumując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że w zdecydowanej większości przypadków studenci są dobrze przygotowani merytorycznie i metodycznie do realizacji praktyki w szkole. Brakuje im doświadczenia, które jest niezbędne w radzeniu sobie z wieloma trudnymi sytuacjami mającymi miejsce w codziennej pracy nauczyciela.

Najcenniejsze jest jednak to, że w trosce o jak najlepsze przygotowanie studentów do odbycia praktyki zawodowej, a w dalszej perspektywie do codziennej pracy w szkole, udało się – dzięki ciekawemu projektowi – ożywić współpracę i wymianę doświadczeń między uczelnią a szkołami. To bardzo ważne, zwłaszcza w odniesieniu do studentów polonistyki przygotowujących się do roli szkolnych polonistów. Trudno bowiem zaprzeczyć, że: *W systemie szkolnym – w jego obecnym kształcie – lekcja polskiego jest niewralgicznym miejscem procesu edukacyjnego [...], gdyż na lekcji prowadzonej przez polonistę integruje się cała wiedza szkolna, jak i pozaszkolna [...], polonista uczy scalać i rozumieć świat [...] uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność, [...] lekcje polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i urzędzą wszystko po swojemu. Taka perspektywa rysuje się – czy tego chcemy, czy nie – ilekroć polonista przystępuje do pracy. Decyduje o tym praktyka szkolna. Odpowiedzialność wynikająca z takiego stanu rzeczy warto mieć w pamięci, kiedy myśli się o kształcie i wadze uniwersyteckiej edukacji polonistycznej*⁶.

⁶ P. Próchniak, *Komu potrzebny polonista*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22, s. 36.

THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF PREPARING STUDENTS TO THE TRAINING ACCORDING TO THE TEACHERS-PROTECTORS OF TRAINING AT SCHOOL

SUMMARY

In the contemporary world teaching of young people, shaping their personality, taking care of their proper development is a great challenge. That is why education of future teachers by universities is remarkably important. The most significant for a young man, a university graduate on the threshold of his or her career, is to cope with the school reality as well as possible. Therefore a new problem appears: how should the university educate future teachers?

The importance of that question may be supported by the fact of discussion that was taking place in the 1930s. Its subject was how to reconcile Polish philology with the needs of education. Nowadays the question is still valid. Universities make huge efforts to prepare well their graduates for a school career.

The result of the worry how to prepare students for a teacher profession is Project” www.praktyki.wh.umcs- the preparation and realisation of a new curriculum of pedagogical training on the Faculty of Art at UMCS.” Right from the beginning authors of the project has assumed cooperation with teachers working at different school levels. The teachers have been invited to consult the curriculum of the project during its formulation. They had a partial influence on a selection of contents that were later a subject of matter for the teachers- protectors of training.

The present article is an attempt to assess the problem of students’ preparation for their future career by the teacher who meets in her everyday work students during their training. It is also the voice of other teachers, the protectors of training, who shared their observations and exchanged their experience during meetings with their teacher trainer. Showing the advantages of preparing students for school career will make it possible to strengthen what is good, practised as well as things the students do not have problems with.

Disadvantages enumerated by the teachers are areas of development and improvement. It is worth paying particular attention to them. Further cooperation academics with teachers, a kind dialogue and mutual support make it possible to prepare better the students for school career.

MAŁGORZATA KARWATOWSKA, LESZEK TYMIAKIN, MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA,
IWONA MORAWSKA EWA DUNAJ, MAŁGORZATA POTENT-AMBROZIEWICZ, BEATA JAROSZ

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

RAPORT Z REALIZACJI INNOWACYJNYCH PRAKTYK STUDENCKICH W INSTYTUCIE FILOLOGII POLSKIEJ UMCS W RAMACH PROJEKTU WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS.

PRZYGOTOWANIE I REALIZACJA NOWEGO PROGRAMU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH NA WYDZIALE HUMANISTYCZNYM UMCS

Jakość kształcenia oraz doświadczenie zawodowe odgrywają kluczową rolę w karierze nauczyciela. Samo ukończenie kierunków nauczycielskich nie jest tożsame z gotowością do pracy w szkole. Nauczyciel wyposażony w „kompetencje początkowe” wymaga ciągłego procesu doskonalenia. Okres zawodowego startu oraz profesjonalna adaptacja są szczególnie ważne – rozstrzygają bowiem, czy nauczyciel dostosuje się do warunków pracy w szkole i czy w niej pozostanie¹.

Problem kształcenia przyszłych nauczycieli stale wywołuje ożywione dyskusje i spory, jest często podejmowanym przedmiotem interdyscyplinarnych badań, co nie powinno dziwić z uwagi na społeczną rangę procesu przygotowania studentów na kierunkach ze specjalnością nauczycielską do pracy pedagogiczno-dydaktycznej oraz nie najlepiej oceniane efekty zawodowej aktywności początkujących nauczycieli. Na złożoność, wielowymiarowość, konieczność podnoszenia jakości i efektywności tego procesu zwraca uwagę wielu znawców zagadnienia. Zgodnie z formułowanymi postulatami: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli powinno mieć w większym stopniu charakter innowacyjny, perspektywny i praktyczny oraz zwracać uwagę na inne poza programami edukacji nauczycielskiej czynniki osobotwórcze, występujące w różnych wspólnotach i środowiskach życia studentów i nauczycieli. [...] Uczelnie i kolegia nauczycielskie powinny zapewnić odpowiednie proporcje pomiędzy kształceniem pedagogiczno-psychologicznym, specjalnościowym, związanym*

¹ D. Walczak, *Bilans kompetencji początkujących nauczycieli – przedstawienie wyników badań początkujących nauczycieli*, [w:] <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/badania/110-badanie/408-badanie-poczatkujacych-nauczycieli.html> [dostęp: 20.09.2013].

z kierunkiem (kierunkami) studiów oraz metodyczno-praktycznym, a także prowadzić pracę orientującą studentów w sytuacji rynku pracy nauczycieli i pokrewnych zawodów².

Wydaje się to szczególnie istotne i potrzebne w dobie następujących obecnie zmian i przewartościowań koncepcji kształcenia uniwersyteckiego, które orientują się coraz bardziej w stronę przywracania naruszonej równowagi między poziomem wykształcenia, wymaganiami społecznymi i rzeczywistymi potrzebami rynku pracy³.

Realizacji tego rodzaju postulatów – w pełni uzasadnionych – z pewnością sprzyjać mogą takie inicjatywy, jak ta, którą w 2009 roku przedstawiło Ministerstwo Edukacji Narodowej, ogłaszając konkurs na opracowanie projektów⁴, których głównym celem miało być przygotowanie i realizacja nowych programów praktyk pedagogicznych w uprawnionych do kształcenia nauczycieli uczelniach wyższych. Tego rodzaju praktyki – jako słusznie podkreślono – powinny sprzyjać zapoznawaniu studentów zainteresowanych zdobyciem kwalifikacji nauczycielskich z przykładami praktycznych rozwiązań metodyczno-merytorycznych oraz umożliwiać nabycie umiejętności wychowawczych, niezbędnych w pracy nauczyciela – również nauczyciela wychowawcy, a tym samym powinny przyczynić się do poprawy jakości kształcenia nauczycieli. Zgłaszane do konkursu projekty miały poza tym zakładać między innymi:

- 1) przedstawienie najlepszego programu praktyk pedagogicznych, wnoszącego zmianę jakościową w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela;
- 2) wypracowanie najlepszych rozwiązań organizacyjnych praktyk pedagogicznych, przygotowujących studentów do wykonywania zawodu nauczyciela;
- 3) poprawę jakości odbywania przez studentów praktyk pedagogicznych i nabycie przez nich umiejętności:

² Cz. Banach, *Modernizacja edukacji nauczycieli wobec przemian edukacyjnych oraz szkoły jako podstawowe ogniwa reformy*, [w:] *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, red. E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko, Ryki-Radom 2003, s. 16. Zob. też: M. Wójcicka, *Uniwersytet stabilność i zmiana*, Warszawa 2010; *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferenz, K. Błaszczuk, I. Rudek, Kraków 2011.

³ Zob.: *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Kraków 2003; K. Ablewicz, *Zapoznawana wartość wspólnoty uniwersyteckiej*, [w:] *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2007, s. 57-66; *Pytanie o szkołę wyższą: w trosce o społeczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wrocław 2008; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009; M. Wójcicka, op. cit.; M.J. Szymański, *Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna*, [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian*, tom 1: *Diagnozy i konstatacje*, red. J. Kostkiewicz, M. Szymański, A. Domagała-Kręcich, Kraków 2011; R. Drodzowski, *Promodernizacyjna misja uniwersytetu*, wykład wygłoszony 3 października 2011 r. w czasie inauguracji roku akademickiego 2011/2012 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, [w:] <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream> [dostęp: 25.10.2013].

⁴ *Instytucja Pośrednicząca/Departament Funduszy Strukturalnych. Ministerstwo Edukacji Narodowej*, Grudzień 2009. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013. Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Konkurs otwarty nr 6/3.3.2/POKL/2009. Typ projektu: „Przygotowanie wybranych szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowywanych do wykonywania zawodu nauczyciela”. W ramach tego konkursu obowiązywały zasady dokonywania wyboru projektów w ramach PO KL z dnia 24 sierpnia 2009 r.

- planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć,
- prowadzenia obserwacji zajęć i ich dokumentowania,
- analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekuna praktyk i studenta,
- autorefleksji i analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów itd.⁵.

Tak formułowane oczekiwania wobec szkół wyższych zajmujących się między innymi edukacją nauczycielską stały się dobrym pretekstem i motywacją (np. dla środowisk akademickich, w tym zakładów dydaktycznych na Wydziale Humanistycznym UMCS) do odnowy, modernizacji, unowocześnienia metod i form edukacyjnych stosowanych na kierunkach ze specjalnością nauczycielską – w tym studentów polonistyki przygotowujących do pracy w różnych typach szkół w charakterze wychowawców i nauczycieli języka polskiego. Realizacja tego celu – zgodnie z cytowanymi wyżej wymaganiami MEN oraz przyjętymi założeniami zespołu projektowego (na WH UMCS) – zakładała m.in.:

- wypracowanie nowego programu praktyk nauczycielskich (obejmującego przygotowanie ogólnopedagogiczne i przedmiotowo-metodyczne) w oparciu o cenione w Polsce i świecie metodologie i koncepcje, w tym złożenia konstruktywizmu, teorię refleksyjnej praktyki (diagnozy rozumiejącej) i „uczenia się przez praktykę” oraz aktualne standardy kształcenia nauczycieli w Polsce⁶ i krajach UE (z uwzględnieniem unijnych i krajowych ram kwalifikacji)⁷;
- stworzenie możliwości aktualizacji wiedzy i podnoszenia kompetencji merytoryczno-metodycznych przez nauczycieli – opiekunów/-ki praktyk studenckich;
- zapoznanie studentów z najnowszymi metodami wychowania i nauczania oraz przykładami ich zastosowania w praktyce edukacyjnej;

⁵ Wszystkie obowiązujące dokumenty były dostępne na stronach www.mrr.gov.pl oraz www.efs.gov.pl. Informacja o Planie Działania dla Priorytetu III PO KL na 2009 r. – www.men.gov.pl.

⁶ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy (2006); Standardy kształcenia nauczycieli (MEN 2004); Rozporządzenie MEN w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli (2009); Rozporządzenie MNiSW z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (na podstawie art. 9 ust. 1 pkt 1 oraz ust. 3 pkt 1, 2 i 5 ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku: Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, stosownie do upoważnienia zawartego w art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U nr 164, poz. 1365, z późn. zm.); Regulamin Studiów w UMCS w Lublinie – Załącznik do Uchwały Nr XXII – 39.3/12 Senatu UMCS z dnia 25 kwietnia 2012 r.; Regulamin praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie, w tym Regulamin i Program Praktyk realizowanych w ramach projektu: www.praktyki.wh.umcs w terminie 01.09.2010 r. – 30.11.2014 r. (dokumenty dostępne na platformie: <http://www.pwh.umcs.pl/>).

⁷ Projekt www.praktyki.wh.umcs był tworzony w oparciu o regulacje prawne obowiązujące do października 2011 roku, tj. Standardy kształcenia nauczycieli (MEN 2004) oraz Rozporządzenie MEN w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli (2009). Od roku akademickiego 2012/2013 w związku z wejściem w życie nowych Standardów kształcenia nauczycieli zaistniała konieczność dostosowania rozwiązań systemowo-programowych stosowanych w projekcie do nowych uwarunkowań kształcenia nauczycieli, jakie zostały opisane w Rozporządzeniu MNiSW i MEN w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dn. 17 stycznia 2012 r.

- stworzenie możliwości odbywania przez studentów praktyk śródrocznych (w tym hospitacyjnych/obserwacyjnych, diagnostycznych);
- włączenie technologii IT/ITC do procesu dydaktycznego związanego z organizacją i przebiegiem praktyk pedagogicznych;
- stworzenie internetowej platformy edukacyjnej – *Praktyki pedagogiczne na Wydziale Humanistycznym UMCS*;
- nawiązanie stałej współpracy Wydziału Humanistycznego z organami prowadzącymi szkoły w celu uregulowania systemu i zasad realizacji praktycznego kształcenia studentów;
- nawiązanie stałej współpracy ze szkołami, w których studenci mogliby zdobywać niezbędne kwalifikacje – głównie praktyczne – zgodne z profilem studiów oraz wybraną specjalnością⁸.

Realizacja tak określonych celów wymagała wprowadzenia w obszar edukacji akademickiej studentów na kierunkach ze specjalnością nauczycielską (m.in. w Instytucie Filologii Polskiej UMCS) – innowacyjnych rozwiązań i udoskonalenie dotychczasowych, sprawdzonych, „dobrych praktyk”, które sprzyjałyby zaistnieniu rzeczywistej zmiany w procesie kształcenia przyszłych nauczycielek i nauczycieli języka polskiego.

Zanim zostaną omówione niektóre przykłady innowacyjnych rozwiązań wypracowanych w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs.pl na rzecz unowocześniania edukacji przyszłych nauczycieli, konieczne jest przywołanie sposobów definiowania terminu *innowacja* oraz bliskiego mu znaczeniowo rzeczownika *innowacyjność*. Teoretyczna wiedza interdyscyplinarna na ten temat – mimo jej znacznego powiększenia na przełomie XX i XXI wieku wywołanego rozwojem społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacji oraz tzw. „przedsiębiorczości intelektualnej” – nie tworzy spójnej całości, jest stale wzbogacana o nowe aspekty, konteksty, sposoby konceptualizowania zjawisk rozpoznawanych, stosowanych, opisywanych w różnych dziedzinach życia społecznego jako innowacje – w tym innowacje edukacyjne.

W potocznym rozumieniu *innowacja* to wprowadzenie czegoś nowego, to przeciwieństwo rutyny, naśladownictwa, schematyzmu. Innowacyjność ujmuje się również jako cechę człowieka, przedsiębiorstwa, działania, instytucji, a za innowacje uznaje się wszelkie zdobycze kulturowe traktowane przez ludzi w danych warunkach przestrzennych i czasowych jako nowe⁹. Innowacja to również – jak zauważa Beata Przyborowska – *wprowadzanie i zastosowanie w miejscu pracy pomysłów, procesów, produktów bądź procedur, które są nowe dla danego środowiska, zespołu lub organizacji i których celem jest udoskonalenie*¹⁰. Opisywane w literaturze przedmiotu – jako szczególna/odrębna kategoria – inno-

⁸ Informacje zawarte we wniosku konkursowym projektu www.praktyki.wh.umcs.

⁹ Zob.: W. Makarczyk, *Przyswajanie innowacji*, Wrocław 1971, s. 29. Zob. też: R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności: między teorią a praktyką*, Toruń 2013.

¹⁰ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności...*, op. cit., s. 49.

wacje pedagogiczne i edukacyjne są rozumiane jako *zmiana strukturalna danego systemu pedagogicznego jako całości lub niektórych jego składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym*¹¹.

W świetle założeń integralnej koncepcji innowacyjności (będącej próbą syntezy najważniejszych rozważań w tym zakresie) innowacje w zastosowaniu edukacyjnym można rozpatrywać co najmniej w trzech aspektach:

- **w znaczeniu atrybutywnym:** *innowacja* oznacza określoną cechę zachowania lub działania, ich twórczy i nierutynowy charakter, a *innowacyjność* ujmowana jest jako wspólna własność zachowań i działań, które przebiegają w sposób refleksyjny, elastyczny;
- **w znaczeniu czynnościowym:** *innowacja* traktowana jest jako określony rodzaj działania (zaplanowanego i celowego), specyficzna kategoria czynności, obejmująca proces i program zmiany;
- **w znaczeniu rzeczowym:** pojęcie *innowacji* łączone jest z określonym produktem, rezultatem i wynikiem działania, wnoszącym w przestrzeń kultury nową, inną, lepszą jakość¹².

W literaturze przedmiotu znaleźć można różne sposoby klasyfikowania innowacji pedagogicznych i edukacyjnych. Zależnie od przyjmowanego kryterium wyróżnia się na przykład innowacje: programowe, metodyczne, organizacyjne, systemowe, czynnościowe, dotyczące infrastruktury/zasobów itd. Wśród wyznaczników, jakie przypisuje się zjawiskom określanym jako *innowacje*, są: względna korzyść, współgranie, złożoność; naukowy status, koszt, użyteczność, złożoność, radykalność, zgodność, podzielność, przekazywalność; ranga usprawnienia, użyteczność zmiany, zastosowanie usprawnienia¹³.

Warto dodać, że aktualnie bardzo wiele mówi się i pisze o tym, że w sytuacji kryzysu światowego, potęgujących się przesilen i zwrotów kulturowych innowacje (w tym edukacyjne) są kluczowym czynnikiem wielostronnego rozwoju (indywidualnego i społecznego), szansą na przeciwdziałanie stagnacji, rutynie, w końcu – warunkiem zaistnienia zmiany paradygmatu dotychczasowego systemu edukacji (nastawionej głównie na przekazywanie wiedzy) na system edukacyjny dopasowany do potrzeb rynku pracy, a zapewniający obok wiedzy i umiejętności także rozwój postaw, którym przypisuje się obecnie kluczowe znacze-

¹¹ W. Okoń, *Szkoła współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa 1979, s. 3.

¹² Zob.: B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń 2003. Zob. też: R. Schulz, *Kształcenie dla innowacji dydaktycznych*, Toruń 1992.

¹³ Szersze omówienie przywołanych wyznaczników innowacyjności znaleźć można m.in. [w:] M. Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Warszawa 2009; *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007; S. Włoch, *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, red. Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk, Poznań-Warszawa 2005.

nie na tzw. *Mapie społecznych umiejętności XXI wieku*¹⁴. Są wśród nich m.in.: kreatywność i innowacyjność; krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów; komunikowanie; współpraca w ramach grupy/społeczności; alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją); alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów); sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (czyli ICT); elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków); inicjatywa i samodecydowanie o swoim życiu; umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku; produktywność; umiejętności leaderskie oraz odpowiedzialność itp.

Trzeba zaznaczyć, że wdrażanie innowacyjnych rozwiązań – w każdej państwowej instytucji, a więc również na uniwersytecie – jest warunkowane wieloma czynnikami, wśród których najważniejsze to:

- obowiązujące regulacje prawne zewnątrz- i wewnątrzinstytucjonalne, zawarte w odpowiednich dokumentach;
- dotychczasowe doświadczenia/tradycje związane z realizowanym w danej uczelni procesem kształcenia, w tym kształcenia studentów na kierunkach ze specjalnością nauczycielską;
- stan badań naukowych (teoretycznych i empirycznych) nad edukacją nauczycieli w Polsce i na świecie.

Mając na uwadze te uwarunkowania oraz przywołane wcześniej omówienia (dotyczące znaczenia i sposobów klasyfikowania innowacji edukacyjnych), pracownicy Zakładu Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UMCS przy współpracy z innymi podmiotami, wśród których byli m.in. doświadczeni nauczyciele przedmiotów humanistycznych, w tym głównie szkolni poloniści oraz pedagodzy, podjęli działania na rzecz realizacji wspólnego celu, jakim było przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych oraz przedmiotowo-metodycznych z dydaktyki języka polskiego w różnych typach szkół. Trzeba zaznaczyć, że w opracowanym programie oprócz nowych jakości zachowane zostały sprawdzone rozwiązania, które – jak dowiodły rozmowy z ekspertami podczas spotkań konsultacyjnych – oceniono jako przykłady tzw. „dobrych”, ale też „niezbędnych praktyk”, warty kontynuowania, doskonalenia przede wszystkim ze względów formalnych i konieczne regulacje stosowane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Chodzi tu głównie o: dokumentowanie działań podejmowanych podczas praktyk, określenie i przestrzeganie regulaminu praktyk, indywidualne oraz grupowe konsultacje studentów z akademickimi i szkolnymi opiekunami praktyk, różnorodność form udziału studentów w praktyce nauczycielskiej, integralność kształcenia teoretycznego i praktycznego przyszłych nauczycieli, konieczność zaliczania praktyki przez studentów itd.

¹⁴ Zob.: *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, [w:] www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi_pl.pdf [dostęp: 15.09.2013].

Innowacyjne rozwiązania, które zostały wprowadzone do programu praktyk pedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych realizowanych w IFP UMCS, można pogrupować w co najmniej 5 kategorii.

1. INNOWACJE KONCEPCYJNO-PROGRAMOWE polegające na próbie aplikacji cenionych w świecie naukowym oraz w innych środowiskach oświatowych koncepcji/modeli kształcenia nauczycieli (w tym kształcenia nauczycieli języka polskiego), do których zaliczają się między innymi: koncepcja refleksyjnej praktyki (D. Schön, B.D. Gołębiak), koncepcja kształcenia „przez praktykę” (D. Fish), przez działalność zadaniową i rozwiązywanie problemów (T. Tomaszewski, J. Gnitecki, S. Kawula itd.); antropocentryczno-kulturowa koncepcja kształcenia szkolnych polonistów (J. Polakowski i in.); hermeneutyczny model edukacji polonistycznej (B. Myrdzik); koncepcja metodyki konkretności (M. Kwiatkowska-Ratajczak) itd.¹⁵. Przywołane z nazwy teorie znajdują odzwierciedlenie w ogólnych założeniach programu praktyk oraz w programach teoretycznych zajęć z dydaktyki języka polskiego (tj. celach, treściach, zakładanych rezultatach), w obudowie programowej, w konkretnych sytuacjach związanych z udziałem studentów w praktyce oraz formach aktywności studentów na zajęciach akademickich, głównie podczas ćwiczeń konwersatoryjnych, wykładów (chodzi tu np. o motywowanie studentów do refleksji nad działaniami i sytuacjami pedagogiczno-dydaktycznymi, nad ich przebiegiem, efektami, zachęcanie do formułowania wniosków edukacyjnych np. w formie pisemnych i/lub ustnych komentarzy do samodzielnie przeprowadzonych lub obserwowanych lekcji, przeprowadzanych sprawdzianów lub innych form weryfikacji osiągnięć uczniów itd.). Znaczącą innowacją wprowadzoną do programu praktyk pedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych są tzw. praktyki śródroczne (obserwacyjno-diagnostyczne), poprzedzające samodzielny udział studentów w praktyce ciągłej. Praktyka śródroczna polegająca na grupowej obserwacji pokazowych zajęć edukacyjnych w ramach ćwiczeń z dydaktyki przedmiotowej, pozwala kształcić refleksyjne i krytyczne postawy przyszłych pedagogów wobec rzeczywistych sytuacji szkolnych. Istotną rolę odgrywa w tym również wprowadzona jako nowa jakość programu praktyk i stanowiąca jego integralną część platforma edukacyjna www.pwh.umcs.pl, która m.in. dzięki zamieszczonym na niej zdigitalizowanym materiałom naukowym oraz innym opracowaniom związanym z warsztatem szkolnego polonisty/pracą wychowawcy klasy stanowi ważny element zawodowego przygotowania studentów, sprzyja

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997; *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000; B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń 1998; D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Warszawa 1996; A. Brzezińska, *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3; Z. Uryga, *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga, Kraków 1995; *Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym*, red. Z. Uryga, Kraków 1998; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretności. O problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.

samokształceniu, autorefleksji, ułatwia przepływ/wymianę informacji, zachęca do dyskusji wokół zagadnień związanych z tematyką praktyk, stwarza możliwość wyrażania sądów, opinii, wątpliwości, integruje wokół wspólnie realizowanych celów i zadań. Wykorzystanie platformy ma na celu elastyczne łączenie kształcenia tradycyjnego i *charakterystyczną dla niego komunikację bezpośrednią z kształceniem zdalnym wykorzystującym Internet i inne rodzaje mediów*¹⁶. Jest to szczególnie ważne podczas realizacji praktyki przez studenta, gdyż ten może w każdej chwili skorzystać z dostępnych tam materiałów, narzędzi, a także porozumieć się z akademickim opiekunem praktyk w różnorodnych sytuacjach. Platforma daje znakomitą szansę na indywidualizację kształcenia¹⁷ i umożliwienie samokształcenia przede wszystkim poprzez udostępnienie materiałów uzupełniających, opracowań czy analiz. Akademicki opiekun praktyk, będący jednocześnie wykładowcą, ma dzięki temu większą szansę stać się inspiratorem dla przyszłego nauczyciela¹⁸.

2. INNOWACJE WEWNĘTRZNE, czyli podmiotowe, dotyczące autorów, realizatorów i współrealizatorów nowego programu praktyk pedagogicznych, których rola, zadania, prawa i obowiązki zostały opisane w nowym *Regulaminie praktyk* wchodzącym w skład tzw. obudowy programowej. Znajdujące się w nim zapisy stawiają przed wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w proces zawodowego przygotowania studentów polonistyki (na kierunkach ze specjalnością nauczycielską) do pracy w szkole konieczność respektowania wspólnie ustalonych zasad współpracy oraz kierowania się w jej ramach takimi wartościami, jak: odpowiedzialność, kreatywność, refleksyjność, rzetelność, profesjonalizm, gotowość do współpracy, empatia itd.

3. INNOWACJE ORGANIZACYJNO-LOGISTYCZNE I ADMINISTRACYJNE polegające między innymi na wprowadzaniu do siatek zajęć akademickich (zatwierdzanych przez Radę Wydziału Humanistycznego) zapisów ściśle określających rodzaj, terminy realizacji i wymiar godzinowy praktyk nauczycielskich oraz włączenie zapisów dotyczących zdobywanych przez studentów w ramach specjalności nauczycielskiej kwalifikacji zawodowych do efektów kształcenia zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji¹⁹. Istotnym elementem tego obszaru nowych rozwiązań są wypracowane w ramach projektu procedury ewaluacyjne związane z monitorowaniem przebiegu i jakości kształcenia praktycznego studentów (na kierunkach ze specjalnością nauczycielską). Umożliwiać to mają między innymi systematycznie przeprowadzane badania diagnostyczne oraz sporządzane przez akademickich opiekunów praktyk sprawozdania i raporty z zaliczenia przez studentów kolejnych etapów praktyki.

¹⁶ Ibidem, s. 226.

¹⁷ M. Kąkolewicz, *Uwarunkowania procesu uczenia się w trybie e-learningowym*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2009, s. 11-18.

¹⁸ Por. J. Morbitzer, *O niektórych mitach edukacji wspieranej komputerowo*, „Konspekt” 2002/2003, nr 13, s. 34.

¹⁹ Zob.: *Rozporządzenie MNiSW z dn. 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*.

Bardzo ważną zmianą w obszarze omawianych innowacji są wprowadzone do programu kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego zajęcia fakultatywne, znaczenie rozszerzające obszar zawodowych kompetencji w porównaniu ze standardowo zakładanymi w ramach specjalności nauczycielskiej. Studenci filologii polskiej UMCS mogą na przykład uczestniczyć między innymi w następujących zajęciach: Podstawy prawne systemu oświaty, Film i adaptacja filmowa w kształceniu polonistycznym, Ewaluacja w pracy polonisty, Film krótkometrażowy w kształceniu polonistycznym, Diagnostyka i kontrola osiągnięć szkolnych uczniów, Film dokumentalny w dydaktyce języka polskiego, Nauczanie języka polskiego jako obcego, Podstawy edukacji aksjologicznej, Współczesna poezja na lekcjach języka polskiego, Komunikaty nakłaniające w języku młodzieży, Matura w teorii i praktyce edukacyjnej, Twórczość w szkole, Warsztat opiekuna szkolnego koła dziennikarskiego, Typologie wartości w języku młodzieży, Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym, Kultura popularna w edukacji polonistycznej itd.

4. INNOWACJE ZEWNĘTRZNE/SYSTEMOWE obejmujące między innymi wypracowanie strategii współpracy z partnerami środowiskowymi na rzecz kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli; stworzenie bazy szkół współpracujących z IFP w obszarze organizacji i realizacji praktyk studenckich oraz prowadzenia związanych z nimi badań ewaluacyjnych; zainicjowanie w ramach projektu zróżnicowanych form współpracy akademickich i szkolnych opiekunów praktyk (podczas spotkań konsultacyjnych) oraz przeprowadzenie ciągłych i kaskadowych szkoleń dla nauczycieli deklarujących chęć wejścia w rolę szkolnych opiekunów praktyk itd.

Nowa jakość włączona do programu kształcenia praktycznego studentów w postaci komponentu obejmującego zawodowe doskonalenie/przygotowanie nauczycieli do merytorycznego, pedagogicznego i przedmiotowo-metodycznego sprawowania opieki nad studentami realizującymi praktyki wiązała się z przygotowaniem programów zajęć, które miały na celu między innymi: zapoznanie opiekunów praktyk z celami, rodzajami, funkcjami praktyk pedagogicznych; nabycie umiejętności przydatnych w pełnieniu funkcji opiekuna praktyk; rozwijanie refleksji nad podejmowanymi działaniami edukacyjnymi; wzbogacenie kompetencji zawodowych o nowe treści związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą polonisty w szkole; motywowanie do stosowania nowych metod i technik kształcenia polonistycznego (w tym stosowania nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych); zapoznanie z nową literaturą metodyczną oraz najnowszymi tendencjami w pedagogice i dydaktyce przedmiotowej, a także ze sposobami ich praktycznego zastosowania itd. Realizacja przywołanych celów odbywała się podczas zajęć i warsztatów, w których uczestniczyli nauczyciele zainteresowani wejściem w rolę opiekunów praktyk studenckich. Tematyka zajęć dotyczyła między innymi następujących treści:

- **blok ogólnopedagogiczny:** Zadania opiekuna praktyki; Planowanie pracy wychowawczej; Program ukryty szkoły; Metody aktywizujące w pracy nauczyciela wycho-

wawcy; Gry i zabawy interakcyjne; Kompetencje komunikacyjne; Role rodzajowe a edukacja;

- **blok przedmiotowo-metodyczny:** Konteksty kulturowe w praktyce edukacyjnej; Kształcenie kompetencji i sprawności komunikacyjnych na lekcjach języka polskiego; Poezja współczesna na lekcjach języka polskiego; Dokumentowanie przebiegu praktyk; Wartości i wartościowanie w edukacji polonistycznej; Praktyki pedagogiczne w świetle regulacji prawnych; Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć przedmiotowych; Nowe technologie w dydaktyce języka polskiego.

5. INNOWACJE NARZĘDZIOWE polegające na stworzeniu instrumentów pomocnych w dokumentowaniu, ewaluowaniu, diagnozowaniu treści/zjawisk/wytworów związanych z organizacją i realizacją nowego programu praktyk. Chodzi tu głównie o karty i arkusze oceny udziału studentów w praktyce, arkusze obserwacji lekcji, karty samooceny oraz inne materiały zamieszczone w *Niezbędnikach* przygotowanych dla studentów realizujących praktyki i w materiałach przeznaczonych dla szkolnych opiekunów praktyk. Trzeba podkreślić, że w przygotowaniu tych opracowań brali udział doświadczeni nauczyciele języka polskiego, którzy podczas zajęć prowadzonych w IFP UMCS w ramach szkoleń dla opiekunów praktyk studenckich mogli wspólnie tworzyć narzędzia i opracowywać procedury znajdujące zastosowanie podczas praktyk pedagogicznych i metodycznych. Niezwykle użytecznym narzędziem w organizowaniu i realizacji praktyk jest wspomniana już wcześniej platforma edukacyjna www.pwh.umcs.pl, środki multimedialne oraz księgozbiór, który wzbogacił zasoby biblioteki IFP, zawierający najnowsze publikacje z zakresu dydaktyki języka polskiego i pedagogiki. Te nowoczesne narzędzia oraz literatura są wykorzystywane przez wykładowców podczas zajęć akademickich oraz indywidualnie przez studentów w ramach samokształcenia.

6. „INNE INNOWACJE” traktowane jako wartość dodana, czyli coś, co w toku realizacji projektu okazało się i okazuje rzeczywistą korzyścią o działaniu długofalowym, chociaż wcześniej nie było zakładane/przewidywane. Do takich niewątpliwie zaliczyć można innowacje, które zaistniały jako:

- integracja i współpraca jednostek akademickich zaangażowanych w proces edukacji zawodowej przyszłych nauczycieli na rzecz wypracowania wspólnych rozwiązań służących podnoszeniu jakości i efektywności kształcenia studentów na kierunkach ze specjalnością nauczycielską. Sprzyjają temu regularnie odbywające się na Wydziale Humanistycznym UMCS spotkania akademickich opiekunów praktyk, podczas których omawiane i dyskutowane są problemy dotyczące kształcenia praktycznego itd.;
- popularyzowanie zagadnień związanych z praktycznym kształceniem studentów (w ramach specjalności nauczycielskich) na konferencjach naukowych oraz w publikacjach poświęconych temu zagadnieniu;
- podkreślanie rangi i uwarunkowań tego obszaru edukacji akademickiej, wskazywanie konieczności jej doinwestowywania z uwagi na stale zwiększające się wymagania

stawiane zawodowemu przygotowaniu nauczycieli (uczelniom coraz trudniej unieść finansowy ciężar związany z organizacją praktyk);

- lobbowanie w środowisku lokalnym (organy prowadzące szkoły) i w MEN za dowartościowaniem roli szkolnych i akademickich opiekunów praktyk w przygotowaniu przyszłych kadr do pracy pedagogiczno-dydaktycznej, na przykład w formie stworzenia odpowiednich regulacji prawnych czy innych zapisów eksponujących znaczenie tego wymiaru zawodowej aktywności pracowników naukowych oraz nauczycieli;
- uatrakcyjnienie oferty studiów na Wydziale Humanistycznym UMCS oraz jej dostosowanie do wymagań rynku pracy. Z całą pewnością absolwenci realizujący nowy program praktyk ściśle związany z całym blokiem zajęć specjalizacyjnych (pedagogicznych, psychologicznych, metodycznych i fakultatywnych) oraz wykorzystujący możliwości stworzone przez platformę edukacyjną są lepiej przygotowani do wyzwań współczesnej szkoły, społeczeństwa sieci, pracy z „cyfrowymi tubylcami”.

Mówiąc o poszukiwaniu i tworzeniu innowacji, trudno pominąć problem czynników, które mogą albo sprzyjać, albo blokować ich powstawanie, rozwój, działanie itd. Piszący na ten temat autorzy w zdecydowanej większości opowiadają się po stronie rozwoju kultury innowacyjności/zmiany, podkreślając jednocześnie, że udana innowacja zależy od ludzkiej kreatywności, odwagi, wiedzy, umiejętności, talentu, otwartości, inicjatywy, współpracy, zdolności dostrzegania, rozumienia i rozwiązywania problemu/-ów, gotowości ponoszenia ryzyka itd. Mając na uwadze te liczne uwarunkowania decydujące o innowacyjnym charakterze przedstawionych wyżej rozwiązań (które – przypomnijmy – zostały wypracowane na rzecz podnoszenia jakości i efektywności kształcenia przyszłych nauczycieli w Instytucie Filologii Polskiej UMCS), wypada teraz wspomnieć o zjawiskach utrudniających wprowadzenie koniecznych zmian w tym obszarze działań akademickich. Jak pokazują nasze doświadczenia związane z realizacją projektu *www.praktyki.wh.umcs*, mogą to być na przykład następujące czynniki:

- utrwalone w środowisku akademickim nawyki związane z dotychczasowymi formami organizowania praktyk dopuszczającymi dużą swobodę, pozbawionych ujednoliconych rozwiązań, skonkretyzowanych regulacji, procedur, sposobów dokumentowania podejmowanych działań itd. Wprowadzone modyfikacje w tym zakresie łączą się ze zmianą przyzwyczajeń, wymagają większego zdyscyplinowania i współpracy osób zaangażowanych w organizację i realizację praktyk studenckich, są bardzo czasochłonne i pracochłonne, co sprawia, że pracownikom naukowym (będącym jednocześnie akademickimi opiekunami praktyk) trudno godzić obowiązki wynikające z naukowo-dydaktycznych zobowiązań ze sprawowaniem ciągłej opieki nad licznymi grupami praktykantów. Zaradzić temu mogłyby wprowadzone przez MEN i MNiSW regulacje dotyczące pracy szkolnych i akademickich opiekunów praktyk;

- trudności w motywowaniu niektórych studentów do wykazywania się podczas praktyk (i podczas ich zaliczenia) umiejętnością funkcjonalnego stosowania teoretycznej wiedzy z zakresu pedagogiki i metodyki kształcenia polonistycznego w działaniach realizowanych podczas praktyk. Często bywa tak, że osoby przygotowujące się do roli przyszłych nauczycieli wykazują nadmierne, bezkrytyczne przywiązanie do zapamiętanych modeli/stylów kształcenia, których doświadczyli, gdy sami byli uczniami. Jest to szczególnie niepokojące wtedy, gdy podejmowane przez praktykantów decyzje dydaktyczno-wychowawcze przeczą innowacyjnemu myśleniu o procesach edukacyjnych, odbiegają od aktualnych realiów kulturowych, są świadectwem braku zrozumienia potrzeb współczesnych nastolatków. Pisał o tym Richard I. Arends, *jeżeli początkujący nauczyciel w zbyt dużym stopniu polega na swoich wcześniejszych doświadczeniach może mieć utrudnioną drogę do osiągnięcia refleksyjnej i autentycznej postawy wobec własnej pracy*²⁰;
- trudne w realizacji okazuje się też (zakładane w nowym programie praktyk) kształcenie refleksyjności przyszłych nauczycieli, powiązane z rozwijaniem badawczego myślenia, twórczej postawy wobec realizowanych zadań edukacyjnych. Ponieważ wymaga to wysiłku, zaangażowania, autorefleksji, samokształcenia, wielu studentów odnosi się do tego z rezerwą/niechęcią i skłania raczej ku prostym rozwiązaniom, np. w postaci bezkrytycznego powielania gotowych rozwiązań lekcyjnych, przedstawiania na cudzych pomysłach, schematach postępowania. Zjawisko to, traktowane tu jako blokada zaistnienia innowacyjnych zmian w procesie edukacji nauczycieli, jest warunkowane oddziaływaniem współczesnej popkultury promującej ułatwione style życia, konsumpcyjno-hedonistyczne wartości itd. W przypadku, gdy ulegają temu osoby zaangażowane w działalność edukacyjną, zdarza się, że wbrew zawartym w programie praktyk pedagogicznych zapisom, realizujący praktykę (niektórzy) studenci wykazują: nieodpowiedzialność, brak wyobraźni pedagogiczno-dydaktycznej, zniechęcenie i bezradność wobec sytuacji wymagających dostrzeżenia, zrozumienia i konstruktywnego rozwiązania problemu/-ów pedagogiczno-dydaktycznych, nadmierną pewność siebie, brak otwartości na dialog/rozmowę z doświadczonymi nauczycielami. Trudno im pojąć, że nauczanie jest sztuką, która wymaga refleksji nad własną pracą²¹ itd.;
- skuteczne wdrażanie innowacyjnych rozwiązań z pewnością utrudniać też mogą zbyt częste lub czasowo nieskoordynowane zmiany ogólnych przepisów określających długofalowe funkcjonowanie danego systemu, na przykład systemu kształcenia nauczycieli. Taka sytuacja zaistniała w przypadku projektów nadesłanych na konkurs MEN związany z przygotowaniem nowych programów praktyk w 2009 r. Jak miało się niebawem okazać, w 2012 r. weszły w życie nowe standardy kształcenia

²⁰ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 53.

²¹ Zob. J. Bruner, *Kultura i edukacja*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wyd. II, Kraków 2010.

nauczycieli, które narzuciły konieczność wprowadzenia znaczących modyfikacji do funkcjonującego niespełna dwa lata na WH UMCS programu praktyk pedagogicznych. Zaistniała sytuacja, mimo pomyślnego rozwiązania adaptacyjnego (które polegało na dostosowaniu programu praktyk do nowych wymagań edukacji nauczycielskiej), zrodziła trudności natury organizacyjnej. Konieczność zwiększenia liczby godzin kształcenia praktycznego na kierunkach ze specjalnością nauczycielską spowodowała poważne utrudnienia w koordynacji procesu kształcenia akademickiego zgodnego z kierunkiem studiów z blokiem zajęć – w tym praktyk – realizowanych w ramach specjalności.

ZAKOŃCZENIE

Kończąc, chcemy wyrazić przekonanie, że doświadczenia związane z *Przygotowaniem i realizacją nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS w Instytucie Filologii Polskiej*, uświadamiają konieczność nieustawania w ciągłym poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań, dzięki którym edukacja przyszłych nauczycieli w jej teoretycznym i praktycznym wymiarze będzie na miarę społecznych potrzeb i oczekiwań. Nie można jednak zapominać, że – jak pisze profesor Robert Kwaśnica – *nauczyciel staje się nauczycielem, wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią przemianom osobowości. Żadne instytucje nie są w stanie wyręczyć nauczyciela w tak rozumianym zdobywaniu zawodu, nie mogą dać przygotowania zawodowego, mogą natomiast i powinny pomagać mu w owym nigdy niedobiegającym kresu – wysiłku stawania się nauczycielem*²².

²² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganii nauczyciela w rozwoju*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 314-315.

THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE STUDENT INTERNSHIPS IN THE INSTITUTE OF POLISH PHILOLOGY UMCS RELATED TO THE PROJECT [WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS](http://www.praktyki.wh.umcs) – PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF A NEW PROGRAM OF TEACHING PRACTICE ON THE FACULTY OF HUMANITIES UMCS

SUMMARY

The article describes (as a teaching and organizational innovation) activities related to the education of future teachers of Polish language. These activities relate to an important area of the organization and implementation of pedagogical practices, which take place within the framework of academic courses with specialization in teaching. This issue is constantly produces lively discussions and disputes and it is often taken in the area of interdisciplinary studies and research due to the importance of social problem, which is associated with the need to improve the quality of education of students interested in working at school. The authors of the article share their experiences on this topic. They do this in relation to the project www.praktyki.wh.umcs – Preparation and implementation of a new program of teaching practice on the Faculty of Humanities UMCS.



UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

Projekt „www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”
Biblioteka Główna UMCS, ul. Radziszewskiego 11, pok. 119, 20-031 Lublin
tel./fax: 081 537 28 72, e-mail: praktyki.wh@poczta.umcs.lublin.pl
www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl, www.pwh.umcs.pl

PRAKTYKI STUDENCKIE JAKO PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

„MOI UCZNIOWIE BĘDĄ CZYTAĆ” – CZY ISTNIEJE PATENT NA POPRAWĘ STANU CZYTELNICTWA LEKTUR SZKOLNYCH WŚRÓD LICEALISTÓW?

Współczesna edukacja polonistyczna stoi dziś przed poważnym problemem pogłębiającego się kryzysu czytelnictwa. W tej sytuacji wydaje się zasadne szukanie sposobów na skuteczną walkę z tą trudną sytuacją. Razi bowiem z jednej strony brak przygotowania lekturowego uczniów do zajęć literackich. Z drugiej zaś strony istnieje zjawisko cichego przyzwolenia nauczycieli, często bezradnych wobec masowej ignorancji młodzieży, na nieczytanie lektur szkolnych przez uczniów. Przyczyn tego stanu rzeczy jest bardzo wiele. Wiedza o nich wśród studentów, chcących w przyszłości zostać nauczycielami języka polskiego, jest bardzo ważna. Właściwa diagnoza nieczytania wśród młodych ludzi jest solidnym fundamentem przyszłego sukcesu. Należy zatem rozważyć, czy istnieją sposoby poprawy stanu czytelnictwa lektur szkolnych wśród licealistów? Co istotne, potrzeba uwrażliwiania na ten problem kandydatów do pracy nauczyciela języka polskiego jest konieczna.

Aby walczyć z nieczytaniem lektur szkolnych przez licealistów, trzeba się do tego solidnie przygotować, zdobywając gruntowną wiedzę na temat wielu zmiennych, determinujących sytuację młodych ludzi we współczesnym świecie. Należy także określić profil współczesnego nastolatka: jego zainteresowania, potrzeby, aspiracje itp. Dopiero wnikliwa analiza tej sytuacji uprawnić może do postawienia właściwej diagnozy oraz opracowania środków zaradczych.

DLACZEGO MŁODZIEŻ NIE CZYTA LEKTUR SZKOLNYCH?

Niewątpliwie, polskie społeczeństwo znalazło się w poważnym kryzysie czytelnictwa, który sukcesywnie, ale i dynamicznie się pogłębia. Szczególnie niepokojąca sytuacja dotyczy młodzieży, a przecież do jej podstawowych obowiązków szkolnych należy wszelakiego rodzaju czytanie. Przymus ten dotyczy także książek włączonych do listy lektur szkolnych. Barbara Kryda już ponad dziesięć lat temu stwierdziła silną kontestację zajęć języka polskiego, w tym niechęć do czytania lektur¹.

¹ B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia?*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 433.

Z opracowań badań prowadzonych cyklicznie przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej wynika, że ponad jedna czwarta gimnazjalistów przez pół roku nie zainteresowała się jakąkolwiek lekturą jako formą spędzania wolnego czasu. Niespełna 20% badanych piętnastolatków przyznało się do przeczytania jednej książki w ciągu całego semestru².

Wyniki przytoczonych tylko przykładów wielu badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży, świadczą o tym, że Polacy znaleźli się w podobnej sytuacji do społeczeństw Europy Zachodniej i pod koniec lat 60. XX w. O tych problemach pisał Roland Barthes, wskazując, że ponad połowa Francuzów nie czyta, odmawiając sobie *szlachetnych przyjemności*³.

Z podobnym problemem zmagali się mieszkańcy Stanów Zjednoczonych. Pisał o tym Eric Donald Hirsch, literaturoznawca i metodyk, wskazując na edukację szkolną jako sprawczynię krytycznej sytuacji nieczytania książek przez dzieci i młodzież. Według analizowanych przez niego badań przeprowadzonych przez National Assessment of Educational Progress (NAEP) w 2007 roku okazało się, że w szkole zaniedbano kształcenie umiejętności czytelnicych uczniów między czwartą a ósmą klasą. Nadto, zbyt wiele czasu poświęcano na edukowanie młodzieży w kierunku rozwiązywania zadań testowych wymagających mechanicznych operacji na tekście, zmierzających w kierunku jego rozumienia. W takiej sytuacji uczeń mechanicznie wykonywał określone polecenia, które nie pozwalały mu na swobodne myślenie i twórcze działania.

Mając świadomość alarmujących sygnałów świadczących o zanikającym czytelnictwie wśród młodych ludzi, dydaktycy polonistyczni dociekali przyczyn tego stanu rzeczy. Anna Janus-Sitarz wskazała, że źródłem nieczytania jest instrumentalne traktowanie lektury na lekcjach języka polskiego oraz testowy sposób weryfikowania wiedzy i umiejętności na egzaminach zewnętrznych. Takie podejście powodowało pobieżne zapoznawanie się uczniów z gotowymi opracowaniami przy jednoczesnym ignorowaniu treści książki. Powszechność tych działań, a także niechęć młodzieży do literatury wywołują bezsilność i bierność nauczycieli. Z innych przyczyn Anna Janus-Sitarz wymienia obecność tekstów przestarzałych, niezrozumiałych dla młodzieży, nieadekwatnych do wrażliwości człowieka XXI w. Nadto, w obliczu przemian cywilizacyjnych książka stała się równorzędna z pozostałymi tekstami kultury oraz przydatna w ściśle określonej sytuacji. Tym samym stała się jednym z wielu tekstów użytkowych, potrzebnych na przykład do zdania egzaminu⁴.

Szkoła i system nauczania, chcąc nie chcąc, przyczyniły się do zinstrumentalizowania lektury, odbierając jej walor przyjemności czytania na rzecz obowiązkowego opracowania według wyznaczonych zagadnień czy kryteriów⁵. Konsekwencją profesjonalizacji czytania

² Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy. Z badań nad czytelnictwem*, t. 32, Warszawa 2008, s. 62-69.

³ R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, tłum. A. Lewańska, Warszawa 1997, s. 66.

⁴ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Kontestacje. Oceny. Propozycje*, Warszawa 2009, s. 34-36.

⁵ D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, tłum. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 20-31.

wymagającego wyspecjalizowanego odbiorcy, stała się niechęć uczniów utożsamiających lekturę z wysiłkiem ponad ich możliwości. Czytelnictwo nie jest przez nich identyfikowane ze sposobem na spędzanie wolnego czasu, a z przymusem, ponieważ wymaga wysiłku i samozaparcia.

Przyczyny nieczytania z pewnością można mnożyć, lecz celem mojej wypowiedzi jest, oprócz rozważań na temat kryzysu czytelnictwa, próba sformułowania kilku wskazań, w jaki sposób nauczyciel może radzić sobie z tą sytuacją.

ZMIANA MENTALNOŚCI W PODEJŚCIU DO DYDAKTYKI LITERATURY?

