

**Marzenna Nowicka**

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*

*Wydział Nauk Społecznych*

ORCID: 0000-0002-0032-9944

## **Uczenie się od praktyków i z praktyki szkolnej i przedszkolnej – refleksje o barierach peryferyjnego uczestnictwa**

### **Summary**

LEARNING FROM PRACTITIONERS AND FROM SCHOOL AND KINDERGARTEN PRACTICE - REFLECTIONS ON BARRIERS TO PERIPHERAL PARTICIPATION

Preparing students for the profession of a teacher involves internships in kindergartens and schools. Learning from practitioners and through practice can be considered in the light of E. Wenger's theory of situated learning. The article presents the results of research aimed at identifying the experiences of post-graduate students of early-childhood studies related to the peripheral participation in early-childhood teachers communities of practice.

The research project was carried out in accordance with the grounded theory, data were collected on the basis of analysis of documents, i.e. student documentation from continuous internships in kindergarten and school, presented in the form of critical events. On the basis of analysis of students' statements, the barriers to learning from practitioners were identified - for example: encircling by the routine, superficiality activities, cultivating the teacher-expert worship; closing of teachers on modification of their practice; deprecating trainees and their activities, blocking the attempts of students to act differently. The article presents the characteristics of identified blockades, which are illustrated with examples from the collected empirical material.

**Key words:** situated learning, peripheral participation, communities of practice, learning from practitioners, teaching internships

Red. Paulina Marchlik

## Wprowadzenie

Przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela zawiera bardzo ważny komponent, jakim są praktyki pedagogiczne. Podczas ich odbywania student ma okazję uczyć się od profesjonalistów i poprzez osobiste praktykowanie. Praktyki pedagogiczne są mocno akcentowane w programach kształcenia nauczycieli i w standardach dotyczących wykonywania tego zawodu, a przez studentów uznawane są za najbardziej znaczący element studiów (Nowicka, Skrzetuska 2017: 97–98). Niniejsze rozważania koncentrują się na rozpoznaniu barier w uczeniu się od praktyków i z/poprzez praktykę odbywaną w szkole i przedszkolu. Wpisują się tym samym w ogólnopolską dyskusję na temat wartości praktycznego przygotowania do zawodu nauczycielskiego (Piekarski i in. 2014).

### Uczenie się poprzez praktykowanie

Termin „praktykowanie” nie konstytuuje określonego modelu czy typu uczenia się w praktyce lub z praktyki. Z perspektywy społecznej, w rozumieniu procesów poznania i uczenia się przebiegających w konkretnej przestrzeni zawodowej, przydatna jest teoria uczenia się sytuacyjnego opracowana przez Jean Lave i Etienne’a Wengera (1991), a uszczegółowiona przez samego Wengera (1998). Wybór takiej perspektywy teoretycznej jest związany z poszukiwaniem nowych koncepcji i ożywczych inspiracji dla uruchomienia namysłu o idei praktykowania zawodowego studenta wczesnej edukacji. Użycie teorii Wengera daje nowe możliwości objaśniania złożoności zjawiska uczenia się zawodu nauczyciela za pomocą siatki pojęć tej teorii. Może też przyczynić się do identyfikacji napięć, jakie rodzi uczenie się w obrębie wspólnoty praktyki i przemieszczania się po trajektorii wielu wspólnot praktyki jednocześnie (akademickiej i szkolnej).

Istotą koncepcji Wengera jest stwierdzenie, że każde uczenie się podlega wpływom sytuacji, w której zachodzi oraz czynnikom tę sytuację determinującym (Illeris 2006:190). Wiedza nie stanowi bytu odrębnego wobec praktyk społecznych, jest integralnym elementem ludzkich działań (Malewski 2010:96). Kontakt z wiedzą następuje poprzez uczestnictwo jednostki w praktykach wspólnotowych. Bycie członkiem „wspólnoty praktyki”, uczestniczenie w jej codzienności i podejmowanie działań zgodnych z obowiązującymi w niej normami, a także

