

prof. dr. hab. Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filologii Polskiej

Jaki model szkolnego polonisty? Determinanty przygotowania zawodowego nauczycieli

Streszczenie

W artykule podejmuję kwestie przygotowania zawodowego nauczycieli, wskazując czynniki determinujące uczelniane programy kształcenia. Precyzując je, podnoszę znaczenie zarówno kontekstu edukacyjnego (przemiany cywilizacyjno-kulturowe i ich społeczne konsekwencje), jak i uwarunkowań czysto edukacyjnych (dokumenty ministerialne, kierunkowe efekty kształcenia i ich przystawalność do treści przedmiotu szkolnego). Nie kwestionując nadrzędnego znaczenia dla organizacji studiów nauczycielskich ministerialnych standardów kształcenia, skupiam się na przygotowaniu kierunkowym (przedmioty z grupy A standardu) oraz dydaktyce szczegółowej (przedmioty z grupy D), ponieważ te dwa obszary uznaję za kluczowe w rozsądnym gospodarowaniu opisanymi w podstawie programowej treściami przedmiotowymi. Podkreślam również znaczenie komponentu praktycznego, który pozwala studentom na doświadczanie siebie w roli nauczyciela.

Dziś nikt już nie ma wątpliwości, że w zawodzie nauczyciela wpisana jest potrzeba ustawicznego doskonalenia się, prowadzonego w różnych obszarach. Wynika ona nie tylko z wprowadzonej ministerialnie ścieżki awansu zawodowego¹, ale i z niespotykanej dotychczas dynamiki zmian cywilizacyjno-kulturowych (nowe media, globalizacja, zmiana form identyfikacji zbiorowej czy też sposobów uczestnictwa w kulturze), mających bezdyskusyjny wpływ na kształt edukacji i przyjęty model kształcenia. Jak zauważył jeszcze na przełomie wieków Andrzej Janowski, trudno dzisiaj utrzymać tezę, że system edukacyjny może dostarczyć wychowankom kompletnej wiedzy przydatnej na całe życie². Podnoszona przez pedagoga kwestia, choć formułowana w kontekście edukacji szkolnej, w równym stopniu dotyczy kształcenia akademickiego, przekładając się na konieczność takiego modelowania przedmiotów z zakresu przygotowania kierunkowego (przedmioty z grupy A) czy specjalizacyjnego (zwłaszcza zajęcia z grupy D), by przekazywane treści – z jednej strony – zapewniły kontakt z możliwie pełną reprezentacją dorobku określonej dziedziny, z drugiej zaś – pozwoliły na ukształtowanie operatywnych struktur poznawczych, możliwych do uruchomienia przez absolwenta polonistyki w różnych sytuacjach społecznych czy zawodowych, a więc zarówno podczas codziennego funkcjonowania w otoczeniu społeczno-kulturowym, jak i w dydaktyce szkolnej czy w pracy badawczej.

¹ Wprowadzony w 2000 roku tryb awansu zawodowego nauczycieli (cztery stopnie: stażysta – nauczyciel kontraktowy – mianowany – dyplomowany) utrzymał się do dziś, modyfikacjom ulegał tylko minimalny okres stażu wymaganego przy kwalifikacji na kolejny stopień. Ostatnią aktualizację wprowadzono w związku z nowelizacją Karty nauczyciela w sierpniu 2022 r.

² A. Janowski, *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 62–73. Cytat pochodzi ze s. 64.

W podnoszącej kwestie kształcenia i doskonalenia nauczycieli literaturze przedmiotu mówi się zazwyczaj o dwóch stadiach nabywania kwalifikacji. Pierwsze z nich kształtuje się podczas studiów nauczycielskich (tzw. kompetencja wstępna, poświadczona dyplomem potwierdzającym realizację standardów kształcenia w wymiarze teoretycznym i praktycznym), drugie stanowi pochodną świadomie planowanego i realizowanego przez cały okres pracy pedagogicznej rozwoju zawodowego (tzw. kompetencja profesjonalna, definiowana często jako „ruchomy cel lub horyzont, w którego stronę nauczyciel zmierza w procesie rozwoju zawodowego”³). W dalszych rozważaniach pominięte zagadnienie rozwoju zawodowego czynnych nauczycieli, a zajmę się kwestią sposobu projektowania przygotowującego do zawodu kształcenia akademickiego, tak by wyniesiona z uczelni kompetencja wstępna była możliwie najbliższa wyzwaniom, jakie pełniona w przyszłości rola stawia przed początkującym nauczycielem. Z oczywistych względów skoncentruję się na przygotowaniu przyszłych polonistów, choć wydaje mi się, że z podobnymi problemami mierzyć się muszą wszystkie instytucje przygotowujące do nauczania przedmiotowego, niezależnie od kierunku studiów.

