

**Beata Adrian**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Historia pewnej lekcji<sup>1</sup>, czyli uniwersyteckie przygotowanie do prowadzenia zajęć w klasach młodszych. Próba ewaluacji on going

**Streszczenie:** Artykuł jest próbą ewaluacji retrospektywnej lekcji przeprowadzonej przez studentkę w ramach przygotowania do pracy w klasach młodszych. Refleksje podjęte w artykule dotyczą akademickiego przygotowania nauczycieli do nauczania, roli praktyk pedagogicznych na uczelni. Rozważania dotyczą także funkcjonującego w Polsce modelu edukacji i perspektywy, którą narzuca uniwersytetem kształcącym nauczycieli. W końcowej części podejmuję próbę metodologicznego podsumowania badań w postaci zastosowania ewaluacji rekonstrukcyjnej on going.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja retrospektywna, lekcja, praktyka w szkole, modele edukacji, kształcenie nauczycieli klas młodszych.

### Wstęp

Tytułowa lekcja to lekcja kształcenia zintegrowanego, która odbyła w klasie II szkoły podstawowej w ramach zajęć uniwersyteckich. Lekcję przygotowała i poprowadziła studentka II roku Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej w ramach realizacji przedmiotu *Praktyka śródroczna w szkole*. Uczestniczenie w procesie przygotowania do lekcji i jej przeprowadzenia stał się moim udziałem, jako osoby prowadzącej ten przedmiot. To, co zaobserwowałam i czego doświadczyłam podczas tego procesu, a właściwie zespołu różnych procesów stał się przyczynkiem do napisania tego artykułu. Proces przygotowania konkretnej lekcji w klasie II, w ramach zajęć uniwersyteckich *Praktyka śródroczna w szkole*, stał się w mojej refleksji zdarzeniem krytycznym (Tripp, 1996), pokazującym szerszy kontekst edukacji. Wydarzenie stało się lustrem, w którym odbił się obraz

---

<sup>1</sup> Tytuł wzorowany na tytule pracy: K. Kruszewski, *45 minut, czyli prawie cała historia jednej lekcji*. Warszawa: PWN, 1993.

tego, co się dzieje w szkole, ale także tego, co dzieje się na uczelni przygotowującej studentów do nauczania w klasach młodszych. Badania, które stały się moim udziałem, nie były zaplanowane metodologicznie. Raczej lekcja toczyła się niejako samodzielnie. Tok wydarzeń rekonstruowany przeze mnie dotyczył tylko i aż jednej lekcji.

Pytania, które rodziły się podczas przygotowania lekcji przez studentkę dotyczyły początkowo wiedzy studentów; jaka jest ich wiedza ogólna o świecie? Czy skoro skończyli szkołę są kompetentni w aspektach wiedzy potrzebnej w klasach początkowych? Jak to jest z przygotowaniem się studentów do prowadzenia zajęć? Jakie zachowania podczas lekcji uruchamiają. Czy odtwarzają własne doświadczenia szkolne (a jeśli tak, to jakie? kopią zachowania swoich nauczycieli, czy raczej robią wszystko, żeby ich nie kopiować), czy projektują własne działania pedagogiczne w sposób odmienny od tego, którego doświadczali we własnej szkole? Jak (i czy?) studiowanie wpływa na kształtowanie się ich warsztatu bycia nauczycielem, czy to, czego doświadczają na uczelni pozwala im budować własny, oparty na naukowych podstawach warsztat zawodowy? Jak szkoła przyjmująca studentów reaguje na propozycje studentów, ale także, jakie zadania im wyznacza? Czy tematy proponowane przez nauczyciela i proponowany sposób ich realizacji daje możliwości studentowi, czy raczej go ogranicza? Jaką rolę może pełnić w tym procesie prowadzący zajęcia, na ile lekcja przygotowana przez studenta jest jego wizją? Czy student ma możliwości (i kompetencje), żeby samodzielnie, refleksyjnie i krytycznie poprowadził zajęcia według odmiennego od obowiązującego w szkole modelu edukacji? Powyższe pytania stały się punktem otwierającym badania własne...

## Uniwersyteckie przygotowanie

Przyszli nauczyciele klas początkowych w trakcie studiów zdobywają kwalifikacje do wykonywania zawodu. Jest to zgodne z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej<sup>2</sup>, Uczelnie dbają o dostateczną liczbę godzin<sup>3</sup> praktyk wykazywanych w planach studiów, ponieważ to upoważnia do nadawania uprawnień pedagogicznych niezbędnych do podjęcia zawodu nauczyciela. Kwalifikacje wyznaczone wymienionymi powyżej warunkami ustawodawca nazywa przygotowaniem pedagogicznym. Praktyki, o których mowa w zarządzeniu, przyjmują na uniwersytecie postać dwojaką: praktyk śródrocznych i praktyk ciągłych. Praktyki śródroczne są organizowane w ciągu semestru; studenci wraz z opiekunem – nauczycielem akademickim najpierw obserwują a następnie prowadzą zajęcia w szkole. Podczas praktyki ciągłej (zwykle realizowanej poza godzinami zajęć, najczęściej we wrześniu) student samodzielnie obserwuje i prowadzi zajęcia w szkole. Studenci podczas praktyk, zarówno śródrocznych, jak i ciągłych mają możliwość doświadczania „szkoły w działaniu” (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 13). Niezwykłą wartość takiej możliwości dostrzegają zarówno studenci, pra-

---

<sup>2</sup> Dziennik Ustaw z dnia 27 marca 2009, Rozporządzenie *W sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* W kolejnych *Rozporządzeniach* (z 2012 i 2015r.) do ww. *Rozporządzenia* wprowadzono dodatkowe, detaliczne zmiany w tym obszarze.