używanie jej języka konstytuuje różne formy „wiedzenia” (Gołębiak 2007: 220). I nie chodzi tu o koncentrację na wiedzy instrumentalno-technicznej, gotowej do użycia w innych sytuacjach, ale osobowe „stawanie się”, budowanie indywidualnej tożsamości podmiotu w kulturze praktyki. Jak podkreśla Mieczysław Malewski, termin „praktykowanie”, wskazuje na centralną rolę podmiotu w uczeniu się, które to uczenie obejmuje „całą osobę i jako integralny element powszedniej, niezadko rutynowej aktywności w sferze praktyki, «dzieje się» w relacjach z innymi członkami i w nierozdzielnym związku ze społeczno-kulturowym kontekstem, w którym relacje te są zawsze usytuowane” (Malewski 2010: 97). Uczenie się poprzez uczestnictwo w społeczności praktyki Wenger opisuje za pomocą czterech elementów, które generują odpowiednie do nich strategie uczenia: znaczenia – uczenie się jako doświadczanie; praktyka – uczenie się jako wykonywanie; społeczność – uczenie się jako przynależność; tożsamość – uczenie się jako stawanie się (Wenger 1998: 5).

Z praktykowaniem zawodowym łączy się koncepcja peryferyjnego uczestnictwa (Illeris 2006: 193). Stawanie się kompetentnym członkiem społeczności praktyki odbywa się na drodze od uczestnictwa peryferyjnego, właściwego nowicjuszowi (*newcomer*), do uczestnictwa o charakterze pełnym, realizowanego przez mistrza praktyki (*old-timer*). Początkowo nowoprzybyli są angażowani w zadania proste, o niskim ryzyku niewykonalności, a stopniowo ich udział przybiera formy, które są coraz istotniejsze dla realizacji celów społeczności. Proces pogłębiania kompetencji Matthew Floding i Glenn Swier obrazują jako spiralę dośrodkową, w której rdzeniem są kompetencje właściwe mistrzom, pozwalające na kreatywne reakcje w warunkach niestandardowych (Floding, Swier 2011: 200). Ograniczenia dostępu do praktyki mogą służyć sukcesywnemu jej poznawaniu, ale mogą też hamować rozwój nowych członków wspólnoty. W tym kontekście koncepcja peryferyjnego uczestnictwa może być postrzegana w kategoriach relacji władzy, choć sam Wenger dystansuje się od takiego ujęcia (Rozkosz 2017: 104). Uczestnictwo we wspólnocie praktyki jest procesem dynamicznym, bowiem spotkania generacyjne stanowią zawsze sytuację uczenia się o podwójnym potencjale: reprodukcyjnym, gdyż skierowane są na przekaz i utrwalanie konstytutywnych cech praktyki, a także transformacyjnym, bo nowe pokolenia mogą wpływać na zmiany praktyki we wspólnotach (Rozkosz 2017: 110). Potencjał do transformowania praktyki tkwi również w wychodzeniu poza daną wspólnotę, praktyki poprzez różnego rodzaju relacje z innymi wspólnotami, tworzące pomosty połączeń ponad ich granicami (tamże: 115).

## Praktykowanie w trakcie studiów jako peryferyjne uczestnictwo we wspólnocie nauczycieli

Pozostając na gruncie teorii sytuacyjnego uczenia się, sygnalnie – tylko ze względu na objętość tekstu – scharakteryzowaną, proponuję namysł nad ograniczeniami obecnymi w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli. Odbywanie praktyk pedagogicznych ciągłych w ramach studiów można potraktować jako wstępny etap uczestnictwa peryferyjnego w intencjonalnie wytworzonej wspólnocie uczących się, złożonej z praktykanta i zespołu nauczycieli zaangażowanych w ten proces. Dobre praktykowanie pozwala nowicjuszowi przemieszczać się z pozycji na obrzeżach (niepewność działań, poszukiwanie wsparcia), do centrum, czyli pełnego, kompetentnego uczestnictwa w praktykach wspólnoty. W praktykowaniu bardzo istotną rolę odgrywa superwizor-mentor, który wspiera proces uczenia się, rozszerzając pole namysłu studenta nad praktyką i angażując go w zadania zawodowe odpowiednie do etapu rozwoju kompetencji praktykanta (Floding, Swier 2011). Mając możliwość praktykowania w różnych instytucjach kształcenia i opieki nad dzieckiem student gromadzi doświadczenia ponadwspólnotowe, będące istotną częścią jego teorii osobistych na temat zawodu i istoty nauczycielskiego profesjonalizmu.