W dyskursie dydaktycznym jedną z najważniejszych kwestii jest nakreślenie nowej wizji kształcenia polonistycznego, dostosowanego do wymogów współczesnej kultury. Przed szkołą zostały postawione zadania, których celem jest ukształtowanie w młodym człowieku kompetencji komunikacyjnych, pozwalających na podjęcie dialogu z tekstami różnych obiegów kulturowych. Nie można przy tym jednak zapominać, że misja szkoły nie ogranicza się tylko do wykształcenia młodzieży. Na uwagę zasługuje jej działalność wychowawcza, która nadal opiera się na uniwersalnych wartościach, zasadach i normach organizujących życie społeczne i indywidualne zachowania. Kształcenie literackie, także nawiązuje do tych założeń. Mając zatem na uwadze te jakże istotne wskazania, warto odnieść je do postulatów specjalistów proponujących sposoby wyjścia z zapaści czytelniczej, a mianowicie:

- 1) popularyzowanie (przez poznawanie, interpretowanie, wartościowanie) najnowszych reprezentatywnych zjawisk kulturowych wraz z tymi, które były charakterystyczne w danym momencie przeszłości⁶;
- 2) tworzenie sytuacji dydaktycznych polegających na dialogu współczesności z tradycją poprzez dobór tekstów nowych i dawnych na zasadzie pokrewieństwa motywów, kontrastów stylistycznych, odmienności tworzywa⁷;
- 3) poznawanie poetyki rozmaitych tekstów kultury jako *narzędzia i warunku lektury pogłębionej*; w przypadku analizy wytworów kultury wysokiej chodzi głównie o działania w kierunku przyswojenia utworów, natomiast podczas spotkań z tekstami kultury popularnej – odkrywanie mechanizmów schematyzacji świata przedstawionego⁸;

⁶ I. Morawska, *Literatura popularna w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006, s. 45-46.

⁷ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 63-65.

⁸ *Ibidem*, s. 72-73.

- 4) zgoda na wielość interpretacji zjawisk kulturowych wynikających z indywidualnych wobec nich postaw; włączenie do zajęć lekcyjnych elementu negocjacji stanowisk; *tworzenie sytuacji rozumienia mediów*⁹;
- 5) zaproponowanie nowych strategii czytania (hermeneutycznego, intertekstualnego, dekonstrukcyjnego) literatury, jako jednych z wielu możliwości spotkania z dziełem literackim (nie trzeba było przy tym pomijać metod tradycyjnych, takich jak: psychologiczna, historyczna, immanentna). Trzeba przy tym uwrażliwić nauczyciela na elastyczność podczas ich stosowania i swobodny wybór. Janus-Sitarz zastrzegła jednak, że sformułowany model musi zawierać następujące elementy: *po pierwsze sytuacja motywująca do przeczytania lektury; po drugie wszelkie „błędne odczytania” [uznanie, że każde odczytanie nie jest ostateczne – A. A.-S.] i ukazywanie możliwości stylów odbioru i kierunków interpretacji; po trzecie, realizacja spotkania z tekstem zgodnie z przyjętą (narzuconą przez nauczyciela lub/i zaproponowaną przez klasę) strategią interpretacji*¹⁰;
- 6) kształtowanie wśród młodzieży przekonania, że każdy obieg kulturowy zawiera zarówno wartości, jak i antywartości, dlatego każde spotkanie z kulturą obligowało do wielostronnego zaangażowania, zadawania pytań¹¹;
- 7) wskazanie młodemu człowiekowi stabilnych punktów oparcia, wspierając przy tym ideę samowychowania. Barbara Myrdzik podkreśla, że *warunkiem koniecznym edukacji aksjologicznej ucznia powinno być przeświadczenie o respektowaniu jego prawa do samodzielnego rozwijania przekonań*¹².

Owe postulaty dydaktyczne świadczą o głębokich przeobrażeniach w sposobie rozumienia potrzeby zmian w kształceniu literackim, aby zażegnać kryzys czytelniczy wśród młodych ludzi. Dlatego też warto doceniać i wdrażać do szkolnej praktyki te inicjatywy i koncepcje edukacyjne, które nauczą młodzież rozumienia otaczającej ją rzeczywistości oraz konfrontowania jej z tradycją wpisaną w teksty dawne. Także w odmienny, lecz przyśwajalny sposób pozwolą integrować przez nią treści pochodzące z różnych przestrzeni kulturowych poprzez analizowanie, wartościowanie, demaskowanie czy konfrontowanie.

ANTIDOTUM NA NIECZYTANIE LEKTUR SZKOLNYCH

Jak zatem analizować lekturę szkolną, której uczniowie nie przeczytali? To jest problem każdego nauczyciela polonisty, który stara się przełamać tę barierę. Janus-Sitarz wymieniła takie postawy, jak:

⁹ B. Skowronek, *Współczesne media i nowa sytuacja edukacyjna* (2), „Nowa Poliszczyna” 2003, nr 5, s. 28-35.

¹⁰ A. Janus-Sitarz, op. cit., s. 22.

¹¹ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Sztuka antyszuka – wielkie nic*, „Polonistyka” 2001, nr 10, s. 579.

¹² B. Myrdzik, *Edukacja na bezdrożach? Kilka refleksji na temat dylematów aksjologicznych*, „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 1, s. 28.

- 1) „**KAPITULACJA**” wobec uczniowskiego nieczytania połączona ze stanem zupełnej rezygnacji. Nauczyciele godząc się na wiedzę czerpaną ze ściąg i opracowań, wykorzystują jedynie metody podające (wykład, pogadankę), dyktując do zeszytu gotową notatkę. Często też posługują się heurazą. Tak zorganizowana lekcja zamienia się na charakterystyczny dialog oparty na powtarzonym schemacie „pytanie – odpowiedź”, gdzie uczeń często kończy tylko zdanie rozpoczęte przez nauczyciela;
- 2) „**REZYGNACJA POŁĄCZONA Z POGARDĄ**”, kiedy nauczyciel nie toleruje wiedzy czerpanej ze ściąg, prowadząc dyskusję tylko z uczniami, którzy faktycznie przeczytali lekturę (jest ich zwykle jedna do trzech osób w klasie). Pozostali uczniowie skazani na bierność dokumentują w zeszytach przebieg lekcji;
- 3) „**KOMPROMIS Z NADZIEJĄ**” – to postawa, której efektem jest sięganie po wybrane fragmenty tekstu, będące przedmiotem analizy i interpretacji. Z jednej strony pomysł ten urealnia czytanie, ponieważ każdy uczeń ma szansę na dogłębną lekturę i być może zainteresuje się całością, z drugiej zaś nie ma co do tego żadnych gwarancji. Zbyt częsta praktyka czytania fragmentarycznego utrwalić może, zdaniem autorki, tendencję to braku koncentracji nad dłuższym tekstem.
- 4) postawa nielicznych nauczycieli, których powyższa postawa nie dotyczy, ponieważ ich uczniowie czytają lektury¹³.

Wskazania te nie zachęcają raczej przyszłych nauczycieli do stosowania omówionych wyżej taktyk radzenia sobie ze szkolną lekturą. W wielu dyskusjach prowadzonych podczas zajęć akademickich studenci podkreślają, że zależy im, aby włączyć się w batalię o „odzyskanie czytelnika” dla literackich i pozaliterackich tekstów kultury. Deklarują chęć rozbudzania w uczniach ciekawości, emocji, poczucia zadowolenia z rozwiązanego samodzielnie problemu, itd. Dostrzegają też potrzebę wspierania uczniów w odkrywaniu autentycznej przyjemności z obcowania z książką.

Aby te oczekiwania zostały spełnione, trzeba wykorzystać te aspekty współczesności, które staną się przydatne w zmianie postrzegania literatury przez uczniów. Oczywiście, w obszarze tych analiz powinny znaleźć się wpływy globalizacji, wielokulturowości czy problem ponowoczesności – zjawisk dominujących dziś w przestrzeni kulturowej i społecznej¹⁴. Nadto, trzeba rozpoznać cechy charakteryzujące współczesnego nastolatka, prezentowany przez niego sposób postrzegania świata, profil zainteresowań, zbiór oczekiwań, potrzeb i aspiracji. Na uwagę zasługuje wpływ tendencji globalistycznych na kształtowanie się tożsamości współczesnego ucznia oraz jego wiedzy o otaczającej go rzeczywistości, która w dużym stopniu kształtowana jest przez kulturę popularną i konsumpcjonizm, nie zaś przez wartości narodowe. Współczesny nastolatek jest pragmatyczny i otwarty na komunikację, tolerancyjny dla różnic i odmienności, powściągliwy zaś wobec ideologii wymagających większego zaangażowania. Jest „obywatelem świata”. Może się swobodnie

¹³ A. Janus-Sitarz, op. cit., s. 37-41.

¹⁴ A. Adamczuk-Stęplewska, *Polska literatura najnowsza (1989-2009) w szkole*, Lublin 2012, s. 35-55.

przemieszczać i przyjmować te systemy kulturowo-społeczne, które zidentyfikuje jako przyjazne i komfortowe. Ważne jest dla niego bezpieczeństwo finansowe i materialne oraz zawodowy sukces. Tradycja i korzenie, z których wyrasta, nie stanowią dla niego punktu odniesienia do podejmowania życiowych decyzji¹⁵. Powyższa charakterystyka pokazuje, z jakiego typu pokoleniem ma do czynienia nauczyciel. Jednakże jego cechy dobrze rozpoznane gwarantują nie tylko dobrą i efektywną komunikację, ale także zmiany w sposobie kształcenia literackiego i kulturowego.

Jakich zatem narzędzi i argumentów potrzebują przyszli nauczyciele, aby sprostać wymogom współczesnego ucznia? Co robić, by móc odmienić negatywne postawy wobec lektur? Z tymi problemami próbowaliśmy się wspólnie zmierzyć ze studentami podczas ćwiczeń z dydaktyki szczegółowej języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Przyszli kandydaci do zawodu nauczycielskiego mieli również za zadanie przetestować wypracowane na zajęciach pomysły na reaktywowanie czytelnictwa wśród licealistów podczas praktyk ciągłych. Oprócz różnych form aktywności podejmowanych na ćwiczeniach akademickich z myślą o promocji czytania wśród nastolatków niezwykle ważną rolę – w przygotowaniu studentów do pracy w szkole – odgrywają hospitacje lekcji języka polskiego odbywające się w ramach praktyk śródrocznych (chodzi o lekcje pokazowe prowadzone przez nauczycieli z wieloletnim stażem pracy dydaktycznej).

W oparciu o zdobyte doświadczenia wspólnie opracowaliśmy spis dobrych praktyk, które mogą przekonać uczniów do czytania (nie tylko) szkolnych lektur. Jest to o tyle ciekawy materiał, że został on poddany weryfikacji a jego skuteczność potwierdzona podczas odbytych praktyk w szkole ponadgimnazjalnej. Posłużę się tu wypisami z ankiet, które wypełniali studenci I i II roku studiów magisterskich w roku akademickim 2011/2012 i 2012/2013 realizujący specjalizację pedagogiczną.

1. Nauczyciel jest wzorcowym czytelnikiem, z pasją poznającym nowe książki, potrafiącym o nich rozmawiać. Ucznia przekonać może tylko nauczyciel prezentujący te cechy... (AB/12/13)¹⁶.
2. Wspólne stworzenie spisu książek na wakacje. Jeśli w klasie wytworzy się taki swoisty „klub czytelników”, można na czas wolny polecać sobie wzajemnie książki (AB/11/12).
3. Wykonanie dwóch spisów lektur do czytania w roku szkolnym: *Mam obowiązek przeczytać* (utwory z podstawy programowej) i *Chcę przeczytać* (lektury wskazane wspólnie przez licealistów i nauczyciela). W ten sposób uczniowie nie będą kojarzyli lektur z koniecznością i przymusem (AP/11/12).

¹⁵ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.

¹⁶ Sygnatury zastosowane w analizowanym materiale badawczym.

4. Wspólne wydobywanie z tekstów problemów i tematów kontrowersyjnych, w celu sprowokowania uczestników lekcji do dyskusji. Nauczyciel, który stawia siebie w roli mentora, będzie z uczniami wspólnie organizował lekcje z lekturą (EA/12/13).
5. Odnajdywanie w lekturach uniwersum jednoczącego doświadczenia bohaterów literackich i czytelników. Odejście od profesjonalnego czytania tekstów sprzyja postrzeganiu ich przez pryzmat własnych doświadczeń, bo oto okazuje się, że postać literacka przeżywa podobne dylematy moralne i „mówi ludzkim głosem” (PM/12/13).
6. Wykorzystywanie ciekawych, także pozaliterackich kontekstów pochodzących z różnych kręgów kulturowych. Poznanie dzieł poprzez pozaliterackie różne (nie tylko literackie) teksty kultury, które wspomagają, wzbogacają oraz pogłębiają analizę i interpretację, działają aktywizująco na klasę (EŻ/12/13).
7. Niesztaampowe podejście do tekstu, w którym punktem odniesienia nie jest profesjonalna analiza, ale problemy bliskie młodym ludziom (np. nieszczęśliwa miłość, relacje z dorosłymi i rówieśnikami, wewnętrzne konflikty, poszukiwanie własnej tożsamości, sens życia itp.) (AB/12/13).
8. Zastosować zasadę „ograniczonego zaufania” wobec nie tylko bryków, ale i wypowiedzi specjalistów. Nauczyciel pozwalający na „brak zgody” na sądy wydobyte z rozmaitych opracowań, sprzyja atmosferze otwartości na lekcji oraz motywuje do krytycznego myślenia (ND/11/12).
9. Spotkanie z tekstem warto poprzedzić zbudowaniem odpowiedniej atmosfery, inspirowanej tematyką utworu. Wydobycie emocji wspomaga rozumienie tekstu. Sprawdziło się podczas omawiania poezji (MA/12/13).
10. Sprowokowanie uczniów do przygotowania prelekcji na temat lektury znienawidzonej przez uczniów: *Dlaczego nie przeczytam...?* Paradoksalnie, aby przygotować takie wystąpienie, uczniowie muszą dogłębnie poznać tekst i poprzez negatywne podejście, najpierw zaintrygować rówieśników i wydobyć walory lektury. To dobry patent na czytanie lektur, które są dziś stanowczo odrzucone przez młodzież (MS/11/12).
11. Przygotowanie we współpracy nauczyciela i uczniów lekcji zapowiadającej omówienie lektury. Tego typu zajęcia powinny być zorganizowane z co najmniej tygodniowym wyprzedzeniem, aby zmotywować niezdecydowanych do czytania. Sprawdziła się lekcja, w której o Wokulskim z *Lalki* Bolesława Prusa można było dowiedzieć się z plotki z pierwszych rozdziałów powieści (AB/12/13).
12. Zorganizowanie lekcji czytania prasy. Nauczyciel i uczniowie przynoszą na zajęcia różnego rodzaju dzienniki i magazyny opiniotwórcze, wspólnie dyskutują na temat wybranych i przeczytanych artykułów. To bardzo skuteczna wprawka do czytania literatury (DK/11/12).

13. Przygotowanie kampanii reklamowej w szkole na temat wybranych lektur (np. stworzenie za pomocą multimediiów trailerów, tj. zwiastunów książek, które warto, a nawet trzeba przeczytać), które wymagają gruntownego poznania tekstów, ale i mogą być źródłem dobrej zabawy (AW/12/13); opracowanie plakatu lub strony tytułowej, co wymaga scalenia wiedzy o tekście oraz twórczego podejścia (BB/12/13).
14. Organizowanie międzyklasowych konkursów znajomości lektur lub twórczości danego pisarza. W skład jury wchodzić muszą również uczniowie. Młodzież lubi rywalizację, która jest sprawdzonym czynnikiem motywującym do przeczytania tekstów będących przedmiotem zmagania (KK/11/12).

Z powyższych wypisów wynika, że istnieją dobre pomysły na popularyzację lektur szkolnych i czytelnictwa wśród młodzieży, a przyszli nauczyciele polonисти nie obawiają się testowania oraz sprawdzania ich w praktyce szkolnej.



Nie ulega wątpliwości, że celem nowoczesnej polonistyki jest, m.in. wychowanie do dialogu, komunikacji. W tym procesie ważną rolę może odegrać literatura z właściwym jej potencjałem wielowymiarowego oddziaływania. Nauczyciel powinien swobodnie wykraczać poza dzieła kanoniczne. Podczas obcowania z różnorodnymi tekstami uczeń zetknie się z bliskimi mu doświadczeniami, problemami innego, obcego, trudnościami związanymi z określeniem własnej tożsamości, identyfikacji, poczuciem przynależności. Literatura to znakomite narzędzie, ponieważ dysponuje środkami do kształtowania oraz ubogacania wrażliwości, wyobraźni – tj. tych oraz wielu innych dyspozycji bardzo pomocnych w procesie uczenia się i poznawania. Także twórcze wykorzystanie możliwości zmieniającej się współczesnej kultury oraz najnowszych badań nad literaturą poszerzy spektrum oddziaływań dydaktycznych o nowe strategie interpretacyjne, z uwzględnieniem wielu kontekstów lekturowych, w tym – tak bardzo istotnego – kontekstu doświadczeń osobistych, pokoleniowych, społeczno-kulturowych aktualnego czytelnika. Przysporzy nowych tekstów do czytania, a także odświeży spojrzenie na dawne dzieła.

Wskazana problematyka staje się niejako prognozą dla współczesnego kształcenia literackiego w szkole ponadgimnazjalnej, którego celem ma być przecież przywrócenie lekturze szkolnej czytelnika. Nadzieję na zmianę tej sytuacji przynosi nowa podstawa programowa, realizowana w liceum już drugi rok, w której wyraźnie określona jest wolność w wyborze tekstów literackich do czytania na lekcji. W dokumencie tym znacznie poszerzone zostało pole wolności wyboru tekstów literackich do czytania na lekcji. Obowiązkowo zaleca się omówić zaledwie trzynaście lektur na cały cykl nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Warto byłoby zbadać realizację tego słusznego założenia w praktyce, ponieważ pojawiają się wątpliwości, czy nauczyciele przygotowani są do takiej wolności, skoro: pozostają bezradni wobec uczniowskiego nieczytania, nie wiedzą także, wobec

jakich kryteriów dobierać teksty literackie do pracy z młodzieżą, nie są przygotowani do kształcenia zróżnicowanego czytania dzieł literackich. Mimo że wielu z nich nie godzi się na powszechną ignorancję w czytaniu lektur szkolnych i różnymi sposobami stara się z nią walczyć, pogłębiająca się zapaść czytelnictwa w szkole wskazuje na niską skuteczność tych działań. Otuchy dodają przedstawione wyżej pomysły studentów, których celem jest praca w zwodzie nauczyciela języka polskiego. Szkoda tylko, że podczas studiów magisterskich mają tylko 40 godzin na to, by w praktyce testować zaprojektowane przez siebie rozwiązania metodyczne, często bardzo interesujące i nowatorskie. Niestety, wciąż nie jest powszechną praktyką bliska współpraca studenta z nauczycielem. Z wywiadów ze studentami (w latach 2011-2013 przeprowadziłam ich 97) wynika, że nieczęsto zdarzało się, aby doświadczeni nauczyciele pozwalali im na swobodną realizację swoich pomysłów, mimo że prawidłowo wpisywały się w ułożony dla danej klasy program nauczania, a przecież wiemy, że najbardziej efektywna jest współpraca w działaniu adepta sztuki nauczania z zawodowcem w znacznie dłuższym niż obecnie czasie. Z tego powodu obligatoryjne zmiany w sposobie realizowania praktyk nauczycielskich na specjalizacji pedagogicznej są niewystarczające, wymagają pilnego zrewidowania i wypracowania lepszych rozwiązań systemowych.

“MY STUDENTS WILL READ” – IS THERE A PATENT ON IMPROVEMENT OF SCHOOL READERSHIP AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS?

SUMMARY

Contemporary Polish language education is still facing serious challenges, one of which is an increasing crisis of readership. It seems justified to look for ways to effectively combat this significantly pathological situation. Lack of preparation to readership of school literature in terms of classes on literature is striking, on the other hand, due to teachers often helpless against the mass ignorance of youth, there is a tacit teachers' consent to non-readership of school literature. There are many reasons for given situation. Knowledge about them, among students who want to become in the future teachers of the Polish language is very important. Proper diagnosis is a solid foundation for their future teachers' success. The subject of this presentation is an attempt to answer the question: is there a patent on improvement of school literature readership among high school students? In the course of classes of particular didactics for secondary schools, together students who took part in the interim and regular teachers' practices, we are searching for methods which may be

used in high schools for the purpose of effective school literature readership. Together, we prepared a list of best practices to encourage students to read school literature.

STUDENT WOBEC (NIE?)MOŻLIWEGO – O WYBRANYCH SPOSOBACH CZYTANIA LITERATURY Z UCZNIEM TWÓRCZYM W SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ

*Aby coś w sensie powszechnym zaistniało w świadomości zbiorowej,
musi najpierw zaistnieć w świadomości nauczyciela.*

Henryka Kwiatkowska¹

W swoim artykule pragnę przedstawić spostrzeżenia, które wiążą się z realizacją projektu *Refleksyjny czytelnik – twórczy student – kreatywny pedagog* przeprowadzonego ze studentami czterech grup filologii polskiej I i II roku studiów magisterskich Uniwersytetu Łódzkiego (ogółem 61 osób) w ramach zajęć specjalistycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela.

Wypowiedź zogniskowaną wokół problemów związanych z nauczaniem trudnej sztuki twórczego² czytania chciałabym rozpocząć od przywołania obrazu Giuseppe Arcimbolda³ Bibliotekarz⁴. Tytułowy bohater zadziwia swym wyglądem – esencją jego istnienia są bowiem książki, one stanowią materialną tkankę bytu i duchową substancję osobowości. Korpus tworzą stare, grube woluminy, twarz natomiast uformowana jest z tomików znacznie cieńszych, mających niewielkie rozmiary. Czubek głowy wieńczy rozpostarta księga, której karty, szeleszcząc, zapraszają do lektury, do podjęcia pracy wyobraźni, by w zakreślonych przez nią granicach przekształcić słowa, obrazy, znaki, zdarzenia w sensy ułatwiające interpretowanie świata. Arcimboldo zdaje się mówić, że literatura jest nie tylko formą sprawdzenia języka, ale głosem żywej obecności – realnego życia, prawdziwego istnienia. Mnogość sąsiadujących ze sobą różnorodnych lekturowych pozycji sugeruje bogactwo treściowego potencjału, które czytelnicy wplatać mogą w snute przez siebie opowieści scalające

¹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 21.

² O twórczym aspekcie zawodu nauczyciela pisałam m.in. w: *W jakim stopniu nauczyciel XXI wieku może być kreatorem swojej profesji?*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 2007, t. 5, red. L. Jazownik, M. Sinica, s. 41-55; *Twórczość w szkole – o niektórych twórczych aspektach w pracy nauczyciela polonisty*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatońska, Lublin 2011, s. 29-41.

³ W. Kriegeskorte, *Giuseppe Arcimboldo 1527-1593*, tłum. E. Tomczyk, Kolonia 2002.

⁴ Olej na płótnie, 97 x 71 cm; Skoklosters Slott, Bålsta, Szwecja.

ich egzystencję, ale jednocześnie uczy też ostrożności, niedowierzania, odwagi sprzeciwu, niesie prawdę o złożoności i przeobrażeniach rzeczywistości, zapraszając do obcowania z tym, co jest na wskroś nieoczywiste i bezgranicznie otwarte. Postać bibliotekarza ilustruje niejako derridowskie „zdarzenie lektury”, symbolizuje działanie, aktywność, proces, ruch z prawem do błędzenia, nawrotów, odczytań wielokrotnych, ciągle ponawianych, niezamkniętych, niedokonanych, prywatnych i równocześnie niejedynych. Ich bliskość, wzajemne przenikanie ułatwia prowadzenie dialogu ponad czasem i w miejscu bez miejsca. Malarz podkreśla dwukierunkową zależność egzystencji i literatury: tworzywem historii wpisanych w tekst jest egzystencja, dla której z kolei sztuka staje się lustrem odbijającym mniej bądź bardziej (nie)wiernie, prowokacją, źródłem inspiracji, zachętą do poszukiwań, przekraczania granic, poszerzania świata dostępnego w bezpośrednim poznaniu. Obcować z książkami to: rozumieć, pytać, poznawać, zapominać, zacierać, zniekształcać, powtarzać⁵.

Czy lekcje polskiego mogą mieć taki wymiar?

PRZYSZŁY POLONISTA – UWAŻNY SŁUCHACZ LITERACKICH WIELOGŁOSÓW

Walter Benjamin pisał przed laty: *młodzież, której służy szkoła – tę wysyła akurat do przyszłości. Pokolenie przyjmuje szkoła, niepewne w całej swojej realności i w całym swym sumieniu, być może egoistyczne i nieświadome, naturalne i niewychowane [...], pokolenie pełne obrazów przyniesionych z krainy przeszłości. Bo ostatecznie celem szkoły jest kultura przyszłości – musi więc milczeć w obliczu tego, co przyszłe, co zaś wychodzi jej naprzeciw w postaci młodzieży. Ba, musi nawet dać działać młodzieży, musi się zadowolić dawaniami i sprzyjaniem wolności. W ten sposób widzimy, jak najpilniejszy postulat pedagogiki współczesnej nie chce niczego więcej, jak tylko stworzyć przestrzeń dla stającej się kultury*⁶. Zacytowana myśl jest zadziwiająco aktualna dla współczesnej szkoły. Na grunt edukacji polonistycznej XXI wieku z pewnością należy aplikować takie koncepcje nauczania, które przyznają uczestnikom kultury status podmiotów zdolnych do indywidualnego i twórczego uczestnictwa, tworzenia/współtworzenia kultury dzięki wychodzeniu poza zastane, dominujące interpretacje i reprezentacje świata w celu konstruowania, negocjowania alternatywnych, uwspółcześnionych systemów znaczeń. Postawa taka wzywa do rewizji dawnego stanowiska koncentrującego się na socjalizacji, sprowadzającego ucznia do roli odbiorcy dzieła sztuki, który ma przyswoić, powielić, odtworzyć gotowe schematy, wzorce kulturowe. Obecnie czytelnicy wytwarzają swego rodzaju „wspólnoty interpretacyjne”⁷ (S. Fish), a każdy partycypant kultury indywidualnie decyduje o ostatecznym odczytaniu danego tekstu kulturowego.

⁵ P. de Man, *The Rhetoric of Romanticism*, New York 1984, s. 122.

⁶ W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca. Eseje i rozprawy*, tłum. R. Reszke, Warszawa, 2011, s. 223.

⁷ S. Fish, *Interpretacja, retoryka, polityka*, tłum. A. Szahaj, Kraków 2007.

Różnego rodzaju „zwroty” i „przełomy” (kulturoznawczo-antropologiczny, etyczny, narratywistyczny) w literaturoznawstwie otwierają przed szkolną dydaktyką wiele wartościowych pod względem edukacyjnym sposobów obcowania z tekstem kultury. Wskazują przede wszystkim możliwości odejścia od kanonicznych ujęć, zachęcając do podjęcia „krytyki niemetodycznej”, „krytyki natchnionej”, do przeżycia pełnego miłości lub nienawiści spotkania z autorami i utworami, które skutkują *zmianą uszeregowania [...] priorytetów i celów*⁸ interpretatorów. Dają czytelnikowi możliwość koncentrowania się na wybranych elementach dzieła literackiego – tych, które pozwalają zmieniać hierarchię i strukturę znaczeń, niezgodnych z systemem wcześniejszych ustaleń, wydobywając to, co było dyskryminowane lub marginalizowane. Otwierają drogę do podjęcia w szkole różnego rodzaju gier językowych z tekstem i wcześniejszymi jego odczytaniem, do nadbudowywania nowych znaczeń nad już istniejącymi. Dekonstruując i dekontekstualizując tekst, komentator istniejącym interpretacjom przeciwstawia własne rozpoznania, przy czym nie szuka dla nich ontologicznego czy epistemologicznego uzasadnienia, lecz wskazuje mające przemawiać na ich rzecz racje etyczne. Przełom określany mianem *postmodernistycznego* proponuje przesunięcie naukowego zainteresowania z autora i dzieła na odbiorcę⁹. *W ramach tych praktyk – pisze Leszek Jazownik – swoistemu zsynchronizowaniu ulega postawa badawcza i postawa krytyczna. Interpretator inspirowany ujęciami kulturoznawczo-antropologicznymi występuje bowiem w roli bardzo – jak można by rzec – „podejrzliwego”¹⁰, a przy tym wysoce profesjonalnego krytyka kultury*¹¹. Uprawomocnione zostało czytanie dla przyjemności, czytanie prywatne, umożliwiające doznanie estetycznej radości, pomagając (ewentualnie) w wyborze postawy życiowej. Ono, wiążąc się z trudem poznania, uwolnione zostało od konieczności dostosowywania się do wykładni znawców. Ronald Barthes jedną ze swoich książek w całości poświęcił przyjemności lektury. Uważał on, że *nie czytamy wszystkiego z równą intensywnością; rytm sam się ustala, lekceważy integralność tekstu; wciąga nas samo pragnienie poznania, każe nam przeskakiwać niektóre ustępy (uznane za nudne), by odnaleźć jak najprędzej miejsca kipiące anegdotą [...] rytm tego, co się czyta, i tego, czego się nie czyta, wyznacza przyjemność tekstu [...]. W opowiadaniu – pisze Barthes – smakuje nie sama treść i nawet jego struktura, ale ślady paznokciem, jakie zostawiam na powierzchni: tu przebiegam, tu przeskakuję, tu podnoszę głowę, tu zapadam się w otchłań*¹².

⁸ R. Rorty, *Kariera pragmatysty*, [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, tłum. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 122.

⁹ Pamiętać trzeba, że z takim postulatem wystąpiła B. Chrzastowska. Zob. B. Chrzastowska, *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste*, [w:] *Wiedza i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 105-123.

¹⁰ A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006; A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006.

¹¹ L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 99-100.

¹² R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, tłum. A. Lewińska, Warszawa 1997, s. 18-21.

Co wynika z dotychczasowych rozważań dla współczesnego nauczyciela polonisty? Jak kształcić studentów, by nie byli bezradni w sytuacji współczesnego kryzysu lektury? Jaki odpowiedzieć im model szkolnego, twórczego odbioru lektury? To tylko nieliczne z pytań ważnych dla wszystkich zainteresowanych zagadnieniami polonistycznego kształcenia.

W dalszej części artykułu chciałabym przedstawić kilka refleksji dotyczących trzech (spośród wielu innych proponowanych na zajęciach¹³) sposobów twórczego czytania. Wydaje się, że stosowanie w szkole różnorodnych strategii, stawianie ucznia zarówno w roli badacza (uczenie rzemiosła), jak i czytelnika nieprofesjonalnego może pomóc w pozyskiwaniu młodych ludzi do zapoznawania się z tekstem literackim, a nie wszechobecnymi brykami.

1. Przyszły polonista powinien uświadomić sobie przede wszystkim niezwykle istotny fakt, że jest czytelnikiem¹⁴, odbiorcą profesjonalnym i indywidualnym. Nauczyciel literatury doznaje bowiem elektryzującej sytuacji: własną przyjemność może uczynić przedmiotem wykonywanej profesji. Ważne jest, by w codziennych zmaganiach ze szkolną rzeczywistością nigdy nie zapominał o tym fakcie i... nieustannie czytał. By towarzyszyć czytelniczym refleksjom, zaproponowałam studentom zajęcia, na których dzielili się własnymi doświadczeniami lekturowymi. Czwartkowe popołudnie raz w miesiącu przeznaczaliśmy na snucie opowieści o książkach, które nas stworzyły, ale także o tych, które wyzwalały postawę buntu, niezgody na zaproponowany świat.

Początkowo lektury dobierane przez uczestników spotkań były krótkie – głównie nowele lub opowiadania i najczęściej reprezentowały literaturę współczesną, zarówno polską, jak i obcą. Później uczestnicy sięgali także po powieści i utwory poetyckie. Pierwsze spotkania były chłodne, ale z czasem pojawił się żar intelektualnej przygody. Znaczenia nabierały: i intuicyjne, empatyczne rozpoznanie tekstu¹⁵, jak też jego pogłębiona lektura. Prezentując rozmaite utwory, uczestnicy opowiadali o nich w sposób interesujący, umieszczali je w szerokim kontekście kulturowym, a nade wszystko znaczyli *signum* własnej, niepowtarzalnej osobowości. Starali się także pozyskać dla nich nowych odbiorców, toteż odczytywali ważniejsze fragmenty, nie dopowiadali zdarzeń, podsuwali budzące kontrowersje hipotezy. Czytanie – głębsze, powolniejsze – stało się praktycznym potwierdzeniem słuszności konstatacji Anny Burzyńskiej, która przekonywała, powołując się na ustalenia Ronalda Barthesa, że czytelnik różni się *od tradycyjnie pojętego interpretatora czy krytyka, że może odszyfrowując przekaz zawarty w tekście literackim, jednocześnie „zwalniać hamulec*

¹³ M.in.: czytanie regionu, czytanie autobiograficzne, czytanie intertekstualne.

¹⁴ A. Janus-Sitarz, *Najpierw trzeba chcieć czytać. Studenci zachęcają licealistów do lektury*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 273-286.

¹⁵ Szeroko na ten temat pisze E. Mikoś [w:] *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.

sensu”, „włączać jałowy bieg czytania” – a więc dowolnie tworzyć znaczenia, mnożyć je bez żadnych określonych reguł, dać się całkowicie złączyć w jedno z czytany dziełem¹⁶.

Studenci uczestniczący w zajęciach zrozumieli, iż do czytania nie można zmusić nakazem instytucjonalnym. Trzeba wyzwolić odpowiednią motywację, zarazić bakcyliem człowieka-książki¹⁷. Lektury, które będą kiedyś prowadzić, muszą być pozbawione rutyny. Polonista powinien mieć czas, by wprowadzić odpowiednią atmosferę, wyciszyć lub pobudzić emocje, zmusić do postawy zaangażowanej, wytrącić z bierności. Wśród wielu refleksji pojawiła się i ta – jakże ważna dla przyszłych pedagogów – że czasami należy porzucić myśl o modelowym czytelniku, którego projektowali Roman Ingarden¹⁸, Umberto Eco¹⁹ czy Michael Riffaterre²⁰. Gwarantem nauczycielskiego sukcesu może być bowiem tylko postawa otwarcia na gest Innego, postawa niereifikująca, zakładająca przyznanie Innemu, jak i sobie, podmiotowej wartości autonomicznej – indywidualnej i nieprzekładalnej. Kto chce zrozumieć tekst, musi być gotowy na przyjęcie tego, co ma on do powiedzenia.

Dodać należy, że nieustanne obcowanie z lekturami skłoniło adeptów zawodu nauczyciela do namysłu nad sposobami własnego czytania, uczyło stawiania hipotez, pytań, ich weryfikacji w toku wielokrotnej lektury, wyodrębniania wątków, tematów, motywów wartych bliższego oglądu, samodzielności poszukiwań i ciekawości wobec nieznanego – słowem – polonistycznego warsztatu. Ich świat myśli został wprawiony w niekończący się ruch. W wypowiedziach często podkreślali, że dzięki spotkaniom przełamali bariery mówienia o tekście, pokonali strach przed odsłanianiem własnego sposobu czytania. Dziejąc się spostrzeżeniami, odkrywali swoje czytelnicze predylekcje. Ponadto zaznaczali – co wywołało ich zdumienie – że lektura, wtedy gdy o niej mówili, zyskiwała nowe znaczenia, otwierała nieznaną, czasami wcześniej dopiero przeczuwaną, obszary interpretacyjne.

2. Studentowi, który w sposób twórczy pragnie realizować swoją profesję, powinna towarzyszyć nieustanna refleksja nad istotą czytania. Jej pogłębieniu służyć może namysł nad sposobami obcowania z tekstami, o których powiadamiają czytającą publiczność pisarze, filozofowie, krytycy literaccy, artyści. Relacje z ich jednostkowych, niepowtarzalnych,

¹⁶ A. Burzyńska, *Teoria i lektura: niebezpieczne związki*, „Pamiętnik Literacki” 2003, z. 1, s. 75-76.

¹⁷ O sposobach pozyskiwania uczniów do lektury piszą m.in.: B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; eadem, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003; K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006; *Szkolne spotkania...*, op. cit.; E. Mikoś, op. cit.; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Kraków 2009; *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010; *Doświadczenie lektury...*, op. cit.; *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

¹⁸ R. Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, tłum. D. Gierulanka, Warszawa 1976.

¹⁹ U. Eco, *Nadinterpretowanie tekstów*, [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, tłum. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 45-65.

²⁰ M. Riffaterre, *Semiotyka intertekstualna: interpretant*, tłum. K. i J. Falicy, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 1, s. 297-314.

intymnych zbliżeń z tekstem dowodzą, że czytanie jest aktem indywidualnym, prywatnym, osobnym. Warto zatem z przyszlými nauczycielami poddać refleksji rozmaite „ślady czytania” innych zamieszczane w prasie, zapisywane w dziennikach czy notowane w korespondencji. By zilustrować problem, odwołam się do trzech przykładów.

Zapiski Marcela Prousta uczą lektury powolnej, pogłębionej, bowiem – zdaniem autora *W poszukiwaniu straconego czasu – każdy czytelnik jest, kiedy czyta, czytelnikiem swoim własnym. Dzieło pisarza to tylko rodzaj instrumentu optycznego zaofiarowanego czytelnikowi, aby czytelnik mógł rozemnać się w tym, czego, gdyby nie książka, nie dostrzegłby w sobie może. Rozpoznanie siebie samym przez czytelnika, to, co książka mówi, to dowód jej prawdy*²¹. Dni lektury usprawiedliwiają naszą nieobecność w świecie, wpływają na byciu przy sobie, a nie przy innym. Są formą specyficznego komunikacji z inną myślą, nie naruszają naszej suwerenności, co oznacza, że czytelnik może rozkoszować się władzą intelektualną, którą ma, tylko czytając w samotności.

Stefan Chwin, wyznając niewiarę w możliwość wykształcenia w młodym człowieku umiejętności czytania, przekonuje, że jest ono *darem od Boga*²², ofiarowanym tylko nielicznym. W przekonaniu pisarza *większość ludzi żyjących na Ziemi bardzo się męczy przy czytaniu czegokolwiek*²³. Literatura jest bowiem niezwykle wymagającym partnerem, domaga się skupienia i pogłębionych przemyśleń, alienuje z otoczenia.

We współczesnym świecie mnogości kulturowych propozycji uprawomocnić należy także lekturę fragmentów, do czego przekonywał chociażby Czesław Miłosz, pisząc: *Nie napotkam chyba na sprzeciw, jeżeli powiem, że niezbyt często czytamy dzisiaj „jednym ciągiem”, częściej natomiast „na wrywki”*. Pewnie nie może być inaczej, skoro ilość bombardujących nas obrazów i informacji z całej planety, także informacji o dziejach ludów, krajów, kultur jest ogromna²⁴. W kulturze postmodernistycznej, w kulturze nadmiaru nie można poznać wszystkich pozycji. O niektórych warto wiedzieć, że są, w innych szukać cenniejszych partii.

XXI wiek poszerza możliwości odczytywania tekstów o bodźce słuchowe, definicje nieznanych słów, przypisy, filmy, zdjęcia, interakcję z innymi czytelnikami, dostęp do wielu podobnych utworów. W czasie zajęć w studentach zrodziło się pytanie, na które będą poszukiwać odpowiedzi w swojej przyszłej pracy, dotyczące tego, czy Internet, nastawiony na zmienność i dynamikę, zachęcający do wielu różnorodnych, jednak naznaczonych krótkotrwałym istnieniem sposobów obcowania z kulturą, nie wykluczy tradycyjnych, wysublimowanych i czasochłonnych praktyk odczytywania sensów zawartych w tekstach drukowanych.

²¹ M. Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. 7: *Czas odnaleziony*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1965, s. 295.

²² *Czytanie, dar od Boga*. Z prof. Stefanem Chwinem, pisarzem, eseistą i literaturoznawcą rozmawia Paweł Czapczyk, „Polonistyka” 2013, nr 6, s. 7.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Cz. Miłosz, *Ogród nauk*, Paryż 1979, s. 6.

3. Studenci polonistyki czytanie – w myśl nowych koncepcji podmiotowości i tezy o procesualnej naturze podmiotu – powinni rozumieć jako akt ułatwiający samopoznanie, nakazujący wykraczanie poza kartezjańskie *cogito* w stronę doświadczenia Innego. Elżbieta Mikoś przekonuje, że człowiek *nie ma bezpośredniego dostępu do siebie. Jeśli chce zrozumieć, kim jest, musi otworzyć się na to, co inne – inne w postaci osoby lub tekstu artystycznego, który pozwoli widzieć „jaśniej”, coś, co mu da, coś, co mu powie o świecie ludzkim i o nim samym*²⁵. Słuchacze prowadzonych przeze mnie zajęć poprzez teksty literatury współczesnej poszukiwali sposobów opisanie siebie i świata, realizując założenia pedagogiki homeopatycznej²⁶. Wybierając w drodze losowania twórczość jednego poety (poety, nie np. powieściopisarza, gdyż w krótkim czasie wszyscy uczestnicy mogą zapoznać się z treścią proponowanych do refleksji wierszy), tropili w jego artystycznym projekcie takie składowe, które stały się kluczem do artykułowania dostępnej w bezpośrednim poznaniu rzeczywistości. Dzieło np. Marcina Świetlickiego²⁷, obecne w kulturze zarówno w formie słowa poetyckiego, jak i przekazu wokalnego, uznawane przez młodych za głos ich pokolenia, uzmysłowiło czytającym lęki, które niesie ze sobą nowoczesność²⁸, pomogło w nazwaniu tego, co ich drażni, boli, stanowi zagrożenie w otaczającej rzeczywistości. Kandydaci na pedagogów artykułowali, „mówiąc Świetlickim”, swoje marzenia, plany, szukali sposobów ich realizacji, wskazując przeszkody utrudniające osiągnięcie celów. Wraz z artystą gorączkowo poszukiwali wskazówek, jak radzić sobie z wszechpotężną dominacją pieniądza, z nieuchronną koniecznością uczestniczenia w dezintegrującym osobowość wyścigu szczurów, w czasach znieczulicy społecznej, fanatyzmu, bezwzględnej walki z poczuciem bezsilności, z przekonaniem, że szczęście osobiste jest całkowicie zdeterminowane przez czynniki płynące ze świata zewnętrznego. Ciekawym zajęciem było podjęcie gry z podmiotem mówiącym w wierszach autora *Schizmy*, którego istnienie on sam opatruje znakiem nieoczywistego bytu, nazywa go Świetlickim, jednocześnie w nawias biorąc prawdziwość takiego stwierdzenia. Stosując *Diagram analizy postaci*²⁹, studenci szukali twarzy Ja mówiącego, rekonstruowali różne jej odmiany, próbowali ustalić coś na kształt wspólnego mianownika, a ten nieodmiennie w liczniku pokazywał oblicze Świetlickiego-kontestatora. Można powiedzieć, że sala wykładowa stawała się *pokojem obwieszonym Marcinami*³⁰, z którego wyruszał współczesny flâneur, obserwator, konsument iluzorycznych doznań oferowanych w supermarkecie

²⁵ E. Mikoś, op. cit., s. 129.

²⁶ W. Bednarkowa, *Dydaktyka „homeopatyczna”*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006, s. 95-106.

²⁷ Działaniom towarzyszyły także opracowania naukowe, m.in.: *Mistrz Świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011; *Pierwsza połowa Marcina. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. E. Kledzik, J. Roszak, Poznań 2012.

²⁸ Aluzja do książki: L. Kochanowicz, *Lęk nowoczesny*, Kraków 2011.

²⁹ D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, tłum. B. Piątek, Kraków 2004, s. 67 i 180.

³⁰ Aluzja do tytułu artykułu: M. Stala, *Pokój obwieszony Marcinami*, [w:] idem, *Druga strona. Notatki o poezji współczesnej*, Kraków 1997, s. 197-209.

kultury jako towary, rejestrujący mimochodem świat w jego migotliwości, rozedrganiu, nieustannej zmienności, przerzucający swoją uwagę z przedmiotu na przedmiot, z widowiska na widowisko. Poezja krakowskiego twórcy skłaniała młodych ludzi do podjęcia refleksji na temat własnej tożsamości, relacji z drugim człowiekiem, namawiała do sprecyzowania osobistego stosunku do kwestii narodowych, społecznych i politycznych. Wprowadzała w przestrzeń wszechobecną i różnorodną waloryzowaną popkulturę. Wreszcie wdrażała w sferę aksjologii, bowiem poszukujący mężczyzna – bohater poetyckiej kreacji Świetlickiego – choć rzadko, z pewnym wahaniem, może z obawą, że nazwane nie będzie odpowiednikiem odczuwanego, mówi o wartościach, które powinny kształtować istnienie człowieka. Propozycja autora Schizmy pozwoliła na interioryzowanie wielkich pytań współczesności w ich przyziemnym ukorzenieniu, przycielesnym zanurzeniu.

Takie czytanie literatury uświadomiło studentom ważną prawdę: szkolne lektury powinny odwoływać się do doświadczeń młodego czytelnika, opisywać rzeczywistość „tu i teraz”, towarzyszyć w doświadczanych przez nich „rytuałach przejścia” – słowem pełnić funkcję terapeutyczną³¹. W działaniach analityczno-interpretacyjnych z pewnością nie można odwrócić się od literatury współczesnej, szkoła nie może być instytucją retroaktywną, nie wolno jej zbywać milczeniem problemów współczesności i serwować uczniom jedynie tekstów odległych kulturowo i duchowo. Rolą literatury w szkole jest reagowanie na zjawiska społeczne, polityczne, kulturowe poddawane społecznej debacie w mediach, które ze względu na polityczny i spektakularny charakter, są nieustannie mistyfikowane przez manipulacje będące wyrazem pragmatycznego nastawienia zarówno sił politycznych, jak i instytucji rynkowych reprezentujących propagandowy bądź finansowy kapitał. Nauczycielskie, mądre przyzwolenie na lekturę książek, które faktycznie interesują i pobudzają młodzież do aktywności intelektualnej, w przekonaniu studentów przyczynić się może do uwrażliwienia uczniów, wyrabiania w nich nawyku czytania, a w efekcie sprzyja kształtowaniu indywidualnej miłości do sztuki słowa pisanego.

4. *Szkoła to instytucja przechowująca dla ludzkości to, co udało się jej zdobyć, i stale to na nowo przedstawiająca*³² – przekonuje Walter Benjamin. Przyszli poloniści zatem muszą zdawać sobie sprawę z faktu, że edukacja polonistyczna winna zachować szacunek wobec przeszłości, która ma pomagać młodym ludziom w tworzeniu scalającej tożsamość człowieka narracji, ułatwić zakorzenie w dostępnej rzeczywistości. Dialog z tekstami dawnymi nie jest jednak zadaniem łatwym, odbywa się bowiem – co słusznie podkreśla Barbara Myrdzik – w paradoksalnej sytuacji, gdyż *tekst, wyrażający treści o wysokim stopniu refleksyjności, interpretowany jest przez młodego czytelnika o niewielkim doświadczeniu życiowym i niezbyt pogłębionej kulturze literackiej*³³. W tym nierównym dialogu

³¹ Zob. na ten temat: *Styl terapeutyczny w pracy polonisty*, red. A. Włodarczyk, Kraków 2007.

³² W. Benjamin, op. cit., s. 223.

³³ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*, op. cit., s. 77.

może być jednak partnerstwo, gdyż – zdaniem autorki szkiców o edukacji polonistycznej *Zrozumieć siebie i świat – dzięki nawet tak niedoskonalą lekturze odbywa się życie dzieła literackiego, przewyciężenie dystansu, spowodowanego nie tylko odmiennością historycznego czasu, zmiennych społecznie uwarunkowań, ale także odmiennością każdego człowieka jako Innego*³⁴. Realizując postulat lubelskiej badaczki, by szkolne obcowanie z lekturą miało wymiar egzystencjalny³⁵, na zajęciach ze studentami interpretowaliśmy teksty dawne przez pryzmat współczesności, polonista powinien bowiem spostrzegać literaturę jako miejsce, z którego widać zarówno tkankę naszej rzeczywistości, jak i jej symboliczny wymiar. Rację należy zatem przyznać Barbarze Myrdzik, która podkreśla, że *doświadczenie humanistyczne jest zawsze określone przez dziejowy kontekst, w jakim dokonuje się rozumienie, interpretacja. Rozumienie świata kulturowych tekstów nie oznacza cofania się ku minionej epoce, lecz wkraczanie naszej współczesności w świat tekstu. Odczytując sens świadectw kulturowych przeszłości, doświadczając ich inności, czytelnik lepiej może poznać siebie i zacząć dostrzegać wspólnotę ze światem, który początkowo wydawał mu się daleki i obcy*³⁶.

Dążąc do tego, by lekcja stała się dialogiem, w którym tradycja przejmuje rolę metaforycznego Ty wobec Ja czytającego, zachęcałam słuchaczy do wchodzenia w rolę krytyków: psychoanalityka, lingwisty, nowego krytyka, dekonstrukcjonisty, strukturalisty³⁷, do otwierania tekstu na różne praktyki czytania, nieabsolutyzowania żadnych narzędzi badawczych jako obiektywnych, skutecznych i jedynie prawdziwych w rękach specjalistów. Takie podejście zmniejsza paraliżujący dystans, akcentuje rangę indywidualnych spotkań z dziełem, prowadzi do „zdarzenia lektury”, pozwalając dostrzec w tekście jego *jednostkowość, inwencję i odkrywczność*³⁸.

