

Biblioteczka refleksyjnego praktyka

Urszula Opłocka

NA DRODZE DO PROFESJONALIZMU

Wrocław, listopad 2011

www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl

Wprowadzenie

Gdyby zapytać któregoś z nauczycieli, czy jest profesjonalistą, niewątpliwie odpowiedziałby twierdząco. Poproszony o wyjaśnienie, na jakiej podstawie tak sądzi, zapewne wspomniałby o swoich studiach przedmiotowych lub pedagogicznych, a także o zawodowej praktyce. Swoje przekonanie opierałby na popularnej definicji. Według Słownika Języka Polskiego profesjonalista to „specjalista, fachowiec w swojej dziedzinie, człowiek dobrze znający swój zawód; zawodowiec”¹, zaś profesjonalizm to „uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny sportowej itp.; zawodowstwo”². Niewątpliwie uprawia on zawodowo sztukę nauczania i uważa się za specjalistę w swej dziedzinie. J. Rusiecki, pisząc o nauczycielach i o tym, co uważają oni za istotę swojego zawodu, zauważa: „Postrzegają siebie jako osoby, którym zleca się realizację programów, wobec tego ograniczają swoją rolę do obowiązków wykonawców, zakładając, że miarą wartości ich pracy jest efektywność (sprawność), z jaką wykonują powierzone zadania. Im sprawniej robią to, czego od nich oczekują, tym lepszymi – w swoim mniemaniu – są nauczycielami.”³, a dalej dorzuca, że badani przez niego nauczyciele wysoko oceniają tak rozumianą efektywność swojej pracy (47,8% uważa, że jest duża i bardzo duża, zaś 43,1% sądzi, że jest przeciętna). Na tej właśnie podstawie niewątpliwie opierają swoje poczucie fachowości. Czy słusznie?

2. Profesjonalizm a dyplom wyższej uczelni

Bez wątplenia w powszechnej świadomości zadomowiła się opinia, że dyplom jest dowodem zawodowstwa i znajomości wyuczonego fachu. Nawet wprowadzenie wymogu, by każdy nauczyciel legitymował się ukończeniem studiów wyższych oraz przygotowaniem pedagogicznym zdaje się potwierdzać trafność tego powszechnego odczucia. Zdane egzaminy wydają się sankcjonować nabycie stosownych kwalifikacji do wykonywania konkretnej pracy. Oczekuje się, że student, kończąc studia, zostaje wyposażony w cenną wiedzę i umiejętności, z której ma korzystać przez całe swoje

¹ Słownik języka polskiego, T2, 1979, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa, s.929.

² Ibidem, s.930.

³ Rusiecki J., 1999, *Wąski profesjonalizm nauczycieli*, www.vulcan.edu.eid.archiwum/1999/03/waski_profesjonalizm.html.

zawodowe życie, zaglądając do zdobytego na uczelni „plecaka”⁴, aby odnaleźć w nim sposoby rozwiązania wszystkich problemów. „Filozofia plecaka” zakłada, że można, podczas nauki na studiach, wyposażyć przyszłego nauczyciela we wszystko, czego kiedykolwiek będzie potrzebował, lekceważąc konieczność wdrożenia go do dążenia do dalszego rozwoju profesjonalnego. Zgodnie z tym poglądem absolwent zasługuje na miano profesjonalisty. Dziś jednak wydaje się on niezbyt trafny, ponieważ zakłada niezmienną otaczającą nas rzeczywistość.

Ja także wątpię w to, by absolwent szkoły wyższej miał prawo do miana profesjonalisty, chociaż z innych względów. Wątpię szczególnie wtedy, gdy przypomnę sobie pierwsze lata pracy i swoje niegdysiejsze umiejętności, ale czy wtedy profesjonalistą się nie czułam, wcale nie jestem pewna. Wiary w siebie dodawał mi dyplom oraz przekonanie, że potrafię ustrzec się błędów moich gorszych nauczycieli i naśladować tych, których ceniłam najbardziej. Swoją drogą to interesujące, że odpowiedzi na pytanie, jak uczyć, nie szukałam na pewno w swej studenckiej edukacji a w uczniowskim doświadczeniu. Mam wrażenie, że mój „plecak” nie został dobrze wyposażony. Na pewno nie byłam jedynym nauczycielem, który odwoływał się do tych swoich wspomnień na początku zawodowej drogi. „Wiele rozpoznań empirycznych wskazuje bowiem, że to osobiste przekonania, ukształtowane na podstawie wcześniejszych kontaktów ze szkołą i edukacją, a nie kontakt z wiedzą formalną wykładaną na uniwersytecie, decydują o tym, jaki styl nauczania zostaje podjęty przez absolwentów w realnej klasie szkolnej”⁵.

Wiedza nabyta na uczelni miała mi podpowiedzieć, czego uczyć i tu miałam na myśli bez wątpienia wiedzę typowo polonistyczną. Biorąc pod uwagę moje własne wspomnienia dotyczące początków mojej zawodowej drogi, sądzę, że twierdzenie, iż miarą nauczycielskiego profesjonalizmu jest dyplom, wydają mi się mocno przesadzone. Rozumiem jednak świetnie, źródła tak wysokiej samooceny efektywności nauczania przez nauczycieli oraz przyczyny wyboru właśnie realizacji programu, jako miary wartości ich pracy stwierdzone przez J. Rusieckiego⁶. Skoro program studiów koncentrował się na przygotowaniu fachowca w dziedzinie powiedzmy literatury

⁴ Gołębnik B.D., 2002, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] red. B.D. Gołębnik, *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa, s.14.

⁵ Gołębnik B.D., 2000, *Jak przygotować do profesjonalnego nauczania*, *Polonistyka* Nr3 (373), s. 176

⁶ Rusiecki J., 1999, *Wąski profesjonalizm nauczycieli*, www.vulcan.edu.eid.archiwum/1999/03/waski_profesjonalizm.html.

i języka polskiego, to absolwent tych studiów musi dojść do przekonania, iż jego zawodowość opiera się na tej wiedzy. Czuje się dobrze przygotowany do realizacji swojego zadania, rozumianego jako przekazywanie tej wiedzy w ramach realizacji programu nauczania. Czuje się profesjonalistą. Mnie jednak absolwent uczelni wydaje się zaledwie kandydatem na profesjonalistę, a uzyskanie dyplomu magistra poświadczaniem prawa wstępu na tę drogę.

To przekonanie pogłębia bliska mojej refleksji na temat niekompletności spostrzeżenie H. Grabowskiego, że uczelnie nie kształcą bynajmniej profesjonalnych nauczycieli. Oto co pisze on na ten temat: „W uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych kształcą się magistrów matematyki, fizyki, biologii, historii, geografii z ewentualną specjalizacją nauczycielską. Można to porównać z kształceniem ginekologów ze specjalnością lekarską lub adwokatów ze specjalnością prawniczą. Słowem, gdy w innych zawodach wiedza ogólnozawodowa poprzedza wiedzę specjalistyczną, w pracy nauczyciela jest odwrotnie.”⁷. Czy to znaczy, że uczelnie opuszcza amator?

H. Grabowski jest przekonany o tym, iż w przypadku kształcenia nauczycieli mamy do czynienia z bezsensownym kształceniem amatorów właśnie, zamiast profesjonalistów. Dowód tej tezy opiera na spostrzeżeniu powyżej zacytowanym, a także na zwróceniu uwagi na fakt, że „Praca z uczniem zdolnym wymaga jedynie wiedzy przedmiotowej. Żeby czegoś nauczyć uczniów mało i średniozdolnych, trzeba mieć wysokie zawodowe kwalifikacje zawodowe”⁸, tych zaś nauczyciel na studiach nie nabywa, ponieważ nie są tam kształcone umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi. Nauczyciel, według Grabowskiego, powinien nauczyć się w szkole wyższej rozumienia ucznia i postępowania z nim oraz skłaniania go do aktywnego uczestnictwa w poznawaniu wiedzy przedmiotowej. Ponieważ tak się nie dzieje, szkoła bardzo często osiąga cele przeciwstawne od założonych, czyli skutecznie zniechęca uczniów do uczenia się. „Dlatego, jak długo wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi nie będą podstawowym elementem kwalifikacji nauczycieli, tak długo w szkołach

⁷ Grabowski H., 1998, *Dopóki wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi nie będą podstawowym elementem kwalifikacji nauczycieli, dopóty w szkołach będą pracować ofiarni amatorzy*, s.1 www.forumakad.pl/archiwum/98/12/artykuly/22-reforma.htm.

⁸ Ibidem, s.4.

będą pracować co najwyżej ofiarni i wykształceni w jakiejś jednej dziedzinie akademickiej nauki amatorzy”⁹.

O potrzebie wykształcenia u nauczycieli przede wszystkim umiejętności budowania dobrych relacji z uczniem świadczą też wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów przez D. Sipińską, z których wynika, że uczniowie na różnych etapach kształcenia, odpowiadając na pytanie, jaki powinien być nauczyciel, wcale nie wskazywali jego obszernej wiedzy przedmiotowej czy sposobu realizacji materiału, natomiast wspominali przede wszystkim o pożądanych przez siebie relacjach z tymże nauczycielem. „Absolwenci klasy IV LO uznali, że potrzebują przyjaciela, a nie służbisty, który nie przyjmuje do wiadomości, że uczeń to też człowiek mający prawo do życia, uczuć i myśli”¹⁰.

Czy w takim razie ma on szansę kiedykolwiek stać się profesjonalistą? Optymistycznie sądzę, że tak. Co w takim razie jest dowodem dotarcia do celu tej drogi, czyli inaczej mówiąc, co powoduje, że nauczyciel staje się profesjonalistą?

3. Profesjonalizm a ścieżka awansu zawodowego nauczyciela

Może to ścieżka awansu zawodowego potwierdza osiągnięcie przez nauczyciela poziomu profesjonalisty? Nawet nazwy poszczególnych szczebli wydają się to sugerować: stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty. Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 roku wprowadziło ów system nakładający na nauczycieli, między innymi, wymóg nieustannego kształcenia się, co zdaje się potwierdzać, że twórcy pomysłu stworzenia takiej ścieżki zawodowej pragnęli nie tylko czymś zająć nauczycieli (w końcu tak dużo mają wolnego czasu), ale właśnie sprofesjonalizować ten zawód. Wszakże „Wejście do większości tradycyjnych profesji wymaga uzyskania akceptacji i aprobaty, wyrażonej przez gremium reprezentujące daną grupę. Nadanie profesjonalnego statusu następuje najczęściej w wyniku egzaminu, który polega na sprawdzeniu, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych wymiarów wiedzy”¹¹. Stworzenie tej zawodowej ścieżki wiąże się w czasie także

⁹ Ibidem .

¹⁰ Sipińska D., 1997, *Spór o katalog cech dobrego nauczyciela*, s.2
www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/spor.html.

¹¹ Gołębiak B.D., *Tradycyjne podejście do edukacji na poziomie wyższym a współczesne koncepcje profesjonalizmu (na przykładzie nauczycieli)*, maszynopis, s. 12.

z postawieniem przed nauczycielem wymogu posiadania wykształcenia wyższego pedagogicznego. To także jest krokiem w kierunku profesjonalizacji zawodu, choć jak już wyżej zauważyłam, niewystarczającym i dyskusyjnym. Czy więc droga awansu zawodowego czyni z nauczyciela profesjonalistę?