Zakładam, że relacje z uczestnictwa studenta we wspólnocie praktyk nauczycieli konkretnej szkoły/przedszkola dają wgląd w ogólne warunki przygotowania zawodowego, których doświadczają praktykanci. Dostęp do wspólnoty praktyki miał w przypadku badań, do których się tu odwołuję, charakter pośredni, bowiem dane empiryczne pozyskałam drogą przeszukiwania źródeł wtórnych (Rubacha 2008). Studentki (słuchaczki) studiów podyplomowych wczesnej edukacji przedstawiły pisemnie analizy zdarzeń krytycznych, zarejestrowanych podczas praktyk ciągłych w przedszkolu i szkole. Rozumienie zdarzenia krytycznego przyjęto za Davidem Trippem, który przyjmuje, że jest to wytwór wykreowany przez studenta w wyniku nadania temu, co zaszło znaczenia wyjątkowego, czyli zinterpretowania sytuacji jako doniosłej poprzez osąd wartościujący „dla którego podstawą jest ważność jaką przypisujemy znaczeniu zdarzenia” (Tripp 1996: 29). Przed przystąpieniem do praktyki przedyskutowano ze słuchaczami sposób rejestracji zdarzeń krytycznych. Arkusz do rejestracji zawierał trzy części: opis zdarzenia; analiza i osąd zdarzenia (w tym: osąd praktyczny, diagnostyczny, refleksyjny i krytyczny); wnioski na przyszłość. Wszystkie części opatrzone licznymi pytaniami, ukierunkowującymi myślenie słuchaczy, które zaczerpnięto bezpośrednio z lektury Trippa. W badaniach analizowano wypowiedzi słuchaczy z dwóch

ostatnich edycji, kończących zajęcia w 2017 i 2018 r., łącznie 79 osób. Uzyskano 159 zdarzeń krytycznych z praktyki pedagogicznej ciągłej w przedszkolu i szkole.

Realizacja projektu badawczego była zgodna z założeniami metodologicznymi teorii ugruntowanej i przebiegała według określonych w niej etapów (Glaser, Strauss 2009). Elastyczna i heurystyczna procedura badań nastawiona była na odkrywanie i konstruowanie teorii indukcyjnie wyprowadzanej z zebranych danych (Konecki 2011:177–178). Celem badań było z rozpoznanie doświadczeń studentów – przyszłych nauczycieli w zakresie uczenia się od praktyków. Główny problem badawczy brzmiał: Jak przebiega proces uczenia się zawodu przez studentów wczesnej edukacji na praktykach ciągłych w klasach młodszych szkoły podstawowej i w przedszkolu? Pytanie miało charakter wyjściowego rozpoznania przedmiotu badań i uległo modyfikacji już od pierwszego etapu rozpoznania materiału empirycznego. Podążając za danymi wyłaniającymi się z badań, doprecyzowałam obszar badawczy projektu w kierunku identyfikowania barier w uczeniu się od praktyków i z praktyki szkolnej/przedszkolnej. Poniżej przedstawiam skrótową wersję raportu z badań, będącą rezultatem prowadzonej przez mnie rekonstrukcji.

### **Bariery uczenia się od praktyków**

Przyjęcie studenta do wspólnoty praktyk nauczycieli w danej placówce łączy się z legitymizacją jego peryferyjnego uczestnictwa, z założenia zatem, praktykant ma sprzyjające warunki, by daną praktykę dobrze zinternalizować. Jednak w procesie tym po stronie szkoły/przedszkola można zidentyfikować bariery, które blokują możliwość rozwoju profesjonalnych kompetencji nowicjuszy. Bariery te dotyczą działania nauczyciela w klasie oraz relacji nauczyciel-praktykant i układają się w następujący rejestr:

1. osaczenie rutyną;
2. pokazywanie się, fasadowość działań;
3. pielęgnowanie kultu nauczyciela-eksperta;
4. zamknięcie na modyfikację własnej praktyki;
5. deprecjonowanie osoby i działań praktykanta;
6. blokowanie prób odmiennych sposobów działania studenta.

