

Praktyki pedagogiczne w szkole

Projekt i porady metodyczne

pod redakcją
Jacka Piekarskiego
Ewy Cyrańskiej
Bohdana Cyrańskiego



Praktyki pedagogiczne w szkole

Projekt i porady metodyczne

pod redakcją
Jacka Piekarskiego
Ewy Cyrańskiej
Bohdana Cyrańskiego

Praktyki pedagogiczne w szkole

Projekt i porady metodyczne

pod redakcją
Jacka Piekarskiego
Ewy Cyrańskiej
Bohdana Cyrańskiego



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

[Kup książkę](#)

Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska, Bohdan Cyrański – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Mariusz Cichosz

REDAKTOR WYDAWNICTWA UL
Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI
Barbara Grzejszczak

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I W.06523.14.1.K

ISBN 978-83-7969-103-6

ISBN (ebook) 978-83-7969-607-9



www.pibs.uni.lodz.pl



Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego

Publikacja wydana w ramach projektu Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Realizator projektu: Katedra Badań Edukacyjnych
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
www.wnow.uni.lodz.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kup książkę

Spis treści

O tworzeniu koncepcji praktyk pedagogicznych w kształceniu akademickim. Wstęp – Jacek Piekarski	7
Rozdział 1. Praktyki pedagogiczne – założenia i ukierunkowanie projektu	17
1.1. Aksjologiczny kontekst praktyk pedagogicznych – Bohdan Cyrański	17
1.1.1. Wybrane aksjologiczne uzasadnienia pracy i pracy wychowawczej	18
1.1.2. Model relacji opiekun – student-praktykant	21
1.2. Idea i założenia dobrych praktyk pedagogicznych – Ewa Cyrańska	24
1.2.1. Szkoła, jaka jest, każdy widzi, czyli dlaczego, mimo reform i troski o poprawę jej jakości, nie jest ona przyjazna i bezpieczna dla uczniów i nauczycieli ..	24
1.2.2. Dobre praktyki pedagogiczne, czyli przygotowanie studentów do realizowania w przyszłości zadań wychowawczych i opiekuńczych w szkole	35
1.2.3. Nauka pływania w głębokiej wodzie – wsparcie studentów i nauczycieli w trakcie realizowania praktyk	39
1.2.4. Efekty kształcenia. Innowacyjność dobrych praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”	42
1.3. Trening kreatywności jako forma kształcenia zdolności twórczego rozwiązywania problemów – relacja z praktyki akademickiej – Krzysztof Szmidt, Aleksandra Chmieleńska, Monika Modrzejewska-Świągulska, Aleksandra Wodzyńska	47
1.3.1. Model treningu kreatywności	49
1.3.2. Trening kreatywności – przykład praktyki akademickiej	53
1.3.3. Trening kreatywności w projektowaniu działań społeczno-wychowawczych..	57
1.4. Negocyjacyjny model praktyk pedagogicznych – problemy w procesie tworzenia – Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król	62
1.4.1. Idea praktyk pedagogicznych i jak się ona ma do obecnego praktykowania ...	62
1.4.2. Dialog i komunikowanie się – filary negocyjacyjnego modelu praktyk	65
1.4.3. Negocyjacyjny model praktyk – uwarunkowania organizacji praktyk pedagogicznych	68
Rozdział 2. Elementy diagnozy w rozpoznawaniu środowiska szkoły	85
2.1. Elementy diagnozy pedagogicznej w działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Założenia ogólne – Ewa Cyrańska, Bohdan Cyrański	85
2.2. Diagnoza indywidualnych przypadków – Ewa Cyrańska	92
2.3. Diagnozowanie grup – Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król	103
2.4. Diagnozowanie środowiska wychowawczego szkoły	110

Rozdział 3. Propozycje rozwiązań metodycznych	117
3.1. Charakterystyka metod użytecznych w budowaniu projektu – <i>Wojciech Świtalski</i>	117
3.1.1. Metoda dyskusji i techniki dyskusyjne	119
3.1.2. Metoda projektów	125
3.1.3. Gry dydaktyczne	129
3.2. Zastosowanie metod dydaktycznych z uwzględnieniem rodzaju aktywności...	134
3.2.1. Metoda pedagogiki zabawy	139
3.2.2. Techniki relaksacyjne – <i>Ewa Kos, Agnieszka Świerczyńska</i>	144
3.2.3. Kinezylogia edukacyjna	146
3.2.4. Metoda sześciu myślowych kapeluszy	148
3.2.5. Arteterapia	152
Rozdział 4. Refleksje uczestników projektu	159
4.1. Nauczyciel też się uczy! – refleksje uczestnika projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – <i>Joanna Stelmaszczyk</i>	159
4.2. Praktyki studenckie w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – <i>Anna Maciejewska</i>	163
4.3. Praktyki studenckie w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – doświadczenia uczestnika – <i>Marcin Będkowski</i>	167
4.4. Projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła” z perspektywy studenta – <i>Tomasz Łaszczewski</i>	170
Bibliografia	179
Aneks	189
Autorzy	245

