

„Umiejscawianie” się studentów w przestrzeni praktykowania – z perspektywy praktyki konstruktywistycznej¹

Joanna Malinowska
Uniwersytet Wrocławski
joanna.malinowska@uwr.edu.pl

Abstrakt: Punktem wyjścia do rozważań jest przyjęcie konstruktywistycznej wizji praktyk pedagogicznych. Aby zrealizować jej założenia, konieczne jest „zadomowienie się” studenta w przestrzeni szkoły/przedszkola. Przestrzeń, w której praktykuje student, bywa przez niego eksplorowana, opisywana, wartościowana i re-konstruowana. Przetworzona w ten sposób staje się przestrzenią oswojoną, co bliskie jest rozumieniu miejsca w ujęciu Yi-Fu Tuana. Ważne okazuje się więc rozpoznanie, czy i jak przestrzeń staje się miejscem. Oswajanie przestrzeni analizować można, biorąc pod uwagę zakres wolności działania studenta, jego nieskrępowanych zachowań oraz swobodę modyfikowania przestrzeni. Poznanie przestrzeni i proces „umiejscawiania” się w niej są związane z doświadczaniem, które ma zawsze charakter podmiotowy. Prowadzone badania własne w tym zakresie pozwalają podjąć próbę odpowiedzi na pytania: jak przestrzeń praktyki pedagogicznej odczytują studenci? Jakie sensory i znaczenia jej nadają? Na ile nauczyciel/opiekun praktyk przyczynia się do konstruowania przez studenta znaczeń, a na ile do utrwalania schematów myślowych?

Słowa kluczowe: miejsce, praktyka pedagogiczna, przestrzeń, teoria konstruktywistyczna

Założenia pedagogicznej praktyki konstruktywistycznej

Praktyka nauczycielska organizowana w czasie studiów powinna być okazją do poszerzania przez studentów wiedzy profesjonalnej oraz nabywania większej świadomości własnego oddziaływania pedagogicznego. Czy tak się stanie zależy

¹ Praktyka dyplomowa realizowana jest przez studentów III roku studiów licencjackich, kierunku pedagogika, specjalność: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

od przyjętej koncepcji praktyki pedagogicznej i jakości jej realizacji. Za Peterem Jarvisem (2012) można wyróżnić dwa typy praktyki: zrytualizowaną i refleksyjną. Ta pierwsza służy głównie odtwarzaniu przez studentów pewnych wzorów, ćwiczeniu/utrwalaniu schematów działania; refleksyjna jest ukierunkowana na „testowanie” własnych rozwiązań/wiedzy oraz wychodzenie poza zastane wzorce, co sprzyja rozwijaniu autorefleksji, umiejętności krytycznego osądu przebiegu i wyniku podjętych działań edukacyjnych.

Praktyka dyplomowa ciągła realizowana na ostatnim roku studiów licencjackich (po piątym semestrze) wpisuje się w drugi z omówionych typów praktyki. Jest ściśle powiązana z przygotowaniem pracy licencjackiej, której integralną część stanowi opracowany przez seminarzystów projekt działań edukacyjnych. W czasie praktyki dyplomowej studenci mają okazję do przeprowadzenia zajęć na podstawie tego projektu oraz dokonania ewaluacji podjętych działań. Refleksja pedagogiczna w działaniu i nad działaniem (Schön, 1987), służąca wskazaniu tych obszarów kompetencji nauczycielskich, które wymagają jeszcze doskonalenia, znajduje odzwierciedlenie w ewaluacyjnej części pracy licencjackiej. Projekt działań edukacyjnych w tej koncepcji stanowi swoiste „spoiwo” między teorią a praktyką. Taki zabieg pozwala na przenikanie naukowego myślenia do działania praktycznego studentów, co sprzyja sytuacyjnemu rozumieniu zdarzeń oraz doskonaleniu ich sprawności w interpretowaniu rzeczywistości pedagogicznej (Szempruch, 2013).