Poniżej kolejno scharakteryzuję każdą z tych barier<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Odstępując nieco od wymogów doniesienia z badań jakościowych, ze względu na ograniczoną objętość niniejszego artykułu, tylko sygnalnie przytaczam materiał empiryczny.

### Osaczenie rutyną

Z analizy zdarzeń krytycznych i najliczniejszego nasilenia przypadków wynika, że wyznaczeni do opieki pedagogzy traktują obecność studenta na ich zajęciach jako utrudnienie, „zło konieczne”, a nie edukacyjne wyzwanie. Nie czują się zobligowani do dzielenia się własnymi osiągnięciami, a zaznaczają, że pokazują codzienność, czyli jak pracują zwyczajnie, bez specjalnych przygotowań. Zatem to, co obserwują studenci jest bezpośrednim wglądem w realną praktykę dydaktyczną, co stanowiłoby wartościowe doświadczenie, gdyby było godne naśladowania. Niestety opisy takich przypadków jednoznacznie świadczą o tym, że nie są one do naśladowania. Z zakresu metodyki pracy z dziećmi nie ma się po prostu czego od opiekunów uczyć, co dobitnie obrazuje ten fragment:

„Rozpoczyna od krótkiej pogadanki, zadaje pytania. W trakcie kilkoro uczniów otwiera zeszyty ćwiczeń i coś w nich wypełnia. Pani kilkakrotnie prosi o ich zamknięcie. Opornym grozi wpisem do zeszytu uwag. [...] Nauczycielka dzwoni dzwoneczkiem, uczniowie rozpoczynają pracę w zeszytach ćwiczeń. Każde zadanie jest dokładnie omawiane przez nauczycielkę, która instruuje czy wziąć do ręki ołówek (podnosi go do góry, żeby zaznaczyć, co ma na myśli) lub kredkę (podkreśla, o jaki kolor chodzi). W czasie omawiania zadań część uczniów pisze i nie słucha nauczycielki. Widać, że wykonują ćwiczenia z przyszłych tematów. Nauczycielka podchodzi do dzieci podczas wykonywania kolejnych zadań, naprowadza, powtarza poszczególne kroki postępowania. Kiedy trafia na osoby wykonujące zadania w dalszej części zeszytu denerwuje się, wpisuje uwagi. Następnie dzwoni dzwoneczkiem, prosi o włożenie zeszytów ćwiczeń pod piórnik, który powinien leżeć w lewym górnym rogu ławki. Dzieci postępują zgodnie z instrukcją” (B.S. 11)

Opisana lekcja jest klasycznym przykładem dydaktyki instrukcyjnej z jej najbardziej charakterystycznymi cechami (Klus-Stańska 2018: 80 i n.). Osiągnięcie centrum wspólnoty takiej praktyki nie służy rozwojowi nowego profesjonalizmu, o który zabiegamy we współczesnych dyskursach pedeutologicznych (Gołębniak, Zamorska 2014). Kontestowanie zachowań autorytarnych nauczyciela, wręcz bliiskich tresurze, metodycznej rutyny i bezmyślności, stwarza praktykantom okazję do uczenia się na zasadzie przeciwieństwa – „jak nie będę prowadzić lekcji”. Jednakże nieobecność innych wzorów podczas praktykowania ogranicza kreatywność studentów, bowiem sam brak zgody na obserwowane działania nie skutkuje wiedzą na temat pożądanых zachowań. Jak podkreśla Dorota Klus-Stańska, niezajomość innych modeli edukacji powoduje inercję sposobu nauczania związaną z tym, że trudno sobie wyobrazić, jak można inaczej pracować i czy w ogóle jest to możliwe (Klus-Stańska 2006: 172).