O tworzeniu koncepcji praktyk pedagogicznych w kształceniu akademickim. Wstęp – Jacek Piekarski

Przedkładana Czytelnikowi publikacja stanowi zapis przebiegu oraz niektórych rezultatów wspólnej pracy nad przygotowaniem propozycji rozwiązań dotyczących organizacji praktyk pedagogicznych. Może też być traktowana jako opis towarzyszących temu problemów w równym stopniu, jak gotowa oferta godnych praktykowania rozwiązań. Na samym wstępie warto się też zastrzec przed odczytywaniem zgłoszonych w niej propozycji i rozwiązań jako gotowej matrycy – „ściąg” – umożliwiającej ich powielanie bez zasadniczego krytycznego odnoszenia się do treści przedstawianej oferty. Jej konstruowanie – którego przebieg udokumentowano w publikacji – jest przecież uwarunkowane swoistością lokalnych warunków działania uczelni, w której projekt jest realizowany, utrwalonymi w niej relacjami pomiędzy instytucjami, a także licznym zestawem regulacji formalno-organizacyjnych, stanowiących obligatoryjne warunki realizowania programu uczelni wyższych, tworzących także najogólniejsze ramy dla przygotowywanych metodycznych rozstrzygnięć.

Warto wspomnieć, że każde rozwiązanie organizacyjne, w którym dotyka się relacji teoria – praktyka, uwikłane jest w zasadnicze spory dotyczące praktyczności wiedzy, jej epistemicznego statusu (czy praktyczność jest cechą wiedzy, czy sposobu jej użycia), kryteriów jej sprawdzania, stosowanych modeli działania (instrumentalnego czy też komunikacyjnego), swoistości różnych odmian wiedzy itp. Są to oczywiście problemy wciąż dyskutowane, mające swe konsekwencje zarówno dla sposobu pojmowania kształcenia akademickiego, jak i stosowanych rozwiązań metodycznych¹. Są to też problemy znajdujące częściowe odzwierciedlenie w proponowanych rozwiązaniach. Z oczywistych powodów nie stanowią one szerzej potraktowanego przedmiotu analizy w prezentowanej publikacji, choć warto o nich pamiętać w krytycznym odnoszeniu się do przedstawionej propozycji.

¹ Dyskusja taka toczyła się zarówno z inicjatywy łódzkiego środowiska naukowego, jak i ma wciąż niezwykłą dynamikę w znacznie szerszej skali (por. np. Piekarski, Cyrańska, Urbaniak-Zajac 2002; Piekarski, Urbaniak-Zajac 2010; Surzykiewicz, Kulesza 2010; Hurmo, Klus-Stańska, Łojko 2009).

Jej przygotowanie opierało się na rozwiązaniach związanych z wcześniejszymi dyskusjami w środowisku naukowym oraz doświadczeniach wynoszonych z udziału w edukacyjnych projektach. Znalazły one oczywistą kontynuację w myśleniu o pedagogicznym znaczeniu praktyk i wymagają krótkiego zasygnalizowania. Dotyczą trzech kwestii ważnych dla opisu kontekstu powstawania pracy oraz jej możliwego odczytania – **sposobu pojmowania wiedzy, procesu kształcenia w trakcie praktyk oraz zasad budowania programu, który traktować można jako proces przyczyniający się do konstruowania wiedzy**. Wypada o nich nieco więcej powiedzieć.

Sposób pojmowania tego procesu – podobnie jak samej wiedzy – należy odnieść do koncepcji kształcenia akademickiego. W opracowaniu przyjęto w tym zakresie bardzo ogólną przesłankę, że kształcenie to polega **na tworzeniu warunków, w których doświadczenia wszystkich uczestników inicjowanych w nim zdarzeń mogą być wykorzystane jako podstawa do kreowania nowej jakości wiedzy i jej twórczego konstruowania**. Wiedzę pojmuje się więc raczej jako proces niż stan i odnosi do treści podzielanych doświadczeń, jako podstawy samodzielnego uzyskiwania możliwości działania i ujawniania warunków ich doskonalenia. Jest więc ona nie tyle zasobem, **treścią indywidualnej świadomości**, lecz raczej wypada traktować ją jako kreowany w komunikacji i kulturowo podzielany zespół treści przypisywanych ludzkim czynnościom, poddawanych w działaniu stałemu sprawdzianowi. Tak pojęta wiedza jest oczywiście traktowana również jako czynnik indywidualnej praktyki. Może być bowiem zawsze rozważana z uwagi na znaczenie, jakie posiada dla rozwiązywania indywidualnie formułowanych problemów i doskonalenia się w ich pokonywaniu. Jest jednak nie tyle „sprawdzana w praktyce”, co konstruowana w relacjach społecznych, które tę praktykę tworzą i której sens określany jest za sprawą towarzyszących temu procesów komunikacyjnych.