<sup>3</sup> 150 godzin praktyk oraz 270 godzin przedmiotów przygotowujących do wykonywania zawodu (psychologia, pedagogika, dydaktyka).

cownicy uczelni, jak i dyrektorzy szkół (por. Adrian, Nowicka, Szyszkowski, 2016). W codziennych narracjach studentów pojawiają się dość trywialnie brzmiące sformułowania „sucha teoria”, bądź „niepotrzebna teoria”, która jest kontrastowana z możliwością uczestniczenia w praktyce, w działaniu pedagogicznym. Młodzi kandydaci na nauczycieli, ale także dyrektorzy szkół deklarują niechęć i nierozumienie teorii jako niepotrzebnego marnowania czasu na nikomu niepotrzebne wzory, wykresy, definicje. Rozumieją teorię jako coś zewnętrznego, poza nimi, obszar, który nie buduje ich warsztatu zawodowego<sup>4</sup>. Studenci nie mając poczucia związku teorii wszechpanującej na salach wykładowych, odrzucają ten obszar jako utrapienie. Odmienne rozumieją praktykę i w niej pokładają największe nadzieje na zdobycie kompetencji zawodowych podczas studiów.

## Temat lekcji

Obszar tematyczny, jaki otrzymała studentka od nauczycielki do zrealizowania na lekcji brzmiał: „Pierwszy dzień wiosny”. Studentka przyszła na konsultację z podręcznikiem i pokazała materiał przeznaczony do realizacji: ilustracje i nazwy roślin wiosennych oraz tekst o przyjsciu „Pani Wiosny”. Materiał zaproponowany przez podręcznik był infantylny, opierający się na rozumieniu wiosny, jako Pani, która przychodzi. Ilustracje i podpisy roślin były oczywiste i graficznie uproszczone: przebiśnieg, pierwiosnek, zawilec, przylaszczka. Od dzieci oczekiwano podpisania ilustracji odpowiednimi nazwami. Tekst dotyczył rozważań, w jaki sposób przyjdzie wiosna. Oprócz niekwestionowanych wartości literackich tekst nie zawierał treści poznawczych dotyczących wiosny jako pory roku. Podręcznik natomiast traktował go jako materiał poznawczy. Po analizie materiału w podręczniku studentka zapytała mnie, co innego mogłoby być materiałem poznawczym dla dzieci. Zapytałam, czy zastanawiała się kiedyś, jak to się dzieje, że „przychodzi” wiosna. Jaki mechanizm ją wywołuje? Takie, między innymi pytania stały się początkiem naszej wspólnej podróży badawczej. Studentka zdobywała wiedzę dotyczącą procesu uczenia i nauczania. Ja zdobywałam wiedzę dotyczącą procesów poznawczych dorosłych i konstruowania przez nich wiedzy o nauczaniu.

## Student i jego wiedza

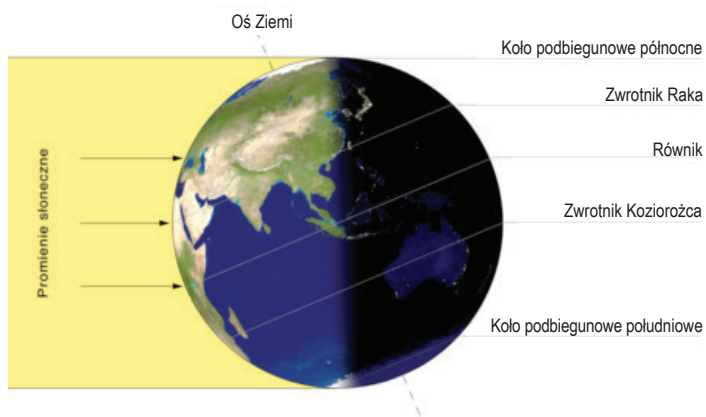
Praca ze studentką rozpoczęła się od zdobywania przez nią wiedzy na temat mechanizmu warunkującego pory roku. Interesujące było to, że wiedza, jaką zdobywała wydawała się wiedzą nową, mimo ukończenia z sukcesem szkoły i pomyślnego zdania matury (warunek dostania się na studia). Dla studentki odkryciem było odchylenie osi ziemi i konsekwencje odchylenia w postaci pór roku. Czytała książki i korespondencja mailowa z nią często objawiała jej nierozumienie całego procesu. Dla studentki odkryciem były konsekwencje teorii heliocentrycznej. Pisała w korespondencji: słońce jest coraz wyżej, albo „słońce delikatnie przemieszcza się w ciągu roku”. Zapytana o znaczenie osi w mechanizmie powstawania pór roku nie umiała odpowiedzieć,

<sup>4</sup> Odmienne o tym pisze H. Kwiatkowska: „teoria, która jest warta poznania to ta, która ma zastosowanie w praktyce”. H. Kwiatkowska (2012), *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 187.

pod koniec przygotowania dokonała odkrycia; „o to teraz wiem, czemu na równiku jest tak ciepło”. Sprokrowokowana jej niewiedzą przeprowadziłam niewielkie badanie wśród studentów wczesnej edukacji dotyczące wiedzy o osi ziemi, jej nachyleniu i konsekwencji tego zjawiska. Ankieta została objętych 43 studentów kierunku wczesna edukacja (studia drugiego stopnia – magisterskie). Zadałam pytania, co to jest oś, czy jest odchylona od powierzchni orbity, jeśli tak, to czy są tego jakieś konsekwencje. Jeżeli tak, to jakie. Na końcu zadałam pytanie o źródło wiedzy w tym zakresie.