O nadrzędnej roli standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela w projektowaniu programu specjalności nie trzeba nikogo przekonywać, pisał już o tym na etapie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji Andrzej Kraśniewski, podkreślając, że dla kierunków (zawodów) opisanych w odrębnych dokumentach decydujące znaczenie w organizacji studiów mają wskazane w tychże uregulowaniach kwalifikacje⁴. Choć trudno przecenić znaczenie regulującego zakres przygotowania do zawodu nauczycielskiego dokumentu, zwłaszcza w kontekście stopnia precyzyjności zaprezentowanych w nim wymagań (formułowana uwaga dotyczy opisów zawartych w ostatnim rozporządzeniu⁵), głębszego namysłu wymaga kilka kwestii, przede wszystkim tych związanych z przygotowaniem merytorycznym do nauczania przedmiotu (zajęcia z grupy A, regulowane przez efekty uczenia się dla kierunku studiów) oraz z dydaktyką przedmiotową (zajęcia z grupy D). Opis procesu kształcenia dla obu grup przedmiotów w części wstępnej standard ujmuje niezwykle lakonicznie. W odniesieniu do przygotowania kierunkowego zapis brzmi: „W wymiarze określonym w programie studiów zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć” (s. 7). Niewiele więcej informacji poświęca się dydaktyce przedmiotowej – tu mamy do czynienia z analogicznym opisem modułu: „W ramach grupy zajęć D uwzględnia się specyfikę danego przedmiotu lub rodzaju zajęć” (s. 7).

Co prawda w dalszej części (s. 17–20) pojawia się już rozbudowany katalog wymagań szczegółowych definiujących postulowane efekty z zakresu dydaktyki przedmiotowej czy też praktyki, wyznaczają one jednak ogólne ramy, a sposób wypełnienia zarysowanej w standardach przestrzeni pozostaje tak czy inaczej

³ J. Szempruch, *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*, [w:] M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Szkolnictwo podstawowe i średnie w Polsce*, „Studia BAS”. Biuro Analiz Sejmowych 2022, nr 2(70), s. 35.

⁴ A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa 2011, s. 76–77.

⁵ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r.*, Dz. U., poz. 1450.

w gestii instytucji organizującej kształcenie przygotowujące do zawodu. Jej zagospodarowanie determinują nie tylko czynniki wynikające z wiedzy psychologiczno-pedagogicznej czy też swoistości materii przedmiotowej, istotne również okazują się uwarunkowania społeczno-cywilizacyjne. Nie chodzi tu tylko o rozwój techniki czy dokonujące się nieustannie zmiany w sposobie „zabudowywania” przestrzeni kulturowych doświadczeń (zarówno osób edukowanych i edukujących), ale i o funkcjonujące aktualnie wyobrażenia na temat roli nauczyciela oraz związane z nimi oczekiwania. W dużym stopniu to wskazane powyżej czynniki zdecydowały, że w literaturze pedagogicznej wyróżnia się sześć zasadniczych koncepcji kształcenia nauczycieli. Omawia je szczegółowo w swojej pracy cytowana już Szempruch⁶, dlatego w tym miejscu ograniczę się do krótkiego ich przywołania.