Praktyka rozpoczyna się od konceptualizacji projektu: studenci formułują cele i planują tematykę zajęć, oceniając, w jakim stopniu proponowane dzieciom treści spełniają warunki integracji wiedzy (Klus-Stańska, Nowicka, 2013). Następnie dobierają takie procedury osiągnięcia celów, które uwzględniają warsztat pracy ucznia-badacza (strategia pracy w małych grupach, stosowanie procedury badawczej, strategia konstruowania znaczeń, konstruktywistyczna struktura zajęć). W fazie realizacji projektu i po jego zakończeniu studenci poddają krytycznej ocenie i refleksji podjęte działania – na ile przyczyniły się one do zmiany wiedzy uczniów w wyniku ich własnych dociekań i działań, na ile student przyzwalał na dziecięce „błądzenie”, a na ile przyczynił się do odwzorowywania znaczeń przez uczniów. Na etapie realizacji własnych zamierzeń student ma prawo do popełniania błędów, projekt stanowi bowiem „typ idealny”, uwzględniający najnowszą wiedzę o procesie uczenia się i jego uwarunkowaniach. Realizowany jest natomiast w grupie dzieci, której praktykanci najczęściej nie znają, wymaga więc dostosowania do kontekstu sytuacyjnego. Zauważone niedociągnięcia student koryguje podczas zajęć (refleksja w działaniu), opisuje, proponuje zmiany w części ewaluacyjnej pracy licencjackiej (refleksja nad działaniem). W tym miejscu dochodzi do konfrontacji osobistej wiedzy i przekonań studenta z szerszym społeczno-kulturowym kontekstem działania i rekonstrukcją wiedzy, wyrażającą się rozważaniem alternatywnych rozwiązań (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2017, s. 52).

Przyjęta i realizowana od kilku lat w Instytucie Pedagogiki taka koncepcja praktyki pedagogicznej stwarza studentom okazję do działania, testowania i oceny swoich kompetencji w odniesieniu do zakładanych w projekcie efektów, potrzeb uczniów, warunków sprzyjających ich uczeniu się, eksploracji, budowaniu wiedzy proceduralnej, co stanowi istotę konstruktywistycznego podejścia do praktyki pedagogicznej. Wszystkie zaangażowane strony są w sytuacji uczenia się: student uczy się w działaniu, uczy się dziecko, a także nauczyciel–opiekun praktyk ma okazję do poszerzenia świadomości swojej szczególnej roli. Konstruktywistyczne odbywanie praktyk wymaga „zadomowienia się” studenta w przestrzeni praktykowania, którą stanowią klasa szkolna, grupa dzieci, relacje z nauczycielami-opiekunami praktyk.

Przestrzeń i miejsce praktykowania – ramy teoretyczne

Przestrzeń i miejsce pierwotnie interesowały badawczo przedstawicieli nauk ścisłych i nauk o środowisku. Rozpatrywano je więc głównie w aspekcie fizycznym, geometrycznym czy geograficznym. Postrzegano je jako kategorie przeciwstawne bądź dopełniające się. Dopiero później stały się przedmiotem dociekań nauk społecznych i humanistycznych. W ramach różnych ujęć teoretycznych wypracowano wiele odmiennych sposobów kategoryzowania przestrzeni/miejsca i ich koncepcji. Ta wielość interpretacyjna powoduje, że konceptualizacja tych pojęć jest niezbędna, by zastosować je jako ramę interpretacyjną podjętych badań.

To, co łączy przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych, to przekonanie o konieczności odmiennego ujmowania przestrzeni i miejsca. Na różnice wskazywał już Yi-Fu Tuan (1987), zauważając, że miejsce wiąże się z bezpieczeństwem, przestrzeń zaś z wolnością: „przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim” (Tuan, 1987, s. 13). Miejsce to „oswojona”, zaznajomiona przestrzeń: „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 wartości” (Tuan, 1987, s. 16).

W realizowanym projekcie badawczym przestrzeń ujmowana jest w wymiarze fizycznym, symbolicznym i społecznym. Odnosi się zawsze do konkretnego przedszkola/szkoły, w której student realizuje projekt. Przestrzeń praktykowania jest jednocześnie wytworem nasyconym różnymi symbolami i przekazami, które „jeśli są odczytane, zrozumiane – stają się znaczeniami, wytworami ducha” osób w niej obecnych (Buczyńska-Garewicz, 2006, s. 33). Jest ona także celowo zorganizowana, stanowi część przestrzeni edukacyjnej, wytworzonej w społecznych aktach komunikacji. Jako taka należy do przestrzeni społeczno-kulturowej.