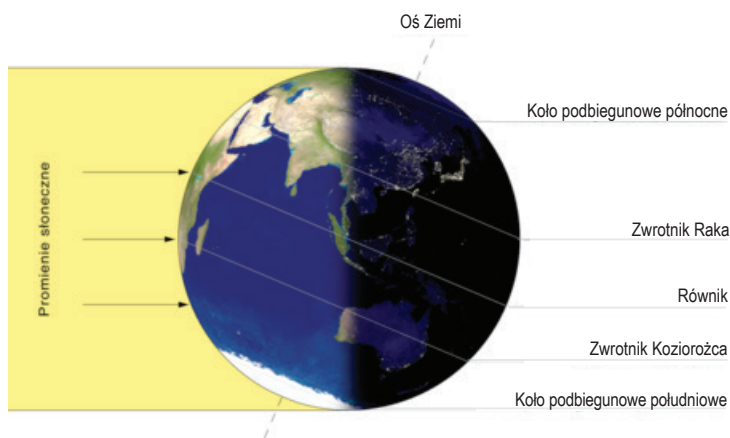
Wstępne pytania dotyczyły myślenia respondentów o ruchu obiegowym. Większość badanych wiedziała o odchyleniu osi od orbity. Jedna osoba nie wiedziała o tym zjawisku. 69% badanych uważało, że jest to wartość zmienna, 27% wiedziało, że jest to wartość stała. Jedynie 6 osób (13%) znało konsekwencje tego zjawiska. 13% studentów miało wiedzę na temat odchylenia osi ziemi od orbity i znało jego konsekwencje. Tylko 13% badanych absolwentów szkoły zna przyczynę następowania pór roku na ziemi. I wszystkie te osoby skończyły szkołę z powodzeniem i zdały pomyślnie maturę!!

Po przeprowadzonych badaniach zadałam sobie kolejno pytanie, co jest źródłem błędnych koncepcji dorosłych. Jednym z tropów podjętych przeze mnie była obserwacja i analiza treści podręcznika. Interesowało mnie, jakie treści związane z konsekwencjami odchylenia osi od orbity ziemskiej zamieszczone są w podręcznikach do szkoły podstawowej i gimnazjum. Obserwacja podręczników wskazywała na to, że istotnie, treści w nich zawarte mogą być mylące. Rysunki ilustrujące to zjawisko astronomiczne pokazywały w uproszczeniu charakterystycznym dla grafiki 2D na ilustracjach modele ziemi, które „przechylają” się dowolnie w celu ukazania zapewne charakterystycznych faz naświetlenia ziemi. Pokazuje to typowa dla tego tematu ilustracja<sup>5</sup>:

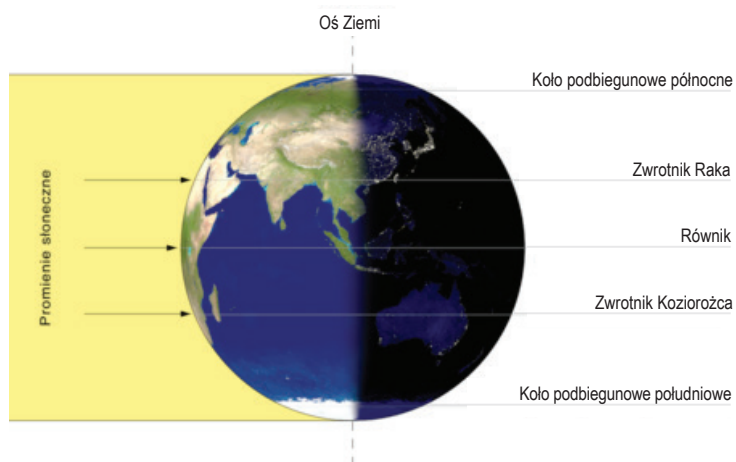


Rysunek 1. Przesilenie letnie. Źródło: [http://wiki.wolnepodreczniki.pl/Plik:Przesilenie\\_letnie.png](http://wiki.wolnepodreczniki.pl/Plik:Przesilenie_letnie.png)

<sup>5</sup> Por. także podręcznik geografii dla klasy I gimnazjum: W. Adamczyk, G. Wnuk, Z. Wojtkowicz, *Geografia 1. Ziemia i ludzie*. Toruń: Wyd. SOP, Oświatowiec, 2009, s. 34.