Przytoczony wyżej krótki opis sygnalizuje nawiązywanie w poszukiwanych rozwiązaniach do konstruktywistycznego sposobu myślenia o praktyce, bardziej niż do koncepcji, w których teoria (wiedza oparta na świadectwie innych, nabywana w instytucji akademickiej) „poprzedza praktykę”, rozumianą jako próba jej prostej aplikacji. Wiedza raczej wyrasta z praktyki jej stosowania w różnych sytuacjach i okolicznościach, w których okazuje się możliwa do użycia w ich kształtowaniu. Taka koncepcja stwarza też warunki dla traktowania praktyk pedagogicznych jako tworzenia warunków ujawniania takich możliwości i kształtowania tą drogą „wiedzy osobistej” z jednoczesnym poczuciem odpowiedzialności za jej treść i sposób nabywania (Dylak 2009, s. 41).

W proponowanej wersji praktyka staje się w naturalny sposób zarówno eksploracją, jak i wspólnym, odpowiedzialnie podejmowanym zadaniem, w którym stałemu przekształceniu podlegają zarówno elementy indywidual-

nej wiedzy, jak i sposoby jej możliwego użycia. Podkreślane jest przez to ich wzajemne powiązanie, odzwierciedlone w społecznym doświadczeniu działających – badających podmiotów oraz ujawnianych w nim problemów praktyki, co w konsekwencji prowadzi do możliwości nowego organizowania treści tworzonej wiedzy – jej integrowania – i pełniejszego powiązania z charakterem akademickiego kształcenia².

Sposób, w jaki wiedza odnoszona jest do doświadczenia, ma także uzasadnienie w **zmianach, które dokonują się w pojmowaniu samego procesu kształcenia**, szczególnie osób dorosłych. I w tej dziedzinie dochodzi do przełamywania się tradycyjnego paradygmatu, w ramach którego traktowano kształcenie głównie jako środek służący przekazaniu wiedzy, zaś uczących się jako osoby tę wiedzę przyswajające. Zachodzą w tym zakresie co najmniej trzy typy przemian. Po pierwsze, przestrzeń uczenia się człowieka dorosłego należy współcześnie rozumieć bardzo szeroko. Tworzą ją zarówno doświadczenia z zakresu instytucjonalnej aktywności edukacyjnej, jak i szeroko pojęta wiedza nabywana w trakcie doświadczeń społecznych, uczestnictwa w przestrzeni medialnej czy też indywidualnej aktywności twórczej. Po drugie, wyraźnym zmianom podlegają procesy kształtowania biografii ludzkiej, w których utrzymywanie ciągłości biograficznej związanej z aktywnością w sferze zawodowej, rodzinnej, edukacyjnej staje się coraz trudniejszym zadaniem, wymagającym w coraz większym stopniu stałego, twórczego nastawienia. Edukacja z jednej strony jest czynnikiem organizującym proces kierowania własnym życiem, z drugiej jednak wymaga zdolności stałego odnajdywania w niej właśnie życiowego sensu. Kształtowanie siebie nie może być już jedynie eksploracją wedle ustalonych przepisów, domaga się bowiem stałego wysiłku w nadawaniu własnej aktywności ładu i spójności, a mechanizmy uczenia się nabierają znaczenia w kontekście całości życiowej praktyki³. W konsekwencji – i to po trzecie – stosowne staje się raczej mówić o potrzebie stałego **praktykowania wiedzy**, która staje się coraz bardziej naturalnym i oczywistym elementem pojmowania ludzkiego życia i warunkiem pomyślnego funkcjonowania w świecie (Malewski 2010b). W związku z prezentowanym wyżej stanowiskiem wyznaczanie wyraźnych granic pomiędzy kształceniem akademickim jako praktyką, praktyką pedagogiczną i jej życiowym sensem, okazuje się niezwykle trudne i być może nieuzasadnione. Musi to też prowadzić do istotnych konsekwencji w zakresie pojmowania uczenia się, zarówno w odniesieniu do całości prak-

² Przytoczony opis może stanowić podstawę do zmiany organizacji procesu kształcenia, podporządkowanej regułom uwzględnianym na przykład w koncepcji *service learning* (uczenie się w służbie społeczeństwu) (por. Angrosino 2009, s. 144–146).

