

Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

O niektórych uwarunkowaniach zawodowej edukacji nauczycieli

Kształcenie nauczycieli nie sprawdza się. W wielu krajach poszukiwane są nowe formy przygotowywania studentów do pracy w szkole. W Polsce pytanie o relację między współczesnymi koncepcjami dydaktycznymi a sposobami edukacji nauczycieli ukonkretniło się wraz z pojawieniem się serii podręczników *To lubię!* Rozważania na ten temat dodatkowo komplikuje fakt, iż każde nauczanie wiąże się z inwestowaniem w przyszłość. Tej zaś nie umiemy przewidywać. Nasze więc wyobrażenia o szkole i nauczycielach w niedalekim już XXI wieku bywają często rozbieżne.

Myśląc o przyszłości

W wykładzie wygłoszonym w Penklubie w lutym 1995 roku Umberto Eco wskazywał na kulturową nieodwracalność zmian wynikających z pojawienia się nowych technologii. „Szkoła jutra — mówił — nie będzie miała ławek, lecz stanowiska elektroniczne — oczywiście oprócz miejsca do pisania ręcznego.”¹ Za niebezpieczny, bo uzależniający wielu ludzi wyłącznie od informacyjnego dyktatu telewizji, uznał brak powszechnego dostępu do komputerów, oprogramowania, CD-ROM-ów, Internetu. Dlatego też zagadnienie telematycznej demokracji to w, przekonaniu Eca, podstawowy cel w procesie reformowania systemu szkolnego — od szkoły podstawowej po uniwersytet.

Odmienną wizję kreśli Richard Arends. Jego zdaniem przyszłe stulecie nie przyniesie zasadniczych zmian w oświacie. „Nie należy — pisał — spo-

¹ U. Eco: *Czy komputer pożre książkę?* Tłum. A. Szymanowski. „Gazeta Wyborcza” 1996, 24—25 lutego.

dziewać się, że miejsce zwane szkołą zmieni się radykalnie ani że zmieni się to, jak organizuje się nauczanie i jak rozlicza się z efektów nauczania. Szkoły dalej będą osadzone w społecznościach lokalnych, a nauczyciele dalej będą nauczać grupy dzieci w prostokątnych pomieszczeniach. To najprawdopodobniej sami uczniowie i oczekiwania wobec nauczycieli zmieniają się najbardziej.”²

Zapatrywania sławnego włoskiego profesora semiologii, eseisty i pisarza oraz wybitnego amerykańskiego znawcy problemów kształcenia nauczycieli wyraźnie jednak się zbliżają, kiedy mówią o projektowaniu sposobów edukacji dla przyszłości. Eco, prezentując swoje doświadczenia nabyte w trakcie opracowywania programów nowego kierunku studiów uniwersyteckich, związanych ze środkami masowego przekazu, wyjaśniał: „Pracując nad tymi programami mieliśmy świadomość faktu, że **większy nacisk musimy położyć na kształtowanie forma mentis (umysłowości) niż na przekazywanie określonej wiedzy**. Czegokolwiek nauczylibyśmy studentów nowego kierunku, nim minie pięć lat studiów, na polu techniki informacyjnej dokona się taka rewolucja, że wszystko, z czym ich zapoznamy, stanie się przestarzałe.”³

Arends z kolei, analizując pracę nauczycieli, wskazywał, iż wiedza umożliwia im wyjaśnianie problemów, nie pomaga natomiast w podejmowaniu decyzji. Każde bowiem szkolne zdarzenie określane jest poprzez swoją wyjątkowość, natomiast dostarczana przez badaczy wiedza ma wymiar i walor uogólnienia, „mówi o tym, jak rzeczy mają się »w ogóle«, nie zaś jak mają się w danym jednostkowym przypadku” — dowodził w *Uczymy się nauczać*⁴. Z tych też m.in. powodów opowiedział się za promowaniem modelu kształcenia nauczycieli jako świadomych swej autonomii praktyków reagujących na nieustanne zmiany sytuacji. W jego bowiem ujęciu nauczanie jest sztuką, którą opanować można dzięki refleksji nad własną pracą. Podobnie jak Umberto Eco uważa on, iż we wszelkiej edukacji ważny jest proces świadomego formowania otwartej na zmiany osobowości.

Przywołane poglądy są symptomatyczne dla wielu współczesnych rozważań nad problematyką nauczania i uczenia się. Analogiczne sądy znaleźć można w pracach ogólnodydaktycznych — Donalda Schöna (1983, 1987), Henryki Kwiatkowskiej (1988), akademickim podręczniku pod redakcją Krzysztofa Kruszewskiego i Krzysztofa Konarzewskiego (1992), publikacjach Delli Fish (1992, 1996), Harry’ego Broeckmanna (1992), Allena Pearsona (1994), Elizabeth Perrot (1995), Bogusławy Doroty Gołębnik (1996), Anny Brzezińskiej (1996). Podobnie też rzecz ujmują, pisząc o kształceniu polonistów, autorzy tomu zbiorowego *Dydaktyka literatury i języka polskiego*

² R. I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1994, s. 31.

³ U. Eco: *Czy komputer...*, podkr. M.K.-R.

⁴ R. I. Arends: *Uczymy się...*, s. 46.

w kształceniu nauczycieli (1991) oraz Bożena Chrzastowska we wstępnym szkicu do *Kompetencji szkolnego polonisty* (1995)⁵. Postawy badaczy z Zachodu i Polski łączy z jednej strony przekonanie, iż programy przygotowania zawodowego winny bardziej zajmować się osobowościami, z drugiej zaś dystans względem techniczno-racjonalnego modelu edukacji. Odrzucają przejęte od behawioryzmu założenia, iż zachowanie człowieka regulowane jest na poziomie reaktywno-nawykowym. Podkreślają pozorną możliwość prowadzenia działania nauczycieli do struktury powtarzalnych czynności, procedur. Zarzucają też tej orientacji zagubienie problematyki aksjologicznej i łączenie zachowania bardziej z wyuczeniem niż osobistym przeświadczeniem, interioryzacją wartości.

Rozumienie procesu dydaktycznego jako swoistej sztuki inteligentnego, szybkiego reagowania na niepowtarzalne sytuacje niesie ze sobą konkretne niebezpieczeństwo. Wskazywał na nie m.in. Zenon Uryga. Niepokój wywołuje możliwość wyłącznego odwoływania się do zasad improwizacji i jednocześnie abstrahowania od potrzeby naukowego ujmowania zagadnień kształcenia i wychowania⁶. W tej kwestii trudno było zająć jednoznaczne stanowisko. Przyznać bowiem trzeba, iż uporządkowana wiedza o nauczaniu zdaje się bardziej pożądana niż konieczna. „Zbyt wiele jest przykładów ludzi, którzy — na co zwracał uwagę Pearson — osiągnęli sukcesy jako nauczyciele, nie pobierając nigdy żadnych nauk o systematycznej umiejętności nauczania.”⁷ Nie sposób zatem — o czym przekonywał dalej — uzasadnić potrzebę naukowego prezentowania studentom zależności dydaktycznych, odwołując się do kategorii niezbędności. Trzeba jednak pamiętać o wynikach badań przywoływanych przez Richarda Arendsa, Elizabeth Perrot, a także cytowa-

⁵ Zob. H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988; *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*. Red. Z. Uryga. Kraków 1991; *Sztuka nauczania*. T. 1: *Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski. T. 2: *Szkoła*. Red. K. Konarzewski. Warszawa 1992; D. Fish, H. Broekmann: *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. Tłum. K. Konarzewski. „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1; A. T. Pearson: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Tłum. A. Janowski, M. Janowski. Warszawa 1994; *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa 1995; E. Perrot: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*. Tłum. A. Janowski. Warszawa 1995; A. Brzezińska: *Jak dobrze uczyć? Analiza porównawcza modeli kształcenia*. „Polonistyka” 1996, nr 10; D. Fish: *Kształcenie poprzez praktykę*. Tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek. Warszawa 1996. Koncepcje D. Schona, zaprezentowane w pracach: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London 1983, oraz *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco 1987 — charakteryzuje Bogusława Dorota Gołębnia w szkicu: *Język — myślenie — uczenie się. Co z tej triady może wynikać dla nauczyciela*. W: B. D. Gołębnia, G. Teusz: *Edukacja poprzez język*. Warszawa 1996.