Rysunek 2. Przesilenie zimowe. Źródło [http://wiki.wolnepodreczniki.pl/Plik:Przesilenie\\_zimowe.png](http://wiki.wolnepodreczniki.pl/Plik:Przesilenie_zimowe.png)



Rysunek 3. Równonoc. Źródło <http://wiki.wolnepodreczniki.pl/Plik:Rownonoc.png>

Dzięki takiemu, „podręcznikowemu” sposobowi uprawiania wiedzy uczniowie przyswajają mylną koncepcję, że oś się przechyla dowolnie w ramach przesileni, oraz, że się niejako „prostuje” w czasie równonocy... Stąd, być może uczniowie (w moim badaniu absolwenci) uzyskują fałszywe informacje o ruchomości

osi. Być może takie *misconceptions* (błędne koncepcje) (por. Cockburn, Littler, 2010) najbardziej demaskują podejście do wiedzy w szkole. Koncepcje, które dorośli wypracowują w trakcie swego życia są kreowane na bazie doświadczeń szkolnych. „Jak się uczymy, tak umiemy”<sup>6</sup>. Takie koncepcje demaskują szkolny przekaz wiedzy i pokazują wręcz szkodliwość nauczania szkolnego. Błędne koncepcje dorosłych nie są wynikiem kreacji znaczeń dotąd nieobecnych w myśleniu dorosłych. Ich koncepcje są nałożeniem „pamięci szkoły” na brak refleksyjności, co także jest efektem działania szkoły. Procesy mylnych przekonań tłumaczy także koncepcja *antraktorów*. *Antraktor*, to „element przestrzeni o pewnym, właściwym dla siebie obszarze przyciągania, który działa na znajdujące się w jego zasięgu trajektorie. Zdarzenia, które potencjalnie mogłyby zmienić stan systemu, są »ściągane« w obszar *antraktora*, a system zachowuje status quo” (Klus-Stańska, 2010, s. 48). Koncepcja ta może być próbą wyjaśnienia koncepcji tworzących się w umysłach uczniów. To, co powinno uruchamiać myślenie (stały kąt nachylenia osi ziemi do powierzchni orbity), staje się *antraktorem*, czarną dziurą, czymś, co pochłania myślenie (zamiast je uruchamiać) w zbudowanej przez uczniów „koncepcji szkolnej”. Studenci – absolwenci szkoły mają wiedzę dotyczącą dat przesilenia letniego i zimowego, znają zwrotniki raka i koziorożca, jako miejsca, między którymi odbywają się przesilenia. Nie rozumieją jednak mechanizmu powstawania pór roku, kąt nachylenia osi nie stał się punktem wyzwajającym krytyczne myślenia. Takie rozumienie świata przez studentów jest doskonałą ilustracją koncepcji szkoły, jako „zabójczyni” ciekawości poznawczej. Obowiązujący w szkole monologowy przekaz wiedzy (Klus-Stańska, 2002, s. 98) spowodował brak rozumienia przez uczniów zjawiska. Nauczyciel „wyposażając” ucznia w wiedzę obiektywną, nie dał możliwości wydobycia przez ucznia własnych struktur poznawczych wyjaśniających dane zjawisko. To spowodowało reprodukcję przez ucznia wiedzy szkolnej jako wiedzy „obcej” (Klus-Stańska, 2002, s. 118), i w konsekwencji odrzucenie jej lub zapomnienie. Ilustracją tego zjawiska jest anegdotycznie przedstawiana reguła trzech Z-et („zdać, zakuć, zapomnieć”), ilustrująca kulturowe traktowanie wiedzy szkolnej, jako balastu, który trzeba mieć ze sobą, kiedy jest się uczniem, natomiast w porcie (po ukończeniu semestru, klasy, szkoły) można go wyrzucić, gdyż nie będzie już w życiu absolwenta potrzebny. Ogromne ilości przekazywanych w taki sposób w szkole danych nie są przydatne do rozumienia świata, są potrzebne jedynie do tego, żeby przejść kolejny etap edukacji. Konstatacją takiego podejścia może być hasło zapisane w postaci graffiti na murze szkoły: „każdy rodzi się mądry, ale potem idzie do szkoły”.

## Lekcja w szkole

Praca ze studentką zaowocowała lekcją, podczas której kandydatka na nauczycielkę podjęła próbę realizacji odmiennego od monologowego modelu edukacji. Początkowo, podczas budowania przez studentkę koncepcji zajęć zmiana, jaką próbowała podjąć była „umileniem” nauczania. Studenci mają zwykle przekonanie, że dobrze przygotowują zajęcia, kiedy będą lepiej niż nauczycielki traktowali dzieci, kiedy uczynią edukację

<sup>6</sup> Autor parafrazuje twierdzenia O. R. Andersona, cyt za: S. Dylak, *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w praktyce. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011, s. 63.

bardziej przyjemną, zabawową, przyjazną uczniowi. Taki rodzaj uprawiania dydaktyki Dorota Klus-Stańska nazywa „pop-dydaktyką” (Klus-Stańska, 2010, s. 95). Pop-dydaktyka to

sposób myślenia i działania w szkole, dla którego charakterystyczne jest zastępowanie pojęć i argumentów odnoszących się do procedur opracowywania wiedzy poprzez pojęcia i argumenty opisujące emocje, klimat interpersonalny i cechy osobowości przy jednoczesnym nadawaniu im znaczeń sentymentalnych, lekkich w odbiorze, bliskich ludyczności, powierzchownych, „swojskich”. Zabiegi, jakie studenci podejmują w zakresie pop-dydaktyki dotyczą przygotowania dodatkowych materiałów, zwykle kolorowych, czasochłonnych, które w niczym nie zmieniają podejścia (monologowego) do wiedzy w szkole. Przygotowują quizy, konkursy, rozdają punkty, drukują dodatkowe karty pracy. Nie podejmują trudu zmiany myślenia o edukacji. Nie podejmują trudu zrozumienia i podjęcia dialogowego modelu edukacji, który polega na „organizowaniu sytuacji sprzyjających kreacji, precyzowaniu i rekreacji znaczeń nadawanych rzeczywistości przez ucznia” (Klus-Stańska, 2002, s. 118).