Wydaje się, że nie. Wprowadzony system „nie został wypróbowany nie tylko w żadnym z krajów europejskich, ale stanowi novum w skali światowej”¹², jednak został oparty na spełnieniu formalnych kryteriów i dokumentowaniu osiągnięć, przez co nie spełnił pokładanych w nim nadziei¹³. W efekcie „Synonimem profesjonalizmu nauczyciela stał się opasły segregator wypełniony „namacalnymi” dowodami jego kreatywności, zaangażowania, przeprowadzonych (lub tylko „wyprodukowanych” dla potrzeb awansu) projektów dydaktycznych i wychowawczych.”¹⁴

Nie przechodziłam niższych szczebli awansu, więc trudno tym razem odwołać mi się do własnych doświadczeń, również wszystkie bliskie mi koleżanki poznały drogę awansu od poziomu nauczyciela mianowanego, dlatego i do ich doświadczeń odwołać się nie mogę. Nie zauważyłam jednak, by ktokolwiek w moim nauczycielskim środowisku mówił o pozytywnych doświadczeniach z czasów „robienia awansu”, także tych związanych z wzrostem jakichkolwiek umiejętności. Najczęściej nauczyciele wspominają o zdobywaniu kolejnych szczebli awansu jako o konieczności sprostania wymaganiom biurokracji w celu uzyskania podwyżki płacy. „Nauczyciele hurmem rzucili się na studia podyplomowe, kursy, konferencje, bynajmniej nie w celu uzupełnienia wiedzy, ale dlatego, że brakowało im jakiegoś „papierka” w dokumentacji”¹⁵. W środowisku nauczycielskim krążą anegdoty o znakomitych nauczycielach, którzy z różnych względów nie podjęli się wyzwania wspinania na szczeblach awansu i o takich, którzy tenże awansowali błyskawicznie, choć ich umiejętności są dyskusyjne. Większość znanych mi awansujących nauczycieli (ze mną włącznie) czas „robienia awansu” wspomina jako nużącą potyczkę z biurokacją. Co ciekawe, wydaje się, że „upiorna” teczka, która miała mi otworzyć drogę do osiągnięcia stopnia nauczyciela dyplomowanego i której cel tworzenia był dla mnie niezbyt

¹² Od wydawcy, 2000, *Stopnie awansu zawodowego nauczyciel. Dokumenty, komentarze, plan rozwoju zawodowego, wzory pism*, Akad. Ofic. Wyd, Lublin, s.4.

¹³ Dróźka W., 2008, „Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli – rekonstrukcja narracji, [w:] red. D. Klus-Stańska *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wyd. Akad. Żak, Warszawa, s.146-147.

¹⁴ Kędzierska H., 2008, *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości*, [w:] red. D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wyd. Akad. Żak, Warszawa, s.165.

¹⁵ Sowińska A., 2002, *Kręte ścieżki awansu*, www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2002/08/krete_sciezki.html.

zrozumiały, była zapewne inspirowana ideą portfolio¹⁶, do którego posiadania przywiązuje rolę wielu profesjonalistów reprezentujących najczęściej zawody artystyczne. Ja jednak, w przeciwieństwie do tych profesjonalistów, stworzyłam moje „portfolio” obejmujące zaledwie czas „robienia awansu”, dobierając do niego materiały wskazane w rozporządzeniu a nie wybrane przeze mnie i nigdy więcej poza tą sytuacją nie użyłam go w celu autoprezentacji. Nie przypominam sobie, by mojateczka stała się dla mnie źródłem cennej refleksji zawodowej. Nie było też, jak pisze o istocie portfolio B. Zamorska¹⁷, opowieścią o mnie samej czy o mojej drodze zawodowej, bo przecież, zgodnie z postawionymi przede mną wymogami miała obejmować zamknięty czas awansu.

Z tego powodu pozwolę sobie powątpiewać we wzrost profesjonalizmu nauczycieli wynikający z faktu zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego. Wynika z tego, że fakt posiadania tytułu nauczyciela dyplomowanego niekoniecznie oznacza, że mamy do czynienia z profesjonalistą. Jakie więc mogą być inne wskaźniki nauczycielskiego profesjonalizmu?

4. Profesjonalizm a praktyka zawodowa

Zapewne nabyciu poczucia profesjonalizmu służy praktyka. Każdy nauczyciel pracujący lat naście czy dzieści o swoim profesjonalizmie musi być przekonany. Cóż może być większym dowodem profesjonalizmu od rutyny? Lecz czy rutyna może być miarą profesjonalizmu?

Mogłoby tak być, gdybyśmy funkcjonowali w stałych, niezmiennających się warunkach, bo w takim wypadku doskonalenie się w przystosowaniu do nich i doskonała powtarzalność wypracowanych trafnych procedur byłaby miarą doskonałości. Niestety, taka sytuacja jest tylko modelem teoretycznym, dziś nawet praca przy taśmie produkcyjnej nie gwarantuje osiągnięcia doskonałości profesjonalnej, bo przecież wystarczy drobna zmiana technologii czy produktu, by nabyte umiejętności wymagały rezygnacji z rutyny, gorzej nawet – rutyna może

¹⁶ Gołębiak B.D., 2002, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] red. B.D. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa, s. 22-26.

¹⁷ Zamorska B., 2005, *Portfolio jako opowieść o byciu-ku własnej możliwości bycia nauczycielem*, [w:] *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, Nr 3(31), s.39-49.

przeszkadzać w optymalnej reakcji na te zmiany! „Profesja nauczycielska należy do tych, które w stopniu wyższym niż inne uwarunkowane są kontekstem, i od których wymaga się szybkiego reagowania na dokonujące się w nim zmiany.”¹⁸ Nauczycielska rutyna nie może być zatem miarą profesjonalizmu, może być wręcz jego zaprzeczeniem, ponieważ żaden inny zawód nie wymaga tak wielkiej elastyczności – nigdzie częściej nie zmieniają się materiały (uczniowie), technologie (obowiązujące programy), czy produkty (idealny profil absolwenta). „Profesjonalni praktycy w swojej pracy rzadko stykają się z problemami jasnymi i nieskomplikowanymi. Najczęściej są one złożone i nie ma na nie „jedynie słusznych i gotowych odpowiedzi”. Dlatego w swoich zadaniach nie mogą polegać na wyuczonej wiedzy czy sztywnych modelach podejmowania decyzji, a raczej na zdolności do refleksji przed podjęciem działania.”¹⁹

Podaję, że wielu z nas potrafiłoby wspomnieć jakiegoś nauczyciela z wcale niemałym stażem, któremu nie udało się nas nic pożytecznego nauczyć. Czy mają oni świadomość braku swojego profesjonalizmu? Wątpię. Czy w takim razie słuszne jest twierdzenie, że miarą profesjonalizmu jest wieloletnia praktyka? Na pewno nie. Nie zawsze, nie w każdych warunkach lata pracy w zawodzie czynią z nauczyciela profesjonalistę. Jaki czynnik może być tu istotny?

D. Schön²⁰, badając wysokiej klasy profesjonalistów stwierdził, że cechują ich specyficzne, nie zawsze świadome procesy myślowe. Gdy obserwował sposób w jaki podejmują decyzje oraz słuchał ich wypowiedzi na ten temat, doszedł do wniosku, że o „dobrej” praktyce decyduje nie tyle umiejętność aplikacji procedur wyprowadzonych z wcześniej poznanych teorii, co całościowa kompetencja do refleksji zawartej w działaniu (reflection-in-action) i refleksji nad działaniem (reflection-on-action). Obie pojawiają się jako reakcja na nieoczekiwaną sytuację, która dzieje się i wymaga podjęcia natychmiastowej decyzji, co w tym momencie zrobić, przy czym niemożliwe jest odwołanie się do ustalonych procedur. Refleksja-w-działaniu polega na „myśleniu w biegu”, ponieważ nie przerywając czynności modyfikujemy jednocześnie swoje działanie, dostosowując się do nietypowej sytuacji, zaś refleksja-nad-działaniem

¹⁸ Gołębiak B.D., *Tradycyjne podejście do edukacji na poziomie wyższym a współczesne koncepcje profesjonalizmu (na przykładzie nauczycieli)*, maszynopis, s.17.

¹⁹ Rylke H., 2007, „Wielka Improwizacja”- o działaniu refleksyjnych praktyków, *Psychologia w szkole*, Nr 2 (14), s. 37.

²⁰ Schön D., 1983, *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action?*, Basic Books, New York.

powoduje zatrzymanie się w celu zanalizowania sytuacji i podjęcia decyzji, co robić dalej.

Jaki związek z długoletnią praktyką zawodową ma to specyficzne myślenie cechujące profesjonalistę? No cóż, nie ma bezpośredniego. Uczenie rutynowe wyklucza zaistnienie tego typu refleksji, stąd odwoływanie się właśnie do rutyny, w świetle tej teorii muszę uznać za zaprzeczenie profesjonalizmu. Z drugiej jednak strony, im dłużej ktoś w swej zawodowej praktyce ten typ refleksji zawartej w działaniu i refleksji nad działaniem stosował, tym znakomitszym musi być profesjonalistą. „Prawdziwy” praktyk potrafi, zachowując to, co stanowi esencję jego profesji, rekonstruować swą ekspercką wiedzę, modyfikując ją, uzupełniając i uaktualniając, w razie potrzeby gotów jest także na jej transformację.

Oznacza to, że nie długość zawodowej praktyki czyni profesjonalistę lecz refleksja towarzysząca tej praktyce oraz gotowość do wdrażania zmian. Oznacza to także to, że rozpoznanie „prawdziwego” profesjonalizmu u nauczyciela nie będzie łatwe. Trudno bowiem takiego rozpoznania dokonać i wskazać wyznaczniki pomiaru refleksyjnej postawy.

5. Skuteczność miarą profesjonalizmu?

Wydaje się, że to skuteczność może być miarą profesjonalizmu. Jednak okazuje się, że kryteria jego pomiaru są różne.

Przywołując ponownie badania J. Rusieckiego, zauważam, że według nauczycieli miarą skuteczności jest według nich realizacja programu nauczania, „a nie postawy, wiedza i umiejętności uczniów”²¹. Z tych samych badań wynika, że nauczyciele najczęściej nie potrafili określić, na czym polegają ich zawodowe osiągnięcia. „Tylko nieliczni (7,1%) wskazywali sukcesy wychowanków w konkursach i olimpiadach przedmiotowych; stwierdzili, że ich wychowankowie podjęli dalszą naukę (4,9%) lub że zyskali zaufanie uczniów i rodziców (4,3%). Wysoka ocena efektywności własnej pracy przez nauczycieli nie znajduje zatem potwierdzenia w osiągnięciach i sukcesach uczniów”²². Nauczyciele zazwyczaj nie dostrzegają przyczyn braku sukcesu własnych

²¹ Rusiecki J., 1999, *Wąski profesjonalizm nauczycieli*,
www.vulcan.edu.eid.archiwum/1999/03/waski_profesjonalizm.html.

²² Ibidem.

wychowanków w swojej pracy. „Najczęściej winą za niepowodzenia szkolne obarczają właśnie rodziny, nierzadko oskarżając je o działania patologiczne, a następnie uczniów i ich niską aktywność intelektualną oraz lenistwo”²³. Dalej ten sam autor zauważa, że, tłumacząc niepowodzenia czynnikami zewnętrznymi, nauczyciele wysuwają propozycje zmian dotyczące pomocy dydaktycznych, warunków lokalowych, programów nauczania itp., nigdy zaś nie odczuwają potrzeby podniesienia własnych kompetencji nauczycielskich, co moim zdaniem jest efektem ich wysokiego poczucia profesjonalizmu. Po prostu, będąc całkowicie pewnymi własnej zawodowej doskonałości, nie odczuwają potrzeby dokonywania jakichkolwiek zmian w tej dziedzinie! Są zaś pewni przede wszystkim własnej profesjonalnej wiedzy przedmiotowej. „Ktoś, kto uważa się wyłącznie za specjalistę nauczanego przedmiotu ma prawo sądzić, że spełnił swoje zadanie, jeżeli poświęcił dostatecznie dużo czasu na przekazanie swej wiedzy. Jeżeli uczniowie jej sobie nie przyswoili, to znaczy, że są po prostu niezdolni albo leniwi. Tymczasem za rzeczywistą miarę kompetencji zawodowych nauczyciela można uznać jedynie czas, jaki uczniowie zechcą poświęcić na aktywne uczestniczenie w procesie uczenia się. Dla takich nauczycieli nie ma złych uczniów. Mogą być tylko, co zrozumiałe, nieskuteczne metody nauczania.”²⁴

Cóż w takim przypadku można uznać za miarę skuteczności nauczyciela? Odpowiedź nie jest prosta, gdyż nie może być nim brak ocen niedostatecznych u uczniów (znam nauczycieli, którzy nie uczą „niczego” i stawiają uczniom same wysokie oceny, przy czym sami uczniowie nie wiedzą za co), nie są nimi wyniki egzaminów zewnętrznych (gdyż te nie są tylko pochodną umiejętności nauczyciela lecz także tego, jaki „materiał” otrzymał na wstępie, a czasem i tego, jak wielu jego uczniów stać było na korepetycje), nawet tak zwana wartość dodana nie mierzy wprost nauczycielskich kompetencji zawodowych (gdyż także inne czynniki mają na nią wpływ). Trudno też za miarę nauczycielskiej efektywności uznać absolwentów, którzy podążyli drogą swojego „mistrza” czy byli laureatami konkursów. Mam poważne wątpliwości do traktowania tych zjawisk jako miary sukcesu nauczyciela, sięgając chociażby do własnego przykładu. Moja licealna polonistka nie ma nic wspólnego

²³ Ibidem.