⁶ Z. Uryga: *Funkcje dydaktyki literatury i języka w studiach polonistycznych*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 14.

⁷ A. T. Pearson: *Nauczyciel...*, s. 154.

nego wcześniej Allena Pearsona. Dowodzą one, iż skuteczność pracy nauczyciela wzrasta, jeśli intuicyjne wyobrażenia o nauczaniu zastąpione bądź wzmocnione zostaną rzetelną wiedzą i rozumieniem prawidłowości procesu nauczania i uczenia się.

Powodem wielu wątpliwości są pojawiające się w różnych opracowaniach, a stosowane w gruncie rzeczy wymiennie, synonimiczne określenia „idealnego” nauczyciela — osoby uprawiającej „sztukę nauczania” (Kruszewski, Kona-rzewski), „profesjonalne mistrzostwo” (Fish, Broekmann), „metodykę osobistą” (Chrzastowska), będącego „autonomicznym i refleksyjnym praktykiem” (Schön, Arends). Łączące się z nimi dążenie do ułatwienia studentom zbudowania własnej teorii nauczania utożsamiane jest bardzo często z oparciem procesu kształcenia przede wszystkim na domysłach i intuicji. Preferowane zaś w ramach nowych tendencji w kształceniu nauczycieli formy pracy, bliskie szkolnej praktyce, kojarzone są z redukowaniem intelektualnego wymiaru edukacji akademickiej. Przed takimi właśnie konsekwencjami podejmowanych aktualnie — szczególnie w kolegiach nauczycielskich — prób modernizacji przygotowania przyszłych pedagogów przestrzegała Joanna Rutkowiak członków Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego ds. Kształcenia Nauczycieli. „Obawiam się — pisała — że panujący w nich nastrój kształcenia zawodowego będzie przenikał do sfery kształcenia nauczycieli w całości. Nastrój ten polega, między innymi, na lansowaniu praktycyzmu, a w niektórych zakresach na lansowaniu form opartych na konkrecie, parazabawowych, z obniżeniem wysiłków intelektualnych przez osłabienie wymagań w zakresie opanowania przez studentów uogólnionej wiedzy o wychowaniu, przez wycofanie się z czytania trudnych tekstów, okrawania kształcenia ogólnopedagogicznego, filozoficznego, psychologicznego.”⁸ Wypowiedź ta obrazuje charakterystyczne obawy i nieporozumienia. Zarazem jednak uzmysławia potrzebę wypunktowania przesłanek, na których podstawie kształtują się propozycje zmian w sposobach zawodowej edukacji nauczycieli.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że nastrój, wobec którego dystansuje się Rutkowiak, nie jest efektem działań intuicyjnych czy nie w pełni przemyślanych dążeń do zmian za wszelką cenę bądź też — jak pisze Autorka w innym miejscu — zafascynowania wzorami Zachodu. Wynika on natomiast z naukowych uogólnionych obserwacji efektywności dawnych modeli kształcenia. Nie sprawdziło się bowiem założenie, iż opanowanie przez studentów rozległej wiedzy przedmiotowej, psychodydaktycznej, metodycznej automatycznie wpłynie na jakość ich pracy w szkole. Sama bowiem znajomość naukowych ustaleń — jak dowodzą prace z zakresu pedagogiki i dydaktyki — nie jest

⁸ J. Rutkowiak: *Kształcenie nauczycieli dla średnich szkół ogólnokształcących — pytania podstawowe i trzy poziomy kontekstów*. W: *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Red. R. Ossowski. Bydgoszcz 1994, s. 32.

równoznaczna z ich „uobecnieniem się” w praktyce nauczania⁹. Również doświadczenia wyniesione z obserwacji ćwiczeń z metodyki nauczania języka polskiego przekonują, iż do praktycyzmu, którego obawia się Rutkowiak, prowadzi właśnie bezpośrednie przekazywanie informacji, nie zaś opieranie procesu kształcenia na konkretnych czynnościach¹⁰.

Opowiadanie się za utrzymaniem w edukacji nauczycieli dominującej roli teorii wynika — jak można sądzić — z przeświadczenia wielu niechętnych zmianom badaczy o trwałości, stałości wiedzy naukowej. I ten pogląd poddaje się krytyce. Nie ma wszak żadnych modeli dydaktycznych, które obowiązywałyby zawsze i sprawdzały się w każdej sytuacji. Same ogólne zasady działania nie są w stanie zastąpić indywidualnej reakcji i inicjatywy pedagoga. Również szeroko pojmowana wiedza humanistyczna jest z natury rzeczy zmienna, nie w pełni przecież dookreślona. Sprawą nauczyciela jest postrzeganie i ukazywanie jej zmienności, dynamiczności jej rozwoju. „Wszystko to — pisali Fish i Broekmann — znaczy, że nie ma teorii i modeli, które moglibyśmy zaoferować studentom jako gotowe odpowiedzi czy rozwiązania. Mamy jednak do zaoferowania strukturę pojęciową, która ułatwi rozwinięcie ich własnych poglądów, sposobów pracy i osobistych teorii.”¹¹

Dostrzeganie swoistej „tymczasowości” wiedzy nie powoduje zatem jej odrzucenia. Podstawowa różnica polega jednak na tym, iż **nowa orientacja** w kształceniu nauczycieli **akcentuje nie tyle ważność końcowych wyników, ile podstawowe znaczenie procedur prowadzących do ich ustalenia**. Analizując przyczyny utraty przez naukę zasadniczego wpływu na życie ludzi,

⁹ Zob. np. R. Uścińowicz, Z. Wolańska: *Wykorzystanie wiedzy pedagogicznej przez studentów w procesie ich praktycznych działań w szkole*. „Ruch Pedagogiczny” 1979, nr 1; D. Rusakowska: *Innowacje pedagogiczne w ocenie nauczycieli*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 6; W. P. Zaczynski: *Sposoby rozumienia „obecności nauki” w działaniu pedagogicznym*. „Ruch Pedagogiczny” 1982, nr 4. Por. też: H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja...*, s. 52.

¹⁰ Zob. Z. Uryga: *Funkcje dydaktyki literatury...*, s. 24. Na dominację swoistego instrumentalizmu w zakresie wykształcenia metodycznego studentów, sztywność nabytych umiejętności dydaktycznych, niedowład przygotowania praktycznego i słabe wykorzystanie wiedzy pedagogicznej przez absolwentów kierunków nauczycielskich wskazują też wyniki wcześniejszych badań prowadzonych przez Stefana Słomkiewicza i Bolesława Pękałę — S. Słomkiewicz: *Badania zadań i czynności zawodowych jako podstawa dla modernizacji ich kształcenia*. „Ruch Pedagogiczny” 1981, nr 4; Tenże: *Zawodowe funkcjonowanie absolwentów kierunków nauczycielskich*. „Ruch Pedagogiczny” 1981, nr 8; B. Pękała: *Model optymalny świadomości dydaktycznej nauczycieli polonistów*. Bydgoszcz 1982; Tenże: *Optymalna świadomość nauczycieli polonistów*. Bydgoszcz 1985. Syntetyczny obraz stanu badań z lat 1960—1986 nad sprawnością zawodową absolwentów szkół wyższych prezentują: P. Andrusiewicz, Z. Budrewicz, M. Sienko: *Przegląd badań nad przygotowaniem absolwentów polonistyki do zawodu*. W: „Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego”. T. 4. Red. Z. Uryga. Kraków 1990.