Studentka podejmując początkowo działania charakterystyczne dla pop-dydaktyki, planowała z uczniami sadzić ogródek z roślinami, które wiosną rozpoczynają wegetację (owies, cebula, rzeżucha), chciała też wsłuchiwać się w odgłosy wiosny i ilustrować, w jaki sposób przyjdzie „Pani Wiosna” za pomocą dramy. Moja prośba dotycząca zdobycia wiedzy o mechanizmach stawania się wiosny uruchomiła w studentce ciekawość (lub obowiązek dowiedzenia się?), dlaczego tak się dzieje, co dzieci wiedzą na ten temat i jak poprowadzić lekcję, w której dzieci będą konstruowały znaczenia związane z tym mechanizmem. Lekcja podczas wspólnych z prowadzącą ustaleń została zaplanowana tak, że dzieci pracowały w grupach. Studentka zapowiedziała, że będą się zastanawiać nad tym, dlaczego zmieniają się pory roku na ziemi... Do dyspozycji uczniowie otrzymali drewniany cienki patyczek, mandarynkę i lampkę. Pierwsze pytanie, które sformułowała studentka brzmiało: „do czego przyda im się patyczek”, odpowiedziały, że mandarynka to ziemia, lampka słońce a patyczek to oś ziemi. Zdziwienie studentki prowadzącej (i pozostałych, obserwujących lekcję studentek), która była przygotowana do wyjaśniania dzieciom, co obrazują te przedmioty i co to jest oś ziemi, było ogromne. Studentka nie zakładała, że dzieci posługują się taką wiedzą osobistą w tym zakresie. Kolejne pytanie, które zadała nauczycielka brzmiało: jak to się dzieje, że są pory roku. Poprosiła, żeby za pomocą rekwizytów pokazały to zjawisko. Dzieci pracowały w grupach, dyskutowały, jak to jest, że ziemia się obraca wokół własnej osi, że obiega wokół słońce, pokazywały wszystkie zjawiska, rozmawiały o nich. Kolejno, każda grupa uczniów prezentowała swoje pomysły. Dzieci wyjaśniały kolegom (i studentom), przy użyciu rekwizytów, jak to się dzieje, że jest dzień i noc, każda grupa od tego rozpoczęła swój pokaz. Następnie wyjaśniały ruch obiegowy. Dzieci bardziej świadome procesów związanych z ruchami Ziemi wypowiadały się, że pełen obrót wokół własnej osi, to 24 godziny, a pełen obieg wokół Słońca to 365 lub 366 dni. W większości opowiadały, że pora roku zależy od odległości ziemi od słońca w trakcie ruchu obiegowego. W innej grupie dzieci opowiadały o tym, że księżyc świeci światłem odbitym, oraz wyjaśniały, na czym polega zjawisko zaćmienia słońca. Odpowiedzi były dojrzałe, przemyślane, doskonale ilustrowały ogromną wiedzę uczniów. Wypowiedzi dzieci wprowadzały w zdumienie studentki, które nie spodziewały się takich wypowiedzi wynikających z bogatej

wiedzy osobistej uczniów. Nigdy dotąd na lekcjach, które były prowadzone w porządku monologowym nie miały możliwości przekonać się, że dzieci mają taką rozległą wiedzę. Widać było, że tego typu aktywność pogłębiła wiedzę dzieci, pomogła im opowiadać, przecież „narracja jest jednym ze sposobów rozumienia świata przez ludzi” (Klus-Stańska, 2002, s. 191). Danie takiej możliwości dzieciom pokazało studentkom ogromne możliwości, które wyrastają z odmiennego od tradycyjnego podejścia do wiedzy w szkole. Dzieci uruchamiały tego rodzaju wiedzę w przeciwieństwie do myślenia paradygmatycznego, które proponuje szkoła (Klus-Stańska, 2002, s. 191).

Studentka słuchała z akceptacją wszystkich odpowiedzi, zarówno w fazie konstruowania wypowiedzi, jak i po konfrontacji wiedzy osobistej z wiedzą publiczną po obejrzeniu filmu. W czasie lekcji dzieci szukały odpowiedzi na pytania: *na czym polega ruch obiegowy? i skąd się biorą pory roku?* Ale nie odpowiedź na te pytania była dla uczniów, jak i dla studentów, najważniejszym odkryciem tej lekcji. Taki sposób przeprowadzenia zajęć uświadomił, że w szkole dzieci posługują się wiedzą osobistą, są kompetentne w konstruowaniu wiedzy. Narracja, na którą im pozwolono dała możliwości obserwacji, jak nieodkryte i niedoceniane w szkole jest dziecięce myślenie. Proces konstruowania wiedzy był niecodziennym wydarzeniem w życiu szkolnym dzieci. Mam wrażenie, że był to jeden z nielicznych incydentów w szkole, który uruchamiał myślenie intuicyjne dzieci i mimo że proces nie zakończył się dojściem do pełnej odpowiedzi, wysiłek poznawczy był wart tego zadania. Dzieci, uruchamiając myślenie intuicyjne „szukały sensu, znaczenia, czy struktury problemu lub sytuacji bez wyraźnego oparcia się na materiale analitycznym danej dyscypliny” (Bruner, 1964, s. 6). Wczesna edukacja jako etap kształcenia jest jeszcze momentem, kiedy szkoła nie zniszczyła do końca ciekawości poznawczej dzieci, choć proces erozji już się niestety rozpoczął. Stąd dzieci są jeszcze gotowe podjąć próbę dialogowego podejścia do wiedzy, pomimo, lekcja po lekcji, utrwalanego w szkole przekazu monologowego.