²⁴ Grabowski H., 1998, Dopóki wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi nie będą podstawowym elementem kwalifikacji nauczycieli, dopóty w szkołach będą pracować ofiarni amatorzy, s.4 www.forumakad.pl/archiwum/98/12/artykuly/22-reforma.htm.

z faktem wyboru przeze mnie tego zawodu, co gorsza bywa negatywnym przykładem, do którego staram się nie odwoływać inaczej niż, pamiętaj, abyś nigdy... Wiem, że nie jestem tu odosobnionym przykładem. Nie wszyscy laureaci olimpiad na swój sukces pracowali z własnym nauczycielem przedmiotu i nie wszyscy uczniowie nauczyciela szczącącego się wychowankami-olimpijczykami, wspominają go dobrze. „Oto pani Maria co roku doprowadza do finału olimpiady matematycznej paru uczniów, ale reszta musi brać korepetycje, żeby poradzić sobie z egzaminami wstępnymi na politechnikę.”²⁵.

J. Cowan²⁶ uważa, że istota każdego „dobrego” nauczania sprowadza się do umiejętności kreowania takich sytuacji, które czynią ucznia niezdolnym do uniknięcia uczenia się i rozwoju. Z tego powodu wydaje się, że skuteczność nauczyciela może ocenić tylko jego uczeń. Rzadko jest on jednak w stanie w pełni obiektywnie dokonać takiej oceny już w czasie podlegania wpływowi nauczania, szczególnie gdy ma lat siedem czy osiem. Czasem dopiero na kolejnym etapie kształcenia jest w stanie ocenić, czy nauczył się wystarczająco i czy tego, co jest mu przydatne.

Trudno więc wskazać pewne wskaźniki mierzenia skuteczności jako miary profesjonalizmu.

6. Profesjonalizm niejedno ma imię...

Z powyższych rozważań wynika, że mierzenie poziomu profesjonalizmu nauczycieli nie jest łatwym zadaniem, ponieważ nie można za jej wyróżniki uznać tego, co wydaje się być łatwe do określenia.

Pewnym dowodem profesjonalizmu nauczyciela nie jest bowiem:

- posiadane przez niego wykształcenie poświadczone dyplomem,
- wysoki stopień awansu zawodowego,
- wieloletnie doświadczenie zawodowe,
- wysoka ocena własnej skuteczności.

²⁵ Kruszewski K., 2000, *Siedem cnót kardynalnych nauczania*, [w:] red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s.237.

²⁶ Cowan J., 1998, *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*, The Society for Reserch into Higher Education & Open University Press, Buckingham.

Dokładnie te same powyżej wymienione wskaźniki jednak w potocznej opinii są wyróżnikami profesjonalizmu. Skąd ta różnica pomiędzy potocznym a naukowym rozumieniem tego pojęcia? Otóż rozumienie istoty profesjonalizmu uległo zmianie w czasie. Definicja słownikowa przywołuje to starsze, które można by określić mianem tradycyjnego (technicznego) rozumienia profesjonalizmu, ponieważ jednak dziś tak rozumiany profesjonalizm nie odpowiada zapotrzebowaniom zmieniającej się rzeczywistości, zyskał on status quasi-profesjonalizmu lub „wąskiego” profesjonalizmu, a osoba do niego się odwołująca miano „nieomylnego eksperta”. Wszystkie te nazwy wyraźnie deprecjonują wartość tego typu profesjonalizmu, ponieważ dziś mówi się o potrzebie „nowego” profesjonalizmu, a także o „mądrej” praktyce.

Z tego powodu wyżej wymienione elementy mogą być wskaźnikami profesjonalizmu w rozumieniu technicznym (quasi-profesjonalizm, „nieomylny ekspert”, „wąski” profesjonalizm)), ale wcale nie muszą wykluczać osiągnięcia poziomu „nowego” profesjonalizmu.

7. Quasi-profesjonalizm

J. Elliott²⁷ tak charakteryzuje „nieomylnego eksperta”: Jest to osoba wymagająca szacunku dla swej wysoce specjalistycznej wiedzy, ze swoim klientem komunikuje się na ogół jednostronnie. To ekspert mówi i poleca zaś klient ogranicza się do słuchania i posłusznego wykonywania zaleceń. Klient może czasem zadawać pytania, ale czyni to z pozycji wyraźnie zaznaczonej różnicy wiedzy. Poza tym nieomylnego eksperta cechuje:

- koncentracja na problemie a nie człowieku,
- problem rozwiązuje opierając się o swoją ekspercką wiedzę,
- dokonuje osądu często odwołując się do stereotypów, nie biorąc pod uwagę innej perspektywy niż własna ekspercka wiedza, czy możliwości własnej omylności,
- dostrzega nowe problemy, lecz sądzi, że wprowadzenie zmian podlega planowaniu i kontroli ze strony państwa

²⁷ Elliott J., 1991, *A model of professionalism and its implications for teacher education*, British Educational Research Journal, vol. 19, No. 1.

- rozróżnia dwa rodzaje wiedzy niezależne od siebie: typu „wiem, że” – zdobytą na uniwersytecie i „wiem jak” – uzyskaną podczas praktyki
- wierzy, że źródłem jego profesjonalizmu są procedury nabyte pośrednio i stanowiące element profesjonalnej kultury

J. Jagieła kreśli negatywny obraz bezrefleksyjnego nauczyciela, który, moim zdaniem, mocno przypomina „nieomylnego eksperta”: „Nie potrafi dokonywać analizy zjawisk pedagogicznych oraz wyciągać wniosków z bieżących zdarzeń. Nie umie obserwować i planować zmian, nie ma wyobraźni potrzebnej do dokonywania usprawnień i ulepszeń. Brak mu odwagi w przeciwstawianiu się utartym i szablonowym rozwiązaniom tzw. większości. Poprzestaje na tym, co robią inni, bez zbytniego wgłębiania się w istotę i głębszy sens wykonywanego zawodu”²⁸.

Sądzę, że obie tak scharakteryzowane postacie łączy negatywny osąd charakteryzujących i z tego powodu każdy czytający w pierwszym odruchu gotów uznać, że ten typ profesjonalizmu jest mu obcy. Ja jednak myślę, że gdyby wskazane wyżej cechy pozbawić nacechowania negatywnego, wielu mogłoby się do takich związków przyznać, bądź co bądź wielu nauczycieli czuje się pewnymi swej eksperckiej wiedzy i nie jest wolna od stereotypów. Uświadomiło mi to mocno zakończenie roku szkolnego i wywołane gorączką klasyfikacji dyskusje w pokoju nauczycielskim na temat niektórych uczniów sprawiających problemy. Tym razem, zapewne pod wpływem moich poszukiwań istoty profesjonalizmu, gryzłam się w język ilekroć miałam chęć przyłączyć się do tego chóru (a skoro miałam, to znaczy, że i ja nie jestem wolna od quasi-profesjonalizmu!) i skoncentrowałam się na obserwacji. Zaintrygowało mnie to, jak chętnie nauczyciele dzielą się negatywnymi opiniami na temat takiego ucznia, dostarczając sobie nawzajem dowodów, że jest to jednostka, z którą nie sposób efektywnie pracować. Nie słyszałam, by ktokolwiek pytał, co robią ci, którym udaje się z tego ucznia coś wykrzesać. Czyż nie jest to podstawa do podejrzeń, że słuchałam „nieomylnych ekspertów”?

²⁸ Jagieła J., 1996, *Do mistrzostwa pedagogicznego*, s.2
www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1996/07/do_mistrzostwa.html.

8. „Nowy” profesjonalizm

Czym w takim razie ma wyróżniać się nauczyciel reprezentujący typ „nowego” profesjonalisty? Przywołajmy najpierw parę dodatkowych wyjaśnień tego pojęcia.

„Profesjonalizm to nie fachowość na wzór zawodów technicznych, sprawnościowych, realizowanych przez aplikację reguł technicznych, technologicznych w działaniu praktycznym. To spełnienie wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych”²⁹, stwierdziła H. Kwiatkowska, a Rylke uzupełnił „Profesjonalni praktycy w swojej pracy rzadko stykają się z problemami jasnymi i nieskomplikowanymi. Najczęściej są one złożone i nie ma na nie „jedynie słusznych i gotowych odpowiedzi”. Dlatego w swoich zadaniach nie mogą polegać na wyuczonej wiedzy czy sztywnych modelach podejmowania decyzji, a raczej na zdolności do refleksji przed podjęciem działania.”³⁰

Zdaniem J. Elliota „nowy profesjonalizm” wymaga czterech elementów:

- kontekstu, czyli zaawansowanego społeczeństwa demokratycznego,
- właściwości roli zawodowej, będącej zaprzeczeniem postawy „nieomylnego eksperta”,
- profesjonalnej kompetencji, która opiera się na racjonalności emancypacyjnej³¹ i jest inteligentną reakcją na sytuację,
- profesjonalnej wiedzy, będącej wynikiem badania własnej praktyki, uczenia się na doświadczeniu, studiowania i interpretowania konkretnych skomplikowanych przypadków.

R. Girmes³² patrzyła na oczekiwania wobec nauczyciela z nieco węższej perspektywy, dookreślając zakres jego niezbędnych kompetencji. Twierdziła, że profesjonalny nauczyciel współczesnej szkoły musi spełnić sześć wymagań:

- być ekspertem stale rozwijającym i przebudowującym ofertę dydaktyczną tak, by zwiększać jej relewantność i reprezentatywność wobec stojących przed nim zadań,

²⁹ Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wyd. Akad. i Prof., Warszawa, s.167.

³⁰ Rylke H., 2007, *Jak pracuje w szkole refleksyjny praktyk*, (w:) *Psychologia w szkole*, Nr 1(13), s.37.

³¹ Tzn. takie rozumne działanie, którego celem jest wyzwolenie umysłu z przyjętych wcześniej oczywistości na temat świata.

³² Girmes R., 2004, *[Sich] Aufgaben stellen*, Kallmeyer, Germany, s.44-47.

- kompetentnie kreować środowisko kształcenia, w którym uczeń zdobytą wiedzę będzie wykorzystywał podczas rozwiązywania stawianych przed nim zadań, a także będzie potrafił wykorzystać ją w nowych sytuacjach,
- prezentować postawę gotowości do nieustannego kształcenia się,
- umieć stworzyć odpowiedni klimat i otoczenie, by zachęcać uczniów do nauki,
- stawiać przed uczniami zadania, uwzględniając ich pochodzenie społeczne, warunki życia, indywidualne zdolności,
- umieć dokumentować, oceniać, analizować, wyciągać wnioski i planować zarówno pracę uczniów jak i swoją, na którą powinien dodatkowo umieć spojrzeć z dystansem i przyjąć postawę refleksyjną wobec własnej działalności.

Owa refleksja ma pomóc nauczycielowi dokonanie oceny własnych działań i na tej podstawie planowanie dalszych i chociaż nie przywoływał koncepcji D. Trippa, trudno nie dostrzec tu podobieństw.