¹¹ D. Fish, H. Broekmann: *Nowe podejście...*, s. 22. Zob. też: D. Fish: *Kształcenie poprzez praktykę...*

Grzegorz Białkowski wskazywał na konsekwencje przekazywania ludziom wiedzy — nie nauki. „Podajemy — pisał — informacje o wynikach badań, nie mówimy natomiast, jak do tych wyników doszło. Nie uczymy więc ludzi myślenia kategoriami naukowymi, stosowania tych kategorii w życiu.”¹²

Logiczną konsekwencją uznania prawdziwości przywołanych tu badań i zasygnalizowanych poglądów w praktyce kształcenia nauczycieli stały się poszukiwania nowych technik i metod ich przygotowania zawodowego, co wydaje się szczególnie ważne w odniesieniu do zajęć łączących poznanie teoretyczne z praktycznym. „Istniejące metody kształcenia — przekonywała Henryka Kwiatkowska — atomizują proces poznania, oddzielając poznanie teoretyczne od praktycznego. Istnieje więc potrzeba tworzenia metod, które łagodziłyby przejście od kształcenia teoretycznego do działania lub od praktyki do wiedzy teoretycznej.”¹³

Dlatego właśnie autorka *Nowej orientacji w kształceniu nauczycieli* wskazywała na trzy zasady ich edukacji. W celu uświadamiania funkcjonalnej użyteczności wiedzy „należy — wyjaśniała — w procesie kształcenia nadać szczególne znaczenie: 1) wiedzy, jako orientacyjnej podstawie działania; 2) jej aspektom metodologicznym, jako podstawie tworzenia systemu wiedzy z napływających informacji, często pozornie luźnych i rozproszonych; 3) umiejętnościom praktycznym, w tym badawczym, stanowiącym rękojmię wprawy w operowaniu informacją”¹⁴.

Proponowane kierunki zmian nie łączą się, jak widać, z dyskwalifikacją wiedzy, ale innymi sposobami jej przyswajania i wykorzystywania. Podstawowym sposobem takiego poznania może stać się kierunek od praktyki do teorii¹⁵, od obserwacji działań do ich zintelektualizowanego opisu. Rozszerzenie zakresu czynności praktycznych w kształceniu nauczycieli jest zgodnie z oczekiwaniami studentów. Wskazują na to wyniki badań empirycznych przeprowadzonych przez Piotra Andrusiewicza, Zofię Budrewiczową i Zenona Urygę, a także Tadeusza Patrzalka oraz Ewę Ogłozę

¹² G. Białkowski: *Nauka a świat wartości*. „Kultura” 1981, nr 50, cyt. za: H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja...*, s. 54.

¹³ H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja...*, s. 249—250.

¹⁴ Tamże, s. 54.

¹⁵ Na potrzebę zwiększenia rangi ćwiczeń praktycznych dydaktycy zwracali uwagę już od dawna, co dokumentuje szkic P. Andrusiewicza, Z. Budrewicz, M. Sienko: *Przegląd badań...* O znaczeniu tego sposobu pracy ze studentami polonistyki pisze B. Chrzastowska w szkicu *O sztuce edukacji polonistycznej*, w: *Kompetencje szkolnego...* Por. też: B. D. Gołębiak: *Praktyka w teorii. Teoria edukacyjna jako więźka różnych (utopijnych, deliberatywnych, ewaluatywnych i naukowych) dyskursów odnoszących się do praktyki*. W: „Socjologia Wychowania”. T. 12. Toruń 1994; Tejże: *Miedzy akademickim przekazem a studiowaniem praktyki. (Uniwersytecki model kształcenia nauczycieli)*. „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1.

i Helenę Synowiec¹⁶. Ustalenia zaś Barbary Krydy¹⁷ pokazują, iż to przede wszystkim kontakt z praktyką diametralnie zmienia stosunek studentów do nauczycielskiego zawodu. O ile początkowo jedynie kilka procent młodych polonistów deklarowało zainteresowanie pracą w szkole, o tyle po praktykach metodycznych postawę taką prezentowała już połowa studentów.

Stawianie przyszłych nauczycieli w sytuacjach wymagających działań i refleksji nad obserwowanymi i odczuwanymi sytuacjami nie tylko spełnia funkcję motywacyjną, ale także stanowi źródło samowiedzy. Ułatwia rozpoznawanie własnych dyspozycji osobowościowych, z których nie wszyscy zdają sobie sprawę. Uruchamianie przez praktykę procesów samowychowania i samokształcenia jest ważne i z tego powodu, iż studenci polonistyki wykazują się stosunkowo nikłymi umiejętnościami charakteryzowania swego „ja” realnego¹⁸. Takie ukierunkowanie procesu zawodowej edukacji umożliwia zatem pobudzenie jego zadań kreatywnych. Bywały one uprzednio wyraźnie zaniebdywane. Zenon Uryga pisał, iż to właśnie funkcja „dydaktyki realizuje się w nader ograniczonym zakresie i rzadko jest potwierdzana w świadomości studentów i absolwentów”¹⁹. Powodów tego zjawiska upatrywał w zbyt ograniczonym kontaktowaniu studentów ze szkolną praktyką i w teoretycznych ambicjach dydaktyków.

Uwarunkowania kształcenia zawodowego, przedstawiane w najnowszych pracach pedagogiczno-dydaktycznych, tu jedynie zasygnalizowane, dostarczają argumentów na rzecz tezy, iż praca z przyszłymi nauczycielami wymaga nieustannego balansowania między wspomaganie samopoznania, rozwoju osobowości a kształtowaniem nauczycielskich kompetencji. Takiego modelu organizacji zajęć z metodyki — w moim przekonaniu — domaga się też podręcznik *To lubię!* Jego pojawienie się na rynku wydawniczym mocno wyeksponowało pytania nie tylko o cele i sposoby pracy z dziećmi, ale także o zasady edukacji nauczycieli. Wyjaśnijmy to nieco dokładniej.

¹⁶ P. Andrusiewicz, Z. Budrewicz, Z. Uryga: *Sprawdzian osiągnięć studentów z dydaktyki literatury i języka polskiego*; T. Patrzalek: *Młodzi nauczyciele języka polskiego o swoim przygotowaniu zawodowym wyniesionym z uczelni*; E. Ogłóza, H. Synowiec: *Umiejętności dydaktyczne studentów filologii polskiej (w świetle analiz protokołów pohospitacyjnych lekcji języka polskiego)* — wszystkie powyższe szkice opublikowano w tomie: *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*

¹⁷ B. Kryda: *Świadomość i motywacja zawodowa studentów polonistyki*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*

¹⁸ U. Petkowska: *Kontrolna i autokontrolna funkcja praktyki szkolnej w studiach polonistycznych*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*

¹⁹ Z. Uryga: *Funkcje dydaktyki literatury...*, s. 31.