## Nauczyciel

Jak na tę lekcję zareagowała nauczycielka? Większość czasu, podczas lekcji, nauczycielka poświęciła fotografowaniu uczniów. Uzasadniała to tym, że w klasie realizuje projekt zdobywania wiedzy przez doświadczenia i to będzie dowód na takie podejście do lekcji. Nauczycielka podczas zajęć wiele razy odwoływała się do wizyty z dziećmi w planetarium, mówiąc: „przecież byliśmy w planetarium” i „wy to wiecie”, „nie pamiętacie, jak tam byliśmy”? Nauczycielka oczekiwała, że obecność z dziećmi w planetarium będzie owocować wiedzą dzieci na temat ruchu obiegowego. W myśleniu nauczyciela aktywność dzieci polegająca na wyjściu ze szkoły do planetarium spowodowała przyswojenie wiedzy przez uczniów i na pewno dzieci przyswoiły sobie wiedzę, podana w sposób monologowy, tyle że poza szkołą, w planetarium. Zachowanie nauczyciela w literaturze często nazywane jest „efektem Leona”, czyli myśleniem typu: „my to mieliśmy”, „my to robiliśmy”, „my to znamy” (Dylak, 2000, s. 180). Nauczyciel żywi głębokie przekonanie, że skoro dzieci były na pokazie czy wykładzie na temat ruchów ziemi, to sama ich obecność na tym pokazie zaowocuje wiedzą.



## Lekcja o szkole

Czego można nauczyć się z tej lekcji? Jakimi narzędziami ją zbadać? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, co z doświadczania lekcji wynika, analizując proces przygotowania i przebieg samej lekcji, szukałam metody, która pomogłaby mi w uchwyceniu procesów, których byłam świadkiem. Tego typu spojrzenie mieści się w nurcie zmian, o których piszą Lincoln i Denzin (2009, s. 665), jako jednym z czterech nurtów zmian, mianowicie połączeniu nauk społecznych z celami społecznymi. Jest to także nurt badawczy dokonujący niejako „dekolonizacji akademii” (Lincoln, Denzin, 2009, s. 671), który można rozumieć, jako wytwarzanie praktyk społecznych w ramach demokratyzacji zachodnich nauk społecznych (Lincoln, Denzin 2009, s. 673)

Początkowo sięgnęłam po metodę action research – badania w działaniu, licząc, że będzie odpowiednia aby uchwycić to, czego doświadczałam na lekcji. Argumentem, który naprowadzał mnie na taki trop myślenia było założenie, że metoda ta za naczelną aktywność badawczą przyjmuje działanie. Działanie i badanie jednocześnie, którego celem miała być „wiedza praktyczna” (Gołębnik, 2013, s. 59) wydawało się być najlepszą metodą badania procesu tworzenia lekcji przez studentkę przy współudziale uczelnianego opiekuna praktyki. Jak pisze Dorota Gołębnik (2013, s. 52), „[b]adania społeczne zyskują zatem metodologiczne upelnomocnienie jako praktyka zorientowana na rozwiązywanie problemów (...)”. Założeniem podjętych badań efektem eksploracji jest działanie, oraz, że wiedza i działania stanowią nierozzerwalny związek (Gołębnik, 2013, s. 61). „Mikrorozmiar” podjętych przeze mnie, niejako „przy okazji” i „po fakcie” własnych działań zawodowych okazały się jednak zbyt wąskie do tej metody. Nie było przecież moim celem rozwiązanie jakiegoś problemu badawczego. Badanie niejako „działo się samo”, bez zamiaru badającego. To doświadczenie stało się impulsem i potrzebą opisania go w naukowy sposób. Stąd wybór mój padł na metodę ewaluacji bieżącej/formatywnej/rekonstrukcyjnej (on going) (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 24). Ten rodzaj ewaluacji „opiera się na refleksyjnym wglądzie w praktykę codzienności na bieżąco, na świadomej rekonstrukcji toku wydarzeń, na zrozumieniu procesów społecznych, kulturowych i organizacyjnych, w których uczestniczy się tu i teraz (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 24). W ten sposób podjęłam się „ewaluacji kultury społeczności szkoły” (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 14) niejako po fakcie, po doświadczeniu lekcji i jej przygotowaniu.

Zgromadzone przeze mnie dane empiryczne przybrały postać „dokumentów codzienności” (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 53). Przedmiotem interpretacji ewaluacji rekonstrukcyjnej są dokumenty codzienności, stąd interpretację możemy nazwać dokumentarną (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 117). Dokumenty codzienności, czyli w metodzie rekonstrukcyjnej dane empiryczne, które były podstawą rozważań, to:

- Wytwory dokumentujące komunikacji: rozmowy ze studentką, maile, notatki ze spotkań – odwzorowanie codziennych praktyk kulturowych i uchwycenie codziennej komunikacji;
- Obserwacja zajęć przeprowadzonych ze studentką i zapisywane „na gorąco” własne spostrzeżenia, wypowiedzi studentki, wypowiedzi dzieci, zachowania nauczycielki, dzieci, studentki i studentów.