### **Pokazywanie się, fasadowość działań**

Z jednej strony nauczycielki nie prezentują studentom inspirujących rozwiązań dydaktycznych, ale z drugiej wykonują wiele działań na pokaz, by ich zajęcia wyglądały perfekcyjnie i wzorowo. Z tego powodu podczas oglądanych przez praktykantki lekcji, nauczycielki nie zajmowały się uczniami sprawiającymi kłopoty wychowawcze, pomijały w swoich oddziaływaniach dzieci, które nie zdążyły wykonać prac w wyznaczonym czasie, wybierały do odpowiedzi uczniów zdolnych itp. Niektóre studentki odnosiły wrażenie, że gdy ich już w szkole nie będzie, pewne sytuacje jednak toczą się inaczej, lekcje nie przebiegają tak „gładko” i idealnie. W swoich komentarzach odnotowały:

„Miałam wrażenie, że pani prowadzi lekcję na pokaz: pytała wybrane dzieci, wszystko szło gładko, ignorowała «niewygodne» wypowiedzi dzieci” (M.O.79).

Koncentracja na celu i związane z nią dążenie do niezakłóconego przebiegu zajęć, to podstawa fasadowości działań nauczyciela. Łączy się ona z głównymi cechami dydaktyki instrukcyjnej, w której realizacja z góry założonego planu i skuteczność mierzona liczbą wypełnionych przez ucznia ćwiczeń jest priorytetowa. Jednakże zaciemnianie obrazu rzeczywistości szkolnej przez nauczyciela, ukrywanie pojawiających się problemów w realizacji zadań dydaktycznych nie służy procesom profesjonalizacji praktykanta.

### **Pielęgnowanie kultu nauczyciela-eksperta**

W uczeniu się przez praktykowanie ważna jest osoba mentora, ale zbyt nie eksponowanie własnej wszechwiedzy przez opiekuna blokuje akceptację jego osoby i praktyk. Nauczycielki przyjmujące studentów koncentrowały się na prezentowaniu siebie jako nieomylnego eksperta, posiadającego pełną wiedzę o nauczaniu i całkowitą kontrolę nad wydarzeniami w klasie. Wyrażało się to w przecenianiu swojej wiedzy („dzieci to zawsze...”) i gloryfikowaniu własnego doświadczenia w zakresie różnych sytuacji dydaktycznych („uważam, że tak jest najlepiej...”). Wypowiedzi praktykantek ujawniają irytację z powodu bezkrytyczności nauczycielek, mętnej argumentacji, usprawiedliwiającej własne zachowanie i stałej tendencji do nieprzyznawania się do błędów.

„Ja byłam oburzona sytuacją i spytałam nauczycielkę, czemu torturuje dziecko, doprowadzając do odruchów wymiotnych, odpowiedziała, że mała zawsze wymyśla przy jedzeniu i miarka się przebrała...” (M.O. 113)

„Pani nawet szarpnęła chłopca i krzyczała na dziecko. [...] Po rozmowie z nauczycielką dowiedziałam się, że chłopiec pochodzi z patologicznej rodziny i według Pani nic innego nie działa na czterolatka, tylko krzyk i odpowiednie przywołanie go do porządku” (K.B. 152)

Z drugiej strony zauważyć trzeba, że same praktykantki przyczyniały się do podtrzymywania wysokiego statusu nauczyciela w relacjach z uczniami i z nimi samymi. Reakcje praktykantek na naganne zachowanie pedagoga nie miały miejsca w obecności dzieci, ale po zajęciach, a w przypadkach mniej skrajnych niż te zaprezentowane tutaj, nie dochodziło do nich w ogóle. Studentki używały sformułowań: „nie chciałam podważać autorytetu nauczyciela, nie chciałam się przeciwstawiać pani...”. Uwidacznia się tu wyraźnie, zapoczątkowany jeszcze we własnym uczniowskim doświadczeniu praktykantek, kult osoby nauczyciela, a wzmocniony doświadczeniami na praktyce i niepoddany refleksji może skutkować replikowaniem takiego modelu relacji w przyszłej praktyce pedagogicznej.