Znaczenie książki *To lubię!*

Ta szkolna książka włącza się w co najmniej cztery różne obszary dydaktyki. Pierwszy wiąże się z jej naturalnym przeznaczeniem. Uczniowie i nauczyciele zyskali podręcznik, z którym bez żenady mogą wejść w XXI wiek. Nie kreuje on, jak to dawniej często bywało, szkolnego świata wyabstrahowanego z rzeczywistości, w której dzieci żyją, ale włącza się w społeczno-kulturową codzienność. Pomaga ją rozpoznawać i nazywać. Sprawia, że ikonosfera traci swoją przezroczystość, a dziecko otrzymuje rodzaj impulsu uruchamiającego refleksję nad tym, co je otacza²⁰. *To lubię!* stwarza możliwość pracy nad rozwojem języka i pokazuje, jak zasadniczy wpływ na kształt wypowiedzi ma świadomość tego, kto, do kogo, w jakiej sytuacji, w jakim celu mówi? Podręcznik uczy postrzegania świata, myślenia i mówienia o nim. Zadaniu temu służy cały zawarty w nim materiał merytoryczny — ikonograficzny i werbalny. Pierwsze reakcje adresatów — uczniów i nauczycieli — świadczą, iż zyskał uznanie wielu z nich²¹.

Drugim dydaktycznym obszarem, na którym funkcjonuje *To lubię!*, są ćwiczenia z metodyki nauczania. Nauczyciele przyszłych nauczycieli otrzymali wygodne narzędzie umożliwiające formowanie umiejętności rozpoznawania przez studentów koncepcji dydaktycznej wpisanej w podręcznik²². Celowi temu dobrze służy już sam jego układ — zintegrowane: książka ucznia do kształcenia kulturowo-literackiego i zeszyt ćwiczeń językowych oraz metodyczny przewodnik dla nauczyciela. Zamierzenia bowiem i intencje Autorów, wyczytane z dwóch pierwszych części, można skonfrontować z uzasadnieniami zawartymi w trzeciej, adresowanej do polonisty. Koncepcja *To lubię!* wynika z następujących przesłanek:

- wyciągnięcie wniosków z obserwacji przemian współczesnej kultury: dominacji mass mediów, roli obrazu, zrelatywizowania wartości;
- stworzenie modelu dydaktyki z „ucniem w centrum”, położenie nacisku na kształcenie sprawności komunikacyjnej (umiejętności wyrażania się w różnych rodzajach ekspresji), wspomaganie kulturowego dorastania dzieci, ich „zakorzenienie” w aksjologii, pobudzenie autokreatywności;

²⁰ Zob. B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy IV*. Warszawa—Kraków 1994; M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla kl. V, VI*. Warszawa—Kraków 1995, 1996. Zob. też: B. Dyduch: *O potrzebie kształcenia umiejętności czytania obrazu*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1994, nr 4.

²¹ Zob. np. E. Korulska: *Zintegrowana funkcjonalność, czyli o nowym podręczniku języka polskiego „To lubię!” dla klasy V szkoły podstawowej*. „Polonistyka” 1995, nr 9; *Z dyskusji nad nowym podręcznikiem* — S. Bortnowski, J. Ciechanowska, A. Dykier, A. Korecka-Zapadka. „Polonistyka” 1996, nr 3; A. Korecka-Zapadka: *Dlaczego „To lubię!”?* „Warsztaty Polonistyczne” 1995, nr 3.

²² Por. M. Konys: *Przewrót w metodyce*. „Polonistyka” 1996, nr 7.

— uznanie nauczycielskiego profesjonalizmu — rezygnacja ze struktur wiedzy przedmiotowej na rzecz potrzeb uczniów, to nauczyciel zna swój przedmiot oraz możliwości i oczekiwania wychowanków, musi zatem dokonać konkretnych wyborów, umieć uzasadnić przesłanki podjętych decyzji i przyjąć za nie odpowiedzialność.

Wskazane tu cechy podręcznika szczególnie wyraźnie uzmysławiają wpisanie tej książki w kolejne, ściśle łączące się ze sobą obszary dydaktyki: trzeci — związany z organizacją procesu kształcenia nauczycieli, i czwarty — dotyczący naukowych podstaw tej dziedziny wiedzy. Jeśli sformułujemy dwa pytania:

— jak przygotować studentów do zawodu;

— jak zapoczątkować proces stawiania się nauczycielem;

to drugie z nich jest znacznie bliższe koncepcji *To lubię!*, jak i tezom prezentowanym w przywołanych na początku szkicach Arendsa, Pearsona, Perrot, Kwiatkowskiej, Kruszewskiego, Konarzewskiego, Chrzastowskiej. Podręcznik wyraźnie ukonkretnił myśli teoretyczne wskazujące, iż przygotowanie zawodowe nie może być ograniczone zbiorem raz na zawsze nabytych umiejętności. „Nauka nauczania — pisał Arends — jest procesem ustawicznego rozwoju, nie ograniczonym z jednej strony datą pierwszego wykładu z metodyki, z drugiej — datą otrzymania świadectwa uprawniającego do nauczania.”²³

Zarówno koncepcja *To lubię!*, jak i współczesna pedeutologia uzasadnienie dla swych propozycji znajduje w ustaleniach psychologii humanistycznej i filozofii, szczególnie w teoriach eksponujących antropotwórczy charakter relacji człowiek — człowiek. Podkreśla się znaczenie spontaniczności, samopoznania, twórczości, wolnego wyboru. Obiektem zainteresowania jest człowiek jako niepowtarzalna osobowość, ale także jego relacje z innymi ludźmi. Za podstawową w badaniach i działaniach praktycznych uznaje się zasadę komunikacji, autentycznego porozumiewania się. Dlatego też akcentuje się znaczenie takich kategorii, jak „ja”, „drugi”, „spotkanie”²⁴.

Nie sposób nie zauważyć, iż przyjazne tło dla *To lubię!* stworzyły podjęte w 1990 roku działania związane z reformą oświaty²⁵. Na Zjeździe Polonistów

²³ R. I. Arends: *Uczymy się...*, s. 48.

²⁴ Por. np. H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja...*; *Uczyć inaczej*. Red. G. Lutomski. Poznań 1994. Zob. też: R. Handke: *Hermeneutyka*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty...*; *Zjazd Polonistów 1995. Zagadnienia edukacyjne*. Red. B. Chrzastowska, Z. Uryga. Kraków 1995 — tu szczególnie szkice: B. Chrzastowskiej, M. Jędrychowskiej i B. Myrdzik oraz K. Bakuły. Zagadnienia antropocentryczno-kulturowego nurtu w kształceniu polonistycznym omawiano także na VIII konferencji z cyklu *Warsztat badawczy dydaktyka literatury i języka polskiego* w Krakowie w dniach 23—25 października 1995.