Przestrzeń edukacyjna, w której praktykuje student, tak jak każdy świat społeczny, jest światem przez niego zamieszkanym, eksplorowanym, opisywanym, przekształcanym, wartościowanym, konstruowanym i re-konstruowanym. Praktykant, doświadczając i przeżywając, przypisuje przestrzeni, w której się znalazł, różne funkcje i kształty, przez co udomowia ją, oswaja, czyniąc tym samym własnym miejscem, rzeczywistym, spójnym z jego doświadczeniem i budzącym emocje. Przetworzona i oswojona w ten sposób przestrzeń jest bliska rozumieniu miejsca w ujęciu Tuana – nabiera osobistego charakteru, staje się miejscem nasyconym znaczeniami, które powstają w toku doświadczeń i oddziałują na człowieka poprzez reguły i zasady, porządkując dane miejsce. Wartość własnych doświadczeń w kontekście wzajemności i interakcyjności relacji człowiek – miejsce podkreśla Maria Mendel: „jeżeli świat rozumiemy jako bliżej nieokreśloną, przeczuwaną jedynie, nieodkniętą przestrzeń, *nasz świat* będzie miejscami pamiętającymi naszą obecność, noszącymi jej ślady, znaczącymi tyle, co o niej myślimy” (2006, s. 22). Czytanie swoich doświadczeń odbywa się zawsze przez pryzmat dwóch wymiarów, kulturowego i indywidualnego, występujących łącznie, a „splenicie kulturowych warstw sensu z ich subiektywnymi korelatami, oszacowaniami czy ocenami względem pojedynczych pasm aktywności” (Manterys, 1997, s. 157) prowadzi do umiejscawiania się w przestrzeni.

„Umiejscawianie” się studentów w przestrzeni praktykowania w świetle badań własnych

Umiejscawianie się jest procesem, który buduje poczucie bezpieczeństwa człowieka, pozwala mu na odważne działania, eksperymentowanie. Związane jest z doświadczaniem i przeżywaniem, które zawsze mają charakter podmiotowy i posiadają wymiar czasoprzestrzenny (Gehlen, 2001). Dlatego dla zrekonstruowania jawnych i ukrytych znaczeń oraz wzorów postrzegania, myślenia i oceniania rzeczywistości w prezentowanym projekcie badawczym wykorzystano badania fokusowe – zogniskowany wywiad grupowy. Miał on na celu rozpoznanie, czy praktykantki działały w poczuciu bezpieczeństwa. Studentki były więc pytane o:

- stopień swobody w planowaniu i organizowaniu zajęć,
- czynniki zakłócające realizację projektu działań edukacyjnych,
- obszary i zakres zmian przebiegu zajęć w związku z uwagami nauczyciela,
- warunki i przebieg oceny/omówienia przez nauczyciela-opiekuna praktyk prowadzonych zajęć.

Zogniskowany wywiad grupowy przeprowadziłam w grupie 10 studentek. To grupa jednolita, seminaryjna, jej uczestniczki przygotowywały pod moim kierun-

kiem prace licencjackie. Wywiad przyjął formę swobodnej i ożywionej dyskusji, podczas której pełniłam rolę moderatora. Podczas 135-minutowej rozmowy każda z uczestniczek badania miała możliwość prezentowania własnych poglądów niezależnie od opinii pozostałych. Przebieg dyskusji był nagrywany (dźwięk).

O stopniu oswojenia przestrzeni wnioskowałam na podstawie przeprowadzenia dwóch analiz: działalności edukacyjnej studentów oraz relacji praktykant – nauczyciel. Przedmiotem pierwszej analizy był zakres wolności działania praktykantek i ich (nie)skrupowanych zachowań, uwidoczniający się w swobodzie modyfikowania przestrzeni praktykowania bądź (nie)możliwości wprowadzania własnych rozwiązań metodycznych i zasad pracy. Druga analiza odnosiła się do sposobu obecności nauczyciela, który wyrażał się w zakresie swobody/przyzwolenia na modyfikowanie i wprowadzanie przez studentki własnych zasad w przestrzeni edukacji oraz sposobie, czasie i miejscu udzielania informacji zwrotnych, przyjęcia roli „krytycznego przyjaciela” (Elsner, Knafel, 2000).