D. Tripp wprowadził kategorię „profesjonalnego osądu” wyływającego z analizy „zdarzenia krytycznego”, podczas której „intuicja eksperta, łączy się bardziej z refleksją, interpretacją, opinią i mądrością niż prostym przyswojeniem faktów i wskazanych prawidłowych odpowiedzi”³³. „Osąd kształtuje się na podstawie indywidualnego odbioru zdarzenia, jego rozumienia, teoretycznego objaśniania i wartościowania.”³⁴ Wyróżnił on osądy: praktyczne, diagnostyczne, refleksyjne i krytyczne, przy czym wybór rodzaju analizy (osądu) ma wpływ na sposób działania³⁵. „Profesjonalne osądy” pomagają nauczycielowi podejmować decyzje, a w efekcie działania, w sytuacjach skomplikowanych, a zdobyta dzięki nim wiedza ma charakter regulacyjny, czyli wpływa na praktyczne działanie nauczyciela, jednak by mógł je stworzyć, potrzebna jest mu wiedza o uczniu, warunkach pracy i sobie jako człowieku i nauczycielu³⁶.

E. Hoyle wyróżnił „ograniczony” (*restricted*) i „rozszerzony” (*extended*) profesjonalizm nauczycieli³⁷. Ten pierwszy opierał się wyłącznie na bazie własnego doświadczenia, zaś nauczyciele reprezentujący ten drugi typ „Stale poszukują zrozumienia swej praktyki i czynią to poprzez rozważanie teorii i interpretowania

³³ Tripp D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osadu*, WSiP, Warszawa, s.153.

³⁴ Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wyd. Akad. I Prof., Warszawa, s.177.

³⁵ Tripp D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osadu*, WSiP, Warszawa, s.176.

³⁶ Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wyd. Akad. I Prof., Warszawa, s.181.

³⁷ Gotębniak B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Wyd. EDYTOR, Toruń-Poznań, s.118.

szerszych kontekstów. Czytają literaturę i uczestniczą w różnych formach doskonalenia. Procesy dziejące się w klasie postrzegają w relacji do polityki i celów społecznych. Wysoko cenią sobie współpracę z innymi nauczycielami.”³⁸ L. Stenhouse³⁹ uważał, że nauczyciel może rozszerzyć swój profesjonalizm poprzez badanie własnego nauczania, czyli stałe poddawanie w wątpliwość własnej praktyki, jej studiowanie samodzielne oraz wspólne z innymi nauczycielami i sprawdzanie w praktyce idei. Ten typ badań to tzw. badania-w-działaniu (*action research*).

D. Fish twierdziła, że nauczanie należy traktować nie jako czynność naukową, czyli techniczno-racjonalną lecz jako jedną ze sztuk, a jako taka wymaga działań twórczych, stąd pisze o „profesjonalnym artyzmie”⁴⁰, przywołując prace D. Schöna. Z tego powodu D. Fish przyznała nauczycielowi prawo do improwizacji, a także błędu. Zauważyła, że formalna teoria jest użyteczna tylko, gdy wzbogaca praktykę i podkreśla, że to właśnie „podejście twórcze” do teorii jest istotne dla „nowego” profesjonalizmu. „W koncepcji profesjonalnego artyzmu uczący się i nauczający to raczej poszukiwacze niż ci co „wiedzą.”⁴¹

Wynika z tego, a także z zamieszczonych wyżej rozważań na ten temat, że najistotniejszą cechą nowego profesjonalisty jest refleksja oraz umiejętność jej wykorzystania, stąd często określa się go mianem „refleksyjnego praktyka”⁴². Dla mnie niezwykle istotna wydaje się także informacja, że „nowym” profesjonalistą stajemy się, nie można nim być w kształcie ostatecznym.

Natomiast H. Kwiatkowska sądziła, że twórcze działanie jest niejako wpisane w zawód nauczyciela, gdyż działa on w sytuacjach niestandardowych i niedookreślonych. „Działanie w takich warunkach nie może opierać się na reprodukcji minionego doświadczenia, lecz wymaga wysiłku twórczego, który polega na tworzeniu nowej wiedzy i nowych sprawności działania.”⁴³ Ta nowa wiedza musi podlegać krytycznej refleksji i zamiast stawać się sumą doświadczeń, podlegać rekonstruowaniu.

³⁸ Ibidem, s.118-119.

³⁹ Za ibidem, s.119-120.

⁴⁰ Fish D., 1996, *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

⁴¹ Roszak B., 2006, *Nauczyciele – największy atut szkoły*, [w:] *Problemy Oświaty i Wychowania*, Ośrodek Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli w Lesznie, Nr 2, s.4.

⁴² Schön D., 1983, *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action?*, Basic Books, New York.

⁴³ Kwiatkowska H., 1997, *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, s.2
www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/czy_nauczyciel.html.

Ch. Day⁴⁴, przywołując pracę D. Hargreavesa, zauważa, że „nowy” profesjonalizm zastępuje tradycyjny autorytet zawodowy i autonomię nauczyciela nowymi formami relacji z kolegami z pracy, uczniami i rodzicami. Relacje te opierają się na współpracy, otwartym negocjowaniu ról i odpowiedzialności. Dalej Ch. Day, przywołując tym razem J. Nixona i jego współpracowników, stwierdza, że nauczyciele, będąc członkami zawodu wymagającego samokształcenia, muszą zaangażować się w „ciągły proces uczenia się” „w ramach czterech zintegrowanych form dochodzenia do zgody:

- Wewnątrz zawodowej, czyli współpracy koleżeńskiej. Nauczyciele pracują razem, dzielą się pomysłami i oceniają swój zbiorowy wysiłek w taki sposób, by osiągnąć spójny wizerunek publiczny;
- W relacji profesjonalista – uczeń, czyli negocjacji. Nauczyciele negocjują z uczniami zadania i poszukują sposobów wciągnięcia ich w sprawy organizacji szkoły oraz społeczne projekty edukacyjne;
- Pozazawodowej, czyli koordynacji. Nauczyciele pracują intensywnie „na obrzeżach”, współpracując z innymi profesjonalistami i instytucjami, a także angażując się w sprawy lokalnej społeczności;
- W relacji profesjonalista - rodzic, czyli partnerstwa. Nauczyciele pracują z rodzicami, traktując ich jako partnerów i uznając ich rolę jako pedagogów wspomagających.”⁴⁵

Nauczyciel-profesjonalista jest więc wytworem społecznym, a jego profesjonalizm jest skutkiem umiejętności funkcjonowania w tych relacjach, które muszą stać się źródłem nieustannej refleksji.

Feldman⁴⁶ sądził, że nie wystarczy, by nauczyciel był refleksyjnym praktykiem, dlatego zaprezentował triangulacyjną koncepcję „mądrego” nauczania. Model ten budują:

- koncept „mądrości praktycznej” określanej jako „praktykalizm”,
- koncept „mądrości deliberatywnej” stanowiącą centralną kategorię koncepcji „profesjonalnego aryzmu”,

⁴⁴ Day Ch., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

⁴⁵ Nixon za Ibidem.

⁴⁶ Feldman za Gołębnik B.D., 2001, *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, [w:] *Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja*, Kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej, Numer specjalny, 2001, Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław, s. 204.

➤ pojęcie „mądrości w praktyce”.

„Za autorkę terminu „mądrości praktycznej” uchodzi L. Shulman, która określiła w ten sposób całościowy kształt wiedzy o nauczaniu, rozwijanej przez nauczycieli w trakcie prowadzenia przez nich praktyki edukacyjnej, wiedzy, która przyjmuje wprawdzie postać zdań twierdzących, ale różni się od formalnej wiedzy naukowej”⁴⁷.

O „mądrości deliberacyjnej” pisała D. Fish, wyjaśniając, że jest ona istotnym efektem uczenia się przez praktykę. Składają się na nią takie procesy jak odkrywanie, łączenie, wykorzystanie. „Niemniej, jak zauważa Reid, deliberacja występuje w swojej najczęstszej postaci wtedy, kiedy istnieje świadomość potrzeby uzasadnienia decyzji w ogólnych kategoriach i kiedy członkowie zespołu pozostają w wystarczająco długim kontakcie ze sobą, by móc zaangażować się w proces odkrywania”⁴⁸. Deliberatywną mądrość możemy rozumieć więc „jako zdolność jednostki do zdystansowanego wglądu w różne obszary własnej praktyki”⁴⁹, co oznacza, że przypomina ona koncepcję „refleksyjnej praktyki” D. Schöna.

„Feldman utrzymuje, że rekonstrukcja „dobrego”, czyli mądrego nauczania winna uwzględniać społeczno-kulturowy kontekst, w którym ono się odbywa oraz indywidualne myślenie o tym, co to znaczy uczyć i być nauczycielem. Ten rodzaj mądrości, rozwijanej dzięki uzyskiwaniu rozumienia bycia, zarówno w odniesieniu do siebie samego jak i innych osób obecnych w danej sytuacji edukacyjnej, określa on mianem *mądrości-w-praktyce*”⁵⁰. Ten właśnie element w sposób widoczny zaznaczył różnicę pomiędzy „refleksyjnym praktykiem” a „mądrze” nauczającym. Oznacza to, że Feldman poszerzył obszar niezbędnej nauczycielowi wiedzy o jego doświadczenia osobiste i społeczny kontekst „bycia” nauczycielem w systemie edukacji, a nawet bycia sobą w świecie. Fenomen „mądrości w praktyce” jest dostrzegalny dla badacza w narracjach w których nauczyciel dostrzega i analizuje własne bycie w konkretnych okolicznościach.

⁴⁷ Shulman 1987, cytuję Gołębiak B.D., 2001, *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, [w:] *Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja*, Kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej, Numer specjalny, 2001, Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław, s. 2004.

⁴⁸ Reid 1978, cytuję Fish D., 1996, *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo CODN, Warszawa, s. 47.

⁴⁹ Gołębiak B.D., 2001, *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, [w:] *Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja*, Kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej, Numer specjalny, 2001, Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław, s.205.

⁵⁰ Ibidem.

Wszystkie powyższe cytaty wyjaśniające pojęcia składowe „mądrego” nauczania łączy wiązanie mądrości z praktyką oraz interakcjami z innymi ludźmi podczas praktyki spotykanymi (i wcale nie są to tylko uczniowie!). Większość, a może wszyscy nauczyciele nigdy do takiego „mądrego” nauczania nie byli przygotowywani. Program studiów praktyki zawodowe traktował jako dodatek do wykształcenia, a ich przebieg nie służył nabywaniu żadnej z wyżej wymienionych mądrości. Dziś instytucja opiekuna stażu także nie zawsze służy nabyciu umiejętności „mądrego” nauczania. Może przypadkowe rozmowy w pokoju nauczycielskim i okazjonalna praca w zespole nieco wspomagają w tym nauczyciela.

Amerykańska radykalna myśl krytyczna (H.A. Giroux, P. McLaren) proponowała rozumienie profesjonalizmu nauczyciela jako „transformatywnego intelektualisty”. „Transformatywność pojmuje się jako aktywność nauczyciela na rzecz dokonywania zmian w edukacji, a także w środowisku społecznym, poprzez wyzwianie się z zastanych ograniczeń i wkraczanie na drogę urzeczywistniania polityki oporu.”⁵¹ Swoje zadanie rozumie on jako „kształtowanie osób dostrzegających i rozumiejących swoją opresję, odważnych w zmienianiu swojego położenia i dojrzałych do uczestniczenia w demokracji obywatelskiej”⁵². W pracy z uczniem wchodzi w relację wymiany⁵³, rezygnując z jakichkolwiek roszczeń władczych⁵⁴, w tym z paradygmatu zero, nakazującego traktowanie ucznia, jako pustego naczynia do napełnienia przez nauczyciela, a negocjowany wspólnie z uczestnikami procesu edukacyjnego program nauczania musi to uwzględnić, podobnie jak dążenie do integrowania wiedzy i doświadczenia, nauczyciela i uczniów⁵⁵. P. Freire podkreślał, iż nikt nie rodzi się nauczycielem lecz staje się nim, poprzez refleksję nad własną praktyką umożliwiającą mu wyjaśnianie swojej sytuacji oraz integrowanie wiedzy i doświadczenia⁵⁶, co sugeruje, że transformatywny intelektualista jest szczególnym typem refleksyjnego praktyka, nastawionego na nieustanne badanie własnej praktyki i gotowym do przyjęcia postawy prometejskiej⁵⁷.