²⁵ Prace łączące się z reformą dokumentują dwa podwójne numery „Polonistyki” — 1995, nr 5: zeszyt wydany na Zjazd Polonistów, oraz 1996, nr 7, prezentujący kalendarium reformy i związane z nią zasadnicze pytania. W obydwu numerach opublikowano *Podstawę programową*

w maju 1995 roku Bożena Chrzastowska przypomniała jej zasadnicze przesłanki. Charakteryzując cele edukacji polonistycznej, wskazała na przyjęte aksjomaty: podjęcie zadań formacyjnych, przywrócenie prymatu mowy i języka, uczynienie czytania wartością pierwszą, włączenie w obręb kształcenia kultury audiowizualnej i masowej, preferowanie partnerstwa i podmiotowości w nauczaniu. Główną zaś ideę reformy zobrazowała formułą: „bliżej ucznia”²⁶. Te założenia wyraźnie korespondują z koncepcją *To lubię!* O ile jednak resort ociąga się z przyjęciem rozwiązań prawnych, o tyle Autorki nowych szkolnych podręczników realizują reformę, nie oglądając się na decyzje ministrów. Swoistym paradoksem jest fakt, że — być może — z jednej strony to właśnie klimat wytworzony wokół reformy²⁷ przyczynił się do przychylnego przyjęcia przez wielu nauczycieli „nowej” metodyki zaproponowanej przez zespół *To lubię!*, z drugiej zaś ciśnienie „starych” dydaktycznych przyzwyczajęń zbudowało rezerwę innych szkolnych polonistów zarówno wobec omawianych podręczników, jak i względem działań reformatorskich.

Wykroczenie poza formułowanie teoretycznych, pożądaných celów edukacji humanistycznej jest niewątpliwą zasługą programu i podręczników *To lubię!* Ich Autorki wyjaśniają nie tylko, ku czemu — ich zdaniem — warto kierować szkolne nauczanie, ale też pokazują, jak można je organizować, by zamierzenia przeistoczyły się w rzeczywistość. Otwarte pozostaje pytanie o sposób takiego projektowania akademickiego zajęć z metodyki, by za-inspirować studentów do wejścia na indywidualne drogi budowania osobistych, profesjonalnych teorii nauczania²⁸. Podejmując takie działania, trzeba jednak stale pamiętać o konieczności wyważenia proporcji między tym, co sytuuje się po stronie elementarnych powinności nauczyciela, a sferą jego zawodowej swobody. Uniwersytecki bowiem kurs metodyki zmieścić się winien między dwoma biegunami — z jednej strony trzeba uzmysłowić studentom ich osobiste zdolności i własną niezależność, z drugiej zaś ukazać ograniczenia nauczycielskiej profesji. **Wolność w ramach zawodowych obowiązków łączyć się musi ze świadomością odpowiedzialności za wszelkie indywidualne decyzje.**

języka polskiego. Mimo pozytywnej oceny Zjazdu Polonistów, poparcia Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej PAN, Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza, Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów *Podstawa...* nie została zalegalizowana.

²⁶ Zob. B. Chrzastowska: *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste*. W: *Zjazd Polonistów 1995...* Przedruk — „Polonistyka” 1995, nr 5.

²⁷ Na twórczą rolę atmosfery wokół reformy wskazała W. Żuchowska: *Reforma, czyli zmiana świadomości*. „Polonistyka” 1995, nr 5.

²⁸ O problemach akademickiego kształcenia nauczycieli na Zjeździe Polonistów mówił Z. Uryga: *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*. W: *Zjazd Polonistów 1995...* Przedruk — „Polonistyka” 1995, nr 5.

Zależności dodatkowe

Program przygotowania metodycznego nie może być zbudowany wyłącznie na podstawie analizy prac teoretyków kształcenia nauczycieli. Uzależniony jest on bowiem od kontekstu, w którym będzie realizowany. Narzuca go sytuacja charakterystyczna — jak się okazuje — nie tylko dla polskich warunków. Allen Pearson — wykładowca w University of Alberta, Edmonton i Harvard University — podsumowując swoje doświadczenia nabyte na stanowisku dyrektora do spraw nauczania studentów, stwierdził: „Kształcenie nauczycieli okazuje się zawieszone pomiędzy oczekiwaniami przedstawicieli zawodu, któremu służy, i instytucji, do których jest przydzielone. Sprawy, które sami nauczyciele uważają za ważne dla kształcenia nauczycieli, nie budzą zwykle większego zainteresowania uniwersytetów, do których kształcenie nauczycieli jest włączone.”²⁹

Usytuowanie przygotowania zawodowego na obrzeżach akademickiej edukacji, co na uniwersytetach jest jednym z zasadniczych elementów świadomości studentów, w Polsce wynika nie tylko ze zjawiska wskazanego przez Pearsona. Jest ono również efektem zasadniczych, wieloletnich zaniedbań naszej powojennej oświaty, negatywnej selekcji do zawodu oraz intelektualnego i finansowego deprecjonowania nauczycieli. Gruntownej, systemowej zmiany nie przyniósł także okres ustrojowej transformacji. Mimo oficjalnych deklaracji o konieczności modernizacji polskiej oświaty reforma programowa i płacowa podlega nieustannemu zawieszaniu, a działania władz sprawiają wrażenie swego rodzaju posunięć taktyczno-maskujących³⁰. W tej sytuacji „kariera” nauczycielska rzadko jest przedmiotem aspiracji studentów. Ci zaś, którzy z wyboru swoją przyszłość wiążą z pracą w szkole, często już po kilku latach odchodzą z niej albo... zostają — niezdolni do decyzji o zmianie, niezadowoleni... O ile działania resortu nie kreują atmosfery sprzyjającej motywowaniu do podjęcia edukacyjnego wysiłku „stawania się nauczycielem”, o tyle taką rolę odgrywają inicjatywy podejmowane przez konkretne szkoły i wielu twórczych nauczycieli.

Metodyka konkretna i osobowości

Jakie zatem praktyczne wnioski dla organizacji procesu zawodowego kształcenia studentów wyprowadzić można zarówno z lektury prac o charak-

²⁹ A. T. Pearson: *Nauczyciel...*, s. 144.

³⁰ Jednym z objawów tego typu działań są np. fakty łączące się z budowaniem tzw. podstaw programowych — zob. „Polonistyka” 1996, nr 7. O swoistej grze związanej z reformą i jej etapach warunkowanych m.in. kolejnymi zmianami ekip rządowych pisze W. Starzyński: *Reforma oświaty 1989—1996*. „Przegląd Powszechny” 1996, nr 2.

terze pedeutologicznym, jak i obserwacji jego uwarunkowań instytucjonalnych? W ich sformułowaniu — co trzeba odnotować — istotne znaczenie miały dyskusje z Bożeną Chrzastowską, kierującą Pracownią Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej UAM, a jej szkic *O sztuce edukacji polonistycznej*³¹ stał się swego rodzaju motorem sprawczym wielu podjętych przeze mnie prac. Projektując eksperymentalne zajęcia dla studentów, oparłam się na dwóch, zdawałoby się sprzecznych, założeniach. Ramowy plan, określający ich układ i charakter, zbudowałam na podstawie przywołanych wcześniej ustaleń naukowych. Wynikające z nich wskazania teoretyczne były ważne w perspektywie koncepcyjnej. Punktem wyjścia zaś konkretnych spotkań stawały się określone zadania formułowane dla studentów początkowo przez prowadzącego ćwiczenia, później zaś także przez nich samych. O ile zatem całościowy plan obrazował drogę od teorii do uniwersyteckiej praktyki, o tyle każde cząstkowe ćwiczenie realizowało zasadę odwrotną — od praktyki do teorii³².

Studenci obserwowali sposób organizacji akademickich ćwiczeń z metodyki, a także hospitowane zajęcia doświadczonych nauczycieli oraz własne próbne lekcje czy też projekty pojedynczych czynności dydaktycznych. Propozycje nauczyciela akademickiego, nauczycieli w szkołach ćwiczeń, próbki działań studenckich i rozgrywające się na ćwiczeniach sytuacje edukacyjne poddawane były krytycznej analizie. Wskazywaliśmy własne predyspozycje, mocne strony, ale też zwracaliśmy uwagę na nie w pełni przemyślane zamierzenia i reakcje. Każdy miał przyznane prawo do popełnienia błędu. Postępowanie takie wynikało z przekonania dobitnie wyartykułowanego przez Dellę Fish i Harry'ego Broekmanna: „**Uczenie się przez praktykę nie zależy od jakości praktyki obserwowanej lub podejmowanej, ponieważ nie jest ono kwestią kopiowania praktyki (uczenia się od praktyków), lecz kwestią refleksji nad praktyką.**”³³

Tok pracy warunkowały zasady metodyki konkretności i osobowości. Chodziło o to, by w trakcie ćwiczeń przyszli nauczyciele samodzielnie odkrywali prawa leżące u podstaw praktycznej działalności, nabywali elementarnych zawodowych kompetencji i uświadamiali sobie swoje możliwości, oczekiwania. Swoisty wgląd we własne priorytety, obserwacje zróżnicowanych — często diametralnie odmiennych — reakcji członków studenckiej grupy na te same sytuacje dydaktyczne podawały w wątpliwość istnienie niepodważalnych reguł

³¹ Zob. B. Chrzastowska: *O sztuce edukacji polonistycznej*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty...*

³² Warto w tym miejscu dodać, iż relacja: teoria — praktyka nie zawsze musi być traktowana jako swoista opozycja. Na możliwość i potrzebę również komplementarnego ujmowania tegoż związku zwracała uwagę A. Brzezińska: *Teoria i praktyka w psychologii, czyli o tym, jak się jedno bez drugiego obyć nie może*. „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 2.

³³ D. Fish, H. Broekmann: *Nowe podejście...*, s. 23, podkr. M.K.-R.

i procedur dydaktycznych. Unaoczniało to tezę Henryki Kwiatkowskiej o personalnej i sytuacyjnej skuteczności wszelkich metod oraz wskazywało na potrzebę ustawicznego modyfikowania własnych zamiarów. Konieczność takiego postępowania za każdym razem dokumentowały zdarzenia rozgrywające się czy to w szkolnej klasie, czy uniwersyteckiej sali ćwiczeń. Zaprojektowany sposób przygotowania zawodowego, jak wstępnie założono, stwarza szansę, aby przyswojona w jego toku wiedza wykraczała poza poziom werbalnych informacji, co było jednym z głównych mankamentów dawnego modelu kształcenia³⁴. Konkret, z którym każdorazowo stykali się studenci, ogranicza też postulatyność i życzeniowość z natury rzeczy pojawiającą się w niniejszym opisie założeń ćwiczeń z metodyki.

Przyjęte zasady organizacji kształcenia metodycznego przedstawiały się następująco:

1. Zajęcia prowadzone są w trybie dwuletnim przez jednego nauczyciela akademickiego. Koordynuje on też współpracę z uczestniczącą w procesie kształcenia stałą grupą nauczycieli praktyków.

2. Ćwiczenia mają charakter warsztatowy. Wykorzystują wiedzę specjalistyczną z różnych dziedzin, zdobytą przez studentów w toku studiów, i prezentują możliwości jej przetwarzania w niezbędną w szkole wiedzę operatywną.

3. Układ treści organizują kolejne dydaktyczne bloki problemowe. Rezygnuje się z wyodrębnienia cyklu ukierunkowanego na zapoznanie się studentów ze swoistością pracy najpierw w szkole podstawowej, a później w średniej na rzecz prezentacji zagadnień wspólnych dla tych poziomów wraz ze wskazaniem różnic wynikających przede wszystkim z uwarunkowań psychologicznych.

4. Bloki problemowe budują podstawy kształcenia, ale ich zawartość ulega modyfikacji w zależności od potrzeb konkretnych grup studenckich. Zmiany proponować mogą wszyscy uczestnicy ćwiczeń — nauczyciel akademicki, nauczyciele ze szkół ćwiczeń, studenci.

5. Rozpoznawaniu (początkowo w procesie mikronauczania) podstawowych prawidłowości dydaktycznych i elementarnych kompetencji nauczycielskich towarzyszy stopniowe włączanie studentów w prace badawcze.

Najlepszą — jak się zdaje — egzemplifikacją omawianych założeń będzie przykład jednego z praktycznych rozwiązań. Projekt sytuuje się w bloku problemowym, którego celem jest budowanie motywacji studentów: wywoływanie zainteresowania zagadnieniami dydaktycznymi, pobudzanie auto-refleksji i przygotowanie „gruntu” dla wszystkich kolejnych działań proponowanych w toku całego kształcenia zawodowego. Z tych właśnie względów

³⁴ Zob. P. Andrusiewicz, Z. Budrewicz, Z. Uryga: *Sprawdzian osiągnięć...*, s. 383.

atrakcyjność i merytoryczna zawartość tych pierwszych spotkań wydaje się szczególnie ważna. Oprócz omówionego poniżej ćwiczenia w ramach tego wprowadzającego cyklu studenci polonistyki uczestniczą np. w lekcji matematyki w klasie I liceum ogólnokształcącego oraz hospitują zajęcia i odrabiają zadania domowe z dziećmi z klas nauczania początkowego³⁵.

Rekonstrukcja „wewnętrznej teorii nauczania”

Ćwiczenia zasygnalizowane śródtytułem z reguły rozpoczynają cały cykl kształcenia. Zanim przyszedł nauczyciel rozpocznie kurs metodyczny, najpierw 12—13 lat występuje w roli ucznia i przez 2—3 lata uczestniczy w różnego typu zajęciach akademickich. Nie pozostaje to bez wpływu na indywidualny sposób myślenia o istocie pracy w szkole, a charakter nabytych przeświadczeń — zarówno pozytywnych, jak i negatywnych — warunkuje też model zachowań w trakcie edukacji zawodowej. Wiedza bowiem oparta na doświadczeniu z trudem podlega modyfikacji. Cechuje ją mocne przekonanie o bezwyjątkowości i powszechności przyswojonych tym sposobem sądów. Wywiera ona też zdecydowanie większy wpływ na zachowanie człowieka niż twierdzenia naukowe nabyte w sytuacjach formalnych³⁶.

Uświadomienie sobie przez studentów własnych zapatrywań i preferencji jest ważne i z tego względu, iż ich dominacja może wywołać niechęć do nowych sposobów nauczania bądź też utrudnić budowanie osobistych, profesjonalnych teorii dydaktycznych. Działania zmierzające do zwербalizowania, a niekiedy tylko zdania sobie sprawy z uprzednio nie zawsze w pełni świadomego istnienia wewnętrznych przekonań, chronią przed efektem uchwyconym w czasie badań D. Lortiego³⁷. Omawiając wynikające z nich wnioski, Richard Arends napisał: „[...] jeżeli początkujący nauczyciel w zbyt dużym stopniu polega na swoich wcześniejszych doświadczeniach, może mieć utrudnioną drogę do osiągnięcia refleksyjnej i analitycznej postawy wobec własnej pracy.”³⁸

³⁵ Bliżej o celach, przebiegu i efektach tych ćwiczeń pisałam na łamach „Polonistyki” 1993, nr 8; 1994, nr 7.

³⁶ Na takie uwarunkowania procesu kształcenia nauczycieli zwracała już uwagę H. Kwiatkowska, analizując w tej perspektywie epistemologiczne wypowiedzi A. Zielińskiego i A. Bronka. Zob. A. Zieliński: *Nauka i jej namiastki — problemy funkcji*. W: *Na krawędzi epoki*. Red. J. Rudniański i M. Kurowski. Warszawa 1985; A. Bronek: *Epistemologiczny charakter filozofii Hansa-Georga Gadamera*. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 1. Por. też: H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja...*, s. 63.

³⁷ D. Lortie: *School—Teacher: A Sociological Study*. Chicago 1975, podaje za: R. I. Arends: *Uczymy się...*, s. 52—53.

³⁸ R. I. Arends: *Uczymy się...*, s. 53.

Działania właściwe

Jedną z ważniejszych form pracy w ramach kształcenia metodycznego są warsztaty dydaktyczne. W celu pobudzenia autorefleksji wykorzystałam technikę zwaną „mapą pojęciową”³⁹. Proponowany sposób obserwacji nastawień i priorytetów często odbierany jest przez studentów jako swoista prowokacja wobec ukierunkowanego na przekaz konkretnych treści akademickiego wzorca prowadzenia zajęć. Zdziwienie wywołuje zazwyczaj rezygnacja — podkreślmy raz jeszcze: pozorna — ze stałego, gotowego zasobu wiedzy na rzecz obserwacji samego siebie, swego stylu bycia, zachowania się. To jednak eksploracja własnych przeżyć otwiera drogę do akceptacji bądź tylko zrozumienia dla dydaktyki nastawionej na wspomaganie budowania przez przyszłych nauczycieli ich indywidualnych teorii nauczania.

Na przebieg ćwiczeń składały się kolejne czynności:

1) zarysowanie problemu — wskazanie przez studentów zapamiętanych z własnej uczniowskiej przeszłości sytuacji zaistniałych na lekcjach języka polskiego:

- w których czuli się dobrze,
- które wspominają z niechęcią;

2) rozdanie niewielkich karteczek w dwóch kontrastowych kolorach, wybór barwy symbolizującej zdarzenia aprobowane i odrzucane;

3) praca indywidualna: rysunkowe, obrazowe, słowne zapisy przetuwające wyznaczniki zdarzeń aprobowalnych i negowanych, każde skojarzenie na odrębnej karteczce odpowiedniego koloru, polecenie — skup się na własnych doznaniach, zanotuj, narysuj wszystko, co przychodzi ci do głowy w związku z przywołanymi sytuacjami;

4) praca w celowo dobranych parach: wybierz osobę, której nie znasz, poznanie wzajemnych doświadczeń i sposobów argumentacji, obserwacja podobieństw i różnic (bez ich wartościowania) między przywołanymi zdarzeniami a odczuciami, ewentualne korekty zapisów, dodanie tego, o czym studenci przypomnieli sobie w trakcie rozmowy;

5) praca w celowo dobranych 4—6 osobowych grupach, utworzonych z par wykonujących poprzednie zadanie, podział każdej z grup na 2—3 osobowe zespoły tak, by w każdym była jedna osoba reprezentująca utworzone wcześniej pary, polecenia dla zespołów:

- zbierzcie wszystkie karteczki koloru..., obrazujące zdarzenia oceniane pozytywnie (bądź wspomniane z niechęcią),

³⁹ Opis tej i innych stosowanych w trakcie warsztatów technik — zob. *Uczyć inaczej...*, s. 49—57. Inspiracją do przeprowadzenia tegoż ćwiczenia były zarówno wskazówki zawarte w przywołanej książce, jak i inne działania podejmowane w czasie warsztatów psychologicznych, prowadzonych przez Annę Brzezińską w ramach programu „Zdrowa szkoła”.

- zapoznajcie się z treścią wszystkich karteczek, w razie wątpliwości poproście autora skojarzenia o dodatkowe wyjaśnienia,
 - uporządkujcie karteczki w odpowiednie zbiory, wskazując, co łączy skojarzenia, nazwijcie hasłowo zasadę, na podstawie której można to uczynić,
 - jeśli to potrzebne, zbudujcie odpowiednie podzbiory,
 - przyjrzyjcie się wyłoniłym zbiorom i zastanówcie się nad występującymi między nimi ewentualnymi zależnościami,
 - naszkicujcie „na brudno” na kartkach A-3, A-4 „mapę przypomnień” pozytywnych (negatywnych), przedyskutujcie projekt, wprowadźcie korekty,
 - zaplanujcie sposób narysowania „mapy przypomnień” na dużych kartkach odpowiedniego koloru (udział słowa, kolor zapisów, rola strzałek, rodzaj linii, zastosowane piktogramy, kaligramy...),
 - wspólnie wykonajcie „mapę przypomnień”;
- 6) praca z całą grupą:
- wywieszenie wszystkich map — na jednej tablicy „mapy przypomnień” pozytywnych, na drugiej — negatywnych,
 - przedstawienie przez każdą grupę idei narysowanej mapy, wskazanie zapisów najważniejszych dla grupy (bądź poszczególnych jej członków);
- 7) analiza sposobu pracy na ćwiczeniach:
- co zaskoczyło, co udało się wspólnie ustalić, co było łatwe, co trudne, jakie nastroje towarzyszyły poszczególnym etapom pracy, co wzbudzało szczególnie silne emocje pozytywne bądź negatywne,
 - na jakiej zasadzie dokonał się podział pracy w zespołach, jakie role przypisali sobie ich poszczególni członkowie?

Uzyskane efekty

Warsztatowe dochodzenie do konkretnych ustaleń przebiega zgodnie ze strategią określaną przez psychologów jako droga „od ludzi do problemu”. Rekonstrukcja studenckich „wewnętrznych teorii nauczania” nie prowadzi jednak ani do odrzucenia doświadczeń sprzecznych z aktualną wiedzą o nauczaniu, ani też do nadmiernego eksponowania spostrzeżeń jej bliskich. Choć w sposób naturalny kreuje takie właśnie możliwości, nie można się spieszyć — zwłaszcza że stwarzałoby to jedynie pozory odkrywania przez przyszłych nauczycieli prawidłowości dydaktycznych. Dokonanie porównania własnych doświadczeń z teorią nauczania, której na początku kursu metodyki wszak jeszcze nie znają, w sposób oczywisty przekracza możliwości studentów. Lepiej, by podczas tych wstępnych ćwiczeń uwaga prowadzącego zajęcia skoncentrowała się na uchwyceniu miejsca, z którego rozpoczyna się zawodowa edukacja. Zebrane zaś materiały w postaci „map przypomnień” warto

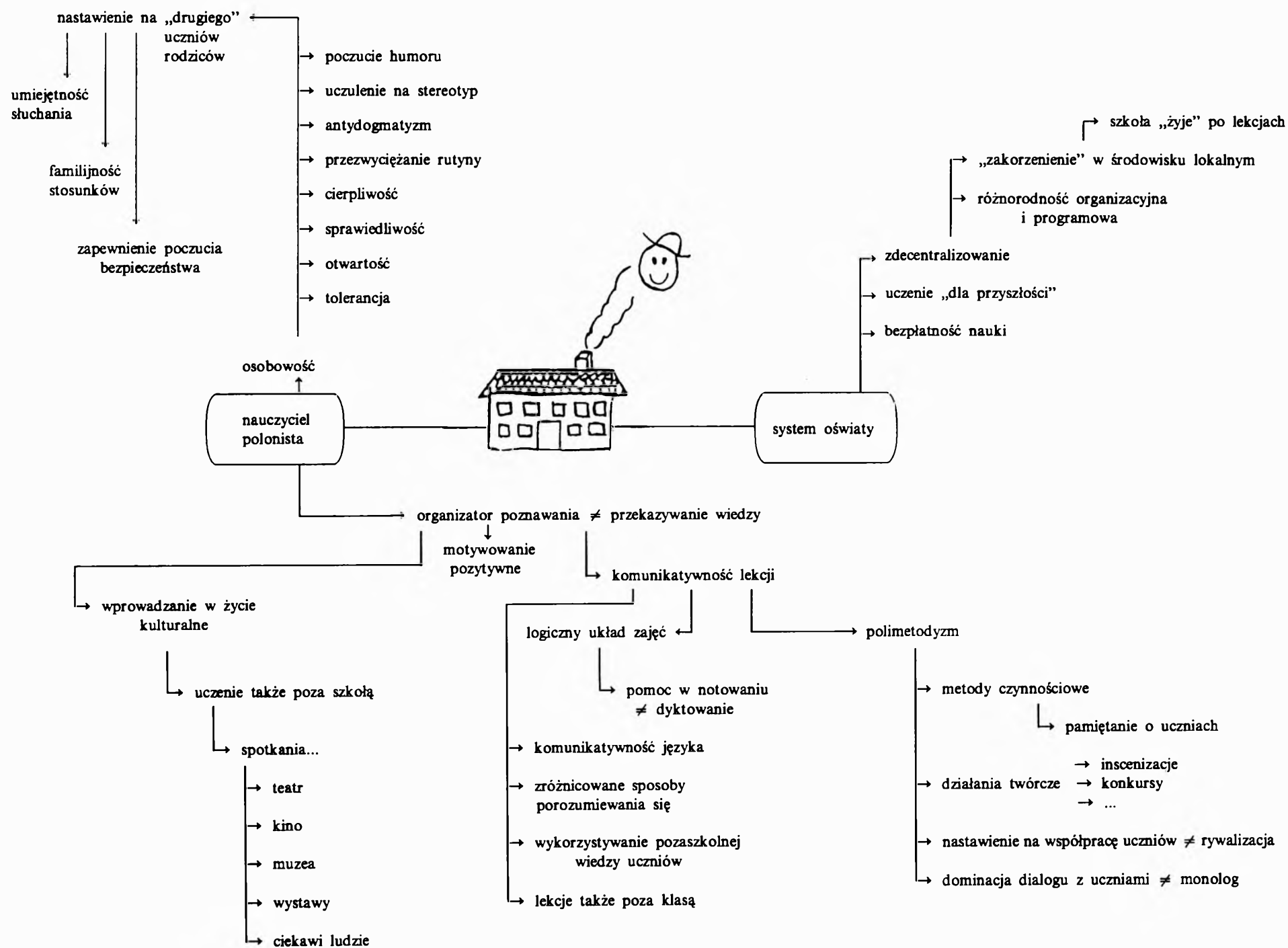
wykorzystać i przeanalizować z punktu widzenia współczesnej myśli dydaktycznej dopiero wówczas, gdy uczestnicy zajęć zgromadzą odpowiednią wiedzę. Mimo tych zastrzeżeń przedstawione ćwiczenia:

- pozwalają na rekonstrukcję wiedzy o nauczaniu nabytej w toku wcześniejszych edukacyjnych doświadczeń,
- umożliwiają uświadomienie stanów uczuciowych towarzyszących konkretnym zdarzeniom,
- stwarzają warunki nie tylko do przyswojenia sobie wiedzy, ale i do odkrywania jej praktycznego znaczenia, do czego przyczyniają się podjęte przez studentów działania i towarzyszące im nakładanie się procesów poznawczych i emocjonalnych,
- kreują też możliwość wzajemnego poznania się studentów — rozpoznawanie opinii podobnych do własnych sprawia niewątpliwą przyjemność, zderzenie zaś postaw przeciwstawnych zmusza do refleksji,
- wpływają pozytywnie na pożądaną integrację grupy dzięki organizowaniu pracy w coraz to innych zespołach; wytwarza to poczucie wspólnoty, której znaczenie uzmysławiają już pierwsze próbne lekcje, kiedy nie można zasłonić się przywoływaną literaturą przedmiotu, a trzeba zacząć „używać” własnej osobowości,
- dostarczają materiałów w postaci „map przypomnień”, z którymi studenci mogą w przyszłości porównać swoje — adresowane do uczniów — propozycje dydaktyczne.

Prezentując przebieg powyższych ćwiczeń, świadomie zrezygnowałam z opisu wyników uzyskanych w poszczególnych grupach studenckich. Postępowanie takie wynikało z zamierzenia ukazania przede wszystkim zasadniczych uwarunkowań zawodowej edukacji nauczycieli i wskazania inspiracji płynących z prac ogólnopedagogicznych, dydaktycznych, psychologicznych. Warto jednak zaprezentować choćby jedną z wielu powstałych na ćwiczeniach „map przypomnień” (schemat 1). W czasie jej obserwacji trzeba pamiętać, iż powstała ona w trakcie pierwszych spotkań w ramach zajęć z metodyki nauczania. Świadomość ta dodatkowo eksponuje walory studenckiego projektu! Pozwala wysoko ocenić nie tylko wcześniejsze szkolne doświadczenia przyszłych nauczycieli, ale też ich zmysł obserwacji, postrzegania, abstrahowania, uogólniania, umiejętność wyciągania wniosków, a nade wszystko zinteryoryzowaną — a więc tę najważniejszą — wiedzę o nauczaniu. Wszystko to uzmysławia, jak bliskie współczesnej metodyce nauczania są spostrzeżenia i przekonania studentów. „Mapa przypomnień” wyraźnie pokazuje też zakresy tematyczne i możliwości, które otwierają te proste działania warsztatowe przed całym cyklem zawodowego kształcenia nauczycieli.

Tak jak zarysowanie konkretnych efektów zajęć jest kwestią nieco innej natury, tak sprawą przyszłości jest też przedstawienie bloków problemowych i metod wprowadzania studentów w tajniki czysto polonistycznego warsztatu

„Mapa przypomnień”



nauczyciela. Te zagadnienia przekraczają już ramy niniejszej wypowiedzi, choć są przecież podstawowym obszarem zainteresowania dla metodyki nauczania języka polskiego.

Мария Квятковска-Ратайчак

О НЕКОТОРЫХ ОБУСЛОВЛЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Автор затрагивает проблематику обучения учителей. Обращается к определениям исследователей с Запада и из Польши. Указывает на то, что нет общепринятых дидактических моделей. Ставит тезис, что программы профессионального обучения студентов должны в большей степени активизировать размышление над практической стороной обучения, а посредством предложенных структур понятия помочь созданию личных теорий. Планирует создать такую группу упражнений из методики обучения. Свои суждения документирует анализом серии новейших школьных учебников *Это люблю!* Доказательства для основного тезиса находит также в действиях связанных с предпринятой после 1990 года реформой образования. Уточнение сформулированных в статье требований составляет описание занятий для студентов в творческих лабораториях. Они дают возможность реконструировать знание о обучении приобретённое ими во время предыдущих опытов обучения.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

ON SELECTED CONDITIONINGGOF TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING

Summary

The author of the paper considers the problem of teacher's training in relation to the results of scientific research on the subject published in West European countries and also in Poland. She points at lack of commonly used didactical models and makes further assumption that the syllabus and programs for student's education should aim at activating more of their reflexive attitude over practical teaching by the structures offered to them in order to help design their own personal theories. And so she designs a general outline for such organisation of classes in methods of teaching. Her own views are supported by the analysis of the series of new school handbooks entitled *I like it! (To lubię!)*. The arguments for her views she found in activities undertaken after 1990 resulting from the introduction of reform of education. The author's suggestions formulated in this article were described in the form of workshop exercises in classes designed for students. These classes may enable them to reconstruct knowledge of teaching already acquired through their earlier educational experience.