Zaproponowany przez badaczkę katalog otwiera koncepcja ogólnokształcąca (nacisk na erudycję) wyrastająca z przekonania, że to wszechstronność wykształcenia pomoże nauczycielowi w rozwiązywaniu przyszłych problemów zawodowych. Z nieco innych przesłanek wyrasta koncepcja personalistyczna, nastawiona na kształtowanie pomocnych w uprawianiu profesji postaw. Nietrudno dostrzec, że w obu tych koncepcjach wyraźnie dowartościowuje się rozwój osobowości przyszłego pedagoga jako podmiotu świadomie organizującego proces nauczania. Z odmiennej perspektywy podchodzi się do kształcenia w podejściu pragmatycznym – tu dominuje nastawienie na określone cechy (dominacja praktycznych rozwiązań) przydatne w codziennej pracy. Czwarty model (kształcenie specjalistyczne) koncentruje się na wszechstronnym przygotowaniu przedmiotowym, erudycyjność wiąże się tu z pogłębieniem węższego obszaru wiedzy, tak by nauczyciel był autorytetem w swojej dziedzinie. Kolejna koncepcja (nastawienie progresywne) otwiera edukację ku przyszłości, opiera się na metodach problemowych, by w dalszej perspektywie nauczyciel potrafił na bieżąco definiować trudne aktualnie do przewidzenia problemy i szukać dla nich najlepszych rozwiązań. Ostatnie podejście (koncepcja wielostronna) łączy elementy wcześniej wymienionych modeli, ale – co podkreśla autorka – jest trudne do realizacji, zwłaszcza w ramach minimalnej siatki godzinowej wymaganej w standardzie, a do niej często przykrawa się uczelniane programy kształcenia nauczycieli.

W pełni podzielając pogląd przywoływanej reprezentantki pedeutologii na temat potrzeby wielostronnego kształcenia przyszłych nauczycieli, chciałbym skoncentrować się przede wszystkim na przygotowaniu adeptów zawodu w aspekcie przedmiotowym (specjalistycznym), ponieważ to ono w dużym stopniu decyduje o sukcesie przyszłego polonisty. Od razu chcę jednak zaznaczyć, że kompetencje przedmiotowe nie są tu celem samym w sobie, ale mają stanowić podstawowy punkt odniesienia w procesie strukturyzacji treści przedmiotu szkolnego na każdym etapie edukacyjnym. Nie jest to rzecz błaha, ponieważ – co słusznie zauważył Krzysztof Konarzewski – jeśli wiedza szkolna ma zachować moc objaśniającą rzeczywistość (a więc również i podejmowane przez ucznia działania), musi wykraczać poza poziom potocznych oczywistości. Przestrzegając przed marginalizowaniem wiedzy, teoretyk programowania kwestionuje zarówno wąsko pojmowany utylitaryzm, jak i bezkrytyczne infantyilizowanie, postrzeganie

⁶ J. Szempruch, dz. cyt., s. 28–30.

rzeczywistości wyłącznie z perspektywy dziecięcej. Zdaniem Konarzewskiego autorytet szkoły opiera się na „wiedzy prawomocnej”, objaśniającej świat i budującej jednocześnie, poczynając od najniższego poziomu edukacji, podstawy poznania naukowego⁷. Z tych właśnie powodów tak mocno podkreślam znaczenie efektów kierunkowych w przygotowaniu nauczycielskim.

Wagę wiedzy przedmiotowej podkreślają również, poczynając od standardów z 2012 r., regulujące kształcenie nauczycielskie dokumenty ministerialne. W otwierającym obowiązujące aktualnie rozporządzenie opisie sposobu organizacji kształcenia znaleźć można następujący zapis:

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela jest prowadzone na studiach [...] pierwszego stopnia i studia drugiego stopnia [...] na kierunku, którego program studiów określa efekty uczenia się obejmujące wiedzę i umiejętności odpowiadające wszystkim wymaganiom odpowiednio podstawy programowej przedmiotu nauczania⁸.