³ Richard Sennett przywołuje w tym kontekście Pico della Mirandolę, który zauważał, że człowiek nie tylko tworzy siebie w procesie eksploracji, ale także „czynić musi historię swojego życia spójną” (Sennett 2012, s. 37).

tyki instytucjonalnej, jak i jej życiowego sensu. **Uczenie w takiej perspektywie przestaje być nabywaniem czy też przyswajaniem wiedzy, a staje się coraz wyraźniej jej używaniem (praktykowaniem) – ugruntowanym w całości kształcie doświadczenia i powodującym jakościowe zmiany w jego szeroko pojętych indywidualnych i społecznych konsekwencjach jej spożytkowania.** Wydaje się, że niezależnie od skromnego zakresu tego doświadczenia – jakie jest możliwe w trakcie studiów i jakie mieści się w określeniu „pedagogiczne praktyki” – rzeczywiste znaczenie towarzyszących im doświadczeń może być bardzo rozległe, a w każdym razie wypada dostrzegać taką możliwość.

Zasady budowania programu praktyk konstruowane były natomiast w bliskim nawiązaniu do przytoczonych przesłanek, odnoszących się do koncepcji wiedzy, jej związku z procesem kształcenia oraz swoistością doświadczeń osób dorosłych. W ich formułowaniu uwzględniono co najmniej trzy dziedziny i typy źródeł inspiracji. Oparto się z jednej strony na wypracowanych i sprawdzonych regułach konstruowania programów związanych z realizowaniem różnych projektów oraz pracach związanych z doskonaleniem kształcenia akademickiego. Wykorzystano także wiedzę wynikającą z dyskusji prowadzonych w trakcie przygotowywania projektu, odzwierciedloną w zapisie towarzyszących temu spotkań i konferencji oraz prowadzonych w ich następstwie debat. Ponadto odwołano się do wyników prowadzonych prac badawczych, dotyczących sposobu doświadczania praktyk przez studentów pedagogiki.

Sugestie pojawiające się w korzystaniu z tych źródeł wiedzy podlegały stałym zmianom w procesie realizowania projektu. Jest to w pewnej mierze oczywiste, gdyż nie stanowił on jedynie próby aplikacji gotowego, wstępnie już rozstrzygniętego i kompletnego zamysłu lub rozwiązania, a raczej był konsekwencją procesu uzgodnień dokonywanych w różnych fazach jego realizacji z udziałem szerokiego grona uczestników – studentów, nauczycieli, grup konsultantów, opiekunów studentów, reprezentantów pracodawców itp. Można jednak wstępnie naszkicować główne zasady budowania tego programu, zawartą w nim przewodnią ideę (model praktyki) oraz jej częściowe uzasadnienie.

Wśród zasad⁴ respektowanych w trakcie budowania programu na pierwszym miejscu należy wymienić zasadę doskonalenia **jakości wiedzy i doświadczeń** wszystkich uczestników procesu składającego się na przygotowanie i realizowanie praktyki. Jakość traktowano nie tylko jako element standardów lub efektów, które starano się osiągać, ale głównie jako zadanie, wokół którego skupiały się podejmowane wspólnie wysiłki. Zasada ta miała znaczenie mery-

⁴ Zasady te okazały się użyteczne w przygotowywaniu nowych programów studiów i – w innym kontekście – prezentowano je jako element składowy ich koncepcji (por. Piekarski 2010, s. 15–16).

toryczne, ukierunkowujące treść stawianych i rozwiązywanych w praktyce problemów. Dążono do tego, by wyrastały one z rzeczywistych trudności instytucji kooperujących z uczelnią, a także wiązały się z rzeczywistymi możliwościami i zainteresowaniami wszystkich uczestniczących w programie podmiotów. Sprzyjały temu zarówno inicjowane zabiegi negocjacyjne, rozstrzygające o charakterze podejmowanych zadań, jak i precyzowane w jego trakcie warunki uczestnictwa w projekcie, które preferowały osoby o wysokim poziomie zaangażowania oraz gotowe do doskonalenia własnej praktyki. Zaangażowanie traktowano bowiem jako podstawę i warunek spełnienia drugiej zasady – **atrakcyjności praktyk** pedagogicznych. Przyjęto, że atrakcyjność poszukiwania praktycznych sprawdzianów własnych możliwości jest nie tylko właściwością „oferty treściowej”, którą mogą proponować sobie kooperujące w praktyce jednostki, ale raczej stanowi wyraz zdolności wspólnego poszukiwania problemów i wynikającej z niej gotowości do samodoskonalenia. Otwartość na zmianę, warunkowaną treścią różnorodnych doświadczeń składających się na odczytywanie sensu praktyki, traktowano tym samym jako jeden z zasadniczych elementów procesu zawodowego doskonalenia. Rozstrzyga ona prawdopodobnie również o gotowości uczestników projektu do reinterpretacji znaczenia własnej aktywności, o poziomie ich refleksyjności, charakterze postaw, decydując także o poczuciu sprawstwa, możliwości wpływu na bieg zdarzeń oraz jakości zaangażowania o charakterze aksjologicznym⁵.

Jakość i atrakcyjność stanowią ważne reguły o tyle, o ile znajdują one swe potwierdzenie w sposobie organizacji praktyk. Jego **celowość** – jako regułę uporządkowania czasowego i tematycznego, a także przesłankę włączenia w strukturę treściową całości programu studiów – traktować należy jako kolejną ważną zasadę. Wiąże się ona częściowo z charakterem uporządkowania tematycznego, na którym opiera się aktualna konstrukcja programów studiów, a także normujące ich przebieg rozwiązania formalno-organizacyjne. Znajdują one swój wyraz w licznych przepisach i obowiązujących zarządzeniach, w których eksponowana jest kategoria celów i stosownych do nich środków ich realizacji. Warto więc dopowiedzieć, że w trakcie realizowania projektu praktyk ich cele rozumiano raczej jako dziedziny problemów, wokół których koncentrowała się aktywność uczestników niż pulę założonych efektów. Przyjęta koncepcja sprawiała, że również cele praktyk w swej ostatecznej wersji treściowej podległy deliberacji i wspólnemu stanowieniu.

Do zasad ogólnych, na których się opierano, należy także zaliczyć troskę o **efektywność** uzyskiwanych doświadczeń z perspektywy doskonalenia praktyki zawodowej oraz ich **kompleksowy** charakter. Otwarty status celów prak-

⁵ Mieczysław Malewski uznaje je za warunki, jakie powinna spełniać edukacja dorosłych (Malewski 2010b, s. 72–73).

tyki, jak wspomniano wyżej w znacznej mierze konstruowanych w trakcie jej przebiegu, tym bardziej domagał się wnikliwej analizy jakości procesu nabywania doświadczeń praktycznych oraz oceny jego rezultatów. Wykorzystano w tym zakresie liczne sposoby oceny i samooceny, mieszczące się w szeroko pojętych procedurach ewaluacyjnych. Towarzyszyły one wszystkim etapom realizowania praktyk i podobnie do ich wcześniej wymienionych elementów stanowiły przedmiot wspólnych analiz. Można też przypuszczać, że sprzyjało to kompleksowej restrukturyzacji wiedzy uzyskiwanej w procesie praktykowania, w rozległym zakresie uwzględniającej doświadczenia wszystkich uczestników praktycznych działań. Budowaniu spójnego, kompleksowego wizerunku doświadczeń wynoszonych z praktyk sprzyjać także miała przyjęta reguła organizacyjna, zgodnie z którą powiązanie wiedzy z praktyką działania uzyskiwało zasadniczy sprawdzian w możliwościach realizowania powziętych zamysłów – jakości i znaczeniu podejmowanych w trakcie praktyk, wspólnych projektów.

Przytoczone wyżej zasady konstruowania programu praktyk są bardzo ogólne, a jednocześnie odwołują się do wiedzy pedagogicznej, która w wielu dziedzinach nie dostarcza rozstrzygających argumentów i łatwych rozwiązań. Wizerunek praktyki jako dziedziny „praktycznego działania” można przecież różnorodnie problematyzować, choćby biorąc pod uwagę istniejące koncepcje takich działań i towarzyszące im wizje „praktyczności”. Nie dają się one łatwo sprowadzić do jednego uzgodnionego ujęcia. Rozumienie praktyki w świetle koncepcji „działania jako rozwiązywania problemów” jedynie częściowo rozwiązuje dylematy „działań instrumentalno-celowych”, zaś model komunikacji w działaniu czy też „działania komunikacyjnego” tworzy zupełnie odmienną perspektywę w definiowaniu problemów praktyki. Napięcia, jakie rodzi konfrontacja tych modeli, wydają się dostrzegalne także w proponowanych rozwiązaniach⁶. W głównej mierze nawiązują one do koncepcji działania komunikacyjnego, w którym dziedzina praktyki stanowi obszar poszukiwania rozwiązań dla rodzących się w niej problemów. Z tej racji przyjęty **model praktyk pedagogicznych** można ogólnie określać jako **negocjacyjny**. Jego podstawę stanowi bowiem proces wzajemnego uczenia się w praktyce, pojętej jednocześnie jako rozwiązywanie problemów. Uczenie się jest w ramach takiego modelu traktowane nie tylko jako gromadzenie wiedzy i jej używanie zgodnie z posiadanymi doświadczeniami, ale również polega na „aktywnym poszukiwaniu kłopotów” – wyrasta z uzyskiwania nowych możliwości radzenia sobie z tworzącymi się tą drogą trudnościami (Sennett 2012, s. 243–245). Trudności takie ujawniają się w znacznej mierze właśnie w procesach komunikacyjnych,

⁶ Realizacja projektu, którego wyrazem i efektem jest przedkładana publikacja, opiera się na strategicznej koncepcji działania.

w których konfrontowane są różne problemy, odmiany wiedzy, wizje praktyki i możliwe rozwiązania. Dzięki temu zaznaczają się też rozbieżności pomiędzy zasobem indywidualnej wiedzy a innymi możliwymi sposobami jej użycia, przyczyniające się do poszukiwania nowych rozwiązań⁷.

Za zwróceniem się ku **komunikacyjnym, negocjacyjnym ujęciom praktyki** przemawiały też argumenty innej natury, sygnalizujące szczególne kłopoty, jakie towarzyszą stosowaniu wiedzy z zakresu nauk społecznych czy humanistycznych. W procesie nadawania uczelniom wyższemu charakteru zawodowego dostrzeganie możliwości wykorzystywania koncepcji wypracowywanych w tych naukach okazuje się niezwykle ważnym problemem, przy czym nie tylko studenci, ale także wykładowcy wykazują w tej dziedzinie sporą bezradność (por. Cyrańska 2012, s. 20–21). Wśród studentów utwierdza się przekonanie, że wiedza akademicka sama w sobie może być użyteczna, dostarczając uniwersalnych wskazówek dla radzenia sobie z praktyką, a nauczyciele akademicy zwykle bywają zakłopotani w sytuacji spotkania się z zarzutem nieprzydatności własnych teorii. Odmienność wzajemnych oczekiwań w tym zakresie jest dokumentowana w wynikach badań, w których eksponowana jest jednocześnie wspólnie odczuwana potrzeba doskonalenia umiejętności praktycznych. Wydaje się, że negocjacyjny model praktyki skłania do współpracy w tym zakresie oraz może przyczyniać się do wzrostu wzajemnego rozumienia, właśnie poprzez tworzenie warunków (a wręcz konieczności) wspólnego **praktykowania wiedzy**.

Badania dowodzą, jak trudnym doświadczeniem dla studiujących bywa „kontakt z praktyką”. Zazwyczaj wywołuje on „szok” powstający w wyniku zderzenia się z realnymi problemami i poczuciem własnej bezradności (por. Urbaniak-Zajac 2010, s. 356–357; Cyrański 2010, s. 373). Jakościowe analizy opinii studentów na ten temat pozwalają wszakże na rekonstruowanie typowego przebiegu procesu radzenia sobie z tego rodzaju trudnościami, które nie są obce także osobom doświadczonej, stawianym w roli opiekunów praktyk. Zazwyczaj odpowiada mu sekwencja zdarzeń dająca się opisywać w następującym procesie: konfrontacja, deliberacja, projektowanie, realizacja, ewaluacja. Jest ona bliska pragmatycznej koncepcji działania, rozumianego jako rozwiązywanie problemów, a jednocześnie odpowiada zawartej w nim koncepcji tworzenia wiedzy, myślenia – uczenia się. W doświadczeniu studenckim jest to proces związany z silnymi emocjami, rodzący dylematy moralne, wątpliwości dotyczące własnych możliwości, samoidentyfikacji jakości posiadanej wie-

⁷ Warunkiem uczenia się jest prawdopodobnie dostrzeżenie deficytów wiedzy, którą można nazwać „wiedzą akurat” – opartą na niekwestionowanym przekonaniu, że posiada się jej akurat tyle, ile trzeba. Takie przekonania można niekiedy indywidualnie względnie łatwo podtrzymywać. Z najwyższą łatwością upadają one, jak się zdaje, właśnie w otwartej komunikacji.

dzy, a także zakresu własnej odpowiedzialności (tamże). W sytuacji praktyk jest to jednocześnie doświadczenie wspólne, angażujące wszystkich uczestników powstających relacji i mające potencjalnie walor kształcący dla wszystkich tworzących je osób. Przyjęcie **porządku działania pragmatycznego, jako zasady „uczenia się w działaniu”**, za sprawą wspólnego realizowania projektów wydawało się też częściowo uzasadnione z perspektywy zgromadzonej wiedzy o charakterze studenckich doświadczeń „towarzyszących” szeroko pojętemu praktykowaniu.

Przygotowywanie programu praktyk objawiło także liczne problemy związane z **nawiązywaniem do wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych** osób studiujących i utrwalanej w nich koncepcji samokształcenia i doskonalenia własnej wiedzy. Sposób rozumienia studiów w znacznej mierze jest określony charakterem tych doświadczeń oraz nabytych nawyków kulturowych, które ujawniają się także w aktywności studenckiej. Wypracowywany koncept praktyk nie może ich pominąć, tym bardziej, że stanowi ofertę umożliwiającą kształtowanie stosunku do wiedzy w sposób odmienny od tego, jaki bywa utrwalany na etapach poprzedzających kształcenia akademickie. Wśród absolwentów szkół średnich dostrzegane są deficyty przebytych etapów kształcenia, co sprawia, że również praktyki bywają traktowane w sposób niezwykle zróżnicowany, a ich znaczenie definiowane jest z perspektywy bardzo różnych, wcześniej formułujących się oczekiwań. Praktyki studenckie są ogólnie bardzo atrakcyjne dla ich uczestników, co nie zmienia faktu, że ich walory edukacyjne zależą od indywidualnych preferencji i osobistego zaangażowania. Są one bardzo zróżnicowane, co przejawia się w charakterze bieżących zainteresowań różnorodnymi dziedzinami aktywności, różnorodności motywacji (wyboru określonego kierunku lub specjalności studiów), gotowości do prezentacji własnych poglądów i wiedzy oraz jej językowym zróżnicowaniu. W pracy uczelni wyższych dostrzegane są też konsekwencje strukturalnych mechanizmów różnicowania społecznego ukierunkowujących nabór i selekcję kandydatów na studia pedagogiczne. Szkoły średnie natomiast nie zawsze tworzą wystarczające **warunki i nawyki zaangażowania** w proces samokształcenia. Badania zespołu Marii Dudzikowej (Dudzikowa 2010, s. 71–96)⁸ dowodzą, że ich wskaźniki – samodzielność, możliwość rozwiązywania problemów, możliwość wpływu na atrakcyjność zajęć – wciąż okazują się niewystarczające (Wawrzyniak-Beszterda 2010, s. 81–82). Słabością edukacji poprzedzającej studiowanie okazuje się ponadto kształtowanie zdolności **tworzenia relacji** sprzyjających współdziałaniu i kooperacji. Premiowanie w całości systemu edukacji mechanizmów rywalizacyjnych dodatkowo osłabia te tendencje, ograniczając

⁸ Przedstawiam tu wybrane wyniki badań zespołu, w skład którego wchodził: Ewa Bochno, Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak i Renata Wawrzyniak-Beszterda.

też gotowość do wzajemnego wspierania się w rozwiązywaniu problemów rodzących się w praktyce kształcenia (poszukiwania wsparcia w sytuacjach trudnych) (Bochno 2010, s. 90). Dodać przy tym wypada, że zdolność pozytywnego kształtowania relacji jest szczególnie istotna z perspektywy tworzenia miękkich kompetencji, słusznie eksponowanych we współczesnych modelach dydaktyki, a domagających się właśnie budowania wspólnej praktyki. Dodatkowo doświadczenia szkolne nie zawsze wiążą się ze wspieraniem podstaw innowacyjności – kreatywności absolwentów. Raczej dostrzegane jest istnienie w tym zakresie znaczących barier związanych ze sztywną formalną strukturą organizacyjną szkół, koncentracją na przekazywaniu wiedzy oznajmującej, werbalizmem i formalnym systemem oceniania (np. Galewska-Kustra 2012, s. 27–66). Utrwalony kulturowo wizerunek szkoły sprawia, że dla części absolwentów szkół średnich pozostaje ona elementem „nierzeczywistego świata”, co nie skłania do wysokiego poziomu koncentracji wysiłków oraz do inwestowania w samokształcenie dużych nakładów pracy. Sygnalizowane wyżej problemy ujawniły się także w pracy nad programem praktyk, tworząc w równym stopniu ich **kontekst, jak i listę zagadnień domagających się poszukiwania praktycznych rozwiązań.**

Przytoczony w zakończeniu zestaw kłopotów dostrzeganych w przebiegu znacznej części instytucjonalnych procesów kształcenia raczej podkreśla znaczenie **studenckich praktyk w szeroko pojętej biografii edukacyjnej** niż stanowi wytłumaczenie dla dostrzeganego niekiedy niedocenia ich doniosłości w budowaniu programów studiów. Praktyki studenckie mogą być pojmowane nie tylko jako pretekst do nabywania zdolności do radzenia sobie z trudnościami w sposób utwierdzony w istniejącej rzeczywistości instytucjonalnej, ale także jako dziedzina wspólnego, twórczego używania wiedzy w jej sensownym, pozytywnym kształtowaniu. Wspomniane wcześniej problemy edukacji właśnie za sprawą praktyk mogą być pomyślnie rozwiązywane, a ujawniane w ich trakcie różnice motywacji, wiedzy, zaangażowania – korzystnie spożytkowane. Ta nadzieja z pewnością leżała u podłoża tworzenia ogólnej koncepcji programu i całości prac związanych z tematyką podjętą w przedstawianej publikacji.

W pracy udokumentowane są doświadczenia związane z wypracowaniem koncepcji praktyk pedagogicznych, przygotowaniem jego modelowej formuły, z wykorzystanymi metodami pracy, a także problemami towarzyszącymi realizowaniu praktyk oraz opiniami na temat sposobów ich rozwiązania. Treść publikacji podzielono na cztery części, które mogą pomóc w odczytywaniu jej intencji oraz poszukiwaniu lepszych rozwiązań metodycznych.

