



Bogusława Dorota Gołębnik, Beata Zamorska

Nowy profesjonalizm nauczycieli.

Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju

**Nowy profesjonalizm
nauczycieli.**

**Podejścia–praktyka–
przestrzeń rozwoju**

Bogusława Dorota Gołębniak,
Beata Zamorska

Nowy profesjonalizm nauczycieli.

Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPOJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Recenzenci

Dorota Klus-Stańska
Zbigniew Kwieciński

Redakcja językowa

Joanna Chmielewska

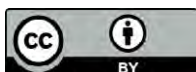
Redakcja techniczna

Witold Gidel

Projekt okładki

Bartłomiej Siwek

ISBN 978-83-62302-74-1



Publikacja stanowi własność Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
i jest udostępniana na licencji

Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wrocław 2014

Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
www.dsw.edu.pl

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja bezpłatna

O serii

Seria „Praktyka i Profesjonalizm” powstała jako rezultat aktywności naukowej badaczy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jest ona zbiorem sześciu tomów publikacji, będących podsumowaniem realizacji czteroletniego projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”.

Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela, autorstwa Teresy Chmiel, są próbą wielopłaszczyznowego spojrzenia na problematykę przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej. Tytułowe przygotowanie paradoksalnie oznacza umiejętność stawania się nauczycielem poprzez doświadczanie codziennej rzeczywistości szkolnej, której podstawową kategorią są relacje interpersonalne, charakteryzujące się dużą dynamiką, zmiennością i nieoczywistością sytuacji. Dlatego współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie przygotowaną do radzenia sobie z wyzwaniem współczesności, pełniąc różne funkcje, m.in. przewodnika, tutora, facylitatora, terapeuty, artysty, doradcy, diagnosty, organizatora, inicjatora zmian, itp. Jak kształcić kandydatów do profesji nauczycielskiej, aby sprostać wymienionym oczekiwaniom? - to podstawowe pytanie, na które Autorka próbuje znaleźć odpowiedź, sięgając do różnych koncepcji przygotowania do zawodu nauczyciela.

Tom *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, którego Autorami są Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski, prezentuje ujęcia edukacji jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się zmiana skoncentrowana na urzeczywistnieniu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność, stanowiących fundament myślenia o demokracji jako zasadzie

organizacji życia społecznego i sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Na przykładzie wybranych koncepcji oraz analiz socjopedagogicznych, Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, kiedy edukacja może stać się narzędziem zmiany społecznej. Ich zdaniem, będzie to możliwe wówczas, gdy tradycyjnym pojęciom pedagogicznym, takim jak *edukacja*, *wychowanie*, *nauczanie*, *uczenie się* nada się sens emancypacyjno-podmiotowy, którego podstawową cechą jest refleksja nad demokracją, dialogiem i działaniem.

Tom *Oblicza edukacji. Między pozorami a rozwojową zmianą* adresowany jest do nauczycieli i do badaczy edukacji i szkoły, do rodziców zainteresowanych rozwojem swych dzieci, i do naukowców, zajmujących się tym rozwojem. Rozwojem rozumianym szeroko i wielokontekstowo, którego uwarunkowania zależą od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa edukacja, która, zdaniem Autorki tomu - Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, „jest w świecie współczesnym prawdziwą (i chyba jedyną) szansę na emancypację, na świadomą, niepodatną (lub podatną dużo mniej) na manipulację pracę nad własną tożsamością. Edukacja, szkoła i nauczyciel/nauczycielka to dzisiaj najważniejsi pomocnicy biograficzni, opiekunowie na trajektorii budowania własnego miejsca w świecie, własnej odrębności opartej na rozpoznaniu własnych możliwości, potrzeb, dążeń, ale także poczuciu więzi z innymi”. Autorka stawia ważne pytania o to, czym jest i może być dzisiaj edukacja, wychowanie, w jaki sposób organizować te procesy, by służyły wspólnemu dobru?

Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka przestrzeń rozwoju, autorstwa Doroty Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej, eksponuje problem relacji między teorią a praktyką w rozwoju kompetencji profesjonalnej nauczycieli. Pytanie, które stawiają sobie (i Czytelnikom) Autorki „dotyczy konieczności/możliwości pomyślenia na nowo relacji między podmiotami zaangażowanymi w procesy nabywania kompetencji do nauczania”. W centrum zainteresowania Auterek znalazła się zarówno wiedza, sankcjonująca praktykę oraz odpowiadające poszczególnym koncepcjom (oraz praktykom) sposoby jej konstruowania (na poziomie wstępnej wiedzy akademickiej i „całozyciowego” uczenia się), jak i praktyka opisywana na tle dynamicznych i wielowymiarowych zmian, zachodzących w rozumieniu rozwoju profesjonalnego.

Przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela, autorstwa Barbary Kutrowskiej i Anetty Pereświat-Sołtan, to publikacja składająca się z dwóch części. Pierwsza z nich nawiązuje do koncepcji modelu kształcenia praktycznego wypracowanego podczas realizacji projektu (założenia teoretyczne, organizacyjne, metodyczne). Natomiast druga obejmuje teoretyczne rozważania, które koncentrują się wokół problematyki zawodu nauczyciela (profesjonalizm, rozwój zawodowy i osobowy, współpraca nauczycieli z rodzicami, profesja nauczyciela we współczesności, nowe zadania i funkcje). Prezentują nowe naukowe podstawy zarówno zasadniczych, by nie powiedzieć rewolucyjnych, zmian edukacyjnych, jak i rozumienia roli nauczyciela w uczeniu się oraz w jego kształceniu i samodoskonaleniu.

Tom *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne*, autorstwa Roberta Kwaśnicy, stawia przed Czytelnikiem ważne pytania o współczesną edukację i zmiany, którym ona ulega. Rozum instrumentalny, który, zdaniem Autora, zawłaszczył sobie przestrzeń edukacji, tak jak i inne przestrzenie życia społecznego, wymusza instrumentalne myślenie o procesach dziejących się w obszarze edukacji (nauczanie, uczenie się, wychowanie, kształcenie) oraz ich uczestnikach (nauczyciele, uczniowie, rodzice). Dokonujące się zmiany również mają charakter techniczno-przedmiotowy, pozbawiony głębszej refleksji i pytania o sens dokonujących się przeobrażeń.

Spis treści

Słowo wstępne: uzasadnienie, idea i formuła książki	11
CZĘŚĆ PIERWSZA	
Po/myśleć „na nowo” rozwój profesjonalny nauczycieli	18
Rozdział pierwszy	
Wyjść poza misyjność i instrumentalizm	22
1.1. Postawienie problemu	22
1.2. Między zawodem a profesją	24
1.3. <i>Nowy</i> profesjonalizm - podstawa czy produkt profesjonalizacji?	27
Rozdział drugi	
Wyjść poza podejście klasyczne i stary <i>nowy</i> profesjonalizm	33
2.1. Dyskusja współczesnych podejść do profesjonalizmu.	34
2.2. <i>Tu i teraz</i> , czyli w stronę...?	45
2.3. Profesjonalizacja systemu via rozwijanie profesjonalności?	48
CZĘŚĆ DRUGA	
Przestrzeń możliwości	56
Rozdział trzeci	
<i>Zyskiwanie siebie</i> . Jak pedagogika dialogiczna „czyta nauczyciela”	61
3.1. Dialog	62
3.2. Nieporozumienia wokół dialogu w edukacji	66
3.3. Z badań: Studium przypadku nauczania i uczenia w szkole średniej (Case Study of Teaching and Learning in High School)	71
3.4. Nauczyciel w procesie dialogicznego uczenia się. Próba podsumowania.	82
Rozdział czwarty	
<i>Nabywanie siły własnego działania</i> .	
Jak kulturowo-historyczna teoria „czyta” nauczyciela	87
4.1. Nieporozumienia wokół rozwoju i nauczania	88
4.2. Relacja między nauczaniem a rozwojem	93

4.3. Strefa najbliższego rozwoju jako przestrzeń pomocy i współdziałania	95
4.4. Z badań	99
Zakończenie: Przestrzeń rozwoju. Jakiego wsparcia potrzebuje nauczyciel?	116
Bibliografia	127
Indeks rzeczowy	141

Słowo wstępne: uzasadnienie, idea i formuła książki

W niniejszej książce, inicjującej zaproszenie do nowego po/myślenia relacji teorii i praktyki w kontekście rozwijania profesjonalizmu nauczycieli, ponawiamy - w stosunku do ustaleń przyjętych między innymi w publikacjach: *Zmiana edukacji nauczycieli. Wiedza-biegiełość-refleksyjność* (1998), *Nauczyciele: (re)konstrukcje bycia z innymi w świecie edukacji* (2008), artykułach *Ku pedeutologii refleksyjnej - od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”* (2001), *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły* (2012) - pytanie o istotę profesjonalnego działania w tym obszarze praktyki społecznej. Dokonujemy tego powrotu pewnej rewitalizacji dyskursu nie tylko z pozycji zdziwienia, że... tematyka ta ciągle nas interesuje (czy też jest ważna dla tzw. decydentów i podmiotów edukacji nauczycieli), ale przede wszystkim z uwzględnieniem nowych kategorii teoretycznych, wywiedzionych ze studiów literaturowych i, nade wszystko, konkretnych rozpoznaw empirycznych w obszarze nauki o nauczaniu i nauczycielach.

W minionym piętnastoleciu dyskurs pedeutologiczny został wzbogacony o ważne z punktu widzenia podejmowanego problemu monografie i publikacje. Dyskusja współczesnych koncepcji profesjonalizmu nauczycielskiego nie tylko została poszerzona o nowe wątki tematyczne, ale i paradygmaty, w których osadzone są proponowane idee i rozwiązania. Wzmocnione zostały „stare”, bo wypracowane wcześniej, kategorie oglądu rozwoju profesjonalnego nauczycieli i ich bycia w świecie nauczania - tożsamość (Kwiatkowska, 2005), płec kulturowa (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007), biograficzna rama stawania

się nauczycielem (Dróżka, 2008). Pojawiły się nowe propozycje - tożsamości narracyjnej (Ligus, 2009), programowego nie/przygotowania (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012), czy tytułowego po/myślenia (Zamojski, 2010). Znaczące są wpływy koncepcji całościowego uczenia się (Day, 2004) i innych, tzw. kulturowych, teorii konstruowanych na gruncie antropologii i/czy andragogiki (Cervinkova, 2013; Lemańska-Lewandowska, 2013). Wprowadzono nowe jakościowe strategie eksploracji - metodę dokumentarną (Zamorska, 2008), fenomenografię (Męczkowska, 2002), teorię ugruntowaną (Kędzierska, 2012; Optocka, 2012). Zrewitalizowano badania w działaniu (Cervinkova, Gołębniak, 2010; 2013; Wołodźko, 2013). Poszerzono zakres zainteresowań pedeutologii o tzw. ludzką perspektywę szkolnej edukacji, składając konkretne propozycje rozwiązań (Zubrzycka-Maciąg, 2011), jak i dokumentując jej koszty osobowe (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg, 2013). Studia i badania prowadzone w tradycji krytycznej ujawniły też polityczne tło tych i innych kosztów transformacji, czy też przejścia od zawodu do profesji (Śliwerski, 2009; Nowak-Dziemianowicz, 2001).

Czy nauczanie jest profesją, czy tylko zawodem? Dlaczego warto zabiegać o profesjonalizację praktyki nauczania? Kto na tym zyskuje? Nauczyciele? Czy tylko oni? Jak procesy profesjonalizacji bywają, a jak mogą być rozumiane? Co z wyborem koncepcji profesjonalizmu? Na ile możemy mówić o uniwersalnym modelu profesjonalnego nauczania, a na ile powinniśmy uwzględniać procesy społecznego konstruowania idei i praktyki? Czy działalność o charakterze wdrożeniowym dotyczyć może pojedynczych nauczycieli, grup czy też wymaga rozwiązań systemowych? Co wnosi dyskurs pedeutologiczny?

Inny jest nasz stosunek do publikacji zagranicznych. Jeśli pod koniec minionego stulecia, poszukując uzasadnień dokonywanej, także z naszym - akademików udziałem, Zmiany, skupialiśmy się na rekonstrukcji zachodniego dyskursu z zakresu pedeutologii (Mizerek, 1999; Gołębniak, 1998; Dylak, 1995) i szeroko rozumianej humanistyki (Kwaśnica, 1994, 2003; Witkowski 1998), to obecnie, będąc pełnoprawnymi uczestnikami debaty, choćby z uwagi na naszą obecność w otwartej przestrzeni wydawniczej czy w transdyscyplinowych sieciach badawczych oraz rozwojowych programach edukacyjnych, staramy się sytuować nasze problemy na tle i z wykorzystaniem też konstruowanych w innym (anglojęzycznym) kontekście.

W prezentowanym tekście stawiamy tezę, że dokonująca się w ostatnim okresie profesjonalizacja zawodu nauczyciela przyniosła marne efekty w obydwu falach zmiany: pierwszej, w latach 60-70-tych minionego stulecia, i drugiej, u progu millenium. Pierwszy z przełomów możemy określić - jako przełom racjonalno-techniczny, drugi zaś jako przełom interpretatywno-działaniowy. Zakorzenie dyskursu w tradycyjnym myśleniu o zjawisku, z jednej strony, i poddanie się triumfowi scjentyzmu, z drugiej, przyniosło w pierwszym okresie skutek w postaci *quasi*-profesjonalizmu¹. Skutkiem drugiej fali Zmiany, już wieloparadygmatycznej, ale dokonującej się w oparciu o krytykę modelu techniczno-racjonalnego, jest „wąska inaczej” (bo lokalna, nieuwzględniająca kontekstu politycznego) koncepcja refleksyjnej praktyki i/lub sprzeciwiająca się personalizmowi, operująca metaforą i uprawniająca wszystkie *Głosy* (Giroux, 1998), pedeutologia dyskursywna (Gołębiak, 2001; Nowak-Dziemianowicz, 2011). Doświadczenie kryzysu skłania do porzucenia dychotomicznego myślenia (albo wiedza albo praktyka; albo teoria albo działanie) i zwrócenia się ku takim konstrukcjom, które umożliwiają wyjście z impasu (zakleszczenia). Pewne nadzieje, jeśli idzie o „trzecią drogę” rozwoju profesjonalizmu nauczycielskiego, niesie, jak się wydaje, współczesna wersja mariażu psychologii kulturowej i amerykańskiego pragmatyzmu. Konstruowane tu podejścia - trialogiczne, bo, w przeciwieństwie do podejścia kognitywnego i/czy partycypacyjnego, wysoko wartościujące zarówno indywidualne, jak i relacyjne oraz związane z kontekstem wymiary profesjonalnego uczenia się, otwierają - poprzez nową przestrzeń znaczeń - także nowy język możliwości (Gołębiak, 2007).

Nie bez znaczenia dla kreowanej właśnie „drugiej fali” debaty jest rozkwit dyskursu andragogicznego. Emergencja nowych zawodów, szczególnie tych sytuujących się w tzw. sektorze usług społecznych, sektorze publicznym (coach, edukator, ewaluator, konsultant zmiany), a także inne w stosunku do przeszłości usytuowanie tradycyjnych praktyk prowadzą do poszerzenia wymiany, czy wręcz dialogu, konstruowanych teorii i praktyk. Edukacja osób dorosłych to obecnie nie tylko

¹ Nazwa, skonstruowana przez brytyjskiego badacza Johna Elliotta w odniesieniu do zjawiska zaobserwowanego w kontekście anglojęzycznym, trafnie określa też wzór (model empiryczny), występujący w naszym kontekście - „nauczyciel ekspert w wąskiej dziedzinie wiedzy” (Elliott, 1991).

wąskie kształcenie zawodowe. Andragodzy, zmuszeni do porzucania „szkolnych”, tzw. addytywnych modeli edukacji (Nizińska, 2008), sięgają, z jednej strony, do dyskursu rezerwowanego wcześniej dla profesjonalizmu w anglosaskim jego znaczeniu (przykładem niech tu będzie choćby „nowa” epistemologia praktyki autorstwa Donalda Schöna (1983; Schön, Argyris 1996), czy też teoria uczenia się refleksyjnego Davida Kolba (1984))², z drugiej zaś, konstruuja teorie atrakcyjne poznawczo i aplikacyjnie dla edukacji nauczycielskiej (koncepcja transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa czy koncepcja poszerzonego uczenia się Yriego Engeströma, a ostatnio teoria „budowania wiedzy” Marlene Scardemalii i Carla Bereitera³).

Jest też i druga strona medalu. Ekspansja uczenia się, aplikacje idei społeczeństwa uczącego są kolonizowane przez dyskurs ekonomiczny (Szkudlarek, 2008). Oznacza to powrót do myślenia o praktyce nauczania ponownie w kategoriach strywializowanej jakości, czyli efektywności, produktywności, z pomiarem ilościowym włącznie. *Biegłość* wykonania staje tym samym przed refleksyjnością, autentycznością, zaangażowaniem. Procesy uzawodowienia nauczania znajdują też odzwierciedlenie w wynikach badań. Ostatnie prace Hanny Kędzierskiej (2012) ujawniają nie tylko koniec romantycznego podejścia do nauczania (mitu siłaczki czy kaganka oświaty), ale i to, że nauczyciele nowej generacji (młodszy stażem, reprezentujący takie przedmioty, jak informatyka, języki nowożytnie) nie różnią się w postrzeganiu swej działalności od przedstawicieli zawodów robotniczych czy biznesowych. Świadomość tych nasilających się procesów, służących zachowaniu *status quo* życia społeczno-politycznego, zaprasza do ponownej (z pierwszą fazą krytycznej debaty mieliśmy do czynienia w latach 80. i 90. za sprawą wspomnianych już wyżej badaczy, takich jak np. Zbigniew Kwieciński (2011) Joanna Rutkowiak (1995), Maria Czerepaniak-Walczak (1997)) krytycznej dyskusji nie tylko podstaw ontologicznych profesji nauczycielskiej, ale i epistemologii wiedzy, stanowiącej jej rdzeń, jak również do kontekstu i sposobów jej konstruowania (zob.

² Rekonstrukcję koncepcji refleksyjnej praktyki: zob. B. D. Gołębiak (1998).

³ Rekonstrukcja tych i innych teorii uczenia się dorosłych: zob. Malewski (2010); Kurantowicz, Nizińska (2012), większość numerów kwartalnika *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja* oraz *RELA* - czasopism wydawanych we Wrocławiu, w Wydawnictwie Naukowym DSW.

np. Kwiatkowska, 2013; Michalak, 2013; Ligus, 2013; Noworolnik-Mastalska, 2013).

W monografii, poświęconej profesjonalizmowi edukacyjnemu, podejmujemy problem relacji między teorią i praktyką w rozwoju nauczycieli. Pytanie, które sobie i czytelnikom stawiamy - jak można wspomagać te procesy z udziałem akademickiej pedagogiki (pedeuto-logii refleksyjnej i/czy pedeuto-logii ekologicznej), sytuujemy w kontekście przemian natury teoretycznej i wdrożeniowej. Głównym przesunięciem - zarówno konceptualnym, jak tym o polityczno-ideologicznej proveniencji, poświęcona jest pierwsza część książki. Jej autorką jest Bogusława Dorota Gołębniak. Skupiając się na analizach wybranych przypadków, Autorka rozważa warunki brzegowe przejścia w edukacji nauczycieli - od *quasi*-profesjonalizmu do *dewelopmentalizmu*⁴. W drugiej, autorstwa Beaty Zamorskiej, uwaga skupiona jest na tym, jak w tym kontekście - dynamicznych i wielowymiarowych - zmian, zachodzących w rozumieniu rozwoju profesjonalnego, „czytać” praktykę nauczycieli. Inspiracją do tego są nowe i niezwykle płodne reinterpretacje koncepcji rozwoju Lwa S. Wygotskiego oraz Michaiła Bachtina, obecne we współcześnie ewoluujących społeczno-kulturowych oraz dialogowych podejściach do edukacji. Analizowane przykłady pochodzą z laboratoriów edukacyjnych, w których nauczyciele - jako badacze - rozwiązywali problemy z własnej praktyki.

Książka powstawała w toku naszych rozmów, związanych z problematyką profesjonalizmu, inspirowanych lekturami, kontaktami z badaczami edukacyjnymi z innych krajów oraz, przede wszystkim, współpracą z naszymi nauczycielami. Zabieg wypowiedzania się w liczbie mnogiej lub pojedynczej oraz pisania (zwłaszcza w drugiej części)

⁴ Termin zapożyczony od Lindy Evans, autorki koncepcji subiektywnego profesjonalizmu, „stawiającego” na rozwój „na dole” (Evans, 2014). Angielski termin *dewelopmentalism* trudno przetłumaczyć wprost na język polski. Równie trudno przychodzi mi znalezienie synonimu albo skonstruowanie odpowiednika, oddającego istotę podejścia. Odwołując się do przypadku - na przykład takiego, jak legitymizacja słowa „deweloper”, używam w dalszej części książki określenia dewelopmentalizm, zdając sobie w pełni sprawę z oporów, jaki może ono budzić nie tylko wśród purystów językowych (sic!), ale koleżanek i kolegów, pedagożek i pedagogów, teoretyków i praktyków, niechętnych wszelkim anglicyzmom w debacie edukacyjnej. Zważywszy jednak na losy takich określeń, przeniesionych na rodzimy grunt z kontekstu anglojęzycznego, jak ewaluacja, implementacja, badania w działaniu, pozostawiam i tę nazwę w rękach, czy raczej na językach, Odbiorcy.

w pierwszej osobie jest konsekwencją przyjętego przez nas stanowiska teoretycznego, w którym rozwój profesjonalny ma charakter dialogowy. Zachowałyśmy spontaniczną płynność przechodzenia pomiędzy zaimkami „ja” i „my”, wskazującą miejsca spotkań „słowa osobistego przekonania” z *czudym słowem* (Bachtin). Porządek dialogu wyznacza dynamikę relacji, rozgrywających się na *pograniczu*, w którym krzyżują się różne głosy, pozycje i stanowiska.

Przedkładana Czytelnikowi książka stanowi - jak we wstępnym fragmencie wspomniatyśmy - zaproszenie do pomyślenia na nowo o procesie profesjonalizacji praktyki edukacyjnej i do dialogowego współuczestniczenia w toczącej się dyskusji. Prezentowane Czytelnikowi opracowanie zaledwie „dotyka” interesującego nas fenomenu (i procesu edukacyjnego). Ma ono bardziej charakter wskazania ważnych - z naszego punktu widzenia - tematów/wątków rozmowy z innymi badaczami i/czy realnymi profesjonalistami, reprezentującymi edukacyjny filar sektora publicznego niż monografii, która, w oparciu o wyczerpujące studia literaturowe, oferuje możliwe do zastosowania rozwiązania.

Bogusława Dorota Gołębiak

CZĘŚĆ
PIERWSZA

Po/myśleć „na nowo” rozwój profesjonalny nauczycieli

Pojęcia *profesjonalizm*, *profesjonalizacja*, *profesjonalność*, *rozwój profesjonalny* nie są ani w literaturze z zakresu socjologii pracy, ani w publikacjach poświęconym kompetencjom nauczycieli jednoznacznie definiowane. Ta niejasność wynika zarówno ze społecznego charakteru ich konstruowania, jak i z odnoszenia się do zjawisk, procesów, cech działalności podejmowanej w różnych obszarach (polach) wyłonionych w historyczno-społecznym podziale pracy, a także nieustannego moderowania przez wpływy, pochodzące z tzw. codzienności. Rozumienie potoczne ogranicza potencjał znaczeniowy nadany im w narracji urzędowej. Akcentujące cechy osobowe i umiejętności warsztatowe wydają się bliższe temu, co w literaturze naukowej przypisuje się bardziej profesjonalności niż profesjonalizmowi⁵. Język dokumentów formalnych razi z kolei arefleksyjnością przenoszenia określeń konstruowanych w wielowątkowych dociekaniach, często w sporze, nierozszczepiających praw do pewności, na język jednoznacznych rekomendacji, zaleceń, „spraw do wykonania”.

Na teorię profesjonalizmu nauczycielskiego można, dokonując ograniczonej, jeśli idzie o skalę, ale mam nadzieję, że uprawnionej transpozycji (?) stanowiska odnośnie do teorii edukacji Paddy’ego

⁵ Określenie *profesjonalizm*, jak spróbuję wykazać w kolejnych rozdziałach, wiąże się na ogół z ideologicznie i kulturowo uzasadnianymi standardami, które przewodzą praktyce (por. Evetts, 2009, a także Gołębnik, 1998; Kaniowski, 2010), a profesjonalność z osobistymi aspektami reprezentowania danej profesji (zob. np. Hoyle, 1975; Stenhouse, 1985).

Welsha (zob. Gołębiak, 1994b), spojrzeć jak na wiązkę wyłaniających się z praktyki - poprzez ujawnianie w tym samym czasie zbliżonych potrzeb - unikatowych, odpornych na ataki i zdyscyplinowanych wewnętrznie głosów (dyskursów): (1) utopijnego, (2) deliberatywnego, (3) ewaluatywnego, i (4) naukowego. Ten pierwszy, przyjmując założenie o „kwitnącym” profesjonalizmie, zajmuje się w sposób wyłącznie teoretyczny, w pejoratywnym tego słowa znaczeniu, nie tyle tym, co dobre, ale tym, co idealne. „Teoretyczny”, raczej w pejoratywnym tego słowa rozumieniu, obejmuje w sposób całościowy szerokie scenariusze rozwoju danej profesji (snute na ogół przez samych praktyków). Dyskurs deliberatywny ma raczej „inżynierski” charakter. Zasada się na artykułowaniu i kierowaniu sztuką osiągnięcia tego, co w sytuacji, w której znajduje się dana praktyka, a także stosownie do osiągniętego poziomu rozwoju, jest najlepszym, bo możliwym rozwiązaniem. Stanowi on drugą stronę „oddania się” profesjonalizmowi. W stosunku do dyskursu utopijnego pełni rolę testu odróżniającego „dobre”, bo realne praktyki, od „przyjemności spekulacji”. Opiera się na konsultacjach, symulacjach i badaniach, prowadzonych wspólnie z praktykami i przybiera najczęściej formę „praktycznego teoretyzowania”. Korzysta z formalnych konceptów i teorii węższego zasięgu, ale nie sięga do ich źródłowego umocowania - ot, w eklektycznym dziele, „pożycza” je na jakiś czas, aby uzyskane dzięki nim rozumienie nadrzędnych koncepcji było wystarczające dla określenia, czy dana praktyka przebiega wystarczająco dobrze. Dyskurs ewaluatywny pojawił się i rozbudowuje wraz z rozwojem dyskursu zarządzania (tzw. *managerialism*) w sektorze publicznym, do którego należy także edukacja. Pozostaje w niemal symbiotycznym związku z dyskursem deliberatywnym, stanowiąc poniekąd jego normatywne dopełnienie. Opis profesjonalności zawiera wszak, gdy to jest potrzebne, pierwiastki normatywne. Skupia się na jednostkowych przypadkach, grupach, systemach. Podstawową formą szacowania są tu szeroko rozumiane studia przypadków. Przypadkiem może być sektor systemu, program, konkretny projekt, „życie” instytucji. Przedmiotem ewaluacji bywają wszelkie wartościowe elementy danej praktyki, warte zachowania oraz procesy innowacyjne. Realizowana bywa w sposób odgórny, ale przybiera też formy oddolne, podejmowane w konkretnej instytucji czy wspólnocie. Pytaniem ważnym jest, na ile praktyki te chronią praktykę przed wąskim

protekcjonizmem, a na ile sprzyjają formującemu monitorowaniu podejmowanej działalności. I wreszcie, *last but not least*, dyskurs naukowy, skupiony na poszukiwaniu rozumienia i wyjaśnienia zjawisk, mechanizmów i procesów, związanych z byciem profesjonalistą, stawianiem się nim, profesjonalizacją zawodów. Niezależnie od zarzutów formułowanych dziś pod adresem jego wieloparadygmatyczności (najczęściej z pozycji scjentyistycznych za brak obiektywizmu i generalizacji) odróżnia się od dyskursu ewaluatywnego tym, że nie odnosi się bezpośrednio do badanych praktyk, sytuuje ich opis czy wyjaśnienie w szerszej perspektywie teoretycznej. Z drugiej jednak strony, nie sposób nie zauważyć, że dostarcza mu instrumentów konceptualizacyjnych, kategorii analitycznych i kluczy interpretacyjnych. Od dyskursu utopijnego różni go z kolei to, że zajmuje się raczej tym, co jest, a nie tym, co ma być, choć łączy pozostawanie w gąszczu filozoficznych dysput i kategorii.

Rekonstrukcje i analizy podejmowane w rozdziałach konstytuujących część pierwszą niniejszego opracowania nie pretendują do całościowości czy „wyczerpywalności”. Są wycinkowe, ale dobrane w sposób autorski z punktu widzenia ich użyteczności dla wielogłosowego oglądu *status quo* profesji nauczycielskiej w Polsce. Dokonany zabieg był mi potrzebny do wskazania i podtrzymywania świadomości zewnętrznej skali i wewnętrznej złożoności zajmującego nas tu fenomenu. Pytając o istotę i potencjalny rozwój profesji edukacyjnej zwanej nauczaniem, poruszać się będę „po skosach” lub wiążąc w supty wybrane elementy wszystkich czterech dyskursów.

Wybrałam spiralną linię narracji. Zaczynam od przypomnienia podjętego już wcześniej, w innej książce, dylematu ile w nauczaniu zawodu, a ile profesjonalizmu. Realizuję je (to pytanie), rekonstruuując teoretyczne i kontekstualne przesunięcia, których byliśmy świadkami, czy których raczej doświadczyliśmy, w minionym dwudziestoleciu. Przybliżam zatem nie tylko „kulturowo-lingwistyczne” usytuowanie interesującej nas tu dystynkcji (zarobkowe zajęcie *versus* profesjonalna tożsamość), ale przede wszystkim - istotę dokonujących się rozszerzeń, czyli ewolucji dyskursu profesjonalizmu i profesjonalności w odniesieniu do praktyków działających w edukacyjnym sektorze publicznym. Przypominam krótko „narodziny”, opozycyjnego w stosunku do ujęć klasycznych, tzw. nowego profesjonalizmu, by przejść do dyskusji najbardziej

dzis znaczących podejść do profesjonalizmu, osadzić analizę dyskursu profesjonalizacji (w języku Welscha: deliberatywno-ewaluacyjnego) na tle istotnych przemian, dokonujących się/dokonywanych w kontekście brytyjskim, skąd do nas trafił, i wrócić do pytania: *co dalej?* na nieco inaczej już sprobematyzowanym tle i wyższym (?) poziomie.

Pozostaje jeszcze wyjaśnić w tym miejscu tytułową frazę „pomyśleć na nowo”. Pierwszy jej element zapożyczyłam od Piotra Zamojskiego, który tytuł *Pomyśleć szkołę inaczej* (2010) nadał książce stanowiącej swoistą, interesująco poprowadzoną rekonstrukcję debaty poświęconej szkolnej edukacji podjętej przez praktyków, nauczycieli i rodziców, studentów, oraz badaczy pod egidą Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego. Zarówno sam termin, jak i odpowiadające mu wyjaśnienie przyjętej w debacie strategii, wydają się w pełni adekwatne i do podejścia w pracy edukacyjnej z nauczycielami, do którego staram się przekonać Czytelnika, i nazwy występującej w typologii Judith Sachs, przywoływanej na kartach niniejszej książki, która wydawała mi się przez jakiś czas nieprzetłumaczalna. O ile takie określenia, jak: *retooling*, *remodelling*, *revitality*, nie przysparzały większych trudności translatorskiej natury, to ostatnie, *re-imagining*, owszem. Inspiracja płynąca z tekstu Piotra Zamojskiego, używającego wyrażenia *pomyślenie inaczej* na wskazanie konieczności wyjścia w debacie poza utarte sposoby oglądu tzw. szkolnej rzeczywistości, okazała się cenna.

„Konieczność pomyślenia szkoły inaczej - pisze Piotr Zamojski - narodziła się jako wynik... wspólnego namysłu wielu zaangażowanych w edukację ludzi. W jego toku okazało się bowiem, że nie potrafimy jako społeczeństwo (czyli: my wszyscy nie potrafimy) pomyśleć szkoły inaczej, niż w pewien określony sposób. I oto ta właśnie niemożność powoduje, że nie radzimy sobie z problemami, jakie edukacja generuje. To jak myślimy, i to, że nie potrafimy myśleć inaczej powoduje, że żadna krytyczna diagnoza nie może powiedzieć nam czegokolwiek innego (albo wydaje się, że mówi przeciw nam), a każdy projekt zamiany wydaje się nierealny do spełnienia (jako fantazyjna mrzonka), albo jedynie nazywa dokonywane od dawna działania, o których wiemy, że nie spełniają pokładanych w nich nadziei” (Zamojski, 2010, s. 9).

„Inaczej” czy „na nowo” - wydało mi się już drobnym, różniącym tytułowe frazy szczegółem, nieimplikującym wyraźnej (dużej) dystynkcji znaczeniowej.

Rozdział pierwszy

Wyjść poza misyjność i instrumentalizm

1.1. Postawienie problemu

W rozdziale, zgodnie z zapowiedzią, zapraszam do rozważenia możliwości wyjścia w konstruowanym czy też pomyślanym na nowo profesjonalizmie nauczycieli poza klasyczne, a więc nieusuwalne, jak „nam wszystkim” się wydaje, dylematy. Opozycje: zawód ↔ profesja, tradycja ↔ nowoczesność, misja ↔ biegłość techniczna, „klasyka” ↔ „nowa” nowoczesność zdają się niepodzielnie rządzić naszym myśleniem o statusie nauczania jako profesjonalnej praktyki społecznej. Czy tak być musi? Czy ekspansja uczenia się we współczesnym świecie, niebawmy rozwój tzw. sektora publicznego nie uprawnia do wyjścia z zakłętego kręgu tradycji i nowoczesności? Czy możliwe jest usytuowanie myślenia o rozwoju profesjonalnym nauczycieli poza nim, w innej przestrzeni, a rozmowę, w innym, niż krytyka czy powinność, języku? Jak jest konstytuowana wiedza stanowiąca podstawę nauczania? Czy można wyjść tu poza opozycję: nabywanie - uczestnictwo? Jaka inną - poza „górnolotnym” albo wąskim, praktycznym uzasadnieniem podejmowanego działania może pełnić teoria naukowa? Jak w edukacji nauczycieli wyjść poza hierarchiczne lub równo partnerskie relacje między światem akademii a światem szkolnej edukacji?

Te i podobne pytania stoją za (pozostają w tle) podjętą dyskusją podejść do profesjonalizmu nauczycieli. Skojarzenia Brunerowskie nie są, powiedzmy to od razu, przypadkowe i dotyczą nie tylko formalnej stylistyki. W konstruowaniu odpowiedzi na pytanie, jak zajmować się dziś tworzeniem przestrzeni i języka możliwości w odniesieniu do rozwoju profesjonalnego nauczycieli, inspiracje ze strony psychologii kulturowej, jak i innych nie-teorii czy koncepcji ze spektrum dość szerokiej perspektywy społeczno-kulturowej, są nieustannie stymulujące i nie do przecenienia. Należy też przyznać, że stylistyka rozdziału stanowi nawiązanie do obecnego w dyskursie ISCAR stanowiska o tej samej proweniencji, budującego trzecią pedagogikę w pracy edukacyjnej z dorosłymi, wyzwalającej nas z wyboru między dwoma głównymi - jak się do niedawna wydawało - paradygmatami, wyjaśniającymi naturę zmiany w uczeniu się (czynnik poznawczy *versus* czynnik społeczny) ujętymi przez Ann Sfard, badaczkę izraelską, metaforycznie jako „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ta trzecia pedagogika, zakorzeniona w mariażu radzieckiej psychologii (teorii historyczno-kulturowej i dialogice Bachtina) z amerykańskim pragmatyzmem, wielowariantowo i transdyscyplinarnie rozwijana w wielu ośrodkach akademickich na świecie, opiera się na założeniu, że „interakcje między ludźmi i artefaktami mają decydujące znaczenie dla uczenia się jednostki, że wszystko to, co wydarza się w mikrośrodku jej uczenia się, warto obserwować przez pryzmat kontekstu - zarówno na poziomie lokalnym, jak i szerszym, globalnym” (Gołębniak, 2007).

Zanim jednak opowiemy, jak ta pedagogika pomóc może nauczycielom w wytyczaniu przestrzeni rozwoju profesjonalnego poprzez udostępnianie teoretycznych narzędzi do analizy własnej praktyki (w części drugiej książki), prześledźmy ich drogę do codziennego budowania tożsamości profesjonalnej.

Przypomnimy sytuację z końca minionego wieku, kiedy to w kontekście anglosaskim wyłoniły się - z udziałem tego, co miało miejsce w szeroko rozumianej nauce społecznej i humanistyce - alternatywne wobec tradycji podstawy traktowania nauczania w kategoriach profesjonalizmu. Następnie odniesiemy pytanie, zawarte w sformułowaniu tytułu rozdziału, do współcześnie konstruowanych podejść do profesjonalizmu, by w zakończeniu odwołać się do koncepcji, która, jak nam się wydaje, stanowi próbę wyjścia z zakleszczenia dyskursu. Jest

to koncepcja dewelopmentalizmu Lindy Evans, czytanej w kontekście typologii pracy edukacyjnej z nauczycielami Judith Sachs. Czy zostanie uznana za atrakcyjną dla polskiego czytelnika, a jeśli tak, to, z jakich powodów? Mamy tu pewne przypuszczenia, ale... wrócimy do nich w następnym rozdziale, poświęconym profesjonalizacji nauczania, po-myślanej nieco inaczej na tle krajowego dyskursu edukacyjnego.

1.2. Między zawodem a profesją

Zacznijmy od przypomnienia punktu wyjścia podejmowanej dyskusji. Jak już wspomniałam w *Słowie wstępnym*, koncept profesji w odniesieniu do nauczania pojawił się w krajowym dyskursie edukacyjnym pod koniec minionego wieku. Podjęty w niewielkim gronie pedeutologów - także z pozycji krytycznych (zob. np. Rutkowiak, 1995) - nie zaistniał w szerszym obiegu. W języku urzędowym, dotyczącym przygotowania i rozwijania interesującej nas tu praktyki społecznej, mówiono o nauczaniu jako o zawodzie.