Mocne uzasadnienie konieczności uwzględniania w kształceniu nauczycieli wiedzy przedmiotowej nie budzi zatem żadnych wątpliwości. Prosty w swojej oczywistości zapis nastręcza jednak trudności dwojakiego rodzaju. Pierwsza wiąże się z przystawalnością projektowanych dla kształcenia kierunkowego efektów uczenia się do treści przedmiotu szkolnego. Wbrew pozorom podnoszona tu właściwość dotyczy nie tylko przedmiotów nauczanych blokowo, fundowanych przez różne dyscypliny akademickie (jak np. przyroda), ale również języka polskiego. W przypadku naszego przedmiotu komplikacje wynikają zarówno z treściowej rozległości (wielowymiarowości) przedmiotu „język polski”, generującej przy okazji pytanie o zakres dyscyplin macierzystych fundujących wpisane w edukację szkolną treści polonistyczne, jak i z nie do końca zdefiniowanej natury dydaktyki przedmiotowej, stanowiącej podstawę kształcenia nauczycielskiego.

Sam problem korelacji przygotowania kierunkowego z treściami przedmiotu szkolnego pozostaje ciągle nie w pełni rozstrzygnięty. Oczywiście, można przyjąć stanowisko, że kwestie związane z koniecznością odwoływania się w praktyce nauczycielskiej do wiedzy wykraczającej poza obszary *stricte* polonistyczne, w stronę historii, filozofii, sztuki (zwłaszcza sztuki plastyczne, film, widowisko teatralne), wiedzy o kulturze czy problematyki mediów elektronicznych, nie wymagają odrębnego przygotowania, ponieważ mieszczą się w podstawowych kompetencjach kulturowych absolwenta studiów humanistycznych, a polonistycznie szkolnemu wystarczy – jak żartobliwie określił to Tadeusz Patrzalek – rola „dyletanta od wszystkiego”, jednakże sprawa nie przedstawia się aż tak prosto. Wiąże się bowiem z umiejętnością dostrzeżenia – jak powiedziałby Bolesław Niemierko – zagadnień „węzłowych”, organizujących wiedzę przedmiotową na danym etapie edukacyjnym i – co się z tym wiąże – odpowiedniej hierarchizacji opracowywanych na lekcjach zagadnień. Nawet w sytuacji drobniogowo określonych treści z ostatniej podstawy rzecz jest istotna, ponieważ właściwe kompetencje przedmiotowe pozwalają na odpowiednie wpisywanie wymagań szczegółowych w większe całości poznawcze.

⁷ K. Konarzewski, *W obronie encyklopedyzmu. Pojęcie programu kształcenia* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 19–36.

⁸ Rozporządzenie..., s. 2.

Praktyka dydaktyczna pokazuje, że każda próba aplikacji wiedzy na grunt szkolny warunkowana jest z jednej strony znajomością dziecka i procesów uczenia się, z drugiej – podstawową znajomością nauczanych zagadnień. Jak słusznie zauważył na Zjeździe Polonistów w 2004 roku Zenon Uryga, w takich sytuacjach bardziej wskazane byłoby „opanowanie wystarczająco szerokiej wiedzy z zakresu dyscypliny macierzystej i z dziedziny humanistyki w ogóle, by [...] kompetentnie łączyć horyzonty [...], wyodrębniać problemy i dostrzegać ich korespondencję”⁹. Braki merytoryczne zwykle prowadzą albo do pominięcia lub marginalizowania słabiej opanowanych treści, albo też odwrotnie, do nadmiernego dowartościowywania teorii, nieuzasadnionego jej wagą w opracowywanej partii materiału i nieprzekładającej się na umiejętność funkcjonalizowania w działaniach praktycznych.

Nie chodzi mi zatem wyłącznie o sprowadzenie przygotowania nauczycielskiego do prostej realizacji przewidzianych dla kierunku studiów efektów uczenia się. Gdyby pójść tym tropem, to okazałoby się, że wynoszona przez studentów z kształcenia kierunkowego znajomość najnowszych teorii czy orientacji metodologicznych prowadzi raczej do eksponowania „różnicy”, ponieważ dyktowane to jest nie do końca trafnie pojmowaną autonomią przedmiotów. Sam proces „scalania” penetrowanych na różnych zajęciach obszarów (dziedzin) wiedzy, co pokazała w swojej książce Danuta Łazarska, pozostawiony zostaje najczęściej indywidualnym konceptualizacjom kandydatów do zawodu nauczycielskiego¹⁰. Jest to jednak proces przekraczający niekiedy możliwości nie tylko przeciętnego studenta, ale i zagłębionego w swoją niszę badawczą nauczyciela akademickiego. Siłą rzeczy wykształcenie u studenta umiejętności wiązania rozdrobnionych w kształceniu akademickim informacji, mające prowadzić do całościowego ujmowania wiedzy przedmiotowej, pozostaje w gestii prowadzących zajęcia z dydaktyki szczegółowej¹¹.