W pierwszej zawarto opracowania oświetlające przyjęte przesłanki aksjologiczne (Bohdan Cyrański), założenia programowe i organizacyjne (Ewa

Cyrańska), a także koncepcję twórczego rozwiązywania problemów w praktyce akademickiej (Krzysztof Szmidt z zespołem). Szkicują one podstawowe odniesienia teoretyczne akceptowane w konstruowaniu programu praktyk, którego modelowe ujęcie opatrzone krytycznymi komentarzami (Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król) zamyka tę część publikacji.

Druga jej część jest poświęcona charakterystyce rozwiązań metodycznych związanych z diagnostycznymi zadaniami praktyk. Zaprezentowano w niej klasyczne koncepcje diagnozy, akcentując ich znacznie i swoistość wykorzystania w praktykach studenckich ukierunkowanych na rozpoznawanie środowiska instytucjonalnego szkoły.

Trzecia część publikacji prezentuje metody pracy użyteczne w konstruowaniu projektów praktyk oraz ich realizacji. Pierwszą grupę tych metod scharakteryzowano właśnie z uwagi na ich znacznie w procesie konstruowania całości przebiegu praktyki studenckiej. Metoda projektów, dyskusji oraz gier dydaktycznych (Wojciech Świtalski, Joanna Świtalska) w pełni odpowiadają przyjętemu modelowi pracy odwołującemu się do koncepcji negocjacji i dialogu. W drugiej grupie metod wyeksponowane są różne dziedziny aktywności, które mogą być pomyślnie wykorzystywane i kształtowane w przebiegu praktyk studenckich (Ewa Kos).

Zdecydowano także o umieszczeniu w treści książki wypowiedzi uczestników projektu – studentów i nauczycieli. Mogą być one traktowane jako element oceny realizacji całego przedsięwzięcia. Ukazują też perspektywę jego uczestników, skłaniającą do krytycznej refleksji i z tej racji godną uwzględnienia w doskonaleniu wizerunku praktyk pedagogicznych. W Aneksie natomiast znajdują się wybrane materiały metodyczne wytworzone w trakcie realizacji projektu, które mogą być pomocne w nadawaniu praktykom studenckim doskonalszego charakteru.

W imieniu Redakcji należy wyrazić szczere podziękowanie nauczycielom, ekspertom, studentom za ich udział w projekcie oraz stałe wspieranie nadziei na doskonalenie praktyki akademickiej i szkolnej. O tym, czy jest to nadzieja uzasadniona, rozstrzygać jednak będzie nie tylko charakter wspólnego zaangażowania czy też prezentowanych w książce propozycji. Nie są one z pewnością doskonałe – niezależnie od przedstawionych wcześniej ogólnych przesłanek i idei stanowią także rezultat możliwości i dostrzeganych sposobów radzenia sobie z lokalnymi warunkami i trudnościami. Nadzieję na doskonalenie praktyk studenckich wiązać raczej wypada ze sposobem, w jaki przedstawiona w pracy oferta będzie mogła zostać krytycznie odczytana i spożytkowana – praktykowana w budowaniu doskonalszych programów.

Rozdział 1

Praktyki pedagogiczne – założenia i ukierunkowanie projektu

1.1. Aksjologiczny kontekst praktyk pedagogicznych – *Bohdan Cyrański*

W prezentowanej publikacji zespół autorów podjął wysiłek określenia uwarunkowań projektowania i realizacji istotnego czynnika kształtowania studentów pedagogiki jako przyszłych wychowawców i opiekunów. Są nim praktyki pedagogiczne podejmowane w toku studiów.

Odniosę się – za wskazaniem zawartym w tytule rozdziału – do zagadnienia wartości, ich obecności i znaczenia dla określenia celu i przebiegu praktyk. Przyjmuję założenie, że praktyka studencka, która obok innych elementów toku studiów ma przygotowywać do przyszłej, samodzielnej pracy wychowawczej, jednocześnie jest aktywnością, pracą wykonywaną przez praktykanta w konkretnej placówce pod opieką i kierunkiem opiekuna praktyk, a więc osoby posiadającej formalne kwalifikacje i doświadczenie.

W tym sensie za istotne uznaję dwa zagadnienia. Pierwsze odnosi się do moralności i etyki pracy. Nie będę jednak analizował szerokiego kontekstu określonego zależnościami między tymi pojęciami. Skoncentruję się na wskazaniach i postulatach etycznych odnoszących się do praktyki wychowania rozumianej w dwóch wyznaczonych wyżej znaczeniach.

Drugi problem, domagający się przeanalizowania, stanowi pytanie dotyczące uwarunkowań relacji między opiekunem praktykanta a praktykantem. Treść i znaczenie pojęcia opiekun – w sensie ogólnym, ale także rozumianym jako kategoria formalna oznaczająca pracownika placówki opieki, wychowania, terapii lub wsparcia współpracującego ze studentem w trakcie praktyki pedagogicznej – w uzasadniony sposób wskazuje kierunek rozważań.