UWAGI KOŃCOWE

Wydaje się, że przyszły polonista, obdarzony pasją czytania, prowadzący z książkami autentyczny dialog, odważnie i odpowiedzialnie odpowiadający na głos Innego, z szacunkiem interpretujący jego Twarz, nie popadnie w rutynę codzienności i będzie w stanie swoją postawą otworzyć uczniów na światy zapisane w literaturze. Twórczy nauczyciel powinien zawsze przebywać w stanie wiecznej niepewności (*negative capability* – określenie J. Keatsa) i krytycznej refleksyjności w przekonaniu, że świat jest tekstem niedookreślonym, pozostającym zawsze w sferze niedopowiedzenia, nie-doczytania, nigdy do końca niezin-

³⁴ Ibidem, s. 77-78.

³⁵ Por. B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2(10), s. 97-108.

³⁶ Ibidem, s. 139.

³⁷ Nawiązuję w tym momencie do ustaleń R. Barthesa, który wyodrębnił dwa rodzaje czytelników: *dwa sposoby czytania: pierwszy zmierza wprost do powikłań anegdoty, zakłada ciągłość tekstu i nie uwzględnia zabawy z językiem [...], druga lektura niczego nie pomija: rozważa, łączy do tekstu, czyta, by tak rzec, przykładden i w uniesieniu*. Patrz: R. Barthes, op. cit., s. 21.

³⁸ D. Attrige, *Jednostkowość literatury*, tłum. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 78.

terpretowanym. Intertekstualny dialog trwa nieprzerwanie, nieustannie generując obszary domagające się nowego kreatywnego odczytania. W przekonaniu studentów, by sprostac jego wielogłosowym wyzwaniom, należy muzami belferskiej codzienności uczynić: Czas, Pracowitość i Wytrwałość. One bowiem pozwolą na prowadzenie nieśpiesznego dialogu z Innym w przestrzeni lekcyjnej, a przede wszystkim w życiu.

Moja propozycja jest tylko projektem otwartym, niedokończonym, nie-dopowiedzianym, projektem, który miał na celu wytworzenie motywacji do twórczego czytania u przyszłych polonistów, wyzwolenie w nich wiary, że – wbrew opiniom o powszechnym braku zainteresowania książką – należy podjąć trudne dzieło uczenia sztuki aktywnej, odważnej, emancypacyjnej i nieeliminującej lektury.

STUDENT IN THE FACE OF IM(?)POSSIBLE – ON SELECTED WAYS OF READING OF LITERATURE WITH THE CREATIVE DISCIPLE IN THE UPPER-SECONDARY SCHOOL

SUMMARY

The purpose of this article is to present findings which relate to different ways of reading literary texts with the pupil of the upper-secondary school. Discussed practices enable the audience to decide on the final reading of the importance of the text, going beyond ambient, dominant interpretations, negotiating alternative, modernized systems of meaning.

MAGDALENA MARZEC-JÓZWICKA

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

„JAK ZJEŚĆ TĘ ŻABĘ?”, CZYLI POLONISTA W RELACJI Z UCZNIEM UZDOLNIONYM LITERACKO

*Stoję w szklanym kloszu na emocje
Hermetycznym
Zamkniętym
Ruch in-out stanowczo wzbroniony
Powietrze ciężko stoi w rozkroku
Každy ruch, drgnięcie wyreżyserowane, ale nie dramatyczne*

*Idę robocim krokiem wzdłuż białego korytarza
Za halogenem
Na końcu*

*Punkt odprawy
Skanowanie linii papilarnych
Ważenie – waga zero
Zer nie przyjmujemy...
(Jagoda Nykiel, O śmierci ducha przez zakloszowanie)*

WSTĘP

Powstanie tego tekstu zostało zainspirowane, po pierwsze tekstami uczniów, które przynosili i przynoszą mi do czytania, po drugie, szkicem Bohdana Zadury zatytułowanym *Jak pracować z uczniem uzdolnionym literacko?*, skierowanym do środowiska polonistycznego. Jako nauczyciel polonista stoję także przed dwoma wyzwaniem: po pierwsze, jak swoimi działaniami nie stłamsić twórczego ducha podopiecznych, nie nakryć piętrzących się w nich emocji kloszem utylitaryzmu polonistycznego, oraz po drugie, jak tego ducha w nich rozwijać, by nie zgasał w iskieierce, jaką formę nadać ich życiu duchowemu, które – jak podkreślał Adam Zagajewski – *jest ostoją i gruntem [...] wolności, niezbędnym terytorium refleksji i niezależności wobec potężnych uderzeń i pokus przychodzących z nowoczesnego życia*¹.

¹ A. Zagajewski, *O poezji i samotności*, [w:] *Rozmowy na koniec wieku*, prowadzenie K. Janowska, P. Mucharski, t. 2, Kraków 1998, s. 133.

Bohdan Zadura, współczesny poeta i krytyk, wychodzi we wspomnianym szkicu od osobistych doświadczeń. Wskazuje dwa rodzaje satysfakcji, jakie znajduje w pracy redakcyjnej. Pierwszy to *radość z wydrukowania dobrego tekstu (wiersza, artykułu, recenzji, opowiadania, powieści)*, drugi – *radość z niedopuszczenia do opublikowania złego tekstu (wiersza artykułu, recenzji, opowiadania, powieści)*². Ocena tekstów, które trafiają w jego ręce, skłania go do wniosku, że *prawdziwy obraz poziomu pisarskiego ludzi nauki daleko odbiega od wyobrażenia, jakie można sobie wyrobić, czytając ich teksty w druku*³. Dalej w podobnym, gorzkim tonie konstatuje: *Owe wschodzące gwiazdy nauk humanistycznych częstokroć produkują teksty, które w stanie pierwotnym prowokują do pytania, jak owi doktorzy i docenci, a i profesor jakiś od czasu do czasu też by się znalazł, mogli zdać maturę*⁴. W tym miejscu właśnie pojawia się ton pretensji skierowany w stronę środowiska nauczycielskiego. Zadura twierdzi: *Ci wszyscy ludzie nauczyli się – lub nie nauczyli – pisać w szkole*⁵, innymi słowy, za umiejętności pisarskie tych ludzi (lub ich brak) odpowiadają poloniści. Muszą oni zatem nauczyć nie tylko poprawnie – pod względem gramatycznym i ortograficznym – składać zdania, ale są też nauczycielami myślenia, rozwijają zmysł obserwacyjny, uczą sposobów formułowania myśli, tak, by zwracały uwagę czytelnika. Są niejako pierwszym sitem, przez które przechodzi surowy, świeży, nieobrobiony tekst, *półprodukt, ewentualnie surowiec do dalszej obróbki i uzdatniania*⁶. To właśnie nauczyciele w poważnym stopniu wpływają na jakość powstających tekstów. To od ich tak lub nie zależy często poziom prac przyszłych ludzi nauki, których teksty trafią potem czy to do redakcyjnego świata Zadury, czy jemu podobnych.

Wśród barwnego tłumu uczniowskiego, zasiadającego co dnia w ławkach szkolnych, nauczyciele dość sprawnie wychwytyją jednostki, piszące więcej i lepiej niż przeciętni uczniowie w ich wieku. Nie są one łatwymi podopiecznymi, ale zazwyczaj wyróżniają się na tle klasy wyglądem i zachowaniem. Pewnie każdy polonista inaczej by takich uczniów opisał. To ci, w kierunku których wysuwają śmiałe podejrzenie: uzdolnieni literacko. Skoro zostali rozpoznani, coś trzeba z nimi zrobić. Pozostaje pytanie: *Jak zjeść tę żabę?* – pyta Zadura. I jednocześnie prawie natychmiast odpowiada: *tej żaby jeść nie należy, jest to żaba niejadalna, nic z tym fantem zrobić się nie da, z uczniem uzdolnionym literacko lepiej nie pracować*⁷. Zostawić go więc samemu sobie? Gdyby sprawa była tak oczywista i prosta, poeta nie stawiałby w dalszej części wywodu szeregu kłopotliwych pytań: Jak z nim [czyli tym uzdolnionym – M. M.-J.] postępować, jak mu pomóc, a może tylko jak nie zaszkodzić?

² B. Zadura, *Jak pracować z uczniem uzdolnionym literacko?*, [w:] idem, *Daj mu tam, gdzie go nie ma. Szkice o poezji*, Lublin 1996, s. 193.

³ Ibidem, s. 194.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, s. 193.

⁷ Ibidem, s. 194.

Cóż to znaczy uzdolniony? Po czym fakt posiadania takich uzdolnień poznać? W dalszej części artykułu spróbuję kilka tych delikatnych kwestii poruszyć.

CÓŻ TO ZNACZY UZDOLNIONY?

O uzdolnionych podopiecznych powstało wiele artykułów naukowych i monografii. Pisali o nich zarówno badacze krajowi, np.: Mirosława Partyka, Andrzej Sękowski, Beata Dyrda, Ewa Ryszarda Bernacka, Renata Filipowicz, Marlena Gutkowska, Agnieszka Hłobil, Wiesława Limont czy Tadeusz Lewowicki⁸, jak i zagraniczni, np.: Janet Bates, Erika Landau, Frieda Painter, Franz J. Monks, Christoph Perleth, Barry J. Zimmerman⁹. Podkreślali oni niejednokrotnie, że inaczej definiuje się takiego ucznia od strony społecznej (najczęściej jest to osoba dobrze się ucząca i zachowująca, grzeczna, cechująca się wysokimi osiągnięciami z przedmiotów szkolnych, która nie zadaje trudnych pytań; czytająca wszystkie lektury na czas, pisząca najdłuższe w klasie wypracowania, mająca starannie prowadzony zeszyt, skrupulatna i pracowita), a inaczej od psychologicznej (osoba o wysokim ilorazie inteligencji i wysokim poziomie twórczym uwidaczniającym się tzw. niepokojem poznawczym, przełamująca schematy i szukająca własnych rozwiązań problemów, odnajdująca się w nowych sytuacjach, nieodczuwająca strachu przed nowymi wyzwaniem).

Erika Landau, tworząc definicję ucznia zdolnego, podkreśliła znaczenie trzech aspektów: szybkości uczenia się, stosunku do nauki i pomysłowości. Według niej uczeń zdolny to: po pierwsze, osoba o nad wiek rozwiniętej dojrzałości i zdolnościach (nauka po prostu przychodzi jej łatwo); po drugie, żądna wiedzy, motywowana od wewnątrz, obsesyjnie wręcz zainteresowana rozwiązaniem jakiegoś problemu, zdolna do maksymalnej koncentracji, a po trzecie, kreatywna, ucząca się zgodnie z własnymi pomysłami, wykraczająca nimi poza sztywne, szkolne schematy przyswajania wiedzy. Autorzy *Biuletynu Informacyjnego Pracowni Doradztwa*, wydawanego przez ODN w Poznaniu, wskazali, że uczeń zdolny jest obdarzony ciekawością poznawczą, samodzielnie i konsekwentnie poszukuje

⁸ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa 1999; A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2000; B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*, Kraków 2000; E.R. Bernacka, *Nie przegap uzdolnień*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1; eadem, *Szkoła nie dla Ikarów*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 4; R. Filipowicz, *Szansa dla zdolnych*, „Życie Szkoły” 2001, nr 5; M. Gutkowska, *Konferencja na temat dzieci zdolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 6; A. Hłobil, *Pomóc zdolnemu*, „Życie Szkoły” 2006, nr 2; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2005; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986.

⁹ J. Bates, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, tłum. R. Waliś, Warszawa 2005; E. Landau, *Twoje dziecko jest zdolne: wychowanie przykładem*, tłum. T. Szafranski, Warszawa 2005; F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, tłum. E. Kazuk, Warszawa 1993; F.J. Monks, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*, tłum. M. Sochacka, Kraków 2007; Ch. Perleth, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci? Każde dziecko ma talent*, tłum. M. Skalska, Warszawa 2003; B.J. Zimmerman, *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki. Poczucie własnej skuteczności ucznia*, tłum. M. Polaszewska, Gdańsk 2008.

odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania. Ponadto posiada umiejętność dostrzegania problemów i przystępuje do ich rozwiązywania w sposób najbardziej logiczny i skuteczny.

Reasumując, ucznia uzdolnionego może wyróżniać „duża wszechstronność i biegłość dotycząca wielu tematów”, czyli erudycja, czytanie, wiedza ogólna i wyjątkowa pamięć, zwłaszcza do szczegółów.

I w tym miejscu pojawia się problem: uczniów uzdolnionych literacko – jako szczególnej podgrupy – nikt jeszcze nie opisał. Na podstawie obserwacji mogę stwierdzić, że cechuje ich indywidualny sposób postrzegania świata oraz wypowiedania się czy też osobliwe zainteresowania literackie. Nade wszystko zaś talent, który jest przecież pojęciem trudnym do zdefiniowania. *Talent zasługuje na to, żeby otoczyć go opieką, żeby pomóc mu się rozwinąć*¹⁰ – jak zaznaczał Zadura. Ale jaka to odpowiedzialna i ryzykowna kwestia! Przecież jeżeli polonista się pomyli, może fatalnie zaważyć na czyimś życiu. Tak łatwo obudzić w uczniu wygórowane ambicje i nadzieję sławy. Tak rzadko owa nadzieja się spełnia. Odbiór uczniowskich tekstów jest przecież niezwykle subiektywną sprawą, indywidualną. Potwierdzają to nie raz przeprowadzane na ćwiczeniach z dydaktyki literatury eksperymenty: studenci otrzymują tę samą pracę uczniowską do sprawdzenia, a rozbieżność wystawionych przez nich ocen jest naprawdę duża. Niejeden polonista czuje bezradność, gdy uczeń pokazuje mu – z prośbą o ocenę – swoje wiersze, opowiadania, dramaty, dotąd pisane jedynie „do szuflady”, bo jeśli ucznia się po prostu lubi, trudno pozostać obiektywnym wobec jego literackich poczynąń.

JAK POSTĘPOWAĆ Z UZDOLNIONYM UCZNIEM?

Poloniści zazwyczaj traktują nauczanie zdolnych jednostek jako szczególną misję, dbając o odpowiednią wobec nich postawę: wyzwalają aktywność poznawczą, dyskretnie inspirują, tworząc klimat twórczych poszukiwań, uczą współodpowiedzialności za proces kształcenia, ukierunkowują myślenie, a także kształcą taką postawę życiową, która charakteryzuje się szacunkiem do nauki oraz dążeniem do realizacji uczniowskich marzeń. Nauczycielskie poczynania dalekie są od prób dominowania nad uczniami, hamowania ich pomysłowości czy też nadmiernego ufania sobie jako koordynatorowi procesu dydaktycznego.

Wybór odpowiedniej nauczycielskiej postawy wobec uczniów utalentowanych wiąże się z umiejętnością przekształcenia szkoły w przestrzeń przyjazną. Hubertus von Schoenbeck nazywa takie postępowanie nauczyciela przejściem od sytuacji, kiedy jest on tylko częścią systemu szkolnego, do takiej, kiedy staje się osobą pielęgnującą w sercu godność i prawa ucznia. Aby tak się stało, należy założyć, że uczeń zdolny jest osobą, którą trzeba wychowywać, ale niekoniecznie na zasadach porządku patriarchalnego, a poprzez utrzymywanie z nim całkiem normalnych, przyjaznych stosunków, a także wspieranie go na

¹⁰ Ibidem, s. 196.

drodze ku dojrzałości. Podstawy takiego myślenia, określone w literaturze pedagogicznej jako składniki postmodernistycznej filozofii egzystencjalnej *Amication*, to:

1. Miłość do samego siebie, pozbawiona egoizmu, a związana z miłością bliźniego: utwierdzenie w prawdzie o jednakowej wartości wszystkich ludzi, tak by uczniowie zdolni, przekonani niejednokrotnie o swej intelektualnej wyższości, nie lekceważyli słabszych.
2. Przekonanie o pełnowartościowości każdego ucznia, niezależnie od tego, jak radzi sobie z nauką poszczególnych przedmiotów. Zdarza się bowiem, że uczeń znakomity w jednym przedmiocie, w innych może być zaledwie dobry lub przeciętny. Nie jest niczym niezwykłym rozpoznanie u uczniów zdolnych specyficznych predyspozycji intelektualnych związanych z tylko jedną dziedziną wiedzy, czego świadomy powinien być pedagog.
3. Szacunek dla świata wewnętrznego utalentowanych uczniów. Służy temu zachęcanie do wzbogacania osobowości poprzez podejmowanie działań o charakterze twórczym, nowatorskim.
4. Subiektywność, czyli możliwość interpretacji świata na swój własny sposób: dopuszczanie wolności w eksperymentowaniu i myśleniu kreatywnym, zachęcanie do odkryć, nawet jeśli wiąże się to z popełnianiem błędów. Strach przed popełnieniem błędów, sprawieniem zawodu czy kompromitacją powoduje bowiem przeciętność u uczniów zdolnych, którzy boją się „wyjść poza średnią klasową”.
5. Uczenie odpowiedzialności za siebie i określania tego, co dla danej osoby jest najlepsze: stawianie na samodzielność zdolnych uczniów w zakresie rozwijania zainteresowań.
6. Suwerenność, czyli dobrowolność podejmowania określonych działań: świadomy wybór drogi edukacyjnej, ewentualnie delikatnie inspirowany przez nauczyciela¹¹.

Postępowanie nauczyciela oparte na wskazanych zasadach, skłania do podejmowania prób poznania uczniów zarówno w sytuacji lekcyjnej (obserwacja), jak i pozalekcyjnej (spotkania, umiejętnie prowadzone rozmowy, które pomogą zebrać jak najwięcej informacji o oczekiwaniach zdolnych uczniów wobec szkoły i nauczycieli, uczniowskich marzeniach oraz planowanych sposobach ich realizacji, ambicjach, zainteresowaniach). Wspólnie spędzone chwile staną się dla nauczycieli wskazówką, jakie dziedziny nauki lub jakie działy tematyczne wchodzące w zakres nauczanego przez nich przedmiotu szczególnie interesują podopiecznych czy też skąd czerpią inspirację. Poniżej przykład tekstu inspirowanego lekturą *Cudzoziemki* Marii Kuncewiczowej:

Obcą była wszystkim.
Nie rozumiała, za co ktokolwiek
Miałby czuć się przy niej

¹¹ H. von Schoenbeck, *Szkoła z ludzką twarzą*, tłum. A. Murzyn, Kraków 2001.

Bezpiecznie i „u siebie”.
Zawarła pakt z diabłem
Na życie swoje i wszystkie paralelne.
Ocknęła się.
Zapłakała.
Odeszła
Z nadzieją na Bożą przyzwoitość.
Cudzoziemka.

(Joanna Korona)

Próbie zbudowania programu pracy z młodzieżą zdolną podjął się Janusz Kujawski z poradni psychologiczno-pedagogicznej w Radziejowie. Jego propozycja składa się z trzech etapów. W pierwszym uczeń ma wejść w rolę „twórczego interpretatora”, czyli otworzyć się na postawiony przed nim problem (poznać siebie i innych, powiększyć zakres wiedzy o otoczeniu, poszukiwać interesujących pytań, stymulować naturalną potrzebę zdziwienia się światem, twórczo interpretować własne i cudze wytwory). W drugim stać się „twórcą”, czyli przejść przez chaos (poprzez wykonywanie ćwiczeń stymulujących abstrahowanie, metaforyzowanie, rozumowanie indukcyjne, podróże w przyszłość, poddawanie w wątpliwość oczywistych stwierdzeń, kształtowanie odmiennych punktów widzenia, stawianie śmiałych hipotez). W ostatnim zaś pełni rolę organizatora, czyli jego zadaniem jest skonstruowanie nowego ładu opartego na twórczym działaniu, umiejętności pokonywania problemów, budowania konstruktywnej wizji świata i siebie zanurzonego w tym świecie¹², realizacji własnych pomysłów, eksperymentowania. Być może propozycja okaże się ważna w pracy z uczniem uzdolnionym literacko. Zawiera ona bowiem – jak zaznaczył Kujawski – *trzy podstawowe umiejętności, w które wyposażony musi być człowiek twórczy: zdolność do analizy (interpretacja), umiejętność dokonywania nowej syntezy (kreacja), wola zmaterializowania pomysłów (organizacja)*¹³.

Jednak już kilkadziesiąt lat wcześniej, w 1962 roku, w Nowym Jorku ukazała się publikacja *A Source Book for Creative Thinking*, w której znalazł się artykuł Ellisa Paula Torrance’a. Amerykański uczyony sformułował w nim aż 20 wskazówek, jakie powinny być przestrzegane przez nauczyciela chcącego stworzyć swoim uczniom (również uzdolnionym literacko) warunki do rozwoju twórczości:

1. Ceń twórcze myślenie.
2. Zwiększaj wrażliwość dzieci.
3. Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami oraz ideami.
4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu.
5. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych pojęć, idei.

¹² J. Kujawski, *Zarys programu pracy z dziećmi i młodzieżą zdolną*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa 2000, s. 133.

¹³ Ibidem.

6. Nie narzucaj sztywnych schematów.
7. Kultuwuj w klasie atmosferę twórczą.
8. Ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze.
9. Ucz jednostki twórcze unikania sankcji ze strony kolegów.
10. Udzielaj informacji o procesie twórczym.
11. Rozwiewaj lęk wzbudzony przez arcydzieła.
12. Popieraj inicjatywę wychowanków w uczeniu się.
13. „Zabijaj uczniom ćwieka”.
14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia.
15. Stwarzaj zarówno okresy aktywności, jak i spokoju.
16. Udostępniaj środki do realizacji pomysłów.
17. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów.
18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm.
19. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach.
20. Wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle¹⁴.

CO ZATEM ROBIĆ?

Zadura daje jedną odpowiedź: **jeśli uczeń przyniesie poloniście swoje teksty, ten ma je przeczytać**. Przynajmniej tyle jest winien autorowi, niezależnie od tego, czy dostrzegł w nim twórczy potencjał, czy też nie. Mimo że zewsząd dochodzą głosy o powszechnej ignorancji i niechęci do czytania, nadal zadaniem polonisty jest *rozbudzać miłość do literatury*¹⁵. Wspólne doświadczenie lekturowe (nawet jeśli autorem takiej „lektury” jest uczeń) najbardziej zbliża do siebie polonistę i jego podopiecznego. Julia Hartwig, odpowiadając na pytanie: *Czym jest poezja?*, stwierdziła: *Jest to próba podzielenia się tym, co wiem, z kimś, kto zechce posłuchać czy przeczytać wiersz. Wielu ludzi przechodzi obojętnie obok rzeczy bardzo pięknych, nie dostrzegając ich. A tacy, którzy odważą się i zechcą czasem wziąć książkę jakiegoś poety do ręki, nagle odkrywają: ja też tak czuję, albo – ja też tak widzę*¹⁶. Czytelnicze doświadczenie pozwala na nawiązanie kontaktu polonisty z podopiecznym, jednoczy tych, którzy wspólnie pochylają się nad lekturą najpierw arcydzieł na lekcjach, a potem tekstów nowych, dotychczas nikomu niepokazanych.

Jeśli uczeń pokazuje poloniście swoje utwory, zawiera mu spisane w różnej formie myśli, niezależnie od tego, czego dotyczy, jak są ujęte, na jakim poziomie językowym się znajdują. Nauczyciel staje się pierwszym czytelnikiem nie ze względu na to, jaką funkcję sprawuje w szkole, ale z uwagi na fakt jakim człowiekiem się okazuje: godnym zaufania. Akt lektury cudzego wiersza, opowiadania, dramatu – jak zaznaczył Zadura – *jest jednym*

¹⁴ T. Lewowicki, op. cit., s. 184.

¹⁵ B. Zadura, op. cit., s. 197.

¹⁶ J. Hartwig, *O sztuce patrzenia*, [w:] *Rozmowy na nowy wiek*, prowadzenie K. Janowska, P. Mucharski, Kraków 2002, s. 140.

z najbardziej intymnych aktów, jakie można sobie wyobrazić¹⁷. Nakazuje przyjęcie postawy pokory, zwłaszcza w przypadku, kiedy ma się do czynienia z prawdziwym talentem. Jak dalej pisał Zadura, *prawdziwy talent zaczyna się tam, gdzie kończy się nasza wiedza*¹⁸. Polonista zna przecież teksty starych mistrzów, ale może czuć się bezradny w konfrontacji z literaturą młodych. A co jeśli uzna teksty za bezwartościowe? Czy jego relacje z piszącym uczniem nie ulegną pogorszeniu? Łatwiej przecież przyjąć pochwałę niż krytykę, nawet z ust szanowanego polonisty.

Są jeszcze inne możliwości, ważne dla rozwoju uczniów piszących. Po pierwsze, **prowadzić lekcje literatury tak, by stanowiły inspirację dla młodych literatów**, by były pełne ożywczych dyskusji, sporów czy reinterpretacji. Jeśli uczniowie znajdują na zajęciach tematy ciekawe albo trudne, jeśli lekcje pozwolą spojrzeć im na świat holistycznie, potraktują je jako sezam, z którego drogą eliminacji wybiorą to, co ich ubogaci, uzupełni, pozwoli osiągnąć dojrzałość patrzenia na świat i drugiego człowieka. Po drugie, **zatrudnienie w szkolnej gazetce**. Po trzecie, **zorganizowanie lekcji poświęconej młodemu poecie/pisarzowi i jego „twórczości”**. To wiele nie kosztuje, a każdy nauczyciel, nawet ten skrupulatnie realizujący materiał programowy, jest w stanie wygospodarować jedną czy dwie jednostki lekcyjne na poznawanie przez uczniów literatury młodych, choćby kolegów/koleżanek z klasy. Inny, bardziej ludzki wymiar zyskuje wówczas pojęcie podmiotu lirycznego, kompozycji czy metafory. Dla kilkunastoletnich twórców jest to zaś możliwość zaprezentowania swoich pasji i zainteresowań, skonfrontowania tekstów z pierwszymi czytelnikami. A może – po czwarte – warto pomyśleć o **szkolnym konkursie literackim**, który daje utalentowanym literacko uczniom możliwość pokazania swojej twórczości szerszemu gronu odbiorców? Jeśli polonista nie ma wątpliwości co do talentu swojego podopiecznego, może – po piąte – **wysłać jego teksty do wydawnictwa** czy po prostu – po szóste – **zorganizować szkolny wieczór poezji/prozy** poświęcony twórczości najmłodszych. Korzyści z udziału w takim przedsięwzięciu są obopólne, i dla tych, którzy piszą/czytają, i dla tych, którzy odbierają/słuchają. Stają się, jak zauważył Mario Vargas Llosa w szkicu *Prawda kłamstw*, zaczerpniętymi istotami. Metaforycznie rzecz ujmując, ciasna twierdza, jaką jest ich realne życie, otwiera podwoje, a oni opuszczają ją, by stać się kimś innym. Twórczość literacka wypełnia wszak przestrzeń między prawdziwym życiem a pragnieniami, by było ono bogatsze i różnorodniejsze¹⁹. Po siódme, **wyzwalać wyobraźnię**. Stanisław Bortnowski jeden ze swych artykułów poświęcił właśnie edukacji uczniów zdolnych. Badacz z Krakowa twierdził, że dla tych podopiecznych najlepsze są takie tematy prac pisemnych, które właśnie wyzwalają wyobraźnię²⁰. One odpowiadają jednemu z modeli polonistyki szkolnej: ambitnemu, mającemu własną twarz, zmuszającemu do samodzielnego i oryginalnego myślenia

¹⁷ B. Zadura, op. cit., s. 199.

¹⁸ Ibidem, s. 200.

¹⁹ M.V. Llosa, *Prawda kłamstw. Eseje o literaturze*, tłum. M. Lewicka [et al.], Poznań 1999.

²⁰ S. Bortnowski, *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię?*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009, s. 13-23.

oraz ujawniającemu osobowość piszącego. Autor proponuje powrót do tzw. „klasówek dla myślących”, będących alternatywą dla dzisiejszych wypracowań, opartych na analizie i interpretacji fragmentu koturnowego utworu literackiego. Jego zdaniem, korzyści z nich płynące są niebagatelne, bo samodzielne pisanie kształci: umiejętność uważnej obserwacji rzeczywistości (ale też tej literackiej); rozglądania się wokół i krytycznego osądu tego, co się widzi; argumentowania; samodzielności we wnioskowaniu, wolność wyboru interesujących płaszczyzn problemowych; wielokierunkowość myślenia czy dostrzeżenie zależności pomiędzy poruszonymi zagadnieniami:

Impulsywność, kochliwość, wrażliwość, skłonność do wybuchów, uzewnętrznianie palety własnych emocji i dzielenie włosa na czworo – brzmi znajomo? Pewnie, przecież to zmyślny okresu dojrzewania. Psikus! To charakterystyka uczuciowości romantyzmu. Konsternacja? Choć jesteśmy królami generalizacji, dla oddania sprawiedliwości spróbujmy przyjrzeć się tej sprawie bliżej. Skoro szkiełko i oko silniej mówi do nas niż czucie i wiara, to co jest pomiędzy nami a romantykami? Nie lubimy wychodzić na osobników ograniczonych, z zawężonymi horyzontami, ale tym razem bądźmy szczerzy. My, społeczność XXI wieku, tak właśnie postrzegamy romantyków: jako ludzi lekko niezrównoważonych lub o dojrzałości psychicznej nastolatka, którego kłopotliwe produkuje i wydziela karmiona ideami wyobraźnia. [...] czujemy, że całą tę epokę dotknęła jakaś epidemia westchnień. Jest nam trochę głupio, gdy czytając o Werterach umierających na złośliwą postać nowotworu zwaną zakochaniem, miast litować się nad biedakami, nudzimy się lub złościmy na ich bezmyślność (bądź nadmyślność, w końcu głównie rozmyślanie się zajmowali) i bezkompromisowość. [...] Zdejmijmy szkiełko z oka. Czy chcielibyśmy poczuć się jak oni? Niemożliwe. Nauczono nas, że trzeba być zdrowym, pełnym energii i pomysłów, należy dążyć do ich spełnienia i pokazywać ludziom uśmiechniętą twarz. Nie jadamy chrupiących rozmyślań na śniadanie, nie popijamy ich aromatyczną refleksją – to jest *passé*. My, „atomów władcy, marzeń wodze nikłych”, nie mamy na to czasu ni środków. Oni mieli te swoje domki na wsi, gdzie mogli tworzyć poematy o zachodach 365 słońc. A my? Mamy poranne korki i windy na 10. piętro. [...] Dodajmy, gdy nikt nie patrzy, że nam trochę szkoda tego, czym żyli: zielonych marzeń i dni w kontrastujących kolorach. Chcielibyśmy wziąć sobie urlop od bycia dojrzałymi i przez chwilę móc kochać tak, jak oni – na wieczność, oddychać tak, jak oni – poezją, odczuwać, jak oni – do głębi. Tymczasem nie możemy sobie na to pozwolić bez narażania się na śmieszność. Włożymy więc na powrót szkiełko na oko, pogłoszczymy kapryśnych Adama, Juliusza i Cypriana po genialnych główkach, zachwycimy się ich wizjami i na tym zakończymy przygodę z romantycznymi ideami.

(Aleksandra Zimecka, fragment pracy na temat: „Czucie i wiara silniej mówi do mnie/ Niż mędrca szkiełko i oko”. *Romantyczna wizja świata z perspektywy człowieka XXI wieku*²¹).

²¹ Temat zaczerpnięty z: J. Pol, *Przed maturą z języka polskiego. Zadania i ćwiczenia. Część 2. Od odrodzenia do romantyzmu*, Warszawa 2003.

Ponadto uczeń ponosi odpowiedzialność za samodzielne myślenie, szuka, błądzi, tworzy, dobiera nowe znaczenia, zastanawia się, pyta, analizuje, dokonuje syntezy, przygląda się, ocenia, osądza świat. Jest traktowany jak dorosły, wolny człowiek, któremu przypisuje się szereg możliwości: *prawo do własnej refleksji, prawo do pomyłki i kontrowersji, prawo do przejawskrawień, prawo do fantazji, żartu, dygresji, aluzji, szczerości, dyskusji, prawo do własnego stylu i własnej metafory*²².

Najlepszą formą wypowiedzi – ze względu na swój charakter – jest esej: swobodnie rozwijający interpretację wybranego zjawiska, eksponujący podmiotowy punkt widzenia, nieskrępowane rygorami naukowymi skojarzenia pomysłów, obrazy poetyckie, paradoksalne sformułowania, błyskotliwe aforyzmy, nierzadko elementy narracyjne lub liryczno-refleksyjne²³. Jednocześnie nie można dopuścić do tego, by wypowiedzi na tematy wolne zmieniły się w *luźne impresje, nieuzasadnione, powierzchowne sądy, ogólniki, bylejąkość i pustkę argumentacji*²⁴. W przypadku uczniów zdolnych nauczanie literatury – uwzględniające elementy nauki i sztuki – powinno stanowić symbiozę surowej wiedzy i szalonej wyobraźni, w przeciwnym razie polonistyka szkolna stanie się dla nich martwa i nudna.

PODSUMOWANIE

Niniejszy artykuł stanowi głos w kwestii nieopisanej, jaką jest kształcenie uczniów zdolnych literacko. Mimo że istnieje pojęcie odnoszące się do takich jednostek, sposób pracy z nimi nadal dla wielu nauczycieli jest wielką niewiadomą. Czy tak, jak w przypadku uczniów zdolnych, powinni zastanowić się nad tym, w jaki sposób przekształcić program nauczania pod względem poziomu trudności materiału oraz ilości przekazywanych treści edukacyjnych tak, by odpowiadał ich potrzebom, zadbać o dostępność odpowiednich pomocy dydaktycznych i dodatkowego wyposażenia, stworzyć warunki do przyspieszonej nauki, organizować grupy dyskusyjne, koła zainteresowań, przydzielać partie materiału do samodzielnego opracowania, czy też po prostu interesować się kolejnymi tekstami, dbać o to, jak uczeń się w nich wyraża, w jaki sposób podejmuje refleksje, rozwijać umiejętność myślenia (treningi twórczości, dyskusje, debaty, panele), angażować motywację wewnętrzną (poznawczą i emocjonalną) czy wzmacniać poczucie własnej wartości tych uczniów, zachęcając do rozwoju i samorealizacji? Pytań jest wiele. Stawiają je jednak nie tylko poloniści, ale i sami uczniowie piszący:

Czym jest dzisiaj poezja? Czy w dzisiejszych czasach pisanie wierszy jest celowe? Dla kogo pisać – dla siebie czy dla czytelnika? Jeśli dla siebie – to dlaczego nie pamiętnik? Jeśli dla czytelnika – to dlaczego nie prozę? Czy warto nie dopowiadać,

²² S. Bortnowski, *Pozwólmy im samodzielnie myśleć*, [w:] *Prace z języka polskiego w szkole średniej*, red. Z. Saloni, Warszawa 1972, s. 33.

²³ M. Głowiński [et al.], *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 3, poszerz. i popr., Wrocław 2000 [hasło: *Esej*].

²⁴ S. Bortnowski, *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię?*, op. cit., s. 18.

pozostawiać wniosek zawołanym, nie mówić dosłownie, grać z odbiorcą? O czym pisać? Czy poezja ma być traktatem rozumowym czy dokumentacją emocji? Pisać dla serca czy dla umysłu? Jeśli dla serca, to gdzie kończy się współodczuwanie, a zaczyna ekshibicjonizm? Czy warto narażać się na niezrozumienie? Czy wielość interpretacji nie krzywdzi piszącego? Jeśli dla rozumu, to po co tworzyć poezję – jest taka niedoślowna? Co jest bardziej istotne: wrażeniowość czy wnioskowanie? Co powinno być motywem wierszopisarstwa: głębokie przemyślenia czy chwilowe natchnienie, nagły przypływ emocji? Co jest ważniejsze: forma czy treść? Czy poezja daje możliwość realnego wpływania na życie odbiorcy? Właściwie dlaczego poezja jednych porusza, a innych nie? Czy warto w takim razie brać pod uwagę odbiorcę? Czy sztuka, którą rozumieją wszyscy, to dalej sztuka? Czy warto pisać o miłości, skoro każdy odbiera ją inaczej? [...] Czy poezja musi być dopowiedzeniem tego, co było? Czy jednocześnie da się jeszcze stworzyć coś nowego, koncepcję, której nie było wcześniej? Czy każdy piszący musi mieć swój styl? I czy poezja musi się podobać?

(Jagoda Nykiel)

Amerykańska pedagog twórczości – Alane Starko – twierdziła, że jeśli nauczyciel chce wyzwać w uczniach kreatywność, powinien przejść metamorfozę: z posiadacza i dostarczyciela mądrości zmienić się w dostarczyciela problemów, trenera, widza, a nawet agenta wydawniczego prac swoich podopiecznych; powinien podsuwać uczniom takie problemy, na które sam nie zna odpowiedzi i pracować razem z nimi nad rozwiązaniami²⁵. Jako mistrz, jak dodawała Wiesława Limont, nie powinien być zazdrosny o talent swoich uczniów, ale z radością *akceptować ich ponadprzeciętność i osiągnięcia, ucząc się od nich widzenia starych zagadnień z nowej perspektywy, burzenia zastanych schematów, młodzieńczej odwagi i bezkompromisowości*²⁶. Stawia sobie wysokie wymagania, ciągle poszukuje, przekracza granice, może nawet wyznacza nowe horyzonty²⁷. Jako przewodnik powinien zaś współuczestniczyć w odkrywaniu nowych znaczeń i wartości, oryginalnego spojrzenia, zdobywać nową wiedzę, opartą na pytaniach uczniów i poszukiwaniu na nie odpowiedzi²⁸. Jedno wiadomo, żaby nie może ani wypuścić, ani rozdeptać, nie wypada mu też postawić jej samej sobie. Żabą musi się zaopiekować. Jeśli już ją oswoił, jak mówi bohater pewnej baśni poetyckiej, powinien wziąć za nią odpowiedzialność na miarę własnych możliwości.



To ja. Stoję tu i czekam na Ciebie.
Nie opuszczaj mnie w godzinie gniewu.
Moi towarzysze podupadli już na duchu

²⁵ A.J. Starko, *Creativity in Classroom. Schools of Curious Delight*, 3th ed., New Jersey 2005.

²⁶ W. Limont, op. cit., s. 232.

²⁷ Ibidem, s. 232.

²⁸ Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań 2000.

W morzu zbielełych kości.
Dołącz do mnie.

To tylko ja. Idę po Ciebie – czekaj,
Nie opuszczaj mnie w godzinie ciszy.
Wiesz, że Twój brak już wiele zniszczył.
Stoisz sam pośród zgliszczy.
Nie uciekaj.

Nie odchodź. Świat jest zły.
Do szczęścia wystarczy być.
Bądź więc ostoją,
Uwolnieniem mym.

Złap oddech świeżego powietrza, by żyć.
Niedługo zostanie niesiony wiatrem pył
Po nas...

(Maciej Osiej, wiersz bez tytułu)

“HOW TO EAT A FROG?” – THE RELATIONS BETWEEN TEACHERS OF POLISH AND TALENTED STUDENTS, WHO ARE GOOD AT LITERATURE

SUMMARY

This article is an attempt to respond to the essay Bohdan Zadura *How to work with the student literary-minded?*. This text describes difficult and previously unknown education issues gifted literary, includes the definition of a talented student and features of his personality. This article also provides some ideas on what the teacher can do to the gifted literary student.

DANUTA ŁAZARSKA

UNIwersytet PEDAGOGICZNY W KRAKOWIE

„UCZEŃ NAUCZYCIELEM LITERATURY I ŻYCIA? A JA, KIM JESTEM?” O ZWIĄZKU PRYWATNYCH ZAPISKÓW STUDENTÓW POLONISTYKI Z FILOZOFIĄ, DYDAKTYKĄ I LITERATURĄ

Uczeń nauczycielem literatury i życia? A Ja, kim jestem? Choć pierwsze pytanie wydaje się dziwne i zaskakujące, odpowiedź na nie jest twierdząca. Do niedawna jeszcze uznałabym takie rozważania za stek bzdur. Dzisiaj, gdy przeszłam kolejną próbę wsłuchiwania się w głos uczniów i wczytywania się w ich słowo, wiem, że wszystko jest możliwe. Także i to, że nastolatki mogą sprowokować studenta do refleksji nad uczniami, nad byciem dla nich czy nad humanistycznym sensem pojmowania tego, co znaczy być dzisiaj nauczycielem języka polskiego¹.

Przytoczone słowa wyszły spod pióra kandydatki na polonistkę odbywającej praktykę w liceum. Wątpliwości sformułowane przez nią w pytaniach wstępnych uległy rozwiązaniu w wyniku jej osobistego zaangażowania w odkrywanie prawdy o uczniu – jako człowieku i jako odbiorcy literatury. Od razu wypada zaznaczyć, iż nie była ona jedyną osobą, która ku swemu zaskoczeniu doświadczyła pragnienia otwarcia się najpierw na ucznia, a następnie na własne Ja i na człowieka w literaturze. Podstawą rozważań w niniejszym artykule są wnioski z badań prowadzonych przeze mnie przez kilka lat wśród uczestników zajęć z dydaktyki. Wybrane grupy studentów polonistyki oprócz obowiązkowej literatury przedmiotu czytały i omawiały w ramach wspomnianego kursu większą od pozostałych słuchaczy liczbę tekstów autorstwa Józefa Tischnera i Emmanuela Lévinasa. Cel zaplanowanych działań – mocno splatających dydaktykę z filozofią – łączył się z koncepcją rozumienia procesu polonistycznego kształcenia przyszłych nauczycieli jako nieustannego poszukiwania rozmaitych dróg intensywnego formowania kandydatów do zawodu, ukierunkowania i uwrażliwienia ich na człowieka, prowokowania do refleksji nad relacjami zachodzącymi

¹ Wszystkie cytowane w artykule fragmenty, które pochodzą z pisemnych wypowiedzi studentów, celowo nie zostały skorygowane. Rzucają one bowiem światło na poziom poprawności językowej badanych.

między Ja (ucznia, studenta, nauczyciela) a Ty w literaturze, w szkole. U podstaw takiego zamysłu znalazły się dwie przesłanki. Pierwsza dotyczyła zaobserwowanego u studentów dużego zainteresowania refleksją antropologiczną oraz etyczną, ale i wielorako uwarunkowanego uczucia znużenia, wywołanego płynącymi zewsząd informacjami o konieczności troski o człowieka. Druga przesłanka wiązała się z efektami prowadzonego równoległe eksperymentu badawczego wśród innych grup słuchaczy i w toku innych zajęć, podczas których studenci polonistyki czytali liczne teksty interdyscyplinarne i wykorzystywali je do działań, pozwalających im wieloaspektowo odkrywać istotę ludzką. Wykonując nałożone zadania, największą wartość grupy eksperymentalne przypisywały właśnie myśli filozoficznej.

Założyłam zatem, że rezultaty, jakie przyniosą spotkania studentów z rozważaniami naukowymi obydwu filozofów, będą badaniem kontrolnym, pozwalającym zweryfikować wnioski na temat znaczenia filozofii w procesie otwierania przyszłych polonistów na konkretne Ty. Uznałam też, że kontakt z myślą Tischnera i Lévinasa stanie się dla kandydatów na nauczycieli impulsem do tego, by podczas realizacji praktyki pedagogicznej na wszystkich etapach edukacji szkolnej: (1) dostrzegli człowieka w obydwu podmiotach lekcyjnych, (2) odrzucili nałogowo powielane i schematyczne opinie na temat każdego z nich, (3) oderwali się od własnych, nierzadko negatywnych doświadczeń szkolnych, (4) przemyśleli drogi formowania siebie samych i ucznia oraz (5) budowali dojrzałą refleksję dydaktyczną. W artykule przedstawiam wybrane wyniki badań na podstawie zebranych od słuchaczy zapisków, sporządzanych przez nich w ciągu trzech lat, w trakcie odbywanych praktyk². Warto dopowiedzieć, że badani zamieszczali je nie w dziennikach praktyk, w których to na ogół odnotowywali tematy, liczbę hospitowanych i prowadzonych lekcji, ale osobno, często w specjalnie do tego celu przeznaczonych notesach. Rozważania studentów niejednokrotnie przyjmowały mniej lub bardziej udaną formę dzienników czy pamiętników. W związku z tym, że po brzezi były wypełnione osobistymi przemyśleniami, można je określić mianem prywatnych zapisków.

ZWIĄZEK TISCHNERA I LÉVINASA Z DYDAKTYKĄ

Tym, co łączy myśl Józefa Tischnera i Emmanuela Lévinasa ze szkolną dydaktyką polonistyczną, jest osoba ludzka. Można przyjąć, że obszarem wspólnych zainteresowań

² Łącznie zebrałam 53 „dzienniki” z prywatnymi zapiskami studentów. I choć nie we wszystkich pojawiły się konkretne odwołania do Tischnera i Lévinasa, to jednak dojrzałość odnotowanych w nich refleksji świadczyła o czerpaniu przez słuchaczy inspiracji z myśli obydwu filozofów. Stąd też rozważania zawarte w analizowanych „dziennikach” znacznie odbiegały od zapisków sporządzanych przez innych studentów, którzy nie byli objęci intensywnym czytaniem tekstów filozoficznych, ale również zostali poproszeni, między innymi, o obserwację osoby ucznia, relacji zachodzących między nastolatkami a polonistą w czasie lekcji literatury.

obydwu filozofów i dydaktyków ukierunkowanych na to, by najpierw uczeń – człowiek³, a dopiero później przedmiot był postawiony w centrum nauczycielskiej uwagi, jest rozumienie podmiotu jako *bytu obdarzonego świadomością i wolą, twórczego, wolnego i odpowiedzialnego moralnie*⁴. Podmiotu, który jako osoba w swoim życiu styka się z ludźmi, wchodzi z nimi w relacje i nieustannie tworzy siebie⁵. Tym samym odkrywa własne Ja i próbuje je zrozumieć w dialogu z innym człowiekiem, z innym bytem⁶. Przyjęcie takiego założenia pozwala dostrzec wartość powiązań między filozofią a dydaktyką, szczególnie w obszarze związanym z formowaniem istoty ludzkiej. Za Marią Jędrychowską, wypada twierdzić, że proces nauczania języka polskiego oraz wychowania dzieci i młodzieży łączy się z wyborem określonej filozofii człowieka i z *wyborem wizji antropologicznej*⁷.

Zarysowany tu sposób postrzegania relacji zachodzących między filozofią człowieka, filozofią dialogu a dydaktyką staje się doskonałą okazją do namysłu nad dojrzewaniem ucznia do wolności za pośrednictwem literatury, przygotowaniem go w czasie kontaktu z tekstami do bycia odpowiedzialnym za Innego czy nad poszanowaniem godności człowieka jako warunku dialogu edukacyjnego. Z takiego założenia wychodzi Barbara Myrdzik. W jej rozważaniach nad nakreślonymi tu problemami sporo miejsca zajmuje myśl Tischnera i Lévinasa. Nie brakuje w nich także uwarunkowanych filozoficznie refleksji nad rolą polonisty w procesie kształtowania tożsamości kulturowej wychowanków⁸ czy rolą rozumianą jako realizacja zadania polegającego na tworzeniu sytuacji „wybrania” uczniów, a więc *takiego działania, które polegałoby na przekonaniu ich do czytania, „bo ktoś to napisał dla Ciebie”, „wybrał Ciebie na czytelnika”*⁹.

Warto dodać, że problematyka spotkania ucznia z literaturą, a – co za tym idzie – otwarcia go na dialog z drugim człowiekiem, nauczyciela zaś – pośrednika w tym spotkaniu – na nastoletniego odbiorcę tekstów literackich, jest bliska także Elżbiecie Mikoś. Ona to, przedstawiając autorską propozycję koncepcji empatycznego czytania poezji w perspektywie antropologiczno-poznawczej, wiele razy sięga do filozofii Tischnera, skupiając się na istocie ludzkiej¹⁰.

³ Tymi, którym szkolna i uniwersytecka dydaktyka polonistyczna zawdzięcza antropocentryczne ukierunkowanie, są między innymi: Jan Polakowski (np. *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 8-32) i Zenon Uryga (np.: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996).

⁴ M. Jędrychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010, s. 29.

⁵ A. Bobko, *Józefa Tischnera myślenie o człowieku*, [w:] J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, oprac. A. Bobko, Wrocław-Warszawa-Kraków 2003, s. XXV.

⁶ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002, s. 38.

⁷ M. Jędrychowska, op. cit., s. 28.

⁸ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 133-149.

⁹ Ibidem, s. 193-194.

¹⁰ E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009, s. 51.

Refleksji wskazujących na powiązanie dydaktyki z Tischnerowskim i Lévinasowskim Drugim czy Innym nie brakuje także w rozważaniach Anny Janus-Sitarz. Na uwagę zasługuje wiele z nich, szczególnie zaś te, w których namysł nad filozofią edukacji i etycznymi aspektami lektury mocno splata badaczka z koncepcją filozofii dialogu reprezentowaną przez obydwu myślicieli¹¹. Tak sprofilowana refleksja służy stawianiu pytań o właściwe rozumienie postawy etycznej nauczyciela, studenta, ucznia, odpowiedzialność za Innego (ucznia, literaturę) czy o sposoby uwrażliwiania człowieka na Innego. Jedną z dróg wiodących do otwarcia odbiorcy literatury na tego ostatniego jest etyczna lektura tekstów literackich. Badaczka ukazuje więc nie tylko związki dydaktyki z filozofią, ale i literaturoznawstwa z tą ostatnią oraz możliwości wykorzystania myśli filozoficznej i literaturoznawczej w szkolnym procesie etycznego czytania utworów. Tym samym jej rozważania korespondują z tymi, jakie prowadzi Krystyna Koziółek¹².