Wszystkie projekty seminarzystek odbiegały od tradycyjnych zajęć w zakresie doboru treści (które miały stanowić wyzwanie intelektualne dla dzieci/uczniów), wykorzystania pozapodręcznikowych źródeł wiedzy (które powinny sprzyjać dialogowi znaczeń) oraz strategii pracy (praca zespołowa opierająca się na tutoringu rówieśniczym). Także rodzaj aktywności dzieci/uczniów wynikał z założonych celów, bez podporządkowania ich poszczególnym obszarom edukacji (polonistycznej, matematycznej itd.). Trzy z dziesięciu praktykantek miały możliwość przeprowadzenia projektu w całości i bez konieczności dokonywania zmian. Ich opiekunowie praktyk nie wnieśli bowiem żadnych zastrzeżeń do przedłożonych propozycji. Pozostałe studentki musiały dokonać znaczących modyfikacji projektu, głównie ze względu na ograniczenia czasowe (nauczyciele uznali, że nie zdążą „zrealizować programu”, „nie ma czasu na takie eksperymenty”) oraz zastrzeżenia dotyczące pracy dzieci w małych zespołach („są za małe”, „będzie hałas i bałagan”, „nie da sobie pani rady z dziećmi”). Zdarzały się także próby ingerowania nauczycieli w tematykę zajęć („nie jest zgodna z podręcznikiem”). Najczęstszą strategią radzenia sobie w tych sytuacjach była uległość.

W trakcie realizacji zajęć praktykantki doświadczały „nieobecności” nauczyciela, który wykorzystywał czas na uzupełnianie dokumentacji lub lekturę. W dwóch przypadkach nauczycielki opuściły klasę i były nieobecne do zakończenia zajęć. Można też zaobserwować taką obecność opiekuna praktyk, którą studentki uznały za „kłopotliwą”. Objawiała się ona włączaniem się nauczyciela w tok zajęć: komentowaniem pracy dzieci, strofowaniem ich zachowania i/lub omawianiem z niektórymi uczniami spraw wychowawczych. W jednym przypadku nauczycielka już po przeprowadzeniu przez praktykantkę podziału na grupy dokonała ich reorganizacji („oni tak nie pracują, niech wrócą do swoich ławek i siądą w takich grupach jak zawsze”). Wszystkie opisane zachowania miały miejsce w szkole.

W żadnym przypadku nie został omówiony cały projekt po zakończonej praktyce. Większość nauczycieli udzielała informacji zwrotnych na wyraźną prośbę praktykantki. Uwagi były ogólne („wszystko było dobrze”, „dobrze sobie pani poradziła”) lub przyjmowały charakter instruktażu. Rozmowy – bo trudno nazwać je omówieniem – odbywały się podczas przerw: w sali lub na korytarzu (w trakcie nauczycielskiego dyżuru). Tylko jedna z nauczycielek po każdych zajęciach inicjowała rozmowę ze studentką, podkreślając walory pracy oraz dzieląc się swoim doświadczeniem w budowaniu udanych relacji w grupie rówieśniczej.

W przebiegu dyskusji grupowej ujawniła się dychotomia, którą ukazują dwie osie. Pionowa obrazuje poczucie wolności studenta w przestrzeni praktykowania, pozioma zaś odnosi się do stopnia obecności nauczyciela. Ich skrzyżowanie pozwoliło na rozpoznanie pól ulokowania się studenta w tej przestrzeni i określenie znaczenia dla procesu umiejscawiania się, co przedstawia rysunek 1.

Rys. 1. Stopień „obecności” nauczyciela i wynikające z tego poczucie swobody studenta w przestrzeni praktykowania



Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wysokie poczucie wolności sprzyja doświadczaniu przez studentów bycia wewnątrz miejsca, przynależności do niego i identyfikowania się z nim. Emocje pozytywne są podstawą do budowania partnerskich relacji z nauczycielem i klimatu bezpieczeństwa, co stanowi niezbędny warunek poznawczego rozwoju studenta – przyszłego nauczyciela. Możliwość

testowania założeń teoretycznych w praktycznym działaniu sprzyja konstruowaniu wiedzy profesjonalnej. Niskie poczucie wolności/zniewolenie powoduje natomiast poczucie bycia na zewnątrz miejsca, wyobcowania, co jest charakterystyczne dla pozycji obserwatora z dystansu. Studenci jednoznacznie wskazywali, że obecność nauczyciela ma duże znaczenie dla poczucia sensu i satysfakcji z podjętych działań oraz poczucia podmiotowości. Choć ze względu na małą próbę badawczą niemożliwe jest generalizowanie, to jednak można stwierdzić pewne prawidłowości:

- studenci w przestrzeni praktykowania wciąż częściej doświadczają nierówności relacji społecznych;
- do konstruowania ich wiedzy częściej dochodzi w wyniku przymusu interpretacyjnego, znaczenia są raczej narzucane studentom niż konstruowane przez nich;
- instytucje, w których odbywają praktykę wciąż stanowią ośrodki władzy, którym podlegają praktykanci i w których budują swoją tożsamość nauczyciela.