Zdaję sobie sprawę z ułomności tego typu danych empirycznych, wynikających z zastosowania badania i zapisów dokumentów codzienności *ex post*, czyli po całym procesie badawczym. Doświadczenie lekcji wynikało z moich obowiązków zawodowych i cały proces jej przygotowania i przeprowadzenia przez studentkę

stał się momentem wyjściowym podjętych badań. Moim celem podczas doświadczania lekcji nie było prowadzenie badań naukowych i opisywanie zebranych danych w postaci tez naukowych, cel badawczy narodził się podczas wypełniania obowiązków zawodowych. Można z pewnym uproszczeniem przyjąć, że rodzaj podjętej przez mnie aktywności naukowej można nazwać pracą badawczą nauczyciela (akademickiego)<sup>7</sup>.

### Interpretacja

Zasadą interpretacji dokumentarnej jest rozróżnienie dwóch poziomów wiedzy: wiedzy o działaniu i wiedzy w działaniu (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 118). Wiedza o działaniu (komunikatywna), jest to wiedza o naszych działaniach i o działaniach innych aktorów życia społecznego. W szkole tej wiedzy jest wiele w książkach, planach, statutach. Wiedza koniunktywna (w działaniu) wynika z praktyki codzienności, z doświadczenia, z bezpośrednich relacji (habitualne wzory działania) – „jakie wzory działania dokumentują się w tych praktykach”. Tę wiedzę traktuję tu jako efekt podjętych badań. Celem moich badań jest więc uzyskanie wiedzy o działaniu i wiedzy w działaniu. Jaka jest w moim oglądzie ta wiedza?

### Wiedza o działaniu

Badając konteksty, które budowały historię lekcji przeprowadziłam dodatkowe badania wiedzy ogólnej studentów w obszarze merytorycznym, który był bazą poznawczą lekcji. W moich badaniach wiedza ogólna studentów dotycząca znaczenia odchylenia osi ziemi i konsekwencji z tym związanych okazała się, mówiąc delikatnie, niekompletna. Jedynie 13% badanych ma wiedzę pełną, która daje możliwość kompetentnego przygotowania studenta do rozumienia zjawiska a tym samym do rzetelnego prowadzenia zajęć. Badany był jedynie mikroskopijny fragment wiedzy ogólnej. *Per analogiam* można domniemywać, że w innych obszarach wiedzy ogólnej poziom wiedzy studentów jest podobny. Zastanawiające jest, że są absolwentami szkoły, która zrealizowała materiał z podręcznika, studenci zdawali pomyślnie egzaminy końcowe w szkole, uzyskali maturę, a nie zdobywają podstawowej wiedzy w fundamentalnych obszarach wiedzy ogólnej. Być może tak niski poziom wiedzy ogólnej wynika z opisywanej w literaturze negatywnej selekcji (Kautz, 2011, s. 192) do zawodu nauczyciela? A może świadczy to o coraz niższej efektywności polskiej szkoły? Doświadczenia szkolne studentów pochodzą z dwu źródeł, z tego, czego doświadczali jako uczniowie i z tego, czego doświadczają jako studenci. Doświadczenia, zarówno przeszłe, jak i teraźniejsze pokazują studentowi niestety jedyny, tradycyjny, nazywany przeze mnie w tym artykule, za Dorotą Klus-Stańską (2002, s. 80), monologiczny model edukacji. Charakteryzuje się on prowadzeniem lekcji, zaplanowanej krok po kroku, zgodnie z przekazem przewidzianym przez program i podręcznik. Celem takich zajęć jest osiągnięcie przez ucznia wiedzy poprzez zapamiętywanie. Wiedza szkolna ma jeden, zaproponowany przez podręcznik wymiar. W takim modelu nie uczymy dzieci krytyczności, wielu podejść, ogółacamy wiedzę z kontekstów i chcemy, żeby uczniowie zapamiętali „materiał szkolny”. Studenci nie znają innego modelu uczenia w szkole, bo inny

---

<sup>7</sup> Sformułowanie zainspirowane tytułem książki: W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP, 2000.

w Polsce nie funkcjonuje. Mimo wielu reform, których także doświadczali studenci, jako uczniowie w polskiej szkole nic się w tym aspekcie nie zmienia. Wykładowcy uniwersyteccy, proponując odmienny model edukacji, mówią o rzeczywistości kompletnie nieznannej studentom (i często także wykładowcom). Nie mają także możliwości (oprócz filmów) pokazania studentom dialogowego modelu edukacji, bo śladowa jest w Polsce liczba szkół, gdzie można zobaczyć taką edukację. Stąd trudność w podejmowaniu przez studentów zmiany. Potrzeba im odwagi, aby podjąć taki wysiłek. Studenci, nawet, jeśli mają odwagę podjąć takie wyzwanie nie zawsze są w stanie udźwignąć przedsięwzięcie od strony organizacyjnej i przede wszystkim mentalnej. Odpowiednie motywowanie studentów może być jedynie zachętą do podejmowania takiego wysiłku. Istnieje także ryzyko zawłaszczenia przez prowadzącego (pracownika uczelni) koncepcji lekcji. W takim przypadku student realizuje cele opiekuna praktyki, a nie o zawłaszczenie koncepcji lekcji studenta przecież nam chodzi. On ma rozumieć, jakie znaczenia można nadawać edukacji i zgodnie z głębokim rozumieniem ma tworzyć własną koncepcję nauczania. Warunkiem jest odpowiednie, rzetelne przygotowanie i nastawienie studentów do takiego przedsięwzięcia. „Uczenie się z praktyki” (Dylak, 2011, s. 75).

## Wiedza w działaniu

To, co wydarzyło się na lekcji jest pewnego rodzaju oknem na świat szkoły, bowiem „lekcja szkolna jest obszarem wyjątkowo intensywnego zderzenia się różnorodnych koncepcji i idei przedmiotowych, wynikających z osobistych doświadczeń” (Klus-Stańska, 2012, s. 99). Na przebieg lekcji można spojrzeć, „jak na fragment z dziejów małego świata” (Kruszewski, 1993, s. 142). Jaki świat zatem pokazują lekcje przygotowane przez studentów? Ten świat jest kompilacją świata własnej kariery szkolnej, własnej wiedzy i przekonań o szkole, kreowanych podczas studiowania. Osobiste doświadczanie szkoły studentów odbywało się (z nielicznymi statystycznymi zapewne wyjątkami) w monologicznym modelu przekazu wiedzy. Taki sam więc model studenci odtwarzają, prowadząc samodzielnie lekcje. Studenci w trakcie studiów krytycznie obserwując to, co się dzieje w szkole, pragną w trakcie praktyki przełamywać te doświadczenia i wychodzić z tradycyjnych sposobów nauczania, których sami, jako uczniowie doświadczali. Rozumieją na poziomie teorii dialogowy model edukacji, natomiast, kiedy dochodzi do konfrontacji z rzeczywistością szkoły, podejmują raczej działania z zakresu pop-dydaktyki. Nie są dojrzały do prowadzenia zajęć według dialogowego modelu edukacji. Wsparcie prowadzących może być inspiracją do podjęcia przez studentów takich prób. Zależy to jednak w dużej mierze od świadomości studentów, wiedzy, pracowitości, a może przede wszystkim odwagi. Proces przygotowania studentów do lekcji jest więc w największej części uzależniony od doświadczeń osobistych związanych ze szkołą. Chęć przełamywania modelu, w którym wzrastali studenci nierzadko kończy się fiaskiem. Brak doświadczenia osobistego w obszarze edukacji dialogowej uniemożliwia wręcz studentom podjęcie nowego modelu edukacji. Współpraca ze szkołą podczas przygotowania i prowadzenia lekcji w czasie praktyki w szkole także utrudnia podjęcie zmiany w nauczaniu. Podawane przez nauczycieli tematy, które trywializują rzeczywistość, są często poniżej poziomu intelektualnego dziecka, nieinteresujące dla dzieci. Przeszkodą jest także podręcznik, z infantylnymi tekstami, ćwiczeniami, obrażającymi wręcz intelektualne możliwości uczniów. Podręcznik, zamiast

być źródłem pomysłów, tematów, pomocą dla nauczyciela, jest „hamulcem” w rozwoju dzieci i nauczycieli. Nakaz „realizacji podstawy programowej”, czy „realizacji materiału” jest najczęstszą wymówką przed innym rozumieniem nauczania. Nauczyciele najczęściej mówią, że chętnie zrobiliby coś ciekawego z uczniami, ale obciążeni są realizacją zadań z podręcznika, i na nic innego nie mają już czasu.

Jak zatem zastosować wiedzę komunikatywną i koniunktywną, w (*nomen omen*) praktyce? Czy przeprowadzone przeze mnie badania umożliwiają tego typu konstatacje?

Wniosek w aspekcie modelu nauczania jest jeden, dopóki nie zmienimy systemu nauczania, rozpoczynając od reformy modelu edukacji, nie uda nam się nic w tym obszarze zmienić. Academia, mimo dostępu do najnowszych badań i podejść teoretycznych nie jest w stanie zbudować kompetencji studenckich nowego modelu, ucząc ich na starym. Zdaję sobie sprawę ze słabości przeprowadzonych badań, z tego, że zostały one przeprowadzone, niejako przy okazji, ale te refleksje, które stały się moim udziałem, dzięki temu badaniu poszerzyły moje horyzonty naukowe i dydaktyczne. Pozwoliły zobaczyć rzeczywistość szkolną i studencką w nowych perspektywach. Mam nadzieję, że czytelnicy także z tego skorzystali.

## Bibliografia

- Adrian B., Nowicka M., Szyszkowski W. (2016). Oczekiwania dyrektorów wobec absolwentów i uczelni kształcących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Skrzetuska, M. Nowicka, *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Bruner J. (1964). *Proces kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Cockburn A.D., Littler G. (2010). *Matematical misconceptions, A guide for primary science*. Los Angeles, London, Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Dylak S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- Dylak S. (2011). Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w praktyce. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołębnik B.D. (2013). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami. W: H. Cervinkowa, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kautz T. (2011). Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2010, *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, nr 2(185), ROK L II.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2002). Narracje w szkole. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Kruszewski K. (1993). *45 minut, czyli prawie cała historia jednej lekcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzychała K., Zamorska B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Tripp D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.

### Summary

#### **The history of a certain lesson, the academic preparation for conducting classes of young children. The on-going evaluation**

The article presents an attempt to evaluate retrospective lesson conducted by the student as part of her preparation for work in the classes of young children. Reflections undertaken in this article concern academic preparation of teachers for teaching and the role of pedagogical practices at a higher education institution. The reflections also concern the model of education in Poland and perspectives, which it imposes on universities educating teachers. The methodological basis of research was the on-going evaluation.

**Keywords:** on-going evaluation, lesson, school practice, models of education teaching in class of young children.