⁵¹ Giroux H.A. za Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wyd. Akad. i Prof., Warszawa, s.39.

⁵² Ibidem, s.160.

⁵³ Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, GWP, Gdańska, s. 105.

⁵⁴ Ibidem, s. 185.

⁵⁵ Ibidem, s.193.

⁵⁶ Za Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk, s.192.

⁵⁷ Ibidem, s.194.

W. Dróżka, szukając odpowiedzi na temat istoty profesjonalizmu współczesnego nauczyciela, dostrzegła, „iż w historii najnowszej zawód nauczycielski ewoluował od nauczyciela „refleksji tradycyjnej” lub nawet „bezrefleksyjności poprzez nauczyciela „refleksji praktycznej”, (zwłaszcza w krajach skandynawskich; w Polsce ten kierunek właściwie nie zaistniał w praktyce), do nauczyciela „refleksji dyskursywnej” – krytycznej, jakiej wymaga późna nowoczesność. Jest to typ refleksji – sposobu myślenia całościowego, który wymaga rozległej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, orientacji w wynikach badań obiektywnych, ukazujących zawiłości świata nowoczesności samozwrotnej, jego struktury, tego, co zewnętrzne w nas samych, oraz jednoczesnego nieustannego kontrolowania tej wiedzy z własnymi intencjami, motywami i celami działania.”⁵⁸

Wszystkie informacje na temat „nowego” profesjonalizmu mają jedną istotną wadę – nie dają jasnej i jednoznacznej wskazówki, jak rozpoznać szybko i nieomylnie „nowego” profesjonalistę, może dlatego że proponują kilka (niełatwych!) dróg do osiągnięcia celu. Tymczasem „Badania pilotażowe dokonane przez akademików potwierdzają, że nauczyciele to „grupa zawodowa, którą cechuje:

- (...) niezdolność do zawodowej transformacji i radzenia sobie w warunkach demokratyzacji (...),
- niski poziom twórczości zawodowej i pozorna innowacyjność (...),
- niepokojąco niska wiedza z elementarnego zakresu humanistyki, nauk przyrodniczych i społecznych”⁵⁹.

⁵⁸ Dróżka W., 2008, Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli – rekonstrukcja narracji, [w:] red. D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa, s.128.

⁵⁹ Klus-Stańska D., 2006, Bińczycka J., 1992, 1998 za Mendel M., Dymnicka M., Rozmarynowska K., Sagan I., Zielka S., Puchowska M., 2008, *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju*, [w:] red. D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa, s.117.

9. Wskazówki do identyfikacji „prawdziwego” nauczyciela-profesjonalisty

Po tych rozważaniach, choć nie udało mi się znaleźć jasnych wyróżników szybkiej identyfikacji profesjonalizmu, wierzę, że nauczyłam się nie polegać na złudnych dowodach jego istnienia. Okazuje się, że nie świadczy o profesjonalizmie nauczyciela:

1. Posiadanie dyplomu magistra, nawet jeśli znajduje się tam adnotacja o specjalizacji nauczycielskiej.
2. Praktyka zawodowa i wieloletnie doświadczenie o ile wiąże się tym z rutyną.
3. Wysoki stopień awansu zawodowego, jeżeli nie spowodował wykształcenia postawy refleksyjnej.
4. Przeświadczenie o własnej skuteczności oraz wysoka samoocena z jednoczesnym narzekaniem na „beznadziejnych” uczniów oraz demoralizujący wpływ rodziny na ich edukację.

Te właśnie złudne cechy budują tożsamość quasi-profesjonalisty.

Co w takim razie może być miarą nauczycielskiego profesjonalizmu?

1. Postawa refleksyjnego praktyka, czyli skłonność do niezadowolenia z siebie, nieustająca refleksja nad własnym warszatem.
2. Twórcze poszukiwanie, które nie wyklucza improwizacji i błędu poddanego krytycznej refleksji.
3. Dostrzeganie przede wszystkim ucznia, a jeśli już uczniów, to jako zbioru jednostek a nie niezindywidualizowanej grupy.
4. Troska o budowanie poprawnych relacji z uczniami.
5. Uczenie holistyczne, więc nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności przedmiotowej ale także kształtowanie postaw, w tym również umiejętności i potrzeby uczenia się.
6. Chęć słuchania wskazówek innych i korzystania z nich.
7. Umiejętność dostrzegania zmian na świecie oraz dostosowywania się do nich.
8. Gotowość do transformacji własnej wiedzy i świadomości, a także środowiska społecznego.

10. Od wiedzenia do stawania się

Utożsamienie się z prezentowanymi powyżej pozytywnymi wzorcami bywa złudne, wiem o tym z własnego doświadczenia. Nie pamiętam już kiedy po raz pierwszy usłyszałam termin „refleksyjny praktyk”, ale dobrze sobie przypominam, że skojarzony był z pozytywną wartością i natychmiast uznałam, że opisuje moją zawodową postawę. Bo czyż nie jestem refleksyjna? Czy nie jestem praktykiem? Przecież zastanawiam się, rozważam, analizuję⁶⁰ zdarzenia, z którymi zetknęłam się podczas pracy, mam też praktykę, doświadczenie, radzę sobie⁶¹ jako nauczyciel i analizuję zdarzenia z tejże praktyki. Dziś wiem, że uległam wówczas tzw. efektowi Leona.

Efekt Leona polega na tym, że słysząc o jakiejś nowince, koncentrujemy się na zacieraniu różnic między tym „nowych” a „starym” działaniem czy terminem i w efekcie, orzekamy, że znamy to oraz „robimy, no może trochę inaczej”⁶² tymczasem jesteśmy w błędzie, co daje się odkryć dopiero przy dokładniejszym oglądzie owej nowinki. Przyznaję, że efektowi Leona ulegałam niejednokrotnie ilekroć stykałam się z nowymi pojęciami określającymi mój nauczycielski profesjonalizm. Może wynikało to mojej niechęci do „nowomowy reformy”, jak w duchu lub nawet dość głośno określałam wprowadzane nazwy, w moim odczuciu zbyt liczne. Może z niechęci do pedagogicznych teorii wyniesionej z czasów polonistycznych studiów, kiedy to moje zajęcia poświęcone temu zagadnieniu zakwalifikowałam jako wyjątkowo nudne i równie wartościowe jak ekonomia polityczna socjalizmu. Może z głębokiej wiary we własny profesjonalizm i wiedzę. Teraz sądzę, że byłam wówczas bardzo podobna do oskarżycieli J. Rowling, autorki cyklu o sympatycznym czarodzieju Harrym Potterze, szcycących się nieznaną żadnej z jej książek, ale pomawiających ją o szerzenie satanizmu i... trochę mi głupio.

Dziś także wiem, że krytyczny ogląd własnej praktyki nie jest zadaniem prostym, ponieważ „Na naszą refleksję wpływa to, co sądzimy o świecie, a co jest wytworem naszej kultury, wartości, doświadczeń. Tak powstaje obwód zamknięty, w którym utrwała się nasz pogląd na świat: konstruujemy świat dzięki namysłowi, ale to, czego

⁶⁰ *Słownik języka polskiego*, 1981, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa, t.3, s.32.

⁶¹ *Ibidem*, t.2, s. 908.

⁶² Dylak S., (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:], Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s.180

refleksja dotyczy i jak przebiega, jest w dużym stopniu określone przez nasz światopogląd.”⁶³

W dodatku, jak się okazuje, może niezbyt świadomie, ale wyznaję i działam według mojej własnej teorii.

11. Ucieczka od teorii w ...teorię

„Teorie nienaukowe, za pomocą których ludzie objaśniają sobie (bardziej lub mniej świadomie) otaczający świat i w odpowiedzi na te objaśnienia podejmują różnorodne działania, określane są w literaturze w rozmaity sposób, najczęściej jako teorie osobiste, potoczne, intuicyjne, naiwne lub tzw. przedwiedza.”⁶⁴ Terminu potoczna pedagogia używał, np. J. Bruner⁶⁵. Nie jest to pełen katalog dostępnych nazw. Uzupełniła go D. Klus-Stańska, zauważając, że myślenie nauczycieli „Określane jest w różnorodny, choć zbieżny treściowo sposób, począwszy od wprowadzonego przez F. Elba (1981) terminu „wiedza praktyczna” (*practical knowledge*) czy „nauczycielska wiedza osobista” (*teachers’ personal knowledge*) (D.J. Clandinin, M. Connelly 1987), poprzez „teorię praktyczną” (*practical theory*) G.D. Fenstermacher, 1986; G. Handal, P. Lauvås, 1987), do „teorii działania” (P. Marland, A. Osborne, 1999).”⁶⁶ W tym samym znaczeniu S. Dylak użył terminu indywidualne teorie/ideologie⁶⁷, zaś K. Polak - osobiste pedagogiki⁶⁸. K. Lachowicz-Tabaczek odnotowała użycie w identycznym sensie także terminów zdroworozsądkowe sądy i ukryte przekonania⁶⁹.

Poznanie nauczycielskich „teorii indywidualnych, nieuświadomianych na co dzień, z pozoru tylko niewidocznych, bo uzewnętrznianych w sposobach działania zawodowego czy w języku opisującym rzeczywistość szkolną”⁷⁰ umożliwia dotarcie do zrozumienia decyzji konkretnego nauczyciela. „Osobiste teorie pedagogiczne

⁶³ Ibidem, s.31-32.

⁶⁴ Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa, s.54.

⁶⁵ Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków.

⁶⁶ Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa, s.64-65.

⁶⁷ Dylak S., 2000, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:], red.K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.

⁶⁸ Polak K., 2000, *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.

⁶⁹ Lachowicz-Tabaczek K., 2004, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk, s.70.

⁷⁰ Polak K., 2000, *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s. 158.

(ideologie), traktowane jako zbiór przekonań odnoszących się do rzeczywistości pedagogicznej oraz dotyczących własnego miejsca człowieka w tej rzeczywistości, tworzy każdy praktyk zaangażowany w proces edukacyjny.”⁷¹ Owe teorie są wynikiem „poszukiwania własnych dróg wiodących ku realizacji osobistych wizji zawodowego mistrzostwa”⁷², będąc dla nauczyciela rodzajem „funkcjonalnej mapy świata”, pozwalającej mu działać w tym świecie. Nauczyciel owe teorie stosuje bezwiednie po to, by zrozumieć to co dzieje się na lekcji, a także by planować i przeprowadzać konkretne działania⁷³. Zazwyczaj „Działa w duchu określonej teorii, choć sobie tego nie uświadamia, pozwalając teorii żyć własnym życiem, bez możliwości jej krytycznej analizy, polemiki z jej założeniami, modyfikacji czy wreszcie odrzucenia.”⁷⁴ „Naiwne teorie mogą stanowić ugruntowane i względnie trwałe przekonania lub też mogą być tworzone *ad hoc* – jako wyjaśnienia aktualnie obserwowanych zdarzeń czy przeżywanych doświadczeń.”⁷⁵ Składają się na nie „prywatna wiedza, doświadczenie i wartości (G. Handal, P.Lauvås, 1987), mity, stereotypy, przesady. To też nieuchwytny, drobne elementy wiedzy społecznej na temat naszej sprawczości, atrybutów naszych i innych ludzi, ich intencji, roli kontrolowania, wyjaśniania, oceniania określonych zachowań itd.”⁷⁶ Naiwne przekonania mogą wpływać na interpretację rzeczywistości bezpośrednio, wtedy ingerują w proces spostrzegania i oceniania oraz treść, lub pośrednio, wtedy kształtują treść i struktury innych narzędzi poznania – schematów i stereotypów, mogą również pełnić funkcję motywacyjną, wtedy uzasadniają decyzje i zachowania jednostki⁷⁷.

„Teorie indywidualne różnią się między sobą głównie za przyczyną różnic w osobistym doświadczeniu nauczycieli, decydującym o przyjęciu lub odrzuceniu określonych interpretacji zjawisk czy procesów pedagogicznych”, przy czym nie chodzi tylko o ich doświadczenia zawodowe, ale także każde inne. Te doświadczenia składają

⁷¹ Dylak S., 2000, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:], red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s.177.