### Zamknięcie na modyfikację własnej praktyki

Obecność nowicjusza we wspólnocie praktyk wzmacnia tę praktykę nie tylko poprzez reprodukcję, ale również poprzez procesy transformacji. Wspólnota praktyk zyskuje nową perspektywę oglądu własnych działań, dzięki której możliwe są zmiany. Tymczasem nauczyciele nie byli zupełnie zainteresowani wnoszonym przez studentów doświadczeniem i pomysłami. Mimo iż słuchaczki studiów podyplomowych często legitymowały się przydatnym w pracy z dziećmi wykształceniem, np. z zakresu psychologii, logopedii, pracy opiekuńczej czy terapii, nigdy nikt je o nic nie pytał. Co więcej, nauczycielki czasami okazywały dezaprobatę, gdy studentki przejawiały zbytne zainteresowanie sytuacją dzieci „trudnych” i empatię w ich traktowaniu. Nie interesowały się również zbyt propozycjami metodycznymi praktykantek. Z dokumentacji wynika, że zachowywały się tak, jakby tylko „wypożyczały” swoje klasy i uczniów studentkom, by te wypełniły warunki zaliczenia praktyki. Wyraźnym objawem dystansowania się od studenckich prób prowadzenia lekcji było zajmowanie się w tym czasie innymi czynnościami, np.: uzupełnianiem dziennika, kserowaniem materiałów na następną lekcję, sprawdzaniem zeszytów itp.

„Nauczycielka siedziała z tyłu klasy, wypełniając dokumenty i co chwila upominała dzieci, by były ciszej” (M.O. 52).

Jak pisze Urszula Opłocka, trzeba mieć „dość odwagi i pokory, by uczyć się od nowicjusza, by zaufać jego świeżemu spojrzeniu” (Opłocka 2014: 95).

Nauczyciele, których spotkali studenci na praktykach, takich cech nie posiadali. Możliwy potencjał transformacyjny obecności studenta we wspólnocie praktyk nauczycielskich był zaprzepaszczone.

### Deprecjonowanie osoby i działań praktykanta

Z jednej strony nauczyciele nie interesowali się zbytnio poczynaniami studentów na praktyce, z drugiej zaś, zbytnio i autorytarnie w nią ingerowali. Jak wynika z analizy zdarzeń krytycznych, jest to bardzo uciążliwy dla praktykantów rys relacji nauczyciel–student. Deprecjonowanie działań studentek i podważanie ich decyzji odbywało się jawnie, podczas prowadzonych przez nie zajęć:

„(...) nagle z końca sali pani wychowawczyni zaczęła krzyżeć: Uspokójdźcie się! Pani nie może nic powiedzieć! Jak wy się zachowujecie! Sama podskoczyłam i przestraszyłam się. Pani krzychała dalej, ale już do mnie: «jak pani nie krzyknie, to oni nie rozumieją». Jakoś poczułam irytację oraz bezradność”. (K.N. 20)

Nauczycielki nie tylko ingerowały w dyscyplinowanie dzieci, ale również wymuszały na studentkach zmianę ich decyzji w sprawie wyboru ucznia do odpowiedzi, sposobu realizacji ćwiczeń, zapisy na tablicy itp. Swoim zachowaniem zmieniały przebieg zajęć, a czasami w ogóle uniemożliwiały ich kontynuację. Wypowiedź poniżej jest komentarzem studentki, która zainicjowała w klasie dyskusję, a nauczycielka zaczęła wstawiać dzieciom pieczątki „złego pana” jako karę za zbyt ożywiony udział:

„Uważam, że to zdarzenie było absurdalne.[...] Było głośniejsze, ale nikt nie krzychał. Ja mogłam swobodnie mówić, każdy słuchał się nawzajem. Dzieci chętnie zabierały głos. Uciszenie nauczycielki przeszkadzało mi w prowadzeniu lekcji, a po zastosowaniu kary zapanował chaos, dzieci podchodziły do mnie mówiąc, że to niesprawiedliwe, [...] a ja nie wiedziałam, co im odpowiedzieć”. [M.O. 52]

Bezkrytyczne przywiązanie do jednego modelu prowadzenia zajęć i zamknięcie na inną kulturę edukacji powoduje, że nauczyciele dyrektywnie sterują działaniem praktykanta. Deprecjonowanie pierwszych studenckich prób funkcjonowania zawodowego nie pozwala na budowanie kompetencji i pewności siebie w nowych rolach i relacjach.

### Blokowanie prób niebehawiorystycznej edukacji

Najbardziej szkodliwą z punktu widzenia rozwoju profesjonalnego studenta barierą jest utrudnianie mu podejmowania ćwiczeń i prób różnych modeli pracy z dziećmi. Słuchaczki pisały wprost:

„Nie podoba mi się prowadzenie lekcji tylko w formie wypełniania ćwiczeń i nadrabiania zaległości z podręcznika. Byłam zawiedziona, że nie mogę przećwiczyć innej formy zajęć z dziećmi”. [M.O.52]

Organizowanie pracy w grupach czy eksperymentowania dzieci nie znajdowało u nauczycieli wsparcia. Studentki, poza przygotowaniem merytorycznym, musiały zmierzyć się z dziecięcym brakiem umiejętności pracy w grupie, dyskusowania i wzajemnego słuchania się. Nauczycielki podczas tego typu zajęć pozostawały skupione na dyscyplinie, podniesionym głosem uciszały dzieci, groziły minusami i uwagami do dziennika, skutecznie osłabiając zainteresowanie dzieci i blokując ich poznawcze działania. Oczekiwania wobec praktykantek były jasne:

„(...) miałam z tyłu głowy myśl, że powinnam przeformułować wyznaczone cele, że rozmowy półgłosem, a najlepiej szeptem, powinny być moim nadrzędnym celem, nie zaś górnolotne inspirowanie dzieci do własnych dociekań, samodzielnego odkrywania praw fizycznych”. [D.S.70]

Jak się wydaje, brak współpracy nauczycielek z praktykantkami podejmującymi działania niepasujące do transmisyjnych wzorów jest związane nie tyle z nieakceptowaniem innych modeli nauczania, co raczej z pielęgnowaniem własnego statusu eksperta i niechęcią do uczenia się od nowicjusza. Studenci na praktykach nie mają zatem okazji do ćwiczenia się w organizowaniu dzieciom różnych środowisk edukacyjnych. Tradycyjne, rutynowe działania dydaktyczne uzyskują moc obowiązującego w następnych pokoleniach nauczycieli sposobu prowadzenia zajęć.

## Refleksje na zakończenie

Obecność studenta na praktyce pedagogicznej ciągłej w przedszkolu i szkole może przynieść wiele korzyści jemu samemu, ale także instytucji i nauczycielom, którzy go przyjmują. Z jednej strony bowiem, studenckie „uczenie się w obrębie wspólnoty praktyki” (Rozkosz 2017: 101) jest znakomitą okazją do weryfikowania własnych predyspozycji zawodowych, a także do konfrontowania wiedzy akademickiej i teorii osobistych z praktyką edukacyjną. Z drugiej strony może zachodzić „uczenie się jako przekraczanie granic wspólnoty praktyk” (tamże), bowiem obecność studenta w przedszkolu czy szkole i związane z tym okoliczności mogą stanowić znakomitą okazję do wymiany doświadczeń między wspólnotą nauczycieli a wspólnotą akademicką.

W świetle wypowiedzi słuchaczy, przemieszczanie się studenta-nowicjusza z peryferiów do centrum wspólnoty nauczycielskiej i mistrzostwa jest bardzo utrudniane przez samych „mistrzów”. Przyjmują oni postawę „quasi-profesjonalistów” (Elliott 1991), wymagających szacunku dla siebie, swojego doświadczenia i wiedzy pedagogicznej. Jako „nieomylni eksperci” w jednostronny sposób komunikują się z praktykantami, nie są otwarci na ogląd własnej praktyki, a wymagają podporządkowania dydaktycznej rutynie. Tymczasem rutyna w zawodzie nauczyciela może stanowić dużą przeszkodę w osiągnięciu profesjonalizmu, „być wręcz jego zaprzeczeniem” (Opłocka 2014:72). Profesjonalizm wymaga gotowości do transformacji, wykraczania poza posiadaną wiedzę i utarte schematy działania (tamże: 96). Dlatego też uczenie się zawodu od „quasi-profesjonalisty” to wkraczanie w ślepią uliczkę niezdolności do osiągnięcia pełnych zawodowych kompetencji. Z tej perspektywy praktykowanie w szkole czy przedszkolu jawi się jako obciążenie, balast na drodze do profesjonalizmu, które student musi pokonać, pozostając osamotniony w tym procesie. Niestety bowiem, jego obecność na praktyce w przedszkolu czy szkole nie stanowi okazji do uczenia się jako przekraczania granic wspólnot praktyk, o czym świadczy wysokie nasycenie przestrzeni wynikowej zdarzeniami o charakterze negatywnym, w stosunku do zarejestrowanych zdarzeń o wymowie pozytywnej. Choć te ostatnie warto byłoby dodatkowo osobno zrekonstruować, jednak w świetle przedstawionych ustaleń możliwa wydaje się konstatacja, że placówki traktują praktykantów jako intruzów i okopują się przed przenikaniem inspiracji ze środowiska akademickiego. Z drugiej strony nauczyciele akademicy nie współdziałają z nauczycielami wczesnej edukacji i nie dopracowują się wspólnych rozwiązań w zakresie monitorowania działań studenta. Choć obserwujemy obecnie ożywiony ruch społeczności akademickiej w kierunku tworzenia pomostów między uczelnią a przedszkolem/szkolą i podnoszenia jakości terminowania w zawodzie nauczyciela (por. np.: Żytko i in. 2018; Michalak 2018), jednakże zakres wprowadzanych zmian jest nadal wyspowy (Gołębnik, Krzychała 2015: 110). Rozpoznawanie barier w uczeniu się od praktyków może stanowić materiał do dyskusji w kierunku przebudowy relacji między wspólnotami praktyk zaangażowanymi w nabywanie przez studentów kompetencji do nauczania.

## Bibliografia

- Elliott J. 1991. *A model of professionalism and its implications for teacher education*, „British Educational Research Journal”, nr 17(4), s. 309–318.
- Floding M., Swier G. 2011. *Legitimate Peripheral Participation: Entering A Community of Practice*, „Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry”, Vol.31, s. 193–204.
- Glaser B., Strauss A., 2009. *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Gołębiak B. D. 2007. *Poza „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 216–222.
- Gołębiak, B. G., Krzychała, S. 2015. *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 38, s. 97–112.
- Gołębiak B.D., Zamorska B. 2014. *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, DSW, Wrocław.
- Illeris K. 2006. *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Klus-Stańska D. 2006. *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych*, red. J. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s.155–176.
- Klus-Stańska D. 2018. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teoria o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kubinowski D. 2011. *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Lave J., Wenger E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Malewski M. 2010. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Michalak R. 2018. *Praktyka pedagogiczna kontekstem reorganizacji personalnej wiedzy o nauczaniu przyszłych nauczycieli. Propozycja zmiany modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Koncepcje – przemiany – rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 26–40.
- Nowicka M., Skrzetuska E. 2017. *Training of early childhood education teachers in Poland, changes in training and employers' expectations*, [w:] *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world*, red. J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 79–104.
- Opłocka U. 2014. *Na drodze do profesjonalizmu*, [w:] *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, red. B. Kutrowska, A. Pereświat-Soltan, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 66–100.
- Piekarski J., Cyrańska E., Adamczyk B. 2014. *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rozkosz E. 2017. *Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*. „Forum Oświatowe” nr 29 (1), s. 109–140.

- Rubacha K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Tripp D. 1996. *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa.
- Wenger E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, New York.
- Żytko M., Nowakowska L., Sobierańska D., Szyller A. 2018. *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Wolters Kluwer, Warszawa.