Podsumowanie

Wyniki badań ukazały, że studenci zbyt często doświadczają niewygody ulokowania się w przestrzeni praktykowania. Stanowić to może blokadę rozwijania ich refleksyjności, niezależności myślenia, interpretowania, gotowości do przełamania stereotypów, tworzenia i sprawdzania alternatywnych rozwiązań. Konieczna jest zatem zmiana nie tyle koncepcji praktyki pedagogicznej (wszystkie studentki podkreślały wartość takiej organizacji praktyk i celowość łączenia jej z przygotowaniem pracy licencjackiej), ile uwzględnienie tego, że proces stawania się nauczycielem odbywa się na styku dwóch światów edukacyjnych: akademickiego i placówki przyjmującej na praktyki. W tych światach praktykanci spotkają się z odmiennymi podejściami do edukacji i praktykowania.

Codziennosc praktyk edukacyjnych nauczycieli powoduje, że ich działania podlegają efektowi powtarzania. Ta powtarzalność, zwraca uwagę John P. Hewitt, sprzyja bezpiecznemu odnajdywaniu się w świecie (za: Manterys, 2008), daje poczucie pewności, pogłębia zadomowienie. Anthony Giddens (2001) zwraca uwagę, że w rutynie zakorzenione jest „bezpieczeństwo ontologiczne”. Z drugiej jednak strony powtarzanie przyczynia się do tego, że działania stają się mniej zróżnicowane, mniej wysublimowane, co sprzyja „stanowi bezrefleksyjnego zadomowienia” w przestrzeni edukacyjnej (Behnke, Loos, Meuser, 2004, s. 154) i prowadzi do wytwarzania mechanizmów „wykorzeniających refleksyjność” (Giddens, 2001, s. 30), których nauczyciele często nie są świadomi. Istotne znaczenie w procesie hamującym refleksyjność nauczycieli mają więc sytuacje rutynowe, powtarzalne.

Dla efektywnej realizacji proponowanego modelu konstruktywistycznej praktyki pedagogicznej – jako integralnego elementu edukacji nauczyciela – konieczna jest poprawa jakości współpracy między nauczycielami akademickimi a nauczycielami–opiekunami praktyk. Współpraca polegająca na łączeniu tych odległych często światów mogłaby pomóc nauczycielom w zmianie postrzegania własnej praktyki, a studentom pomóc zbudować partnerskie relacje z nauczycielami. Wzajemne zrozumienie uwarunkowań pracy, oczekiwań stawianych przed studentem, mogłoby przyczynić się do poprawy jego ulokowania się w przestrzeni praktykowania.

Bibliografia

- Behnke, C., Loos, P., Meuser, M. (2004). Habitualna męskość – o kolektywnych orientacjach gender. W: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Bucznińska-Garewicz, H. (2006). *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2017). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*, Kraków: Wydaw. Petrus.
- Elsner, D., Knafel, K. (2000). *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli?* Chorzów: Mentor.
- Gehlen, A. (2001). *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia*. Warszawa: Czytelnik.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Jarvis, P. (2012). Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia.
- Manterys, A. (2008). *Sytuacje społeczne*. Kraków: Nomos.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Tuan, Y.F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

„Placement” of students within apprenticeship space – in view of constructivism theory

Abstract: The starting point for the reflection is the adoption of constructivist vision of pedagogical apprenticeship. In order to meet its objectives, it is necessary for the students to establish themselves within school/kindergarten environment. The space within which the students undergo their apprenticeships explored, described, evaluated and re-constructed by the students. The space processed in such manner becomes tame and domesticated, which is close to Tuan's conception of place. It is therefore important to recognize whether and how the space becomes a place. Space domestication may also be analysed by taking into account the extent of students' freedom of action, their unfettered behaviour and their liberty to modify the space. Exploration of the space and the process of placing yourself within it is connected with gaining experience, which is always subjective. Author's own research carried in this area allows to attempt to answer the following questions: How do students read the space of pedagogical apprenticeship? What sense and meanings do they apply to it? To what extent do the teachers/supervisors contribute to the construction of meanings by students, and to what extent do these teachers contribute to the strengthening of thought patterns?

Keywords: constructivism theory, pedagogical apprenticeship, place, space