Tischnerowska wizja człowieka przyświeca również refleksji dydaktycznej Marka Pieniążka nad polonistyczną edukacją i miejscem ucznia zanurzonego w kulturze. Projekt edukacyjny autorstwa Pieniążka, otwiera *nową przestrzeń dla myślenia i doświadczenia dobra, które nie chce odbierać wolności drugiemu człowiekowi, czyli innemu dobru. W ten sposób szkicuje się także przestrzeń nowej edukacji, operującej ku doświadczeniu agatologicznemu, złączonemu dramatyczną relacją z czasem i kulturą*¹³. Ważną częścią koncepcji szkolnej edukacji polonistycznej, której podstawą dydaktyk czyni antropologię literacką oraz kulturową teorię literatury i sięga, między innymi, do założeń filozoficznych, jest proponowana przez niego metoda nauczania: uczeń jako aktor kulturowy¹⁴. W nakreślonych projektach antropologicznych interpretacji literatury na użytek szkolny odnosi się on nie tylko do Tischnera, ale i do *Lévinasowskiej wrażliwości*¹⁵.

Sygnalizowane tu wybiórczo poglądy znawców tematu dają podstawy, by mówić o wzajemnych relacjach pomiędzy myślą obydwu filozofów a szkolną i uniwersytecką dydaktyką polonistyczną. Tym, co je łączy, jest nieustanne stawianie pytań o człowieka. Z perspektywy dydaktycznej podmiotem dla przyszłego polonisty jest uczeń. Kim zatem ów okazał się dla badanych studentów? Aby się o tym przekonać, warto zapoznać się najpierw z wybranymi, ale reprezentatywnymi dla pozostałych, opiniami słuchaczy. Opiniami, wypada dodać, sporządzonymi w trakcie pierwszego dnia odbywania praktyki polonistycznej, na które to wpływ miały nie filozofia Tischnera i Lévinasa, ale emocje studentów:

Niebieskie, czarne, piwne, kocie, skośne, duże i małe oczy... patrzą. Są straszne, są wszędzie. Śledzą każdy mój ruch, zachowują się tak, jakby chciały przeniknąć mój

¹¹ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 140-205.

¹² K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

¹³ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 13.

¹⁴ *Ibidem*, s. 168-190.

¹⁵ *Ibidem*, s. 235.

umysł i pożreć mnie w całości. Zachowują się i wyglądają tak, jakby ktoś je specjalnie wyszkolił przeciwko mnie. Czuję się jak sparaliżowana! Znikąd ratunku. Co robić? Jak je przekonać, że też jestem człowiekiem? Boję się... i mogę nawet zaraz się rozplakać. Oj, nie jest dobrze. Mam wrażenie, że one już to wiedzą. Kto pierwszy przerwie ciszę: Ja czy One? Ufff..., dzwonku, jestem twoją dłużniczką. Jakoś przeżyłam pierwszy dzień praktyk w szkole podstawowej, ale co będzie jutro?

Mam ciary na plecach, gdy przypomnę sobie srogi wygląd gimnazjalistów. Na szczęście nic mi nie zrobili. Ale są jacyś tacy pewni siebie, no i złośliwi wobec siebie nawzajem. Obawiam się, że jak się im nie spodobą moje lekcje, nienawiść i uszczypliwość przeleją na mnie. Będą mieć wtedy wspólnego wroga. Co zrobić, żeby „diabeł” nie był taki straszny jak go malują i jak sam się namalował?

Myślałam, że licealiści są bardziej dojrzałi. Na lekcjach dziewczyny – wymalowane wyzywająco – patrzyły na mnie z góry, a właściwie: góra – dół, dół – góra. Chyba mnie nie lubią. Może byłam brudna. A może nie podobał im się kolor moich farbowanych włosów, a może makijaż. Wyraz twarzy każdej był jakiś dziwny, zaczynam się bać... ciszy na lekcjach. Nieliczni w tej klasie, ale zarośnięci już Panowie, rozbierają mnie wzrokiem. Lepiej byłoby dla nich wszystkich i dla mnie, żeby skupili uwagę na tekstach. Chyba nie zasnę, denerwuję się tym, co będzie jutro.

Zarówno z wyeksponowanych tu, jak i z pozostałych zapisków wyłania się namalowany słowami: (1) obraz uczniów – strasznych, nieobliczalnych, zagrażających studenckiej stabilności emocjonalnej i intelektualnej nastolatków oraz (2) obraz przyszłych polonistów – zatrwożonych i zagubionych ludzi, (pomimo iż wielu z nich odbywało praktykę na kolejnym już etapie edukacyjnym), uważnie dostrzegających zewnętrzny wizerunek nowych podopiecznych. Na podstawie zarysowanych portretów można twierdzić, że każde pierwsze zetknięcie się studentów z uczniami zawsze było i jest stresujące oraz pełne przeżyć. W wyniku zwiększającej się, także w kolejnych dniach trwania praktyki, intensywności doznań badani odczuli potrzebę zmanifestowania dwóch rodzajów myślenia o uczniu: twórczego i filozoficznego. Wyrazem pierwszego stały się nie tak znowu sporadyczne próby metaforycznego i humorystycznego spojrzenia na nastolatka i sytuacje szkolne, w których ów się znalazł. To właśnie pragnienie zdystansowania się słuchaczy wobec emocji związanych z praktyką oraz chęć złagodzenia stresu i rozbudzonych obaw warto uznać za podstawę przyjętej strategii. Wyrazem zaś drugiego rodzaju myślenia o nastolatkach było budowanie rozważań na ich temat z wykorzystaniem, w indywidualnych, wielokrotnie podejmowanych próbach, otwierania się praktykantów na uczniów, dwóch powiązanych ze sobą refleksji: Lévinasa na temat twarzy Innego¹⁶ oraz Tischnera na temat funkcji i miejsca imienia¹⁷. Lévinas, pisząc o twarzy, miał na uwadze etyczny dostęp do niej. Etyczny kontakt z obliczem Innego oznaczał: po pierwsze, uznanie człowieka stojącego *vis à vis* za bliźniego,

¹⁶ E. Lévinas, *Twarz*, tłum. T. Gadacz, [w:] *Twarz Innego. Teksty filozoficzne*, red. B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner, Kraków 1985, s. 149-153.

¹⁷ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.

oraz po drugie, niedostrzeżenie w nim ani cech anatomicznych twarzy, ani też jej wyrazu. *Kiedy widzi pan – wyjaśniał Philippe’ owi Nemo – nos, oczy, czoło, podbródek i może je pan opisać, zwraca się pan ku bliźniemu jak ku przedmiotowi. Najlepszym sposobem spotkania bliźniego jest niezauważenie nawet koloru jego oczu!*¹⁸.

Aby odkryć prawdę o człowieku i uznać Innego, warto, w świetle rozważań francuskiego filozofa, skoncentrować uwagę na tym, co ów mówi do swego słuchacza. Z takiego samego założenia wyszli praktykanci, rozszerzając myśl Lévinasa także czasami na uczniowskie słowo pisane. Co zatem powiedziały im twarze nastolatków – ludzi i lekcyjnych odbiorców literatury? W studenckich zapiskach, będących odpowiedzią na tak sformułowane pole problemowe, zostało zarysowanych kilka interesujących obszarów refleksji. Ich łącznikiem okazała się rozpoznana w twarzach uczniów nieustanna gra przeciwstawieństw: *miłości – nienawiści, wrażliwości – znieczulicy, pychy – pokory, zamknięcia się na otoczenie – otwarcia się na nie, lęku – odwagi czy obojętności – pasji*. Przykładowo wypisane tu przeciwieństwa współwystępowały, zdaniem kandydatów na polonistów, we wnętrzu ich podopiecznych w pełnej symbiozie. To właśnie owa gra kontrastujących ze sobą emocji, odczuć, uczuć, stanów uaktywniona w czasie omawiania lektury szkolnej była dla badanych ważnym sygnałem, umożliwiającym im odkrywanie prawdziwego oblicza nastolatka. Oblicza, które niejednokrotnie w ten właśnie sposób sygnalizowało, że posiada konkretną przeszłość. Mówiło szczerze o ciągle aktualnych, ale i zapomnianych już wspomnieniach, nadziejach, marzeniach, dążeniach, kompleksach czy tajemnicach, i często też filozofowało na różne tematy. Dotyczyły one nie tylko spraw osobistych, ale również literatury i uczniowskich z nią kontaktów. *Przeraził mnie rysunek ucznia namalowany do legendy, ale jeszcze bardziej to, jak go argumentował – pisała studentka. Narysowane dramatycznie olbrzymie noże tłumaczył w dość arogancki sposób, z impetem, ale i z pewnym zaniepokojeniem tym, że zbiera je razem z całą rodziną, bo mogą się przydać, bo życie tego wymaga. W pierwszej chwili bardzo źle pomyślałam o nich wszystkich. Ale później zaczęłam się zastanawiać nad tym, co on chciał przez to powiedzieć*. Namysł nad nastolatkiem, prowadzony dalej w duchu Lévinasowskim, doprowadził praktykantkę do rozległych refleksji na temat wpływu najbliższego otoczenia uczniów zarówno na ich rozwój emocjonalny, sposób myślenia, mówienia o ludziach, utworach literackich, jak i na rozwój zainteresowań. Tym samym ona, a także pozostali studenci doszli do wniosku, że twarze ich wychowanków w różnym stopniu były nasycone kontekstem zewnętrznym, w jakim ci ostatni się rozwijali. Oznaczało to również, że próba filozoficznego skupienia uwagi na osobie ucznia stała się jednocześnie próbą dyskusji z poglądami Lévinasa, dla którego przecież *Twarz jest znaczeniem i to znaczeniem bez kontekstu*¹⁹. Sygnalizując rozbieżność stanowisk, praktykanci pisali o naglącej konieczności szukania przez polonistów takiej reakcji nawet na najbardziej drastyczne czy niedorzeczne zachowania dzieci i młodzieży, która nie będzie *pacyfikacją młodych odbiorców życia i lite-*

¹⁸ E. Lévinas, *Twarz*, op. cit., s. 149.

¹⁹ Ibidem.

ratury, ale stanie się prowokowaniem ich do uzewnętrzniania także negatywnych emocji. Odpowiedzialnością za *intensywny, wszechobecny, ogromny* – jak twierdzili – rozwój tych ostatnich obarczyli nie podopiecznych, ale ich rodziców niemających kontroli nad tym, z kim ich dzieci wchodzi w relacje, co oglądają za pośrednictwem multimediów. Nie obyło się także bez słów krytyki wypowiedzianych pod adresem polonistów, na przykład za: niewystarczający *stopień dostosowania wymagań do intelektualnych możliwości uczniów, zbytnią naukowość w czasie omawiania literatury czy pęd do realizacji materiału przesłaniający im człowieka*.

Z analizowanych zapisów wynika, że badanie i odkrywanie niedoskonałej twarzy uczniów, jaką ci ostatni ujawniali w różnych momentach rozmowy o tekście literackim, porównywanie jej do *bogactwa wnętrza i mądrości Ja studenta* – wyjaśniał praktykant, niejednokrotnie wywoływało u słuchaczy potrzebę pochylenia się nad tym, co w nastolatkach było niedoskonałe, słabe, negatywne. Przyjęcie takiej postawy wobec uczniów wiązało z koniecznością namysłu nad uszanowaniem ich godności, pomimo wyraźnego czasami ubóstwa intelektualnego czy duchowego. Jedną z dróg wiodącą do tego celu ma być, jak podpowiadali, wyzbycie się nauczycielskiej dumy i pewności siebie. Bez filozoficznego zamyślenia się nad *obnażoną przede mną twarzą ucznia* – dopowiadała praktykantka – *nad uświadomieniem sobie, że to dla Innego, a nie dla siebie muszę wszystko zrobić na tej praktyce, nie byłoby to możliwe*. Między odkrywaniem prawdy o wychowankach a odkrywaniem prawdy o nauczycielskim obowiązku *zapomnienia o sobie* badani postawili więc znak równości. Uznając przy tym, że tylko wówczas istnieje szansa na zawiązanie się w trakcie lekcji etycznych, dialogicznych relacji interpersonalnych z tym, który stał naprzeciw i którego twarz, jak powiedział Lévinas, *oznacza rozkaz nie do odwołania [...], inny mnie wzywa i poprzez swą nagość, swą nędzę, daje mi rozkaz. Jego obecność to żądanie odpowiedzi*²⁰. Przytoczoną tu myśl francuskiego filozofa tak oto rozwinął Tischner: *Przedemną stoi człowiek, od którego promieniuje jakies „powinieneś”*. *Na razie nie jest ono jednoznacznie określone. Dopiero konkretne sytuacje, w jakich znajdujemy się on i ja, bliżej je określają. Powiniennem tak lub inaczej, powiniennem przybliżyć się lub oddalić, powiniennem podać wodę lub chleb. To, co powiniennem, jest jakąś wartością. Ja sam jestem sobą – nieokreślonością, która buduje siebie, przybliżając się lub oddalając, rzucając kamieniem lub podając chleb*²¹. Jakie zatem „powinieneś” promieniowało od wychowanków – ludzi na rozważania studentów – też ludzi podczas konkretnych lekcji literatury? Z przemyśleń praktykantów wynika, że dotyczyło ono uświadomienia sobie przez nich dwóch ważnych kwestii. Pierwsza odnosiła się do wartości, jaką jest nawiązanie osobowych relacji z uczniami. Wykorzystując refleksję Tischnera, słuchacze przyjęli, że pomocne w tym, choć niewystarczające, jest poznanie imienia każdej jednostki. Tym samym ich rozważania przypominały te, zapisane przez księdza filozofa:

²⁰ E. Lévinas, *Ślad innego*, tłum. B. Baran, [w:] *Filozofia dialogu*, wybr., oprac. i przedmową opatrzył B. Baran, Kraków 1991.

²¹ J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław-Warszawa-Kraków 2003, s. 175.

Poznawcza funkcja imienia polega nie tylko na tym, że umożliwia ono identyfikację. Imię wydobywa na jaw obecność indywidualnej wartości ludzkiej i – będąc jakimś początkiem wtajemniczenia – dokonuje tego, iż otwiera przed człowiekiem szczególnie horyzont sensu, w ramach którego może się odbywać dalsze poznawcze obcowanie człowieka z człowiekiem²². Rozlicznie podejmowane próby osobowego obcowania studentów z uczniami uzupełniały malowany słowami portret wychowanków. Twarze tych ostatnich nie były już obliczami niegrzecznych ludzi, nieudaczników, leni czy ignorantów, ale obliczami, jak odnotowali: *Jana, Oliwiera, Patrycji, Kasi czy Adama i Baśki*. Konkretnych istot, które przekazywały praktykantom ważne komunikaty, także wtedy, gdy na przykład: pytały o to, *czy można by tak po prostu porozmawiać o tym, co siedzi w ludziach, zamiast tyle mówić o świecie przedstawionym w „Chłopach” Reymonta i o języku, wykazywały małe zainteresowanie samym „Dedałem i Ikarem”, a duże tym, co dzieje się w kontaktach między innymi ludźmi* czy też, gdy mówiły, że *zamiast czytania w domu zaproponowanej im obowiązkowej lektury, przeczytają jej streszczenie z GREGA*. W taki oto sposób uczniowie informowali nie tyle o znudzeniu literaturą, ale o niechęci do powtarzających się sposobów omawiania utworów literackich, o przyzwyczajeniu do korzystania z opracowań lektur, ale i o pragnieniu dotknięcia wnętrza człowieka w literaturze i wejścia z nim w relacje etyczne. Warto dodać, że wielokrotnie zapisane w zebranych materiale imiona nastolatków oraz podmiotowe nad tymi ostatnimi zamyślenia do złudzenia przypominały postulaty Kazimierza Wóycickiego. To on przecież dopominał się już w 1925 roku, aby nauczycieli zainteresowały różnice indywidualne żywych i odrębnych istot: Krzycha i Rafała²³. Stąd rozpoznanie, przeniknięcie i rozwój ich odrębności uznawał za priorytetowe i – jak wynika z badań – ponadczasowe zadanie dla polonisty.

Druga kwestia wiązała się z koniecznością znalezienia przez studenta swojego miejsca w lekcyjnej przestrzeni obcowania z podopiecznymi. Mówiąc: „*jestem nauczycielem*”, „*jestem lekarzem*”, „*jestem studentem*”, *wskazuję* – wyjaśniał Tischner – *na miejsce jako pole moich możliwości, które jest polem możliwości wśród innych i dla innych*²⁴.

Jaki obszar swoich możliwości odkryli w sobie badani? Była nim *zagubiona wcześniej* – uchylila rąbka tajemnicy studentka – *i odnaleziona na nowo* zdolność bycia wrażliwym na drugiego człowieka. Bycie wrażliwym na ucznia oznaczało zaś dla niej i dla pozostałych kandydatów na polonistów namysł nad kształtowaniem „tu i teraz” wielowymiarowej osoby nastolatka. Za fundament tak postulowanej idei podmiotowości w procesie kształcenia kulturowo-literackiego uznali nieustanne tworzenie nauczycielskiej opowieści o konkretnych wychowankach – ludziach. Tym bardziej, że odkryli, iż to właśnie ci ostatni często wykładali im filozofię własnego życia i podpowiadali równocześnie, jak omawiać z nimi literaturę.

²² J. Tischner, *Filozofia dramatu*, op. cit., s. 223-224.

²³ K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*, „Muzeum” 1925, R. XL, z. 1-2, s. 11.

²⁴ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, op. cit., s. 228.

Wydobyta z głębi wnętrza słuchaczy etyczna wrażliwość na Tischnerowskiego Drugiego i Lévinasowskiego Innego pozwoliła im zobaczyć nastolatka – człowieka, odbiorcę literatury wraz z jego wadami, zaletami, dysfunkcjami, zdolnościami, słabościami i wyjść mu naprzeciw. Momentem etycznym podjętej przez każdego praktykanta z osobna próby odczytania znajdującej się *vis à vis* twarzy nastolatka stało się zdobycie wiedzy o własnym Ja. Nie byłaby ona możliwa bez zdania sobie sprawy z tego, że podczas omawiania literatury spotykały się dwie świadomości: ucznia i przyszłego nauczyciela. W sposobie, w jaki autorzy „dzienników” starali się przemierzyć drogę etycznego odczytania oblicza wychowanka, można odnaleźć przesłanki niektórych założeń przedstawicieli krytyki etycznej. Z tą jednak różnicą, że ci ostatni wyodrębnili je z myślą o czytaniu literatury, a nie o lekturze twarzy ucznia. Z bogactwa stanowisk znawców warto wskazać trzy, które dominowały w studenckim zamyśle nad „czytaniem” ucznia i literatury. Pierwszy pogląd dotyczył przyjęcia odpowiedzialności za Innego, czyli za literaturę w takim rozumieniu, jak ujmuje kwestię odpowiedzialności za dzieło Derek Attridge – jako odpowiedzialności wobec kultury, w której jest ono poznawane²⁵. W świetle zaś analizowanych zapisków badany chodziło również o przyjęcie odpowiedzialności wobec i za ucznia jako nieprofesjonalnego czytelnika tekstów. Drugi wiązał się z potrzebą uwrażliwienia odbiorców na aksjologię utworu literackiego *bez względu* – jak twierdzi Mieczysław Dąbrowski – *na pokrętne i niejawne sposoby ujawniania tej problematyki*²⁶ i z koniecznością budowania namysłu nad tym, co tekst znaczy dla czytelnika. Studenci mieli także na uwadze większe uwrażliwienie siebie samych oraz pracujących już w szkole polonistów na antropologiczną i etyczną wartość ustnej oraz pisemnej wypowiedzi nastolatka o literaturze. Trzeci kierunek myślenia praktykantów korespondował, między innymi, z opinią Hillisa Millera. Odnosił się bowiem do kształtowania w odbiorcy postawy akceptacji wszelkich zmagają z lekturą tekstu²⁷ oraz do manifestowania przez studentów i nauczycieli aprobującego stosunku do trudów czytania, słuchania wypowiedzi ucznia w celu podjęcia z nastolatkiem dialogu. To właśnie z cierpliwości i akceptacji niesienia ciężaru wsłuchiwanie się w głos dzieci i młodzieży zrodziło się przekonanie słuchaczy, by wyodrębnione tu założenia etyki lektury znalazły swe szczególne zastosowanie w czasie omawiania głównie: *Chłopów* W. Reymonta, *Szyfowych prac* S. Żeromskiego, *Bogurodzicy*, *Chłopców z Placu Broni* F. Molnara oraz wybranych mitów i legend. Warto dodać, że w dość lapidarnie przedstawionych propozycjach lekcyjnej pracy z wymienionymi tekstami pojawiały się sugestie, by te omawiane w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej czytać z wykorzystaniem odpowiednich fragmentów myśli Tischnera i Lévinasa. Mogłyby one wtedy dostarczać narzędzi językowych, pojęć do zajmowania się zasadniczymi zagadnieniami, do mówienia po prostu o człowieku

²⁵ D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, tłum. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 171-175.

²⁶ M. Dąbrowski, *Projekt krytyki etycznej. Studia i szkice literackie*, Kraków 2005, s. 25.

²⁷ J.H. Miller, *Czytanie dokonujące odczytania*, tłum. P. Wawrzyszko, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000, s. 128-129.

w literaturze. Wypada uznać, że rozmyślania praktykantów pozostawały w zgodzie z rozwiązaniami wprowadzonymi przez autorów podręcznika *To lubię!* W nim to zadaniem między innymi tekstów filozoficznych jako „tekstów narzędzi” jest ułatwianie uczniom rozmowy na przykład o *problemach ludzkiej egzystencji i uwikłania w kulturę*²⁸. Nie sposób nie dostrzec również wartości, jaką kandydaci na polonistów widzieli w otwieraniu podopiecznych na porozumienie się z człowiekiem w literaturze i w życiu. Proponowali zatem, aby w czasie lekcji czytać utwory, w których harmonia w relacjach międzyludzkich pozostawiała wiele do życzenia. Z podobnego założenia wychodzi Krzysztof Koc, który, nawiązując do rozważań Tischnera, pisze o filozofii spotkania w toku lekcji polskiego i walorach obcowania nastolatków z tekstami o tematyce sportowej²⁹. Tym, co łączyło słuchaczy z koncepcją badacza, było przekonanie o potrzebie prowokowania uczniów za pośrednictwem literatury, do dyskusji na temat: wartości spotkania Ja i Ty, bezwarunkowego poszanowania godności człowieka i szacunku dla niego.

OCENA ROZMYŚLAŃ STUDENTÓW – UWAGI KOŃCOWE

Na koniec rozważań warto zapytać słowami Barbary Myrdzik: *Czy można nauczyć przyszłych nauczycieli takich postaw i umiejętności, od których zależy klimat życzliwości i wzajemnego zaufania (Buber mówi o miłości i przyjaźni, Lévinas o odpowiedzialności, Marcel o „otwarciu kredytu”), uważna obserwacja zachowań uczniowskich, słuchanie i wysłuchiwanie, zmniejszenie dystansu, poczucie humoru oraz ciągłe sprawdzanie, czy w sposób właściwy przebiega proces rozumienia skierowanej do wychowanka wypowiedzi?*³⁰. Prezentowane w artykule wybrane wyniki i wnioski badawcze przynoszą pozytywną odpowiedź na przytoczone tu pytanie. W ich świetle wypada jednak wyjaśnić, że filozoficzne rozmyślania słuchaczy, choć okazały się z różnych przyczyn wartościowe i pożądane, nie były jednak pozbawione mankamentów. Do wad trzeba zaliczyć: małe zainteresowanie przyszłych polonistów interpretowaniem przyczyn uczniowskich dysfunkcji, nieporadności nadawczo-odbiorczych czy niepowodzeń w kontakcie z literaturą oraz powierzchowność propozycji omawiania konkretnych utworów podczas lekcji literatury. Wśród wielu zaś zalet studenckich zamyśleń filozoficznych największą było pobudzenie własnego Ja do zatrzymania się na uczniu i na sobie jako kandydacie do zawodu nauczyciela.

Ukończenie studiów – oznajmiał Tischner – *to niewątpliwie dobra rzecz*³¹. Podobnego zdania byli badani. Parafrazując stanowisko księdza filozofa, pisali, że polonistyczna praktyka pedagogiczna, a w czasie jej trwania kontakt z filozofią, to bez wątpienia dobra rzecz dla kandydata na nauczyciela. Jakże zatem dostrzegali walory takiego spotkania? Oto

²⁸ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 1 liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, cz. 1, Kraków 2002, s. 21.

²⁹ K. Koc, *Oblicza sportu. O filozofii spotkania na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 2006, nr 4, s. 31-36.

³⁰ B. Myrdzik, op. cit., s. 147.

³¹ J. Tischner, *Jak żyć?*, Wrocław 1994, s. 37.

cztery ich zdaniem najistotniejsze: (1) rozbudzanie w studencie poczucia odpowiedzialności za Innego (za siebie, ucznia, tekst literacki), (2) odkrywanie tego, co dobre, w sobie i w drugim człowieku, (3) uwrażliwianie na sprawy związane z moralnością istoty ludzkiej, (4) wyzwalanie namysłu nad relacjami między filozofią a dydaktyką i literaturoznawstwem. Warto dodać, że studenci nie pozostali też obojętni na kwestię rozumienia nauczania, pojmowanego chociażby za Lévinasem, jako rozmowy, w której nauczyciel może dać uczniowi coś, czego uczeń nie wie³². Nasłuchiwanie słów nastolatka, dostrzeganie uwarunkowanej filozoficznie prawdy o jego wnętrzu również obudziło w przyszłych polonistach pragnienie bycia nauczycielami, czego często nie chcieli, przychodząc na studia. Argumentacji na poparcie postawionej tu tezy nie zabrakło w analizowanych „dziennikach”. Aż 77, 36% osób wyrażało w nich chęć podjęcia pracy w szkole. Po raz pierwszy lub też na nowo odczuwali zamiłowanie do wykonywania zawodu nauczyciela polonisty. Zdecydowana mniejszość, czyli 22, 64% badanych, w ogóle nie zabrała głosu w tej sprawie. Doskonałą ilustracją studenckiego pragnienia bycia polonistą jest zamykająca cały wywód następująca wypowiedź słuchacza, odnotowana w ostatnim dniu praktyki w liceum:

Reasumując jestem gotowy pokusić się o diagnozę samego siebie. Otóż w świecie samooceny, drogi jaką przebyłem, zainteresowań, pasji, podjętych działań i wyrzeczeń, opinii publicznej stwierdzam, że jestem przewlekle i nieuleczalnie chory na przypadłość zwaną nauczycielstwem. Leczenie chorego wiąże się z długotrwałym pobytem w placówce oświatowej zwanej dalej szkołą i objęciem stanowiska nauczyciela polonisty.

“STUDENT AS TEACHER OF LITERATURE AND OF LIFE? AND WHAT ABOUT ME, WHO AM I?” ON RELATION BETWEEN PERSONAL NOTES OF THE POLISH PHILOLOGY STUDENTS AND PHILOSOPHY, DIDACTICS AND LITERATURE

SUMMARY

The author discusses the relations between didactics and the thought of Józef Tischner and Emmanuel Lévinas. In order to illustrate the role of the connection between these two philosophers and didactics in Polish studies education, as well as in preparing students

³² E. Lévinas, *Całość i nieskończoność...*, op. cit., s. 211.

to become teachers, the author refers to the selected findings of several well-respected scientists, and she presents the results of her own research. The research took several years. It included the students of Polish Philology who took part in the course on didactics and were supervised during their practical training in all levels of school education. On the basis of the results of this research the author shows the following processes of (1) the university students opening up to young students and then to themselves; (2) discovering the relations between philosophy and didactics as well as literature studies.

OD „BADAŃ W DZIAŁANIU” DO „OPOWIADANIA NA ŻYWO”. PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW DO KORZYSTANIA Z ŻYCIA KULTURALNEGO JAKO INSPIRACJI DO ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH

Pomysł na fakultet *Metodyka błędzenia* wziął się z obserwacji i potwierdzających je lektur dotyczących uczestnictwa studentów w życiu kulturalnym. Wynika z nich jednoznacznie: studenci filologii polskiej w ograniczonym zakresie uczestniczą w kulturze, w tym przypadku Poznania. Jest to tym bardziej niepokojące, że większość spośród tych, którzy wybrali mój fakultet, deklaruje zainteresowanie specjalnością nauczycielską. Polonista (na każdym etapie nauczania) zabarykadowany szkolnym podręcznikiem, głuchy na to, co dzieje się w kulturze, a dostępne jest „tu i teraz” zarówno bezpośrednio, jak i za pośrednictwem mediów – nie może być polonistą skutecznym. Trudno mi sobie w ogóle wyobrazić, aby ktoś taki był animatorem kultury!

Fakultet (zob. zał. 1A) miał zgromadzić tych, którzy którzy od siebie poczynając, chcą zmienić ten stan rzeczy i przez własne zaangażowanie rozpocząć wzbogacanie warsztatu polonisty inspiracjami płynącymi z aktualnego życia kulturalnego. Rozpoczęciu i obserwacji takiej zmiany najlepiej zdają się służyć „badania w działaniu” [w dalszej części stosuję skrót BD]. Spośród kilku funkcjonujących nazw (*action research*, *badania zaangażowane*) Hana Červinková i Bogusława Dorota Gołębnik wybrały ten termin. Za Marią Czerepaniak-Walczak proponują nim objąć typ i praktyki, i dyskursu badawczego, w których *na pierwszym miejscu sytuowane są potrzeby emancypacyjne konkretnych ludzi, grup, osób [...]. Badacze, postrzegający swe bycie w świecie w kategoriach realizacji interesu komunikacyjnego [...] angażują się w projekty, których celem jest zmiana społeczna [...], zaś istotą i warunkami brzegowymi tej „praxis” jest poczucie podmiotowości – badaczy i uczestników sytuacji społecznych oraz typ aktywności mający swe źródło w dobrowolności i satysfakcji*¹.

Na pierwszych moich zajęciach studenci zostali poinformowani, czym są BD i w jakim zakresie mogą program fakultetu współtworzyć. Ich ingerencję ograniczał tylko najważniejszy cel zajęć: kształtowanie umiejętności przekładania doświadczeń związanych z bieżącymi wydarzeniami kulturalnymi na projekty edukacyjne. Z perspektywy czasu

¹ *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wrocław 2010, s. XIV.

sądę, że jedynie cztery osoby przejęły się tym tak dalece, że systematycznie zgłaszały różne (nieznaczne) modyfikacje, pomysły i na bieżąco recenzowały zajęcia.

Przebieg tych zajęć postaram się zrelacjonować zgodnie z podziałem na pięć faz wyróżnianych w BD (zob. zał. 2), z tym, że elementy IV etapu – OCENY, zostaną zasygnalizowane już w powiązaniu z wcześniejszymi trzema. Pragnę jednocześnie zastrzec, że opisywana edycja BD w powiązaniu z fakultetem miała charakter pilotażowy. Ten typ badań dopuszcza daleko idące zmiany, a istotą tego badania jest cykliczność, a więc w kolejnym semestrze zamierzam skorzystać z tych doświadczeń.

Faza I DIAGNOZOWANIE. Nastolatki, których wybory kulturowe badano w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku², są obecnie rodzicami i nauczycielami uczniów, a może nawet naszych studentów. Zważywszy na ustalenia tych badań i fakt, że największy wpływ na rodzaj kontaktów kulturowych mają dom i szkoła, można przyjąć, że pokolenie obecnej młodzieży dziedziczy nie najlepsze nawyki. Młodzieńcze kontakty kulturalne ich opiekunów odbywały się bowiem zasadniczo w domu, miały charakter indywidualny i polegały na uprawianiu „telewizyjnego stylu życia”, ze szczególnym upodobaniem do programu Polsat, który – jak deklarowali ówcześni młodzi widzowie – poszerza ich horyzonty. Rysuje się nam więc błędne koło, bo – jak zauważa autor bloga „PEKU. Perspektywa Kulturalna” – *potrzebę uczestnictwa w kulturze należy w ludziach wyrabiać od najmłodszych lat. Ktoś, kto w szkole średniej cały wolny czas spędzał na dyskotecy, w chwili otrzymania indeksu nie zapragnie nagle stworzyć akcji kulturalnej czy wziąć w niej udziału*³.

Studenci UMCS (bo oni wypowiedali się w ankiecie, z której wyprowadzono cytowany wniosek) nadal, podobnie jak moi, podzielają przekonanie, że kultura jest wyznacznikiem statusu studenta/inteligenta, deklarują potrzeby kulturalne, co jednak słabo przekłada się na ich faktyczną aktywność. Przy czym skupia się ona raczej na kulturze popularnej: 67% chodzi do kina, udział w tzw. imprezach plenerowych bierze 58%. Z oferty artystycznego „środka” – muzeum, teatr, wystawy w galeriach – korzysta 1/5 do 1/3 ankietowanych. Podział na kulturę wysoką i popkulturę jest dla nich zupełnie anachroniczny. Ponadto traktują ją użytkowo: albo jest to jedna z form spędzania wolnego czasu, albo aktywność podejmowana ze względów towarzyskich. W świadomości młodych prawie nie pojawia się kultura jako wartość sama w sobie lub przekonanie, że udział w kulturze sprzyja osobistemu rozwojowi – zauważają Jakub Knera i Piotr Zbieranek, którzy z kolei badali udział gdańskich studentów w kulturze Trójmiasta⁴.

² *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, red. A. Przeclawska, L. Rowicki, Warszawa 2000.

³ A.K. Snowyda, P. Sozański, *Współczesna młodzież akademicka wobec kultury i sztuki*, [w:] <http://peku.pl/203/wspolczesna-mlodziez-akademicka-wobec-kultury-i-sztuki> [dostęp: 16.09.2013].

⁴ J. Knera, P. Zbieranek, *Kultura w studencie – student w kulturze. Uczestnictwo gdańskiej młodzieży akademickiej w ofercie kulturalnej Trójmiasta*, [w:] *Młodzi w kulturze*, red. L. Michałowski, K. Stachura, P. Zbieranek, Sopot 2010.

W grupie tych, którzy zgłosili się na moje zajęcia (39 osób się zapisało, 25 ukończyło), tylko pięcioro na pierwszych zajęciach przyznało, że w ostatnim półroczu było w teatrze. Zabrzmiało to niepokojąco, bo w ofercie zajęć zapraszałam przede wszystkim tych, którzy interesują się edukacją teatralną. Zamiast się dziwić, jak wielu studentów filologii polskiej należy oswajać z teatrem, muzeum, kulturą studencką (o jej zamieraniu pisze Urbanek⁵) podjęliśmy **PLANOWANIE DZIAŁAŃ (faza II)**.

Wyodrębnionym punktem programu było ono tylko na pierwszych zajęciach. Początkowo zakładałam, że będziemy zmiany metodyczne uzgadniać i wprowadzać „na bieżąco”, przechodząc od tematu do tematu, ale studenci nie zgłaszali takiej potrzeby. Wielokrotnie natomiast modyfikowaliśmy nasz układ zagadnień (zob. zał. 1B), przede wszystkim ze względu na konieczność dostosowania go do części pozaakademickiej, którą nazywaliśmy „wyjściami”, oraz wizyt gości. Modyfikacje „merytoryczne” wynikające z inicjatywy studentów były jeszcze rzadsze [rezygnacja z tematu: *Feminizm na użytek szkolny?* (zob. zał. 1B), a przede wszystkim inaczej niż w założeniu przebiegały zajęcia poświęcone baśni – o czym za chwilę]. Podczas pierwszego spotkania zarezerwowaliśmy też ok. 10 minut każdego zajęcia dla chętnej osoby (osób), która zechce przedstawić: spektakl, wystawę, film, imprezę muzyczną, książkę, znane z autopsji, aby zachęcić/zniechęcić koleżanki i kolegów do skorzystania ze swych doświadczeń – w ciągu semestru nikt w tej sprawie nie zabrał głosu (!).

Z **DZIAŁAŃ (faza III)** przedstawię tu tylko jedną – baśniową linię problemowo-tematyczną mojego fakultetu. Zaplanowane tematy dotyczyły, jak widać (zob. zał. 1B), *Małego Księcia* i *Pinokia* – baśni literackich, ale współpracująca ze mną pedagog teatru Agata Barełkowska z Teatru Nowego zachęciła nas do wzięcia udziału w opowiadaniu baśni Wschodu przez grupę BaśnieWłaśnie⁶.

W zimowy wieczór wybraliśmy się do klubu studenckiego. Studenci zajęli z góry upatrzone pozycje przy wyjściu i mimo że spotkanie znacznie się przedłużyło – nie opuścili ich!!! Sami byli zaskoczeni swoimi reakcjami, a przede wszystkim zaangażowaniem, z jakim słuchali opowieści swoich rówieśników. Naturalną więc konsekwencją tego spotkania było zaproszenie bazarzy na nasze konwersatorium. Dwie studentki przygotowały się do rozmowy z nimi o uniwersalnych walorach baśni i o sytuacji „żywego opowiadania” w dzisiejszych warunkach kulturowych i przy dużym zaangażowaniu grupy poprowadziły zajęcia. Wspólnie ustalono, że goście podczas kolejnej wizyty przeprowadzą mini warsztat opowiadania baśni. I tu już sprawa się skomplikowała: studenci chętnie słuchali o wszelkich aspektach opowiadania baśni, więcej – prosili, aby im je opowiadać, ale sami spróbować nie chcieli, mimo zachęt ze strony prowadzących i wcześniej zaproponowanych tekstów. Pod koniec zajęć zdecydowały się na to tylko dwie osoby!!! Kilka innych natomiast przy końcowej ocenie fakultetu przyznało, że od czasu tych zajęć bierze czynny udział w wieczorach baśni organizowanych przez grupę BaśnieWłaśnie. Jedna z nich zadeklarowała:

⁵ J. Urbanek, *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*, Kraków 2002, s. 70-74.

⁶ <http://basniewlasnie.pl/page.php?7> [dostęp: 01.10.2013].

Dzięki [...] zajęciom zaczęłam interesować się bajarstwem na tyle, że być może założę grupę opowiadaczy w moim rodzinnym mieście, a jeśli nie, to przynajmniej postaram się promować bajarstwo jako formę przyjemnej i mądrej rozrywki (mail M. G. z 05.07.2013).

Próby przejścia od spotkania i warsztatów z bajarzami w stronę intelektualizacji problemów nie spotkały się z zainteresowaniem grupy. To tym bardziej dziwiło, że w ożywionej rozmowie, jaką prowadzili ze sobą opowiadacze baśni i moi studenci, pojawiły się wszystkie wątki, które można by pogłębić w dyskursie naukowym: o literaturze mówionej i jej płynności gatunkowej; o wspólnotowości, którą stwarza sytuacja słuchania i opowiadania; o „baśniowości” jako istotnym nurcie we współczesnej kulturze i wtórnej oralności; o roli mowy ciała w kontaktach z słuchaczami baśni z różnych grup wiekowych i społecznych.

Niezbyt uchwytne był też wpływ tych kilkugodzinnych spotkań z bajarzami na prezentacje studenckie dotyczące wcześniej zaplanowanych tematów związanych z baśniami. Ich autorki poprzestały raczej na wyborze określonych wątków z zakresu wytyczonego przez tematy mojego autorstwa, choć wielokrotnie zaznaczałam gotowość do ich korekty. Pośrednio jednak znaczenie spotkania z bajarzami i rozmów o różnych spojrzeniach na baśń literacką potwierdza fakt, że prawie połowa z przygotowanych na zaliczenie prac wiązała się z baśniami, a w dwóch spróbowano wykorzystać doświadczenia z opowiadaniem baśni.

W jednej z nich widać, że autorka jest nastawiona przede wszystkim na zabawę z baśnią, ale dość ryzykownie łączy różne elementy, a raczej spodziewa się, że zostaną one połączone przez samych uczniów, dlatego proponuje zacząć od nastrojowej opowieści o charakterze... relaksacyjnym. Z niej pochopnie wyprowadza „definicję” baśni budzącą zastrzeżenia. Trudno bowiem zgodzić się, że jest to *gatunek epicki zazwyczaj niewielkich rozmiarów* [podkreślenie – W. W.]. Potem, starając się skłonić uczniów do „snucia opowieści”, zakłada, że wylosowane przez nich przedmioty „ich ustami” opowiedzą swoje historie lub staną się istotnymi rekwizytami w fantastycznej opowieści ucznia (elementy dramy stosuje nieświadomie). Nie daje jednak uczniom ani żadnych wskazówek, jak to zrobić, ani nie przewiduje choćby porównywania różnych realizacji, co pośrednio także mogłoby dla innych stać się nauką. Następnie proponuje, aby uczniowie dopisywali własny początek czy koniec baśni o *Kopciuszku* lub *Brzydkim kaczątku*, a dodatkowo stworzyli baśń o sobie samych oraz pokolorowali obrazki – ilustracje do znanych baśni. Wszystko to podobno zdążyła zrealizować w klasie IV w ciągu dwóch godzin lekcyjnych!

Ta praca jest obrazem narastającej tendencji w wypowiedziach, w projektach lekcyjnych i co gorsza w myśleniu naszych studentów – coraz mniej projektów lekcji jest spójnych i/lub skupionych na jednym wątku/dwóch wątkach. W myśleniu, również o lekcji, zaczyna dominować wpływ kultury Internetu. Obserwujemy oto, jak *spokojny, skoncentrowany, niezmacony umysł linearny* zostaje odsunięty na bok przez nowy typ umysłu, który chce i musi przyjmować informacje w porcjach krótkich, chaotycznych i często pokrywających się zawartością – im szybciej, tym lepiej⁷.

⁷ N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Gliwice 2013, s. 21.

Odnoszę wrażenie, że z roku na rok zmniejsza się liczba studentów filologii pielęgnujących kulturę głębokiego namysłu, skłonnych do intelektualizacji na własny użytek i do traktowania jej także jako koniecznego elementu procesu dydaktycznego, a coraz więcej prezentuje kulturę „płytkiego umysłu” i... jest to proces nieodwracalny. Uczestnicy mojego fakultetu wyraźnie byli nastawieni na „działanie” i starali się ograniczyć akademicki dyskurs do minimum, co m.in. wyrażało się poprzez dystans zarówno wobec strukturalistycznych analiz, jak i wobec modnych metodologii: feminizmu, psychoanalitycznej lektury baśni i postkolonializmu. Odniosłam ponadto wrażenie, że znają je wybiórczo i pobieżnie, w wersji pop. Na pierwszych zajęciach bowiem poprosiłam o zadeklarowanie, jakie metodologie są im bliskie: większość pominęła ten punkt w ankiecie.

Fazę V SPECYFIKACJA PROCESU UCZENIA SIĘ w naturalny sposób postaram się wyprowadzić z **OCENY**. Narastający rygor zajęć studenckich (sylabusy, ewaluacja), a przede wszystkim konieczność wystawiania ocen nie sprzyja BD. Z wszystkich aktywności, które mogły wpłynąć na zaliczenie: udział w „wyjściach”, organizacja spotkań z gośćmi, przygotowanie wprowadzeń do kolejnych tematów, wreszcie końcowe prezentacje i projekty zajęć, uczestnicy fakultetu wywiązywali się raczej sumiennie. Prawie nie podejmowali natomiast innych, które nie zostały zawarowane sylabusowym zapisem jako „kryteria oceniania” (to prawdopodobnie jedna z przyczyn niewykorzystania pierwszych 10 minut zajęć na prezentację indywidualnego udziału w życiu kulturalnym). Łatwo w ten sposób i studentom, i prowadzącemu stracić z oczu założony cel i istotę uniwersyteckiego bycia razem.

Studenci już na wstępie wyrazili zadowolenie, że „zorganizujemy sobie wyjścia” do teatru, do muzeum, do klubu studenckiego, jakby dotychczas pozostawało to poza ich zasięgiem, i zazwyczaj chętnie korzystali z tej oferty (od kilku do kilkunastu osób); znacznie gorzej było z dyskusją po spektaklach i/lub z rozmową z zaproszonymi gośćmi, np. pedagogami teatru. Swoją rolę w takich sytuacjach starałam się ograniczyć do minimum, celowo stawiając studentów w niekomfortowej sytuacji. Skorzystałam tu z rady jednej z bardzo zaangażowanych studentek, której trudno było znieść sytuację bierności grupy i odwołała się do doświadczeń z innych ćwiczeń: *Prowadzący zachęcał nas do dyskusji, ale gdy nie było chętnych, nie zagadywał milczenia. Na pierwszych zajęciach trwało ono ponad 10 minut, a na kolejnych coraz krócej, bo wyglądało na to, że nie ma „zmiłuj się” – będziemy siedzieć bez słowa do końca zajęć.* Grupa jednak rzadko przejmowała inicjatywę. Bardzo wczesnie wyłoniło się kilka osób, na które można było liczyć i na które także liczyła cała reszta, nawet w kłopotach technicznych, związanych z obsługą mediów.

Kolejna – niejako systemowa – trudność przeprowadzania BD w takiej rzeczywistości akademickiej, z jaką mamy obecnie do czynienia, to fakt, że mogą one trwać z zasady jeden semestr, a to zbyt mało czasu, aby rozbudzić emancypacyjne ambicje grupy, bo nim zdążą nawiązać się początki grupowych relacji, kończą się zajęcia. Wspólne „wyjścia” i współorganizacja spotkań z gośćmi wyłania jednak tych, którzy tego chcą, i takich, którzy ociągają się lub pozostają bierni. Grupowy adres mailowy, który – miałam nadzieję – będzie

substytutem mediów społecznościowych i pomoże w integracji grupy, służył nam tylko do wymiany materiałów i komunikatów. Także formy ewaluacji i autoewaluacji – w sposób konieczny powiązane z BD, a w tym konkretnym przypadku jeszcze z programem POKL⁸, z którego finansowano wizyty zaproszonych gości – traktowane były jako kolejna ankieta, czyli dopust boży. Na indywidualne i osobiste wypowiedzi zdobyło się bardzo mało osób. Z tych kilku opinii mogę wyprowadzić wnioski istotne dla następnej tury BD. Niestety, będą już brali w niej udział inni studenci! Kilka osób wyraziło zainteresowanie udziałem w następnej edycji fakultetu – takiej, bardzo mnie satysfakcjonującej propozycji, nie dopuszcza jednak system punktacji zajęć. Nieliczne, autentyczne, dłuższe opinie uczestników fakultetu są wyrazem ich podmiotowości, w którą nieraz przychodziło mi wątpić: *Różne wyjścia i warsztaty były fantastyczne, ale trudno było mi je powiązać z pracą polonisty. Może poza tymi zajęciami, gdy zaproszony gość mówił o przepracowywaniu spektaklu z uczniami na lekcji, by te nie pozostały bez echa. Taka forma aktywności na ćwiczeniach (czy raczej poza ćwiczeniami) była bardzo atrakcyjna głównie ze względu na własne zainteresowania i satysfakcję, mniej pod kątem przyszłej pracy* (mail M. G. z 18.06.2013).

Podobne sygnały wskazują, że założenie, iż studenci spontanicznie korzystają z tych atrakcji dużego miasta akademickiego, które służyłyby ich rozwojowi, bywa zbyt optymistyczne. Po drugie, niełatwo przychodzi tym młodym ludziom dokonywanie adaptacji własnych doświadczeń do projektów edukacyjnych, a znacznie chętniej bez uzasadnienia odrzucają cudze propozycje, na zasadzie: podoba mi się – nie podoba. W przypadku cytowanej tu wypowiedzi jest to po części zrozumiałe, bo jej autorka była studentką pierwszego roku, ale podobne opinie, przypominające „lajkowanie” formułowali także studenci starszych lat.

Wnioski najbardziej spójne i istotne dla zmian, które w kolejnej edycji *Metodyki błędzenia* spróbuję wdrożyć, są skutkiem perypetii wokół baśni i próby odnalezienia dla nich wyjaśniającego kontekstu.

Baśń jest gatunkiem w podstawie programowej wręcz hołubionym. Ujmuje to wielopłaszczyznowo Zofia Adamczykowa⁹. Po części jest to obecność dyktowana miejscem tego gatunku we współczesnej kulturze popularnej, jego doniosłym znaczeniem antropologicznym, w jakimś stopniu psychoterapeutycznym potencjałem. Nim dziecko trafi do szkoły zna już baśnie w formie zwykle bardzo przetworzonej (z licznych animacji, filmów fantasy, gier komputerowych). Rzadziej mu się baśnie czyta lub odtwarza w wersji audio, a najrzadziej opowiada, a więc i pozwala „żywego wykonania” słuchać. Zainteresowanie moich studentów opowiadaniem baśni przywołało wcześniejsze moje doświadczenia z praktyki nauczycielskiej, kiedy to zadanie domowe: *Wykonaj baśń/miś, którą/y sam odkryłeś prze-*

⁸ W latach 2009-2015 na Wydziale Filologii Polskiej UAM realizuje się Poddziałanie 4.1.1. *Dostosowanie modelu kształcenia studentów filologii polskiej do wyzwań współczesnego rynku pracy*.

⁹ Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001.

rodziło się w wielotygodniowy festiwal bazarzy i aoidów. Kazało mi także zainteresować się meandrami wtórnej, czy – jak chcą niektórzy – trzeciej oralności¹⁰.

W dobie multimediów zapominamy, że dominująca kultura, a w tej chwili – jak pisze m.in. Nicholas Carr¹¹ – zaczyna nią być kultura Googla i Internetu, odsuwa na margines (ale nie unieważnia) wcześniejsze kultury, np. książki, i wykreowane przez nie potrzeby. Kultura piśmiennosci, a potem druku zmarginalizowała przecież kulturę oralności, ale nawet do niej edukacja sięgała w XX wieku¹². Przynajmniej dwa takie silnie inspirujące zwroty możemy wskazać: opowieść jako istotny element pedagogiki steinerowskiej i jego kontynuację jako *storytelling in education*.

Ważne miejsce opowieści w szkołach waldorfskich bierze się z przekonania o wartości opowiadania i słuchania dla rozwoju człowieka – zarówno dla jego indywidualności, jak i społecznienia. Drugiej fali zwrotu ku żywej opowieści antropologowie dopatrują się w rewolcie 1968 roku, która reanimowała i tworzyła różnorodne rytuały wspólnotowe¹³. Ruch ten wykracza daleko poza ramy czasowe lat sześćdziesiątych XX wieku, aż każe dostrzec m.in. Brunerowi zdolność przetwarzania doświadczenia w narrację jako podstawę uspołniania własnego życia, a nawet projektowania go¹⁴.

Wspólnotowe walory form opowiadania od razu zawłaszczył marketing (*storytelling* w marketingu), do rytuału podnosząc opowieść ilustrowaną slajdami: *Od kiedy niezbędnym elementem zebrania stało się zaciemnianie okien i puszczenie slajdów, zebrań zniknęło krytyczne myślenie* [podkreślenie – W. W.]. *Prezentacja w PowerPointcie sprawia, że uczestnicy zebrania przestają być sobie równi. Jeden z nich staje się kapłanem władającym światłem i dźwiękiem, odczytującym treści ze slajdów – znacznie trudniej mu przerwać i wytknąć błąd niż w otwartej dyskusji*¹⁵. Po to, by ludzie angażowali się w spór, a nie byli biernymi widzami, Steve Jobs posunął się do zakazu używania PowerPointa przez osoby na kierowniczych stanowiskach. Podobnie postąpił szef Amazona Jeff Bezos: *Jego najbliżsi współpracownicy mają zamiast prezentacji przygotowywać sześciostronicowe pisemne stanowiska. Na początku przez pół godziny uczestnicy czytają nawzajem swoje dokumenty. „Kiedy musisz posługiwać się pełnymi zdaniami i układać je w akapity, to wymusza klarowne rozumowanie”* [podkreślenie – W. W.] – wyjaśniał Bezos w wywiadzie¹⁶. Może lepszą inwestycją niż laptop dla każdego ucznia jest opowiadanie mu baśni?

¹⁰ A. Rogozińska, *Oralność, piśmiennosc, elektralność (dyskusje wokół koncepcji Waltera Onga)*, „Almanach Antropologiczny”, nr 2: *Oralność/piśmiennosc*, Warszawa 2007, s. 191-203.

¹¹ N. Carr, op. cit.

¹² J. Wójtowiczowa, *O wychowaniu językowym*, Warszawa 1997, s. 178-183; L. Jeleńska, *Szkoła kształcąca. Metodyka nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1957, s. 51-66.

¹³ N. Dołowy, *Współczesna sztuka opowiadania we Francji*, „Almanach Antropologiczny”, nr 2: *Oralność/piśmiennosc*, Warszawa 2007, s. 204-221.

¹⁴ J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 3-18.

¹⁵ W. Orliński, *Główny podejrzany: tabela w Excelu*, „Gazeta Wyborcza” 14-15.09.2013.

¹⁶ Ibidem.

Multimedia, choć z zasady podkreśla się ich interaktywność, budują przecież inny rodzaj kontaktu niż obcowanie twarzą w twarz. Bezpośredniość „żywej narracji” czy to na zebraniu biznesowym, czy na spotkaniu z bazarzem zobowiązuje. Studenci, doświadczający przyjemności słuchania bazarza, z oporami wchodzili w jego rolę. Co innego więc być przekonanym o walorach tej formy kontaktu, a co innego podjąć takie wyzwanie! Nasi goście przekonywali ich, że od bycia bazarzem do bycia nauczycielem niedaleka droga. Ja zaś czytając dziesiątki projektów lekcyjnych, studenckich artykułów metodycznych i obserwując lekcje, twierdzę, że umiejętność „snucia opowieści” – spójnej, wartkiej, przemyślanej, ale i otwartej na improwizację jest jedną z najtrudniejszych i najbardziej wartościowych kompetencji, nie tylko społecznych. Uczymy o oralności, o emisji głosu (ci z grupy, którzy mieli już te zajęcia, nie dostrzegali przełożenia tego, czego ich uczono, na przygotowanie do „opowiadania na żywo”), ale nie uczymy opowiadania. Coraz rzadziej, jako słuchacze (tylko jednej studentce w dzieciństwie opowiadano bajki) i/lub jako wykonawcy, nasi studenci doświadczają „na żywo” opowieści tego rodzaju.

Antropolodzy, teoretycy literatury i retoryki dostrzegają w klasycznej baśni ożywcze połączenie rygoru gatunku i inwencji wykonawcy. Dowodzą, że wykonanie baśni sprzyja ćwiczeniu i kształceniu pamięci indywidualnej. Jolanta Ługowska¹⁷ przypomina za Andre Jollesem, że jest to jedna z form prostych, sama niejako wyłaniająca się z języka. Natomiast Piotr Matywiecki¹⁸ wskazuje, że z perspektywy rozwoju literatury jest to także forma zaczątkowa całego jej późniejszego wyrafinowania. Najistotniejszą morfologiczną cechą baśni są nie wydarzenia *same przez się, lecz ich wzajemne relacje, celowe uporządkowanie i specyficzne „ciągnięcie ku zakończeniu”* – pisze Ługowska¹⁹.

W kontekście obserwacji językoznawców, którzy dostrzegają coraz poważniejsze kłopoty dzieci ze spójnością referencjalną²⁰, opowiadanie baśni może okazać się remedium. Brak takich doświadczeń we wczesnym wieku szkolnym skutkuje obawami studentów, którzy nie chcą opowiadać baśni. Ocalając niektóre doświadczenia minionych faz kulturowych, rozwijamy multikulturowość, rozumianą tym razem jako różnorodność i współlistnienie kompetencji powiązanych z różnymi fazami rozwoju cywilizacji. Nie wszystko można i warto mieć na dysku twardym albo w „chmurze danych”! Oralność warto zachować także dlatego, że nie jest ona przekładalna na działanie mediów społecznościowych.

¹⁷ J. Ługowska, *Opowiadanie i powieść jako podstawy strukturalne baśni*, [w:] *Barwy świata baśni*, red. U. Chęcińska, Szczecin 2003.

¹⁸ P. Matywiecki, *Baśń jako marzenie o sensie literatury (Pomysły do dalszego rozwinięcia)*, [w:] *Rozigrana córa mitu. Kulturowe konteksty baśni*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005.

¹⁹ J. Ługowska, op. cit., s. 59.

²⁰ I. Kowal, *Spójność referencjalna w opowiadaniach 9-15-latków*, „*Studia Pragmalingwistyczne*” 2002, red. J. Porayski-Pomsta, nr 3, s. 84-101; A. Skudrzyk, J. Warchala, *Czy dwie kompetencje? Tekst mówiony i pisany w szkole*, „*Studia Pragmalingwistyczne*” 2005, red. J. Porayski-Pomsta, nr 4, s. 22-32; E. Wolańska, *Wykładowi spójności tekstu renarracji tworzonych przez młodzież szkolną w wieku 12-13 lat*, „*Studia Pragmalingwistyczne*” 2010, red. J. Porayski-Pomsta, nr 11, s. 104-114.

Jak poważnie zubaża nie tylko dzieci, ale i dorosłych zanik baśniowej oralności uświadomiliśmy sobie nawzajem podczas słuchania i kłopotów z opowiadaniem baśni.

ZAŁĄCZNIK NR 1

I A. OFERTA ZAJĘĆ:

Informacja zapowiadająca zajęcia w II semestrze 2012/13 roku przedstawiała się następująco: *Metodyka błędzenia* Fakultet metodyczny; *Metodyka błędzenia* ma charakter warsztatowy z elementami wykładu i działań poza uczelnią. Na zajęciach będziemy analizować i projektować takie aktywności uczniów, które mają skłaniać ich do samodzielnych poszukiwań, odkryć, zadawania pytań i dowartościować rozmaite formy intelektualnego błędzenia. Te aktywności będziemy starać się wyzwolić w sobie i korzystając z tego doświadczenia, adaptować je na potrzeby uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum (przede wszystkim). Jedna trzecia zajęć (ok. 10 h) będzie miała charakter spotkania z zaproszonymi do współdziałania gośćmi (znawczynią teatru dla dzieci i młodzieży, aktorem, scenografem i „komiksologiem”). Przewidziane są także wspólne wyjścia na spektakle do Teatru Nowego i/lub Teatru Animacji w Poznaniu.

Zaliczenie: aktywny udział w zajęciach; praca pisemna – forma do wyboru: recenzja, artykuł metodyczny, projekt zajęć dydaktycznych.

Sylabus zajęć²¹:

I B. PLAN PRACY

FAKULTET DLA II ROKU LICENCJATU FILOLOGII POLSKIEJ UAM

specjalność nauczycielska

METODYKA BŁĘDZENIA

Czas: 30 h w II semestrze roku akad. 2012/13

GŁÓWNE PROBLEMY - TEMATY:

- Neoliberalne konteksty edukacji a myślenie pytajne – wprowadzenie do tematyki zajęć
- Jak błędzimy? Jak myślimy? Intellect a emocje – rozpoznania psychologii poznania, neuropsychologii, filozofii. Labirynt – jako metafora błędzenia.
- *Gdzie jesteś Mały Książę?* – o filozofowaniu przez dzieci i młodzież.
- *Pinokio* – lektura z myszką – analiza trudności w odbiorze lektur tego typu; adaptacje filmowe jako wsparcie lekturowe.

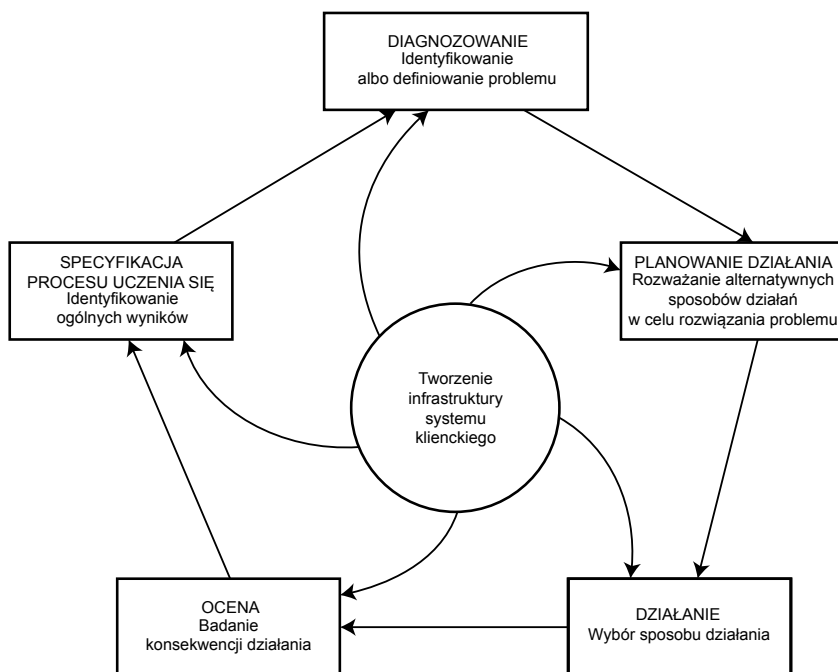
²¹ http://www.dydaktyka.amu.edu.pl/pliki/sylabus%20_fakultetu_metodyka%20bladzenia_2_rok_studia_licencjackie_specjalnosc_nauczycielska_W_Wantuch.pdf [dostęp: 19.09.2013]

- Za co nie/kochamy Stasia Tarkowskiego – postkolonializm przy czytaniu *W pustyni i w puszczy*.
- Patriotyzm – nie, dziękuję?! Polskość a europejskość – nowe podejścia do starego problemu.
- *Kamienie na szaniec* – od źródeł (dokumentalnych) do ujścia (lekcyjnego).
- Feminizm na użytek szkolny: podręcznikowe wzorce zachowań związane z płcią; wiersze Konopnickiej – dla dzieci czy dla chłopców oraz dziewcząt?
- Biografia i autobiografia – dowody na istnienie i błędzenie; jak je zastosować w nauczaniu i wychowaniu?
- Konstruktoryzm jako obiecująca perspektywa „metodyki błędzenia”

WARSZTATOWE ZAJĘCIA Z ZAPROSZONYMI GOŚĆMI:

1. Teatr szkolny a zwrot performatywny:
 - z aktorem (teatralna analiza tekstu, sztuka opowiadania),
 - ze znawczynią teatru dla dzieci i młodzieży oraz z pedagogiem teatru,
 - wspólna wizyta i /lub obejrzenie spektaklu w Teatrze Nowym i/lub Teatrze Animacji.
2. Komiks, czyli droga na skrót?
 - z „komiksologiem”

ZAŁĄCZNIK 2



Źródło: G.I. Susman, R.D. Evered, *Ocena naukowych walorów badań w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010, s. 97.

FROM „ACTION RESEARCH” TO “LIVE STORYTELLING”. PREPARING STUDENTS TO USE CULTURE AS EDUCATIONAL INSPIRATION

SUMMARY

First part of article describes course of faculty “Methodology of wandering” (*Metodyka błądzenia*) (winter semester 2012/13). Apart of being an education course it was also an action research, where we tried to inspire students of Polish philology to use culture more active and integrate it in the process of becoming a teacher. Students were taking part in culture events in Poznań, Poland, and were asked to use this experiences as an didactic inspiration when preparing classes and lectures. Second part of this article describes how experiencing live storytelling (performed by group “BaśnieWłaśnie” – who do dramatic-readings of fairy tales on stage in front the public) were (or were not) used (processed) by students during “Methodology of wandering” faculty, and why. Author reflects on didactic potential of “live storytelling” in digital media era.

CZĘŚĆ DRUGA

HISTORIA I WIEDZA

O SPOŁECZEŃSTWIE

REDAKCJA
MARIUSZ AUSZ



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



PRZYGOTOWANIE I REALIZACJA NOWEGO PROGRAMU PRAKTYK W INSTYTUCIE HISTORII UNIwersytetu MARIi CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE W RAMACH PROJEKTU WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS

Problematyka przygotowania do zawodu nauczycielskiego studentów historii była i jest wielokrotnie podejmowana przez dydaktyków historii¹. Jednym z jej najważniejszych aspektów są praktyki studenckie. Są one ściśle związane z nabyciem przez studentów specjalności nauczycielskich praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania tego trudnego zawodu². Należy zadać sobie pytanie, czy obecny system praktyk studenckich odpowiada zapotrzebowaniom, czy należycie przygotowuje młodego nauczyciela do wykonywania zawodu? Z własnych doświadczeń i obserwacji stwierdzamy, że nie. Nie tylko brak szkół ćwiczeniowych wpływa na taki stan rzeczy, ale przede wszystkim są to: likwidacja praktyk śródrocznych i minimalizacja liczby godzin praktyk ciągłych. Dodać też należy ograniczanie przez ministerstwo i uczelnie wymiaru zajęć z przedmiotu Dydaktyka (ostatnio ta sytuacja uległa pewnej poprawie po wprowadzeniu w 2012 r. nowych standardów kształcenia nauczycieli³), dlatego po takim kursie student nie posiada odpowiedniej teorii, ani praktyki do wykonywania swojej pracy. Nie przywiązuje się również odpowiedniej wagi do problemu niezwykle istotnego w przygotowaniu do zawodu nauczyciela, tj. hospitacji

¹ J. Maternicki, *Perspektywiczny model nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 1, s. 9-22; *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998. Na temat praktyk autorzy pisali m.in.: M. Ausz, D. Szewczuk, *Praktyki śródroczne jako element przygotowania studentów Instytutu Historii UMCS do wykonywania zawodu nauczyciela*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, Cz. Nowarski, Kraków 2008, s. 240-253; M. Ausz, *Praktyki śródroczne w Prywatnym Katolickim Liceum im. Ks. K. Gostyńskiego jako przykład realizacji zadań kształcenia zawodowego studentów historii UMCS w Lublinie*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Nabywanie praktycznych umiejętności w kształceniu kierunkowym*, red. B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, Siedlce 2006, s. 451-456.

² Patrz np.: T. Garstka, J. Marszałek, *Nauczyciel na starcie*, Warszawa 2000; J. Królikowski, *Opiekun nauczyciela. Teoria, refleksja, praktyka. Poradnik*, Warszawa 2002; R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, red. B. Mazur, Warszawa 2000; *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, red. B. Walkiewicz, Warszawa 2006.

³ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. 2012, nr 0 poz. 131.

i lekcji próbnych podczas praktyk ciągłych oraz śródrocznych. Jak napisał Michał Kasznicki, *żywy kontakt „z podmiotem” działań dydaktycznych, jakim jest uczeń, jest czynnikiem niedającym się zastąpić przez żadne teoretyczne działania, symulacje czy substytuty pracy szkolnej*⁴. Praktyki są niezwykle istotnym uzupełnieniem i rozwinięciem wiedzy zdobytej na zajęciach z dydaktyk przedmiotowych. Jest to swoisty sprawdzian dla adeptów zawodu nauczycielskiego, decydujący niejednokrotnie o ewentualnym wyborze tej profesji. Podczas praktyk student spotyka się z różnorodnymi problemami dydaktycznymi i wychowawczymi. Ważną funkcję pełni wówczas pomoc ze strony wykładowcy, a w przypadku praktyk ciągłych – opiekuna praktyki. Jeżeli jest ona właściwa i rzetelna, to studenci mimo problemów nie zniechęcają się do pracy nauczycielskiej.

Kształcenie studentów ma prowadzić do nabycia kompetencji o charakterze merytorycznym, dydaktycznym i wychowawczym, rozwijać umiejętności związane z rozpoznawaniem potrzeb uczniów oraz zdolności do współpracy w relacjach międzyludzkich, a także kreatywność wyrażającą się umiejętnością samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań połączonych ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością. Dostrzegana jest także potrzeba nabycia przez absolwentów kierunków nauczycielskich umiejętności związanych ze skutecznym planowaniem działań edukacyjnych, ich realizacją oraz organizowaniem kontroli i oceny procesów nauczania. Ważna jest praca nad kompetencjami komunikacyjnymi przyszłego nauczyciela, jego zachowaniami werbalnymi i pozawerbalnymi w sytuacjach edukacyjnych. Dodatkowym elementem są umiejętności posługiwania się technologiami informacyjnymi, w tym ich wykorzystywanie w procesie dydaktycznym⁵.

Powyższe zalecenia w przypadku studentów historii, którzy wybrali specjalność nauczycielską, oznaczają, że powinni oni zapoznać się nie tylko z wiedzą historyczną, ale i pedagogiczną. Temu ostatniemu celowi służą zajęcia z przedmiotów tzw. bloku pedagogicznego obejmującego psychologię, pedagogikę i dydaktykę historii. Ważnym ich uzupełnieniem, a jednocześnie niezbędnym elementem przygotowania zawodowego studentów do zawodu nauczycielskiego są praktyki odbywane w szkołach. Warto zaznaczyć, że każdy ośrodek akademicki, korzystając z przysługującej mu autonomii, tworzy własne zasady organizacji praktyk pedagogicznych oraz zajęć z bloku pedagogicznego dla studentów, mieszczące się w ramach norm prawnych narzuconych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej⁶.

Nawet najlepiej opanowana teoria wymaga konfrontacji i zastosowania w rzeczywistych sytuacjach szkolnych. To dopiero podczas praktyk w szkole studenci – adepci zawodu nauczycielskiego mogą zweryfikować swoją wiedzę merytoryczną i metodyczną. Praktyki

⁴ M. Kasznicki, *Praktyki pedagogiczne studentów historii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Praktyczne kształcenie kandydatów...*, op. cit., s. 135.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

dają im możliwość wykazania się nabytymi podczas studiów umiejętnościami i wiedzą oraz pozwalają dokonać samooceny predyspozycji intelektualnych do wykonywania pracy nauczyciela.

W trosce o lepsze przygotowanie studentów do wykonywania zawodu, a – co za tym idzie – zwiększenia efektywności praktyk pracownicy zakładów dydaktyk przedmiotowych na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej na początku 2010 roku opracowali innowacyjny program praktyk. Od jesieni 2010 roku realizowany jest na Wydziale Humanistycznym UMCS nowy projekt pt. *www.praktyki.wh.umcs*. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”, Realizację tego projektu zaplanowano na okres 1.09.2010–30.11.2014⁷.

Idea i program praktyk odpowiadają założeniom między innymi *Komunikatu z Brużii w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011-2020*⁸. Uniwersytety oferujące specjalności nauczycielskie wypełniają bowiem zadania szkół zawodowych. W dokumencie zwrócono uwagę na konieczność uruchamiania coraz lepszych systemów kształcenia, które sprzyjałyby nabyciu i podniesieniu poziomu kwalifikacji. Nowa strategia odpowiadać ma wyzwaniom kryzysu gospodarczego, w jakim znalazła się Europa, zwłaszcza bezrobociu wśród ludzi młodych. W Komunikacie przyznano również, iż oprócz kompetencji kluczowych to właśnie „uczenie się przez praktykę” jest podstawowym sposobem na podniesienie własnego potencjału na rynku pracy⁹. Program wpisuje się również w proces kopenhaski tym, że postuluje się poprawę jakości kształcenia poprzez opracowanie przejrzystych narzędzi do mierzenia zdobytych kwalifikacji.

W chwili przystępowania do projektu: „*www.praktyki.wh.umcs*. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS” Instytut Historii UMCS kształcił studentów w ramach czterech specjalności: archiwalnej, edytorsko-redaktorskiej, kolekcjonersko-krajoznawczej i nauczycielskiej¹⁰. Specjalność nauczycielska jest realizowana dwukierunkowo: Historia z wos oraz Historia z językiem polskim (w Instytucie Filologii Polskiej dodatkowo prowadzony jest kierunek Język polski z historią – niestety nie prowadzi się na niego już naboru, ostatni rocznik

⁷ Projekt współfinansowany jest ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Szczegółowe informacje znajdują się na stronie internetowej projektu: <http://www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl/>.

⁸ *Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brużii dnia 7 grudnia 2010 r. zawierających przegląd strategicznego podejścia i strategicznych priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011-2020.*

⁹ *Rządy, partnerzy społeczni oraz organizatorzy kształcenia i szkolenia zawodowego powinni dokonać niezbędnych uzgodnień, aby można było jak najbardziej upowszechnić uczenie się poprzez praktykę, w tym przyuczanie do zawodu, i w ten sposób pomóc w zwiększeniu do 2012 roku liczby praktykantów w Europie.* Ibidem, s. 11.

¹⁰ <http://www.historia.umcs.lublin.pl/?akcja=art.&id=10088804> [dostęp: 20.09.2013].

kończy zajęcia w roku akademickim 2013/14). Obecnie realizowana jest tylko specjalność nauczycielska Historia z wos, która na I stopniu studiów przygotowuje do nauczania bloku przedmiotowego w szkole podstawowej – Historia i społeczeństwo. Na II stopniu studiów utrzymano dwukierunkowość, by absolwenci mogli uczyć zarówno historii, jak i wiedzy o społeczeństwie. Mamy też nadzieję, że pomoże to w przyszłości lepiej realizować naszym wychowankom program nowego przedmiotu – Historia i społeczeństwo. Program studiów w zakresie specjalności nauczycielskiej jest realizowany zgodnie z najnowszymi wymogami określonymi w standardach kształcenia nauczycieli¹¹. Zalecenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazują na konieczność odpowiedniego przygotowania merytorycznego w ramach kierunku studiów w taki sposób, aby absolwent zdobył wiedzę i umiejętności odpowiednie do nauczania przedmiotu.

Głównym założeniem projektu jest podniesienie jakości realizacji praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS oraz wdrożenie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela, które jest nierozdzielnie związane nie tylko z koniecznością uzyskania odpowiedniego przygotowania akademickiego, ale również z potrzebą wykorzystania uzyskanej wiedzy w praktyce. Twórcy projektu zakładali, że jedynie odpowiedni sposób prowadzenia praktyk studenckich umożliwi optymalne przekształcenie wiedzy deklaratywnej w proceduralną.

Cele szczegółowe projektu to:

1. Wypracowanie nowych programów praktyk pedagogicznych dla studentów Wydziału Humanistycznego w oparciu o założenia konstruktywizmu, refleksyjnej praktyki, równości płci i aktualnych standardów kształcenia nauczycieli w Polsce i krajach UE, wnoszących zmianę jakościową w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela.
2. Stworzenie możliwości aktualizacji wiedzy i podnoszenia kompetencji merytoryczno-metodycznych przez nauczycieli-opiekunów praktyk.
3. Zapoznanie studentów z najnowszymi metodami wychowania i nauczania oraz przykładów ich zastosowania w praktyce edukacyjnej.
4. Włączenie technologii IT/ITC do procesu dydaktycznego związanego z organizacją i przebiegiem praktyk pedagogicznych przy wykorzystaniu platformy edukacyjnej¹².
5. Nawiązanie stałej współpracy Wydziału Humanistycznego UMCS ze szkołami i organami prowadzącymi.

Projektem objęci są wszyscy studenci Wydziału Humanistycznego studiów stacjonarnych I i II stopnia odbywający praktyki pedagogiczne – przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zadeklarują chęć udziału w projekcie, oraz – w przypadku mniejszych naborów na studia dzienne – także studenci studiów zaoczných. W ramach projektu zaplanowano szkolenia dla 360 nauczycieli, którzy uzyskają uprawnie-

¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.

¹² Adres platformy: <http://www.pwh.umcs.pl>.

nia do bycia opiekunami praktyk w ramach projektu. Planowane było podpisanie umowy współpracy z minimum 50. szkołami w województwie lubelskim (obecnie liczba ta już została przekroczona).

W ramach projektu zostały zaplanowane następujące działania:

1. Przeprowadzenie konsultacji mających na celu doprecyzowanie nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS. W konsultacjach mieli wziąć udział zaproszeni eksperci z zakresu konsultowanych programów oraz doświadczeni nauczyciele.
2. Przeprowadzenie cyklu szkoleń dla nauczycieli-opiekunów praktyk pedagogicznych. Szkolenie dotyczyć będzie aktualizacji fachowej wiedzy metodycznej nauczycieli z zakresu prowadzonych zajęć wychowawczych i przedmiotowych. Szkolenie będzie wzbogacone modulem *Stereotypy płciowe w edukacji*. [We wrześniu 2011 ruszyła druga edycja szkoleń.]
3. Przeprowadzenie praktyk ogólnopedagogicznych dla wszystkich studentów Wydziału Humanistycznego UMCS.
4. Przeprowadzenie praktyk przedmiotowych – śródrocznych i ciągłych dla wszystkich studentów Wydziału Humanistycznego UMCS.
5. Przygotowanie *Niezbędnika studenta na praktyce* i materiałów edukacyjnych dla nauczycieli-opiekunów praktyk.
6. Uruchomienie platformy edukacyjnej www.praktyki.wh.umcs zawierającego materiały dydaktyczne i szkoleniowe dla studentów i nauczycieli związane z praktykami oraz równością płci.
7. Zorganizowanie seminarium z udziałem ekspertów podsumowujące I etap praktyk i ewentualne udoskonalenie wypracowanego programu. Należy też podkreślić, że w ramach projektu opiekunowie praktyk mieli otrzymać wyższe wynagrodzenie za swoją pracę.
8. Opracowanie koncepcji praktyk pedagogicznych dla całego wydziału wypracowanej w wyniku konsultacji z ekspertami i nauczycielami.
9. Przeprowadzenie 90 godzin szkoleń przez 360 nauczycieli.
10. Przynajmniej 3200 studentów Wydziału Humanistycznego UMCS miało ukończyć cały cykl praktyk i dzięki odbyciu praktyk miało zostać wyposażonych w umiejętności niezbędne w pracy nauczyciela-wychowawcy oraz miało poznać przykłady praktycznych rozwiązań metodyczno-merytorycznych przydatnych w pracy nauczyciela.
11. Opracowanie skryptu z zakresu innowacyjności w dziedzinie praktyk pedagogicznych.
12. Uruchomienie interaktywnego kursu samokształcenia mentora na Platformie Edukacyjnej.
13. 50 szkół miało wziąć udział w realizacji praktyk.

14. Opracowanie 1 strategii dalszej współpracy przy realizacji praktyk w ramach partnerstwa.
15. Utworzenie bazy danych szkół i nauczycieli uczestniczących w realizacji praktyk, która będzie wykorzystywana po zakończeniu projektu.
16. Wzrost kompetencji nauczycieli w zakresie sprawowania funkcji opiekuna praktyk wyrażający się:
 - a. poszerzenie wiedzy i umiejętności studentów w zakresie prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych;
 - b. poprawą jakości kształcenia poprzez innowacyjne przygotowanie pedagogiczne studentów do nauczania przedmiotu;
 - c. nabyciem przez studentów umiejętności w zakresie analizy własnej pracy dydaktycznej;
 - d. wzrostem kompetencji studentów i nauczycieli w zakresie skutecznej komunikacji;
 - e. zwiększeniem wartości absolwentów Wydziału Humanistycznego UMCS specjalności nauczycielskiej na rynku pracy;
 - f. wzrostem atrakcyjności studiów na Wydziale Humanistycznym UMCS;
 - g. wzrostem świadomości nauczycieli w zakresie zasady równości szans;
 - h. nawiązaniem stałej współpracy Wydziału Humanistycznego UMCS ze środowiskiem oświatowym.

Jak wspomniano wyżej, na studiach licencjackich w Instytucie Historii UMCS w początkowym etapie realizacji projektu kształcono nauczycieli na dwóch specjalnościach: Historia z wos i Historia z językiem polskim, a na studiach magisterskich na kierunku Historia. Aktualnie realizowana jest tylko specjalność nauczycielska – Historia z wos, która na I stopniu studiów przygotowuje do nauczania bloku przedmiotowego Historia i społeczeństwo w szkole podstawowej. Na II stopniu studiów utrzymano dwukierunkowość, by absolwenci mogli uczyć zarówno historii, jak i wiedzy o społeczeństwie, według nowych standardów kształcenia nauczycieli, w gimnazjach i w szkołach średnich. Nie będziemy omawiać w tym miejscu ogólnopedagogicznych praktyk ciągłych i śródrocznych, które realizowane są w trakcie II semestru studiów licencjackich (praktyki śródroczne – 2 godziny na grupę) oraz w III semestrze studiów licencjackich w wymiarze 36 godzin (2 tygodnie w różnych typach szkół).

Na studiach I stopnia według nowego projektu, są realizowane następujące praktyki (według standardów sprzed 17 stycznia 2012): Praktyka ciągła specjalności głównej, tj. Historia w wymiarze 54 godz. po 18 godz. tygodniowo w szkole podstawowej, po IV semestrze (październik); 54 godz. po 18 godz. tygodniowo w gimnazjum, po V semestrze (luty-marzec).

Na studiach II stopnia: Praktyka ciągła specjalności głównej, tj. Historia: 54 godz. po 18 godz. tygodniowo 3 w szkole, po II semestrze (październik). Nowym elementem jest ponowne wprowadzenie praktyk śródrocznych przedmiotu głównego w szkole podstawowej w wymiarze 30 godzin na grupę (10-12 osób):

- 6 godz. hospitacji (w tym może być maksymalnie 2 godz. wychowawcze),
- 4 godz. na omówienie i ocenę obserwowanych zajęć,
- 10-12 godz. (zależnie od liczby studentów w grupie) prowadzonych przez studentów,
- 8-10 godz. (zależnie od liczby studentów w grupie) na przygotowanie i omówienie przeprowadzonych zajęć.

Praktyki śródroczne przedmiotu głównego w gimnazjum również wynoszą 30 godzin na grupę. Podział godzin jest taki sam, jak w szkole podstawowej. W sumie praktyki śródroczne z przedmiotu głównego wynoszą 60 godz.

Praktyki śródroczne z przedmiotu dodatkowego: wos (gimnazjum) i j. polski (szkoła podstawowa/gimnazjum) – 10 godzin na grupę.

- 6 godz. hospitacji (tylko przedmiot kierunkowy, bez możliwości hospitacji lekcji wychowawczych),
- 4 godz. na omówienie i ocenę obserwowanych zajęć.

Na studiach II stopnia praktyki śródroczne są tylko z przedmiotu głównego tj. historii i odbywane są w szkole średniej w wymiarze 30 godz. podczas II semestru, ich rozłożenie godzinowe jest takie same jak na studiach I stopnia.

Poniżej przedstawiamy szczegółowy plan praktyk obowiązujący podczas realizacji projektu¹³.

I. Praktyka ciągła specjalności głównej tj. Historii (studia pierwszego stopnia):

1. **3 tygodnie w szkole podstawowej** 3 tygodnie po 18 godz. po IV semestrze (październik); wymiar obowiązujących godzin:

Tydzień praktyki	Lekcje hospitowane	Lekcje prowadzone	Inne czynności
I	8	4	6
II	8	6	4
III	6	8	4

2. **3 tygodnie w gimnazjum** po 18 godz. po V semestrze (luty-marzec); wymiar obowiązujących godzin j.w.

Podczas praktyk ciągłych student/studentka są zobowiązani:

- a. opracować wspólnie z nauczycielem-opiekunem szczegółowy plan praktyki i przesłać go uczelni,
- b. poznać szkołę jako środowisko pracy,
- c. zaznajomić się z planem pracy dydaktyczno-wychowawczej,

¹³ Program ten został opracowany przez dra Mariusza Ausza i dra Dariusza Szewczuka.

- d. opracować szczegółowy rozkład materiału przedmiotu nauczania przewidzianego do realizacji w czasie jednego semestru,
- e. zapoznać się ze środkami dydaktycznymi typowymi w nauczaniu historii,
- f. hospitować lekcje historii prowadzone przez opiekuna i innych praktykantów,
- g. prowadzić samodzielnie lekcje historii i wiedzy o społeczeństwie, zwracając m.in. uwagę na różnorodność form i metod nauczania oraz właściwy dobór treści i środków dydaktycznych, adekwatnych do możliwości poznawczych uczniów (pojedyncze tematy w różnych klasach i cykl tematyczny w jednej klasie),
- h. opracować test dydaktyczny i przy jego pomocy sprawdzać stan wiedzy i umiejętności uczniów z klasy, w której prowadził wcześniej cykl tematyczny,
- i. przygotować dokumentację do zaliczenia praktyki tj.: konspekty, dziennik praktyk,
- j. dokonać analizy i podsumowania szkolnej praktyki pedagogicznej,
- k. sprawdzać zeszyty, prace domowe i klasowe uczniów,
- l. uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna praktyki.

II. Praktyka ciągła specjalności dodatkowej – wiedza o społeczeństwie w trakcie VI semestru w gimnazjum (studia pierwszego stopnia):

1. 2 tygodnie po 18 godz. w VI semestrze (kwiecień-maj); wymiar obowiązujących godzin:

Tydzień praktyki	Lekcje hospitowane	Lekcje prowadzone	Inne czynności
I	10	4	2
II	8	6	4

II a. Praktyka ciągła specjalności dodatkowej – język polski w trakcie V i VI semestru (studia pierwszego stopnia):

1. 1 tydzień w szkole podstawowej i 1 tydzień w gimnazjum (studia pierwszego stopnia) w V i VI semestrze; wymiar obowiązujących godzin:

Tydzień praktyki	Lekcje hospitowane	Lekcje prowadzone	Inne czynności
I	8	4	6

Podczas praktyk ciągłych z przedmiotu dodatkowego (wiedza o społeczeństwie/ język polski) student/studentka są zobowiązani:

- a. opracować wspólnie z nauczycielem-opiekunem szczegółowy plan praktyki i przesłać go uczelni,
- b. poznać szkołę jako środowisko pracy,
- c. zapoznać się z planem pracy dydaktyczno-wychowawczej z zakresu nauczania historii,

- d. zapoznać się z Wewnętrzny Szkolnym Systemem Oceniania i Przedmiotowym Systemem Oceniania,
- e. zapoznać się ze środkami dydaktycznymi (podręczniki, zeszyty ćwiczeń, mapy i atlasy),
- f. hospitować lekcje z wos-u/języka polskiego prowadzone przez opiekuna i innych praktykantów,
- g. przeprowadzić samodzielnie lekcje wos-u/języka polskiego, zwracając uwagę na różnorodność form i metod nauczania oraz właściwy dobór treści i środków dydaktycznych, adekwatnych do możliwości poznawczych uczniów,
- h. przygotować dokumentację do zaliczenia praktyki, tj.: konspekty, dziennik praktyk,
- i. dokonać analizy i podsumowania szkolnej praktyki pedagogicznej,
- j. sprawdzać zeszyty, prace domowe i klasowe uczniów,
- k. uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna praktyki.

III. Praktyka ciągła specjalności głównej, tj. Historii, studia magisterskie:

- 1. **3 tygodnie w szkole średniej** po 18 godz., po II semestrze (październik); wymiar obowiązujących godzin:

Tydzień praktyki	Lekcje hospitowane	Lekcje prowadzone	Inne czynności
I	10	3	5
II	8	6	4
III	7	8	3

Podczas praktyk ciągłych student/studentka są zobowiązani:

- a. opracować wspólnie z nauczycielem-opiekunem szczegółowy plan praktyki i przesłać go uczelni,
- b. poznać szkołę jako środowisko pracy,
- c. zaznajomić się z planem pracy dydaktyczno-wychowawczej z zakresu nauczania historii,
- d. opracować szczegółowy rozkład materiału przedmiotu nauczania, przewidzianego do realizacji w czasie jednego semestru,
- e. zapoznać się ze środkami dydaktycznymi przedmiotu nauczania,
- f. hospitować lekcje historii, wiedzy o społeczeństwie prowadzone przez opiekuna i innych praktykantów,
- g. prowadzić samodzielnie lekcje historii, zwracając m.in. uwagę na różnorodność form i metod nauczania oraz właściwy dobór treści i środków dydaktycznych, adekwatnych do możliwości poznawczych uczniów (pojedyncze tematy w różnych klasach i cykl tematyczny w jednej klasie),
- h. poznać miejsce i rolę historii regionalnej w szkolnej edukacji historycznej,

- i. zapoznać się z założeniami Wewnętrzny Systemu Oceniania i Przedmiotowego Systemu Oceniania,
- j. opracować test dydaktyczny i przy jego pomocy sprawdzać stan wiedzy i umiejętności uczniów klasy, w której prowadził wcześniej cykl tematyczny,
- k. przygotować dokumentację do zaliczenia praktyki tj.: konspekty, dziennik praktyk,
- l. dokonać analizy i podsumowania szkolnej praktyki pedagogicznej,
- m. sprawdzać zeszyty, prace domowe i klasowe uczniów,
- n. uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna praktyki.

Dla studentów I roku studiów I i II stopnia, którzy rozpoczęli studia 1 października 2012 roku, zmodernizowano plany praktyk, tak by mogły być zgodne z nowymi przepisami dotyczącymi kształcenia nauczycieli. W wyniku podpisania przez ministra 17.01.2012 rozporządzenia o standardach kształcenia nauczycieli studenci na studiach II stopnia Historia z wos (nabór 2012/13 i następne) oprócz praktyki przedmiotowej w szkole średniej realizowanej w ramach projektu „www.praktyki.wh.umcs”, będą odbywać poza projektem praktykę ciągłą w gimnazjum z historii w wymiarze 60 godzin oraz praktykę ciągłą z wiedzy o społeczeństwie – 30 godz. w gimnazjum i 30 godz. w szkole średniej). Dodatkowo do 54-godzinnej praktyki przedmiotowej z historii dodano 6 godzin na opracowanie i uzupełnienie dokumentacji oraz zaliczenie praktyki przez studenta, tak by spełniały minimum ministerialne tj. 60 godzin.

Ważnym elementem właściwej realizacji projektu jest innowacyjność realizacji praktyk w Instytucie Historii UMCS, która polega na:

1. wprowadzeniu nowej siatki praktyk ciągłych,
2. wprowadzeniu praktyk śródrocznych oraz zwiększeniu ich wymiaru godzinowego, opracowanie osobnych poradników-niezbędników dla studenta-praktykanta oraz nauczyciela-mentora,
3. opracowanie interaktywnego internetowego kursu samokształcenia mentora na platformie Moodle,
4. zorganizowanie warsztatów szkoleniowych dla nauczycieli-mentorów uaktualniających ich wiedzę metodyczną,
5. przygotowanie publikacji materiałów szkoleniowych w formie drukowanej i/lub elektronicznej, zorganizowanie wewnętrznego seminarium dla praktykantów po odbyciu praktyk dla przedstawienia wyników badań i projektów własnych,
6. rozszerzenie współpracy Wydziału Humanistycznego UMCS z wybranymi szkołami o proces ustawicznego kształcenia nauczycieli-mentorów,
7. zorganizowanie wewnętrznego seminarium dla praktykantów po odbyciu praktyk dla przedstawienia wyników badań i projektów własnych,

8. realizacji nowych założeń praktyk, tj. poprawie jakości odbywania przez studentów praktyk pedagogicznych i nabyciu przez studentów umiejętności:
- planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć,
 - obserwacji zajęć i ich dokumentowania za pomocą nowoczesnych narzędzi (kamer, aparatów itp.), co pozwoli na wieloaspektowe i częste analizowanie lekcji hospitowanych,
 - analizy pracy podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekuna praktyk i studenta,
 - autorefleksji i analizowania własnej pracy i jej efektów,
 - współpracy z innymi nauczycielami (w szczególności z wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym) oraz poradnią psychologiczno-pedagogiczną,
 - zbierania doświadczeń w trakcie praktyk. możliwość przeprowadzania wcześniej zaplanowanych badań czy projektów.

Mamy świadomość, że nowy projekt praktyk realizowany na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie nie rozwiąże wszystkich palących problemów w przygotowywaniu młodych adeptów do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Mamy jednak głęboką nadzieję, że jest to pierwszy krok do poprawy realizacji praktyk pedagogicznych i lepszego przygotowania do pracy w szkole. Liczymy, że ulegnie również zmianie na lepsze współpraca ze szkołami, zwiększy się zaangażowanie nauczycieli-opiekunów praktyk. Wreszcie nowoczesne media, tj. platforma internetowa, pomogą studentowi w rozwiązywaniu problemów oraz ułatwi i zwiększy kontrolę opiekunów uczelnianych nad praktykantami.

PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF A NEW INTERNSHIP PROGRAM AT THE INSTITUTE OF HISTORY OF MARIA CURIE-SKŁODOWSKA UNIVERSITY IN LUBLIN WITHIN THE CONFINES OF THE PROJECT WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS

SUMMARY

Teaching practice is a necessary complement and an extension of the theory gained in the classroom devoted to didactics. It is a test for the students of teaching profession, many a time a decisive factor for the possible choice of this profession. During teaching practice students encounter a variety of didactic and educational problems. The assistance

from a lecturer plays then an important role, and in the case of continuous practice – from a supervisor.

If it is correct and successful, then students – despite having problems – do not become discouraged from being teachers.

We believe that the current system of student practice neither corresponds to the demands, nor adequately prepares a young teacher for this profession. The same situation applies to acquiring skills useful in teaching.

In order to better prepare students for professional careers, and thus to increase the efficiency of practice, at the beginning of the 2010 students and employees of the Department of Didactics at the Faculty of Humanities of UMCS prepared a new innovative practice program. The new project has been implementing at the Faculty of Humanities UMCS since the autumn of 2010 titled “*www.praktyki.wh.umcs*. Preparation and implementation of the new project of teaching practice at the Faculty of Humanities UMCS”. The realization of this project is scheduled for the academic years 2010-2014. The main goal of the project is to improve the implementation of teaching practice by the students of the Faculty of Humanities UMCS and their adequate preparation for the profession, which is not only bound up with the necessity of obtaining adequate academic preparation, but also with the need to put the obtained knowledge into practice.

PRAKTYKI ŚRÓDROCZNE Z HISTORII W ŚWIETLE REFLEKSJI STUDENTÓW (ANALIZA DANYCH I IMPLIKACJE DLA DYDAKTYKI HISTORII)

Innowacyjność programu praktyk pedagogicznych realizowanych na Wydziale Humanistycznym UMCS wyraża się w stworzeniu nowych ram organizacyjnych i merytorycznych akademickiego kształcenia nauczycieli¹. Mocną stroną nowego programu są elementy kładące nacisk na dostosowanie kompetencji adepta profesji nauczycielskiej do realiów przyszłej aktywności zawodowej. Zostały one wzmocnione z punktu widzenia aktualnych założeń teorii dydaktyczno-historycznej i postulatów formułowanych przez interesariuszy zewnętrznych – przyszłych pracodawców. Rzeczywistym tego przejawem jest wspólne zaangażowanie wykonawców merytorycznych projektu (nauczycieli szkolnych i akademickich) w tworzenie optymalnych warunków dla zaistnienia sytuacji dydaktycznych² umożliwiających studentom kierunków humanistycznych twórcze wiązanie teorii z praktyką edukacyjną w zróżnicowanych środowiskach szkolnych.

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja wskazywanych przez studentów³ korzyści, wynikających ze wzmocnienia programu akademickiego kształcenia nauczycieli ofertą praktyk śródrocznych, jakościowo odmiennych od rozpowszechnionych form ciągłych. Struktura niniejszej pracy obejmuje część sprawozdawczą, opartą na analizie tzw. miękkich danych – opinii, komentarzy, refleksji zgromadzonych podczas wywiadów i rozmów pohospitacyjnych⁴ oraz część ewaluacyjno-projektującą, przyjmującą postać próby „myślowego zagospodarowania” wybranych opinii w kontekście potrzeb akademickiej dydaktyki historii.

¹ *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*, [w:] <http://www.praktyki.wh.umcs/> [dostęp: 19.09.2013].

² Optymalne warunki dla sytuacji dydaktycznej w ramach programu praktyk śródrocznych w IH UMCS tworzą *współdziałanie nauczyciela, uczniów, treści kształcenia, wyposażenia dydaktycznego i organizacji kształcenia spostrzegane z pozycji zewnętrznego obserwatora*. B. Niemierko, *Sytuacja dydaktyczna. Tworzenie nauczycielskiego systemu kształcenia*, [w:] idem, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 14.

³ Badana, docelowa grupa projektowa obejmowała 40 osób. Analizowane w tym miejscu dane reprezentują stanowiska studentów historii II stopnia przystępujących do projektu w naborze 2011/2012.

⁴ Przyjęta koncepcja pracy posiada swoje uzasadnienie. Służy prezentacji zagadnień, których świadomość powinien mieć diagnosta podejmujący się oceny efektywności oraz stopnia realizacji założeń projektowych, a które w znikomym rozmiarach mogą być reprezentowane przez dokumentację projektową lub pozyskiwane z wykorzystaniem parametrycznych narzędzi pomiaru dane diagnostyczne.

Część sprawozdawcza została zorganizowana w ramach kilku punktów odniesienia. Pierwszy z nich, w naturalny sposób odnosi się do przyjętych generalizacji, czyli zasadniczych założeń programowych, zgodnie z którymi głównym zadaniem praktyk śródrocznych jest *pośredniczenie między poznaniem deklaratywnym a poznaniem proceduralnym*⁵ z ukierunkowaniem na rozwijanie zdolności myślenia postformalnego.

Słuszność tego założenia potwierdzają opinie uczestniczących w wywiadach studentów. Ich zdaniem, niekwestionowanym walorem praktyk śródrocznych jest możliwość obserwacji „teorii w działaniu”, zanim zostaną wdrożeni w samodzielne działania podczas praktyki ciągłej. W uzasadnieniach wysokiej oceny podnoszony jest także fakt ścisłego powiązania obserwacji śródrocznej z kursowym programem kształcenia akademickiego. Podlegają tej obserwacji jednostki lekcyjne „zamawiane”, adekwatne do potrzeb i założeń programowych, uzgadniane w obszarze merytorycznym pomiędzy nauczycielem szkolnym a nauczycielem akademickim. Zdaniem respondentów, możliwe staje się, drogą hospitacji lekcji ukształtowanie wyobrażeń na temat stałych i zmiennych uwarunkowań procesu nauczania. Oferowane w toku kształcenia akademickiego modele i wzorce postępowania metodycznego są abstrahowane z teorii, obligatoryjne i preferowane. W granicach sobie właściwych stanowią podstawę orientacji na działanie. Z kolei wzorce prezentowane podczas praktyki śródrocznej reprezentują rozpiętość spójnej generalizacji pojęć i twierdzeń-kluczy. Kreowane w czasie praktyk śródrocznych sytuacje dydaktyczne, przyjmują postać kilkukrotnego spostrzegania utożsamianego z obserwacją lub hospitacją doradczo-doskonalącą. Obserwacji jednostkowej podlegać mogą zarówno całościowe układy jednostek lekcyjnych (przebiega ona wówczas według wyróżnionych w arkuszu kryteriów⁶) lub wybrane elementy lekcji, np. określona metoda kształcenia, formy aktywności uczniowskiej, proporcje wiadomości i umiejętności oraz szereg innych działań i aktywności, które wyodrębniają, analizują i interpretują studenci. O tym szerzej w dalszej części niniejszego opracowania.

Jak wynika ze zgromadzonych danych, podczas obserwacji śródrocznej zasadniczą rolę odgrywają umysłowe schematy (deklaratywne, opisowe wzorce rzeczywistości) służące jako swoiste hipotezy podlegające weryfikacji lub falsyfikacji. Możliwość częściowej, pozytywnej weryfikacji twierdzeń teoretycznych wzmacnia zdaniem respondentów ich argumentację logiczną. Wykazanie stopnia osiągnięcia oczekiwanych następstw drogą podejmowanych przez nauczyciela działań prowadzi do uznania operatywności twierdzeń teoretycznych. Niemniej istotne, według opinii studentów, są obserwacje, które prowadzą do wniosku falsyfikującego: teoria implikuje zdarzenie – zdarzenie obserwacyjne nie zachodzi. Mówimy w tym przypadku o sytuacjach, w których klasyczne wzorce procedur dydaktycznych (porządków postępowania metodycznego, strategii motywacyjnych itd.)

⁵ *Przygotowanie i realizacja nowego programu...*, op. cit.

⁶ *Arkusze hospitacji lekcji historii*, [w:] *Niezbędnik dla studenta/ki historii odbywającego/cej praktyki (IH UMCS)*, <http://www.pwh.umcs.pl/> [dostęp: 19.09.2013].

nie znajdują zastosowania. Wówczas poddawane są krytycznej analizie, w czym pomagają komentarze nauczyciela: *Teraz wam opowiem, co mieliście zobaczyć i dlaczego nie było tego widać*. Studenci oczekują zatem lekcji, które choć zaplanowane, nie są wyreżyserowane – od pierwszej do ostatniej minuty jej trwania. Obserwacje śródroczne służą doświadczeniom, które przekonują przyszłych nauczycieli o konieczności postrzegania rzeczywistości edukacyjnej w kategorii zmiany, prowadzą do uświadomienia przez studenta, że ta rzeczywistość, a w ślad za nią praktyka edukacyjna, mają charakter kontekstualny. Generują problemy otwarte, do których zdefiniowania potrzeba nieskończonej liczby zmiennych i jednocześnie trudno oddzielić dane niezbędne od danych mniej istotnych. Studenci podkreślają w nawiązaniu do przytoczonych tu uwag, że praktyka śródroczna stanowi doskonałe zaplecze dla podejmowania i rozwiązywania problemów natury dydaktycznej lub wychowawczej, z którymi mierzą się w toku praktyki ciągłej. Uzmysławia to wagę refleksyjnego wnioskowania jako fundamentalnej umiejętności nauczyciela, modyfikującej zarówno założenia teoretyczne, ich wyobrażenia, jak i rozwijane warsztaty pracy.

W opinii studentów możliwość obserwacji jednostek lekcyjnych prowadzonych przez kilku nauczycieli-ekspertów w niewielkich odległościach czasowych, przekonuje ich o istotności praktyk śródrocznych. Możliwy staje się tą drogą ogląd niejednorodnych – przyjmując pojęciowe uogólnienie – ideologii edukacyjnych⁷, mających swoje przełożenie na praktykę edukacyjną. Studenci deklarują, że wykreowana w toku praktyki śródrocznej sytuacja poznawcza tworzy autentyczne podstawy dla identyfikacji z określonymi sposobami myślenia o edukacji – z teleologicznym i aksjologicznym wymiarem określonej strategii kształcenia oraz jej egzemplifikacjami. Każdy z nauczycieli, w sposób mniej lub bardziej świadomy prezentuje swoje poglądy i przekonania w praktyce. W opinii studentów, w trakcie obserwacji śródrocznej powstaje możliwość zetknięcia się (i porównania) z uznanymi w szkolnictwie paradygmatami edukacyjnymi, które układają się wzdłuż osi wertykalnej, wyznaczonej przez orientację autorytarną oraz orientację liberalną – zamkniętą i otwartą, nastawioną na transmisję kulturową i dyskursywną⁸, z różnymi modelami osobowymi nauczyciela: pomocnika i konsultanta, eksperta, instruktora, administratora itp.⁹, a także z przekonaniem na temat celów nauczania historii i jej funkcji społecznej. Te, reprezentowane są przez działania zorientowane na efekty poddające się parametryzacji i ściśle wyznaczone przez standardy egzaminacyjne lub przez działania niepoddające się lub wymykające się standaryzacji, zorientowane na szeroko rozumiane kompetencje kul-

⁷ Ideologie edukacyjne: *zbiór idei, przekonań na temat formalnych ram edukacji i jej nieformalnych aspektów – politycznych, psychologicznych, dydaktycznych, pedagogicznych, zdroworozsądkowych*. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. P. Kwieciński, E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, Toruń 1993, s. 200. Szerzej na ten temat: E. Zamojska, *Ideologie edukacyjne a konstruowanie podręczników szkolnych*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty – dyskursy – perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011, s. 49-68.

⁸ Zob.: *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, red. L. Hojnacki, M. Polak, Warszawa 2013.

⁹ Zob.: H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999.

turowe¹⁰. Można to ująć w następujący sposób: polski system oświatowy zaleca określone cele i zadania szkoły. Podstawy programowe odzwierciedlają preferowane w tym obszarze rozstrzygnięcia. W dalszej kolejności stanowią wskazówkę dla autorów programów i podręczników. Ostateczne kształty nadają wiedzy szkolnej nauczyciele i czynią to różnorodnie. Świadomość studenta w toku praktyk śródrocznych w tym zakresie, została wyraźnie wzmocniona, co więcej, dodaje im odwagi, by refleksyjnie konceptualizować problemy i obszary poznawanej rzeczywistości edukacyjnej, kierując się przesłankami pragmatycznymi, logicznymi, metodycznymi, ale i metodologicznymi.

Warto w tym miejscu nadmienić, że obserwowane jednostki lekcyjne studenci analizowali nie tylko pod kątem kryteriów zawartych w formularzach ankietowych, sformułowanych wedle ogólnych założeń diagnostyki i obserwacji jednostki lekcyjnej. Pozyskane komentarze obserwowanych lekcji wskazywały na rozbudzone zainteresowanie egzemplifikacjami praktycznymi zagadnień natury teoretyczno-metodologicznej. Zdolność do tego typu refleksji jest składową kulturą historyczną studenta. Zarówno myślenie historyczne jak i kultura historyczna¹¹ to kategorie wypracowane na gruncie historii historiografii i metodologii historii, twórczo zaanektowane przez dydaktyków. Jak pisze dydaktyk historii i historyk historiografii Violetta Julkowska, *myślenie historyczne w ujęciu metodologów stało się od lat 90. XX w. obowiązkowym i głównym zadaniem szkolnej edukacji historycznej. [...] Jest to zadanie przede wszystkim dla dydaktyków historii, którzy przygotowują studentów historii do roli przyszłych nauczycieli (poziom akademicki). Dopiero w drugim etapie jest to praca nauczycieli historii, kształcących myślenie historyczne swoich uczniów (poziomy edukacji szkolnej)*¹². Znaczącą wagę w toku obserwacji śródrocznych studenci przywiązywali do preferowanych przez nauczycieli historii w liceach i technikach modeli narracyjnych. Przyjęta perspektywa oglądu organizowała studencką refleksję wokół kategorii „myślenia historycznego”. Zarówno dydaktyka akademicka, jak i praktyka edukacyjna inspirowane były dotychczas poszukiwaniem metod niestandardowych w pracy nauczyciela, niemniej jednak metod – parafrazując uwagę przywołanej wyżej V. Julkowskiej – kulturowo zakorzenionych i kulturowo zdeterminowanych myśleniem historycznym tych, którzy myśleniem historycznym zawodowo się zajmowali¹³. W nauczaniu historii dominują typy lekcji zorganizowane wokół modelu narracji będącej odzwierciedleniem klasycznej i nieklasycznej – modernistycznej formuły dziejopisarskiej. Abstrahując od arkuszy hospitacyjnych, studenci wykazali się twórczym podejściem. Obserwowane i analizowane zajęcia zaproponowali rozważać pod kątem preferowanego przez nauczyciela typu narracji. Wyodrębniono **lekcje**

¹⁰ Zob.: K. Ferencz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003; *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. J. Gajda, Lublin 2000.

¹¹ J. Maternicki, *Kultura historyczna*, [w:] idem, *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1990, s. 281-353.

¹² V. Julkowska, *Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzosa*, „Sensus Historiae” 2010, vol. I, s. 110.

¹³ Ibidem, s. 115.

realizowane według „klasycznych ujęć dziejów”. Tego rodzaju postępowanie znajduje swoje uzasadnienie na gruncie historii pojmowanej jako *res gestae*. Jest ona przypisana do określonego miejsca i czasu¹⁴. Drugi typ obserwowanych lekcji, studenci identyfikowali z **podejściem/myśleniem „metodologicznym”**. Jest ona możliwa do zrealizowania w przypadku traktowania historii jako *rerum gestarum* – refleksji i narracji o dziejach¹⁵. Wówczas to nauczyciele odnosili się nie tyle do takiego czy innego odcinka dziejów, ile do określonego obszaru wiedzy historycznej. Koncepcja ta znajdowała zastosowanie zwłaszcza w przypadku lekcji poświęconych historii najnowszej, w której opisujemy i wyjaśniamy wiele „otwartych” (pozostających w transformacjach) wydarzeń i procesów dziejowych, co do których nie mamy jeszcze satysfakcjonującego stanu badań, wystarczającego dystansu i wyważonych ocen¹⁶. Problemem otwartym pozostaje – w jaki sposób nauczać o kulturze symbolicznej w perspektywie rozumiejącej, nie antagonizując klasycznej i nieklasycznej koncepcji prawdy historycznej, jak kształtować odbiorcę świadomego pluralizmu kulturowego, respektującego inność i odmienną w kulturze.

Implikacje dla dydaktyki historii. Zgodnie z przyjętymi celami, część druga niniejszego opracowania przyjmuje postać próby „myślowego zagospodarowania” zaprezentowanych powyżej refleksji studenckich. Jak wynika z przeprowadzonych obserwacji, **podejście „kulturologiczno-historyczne”¹⁷, ujmowane w tym miejscu, jako jedno z kilku istniejących i możliwych ujęć organizujących i sterujących „projektami lekcji”** jest nadal najsłabiej reprezentowane w praktyce szkolnej. Na poziomie akademickiego kształcenia nauczycieli problematyka znajduje swoje rozpoznanie. Realizowane programy przedmiotowe z dydaktyki historii coraz szerzej respektują, obok kwestii ściśle powiązanych z metodyką nauczania i formalnym aspektem nauczycielskiej profesji, zagadnienia z dziedziny refleksji historycznej i kulturowej, w obrębie których – co jest w dużej mierze znakiem czasu, a także pokłosem przeobrażeń na gruncie nauki i współczesnej historiografii – dokonywane są zmiany w zapisach celów kształcących realizowanych na trzech etapach edukacji historycznej. Niemalą rolę w obszarze doskonalenia kompetencji kulturowych studentów i przyszłych nauczycieli historii odgrywają proponowane na Wydziale Humanistycznym UMCS fakultatywne specjalizacje unijne¹⁸. Odzwierciedleniem stałego rozwijania

¹⁴ Szerzej na ten temat: K. Zamorski, *Dziwna rzeczywistość. Wprowadzenie do ontologii historii*, Kraków 2008, s. 53-76.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ A. Stępnik, *Co nowego w historii najnowszej? Perspektywa historiograficzna*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zmian edukacyjnych* [w druku]; J. Maternicki, *Problemy dydaktyczne historii najnowszej*, [w:] *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, red. J. Maternicki, Warszawa 1990, s. 19.

¹⁷ Implikacje dla dydaktyki historii: J. Pomorski, *Jak uczyć historii w nowej szkole*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 1-17; A. Radomski, *Kultura – Tekst – Historiografia*, Lublin 1999; idem, *Historiografia a kultura współczesna*, Lublin 2006; J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob, *Powiedzieć prawdę o historii*, tłum. St. Amsterdamski, Poznań 2000.

¹⁸ Oferta programowa umożliwia specjalizację w obrębie takich przedmiotów, jak Społeczne funkcje historii czy Analiza narracji historycznej. Zob.: *Nowe specjalizacje na Wydziale Humanistycznym UMCS* [w:] <http://dlarynkupraczy.umcs.pl/informacje/studia-ii-stopnia/> [dostęp 19.09.2013].

refleksji dydaktycznej, zarówno w toku kształcenia akademickiego, jak i za sprawą inwencji wyzwolonej drogą współpracy międzyrodowiskowej (katedra – szkoła), są załączone do niniejszego opracowania materiały dydaktyczne przygotowane przez studentów historii ze specjalnością nauczycielską podczas zajęć konwersatoryjnych, a poddawane w tym miejscu pod refleksję zarówno przygotowującym się do zawodu, jak i profesjonalnym nauczycielom historii. Prezentowane poniżej materiały dydaktyczne stanowią próbę wyjścia naprzeciw sygnalizowanej w środowisku nauczycieli konieczności osadzenia założeń nowej postawy programowej¹⁹ w kontekście nie tyle metodyki (implikacje płynące z badań ankietowych prowadzonych w ramach ewaluacji projektu), a – szerszej – refleksji metodologicznej i kulturowej. Aby zracjonalizować i ułatwić sposób wykorzystania dołączonych materiałów, zostały one ujęte schematycznie w formie tabeli. Określone w ten sposób implikacje dla dydaktyki historii stanowią podstawę do wysnucia wniosków na temat wielokształtności historii i złożoności myślenia historycznego. Zostały one zaczerpnięte z pracy Krzysztofa Zamorskiego²⁰ (załącznik 2) oraz z eseju V. Julkowskiej i jej autorskiej refleksji²¹ prowadzonej na kanwie lektury książki Wojciecha Wrzosek *O myśleniu historycznym*²² (załącznik 1). Dołączone materiały znajdują swoje zastosowanie na drugim poziomie kształcenia akademickiego nauczycieli. Stanowią także podłoże dla rozważań natury historyczno-dydaktycznej, w obrębie której osadzona powinna zostać współczesna praktyka edukacyjna. Ze wskazanych tu elementów zarówno narracja, jak i typy refleksji historycznej stwarzają potrzebę ich rozważania w kontekście potrzeb nowej podstawy programowej przedmiotów Historia oraz Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok, obligatoryjnych na ponadgimnazjalnym etapie kształcenia historycznego. Nie trzeba dodawać, że typ myślenia historycznego ma bezpośrednie przełożenie na sposób operacjonalizacji celów kształcenia, dobór treści nauczania, sposób i obrany cel zastosowania środków dydaktycznych (w tym także źródeł historycznych i tekstów kultury), oddziałuje na metodykę (dobór strategii i metod nauczania), a w konsekwencji organizuje preferencje i praktykę narracyjną nauczycieli. Owa praktyka przybiera kształty myślenia historycznego poddawanego transmisji w aktach komunikacji na linii nauczyciel – uczeń. Uświadomienie znaczenia tego faktu nabiera wagi w sytuacji, w której rozwijanie myślenia i refleksji historycznej, świadome konstruowanie własnego przekazu w postaci narracji historycznej, uwrażliwienie na odbiór tekstów kultury²³ stało się nie tylko regułą w kształceniu przyszłych nauczycieli historii, a także jednym z priorytetów edukacji historycznej we współczesnej szkole.

¹⁹ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego zgodna z Rozporządzeniem MEN z dn. 23 grudnia 2008, t. 4, *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 26-84.

²⁰ K. Zamorski, op. cit., s. 97-154.

²¹ V. Julkowska, op. cit., s. 116-117.

²² W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009.

²³ *Cele kształcenia – wymagania ogólne dla przedmiotu Historia oraz Historia i wos. Dziedzictwo epok – etap ponadgimnazjalny*, [w:] *Podstawa programowa...*, op. cit., s. 43, 60.

Załącznik 1. Typy historiografii znajdujące odzwierciedlenie w szkolnych narracjach o przeszłości i formułach narracyjnych podręczników szkolnych (por. V. Julkowska, op. cit., s. 116-117.)

Historiografia klasyczna (historyzm)	Historiografia nieklasyczna – modernistyczna (społeczna nauka historii)	Historiografia nieklasyczna – pomodernistyczna (antropologizująca)
czas kalendarzowy układ chronologiczny, wiązania genetyczne	czas procesualny układ problemowy	czas życia jednostki lub mikrostruktury, narracje wiążą losy bohaterów
narracja opisowa	narracja wyjaśniająca	narracja „rozumiejąca”
historia polityczna	historia społeczna i gospodarcza	historia kultury symbolicznej, życia codziennego, mentalności, mikrohistorie
klasyczna koncepcja prawdy „faktograficzne” (źródła narracyjne i aktowe)	klasyczna koncepcja prawdy (nowe źródła, np. statystyczne, nowe metody analizy, zasada kompetencji badacza)	nieklasyczna koncepcja prawdy, nowe podejście do źródła historycznego; „wyjście poza tekst” narracji źródłowej
kształtuje wizję świata zanurzoną w świecie wartości (perswazyjność idei bliskich pozanaukowym wizjom przeszłości)	kształtuje obraz przeszłości antyindywidualistyczny, człowiek „produktem” historii	kształtuje odbiorcę świadomego relatywizmu kulturowego (podejście kulturologiczno-historyczne)

Załącznik 2. Typy, kategoryzacja, przejawy refleksji historycznej (implikacje dla nowych podejść do źródeł historycznych w nauczaniu historii)

Typ refleksji historycznej	Kategoryzacja przejawów refleksji	Przejawy refleksji historycznej – formy dostosowane do percepcji odbiorców (wedle teleologii nauczania)
Refleksja „pierwsza” – odnosi doświadczenie w sposób „bezpośredni” do świadomości i pojmuje go w kategoriach historycznych, efektywnie istniejących, kulturowo zapośredniczonych wzorców pojmowania podobnych doświadczeń przeszłości. K. Zamorski, op. cit, s. 98.	I. Refleksja pragmatyczna: – przedstawianie zdarzeń w diachronicznym „kronikarskim” porządku następstwa; – zabieg porządkowania doświadczenia oparty na emocjach i asocjacjach, przykład obiektywizacji często kodującej doświadczenie w obrazie, dźwięku lub poprzez sakralizację tekstu (lub jego fragmentu).	„Kalendaria wydarzeń” tworzące podstawy, aby refleksja o wydarzeniach istniała, nabrała cech trwałości. Wyrażanie zdarzeń w symbolach – ikonizacja refleksji (fotografia Marszałka Piłsudskiego przybywającego z twierdzy magdeburgskiej na dworzec warszawski 10 listopada 1918 r. – narracyjna ikona odzyskania niepodległości, faktycznie dotycząca innych wydarzeń).

	<p>II. Refleksja traumatyczna – konstrukcja tłumacząca przyczyny tragedii, wyrażana przede wszystkim w kategoriach estetycznych i etycznych.</p>	<p>Narracja wydarzeń buduje silne asocjacje traumatyczne: Katyń, Holokaust, powstanie warszawskie. Przekaz zmienia się na poziomie refleksji krytycznej.</p>
	<p>III. Refleksja mityczna – na poziomie refleksji pierwszej oddziałuje bez uświadomienia sobie faktu istnienia mitu. Refleksja mityczna posiada głębokie zakorzenienie kulturowe, odgrywa rolę na poziomie interpretacji zjawisk.</p>	<p>Narracja sterująca odbiorem doświadczenia historycznego: przekonanie o powszechnym oporze Polaków wobec ideologii komunistycznej w okresie istnienia PRL-u. Przekaz zmienia się na poziomie refleksji krytycznej.</p>
	<p>IV. Refleksja magiczna – forma myślenia abstrakcyjnego, przykład sięgania do archetypów. Jest ściśle powiązana z wymiarem postrzegania przeszłości w wymiarze symbolicznym, w sferze kultury sprzyja swoistej archaizacji wyobrażeń.</p>	<p>Odwoływanie się w narracji historycznej do bajek, podań, legend, sag. Symbolizują genealogię, kształtują kulturę zachowań, pokazują, w jaki sposób historia pojawiała się i pojawia w teraźniejszości społeczeństw. Bywa, że relacjonują echa wydarzeń. Innym przejawem refleksji magicznej jest społeczne uznanie dla zachowań, które wywodzą się z przeszłości (ceremoniały, rytuały). Symbolizują określony typ tradycji, uznawane wartości. Nie poddane refleksji krytycznej zatracają walory poznawcze.</p>
<p>Refleksja „krytyczna” – rodzaj namysłu nad przeszłością, będący podstawą historii jako nauki. Jest wynikiem badań, reflektuje krytycznie doświadczenie dziejów w oparciu o ustalone procedury. Refleksja krytyczna „jest oparta na określonym, zmiennym w czasie i kulturowo paradygmacie poznania.</p>	<p>Referencyjność – sposób refleksji doświadczenia przeszłości, w którym zachowana zostaje możliwość weryfikacji w oparciu o podstawę źródłową.</p> <p>Inferencyjność – zorganizowane wnikiwanie w badane zjawisko dziejowe, przenikanie przez narracyjne aspekty źródła historycznego i/lub istniejące interpretacje źródłowe.</p>	<p>Zasada referencyjności – proste odniesienie przedstawienia historycznego do opisywanej rzeczywistości dziejowej; opis/wyjaśnienie.</p> <p>Zasada inferencyjności – „wyjście poza tekst” narracji źródłowej, próba dociekania/opowiedzenia czegoś więcej, niż mówi źródło.</p>

Opiera się na obiektywizacji własnej refleksji krytycznej poprzez odniesienie do już istniejących interpretacji badanego wydarzenia czy zjawiska”. K. Zamorski, op. cit, s. 126-145.		
--	--	--

MID-YEAR TEACHER TRAINING PROGRAM IN HISTORY IN THE LIGHT OF STUDENT COMMENTS (DATA ANALYSIS AND IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF HISTORY)

SUMMARY

Mid-year teacher training program in history in the light of student comments (data analysis and implications for the teaching of history). The aim of this study is to outline the benefits, as raised by students – external stakeholders, of enhancing the university education of future history teachers with a mid-year teacher training program, qualitatively distinct from the most common form of teacher training, which takes place over several consecutive weeks at the beginning of the year. The first part of the paper is a report on the so-called soft data – opinions, comments, reflections gathered during interviews with students and during the feedback on class inspection. The second part is evaluative, seeking to utilize selected opinions and insights to improve the teaching of history at university level.

Z DOŚWIADCZEŃ PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH INSTYTUTU HISTORII UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

Od wielu już lat praktyki pedagogiczne odbywane przez studentów w szkołach różnego typu stanowią niezbędny i konieczny element procesu kształcenia przyszłych nauczycieli¹. Dla kandydatów do wykonywania profesji nauczycielskiej stają się przede wszystkim ważną okazją do konfrontowania teorii uzyskiwanej w wyniku uczestnictwa w zajęciach akademickich oraz w procesie samokształcenia z praktyką. Ich roli i znaczeniu poświęcono już w literaturze wiele miejsca². Mimo to dalsze podejmowanie tej tematyki (zwłaszcza w realiach wyraźnego deprecjonowania nauk humanistycznych oraz kolejnych przeobrażeń strukturalnych szkolnictwa wyższego) należy uznać za bardzo istotne i potrzebne. Zarówno oceny, jak i refleksje są ważne przede wszystkim dlatego, że są najlepszym przejawem analizy dwóch w wielu elementach odmiennych, choć zależnych obszarów edukacji: (1) prawno-organizacyjnego i programowych podstaw funkcjonowania szkolnej edukacji oraz (2) praktycznego wprowadzania zawartych tam haseł, celów, osiągnięć, standardów wymagań *etc.*³.

Realizowane od ponad 40 lat praktyki pedagogiczne w Instytucie Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach dzielą się na ciągłe i śródroczne. Wskazując na ich zróżnicowanie, zespół autorów pod przewodnictwem Hanny Konopki pisał:

praktyki pedagogiczne, zwane śródrocznymi, realizowane są w ramach zajęć z dydaktyki historii [...]. Odbywają się pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela akademickiego. Mają na celu przede wszystkim przećwiczenie i sprawdzenie w praktyce uzyskanych w trakcie zajęć teoretycznych wiadomości. W ramach tych praktyk studenci konstruują pierwsze scenariusze i prowadzą samodzielne, próbne lekcje, następnie omawiane z udziałem grupy i oceniane przez prowadzącego zajęcia nauczyciela akademickiego. Zasadnicze znaczenie dla procesu dydaktycznego przyszłych nauczycieli mają jednak studenckie praktyki ciągłe. [...] Celem

¹ H. Konopka, M. Liedke, M. Ocytko, A. Pasko, *Jak uczyć historii w zreformowanej szkole? Praktyczny przewodnik dla przyszłych nauczycieli*, Białystok 2003, s. 71.

² *Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1976; M. Kosznicki, *Praktyki pedagogiczne studentów historii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998; *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, Cz. Nowarski, Kraków 2008.

³ W. Górczyński, *Szkolna edukacja historyczna w opiniach studentów*, [w:] *Wielokulturowość w nauczaniu historii*, red. B. Burda, B. Halczak, Zielona Góra 2004, s. 93.

praktyk ciągłych jest nie tylko doskonalenie poznanych w trakcie zajęć z dydaktyki historii metod i form pracy z uczniami, umiejętności przygotowywania konspektów lekcji, doboru celów i środków dydaktycznych itp., ale także zapoznanie studenta z procesem dydaktyczno-wychowawczym i funkcjonowaniem szkoły, nauczyciela w szkole oraz zasadami prowadzenia dokumentacji szkolnej. Studenci uczą się także trudnej sztuki nawiązywania kontaktu z uczniami i oceniania ich postępów⁴.

Na praktyki ciągle student Instytutu Historii udaje się podczas studiów I stopnia dwukrotnie (po czwartym i piątym semestrze), podczas studiów II stopnia raz (po drugim semestrze). Praktyki śródroczne realizowane są we współpracujących z Instytutem tzw. szkołach ćwiczeń wszystkich etapów edukacyjnych (wśród nich m.in. Uniwersyteckim Liceum Ogólnokształcącym). W ich ramach podczas studiów I stopnia studenci odbywają hospitacje (a część z nich prowadzi lekcje próbne) w szkole podstawowej, podczas studiów II stopnia w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Praktyki śródroczne pozwalają studentom zarówno obserwować zajęcia prowadzone przez nauczycieli szkół ćwiczeń, jak też dają szansę na przeprowadzenie samodzielnych lekcji (częściowo w obecności kolegów z grupy, częściowo pod kierunkiem nauczyciela szkoły ćwiczeń). Wszystkie zajęcia zostają szczegółowo omówione przez prowadzącego nauczyciela, a następnie przez studentów wraz z opiekunem praktyk. Warto także dodać, że ze względu na starania pracowników Zakładu Metodologii i Dydaktyki Historii Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego, by styczność z praktyką była jak największa, zajęcia praktyczne obejmują również m.in. możliwość przyjrzenia się funkcjonowaniu szkolnictwa specjalnego oraz obserwacji wykorzystania w procesie edukacji szkolnej lekcji muzealnych⁵.

PODSTAWY PRAWNE

Współczesne kształcenie (zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym) wprowadzające w arkana nauczycielskie bywa bardzo zróżnicowane, nie tylko w zależności od typu uczelni, kierunku, ale nawet rodzaju studiów⁶. Mimo różnych rozwiązań obowiązujących w innych krajach w Polsce wciąż obowiązują standardy kształcenia nauczycieli (najnowsze rozporządzenie dotyczące tej materii pochodzi ze stycznia 2012 roku), które wraz z wdrożeniem od 2012 roku Krajowych Ram Kwalifikacji przyniosły obowiązek modyfikacji dotychczasowej formuły kształcenia. Nowe standardy narzuciły obok praktykowanych dotychczas rozwiązań (kierunkowej praktyki pedagogicznej z przedmiotu, opcjonalnie uzupełnianej o drugi przedmiot nauczania) *novum* w postaci praktyki w zakresie psychologiczno-pedagogicznym. W akcie prawnym zapisano, że

⁴ H. Konopka, M. Liedke, M. Ocytko, A. Pasko, op. cit., s. 71.

⁵ M. Fic, *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, op. cit., s. 153-154.

⁶ Por.: A. Zielecki, *Kształcenie kandydatów na nauczycieli historii dla zreformowanej szkoły*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 27-34; M. Kujawska, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001, s. 73-88.

celem praktyki jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. [...] Praktyka odbywa się, w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych⁷.

Podobnie brzmi postulat praktycznego kształcenia w zakresie praktyki „przedmiotowej”:

celem praktyki jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. [...] Praktyka odbywa się, w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych⁸.

Dodatkowo autorzy ministerialnych standardów wskazali, że „realizacja modułu 2 [psychologiczno-pedagogicznego – M. F.] i 3 [dydaktycznego – M. F.] powinna trwać łącznie nie mniej niż 3 semestry”, a moduł przygotowania w zakresie dydaktycznym winien być realizowany po module przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznym. Takie ramy powodują wyraźne i znaczne ograniczenia w strukturalizowaniu nowego programu nauczania i wskazaniu odpowiedniego miejsca dla praktyk w toku studiów. Wytyczne te odnoszą się bowiem do wdrożonego przed kilkoma laty ustalenia cyklu studiów „3+2” (trzyletnie studia I stopnia – licencjackie oraz dwuletnie studia II stopnia – magisterskie), wprowadzonego w miejsce jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich. To w konsekwencji powoduje bardzo silne „nałożenie się” na siebie poszczególnych przedmiotów bloku pedagogicznego i potrzebę „wkomponowywania” w ten model praktyk pedagogicznych często niezgodnie z poczuciem zdrowego rozsądku. W ocenie piszącego te słowa nowe rozwiązania prawne wymuszają w konsekwencji zbyt wczesne udawanie się studentów do szkół, zwłaszcza w kontekście wypracowanych do tej pory w cyklu pięcioletnim rozwiązań⁹.

Poza przywołanymi powyżej wytycznymi ministerialnymi w przypadku Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego przebieg praktyk (w tym także pedagogicznych) regulowany jest stosownymi zaleceniami obowiązującymi na poziomie uczelni (zarządzeniem Rektora UŚ nr 41 z 27 czerwca 2007 roku z późniejszymi zmianami), Wydziału Nauk Społecznych¹⁰ oraz Instytutu Historii (por. informacje w dalszej części tekstu).

⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 7.

⁸ Ibidem, s. 13.

⁹ M. Fic, *Potrzeba teoretycznego...*, op. cit., s. 153-158.

¹⁰ Por.: B. Grzonka, E. Leśniak-Berek, M. Sułkowska, M. Fic, *Wymiar, zasady i forma odbywania praktyk na Wydziale Nauk Społecznych. Regulamin i ramowy program praktyk*, Katowice 2013 [materiał w posiadaniu autora].

PRZEBIEG PRAKTYK

Praktyki śródroczne realizowane w Instytucie Historii Uniwersytetu Śląskiego nadal odbywają się w ramach zajęć z dydaktyki historii oraz historii i społeczeństwa, zadaniem studentów jest właściwie wyłącznie pojawianie się w określonych terminach na lekcjach historii bądź historii i społeczeństwa, czasem przygotowanie i przeprowadzenie pojedynczych zajęć lekcyjnych. Nie wiąże się to z pobytem w pokoju nauczycielskim, nie daje studentom pełnego obrazu szkoły, w zasadzie stanowi swoiste preludium do właściwego przygotowania praktycznego.

Znacznie większą aktywnością muszą się wykazać realizujący praktyki ciągłe. W konsekwencji silnego sformalizowania i zbiurokratyzowania student historii udający się na praktykę pedagogiczną ciągłą zobowiązany jest dziś do stosowania się ściśle do szeregu wytycznych, niezbędnych dla właściwego, „formalnego” przebiegu kilkutygodniowego pobytu w szkole. Z tego względu przed rozpoczęciem praktyk każdorazowo organizowane jest spotkanie z opiekunem praktyk z ramienia uczelni (pracownikiem Instytutu Historii), podczas którego studenci otrzymują komplet niezbędnej dokumentacji oraz zostają poinstruowani odnośnie wszelkich obowiązujących procedur. Stosowane w Instytucie Historii dokumenty można podzielić na dwie grupy:

- a. tzw. finansową, na którą składają się egzemplarze umowy zawieranej między Wydziałem Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego (Instytut Historii stanowi część tego Wydziału) a nauczycielem-opiekunem praktyki, rachunek dla nauczyciela-opiekuna praktyki oraz „ZUS-owski” druk ubezpieczenia opiekuna podczas trwania praktyki;
- b. umożliwiającą i potwierdzającą udział studenta na praktyce, obejmującą: informację dla studenta; porozumienie zawierane między Wydziałem Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego a szkołą, w której student będzie ją odbywał; wydane przez Instytut Historii skierowanie do odbycia praktyki; oświadczenie studenta udającego się na praktykę; instrukcję przeznaczoną dla nauczyciela-opiekuna praktyki; wzór dzienniczka praktyk oraz kartę zaliczenia praktyki.

Ze względu na dość dużą liczbę studentów oraz specyfikę regionu praktykanci samodzielnie poszukują szkół, w których będą realizowali swoje praktyki ciągłe (często zresztą trafiają do placówek, których są absolwentami). Udając się do szkoły w celu rezerwacji praktyki (po raz pierwszy), powinni mieć ze sobą dwa egzemplarze porozumienia oraz skierowanie. W szkole pozostawiają skierowanie oraz jeden egzemplarz porozumienia (stanowiącego załącznik do zarządzenia JM Rektora), drugi (po uzupełnieniu i podpisaniu przez dyrektora lub wicedyrektora szkoły) zwracają opiekunowi praktyk z ramienia uczelni jeszcze przed rozpoczęciem praktyki.

Przygotowana w strukturach Uniwersytetu Śląskiego dokumentacja umożliwiająca i potwierdzająca udział studenta na praktyce powstała przede wszystkim w celu maksy-

malnie sprawnej i jednoznacznej realizacji pobytu studenta w szkole. Z tego też powodu obejmuje ona znaczną ilość elementów:

- skierowanie – stanowiące dla dyrekcji szkoły podstawę „usankcjonowania” pobytu studenta w placówce (zawiera m.in.: jego imię i nazwisko, informacje o charakterze pobytu, termin realizacji);
- porozumienie – przygotowany przez Uniwersytet Śląski dokument, stanowiący prawny fundament zawarcia umowy z nauczycielem-opiekunem i realizacji praktyki. Zostaje podpisany między dziekanem Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego lub osobą przez niego upoważnioną a dyrektorem szkoły, wskazuje na wzajemne zobowiązania obu stron;
- oświadczenie studenta – przygotowany przez Uniwersytet Śląski dokument, w którym praktykant zobowiązuje się do przestrzegania w szkole przepisów wynikających z regulaminu pracy, dyscypliny pracy, przepisów bhp, o ochronie informacji niejawnych, o ochronie danych osobowych oraz należytej staranności przy wykonywaniu powierzonych mu czynności;
- umowę o sprawowanie opieki nad studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne oraz rachunek do tejże umowy – przygotowane przez dział finansowy Uniwersytetu Śląskiego druki (załączniki do pisma okólnego JM Rektora Uniwersytetu Śląskiego), pozwalające na uzyskanie przez nauczyciela-opiekuna praktyki wynagrodzenia z tego tytułu;
- informację dla studenta – wygenerowana przez opiekuna praktyk z ramienia uczelni notatka, zawierająca najistotniejsze dla studenta informacje (m.in. na temat sposobu wypełniania dokumentacji finansowej, terminów kolejnych działań, procedury składania dokumentacji *etc.*);
- instrukcję dla opiekuna praktyk – (pełna nazwa dokumentu brzmi: *Instrukcja w sprawie organizacji i przebiegu praktyki pedagogicznej ciągłej*) – stanowiącą podstawowy katalog danych, z którymi winien zapoznać się opiekun praktyki w szkole. Obejmuje pięć części: informacje o podstawie prawnej; główne cele praktyki; zapis na temat organizacji i przebiegu praktyki; wskazówki odnośnie rodzajów zajęć praktycznych studenta oraz wytyczne dotyczące dokumentacji praktyki. W instrukcji zamieszczono m.in.: obowiązki studenta wynikające z pobytu na praktyce (np. procedurę w przypadku niemożności stawienia się w szkole w oznaczonym terminie); przykłady działań nauczyciela-opiekuna (np. związane z kontrolą przygotowania się studenta do zajęć); wymiar, rozkład i przedmioty prowadzonych w ramach praktyki zajęć (tak hospitowanych, jak i prowadzonych); sugestie innych działań dydaktycznych w ramach odbywania praktyk (np. zapoznawanie się z podstawową dokumentacją szkolną i sposobem jej opracowania) oraz sposób prowadzenia przez studenta i nauczyciela-opiekuna dokumentacji przebiegu praktyki (wygląd i treść dzien-

niczka praktyk, karty zaliczenia praktyki pedagogicznej, termin i sposób wypełnienia dokumentów¹¹);

- wzór dzienniczka praktyk – dokument stanowiący szczegółowy wykaz wszystkich prowadzonych i obserwowanych zajęć lekcyjnych oraz innych form własnej aktywności na terenie szkoły;
- kartę zaliczenia praktyki pedagogicznej – wypełniany przez nauczyciela-opiekuna bezpośrednio po zakończeniu praktyki formularz, w którym ocenia on całokształt pracy studenta oraz dokonuje jej charakterystyki w podziale na przygotowane obszary (m.in. stopień i charakter uczestnictwa w działaniach dydaktyczno-wychowawczych szkoły; zapoznanie z dokumentami dotyczącymi funkcjonowania szkoły; określenie stopnia wykorzystania środków dydaktycznych wraz z uzasadnieniem; charakterystykę i ocenę najczęściej stosowanych metod i technik nauczania-uczenia się; ocenę radzenia sobie z problemami oceniania wewnątrzszkolnego). Formularz zostaje podpisany przez dyrektora szkoły, względnie zastępcę (który w ten sposób stwierdza odbycie praktyki oraz potwierdza swoim podpisem i pieczętką ocenę wystawioną w *Karcie zaliczenia praktyki pedagogicznej* przez nauczyciela-opiekuna), nauczyciela-opiekuna oraz samego studenta. Takie rozwiązanie zwiększa legitymizację praktyki, stanowiąc dodatkowe zabezpieczenie w przypadku jakichkolwiek wątpliwości dotyczących jej odbycia.

PROBLEMY Z REALIZACJĄ PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Mimo relatywnie dobrej sytuacji studentów województwa śląskiego (gęste zaludnienie, rozbudowana sieć szkół) podstawową trudnością staje się w ostatnich latach kwestia przyjęcia na praktykę (i to zarówno śródroczną, jak i ciągłą). W pierwszym przypadku główny kłopot bierze się najprawdopodobniej z faktu relatywnie niewielkiej liczby godzin nauczania historii oraz historii i społeczeństwa w poszczególnych klasach, wobec znacznej liczby godzin realizacji praktyki. Powoduje to w konsekwencji obawę nauczycieli-opiekunów o właściwą realizację wymiaru „czasowego” praktyki (choć postulowany pobyt studenta w szkole wyraźnie ma obejmować zapoznanie się z jej funkcjonowaniem także poza godzinami lekcyjnymi). Być może istotną jest też obawa uczących o niewłaściwą realizację materiału przez dopiero nabywającego wiedzę i umiejętności adepta¹².

W przypadku praktyk śródrocznych natomiast najczęstszym powodem odmawiania możliwości udziału studentów w hospitacji zajęć pozostaje lęk dyrektorów szkół przed destabilizacją organizacji pracy w placówce (dość liczne grupy hospitujących, modyfikacja

¹¹ Por.: B. Tarnowska, *Instrukcja dla studentów III roku historii w sprawie praktyk ciągłych*, [w:] *Praktyczne kształcenie...*, op. cit., s. 163-167.

¹² J. Wojdon, *Miejsce dydaktyki historii w kształceniu nauczycieli historii w krajach europejskich*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina...*, op. cit., s. 46-47.

przydziału sal na poszczególne zajęcia, *etc.*). Doprowadza to do sytuacji, w której mimo prawnie uregulowanego w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku (z późniejszymi zmianami) obowiązku współdziałania dyrektorów ze szkołami wyższymi oraz zakładami kształcenia nauczycieli w organizacji praktyk pedagogicznych, faktycznie proces ten nie ma miejsca¹³.

Drugie wyraźne uchybienie w realizacji praktyk ciągłych wiąże się z ich umiejscowieniem w siatce studiów. Wskazane we wcześniejszej części tekstu powody oraz liczba zaplanowanych godzin zajęć (a także potrzeba ich odpowiedniego rozplanowania) powodują, że szczególnie niekorzystnie układa się realizacja zwłaszcza drugiej praktyki ciągłej na studiach I stopnia. Część praktyki studenci zmuszeni są bowiem realizować w czasie trwania zajęć dydaktycznych na uczelni. I nie ma w tym przypadku możliwości – obecnej np. w przypadku zajęć z matematyki czy języka polskiego – utworzenia jednego dnia „praktycznego” w trakcie tygodnia zajęć. O ile bowiem tygodniowy wymiar zajęć z języka polskiego czy matematyki pozwala nauczycielom w większości szkół na „oddanie do dyspozycji” jednej godziny w tygodniu przez cały semestr do prowadzenia studentom, to w przypadku lekcji z historii i społeczeństwa czy historii jest to często jedyna godzina przedmiotu w tygodniowym planie zajęć.

Wreszcie problem, który jest aktualny od lat, zbyt lakoniczna informacja zwrotna od nauczycieli-opiekunów praktyk. Mimo przygotowania dość szczegółowego formularza zaliczenia opiekunowie zwykle decydują się na wystawienie oceny bardzo dobrej i ogólnikowe stwierdzenia, nie dając studentowi i opiekunowi praktyk z ramienia uczelni wystarczających danych do podjęcia procesu ewaluacji¹⁴.

ZALETY REALIZACJI PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Mimo artykułowanych wyżej problemów, proces realizacji praktyk pedagogicznych niezmiennie oceniać należy jako potrzebny i pożyteczny (zarówno z perspektywy realizacji procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, jak i samych studentów historii specjalności nauczycielskiej)¹⁵. Stanowi on najważniejsze ogniwo weryfikacji posiadanej przez studentów wiedzy teoretycznej i tworzenia przez nich własnego „warsztatu”; odgrywa też najistotniejszą rolę w podjęciu decyzji odnośnie własnej przydatności do zawodu¹⁶.

¹³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

¹⁴ M. Kosznicki, *Praktyki pedagogiczne studentów historii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Praktyczne kształcenie...*, op. cit., s. 136-138.

¹⁵ M. Fic, *Rola praktyk pedagogicznych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii (i społeczeństwa) w opinii studentów oraz nauczycieli-opiekunów praktyk*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Wrocław 2008, s. 167-171.

¹⁶ *Ibidem*, s. 170-171; K. Stachura, *Niektóre problemy ciągłych praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli historii na przykładzie WSP w Zielonej Górze*, [w:] *Praktyczne kształcenie...*, op. cit., s. 142.

FROM EXPERIENCE TRAININGS IN THE INSTITUTE OF HISTORY AT THE UNIVERSITY OF SILESIA IN KATOWICE

SUMMARY

The article deals with the issue of pedagogical trainings in the Institute of History at the University of Silesia in Katowice. The author has described the place and the role of both continuous and interim trainings in the structure of the studies and noted the legal basis of their implementation (on national, university, faculty and institution level). The writer has also made a short characteristic of the course of practice focusing mainly on the formal aspects of the whole project. The most important problems connected with the implementation of pedagogical trainings in the Institute have been discussed, pointing at the advantages related with their completion.

NAUCZYCIELSKIE PRAKTYKI PEDAGOGICZNE Z HISTORII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE W ŚWIELE STANDARDÓW MINISTERIALNYCH

Standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczycielskiego postawiły przed uczelniami zadanie uszczegółowienia celów i zadań, które trzeba zrealizować w czasie zajęć zarówno z psychologii i pedagogiki, jak i ćwiczeń oraz konwersatoriów z dydaktyki szczegółowej i praktyk śródrocznych, bo to one mają – obok pracy własnej studentów – przygotować do sensownego i skutecznego odbycia praktyk pedagogicznych. To właśnie praktyki pedagogiczne mają sprawdzić merytoryczne przygotowanie studentów, ale też są szansą na integrowanie wiedzy przedmiotowej, więc w tym przypadku historycznej i o społeczeństwie, a w przypadku projektu finansowanego z funduszy unijnych „*www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*” także z języka polskiego. Integracja obejmuje też umiejętności wskazane w standardach kształcenia nauczycieli, opracowane i wydane przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego¹.

Standardy zostały zaprezentowane w trzech grupach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne². Analizując opracowane w UMCS materiały przeznaczone dla studentów i dla nauczycieli (w tym niezbędni) oraz materiały do praktyki ogólnopedagogicznej, mogę stwierdzić, że standardy zostały uwzględnione w sposób widoczny i wyraźny. Dostrzegłam w nich odwołanie do wiedzy z psychologii i pedagogiki w zaleceniach do obserwacji zarówno zachowań uczniów (także w sytuacjach trudnych, kiedy uczeń nie ułatwia pracy, a wręcz utrudnia ją), jak i w obserwacji działań nauczyciela (także z akcentem na pracę i z uczniem trudnym, i z uczniem zdolnym). Widoczne jest odwołanie do wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej, kiedy student musi poznać podstawę programową w zakresie studiowanego przedmiotu na odpowiednim etapie kształcenia³, podręczniki, przygotować konspekt i scenariusz lekcji, dobierając nie tylko metody i środki dydaktyczne, ale też określając cele lekcji

¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012 nr 0, poz. 131.

² Ibidem.

³ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego z komentarzami, t. 4, MEN Warszawa 2009.

– ogólny i szczegółowe. Godne pochwały jest zastosowanie operacjonalizacji celów kształcenia i określenie stopnia wymagań na konkretnym przykładzie (to taki przydatny wzór do analizy lekcji i jednocześnie selekcji materiału lekcyjnego). Widać w tych materiałach integrowanie wiedzy ogólnopedagogicznej z dydaktyczną i przedmiotową (np. historyczną, społeczną, polonistyczną).

Standardy odnośnie wiedzy zawierają dziewięć punktów. Obejmują one wiedzę o funkcjonowaniu ucznia i nauczyciela w szkolnej społeczności, akcentują wagę komunikacji między nauczycielem, uczniami, ale i rodzicami. Akcentują znajomość współczesnych teorii wychowania, ale też uczenia się i nauczania, projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych, zwracają uwagę na wiedzę o uczniach z zaburzeniami, ale i po prostu zdolnych, a także o funkcjonowaniu szkoły. Ważny jest punkt szósty (k), dotyczący bezpieczeństwa w szkole i higieny pracy. Obserwacja pracy nauczyciela i rozmowa z nim oraz poznanie dokumentów dotyczących rozwoju zawodowego ma pomóc studentowi w określeniu własnego rozwoju zawodowego. Ostatni punkt dotyczący wiedzy akcentuje znajomość etyki nauczyciela. Z satysfakcją odnotowuję, że wszystkie te standardy znajdują odbicie w materiałach lubelskich, które przeanalizowałam. Wyraźnie widać je w zadaniach dla studentów. Warto zaznaczyć, że zarówno niezbędnik dla studenta, jak i dla nauczyciela jest dobrze pomyślanym kompendium, ułatwiającym przypomnienie wiedzy, którą student powinien posiadać, a nauczyciel może porównać treści, które poznawał dawniej i odnaleźć to, co pojawiło się jako aktualizacja.

Umiejętności w standardach zawarto w 15 punktach (a-o). Na pierwszym miejscu wymieniono umiejętność obserwacji zarówno sytuacji szkolnych, jak i lekcji. Korzystne jest, że student w materiałach znajduje odpowiedź (konkretny wzór), jak to praktycznie wykonać, ale i jak wykorzystać (analizując i oceniając).

Standardy nakładają na studenta konieczność wykorzystania posiadanej wiedzy w celu analizowania, diagnozowania i prognozowania szkolnych przypadków. Wymagają od niego umiejętności zdobywania wiedzy z różnych źródeł (to istotne, bo tę umiejętność będzie przekazywał – ćwiczył u swoich uczniów; standard d). Praktykant ma nabyć umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów, opracowywać obserwacje i ich wyniki (e). Istotną jest umiejętność komunikowania się z ludźmi (f), zwłaszcza z uczniami w klasie, a także organizowania procesów kształcenia i kierowania nimi, ze szczególnym naciskiem na pracę z grupą (i w grupach), oraz oddziaływań wychowawczych (i).

Standardy wymagają od przyszłego nauczyciela inspirowania uczniów do działania, wspierania ich samodzielności (j), także przez indywidualizowanie zadań dla poszczególnych jednostek (k). Wymaga to pewnego doświadczenia, a student może je zdobyć, obserwując pracę nauczyciela, u którego odbywa praktykę i próbując je wykorzystać w samodzielnym działaniu, ponieważ standardy zachęcają do eksperymentowania i wprowadzania innowacji (n).

Standardy akcentują też etyczne działanie w pracy nauczyciela i podejmowanie zadań w zespołach nauczycielskich (m). Bardzo istotny jest standard wymagający analizowania działań własnych studenta-praktykanta. I znów – w opracowanych materiałach widać zastosowanie wszystkich tych standardów. Zadania przygotowane dla studenta wymagają oceny tych prób, a od nauczyciela-opiekuna wskazania ich mocnych i słabych stron.

Warto wskazać te standardy, które akcentują kompetencje społeczne. Wymagają one od praktykanta, by był świadomy poziomu swej wiedzy i umiejętności, by je pogłębiał (a), by był aktywny w środowisku jako nauczyciel (b) – materiały dotyczą tego problemu, kiedy sugerują obecność na zebraniach z rodzicami, by rozpoznać ich potrzeby wychowawcze. Widać w standardach akcent na pracę z uczniami o specjalnych potrzebach (indywidualizacja pracy; standard d).

Standardy wskazują etyczny wymiar postępowania nauczyciela, zwłaszcza kiedy ocenia uczniów (d i e), ale też odpowiedzialność za wszystkie działania nauczyciela (f). Akcentują też obowiązek podnoszenia jakości pracy szkoły (g).

Pomijam w tym tekście standardy dotyczące języka obcego, ale chcę podkreślić te, które dotyczą posiadania wiedzy i umiejętności z technologii informacyjnej (a i b). Student powinien wykorzystywać techniki informacyjne, korzystać z bazy danych, zastosować te umiejętności w prowadzeniu lekcji. Materiały opracowane w omawianym projekcie uwzględniają te zadania dla studentów na praktykach, zwłaszcza ciągłych. Sugerują wręcz opracowanie testów sprawdzających wiedzę, którą zyskali uczniowie w czasie lekcji studenckich. Trafna jest propozycja-zadanie, by praktykant prowadził cykl lekcji w jednej klasie (by lepiej poznał zespół uczniowski, mógł zaplanować metody i środki dydaktyczne oraz wyselekcjonować materiał merytoryczny i sprawdzić efekty swej pracy).

Standardy wskazują też konieczność prowadzenia emisji głosu, co ma ułatwić komunikację z uczniami, ale też „oszczędzania” głosu, który jest narzędziem pracy nauczyciela. I tę kwestię odnajdujemy w projekcie. Standardy akcentują również posiadanie przez praktykanta wiedzy o zasadach bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy oraz odpowiedzialności prawnej opiekuna.

W materiałach lubelskich zaakcentowano konieczność zastosowania wiedzy i umiejętności przez praktykanta nie tylko w zaplanowaniu lekcji, ale i w jej ocenie po przeprowadzeniu, konfrontacji z opinią nauczyciela, by z porównania wyciągnąć wnioski do dalszej pracy.

Istotne jest wskazanie praktykantom, że uczeń musi znać cel pracy, którą ma wykonać na lekcji, ale też planowanie pracy domowej (z uzasadnieniem, że jest ważna, bo służy utrwalaniu wiedzy). Obciążający dodatkowo obowiązek sprawdzania zeszytów i prac uczniowskich, opracowania testu, by sprawdzić, czego praktykant nauczył, jest ważny, bo ma dać albo satysfakcję, albo zmobilizować do uzupełnienia braków, o których praktykant się przekonał.

Cenię te materiały za akcentowanie zasad nauczania, zwłaszcza zasady stopniowania trudności (wskazanej kilka razy), które praktykant musi dostrzec i zastosować.

Za bardzo przydatne uważam zamieszczenie wzorcowego konspektu i scenariusza lekcji, bo pozwala on porządnie przemyśleć lekcję (określić cele – i te ogólne, i szczegółowe, z zastosowaniem ich operacjonalizacji). Pomoże też studentowi przemyśleć, które treści zaplanowane na lekcję są podstawowe, konieczne, a które uzupełniające. Może warto w nich uwzględnić te, które wykraczają poza podstawę programową (a będą motywować do sięgania poza podręcznik, np. olimpijczyków). Te poziomy wymagań są ważne i dla rodziców, i dobrze, że praktykant może i to zadanie poćwiczyć.

Plan pracy praktykanta w czasie praktyki ciągłej i śródrocznej jest obszerny. Wymaga intensywnej pracy i ścisłej współpracy nauczyciela-opiekuna w szkole. To od niego, od jego empatii zależy, czy okaże praktykantom życzliwość, czy zechce im pokazać swoje „sekrety” (np. jak koncentrować uwagę uczniów i jak ich motywować do pracy), czy pozwoli wprowadzić metodę, której nie stosuje, bo nie uważa jej za skuteczną lub po prostu jej nie lubi. Uczymy się od siebie nawzajem, więc może warto popatrzeć na pomysły młodego adepta zawodu. Wiem, że może zdarzyć się traktowanie praktykanta jako konkurenta, ale wierzę, że nauczyciel, który decyduje się na współpracę ze studentem – przyszłym nauczycielem, ma szansę odnieść zawodową satysfakcję, że coś ważnego po sobie zostawia, nie tylko swoich uczniów, ale że wychowuje swoich następców.

W pozytywnej ocenie planu i materiałów dla praktykantów moją obawę budzi tylko jedno: czy w ciągu trzech tygodni praktyki student potrafi opracować rozkład materiału na cały semestr? Czy nie warto ograniczyć to zadanie do jednego szerszego modułu (w określeniach dawniej stosowanych powiedziałabym *do działu programu*) i to wykonanego w ostatnim tygodniu, kiedy będzie miał większe doświadczenie? Przecież chodzi o to, by spróbował się z tym zadaniem zmierzyć, zaplanował w czasie, dobrał pomoce i metody. By zobaczył, czy nauczyciel mający większe doświadczenie potwierdzi jego dobór treści.

Dobrze, że w niezbędniku dla studenta-praktykanta i dla nauczyciela-opiekuna znalazły się karty obserwacji, ale mam wątpliwość, czy uda się zanotować uwagi i przeanalizować je oraz wyciągnąć wnioski zaraz po lekcji. Przerwa jest zbyt krótka na wykonanie tego zadania.

W moim przekonaniu warto wyjaśnić, jak autorzy projektu rozumieją *miniopracowanie* – może określić to ilością znaków, stron tekstu?

Podobnie nie mam pewności, czy łatwo będzie odkryć (odczytać) ukryty program nauczyciela w każdej lekcji. W przypadku lekcji wychowawczej student-praktykant powinien mieć szansę porozmawiania o tym z nauczycielem-opiekunem. To chyba jedno z najtrudniejszych zadań. Ale ta moja uwaga nie powinna zniechęcić młodego kandydata do zawodu.

PEDAGOGICAL TEACHING PRACTICES OF HISTORY AND CIVIS IN THE LIGHT OF MINISTERIAL STANDARDS

SUMMARY

The project pertaining to practical training of the prospective teachers at the Department of Humanities, UMCS is interesting. It takes into consideration all the Ministerial standards of teacher training, formulated in the regulation of April 2012. It enables the integration of knowledge and practical skills of the teacher trainees. I find the materials developed within the scope of this project (observation sheets, lesson scenarios with operational goals and levels of assessment, the review of teaching methods and aids) most helpful for both students and teacher trainers at schools.

Praktyki ciągłe z historii i wiedzy o społeczeństwie w latach 2007-2013 z perspektywy studentów specjalizacji nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

Praktyki studenckie ciągłe stanowią nieodłączny element przygotowania do pracy w szkole¹. Każdy przyszły nauczyciel historii (oraz wiedzy o społeczeństwie) zaczynał ich realizację na II roku studiów licencjackich, a kończył po I roku uzupełniających studiów magisterskich. Od II roku studiów pierwszego stopnia uczestniczył również w tzw. praktykach śródrocznych, podczas których miał szansę poprowadzenia swojej pierwszej lekcji, zaprezentowania się grupie, dydaktykowi, nauczycielowi. Ten rodzaj zajęć pozwalał na pierwszą styczność z zawodem, pierwsze doświadczenie, a czasami weryfikował oczekiwania studenta i jego przyszłe plany zawodowe.

Na Uniwersytecie Wrocławskim praktyki pedagogiczne organizuje i nadzoruje Centrum Edukacji Nauczycielskiej, natomiast za organizację praktyk na wydziale odpowiada dziekan danego wydziału. To on w porozumieniu z dyrektorem CEN ustala formę, miejsce oraz termin rozpoczęcia praktyk, jak też wydaje zgodę na zmianę terminu, powołuje opiekunów praktyk, przygotowuje zlecenie wypłaty wynagrodzeń opiekunom praktyk oraz kieruje studenta na praktyki².

¹ Praktyki zawodowe dla studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, zwane dalej praktykami pedagogicznymi są integralną częścią procesu dydaktycznego realizowaną zgodnie z planem i programem nauczania zatwierdzonym na danym kierunku kształcenia przez Radę Wydziału. Podaję za: Zarządzenie Nr 56/210 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 29 lipca 2010 r. w sprawie organizacji praktyk zawodowych przewidzianych w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na Uniwersytecie Wrocławskim, [w:] http://www.ii.uni.wroc.pl/files/Zarzadzenie56-2010_RektoraUWr.pdf [dostęp: 12.09.2013]. Zarządzenie Nr 56/210 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 29 lipca 2010 r., [w:] http://www.ii.uni.wroc.pl/files/Zarzadzenie56-2010_RektoraUWr.pdf. [dostęp 12.09.2013]. Wcześniej: Zarządzenie Nr 79/2006 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 12 czerwca 2006 r. oraz Zarządzenie Nr 32/2007 nowelizujące poprzednie.

² Kwestie związane z praktykami reguluje wspomniane Zarządzenie nr 56/210. Do niego dołączone są załączniki o zakresie obowiązków opiekuna praktyk (zał. nr 1) i opiekuna dydaktycznego praktyk pedagogicznych (zał. nr 2), druki regulujące kwestie rozliczeń dla opiekuna praktyk (zał. nr 3), umowa o organizacji praktyk zawodowych odbywanych na podstawie skierowania uczelni (zał. nr 4), skierowanie na praktykę zawodową (zał. nr 5), deklaracja studenta (zał. nr 6), zaświadczenie o odbyciu praktyki zawodowej (zał. nr 7). Natomiast szczegółowe zasady odbywania praktyk pedagogicznych w Uniwersytecie Wrocławskim – Instrukcja w sprawie organizacji i przebiegu praktyk pedagogicznych przewidzianych standardem kształ-

W celu uzyskania informacji umożliwiającej realizację tematu, poproszono studentów historii Uniwersytetu Wrocławskiego o wypełnienie anonimowej ankiety (załącznik nr 1). Skorzystano także z wniosków zawartych w podsumowaniu projektu *Historia czy histeria?* zrealizowanego w 2007 roku przez Koło Naukowe Studentów Historii im. K. Małczyńskiego, a dotyczącego funkcjonowania specjalizacji nauczycielskiej. Pomocne okazały się również sprawozdania z praktyk dostarczone przez studentów.

Większość studentów odbywa praktyki w miejscu swojego zamieszkania³. Wyjątek stanowią te organizowane w gimnazjum, ponieważ odbywają się na przełomie marca i lutego w trakcie trwania ferii zimowych, a ponieważ termin przerwy zimowej jest ruchomy, w różnych województwach przypada w innym czasie, w związku z tym dla studentów spoza obszaru dolnośląskiego nierzadko stanowi to utrudnienie. Ponadto wspomnianą praktykę ciągną odbywa się w II semestrze III roku, kiedy trwają zajęcia programowe. Często wybór szkoły w miejscu zamieszkania podyktowany jest wygodą lub chęcią zdobywania doświadczenia pod okiem byłego nauczyciela. Zwykle decyzja o studiowaniu historii wynikała z fascynacji przedmiotem, ale też z sympatii dla nauczyciela, który zainteresował, zachęcił stąd później powrót do „własnej szkoły”. Choć zdarzają się świadome decyzje o odbywaniu praktyki w innej placówce, żeby zaobserwować sposoby pracy, prowadzenia zajęć, metody wychowawcze różnych pedagogów. Zasadą jest, aby szkolny opiekun praktyk posiadał stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Powinien posiadać staż i doświadczenie umożliwiające wprowadzenie młodego adepta do pracy w szkole. W założeniach określono, że przygotowywane scenariusze zajęć (konspekty) muszą uzyskać akceptację opiekuna, zawierać jego uwagi.

Prowadząc zajęcia z dydaktyki historii, staramy się przekonywać studentów do stosowania metod aktywizujących. Zwykle jesteśmy przekonani, że chętnie będą je wykorzystywać podczas prowadzonych przez siebie lekcji. Natomiast okazuje się, że nie zawsze tak bywa. Studenci bardzo szybko dostrzegają, że metody aktywizujące wymagają lepszego przygotowania merytorycznego i z ich strony, i uczniów, potrzeba na ich realizację więcej czasu, natomiast metody podające słabiej wyzwalały kreatywność, niemniej dosyć szybko można przekazać wiedzę i zrealizować materiał. Zdarza się, że studentów zniechęca porażka. *Całą lekcję tłumaczyłem i pokazywałem na przykładach, na czym polega metaplan,*

cenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, dwuprzedmiotowych w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej), jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych (*Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dz.U. nr 207, poz. 2110) reguluje załącznik nr 8. W jego ramach wyszczególniono: I. Cele praktyki, II. Organizację i przebieg praktyki, III. Rodzaje zajęć praktycznych studenta, IV. Dokumentacja Praktyki, V. Obowiązki Nauczyciela-Opiekuna Praktyk (arkusz obserwacji, szkolna karta zaliczenia praktyki).

³ Zgodnie z paragrafem 3 rozporządzenia, praktyki odbywają się w miejscowości będącej siedzibą uczelni lub w miejscu zamieszkania studenta. *Zarządzenie Nr 56/210 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 29 lipca 2010 r.*, [w:] http://www.ii.uni.wroc.pl/files/Zarządzenie56-2010_RektoraUWr.pdf [dostęp: 12.09.2013].

a później dostałem błędnie sporządzone schematy⁴. Czasami wybór metody uzależniony jest od „sugestii” opiekuna praktyk. Wśród najczęściej wykorzystywanych metod wymieniane jest opowiadanie lub wykład (w zależności od poziomu edukacyjnego). Na kolejnych znalazła się pogadanka lub rozmowa nauczająca oraz drzewko decyzyjne i dyskusja. Z przykrością należy zauważyć, że czasami wybór np. pracy w grupach wynika z chęci „odciążenia” samego siebie. Studenci nie dostrzegają, że poprowadzona w ten sposób lekcja, bez sprawdzenia zadań wykonanych przez grupę i właściwego podsumowania nie przyniesie żadnych efektów dydaktycznych. Czasami wybór metod wynika z faktu, że są najłatwiejsze i wymagają małego wkładu pracy ze strony studenta. Z drugiej strony warto podkreślić, że zdarzały się wypowiedzi: *staram się wykorzystywać możliwie wiele metod, aby lekcja była bardziej interesująca; dopasowuję metody do poziomu i potrzeb klasy*⁵. Najczęściej jednak padają odpowiedzi: *wykorzystuję te metody, w których „czuję się najlepiej” i które „najlepiej się sprawdzają”*⁶.

Bardzo ważna w przypadku praktyki ciągłej jest relacja studenta z opiekunem praktyki. Studenci nie zawsze są zadowoleni z nauczyciela-szkolnego opiekuna praktyk. Czasami powody niezadowolenia z perspektywy przygotowania do pracy są irracjonalne: *mój opiekun był wymagający, kilkakrotnie kazał poprawiać konspekt, uważał, że zbyt sztywno przygotowuję zajęcia*⁷. Bywały jednak sytuacje, kiedy uwagi studentów można było uznać za zasadne: *nie udzielał mi żadnych rad; nie uzyskałem z jego strony żadnej pomocy; był tylko na jednej mojej lekcji; często zostawiał mnie samą podczas prowadzenia zajęć*⁸. W prawie 70% ankiet pojawiały się jednak wypowiedzi typu: *interesował się mną, obserwował każdą prowadzoną przeze mnie lekcję, a następnie omawiał ją ze mną; czuł się za mnie odpowiedzialny podczas każdej chwili praktyki; robił wszystko, abym nie czuła się źle w szkole; zapoznał mnie z dokumentacją szkoły, osobiście przyniósł mi statut, przedmiotowy system oceniania*⁹. Niestety uwagi kazał mi prowadzić zajęcia pod siebie czy przerywał lekcję, dopowiadał także nie były odosobnione. Zwykle nauczyciele udostępniali swoje podręczniki, scenariusze, ćwiczenia; zdarzały się jednak sytuacje, kiedy student musiał sam zadbać o potrzebne materiały. Nierzadko musiał zakupić podręcznik i ćwiczenia, aby mieć możliwość przygotowania lekcji.

Praktykanci mają ogromne problemy z „wycuciem czasu”. Kiedy ze strony dydaktyków czy nauczycieli padają sugestie, aby spróbować „przeprowadzić” lekcję przed znajomymi, rodziną, zwykle spotykają się one z uśmiechem i brakiem zrozumienia... Natomiast później podczas realizacji tematu okazuje się, że mamy do czynienia albo ze „sprinterami”, albo z „maruderami” – albo zostaje zbyt dużo czasu, a zabijanie go wykonywaniem na siłę

⁴ Ankiety studentów na temat praktyk, w posiadaniu autorki.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

poszukiwanych ćwiczeń nie zawsze ma sens, albo brakuje kilku minut na rekapitulację pierwotną. Wypowiedzi *dopiero pod koniec praktyki udało mi się mniej więcej „opanować” czas lub bardziej byłem skupiony na pilnowaniu czasu niż na prowadzeniu lekcji* wcale nie należą do odosobnionych. Dlaczego tego czasu brakuje lub jest go w nadmiarze? Znanе przysłowie *Trening czyni mistrza* sprawdza się oczywiście w obszarze praktyk, czyli brak doświadczenia jest na pewno istotnym elementem, ale nie jedynym. Praktykanci, często zdenerwowani pierwszymi samodzielnymi lekcjami, próbują jak najszybciej przeprowadzić zajęcia i zapomnieć o tym, co mówili. Nie próbuje „pracować” z klasą, oczekiwać reakcji zwrotnej, reagować na pytania i wątpliwości pojawiające się u słuchaczy. Choć zdarzają się sytuacje zgoła odwrotne: niedoświadczony student staje się ofiarą uczniów, którzy pytaniami „obok tematu” odciągają go od głównego wątku. Nie każdy potrafi dokonać wyboru, którym treściom warto poświęcić chwilę, a który zakończyć twardo *nie jest to tematem naszej lekcji*, ewentualnie: *jeśli Cię to interesuje, zapraszam po lekcji lub: mogę Cię odesłać do literatury*¹⁰.

Zapytani o najczęściej stosowane środki dydaktyczne studenci wymieniali podręcznik, mapę oraz prezentacje multimedialne. Wskazanie podręcznika nie dziwi, ponieważ np. w szkole podstawowej, gdzie ważne jest czytanie ze zrozumieniem, brak odwołania do podręcznika jest faktycznie niemożliwy. Ponadto jako „uniwersalny środek dydaktyczny” zawierający w sobie wiele innych pomocy pozwala odwołać się do tekstu źródłowego, ilustracji czy mapy. Jednak studenci narzekają na nowe podręczniki: *dobrze, że miałem swoje stare podręczniki, książki po starszym rodzeństwie; te nowe podręczniki są ładne i to by było na tyle*¹¹. W przypadku „minimalistów”, którzy traktują podręcznik jako główne źródło wiedzy, rzeczywiście książki z dominacją infografiki, a ograniczonym tekstem właściwym (autorskim) nie sprawdzają się. Wybór mapy także nie dziwi. Z wypowiedzi studentów: *nie można mówić o zjawiskach historycznych, zwłaszcza takich jak bitwy, nie umieszczając ich w przestrzeni geograficznej; mapa tłumaczy wiele wydarzeń i procesów historycznych; mapa z dobrą legendą staje się ważnym źródłem wiedzy*¹². Warte podkreślenia jest też to, że studenci obserwując lekcje nauczycieli ćwiczeń, dostrzegają ważne miejsca mapy w ich pracy i korzystają z dobrych doświadczeń. Krytykę czniów budzi jednak brak map w placówkach oświatowych. W wielu szkołach istnieje możliwość korzystania z rzutników pisma i foliogramów, niemniej baza map ściennych nie jest zbyt duża lub są one w stanie pozostawiającym wiele do życzenia. Sami studenci zauważali, że stare mapy są zniszczone, a nowe robione *dla mało inteligentnych uczniów*.

Pojawianie się prezentacji multimedialnych jest efektem funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego czy w przypadku młodego pokolenia wręcz „internetowego”. W tym przypadku jednak potrzebna jest odpowiednia baza techniczna. Ta natomiast jest

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

niejednolita. Obecnie duża grupa szkół dysponuje dobrym zapleczem umożliwiającym wykorzystanie środków medialnych i multimedialnych. Może komputer z dostępem do Internetu i projektor nie są na porządku dziennym, ale telewizor, DVD, sprzęt do odtwarzania dźwięku zaczynają być normą. Z tym, że w przypadku dobrej bazy technicznej studenci potrafią niestety prowadzić zajęcia zbyt monotennie: *na każdą lekcję przygotowywałem prezentację*. Jeśli jeszcze pojawia się stwierdzenie, że *w prezentacji wykorzystywałem fragmenty filmów, nagrań dźwiękowych, ciekawe ilustracje, odwoływałem się do cytatów, szukałem nieznanymi wizerunków osób, korzystałem z prasy, satyr, karykatur*, to można tę monotonię zaakceptować. Jeśli jednak prezentacje wyraźnie świadczyły o tym, że ich przygotowanie nie zajęło zbyt wiele czasu twórcy, to możemy mieć uwagi do zasadności wykorzystania, zwłaszcza jeśli jest opatrzona komentarzem: *jedna prezentacja i 4 lekcje w klasach drugich zrealizowane*. Niektórzy studenci chwalili możliwość prowadzenia zajęć w pracowni komputerowej. Niewiele szkół dysponuje salami, z których mogą korzystać nauczyciele (nie informatycy), niemniej takie placówki, przeważnie samorządowe, zdarzają się. Podczas lekcji oprócz możliwości (kontrolowanej!) korzystania z Internetu przede wszystkim bazuje się na programach specjalnie w tym celu stworzonych przez wydawnictwa edukacyjne lub na materiałach przygotowanych przez nauczyciela. Studenci oceniali, że zajęcia przeprowadzane w pracowniach komputerowych spotkały się ze znacznie większym zainteresowaniem uczniów niż te tradycyjne.

Wśród najczęściej wymienianych problemów i trudności praktykanci zwracali uwagę, że mają problem z realizacją zakreślonych i wyznaczonych sobie celów lekcji. Czasami trudność sprawia także formułowanie celów wychowawczych, aby faktycznie spełniały swoje zadanie, a nie: *były sztuczne*. Przeszkodą w realizowaniu celów jest często *opór ze strony klasy, brak chęci do współpracy ze strony zespołu, niechęć do wykonywania poleceń i udzielania odpowiedzi na pytania itp. Cele operacyjne są niemierzalne*. Kolejny problem stanowi ocenianie: *bałem się, że nie będę potrafił wyśrodkować oceny; nie chciałem być poświadczony o brak obiektywizmu; trudno mi było dostosować się do przedmiotowego systemu oceniania; wiedziałem, że ocena ma mieć charakter motywujący, ale chyba przesadziłem z motywacją*¹³. Nie są w tej sytuacji pomocni niektórzy szkolni opiekunowie, którzy albo wyraźnie sugerują, że oceny studentów mają „mniejszą wagę”, lub wręcz nakazują, aby praktykanci nie stawiali i nie wpisywali ocen. Większość nauczycieli wspiera jednak swoich podopiecznych radami, pomaga, omawiając oceny z prac pisemnych czy odpowiedzi ustnych.

Wiele uwagi poświęcili również studenci swojemu udziałowi w życiu szkoły. Często wzorem do naśladowania był tutaj nauczyciel: *mój opiekun był aktywistą i społecznikiem; prowadził zajęcia pozalekcyjne, działał w klubie krajoznawczym, chodził na wycieczki, a nawet wyjeżdżał z uczniami na mecze*¹⁴. W tym momencie ze zrozumieniem przyjmuję

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

stwierdzenie jednego z dydaktyków, który twierdził, że mielibyśmy mniej kiboli, gdyby edukacja sportowa była bardziej powszechna w szkołach. Nauczyciel twierdził, że pracuje tak jak mu płacą, więc odrabia, co musi, i ucieka ze szkoły¹⁵. Zdecydowana większość opiekunów starała się angażować praktykantów w dyżury szkolne, zapraszała na zebrania z rodzicami, zadbała o zapoznanie się z podstawową dokumentacją szkolną. Studenci mieli możliwość uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych (kółkach, warsztatach, fakultetach), wspomagali nauczycieli w przygotowaniu uroczystości szkolnych, gazetek ściennych, obchodach jubileuszy. Wyjeżdżali na wycieczki szkolne, wychodzili do muzeów czy na wystawy i inscenizacje historyczne. Hospitowanie godzin wychowawczych czy ich prowadzenie także nie należało do rzadkości. Jest to o tyle istotne, że praktykant ma być przygotowany do pracy nie tylko jako nauczyciel-przedmiotowiec, ale też nauczyciel-wychowawca, który potrafi radzić sobie z problemami klasowymi, utrzymać dyscyplinę w klasie, w miarę potrzeby integrować zespół. Niestety studenci bardzo często zwracali uwagę, że uczniowie przeszkadzali w lekcji, rozmowy w klasie uniemożliwiały przeprowadzanie zajęć, rozpraszały. Praktykanci mają problem z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zasadniczo zdobyciu tego typu kwalifikacji powinien służyć blok psychologiczno-pedagogiczny, jednak mimo tego występuje brak tych umiejętności. Na co zwracają uwagę nie tylko opiekunowie praktyk, ale i sami studenci.

Kolejnym elementem związanym z kwestiami wychowawczymi jest specyfika przedmiotów: Wiedza o społeczeństwie i Historia. Stwierdzenie, że w zależności od sytuacji politycznej nie tyle zmienia się historia, co jej interpretacja, ma wpływ lub może mieć wpływ na sposób prezentowania faktów. Studenci zauważają, że trudno czasami, kiedy ma się wyraźnie sprecyzowane poglądy na określony temat, być *neutralnym i wyważonym narratorem*. Sami podkreślają, że *odchylenia prawicowe czy lewicowe* mogą zniekształcić sposób przekazu treści. Natomiast w wypadku przekazywania wiedzy historycznej zwłaszcza w obszarze kontrowersyjnych wydarzeń konieczne jest zachowanie obiektywizmu, pokazanie odmiennych poglądów. Jest to szczególnie trudne w przypadku prezentowania wątków biograficznych i pokazywania pewnych wzorców osobowych.

Dobrym sygnałem zwrotnym uzyskanym na podstawie ankiet jest informacja, że zajęcia na uczelni dają studentom dobrą podstawę teoretyczną do odbywania praktyk. Podkreślają, że zajęcia są prowadzone w sposób interesujący, że łączą wiedzę teoretyczną z praktycznymi przykładami działań. Choć oczywiście pojawiają się głosy, aby ograniczyć „ilość” teorii, a zwiększyć liczbę godzin w ramach praktyk śródrocznych.

Nie zawsze, ale często, uwagi studentów pokrywają się ze spostrzeżeniami nauczycieli. Pedagodzy (zwłaszcza w szkole podstawowej) zauważają: brak umiejętności dostosowania języka przekazu do możliwości odbioru przez słuchaczy, nadużywanie terminologii zbyt skomplikowanej dla uczniów, wykorzystywanie tekstów źródłowych bez odpowied-

¹⁵ Ibidem.

niego komentarza, zbyt długich, z niezrozumiałym słownictwem. Z drugiej strony wskazują: mały zasób słów, powtarzanie, popełnianie błędów gramatycznych i ortograficznych (choćby podczas pisania tematów na tablicy). W gimnazjum dostrzegają przede wszystkim problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Studenci mają kłopot z budowaniem własnego autorytetu: albo próbują być „partnerscy” i „przyjacielscy”, albo przesadzają z autorytarnością. Nie potrafią przyznać się do błędu, nie radzą sobie z trudnymi pytaniami. Nie potrafią być „elastyczni” – wybici z założonego przez siebie schematu i rytmu nie radzą sobie z dalszą realizacją materiału. Kiedy nie otrzymują odpowiedzi na stawiane pytania, rezygnują z odpowiedzi, nie potrafią odwołać się do pytań alternatywnych. Brakuje im kreatywności. W przypadku szkoły ponadgimnazjalnej nauczyciele mają uwagi do wiedzy merytorycznej studentów. Uważają, że dla wielu z nich głównym źródłem wiedzy jest podręcznik licealny. Chętnie, jeśli są możliwości techniczne, korzystają z możliwości tworzenia prezentacji multimedialnych, ale zawierają one często zbyt krótki i ogólnikowy komentarz. Zasadnicza uwaga, która pojawia się ze strony opiekunów praktyk zarówno tych szkolnych, jak i uczelnianych, dotyczy tego, że studentom się *coraz mniej chce*, nie mają *chęci poznawczej*. Nie czują się zażenowani, kiedy okazuje się, że ich wiedza merytoryczna jest niewielka. Według opiekunów praktyk studenci mają ogromny problem z integrowaniem wiedzy z różnych dziedzin, a w przypadku lekcji historii i wiedzy o społeczeństwie jest to wręcz konieczne. Dostarczają minimum materiałów potrzebnych do otrzymania zaliczenia (sprawozdanie, dziennik praktyk, 10 konspektów, projekt psychologiczno-pedagogiczny). Zarówno podczas prowadzonych lekcji, jak i rozliczania się ze zobowiązań można zaobserwować „minimalizm dydaktyczny”. Kilka lat wstecz studenckie materiały tworzyły grube portfolio. Do konspektów dołączano wykorzystywane na lekcjach środki dydaktyczne – ilustracje, teksty źródłowe, wzory sprawdzianów. Sprawozdania z przebiegu praktyk miały po kilka stron. Teraz takie zaangażowanie studentów jest sporadyczne. Studentom podczas omawiania zajęć własnych czy kolegów brakuje samokrytyki i konstruktywnej krytyki. Bardzo często nie zauważają popełnionych błędów, nie dostrzegają faktu, że nie zrealizowali postawionych sobie celów. Zwykle opiekunowie zmuszeni są przypominać o dostarczeniu planu praktyk. Wprawdzie dydaktycy nie są zobowiązani do hospitowania odbywających praktykę studentów, niemniej, często staramy się, jeśli mamy uzasadnione uwagi, że student nie będzie radził sobie z pracą dydaktyczno-pedagogiczną, odwiedzać podopiecznych podczas zajęć praktycznych. Robimy to także na wyraźną prośbę szkoły i nauczyciela.

Zarówno szkolni opiekunowie praktyk, jak i opiekunowie z ramienia uczelni oraz sami studenci dostrzegają potrzebę wydłużenia czasu trwania praktyk. Dziewięć tygodni zajęć praktycznych w czasie studiów z przeznaczeniem na dwa przedmioty: Historię i Wiedzę o społeczeństwie, to według wszystkich zainteresowanych zbyt krótki czas na zdobycie pierwszego istotnego doświadczenia, nabycia umiejętności i przekonania,

- b) z przypadku,
- c) inne specjalizacje nie były interesujące,
- d) to najbardziej rozwijająca specjalizacja zawodowa,
- e) inne, jaki?.....

II. Praktyki

1. Swoją praktykę odbywałem(-am) w:
 - a) szkole podstawowej,
 - b) gimnazjum,
 - c) szkole ponadgimnazjalnej
 - d) szkole zawodowej,
 - e) w innej placówce oświatowej – jakiej?.....
 2. Po zajęciach na uczelni czułem (-am) się... przygotowany do praktyki w szkole
 - f) świetnie
 - g) dobrze
 - h) niewłaściwie
 - i) inaczej, jak?.....
 3. Podczas praktyk wykorzystałem następujące metody pracy z uczniami:
 - a) opowiadanie, opis, opowiadanie z elementami opisu, opis z elementami opowiadania,
 - b) drama,
 - c) dyskusja,
 - d) pogadanka, rozmowa nauczająca
 - e) wykład
 - f) drzewo decyzyjne
 - g) analiza swot
 - h) metaplan
 - i) inne, jakie?.....
- 4.1. Wymień proszę TRZY (3) najczęściej wykorzystywane metody pracy z uczniami:
- a.
 - b.
 - c.
- 4.2. Z czego wynikał wybór wskazanych przez Ciebie 3 metod pracy:
- a) są najłatwiejsze,
 - b) dobrze czuję się pracując z nimi,
 - c) wymagają niewielkiego przygotowania z mojej strony
 - d) wymagają kreatywności,
 - e) wymagają dużego zaangażowania uczniów i małego mojej osoby,
 - f) wymagają zdecydowanie więcej ode mnie niż od uczniów,
 - g) inne, jakie?.....

5. Czy miałeś(-ałaś) problem z utrzymaniem porządku i dyscypliny w klasie podczas prowadzonych przez Ciebie lekcji?
a) tak b) nie

Dlaczego?.....

6. Podczas prowadzonych przeze mnie lekcji w ramach praktyk w szkole mój opiekun:
a) interesował się mną, obserwował każdą prowadzoną przeze mnie lekcję, a następnie ją ze mną omówił;
b) był zainteresowany moimi lekcjami, obserwował większość prowadzonych przeze mnie lekcji i/lub najczęściej omawiał je ze mną,
c) zobaczył tylko kilka moich lekcji a następnie nie obserwował ich,
d) nie był na żadnej prowadzonej przeze mnie lekcji.
e) Inne

7. Czy lekcje próbne i hospitacje lekcji historii podczas roku akademickiego ułatwiły Ci realizację praktyk?
a) tak, b) nie, c) trudno powiedzieć.

8. Czy „baza techniczna” szkoły pozwalała na stosowanie środków audiowizualnych i wykorzystanie multimediiów.
.....
.....

9. Czy w szkole była typowa pracownia historyczna ? Czy była właściwie wyposażona?
.....
.....

10. Moje uwagi dotyczące praktyk:
.....
.....

KRZYSZTOF STYCZYŃSKI

III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE IM. UNII LUBELSKIEJ W LUBLINIE

INNOWACYJNE FORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W PROJEKCIE „WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS. PRZYGOTOWANIE I REALIZACJA NOWEGO PROGRAMU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH NA WYDZIALE HUMANISTYCZNYM UMCS”. DOKUMENTACJA STUDENTA Z ODBYTEJ PRAKTYKI I JEJ OCENA

Oceny projektu dokonałem w oparciu o własną analizę dokumentacji zawartej w niezbędniku, rozmów ze studentami oraz innymi nauczycielami opiekunami praktyk. Podstawową, powtarzającą się opinią było stwierdzenie, że po raz pierwszy studenci otrzymują dobrze i kompleksowo opracowaną dokumentację w jednym pakiecie, który stanowi spójną całość. Zgromadzona dokumentacja pozwala studentowi odpowiedzieć sobie na wszystkie pytania związane z praktyką. Szczegółowy harmonogram praktyk w szkole średniej jest opracowany przejrzysto z rozsądnym rozłożeniem obowiązujących godzin na poszczególne czynności studenta w okresie praktyk. Proporcje godzin na poszczególne zadania dostosowane są do rzeczywistości szkolnej w zakresie hospitowania zajęć, prowadzenia lekcji i tzw. czynności innych.

W pierwszej fazie czas przewidziany na zajęcia hospitowane i inne czynności stanowi z oczywistych powodów przewagę nad zajęciami prowadzonymi, co w następnych tygodniach się zmienia. Podczas rozmów ze studentami i nauczycielami przed analizą dokumentacji obie grupy wyrażały obawy, że jest ona nadmierną „papierologią”, natomiast na pytanie o konkretne wskazanie, co jest zbędne w tej dokumentacji, wszyscy mieli z tym trudności. Pozytywną reakcję w odbiorze wywołała uproszczona ewidencja godzin realizowanych przez studenta, dlatego że jest sprowadzona do kryterium dni na jednej stronie, a nie na każdy dzień osobno. Pozytywnie prezentuje się arkusz oceny poziomu przygotowania merytorycznego studenta oraz arkusz oceny praktykanta, gdzie dla ułatwienia zostały dopracowane szczegółowe zasady wyboru, ale pozostawiona możliwość oceny opisowej. Pozwala ona na kompleksowe spojrzenie na pracę praktykanta. Niewątpliwie bardzo wartościowym elementem niezbędnika jest część opisowa celów kształcenia wzbogacona o przykłady. Stanowi ona dogodny materiał poglądowy dla nauczyciela do przypomnienia sobie teorii i właściwego wyboru formy pracy z uczniem. Dzięki temu

unikania się różnego rozumienia poszczególnych metod. Oczywiście nie należy traktować tej części jako skończonej; jest możliwość wzbogacenia jej o inne metody, które zostaną uzgodnione między opiekunem a studentem. W stosunku do wzoru wymaganego konseptu lekcji prowadzonych przez praktykanta zaletą jest jego układ czasowy i podział na treści wraz z poziomami wymagań oraz kategorie celów. Jedynym zastrzeżeniem jest nieujęcie poziomu wymagań „wykraczający”. W nauczaniu historii czy wiedzy o społeczeństwie w szkole średniej teoretycznie trzeba zakładać ewentualność zdawania matury z tego przedmiotu w zakresie rozszerzonym. Uczeń powinien dostawać możliwość wykroczenia poza materiał podręcznikowy, a student mógłby wykazać się znajomością najnowszych źródeł akademickich lub literatury popularnonaukowej, co może być także interesujące dla nauczyciela. Najwięcej emocji wśród nauczycieli oraz spore trudności u studentów budzi arkusz obserwacji i oceny lekcji prowadzonej przez nauczyciela. Wątpliwości powstają przy niektórych kryteriach ocen/uwag/spostrzeżeń – w zależności od punktu widzenia. Przez opiekunów praktyk dokument ten jest powszechnie odbierany jako ocena pracy nauczyciela, do której wyników tylko teoretycznie ma dostęp. Nikt nie poprosi studenta o pokazanie tego arkusza ze względu na niezręczność takiej sytuacji. Teoretycznie można poprosić o wgląd do tych dokumentów opiekuna uczelnianego, ale jest to dość kłopotliwe. Skrupowanie to dotyczy pytania o wybór treści nauczania – nauczyciel ma obecnie dość ograniczoną możliwość takiego doboru ze względu na bardzo ścisły związek z wybranym i realizowanym programem nauczania, dlatego ocena dokonywana przez studenta może odnosić się ewentualnie do całego programu. Studenci dość jednoznacznie stwierdzają, że nie za bardzo czują się kompetentni do takiej oceny. Drugim punktem jest cel pytania o to, czy nauczyciel stosował technologię informacyjną, nie bardzo wiadomo, czy chodzi o zastosowanie jej w czasie lekcji przez nauczyciela czy uczniów i jak często. Pozostałe pytania są w zasięgu możliwości oceny dokonanej przez studenta tylko nauczyciele nie wiedzą, czemu ma to służyć. Zasadne byłoby pytać ewentualnie o stopień zainteresowania się praktykantem ze strony opiekuna. Poza tym taki arkusz może być stosowany na końcu praktyki. Wielką zaletą natomiast jest literatura zaproponowana na koniec niezbędnika – pozwala studentowi dokonywać samokształcenia, a opiekunowi praktyki wzbogacić często swój warsztat pracy w oparciu o najnowsze opracowania metodyczne i dydaktyczne z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie.

Podsumowując, stwierdzam, że niezbędnik jest bardzo ważnym i potrzebnym instrumentem do prawidłowego przygotowania się studenta i opiekuna do tego, aby praktyka osiągnęła swój cel oraz aby wszystkie strony tego procesu – studenci, opiekunowie akademicy oraz opiekunowie szkolni, mieli poczucie dobrze spełnionego obowiązku. W obecnej sytuacji nie wyobrażam sobie prowadzenia praktyk bez niezbędnika zarówno części dla studenta, jak i dla nauczyciela. Jak każdy instrument w dydaktyce potrzebuje tylko ewaluacji i ewentualnie drobnych korekt – „na lepsze”.

INNOVATIVE FORMS OF TEACHERS TRAINING. THE STUDENTS RECORDS OF THE TRAINING AND ITS ASSESSMENT

SUMMARY

The student receive a good and complex critical analysis in one set. The precise schedule of the training in a high school is described clearly with the record of the obligatory time for every activity. While talking to students and teachers, before the final analysis, both sides had some doubts concerning the abundant paperwork. But while being asked what was redundant, all of them had problems with the answer. The fact that all the records of the time of the training was given on one page (not each day separately) was met with a positive reaction. The estimation sheet was all so positively accepted because of detailed choice criterion. The possibility of the descriptive estimation was also possible. The description of the aims of training is enriched with the examples and it is a convenient demonstrative help for teachers. They can recall the theory and an appropriate form of the work with students.

The main advantage is its chronology and the division of the content with the accordance to the level of requirements and the categories of different aims. A student is able to prove his knowledge of the academic sources or scientific literature, which is interesting for the teacher.

The problematic issue is the obligation of assessing the teachers work by a student. Due to the lack of knowledge and experience, students are not able to estimate the teacher's work appropriately. The great advantage seems to be the bibliography included in the set. It lets a student to train himself and his supervisor can familiarize with the latest methodical and didactical works concerning history and political studies.

To sum up, I claim that the set is an indispensable aid for a trainee and a teacher. It makes the training efficient and helps to achieve all the aims.

MARIUSZ AUSZ

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

INNOWACYJNOŚĆ PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W INSTYTUCIE HISTORII REALIZOWANYCH W RAMACH PROJEKTU „WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS. PRZYGOTOWANIE I REALIZACJA NOWEGO PROGRAMU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH NA WYDZIALE HUMANISTYCZNYM UMCS”

W trosce o lepsze przygotowanie studentów do wykonywania zawodu, a – co za tym idzie – zwiększenie efektywności praktyk, pracownicy zakładów dydaktyk przedmiotowych na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w początkach 2010 roku przygotowali innowacyjny program praktyk, pt. „*www.praktyki.wh.umcs. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*”, realizację tego projektu zaplanowano na okres 1.09.2010–30.11.2014¹.

W chwili przystępowania do projektu Instytut Historii UMCS kształcił studentów w czterech specjalnościach: archiwalnej, edytorsko-redaktorskiej, kolekcjonersko-krajoznawczej i nauczycielskiej². Specjalność nauczycielska była realizowana dwukierunkowo: Historia z wos oraz Historia z językiem polskim (w Instytucie Filologii Polskiej dodatkowo prowadzony jest kierunek Język polski z historią – ten kierunek wraz z Historią z językiem polskim zostały już wygaszone i nie ma na nie naboru). Obecnie realizowana jest tylko specjalność nauczycielska Historia z wos, która na I stopniu studiów przygotowuje do nauczania bloku przedmiotowego w szkole podstawowej – Historia i społeczeństwo. Na II stopniu studiów utrzymano dwukierunkowość, by absolwenci mogli uczyć zarówno historii, jak i wiedzy o społeczeństwie. Mamy też nadzieję, że pomoże to naszym wychowankom także w przyszłości lepiej realizować program nowego przedmiotu – Historia i społeczeństwo. Program studiów w zakresie specjalności nauczycielskiej jest wypełniany

¹ Projekt współfinansowany jest ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Szczegółowe informacje znajdują się na stronie internetowej projektu.

² <http://www.historia.umcs.lublin.pl/?akcja=art.&id=10088804> [dostęp: 20.09.2013].

zgodnie z najnowszymi wymogami określonymi w standardach kształcenia nauczycieli³. Zalecenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazują na konieczność odpowiedniego przygotowania merytorycznego realizowanego w ramach kierunku studiów w taki sposób, aby absolwent zdobył wiedzę i umiejętności odpowiednie do nauczania przedmiotu.

W programie praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS wprowadzono wiele innowacji. W Instytucie Historii przedstawiają się one następująco:

Pierwszą zasadniczą innowacją było wprowadzenie nowej siatki godzin praktyk, w tym praktyk śródrocznych, które w ostatnim czasie nie były realizowane. Różnice są następujące:

Przed projektem:

I. Dla studiów I stopnia:

1. 36 godz. praktyki ogólnopedagogicznej;
2. 54 godz. praktyki z historii w szkole podstawowej;
3. 54 godz. praktyki z historii w gimnazjum;
4. 36 godz. praktyki z wos/języka polskiego w gimnazjum.

II. Dla studiów II stopnia:

1. 54 godz. praktyki z historii w szkole ponadgimnazjalnej.

W projekcie:

I. Dla studiów I stopnia:

1. 2 godz. praktyki ogólnopedagogicznej śródrocznej;
2. 36 godz. praktyka ogólnopedagogicznej ciągłej;
3. 10 godz./grupa praktyki przedmiotowej śródrocznej z historii w szkole podstawowej;
4. 10 godz./grupa praktyki przedmiotowej śródrocznej z historii w gimnazjum;
5. 10 godz./rocznik praktyki przedmiotowej śródrocznej z wos/języka polskiego w gimnazjum;
6. 54 godz. praktyki przedmiotowej ciągłej z historii w szkole podstawowej;
7. 54 godz. praktyki przedmiotowej ciągłej z historii w gimnazjum;
8. 36 godz. praktyka przedmiotowej ciągłej z wos/języka polskiego w gimnazjum.

II. Dla studiów II stopnia:

1. 10 godz./grupa praktyki przedmiotowej śródrocznej z historii w szkole średniej;
2. 54 godz. praktyki przedmiotowa ciągłej z historii w szkole średniej.

Istotną nowością w porównaniu z dotychczasowym programem było wprowadzenie praktyk śródrocznych poprzedzających praktykę ogólnopedagogiczną i praktyki przed-

³ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2012 nr 0, poz. 131.

miotowe ciągle. Dzięki tej innowacji praktyka pedagogiczna przestała być wyizolowanym elementem programu studiów, lecz stała się czynnikiem integrującym całość oddziaływań zewnętrznych i wysiłków własnych studenta, mających na celu przygotowanie go w pełni do roli nauczyciela.

Nadmienić trzeba, że wprowadzenie 17 stycznia 2012 r.⁴ nowych standardów kształcenia nauczycieli zmusza do kolejnej korekty planu praktyk. Jednak w sytuacji, gdy zmiany dotyczą naboru studentów od roku akademickiego 2012/2013, a projekt trwa tylko do końca 2014 r., nie wpływa to w większym stopniu na zmiany w realizacji praktyk w tym projekcie.

PRZEDMIOTOWA PRAKTYKA ŚRÓDROCZNA

Praktyka śródroczna jest nową formą praktyki prowadzoną w ramach projektu, odbywającą się równoległe z zajęciami akademickimi z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie. Praktyka ma formę zajęć grupowych o charakterze hospitacyjnym. Celami są: obserwacja interakcji nauczyciel-uczeń, sposobów korekty wypowiedzi uczniowskich, metod aktywizacji uczniów, form pracy na lekcji oraz wyodrębnianie celów i faz lekcji. Obserwacja dokumentowana jest przy pomocy autorskich wypracowanych w projekcie arkuszy z ukierunkowaniem na poszczególne aspekty metodyczne i merytoryczne. Odbycie praktyki jest udokumentowane przez złożenie arkuszy obserwacyjnych i sprawozdań z praktyk. Praktyka śródroczna jest pierwszą z cyklu praktyk przedmiotowych i umożliwia kompleksowy wgląd w pracę nauczyciela oraz obserwację jego warsztatu dydaktycznego. Poprzez ukierunkowanie uwagi na wybrane aspekty dydaktyczne obserwowanej lekcji student ma możliwość doskonalenia kompetencji metodycznych i merytorycznych. Praktyka śródroczna wspiera również proces kształtowania postawy refleksyjnej studenta-praktykanta.

PRZEDMIOTOWA PRAKTYKA CIĄGŁA (I I II STOPIEŃ)

Praktyka ciągła ma formę praktyki indywidualnej ukierunkowanej na kształcenie kompetencji metodycznych i merytorycznych rozumianych jako:

- a. umiejętność przygotowania i organizacji pracy na lekcji (realizacja celów, adekwatność metod i technik nauczania, umiejętne wykorzystanie czasu lekcji, *etc.*),
- b. umiejętność analizowania pracy własnej i jej efektów oraz pracy uczniów (stosowanie różnorodnych form kontroli i oceny stopnia opanowania materiału przez uczniów).

⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Praktyka pedagogiczna ciągle umożliwia ponadto wykorzystanie wiedzy zdobytej w czasie studiów i jej konfrontację z rzeczywistością – zastosowanie wiedzy pedagogicznej i metodycznej w praktyce poprzez samodzielne prowadzenie zajęć lekcyjnych i opiekuńczo-wychowawczych, poznanie organizacji pracy różnych typów szkół, nabycie umiejętności planowania, obserwacji, prowadzenia i dokumentowania zajęć, spostrzegania faktów pedagogicznych, właściwej ich analizy i interpretacji, kształtowanie właściwego stosunku do ucznia, wychowanka oraz obowiązków związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, wykształcenie twórczej i poszukującej postawy nauczyciela, kształtowanie dyscypliny i odpowiedzialności za wykonywaną pracę, nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów.

W trakcie praktyki studenci pozostają w stałym kontakcie z opiekunem ze strony UMCS podczas indywidualnych konsultacji, jak i na platformie PWH. Odbycie praktyki jest udokumentowane przez złożenie przez studentów dzienniczka praktyk, konspektów, arkuszy obserwacyjnych oraz arkusza oceny praktykanta przez nauczyciela-opiekuna. Opiekunowie ze strony UMCS mają dzięki temu możliwość oceny umiejętności praktykanta z zakresu:

Planowania:

1. Samodzielnego przygotowania scenariusza/konspektu zajęć dydaktycznych.
2. Poprawnego określania celów lekcji.
3. Przygotowania lekcji o poprawnej strukturze.
4. Samodzielnego przygotowania materiałów dydaktycznych i ich adekwatnego doboru.
5. Właściwego rozkładu treści nauczania w czasie zajęć.
6. Właściwego określenia stopnia trudności materiału nauczania podczas zajęć realizowanych przez studenta-praktykanta.
7. Dostosowania trudności realizowanych zagadnień do poziomu intelektualnego i umiejętności uczniów.

Realizacji lekcji:

1. Prowadzenia lekcji w tempie dostosowanym do poziomu wiedzy i umiejętności uczniów.
2. Motywowania i aktywizacji uczniów poprzez właściwy dobór tematu lekcji, sekwencji lekcji.
3. Przejrzystości struktury realizowanej lekcji.
4. Optymalnej realizacji zaplanowanych celów lekcji.
5. Efektywnego i adekwatnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej do celów lekcji.
6. Właściwego doboru środków dydaktycznych i ich wykorzystania.
7. Stosowania różnych form i metod nauczania oraz ich poprawnej organizacji.
8. Właściwej komunikacji w relacji nauczyciel-uczeń.

Postawy nauczyciela:

1. Uwzględniania potrzeb, zainteresowań i propozycji uczniów.
2. Uwzględniania różnic w osobowości poszczególnych uczniów i ich stylów uczenia się.
3. Skłaniania uczniów do refleksji historycznej.
4. Stwarzania możliwości indywidualnego rozwoju uczniów.
5. Wspierania rozwoju umiejętności uczniów.
6. Różnicowania metod i technik nauczania podczas zajęć z uczniami.
7. Dostosowania poziomu komunikacji do poziomu refleksji i umiejętności językowych uczniów.
8. Adekwatnego stosowania form korekty błędów i podawania informacji zwrotnej.
9. Ewaluacji własnych działań podejmowanych podczas zajęć z uczniami.
10. Optymalnego wykorzystania czasu lekcji.

Kolejnym ważnym elementem innowacyjności było opracowanie nowych regulaminów praktyk. Regulamin praktyk pedagogicznych Instytutu Historii przed projektem obejmował zarówno organizację, jak i przebieg praktyki i był sformułowany ogólnikowo. Jego zapisy nie gwarantowały właściwego nadzoru nad przebiegiem praktyk ze strony uczelni.

Obecnie w projekcie obowiązują dwa regulaminy:

- regulamin praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS⁵;
- regulamin praktyk Instytutu Historii UMCS.

Ich wprowadzenie pozwoliło na szczegółowe określenie zasad współpracy z placówkami oświatowymi, kryteriów oceny praktyk, obowiązków studentów-praktykantów, szkolnych oraz uczelnianych opiekunów praktyk. Zmiany te przyczyniły się do poprawy jakości kontaktów pomiędzy uczelnią a szkołami oraz wzrostu efektywności kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli historii. Wprowadzono szereg procedur, dzięki którym uzyskano znaczący wpływ na całość zadań realizowanych przez studentów w ramach praktyk. Precyzyjnie określono najważniejsze oczekiwania uczelni wobec szkolnych opiekunów praktyk. Zastosowane rozwiązania wymusiły konieczność właściwego odbycia praktyki przez studenta, prowadzenie przez niego ścisłej ewidencji godzin zajęć. Określiły zakres obowiązków nauczycieli-opiekunów praktyk, wprowadziły zasadę rzetelnego katalogowania czasu poświęconego przez opiekunów praktyk studentom-praktykantom.

Opracowanie nowego regulaminu praktyk Instytutu Historii UMCS objęło:

- cele praktyk pedagogicznych,
- założenia i organizację praktyk pedagogicznych,
- warunki zaliczenia praktyki,

⁵ <http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=4925> [dostęp: 20.09.2013].

- przebieg praktyki,
- obowiązki i zadania studenta-praktykanta,
- obowiązki nauczyciela-opiekuna praktyk w stosunku do praktykanta,
- sposób prowadzenia dokumentacji praktyki pedagogicznej,
- kryteria oceny praktyki (niezbędnik).

Następną innowacją była poprawa organizacji, przygotowań i realizacji harmonogramu praktyk. Zmiany w tej kwestii są zasadnicze.

Przed projektem: Organizacją praktyk zajmował się prowadzący/a zajęcia z dydaktyki historii i wos, który był zarazem opiekunem. Opracowywał harmonogram pracy oraz nadzorował i monitorował ich realizację. Studenci samodzielnie dokonywali wyboru szkół i opiekunów. O wyborze placówki oświatowej, w której odbywali praktykę, decydowała głównie jej bliskość względem miejsca zamieszkania. Nie istniała baza danych szkół i nauczycieli zaangażowanych w realizację praktyk. Nauczyciele mieli ograniczoną możliwość kontaktu z uczelnianym opiekunem w sprawach bieżących, dotyczących realizacji praktyk. Nie było konsultacji ze szkołami w sprawie programów praktyk oraz sposobu realizacji praktyki przez studenta.

W projekcie:

1. Organizacją praktyk zajmuje się Biuro projektu i prowadzący/a zajęcia z dydaktyki historii i wos, który jest zarazem uczelnianym opiekunem praktyki. Opiekun praktyki z ramienia uczelni wskazuje placówki i nauczycieli-opiekunów praktyk, do których mają udać się studenci na praktykę, a także przesyła informację do Biura projektu pośredniczącego w kontaktach ze szkołami i nauczycielami. Podczas trwania praktyki uczelniany opiekun praktyki nadzoruje i monitoruje jej realizację.

2. Istnieje baza danych szkół i nauczycieli, z którymi nawiązano stałą współpracę. Student jest kierowany na praktykę jedynie do szkół biorących udział w projekcie i umieszczonych w bazie. Opiekunami studentów w szkole są wyłącznie nauczyciele, którzy pracują w tych placówkach i zostali przeszkoleni w ramach projektu.

3. Odbyły się konsultacje ze szkołami i nauczycielami dotyczące programów praktyk oraz sposobu realizacji praktyki przez studentów. W porozumieniu z nauczycielami-opiekunami praktyk dopracowano kwestie organizacyjne, co umożliwiło usprawnienie nadzoru nad przebiegiem praktyk ze strony Instytutu.

4. Ujednolicono kryteria oceny praktyk, szczegółowo określono zakres obowiązków studenta-praktykanta i nauczyciela-opiekuna praktyk. Wprowadzono nowe zasady oceny uwzględniające poziom kompetencji merytorycznych, metodycznych i komunikatywnych oraz dotyczące kultury osobistej studenta-praktykanta, uznając te elementy za warunkujące właściwy przebieg procesu dydaktycznego podczas praktyk. Ulepszono programy przebiegu praktyk, które doprecyzowano w zakresie zadań i obowiązków studentów podczas praktyk, uwzględniając opinie nauczycieli wyrażone podczas konsultacji.

Następny element innowacyjności to zmiana w przygotowaniu nauczycieli do pełnienia roli opiekuna praktyk.

Przed projektem: Nauczyciele nie byli szkoleni do pełnienia funkcji opiekuna praktyk. Uczelnia nie miała możliwości realnej oceny stopnia przygotowania nauczycieli do tej roli. Z kolei uczelnia nie miała realnego wpływu na wybór opiekuna praktyk, a o jego przydziale decydował dyrektor szkoły. W związku z tym rolę opiekuna mógł pełnić nauczyciel z zaledwie kilkuletnim stażem, co często obniżało jakość opieki merytorycznej i metodycznej nad praktykantem. Materiały dotyczące przebiegu praktyki dotyczyły jedynie jej schematycznego harmonogramu i opisu najważniejszych wymagań związanych z przebiegiem praktyki. Studenci mieli obowiązek przedstawić w szkole opiekunowi praktyk harmonogram jej przebiegu otrzymany od opiekuna z uczelni.

W projekcie: Nauczyciele-opiekunowie praktyk przeszli specjalnie zorganizowane dla nich szkolenie obejmujące 90 godz. Zostali kompleksowo przeszkoleni do pełnienia funkcji opiekuna praktyk. Zapoznano ich z najnowszymi rozwiązaniami dotyczącymi poprawy jakości kształcenia w zakresie uczenia się i nauczania historii oraz wiedzy o społeczeństwie. Szkolenie obejmowało następujące bloki tematyczne: Zadania opiekuna śródrocznej i ciągłej praktyki pedagogicznej, Planowanie pracy wychowawczej, Wykorzystanie gier i zabaw interakcyjnych, Kompetencje komunikacyjne, Ukryty program szkoły, Role rodzajowe a edukacja, Metody aktywizujące w pracy nauczyciela wychowawcy, Technologia informacyjno-komunikacyjna. Nabyte w trakcie szkoleń umiejętności i wiedzę nauczyciele przekazują studentom.

Nauczycielom-opiekunom praktyk przekazano materiały dotyczące praktyk, obejmujące: regulamin praktyk pedagogicznych w Instytucie Historii UMCS, kryteria oceny praktyk, plan praktyk (wzór), harmonogram praktyk (wzór), kontrakt z nauczycielem-opiekunem (wzór), harmonogram spotkań z nauczycielem-opiekunem (wzór), wzory konspektów, arkusze obserwacji lekcji, arkusze ewaluacyjne, wzór sprawozdania z praktyki, wykaz najnowszej literatury dydaktycznej, dodatek dotyczący stereotypów płciowych.

Ze względu na to, że dotychczasowe doświadczenia związane z przebiegiem praktyki wskazywały na niedostatki w zakresie opieki ze strony nauczycieli-opiekunów, szczególnie określono zakres obowiązków studenta-praktykanta i nauczyciela-opiekuna. Zwrócono szczególną uwagę na jakość współpracy pomiędzy studentem-praktykantem a nauczycielem-opiekunem, która powinna służyć stopniowemu wprowadzaniu praktykanta w pracę nauczyciela i braniu odpowiedzialności za wszystkie aspekty nauczania.

Nauczyciele-opiekunowie praktyk otrzymali również dostęp do materiałów dydaktycznych na platformie PWH (<http://pwh.umcs.pl/>) stale uzupełnianych i aktualizowanych oraz możliwość bezpośredniego kontaktu z opiekunem ze strony UMCS zarówno drogą mailową, jak i przez Internet.

Uczelnia uzyskała wpływ na wybór opiekuna praktyki, którym może zostać jedynie nauczyciel, który ukończył szkolenie i pracuje w placówce oświatowej biorącej udział w pro-

jeckie. Wpłynęło to korzystnie na wzrost jakości opieki merytorycznej i metodycznej nad praktykaniem, którą może obecnie pełnić jedynie nauczyciel odpowiednio przygotowany i posiadający doświadczenie zawodowe potwierdzone wieloletnim stażem pracy w szkole.

Następna innowacyjność to zmiana sposobu przygotowania studentów do realizacji praktyk.

Przed projektem:

1. Informacje na temat praktyk przekazywano podczas spotkań organizacyjnych uczelnianego opiekuna ze studentami.
2. Studenci otrzymywali od uczelnianych opiekunów praktyk jedynie harmonogram i plan praktyk, który przedstawiali nauczycielom-opiekunom w szkole.
3. System komunikacji pomiędzy praktykantem, opiekunem z UMCS, opiekunem szkolnym i jednostką organizującą praktykę ograniczał się do kontaktu telefonicznego lub za pośrednictwem elektronicznej i tradycyjnej poczty. Dotyczył on głównie spraw bieżących związanych z przebiegiem praktyki.

W projekcie:

Przed każdym typem praktyki organizowane były spotkania studentów-praktykantów z opiekunami ze strony UMCS i przedstawicielami Biura projektu. Program spotkań obejmował:

1. Przedstawienie harmonogramu praktyki (miejsce i termin odbycia praktyki).
2. Zapoznanie z regulaminem praktyk, w tym omówienie warunków i terminów zaliczenia praktyki, kryteriów oceny, zakresu obowiązków praktykanta i szkolnego opiekuna praktyk.
3. Prezentację niezbędnika praktykanta, szczegółowe omówienie dokumentów w nim zawartych.
4. Informację na temat możliwości i formy bieżącego kontaktu z opiekunem praktyk ze strony UMCS oraz indywidualnych konsultacji w uzgodnionych terminach wg indywidualnych potrzeb studentów-praktykantów.
5. Informację o formach wymiany doświadczeń i uwag odnośnie realizacji praktyki na forum dyskusyjnym platformy PWH.
6. Wskazanie dodatkowych materiałów dydaktycznych dostępnych na platformie PWH.
7. Przekazanie niezbędników lub określenie terminu ich odbioru.
8. Dyskusję.

Studenci, podobnie jak nauczyciele-opiekunowie otrzymują niezbędnik z materiałami dydaktycznymi oraz dokumentacją praktyk, tj. harmonogram i plan praktyk, materiały ewaluacyjne, dzienniczek praktyk itp. Niezbędnik opracowany w ramach projektu zawiera zestaw materiałów dydaktycznych dla studentów-praktykantów obejmujący wzory

konspektów, arkusze obserwacji, zestaw arkuszy ewaluacyjnych, a także materiałów, które mogą być na bieżąco wykorzystywane podczas zajęć z historii i wiedzy o społeczeństwie, jak i bezpośrednio w praktyce pedagogicznej studentów. Zawarte w niezbędniku materiały uwzględniają potrzebę kształtowania u studentów postawy refleksyjnej względem własnych działań i umiejętności. Niezbędnik zawiera również zestaw materiałów uwzględniających najnowsze trendy w dydaktyce historii i wiedzy o społeczeństwie. Arkusze ewaluacyjne dla studentów oraz nauczycieli-opiekunów praktyk dotyczące przebiegu praktyki pozwolą na określenie działań, które sprawiają praktykantom trudności. Wnioski, jakie będzie można na tej podstawie wyciągnąć, przyczynią się do modyfikacji programów zajęć z dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie. Uzyskanie przez opiekunów ze strony uczelni informacji zwrotnej na temat praktyk pozwoli jednocześnie na ewaluację ich działalności dydaktycznej, co będzie wpływało na podniesienie jakości kształcenia.

Studenci i nauczyciele-opiekunowie komunikują się z opiekunem ze strony UMCS, jak i z biurem poprzez: mail, telefon, platformę internetową PWH, forum dyskusyjne.

Elementem innowacyjności jest także zakupienie sprzętu elektronicznego, programów multimedialnych, jak i pozycji książkowych. Studenci praktykanci mają dostęp do zakupionego w ramach projektu sprzętu po uzyskaniu zgody kierownika merytorycznego. Wykorzystywana jest kamera, dyktafony i aparaty fotograficzne do dokumentowania odbywanych zajęć. Nagrania obserwowanych zajęć, po uzyskaniu zgody uczniów uczestniczących w obserwowanych lekcjach, służą jako materiały dydaktyczne podczas zajęć z dydaktyki przedmiotu. Laptopy i rzutniki wykorzystywane są w pracy bieżącej ze studentami, jak i podczas szkoleń nauczycieli do prezentacji nagrań przebiegu zajęć, filmów dydaktycznych, materiałów multimedialnych zakupionych w projekcie.

Zasoby biblioteki Instytutu Historii oraz Zakładu Edukacji Historycznej i Dziedzictwa Kulturowego były ograniczone, jeśli chodzi o multimedialne materiały dydaktyczne, podręczniki szkolne i akademickie oraz czasopisma. Uniemożliwiało to studentom-praktykantom wypożyczenie tego typu materiałów i pomocy dydaktycznych w czasie praktyk.

Obecnie studenci mogą korzystać z dostępnych materiałów multimedialnych, podręczników i książek zakupionych w ramach projektu. Wykorzystanie materiałów jest potwierdzane wpisem do ewidencji prowadzonej przez bibliotekę. Są one (encyklopedie, filmy) wykorzystywane są również podczas zajęć dydaktycznych na uczelni. Podręczniki i książki zakupione w ramach projektu złożone są w bibliotece instytutowej i przez nią wypożyczane. Część z nich znajduje się pod opieką kierownika merytorycznego i jest przez niego udostępniana zainteresowanym studentom.

Kolejną bardzo ważną zmianą, która składa się na innowacyjność, jest możliwość wymiany doświadczeń z realizacji praktyk. Polepszyła się również współpraca i kontakty z organami prowadzącymi: szkoły, kuratorium, metodykami i samymi nauczycielami. Między innymi wyrazem tego jest seminarium, które odbyło się w dniach 26-27 września

2013 roku. Podczas tego spotkania wystąpili przedstawiciele tych środowisk. W trakcie tego seminarium wskazano na istotne różnice, które poprawiły jakość praktyk, oto one:

Przed projektem:

1. Nie było możliwości wymiany doświadczeń dotyczących organizacji i realizacji praktyk.
2. Nie istniały narzędzia umożliwiające wymianę doświadczeń.
3. Badania ewaluacyjne nie były przeprowadzane.

W projekcie:

1. Istnieje możliwość wymiany doświadczeń dotyczących organizacji i realizacji praktyk.
2. Jako narzędzia wymiany doświadczeń związanych z organizacją i realizacją praktyk wykorzystywane są:
 - a. Konsultacje z nauczycielami biorącymi udział w projekcie.
 - b. Szkolenia dla nauczycieli pragnących uczestniczyć w projekcie.
 - c. Spotkania organizowane przez Biuro projektu (spotkania z przedstawicielami organów prowadzących szkoły i spotkania kierowników merytorycznych).
 - d. Finansowanie uczestnictwa pracowników uczelni w konferencjach.
 - e. Spotkania podczas realizacji praktyk ciągłych oraz śródrocznych, w których programie jest podsumowanie i omówienie hospitowanych lekcji. Uczestniczą w nich wszystkie strony tj. opiekunowie z ramienia szkoły i uczelni oraz studenci. Wtedy wymiana doświadczeń jest najpełniejsza.
 - f. Forum dyskusyjne na Platformie PWH.
3. Ewaluację bieżącą korzyści płynących z realizacji praktyk prowadzi Biuro projektu. Ewaluacja całościowa oddziaływania realizacji projektu na wzrost kompetencji pedagogicznych studentów będzie dopiero realizowana po ukończeniu pełnego kursu. Przygotowane zostało seminarium ewaluacyjne, w którym brali udział eksperci i prelegenci z różnych środowisk naukowych i oświatowych.

Wszystkie wymienione wcześniej zmiany jednoznacznie wskazują na wiele innowacji, które zostały wprowadzone do projektu „www.praktyki.wh.umcs. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”. Nadmienić też należy, iż idea i program praktyk odpowiadają również założeniom między innymi *Komunikatu z Brugii w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011-2020*⁶. Uniwersytety oferujące specjalności nauczycielskie wypełniają bowiem zadania szkół zawodowych. W dokumencie zwrócono uwagę na konieczność uruchamiania coraz lepszych systemów kształcenia, które

⁶ *Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brugii dnia 7 grudnia 2010 r. zawierających przegląd strategicznego podejścia i strategicznych priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011-2020.*

sprzyjałyby nabyciu i podniesienia poziomu kwalifikacji. Nowa strategia odpowiadać ma wyzwaniom kryzysu gospodarczego, w jakim znalazła się Europa, zwłaszcza bezrobocia wśród ludzi młodych. W *Komunikacie* przyznano również, iż oprócz kompetencji kluczowych to właśnie „uczenie się przez praktykę” jest podstawowym sposobem na podniesienie własnego potencjału na rynku pracy⁷. Programy naszego projektu wpisują się również w proces kopenhaski dzięki temu, że postuluje się poprawę jakości kształcenia poprzez opracowanie przejrzystych narzędzi do mierzenia zdobytych kwalifikacji.

INNOVATIONS OF TEACHERS TRAINING AT THE INSTITUTE OF HISTORY OF UMCS IN LUBLIN WITHIN THE CONFINES OF THE PROJECT WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS. – PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF A NEW PROGRAM OF TEACHING PRACTICE ON THE FACULTY OF HUMANITIES UMCS

SUMMARY

In order to better prepare students for the profession, and thus increase the effectiveness of the teaching practice, university research workers at the Faculty of Humanities at UMCS in early 2010 prepared a new innovative program of the teaching practice. In times of globalization, teachers are also required media competence in computers expressed by the ability to use information and communication technology in order to improve the teaching-educational processes. The teacher is required to processing, gaining, and using the rapidly increasing knowledge about the world and also to training these skills in students. An important part of the practice is to prepare teachers-to-be to make effective use of media, in particular information technology. The use of the latest multimedia, primarily the e-learning platform Moodle serves these tasks.

⁷ Ibidem, s. 11.

BIBLIOGRAFIA

1. Akty prawne

Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brugii dnia 7 grudnia 2010 r. zawierających przegląd strategicznego podejścia i strategicznych priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011-2020.

Nowy program praktyk przedmiotowo-metodycznych. Język polski w szkole, dodatkowa specjalność: wiedza o kulturze/historia, [w:] Projekt „www.praktyki.wh.umcs” – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS, Lublin 2010.

Nowy program praktyki ogólnopedagogicznej, [w:] Projekt „www.praktyki.wh.umcs” – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS, Lublin 2010.

Opinia Parlamentu Europejskiego z dn. 24.10.2007 r. i Decyzja Rady z dn. 14.02.2008, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF>, [dostęp: 24.08.2013].

Podstawa kształcenia ogólnego z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa 2009.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego zgodna z Rozporządzeniem MEN z dn. 23 grudnia 2008, t. 4: Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa 2009.

Podstawa programowa z komentarzami, t. 7: Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne, Warszawa 2009.

Regulamin praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie, [w:] <http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=4925> [dostęp: 03.09.2013].

Regulamin i Program Praktyk realizowanych w ramach projektu: [www.praktyki.wh.umcs](http://www.pwh.umcs.pl/) w terminie 01.09.2010 r. – 30.11.2014 r., [w:] <http://www.pwh.umcs.pl/> [dostęp: 03.09.2013].

Regulamin Studiów w UMCS w Lublinie – Załącznik do Uchwały Nr XXII – 39.3/12 Senatu UMCS z dnia 25 kwietnia 2012 r.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2009, nr 50, poz. 400.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013, nr 0, poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, nr 0, poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. 2011, nr 253, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. 2011, nr 243, poz. 1445.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, [w:] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF> [dostęp: 24.08.2013].
- Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2012, nr 0, poz. 131.
- Załącznik I. Definicje, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111/4, 6.05.2008.
- Zarządzenie Nr 56/210 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 29 lipca 2010 r. w sprawie organizacji praktyk zawodowych przewidzianych w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na Uniwersytecie Wrocławskim, [w:] http://www.ii.uni.wroc.pl/files/Zarzadzenie56-2010_RektoraUWr.pdf [dostęp: 12.09.2013].

Zarządzenie Nr 56/210 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 29 lipca 2010 r., [w:] http://www.ii.uni.wroc.pl/files/Zarzadzenie56-2010_RektoraUWr.pdf. [dostęp 12.09.2013].

2. Rozprawy i artykuły

Ablewicz K., *Zapoznawana wartość wspólnoty uniwersyteckiej*, [w:] *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2007, s. 57-66.

Adamczuk-Stęplewska A., *Polska literatura najnowsza (1989-2009) w szkole*, Lublin 2012.

Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001.

Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

Appleby J., Hunt L., Jacob M., *Powiedzieć prawdę o historii*, tłum. St. Amsterdamski, Poznań 2000.

Arends R.J., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1995.

Attridge D., *Jednostkowość literatury*, tłum. P. Mościcki, Kraków 2007.

Austin J.L., *Znaczenie słowa*, [w:] idem, *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993, s. 78-103.

Ausz M., Szewczuk D., *Praktyki śródroczne jako element przygotowania studentów Instytutu Historii UMCS do wykonywania zawodu nauczyciela*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, Cz. Nowarski, Kraków 2008, s. 240-253.

Ausz M., *Praktyki śródroczne w Prywatnym Katolickim Liceum im. Ks. K. Gostyńskiego jako przykład realizacji zadań kształcenia zawodowego studentów historii UMCS w Lublinie*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Nabywanie praktycznych umiejętności w kształceniu kierunkowym*, red. B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, Siedlce 2006, s. 451-456.

Bachtin M., *Problem gatunków mowy*, [w:] idem, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 1986, s. 348-402.

Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane, red. H. Červinková, B.D Gołębnik, Wrocław 2010.

Balcerzan E., *Przez znaki*, Poznań 1971.

Banach Cz., *Modernizacja edukacji nauczycieli wobec przemian edukacyjnych oraz szkoły jako podstawowe ogniwa reformy*, [w:] *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, red. E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko, Ryki-Radom 2003, s. 9-18.

Barańczak S., *Mistrz i Majster*, „Polonistyka” 1998, nr 10, s. 644-651.

Barthes R., *Przyjemność tekstu*, tłum. A. Lewińska, Warszawa 1997.

- Bartmiński J., *Miejsce tekstu i tekstologii w programach polonistycznych i na uniwersytecie*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 169-184.
- Bates J., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, tłum. R. Waliś, Warszawa 2005.
- Bednarkowa W., *Dydaktyka „homeopatyczna”*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006, s. 95-106.
- Bednarska M., *Feminizacja zawodu*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 2 (205), s. 8-13.
- Benjamin W., *Twórca jako wytwórca. Eseje i rozprawy*, tłum. R. Reszke, Warszawa 2011.
- Bernacka E.R., *Nie przegap uzdolnień*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1, s. 99-108.
- Bernacka E.R., *Szkoła nie dla Ikarów*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 4, s. 81-87.
- Będzińska-Wosik B., *Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – przedmiot wspólnej troski uczelni i szkoły podstawowej*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne*, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2012.
- Biała A., *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk*, Warszawa-Bielsko-Biała 2009.
- Bobiński W., *Wiwat polonista – konserwatysta!, czyli o zapomnianej sztuce rozmowy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 81-89.
- Bobko A., *Józefa Tischnera myślenie o człowieku*, [w:] J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wybr. i oprac. A. Bobko, Wrocław-Warszawa-Kraków 2003, s. III-L.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999.
- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3, s. 216-223.
- Bonar J., *Rola zajęć teoretycznych i praktycznych w kształtowaniu kompetencji zawodowych studentów edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2012, s. 89-100.
- Bortnowski S., *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009, s. 13-23.
- Bortnowski S., *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 55-81.
- Bortnowski S., *Pozwólmy im samodzielnie myśleć*, [w:] *Prace z języka polskiego w szkole średniej*, red. Z. Saloni, Warszawa 1972.

- Bortnowski S., *Sztuka, antysztuka czy wielkie nic*, „Polonistyka” 2001, nr 9, s. 524-530.
- Bruner J., *Kultura i edukacja*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wyd. III, Kraków 2010.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 3-18.
- Brzezińska A., *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113-131.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia akademicka: podręcznik*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2011, s. 95-292.
- Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, tłum. B. Piątek, Kraków 2004.
- Burzyńska A., *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006.
- Burzyńska A., *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Burzyńska A., *Teoria i lektura: niebezpieczne związki*, „Pamiętnik Literacki” 2003, z. 1, s. 71-111.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006.
- Buzan T., *Podręcznik szybkiego czytania*, tłum. G. Walota-Czekaj, Łódź 1999.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Gliwice 2013.
- Chrząstowska B., *Podstawy lektury, interpretacji, wartościowania*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995.
- Chrząstowska B., *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste*, [w:] *Wiedza i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 105-123.
- Cieślukowska J., *Teatr dzieciom niewidomym, dzieci niewidome teatrowi – założenia i efekty pewnego projektu*, [w:] *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. M. Świącicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Bydgoszcz 2010, s. 446-453.
- Czapiński J., *Kapitał do pomnożenia*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 50.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Czytanie, dar od Boga. Z prof. Stefanem Chwinem, pisarzem i eseistą i literaturoznawcą rozmawia Paweł Czapczyk*, „Polonistyka” 2013, nr 6.
- Dąbrowski M., *Projekt krytyki etycznej. Studia i szkice literackie*, Kraków 2005.
- Denek K., *Podmiotowość w procesie kształcenia*, „Wychowanie na co Dzień” 2003, nr 10-11, s. 4-9.
- Dobrzański D., *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*, Poznań 1999.

- Dołowy N., *Współczesna sztuka opowiadania we Francji*, „Almanach Antropologiczny”, nr 2: *Oralność/piśmienność*, Warszawa 2007, s. 204-221.
- Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literacką, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Drozdowski R., *Promodernizacyjna misja uniwersytetu*, „Życie Uniwersyteckie” 2011, nr 10, s. 22-23.
- Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności, red. L. Kudła, Cz. Nowarski, Kraków 2008.
- Dylak S., *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych: ku praktyce refleksyjnej*, Warszawa 2008.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*, Kraków 2000.
- Eco U., *Nadinterpretowanie tekstów*, [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, tłum. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 45-65.
- Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.
- Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. J. Gajda, Lublin 2000.
- Elsner D., *Refleksja nad refleksyjnym praktykiem*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 1, s. 16-20.
- Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2006.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, tłum. B. Horosiewicz, Poznań 2006.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.
- Fic M., *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, Cz. Nowarski, Kraków 2008, s. 149-161.
- Fic M., *Rola praktyk pedagogicznych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii (i społeczeństwa) w opinii studentów oraz nauczycieli-opiekunów praktyk*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Wrocław 2008, s. 167-171.
- Filipowicz R., *Szansa dla zdolnych*, „Życie Szkoły” 2001, nr 5, s. 314-316.
- Fish D., *Interpretacja, retoryka, polityka*, tłum. A. Szahaj, Kraków 2007.
- Fish D., *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Warszawa 1996.

- Fish D., Broekmann H., *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, tłum. K. Konarzewski, „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1, s. 20-31.
- Fisher M. [et al.], *Ocena zaburzeń głosu oraz problemów psychologicznych u nauczycieli*, „Otolaryngologia” 2002, nr 3, s. 181-186.
- Fletcher H.M., Drinnan J.M., Carding N.P., *Voice care knowledge among clinicians and people with healthy voices in dysphonia*, “Journal of Voice” 2007, nr 21(1), s. 80-91.
- Foniatrya kliniczna*, red. A. Pruszewicz Warszawa 1992.
- Gajak-Toczek M., *Twórczość w szkole – o niektórych twórczych aspektach w pracy nauczyciela polonisty*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011, s. 29-41.
- Gajak-Toczek M., *W jakim stopniu nauczyciel XXI wieku może być kreatorem swojej profesji?*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 2007, t. 5, red. L. Jazownik, M. Sinica, s. 41-55.
- Garstka T., Marszałek J., *Nauczyciel na starcie*, Warszawa 2000.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1976.
- Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Śliwińska-Kowalska, Łódź 1999.
- Głowiński M. [et al.], *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 3, poszerz. i popr., Wrocław 2000 [hasło: Esej].
- Gołębnik B.D., Teusz G., *Edukacja poprzez język*, Warszawa 1996.
- Gołębnik B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998.
- Górczyński W., *Szkolna edukacja historyczna w opiniach studentów*, [w:] *Wielokulturowość w nauczaniu historii*, red. B. Burda, B. Halczak, Zielona Góra 2004.
- Górniok-Naglik A., *Sztuka w treściach nauczania – na tropie korelacji i integracji w liceum*, Kraków 2002.
- Grzonka B., Leśniak-Berek E., Sułkowska M., Fic M., *Wymiar, zasady i forma odbywania praktyk na Wydziale Nauk Społecznych. Regulamin i ramowy program praktyk*. Katowice 2013.
- Gutkowska M., *Konferencja na temat dzieci zdolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 6.
- Hamlin S., *Jak mówić, żeby nas słuchali. Komunikacja we współczesnym miejscu pracy*, tłum. S. Jaśkiewicz-Budek, Poznań 2008.
- Hartwig J., *O sztuce patrzenia*, [w:] *Rozmowy na nowy wiek*, prowadzenie K. Janowska i P. Mucharski, Kraków 2002.

- Hirsch E.D., *The Knowledge Connection*, „Washington Post”, 16th February 2008.
- Hłobil A., *Pomóc zdolnemu*, „Życie Szkoły” 2006, nr 2, s. 44-46.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013.
- Ingarden R., *O poznawaniu dzieła literackiego*, tłum. D. Gierulanka, Warszawa 1976.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.
- Innowacje i metody. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, red. L. Hojnacki, M. Polak, Warszawa 2013.
- Jankowski D., *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996.
- Janus-Sitarz A., *Najpierw trzeba chcieć czytać. Studenci zachęcają licealistów do lektury*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 273-286.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Jastrząb J., *Diagnoza nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Dysleksja – Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2012, nr 1, s. 7-12.
- Jastrząb J., *Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 12.
- Jazownik L., *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 96-106.
- Jeleńska L., *Szkoła kształcąca. Metodyka nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1957.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Jędrzychowska M., *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010.
- Julowska V., *Refleksje dydaktyki historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzóska*, „Sensus Historiae” 2010, vol. I, s. 107-118.
- Kacprzak L., *Wieloaspektowość kompetencyjna nauczyciela w komunikowaniu interpersonalnym (przegląd teorii)*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 103-125.

- Kąkolewicz M., *Uwarunkowania procesu uczenia się w trybie e-learningowym*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2009, s. 11-18.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Martyniuk W., Steczko I., Waligóra J., *To lubię! Książka nauczyciela. Klasa 1 liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, cz. 1*, Kraków 2002.
- Knera J., Zbieranek P., *Kultura w studencie – student w kulturze. Uczestnictwo gdańskiej młodzieży akademickiej w ofercie kulturalnej Trójmiasta*, [w:] *Młodzi w kulturze*, red. L. Michałowski, K. Stachura, P. Zbieranek, Sopot 2010.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009.
- Koc K., *Oblicza sportu. O filozofii spotkania na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 2006, nr 4, s. 31-36.
- Kochanowicz L., *Lęk nowoczesny*, Kraków 2011.
- Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007.
- Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, t. 1, Warszawa 1995.
- Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, t. 2, Warszawa 1997.
- Konopka H., Liedke M., Ocytko M., Pasko A., *Jak uczyć historii w zreformowanej szkole? Praktyczny przewodnik dla przyszłych nauczycieli*, Białystok 2003.
- Kosznicki M., *Praktyki pedagogiczne studentów historii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998, s. 136-138.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Warszawa 2009.
- Kowal I., *Spójność referencjalna w opowiadaniach 9-15-latków*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2002, red. J. Porayski-Pomsta, nr 3, s. 84-101.
- Koziółek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziółek K., *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 109-126.
- Kriegeskorte W., *Giuseppe Arcimboldo 1527-1593*, tłum. E. Tomczyk, Kolonia 2002.

- Królikowski J., *Opiekun nauczyciela. Teoria, refleksja, praktyka. Poradnik*, Warszawa 2002.
- Kryda B., *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
- Kuczek A., *Jak doskonalić pisanie dłuższych form wypowiedzi? Materiały dla nauczycieli języka polskiego (szkoła podstawowa i gimnazjum)*, Gdańsk 2008, s. 9-17.
- Kujawska M., *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001.
- Kujawski J., *Zarys programu pracy z dziećmi i młodzieżą zdolną*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa 2000, s. 130-137.
- Kuziak M., *Styl wypowiedzi*, [w:] idem, *Jak mówić, rozmawiać, przemawiać*, Warszawa 2008.
- Kuziak M., *Zdefiniujmy problem. Czym jest perswazja, manipulacja, konwersacja i negocjacja?*, [w:] idem, *Jak mówić, rozmawiać, przemawiać*, Warszawa 2008, s. 24-43.
- Kuziak M., Rzepczyński S., *Sztuka pisania po polsku*, Warszawa 2008.
- Kuziak M., Rzepczyński S., Kasterski R., *Jak pisać po polsku? W szkole, w domu, w pracy*, Bielsko-Biała 2004.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 291-319.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Przeżycie literackie a postawy moralne uczniów*, Warszawa 1981.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Mickiewicz i eduROMy – multimedialne wyzwania szkolnej polonistyki*, [w:] *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, red. M. Sokołowski, Olsztyn 2003, s. 84-94.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *O niektórych uwarunkowaniach zawodowej edukacji nauczycieli*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 15, red. E. Polański, Z. Uryga, Katowice 1999, s. 35-55.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Sztuka autyzystyka – wielkie nic*, „Polonistyka” 2001, nr 10.
- Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań 2000.
- Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne: wychowanie przykładem*, tłum. T. Szafranski, Warszawa 2005.

- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002.
- Lévinas E., *Ślad innego*, tłum. B. Baran, [w:] *Filozofia dialogu*, wybr., oprac. i przedmową opatrzył B. Baran, Kraków 1991, s. 213-229.
- Lévinas E., *Twarz*, tłum. T. Gadacz, [w:] *Twarz Innego. Teksty filozoficzne*, red. B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner, Kraków 1985.
- Lewicka M., *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2005.
- Llosa M.V., *Prawda kłamstw. Eseje o literaturze*, tłum. M. Lewicka [et al.], Poznań 1999.
- Łastik A., *Poznaj swój głos*, Warszawa 2002.
- Ługowska J., *Opowiadanie i powieść jako podstawy strukturalne baśni*, [w:] *Barwy świata baśni*, red. U. Chęcińska, Szczecin 2003, s. 57-69.
- Makarczyk W., *Przyswajanie innowacji*, Wrocław 1971.
- Man de P., *The Rhetoric of Romanticism*, New York 1984.
- Maniecka-Aleksandrowicz B., Domeracka-Kołodziej A., *Medyczne aspekty emisji głosu nauczycieli*, [w:] *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2006, s. 7-21.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2006.
- Marzano R.J., Paynter D.E., *Nauczyciel pośrednikiem w nauce czytania*, [w:] *eidem, Aktywne doskonalenie pisania i czytania. Zbiór ćwiczeń i zadań*, tłum. J. Bartosik, Gdańsk 2009, s. 25-80.
- Maternicki J., *Kultura historyczna*, [w:] *idem, Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historygraficznych*, Warszawa 1990, s. 281-353.
- Maternicki J., *Perspektywiczny model nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 1, s. 9-22.
- Maternicki J., *Problemy dydaktyczne historii najnowszej*, [w:] *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, red. J. Maternicki, Warszawa 1990.
- Matywiecki P., *Baśń jako marzenie o sensie literatury (Pomysły do dalszego rozwinięcia)*, [w:] *Rozigrana córka mitu. Kulturowe konteksty baśni*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005, s. 29-37.

- McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka słuchania*, [w:] eidem, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, tłum. A. Błaż, Gdańsk 2004, s. 13-29.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, tłum. P. Kwieciński, E. Kizskurno-Koziej, Z. Knutsen, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 372-385.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
- Miller J.H., *Czytanie dokonujące odczytania*, tłum. P. Wawrzyszko, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000, s. 125-143.
- Miłosz Cz., *Ogród nauk*, Paryż 1979.
- Mistrz Świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999.
- Monks F.J., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*, tłum. M. Sochacka, Kraków 2007.
- Morawska I., *Literatura popularna w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006, s. 39-52.
- Morbitzer J., *O niektórych mitach edukacji wspieranej komputerowo*, „Konspekt” 2002/2003, nr 13.
- Musioł K., *Szkół wiele, noblistów mało*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 18, s. 11.
- Myrdzik B., *Edukacja na bezdrożach? Kilka refleksji na temat dylematów aksjologicznych*, „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 1, s. 27-29.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, „Postscriptum polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 97-108.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, red. A. Przeclawska, L. Rowicki, Warszawa 2000.
- Niebudek-Bogusz E. [et al.], *Ocena zaburzeń głosu u nauczycieli za pomocą wskaźnika niepełnosprawności głosowej (Voice Handicap Index – VHI)*, „Medycyna Pracy” 2007, nr 5, s. 393-402.

- Niebudek-Bogusz E. [et al.], *Samoocena głosu za pomocą wskaźnika niepełnosprawności głosowej VHI u pacjentów z porażeniem fałdów głosowych*, „Otolaryngologia” 2008, nr 4, s. 196-201.
- Niebudek-Bogusz E., *Postępowanie w iniforiach zawodowych w krajach Unii Europejskiej i na świecie*, „Medycyna Pracy” 2009, nr 2.
- Niech kolęda nas zjednoczy, głosząc chwałę cichej nocy. Materiały dydaktyczne*, red. D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Bydgoszcz 2012.
- Niemierko B., *Sytuacja dydaktyczna. Tworzenie nauczycielskiego systemu kształcenia*, [w:] idem, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Nycz R., *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, [w:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki, E. Nawrocka, Warszawa 2007, s. 11-25.
- Obrębowski A. [et al.], *Propozycje racjonalnego postępowania w orzekaniu o chorobie zawodowej narządu głosu*, „Medycyna Pracy” 2001, nr 1, s. 25-44.
- Obrębowski A., Pruszewicz A., *Zasady profilaktyki zawodowych zaburzeń głosu i kwalifikacji do zawodów głosowych*, „Nowiny Lekarskie” 1996, nr 1, s. 55-65.
- Okoń W., *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*, „Polonistyka” 1980, nr 6, s. 422-430.
- Okoń W., *Próba ujednolicenia poglądów na budowę lekcji*, [w:] *System dydaktyczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1971.
- Okoń W., *Szkoła współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa 1979.
- Okoń W., *W sprawie budowy lekcji*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 4.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Orliński W., *Główny podejrzany: tabelka w Excelu*, „Gazeta Wyborcza”, 14-15.09.2013.
- Ożóg K., *Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej*, [w:] idem, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2007, s. 73-84.
- Painter F., *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, tłum. E. Kazuk, Warszawa 1993.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, Warszawa 1997.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa 1999.
- Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tłum. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa 1994.

- Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007.
- Perleth Ch., *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci? Każde dziecko ma talent*, tłum. M. Skalska, Warszawa 2003.
- Perrot E., *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, tłum. A. Janowski, Warszawa 1995.
- Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, tłum. B. Mazur, Warszawa 2000.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Wstęp do antropologicznej metodyki literatury i języka polskiego*, [w:] *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensoryczności*, red. D. Karkut, T. Półchłopek, Rzeszów 2010, s. 79-91.
- Pierwsza połowa Marcina. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. E. Kledzik, J. Roszak, Poznań 2012.
- Pietraśiński Z., *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3, s. 249-271.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010.
- Pol J., *Przed maturą z języka polskiego. Zadania i ćwiczenia. Część 2. Od odrodzenia do romantyzmu*, Warszawa 2003.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 8-32.
- Pomorski J., *Jak uczyć historii w nowej szkole*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 3-17.
- Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998.
- Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, red. B. Walkiewicz, Warszawa 2006.
- Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Warszawa 2010.

- Proust M., *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. 7: *Czas odnaleziony*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1965.
- Próchniak P., *Komu potrzebny polonista*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22.
- Pruszewicz A. [et al.], *W sprawie kompleksowej oceny głosu – własna modyfikacja testu samooceny niesprawności głosu (Voice Handicap Index)*, „Otolaryngologia Polska” 2004, nr 58, s. 547-549.
- Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferencz, K. Błaszczyk, I. Rudek, Kraków 2011.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności: między teorią a praktyką*, Toruń 2013.
- Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń 2003.
- Pytanie o szkołę wyższą: w trosce o społeczeństwo*, red. B.D. Gołębnik, Wrocław 2008.
- Radomski A., *Historiografia a kultura współczesna*, Lublin 2006.
- Radomski A., *Kultura – Tekst – Historiografia*, Lublin 1999.
- Riffaterre M., *Semiotyka intertekstualna: interpretant*, tłum. K. i J. Faliccy, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 1, s. 297-314.
- Rogosińska A., *Oralność, piśmienność, elektralność (dyskusje wokół koncepcji Waltera Onga)*, „Almanach Antropologiczny”, nr 2: *Oralność/piśmienność*, Warszawa 2007, s. 191-203.
- Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1976.
- Rorty R., *Kariera pragmatysty*, [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, tłum. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 101-123.
- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.
- Schoenbeck H. von, *Szkoła z ludzką twarzą*, tłum. A. Murzyn, Kraków 2001.
- Schön D., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987.
- Schön D., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London 1983.
- Schulz R., *Kształcenie dla innowacji dydaktycznych*, Toruń 1992.
- Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2000.
- Skowronek B., *Współczesne media i nowa sytuacja edukacyjna (2)*, „Nowa Poliszczyna” 2003, nr 5, s. 28-35.

- Skudrzyk A., Warchala J., *Czy dwie kompetencje? Tekst mówiony i pisany w szkole*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2005, red. J. Porayski-Pomsta, nr 4, s. 22-32.
- Sowiński G., *Formacyjna funkcja praktyk studenckich*, „Polonistyka” 2001, nr 3, s. 171-176.
- Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.
- Stachura K., *Niektóre problemy ciągłych praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli historii na przykładzie WSP w Zielonej Górze*, [w:] *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998, s. 141-147.
- Stala M., *Pokój obwieszony Marcinami*, [w:] idem, *Druga strona. Notatki o poezji współczesnej*, Kraków 1997, s. 197-209.
- Starko A.J., *Creativity in Classroom. Schools of Curious Delight*, 3th ed., New Jersey 2005.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Koncepcje narracyjnej tożsamości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 81-114.
- Stemplewska-Żakowicz K., Paluchowski J., *Podstawy diagnozy psychologicznej*, [w:] *Psychologia akademicka: podręcznik*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2011, s. 25-94.
- Stępnik A., *Co nowego w historii najnowszej? Perspektywa historiograficzna*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zmian edukacyjnych* [w druku].
- Styl terapeutyczny w pracy polonisty*, red. A. Włodarczyk, Kraków 2007.
- Susman G.I., Evered R.D., *Ocena naukowych walorów badań w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010, s. 89-115.
- Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Sztejnberg A., *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2006.
- Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002.
- Szymański M.J., *Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna*, [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian*, t. 1: *Diagnozy i konstatacje*, red. J. Kostkiewicz, M. Szymański, A. Domagała-Kręcich, Kraków 2011, s. 21-36.
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006.
- Tarnowska B., *Instrukcja dla studentów III roku historii w sprawie praktyk ciągłych*, [w:] *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998, s. 163-167.
- Thomson P., *Znaczenie aktywnego słuchania*, [w:] idem, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, tłum. T. Geller, Poznań 1998.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.

- Tischner J., *Jak żyć?*, Wrocław 1994.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław-Warszawa-Kraków 2003.
- Tokarz M., *Wykład 1. Komunikacja – wstępne pojęcia i klasyfikacje*, [w:] idem, *Argumentacja. Perswazja. Manipulacji. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 11-24.
- Tomaszewski T., *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O.W. Owczynn timer, K. Obuchowski, Wrocław 1985.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1996.
- Trzebiński J., *Wstęp*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Kraków 2003.
- Urbanek J., *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*, Kraków 2002.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.
- Uryga Z., *Kształcenie polonistów a nowy model edukacji*, „Polonistyka” 2001, nr 2.
- Uryga Z., *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga, Kraków 1995.
- Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomółka, E. Dutka, Katowice 2007.
- Włoch S., *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, red. Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk, Poznań-Warszawa 2005, s. 221-226.
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 469-502.
- Wojdon J., *Miejsce dydaktyki historii w kształceniu nauczycieli historii w krajach europejskich*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, Cz. Nowarski, Kraków 2008.
- Wojnar I., *Edukacja i kultura*, [w:] *Współczesne dylematy upowszechniania kultury*, red. J. Gajda, Lublin 1991.

- Wolańska E., *Wykładowcy spójności tekstu renarracji tworzonych przez młodzież szkolną w wieku 12-13 lat*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2010, red. J. Porayski-Pomsta, nr 11, s. 104-114.
- Woškowiak G., *Próba określenia przyczyn wzrostu zapadalności na choroby zawodowe narządu głosu u nauczycieli*, „Medycyna Pracy” 1996, nr 5, s. 519-522.
- Wójcicka M., *Uniwersytet stabilność i zmiana*, Warszawa 2010.
- Wójtowiczowa J., *O wychowaniu językowym*, Warszawa 1997.
- Wóycicki K., *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*, „Muzeum” 1925, R. XL, z. 1-2.
- Wróblewski M., *Innowacja i refleksyjność. Między obszarami niezmiennymi w kształceniu polonistycznym a wyzwaniem kulturowo-cywilizacyjnymi współczesności*, „Polonistyka” 2012, nr 4, s. 10-15.
- Wrzosek W., *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009.
- Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000.
- Wyszowska L., *Program nauczania plastyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej, na dwa i trzy lata nauczania*, Warszawa 2009.
- Zaborny P., *Twórczość w edukacji i animacji kulturalnej*, [w:] *Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej*, t. 9, red. A. Gładysz, Katowice 1988.
- Zadura B., *Jak pracować z uczniem uzdolnionym literacko?*, [w:] idem, *Daj mu tam, gdzie go nie ma. Szkice o poezji*, Lublin 1996.
- Zagajewski A., *O poezji i samotności*, [w:] *Rozmowy na koniec wieku*, prowadzenie K. Janowska, P. Mucharski, t. 2, Kraków 1998.
- Zamojska E., *Ideologie edukacyjne a konstruowanie podręczników szkolnych*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty – Dyskursy – Perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011, s. 49-68.
- Zamorski K., *Dziwna rzeczywistość. Wprowadzenie do ontologii historii*, Kraków 2008.
- Zasacka Z., *Nastoletni czytelnicy. Z badań nad czytelnictwem*, t. 32, Warszawa 2008.
- Zbróg Z., *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, [w:] *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012, s. 79-90.
- Zielecki A., *Kształcenie kandydatów na nauczycieli historii dla zreformowanej szkoły*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 27-34.

Zimmerman B.J., *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki. Poczucie własnej skuteczności ucznia*, tłum. M. Polaszewska, Gdańsk 2008.

Ziółkowski M., *Nabywanie kompetencji kulturowej*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, red. T. Kostyrko, A. Szociński, Warszawa 1989, s. 17-35.

3. Netografia

Baśnie Właśnie [portal internetowy], <http://basniewlasnie.pl/page.php?7> [dostęp: 01.10.2013].

Czy można zdefiniować edukację kulturalną? [debata zorganizowana w czerwcu 2013 r. w Warszawie pod egidą Warszawskiego Programu Edukacji Kulturalnej], www.wpek.pl/wpek,3,318.html?locale=pl_PL [dostęp: 22.09.2013]

Jedlewska B., *Problem z definicją edukacji kulturalnej*, [w:] www.wpek.pl/wpek,3,318.html?locale=pl_PL, [dostęp: 22.09.2013].

Mapa społecznych umiejętności XXI wieku, [w:] www.edunews.pl/images/pdf/umiejetnoscixxi_pl.pdf: [dostęp: 15.09.2013].

Metodyka błędzenia [sylabus przedmiotu], [w:] http://www.dydaktyka.amu.edu.pl/pliki/sylabus%20_fakultetu_metodyka%20bladzenia_2_rok_studia_licencjackie_specjalnosc_nauczycielska_W_Wantuch.pdf [dostęp: 19.09.2013]

Snowyda A.K., Sozański P., *Współczesna młodzież akademicka wobec kultury i sztuki*, [w:] <http://peku.pl/203/wspolczesna-mlodziej-akademicka-wobec-kultury-i-sztuki> [dostęp: 16.09.2013]

Walczak D., *Bilans kompetencji początkujących nauczycieli – przedstawienie wyników badań początkujących nauczycieli*, [w:] <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/badania/110-badanie/408-badanie-poczatkujacychnauczycieli.html> [dostęp: 20.09.2013].

ISBN: 978-83-63503-18-5

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego