

Bernadeta Niesporek-Szamburska

ORCID 0000-0001-9935-6733

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Polonistyczne praktykowanie w czasach pandemii. Przestrzeń i miejsce praktyki śródroczej w szkole ponadpodstawowej

W procesie przygotowania do roli nauczyciela praktyka¹ staje się kontekstem nabywania istotnych doświadczeń oraz przestrzenią konfrontowania teoretycznej wiedzy akademickiej z osobistymi wyobrażeniami, doświadczeniami i posiadanymi w tym zakresie zdolnościami. Jakość praktyki ma zatem fundamentalne znaczenie w rozwoju zawodowym przyszłych polonistów, a ich zetknięcie się z rzeczywistością szkolną w jej praktycznym wymiarze wpływa na wartość doświadczeń zawodowych co najmniej w trzech wymiarach. Po pierwsze, weryfikuje obraz roli nauczyciela i ucznia tworzony od momentu, gdy studenci, jeszcze jako dzieci, zetknęli się ze szkołą i doświadczyli rzeczywistości tej instytucji, tworząc własny obraz relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Bagaż doświadczeń i wrażeń recypowanych z perspektywy ucznia, zwykle nieświadomie, stanowi bowiem zwykle trwałe podglebie formowania tożsamości zawodowej studenta, jego wyobrażenia ról i wzajemnych relacji uczestników dyskursu szkolnego. Po drugie, praktyka tworzy nowe, znacznie bardziej świadome doświadczenia zawodowe, gdy studenci – kandydaci na nauczycieli, zaczynają pełnić w szkole role jednocześnie ucznia/studenta i nauczyciela. Po trzecie, realizacja tej części przygotowania do zawodu upewnia o słuszności dokonanego wyboru i w ten sposób konfrontuje wyobrażony i personalny obraz roli zawodowej z rzeczywistością.

Praktyka pedagogiczna wpisana w program studiów powinna stanowić dla studentów okazję do poszerzania w działaniu wiedzy specjalistycznej oraz do uzyskania znaczącej świadomości na temat własnego oddziaływania pedagogicznego. Daje ona bowiem szansę na uczestniczenie w różnych sytuacjach dydaktycznych oraz niesie możliwości sprawdzenia wartości teorii odnoszonych do przedmiotu nauczania, a także weryfikacji teorii pedagogicznych w odniesieniu do własnych działań dydaktycznych i wychowawczych. Do celów praktyki należy także zachęcenie

¹ Praktyka – nazywana *zawodową* w rozporządzeniu MNiSW z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z dn. 2 sierpnia 2019 r., s. 6, jest w planach studiów nazywana *praktyką zawodową pedagogiczną/praktyką pedagogiczną* lub *nauczycielską* (w odróżnieniu od *praktyki zawodowej psychologiczno-pedagogicznej*).