W języku polskim dystynkcja znaczeniowa między *zawodem* a *profesją* nie jest oczywista. Nie tylko w mowie potocznej używa się tych określeń zamiennie. Także analizy źródeł leksykalnych - *Słownika wyrazów obcych* czy *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* - nie prowadzą do jednoznacznego rozdzielenia (poza odróżnieniem od amatorskości czy amatorszczyzny). Biorąc pod uwagę etymologię, podkreśla się w nich wprawdzie, że profesja to „coś więcej” niż fach, gwarantujący stałe zatrudnienie (słowo *professio* oznaczało w języku łacińskim publiczne składanie ślubów zakonnych, a w ewoluujących językach z grupy indoeuropejskiej pełnienie służby publicznej, oparte na gruntownym przygotowaniu teoretycznym oraz zdolności do prowadzenia autonomicznej praktyki i to potwierdzonej przez gremium, wybrane spośród grona wybitnych jej przedstawicieli), ale odnosząc się do furory, jaką dziś w świecie globalnej reklamy robią przysłówkowe i przymiotnikowe tego terminu formy: „profesjonalnie”, „profesjonalny”, i to w odniesieniu do strzyżenia włosów czy przysłowiowego kopania piłki, „nadwyżka znaczeniowa” staje się wyraźne kłopotem⁶.

⁶ Kłopot ten opisywany jest „profesjonalnie” (sic!) (wyczerpująco), między innymi, w dwóch rozdziałach tomu pod redakcją J. M. Michalak (2010), rozdziale autorstwa A. M. Kaniowskiego oraz Redaktorki.

Nawet w kontekście anglosaskim, w którym łacińskie korzenie interesującego nas terminu widoczne są pełniej i w języku (*profession*) i w stratyfikacji społecznej⁷ (w odróżnieniu od *vocation* - zawodu, dającego szansę zarobkowania w określonej dziedzinie produkcji czy usług, zaliczenie do grona profesjonalistów oznacza prestiż mierzony nie tylko finansowymi gratyfikacjami, ale i możliwością zaliczania (się) do klasy średniej, i to jej „wyższej półki” (tzw. *upper middle class*)) nie ma jednoznaczności co do tego, jaką koncepcję profesjonalizmu ma się na uwadze, kiedy przypisuje się wybranej praktyce społecznej to określenie. I nie chodzi tylko o to, że wraz z procesami zeświecczenia i dynamicznym rozwojem praktyk społecznych, do grona profesjonalistów - oprócz prawników, lekarzy - zalicza się też inżynierów, menedżerów, psychoanalityków, a ostatnio także osoby pracujące w tzw. nowych mediach czy w technologii informacyjnej, ale o to, jaka koncepcja profesjonalizmu z tych dynamicznych procesów i mechanizmów się wyłania. Do lat sześćdziesiątych za profesjonalistów uważano włącznie osoby podejmujące rodzaj służby publicznej w takich dziedzinach (obszarach) życia społecznego, jak medycyna czy prawo. Prowadzenie praktyki profesjonalnej oparte było na specjalistycznej wiedzy akademickiej, ale *know-how* zdobywało się w działaniu, najpierw „pod okiem” mistrzów, a następnie samodzielnie, ale według zasad ustalanych w obrębie danej praktyki. Istotną cechą dochodzenia do profesjonalizmu było nie tylko demonstrowanie radzenia sobie w sytuacjach niepewnych, wymagających zdolności do podejmowania działań w sposób adekwatny do zastanych warunków, ale i przejawianie troski o dobro klienta. Etyczny wymiar praktykowania, obok autonomii w dokonywaniu profesjonalnych osądów i wglądów w sytuację działania, traktowano jak fundament, na którym opierać się „musiało” każde profesjonalne działanie. Od lat 70-80 minionego wieku niektóre, jeśli nie większość, z cech tak definiowanego profesjonalizmu, nawet w odniesieniu do takich profesji, jak medycyna czy prawo - nie występuje już w czystej postaci. O ile droga dochodzenia do tego typu praktyk społecznych - studia akademickie, staż pod okiem doświadczonych kolegów zakończony rodzajem formalnego zakwalifikowania, ciągle się

⁷ Termin *profesjonalizm*, szczególnie w debacie pedeutologicznej, dotarł do nas ze świata anglojęzycznego.

utrzymuje, to już inne konstytuanty tradycyjnego ujęcia profesjonalizmu, takie jak autonomia w praktykowaniu czy kierowanie się wyłącznie interesem klienta, wymykają się purystycznej klasyfikacji. Pierwsza z nich bywa ograniczana biurokratycznymi ramami praktykowania (nawet praktyka lekarza rodzinnego poddawana różnym regulacjom), druga, w zmienionym i stale zmieniającym się kontekście działania, narażona jest na różnego rodzaju skrzywienia czy patologie, spośród których profesjonizm stanowi wcale nie najgroźniejsze. Zarzuty polegające na ograniczaniu dostępu do danej profesji odnoszą się bardziej do tradycyjnych dziedzin praktyki (prawo, medycyna) niż nowych typów inżynieria, architektura, ekonomia. W sytuacji szczególnej znajdują się nowe profesje społeczne należące do sektora publicznego - praca socjalna, pielęgniarstwo, edukacja - z jednej strony zabiegające o uznanie ze strony szerokiej publiczności, i z tego powodu łatwiej niż inne poddające się biurokratycznym projektom profesjonalizacji, z drugiej zaś etykietowane jako zagrożone deprofesjonalizacją. W gąszczu tych procesów - słabnącego *image'u* tradycji, silnie uświadamianej na poziomie rządowym konieczności podniesienia konkurencyjności gospodarki (słynne powiedzenie *good enough* nie gwarantowało utrzymania wysokiej pozycji wśród krajów wysoko rozwiniętych) uwagę zwracają próby wypracowania „nowego” modelu profesjonalizmu - i to głównie w odniesieniu do edukacji. Traktując *status quo* (demokratyczne społeczeństwo i neoliberalną gospodarkę) nie tylko jako warunki brzegowe zmiany w myśleniu o profesjonalizmie, ale i jako rodzaj wyzwania, oraz dostrzegając zagrożenie ze strony wąskiego (technicznego) rozumienia profesjonalizmu dla budowania pomyślności nowoczesnego społeczeństwa w oparciu o wiedzę, twórcy i badacze edukacji - m.in. Eric Hoyle (1975) i Lawrence Stenhouse (1985) wraz z zespołami ekspertów, pochodzącymi także z praktyki - włączyli się w krajowy projekt na rzecz konstruowania programów nauczania, wpisując weń nowe myślenie o istocie profesjonalnej działalności. A uczynili to w warunkach szczególnych!

1.3. Nowy profesjonalizm – podstawa czy produkt profesjonalizacji?

Do lat siedemdziesiątych minionego wieku, przypomnijmy, szkolnictwo w Anglii i Walii charakteryzował brak jakichkolwiek uregulowań programowych. Ponad 40 lat po zakończeniu II wojny światowej, zgodnie z przyjętą koncepcją *welfare state*, panowała powszechna zgoda co do tego, że pełne zatrudnienie, edukacja na poziomie średnim dla każdego i rozwijanie publicznych sektorów opieki socjalnej oraz służby zdrowia są ważne, aby skutecznie zapobiegać ubóstwu, deprywacji i zmniejszać niekorzystne położenia przedstawicieli niższych warstw (klas). Wraz z ekstensywnym rozwojem edukacji pojawiły się nowe jej formy, takie na przykład, jak nauczanie w szkołach zawodowych czy praca edukacyjna z dorosłymi. Praktyka ta w coraz większym stopniu zaczęła opierać się na wiedzy naukowej, co przyczyniło się do rozwoju szkolnictwa wyższego. I choć nauczyciele nigdy nie cieszyli się, tak jak lekarze czy prawnicy, „licencjonowaną” autonomią, to ich niezależność od państwa była znaczna. Status ten - zarówno nauczycieli pracujących w szkolnictwie, jak i w różnych instytucjach poszkolnego uczenia się - zakorzeniony był w pozycji, jaką zajmowały w społeczeństwie brytyjskim szkoły prywatne, zwane publicznymi (*public schools*). W tym „złotym okresie” profesjonalizmu nauczycielskiego rządy nie interweniowały zbyt często ani w procesy kształcenia nauczycieli, ani w prowadzone przez nich nauczanie. Do samych praktyków należało podejmowanie decyzji, czego i jak uczyć, a model kształcenia sprowadzał się do relacji mistrz-uczeń (*sitting with Mary*). Zaufanie ze strony rodziców, uczniów i szerszego otoczenia, stanowiące rodzaj mandatu profesjonalnego, gwarantowało tu pełną swobodę (Whitty, 2008).

Zmiana pojawiła się (zaczęła się) w latach 70-tych na bazie wzrastającej krytyki sektora publicznego, oskarżanego o nadmierne „rozdęcie państwa” (*swollen state*). Uznano, że realizacja polityki państwa dobrobytu nie zrealizowała ani efektywności, ani postulatu równości. Ataki na sektor publiczny ze strony Tchtacheryzmu nie ominęły oświaty - nauczycieli i uczelni przygotowujących ich do nauczania. Znamienne przy tym jest to, że ostrze krytyki zostało wymierzone przeciwko progresywizmowi i jego implikacji w postaci koncepcji sytuującej ucznia/studenta w centrum procesu dydaktycznego. Obniżające się publiczne

zaufanie do edukacji i profesjonalizmu nauczycieli wykorzystano do redukcji kosztów kształcenia zawodowego, objęcie państwową kontrolą zatrudniania poprzez promocję tzw. katalogów kompetencji. Nawet szkolnictwo wyższe, tradycyjny bastion profesjonalizmu i autonomii, stawało się powoli przedmiotem zarządzania ze strony państwa, wykorzystującego w tym celu reżimy finansowe i programowe. Działania te wzmocnione zostały triumfem nauki w pozytywistycznym tego słowa znaczeniu. Wzrastająca kontrola państwa (interweniującego szczególnie mocno w obowiązkowym szkolnictwie powszechnym i w szkolnictwie zawodowym) przyczyniła się, zdaniem badaczy i/czy komentatorów tej zmiany, do upadku tradycyjnego trójstronnego porozumienia między państwem, związkami zawodowymi i pracodawcami (zob. np. Whitty, 2008).

Czas wprowadzania reformy oświaty (*Educational Reform Act*), zwieńczonej przyjęciem państwowego programu szkoły (*National Curriculum*) i prawa do zarządzania oświatą przez samorządy lokalne (*Local Management Schools*) bywa na ogół postrzegany i opisywany jako „faza rynku”. Ale, jak wspomniałam w początkowym fragmencie niniejszego rozdziału, zdarzyło się wówczas coś, co nie tylko przetrwało, ale czytane na nowo, stanowi źródło myślenia o profesjonalności (nie tylko nauczycieli), inspiracji wychodzącej poza dyskurs powołania i biegłości mierzonej wąsko sformułowanymi standardami. Wydarzenie to czytane jest w kategoriach Tchacherowskiej „rewolucji konserwatywnej” (Potulicka, 1993; 1996). Fiasko odgórnie zarządzanych reform oświatowych uświadomiło decydentom wagę czynnika humanistycznego (czy też sprawstwa) w zmienianiu świata edukacji, przyczyniając się tym samym do rewitalizacji dyskursu profesjonalizmu przez oparcie reform oświatowych na badaniach w działaniu prowadzonymi wspólnie z nauczycielami. Nauczycielski ruch na rzecz profesjonalizacji nauczania nie tylko został wpisany w ogólnokrajowe reformy, ale i zyskał wsparcie w dyskursie naukowym⁸. Wyłoniony w tym deliberatywnym

⁸ Wyzwoleniu energii i nazwaniu tej nowej perspektywy służyły publikowane książki. W 1983 roku pojawiła się na rynku praca Donalda Schöna, *Reflective practice. How professionals think in action*, w której przedstawił „nową” (interpretatywną) epistemologię praktyki, uprawomocniając (legitymizując) tym samym odczucia nauczycieli co do opierania swego działania na nieustannie rekonstruowanej wiedzy osobistej, a nie na umiejętności transpozycji na język działań wiedzy tworzonej w akademii. Wkrótce pojawiła się książka D. J. Clandinin (1986), która,

dyskursie tzw. nowy profesjonalizm opisałam szerzej w książce *Zmiany edukacji nauczycieli* z 1998 roku. Niżej przypomnę tylko główne założenia tej koncepcji i charakterystyczne cechy działania nowego praktyka.

Prace Lawrence'a Stenhouse'a, Johna Elliotta, Erica Hoyle'a przyczyniły się do klaryfikacji pojęciowej dyskursu, wprowadzając trzecie z ważnych, obok profesji i profesjonalizacji, pojęć, a mianowicie - pojęcie profesjonalności (*professionality*). Przyjmując założenie, że oparta na techniczno-racjonalnym podejściu praktyka profesjonalna nie musi mieć charakteru redukcjonistycznego, uznali, że osobiste aspekty profesjonalizmu można sytuować na kontinuum, którego skrajne punkty nazwali odpowiednio „ograniczoną” (*restricted*) i „poszerzoną” (*extended*) „profesjonalnością” (Hoyle, 1975).

Ramka 1. Ograniczona i poszerzona profesjonalność (wg Hoyle'a i Stenhouse'a)

Ograniczona profesjonalność

- umiejętności pochodzą (są wywodzone) bezpośrednio z doświadczenia
- perspektywa ograniczona do najbliższego miejsca i czasu
- to, co dzieje się w miejscu pracy, odbierane jest w izolacji od szerszego otoczenia
- introspektywność dotyczy głównie tzw. metodyki nauczania
- wartości ukierunkowane są głównie na autonomię (wysoko wartościuje się własną niezależność, autonomiczność)
- ograniczone angażowanie (się) w działalność, która nie jest bezpośrednio wymagana
- niezbyt częste studiowanie literatury fachowej
- rozwój profesjonalny ograniczony do kursów doskonalących wąskie umiejętności potrzebne w praktyce

prezentując konstrukt „wiedzy milczącej”, także przyczyniła się do zerwania z reżimem scjentyzmu, wymagającego od praktyków wyłącznie aplikacji wiedzy teoretycznej, a nie jej tworzenia. Zerwanie z obowiązującym paradygmatem utwierdziło się zaś za sprawą takich autorów, jak Wilfreda Carra i Stephena Kemmisa (1986), którzy dodali do prowadzonych studiów i poszukiwań wymiar krytyczny.

Poszerzona profesjonalność

- umiejętności są zapośredniczane przez wiedzę formalną (pochodzą z mediacji między doświadczeniem a teorią)
- perspektywa obejmuje szerszy kontekst społeczny niż własna klasa
- wydarzenia w miejscu pracy postrzegane są w relacji do polityki i szerszych celów społecznych
- metody pracy są konfrontowane z metodami stosowanymi przez kolegów i przedstawianymi w różnych opracowaniach (raportach)
- wysoko ceni się możliwość współpracy z innymi
- wysoki poziom zaangażowania w działalność wykraczającą poza codzienność szkolną (podejmowanie aktywności w sieciach profesjonalnych, udział w badaniach naukowych typu *action research*, aktywność w stowarzyszeniach profesjonalnych i naukowych)
- systematyczne czytanie literatury związanej z daną profesją (czasopism, opracowań metodycznych i monografii)
- angażowanie się w takie formy doskonalenia, które oparte są na uteoretycznionych poszukiwaniach w zakresie własnej i cudzej praktyki
- postrzeganie pracy jako działalności o wysoce racjonalnym charakterze⁹

Jak widzimy, przeciwstawiana efektowi mariażu tradycji (idealistycznego myślenia o profesjonalizmie) ze scjentyzyczno-technicznymi podstawami praktykowania („nieomylna eksperckość”) nowa koncepcja profesjonalnego praktykowania uwzględniła już inną relację teorii i praktyki (doniesienia Donalda Schöna są nadto widoczne), inne rozumienie usytuowania profesji w społeczeństwie (zredefiniowany koncept służby publicznej) oraz inne nastawienie do zmiany. Oparcie na nauce interpretatywnej (nie na scjentyzmie), partnerskiej relacji i otwartego komunikowania (się) tworzą szerszą przestrzeń do redefiniowania profesjonalności. Nie chodzi już o „robienie czegoś” ponad konkretne wymagania sytuacji, w której realizowane jest profesjonalne działanie (studiowanie literatury wpisane w analizowanie tzw. przypadków, porównywanie własnych metod pracy z metodami stosowanymi przez innych praktyków), ale o takie przedefiniowanie swego bycia w stale zmieniającym się świecie edukacji, aby prowadzona wspólnie z innymi eksploracja tego, *co* i *jak się staje*, wzbogacała

⁹ Tę i inne, zbliżone do niej, bo konstruowane w oparciu o inną niż scjentyzyczna, relację teorii i praktyki, „nowe” koncepcje profesjonalizmu (m.in. mocnego profesjonalizmu i „mądrego” nauczania przedstawiłam szerzej we wcześniejszych publikacjach, zob. np. Gołębiak, 1998, 2010).

rozumienie i przynosiła adekwatne do danych warunków, choć tymczasowe, rozwiązania.

Ten z gruntu innowacyjny - jak byśmy dziś powiedzieli - projekt nie przetrwał „próby instytucjonalizacji”¹⁰. Z uwagi na różnice w definiowaniu rozwoju profesjonalnego, wyznaczonego różnicami „interesów” - inne mają wszak politycy, inne uczelnie, inne urzędnicy lokalni, a jeszcze inne edukujące się podmioty, mieliśmy i mamy do czynienia z napięciami międzyinstytucjonalnymi oraz z napięciami wewnątrz roli nauczyciela. Kolonizacja ze strony dyskursu techniczno-racjonalnego zaznaczyła się najpełniej w centralizacji programu nauczania oraz w szczegółowej standaryzacji jego „wykonania”. Nowy profesjonalizm pozostawał ciągle w opozycji do opisanego przez Elliotta *quasi*-profesjonalizmu, ale dominacja biurokratyzowanych i autokratycznych form „kontroli jakości” pracy nauczyciela sprowadziła do minimum funkcje doradcze, nie tylko na poziomie zarządzania lokalnego, ale i współdziałania nauczycielskich zespołów. Ewaluacja - dodajmy - jest niezwykle ważnym komponentem każdej zmiany. Podobnie jak „profesjonalne” badania edukacyjne może być jednak realizowana w oparciu o różne paradygmaty. Według Eugenii Potulickiej, badaczki systemu oświaty brytyjskiej, mimo rozkwitu w przywoływanym okresie jakościowych form ewaluacji, podejmowanych w oparciu o paradygmat konstruktywistyczny, zakładający współdziałanie ewaluatorów zewnętrznych z nauczycielami, z czasem, formy te przestały być akceptowane (Potulicka, 2003).

Przywołajmy dla egzemplifikacji tego stwierdzenia dwie wypowiedzi. Pierwsza - Johna Elliotta, współtwórcy oddolnego ruchu na rzecz profesjonalizacji nauczania przez kolektywne badania w działaniu, druga - Jana Potworowskiego, znawcy szkoły zarówno angielskiej, jak i brytyjskiej. John Elliott pod koniec lat 90-tych stwierdzał gorzko: „[I]stnieją przesłanki, że znalazły zastosowanie w służbie racjonalności technicznej. Zachęca się nauczycieli do postrzegania ich jako pytania, jak

¹⁰ Według Michaela Fullana - *guru* strategii edukacyjnej w UK - wprowadzenie zmiany ma cyrkularny charakter i przebiega na spirali: presja czynników zewnętrznych na zmianę - diagnoza i wola zmiany - konstruowanie programu - upowszechnienie i adaptacja programu - implementacja (doskonalenie nauczycieli, materiały, podęczniki) - instytucjonalizacja oraz występująca na wszystkich etapach ewaluacja (szerzej na ten temat: Gołębiak, 2003, s. 142-157).

kontrolować uczenie się, tak, aby stworzyć programy nauczania zawierające zdefiniowane już cele - nie biorąc pod uwagę ani wymiaru etycznego nauczania ani istoty samego uczenia się” (Elliott, 1998, s. 52).

Drugi, w tym samym mniej więcej czasie, przestrzegał reformatorów polskiej oświaty przed „uwiedzeniem” pierwiastkiem brytyjskim: „Czy system ten w Wielkiej Brytanii się sprawdza, to kwestia dyskusyjna, bezdyskusyjne są natomiast ogromne koszty. (...) Dla instytucji centralnej produkowanie standardów to źródło nieustającej rozkoszy: ileż władzy, a żadnej odpowiedzialności za sprostanie im. (...) Przyjęcie statycznych standardów dla z dnia na dzień zmieniającego się systemu oświaty stanowi niedźwiedzią przystugę” (Potworowski, 2000, s. 56-61).

Od drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych, wraz ze zmianą polityczną (rządzi ponownie partia labourzystowska) zbiurokratyzowany i wystandaryzowany nowy profesjonalizm ewoluuje w kierunku wyznaczonym przez dyskurs zarządzania (*New Labour managerial professionalism*). W tej nowej odświeżonej, którą G. Whitty nazwał *nowym labourzystowskim menedżerskim profesjonalizmem*, tytułowa kategoria, podobnie jak w innych obszarach i wiązках dyskursu edukacyjnego (zarządzanie wiedzą, zarządzanie kryzysem, zarządzanie zmianą, zarządzanie uczeniem się), ogniskuje uwagę na obiekcie/celu. O ile omówiony wcześniej okres nosił nazwę „fazy rynku”, to w stosunku do tego rozwijanego od końca minionego wieku, dla podkreślenia stojących „na wokandzie” standardów i modernizacji, używa się określenia *faza targetu* (Evans, 2014). Pytanie, które dziś stawiają badacze brytyjscy, dotyczy tego, na ile w tej fazie udaje się pokonać rozpoznane wcześniej ograniczenia rozwoju profesjonalnego w dziedzinie nauczania (założenie o społecznym konstruowaniu jest tu prymarne). Menedżerializm nie jest bowiem jedynym podejściem rozwijanym w dyskursie teoretycznym. Ale o tym traktuje już następny rozdział.

Rozdział drugi

Wyjść poza podejście klasyczne i stary *nowy* profesjonalizm

W bieżącym stuleciu dyskurs profesjonalizmu (albo profesji i profesjonalizacji) cechuje, z jednej strony, zakotwiczenie w tradycji, z drugiej zaś - dalsze zmaganie się z wymaganiami różnicowania i wyróżniania profesji spośród stale wzrastającej liczby i coraz bardziej różnicujących się nowych zawodów (zatrudniania), które podejmują członkowie społeczeństwa. Ciągłe wyrażna, w wielu kręgach, m.in. w nauczycielskich, tendencja do traktowania etykiety profesjonalisty jako wskaźnika przynależności do elity niesie odzwierciedlenie w postaci prób redefinicji klasycznego i wykreowanego w latach 80. minionego wieku tzw. nowego profesjonalizmu. Pojawiają się nadto ekspertyzy, ujawniające nieadekwatność idealistycznie pojmowanego profesjonalizmu do tego, z czym spotykamy się w rzeczywistości (Troman, 1996; Evans, 2014), a także głosy wieszczące wręcz koniec ery profesjonalizmu (Broadbent i in., 1997). Są też czynione próby uniwersalizowania dyskursu. Propozycja Erica Hoyle'a, jednego z twórców, jak pamiętamy, „nowego” myślenia o profesjonalizmie z końca minionego wieku, wydaje się tu szczególnie znacząca (zob. Ramka 1). Dokonana też została pełniejsza klaryfikacja znaczeniowa interesującego nas tu pojęcia *profesji*, a także pojęć pokrewnych, jakimi są: *profesjonalizm*, *profesjonalizacja* i *profesjonalność*.

2.1. Dyskusja współczesnych podejść do profesjonalizmu

Jak już wspominałam, współczesny dyskurs profesjonalizmu cechuje znaczny stopień wewnętrznego zróżnicowania. Marco Snoek (2009), holenderski badacz procesów profesjonalizacji nauczania, uważa, że pięć spośród podejść, rozwijanych obecnie na gruncie socjologii pracy, jest wartych uwzględnienia w namyśle nad praktyką nauczycielską. Zalicza do nich podejście klasyczne - redefiniujące w nowym kontekstach, teoretycznych i społecznych, dystynkcję między pracą zawodową a profesją, podejście stanowiące rodzaj kontynuacji dyskursu tzw. nowego profesjonalizmu z końca ubiegłego wieku oraz dwa podejścia związane z konceptualizacją społecznych oczekiwań wobec profesji w oparciu o zróżnicowaną ontologię i epistemologię (*kolektywne* (demokratyczne) i *organizacyjne* koncepcje profesjonalizmu). Uwagę zwraca też na etyczno-altruistyczną perspektywę przyjmowaną przez niektórych badaczy i teoretyków.

Klasyczne podejście zasadza się - jak już wspominałam - na porównywaniu danej praktyki społecznej, związanej z zatrudnieniem czy zatrudnianiem się, z profesjami tradycyjnymi. Praktyki podejmowane przez lekarzy, prawników czy nauczycieli akademickich pełnią tu rolę archetypów „prawdziwych profesji”. Podział na profesje i nie-profesje przebiega, na ogół, według takich kryteriów, jak:

- autonomia - utrzymywana przez profesjonalny monopol członków danej profesji w zakresie kontroli ich pracy;
- kontrola w obszarze wymagań stawianych członkom profesji - zarówno „wejściowych” (regulujących dostęp do profesji), jak i ciągłych, stosowanych w procesie doskonalenia merytorycznego oraz w zakresie przestrzegania standardów i kodeksów etycznych;
- zaufanie publiczne przejawiane przez różne „ciała” (włącznie z ciałami rządowymi) wyznaczone przyjętym (i stosowanym) w danej profesji kodeksem etycznym;
- „mocne” akademickie podstawy praktykowania;
- niezależność (wolność od establishmentu) - członkowie profesji nie mają stałych kontraktów, są niezależni albo samo się zatrudniający (Snoek, 2009).

Ten klasyczny sposób myślenia o profesji, ciągle w dyskursie obecny, bywa jednak coraz bardziej krytykowany z powodów trudności aplikacyjnych. Dotykają one szczególnie nowych, wytaniających się praktyk społecznych w obszarze edukacji, pielęgniarstwa czy pracy socjalnej (zob. np. Marynowicz-Hetka, 2002). Z tego też powodu, sugeruje się coraz częściej i wyraźniej porzucenie tego modelu na rzecz podejść alternatywnych, rozwijanych na innych podstawach. Przekonuje się, że zamiast koncentrować wysiłki na zbliżaniu się do czegoś, co pozostaje już dziś wyłącznie w sferze ideału, lepiej zająć się eksploracją codzienności profesjonalistów - na przykład edukatorów, coachów, nauczycieli - i na tej podstawie podjąć próbę wyznaczenia cech charakteryzujących dobrą praktykę (Whitty, 2008).

Drugie podejście - *menedżerskie* - do profesjonalizmu związane jest, jak już wspomniałam, z silnym wpływem tzw. projektu profesjonalizacji (Larson, 1997; Gołębniak, 1998), zainicjowanego w latach 70. minionego wieku i kontynuowanego już w nowym millenium. W tej nowej wersji starego nowego profesjonalizmu przywiązuje się większą wagę do „ciała profesji” niż do wypracowywania restrykcji utrudniających dostęp do niej. Czyni się to poprzez budowanie monopolistycznej pozycji ułatwiającej dbałość o jakość profesjonalnego działania i włączanie się w debatę publiczną dotyczącą władzy, wpływu, statusu oraz transakcji dotyczącej warunków pracy i profesjonalnej autonomii. Jak więc widzimy, akcent jest tu położony nie tyle na porównywanie się z idealnymi profesjami (dyskurs klasyczny wyznacza co najwyżej ramy debaty), ile na uruchamianie procesów wzrostu samoświadomości danej grupy zawodowej, jej profesjonalizmu rozumianego (ujmowanego) w kategoriach obiektu aspiracji. Profesjonalizacja realizowana jest tu z jednej strony poprzez rozwijanie wiedzy stanowiącej podstawę profesji, doskonalenie standardów działania i definiowanie etycznych kodów, akcentujących wartości danej profesji, z drugiej zaś na licencjonowaniu dostępu do niej oraz tworzenie mechanizmów samokontroli i samo-rozliczalności (*self-accountability*). Proces ten jest wspomagany jest przez działalność profesjonalnych stowarzyszeń, wydawnictwa (czasopisma profesjonalne), formalne kodeksy etyczne. W praktycznych szczegółowych rozwiązaniach również dostrzega się dwie perspektywy. Pierwsza z nich to skupianie się na idealistycznych koncepcjach, akcentujących specjalistyczne i etyczne wartości danej

profesji (wiarygodność, kolegalność i służebność). Druga polega na sytuowaniu w centrum dyskursu profesjonalnego zagadnień ekskluzywności i zainteresowań samym sobą. Zagadnienia zamknięcia (*closure*) rynku, statusu i władzy są decydujące w negocjowaniu z rządem roli profesji w społeczeństwie, jej wpływu na jakość życia (dobrostan) jego członków, jurysdykcji i warunków pracy. Uważa się, że przyjmowanie pierwszej, tej idealistycznej z perspektyw, sprzyja wzrostowi społecznego zaufania do danej profesji. Nadmierne skupienie na drugiej może prowadzić zaś do obniżenia społecznej wiarygodności (Snoek, 2009).

Trzecie podejście do profesjonalizacji - *profesjonalizm kolektywny (demokratyczny)* - wyznaczone jest przez skupienie na oczekiwaniach postnowoczesnego i neoliberalnego społeczeństwa. Zmieniający się kontekst społeczno-polityczno-ekonomiczny, postępująca globalizacja, orientacja na rynek i konkurencyjność z mocnym akcentem na regulacje wymuszają dodatkowe zmiany w zakresie tzw. jakości (pracy profesjonalistów). Ta kolejna wersja starego (wcześniejszego) „nowego profesjonalizmu” (z lat 70-80) stawia zatem ponownie na efektywność i rozliczalność, a także na narodowe bezpieczeństwo i rolę ze strony państwa (państwowe standardy opracowywane przez urzędników bez udziału profesjonalistów). Generuje, pod wpływem „obowiązującej” koncepcji społeczeństwa wiedzy” i zmiany technologicznej (niestałość i zglobalizowana dostępność do informacji) dodatkowe oczekiwania. Adekwatnie do polityki całozyciowego uczenia się pojawia się zadekretowana w dokumentach Wspólnoty Europejskiej koncepcja całozyciowego rozwoju profesjonalnego (*career-long professional development* EC 2009; ETUCE 2008), w której kładzie się nacisk na nowe formy relacji i koleżeńskej współpracy (tzw. *professional learning community*). Formułuje się założenia kolektywnego (demokratycznego) profesjonalizmu¹¹. Akcentuje się doskonalenie i innowacje. Szczególnie docenia się dynamiczne, innowacyjne profesje, których członkowie prowadzą refleksję nad własną praktyką i wnoszą wkład do rozwoju profesji jako całości. Przyjmuje się coraz szerzej, że wiedza stanowiąca podstawę profesjonalnego działania pochodzi nie tylko z akademii czy/i naukowych podręczników. Bywa również rezultatem tzw. matych badań,

¹¹ Uznaje się, że profesjonalizm nie jest tylko i wyłącznie sprawą indywidualną. Profesjonalizm realizuje się we współpracy.

obudowujących doświadczenia i włączających refleksje praktyków. Następuje rewitalizacja badań w działaniu i jakościowych studiów przypadków prowadzonych w mieszanych zespołach roboczych, skupiających osoby z różną pozycją i doświadczeniem. Pojawić musi się jednak pytanie, czy nie mamy tu do czynienia z niespójnością czy dwoistością tych wymagań. Jak efektywność i rozliczalność godzić z innowacyjnością? Czy ten mariaż jest w ogóle możliwy?

Czwarte z rekonstruowanych podejść do profesjonalizmu - *profesjonalizm organizacyjny* autorstwa Eliota Freidsona - zasadza się na odróżnianiu profesji od „nie-profesji” z zastosowaniem głębszych niż klasyczne kryteriów. Podstawą wyodrębnienia staje się tu nie tyle manifestowanie w praktyce określonych cech działania, co rezultat podlegania/wpisania w którąś z trzech logik, rządzących współczesnym rynkiem pracy. Autorem pierwszego z tych fundamentów, skonstruowanych na gruncie ekonomii jest, jak pamiętamy, Adam Smith. Autorstwo drugiego, tzw. logiki biurokracji, przypisuje się Maxowi Weberowi. Trzeci fundament - logika profesjonalizmu - został opisany w pracach Eliota Freidsona, amerykańskiego socjologa pracy, jako alternatywa wobec konsumeryzmu i zbiurokratyzowania (Freidson, 2001). Dostrzegając sprzeczność wymagań, formułowanych dziś pod adresem pracowników, Autor zaprasza do wyobrażenia sobie świata bez presji rynku i bez dyrektyw. W logice wolnego rynku, przypomnijmy, nie występują żadne regulacje; każdy może sprzedawać i kupować produkty oraz usługi. Zakłada się, że klienci sami są zdolni do podejmowania racjonalnych decyzji, kierując się finansowymi możliwościami oraz uprzednim doświadczeniem i emocjonalnymi związkami z danym produktem czy usługą. Wolna konkurencja wymusza innowacje i obniżanie cen, a preferencje klientów oparte są na uczciwej informacji co do jakości i kosztów. Z kolei, wedle logiki biurokracji produkcja oraz dystrybucja dóbr i usług są administrowane (planowane, kontrolowane i regulowane) przez różnego rodzaju organizacje (agendy rządowe, prywatne firmy, podmioty publiczne). Głównym celem tego administrowania jest zagwarantowanie społeczeństwu w sposób wiarygodny i transparentny równych praw i jednakowego dostępu do wszystkich dóbr. Prawa i regulacje stoją na straży jednakowego traktowania członków społeczeństwa. Według Freidsona, praca profesjonalistów nie może podlegać standaryzacji, racjonalizacji i kodyfikacji nieuwzględniających żadnych

osobistych koneksji. Każda z organizacji wypracowuje w tym celu zestaw praw, których przestrzeganie zapewnia klientom odpowiedni poziom usług za „rozsadną” cenę. Pilnowanie tej równowagi - między jakością a kosztami - należy do menedżerów, którzy kontrolują całość procesów „produkowania” danej usługi czy produktu. Trzecia logika - profesjonalizmu - zakłada sytuacje, w których wysoko kwalifikowani pracownicy, podejmujący zestawy złożonych wewnętrznie zadań, sami organizują i kontrolują pracę. Ani klient, ze swoim wolnym wyborem, ani skrupulatna, szczegółowa opieka ze strony menedżerów nie jest nikomu potrzebna! Ekskluzywność i uprzywilejowanie ewokuje system samo-kontroli, wyznaczony idealnym i zarazem typowym charakterem wiedzy i umiejętności, który gwarantuje zarówno odbiorcom, jak i menedżerom, którym podlegają, wysoką jakość i racjonalne koszty produktu czy usługi. Po stronie organizacji leży zdecydowanie, którzy z pracownicy podejmują zestawy zadań, które nie wymagają standaryzowanej kontroli, i zapewnienie adekwatnej ewaluacji dokonań. Linda Evetts nazywa to organizacyjnym profesjonalizmem. Jego odwrotność (przeciwstawność) określa mianem profesjonalizmu „zatrudnieniowego” (Evetts, 2006).

Zdaniem wspomnianych już teoretyków i badaczy rynku pracy (Snoek, 20009; Evetts, 2006; Furlong, 2000), neoliberalne ideologie często prowadzą do mieszania tych logik. Dotyczy to zwłaszcza takich obszarów, jak edukacja, zdrowie publiczne czy praca (opieka) socjalna. Znaczenie i wyjaśnienie profesji jako formy społecznej organizacji, a profesjonalizmu jako metody organizacji pracy, tworzy, ich zdaniem, szansę na re-profesjonalizację w sektorze publicznym. Profesjonalizm organizacyjny, akcentujący ścisły związek między autonomią, kompetencją i zaufaniem, wydaje się jak najbardziej adekwatną propozycją.

Piąte, ostatnie z podejść prezentowanych w literaturze przedmiotu, tzw. *perspektywa etyczno-altruistyczna*, akcentuje etyczny i altruistyczny charakter profesji. Zdaniem reprezentujących ten nurt badaczy i myślicieli, m. in. Davida Crooka (2008) czy Ingrid Lunt (2008), brak równowagi władzy (siły, mocy) między klientem a profesjonalistą wymaga, aby profesjonalna niezależność (autonomia) była rekompensowana publicznym zaufaniem opartym na rygorystycznie stosowanym kodeksie etycznym. Podkreślają oni wagę tego społecznego rodzaju mandatu dla profesji, który powinien przybrać formę kontraktu,

negocjowanego, ich zdaniem, przez państwo. To zaufanie publiczne i zaufanie państwa do profesji ugruntowane jest w altruistycznym charakterze profesji.

Inni badacze i teoretycy profesjonalizmu (np. Judith Sachs), wyróżniając różne formy tego zaufania, podkreślają jednocześnie wagę szczególnej triady konstytuującej profesjonalność: **kompetencja-prawość-poświęcenie**. Za jej urzeczywistnienie odpowiedzialni są sami profesjonalści - i to zarówno w wymiarze indywidualnym, jak wspólnotowym. Odbywać się to może, na przykład, poprzez publiczne rozliczanie praktyk profesjonalnych i wyników z uwzględnieniem dowodów pochodzących zarówno z badań naukowych, jak i z sięgania po kodeks etyczny i sankcje stosowane wewnątrz profesji. Ten rygoryzm tworzy (decyduje o) istotę bezpieczeństwa danej sieci w nierównowadze władzy, którą dysponują profesjonalści w odniesieniu do publiczności (klientów). Ważne jest też, z tego punktu widzenia, empatyczne rozumienie położenia klienta/pacjenta, ucznia/studenta, oraz, z drugiej strony, proces budowania podzielanego w przestrzeni publicznej rozumienia istoty danej profesji. W jednym i drugim wymiarze rolę kluczową odgrywać ma tu sam profesjonalista (Snoek, 2009).

Krótki - z konieczności wyznaczonej ramami i charakterem opracowania - przegląd współczesnych podejść do profesjonalizmu, prowadzić może do wrażenia, jak niewiele, w gruncie rzeczy, w stosunku do dyskursu z minionego wieku, tu się zmieniło. Ciągłe mamy do czynienia ze zmaganiem się dyskursu zarządzania z dyskursem autonomii i etyczności. Z drugiej jednak strony, nie sposób nie dostrzec i twórczych rozwinięć (podejścia klasycznego i nowego profesjonalizmu) oraz emergencji (wyłaniania się) nowych podejść, wychodzących poza zastaną opozycję. Jeśli idzie o zmianę pierwszą, to stwierdzić można, że dotyczy ona wyostrenia dystynkcji i przesunięcia akcentów wewnątrz każdego z nich. Zwolennicy klasyki podejmują próby takiego unowocześnienia (sic!) podejścia, aby unikając *quasi*-profesjonalizmu i zachować rdzeń „prawdziwego” profesjonalizmu (autonomiczne myślenie towarzyszące dokonywaniu profesjonalnych osądów i wglądów w zmieniających się sytuacjach działania) (Opłocka, 2014). „Nowy” profesjonalizm zdominowany został przez nurt o ekonomicznej proveniencji. Niebawomał karierę zdają się tu robić ostatnio dwa założenia: pierwsze, że dzięki efektywnemu zarządzaniu można rozwiązać

„wszystkie” problemy, i drugie, wskazujące na to, że praktyki wypracowane w sektorze prywatnym można korzystnie aplikować w sektorze publicznym (Sachs, 1999). Podkreśliły, że krytyka ta pojawia się ze strony tzw. transformatywnego podejścia do profesjonalizmu nauczycieli. Judith Sachs (2003), wykazując złożoność tożsamości profesjonalnej nauczycieli oraz nieusuwalność napięcia między standardami związanymi z polityką rozliczalności a autonomią, dokonuje radykalnej rekonceptualizacji pojęcia profesjonalizmu i programu kształcenia nauczycieli budowanego wokół triady: **aktywna partycypacja-zaufanie-wspólnotowość**. Wcześniej, prezentując założenia tej aktywistycznej koncepcji w kontekście doskonalenia nauczycieli, zaznaczyła wyraźnie jej usytuowanie w profesjonalizmie demokratycznym i odróżnienie od tych, które zalicza do nowszych odmian nowego profesjonalizmu (Sachs, 1999).

I tak, podejmując pytanie o to, jakie koncepcje profesjonalizmu są reprezentowane, czy wręcz promowane w kontekście anglojęzycznym pod hasłem „nauczyciele na miarę XXI wieku” wyłaniają się cztery podstawowe podejścia - dwa stanowiące rodzaj kolejnego „unowocześnienia” aplikacyjnej wersji nowego profesjonalizmu z ubiegłego wieku, zorientowane na wyposażanie nauczycieli w narzędzia i techniki działania, i dwa kolejne - skupione na uczeniu się nauczycieli. Przypisując im metaforyczne określenia - „nowe oprzyrządowanie” (*retooling*), „re-modelowanie” (*remodelling*), „rewitalizowanie” (*revitalizing*) i pomyslenie na nowo (*re-imagining*) oraz dokonując ich charakterystyki z zastosowaniem szeregu kryteriów, Sachs udowadnia, że tylko ostatnie z wyróżnionych „chwytów” to, co istotne, a mianowicie - **związek poprawy jakości nauczania z efektywnością**. Jej zdaniem nauczyciele na miarę XXI łączy to, że są zarówno **autonomicznymi uczącymi się, jak i reprezentującymi szeroki wachlarz umiejętności praktykami**: „Obecna sytuacja jest jedną z tych, gdzie zmiana jest stale obecna i zdolność do zarządzania nią oraz rozumienie i pracę nad/z niepewnością stanowi prawdopodobnie korową (kluczową) kompetencję nauczycieli. Zdolność uczenia się „od” i „z” kolegami/studentami/ uczniami stanowi jej (teżże kompetencji) punkt centralny. Budowanie relacji i rozwijanie zaufania między udziałowcami (*stakeholders*) także daje gwarancję, że to może być osiągnięte” (Sachs, 1999, s. 18).

Tabela 1. Modele pracy edukacyjnej z nauczycielami rozwijane pod szyldem nowego profesjonalizmu

	Nowe oprzyrządowanie	Re-modelowanie	Rewitalizacja	Po/myślenie na nowo
Wywotywacz zmiany „kierowca/cyngiel”	Rozliczalność i kontrola rządu	Podporządkowanie rządowym agendum zmiany	Profesjonalne odnowienie	Profesjonalne ponowne wynalezienie (<i>reinvention</i>)
Cel/obiekt	Podniesienie poziomu umiejętności	Modyfikowanie istniejących praktyk	Redefinicja i renowacja praktyk	Praktyki transformatywne
Istota doskonalenia	Transmisja	Transmisja	Tranzycja	Transformatywność
Fokus/zorientowanie	system	Szkoła/okręg (gmina)	Indywidualny nauczyciel	Nauczyciele
Procesy uczenia się	Pasywny odbiorca wiedzy	Nie-krytyczny konsument	Współpraca	Wzajemne angażowanie i budowanie wiedzy
Podejścia	Warsztaty, szkolenia prowadzone przez ekspertów zewnętrznych	Programy opracowane przez zewnętrznych ekspertów rozszerzane w miarę upływu czasu	Cykle wspólnego uczenia się, sieci, badania w działaniu	Poszukiwania praktyków, badania w działaniu, poszukiwanie jako stanowisko (<i>stance</i>)
Pogląd na nauczanie	Nauczyciel jako technik	Nauczyciel jako „pracownik sztuki”	Nauczyciel jako refleksyjny uczący się	Autonomiczny profesjonalista
Profesjonalne rezultaty	Poprawione umiejętności nauczania	Uzupełnianie wiedzy kierunkowej i zaktualizowanie umiejętności	Nowe podejścia w pedagogii i uczeniu się	Wytworzenie nowej wiedzy
Typy profesjonalizmu	Kontrolowany	Uległy	Współpracujący	Aktywistyczny
Wyobrażony dostarczyciel	Waż na stacji benzynowej Sprzedawca/reprezentant handlowy	Guru	Uzdolniony rówieśnik	Podmiot zmiany

Źródło: Sachs, 1999, s. 18-19.

Dokonany wyżej przegląd uświadamia, że efekty profesjonalizacji nauczania mogą polegać nie tylko na monopolizowaniu przez przedstawicieli tej grupy zawodowej dostępu do profesji i określaniu wymiarów profesjonalności poprzez działalność stowarzyszeniową i kodyfikację norm etycznego postępowania (wraz z sankcjami) z jednej strony, ale i braniu odpowiedzialności publicznej za określane w sposób zewnętrzny wyniki kształcenia z drugiej (tzw. rozliczalność). Warto pytać o indywidualne i kolektywne wymiary profesjonalizmu, realizujące się poprzez za/angażowanie nauczycieli w programy akademickie, i to zarówno w obszarze edukacji wstępnej, jak i w doskonaleniu w zakresie rozwoju osobistego i profesji (jako całości), w projekty innowacyjne podejmowane w instytucjach, społecznościach, regionie. Słowo „za/angażowanie” ma sygnalizować tu dwojaką perspektywę. Chodzi z jednej strony o wspieranie przez nauczycieli państwa i sfery publicznej, z drugiej zaś, o taki charakter działalności różnych ciał, reprezentujących państwo i społeczeństwo, rządowe i samorządowe, akademickie i o charakterze pozarządowym, które będą, jeśli niewspółpracujące to przynajmniej facylitujące w stosunku do podtrzymywania kluczowych wymiarów profesji we wszystkich z wymienionych wyżej obszarach zmiany społecznej (ZMIANY). Nie tylko zatem przesunięcia (na kontinuum „od ... do”), ale i skoki jakościowe dokonujące się w rekonceptualizacji dyskursu pedeutologicznego (w zakresie rozumienia na czym polega, na czym polegać może, a na czym powinien skupiać się nauczycielski profesjonalizm) stanowi oś struktury i narracji kolejnego podrozdziału. Nie stawiamy bowiem pytania o to, którą spośród szerszej palety koncepcji uznać za najbardziej adekwatną do edukacji, a ściślej mówiąc, do nauczania, ale o konteksty i mechanizmy redefinicji czy re-konceptualizacji profesjonalizacji tej praktyki społecznej. Wszelkie próby uniwersalizacji wydają się mało zasadne. Prowadzą bardziej do zaciemniania niż krystalizowania dyskursu. Bowiem konstruowana już w nowym millenium propozycja Erica Hoyle’a, autora, jak pamiętamy, koncepcji poszerzania profesjonalności nauczycieli z lat 70. minionego wieku, ukazująca zestaw uniwersalnych cech współczesnej praktyki profesjonalnej (zob. Ramka 2), stanowić mogą wyłącznie ramy, w które wpisać można/należy szczegółowe, wynikające z przyjętego stanowiska odnośnie do nauczania, specyfikacje.

Ramka 2. Uniwersalne cechy współczesnej praktyki wg Hoyle'a

(1) zajmowanie w społecznym podziale pracy pozycji eksperckiej i/lub dysponowanie specjalistyczną wiedzą
(2) odpowiedzialność wobec klientów - indywidualnych i szerokiego kręgu społeczeństwa zainteresowanego odbiorem danej praktyki; szeroki <i>consensus</i> co do tego, jakie wartości leżą u podstaw danej praktyki znacznie wykracza poza „zwykłą” relację zatrudnienia
(3) stałe ćwiczenie (się) w autonomii myślenia i niezależności dokonywanych osądów

Opracowano na podstawie: Hoyle, John, 1995.

Ramka 3. Elementy konstytuujące nauczycielski profesjonalizm

I. WIEDZA
• szeroka wiedza przedmiotowa
• szeroka wiedza dotycząca procesów nauczania i uczenia się uwzględniająca relewantne tu najnowsze wyniki badań prowadzonych w tych obszarach
• szeroka wiedza o społeczeństwie
• wiedza o polityce i organizacji oświaty (edukacji)
II. UMIEJĘTNOŚCI
• zdolność komunikowania i dyskusowania kwestii edukacyjnych w i wobec szerszego audytorium
• zdolność do przedstawiania jakości pracy edukacyjnej podmiotom zewnętrznym
• zdolność do prowadzenia badań związanych z praktyką szkolną
• zdolność do wnoszenia wkładu do kolaboratywnego uczenia się we wspólnotach profesjonalnych
• zdolność do przekładania wyników badań edukacyjnych na innowacje podejmowane w szkole/klasie
III. POSTAWY
• oddania uczniowskiemu uczeniu się
• zobowiązań wobec profesji i kolektywnej grupy profesjonalistów
• woli wkładu do kolektywnej wiedzy profesji
• zobowiązania wobec kodeksu etycznego profesji i prawości we własnej praktyce
• skoncentrowania na ustawicznym rozwoju profesjonalnym
• skupienia na poprawie i innowacji w nauczaniu

Opracowano na podstawie: Snoek, 2009.

Bardziej dopracowany wydaje się, z tej perspektywy, katalog/zestawienie atrybutów profesjonalnego nauczania, zaproponowany przez M. Snoeka (zob. Ramka 3). Widzimy jednak, że jakkolwiek zestaw ten uwzględnia/łączy zredefiniowane cechy klasycznie

i postnowocześnie rozumianego profesjonalizmu, to zostawia pole do dalszej konceptualizacji.

Cóż znaczy bowiem „szeroka wiedza przedmiotowa”? Kluczową sprawą wydaje się nie tylko jej zakres, ale i sposób, w jaki zostaje ona dobrana - z uwzględnieniem, jakich treści, paradygmatów, syntaktyk? A co z przekonaniami (wiedzą praktyczną)? Studia i badania ukazują wyraźnie, jak istotne są to kwestie i jakie znaczenie mają dla procesu „psychologizowania wiedzy przedmiotowej” (zob. Shulman, za: Gołębiak, 1998). Podobny zestaw pytań można wystosować pod adresem wiedzy pedagogicznej. Tutaj również możliwe i konieczne są pewne wybory usytuowane przynajmniej w jednym z trzech występujących dziś najczęściej podejść do nauczania i profesjonalnego rozwoju - podejścia monologicznego, dialogicznego czy trialogicznego¹², którego „próbkę” aplikacyjną prezentujemy w drugiej części książki. Niżej sygnalizuję jedynie jego proveniencję i istotę.

Podejście trialogiczne, najnowsze chronologicznie rzecz biorąc z trzech przywołanych wyżej podejść do kształcenia pedagogicznego nauczycieli, stanowi próbę wyjścia poza wojnę paradygmatów: kognitywizm *versus* partycypacja. O ile bowiem cechą podejścia monologicznego jest koncentrowanie się niemal wyłącznie na sferze poznawczej kandydata na nauczyciela, a cechą podejścia dialogicznego jest osadzenie uczenia się w komunikacyjno-uczestniczących procesach transformacji wspólnot praktyki, to w podejściu trialogicznym wysoko się wartościuje zarówno indywidualne jak i relacyjne oraz kontekstualne wymiary profesjonalnego uczenia się. Osadzenie na historyczno-społeczno-kulturowej teorii uczenia się wzbogaconej o wpływy ze strony Bachtinowskiej socjolingwistyki (i/czy semiotyki) oddaje triadę: **kultura-dialog-działalność**. W podejściu tym zakłada się bowiem,

¹² Powyższą typologią, uwzględniającą podstawy kreowanych w interesującym nas obszarze procesów edukacyjnych (psychologiczne teorie rozwoju poznawczego; koncepcje usytuowanego uczenia się i teoria historyczno-kulturowa wraz z Bachtinowską dialogiką) powstała i funkcjonuje w kręgach badaczy i praktyków związanych z *International Society for Cultural and Activity Research* (zob. np. Paavola, Lipponen, Hakkaeinen, 2004a). Autorstwo trialogicznego modelu stanowiącego transpozycję teorii budowania wiedzy Bereitera, koncepcji ekspansywnego uczenia się Engeströma oraz koncepcji organizacyjnego kreowania wiedzy Nonaki i Taeuchi'ego należy do badaczy reprezentujących uniwersytet w Helsinkach - zespołów Samiego Paavoli i Kaia Hakkaeina; zob. Paavola, Hakkaeinen 2004b.

że interakcja między osobami a artefaktami odgrywa istotną rolę w ich uczeniu się i rozwoju. To, co zdarza się w mikro-środowisku podmiotu uczącego się, warto obserwować w szerszym kontekście, przez pryzmat tego, co dzieje się w społeczności lokalnej i w świecie globalnym. Edukacja definiowana jako łagodzenie napięć między uniwersalnymi celami a zróżnicowaniem społeczno-kulturowym ułatwiać ma ugruntowanie treści w lokalnych warunkach wzrostu jednostki. Nauczanie zaś, jako działalność kulturowa, stawia akcent na zróżnicowanie, podejmowanie wspólnej działalności, dyskurs progresywny. Stawanie się nauczycielem to nieustanne re/de/konstruowanie mikroprocesów kultury, w których każdy człowiek, a więc także uczeń i nauczyciel, definiuje siebie¹³.

2.2. *Tu i teraz, czyli w stronę...?*

Profesjonalizacja, jak już podkreślałam, to najogólniej mówiąc, proces, w którym rozwijają się grupowe interesy, cele, żądania i krystalizują się główne cechy danej profesji. Projekty profesjonalizacji nauczania mają dwojakie zakorzenienie i wynikające zeń wymiary. Z jednej strony, są to powszechnie podzielane odczucia rozczarowania odnośnie do kondycji nauczycieli jako realizatorów edukacji szkolnej i towarzyszące im często empiryczne rozpoznania kryzysu nauczania, z drugiej zaś - niezadowolenie grup nauczycieli ze swego położenia: statusu społecznego, politycznego, ekonomicznego. Podzielane w społeczeństwie przekonanie o de-profesjonalizacji nauczania czy wręcz demoralizacji prowadzi do wzmożenia procesów kontroli działalności szkół (i nauczycieli) ze strony państwa. Odbywa się to zwykle poprzez wzmocnienie biurokratyzacji, regulacji standaryzacyjnych i kontroli (Furlong, 2000). Druga droga profesjonalizacji jest dokładnie odwrotna. Polega na oddolnych inicjatywach na rzecz przyznania autonomii, respektowania prawa do praktykowania w oparciu o profesjonalne osądy sytuacji działania oraz zdolność do adekwatnej transpozycji wiedzy teoretycznej na język praktycznych działań. Z trzeciej zaś strony, niezależnie od interpretacji skutków kryzysu dla społeczeństwa czy profesji (w zależności od stanowiska teoretycznego używa się tu w odniesieniu

¹³ Szerzej w przygotowywanej obecnie przez mnie monografii *W poszukiwaniu dydaktycznych podstaw edukacji nauczycieli. Ramy-Zwroty-Przesunięcia*, która ukaże się drukiem w 2015 roku.

do pierwszego ze wskazanych obszarów takich kategorii, jak kapitał intelektualny czy kulturowy, odnośnie zaś do drugiego, *semi*-profesja lub proletaryzacja nauczycieli), podkreślić należy, że oczekiwania wobec zmiany - choć na ogół wysokie - nie zawsze bywają jasno określone. Wynika to ze złożonej i stale komplikującej się natury samego nauczania oraz kontekstu kulturowego projektowanych zmian. O ile bowiem „wszyscy” są świadomi, że dokonująca się w świecie zmiana technologiczno-informacyjna wymusza nie tylko poszerzenie, ale i redefinicję tej praktyki, to z drugiej, „stara” kultura edukacji utrudnia wyjście poza „wypracowywane” przez pokolenia schematy.

Ze zjawiskiem „kulturowego blokowania” interesującego nas tu wymiaru zmiany edukacyjnej w Polsce mamy, jak się dość powszechnie uważa, do czynienia po 1989. O ile na początku lat 90-tych, jak wspominałam w *Słowie wstępnym*, podjęto w gronie pedeutologów próbę dyskusji współczesnych modeli nauczania, sytuując ją i na tle dorobku przedwojennego¹⁴ (zob. np. Kwiatkowska, Kotusiewicz, 1992; Rutkowiak, 1995) i wymagań dokonującej się „rewolucji” techniczno-informacyjnej (np. Dylak, 1995; Siemiecki, 1994), i tego, co „się stawało” w szeroko rozumianej humanistyce (Witkowski, 1990; Kwaśnica, 1994; Czerepaniak-Walczak, 1997), to pozostałe wiązki dyskursu edukacyjnego nie były już tak bogate (zob. Gołębnik, 1994b). Choć rezultaty nielicznych rozpoznawczych empirycznych sugerowały konieczność i ukazywały poniekąd kierunek redefinicji pracy nauczyciela (Konarzewski, 1995; Lewowicki, 1994, 1995; Mieszalski, 1997), i/czy tożsamości profesjonalnej nauczycieli (Nalaskowski, 1998; Putkiewicz, 1990; Wiłkomirska, 2013), to dyskurs deliberatywny był dość jednostronny, a ewaluatywny zdawał się dopiero powstawać (być w powijakach). Zjawisko to usprawiedliwione z historycznego punktu widzenia (nie da się wszak odgórnie zakredytować głębszej zmiany, a i działalność w tej sferze prowadzona przez agendę pierwszego Solidarnościowego rządu została na skutek

¹⁴ Mówiąc o „dorobku przedwojennym” polskiej pedeutologii, mam na uwadze teoretyczny model, wzorzec uniwersalnych cech nauczyciela i nauczania, wywiedziony przez takich wielkich myślicieli i badaczy, jak Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Mieczysław Kreutz, Maria Grzegorzewska czy Stefan Szuman, drogą dedukcji z zadań wychowawczych, wśród których wartością nadrzędną było dobro wychowanka oraz wartości kulturowych społeczeństwa a także sytuacji politycznej danego okresu historycznego.

utrwalania się rozdzwieniu między tzw. pedagogiką akademicką (Śliwerski)¹⁵ a urzędniczą dość wcześnie ukrócona). O ile więc teoretykom edukacji nauczycieli, skupionym wokół tzw. sekcji pedeutologicznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego udało się zaszczepić zainteresowanie grona pedagogów akademickich rekonstrukcją debaty zachodniej dotyczącej profesjonalizmu w nauczaniu, a niektóre z prezentowanych stanowisk, takie na przykład, jak koncepcja refleksyjnej praktyki autorstwa Donalda Schöna czy wspomagania rozwoju kompetencji do nauczania Roberta Kwaśnicy, pojawiają się odtąd w prawie każdej publikacji poświęconej pracy edukacyjnej z nauczycielami, to trudno odnieść wrażenie, aby zaistniały głębiej w świadomości praktyków. W dyskursie praktycznym pojęcie kompetencji ograniczone zostało do technicznej strony nauczania a refleksyjność do zaznaczenia „ludzkiego” aspektu działalności. Kolejne generacje nauczycieli odtwarzają dawną frontalną kulturę edukacji, wzbogacając co najwyżej przekaz i „wyćwiczenie” o elementy działalności zabawowej pochodzące z innych dyskursów. Rozpoznania empiryczne Doroty Klus-Stańskiej i Ewy Filipiak, przytaczane w drugiej części książki, ukazują, jak bardzo polska edukacja, a w szczególności nauczanie wczesnoszkolne, mimo reformy strukturalnej i prób reform programowych (tzw. kształcenie zintegrowane) tkwi w okowach behawiorystyczno-pozytywistycznych.

Rekonstrukcji projektów profesjonalizacji nauczania - wyjaśniającej, mam nadzieję, przynajmniej częściowo, *status quo* i sprzyjającej ustalaniu, dlaczego nie dokonaliśmy dotąd głębszej redefinicji w myśleniu, dokonałam w oparciu o analizę przypadku brytyjskiego. Powodów takiego usytuowania jest kilka. Pierwszy, trywialny, to dostępność literatury. Dyskurs profesjonalizmu, w tym także profesjonalizacji nauczania, toczy się najszerzej w kontekście anglosaskim. Literatura przedmiotu jest tu nie tylko bogata, ale i uwzględniająca przekrój paradygmatów. Wielość studiów i badań prowadzonych w różnych konwencjach - funkcjonalistycznej, interpretatywnej i krytycznej - pozwala stosunkowo łatwo odnieść się/uwzględnić krajową/lokalną specyfikę

¹⁵ Zob. np. blog pedagoga B. Śliwerskiego i książki z serii wydawniczej *Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki*, wydawanej pod redakcją M. Dudzikowej i H. Kwiatkowskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przez Oficynę IMPULS w Krakowie od 2013 roku.

polityczno-kulturową. Drugi powód wiąże z tym, że sam koncept i procedury profesjonalizacji nauczania przybyły do nas stamtąd właśnie. Potwierdzają to między innymi filozof Andrzej M. Kaniowski (2010) i jeden z europejskich ekspertów - Jan Potworowski (2000). Pewną rolę odgrywają też tu osobiste doświadczenia. Z kształceniem nauczycieli związałam się w 1989 roku i za sprawą tzw. europejskich programów (od LEROPOLU przez *Tempus* do *Phare*) miałam możliwość prowadzenia swoistych badań terenowych w brytyjskich szkołach, uniwersytetach, ośrodkach doskonalenia nauczycieli i instytucjach badawczo-rozwojowych. Nie bez znaczenia są też kontakty, a nawet możliwości współpracy z badaczkami edukacji brytyjskiej - Eugenią Potulicką, autorką ważnych książek rekonstruujących status oświaty angielskiej (Potulicka, 1993, 1996, 2001, 2012) i Anną Brzezińską, która wraz zespołem młodych badaczy od lat penetruje brytyjskie odczytania i aplikacje rewitalizowanych w tym pragmatycznym otoczeniu społeczno-kulturowych teorii rozwoju małego dziecka i otwierającej na ten rozwój nauczycielsko-rodzicielskiej pracy edukacyjnej (Brzezińska, 2014). Niejednokrotnie, podczas polsko-angielskich spotkań seminaryjnych, m.in. w Brunel University w Londynie w 1997 roku, pojawiało się zdumienie, jak bardzo podobne, mimo skrajnie różnego punktu wyjścia (decentralizacja - centralizm etatyzmu socjalistycznego) w interesującym nas obszarze - rozwoju profesjonalizmu nauczycieli, napotykały problemy i jak bardzo użyteczne okazują się te same studia, idee, rozwiązania.

2.3. Profesjonalizacja systemu via rozwijanie profesjonalności?

Największa trudność, na którą napotyka się w projektach profesjonalizacji nauczania, czy, jak chcą niektórzy, profesjonalizacji zawodu nauczania, zasadza się tym, **jak przejść od idei i rekomendacji do implementacji/wdrożenia**, a następnie do względnej stabilizacji osiągniętego *status quo*. Ilustracje i komentarze zawarte we wcześniejszych podrozdziałach uświadamiają skalę trudności czy wręcz niemożności, a jednak konieczności pedagogicznego „pokierowania” Zmianą. Przykłady brytyjskie unaoczniają, jak „dobre praktyki”, wypracowane w dialogu ekspertów, polityków i samych praktyków, zanikają w gęszczu przepisów i nadmiernego, biurokratycznego zarządzania.

Czy tak być musi? Czy **profesjonalizując system edukacji** (określenie Kaniowskiego), musimy powielać tę historię? Ze wszystkimi błędami i wyostrozonymi niedociągnięciami? Chciałoby się odpowiedzieć na to pytanie przecząco, choć portret systemu, bo nie nauczyciela polskiego, wyłaniający się z Raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (Federowicz, 2014), opublikowanego niedawno na podstawie danych wtórnych, jest takiej tendencji ilustracją, a może stać się „nocnym koszmarem” - jeśli idzie o sformułowane w nim rekomendacje. Odwrócona piramida w zakresie struktury nauczycieli według ich formalnego statusu ujawnia dobitnie fasadowość wprowadzonego w 2000 roku - pozornie w zgodzie pedagogiką zmiany (portfolio, wzajemne uczenie się, mentoring, liderzy zmiany, systemu awansu) (zob. Śliwerski, 2003; Nalaskowski, 2003; Denek, 2003; Hyżak, 2003). Na jej szczycie lokuje się największa obecnie grupa stosunkowo młodych, jeśli idzie o wiek życia i okres stażu, nauczycieli, którzy uzyskali stopień nauczyciela dyplomowanego (połowa spośród zatrudnionych nauczycieli osiągnęła już najwyższy poziom awansu). Drugie z kolei miejsce zajmują nauczyciele mianowani (27%). Osoby bez stopnia i nauczyciele stażyści to zaledwie 5%, a nauczyciele kontraktowi niecałe 20% populacji. Rekomendacje zmiany tego systemu są jednoznaczne. Wspierają je wyniki badań empirycznych realizowanych już w nowym millenium - w tradycji ilościowej przez Annę Wiłkomirską i Annę Zielińską (2013) oraz jakościowe studium biograficzne Hanny Kędzierskiej (2012). Pierwsze z nich ukazują, jak obciążające, a zarazem niewiele wnoszące do rozwoju profesjonalnego, jest podejmowanie wysiłku zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Drugi projekt rekonstruuje biograficzne doświadczenie, etatystycznego w gruncie rzeczy i hamującego rozwój własny i szkoły, systemu. Opisy karier typu „kotwica”, „patchwork” czy „ślepy tor” przejmują jeszcze bardziej niż przytaczane liczby i figury procentowe. Autonomii nauczania - bo ten wymiar profesjonalizmu nauczania autorzy uznają za wyjątkowo istotny, wręcz kluczowy dla zmiany (przypomnijmy, że *Raport* nosi podtytuł „Liczą się nauczyciele”)¹⁶ - poświęcono w *Raporcie* szczególnie dużo miejsca. Przypominają,

¹⁶ „Głównym dylematem współczesnej edukacji jest zakres (podkreśl. wł.) autonomii nauczyciela. Efektywne uczenie innej osoby zawiera istotny element pracy twórczej... Czy jest na to przestrzeń w systemach edukacji ukształtowanych w skali masowej?” (*Raport...*, s. 7).

że autonomia nauczycieli została wprowadzona w 1989 roku, ale pytanie, na ile „weszła w krwioobieg systemu, a na ile rozmyła się w biurokratycznym zarządzaniu?”, jest ciągle otwarte. Znajdujemy tu odwołania do kontekstu fińskiego (gdzie autonomia jest znaczna i postrzegana jako klucz sukcesu szkolnictwa, mierzonego na przykład wynikami w międzynarodowym badaniu szkolnych kompetencji PISA) oraz do przypuszczenia, że u podłoża sukcesu polskich gimnazjalistów w ostatniej edycji tegoż badania leży twórcza praca niezależnych nauczycieli. W *Raporcie* podkreśla się też gotowość nauczycieli do uczenia się. Z przytaczanych w nim badań wynika, że prawie 90% nauczycieli podejmuje doskonalenie, ale... co do jego form są już zastrzeżenia. „Stosunkowo popularne są sieci współpracy, które będą ważnym elementem nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli” (*Raport...*, s. 15). Cokolwiek to znaczy, kierunek uznać należy za właściwy, ale pytanie, jak nie zmarnować tego kapitału wpisuje się dodatkowo w to, które postawiłam na początku tego rozdziału. Jak pomyśleć na nowo owo doskonalenie, aby urzeczywistnić wymagania/rozszerzenia/zalecenia odnośnie do rozwijania autonomiczności myślenia i działania nauczyciela?

Co z krytycznych studiów i analiz wyników badań uznać za ramy nowego otwarcia? Co uczynić punktem wyjścia? Na czym - w sytuacji podzielanego powszechnie poglądu, że profesjonalizm nie jest już tym, czym był, a co więcej, może być postrzegany nie tylko jako wywoływana, wylaniająca się czy wyobrażana zmiana, albo jako jedno i drugie (Evetts, 2003) - warto się skupić? Na uniwersaliach czy na specyfice? Tylko na nauczaniu, czy na całej grupie praktyk edukacyjnych podejmowanych w tzw. sektorze publicznym? Zważywszy na kierunek przesunięć konceptualnych w dziedzinie edukacji - opisywanych trywialnie jako przejście od nauczania do uczenia się (Malewski, 2010), od indywidualum do kolektywnych wzorów działania, od systemu do sieci (zob. Malewski, 2010; Gołębniak, 2007) - odpowiedź na ostatnie z postawionych pytań wydaje się bezdyskusyjne. *Profesjonalizm edukacyjny*, łączący nauczycieli, wykładowców, edukatorów, akademików oraz liderów oświaty, konstruowany „realnie” z uwzględnieniem najnowszych teorii rozwoju i koncepcji uczenia się, wydaje się sprawą bezdyskusyjną. Pytanie o szczegółowe rozstrzygnięcia konceptualno-metodologiczne nie ma jednak prostej, jednoznacznej odpowiedzi.

Na początek warto przyjąć kilka założeń wyprowadzonych ze studiów teoretycznych, zarówno tych reprezentujących socjologię pracy, jak i tych związanych ze zmianą edukacyjną (Fullan, Hargreaves, 1992). Pierwsze z nich dotyczy **społecznego konstruowania profesjonalizmu**. Drugie ma charakter podkreślenia, że w konstruowaniu tego wymiaru świata edukacji „ścierają się” zarówno wpływy zewnętrzne, jak i te pochodzące z „wnętrza”, profesji - **przesunięcia władzy** są tu „stałym elementem gry”. Po trzecie, zajmując się „profesjonalizacją”, warto odróżniać **żądania i/bądź roszczenia** od „pobożnych życzeń”, a te od **rzeczywistej profesjonalności**. Linda Evans, wyróżniając trzy stany urzeczowienia profesjonalizmu - żądany (*demanded*), rekomendowany (zachwalany) (*recommended*) i zadekretowany (*enacted*) - podkreśla, że pierwszy bywa najczęściej artykułowany ideowo, drugi - zawiera wiele elementów myślenia życzeniowego, a dopiero trzeci z wymienionych, jest tym, z czym spotykamy się w praktyce. Pytaniem, które w tym kontekście warto /należy postawić dotyczy tego, jak przełożyć dwa pierwsze rodzaje profesjonalizmu na trzeci, albo lepiej - jak uobecnić je w trzecim (Evans, 2003, s. 15). Po czwarte wreszcie, w pracy edukacyjnej z nauczycielami, ważna jest świadomość, że miejscem, gdzie kreowany jest ten realny (odgrywany na dole) model profesjonalizmu nauczycieli, to doskonalenie, czyli **styk praktyki szkolnej z lokalnym zarządzaniem**. To na tym poziomie dochodzi do spotkania rządowych wymagań i „odgrywanego” profesjonalizmu. Zamiast idealizmu czy hipotetyczności mamy do czynienia z realną sceną.

„Obowiązująca” kultura nauczania determinuje naturę profesjonalizmu. Rzadko mamy tu do czynienia ze zjawiskiem jawnego oporu. Wpływ ten przyjmuje raczej formę „odporu” (Rutkowiak, 2005). Ironia adaptacji i ironii reprezentacji zdają się na stałe wpisane w odgórne procesy profesjonalizacji (Hoyle, Wallace, 2007, s. 17). Nastawienie na **ewolucję** wydaje się stąd bardziej uzasadnione niż skupianie się na odgórnym **wdrożeniu**.

Kolejne rozstrzygnięcia dotyczyć już mogą **nazwy** konstruowanego, chciałoby się powiedzieć, „nowego” podejścia. Czy warto je tak określać? Czy ten sztyld istotnie nazywałby nowe podejście, czy też w „zwykłe” odświeżenie starego nowego profesjonalizmu? Wszak w Wielkiej Brytanii, przypomnijmy, mieliśmy do czynienia z kilkoma, częściowo nakładającymi się na siebie falami profesjonalizacji, podejmowanej

w odniesieniu do szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej pod tą właśnie nazwą. Zdaniem przywoływanych już autorek, Lindy Evans i Judith Sachs, „badających” mechanizm zmiany edukacji przez profesjonalizm usytuowanie (się) postmodernistycznych koncepcji pod nazwą *nowego profesjonalizmu*, może niekoniecznie wskazywać na zakorzenie w podejściu konstruowanym w oparciu o *action research*. Równie dobrze, może wywoływać wrażenie/ewokować przynależności do jej biurokratyzowanej wersji, prowadzącej wprost do, jak już wspomniałam, de-profesjonalizacji, a zdaniem niektórych teoretyków czy badaczy edukacji, nawet do proletaryzacji pewnych grup nauczycieli. Wydaje się, że najbardziej atrakcyjne poznawczo - z perspektywy poszukiwań podjętych w niniejszym tekście - koncepcje organizacyjnego profesjonalizmu Eliota Freidsona czy aktywizmu Judith Sachs na takie skojarzenia nie zasługują. Ich cechą wspólną, odróżniającą je od innych konstruowanych współcześnie i nawiązujących „jakoś” do ruchu na rzecz profesjonalizacji praktyki społecznej (poprzez konstruowanie na przykład modeli uniwersalnych), jest przesunięcie akcentu na kulturę profesjonalną. Judith Sachs (1999b) zauważa, że formułowane w tym podejściu zasady profesjonalizacji akcentują branie przez nauczycieli większej odpowiedzialności za definiowanie natury i treści ich pracy, uzyskiwanie konsensu co do wartości i punktów widzenia. Linda Evans proponuje, aby dla zaznaczenia dystynkcji, zaakcentowania nowej podstawy, wprowadzić inne określenie. Biorąc pod uwagę istotę konstruowanej koncepcji, sytuującej w polu widzenia profesjonalizm realny używa nazwy *developmentalism* (Evans, 2003). Przekonuje, że profesjonalizm wykracza poza rozumienie treści pracy jako odzwierciedlenia akceptowanych ról i odpowiedzialności, kluczowych funkcji i obowiązków. Twierdzi, że w języku Wallace’a, są to łańcuchy umiejętności i postaw wobec pracy, czyli konfiguracja wierzeń, praktyk, relacji, języka i symboli wyróżniających to, co jest wymagane i oczekiwane od członków profesji (Hoyle, Wallace, 2005, s. 103). Zwraca przy tym uwagę, że nawet jeśli kultura pracy nauczycielskiej jest inkorporowana do profesjonalizmu, to nie jest to relacja jednokierunkowa. Dystynkcja między kulturą profesjonalną a profesjonalizmem zasadza się na tym, że pierwsza jest bardziej związana z postawami niż z zachowaniem, a konstrukt drugi jest bardziej funkcjonalny. Relacja między nimi polega zaś na tym, że profesjonalna kultura może być

interpretowana jako kolektywna, zdominowana postawami, rodzajem indywidualnych odpowiedzi praktyków na profesjonalizm, który z kolei definiuje na ogół to, jak praktycy funkcjonują w obszarze nauczania. Profesjonalizm można więc, jej zdaniem, ująć jako mieszaninę (amalgamat) profesjonalności reprezentowanej przez praktyków, kształtującej kolektywny profesjonalizm, który z kolei prowokuje indywidualne nań odpowiadanie (determinuje ich profesjonalne orientacje). Profesjonalizm ma zatem duże szanse na formowanie się profesjonalności praktyków, a profesjonalność może wpływać na kształt profesjonalizmu (paralela między takim postrzeganiem tego związku a sposobem, w jaki krytyczne realistyczne interpretacje wyjaśniają interakcję między strukturą a podmiotem w definiowaniu kultury nie jest tu przypadkowa¹⁷). Jak widzimy, teza wzajemnego wpływu kultury profesjonalnej i natury profesjonalizmu wyznacza przeciwne stanowisko wobec tego, do którego przyzwyczaił nas dyskurs operujący opozycjami (teorie-praktyka; wiedza-działanie; nauczanie-uczenie się). Nie stajemy więc wobec wyboru strategii wdrożenia „dobrych” idei i zaleceń ministerstwa do praktyki. Nasza uwaga skupia się raczej na tym, **jak pracować z nauczycielami, aby nie naruszając ich integralności oraz autonomii „pomagać” im (Kwaśnica, 1994) w rozwiązywaniu napotykaných przez nich realnych problemów.** Takie podejście do „doskonalenia” nauczania ma szansę uruchamiać zmianę nie tylko w subiektywnym aspekcie profesjonalizmu (profesjonalności nauczycieli), ale i wpływać tym samym na zmianę kultury edukacyjnej. Wyposażeni w moc (i argumenty merytoryczne) nauczyciele zyskają w ten sposób szansę/podstawę wywierania wpływu na kształt zewnętrznego *image’u* profesjonalizmu w dziedzinie publicznej oświaty z artykułowaniem żądań wobec decydentów i szerokiej publiczności włącznie.

¹⁷ Inspiracje ze strony podejścia morfogenetycznego, przyjmowanego przez Margaret S. Archer (zob. np. *Realistic Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press) w konstruowaniu realistycznej teorii społecznej, są tu aż nadto widoczne. Ale poszerzenie tego wątku pozostawiam już na dalszą dyskusję.

CZĘŚĆ
DRUGA

Przestrzeń możliwości

Zmiana kulturowa, której intensywności doświadczamy, wiąże się ze zmianą spojrzenia na praktykę nauczycieli. Opisane w pierwszej części książki współczesne podejścia do profesjonalizmu wyprowadzają dyskusję o nauczycielu i z nauczycielem poza wąskie rozumienie jego profesji, ograniczonej do zajęć z uczniami w szkolnym budynku wśród zgromadzonych pomocy dydaktycznych. Dostrzegamy złożoność, wielowymiarowość i wielopoziomowość praktyki nauczyciela, wymagającą poszerzenia dyskusji o nowe pytania i nowe sposoby poszukiwania odpowiedzi. Możemy tu, odwołując się do nakreślonej przez Z. Kwiecińskiego (2014) ekologii pedagogicznej, mówić o ekologii pedeutologicznej, kierując swoją uwagę na środowisko życia nauczycieli. Dopiero badawczy wgląd w „świat przeżywany”, czyli relacje i procesy oraz w obiektywne warunki życia, umożliwi nam rozmowę o działaniach nauczycieli w ich „żywych” dynamicznych związkach i kulturowych uwarunkowaniach. W perspektywie społeczno-kulturowej to właśnie konkretne warunki historyczne, właściwe dla danych czasów i społeczności style myślenia, wzorce, narracje, idee stanowią podstawę naszego samookreślenia

Tę złożoność dobrze ujmuje metafora *krajobrazu (professional knowledge landscape)*, którą badacze amerykańscy (Clandinin, 1995, s. 4-5) stosują dla uchwycenia ekspansywnego charakteru zawodowej przestrzeni nauczycieli. Zawodowy *krajobraz* wypełniony jest wielością komponentów, nie tylko związanych ze zmieniającymi się zdarzeniami, z oddziaływaniem miejsc i przedmiotów. Jest on przede wszystkim przesycony barwnymi i tętniącymi życiem historiami, relacjami oraz różnorodnymi dyskursami. Badacze wydzielają dwie odrębne, choć

powiązane ze sobą przestrzenie, w których na co dzień poruszają się nauczyciele, wielokrotnie przekraczając tam i z powrotem ich granice. Bezpieczną swobodą charakteryzuje się przestrzeń klasy (*in-classroom*), wyjęta spod zewnętrznej kontroli, wypełniona licznymi, emocjonalnie zabarwionymi interakcjami z uczniami. Jej przeciwieństwem jest przestrzeń poza klasą (*out-of-classroom*), wypełniona wizjami (koncepcjami) edukacyjnymi, prognozami, programami, planami, przekazywanymi do implementacji strategiami dydaktycznymi, wynikami badań i wynikających z nich wniosków. Jest to przestrzeń pełna napięć, w której dominują oczekiwania kierowane wobec nauczycieli ze strony różnego szczebla władz, polityków, rodziców, administracji, innych nauczycieli, kościoła, badaczy, opinii publicznej.

Spójrzmy na ten zagęszczony zawodowy *krajobraz* z perspektywy jednostkowego nauczyciela, zespołu nauczycieli i społeczności. Wybrałam dwa podejścia, o których możemy mówić, że współcześnie przeżywają swój renesans, ponownie odczytywane i reinterpretowane odgrywają we współczesnej pedagogice znaczącą rolę. Myślę tutaj o pedagogice dialogicznej¹⁸ (*dialogical pedagogy*), rozwijanej przede wszystkim wokół prac M. Bachtina i M. Bubera, ale także filozofów dialogu E. Levinasa i M. Bubera. Część badaczy (J. White, E. Matusov, O. Dysthe, M. Peters,) posługuje się (czasem naprzemiennie) sformułowaniem *Bakhtinian pedagogy*, wskazując na bezpośrednią kontynuację idei M. Bachtina.

Druga, niezwykle płodna koncepcja, to kulturowo-historyczna teoria L. S. Wygotskiego, która po latach represji i przemilczeń zdobywa ogromną popularność w naukach społecznych, wychodząc obecnie także poza psychologię i pedagogikę, w obrębie, których powstała.

Duże zainteresowanie współczesnych badaczy pracami L. Wygotskiego i M. Bachtina jest związane z tym, że obie teorie są wewnętrznie spójne, a jednocześnie otwarte na nowe konteksty pytań związanych

¹⁸ W pedagogice polskiej, mimo silnie obecnego przekonania o wadze dialogu czy nawet swoistej „mody” na dialog w edukacji, niewiele mamy prac, nawiązujących do filozofii dialogu, wychodzących poza potocznie rozumiany dialog jako kulturalną rozmowę, umiejętność słuchania i zawierania kompromisów. Wśród powstałych, znaczących prac należy wymienić: L. Witkowskiego (2000), R. Włodarczaka (2009), U. Ostrowskiej (2000), D. Klus-Stańskiej (2000), pracę zbiorową pod red. Joanny Rutkowiak (1992). Ważną rolę w dyskusji wokół dialogu w pedagogice przypisuje artykułom: R. Kwaśnicy (2000), M. Reut (2000, 1992), J. Tarnowskiego (2000).

z rozwojem człowieka (nie tylko intelektualnym, ale także duchowym, rozwojem świadomości i tożsamości), nabywaniem niezależności działania i myślenia, poszerzania własnej odpowiedzialności za siebie i innych przy jednoczesnym, dynamicznym kolektywnym działaniu w społecznościach podlegającym różnorodnym przemianom.

Siłą obu koncepcji jest to, że dostarczają zarówno narzędzi konceptualnych, umożliwiających dyskusowanie o praktyce zawodowej w nowy sposób, jak i instrumentów metodycznych do badania, interpretacji i zmiany tej praktyki. Intensywnie prowadzone projekty badawcze, badania interwencyjne w polu praktyki zawodowej wymuszają reinterpretacje teorii poprzez nowe, wynikające z doświadczeń badaczy i praktyków problemy. Ewolucje obu koncepcji widoczne są w publikowanych dyskusjach, powstających ośrodkach badawczych i poszerzeniach teoretyczno-metodologicznych. Myślę tutaj o bardzo dynamicznie rozwijającej się Teorii Ekspansywnego Uczenia Się Y. Engeströma (2010), która korzysta z dorobku zarówno L. Wygotskiego (z poszerzeniem o Teorię Działalności), jak i M. Bachtina. Wśród zwolenników obu teorii toczone są dyskusje związane z ich interpretacjami, pokazujące rozbieżności pomiędzy nimi (Matusov, 2009, 2011, 2013), bądź ich bliskość, umożliwiającą korzystanie w badaniu praktyki zawodowej zarówno na poziomie konceptualnym, metodologicznym, jak i analitycznym jednocześnie z obu teorii (Iannaccone, Marsico, Tateo, 2013; Ligorio, Loperfido, Spadaro, 2013; Magalhaes, 2013). W literaturze polskiej idee Wygotskiego i Bachtina, jako „wspólny mianownik” dla psychologii dyskursywnej, zostały wniesione przez K. Stemplewską-Żakowicz, której zawdzięczamy prace związane z dialogowym umysłem i badaniami procesów uczenia się (Stemplewska-Żakowicz, Dimaggio, 2010; Stemplewska-Żakowicz, 2002).

Włączając się w trwającą dyskusję nad możliwymi aplikacjami obu teorii w pedeutologii, celowo rezygnuję z rekonstrukcji każdej z koncepcji na rzecz skupienia się na wybranych wątkach. Daleka jestem zarazem od propagowania czytania wyrywkowego, czy zajmowania się fragmentarycznymi sprawami bez ich tła historycznego i całości teoretyczno-metodologicznej. Co pewien czas spotykam teksty pedeutologiczne, których autorzy posługują się nośnymi pojęciami jak chociażby: *refleksyjność*, *bycie nauczycielem*, a nawet *bycie w dialogu* (!) bez świadomości, że każde z nich ma swój rodowód naukowy

i nie jest czymś w rodzaju „łatki słownej”, którą można nakleić w dowolnych miejscach. Dlatego nie można nie doceniać ostrzeżeń płynących ze strony filozofów, psychologów czy filologów (jak to ma miejsce w przypadku dorobku Bachtina) przez nadużywaniem, niewłaściwym czytaniem i błędnym interpretowaniem idei, które powstały poza pedagogiką. Dbalność o źródłowe czytanie, troska o rozumienie kontekstów rodzenia się i rozwoju koncepcji, znajomość jej przekształceń i ewolucji jest, moim zdaniem, niezbędna¹⁹.

Jednocześnie żywotność i płodność wielu teorii jest możliwa dzięki przenikaniu do innych dziedzin, które, aplikując je, nadają im nowe perspektywy interpretacyjne. Myślę także, że pewnym usprawiedliwieniem, ale i zachętą do odważnego próbowania czerpania z idei filozoficznych, psychologicznych czy socjologicznych może być pedagogiczna otwartość i przyzwolenie na błędy, z zaznaczeniem, iż są one jedynie chwilowym punktem w przejściu, pożytecznym etapem w rozwoju, a nie pułapką i „zasiedzeniem”. Błąd, wywołujący dyskusję i uruchamiający docieklive poszukiwanie, ścieranie się interpretacji czy perspektyw czytania, jest stymulujący i, ośmielam się powiedzieć, może stać się „błogostawionym błędem”, prowokującym rozwój. Nie o błędzenie mi jednak chodzi w pokazaniu pedeutologicznych aplikacji niektórych wątków z idei L. Wygotskiego i M. Bachtina, ale o pokazanie ich ożywczych wpływów w toczącej się dyskusji o profesjonalizmie.

Idąc za wskazaniem obu myślicieli, starałam się ujmować dany problem jako „jednostkę całości”, a nie jako jeden z elementów składowych. Zarówno Bachtin, jak i Wygotski wielokrotnie ostrzegają przed niebezpieczeństwem mówienia o człowieku w izolacji od jego środowiska życia. Bachtin mówi, że pojedyncza świadomość w ogóle nie istnieje, ponieważ świadomość człowieka ze swej istoty jest wielością. Jej życiem jest pogranicze, krzyżowanie horyzontów, współoddziaływanie, nieustanny dialog (Bachtin, 1986). Dla Wygotskiego próby rozłożenia złożoności życia psychicznego człowieka na elementy przypominają pracę chemika, który, chcąc zbadać cechy wody, rozbija ją

¹⁹ Przykładem mogą być prace D. Klus-Stańskiej i jej współpracowniczek, które od lat opisują i poddają analizie rozpowszechnione w polskiej pedagogice nieporozumienia pojęciowe, powierzchowność wiedzy psychologiczno-pedagogicznej nauczycieli, rutynowość, bezrefleksyjność stosowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych (Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Klus-Stańska, 2000, 2010; Sławińska, 2010).

na tlen i wodór. „Ów chemik stwierdziłby co najwyżej, że wodór się pali, a tlen podtrzymuje palenie, ale na podstawie cech tych elementów nie potrafiłby wyjaśnić właściwości wody... Nie chemiczna formuła wody, lecz badanie cząsteczek i ruchu cząsteczek jest kluczem do wyjaśnienia poszczególnych właściwości wody” (Wygotski, 1989, s. 17, 20). Stąd, w kulturowo-historycznym podejściu, rozwiązywanie problemów badawczych polega na badaniu relacji i związków pomiędzy elementami. Wygotski mówi o *węzłach jedności*, jakim przykładowo jest myślenie werbalne (a nie myślenie i mowa), albo wielosobowy podmiot (*poly-subject*) w edukacji (a nie działania nauczyciela i działania ucznia).

Koncentrując swoją uwagę na wątkach, a nie na rekonstrukcji koncepcji, konsekwentnie do wskazań L. Wygotskiego i M. Bachtina nie przedstawiam komponentów idei dialogu, ale staram się o uchwycenie części, które zawierają właściwości dialogowych relacji. Przedstawiam zatem nie poszczególne dyskursy i ich rolę w edukacji, ale ich współdziałanie w „żywej” praktyce konkretnej klasy.

Beata Zamorska

Rozdział trzeci

Zyskiwanie siebie. Jak pedagogika dialogiczna „czyta nauczyciela”

Włączenie się w dyskusję związaną z dialogicznością z pozycji pedagoga - pedeutologa jest dość ryzykowne. Trudności jest kilka. Samo słowo *dialog* zostało wielokrotnie nadużyte nie tylko w edukacji, ale także w przestrzeni publicznej. Wspomniana już powierzchowność ujmowania dialogu i jego banalizacja, bądź niedointerpretacja, do których dochodzi w praktykach szkolnych oraz badaniach pedagogicznych prowokują upomnienia kierowane ze strony filozofów oraz filologów, broniących źródłowości odczytań (Matusov, 2012). Niektórzy z bachtinologów (Emerson, Shepherd) twierdzą, że samo przenoszenie idei Bachtina do nauk stosowanych, jaką jest pedagogika, jest już ich nadużyciem. Mimo tych obaw uważam, że należy ponawiać pytania o dialog w pedagogice, nawet jeśli zostaniemy posądzeni o zawłaszczanie, albo i „niewłaściwe” interpretacje. Bycie nauczycielem wymaga „zdolności do dialogowego sposobu bycia - mówiąc inaczej - zdolności bycia w dialogu z innymi i z sobą samym” (Kwaśnica, 2003, s. 300). Do tych pytań zachęca sam Bachtin, mówiąc o krzyżowaniu cudzych wizji świata z własną, aby nabywać *słowo wewnętrzznego przekonania*. Służy temu dialogowe zaangażowanie, czyli krytyczne testowanie, pytanie, doświadczenie sprzeczności, prowokowanie... (Bachtin, 1970, s. 112-115).

M. Holquist idee Bachtina określa metaforycznie *filozofią drzew*, która jest przeciwieństwem *filozofii lasu* (Holquist, 2002, s.153).

Chciałabym w tym miejscu wytłumaczyć się ze stosowanego terminu **pedagogika dialogiczna**. W literaturze, zwłaszcza wśród badaczy współpracujących ze sobą w ramach International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), przyjęto określenie *dialogical pedagogy* (pedagogika dialogiczna), wskazując na bezpośredni związek z ideą dialogiczności w ujęciu zarówno epistemologicznym, jak i ontycznym²⁰. Ludzki sposób bycia jest z natury już byciem w dialogu. Rodzę się wśród innych i staję się sobą tylko wówczas, gdy otwieram się na Innego. W świetle jego prawdy, mogę wydobywać i dookreślać sens mojego życia. Jednocześnie *dialogiczne bycie* (being dialogically) oznacza, że rzeczywistość zawsze jest doświadczana, a nie postrzegana. Świat społeczny nie ma wymiaru obiektywnego, zawsze jest doświadczany z konkretnej pozycji, jaką zajmuje dana osoba będąca w nieustannym dialogu z innymi i sobą samą (Holquist, 2002). Nie chodzi tutaj jedynie o zabieg wydobywania różnicy przez przeciwstawienie monologizmowi. W ostatnich latach określenie *dialogism* wychodzi poza wąski krąg prac bachtinologów i jest stosowane w innych naukach społecznych, zwłaszcza w antropologii, etnografii, dyskursywnej psychologii. Odwoływanie się do dialogiczności ma na celu zróżnicowanie podejścia związanego z ideą dialogowego bycia wobec obecnych w nauce teorii dialogu, opierających się na się węższym rozumieniu dialogu jako teorii interakcyjnego i kontekstowego nadawania znaczeń (Linell, 2012). Termin dialogiczna pedagogika jest konsekwencją tych właśnie rozróżnień.

3.1. Dialog

W pedagogice dialogicznej sięgającej do prac M. Bachtina, a także E. Levinasa i M. Bubera, jednostkowość jest rozumiana jako wyjątkowość i неповtarzalność każdej zaangażowanej w interakcję osoby. **Nieredukowalna odmienność** jest u podstaw naszej tożsamości. Nie

²⁰ W toczących się obecnie dyskusjach nad dialogicznością, pedagogdy (Dysthe, 2011; Matusov, 2009) mówią o ontologicznym wymiarze dialogu. Sądzę jednak, że *dialogiczność* dotyczy poziomu ontycznego, czyli bycia faktycznego, odnoszącego się do konkretnego, życia człowieka. Bachtin wielokrotnie podkreślał, że o człowieku w ogóle nic nie można powiedzieć, bo taki po prostu nie istnieje.

wynika ona z możliwych do zaobserwowania różnic pomiędzy mną a innym, które ujawniają się w trakcie porównywania (inny kolor włosów, inne zainteresowania...). Odmienność jest w Innym i stanowi jego tożsamość. Wyraźne jest tutaj odróżnienie Ja od Ty, gdzie Ty jest radykalnie inną osobą (Buber, 1993; Lévinas, 2002, s. 227). Tylko Ja mogę patrzeć i doświadczać danego zdarzenia z mojej perspektywy, postrzegać i przeżywać z wnętrza mojego świata psychicznego. Bachtin mówi o *nadwyżce*, która jest właściwa tylko mi. Tylko Ja rozumiem cały mój wewnętrzny świat, moje wizje, emocje. Jednocześnie, miejsce, które zajmuje Inny widzę tylko z zewnątrz i mogę domyślać się jego przeżyć. Ta różnica między nami staje się podstawą dialogu.

Nakreślę tutaj trzy ważne wątki z filozofii dialogu, które otwierają w myśleniu o profesjonalizmie inspirujące pytania, związane z perspektywą zaangażowania w sytuacji edukacyjnej z unikalnego miejsca, z którego jestem zobowiązany do odpowiadania Innemu. To właśnie dzięki Innym rozwijamy naszą Tożsamość, która jest kształtowana dialogicznie, w spotkaniu, współoddziaływaniu na siebie równie ważnych, choć odmiennych świadomości (Witkowski, 2000).

1. **Prawo miejsca i powinność** - każdy z nas zajmuje unikalne i niepowtarzalne miejsce, z którego podejmuje stałe interakcje. Jest to jedyne miejsce, które w tym samym czasie i przestrzeni tylko Ja mogę zajmować i to w tym miejscu wykształcają się tylko moje, specyficzne powiązania ze światem. Nikt nie może mnie w tym miejscu zastąpić. Nawet jeśli przed momentem byłeś tu, gdzie teraz Ja jestem, nie mam możliwości zobaczenia tego samego i tak samo, jak Ty. Z tego jedyne, przynależnego mi miejsca, rodzi się moja zdolność do **odpowiadania i moja powinność**. Na podobieństwo swoistego testu życia, jakiemu nieustannie poddawane są organizmy żywe ze strony środowiska (żyje tylko to, co jest, wchodzi w interakcję z otoczeniem) jestem wezwany do odpowiedzi (Clark, Holquist, 1984). Nikt nie może mnie zastąpić w odpowiadaniu, nie mam alibi, nie mam usprawiedliwienia. Ryzyko podejmowanych przeze mnie czynów spoczywa na mnie. Pojawia się tutaj paradoks podzielanej unikalności: „wszyscy umrzemy, ale ty nie możesz umrzeć za mnie. Podobnie, jak ja nie mogę przeżyć wspólnego nam doświadczenia w Twoim imieniu, z przynależnego ci miejsca” (Holquist, 2002).

2. **Zobowiązanie Twarzy.** Spotykając Innego, wchodzę w relację *twarzq-w-twarz*. Jest to relacja etyczna, a nie poznawcza. Twarz nie dostarcza wiedzy o Innym, każda próba jego opisu, czy poddania oglądowi poznawczemu, wiąże się jednocześnie z uprzedmiotawianiem. Levinas mówi o *Epifanii Twarzy*, zaznaczając jej niezależność i transcendencję, którą mogę jedynie przyjąć. *Twarzq-w-twarz* oznacza wejście w relację z Innym, który wymyka się najróżniejszym ideom, jakie mogę mieć na jego temat, ponieważ nie podlega on planom, czy oczekiwaniom, jakie mogę z nim wiązać. Inny nie przynosi mi odpowiedzi na moje pytania, on dopiero uczy mnie pytać o świat, odstania mi przestrzenie i perspektywy dotąd dla mnie niedostępne, o których istnieniu nie wiedziałem (Lévinas, 2002). Spotkanie z Innym jest jednocześnie podjęciem odpowiedzialności, staję przed tym, któremu odpowiadam i za którego odpowiadam. Jego Twarz czegoś się ode mnie domaga, do czegoś mnie zobowiązuje (tamże).
3. **Zasada dialogiczna** - staję się sobą dopiero w spotkaniu z Innym, w relacji do innej osoby. Ontyczny charakter naszego współbycia pozwala wyjść poza psychiczne czy społeczne związki z innymi ludźmi, które podejmuję na różnych etapach życia. Nie chodzi tu o różne warianty bycia obok czy też z Innym. Ideę świata podzielanego (*współświata*) M. Heidegger ujmuje jako kategorię egzystencjalną. Jest to świat od początku dzielony z innymi, z którymi zawsze jestem w jakiejś relacji. Nieodwołalność dialogowego bycia wyostrza się w doświadczeniu samotności, gdy brakuje mi Innego, albo w poczuciu osamotnienia pośród wielu obojętnych mi innych. Nawet w sytuacji skłócenia, porzucenia, nie mogę „wypisać się” z relacji, ponieważ współbycie należy do charakteru mojego istnienia (Heidegger, 2004).
Filozofowie dialogu idą krok dalej - dopiero w spotkaniu z Innym „zyskuję świadomość siebie i staję się sobą wyłącznie poprzez otwarcie się na innego człowieka, dzięki niemu i z jego pomocą” (Bachtin, 1986, s. 443).

Zniekształcenia dialogu

Złożoność i wielowymiarowość idei dialogu niesie też ze sobą szereg pomyłek i zniekształceń. Poniżej krótko zarysuję dwie z nich: monologiczność i nadmierna dialogiczność, które są dość rozpowszechnione w praktyce edukacyjnej.

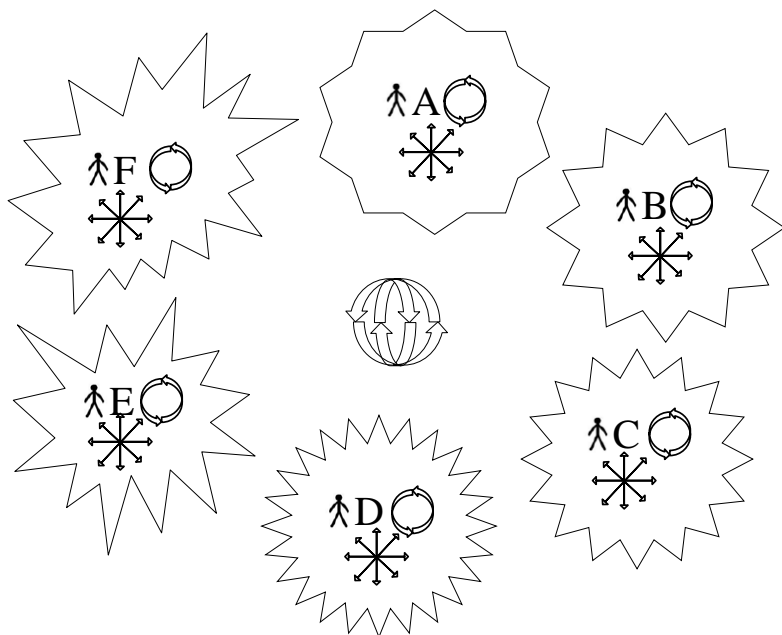
1. **Uprzedmiotowanie relacji.** Bachtin mówi o MONOLOGICZNOŚCI, gdy „inny człowiek nie jest drugą świadomością, lecz pozostaje w całości jedynie przedmiotem świadomości. Nie oczekuje się odeń takiej odpowiedzi, która byłaby w stanie radykalnie zmieniać świat mojej samowiedzy. Monolog jest zamknięty i głuchy na cudze repliki, których ani nie oczekuje, ani też nie przyznaje im mocy rozstrzygającej. Obchodzi się bez innego” (Bachtin, 1986, s. 452-453). Levinas uprzedmiotowanie nazywa bardziej dramatycznie *Zabiciem Twarzy*. „Ty mnie nie zabijesz” - to wołanie kieruje wobec mnie Twarz Innego (Lévinas, 2002). Dzieje się to wówczas, gdy zamiast gościnnego przyjęcia mogę przejąć władzę nad Innym, który jest wydany w moje ręce (Włodarczyk, 2009, s. 308). Sytuacje edukacyjne są pełne pokus uprzedmiotawiania relacji poprzez „wiem lepiej”, gdy Innemu odbieramy prawo do roszczeń. Usprawiedliwiona, albo i uznana jako „pedagogicznie słuszna” dominacja wynika z założenia, iż dorośli (nauczyciel), wie lepiej i więcej nie tylko o świecie, prawdzie, nauce, metodach i nauczaniu, ale i o uczniu (Reut, 2000, s. 72).
2. **Nadmierna dialogiczność** jest zniewoleniem człowieka poprzez poddawanie refleksji każdego kroku. Nadmierna krytyczność wobec siebie samego zamyka w pułapce rozbudowanej samoanalizy, która paraliżuje jakiegokolwiek działanie, uniemożliwiając budowanie przekonań i podejmowanie koniecznych w realnym życiu decyzji (Matusov, 2012). Bachtin mówi o „człowieku z podziemia”, który „wstuchuje się w każdą cudzą wypowiedź o sobie, niczym w lustrach przegląda się w cudzych świadomościach, zna wszystkie swoje możliwe odbicia” (Bachtin, 1970, s. 80). Przysłuchuje się cudzym opiniom po to, aby „wyprzedzić ewentualną ocenę swojej osoby, zagadnąć sens i tonację tych ocen, skrupulatnie sprecyzować cudze wypowiedzi, przerywając tok własnej mowy tymi domniemanymi replikami” (tamże, s. 79-80).

3.2. Nieporozumienia wokół dialogu w edukacji

Postulat „dialogu” w edukacji ma uprzywilejowaną pozycję. Pojawia się on w dokumentach kierowanych do nauczycieli, w tekstach pedagogicznych, w różnorodnych zapisach i dokumentach tworzonych przez samych nauczycieli. Mówi się o dialogu z uczniami, rodzicami, o wychowaniu do dialogu, rozwijaniu postawy dialogu, posługiwaniu się dialogiem. Nierzadko określa się dialogiem podejmowane próby rozwiązywania konfliktów, różnorodne negocjacje w celu uzyskania kompromisów, bądź po prostu kulturalnie prowadzoną rozmowę z uzgadnianiem, czy ustalaniem stanowisk, upewnianiem się w poprawności oceny.

Dialog jest tutaj traktowany jako technika wykorzystywana w celu rozwiązania konkretnej sprawy. Może także pełnić także rolę metody komunikowania się ludzi, w której podmioty dążą do „wzajemnego rozumienia, zbliżenia i współdziałania” (Tarnowski, 2000). Instrumentalne podejście do dialogu jest zdolne do dostarczenia reguł i instrukcji, które można byłoby w ramach odpowiednio opracowanych i zaplanowanych kursów wyćwiczyć i zaadaptować jako gotowe do zastosowania w rzeczywistych sytuacjach. Głosy o potrzebie szkoleń, dostarczających uczestnikom sprawdzonych przepisów (do tego szybkich i efektywnych w realizacji) nierzadko słychać ze strony nie tylko nauczycieli, ale i władz oświatowych, zmagających się z licznymi problemami w szkołach.

Rzecz w tym, że dialogu nie można wyćwiczyć według „dobrej” instrukcji. Co więcej, dialog nie jest po coś, nie jest kluczem do rozwiązywania problemów, ale sposobem bycia, kształtowania własnej tożsamości. Nie można się go nauczyć, ani do niego przygotować. Z jednej strony, nie można go traktować użytkowo, z drugiej - to właśnie bycie w dialogu przesądza o jakości praktyki. Dopiero wyraźne rozróżnienie dialogu ujmowanego ontycznie, jako wpisanego w nasz sposób bycia, od dialogu rozumianego jako technika czy środek komunikacji umożliwia nam wyjście poza powierzchowność interpretacji.

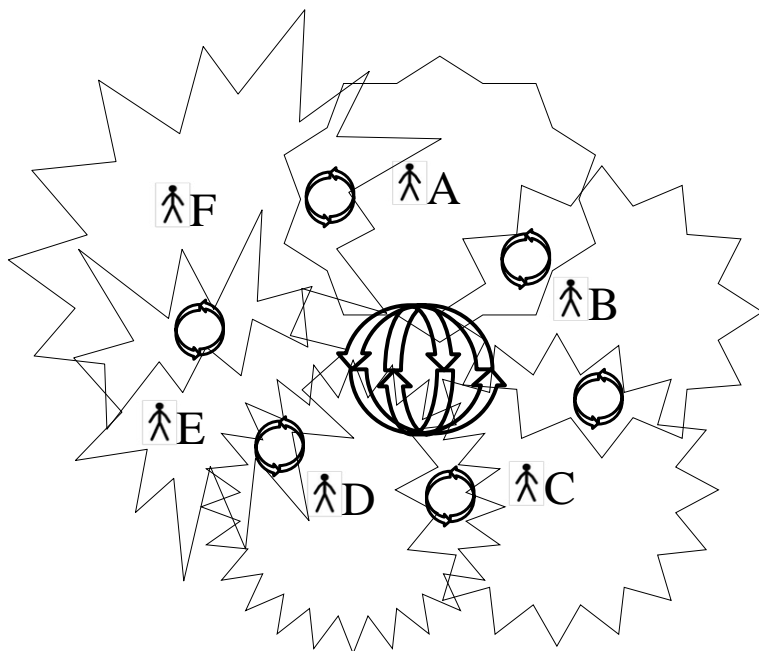


Rysunek 1. W instrumentalnie ujmowanym dialogu Inni są spostrzegani, rozumiani i poddawani ocenie z pozycji jednej świadomości.

Próbując odpowiedzieć, czym jest dialog, zrobię najpierw wyraźne zastrzeżenie, które nabiera szczególnego znaczenia w codzienności nieustannego porównywania i oceniania: **Dialog nie jest poznaniem.** „Dialogowość nie polega na analizie jednej świadomości, bądź wielu ujmowanych w horyzoncie jednej” (Bachtin, 1986, s. 443). Nie chodzi o to, że słucham z uwagą innych i chcę zrozumieć ich punkty widzenia, poznać, ocenić. Każde poddanie Innego oglądowi jest jednocześnie uczynieniem go przedmiotem tego oglądu. *Wołanie Twarzą* wymaga spotkania i przyjęcia. **W dialogu nie mówię o Innym, ale mówiąc, zwracam się do Innego.** Jest to jedno z „gorących miejsc dyskusji” z filozofami dialogu i zgłaszanych wobec pedagogów obaw ze strony filologów bachtinowskich. Cele edukacji są ukierunkowane na mierzalne i sprawdzalne rezultaty związane z poznaniem danej dziedziny nauki.

W byciu w dialogu poznanie jest uprzedzane przez etykę. **Dialog jest niezwieńczony**, czyli nie ma punktu końcowego, nie prowadzi do stanu pewności, nabycia poprawnej odpowiedzi. W dialogu chodzi o wytaniający się sens: „W naturze życia społecznego człowieka... chodzi o niezwieńczony dialog z wielogłosowym rozwijaniem sensu” (Bachtin, 1986, s. 461). Dopóki żyję, moje słowo nie jest nigdy ostatecznym.

Istotą dialogu jest **proces tworzenia siebie nawzajem**, czyli **oddziaływanie na siebie wielu, równie uprzywilejowanych**, pełnoprawnych świadomości (Bachtin, 1986, s. 441). Dlatego nie ma tu miejsca na kompromis czy konsensus. Pojawia się pytanie o to, co dzieje się w spotkaniu pomiędzy osobami, zakładając nieredukowalną odmienność Ja i Ty? Stwierdzenie, że świat nauczyciela, a także on sam, jest inny (całkowicie inny!) niż świat jego ucznia i niż uczeń, nie budzi wątpliwości. Również uczniowie pomiędzy sobą się różnią, a ich inność jest nieredukowalna. Dlaczego zatem tak silne jest przywiązanie w edukacji do „naprowadzania” wszystkich uczniów na myślenie o danym problemie tak samo i w ten sam sposób, skoro nawet zdrowy rozsądek mówi nam, iż jest to niemożliwe? Dla Bachtina najważniejsze rzeczy rozgrywają się na progu, w trzeciej przestrzeni, którą nazywa pograniczem. „Nie chodzi o to, co przebiega wewnątrz, lecz o to, co dokonuje się u progu na pograniczu samowiedzy cudzej i własnej” (Bachtin, 1986, s. 444).



Rysunek 2. **Uczestniczenie w dialogu** jest wejściem w dynamiczne relacje pomiędzy wszystkimi, biorącymi w nim udział osobami. W dialogu krzyżują się jednostkowe perspektywy, współprzenikają (ale nie rozmywają) osobiste sensory i wypracowywane są nowe sposoby rozumienia świata i siebie samych.

Problem z dialogiem w przestrzeni szkoły

Jednym z doświadczeń silnie zaznaczonych w różnego typu narracjach nauczycieli są napięcia związane ze sprzecznościami w ramach systemu ich codziennych działań. Takim gorącym obszarem jest napięcie pomiędzy autorskością a stałym, zewnętrznym dozorem. Z jednej strony, nauczyciele zachęceni są do wykazywania się inicjatywą, tworzenia autorskich programów nauczania, oczekuje się od nich pracy projektami, zaangażowania i uczenia angażowania się w sprawy kulturalno-społeczno-charytatywne. Z drugiej, rozbudowany system zewnętrznej kontroli i nadzoru pracy szkoły mocno zawęża przestrzeń autorskiej swobody,

wskazując konkretne wyniki, które nauczyciele powinni (zobowiązani są) osiągać każdego roku. Presja wzmacniana jest przekładaniem wyników egzaminów zewnętrznych na miejsce w rankingu szkół i związany z tym szeroki wachlarz indywidualnych i kolektywnych gratyfikacji bądź sankcji. Bezpośrednia odpowiedzialność, jaką obarczany jest nauczyciel, oraz poddawanie go stałemu rozliczaniu niosą ze sobą niebezpieczeństwo „przykrawania” jego innowacyjności i twórczości do wywiązywania się z zadań na wzór postusznego urzędnika (Dróźka, 2005; Connelly, Clandinin, 1999).

Nie jest to jednak wybór typu: *albo-albo*: albo będę „refleksyjnym praktykiem i nauczycielem-twórcą” albo sprawnym „rzemieślnikiem” realizatorem, wykonawcą programu nauczania. Badania praktyk nauczycieli dostarczają nam wiedzy o szerokim spektrum zróżnicowanych strategii, które podejmują w sytuacjach napięć pomiędzy osobistymi przekonaniem a zewnętrznymi wymogami²¹.

Idea dialogowości przeniesiona w przestrzeń pedeutologii na poziomie koncepcyjnym ma moc inspiracji, uruchamiania dyskusji, otwierania nowych perspektyw patrzenia na nauczyciela (jako będącego w ciągłym dialogu z innymi i ze sobą samym). Profesjonalizm nauczycieli to *zdarzenie życia* (Bachtin), które rozgrywa się w edukacyjnej codzienności, na pograniczu, pomiędzy uczestnikami szkolnego życia. Trudności z dialogowością pojawiają się w przestrzeni praktyki, która jest pełna sprzeczności: nieustannie zmieniająca się, ale jednocześnie reprodukcyjna; dynamiczna, choć uporządkowana rutyną; twórcza, z ukierunkowaniem na osiągnięcie technicznie sformułowanych celów. W doświadczaniu ambiwalencji, stałym odczuwaniu presji na uzyskiwanie wysokich wyników i rygorze czasowym dialogowość jawi się jako zbyt ryzykowna, niegwarantująca osiągnięcia operacyjnych założeń, a nawet zbyt iluzoryczna. Mimo tych niepewności, stale wzrasta zainteresowanie badaczy edukacyjnych i samych nauczycieli problematyką dialogowości. Spotęgował je w latach dziewięćdziesiątych zwrot

²¹ Złożoność praktyki nauczycieli badaliśmy i analizowaliśmy poprzez rekonstrukcję ich wzorów działań i orientacji. Zarówno doświadczenia, jak i wzory działań mają charakter intersubiektywny, powstają w toku społecznych historii. To, jak działają nauczyciele, nie jest sprawą jedynie ich decyzji i wyboru, bardzo dużą rolę odgrywa posiadana na poziomie *oczywistości* nieuświadomiana, a przez to i niekwestionowana, wiedza, nabywana w trakcie różnorodnych osobistych i kolektywnych doświadczeń (Krzychała, Zamorska, 2012; 2010; Zamorska, 2008).

dialogowy (*dialogical turn*) w rozumieniu człowieka, jego świadomości i świata życia. Wśród obecnie prowadzonych studiów teoretycznych i badań w obszarze dialogicznej pedagogiki szczególnej wyrazistości nabierają dwa środowiska. Jedno eksplorujące praktykę nauczycieli przez czerpane z *dialogiczności* filozoficzne pytania o sposoby i możliwości dialogowego bycia w przestrzeni szkolnej, o różnicę, inność, autorskość (E. Matusov, E. J. White, O. Dysthe, K. Duyke, M. Peters)

Drugie środowisko powiązane jest z bardzo intensywnie rozwijaną psychologiczną koncepcją dialogicznego „ja” (*dialogical Self*). Prowadzone badania dotyczą kształtowania się tożsamości nauczycieli, różnorodnych interakcji, relacji pomiędzy uczeniem się i tożsamością, problematyki języka (I. Markova, J. Valsiner, B. Ligorio, Vloet, Jacobs, E. Yudina, G. Marsico, L. Tateo)

3.3. Z badań: Studium przypadku nauczania i uczenia w szkole średniej (Case Study of Teaching and Learning in High School)²²

Przykładem badań, przedstawiających dialogowe zaangażowania nauczycieli, jest projekt badawczy Olgi Dysthe, która w formie studium przypadku opisała i przeanalizowała proces pracy w amerykańskich klasach, realizujących program Advanced Placement (AP) dla młodzieży, osiągającej wysokie wyniki w nauce. Kurs AP przygotowuje do egzaminów, których wyniki ze względu na bardzo wysoki poziom są respektowane przez szkoły wyższe. O. Dysthe wybrała klasy, w których nauczyciele stosowali metody dialogicznego uczenia się, nauczania (świadomie przez nich wybrane z zakorzeniem w ideach M. Bachtina) podczas realizowania zaawansowanego programu nauczania. Dialogowe uczenie się może być naturalnym sposobem pracy zarówno w przedszkolu, jak i na różnych szczeblach nauczania szkolnego, czego przykłady mamy także w polskiej literaturze pedagogicznej (Klus-Stańska, 2000, 2004). Szczególna trudność dla nauczycieli uczestniczących w badaniach O. Dysthe związana była ze specyfiką kursu wymagającego zarówno dyscypliny czasowej i organizacyjnej, jak i obciążeniu presją uzyskania wysokich wyników egzaminów. Przedstawię poniżej jeden

²² Oryginalny tytuł badań, do których odwołuję się w tej części opracowania.

przypadek, który, moim zdaniem, ilustruje nie tylko sposoby pracy, ale również sam proces dialogicznego uczenia się i nauczania. Badania były prowadzone w dwunastej klasie w zróżnicowanej kulturowo szkole w dużym amerykańskim mieście. Przez sześć miesięcy O. Dysthe rejestrowała przebieg zajęć, analizowała prace uczniów, przeprowadzała wywiady z uczniami i nauczycielką. Szczegółowy przebieg i wyniki badań badaczka opublikowała w pracy zbiorowej pod red. J. White'a i M. Petersa *Bachtinian Pedagogy* (Dysthe, 2011). O. Dysthe od lat prowadzi badania związane z dialogowym uczeniem się i nauczaniem w amerykańskich i norweskich szkołach (Dysthe, 1996, 2007, 2011; Havnes, Smith, Dysthe i Ludvigsen, 2012). Wielokrotnie włączała się w dyskusje związane ze zdominowaniem myślenia o edukacji przez Program for International Student Assessment, powszechnie znanych jako badania PISA. Wyniki jej badań są ważnym głosem dla psychologów i pedagogów (zwłaszcza skandynawskich), upominających się o edukację, służącą rozwojowi całego człowieka, z uwzględnieniem jego życia społecznego, emocjonalnego, a także duchowości.

Przedstawiając wyniki badań, O. Dysthe koncentrowała swoją uwagę na analizie sposobów radzenia sobie zorientowanej dialogicznie nauczycielki (*dialogically minded*) w systemie szkolnym, cechującym się podejściem technologicznym, ukierunkowanym na odniesienie sukcesu w końcowych egzaminach.

Pytania badaczki brzmiały:

- Jaką przestrzeń możliwości kreuje nauczycielka i jak z niej korzysta we wspieraniu *własnych głosów*²³ uczniów w sytuacji, gdy końcowe egzaminy determinują rodzaj i zakres wiedzy, którą muszą się wykazać uczniowie?
- W jaki sposób nauczycielka wspiera wielogłosowość w klasie? Chodzi nie tylko o to, że każdy głos jest witany, respektowany, wspierany, ale także staje się wyzwaniem.

²³ O. Dysthe używa określenia *własny głos* zgodnie ze znaczeniem, jakie przypisuje mu M. Bachtin. Głos jest wypowiedzią z jakiegoś punktu widzenia, jest *mówiącą osobowością*, *mówiącą świadomością*, subiektywną perspektywą mówiącego. J. Wertsch sugeruje używanie terminu *głos* w liczbie mnogiej, ponieważ nie myślimy jednotorowo, ale dysponujemy sposobami myślenia, wywodzącymi się z wcześniejszych naszych relacji społecznych (Wertsch, 1991).

- W jaki sposób nauczycielka stwarza wszystkim uczniom w swojej klasie możliwości do rozwijania, a ostatecznie - do zaufania swojemu własnemu głosowi, bez względu na wcześniejsze wykształcenie i kulturowy kapitał? (Dysthe, 2011).

Zamieszczone przez badaczkę surowe materiały z badań: zapisy z obserwacji zajęć, fragmenty transkrypcji dyskusji klasowych i wypowiedzi nauczycielki, a także wycinki prac uczniów umożliwiły mi poszerzenie niektórych wątków z prezentowanej analizy. Moim celem nie było wykazanie luk w interpretacji (całkowicie zgadzam się z badaczką), ale pogłębienie tych kwestii, które, moim zdaniem, dla polskiego pedagoga (zarówno badacza, jak i nauczyciela) mogą być interesujące. Z tego względu pogłębiłam analizę trzech rodzajów dyskursów ujawniających się w praktyce, koncentrując się na sposobach działań nauczycielki, przyjmowanych przez nią rozwiązaniach.

Badany przypadek stanowi praca w klasie literatury prowadzonej przez Jean (liderki lokalnej grupy nauczycieli, dbającej o stały dostęp do teorii i badań edukacyjnych).

Podwójne cele pracy Jean odnoszą się do dialogu w ujęciu instrumentalnym i ontologicznym:

- przygotowanie uczniów do osiągnięcia wysokiego wyniku z egzaminów końcowych, umożliwiającym im dalszą edukację (wiedza nie tylko o literaturze, ale także związana z poprawnym pisaniem, czytaniem, wypowiedaniem się oraz samo ćwiczenie umiejętności pisania testów);
- korzystanie z czytania, pisania, wypowiedania się na temat literatury w celu rozumienia siebie samych i własnego życia (tamże, s. 72-73).

Dialogiczne zaangażowanie

Nauczycielka korzystała z powszechnie znanych metod pracy, takich jak: praca indywidualna (czytanie lektur, przygotowanie odpowiedzi na pytania, prace pisemne (podsumowania, zawierające własne opinie i ustosunkowanie się do opinii innych osób; eseje, rozprawki); praca w małym zespole (dyskutowanie, przygotowanie podsumowań, zebranie pytań i uwag na określony temat, ustosunkowywanie się do niego),

praca z całą klasą (dyskusje plenarne, wystąpienia związane z ustnymi prezentacjami). Dialogiczne zaangażowanie nie wynikało z samych metod pracy, ale ze sposobu postępowania się nimi.

Szczególną rolę odgrywało umiejętne kwestionowanie punktu widzenia uczniów, ich przekonań, oczywistości interpretacji, czy też popularnych, potocznych przeświadczeń. Przykładem może zarejestrowana przez Dysthe plenarna dyskusja, podczas której uczniowie wypowiadają się swoje opinie na temat omawianej powieści. W zamieszczonym fragmencie transkrypcji (tamże, s. 75-76) widać, że uczniowie wzajemnie dobrze się rozumieją, dzielą się oczywistością interpretacyjną, nawet jeśli mają odmienne zdania (*nudne* versus *lubię happy ending*), jednak ich argumentacja jest powierzchowna, potoczna i jednowymiarowa. Dopiero moment, w którym nauczycielka poddaje w wątpliwość logikę szczęśliwego zakończenia, w jakiej uczniowie odczytywali konstrukcję powieści, wywołuje konsternację i przerywa płynność rozmowy. Podważając dość naiwną interpretację (wszystko dobrze się kończy, gdy dzieci akceptują racje dorosłych), nauczycielka wskazuje głębszy problem (bolesność relacji pomiędzy bliskimi osobami), odwołując się przy tym do ich i swoich doświadczeń z dzieciństwa. Otwarte zakwestionowanie przez Jean toru myślowego uczniów powoduje zwrot w rozmowie. Arin, która podejmuje dalszą dyskusję, przeformułowała i poszerza propozycję interpretacyjną Jean o wątek kulturowy, wnosząc własne doświadczenie:

Nauczycielka: *Całkowicie się z tobą nie zgadzam. Nie sądzę, że wszystko kończy się szczęśliwie.*

Mike: *Nie?*

Nauczycielka: *Myślę, że książka jest również o bólu, związanym z relacjami pomiędzy dorosłym i jego mamą. Tym wszystkim, co przenosisie ze swojego dzieciństwa.*

Arin: *Miałem wrażenie, że chodzi o coś więcej. Że tematem jest kultura... Bardzo się z tym utożsamiałem... kulturowym przeżyciem. Większość opowiadań nie kończy się „mama miała rację”, ale mówią, że w naszej kulturze są pewne wartościowe rzeczy, które powinniśmy zapamiętać.*

Nauczycielka: *Myślę, że masz rację, Arin. Nie chodzi tylko o matki i córki, ale o doświadczenie imigrantów w dużo głębszym sensie (tłumaczenie własne, Dysthe, 2011, s. 76).*

Zamieściłam tutaj krótki fragment dyskusji dla wyostrenia postawy nauczycielki. Interesujące jest to, co Jean robi z wypowiedziami uczniów. Nie ma tutaj typowego „naprowadzania”, ukierunkowywania, oceniania czy prowadzenia dyskusji. Nauczycielka po prostu uczestniczy w dialogu ze swoim doświadczeniem, przekonaniem i biografią. Wchodzi w interakcję ze swojego unikalnego miejsca i z niego udziela odpowiedzi w swoim imieniu. Wzmacniając interpretację Arin, przywołuje wprowadzony przez siebie wątek relacji między matką a córką (poszerzając teraz jego zakres przez ujęcie w liczbie mnogiej), nie po to, aby go kontynuować, ale wyjść poza.

Dzieje się tutaj jeszcze jedna, może najważniejsza rzecz - wielki dialog, o którym pisze Bachtin, który jest wszechogarniający i w którym chodzi o świadomość siebie, *ideologiczne stawianie się* (Bachtin, 1970, s. 14). W zapisach przebiegu lekcji dokumentuje się dialog w kilku wymiarach:

- **między uczestnikami zajęć** (zwracali do siebie, nawiązywali do wypowiedzi przedmówców, ustosunkowywali do swoich uwag, myśli);
- **między punktami widzenia**, ideami, interpretacjami, przekonaniem. W transkrypcji widzimy proces polifonicznego kształtowania się myślenia uczestników lekcji. Myślenie nie ma przygotowanej drogi, jaką powinno przejść (od tego, gdzie w tym momencie są uczniowie, do wyznaczonego w programie punktu), nie ma stopniowania trudności i nie ma ram (np. konspektu zajęć), w których można byłoby je zamknąć. Zamiast „krok po kroku”, uczestnicy dyskusji czerpią z różnych przestrzeni doświadczeń (osobistych, kulturowych, społecznych, literaturowych, itp.), różnych głosów (języków grup społecznych) W uruchomionej wielogłosowości²⁴ nie chodzi o to, aby

²⁴ *Wielogłosowość* albo *polifoniczność* to wprowadzone przez Bachtina pojęcia na określenie głosów społecznych, charakteryzujących się odmiennymi poglądami, punktami widzenia. Nie przynależą do konkretnych osób, ale do sytuacji społecznej, istnieją samodzielnie jako myślące osobowości, albo wyobrażone podmioty. Ich charakterystyczną cechą jest to, że wchodzi z sobą w rozmaite relacje. Polifoniczne dialogi wypełniają analizowane przez Bachtina powieści Dostojewskiego, ale także codzienne życie. Nasz umysł jest zorganizowany dialogowo i, w zależności od sytuacji, może posługiwać się innym językiem społecznym (Bachtin, 1970, 1986).

zaistniały obok siebie różne głosy społeczne (nastolatki, matki, imigranta, głosy, którymi dysponują uczniowie i które są dostępnymi dla nich sposobami myślenia), ale o ich oddziaływanie na siebie i dialogowe powiązania. Poprzez stałe interpretowanie cudzych punktów widzenia, testowanie, konfrontowanie ich, uczestnicy zyskują świadomość siebie, określają i stale (re)konstruują własną tożsamość²⁵. Uzyskują także szerszy ogląd tekstów kulturowych, za wiarygodnością interpretacji nie przemawia zbieżność z zapisem w podręczniku, ale siła argumentacji.

Dyskursy w przestrzeni klasy

Dla zrozumienia procesu *zyskiwania świadomości siebie, ideologicznego stawania się* konieczne jest rozróżnienie dwóch rodzajów dyskursów, w których żyjemy. Pierwszy z nich związany jest z **cudzym słowem**, którym Bachtin określa **słowo autorytetu**, domagającego się uznania i przyjęcia bez względu na nasz stosunek do niego. „To by tak rzec, słowo ojców. W przeszłości już uznane. To słowo zastane (Bachtin, 1982, s. 183). Dyskurs autorytarny tworzony jest przez: „słowo religii, polityki, moralności, słowo ojca, dorosłego, nauczyciela itp.” (tamże, s. 183) W opozycji do niego jest **słowo wewnętrznego przekonania**, które stopniowo i powoli wypracowujemy jako własne słowo, poprzez pytania, testowanie, sprawdzanie, wartościowanie. E. Matusov poszerza te dwa rozróżnienia dyskursów. Powołując się na wybitnego bachtinologa, G. S. Morsona, wprowadza za nim trzeci typ dyskursu, którym jest dyskurs autorytatywny. U podstaw tych dyskursów jest obecna w pracach Bachtina niestrukturalne pojęcie autorytetu, wynikające z dyskursywnego procesu usankcjonowania władzy, a nie ze strukturalnej (a)symetrii władzy (Matusov, 2012).

Analogię rozróżnionych dyskursów: *autorytarnego* - opartego na władzy, narzucaniu i przymusie i *autorytatywnego*, budującego na zaufaniu i szacunku, znajdujemy w obszarze pedagogiki

²⁵ Mówiąc o tożsamości, odwołuję się do koncepcji dialogowego umysłu, zakładającej, iż „dialogowo ustrukturalizowana indywidualna świadomość pracuje nie dzięki myślom, pojęciom czy wyobrażeniom, lecz właśnie głosom, rozumianym jako podmiotowe punkty widzenia” (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 101-102).

i zdefiniowanych w latach sześćdziesiątych przez D. Baumrind stylach wychowania (Baumrind, 1971). Na podstawie obszernych badań dzieci przedszkolnych i ich rodzin, Baumrind opisała trzy style, różnicując je ze względu na cztery czynniki: zakres i jasność kontroli (stałość reguł), poziom wymagań (żądanie dojrzałości), otwartość i regularność rozmów oraz czułość i opiekuńczość rodziców. Styl pobłażliwy (*indulgent parenting*) prezentują rodzice, od których dziecko otrzymuje dużo opieki i czułości, ale nie określają reguł, nie stawiają wymagań, nie rozmawiają z dziećmi i nie zapewniają im poczucia bycia wysłuchanymi. Jego przeciwieństwem jest styl autorytarny (*authoritarian parenting*), charakteryzujący się wysokim poziomem kontroli i oczekiwań, przy braku czułości i komunikacji z dzieckiem. W stylu autorytatywnym (*authoritative parenting*) zarówno oczekiwania kierowane ze strony rodziców, jak i jasność ustalonych reguł są na wysokim poziomie, jednocześnie dziecko otrzymuje dużo wsparcia, czułości, przy bardzo dobrej komunikacji (Baumrind, 1971). Przedstawiona typologia stylów wychowawczych jest nadal aktualna i nierzadko wykorzystywana we współczesnych analizach procesów wychowawczych (Smykowski, 2008 s. 246-247). Odwołanie się do niej pomaga w uchwyceniu różnicy w sposobach działania nauczycielki, w praktyce której dokumentują się wszystkie typy dyskursów, także autorytarny.

Pedagogika dialogiczna, moim zdaniem, potrzebuje zarówno dyskursu autorytatywnego, jak i dyskursu wewnętrznego przekonania, ponieważ rola osób dorosłych zmienia się wraz z poszerzaniem samodzielności i dojrzałości dzieci²⁶. Na każdym etapie rozwoju uczeń potrzebuje inaczej obecnego nauczyciela (Brzezińska, Appelt 2013). Konieczność zbudowania więzi jako podstawy relacji pedagogicznej jest silnie obecna koncepcji uczenia się L. Wygotskiego. Jeżeli uczniowie nie zaufają nauczycielowi i nie znajdą w nim oparcia, to nic, poza „przymusem autorytetu”, się nie wydarzy. Autorytatywny dyskurs jest w pewnym stopniu wyznaczany przez nauczyciela, który stawia wymagania i sprawuje

²⁶ W przedstawionej przeze mnie refleksji nad dialogicznie działającym nauczycielem celowo zaznaczam możliwość czytania teorii kulturowo-historycznej poprzez wyraźne określanie roli dorosłego w kontekście potrzeb rozwojowych. Mam jednocześnie świadomość, że nie jest to stanowisko, z jakim zgodziłby się przedstawiciel pedagogiki liberalno-emancypacyjnej, dla których taki sposób kształtowania relacji dziecko-dorosły miałby już charakter opresywny.

kontrolę, ale jednocześnie jest wrażliwy, otwarty i odpowiadający na sygnały, słowa i potrzeby uczniów.

Myślę, że obawy polskich nauczycieli, związane z pedagogiką dialogiczną, dotyczą właśnie *współgrania* dyskursu autorytatywnego i dyskursu wewnętrznego przekonania. Najczęstsze wątpliwości, pojawiające się w trakcie rozmów, prowadzonych wywiadów z nauczycielami dotyczyły organizacji pracy: *będą mówić o wszystkim, tylko nie o tym, co w programie; przegadają całą lekcję, a na przerobienie materiału nie będzie już czasu; chciałabym tak pracować, ale nie czarujemy się, program nas goni, na nic nie ma czasu; zrobiłam takie lekcje, a potem oni nie potrafili napisać testu. Wszyscy mieli do mnie pretensje, że źle uczę, bo nie przerobiłam z nimi jednego tekstu i oni nie umieli tego na egzaminie*²⁷. W zestawionych wypowiedziach uwidaczniają się dwa spojrzenia na uczenie się i nauczanie. Jedno związane jest z przekonaniem, że dyskusja, twórcze myślenie niewiele ma wspólnego z „prawdziwą nauką”, może być ciekawym przerywnikiem, odprężeniem, czasem stratą czasu²⁸. Właściwe uczenie się (sprawdzone i mierzone egzaminami) zachodzi przede wszystkim (albo i wyłącznie) w ramach autorytarnego dyskursu, kontrolującego poprawność odtworzenia przekazu kulturowego. Drugie, obecne w zacytowanych wypowiedziach, spojrzenie wiąże się z ubogim warsztatem i niskim poziomem własnego sprawstwa. Nauczyciele wiedzą, że są dobre, intrygujące idee pedagogiczne, ale przy braku wsparcia, słabych (w ich ocenie) kompetencjach dydaktyczno-metodycznych wycofują się do sprawdzonych i przyjętych, bezpiecznych sposobów pracy.

O. Dysthe, analizując zachodzące procesy uczenia się i nauczania, koncentruje swoją uwagę na *dyskursie wewnętrznego przekonania*. Jednak nie jest to jedyny dyskurs, który dokumentuje się w opisach praktyki Jean. Naprzemiennie, a czasem symultanicznie, uaktywniany

²⁷ Wypowiedzi te pochodzą z dyskusji grupowych i wywiadów prowadzonych z nauczycielami. Ich analiza została przedstawiona w pracach: Krzychała, Zamorska, 2010; Zamorska, 2008.

²⁸ Wnikliwą, a miejscami „bezlitośnie“ odslaniającą powierzchowność wiedzy pedagogicznej nauczycieli analizę obecnych we współczesnej dydaktyce nieporozumień, niedointerpretowania i spływania, czy nawet wypaczania podstawowych pojęć związanych z procesami uczenia się i nauczania, przeprowadza w swoich pracach D. Klus-Stańska przy współpracy z M. Nowicką (Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Klus-Stańska, 2010).

jest także *dyskurs autorytatywny*. Moim zdaniem, sukces nauczycielki polega właśnie na otwieraniu przestrzeni do zaistnienia w klasie obu rodzajów dyskursu i wyważenia ich w zależności od sytuacji i potrzeb.

Przyjrzyjmy się uważniej obu dyskursom w opisywanej klasie. Przede wszystkim, **Jean nie uczy swoich uczniów dialogu, ale po prostu jest z nimi w dialogu**. O. Dysthe zwraca uwagę na kilka cech wyróżniających praktykę Jean, umożliwiających uczniom bezpieczną, choć wymagającą dyscypliny swobodę pracy. Ich autentyczne zaangażowanie w zadania szkolne widoczne jest w łatwości sięgania do osobistej perspektywy postrzegania danego problemu (*Kiedy czytałam ją (książkę), zapomniałam, że ci ludzie byli Chińczykami. Po prostu widziałam rzeczy, które moja mama mówi mi, że mam zrobić...*), ujawniania własnej oceny (*Jestem chora, słysząc te ciągle te same historie o tym, jak dzieci buntują się przeciwko rodzicom...*), czy przekonań wynikających z posiadanej wiedzy o innej kulturze.

Gwarancja swobody warunkuje zaistnienie „relacji dialogowych pomiędzy równoprawnymi i równie ważnymi świadomościami” (Bachtin, 1986, s. 443). Bycie w dialogu sprawia, że uczniowie nie przyjmują propozycji interpretacyjnych podawanych przez nauczycielkę jako odgórnie uznanych za właściwe i poprawne, ale odnoszą się do nich tak, jak do opinii wyrażonych przez swoich kolegów, przepracowując je, poszerzając, albo i odrzucając.

Nauczycielka nie wypowiada się z pozycji autorytetu, który wycisza aktywność uczniów, podając im do przyjęcia i zapamiętania, uprawomocnione zapisem w podręcznikach słowo. Jean **nie pracuje z klasą, ale z uczniami w klasie**²⁹. Ujawnia się to w jej języku, sposobie formułowania pytań, w imiennym zwracaniu się uczniów, nawiązywaniu do konkretnych wypowiedzi z zaznaczaniem autorstwa danej myśli. Uruchomiony przez nią proces testowania idei, przekonań, punktów widzenia, które pojawiają się w głosach uczniów i w jej własnym, służy kształtowaniu się „własnej prawdy”. Nie chodzi tu o zrównanie

²⁹ Analogia do metaforycznego ujęcia przez Holquista filozofii Bachtina: *Filozofia drzew w lesie, a nie filozofia lasu*. W edukacji dialogicznej nauczyciel widzi całą klasę, ale inaczej niż ma to miejsce w pedagogice tradycyjnej, gdzie akcent kładziony jest na uogólnianie. Dialogiczny nauczyciel postrzega klasę poprzez dynamikę oddziałujących na siebie wzajemnie osób, ich punkty widzenia, pytania, wnoszone perspektywy, interpretacje. Jego uwaga koncentruje się na tym, co pomiędzy nimi, na „wirującym, pulsującym pograniczu”.

wszystkich głosów, relatywność, ale zdolność do rozwijania własnego, krytycznego myślenia, *słowa wewnętrznego przekonania*, które dokonuje się tylko w spotkaniu z cudzym słowem. Podczas analizowanych zajęć nikt nie ma *słowa ostatecznego*. Dialog jest niezwieńczony, dlatego Jean niczego nie podsumowuje, nie wartościuje, a przede wszystkim - nie wskazuje „bardziej słusznego rozumowania”. Podsumowania zostawia uczniom, ale zarówno indywidualne notatki, jak i spisywane próby grupowego wyrażania oceny są poddawane dalszym pracom. Jedynym uprawomocnieniem poglądu, opinii jest jego argumentacja. Jean stawia wysokie wymagania uważnego czytania, rzetelności prowadzonych interpretacji, przedstawiania argumentacji danych sądów. Nauczycielka, ćwicząc umiejętności szkolne, wspomaga uczniów w rozumieniu siebie, innych (osób, kultur), swojego miejsca w świecie.

Przykładem może być szczegółowo analizowane przez Dysthe (2011, s. 77-79) zadanie, związane z napisaniem opowiadania na temat, który jest osobiście ważny dla ucznia (*something important to you*). Praca pisemna poprzedzona była przeprowadzeniem wywiadu (był on traktowany jako materiał źródłowy w pisaniu opowiadania) z wybraną przez ucznia kobietą z własnej rodziny. W procesie nabywania sprawstwa, dialogicznego autorstwa (*dialogical authorship*) uczniowie czerpią z dyskursu autorytarnego i autorytatywnego. Jean nie dyskutuje z zasadami pisania opowiadania i samą jego strukturą. Ćwiczy z uczniami konstrukcję wywiadu, formułowanie pytań, ich rodzaje (wszystko to jest wymagane w programie nauczania), w języku Bachtina jest to *słowo autorytarne*, któremu uczniowie muszą się podporządkować. Jean pomaga uczniom w przekształceniu szkolnego zadania w osobisty projekt, który związany jest z budowaniem tożsamości poprzez zakorzenianie w historii rodzinnej, w bliskich relacjach, w stosunku do których uczniowie kształtują *słowo wewnętrznego przekonania*. Nauczycielka dostarcza uczniom narzędzi kulturowych, momentami wyraźnie przejmuje kontrolę nad klasą, stawia wymagania, ale także udziela bardzo dużo wsparcia (dyskurs/styl autorytatywny). Jest w dialogu z uczniami, uruchamia ich i swoją wyobraźnię, angażuje się w pytania uczniów ze swojej perspektywy doświadczeń (*Oh, wow, prawdopodobnie nikt o to twoją mamę nie pytał. Lubię zadawać pytania o sprawy, o których się nie rozmawia*).

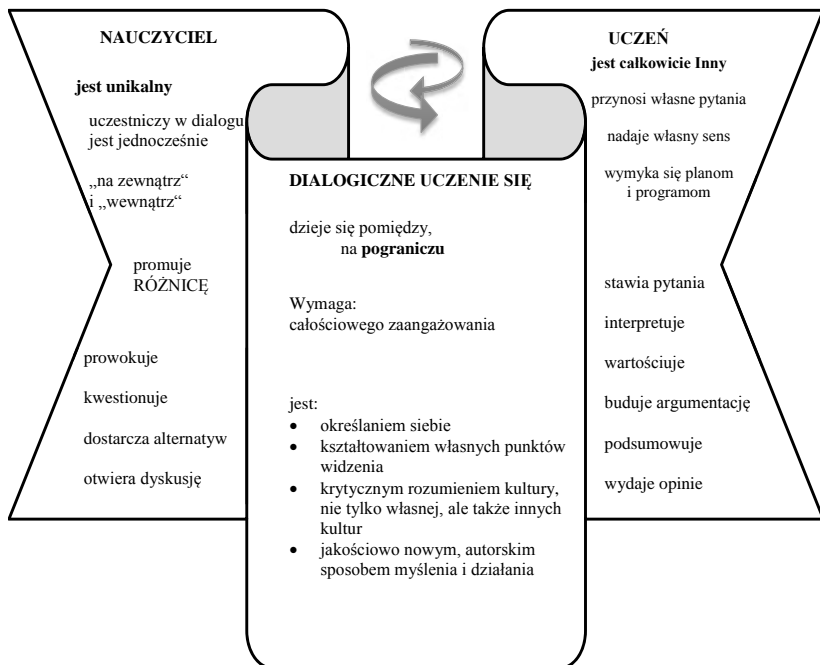
Trudności w dialogowym uczeniu się

O. Dysthe w trakcie obserwacji zajęć rejestruje także tzw. wydarzenia krytyczne (*critical incidents*), które pokazują miejsca napięć, jakich doświadczają uczniowie. Wskazują one na dwa rodzaje trudności, związanych z pracą w ramach dialogicznej pedagogiki: pierwsza trudność ma charakter instrumentalny. **Uczniowie potrzebują innych narzędzi** do krytycznego ustosunkowywania się do tekstów literackich i kulturowych, wypowiedzi współuczestników zajęć, własnych przemyśleń. Ilustracją jest dramatyczna rozmowa nauczycielki z Larą, wybitnie zdolną uczennicą (Meksykanką). Mimo że Lara bardzo zabiegała o dostanie się do klasy Jean i osiągnęła wysokie wyniki w nauce, które pozwoliły jej przystąpić do programu AP, była gotowa już po pierwszym tygodniu pracy zrezygnować z dalszej nauki. Lara posiadała duży zasób wiedzy i w wysokim stopniu opanowała szkolny kod, związany z wywiązywaniem się z obowiązków ucznia, wykonywaniem konkretnych zadań pamięciowych, pisemnych i ustnych, stosowanie algorytmów. W nowej klasie kompetencje, które dotąd zapewniały jej sukces, okazały się ważne, ale niewystarczające do twórczego myślenia, uważnego słuchania innych, dyskusowania, określania, argumentowania własnych punktów widzenia i krytycznego ich przepracowywania. Druga trudność **związana jest z postawami**. Bycie w dialogu wymaga atmosfery zaufania, otwarcia na innych i na siebie samego oraz szacunku. Jean nie podała zasad, jak należy współpracować, podawać informacje zwrotne, wspierać się wzajemnie przez podkreślanie silnych punktów swojego adwersarza, zadawać wnikliwe pytania dotyczące tekstu (pracy innego ucznia), który wymagał poprawy. Jean to wszystko robiła w stosunku do swoich uczniów, chcąc uruchomić proces modelowania. Mimo to uczniowie mieli duże problemy we współtworzeniu dialogicznej uczącej się wspólnoty. Momentem zwrotnym było przygotowanie pisemnej wypowiedzi przez każdego z uczniów o osobistych doświadczeniach i zaprezentowanie swoich prac innym osobom w klasie, zabieranie głosu, przedstawianie swojej opinii. Pogrupowanie problemów i dyskusja nad nimi w kontekście pytań o bycie krytycznym, ale z zachowaniem szacunku wobec cudzej pracy i poglądów. Odpowiedź na pytanie: jak mądrze wspierać innych (udzielać pochwał, uwag, sugestii...) poprzez odwoływanie się do sytuacji, w których uczniowie

otrzymywali informacje zwrotne (także negatywne), uruchomiła zmianę w relacjach w klasie (tamże, s. 81-82).

3.4. Nauczyciel w procesie dialogicznego uczenia się. Próba podsumowania

Obserwowany w ostatnich latach intensywny rozwój studiów teoretycznych oraz badań empirycznych w ramach dialogicznej pedagogiki pozwala wyłonić kilka miejsc, w których można mówić o przesunięciu w rozumieniu profesjonalizmu. Celem wyróżnienia sześciu „gorących obszarów zmian” jest wskazanie, a nie wyczerpujące podsumowanie. Podstawą wyróżnienia były prace empiryczne: Dysthe, 2011; Kumpulainen i Lipponen, 2013; Matusov, 2009, 2013; Matusov, Duyke, 2009; White, 2011.



Rysunek 3. Dialogiczne uczenie się.

Nauczyciel zaangażowany w dialogiczne nauczanie i uczenie się:

1. **nie kieruje dialogiem, ale jest jego uczestnikiem.** W tradycyjnej klasie szkolnej, po stronie nauczyciela jest zarządzanie kolejnymi etapami pracy. Nauczyciel zachowuje rozsądny dystans do tego, co dzieje się pomiędzy uczniami: nie dyskutuje, ale pilnuje porządku dyskusji; nie analizuje, interpretuje, ale omawia problem; nie bada „na serio”, ale prowadzi uczniów w badaniach. Tymczasem w dialogicznym nauczaniu nie chodzi o nauczyciela matematyki czy geografii, którego zadaniem jest wspieranie, podtrzymywanie czy nawet uczenie dialogu. Pedagogika dialogiczna wymaga całościowego zaangażowania. Bycie w dialogu jest uczestniczeniem całym sobą, wraz ze swoimi przekonaniem, biografią, osobistymi doświadczeniami. Podwójny wymiar zaangażowania oznacza, że nauczyciel jest zanurzony w dialogu z uczniami. Jednocześnie, jest także w dialogu z samym sobą, swoją historią i nieustannie kształtuje siebie;
2. **nie jest jedynie jednym z grona nauczycieli, ale jest unikalny i niezastępowalny.** Podobnie jak uczeń, zajmuje swoje niepowtarzalne miejsce, w którym nikt nie może go zastąpić. Przeświadczenie, że do utrzymania autorytetu w klasie, a zarazem odniesienia sukcesu pedagogicznego, wystarczy stosować odpowiednie zasady postępowania, zachowywać się zgodnie ze sprawdzonymi regułami, stawiać wymagania jest mitem. Nauczanie dzieje się w relacjach, które zawsze są wyjątkowe, tworzone pomiędzy osobami, w określonych sytuacjach, o zabarwieniach emocjonalnych, nasączone wspólnymi doświadczeniami, językiem wypracowanym pomiędzy osobami. Mówimy o klimacie, kulturze szkoły czy klasy. Nauczyciel nie jest odtwórcą reguł szkolnych, ale przede wszystkim „naucza” sobą, nie przekazuje zasad komunikowania się, ale wskazuje je w toku komunikowania się z uczniami. Autorstwo zarówno ucznia, jak i nauczyciela wymyka się programom i regulaminom, a także oczekiwaniom władz, administracji, czy rodziców uczniów;
3. **jest jednocześnie „na zewnątrz” rozgrywającej się sytuacji i „wewnątrz” niej.** Bycie nauczycielem w pedagogice dialogicznej wymaga zdolności, określanych przez psychologię

kulturowo-historyczną jako **podwojoną subiektywność**³⁰ (*double subjectivity*), czyli podwójny punkt widzenia, symultaniczne bycie wewnątrz (*inside*) i na zewnątrz (*outside*) sytuacji edukacyjnej. Przykładem może być analizowana przez O. Dysthe praktyka Jean. Nauczycielka jest całkowicie zanurzona w dyskusję z uczniami jako *równy uprzywilejowana* uczestniczka. Widzi i doświadcza siebie i uczniów ze „środka” toczących się dyskusji, gdzie tworzy się ich sens. Jean polemizuje, kwestionuje, odpowiada, toczy wymagowane dyskusje z bohaterami i autorami tekstów, kształtując przy tym własne *słowo wewnętrzznego przekonania* „własną prawdę”. Jednocześnie, dzięki temu, że jest „na zewnątrz” dostrzega całość sytuacji, pomaga uczniom w nabieraniu dystansu do problemu i do siebie samych. Służy temu przesuwanie akcentów w skupianiu uwagi na danym problemie, wprowadzanie kolejnych zadań i angażowanie uczniów w nowe aktywności.

Lekcje literatury nie są „przegadane”, widzimy ich dynamikę, a stosowane przez nauczycielkę różnicowanie zadań pozwala na sprawne wykonanie prac i umożliwia przestrzegania reżimu czasowego: dyskusje na forum i dyskusje w małych grupach, przygotowywanie szkiców prac, które potem podlegały omówieniu zespołowemu, podsumowania indywidualne i grupowe. Naprzemiennosc

³⁰ Pojęcie *double subjectivity*, które tłumaczą jako podwojona subiektywność, zostało wprowadzone do literatury psychologicznej przez E. Kravtsovą (2009) w odniesieniu do udziału dorosłego i dziecka w działalności zabawy. Rdzeniem zabawy jest wyobraźnia, pozwalająca wychodzić poza rzeczywistość i zaspokajać pragnienia i potrzeby dziecka. Wejście w sytuację zabawy wymaga oddzielenia pola realnego (związanego z dystansem wobec odgrywanych ról) od pola sensu (wewnętrznie nadawanego przez uczestników zabawy w toku ich zaangażowania w wyobrażeniowe sytuacje). Badacze zabawy przenoszą *double subjectivity* do sytuacji badawczej. Uchwycenie procesów zachodzących w zabawie jest możliwe wówczas, gdy badacz przekracza granice *outside* - obserwowania z zewnątrz i wkracza w pole *inside*, widziane z pozycji zaangażowania dziecka (Brédikyté, Hakkarainen, 2011; Brédikyté, 2011). Myślę, że o *podwojonej subiektywności* możemy mówić w sytuacjach edukacyjnych, w których dochodzi do symultanicznego poruszania się po wewnętrznym polu sensu rozgrywanych zdarzeń, gdy nauczyciel i uczeń są zanurzeni w sytuację problemową (zanurzenie to jest określane jako *flow experiences*, stan uskrzydlenia) i zdystansowanym polu realnym, wizualnym, czyli byciu „na zewnątrz”.

pracy indywidualnej, w małej grupie i z całą klasą, umożliwia zaistnienie głosu każdego ucznia w różnych konfiguracjach;

4. **inspiruje do dyskusji, jego słowo nie jest ostatnim w dyskusji.** W badaniach praktyk nauczycieli, przyjmujących idee dialogiczności, nie znajdujemy nowych „fajerwerkowych” metod pracy. Widzimy raczej posługiwanie się tradycyjnymi metodami, stosowanie obecnych w szkole pomocy naukowych. Różnica polega na sposobie ich używania. Podręcznik nie jest jedynym, „właściwym źródłem wiedzy”, ale jednym z wielu źródeł, do których sięgają zarówno uczniowie, jak i nauczyciel, szukając w nim inspiracji do „myślenia, a nie zamknięcia czy podsumowania myśli. Zamiast „nakierowywania” poszukiwań uczniów na właściwe drogi do uzyskania odpowiedzi, nauczyciele „mapowali” ich i swoje myśli, prowokowali niezgodę, wykorzystywali napięcia do różnicowania stanowisk, zawieszali pewność, nawet w tak oczywistych, zdawałoby się, sytuacjach, jak matematyczne $2+2$, dostarczali alternatywy w ujmowaniu problemów i w poszukiwaniu rozwiązań. Wszystko to angażowało osobiste myślenie, nie po to, aby podważać i obalać każdą prawdę i każdą interpretację, ale aby kształtować *słowo własnego przekonania*, wypracowywać własne argumenty, być zdolnym do czytania historii, ze swojego miejsca (czasu, sytuacji);
5. nie tyle wprowadza w uznane kanony wiedzy, co **promuje różnicę i autorskość w ich interpretacji.** Skupiając się na podobieństwach, gubimy unikalność uczniów, ich spojrzeń, pytań, wątpliwości, intuicyjnych posunięć, które dopiero trzeba zbadać. Szkoła ze swej natury jest reprodukcyjna, prowadzi po szlakach, którymi przeszły poprzednie pokolenia. Wprowadza do społeczności, które już mają ukształtowane sposoby myślenia o problemach, posiadają własny język ujmowania problemu, badania i dyskusowania (matematyczny, język biologii, chemii, sztuki, religii etc.). Stawanie się autorem, twórcą wymaga tworzenia nowej jakości, a nie lepszego, doskonalszego wykonania tego, co już uznane. Dialogiczne uczenie się wydobywa różnicę i ją bada, wraca z nowymi pytaniami uczniów i nauczyciela do miejsc i spraw już rozwiązanych. Nie zawsze chodzi o odpowiadanie, ale o badanie i odwagę pytania;
6. **podejmuje ryzyko improwizacji.** Dialogiczne nauczanie jest nieprzewidywalne, nie prowadzi do wcześniej zamierzonego punktu.

Nauczyciel nie idzie na lekcję z konspektem i wypisanymi celami operacyjnymi typu: uczeń potrafi..., umie..., zna... Nie ma władzy nad uczniem, ani jego wiedzą. Może najwyżej przypuszczać, że, rozwiązując problem (matematyczny, chemiczny, społeczny, itp.), uczeń poszerzy swoje spojrzenie, pogłębi interpretację, dostrzeże, albo i utworzy nowe powiązania. Uczenie się nie jest procesem zachodzącym w jednostkowym umyśle, ale dzieje się na pograniczu, gdzie krzyżują się horyzonty (osób osobiście zaangażowanych, słowa autorytetu, tradycji, teksów kulturowych). Zachowywanie własnej perspektywy, albo próby skupiania się wyłącznie na przestrzeni, w której porusza się uczeń, niewiele wniesie w rozwój. Dialogiczne uczenie się i nauczanie wypracowuje trzecią przestrzeń, pomiędzy, gdzie spotkanie z Innym, umożliwia nabywanie własnego, krytycznego głosu.

Rozdział czwarty

Nabywanie siły własnego działania. Jak kulturowo-historyczna teoria „czyta” nauczyciela

Współczesny renesans kulturowo-historycznej teorii i jej niezwykła atrakcyjność dla pedagogów wynika ze ścisłego powiązania procesów rozwojowych z procesami uczenia się i nauczania. Lew S. Wygotski nie tylko przedstawił prawa rozwoju i opisy zjawisk, ale także pokazał mechanizmy ich rozwojowych przekształceń. Opracowana przez niego metoda eksperymentalno-genetyczna pozwala uchwycić „w działaniu” powiązania pomiędzy procesami nauczania i uczenia się a rozwojem. N. Veresov ujmuje wprowadzoną przez Wygotskiego perspektywę metodologiczną jako przesunięcia w czterech kluczowych kierunkach:

1. przesunięcia skupienia pytań badawczych z etapów rozwoju na **procesy rozwojowe**. Teoria kulturowo-historyczna dostarcza narzędzi do badania rozwoju jako przechodzenia z jednego poziomu na drugi poprzez rewolucyjne, jakościowe przekształcenia strukturalne;
2. zmiany badawczych strategii: z badania zachowań dziecka na analizę **relacji pomiędzy dzieckiem a społeczno-kulturowych kontekstami** i instytucjami. Kulturowe i społeczne

- relacje nie są jedynie wpływającym na rozwój tłem, ale integralnym komponentem zmian rozwojowych;
3. przejścia od badania rezultatów (w języku Wygotskiego: „owoców”) do badania **procesów przekształceń „pączków” w „owoce”**;
 4. zmiany obserwacji badawczej z klasycznej na obserwację prowadzoną w rzeczywistych warunkach bądź podobnych do nich, laboratoryjnych. Wygotski wprowadził nowy sposób prowadzenia badań, w których chodzi o **obserwowanie warunków rozwoju**, powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, a nie obserwację zachowań w celu uchwycenia zmian i przekształceń (Veresov, 2014).

4.1. Nieporozumienia wokół rozwoju i nauczania

Swoista *moda* na konstruktywizm w edukacji, której doświadczamy, powoływanie się na popularne koncepcje, wywodzące się z teorii Wygotskiego, posługiwanie się jego stwierdzeniami nierzadko prowadzi do nadużyć i błędnych interpretacji. Przywołam tutaj kilka rozpowszechnionych twierdzeń L. Wygotskiego, których niezrozumienie ma nierzadko poważne konsekwencje w praktyce edukacyjnej.

Nieporozumienie pierwsze: Nauczanie przyspiesza rozwój

Przekonanie to wyrasta ze stwierdzenia sformułowanego przez L. Wygotskiego: „Tylko takie nauczanie spełnia swą rolę w dzieciństwie, które jest procesem wyprzedzającym rozwój i pociągającym rozwój za sobą” (Wygotski, 1989, s. 253). Zacytowanie tego zdania w izolacji od całej teorii Wygotskiego w jakimś stopniu może usprawiedliwiać praktyki opisywane przez D. Klus-Stańską, a związane z metodycznym wymuszaniem przejawów zmian rozwojowych. Koncentracja na stosowaniu podczas lekcji „nowoczesnych” technik i procedur metodycznych jest często pułapką dla nauczycieli (Klus-Stańska, 2010). Studia wyższe, czy też różnego rodzaju formy dokształcania podyplomowego, wyposażają nauczycieli w pakiety metodycznych „przepisów”, mających swoje uzasadnienie w literaturze psychologicznej. Rzecz w tym, że samo odwołanie się do pojedynczych twierdzeń Brunera, Piageta,

czy Wygotskiego niewiele wniesie do praktyki bez podjęcia trudu zrozumienia całości zachodzącego procesu uczenia się. Sądzę, że, paradoksalnie, utrudnienie wynika ze starannie uporządkowanej wiedzy przedmiotowej absolwentów pedagogiki. Znają oni teorie psychologiczne związane z uczeniem się i rozwojem dziecka. Wykazują się umiejętnościami typu: „jak” *wprowadzić, przeprowadzić, nauczyć*, stosując „nowoczesne techniki”. Brakuje, w kształceniu akademickim, łącznika związanego z pytaniami: *Po co? i Dlaczego coś robisz? Skąd wiesz, że zrealizowałaś wyznaczony cel operacyjny zajęć z dziećmi? Co o tym świadczy?*

Przekonanie, że „nauczanie wymusza rozwój” pojawia się również od pewnego czasu w polskiej dyskusji publicznej, związanej z objęciem obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków. Potoczne przeświadczenie, że *dziecko z chwilą pójścia do szkoły zacznie się naprawdę uczyć, bo w przedszkolu to tylko się bawi*, nie jest jedynie „nieszkodliwym” głosem ulicy. Argumenty typu: *małe dzieci mają ogromne możliwości intelektualne i wcześniejsze pójście do szkoły pozwoli na wyrównanie szans edukacyjnych* (z debaty telewizyjnej), świadczą o bezkrytycznym zaufaniu do szkoły, jako remedium na różnego rodzaju zaniedbania środowiskowe czy zaburzenia rozwojowe, których doświadczają dzieci³¹.

Badania edukacyjne dowodzą, że bardzo często szkoła (w rozumieniu szkoły tradycyjnej) nie tylko nie zmniejsza, ale wręcz pogłębia różnice społeczne. E. Kravtsova przywołuje badania psychologiczne, związane z włączaniem dzieci sześciolatków do szkół rosyjskich. Badania wyraźnie pokazują, iż samo wejście dziecka w system szkolny nie tylko nie przyspiesza rozwoju, ale wręcz przeciwnie, może prowadzić do jego hamowania, a nawet blokady. Okazało się, że sześciolatki te często w ogóle nie osiągały gotowości do podjęcia nauki szkolnej,

³¹ Równoległe z dyskusją wokół włączania dzieci sześciolatków w system nauki szkolnej na polskim rynku ukazują się publikacje pomagające nauczycielom i rodzicom w rozumieniu procesów rozwojowych, które zachodzą na tym etapie rozwoju: *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju* (Brzezińska, Matejczuk, Janowski, Rękosiewicz, 2014) oraz *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc* (Brzezińska, Appelt, Jabłoński, Wojciechowska, Ziółkowska, 2014). Zaletą wymienionych publikacji jest nie tylko opis potrzeb edukacyjnych sześciolatków, ale także pokazanie obszarów pomocy, wymaganej ze strony dorosłych oraz przedstawienie warunków środowiskowych, jakie muszą być spełnione, aby dziecko zakończyło okres przedszkolny i mogło podjąć naukę w szkole.

którą powinien zakończyć się etap przedszkolny. Ostatecznie, ich poziom rozwoju był niższy, niż dzieci rozpoczynających naukę w wieku siedmiu lat (Kravtsova, 2009). Przytaczając w tym miejscu wyniki badań Kravtsovej, nie chodzi mi o opowiadanie się przeciwko włączaniu młodszych dzieci do systemu szkolnego nauczania, ale o rozumienie wagi konieczności uwzględniania potrzeb rozwojowych dzieci w codziennej pracy szkoły.

Wyjaśnienie mitu nauczania przyspieszającego rozwój podaje sam Wygotski, mówiąc, iż „uczenie dziecka tego, czego nie jest w stanie się nauczyć, jest rzeczą równie jałową, jak uczyć je tego, co już umie robić. (...) Jeżeli dziecko nieumiejące jeszcze pisać znajdzie się w grupie rówieśników umiejących pisać, to jego rozwój opóźni się, tak samo, jak dziecka umiejącego pisać, lecz przebywającego w grupie analfabetów, z tą tylko różnicą, że u pierwszego rozwój i postęp ulegają zahamowaniu, ponieważ nauka będzie dla niego za trudna, a u drugiego, bo będzie za łatwa” (Wygotski, 1989, s. 258).

Nauczanie, w języku Wygotskiego *owocne nauczanie*, nie przyspiesza rozwoju, ale jest jego **źródłem**, pod warunkiem, że trafia **w odpowiednie miejsce i w odpowiednim czasie**. Świadomość i rozumienie praw rozwojowych

Nieporozumienie drugie: Rozwój jest wszechstronny i takie też powinno być nauczanie

Postulat *wszechstronnego rozwijania* dzieci jest stosowany w ostatnich latach jako magiczny klucz w edukacji. Zapewnienia o działaniach na rzecz wszechstronnego rozwoju dziecka są umieszczane w misjach placówek edukacyjnych i w programach wychowawczych. Deklaracje o wszechstronnym rozwoju uczestników pojawiają się w ogłoszeniach przy wszystkich typach zajęć dodatkowych (językowych, czytelniczych, sportowych, zajęciach związanych z pamięciowymi technikami uczenia się). Na stronach internetowych znajdujemy zaproszenia na „Wakacje wszechstronnego rozwoju“, czy też „Wakacyjne metamorfozy wszechstronnego rozwoju“. Pomijając bezrefleksyjne zapisy typu: „wdrażanie do wszechstronnego rozwoju” (z programu edukacyjnego jednego z poznańskich przedszkoli), określenie to ilustruje zachodzące przesunięcia w myśleniu o edukacji. Przypuszczam, że autorzy zapisów chcą wyrazić

zapewnienie o odejściu od jednotorowego widzenia ucznia, uwzględniającego jeden obszar jego rozwoju (np. intelektualny, albo sportowy, czy językowy) i wyrażają gotowość do pracy z dzieckiem w różnych dziedzinach. Pojawia się tutaj kilka pułapek³². Jedną z nich jest „naszpikowanie” dnia dziecka wielością różnorodnych zajęć, do tego stopnia, że w przedszkolu, z czasu przeznaczonego na zabawę „po cichu”, wykrawa się kolejne „pół godziny” na zajęcia językowe, ceramiczne, tańca, i inne. Zapomina się przy tym, że to właśnie zabawa jest dla przedszkolaka dominującą działalnością, za pomocą której i w której zachodzą najważniejsze zmiany w jego rozwoju.

Innym nieporozumieniem jest interpretacja wszechstronnego rozwoju jako harmonijne przebiegającego rozwoju we wszystkich możliwych obszarach, z zaznaczeniem, że dobrze rozwinięte dziecko powinno osiągać wysoki poziom rozwoju w każdym z nich. Stąd wyciągane jest przekonanie, że w „dobrej szkole” wysiłki nauczycieli powinny koncentrować się na podciąganiu ucznia w tych obszarach, w których ujawnia niższe osiągnięcia. Tymczasem L. S. Wygotski wielokrotnie pisał o wszechstronnym rozwoju dziecka, podważając rozpowszechnione w jego czasach przekonanie o izolacji poszczególnych funkcji i ich samoistnym rozwoju. W prowadzonych eksperymentach Wygotski wykazał spójność rozwoju, wzajemną zależność różnych funkcji i powiązanie pomiędzy różnymi obszarami (np. intelektem i emocjami). Dowiódł, że dziecko, rozwiązując zadania w ramach różnych przedmiotów szkolnych, rozwija się **całościowo (wszechstronnie)**. Rozwój ma własną, spójną logikę: „Myślenie abstrakcyjne dziecka rozwija się na wszystkich lekcjach, a jego rozwój wcale się nie rozpada na poszczególne nurty stosownie do podziału nauki szkolnej na odrębne przedmioty nauczania” (Wygotski, 1989, s. 247). Czyli ucząc się, przykładowo gramatyki, uczeń opanowuje strukturę myślenia, którą przenosi na inne dziedziny. Nie jest tak, że zadania matematyczne rozwijają inne funkcje niż ćwiczenia językowe albo gramatyczne. Właśnie to założenie, że wszystkie przedmioty szkolne mają wspólne podstawy psychologiczne stoi u podstaw edukacji. Pamiętajmy przy tym, że całościowe ujęcie rozwoju dziecka to dla Wygotskiego nie tylko relacje

³² O szkolnych deformacjach programowych założeń o wszechstronnym rozwoju uczniów pisze, między innymi, M. Dudzikowa (2001).

między psychologicznymi funkcjami, ale także dynamiczne powiązania ze środowiskiem społecznymi kulturowym, w którym żyje i rozwija się dziecko.

Nieporozumienie trzecie: Nauczanie powinno przebiegać tak, jak rozwój dziecka: stopniowo, krok po kroku

Strategia małych „kroków” wynika ze stawiania znaku równości między obserwowalnymi zmianami zachowania dziecka i jego rozwojem. Takie linearne ujmowanie rozwoju, rozumianego jako ciąg następujących po sobie zmian wywołanych zewnętrznymi czynnikami, jest charakterystyczne dla podejścia mechanistycznego w psychologii (A. Brzezińska, 2000, s. 54-55; Tyszkowa, 2000, s. 47). Konsekwencją tego założenia jest przeświadczenie nauczycieli o wpływanie na zmiany zachowania ucznia przez odpowiednie oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze. Logika „krok po kroku” wpisana we wszystkie działania ucznia i nauczyciela. Dotyczy planowania zajęć, podziału treści, a także sposobów pracy uczniów (muszą przejść wszystkie, przewidziane etapy nauczania danego tematu), jak i kontroli poziomu opanowania przez nich poszczególnych kroków (Klus-Stańska, 2009).

Zaprzeczeniem linearnego ujęcia rozwoju jest podejście organizmiczne, którego przedstawiciele uważają, iż rozwój nie ogranicza się do zmian zachowania, ale do zmian w formie lub organizacji wewnętrznej. Zmiany w zachowaniu pozwalają jedynie wnioskować o zachodzących procesach rozwojowych. Istotne jest wykrywanie reguł dokonywania się tych zmian oraz procesów, mechanizmów przechodzenia od jednych stanów do innych (Tyszkowa, 2000, s. 48).

L. Wygotski przestrzegał przed naiwnym zakładaniem, że mały krok w nauczaniu jest automatycznie krokiem w rozwoju. Poświęcił temu zagadnieniu szereg eksperymentów, które wykazały, iż to, że dziecko przyswoi sobie pewne nawyki, w zakresie np. matematyki czy pisania, nie oznacza, że potrafi je świadomie stosować. Potrafi zapisać liczby, dodawać, a nawet mnożyć, ale to nie oznacza, że rozumie system dziesiętny. W programie nauczania istnieją reguły typu: najpierw dzieci uczą się dodawania, a potem odejmowania. Uczeń może wykonywać wiele matematycznych czynności, ale nie mają one istotnego znaczenia dla rozwoju myślenia arytmetycznego. Dopiero doświadczenie,

które Wygotski określa jako „przeżycie aha”, w którym dziecko chwyta zasadę ogólną, jest dla niego znaczące. Doświadczenie „aha” zawiera w sobie te i kolejne ćwiczenia, wykonywane na następnych lekcjach (które nie będą dla dziecka tak ważne rozwojowo). W teorii kulturowo-historycznej nauczanie i rozwój nie idą małymi krokami. „Oto uczenie się i rozwój mają własne momenty węzłowe, dominujące nad wieloma poprzednimi i następnymi” (Wygotski, 1989, s. 244). Między nauczaniem a rozwojem nie ma zbieżności, są za to skomplikowane ich wzajemne relacje. Metodyka małych kroków zostaje zastąpiona metodyką rozwiązywania sprzeczności, przeskakiwania barier i pokonywania ograniczeń.

4.2. Relacja między nauczaniem a rozwojem

L. S. Wygotski przeprowadził analizy popularnych i wpływowych w jego czasach przekonań o relacji pomiędzy nauczaniem a rozwojem. Pierwsza koncepcja dowodziła, iż nauczanie i rozwój to dwa niezależne procesy. Nauczanie musi kroczyć za rozwojem, ponieważ wykorzystuje możliwości wynikające z rozwojowych osiągnięć dziecka, a te podporządkowane są prawom naturalnym. Zatem, warunkiem rozpoczęcia kolejnego etapu nauczania jest osiągnięcie przez dziecko odpowiedniego stadium dojrzałości. Nauczyciel w tym podejściu dostosowuje swoje działania do poziomu rozwojowego ucznia, bierze pod uwagę tempo jego pracy, sposoby postrzegania, myślenia. Wygotski podaje przykład lekcji arytmetyki w klasie pierwszej, gdzie nauczyciel, mając na uwadze osiągnięty przez dziecko poziom myślenia, wprowadza cyfrę „1”. Zgodnie z przeświadczeniem, że w nauczanie przebiega w tym miejscu, gdzie znajduje się uczeń, nauczyciel obok napisanej cyfry „1” rysuje jeden egzemplarz jakiejś rzeczy czy zwierzęcia. Łączy w ten sposób kulturowy obraz jedynek z naturalnym spostrzeganiem ilości. Myślenie dziecka przychodzącego do szkoły powinno już osiągnąć poziom operacji konkretnych, zatem aby zrozumieć jedynekę, musi ją widzieć jako pojedynczy przedmiot i małymi krokami przechodzić do podobnych tablic z kolejnymi cyframi (Wygotski, 2002, s. 363).

Druga koncepcja połączyła nauczanie z rozwojem, traktując je jako synonimy. W tym ujęciu, dziecko osiąga taki poziom rozwoju, jakie postępy uczyniło w uczeniu (Wygotski, 1989, s. 218-223). W toku

prowadzonych eksperymentów nad stosunkiem uczenia się i rozwoju, Wygotski wykazał błędność obu wymienionych teorii. Nawiązując do znanego, ale słabo wówczas uzasadnionego przekonania I Koffki o zależności między dojrzewaniem a uczeniem się, skoncentrował swoje badania nad uchwyceniem i określeniem tych związków. Wygotski przeformułował samo rozumienie uczenia się, które ujął jako **świadomy proces powstawania nowych struktur i doskonalenia starych** (Wygotski, 1989, s. 225).

Wracając do przykładu z lekcji arytmetyki, Wygotski przywołuje obraz z pejzażem, który, zamiast tradycyjnych tablic z cyframi, proponuje nauczycielom Thorndike. Barwna, pełna przedmiotów, osób i zwierząt ilustracja jest wykorzystywana do problematyzowania naturalnej matematyki z okresu przedszkolnego i stawiania dzieciom pytań oraz zadań wymagających skomplikowanych operacji myślowych (Wygotski, 2002, s. 363).

Błędem nauczyciela, który opierał swoją lekcję na naturalnych prawach rozwoju dziecka, było przekonanie, że skoro dziecko myśli w sposób konkretno-obrazowy, to droga przez obraz liczby doprowadzi je do rozumienia sensu liczby. Wygotskiemu nie chodzi o to, aby porzucić myślenie obrazowe, ale aby wykorzystać je jako miejsce, w którym dziecko dokona skoku w myśleniu matematycznym. Nauczyciel nie uczy cyfr dla znajomości cyfr (krok po kroku). Wiedząc, że nie ma prostego przejścia między znajomością cyfry a opanowaniem pojęcia liczby, wykracza z pytaniami poza miejsce, w którym znajdują się dzieci, stawia im bariery, po to, aby mogły je przeskoczyć, doświadczając wspomnianego wyżej osobistego „przeżycia aha”. Wygotski stosuje tutaj metaforę drugiego brzegu. „Dziecko powinno przejść tę drogę po to, aby mogło poczuć się jakby „na drugim brzegu” i by potem dopiero nauczyć się, jak ją pokonywać” (Wygotski, 2002 s. 365). Myślę, że ta metafora bardzo dobrze ujmuje propozycje, które teoria Wygotskiego otwiera przed nauczycielami.

Podsumowując - trzecia koncepcja, wprowadzona przez Wygotskiego do psychologii i pedagogiki, ujmuje współzależność uczenia się i rozwoju, wskazując na złożone relacje pomiędzy nimi. „Nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w sferze najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1989, s. 256).

W toku swoich prac nad powiązaniem uczenia się z rozwojem Wygotski sformułował twierdzenie: „**Jeden krok w uczeniu się może oznaczać sto kroków w rozwoju**” (Wygotski, 1989 s. 259). Jest ono często przytaczane w literaturze pedagogicznej i niekiedy nadinterpretowane. Nie każde uczenie, bądź nauczenie się danej czynności, jest krokiem w rozwoju. Wygotski odróżniał uczenie się „na pamięć”, albo ćwiczenie różnych technicznych, instrumentalnych sprawności od uczenia się.

Przede wszystkim, należy wyjaśnić, że fakt opanowania przez dziecko danej operacji dowodzi dwóch spraw:

- pierwszej, że w jego rozwoju zaistniała możliwość odtworzenia tej struktury;
- drugiej - że poszerzyliśmy mu możliwości w dziedzinie innych struktur.

Ilustracją może być nauczenie się technik posługiwania się urządzeniami. Przykładowe nauczenie się biegłego pisania na maszynie (współcześnie powiedzielibyśmy - posługiwania się klawiaturą komputera) czy jeżdżenia na rowerze niczego nie zmienia w strukturach myślenia. Czym innym jest natomiast opanowanie nowego sposobu rozwiązywania zadania. Przekształcenia myślowe, które mają tutaj miejsce, prowadzą do nowego typu struktur, pozwalających wyjść poza wąski cel ćwiczenia, związany z uzyskaniem określonego wyniku (Wygotski, 1989). Te nowe sposoby myślenia o problemie i nabyte nowe działania zostaną wykorzystane przez dziecko w kolejnych sytuacjach problemowych po to, aby wkrótce zostać przewyciężone przez kolejne nowe przekształcenia.

4.3. Strefa najbliższego rozwoju jako przestrzeń pomocy i współdziałania

W przeciwieństwie do roli nauczyciela w szkole tradycyjnej, pedagog w kulturowo-historycznym podejściu nie przeprowadza ucznia przez program nauczania. Jego przestrzenią jest strefa najbliższego rozwoju (SNR) w jednostkowym, zespołowym i instytucjonalnym wymiarze. Mówimy nie tylko o SNR ucznia, rodziny ucznia, ale także klasy, szkoły, zespołu nauczycieli oraz każdego nauczyciela.

Zajmowanie się strefą najbliższego rozwoju w edukacji wydaje się mówieniem o czymś, co jest już od lat znane i opisane w podręcznikach psychologii i pedagogiki. Jednak psychologowie, a zwłaszcza pedagodzy, którzy podejmują próby badania albo i działania w strefie najbliższego rozwoju, napotykają na szereg niejasności, rodzących nowe i liczne pytania. Stąd w wielu publikacjach pojawia się stwierdzenie, że jest to jedna z najbardziej popularnych koncepcji, która jest wciąż nierozpoznana.

Konieczność „czytania jej na nowo” wynika z otwartego charakteru opisu w oryginalnych pracach jej twórcy. L. Wygotski wielokrotnie ogniskował uwagę psychologów, zajmujących się diagnozowaniem dziecka i pedagogów współpracujących z dzieckiem, na strefie najbliższego rozwoju. Nigdy jednak nie doprecyzował roli dorosłego. Mówiąc o konieczności współpracy i komunikacji pomiędzy dorosłym a dzieckiem nie wskazał, w jaki sposób to współdziałanie ma przebiegać. Myślę, że to jest konsekwencja poruszania się po kulturowo-historycznej teorii. L. Wygotski wyjaśnia przyczynowo-skutkowe związki, relacje, zachodzące w procesach rozwojowych, wskazuje ich uwarunkowania środowiskowe, ale nie podaje gotowych przepisów działania. Stawia nas w sytuacji zadania: znamy ogólną regułę i wiemy, „ku czemu”, ale nie wiemy, „jak”, ponieważ to „jak” rozgrywa się pomiędzy tym konkretnym dzieckiem (jego historią i jego przyszłością) a nami, naszym sytuacyjnym „tu i teraz” oraz kulturą (szeroko ujętą: z propozycjami, programem nauczania, osiągnięciami).

Odczytywanie roli nauczyciela w przestrzeni strefy najbliższego rozwoju wymaga kilku dopowiedzeń. Mówiąc o profesjonalizmie nauczycieli, przywołam, za Wygotskim, metaforę ogrodnika, który, przewidując plony, popełni błąd, jeśli, szacując ich wielkość, weźmie pod uwagę tylko liczbę dojrzałych owoców, a pominie dojrzewające (Wygotski, 2002, s. 82). Pedagogika tradycyjna, koncentrując się na prezentowanych przez ucznia osiągnięciach, gubi jego potencjał i działa niejako „po omacku”, nie widząc rysującej się przed uczniem przyszłości.

Dla Wygotskiego przestrzenią działania dorosłego nie jest poziom, który dziecko osiągnęło, ale strefa dojrzewających procesów. Prawo nierównoczesności dojrzewania różnych aspektów osobowości i różnych jej właściwości, wyraża zachodzące w rozwoju dziecka zmiany,

„gdzie pewne procesy rozwoju przyniosły już plony i zakończyły cykl zmian, inne procesy są jeszcze w toku rozwoju” (tamże, s. 82). Prawo to ujmuje także różnice pomiędzy dziećmi. Fakt, że są one w tym samym wieku biologicznym i wykazują się tymi samymi osiągnięciami edukacyjnymi nie oznacza, że znajdują się na tym samym poziomie rozwoju. Wygotski wyjaśnia tę sytuację na przykładzie dwóch ośmiolletnich chłopców, którzy samodzielnie rozwiązują zadania o stopniu trudności odpowiadającym standardom dla dzieci w wieku ośmiu lat. O ich wieku rozwojowym nie świadczy to, co umieją, ale ich możliwości współpracy. Przykładowo, jeden ze wspomnianych chłopców przy pomocy dorosłego radzi sobie z zadaniami odpowiadającymi standardom dzieci dwunastoletnich. Jego strefa najbliższego rozwoju będzie obejmowała obszar czterech lat. Drugi ośmiolatek korzystając z pomocy dorosłego wykonuje zadania na poziomie dziecka dziewięcioletniego. Mimo osiągniętej strefy aktualnego rozwoju odpowiadającej ośmiolletnim dzieciom, dynamika rozwoju obu chłopców jest inna i wymagają innej pomocy ze strony nauczyciela (tamże, s. 85-86).

W tym miejscu pojawia się szereg pytań ze strony nauczyciela, który zazwyczaj pracuje z całą klasą, a nie tylko pojedynczym uczniem. Jak rozumieć strefę najbliższego rozwoju w codziennej, szkolnej pracy? Przede wszystkim, trzeba wyraźnie zaznaczyć, że strefa najbliższego rozwoju **nie jest strefą zadań, ale jest strefą procesu przekształceń funkcji dojrzewających (załączków) w dojrzałe (wyższe) funkcje**. Przypomnę, że w kulturowo-historycznej teorii rozwój dokonuje się przez kolejne okresy rozwojowe, każdy z nich charakteryzuje się naprzemiennie występującymi dłuższymi okresami stabilnym, w ramach których zmiany zachodzą spokojnie i okresem kryzysu, gdzie zmiany są strukturalne o dość gwałtownym przebiegu. W strefie najbliższego rozwoju te okresy się spotykają (Kravtsova, 2009).

Nauczyciel jest pośrednikiem pomiędzy kulturowymi wymogami, zawartymi w propozycjach ze strony środowiska, przykładowo w założeniach programu nauczania, a możliwościami dziecka. W pismach Wygotskiego znajdujemy wskazania, czy raczej oczekiwania kierowane w stronę nauczycieli: „Istnieje proces nauczania; ma on swoją wewnętrzną strukturę, swój tok, swoją logikę przebiegu; w głowie zaś każdego ucznia istnieje jak gdyby wewnętrzna, podziemna sieć procesów, które budzą się do życia i rozwijają w toku nauczania w szkole,

lecz odznaczają się własną logiką rozwoju. Otóż, jednym z podstawowych zadań psychologii szkolnej jest wykrycie tej logiki wewnętrznej” (Wygotski, 1989, s. 247).

Pośredniczenie nauczyciela nie jest przypadkowe. Cechą jego działania jest wspomniana już wyżej „punktualność” i zbieżność z dokonującymi się zmianami psychicznymi dziecka. Cała właśnie „pedagogiczna wirtuozeria” polega na uchwyceniu „budzących się” procesów i postawieniu dziecku wymagań, które wyzwolą ich rozwój. Czasem mylnie interpretowane jest współdziałanie dorosłego z dzieckiem, jako rozwijanie wyższych funkcji. Nie chodzi o to, że dorosły ma rozwijać w dziecku nowe funkcje, ale o dostarczenie warunków, wyzwań, prowokacji do ujawnienia i rozwoju tego, co jest w załączku, co może się rozwinąć, ale nie musi (Chaiklin, 2003; Smykowski, 2012; Zuckerman, 2007a).

Funkcję wskaźnika dla nauczyciela może pełnić zdolność ucznia do naśladowania. Dla Wygotskiego jest to jedna z kluczowych koncepcji, pozwalająca rozumieć aktualnie zachodzące procesy w SNR dziecka. „Aby naśladować, trzeba dysponować możliwością przejścia od tego, co się umie, do tego, czego się nie umie” (Wygotski, 1989). W przytoczonym stwierdzeniu zawarty jest kilka istotnych spraw. Przede wszystkim, należy odróżnić aktywne naśladowanie od automatycznego, niewymagającego refleksji, mechanicznego kopiowania. Nie wszystko można naśladować. Wygotski podaje przykład wyjaśnienia skomplikowanego ruchu szachowego przez mistrza, aby móc przejąć i wykorzystać tę strategię trzeba mieć znajomość gry w szachy na poziomie, na którym możemy ją wykorzystać. Jeżeli w ogóle nie umiemy grać w szachy, niczego nie jesteśmy w stanie naśladować, nawet przy współpracy z mistrzem.

Dla nauczyciela, fakt, że dziecko wchodzi w współpracę i przejmuje od dorosłego jeszcze niedostępne dla jego samodzielnej pracy umiejętności, jest bardzo ważnym wskazaniem zakresu otwierających się przed dzieckiem możliwości rozwoju. Zróżnicowanie roli dorosłego zależy od poziomu trudności zadań, stawianych przed dzieckiem i jego sposobów radzenia sobie (Filipiak, 2008).

Jedną z propozycji traktowania strefy najbliższego rozwoju uczniów jako podstawy działań nauczyciela przedstawia M. Hedegaard w koncepcji *double move in teaching*, która w dosłownym tłumaczeniu

brzmiałaby: podwójny ruch w nauczaniu. Trzeba tutaj wyraźnie zastrzec, że nie chodzi o ruch w ujęciu behawioralnym, ale o podwójne działanie nauczyciela, łączące kulturowe - ogólne teorie, koncepcje, wiedzę akademicką, z jednostkowym doświadczeniem i perspektywą ucznia. Hedegaard aplikuje założenia *double move in teaching* w zespołowo realizowanych projektach edukacyjnych, pokazując proces jakościowej zmiany w myśleniu uczniów, gdy najpierw integrowali swoją osobistą wiedzę w ogólny model, który potem wykorzystywali w analizie i interpretacji nowych, dotąd nieznanych przykładów (Hedegaard, 1996; Hedegaard, Chaiklin, 2005; Hedegaard, Fleer, 2008)

Udział dorosłego w strefie najbliższego rozwoju dziecka jest wspólnie przedmiotem intensywnych dyskusji. Przykładem takiej spornej kwestii może być wprowadzona przez D Wooda i J. Brunera koncepcja *rusztowania* jako dostarczanego dziecku wsparcia, wskazań i instrukcji w ramach strategii „o jeden krok dalej” (Filipiak, 2011). H. Daniels, w zwięzłej rekonstrukcji toczącej się obecnie wśród badaczy (S. Chaiklin, M. Cole, P. Griffin, F. Newman) dyskusji wokół praktyki *budowania rusztowania*, przedstawia obawy związane z usztywnieniem elastyczności podejmowanych działań, zdominowania wspólnej działalności przez dorosłego i ograniczaniem przestrzeni twórczości (Daniels, 2010).

4.4. Z badań

Spośród licznych doniesień, raportów z badań, publikacji książkowych i artykułów związanych z badaniami empirycznymi inspirowanymi teorią kulturowo-historyczną wybrałam dwa przypadki, które ilustrują opracowane przez Wygotskiego koncepcje „w działaniu“. Przy każdym z nich podaję publikacje, w których te badania zostały opisane i zinterpretowane. Jednak czytelnik w niewielkim stopniu znajdzie tutaj ich rekonstrukcję. Nie chodzi mi o samo przedstawienie badań, ale o odpowiedź na pytanie: Jak rozumiany jest profesjonalizm w świetle teorii kulturowo-historycznej.

Oba przypadki pozwalają zobaczyć dorosłego w strefie najbliższego rozwoju dziecka. W pierwszym koncentruję się na dwóch bardzo ważnych momentach wspólnej działalności, które są nieobecne

w tradycyjnej pedagogice. Jest to dążenie dorosłego (nauczyciela) do zrozumienia intencji dziecka oraz uwspólnianie rozumienia zadania.

Drugi przypadek związany jest z pracą na lekcji matematyki. Jest to typowa szkolna sytuacja, powiązana z pytaniem: Co może być ciekawego dla nauczyciela w nauczaniu kolejny rok, kolejnej klasy tak podstawowych rzeczy jak: $2+2$? W jaki sposób nauczyciel różnicuje potrzeby uczniów, które ujawniają się w strefie najbliższego rozwoju zarówno poszczególnych uczniów, jak i klasy.

Przypadek 1. Wspólna gra

Przypadek stanowi wspólna gra studenta (Larry'ego) i ośmioletniej dziewczynki (Soni), która miała miejsce w jednym z pozaszkolnych klubów, gdzie realizowany jest program *The Fifth Dimension*³³. Centrum (Local After-School Sites) mieści się w meksykańsko-amerykańskiej enklawie na jednym z kalifornijskich przedmieści. Współpraca pomiędzy uczelnią a społecznością, zgodnie z założeniami programu, skoncentrowana była, z jednej strony, na przygotowaniu dzieci (rozwijaniu potrzebnych umiejętności) do nauki na wyższych szczeblach, z drugiej zaś na wzmocnieniu edukacji akademickiej i wypracowaniu odpowiedniego partnerstwa pomiędzy uczelnią a społecznością. Ze względu na lokalną specyfikę centrum wyłonione zostały jeszcze inne cele związane z tworzeniem dwujęzycznego-dwukulturowego środowiska społeczno-kulturowego. Chodziło nie tylko o to, aby dwukulturowy charakter działalności był źródłem dumy dla latynoskich uczestników, ale aby uzyskiwali społeczne i kulturowe narzędzia do akademickiej orientacji i kulturowych wyzwań, z którymi muszą sobie radzić w angielsko-zdominowanym systemie szkolnym.

³³ Program *Fifth Dimension* jest odpowiedzią na potrzeby cywilizacyjne: wzrastający procent wyalienowanych z systemu szkolnego dzieci; rodzice, którzy pracują do późnych godzin; nowe technologie i związane z tym dysproporcje pomiędzy dziećmi, które posiadają wysokie kompetencje medialne i informacyjne do poruszania się po świecie wirtualnym i tym, które są z niego wykluczone. Jest to szeroki program, który łączy gry i edukację, skierowany do zróżnicowanych pod względem wiekowym uczestników w ich środowisku lokalnym. Jest realizowany jako zajęcia pozaszkolne w utworzonych lokalnych klubach, centrach (Local after-school sites), które tworzą bezpieczne miejsca wspierające rozwój. Jego inicjatorem był M. Cole wraz z zespołem badaczy z Laboratory of Comparative Human Cognition na Uniwersytecie Kalifornijskim w San Diego.

Pełna transkrypcja przebiegu trzech rund gry komputerowej Larry'ego i Soni (zapis rozmów, wtrąceń, gestów) została zamieszczona na stronie Uniwersytetu Kalifornijskiego, Wydziału Komunikacji, projekt: *The Fifth Dimension*, jako: Case 1. *Exploring language* wraz z komentarzami Michaela Cole'a. Ponieważ oryginalnie, transkrypcja została zamieszczona na stronie internetowej w pięciu ponumerowanych częściach, dla ułatwienia Czytelnikowi dotarcia do źródłowego zapisu zachowuję oryginalną numerację wypowiedzi, którą poprzedzam cyfrą wskazującą część, z której podchodzi dany zapis. Przytaczając fragmenty transkrypcji, stosuję zapis oryginalny, z zachowaniem wtrąceń, informacji o gestach. Na język polski zostały przełożone wszystkie wypowiedzi w języku angielskim. Jest to tłumaczenie własne. Wyrazy hiszpańskie pozostawiam w niezmiennym zapisie.

Program *The Fifth Dimension*, wraz z raportami z badań, został przedstawiony M. Cole'a (2006), oraz w licznych artykułach, których wykaz znajduje się na stronie projektu. M. Cole i jego współpracownicy analizują procesy upośredniczania, zachodzące w trakcie dynamicznych zmian w dziecięcym uczeniu się. Interesuje ich umysł, nie tyle ujmowany jednostkowo, ale rozproszony w dynamicznym systemie artefaktów. W interpretacjach zebranego materiału, włączając w to przypadek współpracy Larry'ego i Soni, koncentrują się na społecznych warunkach zmiany rozwojowej, przechodzenia z jednostkowego poziomu, do instytucjonalnego (Lecusay, Rossen i Cole, 2008). Jednym z ciekawych wątków analitycznych jest partnerstwo we współdziałaniu nauczyciela (badaczy, studentów) i dziecka, gdzie skłonność do dominacji dorosłego w sposób naturalny jest ograniczana lokalną kulturą (językiem, normami, zwyczajami, przekonaniem, historiami), w której dziecko jest przewodnikiem dla osób ze świata akademickiego. Innym, ciekawym problemem jest budowanie relacji pomiędzy społecznościami: lokalną (często grupami mniejszościowymi) i akademicką.

Przedstawione przez zespół badaczy, pogłębione i wnikliwe, szerokie analizy zebranego przez nich w trakcie realizacji programu materiału empirycznego, zawężam do pytania związanego ze sposobem współdziałania dorosłego i dziecka w strefie najbliższego rozwoju. Nie chodzi mi o zrekonstruowanie powstałych już interpretacji, ani analizę całego procesu współpracy podczas gry. Zarówno sam przypadek, jak i obszernie jego interpretacje (zamieszczone w wymienionych publikacjach)

„czytam” poprzez perspektywę polskiego nauczyciela i koncentruję się na miejscach słabo rozpoznanych w polskiej literaturze, często marginalizowanych lub wręcz pomijanych. Uznałam, że do takich „gorących” miejsc należą tzw. „momenty zwrotne” w interakcji. Z całości przebiegu współpracy Larry’ego i Soni wybrałam dwa: *uchwycenie przez dorosłego intencji dziecka* oraz *uzyskiwanie wzajemnego zrozumienia*. Przytaczając interpretacje badaczy, poszerzam je o własne pytania i spostrzeżenia, które nie są zauważalne w perspektywie amerykańskiej. Przykładem może być zróżnicowanie rozumienia sytuacji przez nauczyciela w szkole tradycyjnej i nauczyciela w podejściu kulturowo-historycznym, budowanie relacji pomiędzy dorosłym, a dzieckiem, poruszanie się dorosłego w SNR dziecka, specyfika *skoku rozwojowego*.

Kilka słów wprowadzających w sytuację:

Sonia jest dwujęzyczną latynoską ośmiolatką, jej pierwszym językiem jest hiszpański, drugim angielski. Dziewczynka od dłuższego czasu regularnie uczestniczy w zajęciach Centrum i ma już dość spore doświadczenie w różnych jego aktywnościach (edukacyjne gry komputerowe, współpraca ze studentami, itp.). Porusza się swobodnie po Centrum, zna gry typu *Language Explorer*, w którą właśnie chce zagrać z Larrym.

Larry, afroamerykański student, dla którego angielski jest podstawowym językiem, jest pierwszy raz w Centrum, nie zna ani gier, ani innych realizowanych tutaj zajęć, posiada jednak umiejętności, które są wymagane w zadaniach edukacyjnych, takich jak to, przed którym zasiada z Sonią (Blanton, Bremme, Nocon, 2006).

Początkowo rolę przewodnika pełni Sonia, wprowadza studenta w reguły gry. Na zamieszczonym w artykule zdjęciu ekranu monitora (Lecusay, et al., 2008) widać dwie główne części. Na dole znajdują się obrazki, na każdym z nich jest ten sam duży przedmiot, a w stosunku do niego umieszczone są inne przedmioty bądź osoby. Przykładowo: na jednym obrazku dziewczynka stoi *przed* przedmiotem, na drugim *obok* przedmiotu. Część główną ekranu zajmują puste pola z etykietami wyrazów w języku hiszpańskim. Należy wstawić każdą ilustrację w pole z odpowiednim napisem. Na koniec każdej rundy, gracz otrzymuje informacje zwrotne o poprawności wykonanego zadania: każdy

błędnie wstawiony obrazek z dźwiękiem spada na dół ekranu. Poprawnie wstawione ilustracje pozostają na miejscu

Zrozumienie intencji dziecka

Ta część interakcji zajmuje znaczenie więcej czasu, niż na pierwszy „rzut oka” jest to wymagane. W pierwszej rundzie gry Sonia ma rolę dominującą: to ona rozpoczyna rozmowę, demonstrowa zasady gry, sposoby poruszania się po grze oraz stosowane przez nią kroki rozwiązywania zadań.

- [1.1] Sonia: Okay, czy wiesz, jak się w to gra?
- [1.2] Larry: Nie, uh-huh. Co robisz? [odwraca się do Soni]
- [1.3] S: [przeciąga obrazek kursorem i kręci nim wokół ekranu, mówiąc] Spróbuj znaleźć nazwę, nazwę, która mówi - Hmmmm. Wstawimy to tutaj? Właśnie tutaj?
- [1.4] L: Nazwę, która pasuje do obrazka? [odwraca się do Soni]
- [1.5] S: [umieszcza pierwszy obrazek w górnej lewej przestrzeni] Patrz, włożyliśmy to właśnie tutaj, w puste miejsce, okay? [odwraca się lekko w stronę Larry’ego]
- [1.6] L: Okay.
- [1.7] S: [Chwyta drugi obrazek i umieszcza go w polu bezpośrednio poniżej pierwszego]
- [1.8] L: Co to jest? [wskazuje na ekran]
- [1.9] S: *Martillo* [młotek]. [Chwyta trzeci obrazek pokazujący młotek uderzający w jakiś przedmiot, przemieszcza go] Widzisz?
- [1.10] L: [wskazuje na trzeci obrazek, który Sonia przesuwają] To jest... uh?
- [1.11] S: *Nina* [dziewczynka]. [Umieszcza trzeci obrazek, który przedstawia dziewczynkę, poniżej drugiego, kończąc wypełnianie lewej kolumny i chwytając czwarty obrazek]
- [1.12] L: A co to jest? [szybkim gestem wskazuje ekran, analizując wnikliwie]
- [1.13] S: *Naranja*. [pomarańcza] (*Cases: The Fifth Dimension*, (b.d.); Bremme, Blanton, Gallego, Moll, Reuda, Vasgues, 2006, s. 114 - z uzupełnieniem informacji o gestach z poszerzonego zapisu tej samej transkrypcji).

W podobny sposób Sonia umieszcza pozostałe obrazki. Zachowanie Larry’ego, aż do 24 wypowiedzi nie zmienia się. Ciekawe jest to, że Sonia zna ogólny cel gry [3] *Spróbuj znaleźć nazwę*. Jest to jednak

specyficzna „znajomość”, ponieważ tej zewnętrznej instrukcji dziewczynka nadaje osobisty sens i przenosi ją w znane sobie sposoby działania.

Larry szybko się orientuje, że dziewczynka nie łączy obrazków z etykietami wyrazów. Mimo to nie koryguje jej błędnych działań, ale sam włącza się w jej sposoby rozwiązywania zadania, próbując uchwycić reguły, którymi posługuje się Sonia. Zachowanie Larry’ego skupione jest na postawieniu diagnozy: na jakim poziomie Sonia rozwiązuje zadania samodzielnie i jaką pomoc może przyjąć. Akceptujące: *Aha, Okay* [6, 16, 23], wzmacnia w Soni swobodę artykułowania swoich myśli, związanych z zadaniem. Larry przez cały czas delikatnie nawiązuje do głównego zadania [4, 8, 12,]. Zwraca uwagę Soni na nazwy zilustrowanych sytuacji, wskazuje gestem obrazki. Bardzo ważną informacją diagnostyczną jest to, co Sonia robi z jego pytaniami i wskazaniami. Dziewczynka mimo wcześniejszego samodzielnego powtórzenia instrukcji i mimo pytania o nazwy, konsekwentnie kontynuuje swoje spostrzeganie gry i nie łączy jej z regułami, wynikającymi z wiedzy akademickiej (Lecusay, et al., 2008). W swobodnych odpowiedziach Soni ujawnia się nie tylko jej sposób rozumienia gry, ale również spostrzegania ilustracji. Dla osób, które tak jak Larry, mają doświadczenie szkolnej edukacji, interpretacja obrazków nie budzi wątpliwości: powtarzający się ten sam przedmiot na każdej z nich i zmieniające swoje położenie wobec niego postacie i przedmioty wskazują (mimo że Larry nie zna hiszpańskich napisów na etykietach), że chodzi o relacje przestrzenne. Jednak Sonia stosuje zupełnie inne kryteria interpretacyjne, koncentruje się na elementach obrazków, które przyciągają jej uwagę (kolory, pojawiające się nowe postaci).

Pierwsza runda kończy się tym, że prawie wszystkie obrazki spadły na dół ekranu z głośnym dźwiękiem. Sonia komentuje to jako „magiczne”.

W interpretacji współdziałania Larry’ego i Soni badacze z *Fifth Dimension Sites* podkreślają rolę myszki komputerowej. Realizując założenia programu, przestrzegali dorosłych przed przejmowaniem kontroli nad myszką. Jednak gdy dzieci monopolizowały ją w sposób bezproduktywny, oczekiwano, że współpracujący z nimi dorośli przejmą myszkę. W tym przypadku, Sonia ma władzę nad myszką przez cały czas współpracy, ma to znaczący wpływ na sposób komunikowania się

z Larrym. Sonia wykorzystuje myszkę w łączeniu swojej wypowiedzi z działaniami, odnoszącymi się do gry. Równolegle ze zmianą sposobu myślenia i komunikowania się z Larrym następuje zmiana sposobu posługiwania się myszką. Wyraźnie widać zastępowanie mechanicznego poruszania myszką, celowym najeżdżaniem kursorem na konkretne miejsca na ekranie, jako skoordynowanie wskazania, przesunięcia elementów z tokiem kształtującej się myśli i próbami jej wyartykułowania (Lecusay, et al., 2008),

Osiąganie wzajemnego zrozumienia

Warunkiem współpracy w strefie najbliższego rozwoju jest osiągnięcie różnego rodzaju wzajemności pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Nie chodzi tylko o wspólny przedmiot jako ośrodek zainteresowania, czy doświadczenie wspólnego zaangażowania w zadanie (Schaffer, 1994), ale o budowanie i osiągnięcie wzajemności (*reaching the mutuality; reaching togetherness*) (Brèdikytè, 2011). Analizując kolejne etapy wspólnej gry Larry'ego i Soni, widzimy proces wyłaniania się wzajemnego rozumienia. Moim zdaniem, jest on kluczowy dla transformacji procesów myślowych dziewczynki. Poniżej zamieszczam kolejny fragment transkrypcji, pochodzi on z części 3.

Rozmowa ma miejsce tuż po zakończeniu pierwszej rundy gry, gdy prawie wszystkie obrazki spadły na dół ekranu, wskazując niepoprawność ich zamieszczenia. Sonia interpretuje tę sytuację: *Widzisz? Magiczne.*

[3.2.] S: A teraz [wskazuje na ekran], niektóre zostały, tak? [zwraca się do Larry'ego]

[3.3.] L: Niektóre zostały, tak.

[3.4.] S: Nie dostaniesz mojego, nie złapiesz mnie, huh? [przesuwa obrazek w stronę pustego miejsca]. Mówię po hiszpańsku i mówię po angielsku. Ty nawet nie wiesz...

[3.5.] L: [przerzywa wypowiedź Soni i wskazując na etykietę *detras de*, tuż pod miejscem, gdzie Sonia umieściła poprzedni obrazek] *Detras de* znaczy...?

[3.6.] S: Co? Co powiedziałaś? [gwałtownie odwraca się do Larry'ego]

[3.7.] L: [odwraca się do Soni, przelotnie oboje odwracają się do siebie, wówczas Larry odwraca się od ekranu i zaczyna mówić] *Detras de*, to znaczy...?

[3.8.] S: *Atras?*

[3.9.] L: *Detras*

[3.10.] S: Ten [chwyta obrazek i przesuwa go do właściwej etykiety]

[3.11.] L: Z tyłu, tak?

[3.12.] S: Mhm, z tyłu. [umieszcza obrazek w innym miejscu] z tyłu, z tyłu... [przesuwa kursor nad pustym miejscem z etykietą *en* (on), które już raz wypełniła niepoprawnym obrazkiem]. Powiedz mi to! [wskazuje na niewypełnione miejsce]

[3.13.] L: To?

[3.14.] S: Tak, ale powiedz mi, co to jest?

[3.15.] L: To znaczy „na”.

[3.16.] S: *Na*

[3.17.] L: W porządku?

[3.19.] S: Ooooooohhh. Nie wiem, ale to, ale to jest to.

[3.20.] L: Ten?

[3.21.] S: Uh-huh

[3.22.] L: *Alrededor*

[3.23.] S: La ...Que? [zdaje się nie rozumieć wymowy Larry'ego]

[3.24.] L: *Al... rededor*, ten [wskazuje na ekran], to znaczy dookoła? Tak?

[3.25.] S: [Przenosi obrazek na miejsce] Tak.

[3.26.] L: Tak.

[3.27.] S: Czy to jest tam? [przenosi obrazek na miejsce]. Oh, uh, wycofam go. [usuwa obrazek]. O, dobrze. Zabrałam go. Włożę tam ten. [wkłada właściwy obrazek]

[3.28.] L: Oh, dobrze. (*Cases...* (b.d.); Bremme i in., 2006, s. 116-117 - z uzupełnieniem informacji o gestach z poszerzonego zapisu tej samej transkrypcji).

W przytoczonym zapisie dokumentuje się bardzo ważny zwrot w rozumieniu zadania i własnych sposobów pracy. Pierwsza runda gry kończy się wyodrębnieniem dwóch różnych sposobów postrzegania zadania (Sonia - magiczność i Larry - naukowość). Larry ani razu nie ocenił negatywnie działań Soni. Nie korygował jej, nie konfrontował jej z poprawnymi rozwiązaniami, ani nie zanegował jej interpretacji gry jako magicznej. Akceptacja, podążanie za myśleniem Soni, traktowanie jej toru myślenia „na serio” i z szacunkiem pozwoliły na wytworzenie dobrej, bezpiecznej relacji między nimi. Wsparcie ze strony

Larry'ego w pierwszej części gry otwiera dla Soni przestrzeń odważnego próbowania.

W drugiej rundzie gry Larry współdziała w zmaganiach Soni. Jego celem nie jest już zrozumienie myślenia Soni, ale powiązanie naiwnych form dziecięcej wiedzy z kulturową, akademicką wiedzą. Larry wykorzystuje moment, w którym Sonia zastanawia się, dlaczego niektóre obrazki zostały na miejscach. Wzmacnia tę refleksję powtórzeniem słów dziewczynki [3.3]. Po czym, gdy Sonia wraca z determinacją do przypadkowego umieszczania obrazków w pustych polach, Larry zmienia jej tor uwagi, wskazując etykietę z napisem w j. hiszpańskim, którego on nie rozumie [3.5]. Zachodzący zwrot w myśleniu Soni dzieje się równoległe ze zmianą obiektu jej uwagi. Dziewczynka dostrzega etykiety, które dotąd były dla niej niewidoczne. Zmiana ujawnia się również w gestach, spojrzeniach, odwróceniach ciała, z wyraźnym wzmocnieniem interakcji z dorosłym.

Przywołanie w tym momencie, sformułowanego przez L. Wygotkiego, prawa rozwoju nabiera siły interpretacji i pozwala zrozumieć wagę zachodzących procesów rozwojowych. „Każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna” (Wygotski, 1971, s. 544).

Zadanie, które postawione jest przed Sonią, wykracza daleko poza jej strefę aktualnego rozwoju, ponieważ dziewczynka nie jest w stanie wykonać go samodzielnie. Jej sposób rozumowania jest dużo niższy niż wymagany w grze. Umiejętność czytania znajduje się na etapie „pączków” i to właśnie na nie skierowana jest uwaga dorosłych, którzy przygotowują dla niej zadania edukacyjne. Mimo niskiego poziomu aktualnych osiągnięć (w rozumieniu testowych określeń tego, co ośmioletnie dziecko umie), widzimy, że sfera najbliższego rozwoju Soni jest obszerna. Dziewczynka nie umie czytać, ale „pożycza” od Larry'ego jego umiejętności i umie z nich skorzystać w rozwiązaniu zadania. Jest jak mówi Wygotski, „o głowę wyższa” we współpracy z dorosłym.

Według tradycyjnej edukacji, Sonia nie zrobiła tutaj żadnych postępów, nie osiągnęła celów, które tradycyjny nauczyciel sformułowałby w języku celów operacyjnych: *zna, wymienia, rozpoznaje*. Przed rozpoczęciem pracy Sonia nie umiała czytać i nadal nie umie,

nie poznała żadnej litery, ani nawet nie ćwiczyła globalnego czytania. Tradycyjny nauczyciel oceniłby tę lekcję w kategoriach zabawy, może i ciekawej, ale ostatecznie zajmującej zbyt dużo czasu, który można wykorzystać bardziej skutecznie.

Dla nauczyciela znającego i rozumiejącego kulturowo-historyczną teorię wspólna gra Larry'ego i Soni jest skokiem w rozwoju dziewczynki. Sonia dalej nie umie czytać, ale **zrozumiała sens czytania**. Zmiana, jaka się tutaj dokonała, nie jest przesunięciem o mały krok. Jest to **zmiana jakościowa** w strukturze myślenia. Sonia przeskoczyła barierę dotychczasowego „magicznego” myślenia. Zwróćmy uwagę, że Larry nie ignoruje „magiczności” czy przypadkowości w myśleniu Soni, ale czyni je punktem, z którego dziewczynka może się odbić i wejść w nowy sposób myślenia i działania. Dziewczynka „pożycza” od Larry'ego nie tylko umiejętność czytania, naśladuje także jego gesty wskazania, sposoby komunikowania się, które pod koniec współpracy przejmuje i stosuje jako swoje, korzystając z nich w trakcie artykułowania swoich myśli i kierowania uwagi Larry'ego na jeden wspólny przedmiot zainteresowania. To naśladowanie nie ma nic wspólnego z kopiowaniem. Jest to aktywne przejmowanie *narzędzi*, którymi posługuje się Larry.

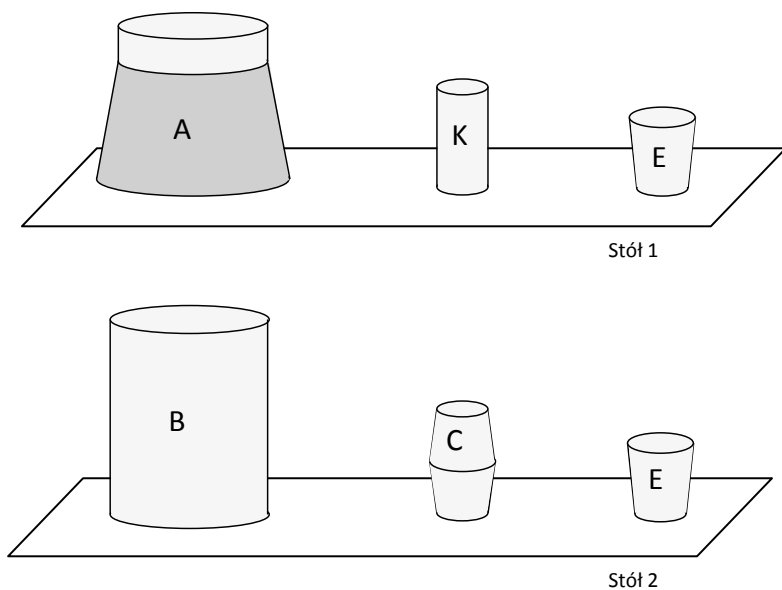
Skok w rozwoju, którego jesteśmy świadkami, ma znacznie szersze i głębsze konsekwencje niż ukończenie gry i umieszczenie wszystkich obrazków we właściwych polach. Zmiana „obejmuje całe życie dziecka. Nowa struktura świadomości oczywiście oznacza nowy sposób postrzegania zewnętrznej rzeczywistości i działalności w niej oraz nowy sposób spostrzegania przez samo dziecko własnego życia wewnętrznego i wewnętrznej aktywności” (Wygotski, 2002, s. 79). Sonia poprzez osobiste *przeżycie „aha”* przeskoczyła na inny poziom świadomości, związanej z nowym typem operacji myślowych, spostrzegania związków pomiędzy różnymi elementami, porządkowania. Stają się one dostępne dla Soni, która będzie rozwijać je, przenosząc i wykorzystując w rozwiązywaniu innych zadań.

Przypadek 2. Lekcja matematyki

Drugi przypadek dotyczy lekcji matematyki w dwóch równoległych klasach drugich, prowadzonych przez tę samą nauczycielkę (Natalię),

w jednej z moskiewskich szkół podstawowych. Obie lekcje zostały zarejestrowane kamerami wideo. Analiza i interpretacja interakcji pomiędzy uczniami oraz nauczycielką zostały przedstawione w artykule Galiny Zuckerman (2007b). Celem lekcji było wprowadzenie ogólnej metody mnożenia. Nauczycielka przygotowała dwa zadania dla uczniów.

Zadanie pierwsze

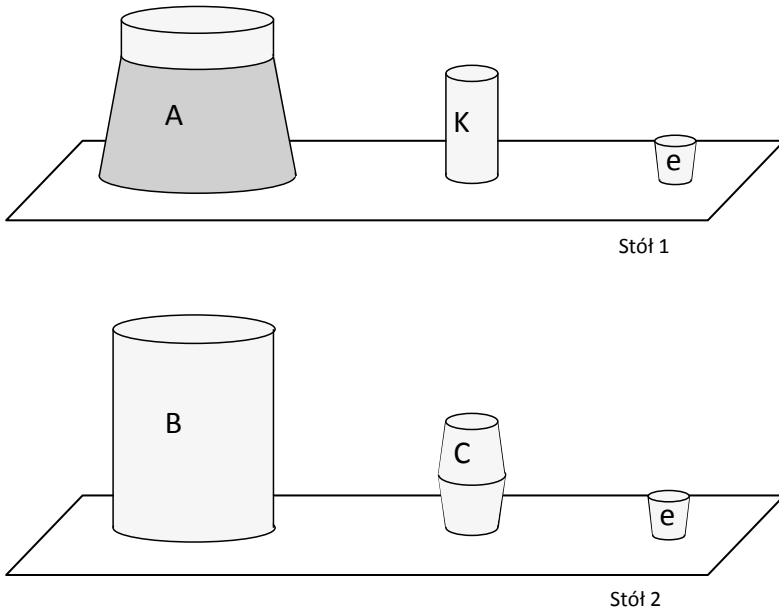


Rysunek 4. Sprzęt do znanego, konkretnego, praktycznego zadania: Napelnij naczynie „B” objętością wody równą objętości w naczyniu „A” bez przenoszenia naczyń z jednego stołu na drugi (źródło: Zuckerman, 2007b, s. 14).

Na dwóch stołach nauczycielka ustawiła naczynia, po trzy na każdym. Na stole pierwszym znajduje się naczynie z wodą, oznaczone (A). Obok stoją dwa inne naczynia. Zadaniem dzieci jest napełnienie naczynia B, które znajduje się na sąsiednim stole, taką samą ilością wody, jaka jest w naczyniu A. Dzieci mogą używać do tego mniejszych

naczyń, ale jedynie w obrębie tego samego stołu. Nie wolno przenosić naczyń pomiędzy stołami. Jedno z naczyń (E) na obu stołach było takie samo. Dzieci miały przedstawić zapis swoich działań. Zadanie to nie sprawiło uczniom kłopotu, w obu klasach zostało szybko rozwiązane.

Zadanie drugie



Rysunek 5. Sprzęt do nieznanego zadania: Napelnij naczynie „B” objętością wody równą objętości w naczyniu „A” bez przenoszenia naczyń z jednego stołu na drugi (źródło: Zuckerman, 2007b, s. 15).

Drugie zadanie polega również na napełnieniu naczynia (B), które ma inny kształt niż (A), taką samą ilością wody, jaka znajduje się w naczyniu (A). Reguły są te same, nie można przenosić naczyń pomiędzy stołami. Nauczycielka zamieniła jednak wielkość naczynia (E), teraz jest ono ekstremalnie małe. Tak, jak poprzednio, (E) jest jedynym takim samym na obu stolikach.

Strefa aktualnego rozwoju w obu klasach wyznaczona jest na podobnym poziomie, skład obu klas jest podobny, po 25 uczniów, o podobnym statusie społecznym i z wcześniejszym przygotowaniem przedszkolnym. Badaczka zamieściła tabelę, w której zestawia uzyskane przez uczniów wyniki w różnych testach i ocenach nauczycieli (np. skala samoewaluacji, nauczycielskiej ewaluacji, poziomu oryginalności, elastyczności wyobraźni, itp.). Wyniki osiągnięte przez uczniów w obu klasach są podobne z bardzo niewielką różnicą punktową w różnych obszarach (tamże, s. 19).

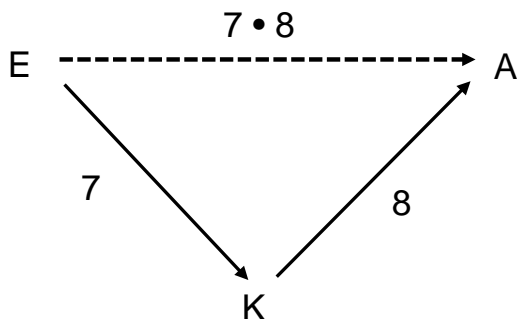
To, co różni obie klasy, to atmosfera w każdej z nich i relacje pomiędzy uczniami. Różnicę tę G. Zuckerman ujęła w nazwie obu zespołów. Klasa „A” została określona jako *Darling* (ulubienica). Tak jak w każdej klasie zdarzają się kłótnie i spory pomiędzy dziećmi, ale panuje w niej ogólna życzliwość. Dzieci chętnie podejmują nowe zadania, podchodzą do nich poważnie. Gotowość uczniów do pracy, do dyskusji, do podejmowania ryzyka próbowania nowych sposobów poszukiwania rozwiązywania zachęca nauczycieli do pracy wzmacniającej uczniowską niezależność i współpracę.

Klasa „B” otrzymała nazwę *Timid* (nieśmiała). Intelktualny potencjał uczniów z tej klasy był podobnie duży, jak ich rówieśników z klasy „A”. Zdarzały się pomiędzy nimi konflikty, które zaburzały współpracę. Pytania i propozycje podawane przez nauczycieli spotykały się często z milczeniem, albo zakłopotaniem ze strony uczniów. Stawianie ich w sytuacjach ryzykownych, niepewnych hamowało pracę uczniów, którzy czekali, aż nauczyciel ujawni swój punkt widzenia. Uczniowie często wykazywali brak pewności siebie, ostrożność w pracy zespołowej (tamże, s. 20).

G. Zuckerman zamieszcza w swoim artykule liczne fragmenty transkrypcji obu lekcji wraz z obszernymi komentarzami związanymi z procesami kształtowania się nowej idei, z przebiegiem interakcji w klasie, dużo miejsca przeznaczona na analizę dynamiki pracy w obu klasach. Mnie natomiast interesuje rola nauczycielki i jej sposoby współdziałania z uczniami. W przedstawionych przez badaczkę analizach i zapisach lekcji, szukam odpowiedzi na pytania: w jaki sposób Natalia rozpoznaje miejsca, w których uczniowie wymagają wsparcia? Jakiej pomocy udziela uczniom? Jak uczniowie przyjmują pomoc nauczycielki. Czego nie przyjmują?

W obu klasach nauczycielka współpracuje z uczniami nad rozwiązaniem tych samych zadań, przyjmując podobną postawę. Z perspektywy tradycyjnej pedagogiki, Natalia łamie wiele zasad, których powinien przestrzegać dobrze przygotowany do lekcji nauczyciel. Przede wszystkim, nie ma konspektu zajęć (zawierającego kolejne etapy przebiegu zajęć), nie odwołuje się do żadnej „gotowej wiedzy” czy teorii, niczego nie demonstruje, ani nie przeprowadza uczniów, czy też „podprowadza” na właściwe tory myślenia, co „gorzej” - niczego nie podsumowuje i nie sporządza wspólnej notatki pod koniec lekcji. Jedynym miejscem pojawienia się akademickich, „gotowych” sformułowań, jest przekazanie uczniom pod koniec lekcji dwóch informacji:

1. „W matematyce opracowana przez was metoda rozwiązania zadania nazywa się mnożeniem.
2. Wygodniejszym przedstawieniem odkrytej przez was procedury pomiaru ilości przy pomocy dwóch naczyń pomiarowych - podstawowego i pośredniego naczynia może być forma trójkąta” (tamże, s. 17).



Rysunek 6. Trójkątny diagram (źródło: Zuckerman 2007b, s. 17).

Zamiast *konspektowo-przewidywalnego porządku*, Natalia przynosi dzieciom dwa problemy do rozwiązania. Pierwszy jest tak skonstruowany, że dzieci powinny poradzić sobie z nim samodzielnie, ponieważ, jej zdaniem, mają do tego wystarczające umiejętności, problem znajduje się blisko lub w punkcie ich aktualnego rozwoju.

Drugi zadanie tylko jest pozornie jest podobne. Nauczycielka tak je skonstruowała, aby uniemożliwić dzieciom taktykę „działania matymi krokami”. Rozwiązanie tego zadania wymaga od nich „skoku”, czyli porzucenia dotychczasowego sposobu myślenia o problemie. Nauczycielce nie chodzi o fakt rozwiązania tego konkretnie zadania (choćaż oczywiście, ważne jest jego poprawne ukończenie), ale o skłonienie dzieci do poszukiwania ogólnej metody rozwiązania problemu i uchwycenia sensu mnożenia.

Należy jeszcze zaznaczyć, że nauczycielka pracuje z całą klasą, dzieci podnoszą rękę do odpowiedzi i często, choć nie zawsze, to nauczycielka udziela głosu. W zapisie lekcji są fragmenty, gdzie nauczycielka zwraca się do konkretnych osób, pytając je o zdanie, albo przejmuje kierowanie dyskusją. Te fragmenty przeplatane są dłuższymi zapisami dyskusji prowadzonej pomiędzy uczniami na forum klasy, bez ingerencji nauczycielki, należą do nich momenty „gorącej” dyskusji, gdy pojawiają się głosy z ławki, wtrącenia, wypowiedzi niepełne, przerywane. W transkrypcji dokumentuje się również duża swoboda w poruszaniu się dzieci po klasie. W różnych momentach swobodnie podchodzą do stołów, sprawdzają, eksperymentują, przechodzą na swoje miejsce, wstają, odwracają się do kolegów z innych ławek. Czytając zapisy lekcji, mam poczucie, że praca dzieci toczyła się na kilku poziomach, pomiędzy rówieśnikami (rozmawiali ze sobą, kwestionowali swoje pomysły, ustalali) oraz na forum klasy. W zapisie są zaznaczone nakładające się głosy, momentami „hałas”. Tylko w jednym momencie nauczycielka uspakajała klasę [16] N: *Czy możemy się uciszyć? Inna miała uwagę? Kto usłyszał?* (tamże, s. 25).

Zgodnie z przypuszczeniami nauczycielki, w obu klasach dzieci dość szybko rozwiązały pierwsze zadanie. Natomiast praca nad drugim zadaniem w każdej z klas pobiegła innym torem. W obu klasach nauczycielka zachowała neutralność wobec pomysłów dzieci. Wstrzymanie się z opiniami i ujawnianiem osobistego ustosunkowania się do wyrażanych przez uczniów myśli i prób rozwiązań otworzyło w klasie bezpieczną przestrzeń, niezbędną do swobodnego „próbowania”

W klasie *Darling* wszystkie propozycje uczniowie rozważali teoretycznie, dopiero po ustaleniu całego planu działania zaczęli sprawdzać, czy ich pomysł jest słuszny.

Pomoc nauczycielki polegała na:

Zwróceniu się do dzieci o opinię wobec poddawanych przez kolegów, koleżanki pomysłów:

[2] Czy ktoś ma podobne zdanie jak Ljuba?

[6] Kto się zgadza, że powinniśmy tak zrobić, jak zasugerowała Ljuba?

[8] Czy ktoś chciałby to skomentować (tamże, s.24).

Szczególną uwagę chciałabym zwrócić na momenty, gdy uczniowie pomijali propozycję nauczycielki, bądź nie słyszeli jej głosu. Przykładem jest poniżej przytoczona sytuacja:

[9] Inna: To będzie trwało zbyt długo takim małym stoikiem.

[10] Wołodia: [z miejsca] Co z tego?

[11] Nauczycielka: Kto się zgadza z Inną?

[12] Fiedia: [zwraca się do Inny] Co powinniśmy więc zrobić?

[13] Głos: Możemy użyć tamtego stoika. [wskazuje na pojemnik „K”]

[14] Głos: Tam nie ma stoika takiego samego, jak ten. [na drugim stole]

[15] Mitia: Użyj tych. [wskazuje na dwa identyczne kartony jogurtowe umieszczone na półce i niewłączone w zadaniach] (tamże, s. 24-25).

Zignorowana przez uczniów nauczycielka wycofuje się z dyskusji, która teraz toczy się tylko pomiędzy dziećmi, nabierając intensywności. Nauczycielka chciała iść dalej, według dotychczasowej strategii zachęcania uczniów do ustosunkowywania się wobec propozycji innych osób. Uczniowie pomijają ten etap, ponieważ są już dalej. Podjęcie interakcji z nauczycielką zahamowałoby ich współpracę, która właśnie się intensyfikuje. Widać tutaj nasyconą emocjonalnie dramaturgię dyskusji, uczniowie dobrze się rozumieją i „przeskakują” ponad szkolnymi schematami i regułami. Swoista „erupcja” pomysłów jest sprowokowana przez Inną, ale warunkiem jej zaistnienia jest mądrość i wrażliwość nauczycielki, oddającej pole uczniom. Twórczość potrzebuje swobody i spontaniczności.

W klasie Timid

Współpraca nauczycielki z dziećmi przybrała inne formy. Uczniowie spontanicznie wyznaczyli sobie rytm „małych zadań: idea + sprawdzenie. Nauczycielka wpisuje swoją pomoc w naturalnie powstały rytm. Powstają ramy poszczególnych zadań:

Propozycja ucznia → Poparcie ze strony innych uczniów → Sprawdzanie → Poszukiwanie nowych rozwiązań → Akceptacja i sprawdzenie

Nauczycielka nie przyspiesza pracy uczniów, nie sugeruje innych, „lepszyc” pomysłów. Jej pomoc polega na:

- prowokowaniu: Czy masz jakieś wątpliwości? Za każdym razem otrzymuje odpowiedź „nie”. Wątpliwości powstają dopiero podczas sprawdzania poprawności propozycji;
- wzmacnianiu sygnalizowanych przez uczniów niejasności, niezgodności, zachęcanie do sprawdzenia;
- proszeniu ucznia o sprecyzowanie swoich myśli, uargumentowanie, wyjaśnienie.

Uczniowie obu klas wypracowali nowy sposób myślenia, który prowadził ich do zrozumienia sensu mnożenia. Każdy zespół klasowy przeszedł drogę poszukiwania, próbowania, badania, uogólniania. Jednak dla każdego z nich była to inna droga. Pomoc nauczycielki polegała na rozpoznaniu nie tylko miejsca, w którym znajdują się uczniowie, ale dobremu wyczuciu, kiedy i jakiego rodzaju pomocy potrzebują, aby rozwiązać zadanie i uogólnić nową, wypracowaną w toku badania metodę. Przy czym, trzeba zauważyć, że paradoksalnie czasem zaniechanie pomocy, jest właśnie pomocą.

Zakończenie: Przestrzeń rozwoju. Jakiego wsparcia potrzebuje nauczyciel?

Kontynuując rozwojowe podejście do profesjonalizmu, spróbujmy spojrzeć na nauczyciela poprzez jego strefę najbliższego rozwoju. W poszerzonej koncepcji SNR, przedstawionej przez A. Brzezińską (2000, s. 140), jest mowa o **poziomie aktualnego rozwoju**, czyli posiadanych przez nauczyciela umiejętnościach oraz szeroko rozumianej wiedzy, które stosuje w swoim działaniu. Na ten poziom składa się *poziom kompetencji* - to, z czego w swojej praktyce nauczyciel korzysta, podejmując różnorodne zadania, stosując konkretne rozwiązania w swojej praktyce. *Poziom poczucia kompetencji* Brzezińska wiąże z uświadamianymi umiejętnościami oraz poczuciem kompetencji w danym zakresie.

Strefa aktualnego rozwoju zawiera zakres i liczbę obszarów różnych umiejętności, z których nauczyciel korzysta, działając „w klasie”, i na zewnątrz. Składa się na nią zarówno wiedza refleksyjna, czy - mówiąc językiem socjologii wiedzy - komunikatywna, oraz koniunktywna, czyli wiedza powstała w jego biograficznych i społecznych przestrzeniach doświadczenia. Często nieuświadamiana, przywoływana i stosowana na zasadzie *oczywistości*, bez potrzeby argumentowania, czy poddawania refleksji. W każdym zespole współpracujących ze sobą nauczycieli wytwarzane są na podstawie wspólnych doświadczeń wzory działań, które umożliwiają płynność i sprawność poruszania się w ramach kultury danej szkoły (Krzychała i Zamorska, 2012). Badanie

praktyki nauczycieli obliguje do dotarcia do obu rodzajów wiedzy. Pytanie: *Jak działa nauczyciel?* wymaga uchwycenia związków przyczynowych, wyjaśnienia: *Dlaczego działa tak, jak działa?*

Zauważmy, że strefa aktualnego rozwoju zawiera wspólne kulturowe doświadczenia, kolektywne sposoby postrzegania rzeczywistości i interpretowania zdarzeń. W SAR mamy także obszary zindywidualizowane, kształtujące pewną dozę niepowtarzalności i jednostkowej odrębności w tym, co wspólne. Pojawia się tutaj pytanie o to, co jest typowe dla danego zespołu, a co indywidualne, specyficzne dla poszczególnych osób.

Dyskusja o rozwoju zawodowym odnosi się nie tyle do miejsca czy etapu, na którym obecnie znajduje się nauczyciel, co do jego strefy najbliższego rozwoju. W poszerzonym modelu strefy aktualnego rozwoju (Brzezińska, 2000, s. 141) możemy mówić o **poziomie najbliższego rozwoju**, czyli o obszarach, w których dokonują się zmiany. W odniesieniu do nauczyciela, pytamy o budzącą się w nim pewną „gotowość” czy wrażliwość” na bodźce, sytuacje, problemy, które istniały w jego otoczeniu wcześniej, ale ich nie zauważał.

Strefa najbliższego rozwoju wskazuje na potencjał rozwojowy nauczyciela, ujawnia się tutaj zakres obszarów wymagających wsparcia, albo zaistnienia pewnych warunków, w których będą się mogły one uaktywnić i rozwinąć jako nowe kompetencje. Przypomnijmy, że w teorii Wygotskiego cechą zmiany jest jej całościowość. Nie chodzi o zrobienie kroku dalej, czy o *dosztukowanie* kolejnej umiejętności, nowej techniki działania do szybkiego zastosowania w klasie. Takie poszerzania, często nabywane na różnorodnych kursach i szkoleniach, niczego nie wnoszą do rozwoju. Zmiana rozwojowa ma charakter jakościowy, wiąże się z nowym sposobem postrzegania zewnętrznej rzeczywistości i działania w niej, a także z nowym sposobem postrzegania siebie (Wygotski, 2002b, s. 79)

Upominanie się o edukację, rozwijającą „kompetencje do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i do współdziałania z innymi” (Kwieciński, 2012, s. 404), jest jednocześnie upominaniem się o nauczycieli zdolnych do stwarzania uczniom warunków rozwijających takie kompetencje. W psychologii podkreślana jest waga osób znaczących, które w szczególnie sposób oddziałują na nas i wspomagają nasz

rozwój na przestrzeni całego życia. Nauczyciel znajduje się tutaj w podwójnej roli.

Z jednej strony, oczekuje się, że będzie on osobą znaczącą³⁴, która będzie wspierać uczniów, rozpoznawać zmieniające się ich potrzeby i odpowiadać na nie. Oczekiwanie to stawiane jest wobec każdego nauczyciela. a w sposób szczególny nauczyciela - tutora, który wchodzi w ściślejsze relacje z pojedynczym uczniem³⁵. Z drugiej, nauczyciel również potrzebuje obecności takiej pomocnej osoby (grupy osób), dodającej mu odwagi i motywującej go do podejmowania nowych zadań, które wykraczają poza jego obecne możliwości. Niezbędnymi warunkami do rozwoju są: bezpieczne oparcie we wspierających osobach, udzielających wystarczającego, ale nie nadmiernego wsparcia i autonomii w działaniu, czyli przestrzeń swobody w rozwiązywaniu problemów, eksperymentowaniu i poszukiwaniu nowych możliwości działania.

Może w myśleniu o profesjonalizmie warto dokonać jeszcze jednego, wspomnianego już we wstępie do niniejszej książki, przesunięcia koncepcyjnego. Zamiast koncentracji na stale podejmowanych próbach określenia zawartości nauczycielskich kwalifikacji i ciągłym uzupełnianiu braków, warto skupić swoją uwagę na imperatywie rozwoju. „Nauczyciel musi umieć dokonać krytycznego zasobu posiadanej wiedzy i wyuczonych sprawności, a oprócz tego, co jest nietatwe, a jest

³⁴ A. Brzezińska szczegółowo opisuje warunki, w których dorosły (nauczyciel) staje się znaczącym „obiektem” dla ucznia. Wśród cech, decydujących o tym, jaką relację nauczyciel i uczeń tworzą między sobą, są przede wszystkim:

- a) osobiste kompetencje nauczyciela (kompetencje wychodzące poza obszary związane ze szkolnymi przedmiotami, osobiste osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, spójność wewnętrzna - zachowanie zgodnie z uznawanymi przez niego zasadami);
- b) cechy związane ze społecznym odbiorem nauczyciela (jak inni go oceniają, skuteczność jego postępowania, czy oceniają go jako osobę lojalną wobec nich w trudnych momentach);
- c) cechy interakcji nauczyciela z uczniami (częste przebywanie z uczniami, wspólne: ustalanie celów, planowanie, podejmowanie zadań, szanowanie autonomii) (Brzezińska, 2008).

³⁵ Rozwijająca się w polskich szkołach idea tutoringu wychowawczego wzmacnia możliwości budowania dobrych więzi pomiędzy nauczycielem a uczniem, które są podstawą oddziaływań pedagogicznych. Mamy już kilka dobrych opracowań związanych nie tylko z dyskusją wokół tutoringu, ale także pierwszymi badaniami jego przebiegu (Appelt, Brzezińska, 2013; Budzyński, Czekerda, Traczyński, Zembruska, 2009).

niezwykle ważne - musi być gotowy do rozstania się z tą wiedzą i z tymi sprawnościami, które w odmienionych warunkach działania, nie służąc rozumieniu czy wyjaśnianiu nowych zdarzeń, problemów w jego pracy, nie sprzyjają tym samym sprawnemu działaniu” (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012, s. 8). Wypracowanie poczucia ciągłego (nie)przygotowania chroni przed usztywniającym poczuciem pewności, unieruchamiającym refleksję, krytyczność w badaniu tego, co jest, i poszukiwaniu nowych spojrzeń oraz nowych działań. Towarzysząca tak rozumianemu (nie)przygotowaniu niepewność wiąże się z elastycznością i swobodą w poruszaniu się. Nabywanie autorskości jest jednocześnie przejmowaniem sprawstwa i odpowiedzialności w pracy, a to wymaga zewnętrznego zaufania nauczycielowi i rzeczywistego przyzwolenia na jego autonomię.

Jakiej pomocy potrzebują nauczyciele, aby byli zdolni do porzucania działań nieprzynoszących efektów, aby *odbijali się* od tego, co już osiągnęli i sięgali po nowe sposoby myślenia o problemach i po jeszcze nieistniejące rozwiązania? W odpowiedzi na te pytania zaznaczamy kilka miejsc szczególnie ważnych.

- A. Wsparcie w badaniu i (re)interpretacji własnej praktyki oraz wzmocnienie siły własnego działania.** Miejsca doświadczanych napięć, pęknięcia w płynności przebiegu codziennych zajęć, szczeliny w codziennej rutynie, które zatrzymują nauczyciela „w biegu” są miejscami jego rozwoju (Clandinin, Murphy, Huber, i Orr, 2009). Wymagają one nowych działań, ponieważ dotychczasowe nie przynoszą zadawalających efektów. Nauczyciel pozostawiony sam sobie z oczekiwaniami, że *powinien przecież sobie dać radę*, niekoniecznie jest w stanie wykorzystać te przeszkody jako szansę rozwoju. W każdym przypadku obszary wymagające wsparcia z zewnątrz będą ulegały przesunięciu w zależności od kontekstu doświadczanych trudności, zasobów kompetencyjnych nauczycieli i innych współuczestników analizowanej sytuacji, a także ciężaru problemu, który jest podejmowany. Nauczyciele, którzy otrzymali niezbędne, czasem minimalne wsparcie, mogli przekraczać pojawiające się ograniczenia i tworzyć nową jakość w swojej praktyce. W toku naszej współpracy z nauczycielami rozpoznaliśmy kilka momentów trudnych, wymagających wsparcia w:

- **dobrze metod badawczych do uchwycenia i wyjaśnienia problemu, z którym się zmagają.** Jest to ważny moment, w którym nauczyciele często potrzebują pomocy badaczy społecznych w sposób bezpośredni, bądź za pomocą dobrych pozycji literaturowych, pokazujących praktykę badań edukacyjnych. Metoda badań musi umożliwić nauczycielowi jak najpełniejsze uchwycenie problemu, jednocześnie musi być na tyle prosta, aby nie stanowiła dodatkowego obciążenia w codziennej pracy. Przez uchwycenie problemu rozumiem takie ujęcie, zarejestrowanie, dotarcie do trudnych spraw, które pozwala na przyjrzenie się im w naturalnych kontekstach, „w biegu codziennych zdarzeń” w dynamice zachodzących procesów i powiązań. Coraz większą przychylnością nauczycieli zyskuje rejestrowanie za pomocą kamer wybranych fragmentów życia szkolnego (np. zajęć, imprez szkolnych, przerw). W zrozumieniu perspektywy uczniów mogą służyć przykładowo prace wykonywane przy okazji zwykłych zadań szkolnych, różnego rodzaju sporządzone przez nich dokumenty, reportaże zdjęciowe, filmowe³⁶;
- **identyfikowaniu sprzeczności w praktyce nauczycieli.** Zdarzają się nieporozumienia w samym ujmowaniu sprzeczności. Niektórzy przyjmują, że jest nimi każda napięcie, które napotyka nauczyciel w swojej codziennej pracy i do którego zniesienia musi on znaleźć nowe rozwiązanie. Prowadzi to do uproszczeń, albo i zniekształceń całego procesu badawczego. W podejściu społeczno-kulturowym sprzeczności nie są jedynie utożsamiane z trudnościami w działaniu. Rzecz się ma odwrotnie - to właśnie różnego rodzaju doświadczane konflikty, utrudnienia, napięcia ujawniają sprzeczności powstające wewnątrz elementów systemu działalności i w ten sposób uwidaczniają strefę najbliższego rozwoju (Engeström, 2010). Nauczyciele potrzebują wsparcia w rozpoznaniu i określeniu sprzeczności: jakich obszarów dotyczy konflikt, jakiego rodzaju niespójności ujawnia, jakie są relacje pomiędzy miejscami napięć. Problemy

³⁶ Propozycje i przykłady rejestrowania szkolnej codzienności, sposoby ich analizowania i interpretowanie zamieściliśmy w książce: Krzychała, Zamorska, 2008.

pozwalają zdemaskować sprzeczności w całościowo ujmowanej działalności zarówno nauczyciela, jak i zespołu, czy szkoły. Nie można „naprawić” jednego elementu (np. zastosować lepszy sposób komunikowania się, wprowadzić nową technikę działania). Rozwiązanie problemu wymaga jakościowej zmiany w myśleniu, postrzeganiu i działaniu.

Przykład: motywem³⁷ dla podjęcia badań w działaniu przez nauczycielki małego przedszkola był narastający konflikt pomiędzy nimi a ojcem jednego z dzieci (roszczeniowość ojca i podejmowane przez niego próby kontroli działań nauczycielek poważnie zaburzały płynność ich pracy). Praca nad szukaniem rozwiązania ujawniła szereg niespójności (np. między ideami zawartymi w programie przedszkola a dyrektywnymi postawami pracowników przedszkola wobec rodziców). Wynikiem prowadzonych przez nauczycielki badań było wypracowanie nowego modelu współpracy przedszkola z rodzicami. Doświadczane napięcia relacji z rodzicem zostały potraktowane jako zadanie w SNR. Wsparcie z naszej strony w tym przypadku polegało na prowokowaniu „niezgody”, podważaniu „pewności” pierwszych rozwiązań, otwieraniu innych perspektyw postrzegania sytuacji;

- **analizie i interpretacji problemu.** Zrozumienie trudności i napięć wymaga nie tylko opisu z poziomu: co się dzieje? Ale również analizy procesu: Jak się to dzieje? oraz wyjaśnienia: Dlaczego tak się dzieje? Co jest źródłem tych zaburzeń? Nauczyciele często potrzebują nie tylko narzędzi do przeanalizowania zebranego materiału, ale także wsparcia w trakcie w samego procesu analizy. Ważnym momentem jest wskazanie dobrych teorii, pozycji literaturowych do interpretacji zrekonstruowanych, rozpoznanych procesów. Nie jest to jednak przestrzeń zarezerwowana dla badaczy. Wielu nauczycieli, przy niewielkim wsparciu ze strony akademickiej, wskazaniu pomocnych lektur potrafi przeprowadzić na dobrym poziomie procesy analizy. Zbyt duża ingerencja osób z zewnątrz (np. badaczy

³⁷ Badania prowadzone przez studentki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu i współpracujące z nimi nauczycielki w małym przedszkolu.

społecznych) usztywnia pracę zespołu. Nauczyciele potrzebują swobody w stawianiu własnych pytań, wynikających z ich doświadczeń, czasem intuicji, albo i niepewności.

Przykład: Nauczycieli borykających się z problemem „niegrzecznego” ucznia i odczuwających narastającą bezsilność zachęcaliśmy do zarejestrowania swoich zajęć: „jak to jest, gdy on/ona jest niegrzeczny”. Za każdym razem, po odtworzeniu nagrania byli zdziwieni tym, jak wiele zachowań oraz małych, ale znaczących, zdarzeń im umyka. Takim przykładem może być nauczycielka opisująca problem z nieposłusznym Kacprem: *on jest zawsze niegrzeczny, od momentu wejścia do klasy ma zawsze coś innego do zrobienia, niż trzeba, nie mogę go spuścić na moment z oczu, jak się odwróćę do tablicy, to on wychodzi z ławki, zaczepia innych, wyciąga wszystko z tornistra, szuka czegoś pod ławką, ogląda coś, co przyniósł bez pozwolenia”, zawsze zajmuje się czymś innym, nigdy nie słucha.* Po obejrzeniu zarejestrowanych kamerą zajęć zobaczyliśmy, że pomiędzy momentami „niesłuchania” jest wiele, czasem dość długich odcinków czasowych, gdy chłopiec wykonuje polecenia nauczycielki, czeka na nawiązanie z nią kontaktu wzrokowego, otrzymanie potwierdzenia lub wsparcia w momentach dla niego niezrozumiałych. Zwrotnym punktem w nastawieniu nauczycielki do frustrującego ją problemu było wspólne przesłedzenie i zrekonstruowanie warunków, w których chłopiec był zaangażowany w zadania i to, co aktualnie działo się w klasie (były to odcinki od kilkudziesięciu sekund do kilkunastu minut) oraz rekonstrukcja sytuacji, w których nie słucha i zajmuje się czymś innym. Zidentyfikowanie zachodzących mechanizmów, poczucie rozumienia tego, co się dzieje, możliwości przejęcia sprawstwa uaktywniło w niej motywację do szukania nowych rozwiązań;

- **wzmacnianiu procesu zmiany.** Jest to etap czasem niedoświadczony w toku pracy nad zmianą. Często zakłada się, że praca nad wytworzeniem nowego rozwiązania, sposobu rozumienia sytuacji i własnej, zmienionej roli kończy się w momencie określenia i zdecydowania przez uczestników badań w działaniu, że jest to ich nowy model, nowy wzór działania, który

będą realizować w praktyce. Zmiana wymaga „praktykowania” jej w codziennym działaniu, przepracowania na poziomie doświadczenia i języka. Nierzadko, w sytuacjach trudnych, niepewnych nauczyciele wracają do starych, utrwalonych i wcześniej sprawdzonych sposobów działań (Hakkarainen, Janhonen, 1997; Krzychała, 2010). Nie wynika to jedynie z ich asekuracyjnego zachowania, ale z głębokości zakorzenienia dotychczasowego porządku. Oprócz konkretnej pomocy (dostarczenie narzędzi metodologicznych, wskazanie dobrych lektur, odwołanie do innych dobrych praktyk, czasem pomoc w nawiązaniu kontaktów z różnego typu „ekspertami”, innymi zespołami) bardzo ważnym wsparciem na tym etapie są rozmowy z nauczycielami o ich doświadczeniach związanych z nowymi sposobami działań. Każda społeczność posiada kanon opowieści o istotnych dla niej zdarzeniach, które w różnych momentach są przypominane (np. w momentach zachwiania ustalonego porządku, zmian w składzie zespołu). W historiach tych zawarty jest ustalony przez dany zespół ład społeczny, podzielane wartości i wypracowane zasady postępowania (Krzychała, Zamorska, 2010). Zmiana działania musi być obudowana jakościowo nowymi opowieściami, w których wypracowany zostanie nowy język (np. nie można stosować języka władzy i podporządkowania właściwego stylowi autorytarnemu w działaniach o charakterze partnerskiej współpracy z rodzicami). Nowe historie opowiadające o sukcesach związanych z nowymi sposobami działań będą nie tylko wzmacniały proces zmiany, ale także będą tworzyły kolektywną tożsamość i relacje pomiędzy nauczycielami.

- B. Wychodzenie poza zamkniętą społeczność szkoły.** Wsparcie potrzebne jest tutaj na kilku etapach, zarówno w sytuacji, gdy nauczyciel sam, bądź z zespołem współpracowników, wchodzi w sieć współpracy (z innymi szkołami, ośrodkami, społecznościami lokalnymi, akademickimi, międzynarodowymi), jak i wówczas, gdy wspólnie z uczniami, rodzicami realizuje projekty edukacyjno-społeczne przy współudziale osób, zespołów, społeczności spoza szkoły. Momenty szczególnie trudne to:

- **przekraczanie granic** tradycyjnej pracy szkolnej. Potrzebne jest wsparcie organizacyjne, w tym także metodyczne, w nabywaniu odwagi wychodzenia poza model pracy przedmiotowo-lekcyjny i poza podręcznikowe źródła wiedzy. Włączenie się interwencjonisty zawsze jest zgodne z regułą Wygotskiego: wsparcie w radzeniu sobie z zadaniem stawianym w strefie najbliższego rozwoju nigdy nie ma charakteru podawania rozwiązania czy przeprowadzania *sprawdzonymi* ścieżkami. Sposób przekroczenia pojawiających się ograniczeń jest pomysłem wypracowanym przez nauczyciela. Interwencjonista może wskazać niespójność w wyborach, wyrazić wątpliwość wobec jakiegoś rozwiązania, powiązać różne próby pojawiających się odpowiedzi, ale nie może dać odpowiedzi. Niezmiernie ważne jest przypominanie nauczycielom sensu wychodzenia poza istniejące status quo, zdefiniowanych przez nich wizji i idei;
- **tworzenie horyzontalnych i wielokierunkowych powiązań.** Nie chodzi tutaj jedynie o pomoc w doborze współuczestników projektu. Nierzadko, nauczyciele mają problem z pracą w sieci, gdzie w sposób naturalny znika centrum autorytetu i kontroli. Zazwyczaj na co dzień dostępne są im dwie role: decydującego nauczyciela i podporządkowanego ucznia. Problemem jest wypracowanie nowych ról umożliwiających współdziałanie skoncentrowane na rozwiązaniu problemu. W formach pracy hybrydowej obok nauczyciela i uczniów uczestniczą osoby ze społeczności lokalnej, akademickiej, eksperci, wolontariusze i różnego rodzaju instytucje. Nie chodzi o to, aby ich włączyć w działalność szkoły, ale aby stworzyć z nimi społeczność, współpracującą nad ważną dla nich wszystkich sprawą. Jest to zupełnie nowy typ pracy, który wymaga zmiany w wielu obszarach. Zasada wsparcia jest ta sama: nie podawanie czy ustalanie nowych reguł, ale tworzenie sytuacji, w których stare zasady, zachowania nie są wystarczające lub wręcz utrudniają współpracę. Przykładem może być charakter *pracy węzłowej (knotworking)* gdzie elastyczność, niekiedy spontaniczność i nieprzewidywalność zdarzeń, relacji, w miejscach, w których spotykają się działania współpracujących ze sobą osób i grup, wymusza nowe reguły i redefinicję ról uczestników. Przywołam

tutaj sytuację z projektu (związanego z tradycyjną rośliną uprawianą dawniej w Japonii), realizowanego w New School w Osace. W horyzontalnym układzie relacji pomiędzy: uczniami, ich rodzinami, nauczycielami, farmerami, ekspertem rolnictwa, lokalnymi producentami żywności studentami oraz badaczami uniwersyteckimi konieczne było określenie nowych reguł umożliwiających płynność współpracy w tak rozbudowanej sieci. Rozproszenie sprawstwa i decyzyjności umożliwiło partnerską pracę w miejscach węzłowych, gdzie uczniowie przygotowali zestaw pytań, wyznaczających kierunki pracy (np. z uczelnią), wszyscy korzystają z wiedzy ekspertów, ale również czerpią z doświadczenia farmerów, inspirując się wzajemnie i kreując zmianę, którą wprowadzają w lokalnej społeczności. Wsparciem dla nauczycieli były na regularne, zespołowe rozmowy, gdzie na bieżąco mogli dzielić się spostrzeżeniami, opiniami, zwracali uwagę na nowe, zaskakujące pomysły i zaangażowaniem działania uczniów, opowiadali o momentach trudniejszych, wymagających od nich całkowicie nowych zachowań. To właśnie te regularne spotkania, w których interwencjonista pełni rolę nieco wycofanego rozmówcy, zwracającego uwagę nauczycieli na wydarzenia ważne, a czasem przez nich niezauważalne, wyrażającego poparcie dla ich nowych działań, pomysłów, także tych „w załączku” (Yamazumi, 2009, 2013).

M. Cole w komentarzu do programu *The Fifth Dimension* wyjaśniał, dlaczego tak dużą wagę badacze przywiązują do wspólnych gier komputerowych: „Kiedy gracie z kimś, to kluczową cechą jest wspólne bycie. Nie dla kogoś, nie obserwowanie kogoś, ale granie z kimś. Kiedy to robicie pomagacie sobie wzajemnie w osiągnięciu celów, jakie by one nie były” (TFDP).

Nauczyciele od lat stawiani są wobec różnych oczekiwań określających to, jacy powinni być i jakie kryteria powinni spełniać, podejmując się tak odpowiedzialnej społecznie roli. Zwrot, którego dziś potrzebujemy, polega, naszym zdaniem, na odejściu od wyznaczania nauczycielom zadań, pouczenia ich, jak powinni je wypełniać i sprawdzania, czy robią to właściwie, z koniecznością przygotowania (w ściśle

określonym czasie) programu naprawczego w sytuacji, gdy coś w ich praktyce nie jest wystarczająco poprawne. Proponujemy zmniejszenie nadzoru i kontroli na rzecz wzmocnienia relacji z nauczycielami opartych na współuczestniczeniu i współdziałaniu w strefie ich najbliższego rozwoju. Opisana w czwartym rozdziale uczestniczka zajęć w Centrum Fifth Dimension, Sonia, znała na pamięć przekazaną jej instrukcję gry, potrafiła ją nawet bez błędu wyrecytować. Problem był w połączeniu formalnych zasad z jej osobistym rozumieniem gry. Przypadek Soni może być analogią do sytuacji, w jakiej znajduje się nauczyciel. Co może zrobić z fasadowymi stwierdzeniami władz, informującymi go o tym, że powinien być twórczy czy autorski, jeżeli jego doświadczane „tu i teraz” jest w zupełnie innym miejscu niż przekazane mu instrukcje?

Autorskości, twórczości, dialogu nie można kogoś nauczyć przez tłumaczenie, wykład, naprowadzanie, czy instruowanie i sprawdzanie. Można z kimś jedynie być w dialogu, pozostawiając mu pole do tworzenia i inspirując go do autorskiego działania przy jednoczesnym zaufaniu i szacunku.

Beata Zamorska

Bibliografia

- Appelt, K., Brzezińska, A. (2013). Tutoring nauczycielski-tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, 2(49), 13-30.
- Bachtin, M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki*. Warszawa: Czytelnik.
- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, pt.2), 1-103.
- Blanton, W., Bremme, D., Nocon, H. (2006). *The Effects of Fifth Dimension Participation on Undergraduates*. W: M. Cole i Distributed Literacy Consortium (Eds.), *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity* (s. 107-128). New York: Russell Sage.
- Brédikyté, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Oulu: University of Oulu.
- Brédikyté, M., Hakkarainen, P. (2011). Play Intervention and Olay Development. W: C. Lobman, B. O'Neill (red.). *Play and performance* (s. 59-83). Lanham, MD: University Press of America.
- Broadbent, J., Dietrich, M., Roberts J. (1997). *The End of the Professions*. London: Routledge.
- Bruner, J. (2001). *The Culture of Education*. Massachusetts-London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Brzezińska, A. (2008). *Nauczyciel jako organizator społecznej środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (Red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy* (s. 35-49). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego.

- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (2014). *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A., Appet, K., Jabłoński, S., Wojciechowska, J., Ziółkowska, B. (red.). (2014). *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Buber, M. (1993). *Problem człowieka*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Budzyński, M., Czekerda, P., Traczyński, J., Zembrzuska, A. (2009). *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej: praca zbiorowa*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Cases: *The Fifth dimension* (b.d.). Pobrano 03.07.2014, z: <http://communication.ucsd.edu/5thd.manual/Cases%20Page.htm>.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practices: Teachers Images in Action*, London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J. i Orr, A. M. (2009). Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-Filled Midst. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90.
- Clark, K., Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole M. i Distributed Literacy Consortium (red.). (2006). *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (red.). (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Crook D. (2008) *Some historical perspectives on professionalism*. W: B. Cunningham (red.). *Exploring Professionalism* (s. 10-27). London: Institute of Education.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Červinkova, H. (2013) *Nauczanie do zmiany społecznej. Studium przypadku*. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie* (s. 233-243). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Červinkova, H., Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Červinkova, H., Gołębiak, B. D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: SCHOLAR.
- Daniels, H. (2010). *Vygotsky and research*. London-New York: Routledge.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Denek, K., Hyżak D. (2003). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela w kontekście jego awansu zawodowego*. W: R. Cierzniewska (red.). (2003). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s.123-135.
- Dróżka, W. (2005). *Nauczycielska dojrzałość: pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13, 385-425.
- Dysthe, O. (2007). How a reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Dysthe, O. (2011). *Opportunity Space for Dialogic Pedagogy in Test-oriented Schools: A Case Study of Teaching and Learning in High School*. W: E. J. White, M. Peters (red.). *Bakhtinian pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (s. 69-90). New York: P. Lang.
- ETUCE (2014), *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*, Brussels: ETUCE. Pobrano 14.07.2014, z <http://etuce.homestead.com/Publications.pdf>.
- Elliott, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 309-318.
- Elliott, J. (1998). *Action Research for Educational Change*. London: Open University Change.
- Engeström, Y. (2010). *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Evans, L. (2003). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies* 56 (1), 20-38.
- Evans, L. (2014). *Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals*. Pobrano 15.07.2014, z: <http://eprints.white-rose.ac.uk/>.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism: challenges and occupational changes, *Current Sociology*, 54 (4), 515-531.
- Federowicz, M. (red.). (2014). *Dylematy zawodu nauczyciela*. W: *Raport o stanie edukacji 2013 - Liczą się nauczyciele*, Warszawa: IBE, s. 7-10.
- Filipiak, E. (2008). *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy* (s. 17-34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (red.). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer.
- Furlong, J. (2000). *Intuition and the crisis in Teacher Professionalism*. W: T. Atkinson, G. Claxton (red.). *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing* (s. 15-31). Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Giroux, H. (1998). *Teachers as Intellectuals. Towards Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut-London: Bergin&Garney.
- Gołębniak, B. D. (1994a). Od akademickiego przekazu do studiowania praktyki. *Studia Edukacyjne*, 1, 13-23.
- Gołębniak, B. D. (1994b). Praktyka w teorii. *Socjologia Wychowania*, XII, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Spoteczne*, 285, 49-59.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Gołębniak, B. D. (2001). Ku pedeutologii refleksyjnej. Od agresywnej pewności do łagodnej perswazji, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, Numer Specjalny*, 203-222.

- Gołębniak, B. D. (2003). *Szkoła-Kształcenie-Nauczyciel*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.) *Podręcznik akademicki. Pedagogika* (t. 2, s. 142-157). Warszawa: PWN.
- Gołębniak, B. D. (2007). *Poza nabywanie i uczestnictwo. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.). *Nauczyciel-tożsamość-rozwoj* (s. 216-222). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gołębniak, B. D. (2010). *Ku pedeutologii refleksyjnej*. W: J. Michalak (red.). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 143-165). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gołębniak, B. D. (2013). *Rewitalizacja badań w działaniu*. W: B.D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciel. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 193-212). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D., Kwiatkowska, H., (2012). *Wprowadzenie: pytanie o obszary i strategii domykania kwalifikacji nauczycieli*. W: *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 7-14). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hakkarainen, P., Janhonen, S. (1997). Teaching practice as a testbench of learning in Master's degree education for nurse teachers in Finland. *Nurse Education Today*, 17, 454-462.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Hedegaard, M. (1996). *The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction*. W: H. Daniels (red.). *An introduction to Vygotsky* (s. 171-195). London; New York: Routledge. Pobrano 30.06.2014, z: <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptID=170420>.
- Hedegaard, M., Chaiklin, S. (2005). Radical-local teaching and learning a cultural-historical approach. Aarhus N; Oakville, CT: Aarhus University Press. Pobrano 2.07.2014, z: <http://site.ebrary.com/id/10171112>.
- Hedegaard, M., Fler, M. (2008). Studying children a cultural-historical approach. Maidenhead, England; New York: Open University Press. Pobrano 2.07.2014, z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=267159>.
- Heidegger, M. (2004). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Hoyle, E. (1975). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. W: V. Houghton i in. (red.) *Management of Organizations and*

- Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hoyle, E., John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Hoyle, E., Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: Sage.
- Hoyle, E., Wallace, M. (2007). Educational reform: an ironic perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1), 9-25.
- Chaiklin, S. (2003). *The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction*. W: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (red.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 39-65). UK; New York: Cambridge University Press.
- Iannaccone, A., Marsico, G. i Tateo, L. (2013). Educational Self. A Fruitful Idea?. W: M. B. Ligorio, M. César (red.). *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (s. 219-252). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kaniowski, A. M. (2010). Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego. W: J. M. Michalak (red.). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 13-47). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty-wzory-pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Konarzewski, K. (1995). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kravtsova, E. E. (2009). The Cultural-Historical Foundations of the Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(6), 9-24.
- Krzychała, S. (2010). *Badacz w szkole - o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty* (vol. 5, s. 137-160). Gdańsk: GWP.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2012). *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 57-76). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2010). *Nauczyciele „wobec” edukacyjnej obcości - rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.). *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych* (s. 27-64). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L. (2013). *The Dialogic Construction of Agency in Classroom*. W: M. B. Ligorio, M. César, R. Wegerif (red.). *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (s. 193-218). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2012). *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwaśnica, R. (1994). *O pomaganiu nauczycielowi - alternatywa komunikacyjna*. Wrocław: ODN.
- Kwaśnica, R. (2000). *Ku dialogowi w pedagogice*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii* (s. 47-60). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwaśnica, R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 291-319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomia a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2013). *Teorio-poznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele: Programowe (nie)przygotowanie* (s. 177-192). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H., Kotusiewicz, A. (red.). (1992). *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*. Warszawa-Lódź: PWN.

- Kwieciński, Z. (2011). *Cztery i pół. Preliminaria-Liminaria-Varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2012). *Potrzeba edukacji krytycznej*. W: *Pedagogie postu: preteksty-konteksty-podteksty* (s. 397-406). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls.”
- Kwieciński, Z. (2014). *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?* W: Zbigniew Kwieciński. *Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis* (s. 79-95). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Larson, M. S. (1997). *The Rise of Professionalism*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lecusay, R., Rossen, L., Cole, M. (2008). Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idioculture design and implementation. *Cognitive Systems Research*, 9(1-2), 92-103.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Zmiana, która może wyzwalać*. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (red.). *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 249-268). Warszawa: SCHOLAR.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność: esej o zewnętrznosci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa-Radom: ITE.
- Ligorio, M. B., Loperfido, F., Spadaro, P. (2013). *Blended Learning as a Context Dialogical Access To Zones of Proximal Development*. W: M. B. Ligorio, M. César (red.). *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (s. 361-391). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ligus, R. (2013). *Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli*. W: H. Cervinkova, B.D. Gołębnik (red.). *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 228-248). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Linell, P. (2012). *With Respect to Bakhtin: Some trends in contemporary dialogical theories*. W: K. Junefelt & P. Nordin (red.). *Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin* (s. 18-32). Stockholm: Stockholm University.
- Lunt, I. (2008). *Ethical issues in professional life*. W: B. Cunningham (red.). *Exploring Professionalism* (s. 73-98). London: Institute of Education, University of London.
- Magalhaes, M. (2013). *Dialogism and Otherness in Self-Development*. W: M. B. Ligorio & M. César (red.). *Interplays between dialogical*

- learning and dialogical self* (s. 459-470). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Marynowicz-Hetka, E., Carrê O. (red.) (2002) *Bezrobocie i praca socjalna w Polsce i we Francji. Instytucjonalizacja*. Katowice: WN „Śląsk”, BPS.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. Pobrano 1.02.2010, z: <http://site.ebrary.com/id/10661648>.
- Matusov, E. (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology*, 17(1), 99-119.
- Matusov, E. (2012). Zastosowanie teorii dyskursu Bachtina w edukacji. Przegląd krytyczny. *Forum Oświatowe*, 46(1), 75-106.
- Matusov, E. (2013). *Radical experiment in dialogic pedagogy in higher education and its centauric failure: chronotopic analysis*. Hauppauge, N.Y: Nova Science Publishers.
- Matusov, E., Duyke, K. (2009). *Bakhtin's notion of the Internally Persuasive Discourse in education: Internal to what? (A case of discussion of issues of foul language in teacher education)*. W: K. Junefelt, P. Nordin (red.). *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin*, Stockholm University, Sweden June 3-5, 2009 (s. 280). Stockholm: Stockholm University.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Michalak, J. M. (2010). *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. W: J. M. Michalak (red.). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 87-121). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, J. M. (2013). *Nauczyciel w roli badacza w kontekście szkolnej ewaluacji*. W: B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 213-232). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Michalak, J. M. (red.). (2010). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego-Mazurskiego w Olsztynie.

- Nalaskowski, A. (1998). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nalaskowski A. (2003). *Jakość pracy nauczyciela w skali makro, mezo i mikro*. W: R. Cierzniewska (red.). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela* (s. 136-143). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Nizińska, A. (2008). *Od nauczania do uczenia się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). *Pedagogika dyskursywna - nadzieje i możliwości*. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.). *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja* (s. 315-346). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Noworolnik-Mastalska, M. (2013). Rozwój profesjonalny jako uczenie się w relacjach. *Studia Poradoznawcze*, 2, 64-84.
- Oplotka, U. (2012). Społeczno-kulturowe konstruowanie sensów nauczycielskiego oceniania. *Forum Oświatowe*, 1(46), s. 185-207.
- Oplotka, U. (2014). *Na drodze do profesjonalizmu*. W: B. Kutrowska, A. Perświat-Soltan (red.). *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paavola S., Lipponen L., Hakkareinen K. (2004), Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning, *Review of Educational Research*, 74(4), s. 557-576.
- Potulicka, E. (1993). *Nowa prawica a edukacja, część I. Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1989 roku*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Potulicka, E. (1996). *Nowa prawica a edukacja. Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i scocjaldemokraetycznej, część II*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Potulicka, E. (2003). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela - ewolucja celów, funkcji i form*. W: R. Cierzniewska (red.). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Potulicka, E. (red.). (2001). *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań: Eruditus.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Potworowski, J. (2000). *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty*. W: K. Kruszewski (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 56-61). Warszawa: WSiP.
- Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Raport o stanie edukacji 2013 - Liczą się nauczyciele*. Warszawa: IBE.
- Reut, M. (2000). *Hermentutyka i dialog*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii* (s. 61-80). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Reut, M., (1992). *Pytanie-nauczanie problemowe-dialog*. W: J. Rutkowiak (red.). *Pytanie-Dialog-Wychowanie* (s.155-202). Warszawa: PWN.
- Rubacha-Chomczyńska, M., Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak, J. (red.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak, J. (1992). *Pytanie-Dialog-Wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Rutkowiak J. (2005) *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*. W: T. Bauman (red.). *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sachs, J. (1999a). *Rethinking the practice of teacher professionalism*. W: C. Day, A. Fernandez, T. Hague, J. Möller (red.) *The Life and Work of Teachers* (s. 75-88). London: Falmer.
- Sachs, J. (1999b). *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. Pobrano 22.07. 2014, z: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Schaffer, R. (1994). *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: Lutomski, G., Brzezińska, A. (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150-188). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D., Argyris, Ch. (1996). *Organisational Learning II. Theory, Method and Practice Reading*. MA: Addison - Wesley.
- Siemiecki, B. (1994). *Komputery i jiper media w procesie edukacji dorosłych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sławińska, M. (2010). *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WaiP.

- Śliwerski B. (2003). *O złudnym standaryzowaniu nauczycielskiej duszy i pracy*. W: R. Cierzniewska (red.). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela* (s. 37-57). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Smykowski, B. (2008). *Wiek przedszkolny. jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka: [praktyczna psychologia rozwojowa]* (s. 207-258). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzież*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Snoek, M. (2009). *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*. Pobrano 10 lipca 2014 r. z: <http://www.hva.nl/kenniscentrum-doo/wp-content/uploads/2012/04/Theories-on-and-concepts-of-professionalism-Hungarian-publication.pdf>.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2002). *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*. W: J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 81-114). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stemplewska-Żakowicz, K., Dimaggio, G. (2010). *Dialogowa natura świadomości*. *Czasopismo Psychologiczne*, 16, 99-112.
- Stenhouse, L. (1985). *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann
- Szkudlarek, T. (2008). *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*. W: B.D. Gołębiak (red.). *Pytanie o szkołę wyższą* (s. 24-51). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Tarnowski, J. (2000). *Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii* (s. 81-90). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- The Fifth Dimension Project (TFDP). (b.d.). Pobrano 6.07.2014, z: <http://communication.ucsd.edu/5thd.manual/Cases%20Page.htm>.
- Troman, G. (2007). *Reserach on teachers' work and teacher professionalism: a short story*. W: I. Hextall, A. Cribb, S. Gewritz, P. Mahony i G. Troman (red.). *Changing teacher roles, identities and professionalism: an annotated bibliography*. London: King College/Roehampton University.
- Tyszkowa, M. (2000). *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*. W: M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska (red.). *Psychologia rozwoju człowieka* (t.1, s. 45-56). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Veresov, N. (2014). *Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology*. W: M. Fleer, A. Ridgway (red.). *Visual*

- Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* (s. 129-152). Cham: Springer International Publishing. Pobrano 2.06.2014, z: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-01469-2>.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- White, E. J. (2011). *Aesthetics of the Beautiful: Ideological Tensions in Contemporary Assessment*. W: E. J. White, M. Peters (red.). *Bakhtinian pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (s. 47-68). New York: P. Lang.
- Whitty, G. (2008). *Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic*. W: B. Cunningham (red.). *Exploring Professionalism* (s. 28-49). London: Institute of Education: University of London.
- Wiłkomirska, A., Zielińska, A. (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: WUW.
- Witkowski, L. (1990). *Dyskursy rozumu. Między przemocą a emancypacją: z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa-Poznań: IBE.
- Witkowski, L. (2000). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarczak, R. (2009). *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wołodźko, E. (2013). *Ku autonomii studiowania. Procesy-Znaczenia-Konteksty-Zmiana*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (2002). *Kształtowanie wyższych form zachowania*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red). *Wybrane prace psychologiczne II - dzieciństwo i dorastanie* (s. 359-371). Poznań: Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (2002). *Problem wieku rozwojowego*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.). *Wybrane prace psychologiczne II - dzieciństwo i dorastanie* (s. 61-90). Poznań: Zysk i S-ka.
- Yamazumi, K. (2009). Not from the Inside Alone but by Hybrid Forms of Activity: Toward an Expansion of School Learning. *Action. An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 35-55.

- Yamazumi, K. (2013). *Beyond Traditional School Learning: Fostering Agency and Collective Creativity in Hybrid Educational Activities*. W: A. Sannino, V. Ellis (red.). *Learning and collective creativity: activity-theoretical and sociocultural studies* (s. 61-76). New York: Routledge.
- Zamojski, P. (2010). *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele: (re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zuckerman, G. (2007a). Child-Adult Interaction That Creates a Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 43-69.
- Zuckerman, G. (2007b). On Supporting Children's Initiative. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 9-42.

Indeks rzeczowy

Indeks rzeczowy znajduje się na stronie:

http://www.wydawnictwo.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Indeks_Rzeczowy.pdf



Prof. DSW dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak, pedagożka, Prorektor ds. nauki w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Specjalizuje się w pedeutologii, dydaktyce, pedagogice szkoły wyższej, metodologii badań edukacyjnych. Członkini Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz ISCAR (International Society for Activity and Cultural Research). Redaktor Naczelna czasopisma Forum Oświatowe. Autorka książek i artykułów poświęconych zmianie paradygmatycznej w edukacji szkolnej oraz partycypacyjnej metodologii badań społecznych. Nagrodzona przez Ministra Edukacji Narodowej za najlepszy podręcznik akademicki „Uczenie metodą projektu”.

Beata Zamorska, adiunkt w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (2000-2014), od października 2014 adiunkt w Wyższej Szkole Uni-Terra w Poznaniu. Zajmuje się badaniem społecznego świata szkoły (inspirowanym teorią kulturowo-historyczną, teorią działalności, pedagogiką dialogiczną). Współpracuje z nauczycielami w projektach badawczych (badania -w- działaniu, badania interwencyjne, badania ewaluacyjne). Od 2008 r. członkini the International Society for Cultural and Activity Research. Autorka książek: Nauczyciele (re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji (2008), Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności (ze S. Krzychałą 2008).

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-62302-76-5



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