⁷² Polak K., 2000, *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s. 161.

⁷³ Klus-Stańska D., 2006, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] red.D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. Uniw. Gdańskiego, Gdańsk, s.16.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Lachowicz-Tabaczek K., 2004, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk, s.72.

⁷⁶ Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa, s.62.

⁷⁷ Lachowicz-Tabaczek K., 2004, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk, s.80.

się na posiadaną przez nauczyciela wiedzę. Wśród innych źródeł różnic, K. Polak wymienia, posiadane przez nauczycieli schematy społeczne na temat powinności edukacji⁷⁸ ze szczególnym uwzględnieniem przekonań na temat jego zawodowej roli, rodzaju stosunków z uczniem, wyobrażeń na temat „modelowego” ucznia („dobrego”, „przeciętnego”, „złego”), co znaczy, że „osobiste pedagogiki” są zróżnicowane z powodu różnic w konstruowaniu tożsamości samego nauczyciela oraz jego ucznia. Zdaniem D. Klus-Stańskiej wyobrażenia roli nauczyciela są kształtowane nie tylko przez przedstawicieli zawodu lecz także „przez osoby niezwiązane z nauczaniem, co przyczynia się do powstania względnie spójnego, społecznie ustalonego modelu „normalnego nauczyciela|, trudnego do zmiany, z uwagi na „powszechne akceptowanie”.”⁷⁹

Według J. Brunera potoczna pedagogia jednostki jest efektem jej zanurzenia w kulturze. „Jednak powiedzieć tylko, że ludzie rozumieją umysły innych i usiłują uczyć niemiejących, to pominąć rozmaite sposoby, na jakie nauczanie przebiega w różnych kulturach. Różnorodność ta jest zaś oszałamiająca”⁸⁰. Jak sama kultura owe naiwne przekonania podlegają zmianom historycznym. Dodatkowo zauważył, że zależność potocznej pedagogii i kultury ma charakter zwrotny, gdyż z jednej strony owa teoria jest efektem jej oddziaływania a z drugiej służy jej tworzeniu. To powiązanie ukrytych sądów z kulturą otwiera także inną perspektywę ich oglądu. Otóż wydaje się, że mogą one w takim razie podlegać także profesjonalizacji, a drogą prowadzącą do tego celu jest ich samopoznanie w celu doskonalenia własnej praktyki.

Posługuję się więc teorią, będącą społeczno-kulturowym tworem, której sama dokładnie (lub może wcale!) nie znam, nie do końca jest moja, ponieważ została mi przynajmniej częściowo zaaplikowana przez ludzi (nauczycieli, uczniów, rodziców), z którymi zetknął mnie przypadek. Zapoznając się z jej powyższą charakterystyką, odniosłam wręcz wrażenie, że jest ona więzieniem mojego umysłu, tym gorszym, że pełnym mrocznych, nieznanych zaułków. Jednak spostrzeżenia J. Brunera rodzą moją nadzieję, że nie tylko mogę ją poznać, ale nawet uczynić profesjonalną.

⁷⁸ Polak K., 2000, *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s. 164.

⁷⁹ Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa, s.60.

⁸⁰ Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków, s.76.

12. O wadze pytania dlaczego i potocznych pedagogiach Brunera

Pierwszym krokiem może być zadanie sobie pytania dlaczego tak właśnie działam, do czego zachęca J. Bruner. Jego zdaniem pomocne w poszukiwaniu odpowiedzi może być przyjrzenie się własnej zdroworozsądkowej psychologii i wynikającej stąd pedagogii poprzez pryzmat współczesnych teorii umysłu i wynikających stąd koncepcji nauczania.

Wymienił i scharakteryzował cztery:

1. „Postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie: nabywanie umiejętności praktycznych”⁸¹. W tym wypadku działania nauczyciela koncentrują się na demonstracji poprawnego wykonania czynności, a zadanie ucznia polega na jak najdokładniejszym jej odwzorowaniu, której to umiejętności nabywa poprzez ćwiczenie modelowanej czynności. Zaś różnica pomiędzy wiedzą proceduralną a wiedzą deklaratywną zaciera się. Reprezentant takiej potocznej teorii zakłada także, że o efektach jego dydaktycznych działań w większym stopniu decydują talenty, umiejętności i zdolności ucznia niż jego wiedza i rozumienie. Niebezpieczne jest także zapominanie o wadze teorii podczas uczenia umiejętności.
2. „Postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej”⁸². Nauczyciel wyznający tą teorię skoncentruje się na budowaniu wiedzy deklaratywnej ucznia, wierząc, że wiedza proceduralna wypłynie z niej automatycznie, stąd prezentuje na lekcji i egzekwuje znajomość faktów, zasad, reguł, których dzieci powinny jego zdaniem poznać. „Jej zasadnicza atrakcyjność polega na tym, że wydaje się ona oferować jakoby jasne wyszczególnienie tego, czego należy się nauczyć, i, co równie wątpliwe, sugerować standardy oceny osiągnięcia wiedzy”⁸³. W tej potocznej psychologii zakłada się, że umysł dziecka to czysta tablica, którą zapisuje nauczyciel – swoisty „pas transmisyjny”. Nauczanie nie jest więc dialogiem tylko monologiem nauczyciela, upatrującego przyczyn niepowodzenia swoich działań w braku zdolności ucznia lub jego niskim ilorazie inteligencji.

⁸¹ Ibidem, s. 82-84.

⁸² Ibidem, s. 84-86.

⁸³ Ibidem, s. 85.

3. „Postrzeganie dzieci jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej”⁸⁴. W tym przypadku zakłada się, że dziecko to podmiot poznający i uczący się zarówno samodzielnie jak i w interakcji z innymi. Zadanie nauczyciela polega na pomaganiu mu w lepszym zrozumieniu świata poprzez dyskusję i współpracę, co oznacza, że wiedza o świecie jest efektem negocjacji. Ta potoczna pedagogia „kładzie większy nacisk na interpretację i zrozumienie niż na osiągnięcie wiedzy rzeczowej lub umiejętne wykonanie”⁸⁵, i ostatnio została wzbogacona przez cztery kierunki badań. Są to badania nad intersubiektywnością niemowląt i małych dzieci z matką, zdolnością dzieci do dostrzegania „stanów intencjonalnych” innych, studia nad metapoznaniem i nad kooperatywnym uczeniem się. Wszystkie te ostatnie badania służą zrozumieniu, „jak dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się czy myślenie”⁸⁶. Ten pedagog, który przyjmuje tę perspektywę, ciekaw jest też, jak subiektywne przekonania zmieniają się w teorie lub hipotezy.
4. „Dzieci jako wiedzący. Zarządzanie wiedzą „obiektywną””⁸⁷. Wyznający tę koncepcję zauważają, że istnieją dwa rodzaje wiedzy. Pierwsza jest uznawana w danej kulturze za obiektywną, gdyż była gromadzona i przechowywana przez kolejne pokolenia, a także ulega zmianom w pewnym ograniczonym zakresie. Druga wiedza to ta osobista, podlegająca nieustannej rewizji. Zadaniem nauczyciela jest pomóc dziecku „uchwycić różnicę między wiedzą osobistą, z jednej strony, a wiedzą uznawaną w danej kulturze za obiektywną – z drugiej”, a także „dostrzec jej podłoże w historii wiedzy”⁸⁸. Celem jego działań jest pomóc dzieciom w zrozumieniu, jak weryfikować przekonania, jak dowodzić lub obalać hipotezy i które mogą stać się faktami lub teorią, a także jak usytuować osobiste przeświadczenia na tle przypuszczeń już nieżyjących. „Nauczyciel (...) pomaga dziecku wyjść poza własne wrażenia i połączyć się ze światem minionym, który w przeciwnym razie byłby odległy i pozostawałby poza zasięgiem ucznia jako podmiotu poznającego”⁸⁹.

⁸⁴ Ibidem, s.86-92.

⁸⁵ Ibidem, s. 88.

⁸⁶ Ibidem, s. 89.

⁸⁷ Ibidem, s.92-95.

⁸⁸ Ibidem, s.93.

⁸⁹ Donaldson za ibidem, s.95.

Choć J. Bruner wskazał niebezpieczeństwa uprawiania pedagogii opartej na dwóch pierwszych modelach, a z zapałem odpierał argumenty przeciwników trzeciej, zaś ostatnią jedynie doceniał, w podsumowaniu zauważył, że każda z tych koncepcji stosowana wyłącznie zubaża kształcenie ucznia, ponieważ „Autentyczne kształcenie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu ucznia lub jednego modelu nauczania”⁹⁰ i dlatego należałoby je połączyć w jedną spójną całość.

Tu znów muszę przestrzec przed zgubnym efektem Leona. Zbyt szybkie odnalezienie podobieństwa własnych przekonań do tych, które Bruner wskazał jako bardziej wartościowsze może być pozorne. Dowód? Proszę bardzo...

13. W pułapce deklaracji i uczniowskich doświadczeń

Charakterystyka indywidualnych teorii nauczycieli podkreśla powszechność ich stosowania w praktyce przy częstym nieuświadomianiu sobie ich obecności. Nie dziwi więc, że, badacze⁹¹ odnotowywali znaczące rozbieżności pomiędzy tym, co nauczyciele deklarują, że robią a tym, co rzeczywiście czynią. Na przykład Z. Kwieciński stwierdza: „obserwujemy w badaniach empirycznych w Polsce, że nauczyciele po przełomie 1989 roku powszechnie deklarują światopogląd zawodowy bliski nurtowi liberalno-postępowemu i równie powszechnie stosują praktyki z nurtu konserwatywnego.”⁹² Inny dowód rozbieżności pomiędzy deklaracjami a działaniami nauczycieli zdemaskowała D. Klus-Stańska, zauważając, że choć nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej twierdzą, że uprawiają dydaktykę konstruktywistyczną, to ogranicza się to do powtarzania jej haseł, przy jednoczesnym stosowaniu dydaktyki behawiorystycznej, przykładem jest zasada indywidualizacji (konstruktywizm) niemożliwa przy wszechobecnej unifikacji treści, serwowanej uczniom z pomocą

⁹⁰ Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków, s.95.

⁹¹ Np. Kwieciński Z., 2007, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopatologiczne*, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław i Klus-Stańska D., 2006, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] red.D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. Uniw. Gdańskiego, Gdańsk.

⁹² Kwieciński Z., 2007, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopatologiczne*, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław, 118-119.

szczegółowo zaplanowanej lekcji, której scenariusz przewiduje pożądane reakcje uczniów na czynności nauczyciela (behawiorystyczny instrumentalizm)⁹³.

Za „najtrwalsze, najbardziej niedostępne refleksji i najbardziej odporne na zmianę”⁹⁴ D. Klus-Stańska uznała dziecięce doświadczenia szkolne nauczycieli. „Doświadczenia szkolne obecnych nauczycieli z okresu, gdy byli uczniami, nie stanowią jedynie „albumu z migawkami wspomnień”. Dostarczają im wzorów pedagogicznego działania, stanowiąc rodzaj pierwotnie wdrukowywanych schematów, z użyciem których dochodzi do „odruchowego”, automatycznego identyfikowania tego, czym jest szkoła, lekcja, uczenie się, wyobrażenia roli społecznej ucznia i nauczyciela itd.”⁹⁵, zaś wiedza akademicka zdobywana podczas studiów „jest głęboko filtrowana i interpretowana za pośrednictwem uprzednich przekonań (V. Richardson)”⁹⁶.

Przyznaję, że brzmi to przerażająco. Po lekturze tekstu J. Brunera myślałam, że samopoznanie będzie łatwe, wystarczy przyrzeć się jej z perspektywy innych teorii i poddać refleksji własne działania, Jednak powyższe spostrzeżenie zachwiały mą wolą, po co poznawać moja osobistą pedagogię, skoro chęć jej zmiany może zaowocować zmianą tego, co deklaruję, nie zaś tego, co robię. Czy jej zmiana w ogóle jest możliwa?

„Osobiste pedagogie” mogą ulegać zmianom pod wpływem czynników zewnętrznych, gdy tracą zdolność wyjaśniania zdarzeń lub zmieniają się warunki działania⁹⁷, ale „Bez identyfikacji założeń własnej teorii pedagogicznej autentyczna zmiana nie jest możliwa; nowe hasła bezkonfliktowo dają się „wkleić” w zachowania, które uważamy za „oczywiste” i „naturalne.”⁹⁸ W takim razie pedagogia potoczna może być raz utożsamiona z wiedzą zdroworozsądkową a innym razem z wiedzą profesjonalną – wszystko zależy od tego, jaka kultura kształtowała ową osobistą teorię jednostki, czyli czy wynikała ona ze zdroworozsądkowego oglądu świata czy może jest skutkiem profesjonalnych studiów i refleksji.

⁹³ Klus-Stańska D., 2006, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] red.D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. Uniw. Gdańskiego, Gdańsk, s.16-27.

⁹⁴ Klus-Stańska D., 2006, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] red. J. Michalski, *Sapientia et audiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, Wyd. Uniw. Warmiń.-Mazur. W Olsztynie, Olsztyn, s.169.

⁹⁵ Ibidem, s.168.

⁹⁶ Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa, s.61.

⁹⁷ Polak K., 2000, *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s. 162.

⁹⁸ Klus-Stańska D., 2006, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] red.D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. Uniw. Gdańskiego, Gdańsk, s.28.

W takim razie mogę zmienić swoją osobista teorię o ile ją dobrze poznam. Lecz czy jestem w stanie tego dokonać? Tripp zaleca ogląd własnej praktyki z różnych perspektyw, przede wszystkim zaś takiemu oglądowi należy poddać własną zawodową świadomość, więc to czego jesteśmy świadomi oraz tego, co ogranicza i wspomaga nasze wybory. Tylko jak wyrwać się z perspektywy własnych poglądów i doświadczeń?

Jedną z dróg jest studiowanie pedagogicznych teorii i ogląd własnych działań poprzez pryzmat tych idei, a także testowanie ich w praktyce. Wtedy dowiem się, które są mi bliższe, a z którymi zupełnie się nie identyfikuję. Łatwiej będzie mi także dotrzeć do tego, czego nie uświadamiam sobie do końca. Jednak nie może być on powierzchowny, ponieważ wtedy efekt Leona jest nieunikniony, a powyżej wskazane skutki nieuchronne.

14. Pedagogika jako perspektywa oglądu własnej praktyki i źródło inspiracji

B. D. Gołębniak stwierdziła, że nowy profesjonalizm wyznacza pedagogicznym teoriom nową rolę, bowiem ich znajomość powinna być traktowana „jako źródła idei, kluczy analitycznych i interpretacyjnych, narzędzi intelektualnych ułatwiających osobiste rozumienie nie tylko praktycznych problemów”⁹⁹. T. Hejnicka-Bezwińska¹⁰⁰ uściśliła, że w tym momencie nie chodzi o zaaplikowanie do nauczycielskiej praktyki jakiejś konkretnej teorii pedagogicznej, natomiast należy dążyć do takiego zapoznania nauczyciela z pedagogicznymi teoriami, by mógł twórczo z tego katalogu czerpać i refleksyjnie wykorzystywać w swej praktyce. Zdaniem D. Klus-Stańskiej¹⁰¹, nauczanie nauczycieli niepotrzebnie koncentruje się na „wiedzy - co” przy zaniedbywaniu „wiedzy – jak”, przez co ogranicza się ich funkcjonowanie na poziomie „wiedzy – dlaczego” i tym samym ich refleksyjność. Dlatego uznała, że profesjonalne kształcenie nauczycieli powinno włączyć akademickie teorie na zasadzie równorzędnych wobec osobistych teorii, bo „teorie naukowe i teorie osobiste konfrontują się w formie raczej dialogowej niż aplikacyjnej. Odrzucenie teorii akademickiej może zatem nastąpić

⁹⁹ Gołębniak B.D., 2009, *Aplikacje konstruktywizmu do poradoznawstwa. Inspiracje pedeutologiczne*, [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowi, PWN, Warszawa, s.52

¹⁰⁰ Hejnicka-Bezwińska T., 2007, *Miejsce teorii w przestrzeni rozwoju zawodowego nauczycieli*, [w:] red. R. Kwiecińska, S Kowal, M. Szymański, *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Wyd. Nauk. Akad. Pedagog., Kraków, s.244-252.

¹⁰¹ Klus-Stańska D., Mazur B., 1994, *Wokół pytań o profesjonalną wiedzę nauczyciela*, [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny*, Nr 3(153), Wydawnictwa Uniw. Warszaw., s.33-34.

w wyniku osobistego namysłu i wyboru nauczyciela, a nie wyłącznie jako rezultat sporu z konkurencyjną teorią naukową.”¹⁰² Dlatego dziś konstruktywistyczna pedagogia podkreśla konieczność „budowania” na wiedzy uprzedniej¹⁰³. Zignorowanie tego zalecenia prowadzi do unieważnienia teorii akademickich przez teorie potoczne, łatwiejsze do stosowania¹⁰⁴. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że naiwne przekonania nie są odrzucane przez swoich użytkowników nawet wtedy, gdy poznają oni empiryczne dowody świadczące o ich nieprawdziwości¹⁰⁵.

Dodatkowo nauczycielom przeszkadza, jak ujawniła H. Kędzierska, jeden z sześciu mitów pedagogicznych¹⁰⁶, nazwany mitem „mądrości pokoju nauczycielskiego”, który jest obecny w myśleniu nauczycieli, bowiem „mówi on o tym, że pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną jest ogromna, nie dająca się zredukować przepaść. Prawdziwa wiedza o wychowaniu nie jest zawarta w teoriach naukowych, podręcznikach. Jest ona tworzona przez praktyków i tylko w praktyce można się jej nauczyć. Teorie pedagogiczne nie są przydatnym narzędziem do podejmowania refleksji nad własną praktyką.”¹⁰⁷ Mit ten blokuje szanse rozwojowe nauczycieli, co zresztą jest w przypadku uproszczonego myślenia mitycznego częstym zjawiskiem¹⁰⁸, bo myślenie magiczne i myślenie mityczne „utrudniają nam poszukiwanie istotnych związków w rzeczywistości pedagogicznej”¹⁰⁹ i wprowadzenie zmian.

Nie chcę być ograniczona mitycznymi przekonaniem i podoba mi się, że dziś pedagogika nie narzuca mi jedynej słusznej drogi, a jedynie oferuje spory katalog możliwości. Ogląd własnej praktyki z perspektywy jakiejś idei wydaje mi się nie tylko możliwy i obiecujący, ponieważ mam szansę wyrwać się z zakłętą kręgu własnych przekonań. Poza tym skoro i tak stosuję jakąś teorię, chcę, by była profesjonalna nie zaś zdroworozsądkowa oraz wybrana przeze mnie świadomie a nie utajona. Przekonująco brzmi także spostrzeżenie M.C. Taylora, który stwierdził, że „Teoria bez

¹⁰² Ibidem, s.34.

¹⁰³ Gołębnik B.D., 2009, *Aplikacje konstruktywizmu do poradownictwa. Inspiracje pedagogiczne*, [w:] red. A. Kargulowa, *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 38.

¹⁰⁴ Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa, s.61-68.

¹⁰⁵ Lachowicz-Tabaczek K., 2004, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk, s.76-77.

¹⁰⁶ Kędzierska H., 2003, *Mity pedagogiczne nauczycieli*, [w:] red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa, s.116-212.

¹⁰⁷ Ibidem, s.117

¹⁰⁸ Ibidem, s.114.

¹⁰⁹ Dylak S., 2000, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:], red.K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s.178.

praktyki jest pusta; praktyka bez teorii jest ślepa. Nieustannym wyzwaniem jest, żeby teoria i praktyka podążyły razem w taki sposób, byśmy umieli stosować teorię w praktyce i o własnej praktyce teoretyzować.”¹¹⁰

Ogląd własnej praktyki przez pryzmat teorii pedagogicznych nie jest jedyną drogą do samopoznania, a może raczej należałoby powiedzieć niepełną lub niekompletną. Kolejnej wskazówki dostarcza koncepcja „rozszerzonego” profesjonalizmu.

15. Nauczyciel badacz

Badania-w-działaniu (*action research*) mają już długą tradycję. Narodziły się w latach czterdziestych w USA i tam w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych przeżywały swój renesans wśród nauczycieli, którzy byli zainteresowani rozwojem edukacji i jednocześnie zaniepokojeni fiaskiem ogólnie wprowadzonych reform¹¹¹. Badanie-w-działaniu polega „na eksploracji własnej praktyki i formułowaniu, po krytycznej analizie informacji zwrotnych uzyskanych od uczestników animowanych zdarzeń, wniosków pod adresem autora projektu”¹¹². Są dostępne dla początkującego badacza, ponieważ nie wymagają stosowania zaawansowanych technik badawczych, także doświadczony ekspert znajdzie dla nich interesującą formułę¹¹³. Zawsze ma charakter cykliczny i wymaga następujących kroków:

planowanie – działanie – obserwacja – namysł/refleksja. Zauważono (Carr & Kemmis, 1986; Kirk, 1988; Liebermann, 1986)¹¹⁴, że angażujący się w badania-w-działaniu nauczyciele nie tylko zmieniali szkolną rzeczywistość, ale przede wszystkim siebie samych. Lepiej rozumieli przyczyny własnych zachowań, a w efekcie dokonywali lepszych wyborów w trakcie pracy z uczniami, co podnosiło efektywność nauczania. Badania weryfikowały też stosowane przez nich metody pracy, wskazując związki pomiędzy metodami a wynikami. Forum, na którym nauczyciele prezentowali wyniki swoich badań, służyło promowaniu własnej praktyki i zachęcało do aplikacji rezultatów innych do własnej praktyki. Zaangażowani w badania byli nie tylko bardziej pozytywnie

¹¹⁰ Taylor M.C., 2001, *The Moment of Complexity. Emerging Network Culture*, The University of Chicago Press, Chicago and London, s. 233 (tłumaczenie własne).

¹¹¹ Gołębiak B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Wyd. EDYTOR, Toruń-Poznań, s.85-86.

¹¹² Gołębiak B.D., 2009, *Aplikacje konstruktywizmu do poradownawstwa. Inspiracje pedologiczne*, [w:] red. A. Kargulowa, *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s.52.

¹¹³ Day Ch., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk, s. 62.

¹¹⁴ Za Gołębiak B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Wyd. EDYTOR, Toruń-Poznań, s. 87.

nastawieni do bieżących reform lecz stawali się agentami zmiany. Nauczyciele-badacze cechowali się także: lepszą orientacją w reprezentowanej dziedzinie, świeżością spojrzenia na problemy edukacyjne, większą pewnością przy podejmowaniu decyzji w klasie, wzrastało ich zaufanie do siebie, stawali się bardziej krytyczni, refleksyjni i analityczni.¹¹⁵

Badania-w-działaniu obiecują, że nie tylko uzyskam wgląd w mroczne zakamarki swego umysłu, ale będę mogła uzyskać władzę nad własnymi osobistymi teoriami, bo nie tylko je poznam, ale mogę zmienić na lepsze! Niestety, mają też ciemną stronę – zmuszają do realnego oglądu własnej praktyki, co może być bolesne oraz wymuszają wprowadzenie zmian, na które nie zawsze jesteśmy gotowi. Mają też ograniczenia, trudno bowiem uczyć się, badając własną praktykę i być w nią jednocześnie zaangażowanym, zauważa Ch. Day, dlatego zachęca nauczycieli do współpracy, która daje możliwość głębszego uczenia się¹¹⁶.