Jak słusznie zauważył przed niemal dwudziestoma laty w swoim wystąpieniu na Zjeździe Polonistów Zenon Uryga, złożoność materii polonistycznej wymaga od dydaktyka „całościowego ogarniania dyscypliny jako przedmiotu kształcenia”, a zwłaszcza „integrującego postrzegania wyspecjalizowanych jej treści naukowych”¹². W sposób oczywisty postulowane przez krakowskiego badacza rozumienie zadań dydaktyki przedmiotowej (analogicznie do innych dydaktyk szczegółowych) przekładać się musi na przyjmowaną koncepcję kształcenia studentów w procesie przygotowywania do zawodu nauczyciela.

⁹ Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego* [w:] M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004, Kraków 2005, s. 446–447.

¹⁰ D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015. Interesujące wydają się zwłaszcza uwagi dotyczące stosunku przyszłych polonistów (badania prowadzone wśród studentów specjalności nauczycielskiej) do literatury oraz sposób postrzegania przez nich roli najnowszych metodologii w odczytywaniu dzieła, zwłaszcza w uruchamianiu jego potencjału antropologicznego (autorka uwzględnia koncepcje czytania charakterystyczne dla paradygmatów: antropologicznego, etycznego i hermeneutycznego).

¹¹ Piszę o tym więcej w szkicu *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)* [w:] M. Karwatowska i in. (red.), *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik, Lublin 2010, s. 81–90.

¹² Z. Uryga, dz. cyt., s. 447.

W tym ostatnim zakresie kluczowa wydaje się umiejętność właściwego ujmowania (scalania) dorobku studiowanych dyscyplin macierzystych, fundujących nauczane w szkole treści, tak by zharmonizować ukształtowaną przez dydaktykę akademicką wizję przedmiotu z zadaniami stawianymi nauczaniu języka polskiego w szkole.

Z tych właśnie powodów za niesłuchanie istotne w kształceniu nauczycielskim uważam zajęcia z dydaktyki szczegółowej, opisane w standardach jako przedmioty z grupy D. W moim przekonaniu klucz do sukcesu kształcenia nauczycieli przedmiotowych tkwi właśnie w zaprojektowaniu przemyślanych relacji między nabywaną podczas studiów wiedzą kierunkową a dydaktyką szczegółową. Nie chodzi przy tym o sprowadzenie dydaktyki do poziomu „nauki stosowanej” czy przedmiotu pomocniczego, ale o potraktowanie jej jako przedmiotu wskazującego płaszczyzny integrowania rozproszonych i odległych niekiedy od siebie treści oraz uzasadniającego spójność między fundującymi przedmiot szkolny dyscyplinami macierzystymi a koncepcją przedmiotu wpisaną w podstawę programową czy w bardziej szczegółowe dokumenty edukacyjne. Dlatego też w dalszej części spróbuję naszkicować ramy tak rozumianego akademickiego przygotowania do zawodu nauczyciela polonisty.

Jako punkt wyjścia w formacji nauczycielskiej traktuję przygotowanie merytoryczne (można opisać je poprzez trzy hasła: poznać, zrozumieć, opanować), nad nim sukcesywnie nadbudowywane byłoby przygotowanie dydaktyczne, realizowane zarówno w wymiarze koncepcyjnym (hasła wywoławcze: uporządkować, zhierarchizować, scalić, podporządkować celom edukacyjnym przedmiotu), jak i realizacyjnym (hasła: przełożyć wiedzę merytoryczną na język działań dydaktycznych dostosowanych do możliwości poznawczych ucznia na określonym etapie rozwoju, w miarę możliwości sięgając do różnych środków transmisji przekazu). Punktem dojścia stawałaby się wiedza szkolna – nie zminiaturyzowany model wiedzy akademickiej, ale wiedza zrozumiała i przydatna zarówno w objaśnianiu podstawowych zjawisk obserwowanych przez ucznia, jak i w rozważaniu sensu podejmowanych przez niego podczas lekcji i poza nimi działań.

Idąc śladem Zenona Urygi, postrzegam więc dydaktykę przedmiotową szeroko, traktując ją w kategoriach całokształtu świadomie organizowanych działań podporządkowanych wszechstronnemu przygotowaniu polonisty do zadań nauczycielskich. Takie pojmowanie dydaktyki – co akcentuje również przywoływany autor – powoduje, że „nie da się jej sprowadzić do informacyjnych treści przedmiotu wykładowego, jest zauważalna raczej pośrednio w całości procesu dydaktycznego szkoły wyższej”¹³. W największym skrócie można powiedzieć, że nadrzędnym celem sygnalizowanych działań staje się wyposażenie przyszłych adeptów zawodu w umiejętność odpowiedniego funkcjonalizowania i adekwatnego do sytuacji dydaktycznej harmonizowania wyniesionej z zajęć wiedzy psychologiczno-pedagogiczno-polonistycznej (merytorycznej – to w odniesieniu do innych przedmiotów), tak żeby wyznaczała logiczny układ wzajemnie dopełniających się komponentów, ważnych w perspektywie przyjętej w dokumentach oświatowych koncepcji przedmiotu „język polski”.

¹³ Z. Uryga, *Funkcje dydaktyki literatury i języka w studiach polonistycznych* [w:] Z. Uryga (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*, Kraków 1991, s. 11–45. Cytat ze strony 32.

W moim przekonaniu właśnie w owej przestrzeni znajduje się miejsce dla dydaktyki przedmiotowej, a od przyjętego sposobu jej zagospodarowania zależą kompetencje zawodowe przyszłych polonistów. Nie było moją intencją wskazywanie konkretnego algorytmu, rozumianego jako ściśle określony porządek działań, choć z pewnością odpowiedni stopień racjonalizacji jest niezbędny. Chodziło mi raczej o zarysowanie uniwersalnej przestrzeni, możliwej do wypełnienia również w odniesieniu do innych przedmiotów.

Pisząc o przygotowaniu zawodowym, trudno pominąć kwestię praktyk, zwłaszcza że jest ona mocno akcentowana w standardach, zarówno w odniesieniu do przedmiotów z grupy B (przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne), jak i z grupy D. Pominę zapisy dotyczące pierwszej grupy przedmiotów, choć trudno przecenić tę część doświadczeń w całości kształcenia kompetencji dydaktyczno-wychowawczych przyszłego nauczyciela, nieco uwagi poświęcę jedynie praktykom metodycznym. Standardy opisują ich rolę w sposób następujący:

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. Jeżeli przedmiot jest nauczany lub rodzaj zajęć jest prowadzony zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej, praktyki zawodowe odbywają się w obu typach szkół. Praktyki zawodowe są zintegrowane z realizacją zajęć z zakresu dydaktyki przedmiotu nauczania lub rodzaju zajęć¹⁴.

Pomijam kwestie sposobu organizowania praktyk i ocenę ich realizacji w kontekście przygotowania do zawodu, ponieważ zagadnienia z tym związane wystarczająco opisuje literatura przedmiotu¹⁵. W tym miejscu chcę jedynie podkreślić jej formacyjny charakter, ponieważ uważam, że ten etap przygotowania do zawodu jest szczególnie istotny w perspektywie kształtowania się u przyszłych adeptów zawodu własnego/akceptowanego przez siebie obrazu nauczyciela. Choć źródła owego wizerunku tkwią w kilku obszarach (społeczny stereotyp nauczyciela, nabyte w okresie szkolnym doświadczenia, dostarczana przez literaturę przedmiotu wiedza teoretyczna czy obserwacje wyniesione z praktyk), zwłaszcza ostatni z wymienionych elementów wpływa na indywidualne konstruowanie przez studenta obrazu siebie jako polonisty. Dzieje się tak dlatego, że wyniesione doświadczenia, pogłębione refleksją na temat przyczyn obserwowanej lub doświadczanej sytuacji oraz sposobów najlepszego jej rozwiązania, stanowią podstawowe źródło zawodowej samowiedzy. Szczególną rolę odgrywa zderzenie teorii z praktyką, przy czym istotna wydaje się tu łączność (integralność) obu komponentów oraz ich wzajemnozwrótność. Wyniesiona z zajęć wiedza pozwala na identyfikowanie najbardziej czytelnych sytuacji, wiele zdarzeń wymyka się jednak prostym rozpoznaniom, wymaga bardziej złożonej diagnozy, a więc powrotu do teorii.

¹⁴ Rozporządzenie..., s. 7.

¹⁵ Z perspektywy obowiązującego od 2019 roku standardu wypowiada się na ten temat przywoływana wcześniej Szempruch. Dla dopełnienia obrazu dodać można jeszcze publikację łódzką (E. Cyrańska i in. (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne*, Łódź 2012) czy lubelską (trzytomowy zbiór: Morawska I. i in. (red.), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, Lublin 2014).

W takiej sytuacji trudno traktować teorię i praktykę rozdzielnie i rozstrzygać, który z komponentów ma większe znaczenie, ponieważ – jak zauważył to już Kartezjusz – „pojęcia bez doświadczenia są puste, a doświadczenia bez pojęć są ślepe”¹⁶.

Bez wątplenia o wartości praktyki decyduje także jej usytuowanie w procesie kształcenia, które pozwala na indywidualne doświadczanie¹⁷ roli nauczyciela. Pozostaje tu miejsce i na konfrontację teorii z praktyką, i na uruchamianie teorii dla praktyki – indywidualnie albo podczas zajęć z metodyki. Konfrontacja studenckich oczekiwań z odczuciami wyrażanymi po praktykach potwierdza, że dłuższy pobyt w szkole pozwala, z jednej strony, na dowartościowanie umiejętności stanowiących podstawę warsztatu nauczyciela (komunikacja lekcyjna, planowanie pracy, dokumentacja szkolna), z drugiej zaś uzmysławia potrzebę posiadania właściwego zaplecza teoretycznego. Niekwestionowanym walorem praktyki jest bowiem – by użyć określenia Zuzanny Zbróg – możliwość „poznawania siebie w działaniu”¹⁸, a więc osobiste zdobywanie wiedzy na temat możliwości wypełniania roli nauczyciela i jej swoiste legitymizowanie.

Bibliografia

- Cyrańska E. i in. (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne*, Łódź 2012.
- Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik, Lublin 2010. Kaniewski J., *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)* [w:] M. Karwatowska i in. (red.),
- Konarzewski K., *W obronie encyklopedyzmu. Pojęcie programu kształcenia* [w:] K. Kruśzewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.
- Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa 2011.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015.
- Morawska I. i in. (red.), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, Lublin 2014.
- Nycz R., *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia* [w:] W. Bolecki, E. Nawrocka (red.), *Literackie reprezentacje doświadczenia*, Warszawa 2007.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r., Dz. U., poz. 1450.

¹⁶ Myśl Kartezjusza przywołuję za R. Nyczem – por. tegoż, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia* [w:] W. Bolecki, E. Nawrocka (red.), *Literackie reprezentacje doświadczenia*, Warszawa 2007, s. 12.

¹⁷ Zdaniem Beaty Walkiewicz „[s]ą jednak takie umiejętności, należą do nich ogólne umiejętności nauczycielskie, które powinny ukształtować się same, poprzez refleksje edukowanego. Wówczas mamy do czynienia z kształtowaniem umiejętności poprzez (samo)doświadczenie” – zob. B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006, s. 14.

¹⁸ Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli* [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 80-82.

- Szempruch J., *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu* [w:] M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Szkolnictwo podstawowe i średnie w Polsce*, „Studia BAS”. Biuro Analiz Sejmowych 2022, nr 2(70).
- Uryga Z., *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego* [w:] M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004, Kraków 2005.
- Uryga Z. (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*, Kraków 1991.
- Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006.