studentów do poszukiwania interesujących i niekonwencjonalnych rozwiązań metodycznych. Realizacja tak sformułowanych zamierzeń zależeć będzie od koncepcji, którą przyjęto dla praktykowania, oraz od jakości jej konkretyzacji. Wśród wielu teorii praktyki jako istotnego obeznania z profesjonalnym działaniem można wskazać na koncepcję Petera Jarvisa², który wyróżnia dwa typy praktyki: zrytualizowaną i refleksyjną, a także na koncepcję refleksyjnej praktyki Donalda Schona (teorii „osobistej”³). Według Jarvisa zrytualizowany typ praktyki służy głównie odtwarzaniu przez studentów pewnych wzorów, ćwiczeniu/utrwalaniu schematów działania czy naśladownictwu. Praktyka refleksyjna nastawiona jest natomiast na „testowanie” własnych rozwiązań oraz wychodzenie poza zastane wzorce, staje się przestrzenią wiedzy pragmatycznej i umożliwia nabywanie umiejętności podczas rozwijania autorefleksji oraz krytycznego osądzania przebiegu i rezultatu podjętych działań edukacyjnych⁴. Z kolei Schon zakłada takie rozumienie refleksji, dzięki któremu w praktykowaniu ważne stają się ukierunkowane na procesy intelektualne wykraczanie poza wyłącznie racjonalne podejście do nauczania⁵ i podążanie w kierunku ustawicznego rozważania problemu, oglądania go z różnych stron⁶. Badacz stwierdził, że o powodzeniu profesjonalnego działania nauczyciela (przyszłego nauczyciela) decyduje nie tylko umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce, ale też zdolność do szczególnego rodzaju namysłu (w czasie działania praktycznego, a także po jego zakończeniu), który nazwał „refleksją – w – działaniu” i „refleksją – nad – działaniem”⁷. Oba aspekty zwrócenia się myślą do aktywności praktycznej wskazują, że w trakcie rozwiązywania problemów lub zadań niezbędna jest wiedza umożliwiająca świadomy, racjonalny wybór strategii oraz twórcza interpretacja jako rezultat nie do końca świadomych procesów w trakcie dziejących się zdarzeń⁸. W myśl tej koncepcji nauczyciel nie jest tylko osobą racjonalnie przekładającą teorię na praktykę, ale staje się refleksyjnym praktykiem, który zastanawiając się nad działaniem, stara się zrozumieć sytuację i w odniesieniu do niej interpretować i modyfikować określone aktywności⁹.

Praktyki pedagogiczne są istotnym elementem kształcenia na studiach i specjalnościach nauczycielskich. Wpisane w standard są obligatoryjnym komponentem

² P. Jarvis, *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 9–26.

³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 68.

⁴ P. Jarvis, *Learning form everyday life*, [w:] *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, red. P. Jarvis, Routledge, London, New York 2011.

⁵ I. Kopczyńska, *Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 103.

⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 64.

⁷ *Uczenie metodą projektów*, red. B. Gołębiak, Warszawa 2002, s. 16.

⁸ I. Kopczyńska, *Refleksyjność w procesie...*, s. 103.

⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 68.

kształcenia nauczycieli w liczbie 120 godzin dydaktycznych¹⁰, określa się też (w punkcie 3.4., s. 7 rozporządzenia z 2019 roku), że

celem praktyk zawodowych w grupach zajęć D i E jest zdobywanie doświadczenia związanego z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną. [...] Praktyki zawodowe są zintegrowane z realizacją zajęć z zakresu dydaktyki przedmiotu nauczania lub rodzaju zajęć¹¹.

Druga część zacytowanego fragmentu dokumentu obliguje do zorganizowania części praktyk jako tzw. praktyk śródrocznych, by odbywały się w trakcie kształcenia – pod opieką nauczyciela akademickiego. Gdy myśli się o dobrym, właściwym przygotowaniu do wykonywania zawodu polonisty, który będzie umiał refleksyjnie, otwarcie i twórczo rozwiązywać zadania dydaktyczno-wychowawcze, wydaje się konieczne poszerzenie tej skromnej (jak na pięcioletnie przygotowanie) liczby godzin praktykowania.

Toteż gdy członkowie zespołu byłej Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach tworzyli podstawy projektu modelowego kształcenia nauczycieli pt. *Pogranicza edukacji szkolnej*¹², wpisali w jej zakres kilkadziesiąt dodatkowych godzin praktyki realizowanych w trakcie odbywania zajęć z dydaktyki przedmiotowej. Zostały one zapisane w projekcie zgodnie z późniejszym (w stosunku do jego powstania) zapisem w rozporządzeniu na obu etapach kształcenia: w szkole podstawowej i ponadpodstawowej.

W marcu 2020 roku miały się rozpocząć praktyki śródroczne w liceum ogólnokształcącym, zaplanowane dla I roku specjalności nauczycielskiej na drugim stopniu studiów¹³. Poza godzinami zajęć w szkole (obserwacja, omówienia i prowadzenie lekcji) studentom zapewniono w projekcie wsparcie w postaci tutoringu prowadzonego przez nauczycieli akademickich. W koncepcji praktykowania chodziło bowiem o wskazanie przyszłym polonistom nie tylko na odtwarzanie wzorów i schematów działań nauczycielskich, ale o wychodzenie poza schematy i – jak piszą Jarvis czy Schon – rozwijanie autorefleksji i budowanie umiejętności krytycznego osądu w podejmowaniu działań edukacyjnych. Wydawało się, że wybuch pandemii oraz zamknięcie szkół w tygodniu rozpoczęcia praktyk spowodują, iż dopracowany program polonistycznych praktyk śródrocznych legnie w gruzach.

¹⁰ Dodatkowo w standard wpisano 30 godzin praktyki psychologiczno-pedagogicznej.

¹¹ Rozporządzenie MNiSW z dn. 25 lipca 2019 r., Dz. U. z dn. 2 sierpnia 2019 r., poz. 1450, punkt 3.4, s. 7. Wszystkie podkreślenia w tekście dokumentu – Bernadeta Niesporek-Szamburska.

¹² Projekt programu kształcenia nauczycieli języka polskiego pt. *Pogranicza edukacji szkolnej*, o numerze POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18, został przyznany w konkursie Narodowego Centrum Badań i Rozwoju na modelowe kształcenie nauczycieli na lata 2018–2022. Koordynatorem projektu jest prof. dr hab. Ewa Jaskółowa, wykonawcami – nauczyciele akademicy byłej Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, obecnie Wydziału Humanistycznego.

¹³ Dwie dziesięcioosobowe grupy wraz z opiekunkami zostały umówione z nauczycielami w LO im. M. Konopnickiej 13 marca 2020 roku: tymczasem 11 marca zmieniono na zdalny tryb pracy uczelni, a 12 marca – szkół.

Warunki prowadzenia praktyk są bowiem ściśle określone w dokumentach – w rozporządzeniu zostało określone obligatoryjne miejsce realizacji i sposób prowadzenia:

3.6. Praktyki zawodowe są realizowane w przedszkolach, **szkołach podstawowych i ponadpodstawowych**, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i innych placówkach systemu oświaty udzielających wsparcia uczniom, rodzicom, opiekunom lub nauczycielom [wyróżnienie: B.N.S.].

3.7. [...] Praktyki zawodowe nie mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość¹⁴.

Obligatoryjność dotyczy także realizacji efektów uczenia się: część z nich odnosi się do praktyk; ich osiągnięcie związane jest z kwalifikacjami uprawniającymi do wykonywania zawodu nauczyciela i wpisane w standard. Uczestnictwo w projekcie zobowiązuje także studenta do osiągnięcia dodatkowych efektów i realizacji modułów projektowych, w tym – rozbudowanych praktyk śródrocznych. Z tej części skrupulatnie rozlicza grantodawca (NCBiR).

By nie tracić całkowicie przygotowanego planu (i wypełniać zobowiązania), pomyślano o dostosowaniu praktyk do zmienionej sytuacji – o określeniu na nowo przestrzeni i miejsca dla praktyk i praktykantów w obszarze szkoły. Czymże bowiem jest sama szkoła? Czy funkcjonuje jedynie wtedy, gdy zajęcia dla uczniów odbywają się w murach budynku szkolnego? Według definicji pedagogów szkoła to:

instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów¹⁵.

Twórca tej definicji, Wincenty Okoń rozwija wywód:

osiąganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona **kadra pedagogiczna**, nadzór oświatowy, **baza lokalowa** i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze Skarbu Państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł¹⁶.

Pierwsza część definicji wyraźnie odsyła do funkcjonujących w naukach społecznych i humanistycznych koncepcji *przestrzeni* i *miejsca*. Łączy je przekonanie o konieczności odmiennego – od reprezentowanego w naukach ścisłych i naukach o środowisku – stanowiska (ujmującego pojęcia w aspekcie fizycznym, geometrycznym czy geograficznym). Humanisci zauważają, że *miejsce* wiąże się z bezpieczeństwem, a *przestrzeń* – z wolnością: „przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim”¹⁷. *Miejscem* staje się terytorium znajome, oswojone:

¹⁴ Rozporządzenie MNiSW z dn. 25 lipca 2019 r. ..., s. 7.

¹⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 201.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Y.F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa 1987, s. 13.

w doświadczeniu znaczenie przestrzeni nakłada się często na znaczenie miejsca. Przestrzeń jest bardziej abstrakcyjna niż miejsce. To, co na początku jest **przestrzenią**, staje się **miejscem** w miarę poznawania i nadawania wartości¹⁸.

Nieograniczona przestrzeń szkoły – nieistotne: realna czy „zdalna” – powinna zostać w czasie praktyki „oswojona”, stawać się bliższa dla praktykujących studentów. Czy rzeczywiście miało to miejsce w czasie praktyk odbywanych w „zdalnej” szkole? Odpowiedź na tak postawione pytanie stanie się jednocześnie próbą określenia, czy praktyki prowadzone w „zdalnej” szkole można uznać za „praktykowanie”. Na ile student, myśląc o działaniach prezentowanych wirtualnie, zdołał poddać refleksji podjęte zadania i modyfikować własne działania ze względu na zaistniałą sytuację.

W realizowanych w projekcie praktykach przestrzeń zyskała wymiar symboliczny, społeczny, ale także fizyczny: odbywała się w konkretnej szkole, w konkretnych klasach – to w nich studenci obserwowali lekcje. W obszarze celowo zorganizowanym, stanowiącym swoistą przestrzeń edukacyjną, wytworzoną w społecznych interakcjach – jako środowisko społeczno-kulturowe. Jednocześnie terytorium polonistycznego praktykowania obfitowało w rozmaite symbole i wartości, wyrażane i przeżywane. Zrozumiane – stawały się one wspólnotą duchową obecnych w nim osób: uczniów, nauczyciela, praktykantów. I w takiej przestrzeni szkoły studenci znaleźli się, korzystając z wirtualnych spotkań.

Nie dysponując jeszcze wiedzą na temat tego, które efekty uczenia się i które punkty planu działań staną się rzeczywistością, wspólnie z grupą studentów rozpoczęto pracę od konceptualizacji projektu praktyki w zdalnej szkole, czyli określenia na nowo, co z zaplanowanych w czasie tworzenia projektu zadań uda się zrealizować. Dodatkowe (projektowe) praktyki miały pogłębić umiejętności praktyczne przyszłych polonistów, dlatego przewidziano poszerzenie liczby hospitowanych oraz prowadzonych lekcji¹⁹.

Założono²⁰, że z wyznaczonych dla praktykantów zadań studenci będą w stanie:

- obserwować lekcje (m.in. czynności podejmowane przez nauczyciela oraz aktywności uczniów, stronę dydaktyczną lekcji, interakcje nauczyciel-uczeń/grupa, interakcje między młodzieżą, sposoby aktywizowania i dyscyplinowania uczniów),
- omawiać obejrzone lekcje z nauczycielem prowadzącym, a także z nauczycielem akademickim i innymi praktykantami,
- podczas spotkań tutoringowych dyskutować nad słusznością obejrzanych rozwiązań – analizować, snuć refleksje nad możliwością wersji alternatywnych,
- przygotować własne projekty lekcji (także polimedialne) – w parach, małych grupach (z refleksyjnym uzasadnieniem i możliwością wsparcia podczas tutoringów),
- prowadzić dokumentację praktyk (dzienniczki, zapisy projektu lekcji, zapisy komentarza „medialnego” dla nauczyciela).

¹⁸ Tamże, s. 16.

¹⁹ Studenci mieli wspólnie hospitować 20 lekcji, każdy z nich miał przeprowadzić 1–2 zajęcia.

²⁰ Opiekę nad studentami i przebiegiem praktyk sprawowałyśmy we dwie: dr Anna Guzy i ja.

Jednocześnie uznano, że w nowej, nieznanej sytuacji zdalnej szkoły trudno będzie przekonać obie strony: nauczycieli, a także studentów do prowadzenia lekcji (przygotowanych projektów) w wirtualnej przestrzeni. Innym problemem wydawała się niemożność oglądu przez studentów pełnego przebiegu interakcji w klasie oraz komunikacji rówieśniczej w sytuacji pozalekcyjnej.

W jakim zakresie udało się zrealizować zweryfikowane zamierzenia?

Początkowo otwarła się możliwość obserwowania lekcji w II Liceum Ogólnokształcącym im. Emilii Plater w Sosnowcu, następnie w szkole docelowej – II Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Katowicach²¹. Studenci otrzymali także zestaw tematów lekcji wraz ze sformułowaną prośbą polonistów, by je opracować jako projekty zdalnych lekcji: atrakcyjne, dostosowane do nauczania na odległość. Zestawienie zawierało dodatkowo dokładne charakterystyki klas, do których miały trafić gotowe projekty. Oto przykładowe tematy przeznaczone do realizacji:

w klasie zerowej:

- *Jak zbudowane są polskie wyrazy? O słowotwórstwie*
- *Pochodzenie i znaczenie związków frazeologicznych;*

w klasie pierwszej po szkole podstawowej:

- *Humanizm w „Pieśniach” Jana Kochanowskiego*
- *Renesans – w poszukiwaniu życia szczęśliwego*
- *Jakie prawdy o człowieku uzmysławia nam „Makbet” W. Szekspira?*
- *Specyfika tragedii Szekspirowskiej*
- *Filozofia i estetyka baroku*
- *Obraz Boga i człowieka w sonetach Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego;*

w klasie pierwszej po gimnazjum:

- *Publicystyka renesansowa. Na czym polega prawdziwy patriotyzm? Interpretacja „Kazania wtórego [O miłości ku ojczyźnie]” Piotra Skargi*
- *Retoryczny charakter „Kazań sejmowych” Piotra Skargi;*

w klasie drugiej:

- *Spółczesność w epoce ekonomii. Obraz relacji społecznych w „Lalce”*
- *Stanisław Wokulski – bohater przełomu epok*
- *Czy „Lalka” to powieść realistyczna? O kompozycji powieści*
- *Problematyka kobieca w „Lalce”;*

w klasie maturalnej:

- *Język reklamy*
- *Stylizacja w literaturze*
- *Manipulacja w języku.*

Dokonawszy wyboru tematu, już w parach, w czasie spotkań z nauczycielami akademickimi studenci określili ogólne cele praktykowania. Precyzowali także cele szczegółowe projektowanych zajęć, poddając refleksji stopień, w jakim proponowane w nauczaniu zdalnym treści i forma ich zaprezentowania spełnią warunki aktywnej integracji wiedzy przez uczniów. Namysłowi poddawali też zupełnie nowe dla

²¹ W pierwszym tygodniu praktyki studenci obserwowali lekcje w II LO im. Emilii Plater w Sosnowcu, a już w następnym – w II LO im. Marii Konopnickiej w Katowicach.

nich sytuację i zadanie: jak najlepiej, najbardziej efektywnie pomóc nauczycielom w pracy zdalnej. Byli praktykantami, a niespodziewanie stali się – „edukatorami” nauczycieli, znacznie swobodniej posługującymi się narzędziami cyfrowymi²². Gdyby sięgnąć do badań związanych z psychologią motywacji i samorozwoju, nasi studenci znaleźli się w sytuacji wyjątkowo sprzyjającej uczeniu się: będąc (odmiennie niż nauczyciele) w „strefie komfortu” (ze względu na znajomość narzędzi, tego, czym uczyć), znajdowali się zarazem w sytuacji niepewnej (nieznajomość tego, czego i jak uczyć). Poczucie bezpieczeństwa nie było najwyższe, ale też nie na tyle niskie, by zamykać studentów na doświadczanie uczenia się. Taki splot okoliczności przyczynił się do niskiego poziomu ryzyka niepowodzenia – sprzyjał refleksji i stawianiu pytań podczas tworzenia projektów lekcji. Prowadził do „strefy rozwoju”, a nie – do „strefy paniki”²³. W przekraczaniu granic „strefy komfortu” pomagało także wzajemne wsparcie par praktykantów oraz życzliwa pomoc tutora – nauczyciela akademickiego.

Czas poświęcony na hospitację studenci spędzali, obserwując lekcje prowadzone zdalnie na platformie Zoom. Dostrzegali wartość przedmiotową realizowanych tematów, atmosferę na lekcji, aktywność nauczyciela w relacji z uczniami, trudności wynikające z prowadzenia lekcji w przestrzeni wirtualnej. Rejestrowali także to, co działo się w społeczności rówieśniczej na czacie – w czasie prowadzonej lekcji. Oto cytaty z komentarza studentki w dzienniczku do tej części lekcji:

chat służył uczniom nie tylko do porozumiewania się z nauczycielem, zadawania mu pytań, zgłaszania problemów z połączeniem, ale także do komentowania lekcji i komunikacji w grupie rówieśniczej – czasem były to komentarze o charakterze nieoficjalnym (nawet wulgarnym).

Inna zaobserwowana przez praktykantów aktywność uczniów dotyczyła zachowań swawolnych, niezwiązanych z tokiem lekcji, jak: „wyłączanie sobie wzajemnie kamer i mikrofonów”; „udostępnianie swych ekranów niezwiązanych z lekcją”; „włączanie w czasie lekcji innych aplikacji lub gier”²⁴. Studenci stawiali się wtedy świadkami *rówieśniczych zachowań* odpowiadających tym, które mają miejsce, gdy uczniowie spotykają się w bezpośrednim kontakcie w sali klasy.

W opracowaniu projektów lekcji praktykanci otrzymali pełną swobodę. Do tematów i założonych celów dobierali takie procedury ich osiągnięcia, które uwzględniałyby atrakcyjność lekcji i w miarę żywy kontakt z uczniami. Korzystali ze zróżnicowanych pomocy medialnych, jak: filmiki, ruchome prezentacje, łączenie mediów. Czerpali z zasobów wirtualnych muzeów, stosowali miniwykłady z elementami

²² Jak wykazały badania, 85% nauczycieli nie miało przed pandemią żadnych doświadczeń z edukacją zdalną, 49% radziło sobie z używaniem nowych narzędzi (Office 365, GSuite). Nauczyciele od początku pandemii wykorzystywali różne rodzaje platform: Skype, Zoom – i tam prowadzili lekcje na żywo. Przesyłałi także uczniom informacje o zadaniach do wykonania. A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 17.01.2021].

²³ K. McGonigal, *Siła stresu. Jak stresować się mądrze i z pożytkiem dla siebie*, tłum. K. Rojek, Gliwice 2016.

²⁴ Cytaty pochodzą ze studenckich dzienniczków praktyk.

wizualnymi, narzędzia IT, jak: quizy, chmury wyrazów, tablica multimedialna i inne. Dla nauczycieli tworzyli dokładne instrukcje, by umożliwić im bezproblemowe korzystanie z projektów. W fazie realizacji projekty były konsultowane w grupie studenckiej – z kolegami/koleżankami, a także z nauczycielami akademickimi. Poddawano je wtedy krytycznej ocenie i refleksji, dyskutując – na ile mogą się one przyczynić do zmiany świadomości uczniów w wyniku ich własnych dociekań i działań; jak zaprojektowane działania wpłyną na wzrost aktywności uczniów²⁵; na ile w każdym z projektów zaplanowano miejsce na indywidualizację nauki (w związku z możliwością, jaką daje zdalne nauczanie); czy przewidziano w nich aktywności wpływające na skupienie uwagi uczniów. Każdy z projektów charakteryzował się także wysokim stopniem zwizualizowania treści, a także atrakcyjną multimedialną/hipermedialną (w tym hipertekstową) organizacją treści, w niektórych studenci proponowali zagospodarowanie czatu na potrzeby lekcyjne, a zdarzyło się nawet zaprojektowanie roli nauczyciela jako jedynie wspomagającego proces uczenia się²⁶.

W projektach zdarzały się także różnej jakości niedociągnięcia i błędy, co naturalne w sytuacji praktykowania. Te, które zauważono w trakcie koleżeńskich omówień, były korygowane – w aktywności studentów pojawiało się coś, co można było nazwać podejmowaniem „refleksji w działaniu”. Studenci uzasadniali potrzeby konkretnych zmian („refleksja nad działaniem”), konfrontując swoją wiedzę i przekonania z szerszym społeczno-kulturowym kontekstem – uświadamiali sobie potrzebę rozważenia alternatywnych rozwiązań²⁷.

Jak wobec tego można ocenić przestrzeń praktyki – czy stawała się dla studentów miejscem oswojonym, czy „zadomowili” się w obszarze „zdalnej” szkoły? Ich zdanie zostało wyrażone podczas ostatnich spotkań tutoringowych, gdy wypowiadali się na temat swych doświadczeń, a także w rozwiniętych uwagach wpisanych w dzienniczki praktyk. Praktykanci dość krytycznie odnosili się do braku reakcji nauczycieli, niedostrzegania przez nich komunikatów (nieraz wulgarnych) na czasie w trakcie prowadzonych lekcji. Jednocześnie doceniali dzielenie się przez nauczycieli doświadczeniami (po lekcji), w czasie dopytywania o sposoby oceniania i weryfikowania wiedzy oraz umiejętności uczniów, także o szczegóły rozwiązań konstrukcji jednostek lekcyjnych poświęconych łączeniu kształcenia językowego i literatury czy poświęconych poezji.

Swoboda, którą studenci otrzymali w realizacji swych projektów, także zaufanie ze strony nauczycieli (wyrażone w prośbie tych ostatnich o pomoc w zakresie cyfrowych narzędzi: „zróbcie to tak, by uczeń poczuł się zainteresowany”), wpłynęły korzystnie na jakość opracowań i na zainteresowanie dalszym ich losem. Niestety,

²⁵ Tu wprowadzano różnego rodzaju aktywności w postaci ćwiczeń, quizów, dyskusji.

²⁶ Por. np. fragmenty projektów, https://drive.google.com/file/d/1GOCsnxCYiWk5IV4IIPQ2nTwOkRLdYDU/view?fbclid=IwAR3UF6ZZRjB66ZJs5fxywRbDHsoqtZftL-j-FS8Q0duc3RHFN_PL8WWM5u48; <https://prezi.com/view/2rLLBM0jKILZljRkZKVz>; https://create.kahoot.it/share/kobiety-w-lalce-bolesawa-prusa/8413959c-4575-4c3a-9418-377c24f53943?fbclid=IwAR1u_3WFBKctdd9MII41UEtl7S6w3BGh3IYZHTP [dostęp: 28.01.2021].

²⁷ Por. I. Czaja-Chudyba, B. Muchacka, *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*, Kraków 2017.

studenci, choć zostali docenieni przez kolegów z grupy i nauczycieli akademickich, odczuwali pewien niedosyt: jedynie dwa opracowania zobaczyli w realizacji lekcyjnej, nie otrzymali także pozytywnego komentarza – informacji zwrotnej w czasie ostatnich spotkań z nauczycielami²⁸. Szkoda też, że jednego celu w czasie tych nietypowych praktyk nie udało się urzeczywistnić: studenci nie stanęli osobiście w roli nauczycieli, nie mogli spróbować swych sił podczas prowadzenia zaprojektowanych lekcji.

Kandydaci do zawodu nauczyciela polonisty mieli jednak możliwość eksplorowania nowych i nieznanymi przestrzeni, a nawet częściowo – przeobrażenia i kreowania ich według indywidualnych koncepcji. Efektem tych działań może być zwiększenie gotowości do uczenia się, odpowiedzialności, obniżenie stresu w kolejnych doświadczeniach edukacyjnych, wewnętrzne poczucie sprawstwa. Niewątpliwie przeżycia i doświadczenia podczas praktyki w „zdalnej” szkole przyczyniły się do nadania pewnych funkcji **przestrzeni**, w której znaleźli się praktykujący. **Dokonało się przez to jej** – przynajmniej częściowe – **umiejscowienie** i oswojenie, a „zdalna” **lekcja polskiego w klasie stała się miejscem rzeczywistym, pełnym znaczeń i emocji**. Świadome i aktywne doświadczanie nawet w niesprzyjającym czasie i odmiennych warunkach może uruchomić funkcjonowanie (studentów) w obszarze, który wyzwala synergię poznania – działania – refleksji²⁹.

Bibliografia

- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 17.01.2021].
- Czaja-Chudyba I., Muchacka B., *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*, Kraków 2017.
- Jarvis P., *Learning from everyday life*, [w:] *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, red. P. Jarvis, Routledge, London, New York 2009, p. 19–30.

²⁸ Nad tymi „zrealizowanymi” projektami odbyła się ożywiona dyskusja.

²⁹ Na marginesie: MEiN zapytane, czy tak prowadzone praktyki śródroczne mogą być uznawane za zgodne ze standardem kształcenia, odpowiada: „[...] w związku ze zmianami w funkcjonowaniu jednostek systemu oświaty w czasie epidemii (działanie w reżimie sanitarnym, a także ograniczenie ich funkcjonowania, w szczególności prowadzenie nauki w szkołach w trybie zdalnym) trwają obecnie konsultacje i uzgodnienia dotyczące zmiany przepisów regulujących sposób organizacji nauczycielskich praktyk zawodowych, które – zgodnie ze standardem kształcenia nauczycieli – mogą mieć miejsce wyłącznie w placówkach systemu oświaty i nie mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (z wyjątkiem przepisu epizodycznego, który obowiązywał w roku akademickiego 2019/2020 dla studentów ostatnich lat, na podstawie nowelizacji standardu z 2020 r.). Wśród branych pod uwagę dopuszczalnych sposobów realizacji nauczycielskich praktyk zawodowych są te wskazane przez Panią Profesor w mailu”. 2 grudnia 2020 roku wydano rozporządzenie MEiN zmieniające rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z dnia 4 grudnia 2020 r., poz. 2160) dopuszczające praktyki zdalne w roku akademickim 2020/2021 (z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość).

- Jarvis P., *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 9–26.
- Kopczyńska I., *Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 91–107.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- McGonigal K., *Siła stresu. Jak stresować się mądrze i z pożytkiem dla siebie*, tłum. K. Rojek, Gliwice 2016.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Rozporządzenie MNiSW z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z dn. 2 sierpnia 2019 r.
- Tuan Y.F., *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa 1987.
- Uczenie metodą projektów*, red. B. Gołębiak, Warszawa 2002.

Polish studies' practicing in the times of pandemic.

The space and place of mid-year practice in secondary school

Abstract

The starting point for the considerations was adopting the concept of mid-year professional (teaching) practice – suitable to be carried out in the specific conditions of the beginning of a pandemic. The concept of reflective practice was indicated (after Jarvis and Schon) and one which, if the assumptions concrete, would allow the student to locate and „settle in” in the virtual space of a secondary school. The author presented the experiences of practicing Polish philology students and their contribution to preparing for lessons' remote implementation of Polish language lessons. The tasks solved by students on their own, testing solutions in a student group, going beyond the existing patterns, furthermore, tutorial suport showed that the practice had become reflective for students. The author noticed that the preliminary Assumption had been implemented: the students broadened their professional knowledge and awareness of the pedagogical impact. Such effects prove that properly conducted practice can enrich students' didactic experience even in the remote formula.

Keywords: Professional practice, teaching practice, reflective practice, space and place, remote lesson

Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach. Językoznawca i dydaktyk. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, lingwodydaktyka, dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, współaut.), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: diagnoza – stan – perspektywy* (Katowice 2018, współaut.), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012), *Językowy obraz pół roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski 1* (Katowice 2009 i n.), współautor: A. Achtełik).