16. Nauczyciel wśród Innych

Zachęcający do wzajemnej współpracy nauczycieli i naukowców Ch. Day przywołuje definicję z „*Haslsbury Statutes*” mówiącą, że partnerstwo to „relacja nawiązana przez osoby prowadzące wspólne interesy w celu osiągnięcia zysku”¹¹⁷. Nie jest to jednak jedyny typ owocnego partnerstwa, które propaguje dla rozwoju zawodowego nauczyciela i podnoszenia jakości nauczania. Opisując nauczycielskie badania-w-działaniu własnej praktyki, podkreśla celowość zaangażowania się „krytycznego przyjaciela”, który posiada podobną wiedzę, doświadczenie i umiejętności, zapewnia wsparcie i rzuca wyzwania w atmosferze wzajemnego zaufania, jest ochotnikiem, z którym można dzielić się swoimi obawami¹¹⁸. Podkreśla też, że efektywność badań-w-działaniu rośnie, gdy prowadzi się je w szkole, będącą uczącą się społecznością, w której „refleksja w, nad i o działaniu będzie się odbywała regularnie, a nie będzie zarezerwowana tylko dla procesów formalnego oceniania lub doskonalenia personelu”¹¹⁹. Zachęca do wspólnych dyskusji i rozmów, bo dzięki nim „nauczyciele

¹¹⁵ Gołębiak B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Wyd. EDYTOR, Toruń-Poznań, s. 88-89.

¹¹⁶ Day Ch., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk, s. 68.

¹¹⁷ Ibidem, s.219.

¹¹⁸ Ibidem, s.76-77.

¹¹⁹ Ibidem, s.80.

dekonstruują, testują i przebudowują swoje przekonania i głoszone teorie dotyczące edukacji”¹²⁰.

Cenną okazją do wglądu w osobiste teorie może być opieka nad stażystą lub praktykantem. „Sformułowanie rad dla młodszych kolegów wymaga namysłu nad osobistym uczeniem się, jego warunkami, przebiegiem, rezultatami. Wydaje się, że realizacja tego zadania może wyzwolić refleksję nad działaniem”¹²¹, pisze B.D. Gołębnik. „Refleksję dotyczącą własnego działania można wywołać także poprzez demonstrowanie różnorodnych przykładów pochodzących z realnej praktyki. Nauczyciel-tutor opisuje własne działania, dokonuje próby ich interpretacji uwzględniającej różne punkty widzenia.”¹²² To także okazja, trudna do przecenienia, wglądu we własną praktykę z diametralnie różnej perspektywy. Oczywiście o ile będę mieć dość odwagi i pokory, by uczyć się od nowicjusza, by zaufać jego świeżemu oglądowi.

Trzeba pamiętać, że aby korzyść z takiej współpracy była pełna, potrzebne jest zaufanie partnerów i wzajemna otwartość. Wtedy refleksja, krytyczny ogląd, czy badanie-w-działaniu mogą stać się naszym „kamieniem milowym”, punktem zwrotnym, czyli momentem znaczącym powodującym istotną zmianę. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy wnikiemy w głębsze struktury tego zdarzenia, więc nie tylko odpowiemy sobie na pytanie, co zaszło i w wyniku czego, ale i dlaczego tak a nie inaczej zareagowałem, jakie moje przekonania stoją za takim działaniem oraz, co je ukształtowało. W partnerstwie jest to łatwiejsze niż indywidualnie.

Gdy już uzyskamy rzeczywisty i pogłębiony wgląd we własną praktykę, prawdopodobnie dostrzeżemy konieczność jej zmiany na lepsze, więc nieuchronnie czeka nas transformatywne uczenie się.

17. Transformatywne uczenie się

Transformatywne uczenie się, zgodnie z koncepcją J. Mezirowa, ma miejsce w sytuacji konfliktu pomiędzy tym, co traktuję jako posiadany stan wiedzy i umiejętności a poczuciem ich zaskakującej nieprzystawalności do tego, co doświadczam. Pojawia się wskutek konieczności całkowitej przebudowy własnych

¹²⁰ Ibidem, s.79.

¹²¹ Gołębnik B.D., 2000, *Jak przygotować do refleksyjnego nauczania*, w. „Polonistyka”, nr 3, s.179.

¹²² Ibidem, s.180.

schematów poznawczych i perspektyw znaczeniowych, co bywa związane z dłuższym bądź krótszym, ale często bolesnym procesem adaptacji. Jest to „zdolność wykraczania poza posiadaną, często dysfunkcyjną wiedzę, ukształtowane w przeszłości postawy i przekonania oraz utrwalone, nierzadko stereotypowe programy działania w świecie”¹²³; nie socjalizuje lecz emancypuje jednostkę. Transformatywne uczenie się wymaga zdolności do autokrytycznej refleksji nad milcząco przyjmowanymi założeniami i prowadzenia z nimi krytycznego dyskursu, co zdaniem badaczy-psychologów nie jest dostępne dla całej populacji, ponieważ wymaga osiągnięcia zaawansowanego stadium rozwoju funkcji poznawczych; ten poziom osiąga zaledwie połowa dorosłych ¹²⁴. W tej grupie wybrańców powinien znajdować się nauczyciel-profesjonalista. Co więcej, K. Illeris twierdzi, że warunki życia zmieniają się dziś tak szybko, że powinniśmy być gotowi do szeregu takich trudnych transformacji¹²⁵, a Z. Bauman potwierdza, że dziś najcenniejszą naszą cechą jest *flexibility* (elastyczność, giętkość)¹²⁶.

18. Zakończenie

Stawanie się profesjonalistą wymaga wglądu w wyznawane osobiste teorie oraz gotowości do ich transformacji. Przeszkadza w tym łatwość pozornych adaptacji, siła własnych uczniowskich doświadczeń, mit pokoju nauczycielskiego, społeczno-kulturowe uwikłanie, przywiązanie do posiadanych schematów poznawczych i perspektyw znaczeniowych. Sposobem pokonania ograniczeń jest pogłębiona refleksja, krytyczny osąd, badania-w-działaniu z wykorzystaniem współpracy z innymi.

Bycie nauczycielem to niełatwe zadanie. Bycie nauczycielem-profesjonalistą jest jeszcze trudniejsze, tym bardziej, że jest to proces bardzo wymagający i zawsze niedokończony. Ale czy wolno mi zrezygnować z podążania tą trudną drogą...?

¹²³ Malewski M, 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław, s.58.

¹²⁴ Ibidem, s.117.

¹²⁵ Illeris K., 2002, *Trzy wymiary uczenia się*, DSW TWP, Wrocław, s.173-176.

¹²⁶ Bauman Z., 2011, wykład na DSW

19. Bibliografia

- Bruner J., (2006), *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Chmielewska A., (2006), *Projekt badania struktury i dynamiki sytuacji doradczej według koncepcji Kollegiale Beratung*, [w:] Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm Zawodu Nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 223-231.
- Cowan J., (1998), *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*, The Society for Reserch into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- Czerepaniak – Wal c z a k M., (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Day Ch., (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dróżka W., (2008), *Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli – rekonstrukcja narracji*, [w:] Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s.122-152.
- Dylak S., (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s. 176-190.
- Elliott J., (1991), *A model of professionalism and its implications for teacher education*, British Educational Reserch Journal, vol. 19, No. 1.
- Fish D., (1996), *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Girmes R., (2004), *[Sich] Aufgaben stellen*, Kallmeyer, Germany.
- Gołębniak B. D., (2009), *Aplikacje konstruktywizmu do poradoznawstwa. Inspiracje pedentologiczne*, [w:] Kargulowi A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s.36-61.
- Gołębniak B. D., (2000), *Jak przygotować do refleksyjnego nauczania*, Polonistyka, nr 3, s.175-180.
- Gołębniak B. D., (2001), *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja, Numer specjalny.
- Gołębniak B. D., (2002), *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, Gołębniak B.D. (red.), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa, s. 11-22.
- Gołębniak B. D., *Tradycyjne podejście do edukacji na poziomie wyższym a współczesne koncepcje profesjonalizmu (na przykładzie nauczycieli)*, maszynopis.
- Grabowski H., *Dopóki wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi nie będą podstawowym elementem kwalifikacji nauczycieli, dopóty w szkołach będą pracować ofiarni amatorzy*, www.forumakad.pl/archiwum/98/12/artykuly/22-reforma.htm.


- Grzybowski P. P., (2006) *Profesjonalizm nauczyciela – a cóż to takiego*, [w:] Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm Zawodu Nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 59-69.
- Hejnicka – Bezwińska T., (2007), *Miejsce teorii w przestrzeni rozwoju zawodowego nauczycieli*, [w:] Kwiecińska R., Kowal S., Szymański M. (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagog., Kraków, s. 244-252.
- Jagięła J., *Do mistrzostwa pedagogicznego*,
www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1996/07/do_mistrzostwa.html.
- Kaparkom J., (2006), *Profesjonalny nauczyciel jako współtwórca klimatu szkolnego*, [w:] Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm Zawodu Nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 283-297.
- Kędzierska H., (2003), *Mity pedagogiczne nauczycieli*, [w:] Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.), *Spółeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa, s.116-212.
- Kędzierska H., (2008), *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości*, [w:] Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 153-168.
- Klus – Stańska D., (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Klus – Stańska D., (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s.15-28.
- Klus – Stańska D., (2006), *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] Michalski J. (red.), *Sapientia et audientum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 155-176.
- Klus – Stańska D., Mazur B., (1994), *Wokół pytań o profesjonalną wiedzę nauczyciela*, [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny*, Nr 3, s. 29-41.
- Kruszewski K., (2000), *Siedem cnót kardynalnych nauczania*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s.234-249.
- Kwiatkowska H., *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*
www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/czy_nauczyciel.html.
- Kwiatkowska H., (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwieciński Z., (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopatologiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

- Lachowicz – Tabaczek K., (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk.
- Michalak J. M., (2006), *Być profesjonalistą. Uwagi zainspirowane rozprawą Christophera Daya „Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie”*, [w:] Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm Zawodu Nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 15-37.
- Od wydawcy, (2000), *Stopnie awansu zawodowego nauczyciel. Dokumenty, komentarze, plan rozwoju zawodowego, wzory pism*, Akademicka Oficyna Wydawnicza, Lublin.
- Opłocka U., (2011), *Emergencja nauczycielskich pedagogii oceniania. Studium etnopedagogiczne*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem B.D. Gołębnik, DSW, Wrocław.
- Polak K., (2000), *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa, s. 155-176.
- Rozzak B., (2006), *Nauczyciele – największy atut szkoły*, w *Problemy Oświaty i Wychowania*, Ośrodek Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli w Lesznie, nr 2, s.2-4.
- Rusiecki J., *Wąski profesjonalizm nauczycieli*,
www.vulcanM.edu.eid.archiwum/1999/03/waski_profesjonalizm.html.
- Rylke H., (2007), *„Wielka Improwizacja” – o działaniu refleksyjnych praktyków*, [w:] *Psychologia w szkole*, nr 2, s. 37-42.
- Schön D., (1984), *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action?*, Basic Books, New York.
- Sipińska D., *Spór o katalog cech dobrego nauczyciela*,
www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/spor.html.
- Słownik języka polskiego*, (1981), red. M. Szymczak, PWN, Warszawa.
- Sowińska A., *Kręte ścieżki awansu*,
www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2002/08/krete_sieczki.html.
- Szymczak M. (red.), (1997), *Słownik Języka Polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Taylor M. C., (2001), *The Moment of Complexity. Emerging Network Culture*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Totwińska B., (2006), *Wokół problemów motywowania do pracy – ujęcie teoretyczne*, [w:] Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm Zawodu Nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 91-103.
- Tripp D., (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osadu*, WSiP, Warszawa.
- Włoch S.: *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*,
www.21.edu.pl/ks/2/221.doc.

- Zamojski P., (2006), *Dialektyka profesjonalizmu: myślenie jako przedmiot odpowiedzialności (nie)profesjonalnej*, [w:] Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm Zawodu Nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 39-57.
- Zamorska B., (2005), *Portfolio jako opowieść o byciu-ku własnej możliwości bycia nauczycielem*, [w:] *Terazniejszość Człowiek Edukacja*, nr 3, s.39-49.
- Zińczuk M., (2006), „*Zapobiegliwy profesjonalista*” – czyli *nauczyciel kontra niepowodzenia szkolne*, [w:] Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm Zawodu Nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s.135-151.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Dolnośląska Szkoła Wyższa 
www.dsw.edu.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wydawca:
Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
tel. 71 358 27 47
www.dsw.edu.pl

Egzemplarz bezpłatny

 **POPRAZ PRAKTYKĘ
DO PROFESJONALIZMU**
– nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego