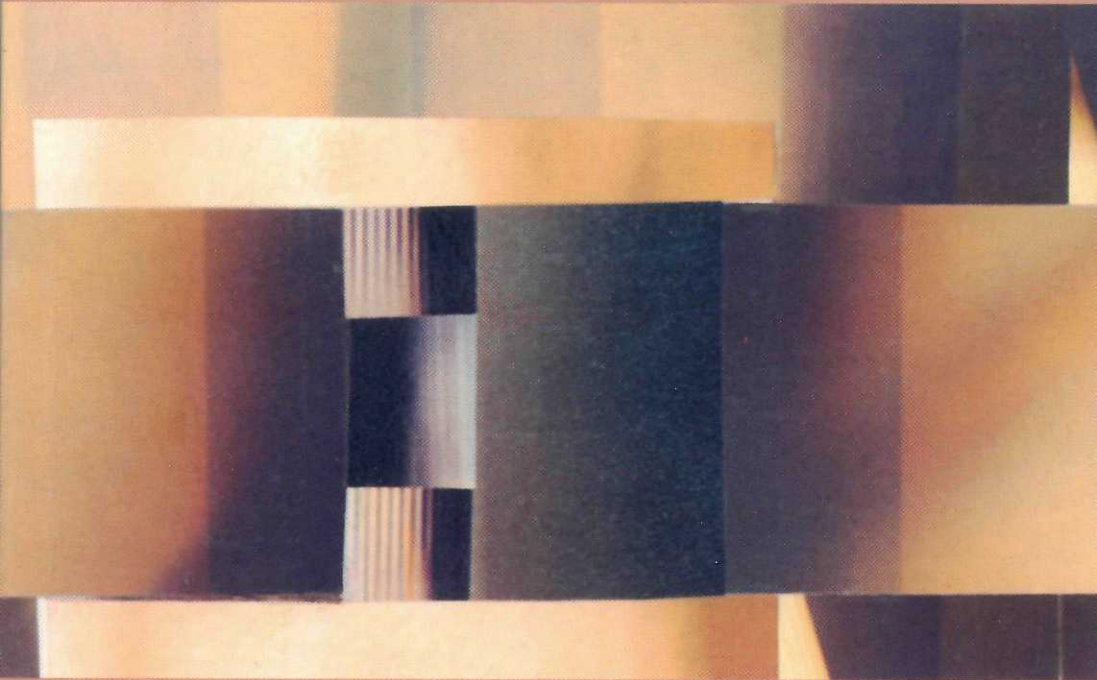


BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK



ZMIANY EDUKACJI
NAUCZYCIELI

WIEDZA - BIEGŁOŚĆ - REFLEKSYJNOŚĆ

TORUŃ - POZNAŃ 1998

Bogusława Dorota Gołębiak

ZMIANY EDUKACJI NAUCZYCIELI

Wiedza — biegłość — refleksyjność

Toruń–Poznań 1998

Książka sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISBN 83-87284-06-8



Wydawnictwo EDYTOR s.c.,
87-100 Toruń, ul. Pana Tadeusza 6/18, tel. (056) 6548680

Wydanie pierwsze. Nakład 1000 egz.

Skład i łamanie: ELEK, Toruń, ul. Lotników 15A/32

Druk: Zakład Poligraficzno-Wydawniczy POZKAL,

Inowrocław, ul. Cegielna 10/12, tel. (052) 35-75-041

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	5
Część I. Stan edukacji nauczycieli w Polsce po przełomie 1989 .	17
ROZDZIAŁ 1. „MIEJSCA KRYTYCZNE” SYTUACJI EDUKACYJNEJ W POLSCE PO ZMIANIE 1989 ROKU	19
ROZDZIAŁ 2. UNIWERSYTECKI MODEL EDUKACJI NAUCZYCIELI W OKRESIE TRANSFORMACJI	33
2.1. Między kontynuacją „tradycyjnych” wzorów a wyzwaniami trans- formacji	34
2.2. Wiedza przedmiotowa a profesjonalna w uniwersyteckim modelu edu- kacji nauczycieli (studium przypadku)	38
ROZDZIAŁ 3. KOLEGIA NAUCZYCIELSKIE: ALTERNATYWNY MODEL EDUKACJI NAUCZYCIELI?	54
3.1. Kolegia w zamyśle ministerstwa — nadzieje	54
3.2. Pedeutolodzy o kolegiach — obawy	56
3.3. Kolegia o sobie — zwątpienia (studium przypadku)	58
Część II. Paradygmaty edukacji nauczycieli	81
ROZDZIAŁ 4. ANGLOSASKI KONTEKST PARADYGMATÓW PRAK- TYCZNYCH	83
4.1. <i>Action research</i> i rozwój badań nauczycielskich w USA	85
4.2. Udział <i>action research</i> w rozwoju programów edukacyjnych w Wielkiej Brytanii	89
4.3. Koncepcja refleksyjnej praktyki D. Schön'a i jej znaczenie dla edukacji nauczycieli	92
4.4. Krytyczna ocena praktycznych badań edukacyjnych	92
4.5. Praktyczne paradygmaty w Polsce	94

ROZDZIAŁ 5. POSTPOPPERYZM JAKO EPISTEMOLOGICZNE UZASADNIENIE PRAKTYCZNYCH BADAŃ EDUKACYJNYCH	97
5.1. Analiza wybranych teorii krytycznego nurtu w epistemologii	97
5.1.1. Koncepcja rozwoju nauki Kuhna — „rewolucjoniści i odgadywacze zagadek”	98
5.1.2. Metodologia programów badawczych Lakatosa. „Twardy rdzeń i pas ochronny” teorii naukowej	102
5.1.3. Zasada <i>anything goes</i> Feyerabenda. Nowa metodologia?	105
5.2. Znaczenie odmitologizowania „naukowości” nauki	110
ROZDZIAŁ 6. MODELE PROFESJONALIZMU I ICH IMPLIKACJE W EDUKACJI NAUCZYCIELI	114
6.1. Czy nauczyciel jest profesjonalistą?	114
6.2. Model Hoyle’a i drogi „rozszerzonego” profesjonalizmu: badania—w—działaniu i refleksyjna praktyka	118
6.3. Model „nowego profesjonalizmu” Johna Elliota	125
6.4. Koncepcja „profesjonalnego artyzmu” Delli Fish	132
6.5. Ku przyszłości: amerykańska wizja „mocnego” profesjonalizmu	138
ROZDZIAŁ 7. KOMPETENCJE CZY REFLEKSYJNOŚĆ?	141
7.1. Kontekstualność	141
7.2. Model kompetencyjny <i>versus</i> filozofia refleksyjnej praktyki	142
7.3. Refleksja w centrum edukacyjnych programów	148
7.4. Sztuka w znaczeniu improwizacji	153
7.5. Zmiany w teorii i praktyce	155
ZAMIAST ZAKOŃCZENIA: REFLEKSYJNA EDUKACJA DO „MOCNEGO” PROFESJONALIZMU	158
BIBLIOGRAFIA	169

WPROWADZENIE

Niniejsza książka stanowi głos w debacie na temat **przyszłości** edukacji nauczycieli w Polsce. Prezentowany materiał ma charakter dzielenia się refleksją, która wynika z **osobistych** doświadczeń i obudowuje **osobiste** zaangażowanie w dokonującą się zmianę w edukacji nauczycieli w Polsce. Współuczestnictwo w europejskich programach nastawionych na przeprojektowanie tej sfery edukacji w Polsce po 1989 roku, pobyty studyjne w brytyjskich ośrodkach promujących refleksyjną edukację nauczycielską (Brunel University, Brighton Polytechnic, Bradford & Illkley Community College), kontakty naukowe w obrębie macierzystej uczelni (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), spotkania w ramach różnorodnych, krajowych i międzynarodowych zjazdów, sympozjów, kolokwiów, a także współpraca z nauczycielami i instytucjami zajmującymi się doskonaleniem nauczycieli, w tym kilka „epizodów szczególnego zaangażowania”, stanowią inspirację, uzasadnienie i podstawę zarówno podjętych czynności badawczych jak i motywację dla niniejszej publikacji. Mając w pamięci zwierzenie P. Feyerabenda — filozofa zyskującego coraz szersze uznanie w kręgu postpoperyzmu — zawarte we wstępie do książki *Przeciw metodzie* (1997), że czasem bardziej zależy mu na tym, aby wesprzeć ludzi niż rozwijać naukę, łatwiej jest się przyznać, że i motywacja powstania tej pracy jest bardziej natury humanistycznej niż scjentystycznej. Pragnę poszukiwać i współtworzyć wiedzę dla praktyki bardziej, niż wiedzę dla niej samej. Wydaje się bowiem, że „tu i teraz” polskiej edukacji, wyznaczone dokonującą się ZMIANĄ, dostosowujące się do wyzwań XXI wieku, „dotknięte” negatywnymi konsekwencjami przyspieszonego dojrzewania do demokracji i liberalizmu, obarczone dziedzictwem socjalizmu i zachowujące się w znacznej części jak bastion XIX-wiecznego modelu nauki i edukacji, wymaga wprowadzania różnorodnych dyskursów — utopijnych, *stricte* naukowych, deliberacyjnych, ewaluacyjnych (Gołębniak, 1994).

Prezentowane opracowanie wpisuje się w toczącą się na przestrzeni ostatnich lat dyskusję na temat stanu i przemian pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Temat ten jest obecny na wszystkich Zjazdach Pedagogów¹, a także ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach² i seminariach³, które umożliwiają osadzenie dyskursu *stricte* pedeutologicznego w kontekście pytań o tożsamość pedagogiki polskiej, o edukację i demokrację, o edukację w warunkach zmiany, o rozwój dyskursów edukacyjnych.

Minione dziesięciolecie jest także okresem wielu konferencji, spotkań i seminariów, poświęconych wyłącznie tematyce pedagogicznego kształcenia nauczycieli⁴. W publicystyce pedeutologicznej można wyróżnić kilka podstawowych faz i nurtów:

1) nawiązywanie do innowacyjnego nurtu lat osiemdziesiątych (zob. np. Palka, 1989; Schultz, 1992; Kwiatkowska, Kotusiewicz, 1992),

2) demistyfikacje dotychczasowego komentarza i promowanie dyskursu polifonicznego (wobec niepewności co przyniesie zmiana) (zob. np. Dudzikowa i Kotusiewicz, 1994; Kwiatkowska, 1991),

3) rekonstrukcje dyskursów dotychczas w Polsce nieobecnych (zob. np. Rutkowiak, 1995; Mizerek, 1995; Gołębiak, 1994),

¹ Zob. np. *Tożsamość pedagogiki polskiej, Materiały z I Zjazdu Pedagogów w Rembertowie*, 1993; H. Kwiatkowska i Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wyd. „Edytor”, Toruń 1996.

² Zob. np. J. Brzeziński i Z. Kwieciński (red.), *Polacy na progu...*, Forum Oświatowe, 1–2 (16–17), Tom specjalny, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wyd. „Edytor”, Warszawa–Toruń 1997; J. Brzeziński i L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wyd. „Edytor”, Poznań–Toruń 1994; B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*, t. 1 i 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Łódź–Kraków 1995; E. Podoska–Filipowicz, H. Błażejowski i R. Gerlach (red.), *Transformacja w edukacji — konieczność, możliwości, realia, nadzieje*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995; L. Witkowski (red.), *Listy o edukacji*, Forum Oświatowe, nr 2 (19), Tom specjalny na III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Wyd. „Edytor”, Warszawa–Toruń 1998.

³ Zob. np. Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. 1–4, Wyd. UMK, Toruń 1991–1994.

⁴ Zob. np. M. Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Wyd. UMCS, Lublin 1997; K. Paclawska (red.), *Tradycja i wyzwania*, „Universitas”, Kraków 1996; R. Gerlach i E. Podoska–Filipowicz (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1993; J. Solomon i S. Dylak (red.), *Dziecko w świecie przyrody i nauki*, Wyd. „Edytor” & Wyższa Szkoła Nauczycielska w Warszawie, Toruń–Warszawa 1998; A. Siemak–Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wyd. Akadem. „Żak”, Warszawa 1998.

- 4) całościowe opracowania z zastosowaniem podejścia:
 — porównawczego (zob. np. Pachociński, 1996),
 — emacypacyjnego (zob. np. Czerepaniak–Walczak, 1997),
 — krytycznego (zob. np. Rutkowiak, 1995),
 — konstrukcjonistycznego (zob. np. Brzezińska, Potok, 1996; Pa-
 cławska, 1996; Kwiatkowska, 1997; Dylak, 1996; Sowińska, 1996; 1997;
 Gołębnik, 1996).

Dotychczasowy dorobek ostatniego dziesięciolecia, zarówno *stricte* pedeutologiczny (wskazany wyżej), jak i w perspektywie szerszej, makro (Kwieciński, 1993; 1996; Brzeziński i Witkowski (red.), 1994; Witkowski, 1997; Kwiatkowska i Kwieciński, 1996; Melosik, 1994; Potulicka, 1993; 1996; Śliwerski, 1995; Lewowicki, 1997; Przyszczypkowski i Zandecki, 1996) jest w prezentowanej pracy obecny; decyduje o zakresie i kolejności stawianych pytań, stanowi źródło uzasadnień podejmowanych kroków badawczych, wzbogaca interpretację zjawisk.

Dlaczego **edukacja** (a nie kształcenie) nauczycieli?

Termin „edukacja nauczycieli” występuje w niniejszym opracowaniu w znaczeniu wstępnego, instytucjonalnego przygotowywania do pracy w szkole. Wyłącznie ze względu na ograniczenia badań, związane z terenem i osobą badacza, pominięto problemy związane ze wspomaganiami „wchodzenia w zawód” i z późniejszym doskonaleniem. Autorka w pełni podziela bowiem te poglądy, które wskazują, iż wstępna edukacja formalna to zaledwie początek długotrwałego procesu stawania się nauczycielem, dokonującego się już w trakcie praktyki nauczycielskiej, w zetknięciu z realnymi problemami, wymagającymi profesjonalnego osądu i działania (zob. np. Tripp, 1996; Czerepaniak–Walczak, 1997; Freire, 1993; Paris, 1997). Edukację wspomagającą „wchodzenie w zawód” i procesy samodoskonalenia nauczania, szczególnie wobec potwierdzonej przez badania empiryczne szybkiej socjalizacji początkującego nauczyciela do kultury związanej z praktyką (Dróżka, 1997), kultury, która dziś w Polsce ucieleśnia się nie tylko w tzw. tradycyjnym, czyli nieadekwatnym do „tu i teraz” modelu nauczania, ale i funkcjonowaniu na poziomie rytuałów, poza jakąkolwiek wiedzą teoretyczną (Russell, 1993) uznaje się za równie istotną dla jakości edukacji jak edukacja wstępna na uczelni.

W prezentowanych badaniach przyjęto jednak założenie, że przygotowanie profesjonalne, jego filozofia i charakter wywiera duży wpływ na zakres socjalizacji do kultury przetrwania, czy „wychodzenia

z użycia” (MacDonald, 1984). Jego zbyt „akademicki” charakter nie jest bowiem w stanie wpłynąć na rozwój wiedzy proceduralnej, dokonujący się pod wpływem bezpośredniego doświadczenia, z pominięciem teorii formalnej, gdy już pierwszy kontakt z klasą przekonuje początkującego nauczyciela, że „wiedzy teoretycznej zdobytej na uczelni nie da się po prostu aplikować w zastanej sytuacji szkolnej — pełnej konfliktów wewnętrznych, niepoddającej się analizom przy zastosowaniu kategorii poznanych na uczelni (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Model praktyczny (technologiczny) (Kerr, 1997) niesie z kolei niebezpieczeństwo wdrukowania „prawidłowego” rozumienia i wyćwiczenia pewnych „zamkniętych umiejętności” (zob. np. Fish, 1989; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, McGowan, 1997; Kwiatkowska, 1991; 1998). Poszukiwania w obrębie tzw. praktycznego dyskursu i uważne wczytanie się w nowe paradygmaty: „praktyka sama w sobie”, „badania w działaniu”, „rozszerzony profesjonalizm”, „refleksyjna praktyka”, „mocny profesjonalizm”, stanowią podstawę sformułowania, dla potrzeb niniejszych badań, poglądu, że profesjonalna edukacja wstępna, integrująca na metapoziomie teorię i praktykę, czyli rezygnująca z akademickiego przekazu na rzecz studiowania praktyki — w jej osobistym i szerokim kontekście (oczywiście z uwzględnieniem teorii formalnej), przyczyniając się do rozwoju autonomii i poczucia sprawstwa (zob. np. Richardson, 1997), może nie tylko wyposażyć przyszłych adeptów profesji nauczycielskiej w pewnego rodzaju odporność na wpływy „pokoju nauczycielskiego”, ale poprzez usytuowanie części procesów edukacyjnych w „naturalnych” warunkach wpłynąć także na transformację szkolnej sytuacji edukacyjnej. Studia profesjonalne rozwijane na gruncie praktycznych paradygmatów, antycypując zagrożenia, które niosą w sobie nasze „inteligentne czasy”, na przykład nieświadomego poddawania się manipulacji ze strony różnego typu „uzurpatorów” — politycznych i ekonomicznych (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, McGowan, 1997), skupiając się na tworzeniu warunków do rozwoju takich cech profesjonalnego działania, jak: centralne sytuowanie interesu „klienta”, odpowiedzialne dokonywanie profesjonalnych osądów, a więc tradycyjnych wartości ważnych dla demokratycznego funkcjonowania społeczeństwa (zob. np. Vic Kelly, 1997; Kwieciński, 1997; Ranson, 1997), winny mieć charakter edukacji, a nie wąskiego, utylitarnego kształcenia. Termin edukacja oznacza więc, w ujęciu występującym w tej pracy, „ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka” (Kwieciński), czyli również nauczyciela jako osoby.

Pole problemowe

Opracowanie składa się z dwóch podstawowych części (sześciu rozdziałów) i zakończenia. Pierwsza część stanowi próbę diagnozy stanu edukacji nauczycieli w Polsce po przełomie 1989 roku. Dokonująca się od tej pory ZMIANA stanowi z jednej strony odpowiedź na wyzwania procesów rekonstrukcji demokracji i wolnego rynku oraz kształtowania się społeczeństwa ponowoczesnego, z drugiej zaś — obarczona „dziedzictwem” realnego socjalizmu, panującego w Polsce przez prawie pięćdziesiąt lat powojennych, wyzwoliła pluralizm partnerów współtworzących edukację, znaczną autonomię instytucji edukacyjnych, ale ujawniła też brak modelu oraz wizji edukacji działającej „w” i „dla” demokracji.

Rozdział pierwszy przynosi próbę rekonstrukcji aktualnie prowadzonego w Polsce dyskursu na temat stanu systemu oświaty. Celem jest po pierwsze — próba zrozumienia, jakiego nauczyciela potrzebuje dziś polska oświata; po drugie — rozpoznanie obszarów zagrożeń, tzn. tych „miejsc gorących” w edukacji, które mogą mieć wpływ na przebieg procesów rekrutacji, jakość studiów nauczycielskich i funkcjonowanie absolwentów; po trzecie — określenie podstawowych linii napięć, które niezależnie od przyjętej w dłuższej perspektywie strategii rozwoju oświaty wystąpią z dużym prawdopodobieństwem, bądź już występują z racji wpisania w istniejący policentryczny ład społeczny i stanowią przedmiot rozstrzygnięć oraz decyzji podejmowanych przez każdego nauczyciela.

Po udzieleniu odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, jakiego nauczyciela potrzebuje dziś, a właściwie będzie potrzebować jutro, polska oświata i próbie określenia słabych i mocnych stron kultury nauczania, do której są i będą socjalizowani przyszli nauczyciele, przychodzi pora na podjęcie rozstrzygnięcia, czy współczesny system edukacji nauczycieli w Polsce jest w stanie odpowiedzieć pozytywnie na wyzwania, przed którymi stawia go dokonująca się zmiana. W diagnozie stanu edukacji nauczycieli w Polsce po przełomie 1989 roku uwzględniono zarówno jej tradycyjną, akademicką (uniwersytecką) ścieżkę (rozdział drugi), jak i nową, ukonstytuowaną po zmianie — tzw. „zawodową” czy ministerialną formę — kolegia nauczycielskie (rozdział trzeci).

W badaniu uniwersyteckiego modelu edukacji nauczycielskiej przyjęto dwojaką perspektywę poznawczą. Po pierwsze — dysponując już dość bogatym materiałem publikacyjnym minionych dziewięciu lat

(studium powstaje w 1998 roku) dotyczącym uniwersyteckiego modelu edukacji nauczycieli, zdecydowano się na rekonstrukcję najczęściej przytaczanych poglądów i wyników badań. Główną konstatację wskazującą na rażącą dysproporcję pomiędzy obu elementami tego symultanicznego wariantu kształcenia nauczycieli (studiami kierunkowymi a profesjonalnymi) egzemplifikuje studium przypadku — analiza planu nauczania jednego z kierunków studiów UAM, poparta wypowiedziami studentów.

Stosunkowo wiele miejsca w tej części pracy poświęcono kolegiom nauczycielskim (rozdział trzeci). Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy wobec rejestrowanej dysfunkcjonalności (szczególnie w zakresie profesjonalnego komponentu) uniwersyteckiego modelu wstępnej edukacji nauczycieli ta nowa forma stanowi istotnie alternatywne rozwiązanie, zastosowano trójwymiarową optykę i uzyskano trzy równoległe punkty widzenia — ministerialny, prezentowany jako „nadzieja”, środowiska pedeutologicznego — „obawy” i własne (autorskie) „zwątpienia”, jako rezultat „wczytania się” w tekst materiałów ewaluacyjnych przygotowanych przez jedno z kolegów — niekwestionowanego lidera przemian w tym zakresie.

Część druga pracy stanowi swoisty „mariaż” dyskursu utopijnego i deliberatywnego. Autorka zdaje w nim relację z osobistych wyborów, których dokonała, poszukując filozofii zmiany w zakresie pedagogicznej edukacji kandydatów na nauczycieli. Koncentrują się one wokół tzw. praktycznych paradygmatów sprzyjających rewitalizacji nauczycieli („rozszerzony profesjonalizm”, „refleksyjna praktyka”, „badania w działaniu”), które zakorzenione już w europejskiej i amerykańskiej teorii, uwolnione od wczesnego entuzjazmu, i mające za sobą kilka faz krytyki, wydają się przydatne dla projektowania edukacji nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. Traktowanie nauczycieli jako badaczy własnej praktyki wzmacnia postpopperowski dyskurs w obrębie filozofii nauki, demistyfikujący opozycję: nauka — praktyka i uzasadniający postrzeganie praktyki nauczycielskiej jako nieustannego poszukiwania (rozdział piąty). Wydaje się bowiem, że spełnieniu społecznego oczekiwania, aby nauczyciele, w rzeczywistości nasyconej różnorodnymi napięciami, związanymi z przechodzeniem czy transformacją edukacji „od-do”, mogli stać się „prawdziwymi nauczycielami”⁵, sprzyja nie

⁵ Tęsknota za takim nauczycielem jest coraz częściej wyrażana w publicznych dyskusjach nad reformą.

tyle wyposażenie ich w zewnętrzne atrybuty zmiany ich statusu, które wprawdzie też są istotne, co zapewnienie im warunków rozwoju autonomii, poczucia sprawstwa, podstaw interpretacji konfliktowych wymagań pluralistycznego społeczeństwa i profesjonalnego zachowania (rozdział szósty). Wspomniane wyżej koncepcje, traktujące czynności nauczania w kategoriach bardziej sztuki niż mistrzostwa, ceniące osąd profesjonalny wyżej niż dyspozycyjne realizowanie odgórnego programu, sytuujące nauczyciela w obszarze „nowego profesjonalizmu”, ułatwiają zarysowanie kierunku przeprojektowania edukacji nauczycieli w Polsce. Rekonstrukcję wybranych modeli „rozszerzonego” i „mocnego” profesjonalizmu nauczycieli kończą więc rozważania nad istotą ich implikacji w edukacji wstępnej (rozdział siódmy)⁶.

Ostatnia część niniejszego opracowania, o formule — „zamiast zakończenia”, zawiera raport z projektu edukacyjnego, opracowanego koncepcyjnie i kierowanego przez autorkę niniejszej książki. Realizowany w sposób ciągły w ramach przedmiotu „pedagogika” dla studentów kierunków filologicznych w UAM, stanowi próbę wdrożenia koncepcji edukacji do „mocnego” profesjonalizmu, w której centralne miejsce zajmuje refleksja uruchamiana poprzez prowadzenie badań nad wybranymi fragmentami („gorącymi miejscami”) sytuacji edukacyjnej w Polsce. Podejście badawcze zastosowane w projekcie mieści się w nurcie określanym jako „badanie w działaniu”. Prezentowane są główne założenia realizowanej koncepcji „refleksyjnej praktyki i romantycznego pragmatyzmu” oraz wypowiedzi studentów — uczestników zajęć, stanowiące podstawę rekonstrukcji zmiany, dokonującej się w ich percepcji pedagogiki, szkoły, nauczania i myślenia w tym kontekście o „własnym nauczycielstwie”, jak mówi jedna z indagowanych osób, czyli podstawy ich profesjonalnej „samoświadomości” (Czykwin, 1995).

Dlaczego podejście jakościowe?

„Uwikłanie w praktykę” i przedmiot badań wyznacza też zastosowane podejście badawcze, które za Normanem Denzinem i Yvonną Lincoln można określić jako „konstruktywistyczno–interpretatywne”.

⁶ Kierując się świadomym zamysłem (poszukiwanie koncepcji witalizujących środowisko nauczycieli i wyposażających ich w kompetencję wspomagania rozwoju szkoły jako instytucji edukacyjnej) w dokonanych analizach pominięto zarówno tradycyjną pedeutologię normatywną i instrumentalną jak i jej nurty awangardowe — w zakresie pedagogiki krytycznej czy emancypacyjnej.

Wyraża się ono nie tylko w przyjęciu określonych paradygmatów interpretacyjnych (praktyka sama w sobie, rozszerzony profesjonalizm, refleksyjna praktyka, badania nauczycielskie, mocny profesjonalizm), ale i strategii badawczych (studium przypadku, badanie w działaniu) oraz takich metod gromadzenia i analizowania materiałów empirycznych, jak: bezpośrednia obserwacja, wywiady, analiza wytworów, analiza treściowa. Przyjęty paradygmat badawczy zdecydował też o formie interpretacji; posługując się językiem Lincoln i Denzina można powiedzieć, że jest ona „formalna” z elementami „otwierania przestrzeni do mówienia przez badanych (innych)” (zob. Denzin i Lincoln, 1997).

W prezentowanym opracowaniu wyjątkowo wiele miejsca zajmują opisy przypadków — planu nauczania uniwersyteckiego kierunku nauczycielskiego i materiałów ewaluacyjnych kolegium. Ich dobór był podporządkowany teoretycznym i konceptualnym założeniom o istocie i charakterze zmiany dokonującej się w Polsce po przełomie 1989 roku w dziedzinie edukacji nauczycieli. Analizowany materiał empiryczny jest usytuowany niejako pośrodku rekonstruowanego dyskursu (*stricte* naukowego) odnośnie do sytuacji edukacyjnej w kraju i dyskursu utopijno-deliberatywnego wyznaczającego kierunek i strategię przeprojektowania profesjonalnego komponentu edukacji nauczycielskiej realizowanej w uniwersytecie. Tak więc każde z prezentowanych studiów stanowi przypadek samo w sobie, ale w skali całego opracowania — profesjonalna edukacja nauczycielska także jest eksplorowanym przedmiotem badań.

Złożoność i kontekstualność przedmiotu badań zdecydowały też o zastosowanym rodzaju studium przypadku. Najbardziej użyteczne wydało się podejście Yina, charakteryzowane przez niego jako takie „badanie empiryczne, które prowadzi poszukiwania w zakresie aktualnie występującego fenomenu z uwzględnieniem jego kontekstu (gdzie granice pomiędzy zjawiskiem a jego kontekstem nie są specjalnie widoczne) i przy wykorzystaniu wielu źródeł dowodów” (Yin, 1989, s. 23; podano za Schwartz, 1997, s. 25, tłum. własne)⁷.

Za największy walor tego podejścia uznano możliwość jednoczesnego uzyskania bogactwa szczegółów i wyrazistości kontekstu. Rozważając edukację nauczycielską w terminach programów i instytucji

⁷ Oprócz wymienionego na polu badań edukacji nauczycieli spotyka się też coraz częściej podejście nawiązujące do tradycji poznawczej oraz podejście wywodzące się z tradycji badań narracyjnych (Schwartz, 1997).

podejście to umożliwia ich opisywanie i wyjaśnianie (poprzez) niejako „w poprzek” szerokiej gamy kwestii konceptualnych, strukturalnych i menedżerskich (zob. np. Howey & Zimpher, 1989). Z perspektywy odbiorcy (czytelnika) badania zrealizowane przy zastosowaniu tego podejścia stanowią zaproszenie do „smakowania” (*refine* = rafinowania) doświadczeń czy badanych zjawisk w kontekście realnego świata (zob. Schwartz, 1997).

Oczywiście zdawano sobie sprawę z tego, że wszystkie, wymienione wyżej, mocne strony wybranego podejścia do badań mogą jednocześnie zdecydować o ich znacznym ograniczeniu. Chęć uzyskania pogłębionego zrozumienia zawsze limituje zakres i liczbę przypadków eksplorowanych w tym samym czasie. Pozostaje także problem generalizacji i ogólnej użyteczności rezultatów badawczych uzyskanych na podstawie eksploracji jednostkowych fenomenów. Nie jest też prostą technicznie (praktycznie) czynność gromadzenia materiału empirycznego pochodzącego z różnych źródeł. Teoretyczna strona badań — konieczność uwzględniania w interpretacji zebranego materiału empirycznego, dotyczącego wybranego fenomenu, kompleksowego charakteru wszystkich aspektów kontekstu jego występowania, także jest zadaniem trudnym, narażającym badacza na zarzut nieuwzględnienia wszystkich możliwych opcji (albo przyjęcia „niewłaściwej”). Powszechnie uważa się również, że edukacyjne badania typu studium przypadków „cierpią” też z powodu swego relatywnego „niemowlęctwa”; wymagają jeszcze rozważnego rozwijania i doskonalenia, począwszy od wyraźnego zdefiniowania co jest, a co nie jest studium przypadków, i czym to podejście różni się od innych wzorów badań (Schwartz, 1997). Z powodu braku „pewnego” przewodnika zachodzi obawa przed pułapką nieco „hazardowego” poprowadzenia badań empirycznych. Wydaje się jednak, że niebezpieczeństwo metodologicznego nadużycia w zastosowanym podejściu (wg Yina) jest mniejsze niż w przypadku badań narracyjnych czy opartych na koncepcji poznawczej.

Przystępując do badań uświadomiono też sobie konieczność stawienia czoła innemu rodzajowi trudności i ograniczeń związanych z jednej strony z istnieniem napięć pomiędzy rygiorem i jakością badań, z drugiej zaś — ochroną praw człowieka i kwestiami etycznymi oraz wpływem relacji interpersonalnych. Ochrona praw człowieka zakłada (wymaga) bowiem konieczność uzyskiwania zgody osób badanych co do ich uczestnictwa w projekcie (np. w USA te sprawy regulowane są przez specjalny kodeks federalny — *The Code of Federal Regulations for the Protection*

of Human Subject, 45 CFR 46), ale regulacja ta często jednak komplikuje poczynania pojedynczych badaczy (Howe & Dougherty, 1993). Poza tym w trakcie badań jakościowych tworzą się zwykle bliskie kontakty międzyludzkie — między badającymi a badanymi, i moment pozyskiwania oficjalnie wyrażanej zgody na udział w badaniach może wywołać pewną niezręczność, usztywnić wzajemne stosunki, zakłócić atmosferę etc. Stosunkowo wysokie zdaje się też pozostawać zagrożenie dla poufności danych uzyskiwanych od członków grup. Szczegółowe opisy osób, instytucji tworzą przecież proste warunki identyfikacji.

Jak przekroczone sygnalizowane wyżej zagrożenia i ograniczenia?

Po pierwsze — fakt pozostawania autorki formalnym członkiem grup konstytuujących społeczność badanych instytucji — członkiem społeczności akademickiej, edukatorem, ewaluatorem — członkiem ciał kolegialnych zajmujących się akredytacją kursów nauczycielskich, uniemożliwia dokonanie wyraźnego rozgraniczenia podmiotu i przedmiotu, ale „badania w obszarze edukacji nauczycieli zawsze są komplikowane indywidualnymi relacjami badacza z naukowcami, uczestnikami procesu kształcenia, audytorium” (Lee & Yarger, 1997). Oczywiście sytuacja ta stanowi źródło potencjalnych konfliktów w aspekcie interesów uczelni, polityki oświatowej i stosunków interpersonalnych. Każda negatywna ocena, wynikająca z interpretacji zebranego materiału empirycznego, może być ryzykowna dla położenia badacza albo skłania do kompromisowego jej ujęcia. Wydaje się jednak, że konflikty pomiędzy „szacowaniem” aktywności naukowej a dydaktycznej są wpisane w tradycję uniwersytetu (pomimo zakładanej jedności badania i nauczania). Autorka świadoma ich istnienia, przekonana o tymczasowości aktualnie stosowanych rozwiązań w zakresie badanego przez nią przedmiotu oraz podzielaniu przez znaczną część środowisk naukowych, edukacyjnych i administracyjnych nastawienia na ich zmianę, podjęła ryzyko zweryfikowania empirycznego modelu edukacji nauczycieli.

Po drugie — w trosce o chronię imion osób, grup i instytucji, w prezentowanych analizach dokumentów i wytworów wykorzystano tylko te materiały „obce”, które były już wcześniej publikowane (dokumenty MEN, uniwersytetu, kolegium, enuncjacje prasowe) lub upowszechnione w inny sposób (np. powielane lub prezentowane wobec otwartego audytorium — programy studiów, plany nauczania, materiały ewaluacyjne). Od studentów — autorów prac i rejestrowanych wypowiedzi, uzyskano zgodę na takie właśnie ich wykorzystanie.

*

Pozostaje jeszcze miły obowiązek złożenia podziękowań.

Serdeczne słowa wdzięczności za wielostronną pomoc, wnikliwą i mądrą uwagę intelektualną kieruję w stronę Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, którego wiedza, doświadczenie i życzliwość towarzyszyły mi niezmiennie.

Za ocenę merytoryczną tekstu dziękuję Profesor Annie Brzezińskiej z Instytutu Psychologii UAM.

Za życzliwe zainteresowanie okazywane mi w czasie pisania pracy dziękuję też wieloletniemu Opiekunowi Profesorowi Benonowi Bromberkowi.

Wdzięczna jestem również Wszystkim, których sugestie i rady wyrażane w trakcie powstawania tej książki okazały się bardzo inspirujące.

Bogusława Dorota Gołębiak

Poznań, październik 1998 r.

CZĘŚĆ I

**STAN EDUKACJI NAUCZYCIELI W POLSCE
PO PRZEŁOMIE 1989**

ROZDZIAŁ I

„MIEJSCA KRYTYCZNE”^{*} SYTUACJI EDUKACYJNEJ W POLSCE PO ZMIANIE 1989 ROKU

W Polsce dość powszechnie panuje opinia, iż pomyślność społeczeństwa zależy zarówno od ustroju politycznego jak i systemu edukacji. Wielu Polaków dość długo żywiło jednak przekonanie, że wprawdzie socjalizm i gospodarka centralnie sterowana nie były pomyślnym rozwiązaniem dla dobrego funkcjonowania społeczeństwa, ale system edukacji nie był w tym czasie wcale zły (Białecki, 1996). Nie wdając się w szczegółowe oceny i spory nie sposób nie zauważyć, że socjalistyczny model oświatowy, zarówno w swych funkcjach założonych jak i realizowanych, pozostaje dziś nieadekwatny. Już choćby jego podstawowe cechy, takie jak: dyrektywne, scentralizowane zarządzanie, ujednolicone programy i treści nauczania, fikcyjna kalkulacja kosztów, oparta na normach i normatywach, przygotowywanie kadr ściśle według przewidywań nieprzewidywalnych przecież potrzeb gospodarki centralnie sterowanej oraz rozstrzyganie alokacji na pozycje zawodowe drogą selekcji i rekrutacji do szkół, wskazują na nieprzystawalność tego rozwiązania do politycznego pluralizmu i gospodarki rynkowej.

Z mitem „dobrego” nauczania realizowanego w polskiej szkole rozstaliśmy się dość boleśnie, po opublikowaniu w 1995 roku raportu badań międzynarodowych, identyfikujących znaczne obszary funkcjonalnego analfabetyzmu. W przypadkach 42% losowo dobranej próby dorosłych Polaków w wieku od 18 do 65 lat stwierdzono brak podstawowych kompetencji kulturowych, umożliwiających elementarną orientację

^{*} Określenie „zapożyczone” ze „scenariusza” dyskusji panelowej „Pedagogzy młodszej generacji w realiach zagrożeń i nadziei: myślenie ku nadziei w przededniu XXI wieku” prowadzonej przez T. Szkudlarkę w czasie obrad III Zjazdu Pedagogicznego w dniach 21–23 września 1998 roku w Poznaniu.

w świecie znaczeń (Białecki, 1995). Wprawdzie wcześniej znaczny zasięg tego zjawiska wśród młodzieży kończącej szkołę podstawową ujawnił na podstawie swych badań (przeprowadzonych wśród ośmioklasistów szkół miejskich, małomiasteczkowych i wiejskich) Z. Kwieciński (Kwieciński, 1975; 1990; 1996)¹, ale dopiero swoisty ranking, sporządzony pod egidą OECD, ukazał kryzys oświaty polskiej z całą ostrością. Wśród wszystkich badanych krajów (Polska, USA, Szwajcaria Niemiecka, Szwajcaria Francuska, Kanada, Niemcy, Holandia, Szwecja) nie tylko zajęliśmy (ze względu na wskaźnik funkcjonalnego analfabetyzmu) ostatnie miejsce, ale uzyskane wyniki odbiegały znacznie od pozostałych grup badawczych.

Wyniki tych badań interpretowane są na ogół w kategoriach dysfunkcjonalności polskiej szkoły (zob. np. Świerzbowska-Kowalik, 1996; Zawadowska, 1998). Nieco przewrotna, ale zmierzająca *de facto* do podobnej, aczkolwiek ukrytej, konkluzji wydaje się ich „krytyczna” interpretacja dokonana przez T. Szkudlarkę pod hasłem „funkcjonalności” analfabetyzmu. Trudno zaiste nie zgodzić się z tezą, że o ile w dotychczasowych warunkach cywilizacyjnych w Polsce kompetencje pisma nie były może decydujące dla naszych karier ani dla adekwatnego funkcjonowania w życiu codziennym, to i dziś w świecie zdominowanym przez telewizję może wśród znacznej części społeczeństwa także powstać złudzenie „niekonieczności” ich posiadania. Jeśli tego rodzaju przekonania zostaną utrwalone, to z dużym prawdopodobieństwem można założyć, iż wobec zaniedbania w trakcie edukacji szkolnej rozwoju myślenia krytycznego, którego słowo pisane jest immanentnym elementem, utrwali się przepaść między elitą a przedstawicielami niższych warstw, funkcjonującymi na poziomie kultury oralnej (zob. Szkudlarek, 1997).

Konstatacja powyższa wydaje się o tyle zatrważająca, że od szkoły właśnie, jako elementu systemu społecznego, podlegającego od 1989 roku procesowi transformacji ustrojowej², oczekuje się zmiany tożsamości

¹ Badania ujawniły, że formalny czy literacki język polski — podstawowe medium komunikacji, jest przez znaczną część młodzieży traktowany jako język niezrozumiały, prawie obcy. Trzy czwarte pojęć, uznanych przez ekspertów za elementarne dla rozumienia rzeczywistości przyrodniczej, społecznej czy kulturowej, okazały się dla badanych ośmioklasistów zupełnie niezrozumiałe. W świetle uzyskanych wyników co trzeciego absolwenta wiejskiej szkoły podstawowej można było uznać za funkcjonalnego analfabeta.

² Zob. J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Wyd. Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1994.

polegającej nie tyle na przystosowywaniu do „nowych” warunków życia, co dzięki antycypacji zapisanych w niej (zmianie) rozległych i poważnych problemów (kryzysów) — adaptacji twórczej³, polegającej na przetwarzaniu ich według nie znanych dotychczas wzorów.

Problematyka edukacji nauczycieli nie może nie uwzględniać tego kontekstu. Jego krytyczne rozpoznanie jest niezbędne dla podejmowania w tym obszarze działań diagnostycznych, interpretacyjnych, projektowych i realizacyjnych. Edukacja nauczycieli stanowi bowiem konstytutywny element sytuacji edukacyjnej — zarówno w skali makro jak i mikro.

Próba krytycznego rozpoznania kontekstu aktualnie realizowanego modelu edukacji nauczycieli w Polsce opiera się na rekonstrukcji dyskursu dotyczącego kilku jego wybranych elementów. Punkty te, z racji kumulowania w sobie wielości napięć pomiędzy pozostałościami „starego” (bagażem doświadczeń) a świadomością wyzwań, przed którymi stawia demokracja oraz odczuwanymi coraz dotkliwiej skutkami rynku, który niekoniecznie pozostaje sojusznikiem zmian w edukacji dla demokracji najbardziej pożądanym (zob. np. Kelly, 1997b; Kwieciński, 1997b; Ranson, 1997), określono jako „miejsca krytyczne”. Krytyczne dlatego, że z „płatany” występujących w nich oraz związanych z nimi procesów i zjawisk wyłaniają się elementy konstytuujące nową jakość sytuacji edukacyjnej. Oczywiście wariant „zapętlenia” aż do zniszczenia jest także możliwy (zob. np. Kwieciński, 1997a). Edukacja nauczycieli stanowi także jeden z nich. Jej położenie jest jednak szczególne. Zawiera się ona, przebiega „w poprzek” czy może raczej wyznacza kondycję pozostałych miejsc — wyróżnionych i stanowiących przedmiot niniejszej analizy. Istotną supozycją podejmowanych badań, jak to już wspomniano we wprowadzeniu, jest przekonanie, iż edukacja nauczycieli, wraz z leżącą u jej podstaw filozofią, ideologicznymi założeniami, strategią działań, stanowi jeden z czynników decydujących o jakości szkolnej edukacji; współdecyduje o jej przystosowawczym bądź innowacyjnym charakterze.

Przegląd miejsc krytycznych sytuacji edukacyjnej w Polsce inicjują rozważania dotyczące struktury szkolnictwa, czynnika utrudniającego dotąd dość skutecznie dokonanie istotnej zmiany programowej. Jednolita, powszechna, ośmioletnia szkoła podstawowa i różnego typu szkoły ponadpodstawowe, a więc: trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe,

³ Zob. K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Wyd. „Książka i Wiedza”, Warszawa 1985.

czteroletnie licea ogólnokształcące, średnie zawodowe (cztero- i pięcioletnie) oraz szkoły policealne (jedno- i dwuletnie) stanowią niewątpliwie kłopotliwą „masę upadłościową” poprzedniego okresu. W momencie przełomu dziejowego nie można było bowiem „zamknąć” szkoły i czekać na przygotowanie kompleksowej reformy strukturalno-programowej. „Solidarność”, przejmująca w 1989 roku władzę, została tym faktem właściwie zaskoczona. Nie dysponowała dostatecznym zapleczem programowym, organizacyjnym, materiałowym, ludzkim. Powołując pewne instytucje, między innymi Biuro do Spraw Reformy Programów Szkolnych, Departament Kształcenia Nauczycieli, animujące i wzmacniające oddolne inicjatywy demokratyzowania oświaty, zdecydowano o ewolucyjnym charakterze przeobrażeń i w tej sferze życia społecznego. Transformacja stanowi zresztą o specyfice postkomunistycznej rekonstrukcji demokratycznej. Odrzucenie poprzedniego ustroju w drodze „rewolucji wynegocjowanej” nie przerywa w sposób zbyt gwałtowny ciągłości instytucjonalnej państwa. Rewolucja ta nie przesądza też radykalnie kształtu nowego ustroju. Zauważyć należy, że nowe elity, wyłonione po przełomie, posiadają wprawdzie w fazie początkowej dużą swobodę w zakresie wyboru modelu docelowego i strategii, ale jednocześnie są znacznie ograniczone wspomnianą instytucjonalną ciągłością i wiążącym się z nią dziedzictwem poprzedniego systemu. Dziedzictwo to na przykład w dziedzinie polityki przejawia się w postaci „emancypacji bez liberalizacji”, a w sferze kultury — we wciąż obecnej „mitologii socjalizmu realnego” wraz z jej konsekwencjami w mentalności społecznej (Wnuk-Lipiński, 1996, s. 80–81).

Niewątpliwym osiągnięciem minionych kilku lat jest stopniowe odchodzenie od wąskiego, uzawodowiającego kształcenia na rzecz rozbudowy liceów ogólnokształcących i innych pełnych szkół średnich, umożliwiających absolwentom kontynuowanie edukacji na poziomie wyższym. Od początku lat siedemdziesiątych, zarówno w postulatach wysuwanych przez pedagogów jak i w zapowiedziach decydentów, eksponowano potrzebę upowszechnienia wykształcenia średniego. Z podporządkowanej tym celom reformy oświaty wycofano się jednak po trzech latach rozstrzygając, że postulat ten będzie realizowany w ramach istniejących struktur. W latach osiemdziesiątych nie nastąpiły jednak żadne istotne zmiany. W roku 1989 jedynie 22% młodzieży uczyło się w liceach ogólnokształcących. Sygnalizowane proporcje były wynikiem obecnej w całym okresie PRL-u presji lobby gospodarczego, nastawionego na ekstensywne czynniki rozwoju. W tej perspektywie gospodarka

potrzebowała ciągle nowych rąk do pracy i to „od zaraz”, po krótkim, wąskim, specjalistycznym przeszkoleniu. Kształcenie w zasadniczych szkołach zawodowych stało się po zmianie 1989 roku całkowicie nieprzystawalne do wymogów związanych z wykonywaniem zawodu. Okazało się, że stanowią one nie tylko „ślepą uliczkę” (pomimo formalnej drożności systemu oświatowego; w minionym okresie odsetek studentów dochodzących do studiów drogą prowadzącą od zasadniczych szkół zawodowych poprzez technika zawodowe był znikomy — Bromberek, 1987), ale i „wylęgarnię” bezrobotnych wraz ze wszystkimi negatywnymi następstwami typu: przemoc, skłonność ulegania populistycznej retoryce etc. W połowie lat osiemdziesiątych ponad 50%⁴ uczniów, kończących szkołę podstawową, kontynuowało naukę w tego typu szkołach. W roku szkolnym 1990/1991 odsetek ten wynosił 45,9%. Trzy lata później (rok szkolny 1993/1994) zmniejszył się do 39,5%. Obecnie (1997/1998) ciągle jednak sięga 30%. Znaczy to, iż prawie co trzeci „klient” polskiej szkoły średniej otrzymuje niepełnowartościowy „produkt”.

Na stopniowe odchodzenie od centralizmu i jednolitości wskazuje też pojawienie się szkół niepublicznych. Tworzenie tego typu placówek rozpoczęło się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Oczywiście szkoły niepaństwowe istniały także w Polsce i w latach powojennych; były to jednak wyłącznie nieliczne szkoły konfesyjne podlegające Kościołowi katolickiemu. Uważa się, że dopiero dzięki powstaniu (we wspomnianym okresie przełomu) szkół społecznych i katolickich nastąpiło przełamanie monopolu państwa i w dziedzinie kształcenia, choć ich znaczenia nie można jednak przeceniać (zob. np. Szymański, 1995; Lewowicki, 1997). Szkoła niepubliczna może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, co umożliwia jej absolwentom uzyskanie świadectw i dyplomów państwowych. Warunkiem jest realizowanie ustalonego przez ministerstwo minimum programowego oraz zasad klasyfikacji i promowania uczniów. Każda niepubliczna szkoła podstawowa musi posiadać uprawnienia szkoły publicznej. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 1993/1994 do szkół państwowych uczęszczało 83,8% uczniów szkół podstawowych, 14,8% do szkół samorządowych⁵ i 0,4% do szkół niepublicznych. Warto podkreślić, iż

⁴ Dane z Centralnego Urzędu Statystycznego.

⁵ W latach dziewięćdziesiątych następuje stopniowe przekazywanie szkół (głównie podstawowych) gminom; zwiększa się liczba szkół samorządowych, a maleje szkół państwowych.

dominującą rolę w tej ostatniej grupie szkół odgrywały szkoły prowadzone przez organizacje społeczne. Było ich 180. Ponadto funkcjonowało 89 szkół prywatnych i 14 szkół prowadzonych przez organizacje wyznaniowe. W przypadku liceów ogólnokształcących udział szkół niepublicznych jest niewielki. Obejmują one 3,8% ogółu kształconych. Według Białeckiego niewielki udział szkół niepublicznych w ogólnej liczbie szkół nie oznacza, że odgrywają one niewielką rolę. Stanowią one nową, atrakcyjną ofertę edukacyjną. Utrzymuje się też, że stałe zwiększanie się ich liczby świadczy o tym, że nie ujawniła się jeszcze bariera dochodowa, przy której ich ilościowy wzrost zostanie zahamowany (Białecki, 1995). Inne badania — na przykład Jung–Miklaszewskiej i Rusakowskiej — ujawniają jednak, że szkołom niepublicznym nie udało się jak dotąd wykreować nowej jakości nauczania. Są one na pewno bardziej przyjazne uczniom, ale pomimo znacznej gotowości innowacyjnej pracujących w nich nauczycieli w zasadzie nie spotyka się programów autorskich. Rozbieżności między deklaracjami a realizacjami wiążą się, zdaniem autorek badań, z nieprzygotowaniem nauczycieli do „pracy twórczej”. Wprawdzie cenią oni samodzielność, ale zarazem narzekają na brak wytycznych, kontroli etc. I najważniejsza konstatacja. Przyczyną takiego stanu jest fakt, iż „nauczyciele szkół społecznych są kształceni w tym samym systemie co nauczyciele szkół państwowych” (Rusakowska, 1994, s. 112). Autorki zwracają też uwagę na inne słabe strony empirycznego modelu polskich szkół niepublicznych. Dowodzą między innymi, iż brak wypracowanego ich modelu, ateoretyczne podejście zarówno na poziomie koncepcji jak i w etapie wprowadzania zmian edukacyjnych, niewielkie zainteresowanie ze strony władz oświatowych, stanowią dla nich źródło wielorakich problemów, których pokonywanie wyczerpuje i pozbawia energii niezbędnej do dokonania rzeczywistej a nie pozornej zmiany (Jung–Miklaszewska i Rusakowska, 1995; Rusakowska, 1994).

Zapowiedzią zmiany w zakresie struktury oświaty w Polsce stało się zatwierdzenie przez Sejm ustawy warunkującej wprowadzenie od września 1999 roku ministerialnego projektu reformy edukacji (MEN, 1998). Nowa organizacja szkolnictwa przewiduje sześcioletnią szkołę podstawową, w której dziecko w wieku od 7 do 13 lat będzie miało szansę rozwijać swą naturalną ciekawość świata w bezpiecznej i przyjaznej atmosferze, bez podziału programu na akademickie przedmioty. Po testach, które mają stanowić dla władz oświatowych informację o poziomie pracy nauczycielskiej w danej szkole, uczniowie będą kon-

tynuować naukę w trzyletnim gimnazjum. Edukacja na tym poziomie, realizowana w formie bloków przedmiotowych, zakończy się pierwszym egzaminem, zwanym testem preorientacyjnym. Według zapowiedzi Ministerstwa pomyślnie przebrnie przez ten próg 80% uczniów. Zostaną oni na tej podstawie przyjęci do trzyletniego liceum, w którym już w systemie przedmiotowym zostaną przygotowani do studiów wyższych. Państwowy egzamin maturalny — sprawdzany częściowo przez zewnętrzne komisje egzaminacyjne, stanowić będzie bilet na uczelnię. Pozostali absolwenci gimnazjum (20%) będą dalej uczyli się w szkołach zawodowych, ale jeśli wykażą inicjatywę, mogą skończyć dwuletnie liceum uzupełniające. Zauważyć należy, iż proponowane rozwiązanie odpowiada standardom europejskim (zob. np. system szkolnictwa w Anglii, Walii czy Szkocji, Holandii). Zamknięte etapy kształcenia nie przecinają się z krytycznymi okresami w rozwoju ucznia.

Przedstawiony projekt budzi jednak wiele kontrowersji. Najważniejsze spośród nich dotyczą statusu i usytuowania gimnazjów (szkoły podstawowe czy średnie?) oraz koncepcji nauczania całościowego i blokowego. Pomimo teoretycznej i empirycznej obecności modelu kształcenia zintegrowanego, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej⁶, w praktyce zdecydowanie preferowany jest model nauczania przedmiotowego. Przywiązania nauczycieli do przedmiotowej organizacji i związanych z nią podających metod nauczania nie zmieniły opublikowane już wyniki empirycznych i krytycznych rozpoznań konsekwencji dominacji takiego modelu zarówno w odniesieniu do jednostki jak i instytucji szkolnej⁷. Niewielu, jak do tej pory, zdecydowało się wyjść poza oświeceniowy i pozytywistyczny wzór nauki i nauczania.

⁶ Zob. np. J. Kujawiński, *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*, [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1990; M. Jakowicka, *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1983; Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*, PWN, Warszawa–Poznań 1974; H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, „Ławica”, Poznań 1996; *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, pr. zbior., „Ławica”, Poznań 1997; B. D. Gołębiak i G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Wyd. CODN, Warszawa 1996.

⁷ Ujawniono m.in. znaczne obszary lęku, przemocy fizycznej i symbolicznej (tj. narzucanie znaczeń i interpretacji), nudy, wypalenia motywacyjnego, zniszczenia kompetencji komunikacyjno–interpretacyjnych, zablokowania rozwoju zachowań twórczych etc. (Kwieciński, 1991; Obuchowska, 1989; Bąk–Dąbrowska, 1995; Kargulowa, 1991; Gęsicki, 1992; Karkowska–Czarnecka, 1996), zdemaskowano pozorowanie kształcenia i wytwarzanie przez szkołę mitu samej siebie (Kwieciński, 1996)

Ci nieliczni — to na ogół nauczyciele związani z autorskimi programami edukacyjnymi — np. R. Łukaszewiczem i „jego” Wrocławską Szkołą Przyszłości (zob. Łukaszewicz, 1996; 1997), B. Śliwerskim i projektem „Edukacji w wolności” (zob. Śliwerska i Śliwerski, 1991; Śliwerski, 1992), ze środowiskiem poznańskiej „Polonistyki” (zob. Chrzastowska, 1995; 1997), czy miesięcznika „Edukacja i Dialog” (zob. *Szkoły dialogu*, 1994), z projektami międzynarodowymi (zob. np. Lutomski, 1994; 1996; Dylak, 1994; Solomon i Dylak, 1998; Gołębiak i Teusz, 1996; Malak–Minkiewicz, 1995; Projekt i Materiały Programu „Edukacja Obywatelska w społeczeństwie demokratycznym 1993), czy animowanymi przez lokalne (regionalne) władze oświatowe (zob. np. Sowińska, 1996; Integracja w edukacji wczesnoszkolnej, 1998). Wydaje się, że pozbawienie nauczycieli szczegółowych zestawów treści nauczania i postawienie ich w sytuacji wymuszającej samodzielne budowanie i ewaluowanie programu dla każdego ucznia w klasie, po to, aby uzyskał on odpowiednie do jego możliwości wsparcie w dochodzeniu do przewidywanego w programie standardu rozwoju kompetencji i umiejętności, stanowić może dla wielu przedstawicieli tej profesji zadanie przerastające ich możliwości⁸.

Obraz, jaki wyłania się z wyników badań nad wybraną grupą nauczycieli języka polskiego, doskonalących swe kwalifikacje w toku licencjackich bądź magisterskich studiów w UAM, pozwala na stwierdzenie, że badani przez nas nauczyciele podzielają pogląd o konieczności przejścia od szkoły transmisji i uzależnienia oraz formalistycznego nauczania frontalnego w kierunku szkoły poszukiwania i komunikowania się. W realizacji tej ideologii edukacyjnej czują się jednak dotąd ograniczeni z jednej strony koniecznością realizowania określonego odgórnie programu, z drugiej — brakiem umiejętności w zakresie przekładania posiadanej przez siebie wiedzy akademickiej na wiedzę szkolną. Na ograniczenia te wskazały także, oparte na zebranych materiale empirycznym, rekonstrukcje stosowanych strategii dydaktycznych i prezentowane przez nich słowne uzasadnienia doboru treści programowych.

Na odczuwaną potrzebę dokonania zmiany własnego nauczania wskazują też wypowiedzi badanych na temat ich oczekiwań dotyczą-

⁸ Projekt reformy przewiduje diametralną zmianę programów nauczania. Nauczanie będzie nastawione nie tyle na wiedzę, co wspomaganie rozwoju kompetencji ucznia w zakresie uczenia się. Nauczyciele nie będą oceniani z realizacji programu, lecz z tego, co uczniowie „wynieśli” z ich lekcji.

cych uniwersyteckiej edukacji nauczycielskiej. Są one istotne z punktu widzenia konstruowania programów dla nauczycieli. Potwierdzają antycypowaną przez badaczy świadomość konieczności dokonania w niej zmiany przebiegającej najogólniej mówiąc — od akademickiego przekazu do studiowania zagadnień praktycznych. Uwagę zwraca jednak fakt, iż oczekiwania nauczycieli w tym względzie dotyczą częściej uzyskiwania odpowiedzi na pytanie: *jak* zamiast *dłaczego*. Badani oczekują przede wszystkim gotowych rozwiązań metodycznych, zdają się nie doceniać roli refleksji, uwzględniającej unikatowość i niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych. Nauczyciele, sami edukowani tradycyjnie, powielają dobrze im znane i „sprawdzone” wzory (Gołębiak, Solarczyk–Ambrozik, 1996). Należy w tym miejscu zaznaczyć, że czterdzieści roczników polskich nauczycieli ukończyło studia wyższe bez doświadczania tych zjawisk edukacyjnych, które niesie z sobą transformacja (Ratuś, 1996). Do szkół wyższych, przygotowujących nauczycieli, przeniesiono, w minionym okresie, złe wzorce pracy ze szkół niższego szczebla. Masową praktyką wielu kierunków studiów stało się zaniechanie samodzielnego tworzenia wiedzy i wprowadzania do niej studentów, na rzecz szkolarskiego przekazywania treści często przestarzałych podręczników (Kwieciński, 1996).

Należy zauważyć, że postawy nauczycieli mają też uwarunkowania makrosystemowe. Ich korzenie sięgają okresu gospodarki nakazowo–rozdzielczej, systemu, który tłumił przedsiębiorczość, aktywność, innowacyjność. W systemie tym nie istniały zbyt duże możliwości wywierania przez obywateli wpływu na poszczególne dziedziny życia — w tym także na edukację. Taki stan rzeczy znajdował odzwierciedlenie między innymi w subiektywnym poczuciu braku owego wpływu, usprawiedliwiającego brak zaangażowania i zwalniającego od odpowiedzialności. Nauczyciele nie uświadamiają sobie, iż porady praktyczne, przykładowe rozwiązania określonych zadań i wyposażenie we wskazówki typu algorytmicznego nie przygotowują do przewycięzania złożonych kontekstów sytuacyjnych.

Zarysowany wyżej efekt „bagażu przeszłości” w mentalnej sferze edukacji jest dodatkowo wzmacniany negatywną selekcją do zawodu nauczycielskiego, z którą mieliśmy i mamy w dalszym ciągu do czynienia. Niskie płace w sektorze oświaty odstraszały i odciągały od pracy w szkole jednostki twórcze i nastawione na sukces, także materialny. Niejednostkowe są opinie, iż wprowadzenie na początku lat osiemdziesiątych Karty Nauczyciela spowodowało trwałą katastrofę kadrową.

Do szkół napłynęło stokilkadziesiąt tysięcy nauczycieli bez kwalifikacji, którzy po uzyskaniu mianowań nie mogą zostać zwolnieni⁹.

Część kadry nauczycielskiej, wśród której nigdy, wbrew temu co mogłoby sugerować powierzchowne odczytanie akapitu zamieszczonego wyżej, nie brakowało nauczycieli „z powołania” czy „entuzjastów”, dotknięta jest ponadto syndromem określanym jako „wypalenie zawodowe”. Jego efektem jest poczucie braku satysfakcji zawodowej, niechęć do własnej pracy, zanik zaangażowania. Temu stanowi apatii towarzyszy niejednokrotnie utrata poczucia sensu i skłonność do rezygnacji. Stąd rodzi się niechęć do kontaktów z ludźmi i tendencja do izolowania się, ucieczki w chorobę, absencja bądź w konsekwencji odejście z pracy. Wyniki badań przeprowadzone nad skalą i uwarunkowaniami tego zjawiska w Polsce, na ogół zgodne z badaniami prowadzonymi na przykład w Wielkiej Brytanii, ukazują jednak polską specyfikę. Do najdotkliwszych stresorów zalicza się tu bowiem te, które są ściśle związane z organizacją szkolnictwa w Polsce, a więc: niski prestiż tego zawodu związany z pozycją ekonomiczną nauczycieli oraz skutki ciągłych błędów zarządzania (permanentne zmiany wymagań, pozorna swoboda w kształtowaniu roli nauczycielskiej, sprzeczne wymagania, wadliwie konstruowane programy, narastające braki materialne szkół) (Sęk, 1994).

Postawy nauczycielstwa są odwzorowaniem postawy całego społeczeństwa. Wnuk–Lipiński rozważając odpowiedź na pytanie, czy społeczeństwo, które żyło w systemie komunistycznym przez ponad cztery dekady, jest przygotowane do życia w większej wolności kosztem mniejszej równości, przytacza stwierdzenie Macedo, że życie publiczne, funkcjonujące według zasad liberalnych, wymaga od obywateli pewnego poziomu uczestnictwa i opanowania pewnych cnót obywatelskich, gdy tymczasem poprzedni system pozostawił w spadku syndrom postaw przejawiających się w życiu publicznym przez znaczną część społeczeństwa, które Marody nazwała „wyuczoną bezradnością” i „zawistnym egalitaryzmem” (Wnuk–Lipiński, 1996, s. 99). Nowe warunki zrodziły też nowe źródła napięć. Napięcia na osi władza — opozycja są

⁹ Pod koniec lat osiemdziesiątych ponad 40 tys. nauczycieli nie posiadało żadnych kwalifikacji pedagogicznych. Dalsze 70 tys. miało wprawdzie formalne uprawnienia do wykonywania zawodu, ale uzyskane one zostały nie w wyniku ukończenia uniwersytetu, Wyższej Szkoły Pedagogicznej czy Liceum Pedagogicznego, lecz w drodze ukończenia kilkumiesięcznych kursów. Zdarzały się też wcale nieodosobnione przypadki zatrudniania (szczególnie na wsi) nauczycieli bez matury (Szymański, 1996).

jak wiadomo stałym, dynamizującym rozwój, elementem życia w warunkach demokratycznych. Wcześniej okazało się jednak, że w okresie tak szczególnym jak wychodzenie z systemu komunistycznego w ten klasyczny układ ingerują swoiste czynniki. Po przejściu władzy przez siły obozu solidarnościowego podział na zwolenników *ancien regime* i tych, którzy ten system odrzucali i opowiedzieli się po stronie Solidarności, stracił na znaczeniu. Wobec wprowadzenia radykalnych reform ekonomicznych (tzw. Planu Balcerowicza), podział społeczeństwa na grupy zadowolone i niezadowolone ze swego położenia w nowych warunkach przestał odpowiadać podziałowi na dwa przeciwstawne obozy polityczne. Tendencja tych przesunięć, wzmocniona wzajemną autodestrukcją elit, wywołaną „wojną na górze”, zrodziła zjawisko nazywane „nerwicą transformacyjną”. Mamy dziś do czynienia z sytuacją już nie tylko postkomunistyczną, ale i postsolidarnościową. A. Radziwiłł, odnosząc pierwsze z określeń Marody do znaczącej części nauczycieli w Polsce, mówi o ich „Wielkiej Bezradności Wobec Wielkiej Zmiany”. Zmiana jest postrzegana przez nich równocześnie jako zagrożenie i jako wielka nadzieja, która wciąż się nie spełnia. Dla jednych przebiega ona zbyt szybko, dla innych zbyt wolno. W roku 1989 rozpadły się dwie, obiecujące raj na ziemi, wzajemnie uzupełniające się wizje: utopia komunistyczna i utopia antykomunistyczna. Okazało się, że nie jesteśmy przygotowani do dylematów demokracji, do otwarcia się na wielość i różnorodność informacji, do rozwiązywania problemów cywilizacyjnych końca XX wieku. Bezradność rodzi lęki, frustracje i nerwice. Autorka wskazuje też na dodatkowe źródła nerwic nauczycieli. Wśród nich znajduje „nerwicę finansową”, „nerwicę na tle urazu antytotalitarnego” i „nerwicę na tle reformy”, która jest „niejasna i ciągle odkładana” (Radziwiłł, 1996, s. 16–17).

Coraz częściej pojawiają się głosy, że dziewięć lat odkładania zmian w oświacie powoduje, że ich obecne warunki progowe są trudniejsze niż na początku lat dziewięćdziesiątych. Utrwały się w niej bowiem różne patologie — „czarny rynek” usług edukacyjnych, negatywna selekcja, inflacja dyplomów bez pokrycia etc. Kwieciński twierdzi, że nastąpiło wręcz „zapętlenie” sytuacji edukacyjnej. Teraźniejszość i tworzona przyszłość spleciona jest z przeszłością, w obrębie każdego aspektu zmiany występują nierozstrzygalne sprzeczności, a wszystkie są splecione między sobą (Kwieciński, 1997). Zapowiada się też, że reforma, jeśli zostanie oczywiście podjęta, będzie żmudna i długotrwała, bez większych spektakularnych sukcesów. To zadanie dla co najmniej

jednego czy dwóch pokoleń. Nie ma jednak odwrotu. Stawką jest nasze uczestnictwo w cywilizacji XXI wieku.

Niezależnie od stanu zapóźnień rozwojowych i przyjętej w skali makro strategii wychodzenia z nich — reforma całego systemu według projektu MEN (1998) czy strategia „bąbli zmian” (Nowak, 1996) ogólny kierunek rozwoju edukacji jest już zapisany w łaździe społecznym jej funkcjonowania. Jest to łaźd policentryczny, oparty na demokracji parlamentarnej, gospodarce rynkowej, pluralizmie politycznym i kulturowym, otwarciu na świat zachodni (Kwieciński, 1998). Ludzkie działanie — tzw. „czynnik ludzki” (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982), wspierane świadomością możliwych tendencji zmian, uważa się za najważniejszy, bo plastyczny, kontekstualnie świadomy, choć nie najsilniejszy czynnik zmiany. Osoby i instytucje mające wpływ na stan edukacji w Polsce, w tym także teoretycy edukacji, edukatorzy i nauczyciele, stają wobec wyboru jednego z opisanych przez Banathy’ego stylu postrzegania i kierowania zmianami: mogą orientować się na przeszłość, czyli odwracać się od zmian, przyjmować orientację na *status quo* — zachowywać się biernie albo przyjmąwszy styl preaktywny — „być na fali” i brać „udział w paradzie z nadzieją na sukces” lub przyjąć styl interaktywny, czyli współuczestniczyć w kierowaniu zmianami (Leppert, 1998).

Na podstawie analizy stanu i tendencji rozwojowych edukacji w krajach liberalno-demokratycznych (zob. np. Kupisiewicz, 1995; Tadeusiewicz, 1997), interpretacji obowiązujących tam teorii, związanych z edukacją i wyznaczających kierunek dokonującej się w niej zmiany (np. Kohlberg, Habermas, Dewey, Wygotski), a także tego, co już się wydarzyło, można wyłonić podstawowe opozycje dotyczące wybranych „miejsc krytycznych”. Połączenie ich liniami wyznaczy pole, na którym można szkicować „portret szkoły w procesie zmiany”:

Szkoła jako instytucja

- | | | |
|---|---------------|--|
| • zależna od państwa | <i>versus</i> | • autonomiczna |
| • element zcentralizowanej, biurokratyzowanej maszyny | <i>versus</i> | • usytuowana w środowisku lokalnym |
| • jednolita | <i>versus</i> | • zróżnicowana |
| • pełniąca „kierowniczą” rolę w środowisku wychowawczym | <i>versus</i> | • samorządowa |
| • „pedagogizująca rodziców” | <i>versus</i> | • współpracująca z rodzicami-klientami |
| • izolowana od świata zewnętrznego | <i>versus</i> | • otwarta na świat zewnętrzny |

Nauczyciel

- | | | |
|---|---------------|--|
| • wąski specjalista | <i>versus</i> | • profesjonalista szeroko zorientowany na wiedzę |
| • realizujący ogólnie ustalone programy | <i>versus</i> | • tworzący własne programy nauczania |
| • operujący na poziomie rytuałów | <i>versus</i> | • osobiście odpowiedzialny, dokonujący profesjonalnych osądów i podejmujący autonomiczne decyzje |

Nauczanie

- | | | |
|--|---------------|---|
| • przygotowujące do pełnienia ról | <i>versus</i> | • edukacja prorozwojowa, akcentująca „tu i teraz” |
| • upolitycznione i zideologizowane | <i>versus</i> | • ignorujące polityczne i ideologiczne wymiary edukacji |
| • oparte na władzy nad uczniami | <i>versus</i> | • szanujące autonomię uczniów jako osób uczących się |
| • unifikujące i zrutynizowane | <i>versus</i> | • przywiązujące dużą wagę do ewaluacji i nastawione na zmianę |
| • skoncentrowane na przekazie gotowej wiedzy | <i>versus</i> | • preferujące aktywne poszukiwanie wiedzy |
| • zorientowane na wynik | <i>versus</i> | • ukierunkowane na proces uczenia się |
| • uczące rywalizacji | <i>versus</i> | • stosujące kooperatywne formy uczenia się |
| • opierające się na gotowych zestawach treści nauczania | <i>versus</i> | • ujmujące standardy w postaci kompetencji |
| • atomizujące wiedzę w ramach przedmiotów nauczania | <i>versus</i> | • akcentujące holistyczne rozumienie |
| • traktujące stopnie szkolne jako środek motywacji i narzędzie dyscyplinowania | <i>versus</i> | • stosujące ocenianie formujące, testy i egzaminy zewnętrzne |
| • realizujące program nauczania w długotrwałym cyklu kształcenia | <i>versus</i> | • realizujące program w krótkich zamkniętych cyklach odpowiadających fazom rozwoju ucznia |
| • ograniczające źródła i materiały do „obowiązujących” podręczników | <i>versus</i> | • korzystające z wielu różnorodnych źródeł i materiałów |

Konfliktów rodzących się na linii napięć między tym, co „zostało nam z tamtych lat”, a tym, co wydaje się być „nieuniknione”, nie da się oczywiście pominąć. Żaden akt ustawodawczy czy dekret nie jest w stanie wywołać zmiany bez udziału ludzkiej osobowości, kreatywności, zdolności adaptacji. Niewątpliwie trudno też znaleźć jakąkolwiek metodologię, wymuszającą pożądaną zmianę. Pozostaje budowanie na dysonansie, pomiędzy tym, co się aktualnie dzieje, a tym, czego oczekujemy. Można nawet starać się uczynić z zaprzeczeń i konfliktów podstawę zmiany, najpierw własnej, nauczycielskiej, percepcji edukacji.

Nasuwają się w tym miejscu pytania: czy realizowany aktualnie model wstępnej edukacji nauczycieli daje przyszłym nauczycielom wsparcie w budowaniu tej osobistej wizji zmiany? Czy wyposaża ich w kompetencję umożliwiającą radzenie sobie z subkulturą szkolną, którą za McDonaldem (1984) można określić jako „wychodzącą z użycia”? Czy przyczynia się do transformacji praktyki edukacyjnej?

ROZDZIAŁ 2

UNIWERSYTECKI MODEL EDUKACJI NAUCZYCIELI W OKRESIE TRANSFORMACJI

W rozdziale tym podjęta zostaje próba udzielenia odpowiedzi na pytanie: jaki jest stan edukacji nauczycieli na poziomie uniwersytetu w okresie transformacji? Określanie podjętego niżej przedsięwzięcia mianem diagnozy, jak sugerowano we wprowadzeniu, może być jednak traktowane przez niektórych jako nadużycie. Zastosowanie tego terminu może bowiem sugerować (obiecywać) czytelnikowi, iż (otrzyma) zapozna się z raportem z badań, przeprowadzonych według uznanej metodologii, z przyjęciem określonych założeń teoretycznych, polegających na weryfikacji hipotez poprzez zastosowanie skomplikowanych procedur badawczych, zwieńczonych wnioskowaniem przebiegającym zgodnie z uznanymi kanonami.

Autorka niżej prezentowanego empirycznego modelu uniwersyteckiej edukacji nauczycieli świadomie zrezygnowała z dokonywania wielostronnych pomiarów i epatowania skomplikowaną procedurą i statystyką. „Z założenia” nie przyjęła też żadnych teoretycznych supozycji i nie postawiła wstępnych hipotez. Podjęła natomiast próbę zarejestrowania dokonującej się zmiany w jej wycinkowym, jednostkowym wymiarze, wykorzystując technikę „stop klatka”. Przyjętą przez nią formułę można by, nie tylko ze względu na skojarzenia wywołane nazwą tej techniki, trawestując tytuł popularnego telewizyjnego reportażu, określić jako „Widziałam, bo jestem w to zaangażowana”. Odwoływanie się, w doborze analizowanego epizodu, do osobistego, bezpośredniego doświadczenia, umożliwia, zdaniem autorki, sięganie do głębszych pokładów omawianych zjawisk z wykorzystaniem w ich narracji dostępnej już wiedzy na temat socjokulturowych mechanizmów i kontekstów ich powstawania. Celem poczynań badawczych nie jest bowiem

weryfikacja wcześniej ustalonych idei, ale ewentualne odkrywanie tych konceptów, które mogłyby prowadzić do bardziej wnikliwego wglądu w studiowane zjawisko. Taki charakter ma na przykład zastosowanie teorii wieloaspektowości wiedzy nauczycieli (Grossman, Wilson, Schulman, 1990) dla zrozumienia zawartości studiów w aspekcie ich użyteczności dla praktyki.

2.1. MIĘDZY KONTYNUACJĄ „TRADYCYJNYCH” WZORÓW A WYZWANIAMİ TRANSFORMACJI

Kształcenie nauczycieli w Polsce przebiega dwutorowo: realizowane jest w dwóch systemach prawno-administracyjnych i w dwóch różnych środowiskach — akademickim i oświatowym.

Kształcenie nauczycieli w uczelniach wyższych jest uregulowane ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 roku. Ustawa ta, zapewniając uczelniom szeroką autonomię, ograniczyła realny wpływ Ministerstwa Edukacji Narodowej na przebiegający w nich proces dydaktyczny. Dotyczy to również kształcenia nauczycieli. W zasadniczych dla kształcenia kwestiach minister może działać jedynie za pośrednictwem Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego — wybieralnego organu przedstawicielstwa szkolnictwa wyższego.

Rada Główna, autonomicznie bądź na wniosek ministra, określa warunki, jakie spełniać musi uczelnia, aby utworzyć i prowadzić dany kierunek studiów oraz nadawać tytuły naukowe, a także ustala nazwy i minimalne wymagania programowe na poszczególnych kierunkach. Autonomiczne władze uczelni decydują o programach i planach studiów, formach i ich trybie oraz specjalnościach w obrębie określonych kierunków, warunkach i rozmiarach rekrutacji, wymaganiach związanych z praktykami zawodowymi oraz pracą końcową i egzaminem dyplomowym.

Ministerstwo wywiera jednak pewien wpływ na sposób przygotowywania nauczycieli w uczelni wyższej. Czyni to za pośrednictwem przepisów regulujących zatrudnienie nauczycieli w szkołach publicznych. Określa w nich bowiem zakres wymaganych od nauczyciela kwalifikacji. Aktualnie obowiązujące rozporządzenie jest w warstwie merytorycznej powtórzeniem wymagań stawianych w tej mierze nauczy-

cielom przed 1989 rokiem i określa, że na stanowisku nauczyciela może być zatrudniona osoba, która posiada przygotowanie kierunkowe i metodyczne — odpowiednie do nauczanego przedmiotu lub rodzaju prowadzonych zajęć. Tytuł magistra z przygotowaniem metodycznym upoważnia do nauczania zarówno w szkołach podstawowych jak i średnich. Osoby legitymujące się dyplomem ukończenia wyższych szkół zawodowych lub zakładu kształcenia nauczycieli mogą podejmować pracę w przedszkolach i szkołach podstawowych. Dokument ten, podobnie jak w okresie minionym, określa też, że przygotowanie nauczyciela winno składać się z dwu części: z przygotowania kierunkowego — zapewniającego wiedzę merytoryczną, co do której wnosi się postulat, aby „była wystarczająca do nauczanego przedmiotu” oraz przygotowania pedagogicznego. Minimum przygotowania pedagogicznego to 270 godzin z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej oraz zaliczona z wynikiem pozytywnym praktyka szkolna w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin.

W uczelniach polskich dominującym modelem kształcenia nauczycieli jest model symultaniczny, czyli równoległe realizowanie studiów w zakresie wybranej dziedziny wiedzy i studiów profesjonalnych. Model integralny czy konsekwentny (przygotowywanie się do profesji nauczycielskich poprzez studia podyplomowe) spotyka się rzadko (Gołębiak, 1995). Kierunkowe kształcenie ma charakter akademicki. Powszechne jest przekonanie, że przygotowanie do nauczania można ograniczyć do bloku przedmiotów pedagogicznych. Pogląd, że przygotowanie kierunkowe w wielu specjalnościach wymaga dostosowania do potrzeb nauczania, nie jest popularny. Programy studiów licencjackich stanowią na ogół kopię lub niewielką modyfikację programu trzech pierwszych lat studiów magisterskich. (Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że studia licencjackie zostały wprowadzone dopiero w 1992 roku, a koncepcja studiów dwustopniowych znajduje się jeszcze w fazie projektowania.)

Program przygotowania profesjonalnego ma zazwyczaj zatowiszony charakter; realizowany jest w ramach oddzielnych przedmiotów akademickich: psychologii, pedagogiki i metodyki. Specjaliści, prowadzący zajęcia z poszczególnych przedmiotów, nie współpracują ze sobą ani przy tworzeniu programów, ani przy ich realizacji. Zdarza się, że podejmują zajęcia na tzw. kierunkach nauczycielskich w wyniku negatywnej selekcji, dla wypełnienia dydaktycznego pensum. Praktyki na poszczególnych kierunkach studiów są zróżnicowane zarówno pod

względem merytorycznym, jak i form oraz czasu ich trwania. Generalną zasadą jest organizowanie ich po wstępnym kształceniu merytorycznym i profesjonalnym, najczęściej po trzecim i czwartym roku studiów. Mają one charakter aplikatywny w stosunku do przyswojonej teorii i służą zaznajomieniu z „dobrymi” wzorami nauczania.

Uczelnie nie wykazują zainteresowania kształceniem nauczycieli w trybie dziennym. Odzwierciedla się to w stałym zmniejszaniu liczby godzin przeznaczanych na kształcenie pedagogiczne, uznawaniu ich za fakultatywne, sytuowaniu na obrzeżach nieobowiązkowego programu, tworzeniu licznych grup wykładowych etc. Przyczyny takiego stanu rzeczy są złożone. Należą do nich: zła kondycja finansowa oraz zasady finansowania działalności dydaktycznej, nie uwzględniające kosztów przygotowania pedagogicznego i praktyk szkolnych, niski prestiż dydaktyki szczegółowej w środowisku akademickim, wspomniana pauperyzacja profesji nauczycielskiej. Tej niechętniej postawie wobec zajmowania się wstępną edukacją nauczycieli, postawie deklarowanej zarówno przez naukowców jak i studentów, towarzyszy rzeczywiste zainteresowanie tych drugich uzyskaniem formalnych kwalifikacji do nauczania w szkołach. Studenci, świadomi rynku pracy, który tworzy oświata, poszerzają studiowanie o blok przedmiotów pedagogicznych. Czynią to jednak bez większego zaangażowania, jak sami mówią — „na wszelki wypadek”.

Szkoły wyższe wykazują znacznie większe zainteresowanie doksztalcaniem nauczycieli. Przez doksztalcenie rozumie się zakończone uzyskaniem dyplomu, zdobywanie wyższych kwalifikacji — rzeczywistych i formalnych. Odpowiadając na potrzeby oświaty, organizuje się, na skalę dotąd nie spotykaną, studia dla nauczycieli, zarówno wieczorowe jak i zaoczne, uzupełniające — magisterskie i licencjackie, a także poddyplomowe, doskonalące i umożliwiające uzyskanie dodatkowych kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych. W związku z dużym zainteresowaniem nauczycieli, już pracujących w szkole ale zagrożonych utratą pracy, tego typu edukacją szkoły wyższe znalazły sposób na „podreperowanie” swego budżetu i wprowadziły odpłatność za „świadczczenia” edukacyjne. Organizowanie studiów zaocznych dla nauczycieli jest też strategią przejmowania dodatkowych środków z budżetu państwa. Od 1992 roku nauczyciele, nauczający niezgodnie z posiadanymi kwalifikacjami, mogą zabiegać o uzyskanie z budżetu oświaty dopłaty do czesnego. W roku akademickim 1995/1996 dopłatę taką uzyskało 30% studiujących zaocznie nauczycieli.

Te krytyczne uwagi i obserwacje prowadzą do jednoznacznej konkluzji, że edukacja nauczycieli w szkołach wyższych wymaga głębokiej reformy, nie tylko programowej, jak to sugeruje ministerstwo (Departament Szkolnictwa Wyższego MEN, 1996a)¹, ale i strukturalnej. Wielu obserwatorów i badaczy pozostaje zgodnych co do tego, że odrzucenie jednolitego, ministerialnego, obowiązującego do 1989 roku, programu tzw. psychopedagogicznego kształcenia nauczycieli, odideologizowanie treści, uwzględnienie dyskursów do tej pory w Polsce nieobecnych — nie zdecydowało o odrzuceniu bagażu przeszłości. Ta niezbyt dobra tradycja, wzmocniona grą doraźnych interesów, występuje: w mentalności, w modelu nauczania, w podstawach organizacyjno-prawnych. Wydaje się nawet, że w sytuacji zwiększenia autonomii i rozluźnienia rygorów, to dziedzictwo przyjmując postać niefrasobliwości bądź cynizmu przyczynia się do zwiększania efektu „złudzenia”, charakteryzującego jeden z obszarów socjopatologii edukacji (Kwieciński, 1995). Brak wizji i odpowiadającej jej koncepcji edukacji w tej właśnie dziedzinie, opartej na teoretycznych podstawach, rozproszenie instytucjonalne (oczywiście poza nielicznymi wyjątkami, które... potwierdzają regułę — casus Studium Pedagogicznego w UJ, zob. np. Paćławska, 1996) powoduje, że na ogół władze wydziałowe czy kierunkowe pozorują organizowanie kształcenia nauczycieli, zatrudnieni przez nie edukatorzy, reprezentujący często różne wydziały i programy kształcenia — realizowanie procesu wspomagającego nabywanie kompetencji nauczycielskich, a studentom chodzi o zaliczenie pewnych przedmiotów dla zdobycia przysłowiowego „papierka”, ponieważ są świadomi tego, że jeśli podejmą pracę w szkole, to i tak będą zmuszeni we własnym zakresie zdobyć potrzebną wiedzę i umiejętności. Oto jedna z charakterystycznych wypowiedzi zebranych wśród studentów UAM w 1998 roku:

Jestem na trzecim roku chemii. Wybrałam blok pedagogiczny, jak większość osób — z jednego powodu — jako „wyjście ewakuacyjne”. Jeśli nie dostanę pracy w innym resorcie, to powrócę do szkoły. Wiem, że nie jest to dobre podejście do sprawy, bo co to za nauczyciel z przymusu, ale takie są dzisiaj realia życia [...]. Wchodząc na Pani pierwszy wykład pomyślałam: zmarnuję tu 90 minut, ale skoro idzie większość, to i ja pójdę.
(K, Ch. Wyp. nr 4)

¹ W dokumencie analizującym stan kształcenia nauczycieli w Polsce stwierdza się, że „konieczna jest nie tylko integracja treści, ale i inny sposób ich doboru oraz realizacji”.

2.2. WIEDZA PRZEDMIOTOWA A PROFESJONALNA W UNIWERSYTECKIM MODELU EDUKACJI NAUCZYCIELI (STUDIUM PRZYPADKU)

Kończącą konstatację poprzedniego podrozdziału wskazującą na dysproporcję między wiedzą kierunkową a profesjonalną w uniwersyteckim modelu edukacji (model ten w Polsce, w akademickiej ścieżce, zdecydowanie dominuje) egzemplifikuje studium przypadku — analiza planu nauczania jednego z kierunków uniwersyteckich, poparta wypowiedziami studentów. Decyzje o zastosowanym podejściu (jakościowym) i wybór metody (analiza dokumentów) podyktowane zostały przekonaniem, że często „diabeł tkwi w szczegółach” i warto, dla uzmysłowienia skali problemu, sięgnąć po jego najprostsze wskaźniki. Po prostu liczby! Liczby przedmiotów i liczby godzin przeznaczane na ich programową realizację ukazują hiperdysproporcję pomiędzy dwoma składowymi elementami symultanicznego modelu kształcenia nauczycieli, realizowanego w uniwersytecie. O wyborze kierunku studiów zdecydował fakt, iż studia polonistyczne są przez autorkę, z racji obowiązków dydaktycznych i doświadczeń wynikających z realizacji projektu badawczego typu *action research*, stosunkowo dobrze rozpoznane. Owa bliższa znajomość stworzyła szansę głębszej interpretacji danych zawartych w analizowanym dokumencie i ewentualnego jej dopełnienia zebranymi w nieformalnych wywiadach wypowiedziami studentów.

Studia polonistyczne prowadzone w Instytucie Filologii Polskiej to jeden z najliczniejszych i najbardziej obleganych przez kandydatów kierunek studiów w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie² w ramach stacjonarnych, pięcioletnich studiów magisterskich edukowanych jest na nim 897 studentów. Większość z nich (ponad 90%) zorientowana jest na uzyskanie przygotowania (kwalifikacji) do nauczania języka polskiego w szkole podstawowej lub średniej. Odpowiadając na potrzeby oświaty, kształci się też na tym kierunku nauczycieli języka polskiego w trybie zaocznym — zarówno na poziomie licencjackim (294 studentów) jak i magisterskim (442 osoby). Studia zaoczne trwają pięć lat, a licencjackie trzy. W roku akademickim 1994/1995 uruchomiono także dwuipółroczne studia drugiego stopnia dla absolwentów studiów licencjackich. Zapisano się na nie 49 osób.

² Analiza została przeprowadzona w roku akademickim 1995/1996.

Szeroka oferta magisterskich studiów dziennych szansą dla indywidualnego doboru treści i przebiegu kształcenia

Realizowany obecnie program magisterskich studiów dziennych wszedł w życie w roku akademickim 1992/1993³ i jest „rezultatem prac Instytutu Filologii Polskiej zmierzających do unowocześnienia i dostosowania formy studiów do aktualnych standardów akademickich” (Program, 1994, s. 3). Jednym z najważniejszych celów przyświecających jego konstruowaniu było stworzenie warunków do indywidualizacji i usamodzielniania studentów w kształtowaniu treści i przebiegu studiów. Program poznańskiej polonistyki jest w opinii jego twórców efektem korzystnego kompromisu pomiędzy obligatoryjnym pensum przedmiotów, godzin i egzaminów, wymaganych od wszystkich studentów, a szansą swobodnego wyboru innych przedmiotów z szerszej oferty zajęć fakultatywnych.

Program posiada strukturę „schodkową”, opartą na zasadzie kolejnych stopni „wtajemniczenia” (Program, 1994, s. 3). Tworzą go cztery bloki: STUDIUM PODSTAWOWE, a więc przedmioty i egzaminy obowiązkowe, BLOK POLONISTYCZNY, zawierający przedmioty fakultatywne — literackie i językoznawcze — oferowane przez naukowców Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej, którego Instytut jest częścią składową, BLOK HUMANISTYCZNY, składający się z przedmiotów fakultatywnych z różnych dziedzin humanistyki, oferowanych głównie przez inne wydziały uniwersytetu oraz BLOK SPECJALNOŚCI — profesjonalnych i quasi-profesjonalnych, fakultatywny.

Obowiązkowy program studiów obejmuje zakres bloków I–III, tj. 2220 godzin zajęć i 19 egzaminów. Ponadto student może (od III roku) zdobywać jedną lub więcej z oferowanych specjalności i wtedy jest zobowiązany otrzymać dodatkowo zaliczenie około 300 godzin zajęć oraz zdać stosowne egzaminy. Programy bloków I i IV są „sztywne” w tym sensie, że zawierają pełne listy przedmiotów obowiązkowych. Praktycznego wypełnienia bloków II i III dokonuje sam student, wybierając samodzielnie, spośród szerokiej gamy propozycji, zajęcia dla siebie. Zajęcia te stanowią blisko połowę godzin całego programu. W obrębie tych bloków student ma także prawo do samodzielnego określania swych obciążeń dydaktycznych, oczywiście w ramach czasowych wyznaczonych przez Program.

³ Analizę oparto na dokumencie: *Program magisterskich studiów polonistycznych. Informator*, UAM, Poznań 1994.

Studium Podstawowe to jedyna część programu, która w całości ma charakter obligatoryjny. Składający się nań zestaw przedmiotów traktowany jest jako minimum programu uniwersyteckiego w zakresie filologii polskiej, które każdy student jest zobowiązany zrealizować. Dotyczy to zarówno listy przedmiotów, obciążeń godzinowych oraz podanych terminów. Oto pełna lista przedmiotów obowiązkowych: 1) historia literatury polskiej, 2) literatura i kultura antyczna, 3) nauki pomocnicze, 4) poetyka, 5) teoria literatury, 6) bibliografia językoznawcza i leksykografia, 7) gramatyka opisowa języka polskiego z leksykologią, 8) gramatyka języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, 9) gramatyka historyczna języka polskiego, 10) historia języka polskiego, 11) seminarium magisterskie, 12) język łaciński, 13) język nowożytny, 14) wychowanie fizyczne. Wszystkich studentów, niezależnie od specjalności, obowiązuje odbycie 1410 godzin zajęć z powyższych przedmiotów, uzyskanie ich zaliczeń na warunkach wskazanych przez prowadzących zajęcia, zdanie 14 egzaminów, z egzaminem magisterskim włącznie i napisanie 8 prac kontrolnych. Największe obciążenie tymi przedmiotami przypada na I i II rok studiów.

Przedmioty realizowane w bloku polonistycznym mają za zadanie pomóc studentom w rozwijaniu i podtrzymywaniu własnych zainteresowań. Budują one edukację polonistyczną studenta w sposób przez niego wybrany, choć nie pozbawiony pewnych zasad i rygorów. Spośród zajęć oferowanych przez naukowców z Instytutu Filologii Polskiej, student jest zobowiązany wybrać i zaliczyć 630 godzin i zdać 3 egzaminy (z wybranych przez siebie przedmiotów). Powinien to uczynić w okresie od początku I do połowy V roku studiów. Pozostałe zajęcia w tym bloku mają charakter konwersatorium i ich wybór zależy wyłącznie od studenta. Może on skoncentrować się na przedmiotach literackich bądź językowych, realizując tym samym szerokie lub wąskie zainteresowania. Oto kilka przykładów przedmiotów realizowanych w ramach tego bloku w roku akademickim 1995/1996: *Onomastyka literacka; W poszukiwaniu staropolskiego stylu komediowego — przybliżenia; Literatura staropolska. Zagadnienia tekstologiczne; Człowiek, wspólnota, byt w literaturze staropolskiej — interpretacje; Safona — siostra Wojaczka (poetyka erotyku); Pomiedzy kulturą słowa a kulturą fabuły — literatura lat 80-tych i 90-tych; Wzory miłości w kulturze literackiej Zachodu; Problemy literatury i kultury europejskiej; Teatr, dramat i opera na przełomie XVIII i XIX wieku; Sztuka aktorska a dramat; Pisanie dramatu — warsztat; Kultura języka; Powieść wspól-*

czesna w poszukiwaniu nowego języka; Co się stało z Nową Falą? Barańczak — Krynicki — Zagajewski; Prace pisemne w dydaktyce szkolnej; Dialektologia.

Blok humanistyczny tworzą zajęcia, które pomagają uzupełnić wiedzę polonistyczną, wzbogacić ją o konteksty szeroko rozumianej humanistyki. W okresie od początku II do końca IV roku studiów każdy powinien zaliczyć 180 godzin zajęć i zdać 3 egzaminy. Studenci uczestniczą w zajęciach zamawianych przez Instytut na podstawie wcześniej deklarowanych przez nich zainteresowań, lub biorą udział w zajęciach prowadzonych dla studentów innych wydziałów uniwersytetu. Rozróżnienia wykład — konwersatorium nie są tu istotne. Wybrane przedmioty mogą mieć charakter ogólny, np. historia Polski, jak i szczegółowy, np. gotyk w Polsce Północnej. Twórcy Programu uważają, że dla polonistów szczególnie przydatne mogą okazać się takie przedmioty jak: historia Polski, historia sztuki, historia filozofii, filozofia języka, psychologia, socjologia kultury, etnografia i etnologia, naukoznawstwo, historia książki.

Specjalność nie jest obowiązkowa. Można ukończyć studia nie wybierając żadnej z nich. Zdaniem autorów Programu zaliczona specjalność podnosi jednak atrakcyjność absolwenta na rynku pracy. Ukończenie na przykład specjalności nauczycielskiej jest równoznaczne z uzyskaniem prawa do zatrudnienia w szkole. Konkretno wypełnienia programowe poszczególnych specjalności mają zmienny charakter; zależą od możliwości prawnych, kadrowych i finansowych Instytutu. W roku akademickim 1995/1996 prowadzono specjalności: nauczycielską, teatrologiczną, bibliotekarską, filmoznawczą i wydawniczo-księgarską. Zajęcia w ramach poszczególnych specjalności zaczynają się na III roku i trwają 2 lata. Ich łączna liczba w ramach pojedynczej specjalności wynosi około 300 godzin. W programie niektórych specjalności znajdują się praktyki. W ramach specjalności nauczycielskiej studenci odbywają pięcioletniową praktykę w szkołach podstawowych i sześciotygodniową w szkołach średnich.

Studia zaoczne — „półwartościowy produkt z etykietą zastępczą”

Program pięcioletnich zaocznych studiów magisterskich jest zredukowaną do połowy kopią programu studiów dziennych — zarówno w odniesieniu do liczby przedmiotów jak i czasu ich realizacji. Składa się on z dwóch bloków: ze studium podstawowego i specjalności nauczycielskiej. Zestaw przedmiotów obowiązkowych jest taki sam, jak

w przypadku planu zajęć dla studiów stacjonarnych. Jediną różnicę stanowi rozszerzenie oferty przedmiotów humanistycznych o historię filozofii. Studenci zaoczni są zobowiązani do odbycia na uczelni 742 godzin zajęć, co stanowi około 50% czasu przeznaczanego przez studentów stacjonarnych na obowiązkowe zajęcia tylko w ramach studium podstawowego (1410 godzin). Zajęcia w ramach specjalności nauczycielskiej zajmują 242 godziny, w tym na „klasyczne” przedmioty pedagogiczne, a mianowicie: psychologię, pedagogikę i metodykę przewidziana jest łącznie 140 godzin (wobec ministerialnego wymogu określającego ich minimalną liczbę jako 270). Szczegółowa oferta programowa w ramach specjalizacji jest jednak nieco szersza aniżeli w przypadku studiów dziennych. Rozszerzenie dotyczy uwzględnienia takich przedmiotów jak: literatura dla dzieci, historia kultury polskiej, wiedza o teatrze i wiedza o filmie. Sądzić można, że wersja ta jest swego rodzaju kompromisem między „twardymi” realiami czasowymi (zajęcia odbywają się tylko w czasie weekendów), a dostrzeżoną potrzebą dostarczenia nauczycielowi wiedzy ułatwiającej sytuowanie swego przedmiotu w szerszym kontekście kulturowym. Uwaga ta dotyczy także rozszerzenia bloku podstawowego o przedmiot: historia filozofii. Po czwartym roku studiów studenci odbywają czterotygodniową praktykę w szkole podstawowej lub średniej. Osoby pracujące w szkole mogą ubiegać się o zwolnienie z tej praktyki.

Program studiów licencjackich jest zaś jeszcze bardziej okrojona wersją dziennych studiów magisterskich (kopia kopii). Plan studiów obejmuje 19 przedmiotów akademickich, z których 9 jest kopią przedmiotów obowiązkowych studium podstawowego, 2 są wybrane z bloku polonistycznego, a 7 pozostałych stanowi kopię przedmiotów nauczycielskich w wydaniu studiów zaocznych. Aby uzyskać stopień licencjata, wystarczy zaliczyć 614 godzin zajęć na uczelni, zdać 10 egzaminów, w tym jeden dyplomowy, napisać 10 prac kontrolnych i jedną dyplomową oraz odbyć czterotygodniową praktykę szkolną. Studenci już pracujący w szkole są zwolnieni z realizacji tego ostatniego wymogu.

Sposób doboru przedmiotów w programie studiów stacjonarnych może wskazywać na intencję uczynienia ich w wyższym stopniu studiami nauczycielskimi, aniżeli czyni się to w ofercie studiów stacjonarnych. Świadczy o tym ograniczenie specjalności tylko do jednej — nauczycielskiej, i poszerzenie oferty w obrębie tego komponentu edukacji o takie przedmioty, które mogą dostarczyć nauczycielowi wiedzy przydatnej w szkole (literatura dziecięca, film, teatr). Uwagę zwraca

jednak fakt, że wobec tak wyraźnego adresata i w sytuacji zredukowania, w stosunku do studiów stacjonarnych, czasu trwania zajęć na uczelni do połowy, nie przygotowano adekwatnej do tych warunków koncepcji kształcenia. Czyż nie należy się obawiać, że realizacja ambitnego planu studiów polonistycznych, w tak ograniczonym czasie i w trudniejszych przecież warunkach — całkowite wypełnianie dni weekendowych, może okazać się, jeśli nie niemożliwa to bardzo trudna? Czy studenci zaoczní, wobec braku wielu książek, materiałów, miejsc w bibliotekach, a w niektórych miejscowościach pewnie i bibliotek, są w stanie samodzielnie wypełnić program studiów? Czy nauczyciele akademicy pracują w niedzielę równie sprawnie jak w ciągu dni powszednich? Czy studenci po nocnej podróży na uczelnię nie zasypiają na wykładzie? Czy uzyskane w ten sposób wykształcenie odpowiada wartości „rynkowej” dyplomu? Wszak zewnętrznie nie różni się od dyplomu magisterskiego absolwenta pięcioletnich studiów stacjonarnych, który dotarł doń wprawdzie wybraną przez siebie, ale obciążoną znacznymi rygorami merytorycznymi i formalnymi, drogą. W myśleniu o zaocznym trybie edukacji nauczycieli doprawdy trudno uwolnić się od paradygmatu rynku, choć rejestrowanych zjawisk nie można bezpośrednio zakwalifikować ani do sygnalizowanych w literaturze kategorii, i odpowiadających im strategii, rynków edukacyjnych („rynek alternatywny”, „rynek merytokratyczny”, „rynek doraźnej pomocy”, „rynek pozorów”, „rynek szarej strefy”, „rynek środków uczenia się”) (zob. Kwieciński, 1997).

Zdumiewa także brak osobnej koncepcji nauczycielskich studiów licencjackich, ich „akademicki” charakter. Jest to jeszcze bardziej okrojona, albo raczej jeszcze bardziej niewyraźna, kalka studiów stacjonarnych. Te same przedmioty i zapewne ci sami wykładowcy, ten sam program, lektury etc. I jeszcze raz liczby! Przypomnijmy! W krytykowanych przez przedstawicieli uniwersytetów kolegiach ministerialnych program studiów obejmuje około 1500 godzin, z czego dwie trzecie stanowią studia przedmiotowe, a pozostałą część wypełnia kształcenie profesjonalne. Program uniwersyteckich studiów licencjackich obejmuje 614 godzin zajęć dydaktycznych, co stanowi mniej niż połowę oferty kolegialnej. Jeśli wśród ekspertów edukacji spotyka się opinie, iż zbyt krótki czas trwania studiów w kolegiach nie gwarantuje uzyskania wystarczającej wiedzy, aby móc uczyć języka czy matematyki (zob. np. Lewowicki, 1997; Niemiec, 1994), to jakiego przygotowania do nauczania można oczekiwać od absolwenta zaocznych studiów licencjackich?

Pozostając przy porównaniu obu modeli studiów licencjackich należy zaznaczyć, iż w kolegium ministerialnym przywiązuje się stosunkowo duże znaczenie do uczenia się poprzez praktykę. Zajęcia terenowe, wspomagane warsztatami wypełniają do dwudziestu procent czasu zajęć. Zwalnianie (w ramach studiów uniwersyteckich) z obowiązku odbywania zajęć praktycznych tych studentów, którzy pracują albo pracowali już w szkole, stanowi ilustrację podejścia organizatorów studiów zaocznych do profesjonalnego komponentu kształcenia. Jeśli sam fakt bycia nauczycielem zwalnia od doskonalenia czy transformacji swej praktyki, to można podejrzewać, iż ukrytym założeniem programu jest nie tylko tradycyjne ujmowanie relacji między teorią i praktyką, ale i przystosowawczy charakter edukacji w ogóle.

„Śladowe” kształcenie profesjonalne

Kształcenie nauczycieli realizowane na kierunku filologii polskiej UAM stanowi typowy dla uniwersytetów wariant symultanicznego modelu edukacji nauczycielskiej. Cechą charakterystyczną tego rozwiązania jest równoległe realizowanie dwóch programów: kształcenia kierunkowego w zakresie studiowanej dyscypliny naukowej i kształcenia pedagogicznego (profesjonalnego), przygotowującego do pracy nauczycielskiej. Uwagę zwraca duża dysproporcja pomiędzy obu elementami. Wobec szerokich i pogłębionych studiów kierunkowych kształcenie profesjonalne jest ograniczone do jednej z sześciu specjalności, nadto nieobowiązkowych. Należy podkreślić, że dysproporcja owa zaznacza się zarówno w rozmiarach jak i podejściu do stawianych wymagań.

Przyjrzyjmy się ponownie liczbom. W czasie pięcioletnich studiów magisterskich studenci przeznaczają 2220 godzin na obowiązkowe zajęcia kierunkowe. Zajęcia odbywane w ramach specjalności nauczycielskiej (przy minimum ministerialnym określonym jako 270 godzin) zajmują 330 godzin, przy czym 120 spośród nich stanowią wykłady, na których obecność, zgodnie z regulaminem studiów, jest nieobowiązkowa. Jeśli odejmiemy więc od ogólnej liczby godzin zajęć profesjonalnych liczbę godzin przeznaczonych na wykłady to okaże się, że dla uzyskania kwalifikacji nauczycielskich wystarczy uczestnictwo w 110 godzinach zajęć z zakresu psychologii, pedagogiki i metodyki.

Uwagę zwraca także wspomniane już „tradycyjne pokawałkowanie” teorii edukacji i jej stosunek do praktyki. Jeśli tendencja w kierunku unowocześnienia studiów kierunkowych jest widoczna (znaczny stopień swobody w zakresie określania i realizowania osobistej koncepcji

studiów polonistycznych w ramach szerokiej i atrakcyjnej oferty programowej), to trudno dostrzec starania o to, aby umożliwić przyszłemu nauczycielowi przygotowywanie się do wykonywania profesji poprzez studiowanie praktyki. Przedłożona oferta to przekaz wiedzy formalnej i to „w plasterkach”, bez uzgodnionej, wspólnej koncepcji oraz aplikacyjna, w stosunku do teorii, praktyka w szkole. Coraz powszechniej podzielany pogląd o „innej” relacji teorii i praktyki edukacyjnej, pomimo promocji w postaci różnego rodzaju warsztatów nauczycielskich i pojawiających się publikacji, nie znalazł tu jeszcze odzwierciedlenia.

Wobec tak niewielkiego zakresu i fragmentaryzacji edukacji profesjonalnej realizowanej w uniwersytecie, nie dziwią już trudności z odniesieniem empirycznego modelu do typowych koncepcji kształcenia nauczycieli związanych wg Wołoszyna z dążeniem do „psychofizjologizowania”, „ekonomizacji”, „cybernatyzacji i technizacji” czy ostatnio „zhumanizowania i upodmiotowienia tak pedagogiki jak i pracy szkoły oraz nauczyciela” (Wołoszyn, 1992), czy określanych wg Lewowickiego jako „ogólnokształcące”, „personalistyczne”, „pragmatyczne” (kompetencyjne), „specjalistyczne”, „progresywne”, „wielostronne” (Lewowicki, 1997, s. 110). Zgodzić się wypada ze stanowiskiem Lewowickiego, iż „nader rzadko u źródeł formowania się modelu była jasno określona koncepcja”, a „model uniwersytecki nosi najwięcej cech właściwych koncepcji ogólnokształcące” (Lewowicki, 1997, s. 110).

Prezentowany niżej plan nauczania w zakresie studiów kierunkowych, oferowany studentom polonistyki, zwraca uwagę troską zarówno o uzyskanie przez absolwentów solidnych podstaw (tradycyjna akademicka edukacja w ramach bloku I), jak i tworzeniem warunków do realizacji indywidualnych zainteresowań (blok polonistyczny) oraz sytuowaniu studiowanej dyscypliny w szerszym kontekście humanistycznym (blok III). W związku z tym, że ponad 90% każdego rocznika studentów studiuje dodatkowo specjalność nauczycielską, pojawia się pytanie: na ile proponowana wiedza kierunkowa, jej zakres, głębokość i układ są użyteczne dla nauczyciela języka polskiego pracującego w szkole podstawowej czy średniej? W sytuacji, gdy rokrocznie ponad 800 studentów traktuje studia na tym kierunku jako przygotowanie do profesji nauczycielskiej, trudno przyznać, że problem jest marginalny, a sedno dydaktycznego działania polega na „wtajemniczeniu” wybranych i wprowadzaniu nielicznych w kręgi elity.

Zobaczmy na ile ta szeroka edukacja kierunkowa odpowiada takim „standardom” przedmiotowego przygotowania nauczyciela, które

gwarantują w miarę bezpieczne funkcjonowanie w szkole (oczywiście w zakresie wiedzy nauczanego przedmiotu).

Wiedza kierunkowa z punktu widzenia potrzeb nauczania

W środowisku nauczycielskim często formułowany jest postulat zbieżności studiów przedmiotowych z merytorycznymi podstawami programu nauczania. Z drugiej jednak strony pogląd, iż opanowanie wiedzy przedmiotowej winno być na tyle rozległe i wszechstronne, aby pozwalało swobodnie operować programem i wychodzić poza przewidywane w nim treści, także nie jest odosobniony.

Badania naukowe, prowadzone w USA, w odniesieniu do nauczycieli różnych przedmiotów szkolnych, głównie zresztą szkół średnich, dowodzą, że nauczanie zawsze pociąga za sobą konieczność przekładania wiedzy dyscypliny naukowej na wiedzę ucznia w zakresie danego przedmiotu szkolnego. Niezależnie od tego czy poszczególni badacze identyfikują tę czynność jako tworzenie (na bazie posiadanego systemu wiedzy) wiedzy „służącej działaniu” (Calderhead & Miller, 1985), czy opisują koncepcję „pedagogicznego myślenia — osadzoną w wiedzy o sobie, dziecku i sprawach przedmiotu” (Feiman–Naser & Buchmann, 1985), lub mówią o „pedagogicznej interpretacji spraw przedmiotowych” (Mc Evan, 1987), zawsze dokumentują klasyczne już stwierdzenie Deweya, że głównym zadaniem nauczania jest „psychologizowanie” wiedzy naukowej z punktu widzenia potrzeb ucznia. Opisy „nauczyciela–nowicjusza” i „nauczyciela–eksperta” ujawniają zasadniczą różnicę w posiadanym przez nich systemie wiedzy. Różnica ta dotyczy zarówno stopnia jej złożoności, jak i hierarchii, rozległości, stopnia pogłębienia oraz organizacji. Wiedza nauczyciela, którego określa się mianem eksperta, jest na ogół wielowymiarowa. Cechuje ją, w porównaniu z wiedzą nauczyciela rozpoczynającego pracę, ścisłe powiązanie między konceptualnym a pedagogicznym rozumieniem nauczanego przedmiotu oraz lepsze jej hierarchiczne ustrukturyzowanie (Leinhardt & Smith, 1985). Głębokość i organizacja wiedzy przedmiotowej wpływa w sposób istotny zarówno na treści jak i sam przebieg procesu dydaktycznego, czyli innymi słowy na to, czego i jak nauczyciele uczą (Wilson, 1988; Ball, 1988; Lampert, 1985, podają za: Grossman, Wilson and Shulman, 1990). Wyniki badań prowadzą więc do konkluzji, że nauczyciele nabywają umiejętności transformowania wiedzy akademickiej na wiedzę przedmiotu szkolnego dopiero w trakcie wykonywania profesji. Wśród czynników wywierających wpływ na tę

„edukację” wymienia się zarówno stan wiedzy, z którą uczniowie przychodzą do szkoły, jak i kształt realizowanego programu oraz cały kontekst nauczania (Calderhead & Miller, 1985; McEvan, 1987). Jeśli w trakcie kształcenia wstępnego nie da się wyposażyć przyszłego nauczyciela w całą wiedzę i umiejętności służące „pedagogizacji” wiedzy, to osoby i instytucje zajmujące się edukacją nauczycielską stają przed koniecznością udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jak ułatwić nauczycielowi ten proces samodoskonalenia? Na jakich podstawach budować niezbędne w tym celu kompetencje? Co powinno się na nie (te podstawy) składać?

Autorzy projektu badawczego realizowanego w Stanford, wskazują na potrzebę uwzględnienia w programach wstępnej edukacji nauczycieli takich aspektów wiedzy przedmiotowej, jak: „wiedza treściowa”, „wiedza substancyjna”, „wiedza syntaktyczna” i „wierzenia” (*beliefs*) odnoszące się do wiedzy przedmiotowej.

Wiedza treściowa to „tworzywo” danej dyscypliny i przedmiotu szkolnego. Składają się nań fakty, organizujące je zasady i główne koncepty. Obok zdolności do rozpoznawania, definiowania i dyskusowania pojedynczych konceptów, jednostka, wyposażona w wiedzę treściową, potrafi identyfikować związki nie tylko w zakresie danej dziedziny wiedzy, ale i pól zewnętrznych wobec niej. Braki w zakresie wiedzy treściowej są często spotykanym (w USA) źródłem trudności w nauczaniu danego przedmiotu szkolnego. Wspomniani badacze z Stanford przypisali im takie zaobserwowane zachowania nauczycieli, jak: czytanie „kilku stron podręcznika do przodu”, unikanie sytuacji stymulujących uczniów do zadawania pytań, unikanie kontaktu wzrokowego w trakcie realizacji pewnych partii materiału bądź całkowite pomijanie niektórych zagadnień (np. z gramatyki przez nauczycieli języka angielskiego). Sugerują też, że nauczyciele opierający swą pracę z uczniem wyłącznie na podręczniku, z pominięciem innych źródeł wiedzy, czynią tak, ponieważ nie rozumiejąc konceptów, nie są zdolni do krytycznego określenia adekwatności i ścisłości tekstu (Hashweh, 1985, 1987; Wilson, 1987, 1988; Bell & Feiman, 1988, podają za: Grossman, Wilson and Shulman, 1990). Stan wiedzy treściowej wpływa więc zarówno na krytycyzm nauczyciela wobec oferty podręcznikowej, jak i dokonywaną selekcję materiału nauczania oraz sposób strukturyzowania treści czy nawet styl nauczania. Przyszły nauczyciel powinien zatem rozumieć centralną pozycję wiedzy treściowej w nauczaniu i być świadomy konsekwencji jej braku; rozumieć główne koncepty i zasady organizujące

wiedzę przedmiotową i być świadomy swej odpowiedzialności w zakresie zdobywania wiedzy na przestrzeni całego okresu pracy zawodowej.

Implikacje w dziedzinie edukacji nauczycieli, sformułowane z prezentowanego punktu widzenia, przedstawiają się następująco:

— zamiast oddzielnych studiów merytorycznych i pedagogicznych studia w zakresie „jak nauczać tego, czego aktualnie sam się uczę?” „Jak komunikować tę wiedzę uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych?”

— studia nauczycielskie (wstępna edukacja) podstawą rozwoju zdolności do zdobywania nowej wiedzy, zarówno w jej wymiarze treściowym jak i pedagogicznym.

„Struktury substancyjne” to paradygmaty występujące w danej dyscyplinie. Służą one zarówno ukierunkowywaniu poszukiwań badawczych jak i eksplanacji oraz interpretowaniu uzyskanych danych. W niektórych dziedzinach wiedzy, np. chemii czy fizyce, dominujące struktury substancyjne mogą utrzymywać się przez dłuższy czas. W innych, takich jak na przykład krytyka literacka, mamy zwykle do czynienia z równoległym występowaniem wielu, nierzadko konkurencyjnych w stosunku do siebie paradygmatów. Według badaczy amerykańskich studia magisterskie zwykle wyposażają swych absolwentów w tego typu wiedzę. Nie mają oni jednak pewności, czy ten aspekt wiedzy jest w wystarczającym stopniu eksponowany w kształceniu nauczycieli na poziomie bakalaureatu (Shulman, 1990).

Wiedza syntaktyczna dotyczy sposobów prowadzenia poszukiwań w danej dziedzinie i uznanych w niej kanonów dowodzenia naukowego. Wprowadzana wiedza musi być bowiem uznawana przez daną społeczność naukową (Schwab, 1978). Znajomość tego typu struktur jest dla przyszłego nauczyciela, według autorów projektu, niezbędna. Pozwala ona bowiem uwzględniać ten aspekt wiedzy w konstruowaniu i realizowaniu programu nauczania danego przedmiotu w szkole. W przypadku zajęć z literatury lekcje nie ograniczają się wtedy do czytania tekstów, identyfikacji tematu i dokonywania charakterystyki głównych bohaterów. Uczniowie zdobywają wiedzę o różnych sposobach przeprowadzania analizy literackiej, dyskutują wiele możliwych interpretacji pojedynczego tekstu. Brak tego aspektu w wiedzy kierunkowej nauczyciela może prowadzić nie tylko do nie uwzględniania tego typu wiedzy w programie nauczania, ale może stać się przyczyną jego osobistych trudności w zdobywaniu nowej wiedzy, w wartościowaniu nowych teorii, ustalaniu podejścia do i dokonywaniu analiz tekstowych. Współpraca

naukowców i edukatorów w zakresie wspierania przyszłego nauczyciela w zdobywaniu tego typu wiedzy jest niezwykle pożądana. W opinii badaczy z uniwersytetu w Stanford aktualnie realizowane w Stanach studia magisterskie dla nauczycieli nie dają takich gwarancji.

Autorzy wspomnianego projektu podkreślają wagę jeszcze jednego aspektu wiedzy nauczycieli. Twierdzą, że dokonywany przez nich dobór treści nauczania jest w znacznym stopniu uwarunkowany ich „osobistą orientacją” dotyczącą tego, co jest bardziej, a co mniej istotne w danym przedmiocie szkolnym. W przebiegu wstępnej edukacji nauczycieli, a także w ich doksztalcaniu i doskonaleniu, należałoby, ich zdaniem, tworzyć warunki do rozpoznawania i testowania „wierzeń” dotyczących nauczanego materiału i wspomagania ich w uzyskiwaniu potwierdzenia, że te właśnie osobiste przekonania wpływają w istotny sposób na to, czego sami się uczą i czego nauczają innych. Uświadomienie sobie tego stanu rzeczy, nazwanie go, zdaje się być priorytetowe dla pozbycia się zakłóceń w postaci nakładania tego rodzaju „filtru” na nowo wchodzące informacje.

Jeśliby zastosować koncepcję Shulman do analizy planu studiów na kierunku filologii polskiej UAM, to okazuje się, że jej absolwenci, udający się do pracy w szkole, raczej nie będą przeżywać trudności wynikających z braków w zakresie wiedzy treściowej. Problemem może okazać się konieczność „przełożenia” tej wiedzy na treści szkolne. Bogactwo wiedzy szczegółowej, brak powiązania z wiedzą pedagogiczną, znikoma ilość praktyk, mogą utrudniać dokonywanie doboru treści dla uczniów. Przyznać należy, że studenci są świadomi tego faktu, na ogół akceptują stojące przed nimi zadanie, i niekoniecznie podzielają pogląd o konieczności zmiany *status quo* w tym zakresie.

Oto wybrane wypowiedzi zgromadzone w roku akademickim 1996/1997:

Myślę, że praktyki w szkole zweryfikują moje wyobrażenia o niej. Najistotniejszym wydaje się być problem: co jest najważniejsze? Będę musiała shierarchizować moje wiadomości. Wiem, że moja wiedza na poziomie szkoły podstawowej (specjalistyczna) nie będzie zbyt przydatna. Obok shierarchizowania tychże wiadomości będę musiała znaleźć sposoby, JAK je przekazać... (studentka III roku studiów stacjonarnych).

Studia polonistyczne dają możliwość zapoznania się z różnymi dziedzinami, szczególnie humanistycznymi... Wiedzy jest dużo i uważam, że nauczycielowi języka polskiego jest ona potrzebna. Jeśli chodzi o program nauczania w szkole to jest on bardzo sztywny i nie zawsze pozwala

młodemu nauczycielowi wykazać się swoimi umiejętnościami nabytymi w trakcie studiów... (studentka III roku studiów stacjonarnych).

Sądzę, że wiedza, którą nabywamy w pięcioletnim toku nauczania, nie ma za wiele wspólnego z wymaganiami, które stawia praktyka szkolna. Niejednokrotnie jesteśmy albo zbyt „zieloni” albo zbyt rozentuzjazzmowani... (student IV roku — studia stacjonarne).

Wiedza przedmiotowa, wykładana na zajęciach uniwersyteckich, stanowi — według mnie (niedoświadczonego jeszcze, przyszłego pedagoga), pewną bazę, na której możemy się opierać, ale właściwie niewiele przystaje do praktyki w szkole. Wiele zajęć na uczelni ma się nijak do pracy z dziećmi — nie widzę żadnej korelacji... (studentka III roku studiów stacjonarnych).

Czy wiedza wyniesiona ze studiów wystarczy? Odpowiadam: zdecydowanie NIE. Nie miałem jeszcze praktyk w szkole, ale obcowanie z osobami, które są na starszych latach, skłania mnie do tak jednoznacznej odpowiedzi. Ilość lektur czytanych podczas studiów sprawia, że ginie to, co jest najważniejsze... Zaczynając pracę w szkole trzeba od początku czytać wszystkie lektury, przeprowadzać analizę, wyszczególniać to co jest przydatne, odrzucić to co zbędne... Uczniowi (człowiekowi) potrzebna jest mądrość a nie wiedza... (student III roku, studia stacjonarne).

Studia na kierunku filologii polskiej obejmują nie tylko zagadnienia historii literatury polskiej i gramatyki, tzn. tych działów, które dominują w szkołach podstawowych i średnich. Zajęcia w niewielkim stopniu nawiązują do rzeczywistości szkolnej i praktyki pedagogicznej. Przyznaję, że niejednokrotnie ćwiczenia i wykłady wprowadzają mnóstwo nowych informacji, wątpliwości i... zamętu, nie dając odpowiedzi na postawione pytanie. Filologia polska jest kierunkiem twórczym. Od studenta wymaga się myślenia, nie wkuwania regulek. Trudno więc mówić o korelacji między programem studiów i programami szkolnymi. Takiej korelacji nie ma i być nie powinno. Po ukończeniu studiów nauczyciel powinien umieć zsyntetyzować wiedzę, dokonać wyboru tego, co i jak należy przekazać uczniom. Sam program studiów kształci natomiast humanistów, a nie pedagogów. Uważam, że to dobrze i nie powinno się zmienić (studentka III roku, studia stacjonarne).

Przedstawione wypowiedzi pozornie potwierdzają raz jeszcze obiegowe opinie i wyniki tych badań empirycznych, które ujawniają zjawisko negatywnego wyboru profesji nauczycielskiej wśród studentów uniwersytetu (zob. np. Potyrała, 1997). Bardziej uważne „wczytanie się” w ich tekst pozwala jednak wysunąć inną interpretację. Studenci, z którymi przeprowadzono wywiady, podkreślali swą przynależność do

kierunku czy dziedziny studiów. Czują się oni przede wszystkim **filologami** ewentualnie **polonistami**. Stereotyp szkoły czy pedagogiki, a także świadomość pozycji edukacji wśród innych dziedzin, wywołuje prawdopodobnie obawy przed „zaszufladkowaniem” do „gorszej” bo „nauczycielskiej” grupy studentów i w konsekwencji „gorszej”, bo ograniczającej przestrzeń spotkań — osobowych, literaturowych etc., ważnych z punktu widzenia ich indywidualnych koncepcji własnych studiów, edukacji. Świadczą o tym wypowiedzi podkreślające w sposób doceniający ilość lektur czytanych w czasie studiów, ich szeroki humanistyczny charakter, stawianie studenta wobec niedomkniętych konkluzji etc.

Z dużym prawdopodobieństwem można też założyć (stwierdzenie to wymagałoby jednak analiz w zakresie szczegółowych programów poszczególnych przedmiotów akademickich), że wiedza przedmiotowa absolwentów studiów magisterskich, podobnie jak ich amerykańskich kolegów, w stopniu wystarczającym dla potrzeb nauczania, uwzględnia aspekt syntaktyczny i substancywny. Inna sprawa — czy tego typu kompetencje są przez nauczycieli polskich wykorzystywane. Czy pozostają w dalszym ciągu niewolnikami centralnie ustalonych, szczegółowych programów nauczania, określających nie tylko kanon lektur, ale i sposób ich interpretacji, czy twórczo korzystają z przyznanego im marginesu swobody w określaniu czego i jak uczyć? Ankietowani przez nas nauczyciele szkół podstawowych, dokształcający się w uniwersytecie w ramach studiów zaocznych, ujawniają niemożność pokonania tej bariery (Gołębiak, Solarczyk–Ambrozik, 1996). Wydaje się jednak, że najbliższe lata przyniosą rozwiązania sprzyjające większej swobodzie nauczycieli w tworzeniu i realizowaniu programu państwowego. Prace kolejnych ekip rządowych nad reformą w stosunku do nauczycieli stawiają jednoznaczne wymagania dotyczące samodzielnego wypełniania ram programowych. Pytanie — czy nauczyciele są zdolni do wykorzystania tej szansy — z pożytkiem dla rozwoju powierzonych im opiece dydaktycznej uczniów i z satysfakcją dla siebie? Czy można powierzyć im to zadanie bez uprzedniego wsparcia ze strony instytucji kształcących i doskonalących?

Badania ankietowe przeprowadzone przez Nalaskowskiego wśród 330 nauczycieli z miejscowości poniżej 50 tys. mieszkańców odkryły w tej grupie nie tylko brak gotowości innowacyjnej, ale i jakichkolwiek podstaw (mentalnych czy kulturowych) jej kreowania. Typowy nauczyciel z prowincji jest kobietą, która nie przekroczyła czterdziestego roku

życia, ukończyła studium nauczycielskie albo studia licencjackie, pracuje w szkole podstawowej w klasach młodszych, ma rodzinę i... ceni sobie nade wszystko „święty spokój”; jest niechętna wszelkim profesjonalnym zmianom (Nalaskowski, 1997).

Prawdopodobnie badana przez nas grupa 120 nauczycieli studiów licencjackich filologii polskiej UAM nie jest reprezentatywna dla środowiska nauczycielskiego w Polsce. Uzupełniające studia uniwersyteckie podejmują prawdopodobnie ci spośród ogółu nauczycieli nie charakteryzujących się cenzurem akademickim, którzy akceptują i próbują dostosowywać się do zmiany poprzez uzupełnienie z jednej strony formalnych kwalifikacji i zdobycie nowych kompetencji z drugiej. Częściowe potwierdzenie tej hipotezy przynoszą analizy biografii innej grupy nauczycieli — studentów pięcioletnich zaocznych studiów magisterskich z zakresu pedagogiki. Badania Solarczyk–Ambrozik ujawniły złożoność motywacji podejmowania studiów zaocznych. Wśród autorów 48 analizowanych biografii dominują kobiety w wieku 25–35 lat, dla których studia wyższe stanowią końcowy etap drogi, pokonywanej — jak mówią — „małymi kroczkami”, w kierunku realizacji młodzieńczych aspiracji dotyczących wykształcenia i związanego z nim awansu społecznego oraz możliwość doskonalenia swego nauczycielskiego warsztatu („by bardziej efektywnie pomagać dzieciom”). Okazuje się więc, że w świadomości tych osób, głównie młodych kobiet, dla których studia stanowią także źródło „wzmocnienia wiary w siebie” czy „transformacji jakości życia” występuje bardzo wyraźnie świadomość potrzeby permanentnego profesjonalnego rozwoju i nie mniej wyraźnie sformułowane oczekiwanie wobec uniwersytetu, że instytucja ta powinna im w realizacji tej potrzeby pomóc (Solarczyk–Ambrozik, 1997).

Czy kierunkowe studia uniwersyteckie wychodzą naprzeciw tym oczekiwaniom? Analiza prezentowanego planu studiów zaocznych zdaje się taką możliwość wykluczać, podczas gdy plan studiów stacjonarnych, ze swą szeroką humanistyczną ofertą programową, może stanowić podstawę autorozwoju kompetencji nauczycielskiej. Jedna z konkluzji badań nad młodymi nauczycielami wskazuje, że wobec uświadomionego braku przygotowania profesjonalnego, absolwenci uniwersytetu zatrudnieni w szkołach (w odróżnieniu od absolwentów innych szkół nauczycielskich) próbują budować swą wiedzę profesjonalną opierając się na intuicji, kreatywności i erudycji (Dróźka, 1997). Proces ten byłby na pewno znacznie ułatwiony, gdyby program studiów kierunkowych uwzględniał głębsze (poza zajęciami z metodyki) powiązania między

studiami profesjonalnymi i kierunkowymi oraz uwzględniał ujawnianie, testowanie i pracę z osobistymi uprzedzeniami czy preferencjami. Brak pogłębionych studiów w zakresie szczegółowych programów i sposobów ich realizacji nie pozwolił wprawdzie dokonać oceny studiów polonistycznych z tego punktu widzenia, warto jednak sygnalizować problem i tego aspektu wiedzy kierunkowej.

Reasumując należy podkreślić, że w ramach zróżnicowanej i bogatej oferty programowej pięcioletnich dziennych studiów polonistycznych odkryć można niejedną ścieżkę edukacyjną, przyjazną dla przyszłego nauczyciela, i „dobrą”, z punktu widzenia najnowszych badań (Shulman i in.). Absolwent tych studiów, ze względu na swe przygotowanie kierunkowe, ma szansę stać się dla ucznia przewodnikiem po świecie wartości, literatury i języka (Gołębiak, Teusz, 1997). Pytanie czy zechce i potrafi? Studia profesjonalne, ograniczone ze względu na czas ich trwania i stosowany model dydaktyczny, nie są tu specjalnie wspierające. Mocniejszą stroną jest ich fakultatywność. Można więc mieć nadzieję, że niekoniecznie mamy tu do czynienia z negatywną selekcją. Mniej optymistyczna pozostaje sytuacja na wydziałach skupiających nauki ścisłe, na których zdarza się tworzenie specjalności nauczycielskich na zasadzie negatywnej selekcji. Pomimo otwarcia możliwości uzyskiwania magisterium w zakresie edukacji, niewiele autonomicznych rad wydziałowych z niej skorzystało. Uczelniom nadal bardziej „opłaca się” kształcić magistrów fizyki, chemii, geografii, aniżeli magistrów edukacji w dziedzinach nauk przyrodniczych, technologii i informatyki etc. Pozostaje pytanie o implikacje tego zjawiska dla startu zawodowego nauczyciela. Czy pogłębiona wysoce specjalistyczna wiedza okaże się bardziej przydatna w szkole niż wiedza i umiejętności nabyte w drodze prowadzenia rzetelnych studiów i badań edukacyjnych?

Jakkolwiek poglądy wskazujące na to, iż w sytuacji mizerni finansowej w uczelniach wyższych trudno oczekiwać radykalnej zmiany w dziedzinie kształcenia nauczycieli, ponieważ podtrzymywnie *status quo* przynosi wymierne korzyści dla wydziałów (zła edukacja wstępna daje szansę na udział nauczycieli w płatnych już formach doskonalenia) wydają się przejaskrawione, to jednak należy się zgodzić z tymi głosami, które stoją na stanowisku, iż bez szerszej debaty i wsparcia organizacyjnego, finansowego, prawnego, wszelkich wysiłków zmierzających do przyspieszenia zmiany w tym zakresie, trudno liczyć na udział, nie tylko świątłych, ale autonomicznych i krytycznych nauczycieli w reformie polskiej szkoły.

KOLEGIA NAUCZYCIELSKIE:
ALTERNATYWNY MODEL EDUKACJI NAUCZYCIELI?

3.1. KOLEGIA W ZAMYŚLE MINISTERSTWA — NADZIEJE

Kształcenie nauczycieli w kolegiach nauczycielskich to, według materiałów publikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej¹ jeden z bardziej wyrazistych przejawów zmiany edukacyjnej w Polsce. W ostatnim dniu sierpnia 1994 roku zakończyły działalność studia nauczycielskie, kształcące nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, a rok później, czyli 31 sierpnia 1995 roku, pedagogiczne studia techniczne, przygotowujące nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Przypomnijmy, że placówki te w uprzednim systemie oświaty były traktowane jako szkoły pomaturalne, a więc wąskozawodowe. Były to swoiste „ślepe uliczki”. Ich ukończenie nie dawało absolwentom żadnej możliwości kontynuowania edukacji na poziomie wyższym. Traktowano ich na równi z absolwentami liceów ogólnokształcących. Kolegia nauczycielskie posiadają natomiast status szkół wyższych.

W 1990 roku rozpoczęły działalność kolegia języków obcych, przygotowujące nauczycieli do szkół podstawowych i średnich. Powstały one w związku z dużym zapotrzebowaniem na nauczycieli języków

¹ Analizie poddano następujące teksty: Dep. Kształcenia Nauczycieli MEN — A. Bida, J. Robak, J. Strzemieczny, *Kształcenie nauczycieli: Stan obecny i perspektywy zmian*, Kształcenie Nauczycieli 1992, nr 1 (1), s. 44–53; I. Stępniewski, *Sieć kolegiów nauczycielskich w świetle potrzeb kadrowych oświaty*, Kształcenie Nauczycieli 1992, nr 1 (1), s. 54–65; Dep. Szkolnictwa Wyższego MEN, *System kształcenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania kolegiów nauczycielskich*, Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich 1996, nr 1 (21), s. 1–17; Dep. Szkolnictwa Wyższego MEN, *Akredytacja kolegiów nauczycielskich*, Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich 1996, nr 2 (22), s. 3–6.

zachodnioeuropejskich. Rok później (w 1991 roku) uruchomiono kolegia przygotowujące nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Obecnie (dane za 1996 rok) funkcjonuje w Polsce 87 tego typu instytucji kształcących nauczycieli; 33 spośród nich to kolegia kształcące nauczycieli edukacji wczesnej, a 54 to kolegia języków obcych.

Kolegia są tworzone i prowadzone przez kuratoria oświaty za zgodą Ministerstwa Edukacji Narodowej. Podstawowym warunkiem ich powstania jest opieka naukowo-dydaktyczna ze strony uczelni, kształcącej nauczycieli tej samej specjalności. Opieka ta jest realizowana na podstawie porozumienia zawieranego pomiędzy uczelnią a kuratorem. Porozumienie to określa szczegółowo zasady współdziałania obu placówek w ustalaniu i prowadzeniu egzaminów wstępnych i końcowych, uzyskiwania dyplomów studiów wyższych, podejmowania przez absolwentów studiów uzupełniających, odbywania przez nauczycieli kolegiów staży w uczelniach, czy wreszcie opieki finansowej.

Nauka w kolegium trwa trzy lata i jest prowadzona zarówno w systemie studiów stacjonarnych jak i zaocznych (z wyjątkiem języka zachodniego). Warunkiem przyjęcia jest posiadanie świadectwa dojrzałości, zdanie egzaminu wstępnego i przedstawienie świadectwa lekarskiego, potwierdzającego przydatność do wykonywania zawodu nauczyciela. Po pełnym cyklu kształcenia absolwenci otrzymują dyplom ukończenia kolegium, który uprawnia ich do nauczania w przedszkolach, szkołach podstawowych, a w przypadku języków obcych także w szkołach średnich. Na podstawie porozumienia z uczelnią osoby te mogą też uzyskać tytuł licencjata na warunkach określonych przez uczelnię. Rozwiązuje się to w dwojaki sposób: egzamin dyplomowy stanowi zarazem egzamin licencjacki i odbywa się w kolegium przed komisją składającą się zarówno z nauczycieli kolegium jak i nauczycieli akademickich, albo absolwent kolegium przystępuje do dodatkowego egzaminu licencjackiego przeprowadzanego w uczelni. Licencjaci mają też możliwość podejmowania uzupełniających studiów magisterskich. Ponieważ do tej pory nie wszystkie uczelnie patronackie przygotowały osobny wariant studiów poszerzających teoretyczną wiedzę absolwentów studiów licencjackich, niekiedy przyjmowani są oni na trzeci lub czwarty rok studiów magisterskich.

Kształcenie w kolegiach nauczycielskich realizowane jest w specjalnościach odpowiadających przedmiotom lub blokom przedmiotów szkolnych. Wszystkie plany i programy kształcenia są ustalane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warunkiem realizacji tzw. programów autorskich jest ich zatwierdzenie przez władze uczelni patronackiej

i uzyskanie akceptacji ze strony ministerstwa. Za podstawowe kryterium programowe uznaje się potrzeby praktyki i to zarówno w zakresie wiedzy przedmiotowej jak i treści oraz form kształcenia profesjonalnego. Można zauważyć, iż edukacja polega więc nie tyle na studiowaniu wybranej dziedziny wiedzy i odbywaniu wykładów z pedagogiki, psychologii i metodyki, co na całościowej edukacji nauczycielskiej. Kształci się nie filologa, ale nauczyciela języka, nie biologa, lecz nauczyciela biologii etc. Częstym zjawiskiem jest też łączenie przygotowywania się do nauczania dwóch przedmiotów czy specjalności — na przykład matematyki z informatyką, nauczania początkowego z logopedią etc.

Kolegia reprezentują odmienną w stosunku do akademickiej koncepcję kształcenia nauczycieli. Polega ona na formułowaniu celów z punktu widzenia modelu absolwenta przygotowanego do zadań, które ma on wypełniać w szkole. Żywiej reagują też na potrzeby praktyki, uruchamiając te specjalności, które są w danym momencie najbardziej potrzebne w regionie.

3.2. PEDEUTOŁODZY O KOLEGIACH — OBAWY

Tak przedstawiają się kolegia w materiałach ministerialnych. Jawi się w ich świetle obraz nowoczesnych, europejskich instytucji edukacyjnych, których powołanie stwarza szansę na przewyciężenie niedomogów „akademickiego”, zbyt formalnego i „teoretycznego”² kształ-

² Zarzut nadmiernej teoretyczności studiów nauczycielskich, często formułowany we wczesnym okresie przełomu, dotyczył niewłaściwej relacji (braku integracji) oraz usytuowania zajęć o charakterze teoretycznym w stosunku do zajęć praktycznych (zob. np. Kotusiewicz, Kwiatkowska, 1992; Dudzikowa, 1992; Gołębiak, 1995). Wymienieni autorzy nie kwestionują roli teorii w kształceniu nauczycieli, proponują natomiast inne jej usytuowanie i wykorzystanie. Co więcej formułuje się często pogląd, że w zakresie pedagogiki zarzut o nadmierną teoretyczność studiów jest mocno przejawskrawiony; tak naprawdę brakuje w nich teorii (Kwieciński, 1998; Kwiatkowska, 1991). Godzi się także zaznaczyć, że środowiska postSN-owskie i współpracujący z nimi nauczyciele oraz doradcy z WOM-ów, przynajmniej te, z którymi zetknęłam się osobiście przy realizacji różnych projektów edukacyjnych, czasem korzystają z argumentów o zbytnej teoretyczności studiów na pokrycie własnych braków w wykształceniu i niechęci do ich eliminowania. Z drugiej strony jednak spostrzeżenia dotyczące ogromnego zaangażowania niektórych osób w dokonywanie zmiany instytucjonalnej i w doskonalenie własnego profesjonalizmu, a także nieformalne rozmowy, pozwalają wysunąć wniosek, iż w znacznej części owa niechęć w stosunku do teorii ma swe źródło w negatywnych skojarzeniach wyniesionych z własnej albo znanej praktyki uczelnianej.

cenia nauczycieli. Powstaje jednak zasadnicze pytanie, czy jest to rzeczywiście nowa jakość? Ile w niej „europejskości”, ile reminiscencji po SN-ach, na bazie których powstały, a ile tęsknoty do „akademickości”? U początków ich rozwoju pojawiały się przecież głosy krytyczne, formułowane głównie przez przedstawicieli akademickich, niechętne ich powoływaniu, wskazujące na brak w Polsce tradycji tej formy kształcenia. Podkreślano też europejską tendencję w kierunku rozszerzania uniwersyteckiego wymiaru kształcenia nauczycieli i wydłużania czasu jego trwania przynajmniej do czterech lat (Niemiec, 1994; Gołębnik, 1994). Wielu pedeutologów w tym okresie, zarysowując ogólny kierunek przemian w kształceniu nauczycieli — od pedagogiki wzoru i fragmentaryzacji do edukacji kreatywnej, holistycznej i wieloparadygmatycznej, nastawionej na rozwój, otwartej na świat, uczącej porozumiewania się, wyrażało jednocześnie troskę o to, aby nadmierna profesjonalizacja czynności nauczania nie przyniosła negatywnych konsekwencji w postaci zbytniego urynkowania, obniżenia poziomu, technologizacji czy wręcz trywialnego uprządkowania kształcenia nauczycieli. Przestrzegano też przed bezrefleksyjnym kopiowaniem wzorów zachodnich, wyważaniem otwartych już drzwi, zerwaniem z dotychczasowym dorobkiem edukacji i nauk pedeutologicznych (Kwiatkowska, 1991; Kwiatkowska, Kotusiewicz, 1992). Jak można sądzić, powstawaniu tych uzasadnionych przecież obaw sprzyjała też świadomość zamiennego stosowania w języku polskim terminów: „zawód” i „profesja”. Profesjonalizację rozumie się często jako „uzawodowienie” i nie dostrzega się różnicy pomiędzy kształceniem zawodowym a edukacją profesjonalną. W obszarze anglojęzycznym termin *vocational education* odnoszony jest wyłącznie do instrumentalnego kształcenia wąskich i wyraźnie określonych (zamkniętych) umiejętności, podczas gdy profesjonalista to najwyższej klasy specjalista — prawnik, lekarz, menedżer, opierający permanentny rozwój swych kwalifikacji na solidnej podbudowie studiów wyższych. Uznanie czynności nauczycielskich za profesjonalne oznacza więc nie degradację i obniżenie poziomu kształcenia, ale wprost przeciwnie — podwyższenie statusu i edukację na uniwersyteckim poziomie (problem ten jest szerzej omówiony w rozdziale 6).

Pojawia się pytanie, czy opieka naukowa nad kolegiami nauczycielskimi w Polsce, realizowana przez różne szkoły wyższe, jest w stanie uchronić te instytucje przed antycypowaną przez środowiska pedeutologiczne profesjonalizacją, rozumianą jako wąskie, instrumentalne kształcenie, polegające bardziej na wyposażaniu przyszłych nauczycieli w wiedzę

typu *jak* niż *dla*czego i wywiczaniu ich w konkretnych procedurach działań? Wydaje się, że wiele zależy od tego, jakiego rodzaju jest to opieka. Jeśli opiekunem jest uczelnia — kierunek pozostający w „okowach pozytywizmu”, to z pewnością nie. Sądzić można, iż taka opieka może tylko utwierdzać w poczuciu niższości wobec świata akademii. Jeśli opiekunem jest uczelnia nastawiona na zmiany, ceniąca sobie kolegium może nie jako poligon, ale miejsce otwierania możliwości wprowadzenia rzeczywistej zmiany, to być może pojawią się pewne (interesujące?) rezultaty.

Brak wnikliwszych analiz badawczych przeprowadzonych na szerokich próbach nie pozwala udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące jakości edukacji nauczycielskiej realizowanej w kolegiach. Należałoby podkreślić, że choć emocje nieznacznie „opadły”, kolegia w dalszym ciągu mają zagorzałych przeciwników i wielu „wspomagaczy” z uniwersytetów. W publikacjach spotyka się więcej ideologii niż bezstronnych ekspertyz. Instytucje te, kreowane jako znak zmiany, pozostają też ciągle w centrum zainteresowań ministerstwa i edukacyjnych programów europejskich.

Nie poszukując rozstrzygnięć, przyjrzyjmy się zasygnalizowanemu problemowi poprzez pryzmat materiałów akredytacyjnych przygotowanych przez jedną z tych instytucji, uznawaną za lidera przemian. Spróbujmy ustalić na ich podstawie, czy rozwiązania stosowane w kolegium stanowią rzeczywistą alternatywę wobec dotychczasowej, tzn. „akademickiej” praktyki w dziedzinie kształcenia nauczycieli? Czy ta alternatywność rzeczywiście wykracza poza ofertę szkoły pomaturalnej, jaką stanowiły wcześniej SN-y?

3.3. KOLEGIA O SOBIE — ZWĄTPIENIA (STUDIUM PRZYPADKU)

Założenia alternatywności kolegium wobec uniwersyteckiej „tradycji”

Organizatorzy międzynarodowej konferencji inicjującej pracę pierwszej trzynastki kolegiów nauczycielskich, którzy obradowali we wrześniu 1991 roku w Miętym pod znamienym hasłem „Alternatywny model kształcenia nauczycieli”, nie mieli wątpliwości, że alternatywą wobec „starej” praktyki kształcenia nauczycieli w SN-ach i uniwersytetach mają stać się w Polsce kolegia. Gospodarzami konferencji było MEN oraz CODN, wspomagani przez gości z Unii Europejskiej,

a uczestniczyli w niej, obok dyrektorów i nauczycieli kolegów, doradcy metodyczni oraz nauczyciele akademicy zajmujący się edukacją nauczycielską. Rezultatem konferencji, przygotowanej bardzo starannie od strony merytorycznej i metodycznej, wprowadzającej obok tradycyjnych form typu referaty, prezentacje czy dyskusje panelowe, takie techniki stymulujące komunikację i konkretne działania, jak: warsztaty, sesje plakatowe, „burze mózgów”, było przyjęcie (wypracowanie, wygenerowanie) podstawowych (wspólnych) założeń kształcenia nauczycieli w kolegiach.

Naczelnym konceptem (hasłem), w formułowanej w trakcie konferencji koncepcji kształcenia w kolegiach, pozostawała **integracja teorii i praktyki edukacji**. Integracja ta miała się przejawiać w kilku podstawowych sferach pracy kolegium.

Po pierwsze: przekonywano do integralnego, w miarę możliwości, podejścia do teorii wykorzystywanej w studiach profesjonalnych. Zaprezentowano przykład programu przedmiotu „Podstawy edukacji”, który miał zastąpić tradycyjny blok przedmiotów psychopedagogicznych. Program ten zrywał z tradycją prezentacji szczegółowych dyscyplin na rzecz **integralnego wykorzystania ich treści do uzyskania lepszego rozumienia praktyki edukacyjnej, także własnej**³.

Po drugie: prezentując koncepcję refleksyjnej praktyki i oparte na niej rozwiązania edukacyjne stosowane w Wielkiej Brytanii i Holandii, wskazywano na znaczenie praktyk szkolnych. Podkreślano, że ich rola nie może być ograniczana tylko do terenu aplikacji wcześniej poznanych teorii i wyprowadzonych z niej procedur działań. Uczenie się **poprzez praktykę dla doskonalenia praktyki**, wymaga innego usytuowania i organizacji zajęć studentów w szkołach. „Praktyczny początek”, pozwalający każdemu określić, czego musi się dowiedzieć na uczelni, aby dobrze funkcjonować w klasie szkolnej, przeplatanie się zajęć akademickich i praktycznych, to ważniejsze z postulatów.

Po trzecie: akcentowano **konieczność współdziałania** wszystkich zaangażowanych w edukację w kolegium „**nauczycieli nauczycieli**”: nauczycieli kolegium, nauczycieli z uczelni patronackich, nauczycieli ze szkół praktyk. Wskazywano na znaczenie partnerstwa, walory uczenia się od siebie nawzajem, konieczność ustanowienia innych relacji⁴.

³ Por. K. Konarzewski, *Podstawy edukacji*, CODN, Warszawa 1991 (materiał powielony).

⁴ Zob. następujące materiały konferencji „Alternatywne modele kształcenia nauczycieli”, Miętno, 27–29 września 1991 r.: P. Van Engelshoven, „Projekt systemu

Dyskutowano wiele nad statusem kolegiów. Mimo zapewnień ze strony Ministerstwa, że kolegia będą traktowane jako szkoły wyższe, dyrektorzy tychże placówek nie mieli pewności, czy studia w kolegium będą traktowane jako pełnowartościowy cykl wstępnej edukacji nauczycielskiej, nie wymagający w przyszłości formalnego uzupełniania, ale umożliwiający zainteresowanym absolwentom zdobycie dyplomu magisterskiego.

Pytania badawcze, metoda i teren badań

Wiele przesłanek przekonuje, że kolegia już nieco „okrzepły”. Od konferencji w Miętnej minęło kilka lat. Interesującym zabiegiem wydaje się próba podjęcia poszukiwań celem udzielenia odpowiedzi na pytanie:

W jakim stopniu i zakresie w pracy kolegium można dostrzec symptomy alternatywności wobec akademickiego modelu edukacji nauczycielskiej?

Przedstawione wyżej założenia dotyczące istoty czy też raczej charakteru tejże alternatywności zakreślają zakres poczynań badawczych do następujących kwestii:

— W jakim zakresie podjęto w kolegium próbę całościowego podejścia do teorii pedagogicznej?

— O ile usytuowanie, organizacja, kierowanie aktywnością studentów, a także sposoby jej oceniania, wskazują na uwzględnianie „innej” relacji teorii i praktyki?

— Na ile udało się wyjść poza postrzeganie praktyki jako terenu aplikacji teorii?

— Czy jest to zamierzona integracja teorii i praktyki edukacyjnej?

— Co ze współpracą „nauczycieli nauczycieli”? Czy występuje? W jakich obszarach? W czym się przejawia? Czy dotyczy wszystkich trzech kategorii (nauczycieli akademickich, nauczycieli kolegium, nauczycieli pracujących w szkołach)?

— Co ze statusem kolegium? Czy w świadomości podmiotów edukacji realizowanej w kolegium szkoła ta ma status szkoły wyższej? Czy

kształcenia nauczycieli szkół średnich — COLOV report”; H. Broekmann, F. Korthagen, T. Wubbels (Utrecht University), „Kształcenie nauczycieli szkół średnich w ujęciu Grupy OW i OC”; J. Dingelstad (Technical Teacher Training College — PTH), „Dutch Teacher Training”; D. Fish (Brunel University), „Kształcenie poprzez praktykę”; R. Dolve (Exeter University), „Curriculum Development — prezentacja przedmiotu i sposobów realizacji”; M. Robinson (Brighton Polytechnic), „Kształcenie nauczycieli języka ojczystego”.

osoby nauczane traktuje się jak studentów? Czy one same czują się studentami? Jaki stosunek do nich przejawiają przedstawiciele uczelni patronackich? Czy absolwenci kolegium kontynuują edukację na studiach magisterskich? Jak sobie radzą?

Na wszystkie te sformułowane pytania poszukiwałam odpowiedzi w materiałach przygotowanych w ramach procedury akredytacyjnej⁵ przez jedno z pierwszej „trzynastki” tego typu instytucji kształcących nauczycieli, powołanych w 1991 roku, uznawane przez Ministerstwo za niekwestionowanego lidera⁶.

Poddając się w 1997 roku eksperymentalnej procedurze akredytacji instytucjonalnej, przeprowadzono w kolegium tzw. samoocenę. Efekty tej samooceny zostały przedstawione w raporcie. Zaprezentowano w nim kolejno: krótką historię instytucji, podstawy prawno-organizacyjne, uczelnie patronackie, zasoby kadrowe i materialne, filozofię kształcenia, wewnętrzną budowę kursów, praktykę pedagogiczną, system pomiaru i oceny, system rekrutacji studentów, wewnętrzny system oceny jakości kształcenia, doskonalenie nauczycieli kolegium. Dołączono teksty podpisanych porozumień o współpracy ze szkołami wyższymi, a także opinie o jakości kształcenia formułowane przez opiekunów naukowych z ramienia tychże uczelni. Zamieszczono obowiązujące w roku akademickim 1996/1997 plany zajęć. Przytoczono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów i nauczycieli kolegium, ujawniające ich opinie na temat funkcjonowania tej szkoły. Zaprezentowano losy dotychczasowych absolwentów. Tekst o objętości 38 stron maszynopisu wraz z 28 stronami aneksu stanowi obszerne źródło wiedzy o kolegium. Zza określonych sformułowań i liczb, zaprezentowanych z okazji dość szczególnej, jaką stanowiła wizyta zespołu akredytacyjnego, wyłania się obraz dnia powszedniego. Uważne „wczytanie się” w tekst umożliwi dokonanie wielostronnych interpretacji.

⁵ Elementem procedury akredytacyjnej stosowanej w akredytacji kolegiów nauczycielskich, jak zresztą każdej tego typu procedurze badania jakości, jest przeprowadzenie badania jakości przez samo kolegium i przedstawienie odnośnego raportu tzw. zespołowi wizytującemu (zob. np. Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich, Szczytno, nr 2 (22), 1996; R. Joffery, Analiza zasad akredytacji i wspierania jakości studiów nauczycielskich w polskich kolegiach, MEN, Kontrakt nr 9115/3/2.

⁶ Świadczy o tym choćby fakt wyboru tego właśnie kolegium do eksperymentalnego wdrożenia systemu akredytacji, stała obecność nauczycieli kolegium w programach TEMPUS, usytuowanie w kolegium wydawnictwa Biuletynu Kolegiów Nauczycielskich.

Niżej odwołuję się do tych fragmentów raportu, które wydają się ważne, ze względu na sygnalizowane wcześniej wątpliwości dotyczące tego, czy wstępne kształcenie nauczycieli w kolegium stanowi alternatywę wobec dotychczasowego modelu akademickiego. Odnieść można bowiem wrażenie, że o filozofii realizowanego kształcenia świadczy nie tylko słowna deklaracja integracji teorii i praktyki edukacyjnej. Jej potwierdzenie czy też odzwierciedlenie zapewne winno znaleźć się w planach i programach studiów, usytuowaniu praktyk, stosowanych formach i metodach pracy ze studentami i nauczycielami.

Struktura kursów, formy i metody pracy w kolegium — nowa „integracyjna” oferta?

Poddane analizie kolegium oferuje kształcenie nauczycieli w zakresie trzech podstawowych specjalności: matematyki, języka niemieckiego oraz nauczania początkowego z informatyką, wychowaniem przedszkolnym, logopedią lub językiem polskim. Ten ostatni wariant stanowi propozycję dla młodzieży polonijnej. Absolwenci wszystkich specjalności mogą przystępować do egzaminu licencjackiego. Gwarantują to porozumienia zawarte z uczelniami patronackimi. Program nauczania początkowego łączonego z logopedią lub informatyką jest programem ministerialnym. Programy „podsPECIALNOŚCI” — informatyka i logopedia, przygotowane przy współpracy nauczycieli kolegium i specjalistów z uczelni wyższej, zostały zatwierdzone przez Radę do spraw Kształcenia Nauczycieli MEN. Kształcenie w ramach nauczania początkowego z wychowaniem przedszkolnym (edukacja wczesna) jest realizowane według autorskiego programu, który powstał na Wydziale Pedagogicznym jednego z uniwersytetów. Program nauczania początkowego z językiem polskim został przygotowany przez MEN dla młodzieży polonijnej.

W obrębie programu każdej specjalności wyraźnie określa się: plan zajęć, czyli wykaz obowiązkowych przedmiotów nauczania, liczbę godzin (tygodniową i semestralną), zalecane formy, liczbę dni praktyk w szkołach. Dla każdego przedmiotu opracowany jest program nauczania, na który składają się: zestaw treści, określenie formy zaliczenia oraz wykaz obowiązującej literatury. Ponadto prowadzący zajęcia z poszczególnych przedmiotów zobowiązani są do opracowania tzw. sylabusów, czyli pełnej informacji o sposobach realizacji materiału nauczania w poszczególnych semestrach studiów, wymaganej od studentów aktywności w czasie zajęć, powiązaniach przedmiotu z zajęciami praktycznymi, odbywanymi w placówkach oświatowych, sposobach pomiaru

osiągnięć studenta, formach korzystania z zalecanej literatury. Podstawowym założeniem leżącym u podstaw tworzenia dokumentacji jest spójność sylabusów z programami i planami studiów. Zachęca się do planowania zespołowego i uwzględniania indywidualnych uwarunkowań procesu studiowania — zarówno po stronie studiujących, jak i nauczycieli. Od dokumentów opracowywanych przez nauczycieli kolegium wymaga się, aby odzwierciedlały, że zarówno planowanie jak i realizacja zajęć są zgodne z promowanymi koncepcjami nowoczesnego nauczania. Winny uwzględniać pracę w małych grupach, warsztatowe formy zajęć, uczenie własnym przykładem. Wszystkie dokumenty — plany, programy i sylabusy są ogólnie dostępne w czytelni biblioteki kolegium. Uwagę zwraca ich język. To już nie tyle zestaw treści „do przerobienia”, co opis warunków zaliczenia, jasne określenie osiągnięć związanych ze studiowaniem i sposobów przedstawienia jego rezultatów (Raport, s. 16, 25).

Struktura wszystkich kursów jest zbliżona. Tworzą ją: blok wiedzy przedmiotowej, blok przedmiotów psychopedagogicznych, blok metodyczno-sprawnościowy i blok ogólnorozwojowy (Raport, s. 18). Jeśli pominąć blok ogólnorozwojowy, na który składają się zajęcia z wychowania fizycznego i lektoraty z języków obcych, to można przyjąć, zgodnie z powszechnie uznanym modelem, że bloki przedmiotów psychopedagogicznych i metodyczno-sprawnościowych stanowią profesjonalną komponentę kształcenia, podczas gdy blok wiedzy przedmiotowej, jak sama nazwa wskazuje, wyposaża w wiedzę związaną z nauczaniem przedmiotami szkolnymi. Analiza planów nauczania dla poszczególnych specjalności pozwala nie tylko zorientować się, czego uczą się studenci, ale także określić proporcje między tymi dwoma, tradycyjnie wyróżnianymi, elementami kształcenia nauczycielskiego. Uwaga ta dotyczy szczególnie kierunków matematyka i język niemiecki, które przygotowują do nauczania konkretnych przedmiotów; edukacja wczesnoszkolna ma nieco inny charakter. Na realizację kształcenia profesjonalnego przewiduje się 490 godzin na specjalności „matematyka” i 435 godzin na „specjalności” język niemiecki. Trzeba wskazać, iż liczby te przekraczają znacznie formalny wymóg 270 godzin zajęć z pedagogiki, psychologii i metodyki, choć w przygotowywaniu nauczycieli języka obcego łączny wymiar przedmiotów psychopedagogicznych (bez metodyki) jest niższy niż „zwyczajowe” 90+90. Na obu specjalnościach stosunek kształcenia profesjonalnego do studiów przedmiotowych przyjmuje proporcje jak 1:3. Tak więc biorąc pod uwagę wymiar czasu przeznaczanego na edukację profesjonalną należy stwierdzić, że jest

ona doceniana; stanowi ważny element studiów, nie jest marginalizowana. Pojawia się jednak pytanie, czy nie dzieje się to „kosztem” uzyskiwanej przez studentów wiedzy przedmiotowej. Czy zajęcia kierunkowe w wymiarze 1590 godzin na specjalności „język niemiecki” czy 1398 na „matematyce” stanowią wystarczającą bazę dla nauczania w szkole bądź realizacji dwuletnich studiów magisterskich. Odpowiedź na pierwszą część pytania mogłyby przynieść badania efektywności nauczania absolwentów kolegium. Przyjęcie założenia, że nauczanie w szkole podstawowej nie wymaga pogłębionych studiów specjalistycznych, byłoby krokiem wstecz wobec doświadczeń choćby amerykańskich (Shulman, 1990).

Częściowej odpowiedzi na drugą część pytania mogą przynieść analizy opinii uczelni patronackich. Opiekun naukowy specjalności matematyka zwraca uwagę na trudności w kontynuacji studiów w ramach pięcioletnich studiów magisterskich funkcjonujących w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Około połowa absolwentów kolegium, „dołączonych” do istniejącego rocznika studiów magisterskich, miała trudności z zaliczeniem roku. Wprawdzie zajęcia z przedmiotów kierunkowych w analizowanym kolegium prowadzą, w ocenie opiekuna naukowego, „doświadczeni nauczyciele akademicy”, co stanowi gwarancję „należytego ich poziomu”, ale „sposób kształcenia”, w którym stawia się „szczególny nacisk na praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela” i w którym „zrezygnowano w dużej mierze z tradycyjnego podziału na wykłady i ćwiczenia [...] jest dość odległy od standardów akademickich”. Wobec powyższego opiekun naukowy matematyki widzi konieczność zorganizowania dla absolwentów kolegium „specjalnych studiów uzupełniających”.

Problem ten nie dotyczy poniekąd specjalności edukacji wczesnej i „nauczania początkowego z logopedią bądź z informatyką”. Opiekun naukowy pierwszej z nich, formułując pozytywną ocenę współpracy z kolegium, podkreśla między innymi, że wskaźnikiem bardzo wysokiego poziomu zajęć ze studentami jest „dobra adaptacja studentów do warunków pracy w Uniwersytecie”. Absolwenci „nauczania początkowego z logopedią czy informatyką” także z sukcesem kontynuują studia. W 1995 roku rozpoczęło studia magisterskie 95% absolwentów. Opiekun naukowy z Wyższej Szkoły Pedagogicznej podkreśla „spójność wysiłków uczelni i kolegium nad uzyskiwaniem wysokiego poziomu kształcenia” i fakt uruchomienia w jego macierzystej uczelni dwuletnich studiów magisterskich dla absolwentów kolegium.

Interesującym zabiegiem, z perspektywy deklarowanych wstępnie założeń dotyczących integralnego ujmowania teorii edukacji, wydało się przeanalizowanie planów nauczania z punktu widzenia nazw pojawiających się w nich przedmiotów. Uwagę zwraca fakt, że w żadnym z nich nie występuje, wydawałoby się tak tradycyjny, że wprost konieczny, taki przedmiot jak pedagogika. W planach „matematyki”, „edukacji wczesnej” i „nauczania początkowego z logopedią” bądź „z informatyką” zawarto promowane przez ministerstwo „podstawy edukacji”, zaś w planie języka niemieckiego — blok przedmiotów psychopedagogicznych stanowią: teoria uczenia się i nauczania języków obcych, socjologia edukacji, psychologia, metodyka. I do tego raczej ograniczałoby się „nowe podejście” względem integralnego charakteru kształcenia profesjonalnego. Określone nowe czy nowoczesne przedmioty występują tylko w planie edukacji wczesnej. Spotykamy w nim takie tytuły, wskazujące na próbę całościowego ujmowania treści kształcenia, jak: „dziecko specjalnych potrzeb”, „edukacja przedszkolna”, „edukacja początkowa”, czy „drama”.

Analiza materiałów ewaluacyjnych, w szczególności zaś wymagań dotyczących triady: plan — program — sylabus, a także wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów zdają się potwierdzać, że dobór form i metod pracy w kolegium nie jest przypadkowy i że dominują metody aktywne, umożliwiające „łączenie teorii z praktyką”. Hierarchia stosowanych form pracy w kolegium kształtuje się następująco: warsztaty, konwersatoria i wykłady. Nauczyciele uzasadniają swe preferencje tym, że te pierwsze „sprzyjają nabywaniu kompetencji nauczycielskich”, drugie — „zdobywaniu umiejętności posługiwania się określonym słownictwem”, trzecie zaś „służą wprowadzaniu w nowe zagadnienia lub porządkowaniu i systematyzowaniu wiedzy wynoszonej z praktyk szkolnych” (Raport, s. 33). Można wnioskować, że pod względem metodycznym studia w kolegium istotnie różnią się od standardu akademickiego. Pewne *novum* w stosunku do zajęć uczelnianych stanowi też prowadzenie niektórych zajęć przez dwóch nauczycieli, na przykład pedagoga i psychologa czy nauczyciela kolegium i nauczyciela ze szkoły ćwiczeń.

Praktyka — teren aplikacji czy źródło teorii?

O alternatywności wobec akademickiego modelu kształcenia nauczyciela decydować też miało inne podejście do praktyki. Przyjęcie założenia o integracji teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli winno odzwierciedlać się w planach studiów (zwiększonym wymiarem godzin

praktycznych i innym ich usytuowaniem w strukturze studiów), w organizacji zajęć i metodach pracy studenta i ze studentem. Jeśli studenci mają uczyć się z praktyki, to ich pobyt w szkole nie może ograniczać się do kilku wizyt służących dokonywaniu obserwacji wzorów „dobrego nauczania” i miesięcznej aplikacji wcześniej wyuczonych procedur działań. Studiowanie praktyki wymaga stałego z nią kontaktu, innej formy uczestnictwa, innego kierowania (a raczej wspomaganie) ze strony nauczycieli akademickich i szkolnych.

Czy można ogólnie odpowiedzieć na pytanie, w jakim zakresie organizacja i realizacja praktyk w omawianym kolegium odpowiada wyżej przedstawionemu postulatowi?

Analiza dokumentów kolegium, reprezentującego w naszych badaniach alternatywny wobec akademickiego model wstępnego kształcenia nauczycieli, pozwala na stwierdzenie, że przynajmniej w sferze założeń przypisuje się praktyce szkolnej studentów istotnie **inne** miejsce i znaczenie. Owa „inność” wyraża się przede wszystkim uznaniem jej za immanentną część procesu wspomaganie rozwoju kompetencji nauczycielskiej, polegającej nie tyle, bądź nie tylko, na umiejętnościach warsztatowych, ile uzyskiwaniu rozumienia sytuacji edukacyjnych i sensu własnego w nich działania. O alternatywności w tym zakresie świadczyć też może odmiennosc powiązania zajęć praktycznych w szkołach z zajęciami akademickimi na uczelni. W pierwszym semestrze studiów słuchacze, podzieleni na małe grupy robocze, spędzają jeden dzień w tygodniu w szkole, gdzie poza zajęciami polegającymi na „byciu użytecznym”, prowadzą „małe badania” w ramach przedmiotu podstawy edukacji. Zajęcia te nazywane są praktyką obserwacyjną. Studenci potwierdzają swą obecność w szkole w tzw. karcie praktyki, a progres w uzyskiwaniu rozumienia szkoły dokumentują poprzez gromadzenie w tzw. teczce praktyk wszystkich materiałów typu: raporty, sprawozdania, analizy. Zaliczenia praktyki, na podstawie opinii nauczyciela podstaw edukacji, dokonuje kierownik praktyk. Warunkiem zaliczenia, oprócz potwierdzonego uczestnictwa i zgromadzenia odpowiednich materiałów, jest wykazanie się znajomością określonych zagadnień. Drugi i trzeci semestr studiów to okres tzw. praktyk terenowych, zajmujących również jeden stały dzień w tygodniu, ale powiązanych już z metodykami nauczania poszczególnych przedmiotów. Podczas tych zajęć słuchacze mają możliwość występowania w roli asystentów nauczycieli, wypróbowywania swych pomysłów, samodzielnego prowadzenia niektórych lekcji. Warunkiem zaliczenia, oprócz potwierdzonej

karty obecności, teczki materiałów ilustrujących rozwój w nabywaniu kompetencji w zakresie rozumienia roli nauczyciela w klasie, jest uzyskanie pozytywnej oceny poczynań nauczycielskich, wystawionej przez nauczyciela — opiekuna szkolnego i wykonanie wszystkich zadań zleconych przez nauczycieli prowadzących przedmioty metodyczne. W szóstym semestrze studiów słuchacze odbywają, połączoną z zawieszeniem zajęć na uczelni, sześciotygodniową praktykę nauczycielską w szkołach. Zaliczenie tej praktyki z pozytywną oceną (uwzględnianą zresztą w obliczaniu średniej ocen studiów) stanowi warunek ukończenia kolegium. Praktyka ta stanowi swoisty egzamin nabycia wstępnych kompetencji nauczycielskich. Słuchacze prowadzą w trakcie jej trwania dziennik praktyk, gromadzą stosowane materiały edukacyjne (np. scenariusze). Jest to również test dla kolegium. Obserwując poczynania słuchaczy próbuje się ustalać, jakie braki występują w pracy kolegium. Takie monitorowanie postępu, który dokonuje się także, rok po roku, po stronie uczelni, możliwe jest dzięki ukonstytuowaniu się Zespołu Praktyki Pedagogicznej. To gremium zarządzające praktykami tworzą: kierownik praktyki — osoba funkcyjna, nauczyciele kolegium prowadzący przedmioty związane z praktykami (podstawy edukacji, metodyki), nauczyciele praktyki. Tradycją szkoły stało się odbywanie wspólnych zebrań poświęconych wymianie doświadczeń (zasadą organizującą spotkania stało się hasło: „uczymy się od siebie nawzajem”), upowszechnianie wśród nauczycieli modelu nauczania promowanego w kolegium, uzyskiwanie informacji zwrotnych. Część spotkań ma charakter warsztatowy. Ich liczba i tematyka jest każdorazowo uwarunkowana aktualnymi potrzebami.

Obok rozwiązań dotyczących zadań i organizacji innym wskaźnikiem alternatywności wobec tradycyjnego pojmowania roli praktyk w kształceniu nauczycieli może być jej wymiar czasowy. Przypomnijmy, że wymiar ten deklarowany w dokumentacji kolegium wynosi „około 20%” czasu przeznaczanego na studia (bez nauki własnej). Wnikliwa analiza planów poszczególnych specjalności pozwala spostrzec, że na żadnej z nich próg ten nie został osiągnięty. Procentowy udział zajęć praktycznych w całokształcie proponowanych form kształtuje się następująco:

— matematyka	14,0%
— nauczanie początkowe z informatyką	18,5%
— nauczanie początkowe z logopedią	18,1%
— język niemiecki	7,2%.

Według autorów Raportu ograniczenia w tym względzie wynikają z „możliwości organizowania praktyki w najbliższym środowisku szkolnym”. Może warto też w tym miejscu przypomnieć, że zalecenie tych koncepcji, które eksponują integrację teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli jest takie, aby czas przeznaczany na studiowanie praktyki wypełniał przynajmniej połowę czasu studiowania (Fish, 1992).

Lektura Raportu potwierdza świadomość osób organizujących studia w kolegium co do wagi zajęć praktycznych dla rozwoju kompetencji nauczycielskich. Na stronie 19 wspomnianego dokumentu spotykamy stwierdzenie: „...praktyka zawodowa jest wkomponowana w całość procesu kształcenia i stanowi zdecydowanie najważniejszy element organizacji pedagogicznej edukacji przyszłych nauczycieli wszystkich specjalności”. Odnieść można wrażenie, że sformułowanie to stanowi wyraźny postulat integralnego podejścia do profesjonalnego komponentu edukacji. Jako znaczący wysuwa się także akapit wskazujący na ewolucję tej formy. Jego treść świadczy niewątpliwie o tym, że od początku istnienia kolegium wiele wysiłków koncentrowano na urzeczywistnieniu modelu „od praktyki, poprzez uzyskiwanie coraz lepszego jej rozumienia, do stałego doskonalenia działania”. W tym miejscu można postawić kolejne pytania:

— W jakim stopniu udało się dotąd dokonać rzeczywistej zmiany?

— Jak dalece stało się możliwe odejście od tradycyjnego traktowania praktyki jako terenu aplikacji procedur wyprowadzonych z teorii?

— Czy udało się odejść od trywialnego rozumienia praktyki i sytuowania jej na marginesie „właściwych” studiów?

— Czy w mentalności podmiotów ją organizujących jawi się ona jako źródło teorii?

Pisemne przedstawienie w Raporcie założeń, celów, walorów praktyk może wywołać u osoby studiującej ten tekst ambiwalentne odczucia. Pojawia się w nim mianowicie, w akapicie dotyczącym „założeń organizacyjnych”, stwierdzenie, że „przygotowanie zawodowe nie może odbywać się w oderwaniu od praktyki”, że „słuchacz powinien spędzić około 20% czasu studiów w szkole lub innej placówce oświatowej” i zalecenie, aby „przeznaczać na tego typu zajęcia jeden, stały dzień w tygodniu” (Raport, s. 19). Dalej wskazuje się, że pobyt studentów w szkole umożliwia im „zapoznanie się ze strukturą organizacyjną i pracą szkoły, ‘bycie’ w sytuacjach, w których niebawem będą uczestniczyli na co dzień jako przyszli nauczyciele”, oraz „uczenie się od dzieci, jak zmagają się z zadaniami, jak dochodzą do nowych twórczych re-

akcji na sytuacje uczenia się”, a także uzyskiwanie informacji zwrotnych od uczniów. Formuluje się też bardzo wyraźnie, że „słuchacz **ma prawo** oczekiwać rzetelnej i fachowej **opieki** oraz **oceny**”, zaś „wszyscy nauczyciele związani z praktykami mogą spodziewać się, że słuchacz będzie z **zapalem** i systematycznie przygotowywał się do **przydzielonych** (wyróżn. własne) mu zajęć” (Raport, s. 20). Dalej spotykamy stwierdzenie, że podstawowym celem praktyki jest „**przygotowanie** słuchaczy do pracy nauczyciela poprzez: 1) zdobycie odpowiedniego zasobu spostrzeżeń i doświadczeń pedagogicznych, 2) **przyswojenie wiedzy** o funkcjonowaniu szkoły, 3) **sprawdzenie przydatności wiedzy teoretycznej** do pracy z uczniem, 4) kształtowanie umiejętności organizowania samodzielnej pracy z uczniami i ich rodzicami, 5) nabywanie kompetencji nauczycielskich, 6) postrzeganie procesów edukacyjnych w ich całej złożoności i w różnorodnych uwarunkowaniach” (Raport, s. 20).

Przedstawiona lista „grzeszy” niewątpliwie brakiem uwzględnienia zasady rozłączności, różnym stopniem ogólności poszczególnych elementów składowych. Określenie: „nabywanie kompetencji nauczycielskich” jest treściowo równoważne ze sformułowaniem: „przygotowywanie do pracy nauczyciela”, i niewątpliwie lepiej oddaje ducha zmiany, która miała nastąpić w praktycznym aspekcie kształcenia nauczycieli w kolegium. Prawdopodobnie „postrzegając procesy edukacyjne w całej ich złożoności” równocześnie „przyswaja się wiedzę o funkcjonowaniu szkoły”, aczkolwiek może lepiej byłoby, aby student, zgodnie z nowoczesnymi koncepcjami nauczania, mógł do tej wiedzy samodzielnie dochodzić. Pewien opór wywołuje też interpretacja punktu 3 powyższej listy? Co oznacza termin „sprawdzenie wiedzy teoretycznej”? Czy fakt, że najpierw zdobywa się wiedzę teoretyczną, a następnie w praktyce określa jej przydatność, czy też to, że refleksja nad działaniem uzmysławia, czego należy się dowiedzieć, aby je doskonalić? Rozważmy czy mamy tu do czynienia z pewną nieporadnością językową, wynikającą z braku nowego słownictwa adekwatnego do nowo tworzonych sytuacji i natarczywego stąd powracania terminów „wdrukowanych” w toku uprzedniej edukacji, czy też pewien „bałagan” językowy odzwierciedla jednak stan pewnego nieuporządkowania — zarówno sfery ideologii jak i jej dydaktycznych implikacji. Wszak mamy i tu do czynienia z ewolucją. W dokonywaniu zmiany, pozbawieni wyraźnych wskazówek, niezależnie od tego jak bardzo tego unikamy, pozostajemy pod wpływem dobrze znanych schematów. Wszystko wskazuje

na to, że taki jest właśnie stan przeprojektowania praktycznego aspektu kształcenia w prezentowanym kolegium. Silnej, graniczącej niekiedy z entuzjazmem, motywacji, co wyraża się niekiedy projektowaniem własnych emocji na inne podmioty, o czym świadczy choćby użycie cytowanego wyżej określenia, że słuchacze nie tylko „systematycznie”, ale wręcz „z zapalem” będą wykonywać przydzielane im zadania, towarzyszy codzienne „borykanie się” z pewną niejasnością, nieokreślonością sytuacji. Stąd prawdopodobnie pochodzi wspomaganie się w konceptualizacji podejmowanych działań „starymi” znaczeniami. Potwierdzenie w omawianym fragmencie prawa słuchaczy do rzetelnej opieki i oceny stanowi niewątpliwie egzemplifikację intencji ich podmiotowego traktowania i zademonstrowania wspomagającej roli (służebności) instytucji edukacyjnych wobec ich profesjonalnego rozwoju.

Uwagi formułowane na temat językowego odzwierciedlenia stanu ewolucji poszczególnych aspektów kształcenia w kolegium dotyczą także nazw poszczególnych rodzajów praktyk. Określenia: „praktyka obserwacyjna”, „praktyka terenowa” czy „praktyka nauczycielska” nie odpowiadają przyjętej filozofii kształcenia. Wszak wszystkie te zajęcia są realizowane w terenie (w szkołach i innych placówkach oświatowych), wszystkie są nauczycielskie — bo polegają na wspomaganiu nauczycielskich kompetencji, a zastosowanie terminu „obserwacyjna” do pierwszej z nich, wyklucza niejako aktywne uczenie się — nie tylko z cudzej, ale i z własnej praktyki. Analiza treści poszczególnych rodzajów praktyk sugerowałaby raczej takie ich określenia, jak: wizyty studyjne w szkołach, praktyka szkolna asystencka, ciągła etc.

O jakości praktycznego komponentu realizowanego w kolegium kształcenia mogą świadczyć też opinie nauczycieli — mentorów, czyli szkolnych opiekunów studentów. W ankiecie przeprowadzonej w szkołach ćwiczeń na zlecenie dyrektora kolegium w 1996 roku, większość z nich pozytywnie oceniła praktyki zarówno pod względem planowania, określając je jako: „jasne i przejrzyste”, „sprawne”, „dobrze współgrające z planami zajęć szkolnych”, jak i przygotowania studentów. Tu akcentowali oni przede wszystkim: „pomysłowość w rozwiązywaniu konkretnych zadań”, „stosowanie alternatywnych metod planowania zajęć (zintegrowane jednostki lekcyjne)”, znajomość rozmaitych form organizacji nauczania w klasie szkolnej, „otwartość i gotowość do uczenia się”. Podkreślali także ich „profesjonalizm”, wyrażający się między innymi „odpowiedzialnością i zaangażowaniem”. Uwagi krytyczne dotyczyły znajomości programu nauczania klasy szkolnej, w której odbywały

się praktyki, poziomu języka polskiego wśród młodzieży polonijnej, nadmiernej szczegółowości planów lekcji (BKN, nr 15). Na marginesie przytoczonych danych należy jeszcze wskazać, że na ankietę odpowiedziało 32 respondentów — głównie nauczycielek nauczania początkowego (23 osoby).

Pewnej wiedzy na temat jakości proponowanych zajęć praktycznych dostaczyć mogą także wypowiedzi słuchaczy. W roku akademickim 1993/1994 studenci specjalności „nauczanie początkowe” opisywali swe wrażenia z praktyki nauczycielskiej, zwracając uwagę na takie wątki, jak:

— systematyczny kontakt z jedną klasą sprzyja nawiązywaniu żywych autentycznych kontaktów z uczniami i nabywaniu pewności siebie w roli nauczyciela,

— praktyka szkolna zmusza do stałej pracy nad sobą, co niesie dodatkowe korzyści w postaci dobrego samopoczucia w szkole, nabierania odwagi w kontaktach z klasą, przeżywania radości z faktu zainteresowania uczniów prowadzoną lekcją etc.,

— praktyka umożliwia dochodzenie do własnej, osobistej teorii i praktyki pedagogicznej (BKN, nr 15)

Niezależnie od tego, że „prawda” o praktykach szkolnych, wyrażana przez słuchaczy, mogła podlegać pewnemu „koloryzowaniu”, wynikającemu ze świadomości oczekiwań, co do ich wypowiedzi, a interpretacja wypracowań, dokonana przez osoby animujące zmianę, również mogła w jakimś stopniu ulegać życzeniom, trzeba przyznać, że zastosowana tu narracja cechuje się i tak dużym stopniem „rewolucyjności” jak na początek lat dziewięćdziesiątych.

Konkludując ten wątek rozważań o alternatywności kształcenia w kolegium można dokonać następującej ewaluacji. „Mocne” strony to niewątpliwie przygotowanie praktyk od strony koncepcyjnej i organizacyjnej. Zwraca uwagę prosta, przejrzysta struktura, jasne określenie zadań dla studentów, nauczycieli szkół i wykładowców. Dobrym pomysłem jest przyjęcie strategii uczenia się w małych grupach — zabieg ten umożliwia prowadzenie stałego, swobodnego dialogu z innymi uczestnikami, sprzyja kształtowaniu nastawienia na współpracę, a nie rywalizację, uczy negocjacji. Wyznaczenie stałych dni praktyk, umożliwienie studentom stałych kontaktów z jedną klasą, ułatwia proces doskonalenia. Monitorowaniu rozwoju sprzyja też zastosowanie techniki określanej w dydaktyce jako „portfolio” (Tripp, 1996), co w tłumaczeniu na język polski znaczy „teczka” (teczka prac, dokumentów etc.).

Osiągnięciem niewątpliwie jest też powiązanie praktyk z przedmiotami akademickimi, szczególnie z „podstawami edukacji” i stworzenie warunków do współpracy „nauczycieli nauczycieli”, włączania szkół i nauczycieli-mentorów nie tyle do demonstrowania poziomu umiejętności nauczania, co współdziałaniu we wspomaganiu w ich nabywaniu i rozwoju. Nie jest to jednak rewolucja! Obserwator nie jest epatowany ani rozmiarem zajęć praktycznych, ani ich rozłożeniem w czasie studiów, ani szczególną metodyką. Brak spodziewanego „praktycznego początku”, wyznaczającego teoretyczne studia, o którym, w swym porywającym wystąpieniu w czasie konferencji w Miętmem, mówiła Della Fish. Określenia poszczególnych rodzajów praktyk oraz narracja niektórych dokumentów budzą podejrzenia, że tradycyjna relacja teoria — praktyka to niekoniecznie historia, że aplikacyjny, w stosunku do teorii, charakter praktyk niestrudzenie dopomina się o swe prawa. Z drugiej jednak strony trzeba zdać sobie sprawę z tego, że nie sposób wszystko zmienić od razu! Wytyczenie kierunku, uwzględnianie realnych warunków i konsekwencja w doskonaleniu poszczególnych elementów danego systemu i ich wzajemnych powiązań to zapewne recepta na sukces mierzony jakością zmiany.

Współpraca „nauczycieli nauczycieli”?

Integracja teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli wymaga ustanowienia „innych” zasad współpracy uczelni ze szkołami ćwiczeń i współdziałania wszystkich pracujących w kolegium nauczycieli. Czynić przygotowania do prowadzenia edukacji prorozwojowej, która uwzględniając potrzeby i możliwości każdego ucznia, trenuje go w nabywaniu umiejętności społecznych, koniecznych dla adekwatnego funkcjonowania w życiu (zob. np. Potworowski, 1995), można bowiem najpełniej w warunkach nasyconych empatią, porozumiewaniem się, współdziałaniem jej głównych podmiotów (zob. np. Brzezińska, Dylak, Gołębiak, Lutomski, Strzelecka, 1994), a „inne” wartościowanie praktycznego elementu profesjonalnego przygotowania stawia konieczność ustanowienia też „innych” relacji między zaangażowanymi w ten proces „teoretykami” i „praktykami” (zob. np. Fish, 1992). Procesowi umacniania tej „alternatywnej” wobec akademickiej formy kształcenia towarzyszyło jednak ciągle zdziwienie ekspertów zagranicznych w kwestii rejestrowanego przez nich w środowisku nauczycielskim nastawienia bardziej na rywalizację niż współpracę (zob. np. MacWilliam, 1994). Koncepcja refleksyjnej praktyki wymaga bowiem nie tylko otwar-

tości wobec innych, doceniania tego co robią, nie tylko porzucenia stereotypów funkcjonujących w każdej z tych społeczności odnośnie do tej drugiej („teoretycy bujający w obłokach”, nie znający prawdziwej szkoły i „trywialni praktycy”, nie uwzględniający w swej pracy wyników najnowszych badań pedagogicznych) (Palka, 1987), ale także wspólnej pracy nad realizacją wspólnego zadania — wspomaganie studenta w stawaniu się coraz lepszym nauczycielem. Współpraca ta wymaga rezygnacji z nadrzędności którejs z stron. Każda z nich daje to, co najlepiej potrafi, a celem i efektem tego zmiksowania jest uzyskanie poziomu metaintegracji (Gołębiak, 1994).

Czy analiza tekstu przygotowanego w ramach „samooceny” pozwala, choć w niewielkim stopniu, oddzielić czynione w tym względzie deklaracje od konstatacji choćby nieznacznej zmiany? Spróbujmy go „wypytać”. Już na wstępie poznajemy liczbę wszystkich nauczycieli i charakter ich zatrudnienia (52 osoby, w tym 16 na pełnym etacie). Dowiadujemy się także, że nauczyciele akademicy, w liczbie 14 osób, reprezentujący poszczególne uczelnie patronackie, dla których pół etatu w kolegium stanowi „drugie” miejsce zatrudnienia, prowadzą zajęcia kierunkowe (matematyka, językoznawstwo) i przedmioty licencjackie, a więc: metodologię badań pedagogicznych, socjologię edukacji, psychologię, podstawy edukacji. Interesujący, z punktu widzenia poszukiwanych informacji, jest zapis stwierdzający, że w kolegium zatrudniają się także na pół etatu 19. nauczycieli praktyków, dla których pierwszym miejscem zatrudnienia są szkoły ćwiczeń czy inne współpracujące z kolegium instytucje oświatowe. Prowadzą oni wspólnie z nauczycielami kolegium „przedmioty, które z założenia łączą w sobie teorię z przygotowaniem metodycznym” (Raport, s. 13). I choć w omawianym tekście poza informacją, że uwaga ta dotyczy współpracy nauczycieli kolegium z nauczycielami klas początkowych i nauczycielami uczącymi matematyki i języka polskiego w klasach IV–VIII, brakuje sprecyzowania nazw przedmiotów i określenia, na czym polega równoległe prowadzenie zajęć, to wskazanie na zjawisko nauczycieli ze szkół podstawowych prowadzących zajęcia w uczelni — to niewątpliwie synonim zmiany! Nauczanie w parach — to także nieczęsty w naszej edukacji obrazek. W materiałach ewaluacyjnych znajdujemy także wielokrotny zapis potwierdzający wyżej omówioną współpracę nauczycieli „podstaw edukacji” ze szkolnymi opiekunami praktyk. Organizacja praktyk świadczy chyba najlepiej o próbach nawiązania partnerskiej współpracy pomiędzy nauczycielami nauczycieli. Powołanie instytucji „Zespół do spraw

Praktyk”, skupiającej uczelnianego kierownika praktyk, nauczycieli podstaw edukacji, przedmiotów metodycznych oraz nauczycieli ze szkół opiekujących się studentami w trakcie ich wizyt studyjnych i praktyk ciągłych, stanowi chyba najlepszą ilustrację próby ustanowienia formalnych podstaw współdziałania wszystkich kategorii nauczycieli nauczycieli. Współpraca ta znajduje też potwierdzenie w wynikach ankiety przeprowadzonej w 1995 roku wśród wszystkich nauczycieli kolegium. Potwierdzili oni, że obszarem współpracy wszystkich nauczycieli kolegium jest praktyka. Wskazali też na inne, takie jak: prowadzenie warsztatów, wymiana pokonferencyjnych materiałów (Raport, s. 34). Wyowiedzi nauczycieli praktyki dowodzą, że cenią sobie warsztatową formułę pracy Zespołu do spraw Praktyk. Podkreślają jej walory „jako okazji do wzajemnego uczenia się i wymiany poprzez dialog” (Raport, s. 33). Sadzę, że nie czują się w czasie takich sesji pouczeni czy znudzeni. Warsztatowa formuła umożliwi „bycie sobą”, zachęca do przekazywania komunikatów w naturalny sposób, ułatwia porozumienie. Uczestniczący w takich spotkaniach nauczyciele, dowiadują się, że są ważni nie tylko jako wykonawcy cudzych koncepcji; doświadczają poczucia sprawstwa. Prawdopodobnie to doświadczenie przyczynia się także do tego, że jedna trzecia z nich przyznaje, iż korzysta systematycznie z zasobów biblioteki i czytelni kolegium. Ankietowani nauczyciele podkreślali, że dzięki temu są „na bieżąco z literaturą, z której przygotowują się do zajęć studenci i mając dostęp do materiałów dydaktycznych, czują się u siebie” (Raport, s. 33). Jak widać, motywacja korzystania z zasobów bibliotecznych jest związana bezpośrednio z praktyką; ma raczej utylitarny charakter; chęć zorientowania się w tym, co wiedzą przychodzący do szkoły studenci i lepszemu, pod względem metodycznym, przygotowania lekcji jest być może reminiscencją postawy „krok przed szeregiem”. Ale nawet jeśli tego rodzaju zainteresowanie literaturą nie inicjuje rozwoju motywacji poznawczej, to przyczynia się na pewno do budowania nastawienia na stałe doskonalenie swych kompetencji nauczycielskich. I w tym sensie jest to jednak niewątpliwie pozytywny predyktor zmian. O braku samozadowolenia w zakresie współpracy nauczycieli kolegium, wynikającego z przekonania, że „my to robimy”, świadczy też stwierdzenie w punkcie XII materiału ewaluacyjnego — „Obszary rozwoju i poprawy”:

„Do spraw najpilniejszych zaliczamy: [...] lepszą organizację kontaktów nauczycieli kolegium z nauczycielami praktyki — wykraczające poza spotkania organizowane w ramach Zespołu do spraw praktyk”.

Studenci, słuchacze czy... uczniowie?

Kolegia nauczycielskie to z założenia szkoły wyższe. Status ten wydaje się oczywisty w przypadku kolegiów funkcjonujących w obrębie uniwersytetów. Osoby zaangażowane w tworzenie kolegiów nauczycielskich w systemie oświaty chyba nie do końca były przekonane o tym, czy uda się wyjść poza poziom szkoły pomaturalnej i żądały od ministerstwa formalnego potwierdzenia ich nowego statusu. Pojawiające się obawy były wyznaczone uprzednimi doświadczeniami, kiedy to każdy pozauniwersytecki dyplom nauczycielski i tak w konsekwencji wymagał studiów uzupełniających, choćby w innej dziedzinie, ale na magisterskim poziomie. Stąd próby „zaczarowywania” rzeczywistości poprzez używanie w dokumentach określeń wskazujących, że studia w kolegium to pełnowartościowy, zamknięty cykl edukacji nauczycielskiej. Wyrazem takiego podejścia jest pojawiające się w omawianym dokumencie określenie „skończony nauczyciel” (Raport, s. 15). Oczywiście podniesienie rangi szkoły oznaczało dla nauczycieli w niej pracujących nie tylko profity w postaci utrzymania zatrudnienia i to w dodatku w instytucji o wyższym prestiżu społecznym. Obok zachowań wskazujących na rewitalizację środowiska między innymi poprzez naukę języka angielskiego, umożliwiającą odbywanie wizyt studyjnych w zagranicznych instytucjach kształcenia nauczycieli, angażowanie się w projekty Tempus i inne formy współpracy ze środowiskami naukowymi i oświatowymi, pojawiały się też sygnały świadczące o obawach dotyczących zakłócania spokoju, choćby poprzez „kohabitację” z nauczycielami akademickimi, czy ewentualne obligowanie do uzyskiwania stopni naukowych etc. (Raport, s. 2).

Poszukując odpowiedzi na pytanie czy oświatowe kolegia nauczycielskie zbliżają się do standardu szkoły wyższej, czy też są to nadal szkoły pomaturalne, podjęto próbę spojrzenia na ten problem z perspektywy podmiotów realizowanej w nich edukacji i starano się znaleźć w dokumentach akredytacyjnych kolegium także odpowiedź na pytanie: czy osoby odbywające wstępne przygotowanie do zawodu nauczyciela w kolegium czują się studentami? Na konferencjach i spotkaniach (ogólnopolskich i międzynarodowych) mówi się o osobach studiujących w kolegiach jako o studentach. Natomiast w dokumentach przygotowanych w ramach procedury akredytacyjnej używa się na ogół terminu „słuchacze”, jakkolwiek niektóre zawarte w nich sformułowania potwierdzają obieguowe opinie, że osoby studiujące w kolegiach są

często traktowane jak uczniowie szkół średnich czy pomaturalnych. Warto zauważyć, że dorosłe już przecież osoby mieszkają w internacie (nie w domu studenckim jak ich rówieśnicy studiujący w innych szkołach wyższych), do zadań zaś kierownika tej placówki opiekuńczo-wychowawczej należy w świetle wspomnianego dokumentu przede wszystkim: „1) sprawowanie **nadzoru i opieki** (wyróżn. własne) nad słuchaczami zamieszkującymi Internat...” (pisownia oryginalna). W innym fragmencie tekstu mówi się z kolei o tym, że „opiekunowie kierunków są powołani w celu doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, a w szczególności do [...] 2) pomocy w organizowaniu życia kulturalnego, 4) czuwania nad prawidłowym przebiegiem nauki, 1) wnioskowania w sprawach wyróżnień, NAGRADZANIA LUB KARANIA słuchaczy...”. Niestety nie udało się ustalić, jak to się odbywa? Jakie kary i za co? Zakaz oglądania telewizji czy opuszczania terenu szkoły?

Ankietowani w 1994 roku studenci I roku nauczania początkowego i w 1995 roku studenci I roku matematyki również wyraźnie oświadczyli, że „nie czują się studentami” (Raport, s. 31). Dla większości osób rozpoczynających studia w kolegium zaskoczeniem jest obowiązkowy charakter zajęć i konieczność usprawiedliwiania nieobecności. Zastana i konfrontowana rzeczywistość przeczy wcześniejszym wyobrażeniom o studiach. W większości przypomina znaną im dobrze atmosferę szkoły średniej. Badani studenci przyznali także, że są rozczarowani brakiem systemu stypendialnego. Oczekiwali, że kolegium będzie traktowało pod tym względem swoich studentów tak samo jak inne uczelnie wyższe. Padają także pytania o status „kolegianta”. Chcą wiedzieć, kim są. Mają legitymacje studenckie, ale ich rzeczywisty status jest odmienny od innych posiadaczy tego samego dokumentu.

Skąd zwątpienia?

Analiza dokumentów, nastawiona na poszukiwanie ukrytego programu, wzmocniona obserwacją quasi-uczestniczącą i nieformalnymi wywiadami, nie doprowadziła do uzyskania jednoznacznej odpowiedzi na pytania dotyczące statusu i modelu kształcenia w kolegium. Wydaje się, że forma ta wymyka się tradycyjnej klasyfikacji typu: szkoła pomaturalna albo uniwersytet. Kolegium nie jest już szkołą pomaturalną i nie będzie też uniwersytetem. Instytucja ta, ukonstytuowana na bazie studium nauczycielskiego, ukierunkowana od początku swego istnienia na dokonanie zmiany jakościowej, świadoma mocnych i słabych stron dziedzictwa, podjęła wyzwanie i... pozostaje w rozwoju. Celem nie

jest kopia tradycyjnych polskich szkół wyższych. Nie jest nim też chyba kalka *college'u*, choć nie brak wysiłków, podejmowanych głównie ze strony ministerstwa, aby realizować w tej dziedzinie edukacji model „uczenia się od obcego” (Rutkowiak, 1998). Wydaje się, że rozwój (tego konkretnego kolegium) dokonuje się we własnym stylu, stosownie do odpowiedzi na niezmiennie ponawiane pytania: Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jaka pedagogika? Jakie strategie kształcenia? Odpowiedzi na dziś brzmią: edukacja prorozwojowa i demokratyczna, szkoła przyjazna dziecku, nastawiona nie tyle na program co osobę ucznia, osadzona w środowisku lokalnym, nauczyciel — nastawiony na relacje podmiotowe, ale wyposażony w umiejętności diagnozowania, wspierania, monitorowania i oceniania rozwoju konkretnego ucznia, zamiast „pewnej”, jednoznacznej pedagogiki korzystanie z teorii edukacji wzmacniającej nauczycielskie interpretacje, docenianie wiedzy osobistej, promowanie dialogu i aktywnych metod kształcenia I choć stan „na dziś” jest bardziej stanem deklaracji niż zrealizowania tych założeń, to udało się w tej placówce rozprawić z mitem, że w zinstytucjonalizowanej edukacji nie ma miejsca na popełnianie błędów. W omawianym kolegium stosuje się po prostu wewnętrzny system oceniania jakości kształcenia, który pozwala na bieżąco (poprzez analizy okresowe) określać: co wymaga wzmocnienia, na czym to wzmocnienie ma polegać, co trzeba zmienić, jak zmienić, od czego zacząć, co się dzieje po wprowadzeniu zmiany etc. Zauważyć trzeba, że zamiast trwania w wypalającym bezruchu mamy do czynienia z działaniem, z cyklicznie podejmowaną aktywnością w zakresie diagnozowania i poprawy, nastawieniem na zmianę. Aktualnie realizowany scenariusz zmiany wyznacza następujące obszary rozwoju i poprawy: wprowadzenie nowych specjalności, podjęcie ewaluacji w obrębie każdego przedmiotu, współpraca ze szkołami, współpraca z uniwersytetami, wspieranie samorządności studenckiej, współpraca z lokalną społecznością. I choć język formułowania zadań może sugerować pewnego rodzaju szkołocentryzm, mieć znamiona dawnej kierowniczej roli szkoły w środowisku, to świadczy to wyłącznie o fazie rozwoju.

Na zakończenie należy koniecznie raz jeszcze podkreślić, że obraz analizowanego kolegium nie stanowi egzemplifikacji jakości edukacji realizowanej w przeciętnym kolegium w Polsce. Jak już wskazano, omawiane kolegium należy do niekwestionowanych, co wcale nie znaczy nie dyskusyjnych, liderów tej drogi kształcenia nauczycieli. Tym bardziej należy w tym miejscu wyraźnie stwierdzić, że podjęte kroki

badawcze nie pozwalają jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie: czy kolegia funkcjonujące w systemie oświaty to istotnie szansa ukonstytuowania, alternatywnego wobec uniwersyteckiego, modelu edukacji nauczycieli do szkół podstawowych?

Tendencja europejska jest wyraźna — profesjonalizacja poprzez strategię inkorporacyjną, czyli rozszerzanie zakresu uniwersyteckiej edukacji nauczycieli, opartej na naukowych podstawach z jednej strony i stopniowe zwiększanie udziału w decydowaniu o programach kształcenia nauczycieli w instytucjach przygotowujących nauczycieli do początkowych etapów edukacji szkolnej — z drugiej. (W większości krajów europejskich studia uniwersyteckie prowadzą do nauczania na wyższych poziomach szkoły średniej.) (Pachociński, 1994; Potulicka, 1993; 1996).

Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć założenie, że w Polsce umocni się dwupoziomowy system wstępnej edukacji nauczycieli: licencjat i magisterium. Przygotowanie na poziomie licencjata (uzyskane w kolegium usytuowanym w uczelni wyższej bądź w placówce ministerialnej) będzie uprawniało do nauczania w szkołach podstawowych. Uniwersytety to domena wstępnej edukacji nauczycieli uczących w szkołach średnich — gimnazjach i liceach. Niewątpliwie towarzyszyć temu będą różnorodne „napięcia”, „pęknięcia” i konflikty. Są one „wpisane” w ZMIANĘ (Witkowski, 1997; Reykowski, 1993). Różnorodność jest pożądana, także wpisana w ład demokratyczny. Ważne, aby dokument potwierdzający ukończenie konkretnej uczelni, przygotowującej do rozpoczęcia praktyki nauczycielskiej, niósł jawną informację nie tylko o spełnieniu tzw. „jakości progowej”, o co prawdopodobnie zadba wprowadzony system akredytacyjny⁷, ale co ważniejsze

⁷ Aktualnie prowadzone są równoległe prace nad przygotowaniem systemu akredytacji kolegów nauczycielskich i innych kursów „nauczycielskich” realizowanych w ramach systemu oświatowego, podlegających bezpośrednio nadzorowi ze strony MEN (zob. np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 12 VIII 1997 r. w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli; Quality Assurance and Accreditation in the Kolegia. Proposal for documentation on accreditation by A. Pilot and R. Jeffery, 9 May 1998; MEN — Dep. Doskonalenia Nauczycieli, Akredytacja dla edukacji — wspieranie jakości. Stan prac na maj 1998; R. Jeffery, Analiza zasad akredytacji i wspierania jakości studiów nauczycielskich w polskich kolegiach, MEN, BKKK, PHARE, Warszawa 1993) oraz prace nad uruchomieniem uniwersyteckiego systemu akredytacji (zob. np. „Porozumienie Uniwersytetów Polskich na rzecz Jakości Kształcenia” z dn. 18 X 1997 r.; Uchwała Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich z dn. 31 I 1998 r. w sprawie zasad postępowania akredytacyjnego). Rozporządzenie

o jakości tego przygotowania w szerszym ujęciu — filozofii leżącej u podstaw realizowanej koncepcji kształcenia, podejściu do konstruowania programu (Brzezińska, 1996) etc.

Słabym punktem polskich kolegiów ministerialnych jest czas trwania kształcenia (3 lata)⁸, brak aktywności naukowej, traktowanej jako zadanie współwyznaczające działalność dydaktyczną, brak formalnego obligowania, czy choćby systemu zachęt, wymuszającego rozwój naukowy nauczycieli zatrudnionych na stałe. Istnieje realne zagrożenie, że realizowany w nich model edukacji będzie prawdopodobnie rozwijał się w kierunku modelu kompetencyjnego⁹, choć lektura przygotowywanych obecnie dokumentów akredytacyjnych sugeruje ambiwalentne podejście (odczucia). W proponowanym „profilu kompetencji nauczycielskich” mówi się o „postawie wobec wiedzy przedmiotowej, postawie przekraczania granic nauczanego przedmiotu, postawie profesjonalnej (innovacyjnej) i pedagogicznej”. Postawę przedmiotową ma wyznaczać wiedza i rozumienie w zakresie nauczanego przedmiotu, metodyki procesów edukacyjnych oraz umiejętności ich stosowania we własnej praktyce. Wskaźnikiem zaistnienia pożądanej postawy wobec wychodzenia poza ramy nauczanego przedmiotu ma być demonstrowanie woli i zdolności do pracy w zespole poprzezprzedmiotowym, nie tylko w znaczeniu realizacji poprzezprzedmiotowych programów nauczania, lecz także w zakresie odpowiednio silnej motywacji i umiejętności współtworzenia takiej organizacji szkoły (jako całości), aby stymulowała ona najpełniej procesy uczenia się. W kwestii postawy profesjonalnej czy innovacyjnej zakłada się możliwość jej demonstrowania poprzez przejawianie zainteresowań współtworzeniem programów edukacyjnych, inicjatywą i zdolnością do kreowania sytuacji sprzyjających osobistemu uczeniu się i rozwijaniu własnej teorii edukacyjnej, udziałem w różnych formach aktywności badawczej etc. I wreszcie postawa pedagogiczna — przejawiająca się w ogólnie pozytywnym nastawieniu wobec

MEN z 12 VIII 1997 r. zaproponowało system nadzoru oparty na strukturze modelu akredytacji opracowanego w programie Phare TERM oraz na zasadach przedstawionych przez program Phare UPET. Jednym z zadań programu Phare SMART jest zapewnienie pełnego wdrożenia tej procedury. System ma wejść w życie we wrześniu 1998 roku.

⁸ Podobne stanowisko, aczkolwiek tylko w odniesieniu do nauczycielskich studiów dwukierunkowych, przedstawiono w ekspertyzie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dn. 20 V 1998 r.

⁹ Model ten jest bliżej charakteryzowany w rozdziale 6 niniejszego opracowania.

młodzieży, zdolności do prowadzenia jej, zarówno jednostek jak i grup, w zależności od rozpoznania różnic indywidualnych i kulturowych, ku odpowiedzialności i niezależności. Wszystkie wyróżnione intencje są następnie zoperacjonalizowane w kategoriach celów ogólnych, szczegółowych, charakterystycznych cech programów (struktury i zawartości merytorycznej, metod nauczania, oceniania, ewaluacji)¹⁰. Narracja tego dokumentu wydaje się klasycznym przykładem występujących niekiedy w europejskim modelu edukacji nauczycieli, tendencji w kierunku standaryzacji efektów przy zachowaniu retoryki — humanistycznej czy refleksyjnej (por. np. Adams & Tulasiewicz, 1995, s. 70–72). Czy istnieje możliwość pogodzenia tych wymiarów? Problem antynomii: model kompetencyjny — filozofia refleksyjnej praktyki, jest rozważony w rozdziale 7 niniejszego opracowania.

Sygnalizowane w tytule rozdziału „zwątpienia” dotyczą także kadry i usytuowania kolegium. W świetle wyzwań sytuacji edukacyjnej pojawiają się pytania: czy środowisko kolegium, wzmocnione co prawda edukatorami z uczelni wyższych, ale nie prowadzące badań naukowych, stanowi wystarczająco bogaty i zróżnicowany świat idei i koncepcji, tak istotny dla wzmacniania procesów kształtowania się wspomnianych postaw innowacyjnych, przekraczania granic? Czy przyjmując punkt widzenia teorii (pedagogiki krytycznej) nie należałoby się obawiać niebezpieczeństwa (zagrożenia) realizowania (nawet nieświadomie) aktualnie obowiązującej w ministerstwie ideologii? Problemy te stanowią przedmiot rozważań następujących rozdziałów.

¹⁰ A. Pilot & R. Jeffery, „Proposal for a checklist on Standards, Smart-project”, May 4, 1998.

CZĘŚĆ II

**PARADYGMATY
EDUKACJI NAUCZYCIELA**

ANGLOSASKI KONTEKST
PARADYGMATÓW PRAKTYCZNYCH

W połowie lat osiemdziesiątych zaznaczyła się w Europie wyraźna zmiana w podejściu do praktyki nauczycielskiej. Zmiana ta polegała, najogólniej mówiąc, na dowartościowaniu praktyki samej w sobie i „inym” określeniu jej relacji z teorią. Z coraz większym zrozumieniem spotykał się głośny w latach pięćdziesiątych pogląd Gilberta Rylego, wskazujący na tyranię „mitu ducha w maszynie” i dogmatyczny charakter traktowania inteligentnego działania w kategoriach dwóch osobnych procesów — myślenia i działania (Ryle, 1949, podaję za: Fisk, 1989). Znajdowało zrozumienie to, że teoria wcale nie musi poprzedzać praktyki, a praktyka ograniczać się do aplikacji procedur wyprowadzonych z wiedzy formalnej. Jedna jak i druga mogą stanowić źródło wiedzy. Obie mogą być także opisywane jako inteligentne. Poprzez wewnętrzne powiązanie stają się jednością w inteligentnej praktyce profesjonalnej. Przyjęcie tego poglądu na temat relacji teorii i praktyki rewolucjonizowało praktykę kształcenia nauczycieli. Nie pozwalało też utrzymać dłużej stanu, w którym teoria edukacji, tworzona w drodze badań naukowych, całkowicie niezależnych od praktyki, jest prezentowana przyszłym kandydatom na nauczycieli w instytucjach edukacyjnych, aby następnie być zastosowaną w szkole.

Koncept „praktyki samej w sobie” (*professional practice itself*) został „odświeżony” w okresie kryzysu reform programowych w Wielkiej Brytanii i USA. Uważa się, że reforma z lat sześćdziesiątych, sponsorowana w Anglii przez Nuffield Foundation i School Council, która wygenerowała wiele entuzjazmu i zaangażowania wśród teoretyków i badaczy, zawiodła na poziomie jej implementacji w klasie szkolnej. Nastąpiło zderzenie teorii reformatorów z ich implikacjami, często nieświadomymi, występującymi w praktyce nauczycieli. Zaczęto stopniowo

uświadamiać sobie, że zmiany w klasie szkolnej mogą zaistnieć tylko wtedy, gdy nauczyciele są świadomi teorii, które leżą u podstaw ich praktyki i wykazują zdolność do krytycznego ich odzwierciedlenia. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych pojawił się w Wielkiej Brytanii klimat dla alternatywnych, opartych na szkole, modeli tworzenia programów edukacyjnych oraz wizji nauczyciela jako badacza własnej praktyki. Udział nauczycieli nie ograniczał się bowiem do opracowywania pakietów edukacyjnych. Uczestniczyli oni zarówno w pracach koncepcyjnych jak i ewaluacyjnych. Uważano ich za rdzeń procesu przeprojektowywania edukacji (por. Elliott, 1976; Walsh, 1993; Skilbeck, 1984; Altrichter, 1990).

Obaleniu mitu przepaści dzielącej oba światy, świat teorii i świat praktyki edukacyjnej, sprzyjała też w latach osiemdziesiątych w Wielkiej Brytanii, związana z Nową Prawicą, ideologia wolnego rynku — wolnego rynku idei, dyscyplin, programów i szkół, traktujących rodziców i uczniów jako konsumentów — z pełnym prawem do dokonywania różnorodnych wyborów. I choć wolny rynek to tylko jedna z jej nitek, neoliberalna, druga — neokonserwatywna, akcentowała potrzebę silnego państwa, między innymi w zakresie określonych standardów edukacyjnych, to wydaje się, że ideologia ta, choć reakcyjna w innych kwestiach, odegrała pozytywną rolę w reewaluacji i reinterpretacji tradycyjnych różnic i relacji występujących w edukacji (por. Potulicka, 1993; Gołębiak, 1994).

Za intelektualną ekspresję demistyfikacji edukacyjnego komentarza uważa się progresywizm, szczególnie jego łagodniejsze formy, żądające od nauczyciela „bycia z dzieckiem”, „po jego stronie”, „respektowania jego doświadczeń i języka” (Dewey, 1938; Barnes, 1976; Britton, 1992) oraz socjologię wiedzy, której przedstawiciele, wywodzący się z różnych ośrodków intelektualnych, między innymi M. F. D. Young, G. Whitty, M. Apple, H. Giroux, stawiający szereg agresywnych pytań i podejmujący dekonstrukcję tradycyjnego wzoru nauczania, ujawnili siłę tkwiących w nim interesów — profesjonalnych, biurokratycznych, rasowych, płciowych (Young & Whitty, 1976; 1977; Apple, 1982; Giroux, 1983). Mariaż progresywnej idei negocjacji z uczniem i krytycznego programu dekonstrukcji oraz częściowej rekonstrukcji okazał się dla rozwoju „innej” relacji teorii i praktyki edukacyjnej znaczący.

Stopniowo wypełniła się także przestrzeń badawcza wokół relacji teorii i praktyki. Podejmowano takie formy badawcze, jak: *case study* i *action research*. Pierwsza z nich umożliwiała badanym (zwykle prak-

tykom) mówić „samym za siebie”¹; druga — uważana za naturalną korelację teorii i praktyki, umożliwiła „spotkanie (teorii i praktyki) w środku drogi” (Elliott, 1985).

4.1. ACTION RESEARCH I ROZWÓJ BADAŃ NAUCZYCIELSKICH W USA

Koncepcja *action research*, zauważyć należy, nie była w tym czasie podejściem całkowicie nowym. Pojawiła się w USA już w latach czterdziestych. Za ojca „badań w działaniu” uznaje się powszechnie Kurta Lewina (zob. np. Rea–Dickins & Germaine, 1993; Altrichter, 1990). Nieco wcześniej John Collier, badacz kultury indiańskiej, pisał:

*...Nauczylismy się, że zintegrowany i laicko–uczestniczący sposób badań polegający na wywoływaniu działania, służeniu mu, jest nieporównywalnie bardziej produktywny, jeśli chodzi o rezultaty społeczne, aniżeli droga polegająca na specjalizacji i izolacji; sądzimy też, że ten sposób prowadzenia badań powoduje, że odkrycia naukowe stają się bardziej centralne, uniwersalne, funkcjonalne i prawdziwe... (Collier, 1945: *United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations*, Social The Action Research 12, s. 265–305; cyt. za Kemmis, 1988, s. 30, tłum. własne)*

Lata pięćdziesiąte to okres rozwoju „nowego paradygmatu” nie tylko na polu antropologii stosowanej, ale i psychologii społecznej, metodologii feministycznej, socjologii przemysłowej, nauk o zarządzaniu (por. Hammersley, 1997). W tym samym czasie rozwinął się też ruch na rzecz łączenia działalności praktycznej i badawczej na gruncie edukacji. Do znanych zwolenników tego podejścia należał w tym okresie między innymi Stephen Corey z Instytutu Nauczycielskiego Uniwersytetu Columbia. Inspirowany pracami Deweya i progresywizmem uważał, że zalecenia naukowe dotyczące nauczania należy testować w praktyce. Zadanie to przypisywał nauczycielom i przyznać trzeba, że wielu nauczycieli, administratorów szkolnych i innych, związanych z praktyką nauczania, podjęło ten wysiłek. Z podobnym apelem w stosunku do nauczycieli występował też w latach pięćdziesiątych Shumsky (Shumsky, 1958, podają za: Henson, 1997). Studia nad dokonaniem

¹ J. Elliott opisuje niektóre (tradycyjne) badania edukacyjne jako „odbieranie nauczycielom prawa głosu” (Elliott, 1985).

nauczycieli jako badaczy ujawniają jednak niezbyt wysoki poziom ich zaangażowania (Olson, 1990). Stan ten wynikał przede wszystkim z braków w przygotowaniu do badań wynoszonym ze studiów oraz słabej komunikacji między nauczycielami i badaczami (Bain & Gooseclose, 1979; Odel, 1976; Rainey, 1972; Travers, 1976; podaję za: Henson, 1997).

W następnym dziesięcioleciu podejście *action research* rozwijało się także w naukach społecznych, szczególnie w zakresie problematyki pracy socjalnej.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych idea *action research* przeżywała prawdziwy renesans wśród nauczycieli. Była ona reakcją na fiasko odgórnie wprowadzanych reform edukacyjnych. Stephan Carr i Wilfred Kemmis, jego czołowi ideolodzy, określili go w sposób następujący:

To była rosnąca solidarność profesji nauczycielskiej jako odpowiedź na publiczną krytykę towarzyszącą post-ekspansywnej polityce edukacyjnej; była to próba zorganizowania sieci wsparcia składającej się z profesjonalistów zainteresowanych kontynuacją rozwoju edukacji także w sytuacji odwrotu ekspansjonistów... (Carr i Kemmis, 1986, s. 168, tłum. własne)

Nurt *action research* różnił się od wcześniejszych badań prowadzonych przez nauczycieli. Określa się go jako emancypacyjny, krytyczny, nastawiony na dokonanie zmiany. Zmiany demograficzne w szkolnej populacji, związane z takimi problemami, jak: rasa, klasa, płeć, a także rejestrowana coraz bardziej częściej przepaść między teorią i praktyką, pojawiająca się wizja nauczyciela jako badacza, alternatywne, oparte na szkole, modele tworzenia programów, stanowiły tematy wielu projektów badawczych. Autorami tych badań byli nauczyciele, zainteresowani tworzeniem bardziej „równościowych” relacji w klasie szkolnej. „*Action research* postrzegano jako ‘możliwy do ogarnięcia’ ‘zdolny do zrozumienia’ (*understandable*) i ‘możliwy do zrobienia’ (*workable*) sposób ulepszenia praktyki poprzez krytyczną samorefleksję” (Carr & Kemmis, 1986, s. 167).

Podkreślano cykliczny charakter badań w działaniu. Ich prowadzenie wymagało podjęcia następujących kroków:

- opracowania strategii działań usprawniających dany fragment praktyki,
- wprowadzenia planu w życie,
- obserwacji efektów podjętych działań w kontekście, w którym one wystąpiły,

— refleksji traktowanej jako baza przyszłego planowania, wprowadzania w życie oraz ewaluacji kolejnych, usprawniających działań (Kemmis & McTaggart, 1982, s. 7).

Oczywiście kroki te bywały zwykle rozszerzone, wzbogacone o takie stadia poczynań badawczych, jak: rozpoznawanie i analizowanie problemu, oprzyrządowywanie i wstępne testowanie strategii, formułowanie konkluzji i rozpoznawanie nowych problemów, przygotowywanie i dyskutowanie raportów — najpierw na forum wewnętrznym, później w trakcie konferencji i poprzez publikacje. Jednakże cztery wyróżnione wcześniej momenty: planowanie — działanie — obserwację — namysł/refleksję, traktowano jako stadia fundamentalne, gwarantujące dynamiczność cyklu (Carr & Kemmis, 1986).

W latach osiemdziesiątych „nauczyciel jako badacz” często pojawiał się w literaturze naukowej (Chall, 1986; Hanna, 1986; Stanwell & Patterson, 1988, podają za: Henson, 1997). Wielu edukatorów wyrażało zgodę co do tego, że implementacja edukacyjnych zmian jest bardziej efektywna, gdy nauczyciele uczestniczą w ich planowaniu. Motywacji wewnętrznej przypisywano w tym zakresie znaczącą rolę (Wrigty, 1985; Young, 1985; podają za: Henson, 1997). Donoszono, że nauczycielskie doświadczenie uczestnictwa w badaniach wywoływało głębokie zmiany w nich samych (Carr & Kemmis, 1986; Kirk, 1988; Lieberman, 1986). Nauczyciele przechodzili sukcesywnie od ról pasywnych (wyróżniano następujące poziomy zaangażowania: I — nauczyciel jako pomocnik badacza, II — nauczyciel jako młodszy partner, III — nauczyciel jako badacz) do równouprawnionego partnerstwa.

Lata dziewięćdziesiąte to okres dalszego rozwoju czy wręcz ekspansji badań prowadzonych przez nauczycieli. Od tej pory ich prace miały coraz częściej charakter autonomiczny. Wzrastała też systematycznie liczba i różnorodność dostępnych dla nauczycieli materiałów źródłowych: publikacji zarówno komercyjnych jak i wydawanych przez stowarzyszenia. Pojawiło się także na rynku amerykańskim szereg tematycznych czasopism, w których nauczyciele mogli zamieszczać raporty z przeprowadzonych badań. Do idei badań praktycznych przekonuje się też coraz więcej badaczy zatrudnionych w uniwersytetach. Wiele projektów zaprasza do współpracy nauczycieli.

Równoległe prowadzi się odtąd prace badawcze nad efektywnością praktycznych badań edukacyjnych w odniesieniu do stanu edukacji, możliwości dokonywania w niej zmian, a także kondycji nauczycieli.

Przeprowadzone dotąd badania ujawniły ich wartość przede wszystkim dla samych nauczycieli. Podejmowanie przez nich w trakcie czy w obrębie praktyki nauczycielskiej pewnych działań eksploracyjnych sprzyja uzyskiwaniu przez nich lepszego rozumienia istoty i przyczyn swego zachowania (lepiej rozumieją dlaczego zachowują się tak, jak się zachowują) (Henson, 1997). Oberg udowadnia, że nauczyciele, świadomi powodów leżących u podstaw demonstrowanego w trakcie pracy z uczniami zachowania, dokonują zwykle lepszych ich wyborów (Oberg, 1990). Na wzrost efektywności nauczania jako rezultatu zaangażowania w prace badawcze, prowadzone samodzielnie bądź we współpracy z profesjonalnymi badaczami, wskazują też raporty Projektu *The Reading/Learning in Secondary Schools Subcommittee of the IRA* (1989). Udział w badaniach weryfikuje stosowane metody pracy. Sprzyja uzyskiwaniu pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów i wpływa na poszerzenie wachlarza umiejętności nauczycielskich. Dostarczając materiału ukazującego związek między metodami a wynikami, wspomaga rozwój umiejętności dobierania efektywnych strategii nauczania i metod uczenia się. Forum, na którym upowszechnia się wyniki badań, ułatwia też pojedynczemu nauczycielowi promowanie własnej efektywnej praktyki. Współpraca z profesjonalnymi badaczami stanowi też pomost dla aplikacji rezultatów badań we własnej praktyce nauczycielskiej (Henson, 1997).

Podkreśla się też, że udział nauczycieli w pracach badawczych nastawia ich bardziej pozytywnie do bieżących reform. Dzieje się tak dlatego, że refleksja towarzysząca podejmowanym przez nich działaniom eksploracyjnym umożliwia im wychodzenie, w pełnieniu profesjonalnej roli, poza „ściany klasy szkolnej” (Henson, 1997). Niekiedy okazuje się, że nauczyciele, zaangażowani w badania, stają się wręcz agentami zmiany (Bennett, 1993).

Konstatacja rewitalizacji środowiska nauczycielskiego jest niemal powszechna. Następuje zmiana w zasobach wiedzy i postawach wobec edukacji. Projekty badawcze promują ustawiczne uczenie się. Nauczyciele zyskują, w wyniku podjętych działań, lepszą orientację w reprezentowanej dziedzinie wiedzy (Oberg, 1990) i świeżość spojrzenia na problemy edukacyjne (Benett, 1993). Zdarza się, że sami postrzegają siebie jako ekspertów w dziedzinie, w której prowadzili badania (Bennett, 1993). Zyskują też siłę (moc) podejmowania decyzji w klasie i poza nią (Henson, 1997). Wzrasta ich zaufanie do siebie (Bennett, 1993), samoskuteczność (*self-efficacy*) (Cardelle-Elvar, 1993; Sardo-Brown, 1992, podają za: Henson, 1997). Stają się bardziej krytyczni,

refleksyjni i analityczni (Cardelle-Elvar, 1993, podają za: Henson, 1997; Carr & Kemis, 1986).

4.2. UDZIAŁ *ACTION RESEARCH* W ROZWOJU PROGRAMÓW EDUKACYJNYCH W WIELKIEJ BRYTANII

W Wielkiej Brytanii zainteresowanie ideą nauczyciela badacza rozwinęło się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Uważa się, że inspirowane po części przez socjologię amerykańską (za sprawą Tavistock Institute for Human Relations w Londynie) badania praktyczne wpisały się w klimat ruchu wokół reformy szkolnego programu nauczania, o którym wspomniano wyżej (Elliott, 1991; Hammersley, 1997). Do wybitnych przedstawicieli brytyjskiego nurtu *action research*, zaangażowanych na polu badań nad programem, zalicza się Lawrence Stenhouse'a i Johna Elliotta. Pierwszy z nich jest autorem koncepcji uczenia się jako dociekania, które staje się udziałem zarówno ucznia jak i nauczyciela oraz zwolennikiem Hoylowskiej wizji rozszerzonego profesjonalizmu, powiązanego z ideą traktowania nauczania jako sztuki. Drugi — autorem koncepcji „nowego” profesjonalizmu, także silnie akcentującego artyzm czynności nauczycielskich. Obaj zaangażowali się w projekty promujące alternatywny model nauczania i inne (odbiurokratyzowane) strategie wprowadzania reform i ich ewaluacji.

Stenhouse ucieleśnił swe idee (dotyczące uczenia się, nauczania i konstruowania programów) w ramach przedsięwzięcia pod nazwą „Program Nauczania dla Humanistyki” (*Humanities Curriculum Project*). Zasadniczym problemem, przed którym stanął jako zwolennik nauczania, które integrowałoby procesy dociekania, zarówno ucznia — w sferze wiedzy szkolnej, jak i nauczyciela — w zakresie wiedzy o tym jak nauczać, było zaprojektowanie takiego „wzoru nauczania, który zachowywałby autorytet, przywództwo i odpowiedzialność nauczyciela, ale nie niósłby informacji o tym, że autorytarność jest gwarantem (rękojmią) wiedzy” (Stenhouse, 1985, s. 117). Stąd propozycja, aby przyjąć podejście oparte na dyskusji, które umożliwia uczniom sytuowanie się bardziej w roli twórców niż odbiorców wiedzy, a nauczyciela zachęca do przyjmowania roli bardziej doświadczonego partnera niż autorytetu intelektualnego. Stenhouse zapraszał nauczycieli do współtworzenia programów nauczania. Uczulał na to, aby były one elastyczne, umożliwiały wypełnianie własną treścią i formą, nie narzucały szczegółowych rozwiązań

...program jest próbą komunikowania esencjalnych pryncypiów i cech edukacyjnej propozycji w takiej formie, która jest otwarta na krytyczne badanie i zdolna do efektywnego przetłumaczenia na praktykę. (Stenhouse, 1975, s. 4, tłum. własne)

i nie wymagały podporządkowania się obowiązującym teoriom

...Błędem jest patrzeć na klasę bardziej jako miejsce aplikowania laboratoryjnych odkryć niż miejsce ich potwierdzania albo obalania. Osoby tworzące programy powinny raczej dzielić z psychologami ciekawość dotyczącą procesu uczenia się, a nie czuć się zdominowane przez konkluzje ich badań. (Stenhouse, 1985, s. 68, tłum. własne)

John Elliott znany jest jako koordynator wielu projektów (m.in. *Ford Teaching Project*, DES — 1979). Najbardziej reprezentatywne dla omawianego tu podejścia było chyba przedsięwzięcie realizowane pod nazwą „Interakcja: nauczyciel — uczeń i jakość uczenia się” (*Teacher — Pupil Interaction and the Quality of Learning*). Projekt ten nastawiony był na angażowanie nauczycieli w identyfikowanie, rozpoznawanie, diagnozowanie i podejmowanie prób rozwiązywania głównych problemów, które napotykają w trakcie realizacji „nauczania dla zrozumienia”. Efektem kooperatywnych badań—w—działaniu, podejmowanych we wspólnym dla nich obszarze edukacyjnym, było między innymi: doskonalenie jakości nauczania, uruchomienie instytucjonalnego rozwoju szkół, w których były zlokalizowane grupy robocze, kreowanie wspólnej profesjonalnej kultury — na przykład w kwestii poglądów na nauczanie i uczenie się (Elliott, 1984, s. 74–75). Wyrastający z tych doświadczeń model „nowego” profesjonalizmu i jego implikacje w dziedzinie kształcenia nauczycieli zostaną przedstawione w następnym podrozdziale.

Debata na temat relacji teorii i praktyki, prace nad programami, rozwój badań w działaniu nie pozostawały bez echa w uczelniach przygotowujących nauczycieli. Za twórczą kontynuację prac Stenhouse’a w dziedzinie wstępnego kształcenia nauczycieli uważa się między innymi takie projekty jak: *The work of Tickle* (1987) — realizowany w University of East Anglia, projekt *HELPP (How to Enable Learning in Professional Practice)* (Fish, 1989) — witalizujący środowisko West London Institute of Higher Education (obecnie Brunel University) oraz prace typu *practitioner research* realizowane w Cambridge Institute (patrz np. Nias & Groundwater-Smith, 1989, podają za: Fish, 1989). Znaczącą pozycję w rozwoju tego podejścia w Wielkiej Brytanii odegrały też prace indywidualne — Colin Biott nad badaniami w działaniu

realizowanymi w klasie szkolnej w ramach wstępnego kształcenia nauczycieli (Biott, 1983) czy A. Pollarda i S. Tann nad nauczaniem jako aktywnością refleksyjną (Pollard & Tann, 1987).

Dużą zasługę na polu popularyzacji tego podejścia w projektowaniu kursów podyplomowego kształcenia nauczycieli (PGCE) miały też prace prowadzone przez P. Hirsta (Hirst, 1976, 1990).

Paul Hirst — profesor edukacji w Cambridge, którego reputację naukową wiązano z pracami z zakresu filozofii edukacji, „wyłożył” swe poglądy na temat „upraktycznienia” teorii edukacyjnej przewodnicząc znaczącej dla zmiany w angielskiej edukacji konferencji na temat przyszłości PGCE, odbywającej się w 1975 roku w Londynie. Zdaniem Hirsta niechęć wielu edukatorów wobec idei wiązania kształcenia nauczycieli z liberalną edukacją, demonstrowana w owym okresie (połowa lat siedemdziesiątych), wynikała z ich oporu wobec ograniczenia programów kształcenia do „treningu” w zakresie czynności nauczania, które wymuszało pomijanie w nich takich kwestii, jak: natura edukacji, instytucje wychowawcze, historia wychowania etc. Hirst przekonywał, że „upraktycznienie” edukacji nauczycielskiej, rzeczywiście ograniczające pewne tradycyjne treści w kursach nauczycielskich, powoduje jednakże sięganie do znacznych obszarów wiedzy z zakresu filozofii, psychologii, pedagogiki porównawczej, dotąd w kształceniu nauczycieli nieobecnych, a ważnych z punktu widzenia potrzeb *business*’u nauczania. Nie może być więc mowy o ateoretyczności kształcenia. Tyle że wykładanie dyscyplin szczegółowych zostaje zastąpione całościową teorią edukacji, zawierającą w sobie starannie przefiltrowaną wiedzę ze wspomnianych dziedzin nauki. W odpowiedzi na zarzuty „wąskiego praktycyzmu” Hirst przedstawił później swe poglądy jako „teorię w praktycznym podejściu” (Hirst, 1983). Tę nową doktrynę praktycznej, opartej na pracy w klasie, edukacyjnej teorii, w nieco zmodyfikowanej formie, opublikował na początku lat dziewięćdziesiątych (Hirst, 1990).

Rozwój „praktycznego” podejścia w edukacji nauczycieli w latach osiemdziesiątych dokonywał się nie tylko pod wpływem amerykańskiej koncepcji *action research*. Znaczący dla dokonania radykalnej zmiany w sposobie myślenia, badania i projektowania edukacji nauczycieli był nie tylko, jak można sądzić, wpływ Wilfreda Kemmisa i Stephena Carra (1986), ale i publikacje Donalda Schöna (1983; 1987), Davida Walkera (1985) i Kennetha Zeichnera (1986) oraz Kanadyjczyka Allana MacKinnona (1987).

4.3. KONCEPCJA REFLEKSYJNEJ PRAKTYKI D. SCHÖNA I JEJ ZNACZENIE DLA EDUKACJI NAUCZYCIELI

Donald Schön uchodzi za twórcę koncepcji „refleksyjnej praktyki” i choć można wykazać „zakotwiczenie” jego teorii w kategorii refleksji, omawianej wcześniej, w odniesieniu do edukacji, między innymi przez takich teoretyków, jak: John Dewey (1938), Joseph Schwab (1971), Max vanManen (1977) czy Habermas (1983), to opublikowanie w 1983 roku książki „Refleksyjny praktyk” wywołało prawdziwy przezwrot w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Schön pierwszy zwrócił uwagę na to, że o sukcesie profesjonalistów decyduje dziś stały wzrost ich samoświadomości w zakresie refleksji dotyczącej ich działania i umiejętność potrzymania „konwersacji z bieżącą sytuacją”. Konsekwencją tego stanowiska były określone implikacje w dziedzinie edukacji nauczycieli, choć Schön nie odnosił swego odkrycia do tej sfery działalności publicznej (Schön, 1983). Badania nad aktywnością stanowiącą immanentny składnik tego typu refleksji były następnie kontynuowane przez samego Schöna (1987), Pollarda i Tann (1987) oraz Bouda, Keogh i Walkera (1985). Koncepcja Schöna jest bliżej charakteryzowana w rozdziale 6.

4.4. KRYTYCZNA OCENA PRAKTYCZNYCH BADAŃ EDUKACYJNYCH

Koncepcje te poddawano krytyce, głównie w Stanach Zjednoczonych, z pozycji marksowskich — jako nie dość radykalne lub nie wskazujące na konieczność rekonstrukcji społeczeństwa. Krytyki tej dokonali między innymi Grundy (1987) i w szczególności Carr i Kemmis (1986). Oni też proponowali bardziej radykalny paradygmat prowadzenia badań praktycznych, aniżeli czynił to w swoich pracach na przykład Stenhouse. Propozycja Carra i Kemisa została krótko omówiona w podrozdziale 4.1, ale ich podejście także nie pozostaje wolne od krytyki. Krytykę *action research* w wydaniu Carra i Kemisa przeprowadził między innymi na łamach pisma „School Organization” G. H. Bell. Wykazał, że badania praktyczne są oparte na fałszywych czy wręcz dogmatycznych założeniach. Pierwsze z nich dotyczy pewnej autorytarności stwierdzenia, że zmiana nauczania jest rezultatem prowadzonych nad nim prac badawczych. Mała skala badań i stosowane metody nie

dają bowiem pełnej gwarancji wykluczenia wpływu innych czynników. Poza tym nie bardzo wiadomo, na jakiej podstawie twierdzi się, że dowody, zebrane w jednym miejscu, są wystarczające do dedukowania/przenoszenia wniosków na inny obszar. Zaatakował też fałszywy, jego zdaniem, optymizm zawarty w idei, że bezpośrednia interwencja w praktykę wpływa w sposób konieczny na jej doskonalenie. Poza tym wykazał, że podejmowanie wielu problemów, także tych interesujących nauczycieli, nie jest możliwe przy podejściu *action research*. Miał tu na uwadze głównie problemy z zakresu polityki oświatowej. Miarą dogmatyzmu zawartego w referowanym podejściu jest według Bella twierdzenie, że jedyną refleksją wartą uwypuklenia jest tylko ta, która wynika (lub towarzyszy) z testowania własnych teorii w praktyce. Do słabych stron badań typu *action research* zaliczył też: brak szerszej debaty na temat standardów aktywności badawczej, niewiele dyskusji na temat efektu transferu wiedzy i doświadczenia, tendencje do gloryfikowania procesu kosztem jakości produktu, istnienie wielu niejasności szczególnie w zakresie kolaboratywnej formy *action research* i zjawisko lekceważenia przez uczestników badań wiedzy występującej poza ich własnymi definicjami (Bell, 1985).

Krytyczny stosunek Bella do praktycznych badań nauczycielskich wydaje się uzasadniony. Jego wypowiedź stanowiła reakcję na przeceńnianie wkładu *action research* do tworzenia teorii edukacji. Ostrzegła przed zagrożeniem popadania w skrajności. Jeśli ruch na rzecz docenienia praktyki, jako źródła teorii wyrósł na gruncie frustracji, wynikającej z pogłębiania się przepaści między „kwitnącą” teorią i nieprzystającą nijak do niej „chropowatą” praktyką, to przywrócenie głosu tym, którzy zajmują się edukacją na co dzień, nie może być równoznaczne z odebraniem prawa prowadzenia badań z pozycji akademii.

W podobnym tonie utrzymany jest także przedruk artykułu Hammersley’a zamieszczony w XIII tomie „Socjologii Wychowania”. Autor dokonuje w nim szczegółowej analizy idei badań nauczycielskich jako rozszerzania nauczania. Staje na stanowisku, że choć badania prowadzone przez nauczycieli mogą być pożyteczne, nie są w stanie zastąpić bardziej konwencjonalnych w formie badań edukacyjnych. Udowadnia, że większość zarzutów formułowanych pod adresem konwencjonalnych badań praktyki — jako niemiarodajnych, niedemokratycznych, nie mających związku z realnymi problemami, jest przejawem jaskrawości. Wątpliwości budzi też idea łączenia orientacji progresywistycznej z rozszerzonym profesjonalizmem. Dociekanie nauczyciela, jakkolwiek występujące dość

często w jego praktyce, różni się jednak znacznie od dociekania *stricte* naukowego. Nie jest też przekonany co do tego, że nauczanie zawsze powinno być w pełni autorefleksyjne (Hammersley, 1997).

4.5. PRAKTYCZNE PARADYGMATY W POLSCE

W Polsce koncepcja badań praktycznych prowadzonych przez nauczycieli nie zyskała jak dotąd wyraźnego poparcia ani wśród teoretyków, ani edukatorów. Sam koncept *action research* w kwestii kształcenia nauczycieli pojawił się pod koniec lat osiemdziesiątych w pracy Palki na temat rozbieżności teorii i praktyki w świadomości, postępowaniu i kształceniu nauczycieli (Palka, 1989). Wskazać należy, że nie występował on jednak ani jako element organizujący badania przeprowadzone na ten temat, ani jako propozycja edukacyjna, nie licząc prób fragmentarycznej implementacji w kolegiach pozostających pod wpływem ekspertów brytyjskich czy holenderskich, współpracujących z nimi w ramach projektów TEMPUS. Pojawił się w tekście na zasadzie informacji o tym, co dzieje się aktualnie w epistemologii badań pedagogicznych.

Zainicjowanie dyskusji na temat uczenia się z praktyki wywołała swoim wystąpieniem, w trakcie wspomnianej wcześniej konferencji na temat alternatywnego modelu nauczania w 1992 roku, Della Fish (Fish, 1991). Tezy wygłoszonego referatu zostały następnie opublikowane w pierwszym numerze czasopisma dla nauczycieli „Kształcenie Nauczycieli” (Fish i Broekman, 1992). Pomimo zauważalnego wpływu zarówno tego wystąpienia jak i wspomnianej publikacji na poglądy niektórych edukatorów zaangażowanych w promocję modelu nauczania refleksyjnego (Chrzastowska, 1994; Brzezińska, 1996; Gołębiak, 1994; Klus-Stańska, 1993; Mizerek, 1995) nie wydano w języku polskim ani jednej książki D. Fish, nie licząc nieco kontrowersyjnej publikacji wydanej przez CODN w serii „Uczyć Lepiej”, a stanowiącej zbiór niezbyt jasno dobranych haseł („kwestii”) zaczerpniętych z książki *Learning throug practice* (Fish, 1996), i nie przetłumaczono także sztandarowej (chciałoby się powiedzieć kultowej) w tym względzie publikacji Donalda Schöna *The reflective practitioner*, także często cytowanego w różnorodnych studiach. Można mniemać, że koncepcja refleksyjnej praktyki jest przede wszystkim znana „z drugiej ręki” — choćby tłumaczenia

książki Pearsona, omawiającej krytycznie różne poglądy na temat związku teorii z pedagogiczną praktyką (Pearson, 1994) czy z kontynuacji (zob. np. Tripp, 1996).

Podobny charakter miała także prezentacja „refleksyjnego praktyka” w trakcie konferencji zorganizowanej przez CODN, MEN, ATEE i Uniwersytet Warszawski pod takim właśnie tytułem w Kazimierzu w 1996 roku. Wydane drukiem materiały zawierają 26 referatów, zarówno o charakterze studiów literaturowych jak i raportów z konkretnych projektów realizowanych w Wielkiej Brytanii, Holandii, Szwecji, Polsce, Litwie i Rosji. Szkoda, że większość tekstów zamieszczono w języku angielskim. Kilka z nich ma postać krytycznych esesjów. Wśród nich wyróżnia się artykuł K. Konarzewskiego oraz studium literaturowe S. Dylaka, atakujące koncept nauczyciela badacza z amerykańskiej perspektywy („Refleksyjny praktyk”, 1996).

Wydaje się, że krytyczne traktowanie tej koncepcji pojawiało się do tej pory w Polsce częściej aniżeli próby rekonstrukcji. Taki charakter mają też wspomniane już tłumaczenia studiów M. Hammersleya „O nauczycielu jako badaczu” oraz M. Ginsburga i R. Clifta — „Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli” zawarte w XIII tomie „Socjologii Wychowania”. Pierwsze — stanowi pogłębioną analizę koncepcji *action research*, w wyniku której autor dochodzi do wniosku, że pomimo niezaprzeczalnej wartości refleksyjności i dociekania dla jakości nauczania, nie należy integrować roli nauczyciela i badacza edukacji. W jego przekonaniu taka integracja nie służy dobrze ani badaniom, ani nauczaniu (Hammersley, 1997). Drugie — na podstawie analizy ukrytych treści programu studiów nauczycielskich udowadnia, że retoryka refleksyjności nie odpowiada praktyce kształcenia nauczycieli w USA (Ginsburg i Clift, 1997).

Wskazać trzeba, iż krytyczne stanowisko względem tej koncepcji przedstawia także J. Rutkowiak, która refleksyjnej praktyce opartej na *action research* przeciwstawia model nauczyciela transformatywnego intelektualisty (Rutkowiak, 1995). Autorka nie odnosi swych negatywnych ocen tylko do wcześniejszej fazy rozwoju badań nauczycielskich, charakteryzujących się niepełną autonomią szkolnych badaczy. Także późniejsze formy — badania interakcyjne, naturalistyczne, krytyczne, procesy całościowego języka (*interactive research, naturalistic research, whole language process, critical research*) — określa jako „praktykę myślowego doskonalenia” czy „protezy intelektualne”, pozwalające lepiej działać „nauczycielowi — zawodowcowi” w ramach określonych

przez kogoś innego (Rutkowiak, 1995, s. 295–296). J. Rutkowiak wyraża przekonanie, że postmodernistyczny, krytyczny model nauczyciela — transformatywnego intelektualisty, autonomicznego w działaniu, zmieniającego konteksty, jest bliższy polskiej tradycji aniżeli amerykański pragmatyzm, na gruncie którego wyrosły idee badań nauczycielskich. Przeprowadzony przez nią sondaż nad edukacyjną świadomością nauczycieli państwowych i społecznych szkół podstawowych oraz średnich pozwolił określić współczesnego nauczyciela polskiego jako „intelektualistę podzielonego na części”. W sposobach werbalizacji, działania i myślenia badanych zidentyfikowano bowiem tak różne nastawienia, które traktowano jako wskaźniki intelektualnej świadomości, że nauczycieli z żadnej podgrupy nie można było uznać za pełnych intelektualistów. Retoryce transformatywnego intelektualisty odpowiadał ich portret zbiorowy — skonstruowany na zasadzie wzajemnego dopełniania. W omawianym tekście zwraca uwagę akcent, który autorka kładzie na określenie „zawodowiec”, traktując je jako synonim terminu „profesjonalista”. Zawodowstwo to jej zdaniem wąskie, zamknięte umiejętności.

Ostatnio ukazały się dwie interesujące książki, autorstwa M. Czerepaniak–Walczak (1997) oraz H. Kwiatkowskiej (1998), które podejmują rzetelną próbę analizy „praktycznych paradygmatów” w aspekcie wykorzystania ich w edukacji nauczycieli na miarę potrzeb naszego „tu i teraz”.

W książce H. Kwiatkowskiej *Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki* prawie cała część trzecia, stanowiąca w zamyśle autorskim krytyczną prezentację współczesnych koncepcji kształcenia nauczycieli, jest poświęcona podejściom praktycznym — koncepcji refleksyjnej praktyki D. Schöna, kształceniu „poprzez praktykę” D. Fish i koncepcji *action research*. Wprawdzie autorka, formułując „sugestie przyszłościowe”, nie opowiada się zdecydowanie za żadnym z prezentowanych modeli i pozostawia czytelnika z „niedomkniętymi konkluzjami”, jednakże dokonany wybór paradygmatów mówi sam za siebie.

Jeszcze bardziej zdecydowane stanowisko w kwestii uznania przydatności „praktycznych” paradygmatów dla edukacji nauczycieli prezentuje M. Czerepaniak–Walczak. Swą najnowszą książkę pod tytułem „Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela”, poświęciła w całości próbie zarysowania istoty i drogi dochodzenia do rozszerzonego profesjonalizmu nauczycielskiego w wzbogaconej wersji D. Schöna (por. podrozdział 3.4).

POSTPOPPERYZM JAKO EPISTEMOLOGICZNE UZASADNIENIE PRAKTYCZNYCH BADAŃ EDUKACYJNYCH

5.1. ANALIZA WYBRANYCH TEORII KRYTYCZNEGO NURTU W EPISTEMOLOGII

Odmitologizowaniu przepaści oddzielającej teorię od praktyki edukacji sprzyja analiza postpopperowskiego dyskursu toczącego się aktualnie w obrębie epistemologii wiedzy. Nie chodzi przy tym bynajmniej o to, aby całkowicie zredefiniować naukę i jej kryteria. Cel naszych poczynań w tym względzie jest raczej zdefiniowany *ex negativo*: czy w świetle usystematyzowanych nauk uprawnione są takie pojęcia jak: „praktyczne badania edukacyjne”, „badanie nauczycielskie”, „badania w działaniu” etc.?

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem Marschnera, iż „wraz z Popperem kończy się pewna faza w filozofii nauki” (1984, podaje za: Altrichter, 1990, s. 85). Następujący po niej etap, którego najważniejszymi przedstawicielami są: Kuhn, Lakatos, Feyerabend czy zyskujący ostatnio na znaczeniu Sneed, stając na gruncie krytyki normatywnej teorii poznania sensu Popper, podejmują na nowo dyskusję nad kryteriami oceny i wartościowania nauki, ich przejrzystością, celowością i sensownością. Przypomnijmy, że Popper, który uznawał za kryterium postępu naukowego wyłącznie sprawdzalność wykazał, że istnieje prosta funkcjonalna zależność między stopniem sprawdzalności empirycznej twierdzenia (teorii), zdeterminowanym przez jego (jej) prawdopodobieństwo początkowe, a jego (jej) zawartością informacyjną wyznaczoną przez klasę jego (jej) logicznych konsekwencji. Koncepcje, które powstają po Popperze (ostatnio do Kuhna i Feyerabenda dołączają między innymi także Hanson i Tulmin), nazywane przez R. C. Kordiga

RMV — *Radical Meaning Variance* („radykalną zmianą znaczenia”) (podają za; Sikora, w: Goćkowski i Marmuszewski, 1995, s. 108), znoszą arbitralny podział terminów języka na obserwacyjne i teoretyczne oraz przyjmują założenie, że wszystkie terminy mają charakter teoretyczny.

Uprawomocnienia *action research* w dyskursie postpopperowskim poszukiwał także między innymi Herbert Altrichter, badacz niemiecki, podejmujący w obszernej monografii *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung* próbę zrozumienia metodologicznych aspektów anglosaskiej koncepcji praktycznych badań edukacyjnych” (1990)¹. Spróbujmy podążać jego śladem i przyjrzeć się nieco bliżej poglądom trzech uznanych przedstawicieli wspomnianego nurtu epistemologicznego — Thomasa Kuhna, Imre Lakatosa i Paula Feyerabenda. Rozważmy, czy w formułowanych przez nich poglądach na temat „istoty nauki i naukowości” znajdujemy epistemologiczne uzasadnienie poczynań badawczych nauczycieli?

5.1.1. KONCEPCJA ROZWOJU NAUKI KUHNA — „REWOLUCJONIŚCI I ODGADYWACZE ZAGADEK”

Herbert Altrichter uważa, że gdyby mierzyć znaczenie naukowca śladami pozostawionymi w języku jego kolegów, to fakt, iż pojęcie „paradygmatu”, niezależnie od odcienia znaczeniowego, znalazło stałe miejsce w każdej naukowej dyspucie, byłby istotnym wskaźnikiem wielkości Thomasa Kuhna (por. Altrichter, 1990). Słowo to, wprowadzone przez niego w roku 1962 w pracy „Struktura rewolucji naukowych”, niezwykle szybko upowszechniło się w słowniku uczonych. Kuhn podkreślając rolę paradygmatów w nauce nie zadał sobie jednak trudu zdefiniowania, co dokładnie rozumie przez paradygmat. Na tę polisemantyczność terminu jednogłośnie wskazywali wszyscy recenzenci dzieła, tak że w wydanej później książce „Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych”, Kuhn powrócił do kwestii rozumienia pojęcia paradygmatu. „Termin ‘paradygmat’ — pisał — raz ma

¹ Wydaje się, że spotkanie Altrichtera z koncepcją praktycznych badań edukacyjnych przekroczyło granice wspomnianej monografii. W pracach wybitnych przedstawicieli brytyjskiego nurtu *action research* znajdujemy powołania na prace Altrichtera, który wraz z kolegami próbuje implementować wspomniane idee w edukacji nauczycieli, np. Elliott (1989) w Wielkiej Brytanii.

sens globalny i obejmuje wszystkie zinternalizowane przekonania grupy naukowej, a w drugim przypadku wyodrębnia pewien szczególnie doniosły rodzaj tych przekonań, czyli podzbiór tych pierwszych” (Kuhn, 1989, s. 407). Próbował później jeszcze wielokrotnie doprecyzować pierwotne ujęcie, wprowadzając doń dwa aspekty znaczeniowe; w pierwszym — termin ten odnosił do zdyscyplinowanego systemu, składającego się z symbolicznych uogólnień (tzn. formuł, praw i definicji uznawanych przez przedstawicieli określonych kół naukowych bez większych zastrzeżeń) oraz z części metafizycznej, czyli charakterystycznych dla danej dyscypliny powiązań pojęciowych i zaufania do określonych modeli oraz wartości, akceptowanych zazwyczaj jako symboliczne uproszczenia. Takimi wartościami są na przykład: „wyższość ilościowych analiz nad jakościowymi” czy „brak sprzeczności”. Inaczej mówiąc, paradygmat, w tym znaczeniu — to zestaw ogólnych przypuszczeń co do istoty danego obszaru badawczego, zachodzących w nim procesów i metody służącej jego badaniu (MacMillan & Garrison, 1984, podają za: Altrichter, 1990, s. 86). Drugi aspekt znaczeniowy omawianego pojęcia dotyczy traktowania paradygmatu jako wzorca. Kuhn uważa, że „nowicjusze” nauki nie zdobywają wiedzy *in abstracto*, lecz w konkretnych zastosowaniach, które stanowią wzór zdyscyplinowanego systemu. Utrzymuje stąd, że naukowcy pracują według wzorów, które przyswoili sobie w trakcie kształcenia i pod wpływem późniejszych lektur, często nie zdając sobie dokładnie sprawy z tego, które cechy nadały tym pierwotnym wzorom status zbiorowego paradygmatu. Ten sposób uczenia się nauki ma, według Kuhna, jeszcze dalej idące konsekwencje. Ponieważ każdy badacz przyswaja sobie zazwyczaj jeden paradygmat, to znaczy uczy się teorii, metod i norm w formie „zawilej mieszaniny...”, to postęp w nauce dokonuje się tylko w walce i dzięki dokonywaniu wyboru pomiędzy konkurującymi ze sobą paradygmatami.

Inną konsekwencją przyjętego przez Kuhna rozumienia paradygmatu jest uznanie, że z „czymś bardzo doń zbliżonego” spotykamy się także w wymiarze indywidualnego postrzegania. To, co człowiek widzi, zależy nie tylko od przedmiotu i sposobu patrzenia, ale również od tego, jak nauczył się patrzeć w wyniku swych uprzednich doświadczeń. Kuhn odrzuca więc możliwość konstruowania systemu języka i pojęć poza doświadczeniem. Alternatywę wobec wiedzy wynikającej z empirii stanowi nie hipotetyczne „trwałe widzenie”, ale widzenie poprzez inny paradygmat. Nie istnieje także, według niego, neutralna wobec innych możliwość tworzenia nowej teorii. Podkreśla, że „nie istnieje

[...] żaden wspólny język, w obrębie którego dwie teorie mogłyby być w pełni wyrażone, i który tym samym umożliwiałby ich porównanie punkt po punkcie" (por. Kuhn, 1976, s. 190).

Kuhn twierdzi, że rozwój nauki dokonuje się dzięki funkcjonowaniu w niej „rewolucjonistów” i „odgadywaczy zagadek”. Dla udowodnienia tej tezy dokonał on historycznej analizy nauki, w której udało mu się wyróżnić cykliczność takich faz jej rozwoju jak: faza „nauki tradycyjnej”, faza „kryzysu” i „epizod rewolucji naukowej”. Faza nauki tradycyjnej to okres spokojnego, kumulatywnego rozwoju wiedzy, dokonującego się pod wpływem i w obrębie obowiązującego w gronie zainteresowanych paradygmatu. Definiowanie problemów naukowych przypomina odgadywanie zagadek, ponieważ ich rozwiązanie łatwo przewidzieć, a i wybór metod jest ograniczony daną tradycją badawczą. W miarę rozwoju danego paradygmatu naukowego podejmowane w jego obrębie problemy stają się coraz bardziej wyszukane, konstruowane na bazie ich rozwiązań teorie coraz bardziej precyzyjne, a stosowane instrumenty badawcze coraz bardziej delikatne. Proces stałego doskonalenia i sublimacji paradygmatu stanowi konieczny przyczynek do rozpoznania anomalii i pojawienia się pierwszych objawów kryzysu, sygnalizującego nadchodzenie gwałtownych zmian. Anomalie — według Kuhna — to wszystkie te fenomeny, na które naukowcy nie są przygotowani w obrębie danego paradygmatu (Kuhn, 1968). „Faza kryzysu” nie jest więc definiowana przez niego jako szczególnie problem badawczy, lecz raczej jako reakcja ze strony środowiska naukowego. W fazie tej dochodzi do rozluźnienia związku z paradygmatem, rozkwitu rozmaitych wersji tej samej teorii, uelastycznienia reguł rządzących tradycyjną nauką i wreszcie do dyskusji podstawowych założeń i filozoficznej analizy. Możliwe są trzy następujące rodzaje produktów finalnych tej fazy: a) anomalia, leżąca u podstaw kryzysu, znajduje skuteczne wyjaśnienie, b) anomalię, tymczasowo nie rozwiązaną, uznaje się za nieistotną dla rozwoju danej dyscypliny i odsyła do archiwów, c) anomalia daje początek fazie rewolucji naukowej.

Z „rewolucją naukową”, według Kuhna, mamy do czynienia wtedy, gdy „stary” paradygmat zostaje częściowo lub całkowicie zastąpiony „nowym”. Rozwój nauki następuje, jego zdaniem, w rezultacie zmiany warunków metodologicznych, czyli zastąpienia istniejącego paradygmatu innym. Rewolucja naukowa wiąże się z przebudową całego aparatu pojęciowego i pociąga za sobą zupełnie inną wizję świata. Przejście z jednego paradygmatu do drugiego ma więc charakter zmiany cało-

ściowej. Innymi słowy — paradygmat wyznacza przedmiot poznania naukowego w sensie globalnym. Kuhn mówi o „przesunięciu sieci pojęć [...] przez którą naukowcy widzą świat”. Z zakończeniem rewolucji w nauce mamy więc do czynienia wtedy, gdy większość badaczy dokonała już zmiany swych przekonań dotyczących uprawianej dyscypliny, celów i metod badań.

W świetle przedstawionych wyżej argumentów widać wyraźnie, iż Kuhn występuje przeciw przekonaniu racjonalnego pozytywizmu, że „stare” teorie zawarte są w „nowych”, albo że „nowe” jest zawsze kontynuacją „starego”. Udowadnia, że w podręcznikach zmiany rewolucyjne są mało widoczne, ponieważ po każdej zmianie pojawia się natychmiast silna tendencja do takiego „nowego” opisu historii paradygmatu, aby ukazać linearny i spójny rozwój nauki; stare teorie przedstawia się w nich jako „poprzedniczki” i „specjalne warianty” nowych, a wcześniejszych badaczy jako przygotowujących grunt pod nowe odkrycia².

Rewolucja w nauce przypomina więc, w opinii Kuhna, współzawodnictwo dwóch paradygmatów rywalizujących o względy określonego zespołu naukowców. Dokonywanie wyboru pomiędzy konkurencyjnymi paradygmatami wywołuje pojawienie się pytań, na które nie można znaleźć odpowiedzi w obrębie tradycyjnej nauki. Wybór paradygmatu jest zatem rezultatem procesów społecznych, zachodzących w grupie uczonych. U podłoża tych procesów leżą wartości i maksymy, stojące na straży wspólnego dobra, które reprezentowane przez autorytety naukowe danej dyscypliny wykształcają się w toku podobnie przebiegającej socjalizacji i edukacji. W środowisku naukowym rewolucja oznacza dłuższy proces, w którym dochodzi do „konwersji” zdań uznanych specjalistów. W okresie tym „siła przyciągania” nowego paradygmatu, polegająca na ukazywaniu perspektywy przyszłych widoków, powoduje systematyczne zmniejszanie się liczby orędowników „starego” i przyczynia się do jego powolnej agonii.

Przypisując społeczności uczonych prawo rozstrzygnięcia co jest, a co nie jest nauką, Kuhn wywołał duże poruszenie wśród teoretyków. Tradycyjne dyskusje o metodach naukowych koncentrowały się bowiem na poszukiwaniu systemu reguł, których przestrzeganie gwarantowałoby

² Zdaniem Altrichtera począwszy od Wagenscheina podobną konstatację odnosi się także do konkurujących ze sobą teorii. Wiadomo dziś, że żaden paradygmat nie rozwiązuje wszystkich definiowanych przez siebie problemów. Różne paradygmaty pozwalają na odmienne postrzeganie świata.

dochodzenie do uznanych rezultatów. W świetle dokonanych historycznych analiz Kuhn udowodnił, że to nie reguły, ale względnie autonomiczny i niezależny od świata żywot, jaki prowadzą naukowcy, decyduje (wyznacza) o postępie wiedzy. Jednomyślność i akceptacja w ich gronie ma dla pojedynczej teorii znacznie większe znaczenie aniżeli uznanie płynące z zewnątrz.

5.1.2. METODOLOGIA PROGRAMÓW BADAWCZYCH LAKATOSA.

„TWARDY RDZEŃ I PAS OCHRONNY” TEORII NAUKOWEJ

...pojęciowy schemat, w ramach którego Kuhn rozważa ciągłość nauki, ma charakter psychosocjologiczny: mój jest normatywny. Ja spoglądam na ciągłość nauki przez „popperowskie okulary”.

Tam, gdzie Kuhn widzi „paradygmaty”, ja widzę również racjonalne „programy badawcze”. (Lakatos, 1995, s. 149)

O ile Kuhn odrzucał w ogóle falsyfikację, to Lakatos odkrył w dziele Poppera istnienie tzw. „chytrego falsyfikacjonizmu”, różniącego się od swych „naiwnych” poprzedników:

— stosowaniem bardziej rygorystycznej reguły akceptacji — „chytre fałszerstwo” akceptuje tylko taką teorię, która zawiera potwierdzony empirycznie „nadmiar informacji” w stosunku do swych poprzedniczek czy rywalek,

— mniej ścisłym przestrzeganiem reguły falsyfikacji — fałszywość danej teorii uznaje się dopiero wówczas, gdy zostanie zaproponowana taka alternatywna teoria, która jest w stanie wykazać nadmiar informacji,

— redukowaniem elementów „naiwnego fałszerstwa” i sprawdzaniem elementów wiedzy pozostającej w tle, skrzętnie dotąd oddzielanej przez metodologiczną falsyfikację od właściwych teorii przeznaczanych do badania.

„Chytra” czy też „przebiegła falsyfikacja” zamienia, zdaniem Lakatosa, problem oceny teorii na problem oceny „ciągu teorii”, rozwijających się z autentycznego „programu badawczego” szkicowanego na początku rozwoju danego paradygmatu — jakby powiedział Kuhn. Program ten składa się z reguł metodologicznych, z których część mówi, jakich dróg badań należy unikać („heurystyka negatywna”), a część, jakimi drogami podążać („heurystyka pozytywna”). Lakatos twierdzi, że wszystkie programy naukowe można scharakteryzować na podstawie ich „twardego rdzenia”. Negatywna heurystyka programu zakazuje więc

badaczom kierować *modus tollens* na „twardy rdzeń” i zmusza ich do czynienia „użytku ze swej pomysłowości” i wyartykułowania, czy wymyślenia, takiej „hipotezy pomocniczej”, która utworzyłaby wokół tego rdzenia „pas ochronny”, na który można kierować *modus tollens*. Pas ochronny hipotez pomocniczych przyjmuje więc na siebie całą siłę „sprawdzianów” i dlatego bywa wciąż na nowo tak dopasowywany, aby bronić utwardzonego w ten sposób rdzenia. Program badawczy uznaje się za udany, jeśli wszystkie te zabiegi prowadzą do postępowego przesunięcia problemowego. Jeśli przesunięcie to ulega degradacji, program określa się jako niesatysfakcjonujący (Lakatos, 1995, s. 71–75).

Idea negatywnej heurystyki naukowego programu badawczego, zdaniem Lakatosa, w znacznym stopniu racjonalizuje klasyczny konwencjonalizm. Naukowcy mogą podejmować racjonalne decyzje, nie pozwalające „obaleniom” na przenoszenie fałszu na twarde rdzeń tak długo, dopóki wzrasta potwierdzona treść empiryczna ochronnego pasa hipotez pomocniczych. Podejście to różni się, jego zdaniem, od justyfikacjonistycznego konwencjonalizmu Poincaarego w tym sensie, że rdzeń według tej koncepcji i tak musi się kiedyś rozsypać. Do jego destrukcji dochodzi zwykle wtedy, gdy program przestaje antycypować nowe fakty (por. Lakatos, 1995, s. 73–76).

Lakatos podkreśla, że pas ochronny nigdy nie jest budowany w sposób eklektyczny czy przypadkowy. Charakteryzuje on się z góry założonym porządkiem, który ustanawiany jest w gabinecie teoretyka, niezależnie od znanych anomalii, czyli mówiąc językiem Kuhna, nie wyjaśnionych dotąd „łamiągówek”. Niewielu naukowców, pracujących w ramach programu badawczego, przejmuje się tymi „obaleniami”, gdyż prowadzą oni długoterminową politykę naukową antycypującą je. Polityka ta jest wyłożona w postaci heurystyki pozytywnej programu badawczego. Jeśli heurystyka negatywna określa „nieobalalny” twarde rdzeń programu, to heurystyka pozytywna zawiera sugestie czy wskazówki, jak rozwijać „obalalne wersje” programu badawczego, czyli jak udoskonalać pas chroniący twarde rdzeń nauki. Zjawisko to tłumaczy, zdaniem Lakatosa, względną autonomię nauki teoretycznej. To heurystyka, a nie anomalie decyduje o tym, jakie problemy badawcze podejmują naukowcy pracujący w ramach silnych programów badawczych (por. Lakatos, 1995, s. 76–110).

Koncepcja „twardego rdzenia i pasa ochronnego” doprowadza Lakatosa do ogłoszenia „końca natychmiastowej racjonalności”. Idea, w świetle rozważań nad słynnymi eksperymentami, których rozstrzygający

charakter okazał się oczywisty dopiero retrospektywnie³, jawi mu się odtąd jako utopia. Na udowodnienie swej tezy wykazał w swych analizach zawodność wszystkich teorii natychmiastowej racjonalności — zarówno justyfikacjonistycznych, jak probabilistycznych czy naiwnego falsyfikacjonizmu. Dokonane przez niego studia przypadków pokazały, że racjonalność działa dużo wolniej, niż się powszechnie sądzi, a i wtedy jest zawodna. Lakatos udowodnił, że ciągłość nauki, trwałość pewnych teorii, racjonalność pewnej dozy dogmatyzmu można wyjaśnić tylko wtedy, gdy naukę pojmuje się jako pole współzawodnictwa programów a nie pojedynczych teorii. Stąd w przeciwieństwie do Kuhna utrzymuje on, że „historia nauki była i powinna być historią współzawodniczących programów badawczych, ale nie była i nie wolno jej się stać szeregiem okresów nauki normalnej; im szybciej zaczyna się współzawodnictwo, tym lepiej dla postępu”. W swych pracach niejednokrotnie wyraża też przekonanie, że „teoretyczny pluralizm jest lepszy od teoretycznego monizmu: w tej kwestii Popper i Feyerebend mają rację, a Kuhn się myli” (Lakatos, 1995, s. 111). Nadmienić w tym miejscu należy, iż Lakatos interpretuje Kuhnowską koncepcję nauki normalnej jako taki program badawczy, który zyskał monopol.

Konkludując prezentowany dotąd wątek rozważań warto podkreślić, iż zarówno Kuhn jak i Lakatos występują przeciw falsyfikacjonizmowi naiwnemu i podkreślają ciągłość rozwoju nauki oraz trwałość pewnych teorii naukowych. O ile jednak Kuhn, sprzeciwiając się całemu programowi badawczemu Poppera, wyklucza wszelką możliwość dokonania racjonalnej rekonstrukcji nauki, o tyle Lakatos odkrywa w teorii Poppera możliwość zastąpienia centralnego problemu klasycznej racjonalności nowym problemem zawodnego i krytycznego rozwoju. „Krytyka programu jest procesem długim i często frustrującym, a programy rozwijające się należy traktować wyrozumiale [...] jedynie krytyka konstruktywna może, przy pomocy konkurencyjnych programów badawczych, osiągnąć autentyczny sukces; zaś dramatyczne, spektaku-

³ Lakatos przeanalizował pod tym względem eksperyment Michelsona–Morleya, który rzekomo sfalsyfikował teorię eteru i „prowadził do teorii względności”, twierdzenia Lummera–Pringsheima, które rzekomo sfalsyfikowały klasyczną teorię promieniowania i „prowadziły do teorii kwantów” oraz historię rozpadu beta, eksperymentu Chadwicka z 1914 roku, uważanego najpierw za rutynową łamigłówkę w ramach programu badawczego, podniesionego potem do rangi eksperymentu rozstrzygającego, by ulec następnie degradacji i zostać uznanym za nową rutynową łamigłówkę (Lakatos, 1995, s. 110–142).

larne rezultaty można dostrzec jedynie retrospektywnie i przy pomocy racjonalnej rekonstrukcji” (Lakatos, 1995, s. 153). Lakatos zarzuca też Kuhnowi nadmierny psychologizm oświadczając, że „...psychologia nauki może ujawnić ważne, i co więcej, smutne prawdy. Ale psychologia nauki nie jest autonomiczna; racjonalnie zrekonstruowany rozwój nauki w istocie odbywa się bowiem w świecie idei, w ‘trzecim świecie’ Platona i Poppera, w świecie wiedzy wyartykułowanej, która jest niezależna od podmiotów poznających” (ibidem).

5.1.3. ZASADA *ANYTHING GOES* FEYERABENDA. NOWA METODOLOGIA?

Paula K. Fayerabenda, z racji kwestionowania przez niego zarówno prawomocności uprzywilejowanego miejsca, jakie zajmuje nauka w obszarze naszego poznania jak i w społeczeństwie oraz tradycyjnych wartości z nią związanych, nazywa się często — „anarchistą epistemologicznym” (por. Reut M., *Krytyka i dialog*, w: Goćkowski i Maruszewski, 1995), a anarchizm jego poglądów charakteryzuje najbardziej trafnie przyjęta przez niego zasada *anything goes*, czyli „nic świętego”⁴.

Źródła, do których sięga Feyerabend, poszukując argumentów wspierających to stanowisko, są dwojakiego rodzaju. Pierwszych z nich dostarcza historia nauki, która badając wybrane epizody historyczne uświadamia, że większość teorii, co do naukowości których na ogół wszyscy się zgadzają⁵, mogła zaistnieć tylko dzięki temu, że niektórzy myśliciele zdecydowali się nie podporządkowywać pewnym oczywistym regułom metodologicznym bądź nieświadomie je złamali. Feyerabend postrzega tego typu praktyki nie tylko w kategorii faktów, ale uważa ich występowanie za immanentny czynnik rozwoju wiedzy. Sądzi on, że w pracy badawczej zachodzą niekiedy takie okoliczności, w których zasadne jest nie tylko odstępianie od „fundamentalnych” czy

⁴ Ze względu na metaforyczny charakter zwrotu *anything goes*, określenie przyjęte w polskim przekładzie redagowanym przez K. Zamiarę (Feyerabend, 1996), wydaje się najlepiej oddającym główną ideę anarchizmu epistemologicznego Feyerabenda. Inne tłumaczenia tego zwrotu to: „wszystko ujdzie” (Kmita), „wszystko jest dopuszczalne” (Zamiara), „rób, co chcesz” (Franz), „wszystko się może przydać” (Jodkowski) (podają za: Przedmowa, do: Fayerabend, 1996, s. 5–9).

⁵ Fayerabend wymienia takie wydarzenia i procesy rozwojowe jak: stworzenie atomizmu w starożytności, rewolucja kopernikańska, powstanie współczesnego atomizmu (teoria kinetyczna, teoria dyspersji, stereochemia, teoria kwantów), stopniowe powstawanie falowej teorii światła.

„racjonalnych” reguł, ale zastosowanie reguł innych lub zgoła im przeciwnych. Na podstawie przeprowadzonych analiz dowodzi, że w historii nauki z powodzeniem zanaczyły swą obecność zarówno teorie nie potwierdzone doświadczalnie, jak i teorie chwiejne i wewnętrznie sprzeczne, hipotezy *ad hoc*, a nawet irracjonalna propaganda. Stając na stanowisku krytycznego obrońcy postępu, Feyerabend próbuje sprowadzić więc krytyczny racjonalizm do absurdu wykazując, że to nie tyle łamanie reguł przez osamotnione jednostki lub niezbyt udanych naukowców, co właśnie ściśle ich przestrzeganie stanowić może realne zagrożenie dla rozwoju nauki.

Innego rodzaju argumentów na poparcie prezentowanego stanowiska poszukuje Feyerabend w analizie związku idei z działaniem. Przeciwnstawiając się twierdzeniu Poppera, iż badanie rozpoczyna się od problemu, czyli najpierw jest idea, a potem działanie („mówienie, budowanie, niszczenie”) zauważa, iż dorośli, podobnie jak dzieci, „używają słów, łączą je, bawią się nimi, dopóki nie uchwycą znaczenia, które dotąd było poza ich zasięgiem, a ta wstępna swawolna aktywność stanowi istotny warunek wstępny końcowego aktu rozumienia” (Feyerabend, 1996, s. 25). Znaczy to, że dobre doświadczenie zawiera więc samo w sobie proces budowania teoretycznych założeń. Doświadczenie bez teorii jest, dla Feyerabenda, tak samo niezrozumiałe jak teoria bez doświadczenia. „Stworzenie jakiejś rzeczy oraz stworzenie i pełne zrozumienie poprawnej idei tej rzeczy są często aspektami tego samego, niepodzielnego procesu i nie można ich rozdzielić, nie powodując zatrzymania tegoż procesu. Samym procesem nie kieruje jakiś wyraźnie określony program, nie może nim kierować [...]. Kieruje nim raczej jakiś nie sprecyzowany impuls, pasja. Pasja ta zapoczątkowuje specyficzne zachowanie, które z kolei stwarza okoliczności i idee niezbędne do zanalizowania i wyjaśnienia procesu, do uczynienia go ‘racjonalnym’” (Feyerabend, 1996, s. 25).

Feyerabend rozwija tę argumentację odwołując się także do lingwistycznych rozważań Whorfa i formułuje tezę, iż języki służą nie tylko do opisywania zdarzeń, lecz same wpływają na ich powstawanie i przebieg. Wnioski wpływające z dokonanej przez Feyerabenda analizy można sformułować następująco:

- fakty i teorie są ze sobą ściśle powiązane,
- wszystkie dane mają charakter psychologiczno–historyczny,
- to, co jawi nam się jako fakt rzeczywisty, zostało skonstruowane przez wcześniejszą („starszą”) ideologię,

— w pracy naukowej nie napotykamy więc nie tkniętej rzeczywistości, lecz „kunsztowne dzieła sztuki”,

— poznawana przez nas rzeczywistość zawsze jest „obciążona” teorią.

Wzajemność związku między teorią i obserwacją oraz jej wpływ na działania badawcze Feyerabend wyjaśnia za pomocą pojęcia „naturalnych interpretacji”. Definiuje je jako „idee tak ściśle powiązane z obserwacjami, iż uświadomienie sobie ich istnienia i zawartości treściowej wymaga szczególnego wysiłku”. Twierdzi, że „Galileusz rozpoznaje te spośród interpretacji naturalnych, które są niezgodne z teorią Kopernika i zastępuje je innymi” (Feyerabend, 1996, s. 15). Naturalne interpretacje tworzą, jego zdaniem, nowy abstrakcyjny język obserwacyjny, który wprowadza się w sposób zamaskowany po to, aby zmiana stała się mniej widoczna.

Anything goes — „nic świętego” — powiada Feyerabend. Nie ma w nauce reguły, która obowiązywałaby w każdych warunkach i nie ma również instancji, do której można by się zawsze odwołać. Podstawowe problemy badawcze nie mogą zatem być rozwiązane za pomocą zewnętrznych metod i reguł, gwarantujących ich metodologiczną poprawność. Najważniejsze są te decyzje, które podejmują sami zainteresowani i odpowiedzialność ludzka staje się, dla Feyerabenda, jedyną zasadą rządzącą procesem badawczym. Nie twierdzi on jednak, że odpowiedzialność ta ma wyłącznie indywidualny charakter. Zgadza się, że każda taka decyzja pozostaje w orbicie oddziaływań kręgów instytucjonalnych i politycznych.

Feyerabend nie postrzega zasady *anything goes* ani w kategoriach nowej reguły metodologicznej, ani metareguły, służącej ocenie badań. Traktuje ją jako „hasło bojowe” w dyskusjach toczonych z tymi, którzy wierzą, że należy trwać przy takiej formie racjonalności naukowej (jako wskaźnika orientacji i oceny), która została wypracowana przez wcześniej ustalone kryteria. Broni się też przed zarzutem, że jego intencją jest propozycja nowej metodologii albo zniesienia wszelkich reguł. W pracy z 1981 roku pisze: „Nigdy nie zamierzałem zmieniać zasad, ani obnażać ich słabości; starałem się raczej doprowadzić do wzrostu ich inwentarza i zasugerować inny sposób ich wykorzystywania” (Feyerabend, 1981, cyt. za: Altrichter, 1990, s. 106). To „inne” korzystanie z reguł i miar metodologicznych byłoby sprawą konkretnego badania naukowego, a nie zadaniem wyspecjalizowanej metodologii. Odpowiednie propozycje działań nie mogłyby być realizowane niezależnie

od tego działania. W tym sensie praca badacza nie byłaby ułatwiona lecz utrudniona. „Badacz jest teraz odpowiedzialny nie tylko za właściwe zastosowanie zasad, ale również za same zasady...” (cyt. za: Feyerabend, 1981, podają za: Altrichter, 1990, s. 126). Rozpatrywanie pojedynczych przypadków nie musi, według Feyerabenda, przebiegać całkowicie swobodnie. Możliwe są takie sytuacje badawcze, w których każdy krok byłby ściśle uzasadniany. Ale surowość i podstawy tego działania — i tu tkwi sedno — mogłyby się zmieniać w zależności od przypadku i być każdorazowo ustanawiane w drodze dyskusji. I z tego też powodu ogólne ujęcie tychże zasad byłoby trudne do przedsięwzięcia — *anything goes*. Jedyny warunek, który Feyerabend stawia badaczowi uzasadniającemu metodologicznie swe badania, to życzenie, aby w jego osobie „odzwierciedlało się” sprzężenie filozoficznych przemyśleń i empirycznego doświadczenia”, a tworzone przez niego reguły były samokrytyczne, uzasadnione celem i okolicznościami badań oraz ilustrowane historycznie — na przykład poprzez odwołanie do znanych przykładów (*ibidem*).

Nie istnieje teoria nauki — pisze Feyerabend — jest tylko proces badawczy oraz zilustrowane historycznie pewne „żelazne reguły”, które z jednej strony wspierają tenże proces, ale z drugiej — muszą być ciągle mierzone według aktualnej sytuacji badawczej. Przykładami są według niego reguły:

- proliferacji, która występowała także w poglądach Lakatosa, a którą najkrócej można streścić w zdaniu: nowe teorie potrzebują czasu na sformułowanie programu i rozwinięcie go do postaci subkultury,

- kontrastowania alternatywnych rozwiązań: przesady lepiej poznać się przez kontrast aniżeli analizę,

- kontrindukcji i różnorodności teorii: uwzględnianie sprzecznych teorii oraz alternatywnych, nienaukowych kosmologii pozwala uzyskać szersze spojrzenie na specyfikę dokonywanego wyboru (*ibidem*).

O ile rozważania przedstawione do tej pory, poza niuansami, były zbliżone do koncepcji nieadekwatności Kuhna, to Feyerabend tym się różni od twórcy pojęcia paradygmatu, iż odnosi nieadekwatność nie tylko do teorii naukowych, ale i tradycji obecnych w danym społeczeństwie. Feyerabend określając swoje stanowisko jako „demokratyczny relatywizm” twierdzi, że wszystkie tradycje społeczne są sobie równe, ponieważ nie istnieją żadne, niezależne od nich samych, kryteria służące ich ocenie (Feyerabend, 1981; podają za: Altrichter, 1990, s. 108). Relatywizm ten dotyczy całych tradycji, a nie tylko pojedyn-

czych pojęć, teorii czy osób. Nowe tradycje są wprawdzie tworzone przez teoretyczne postulaty, lecz rodzą się w życiowej praktyce. Powstają, ponieważ się nimi żyje. „Inicjatywa obywatelska zamiast filozofii. [...] Ich powstaniu często towarzyszą oceny formułowane z pozycji konserwatyzmu, wskazujące na ich absurdalność. Rozwój nowych tradycji wymaga więc czasu niezbędnego do zajęcia pozycji obronnych i ukształtowania się ‘krytyki antycypującej’” (ibidem). Choć według Feyerabenda najbardziej pożądana z punktu widzenia rozwoju nauki byłaby sytuacja teoretycznego pluralizmu, to jednak ograniczone nakłady finansowe stawiają wobec konieczności dokonywania wyboru programu naukowego. Twórca relatywizmu demokratycznego pozostaje jednak pełen wątpliwości, czy dokonywanie tego wyboru można powierzyć naukowcom. Jeśli Kuhn w klasztorzym odosobnieniu środowiska naukowego upatruje uporządkowany, może nawet rozsądny styl życia, to Feyerabend twierdzi, że „na naukowcach nie można po prostu polegać” (Feyerabend, 1981, podają za: Altrichter, 1990, s. 112). Zarzuca im interesowność, arogancję, dążenie do władzy za wszelką cenę, a nawet brak wiedzy. Proponuje, aby wyboru pomiędzy programami badawczymi dokonywali najbardziej zainteresowani, a więc ci, którzy będą je finansować. Praktycznym urzeczywistnieniem tej zasady byłoby, według niego, powołanie „publicznie wybranej komisji niefachowców”, ciała, funkcjonującego w sposób nieco podobny do ławy przysięgłych, która ma prawo, zanim ogłosi werdykt, stawiać ekspertów w krzyżowym ogniu pytań. Feyerabend nie widzi w takim zinstytucjonalizowaniu decyzji naukowych zagrożenia polegającego na tym, iż władza naukowców zostanie zastąpiona władzą polityków. Za pewne zabezpieczenie przed arogancją z jej strony uważa fakt pozostawiania polityków pod presją obywateli z ich okręgów wyborczych (Feyerabend, 1976, podają za: Altrichter, 1990, s. 113).

Sygnalizowane wyżej rozwiązanie pozostaje w wyraźnym związku z formułowaną także przez Feyerabenda koncepcją idealnego, nowoczesnego państwa, neutralnego ideologicznie, niezależnego od tradycji. Proponowany przez niego relatywizm miałby być wprowadzany nie odgórnie, lecz „od środka”, poprzez grupę radykalnych intelektualistów — ludzi, którzy chcą być niezależni i to w sposób, jaki im samym wydaje się najbardziej wygodny (Feyerabend, 1981, podają za: Altrichter, 1990).

Przedstawione wyżej poglądy Feyerabenda budzą oczywiście wiele zastrzeżeń nie tylko w świecie teoretyków nauki. Ich prezentacja czy ustosunkowanie się do nich zajęłoby jednak tu zbyt dużo miejsca i nie

są one szczególnie ważne dla rozważań niniejszego rozdziału. W sposób najbardziej ogólny można pojawiające się w literaturze przedmiotu głosy krytyczne wobec wyżej wspomnianych poglądów na temat państwa i nauki streścić następująco: Feyerabend zdaje się mieć większe doświadczenie z państwem niż nauką; łatwiej przychodzi mu wyobrazić sobie idealne państwo, niż idealną naukę. Jego pomysł dotyczący demokratycznego wpływania na naukę nie tylko ekspertów, ale również wszystkich obywateli, może budzić zaniepokojenie a nawet trwogę. Panuje też powszechna niemal zgoda co do tego, że nakreślone przez niego szkice modeli struktur ochronnych mają swój rodowód w amerykańsko-zachodnioeuropejskim porządku demokratycznym. Za idealistyczną czy „przejaskrawioną” uważa się też jego koncepcję ideologicznie neutralnego wychowania.

Z punktu widzenia analizy dokonywanej w niniejszym rozdziale istotne są jednak te z jego poglądów, w których zgadza się on z Kuhnem i Lakatosem co do konieczności rozluźnienia sztywnego gorsetu reguł ograniczającego swobodę i inwencję badacza i utrudniającym tym samym rozwój naszego poznania.

5.2. ZNACZENIE ODMITOLOGIZOWANIA „NAUKOWOŚCI” NAUKI

Wraz z Popperem zniknęły sztywne reguły formalizujące poczynania badawcze, pozwalające uznać za naukowe tylko sfalsyfikowane teorie. Kuhn twierdzi, że naukowcy krytykują się nawzajem, Lakatos zwraca uwagę na istnienie krytyki historycznej, zaś według Fayerabenda pojedynczemu badaczowi pozostaje obowiązek metodologicznego argumentowania swych posunięć i poddawania ich krytyce ze strony *niefachowców*. Wszyscy trzej pozostają zgodni co do tego, że nauki nie da się już dłużej charakteryzować przez permanentną wątpliwość. Konstytuują ją bowiem naprzemian afirmatywne i krytyczne tendencje — „tradycyjne i rewolucyjne fazy” (Kuhn), „twarde jądro i pas ochronny” (Lakatos), „monistyczne i pluralistyczne tendencje” (Feyerabend).

Przyjęcie nowych paradygmatów — na przykład zasady *anything goes*, która utrzymuje, że jest jedyną regułą, która nie hamuje postępu nauki, podczas gdy w praktyce badawczej nieustannie łamie się wymyślone przez metodologów pryncypia i zasady postępowania — pozwala uwolnić się od wielu mitów związanych z rozróżnianiem refleksji na

„codzienną” i naukową. Okazuje się, że retoryka typu nauka *versus* praktyka i jej dalsze rozwinięcie: dystans *versus* zaangażowanie, dowolność akcentu *versus* presja działania, jest oparta na błędnych założeniach — idyllicznym obrazie uczonego, który wolny od trosk egzystencjalnych i zobowiązań „produkcyjnych”, ma przed oczyma wyłącznie badany przez siebie przedmiot. Altrichter ironizuje, że najczęściej sądy te padają ze strony tych naukowców, którzy „łapiąc z trudem oddech, biegną z jednej konferencji na drugą, zamartwiając się, czy zdążą oddać w terminie czystopisy swych wystąpień” (Altrichter, 1990, s. 136).

Dokonana wyżej analiza krytycznego nurtu w epistemologii ułatwia pozbycie się kompleksów praktyka wobec świata nauki. Okazuje się, że nie ma „wieży z kości słoniowej”, tradycja naukowa jest tylko jedną z tradycji, w samej nauce nie ma rzeczy „gorszych” i „lepszych”, są natomiast „nowe” i „stare”, czyli uznane teorie, działania postrzegane jako dziwaczne, a nawet w sposób absurdałny, niezgodne z obowiązującymi kanonami, mogą w przyszłości okazać się ważne dla dalszego rozwoju ludzkiego poznania. *Anything goes* — nic świętego!

Okazuje się, że rozgraniczenie pomiędzy teorią i praktyką jest mitem. Teoria może wynikać z praktyki, a praktyka może być teoretyczna. Wzajemne przenikanie się wzbogaca jedno i drugie. Nie ma powodów sądzić, że nauczycielskie badania trywializują naukę, podczas gdy aplikacja koncepcji (odkryć naukowych) w praktyce zawsze ją uszlachetnia. Badania prowadzone przez nauczyciela w obrębie praktyki, choć służą przede wszystkim doskonaleniu własnego działania, z racji przedmiotu i kontekstu ich realizacji, mogą okazać się ważne także dla innych, wartościowe społecznie. Krytyczni epistemolodzy podnoszą wartość polifonii poznawczej, ukazują pozytywną rolę wszelkich alternatywnych podejść, akcentują wartość osobistego zaangażowania. Wydaje się, że „dowartościowanie” nauczycielskich prac badawczych tworzy realną szansę wzbogacenia edukacyjnych dyskursów.

O ile Kuhn, generalnie, ocenia bardzo sceptycznie to, co się dzieje w naukach społecznych, a do takich należą nauki o edukacji, uznając, że pozostają one ciągle w stadium przedparadygmatycznym, w którym „albo w ogóle nic nie ma, albo występują wyłącznie sytuacje kryzysowe”, to już Feyerabend twierdzi, że podobnie jak brak podstaw do tego, aby tradycję naukową sytuować ponad innymi (tradycjami), tak nie znajdują usprawiedliwienia oceny stawiające tradycję nauk przyrodniczych ponad naukami społecznymi. Twierdzi on, że właśnie w naukach społecznych, dzięki zachowywaniu w nich przestrzeni dla alternatywnych

rozwiązań, zachodzą znacznie bardziej korzystne warunki rozwoju pluralizmu teoretycznego i dyskursu krytycznego aniżeli w „niezmiennych” naukach przyrodniczych (Feyerabend, 1974, s. 201; podają za: Altrichter, 1990).

Opinia wyrażona przez Feyerabenda wydaje się dlatego tak istotna z punktu widzenia celu realizowanego w niniejszym rozdziale, ponieważ wiele zastrzeżeń w stosunku do badań nauczycielskich, szczególnie takich ich form, jak: badania w działaniu, studium przypadku, badania naturalistyczne czy ideograficzne, aż do zarzutu „nienaukowości”, co w środowisku akademickim jest równoznaczne z wyrokiem śmierci, sięga korzeniami do metodologii nauk przyrodniczych, opartych na racjonalizmie krytycznym, który Stegmüller określa nieco złośliwie jako *metascience of science fiction* (podają za: Altrichter, 1990, s. 136).

Analiza epistemologii postpopperowskiej skłania do rekonstrukcji metodologii badań pedagogicznych i rozważenia, czy przepaść między tradycyjnymi metodami empirycznymi, a postępowaniem alternatywnym w naukach edukacyjnych rzeczywiście jest tak głęboka i zasadnicza. Altrichter, dokonując w swej rekonstrukcji porównania „obu światów” w aspekcie rzeczywistych działań badawczych występujących w obu kontekstach — „tradycyjno-empirycznym” i „alternatywnym”, stwierdza, że pryncypialne różnice znikają (Altrichter, 1990). Rację ma chyba też Türcke, kiedy podkreśla fałsz zawarty w twierdzeniu, iż metodologia nauk humanistycznych nie ma nic wspólnego z metodologią nauk przyrodniczych. „Różne dziedziny wymagają różnych metod”. Inne podejście stosuje się interpretując dzieła sztuki, a inne metody wykorzystuje się w analizach chemicznych. „Mimo to, pozostają one [te metody, wyróżn. własne] w bezpośrednim związku — zrodził je bowiem ludzki intelekt, który w laboratorium wykorzystuje ten sam rodzaj pamięci, wyobraźni i siłę abstrakcyjnego myślenia co w galerii, w której z kolei bez umiejętności syntezy i analizy nie dokonałby interpretacji obrazu, i który w laboratorium bez odrobiny fantazji nie byłby w stanie przygotować żadnego eksperymentu. Zaprzeczanie pokrewieństwu i wspólnej przeszłości z naukami ścisłymi, którym przypisuje chłodne i obiektywne rozdrabnianie faktów, rezerwując dla siebie humanistyczne podejście do logicznych związków, ten podstawowym akt współczesnych nauk humanistycznych, stanowi, według niego, strefę ochronną ducha, który nie chce przyznać, jak dalece pozostaje dzieckiem maszynierii, wobec której chciałby pozostać nieskalany...” (Türcke, 1989, podają za: Altrichter, 1990, s. 137)

Wydaje się, że nauczycielską kompetencję badawczą dość trafnie określa Feyerabendowski koncept „owocu sprzężenia filozoficznych przemyśleń i empirycznego doświadczenia”. Raporty z praktycznych badań (w-działaniu, *case study*, metodycznych etc.) zamiast tradycyjnego rozdziału poświęconego zgodności podejmowanych poczynań z przyjętymi na gruncie metodologii zasadami i regułami, zawierałyby opis i wyjaśnienie zastosowanego podejścia. Wyjaśnienie to powinno zawierać uzasadnienie poczynań badawczych wynikające z celu i okoliczności, powołanie się na i ewentualne zilustrowanie przykładami podobnego podejścia zastosowanego w innych badaniach oraz — co najważniejsze — samokrytyczne spojrzenie na własne możliwości badawcze.

Dyskurs krytyczny niesie też określone implikacje dla wstępnej edukacji czy doskonalenia nauczycieli. Pojawia się pytanie, czy badawczy stosunek nauczycieli do nauczania wymaga kształcenia w określonej metodologii? W świetle przemyśleń antypozytywistycznych wydaje się, że niekoniecznie! Owszem, ważna wydaje się znajomość podstawowych nurtów, szkół, koncepcji, ale... bez uwielbienia czy przekonania o ich „jedynej słuszności”! W dociekaniu nauczycielskim bardziej przydatne od biegłości w stosowaniu formalnej metodologii jest posiadanie szerokiej wiedzy filozoficznej i krytycznej postawy, wyzwalającej coś więcej niż „siła twórcza”, coś, co przypomina nieco koncepcję „gustu” Bourdieu czy „intuicji” Fayerabenda⁶.

⁶ Bourdieu twierdzi, że gust, odgrywający pierwszorzędą rolę w orientacji w strukturach społecznych danego społeczeństwa, nie posiada tak indywidualistyczno-irracjonalnego charakteru, jak się powszechnie sądzi. W podobnym kierunku zmierza Feyerabend, kiedy udowadnia, że intuicja jest efektem długiego procesu adaptacji człowieka do środowiska (por. Altrichter, 1990, s. 103).

MODELE PROFESJONALIZMU I ICH IMPLIKACJE W EDUKACJI NAUCZYCIELI

6.1. CZY NAUCZYCIEL JEST PROFESJONALISTĄ?

Instytucja nauczyciela jest starsza niż instytucja szkoły. Formowała się stopniowo, jako odpowiedź na krystalizujące się w świadomości społecznej (jednostek i grup) potrzeby pełnienia w społeczeństwie, w sposób wyodrębniony od innych dziedzin życia, funkcje edukacji dzieci i młodzieży (Bromberek, 1998). Zawód nauczycielski we współczesnym rozumieniu tego terminu uformował się w Europie na przełomie osiemnastego i dziewiętnastego wieku, towarzysząc i odpowiadając niejako na potrzeby wynikające z upowszechniania obowiązku szkolnego w szerokich kręgach społeczeństw. W tym to okresie stał się on zawodem masowym, a jego przedstawiciele zaczęli organizować się w odrębną grupę profesjonalno-społeczną, świadomą swego społecznego i politycznego znaczenia (Kupisiewicz, 1995). Profesjonalizacja oznaczała więc z jednej strony — historyczny proces konstytuowania nauczania jako niezależnej działalności, z drugiej zaś — proces odnawiania w każdej generacji poziomu i rodzaju kwalifikacji (kompetencji) decydujących o pozycji, zabezpieczeniu materialnym i wartości rynkowej (Muller, Tenorth, 1984, podają za: Bromberek, 1998).

Profesja, w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, oznacza ten rodzaj (dziedzinę) praktyki, która ma bardziej charakter publicznej służby dla publicznego dobra, niż zajmowania się czymś (jakimś przedmiotem) głównie ze względu na wymierne, materialne korzyści (osobiste profity).

— Być profesjonalistą to znaczy być ekspertem *know-how* i to na bazie wiedzy teoretycznej — na magisterskim lub ekwiwalentnym poziomie. Aby zostać członkiem danej profesji nie wystarczy jednak okazać się dyplomem ukończenia studiów akademickich. Wejście do większości tradycyjnych profesji wymaga uzyskania akceptacji i aprobaty,

wyrażonej przez gremium składające się z przedstawicieli danej profesji. Nadanie profesjonalnego statusu następuje najczęściej w wyniku egzaminu, który polega na sprawdzeniu, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych wymiarów wiedzy. Od kandydata wymaga się nie tyle mistrzostwa, ujętego w kategoriach demonstrowanych wyników kształcenia, co **kompetencji w zakresie profesjonalnego osądu**.

— Być profesjonalistą to znaczy dbać o utrzymanie osobistych standardów w zakresie wiedzy — teoretycznej i praktycznej, a także zachowywać wymaganą dyscyplinę i etyczność w zachowaniu wobec klientów. (W niektórych profesjach funkcjonuje także zwyczaj, że nad respektem tych standardów czuwają, ukonstytuowane z wybitnych jej przedstawicieli, rady profesjonalne.) Cechą profesjonalnego działania wśród indywidualnych klientów jest „bycie fair” i całkowita bezstronność.

— Być profesjonalistą to znaczy demonstrować działania, które są nie tylko efektywne, ale i zgodne z tradycją danej profesji. Centrum tej tradycji stanowi, dziś już może niemodny, koncept służby. Autonomia profesjonalisty i moralny wymiar jego praktyki polega na takim poruszaniu się wewnątrz profesjonalnych parametrów, które uwzględnia „ważny użytek” z dokonywania profesjonalnego osądu (por. Fish, 1995).

Obecnie, w erze konsumeryzmu, kwestionowania wszelkich autorytetów i doświadczeń wielu błędów popełnianych na co dzień przez przedstawicieli niektórych profesji, słowo „profesjonalista” nabrało nieco innego znaczenia. Na kryzys społecznego zaufania wobec profesjonalistów, utratę statusu i kontraktu społecznego, gwarantującego autonomię, samo-stanowienie praw oraz towarzyszącej im atmosfery dyskrecji, zwracają uwagę badacze amerykańscy — Schön (1983), Goodyear (1992), Vic Kelly, 1997; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, McGowan (1997). Zjawisko to określa się mianem deprofesjonalizacji. Termin profesjonalizm staje się synonimem „biegłości”, bliskim potocznemu określaniu dobrze wykonywanych czynności zawodowych. Od „nowoczesnego” profesjonalisty oczekuje się wyłącznie technologii — eksperckiej wiedzy i technicznych sprawności. Deprofesjonalizacja polega więc *de facto* na ograniczeniu prawa do prowadzenia profesjonalnej praktyki we własnym stylu (zob. np. Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, McGowan, 1997).

Z drugiej strony pewne obszary praktycznych działań, choćby takie jak prawo czy medycyna, ciągle postrzegane są w tradycyjnych kategoriach, akcentujących autonomię regulowaną przez charakterystyczny kod etyczny — ideał służby społecznej. Orientacja na idealne słuźenie

innym — swym klientom, stanowi też podstawę rozróżnienia profesjonalizmu od profesjonizmu, opisanego przez Judge (1988; podają za: Barone, Berliner, Blanchard, Casanowa, McGowan, 1997), jako wysiłków podejmowanych przez uprzywilejowane grupy dla utrzymania swoistej „mystyczności” towarzyszącej ich profesji, dzięki której mogą utrzymać monopol (poprzez skuteczne ograniczanie dostępu dla przedstawicieli innych warstw) i opierać się zewnętrznej kontroli.

Do której kategorii profesjonalizmu należy nauczanie? Jakiego typu profesjonalistą jest dziś nauczyciel?

Atmosfera profesjonalizmu wokół tego zawodu pojawia się zwykle w okresach napięć, ujawniających się wewnątrz środowiska nauczycieli, jako reakcja zwrotna na procesy zagrażające ich statusowi (upowszechnienie i zróżnicowanie szkolnictwa średniego w krajach Unii Europejskiej w latach sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych okazało się przełomowym momentem w procesie konstytuowania się zjawiska samoświadomości profesjonalnej nauczycieli w znaczeniu budowania identyczności korporacyjnej). Ma ono miejsce również w tych momentach dziejowych, które uświadamiają społeczeństwu znaczenie edukacji dla jego rozwoju w skali globalnej i konieczność zwiększenia przyznawanych na nią funduszy. Przykładem może być sytuacja w połowie lat osiemdziesiątych w Wielkiej Brytanii czy Francji, i na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w krajach, które ostatnio przystępowały do Unii Europejskiej — Grecji, Hiszpanii, Portugalii (por. Pachociński, 1994).

Niektórzy badacze poszukujący odpowiedzi na pytanie, czy nauczanie jest profesją w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, pozostają raczej sceptyczni. Kwestionują istnienie takich podstawowych cech profesjonalizmu, jak wspomniana wyżej autonomia i samoregulacja. Podkreślają zależność nauczycieli od państwa. Podają przykłady ostrzegania nauczycieli przez różne gremia rządowe jako realizatorów odgórnie ustalonych programów, prób interwencji w treści i procedury nauczania, częstego zmieniania warunków pracy i płacy¹ (Langford, 1978; Pachociński, 1994).

Pachociński podkreśla także, że choć w niektórych krajach UE istnieje pewien stopień autonomii nauczyciela na poziomie klasy szkolnej,

¹ Choć nie można przeceniać roli płacy w określaniu statusu nauczycieli, to jednak znamienne jest to, że 75% nakładów na oświatę w krajach UE przeznaczają się na pensje dla nauczycieli (Pachociński, 1994).

to z drugiej strony — organizacje nauczycielskie nie mają bezpośredniej kontroli nad kwalifikacjami nauczycieli, ponieważ większość, albo wszystkie decyzje w tym względzie, należą do państwa (Pachociński, 1994).

Dyskusyjna jest także kwestia wyboru klientów. Nauczyciele nie mają bezpośredniej możliwości wpływania na to, w stosunku do kogo, w znaczeniu personalnym, zamierzają pełnić swą „publiczną służbę”. Jeśli procesy dokonywania wyboru klientów w ogóle pojawiają się, to dochodzi doń w sposób pośredni, poprzez podpisywanie kontraktów z konkretnymi placówkami szkolnymi, nastawionymi na określonego klienta. Ważne jest to, czy nauczyciele są urzędnikami państwowymi, czy tylko pracownikami konkretnych instytucji edukacyjnych (por. Pachociński, 1994).

Inni, zgadzając się z wysuwanymi wątpliwościami, wiążą profesjonalizm nauczycielski z humanistycznym wymiarem ich funkcjonowania. Podkreślają, że nauczyciele pełniąc wysoce etyczną, społecznie konsultowaną, publiczną służbę, pracują raczej „z” niż „nad czymś”. Codziennie stają wobec wyzwań zachowania bezstronności oraz umiejętności w rozpoznawaniu i rozumieniu potrzeb swych klientów. Oprócz tego moralnego aspektu ich funkcjonowania w społeczeństwie istotą ich profesjonalizmu jest także autorytet intelektualny oraz zdolność racjonalnego osądu i działania (Carr, 1992; Fish, 1995).

Nie ulega natomiast wątpliwości, że profesja nauczycielska należy do tych, które w stopniu wyższym niż inne uwarunkowane są kontekstem, i od których wymaga się szybkiego reagowania na dokonujące się w nim zmiany. W sytuacji wyłaniania się „nowych” i zmieniania się „starych” potrzeb społeczeństwa w dziedzinie edukacji, dotychczasowy model działania okazuje się często nieskuteczny, a czasami wręcz dysfunkcyjny. W odpowiedzi na wyzwania, które niesie z sobą nowa sytuacja, „prawdziwi” praktycy, konserwując to, co stanowi esencję danej profesji, starają się rekonstruować swą ekspercką wiedzę. Niekiedy rekonstrukcja wymaga czegoś więcej niż modyfikacja, uzupełnienie czy uaktualnienie konstytuujących ją elementów. Kontekst wymusza transformację, poprzedzoną dyskusją podstawowych założeń i istoty profesjonalizmu (Elliott, 1991; Tripp, 1996; Czerepaniak-Walczak, 1997; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, McGowan, 1997).

Niżej podjęto próbę prezentacji paradygmatu „rozszerzonego profesjonalizmu”, którego atrakcyjność polega na tym, iż twórcze próby implementacji wyrastających na jego bazie modeli edukacji nauczycieli,

z racji innego ujęcia relacji teorii i praktyki, stwarzają szansę transformacji sytuacji edukacyjnej. Intencją dokonanej rekonstrukcji poglądów na temat profesjonalizmu nauczycielskiego jest bowiem uzasadnienie tezy, że nieprawdą jest, jakoby czas praktycznych paradygmatów, określających koncepcje edukacji nauczycielskiej minął bezpowrotnie. Coś jest „na rzeczy”, skoro opracowywana ostatnio w Stanach wizja nauczyciela dwudziestego pierwszego wieku to „mocny profesjonalizm” osadzony na podbudowie pedagogicznej, która jest jednocześnie — „szlachetna” i „pełna celów”, „całościowa” i „integracyjna”, „aktywna” i „poszukująca alternatywnych rozwiązań”.

6.2. MODEL HOYLE’A I DROGI „ROZSZERZONEGO” PROFESJONALIZMU: BADANIA—W—DZIAŁANIU I REFLEKSYJNA PRAKTYKA

Koncept rozszerzonego profesjonalizmu nauczycielskiego wprowadził do literatury E. Hoyle. W pracy opublikowanej w 1974 roku *Professionality, professionalism and the control of teaching*, wyróżnił „ograniczony” (*restricted*) i „rozszerzony” (*extended*) profesjonalizm nauczycieli (Hoyle, 1974). Nauczyciele, których profesjonalizm został przez Hoyle’a określony jako „ograniczony”, opierają swe funkcjonowanie wyłącznie na bazie własnego doświadczenia. Dokonując interpretacji sytuacji zadaniowej nie uwzględniają szerokiego rozumienia edukacji. Nie odczuwają też potrzeby współdziałania z kolegami. Ich wiedzę profesjonalną można określić, za Russellem, jako wiedzę „rytualną”² typu *know-how*.

Nauczyciele reprezentujący „rozszerzony” profesjonalizm traktują nauczanie jako działanie bardziej intuicyjne niż racjonalne. Stale poszukują zrozumienia swej praktyki i czynią to poprzez rozważanie teorii i interpretowanie szerszych kontekstów. Czytają literaturę i uczestniczą w różnych formach doskonalenia. Procesy dziejące się w klasie postrze-

² Rozróżnienie na wiedzę rytualną i wiedzę *principled* wprowadził do problematyki kształcenia nauczycieli, za Mercerem i Edwardsem, badających uczenie się przez doświadczenie, Russell. Zdaniem Russella, jeśli kształcenie wstępne nie daje możliwości nauczenia się tego, jak można uczyć się przez doświadczenie, rozumienie nauczycieli pozostaje na poziomie praktycznych procedur. Teorie formalne, postrzegane przez nauczycieli jako „zawiłe” ujęcie wiedzy zdroworozsądkowej, uznawane za nieprzydatne dla praktyki, nie wpływają na stan ich wiedzy osobistej (Russell, 1993, s. 209).

gają w relacji do polityki i celów społecznych. Wysoko cenią sobie współpracę z innymi nauczycielami. Dzielią się pomysłami, conceptami i metodami. Zależy im bardziej na warunkach sprzyjających własnej kreacji niż dostępie do gotowych pakietów edukacyjnych. Ich wiedzę profesjonalną, w kategoriach Russella, można określić jako wiedzę typu *principled*, a więc ogólną, wyjaśniającą, ukierunkowaną na zrozumienie istoty zachodzących procesów i działających procedur (Russell, 1993).

Koncept Hoyle'a rozwinęli w latach osiemdziesiątych: L. Stenhouse — charakteryzując rozszerzony profesjonalizm jako badanie własnego nauczania (Stenhouse, 1975) i D. Schön — wprowadzając do literatury koncepcję refleksyjnej praktyki.

Stenhouse przywiązuje duże znaczenie do teorii osobistej nauczyciela. Uważa on, że osobiste rozumienie sytuacji edukacyjnej, potrzeb ucznia, swego w niej miejsca, szerszego kontekstu, wyznacza ramy edukacyjnego działania. Rozumienie to ma jednak zawsze tymczasowy i hipotetyczny charakter; wymaga nieustannej weryfikacji.

Nauczyciel, który ma szansę „rozszerzyć” swój profesjonalizm, to nauczyciel, który:

— czuje się zobowiązany do systematycznego kwestionowania (poddawania w wątpliwość) własnej praktyki,

— czuje się zobowiązany do prowadzenia studiów nad własną praktyką i posiada w tej mierze odpowiednie kompetencje,

— zajmuje się kwestionowaniem i testowaniem teorii w praktyce poprzez zastosowanie wyżej wymienionych umiejętności.

Dodatkową, wysoce pożądaną, choć może nie esencjonalną cechą rozszerzonego profesjonalizmu stanowi, według Stenhouse'a, przyzwolenie na obserwację własnych działań w klasie, dokonywaną przez innych nauczycieli (może to być obserwacja bezpośrednia lub z wykorzystaniem nagrań wideo), i gotowość do twórczego wykorzystania rezultatów tych obserwacji w trakcie odważnej i otwartej dyskusji.

„Rozszerzony profesjonalizm” w wersji Stenhouse'a polega więc na autonomicznym profesjonalnym samorozwoju, dokonującym się poprzez systematyczne samostudiowanie, studiowanie własnej praktyki (współ z innymi nauczycielami) i testowanie własnych idei poprzez zastosowanie procedur badawczych w klasie szkolnej (Stenhouse, 1975). Profesjonalne działanie opiera się w tym ujęciu nie tyle na umiejętnym stosowaniu zdobytej wcześniej, nadrzędnej, lepszej wiedzy, co na eksperckiej sprawności w zakresie poszukiwania zrozumienia świata, w tym własnej praktyki (Stenhouse, 1983).

Zachęcanie nauczycieli do tego, aby przestali ograniczać postrzeganie swego działania do stereotypowych zachowań w klasie szkolnej, uświadamianie ich, że nauczanie jest czymś, co się wiecznie staje, doskonalą i że udział innych (dialog z innymi poparty obserwacją) może stanowić element konstrukcyjny tego doskonalenia, prowadzi Stenhouse'a do traktowania nauczania w kategorii sztuki.

W jednej z cytowanych wyżej prac nawołuje:

...Nauczycieli należy edukować w kierunku rozwijania ich sztuki a nie mistrzostwa, którego żądanie biegłości jest równoznaczne z rezygnacją z aspiracji. Nauczania nie można traktować w kategoriach majstersztyku, jakim jest na przykład jazda na rowerze czy biegłe prowadzenie ksiąg rachunkowych. Polega ono, podobnie jak wszystkie ambitne sztuki, na stosowaniu strategii stawiania czoła zadaniom, które są z natury niewykonalne... (Stenhouse, 1985, s. 124, tłum. własne)

O ile dla Stenhouse'a strategia profesjonalizacji nauczania polega na prowadzeniu przez nauczycieli badań nad nauczaniem (rozszerzenie czynności nauczania o prowadzenie badań edukacyjnych), to Schön i jego kontynuatorzy na przykład: Fish (1995), Elliott (1989; 1991), Eraut (1989), Osterman i Kottkamp (1993), Kolb (1984), Rousell i Munby (1991) rozwijają koncepcje „rozszerzania” profesjonalizmu poprzez refleksyjną praktykę.

Kluczowymi pojęciami w koncepcji Schöna są:

- *reflection-in-action*, czyli refleksja w działaniu,
- *reflection-on-action* — refleksja nad działaniem.

Na ogół uważa się, że „refleksja-w-działaniu” to użyteczny, choć może nieco kontrowersyjny, koncept wiedzy zawartej w takim działaniu, które określa się jako „inteligentne” (por. np. Fish, 1995). Schön analizując takie przykłady, jak: jazda na rowerze czy sprawdzanie bilansu w księgach rachunkowych udowadnia, że spontaniczne, ale sprawne i odpowiednie do „wymogów chwili” działanie wynika z wiedzy, która zawarta jest w nim samym. Procesy myślowe uruchomione w takim „wiedzeniu-w-działaniu” (*knowing-in-action*)³, choć trudno je werbalizować czy eksplikować, bywają jednak przedmiotem refleksji i opisu dokonywanego przez praktyka już po zaistniałym wydarzeniu (w późniejszym okresie). Schön na podstawie przeprowadzonych badań utrzymuje, że „efektywni” praktycy są w stanie ujawnić i określić całe

³ *Knowing* tłumacząc dosłownie jako „wiedzenie”, gdyż trudno mi wskazać w języku polskim słowo oddające dokładnie rozumienie tego terminu przez Schöna.

sekwencje procedur, procesów i prawidłowości, które wystąpiły w ich działaniu oraz nazwać wartości, przekonania, osobiste teorie, które nim kierowały. Zastrzega jednak, że są to tylko próby nakładania językowej konstrukcji na „coś”, co w istocie jest wyłącznie spontaniczną formą inteligencji. Opisy ujęte w kategorii: fakty — procedury — prawa — teorie, mają statyczny charakter, podczas gdy „wiedzenie-w-działaniu” (*knowing-in-action*) jest zawsze dynamiczne (Schön, 1987).

Refleksja dotycząca działania pojawia się w odpowiedzi (jako reakcja zwrotna) na „wstrząs”, którego doznaje praktyk zaskoczony nieoczekiwanym pojawieniem się w sytuacji, w której działa, jakiegoś incydentu, nowego elementu. Postawiony wobec konieczności „ogarnięcia” tego, co się dzieje, może zatrzymać się na chwilę w środku działania (oczywiście pod warunkiem, że nie wprowadzi w ten sposób dodatkowych zakłóceń), aby pomyśleć nad tym, co robić dalej. Może też kontynuować działanie i „myśląc w biegu” modyfikować swe zachowanie. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z refleksją-nad-działaniem, w drugim zaś — z refleksją-w-działaniu.

Refleksja biegnąca symultanicznie, wraz z działaniem, przybiera postać postrzegania w zaistniałej sytuacji określonej „zagadki” oraz „wymyślenia” i zastosowania sposobu jej rozwiązania. Na czynności te składają się „drobiny” — eksperymentowania, testowania i nieprzypadkowego błędzenia, wyzwającego pojawienie się krytycznych pytań o założenia i strukturę wiedzenia-w-działaniu. Proces ten polega na restrukturyzowaniu zarówno strategii, jak i myślenia „o” oraz rozumienia działania. Schön nazywa ten proces „ponownym obramowywaniem” („wkładaniem w ramy”) (*re-framing*) problemów. Twierdzi, że sprawny praktyk jest w stanie zmodyfikować swe działanie już po upływie sekundy od momentu wyboru określonego wariantu i całkowicie zintegrować (uczynić jedność) refleksję z działaniem (Schön, 1987).

Roussell i Munby, którzy prowadzili, trwające dziesięć lat, badania nad ideami Schöna, charakteryzują refleksję-w-działaniu jako proces myślowy o nielogicznych cechach, wywołany przez doświadczenie i poddawany kontroli jednostki w ograniczonym zakresie (Roussell & Munby, 1991, s. 164). Badacze ci zgadzają się też, że *re-framing* ma esencjonalne znaczenie dla prowadzenia refleksji w działaniu. Proces ten oznacza dla nich „słyszenie i patrzanie” w odmienny (wychodzący poza przyzwyczajenia, niepodobny do innych) sposób, dzięki któremu dokonywana obserwacja ma bardziej interpretacyjny niż analityczny charakter. „Ponowne obramowywanie problemów”, czyli „upajanie się

nowymi znaczeniami w teorii i nowymi strategiami dla praktyki” sprzyja mediacji między teorią i praktyką (Roussell & Munby, 1991, s. 166).

W trakcie refleksji–nad–działaniem dochodzi do sformułowania serii pytań dotyczących incydentu i próby interpretacji zaistniałej sytuacji. Ten proces dochodzenia do osobistej wersji wydarzeń uwzględnia koncepty wybrane z szerokiego ich wachlarza, przywołanego ze względu na świadomość ich odpowiedniości do interpretowanego fragmentu praktyki, te, które wydały mu się najbardziej użyteczne z punktu widzenia uzyskiwanego rozmienia. Systematyczne powtarzanie tego kroku oraz czynnik świadomości w dokonywaniu wyboru konceptów (chodzi o to, aby praktyk nie podejmował refleksji w „hazardowy” sposób, chwytając się pierwszego z brzegu aspektu), jest według Schöna, głównym elementem (czynnikiem) konstytuującym wiedzę profesjonalną refleksyjnego praktyka.

Na pytanie, czy do takiej praktyki można się przygotować, Schön odpowiada twierdząco. „Edukacja do refleksyjnej praktyki”⁴ ma charakter tworzenia odpowiednich warunków i wspomagania studiowania praktyki, które umożliwia stałe przetwarzanie, ujawnianej pod wpływem doświadczeń, osobistej teorii edukacyjnej. Forma takiej edukacji, to tzw. *sheltered practicum*, czyli chroniona praktyka. Umożliwia ona studentom „smakowanie” realnej praktyki bez ponoszenia zań pełnej odpowiedzialności. Pracując pod okiem nauczyciela — mentora⁵ mogą doświadczyć zjawiska „wiedzenia–w–działaniu” i „refleksji–w–działaniu”, a prowadząc dialogi z kolegami, nauczycielami, edukatorami, lekturami i innymi źródłami wiedzy, rozwijać „refleksję nad działaniem” (Schön, 1987). Schön, dokonujący niemal rewolucyjnego zwrotu w ujęciu relacji teorii i praktyki na gruncie epistemologicznym, w edukacji proponuje powrót do tradycyjnych metod — *coachingu* i konwersatorium.

Z uwagi na częste próby implementowania (rozwijania) idei *coachingu* w edukacji nauczycieli, korzystającej z instytucji nauczycieli–mentorów, których zadaniem jest wspomagać uczenie się poprzez praktykę (zob. np. Fish, 1995), może warto przypomnieć w tym miejscu, klasyczne już, opracowane przez Schöna, modele. Wydaje się, że wyeksponowanie ich cech charakterystycznych, stanowić może lepszą eksplikację przedstawionych wyżej konceptów refleksji–w–działaniu i refleksji–nad–działaniem, aniżeli ta, którą zastosowano w omówieniu ich definicji.

⁴ Taki tytuł nosi druga z jego najbardziej znanych książek (Schön, 1987).

⁵ Tę metodę kształcenia Schön określa jako *coaching* (1987).

Do modeli *coachingu*, najczęściej wykorzystywanych w edukacji nauczycieli, należą:

- „wspólne eksperymentowanie” (*Joint Experimentation*),
- „podążaj za mną” (*Follow me*),
- „gabinet luster” (*Hall of Mirrors*) (Schön, 1987).

Pierwszy z tych modeli bywa stosowany, gdy student „już wie”, czym chciałby się zająć, co chciałby zrobić (pragnie sprawdzić w praktyce jakiś pomysł). *Coach* pomaga mu najpierw sformułować cel (określić „jakość”, którą zamierza osiągnąć), a następnie demonstruje lub opisuje różne drogi, które mogą mu to ułatwić. Podstawowe zadanie nauczyciela polega tu na wzmacnianiu kreatywności studenta i „podtrzymywaniu go na duchu” w procesie długotrwałego nieraz dociekania. Schön podkreśla, że nauczyciel, współuczestniczący w generowaniu pomysłów rozwiązania problemów i wzmacniający studenta w dokonywaniu wyboru, nie powinien jednak ulegać pokusie demonstrowania „jak to najlepiej zrobić” (Schön, 1987).

Model „podążaj za mną” jest użyteczny wtedy, gdy intencją nauczyciela jest pokazanie studentowi „czegoś nowego”, czegoś, z czym się do tej pory nie zetknął. Nauczyciel improwizuje całość zaprojektowanego działania i prezentuje przykłady występującej w nim refleksji. Stosowanie tego modelu wymaga od nauczyciela zdolności do całościowego ujmowania danego działania, aby złamanie go w dowolnych momentach — dla pokazania i omówienia jego różnych dalszych wariantów, nie stanowiło zakłócenia dla jego powtórnego „zmontowania” czy włączenia prób dokończenia go przez studenta. Używanie przez nauczyciela „kilku rodzajów języka i różnych analogii” umożliwia studentowi podążanie za nim i konstruowanie osobistego rozumienia.

Technika „gabinetu luster” jest przydatna w sytuacjach, gdy student i *coach* przechodząc od realizacji fragmentu praktycznego zadania do dialogu nad nim i ponownego przeprojektowywania, nieustannie zmieniają perspektywę oglądu tej praktycznej sytuacji. Zdaniem Schöna stosowanie tego modelu stanowi sprawdzian zdolności *coacha* do ujawniania własnego „zagmatwania” i wymaga zachowania paraleli (podobieństwa, zgodności) między *practicum* a realną praktyką. Twórca konceptu refleksyjnej praktyki czyni też uwagę, że kiedy nauczyciel i student dobrze wykonują swą pracę, to sprawiają wrażenie „badaczy z pierwszej linii”, dociekających bardziej lub mniej świadomie dokonującej się zmiany znaczeń — własnych i „tego drugiego”. Zastrzega jednak natychmiast, że nie może tu być mowy o jakimkolwiek mistrzostwie.

Behawioralny świat *practicum* jest złożony, zmienny i „odporny na kontrolę”. Najważniejsza jest wola (życzenie) współdziałania w podejmowaniu prób „chwytania” rozumienia — własnego i drugiej osoby (Schön, 1987).

Koncepcja refleksyjnej praktyki Schöna, opracowywana wcale nie z myślą o nauczycielach, wywołała niezwykle żywe wśród edukatorów, badaczy, nauczycieli. Można oczywiście toczyć spory, czy przyczyną jej popularności w odniesieniu do edukacji nauczycielskiej było nowatorstwo idei⁶, czy odpowiedni moment jej pojawienia się (kryzys neopozytywizmu, zjawisko deprofesjonalizacji, odczuwana zarówno przez teoretyków jak praktyków edukacji przepaść między światem akademickim i szkolnym). Rozważanie tej kwestii nie leży w intencji i chyba także możliwości autorki tego opracowania. Z perspektywy celu dokonywanej prezentacji ważne jest odnotowanie faktu, iż koncepcja refleksyjnej praktyki Schöna — niekiedy krytykowana, dla wielu okazała się niezwykle inspirująca.

Podstawowe zarzuty wobec koncepcji Schöna dotyczą głównie samego pojęcia refleksyjnej praktyki, które, pomimo zakorzenienia we wcześniejszych teoriach dotyczących relacji teorii i praktyki (od klasycznego odróżnienia przez Arystotelesa *praxis* od *techné*, poprzez filozofię „uczenia się przez działanie” Deweya, hierarchiczny model refleksji Van Manena, koncepcję „deliberacji” Schwaba i ideę „nauczyciela jako badacza”, wielu uznaje za mało precyzyjne, dopuszczające dość szerokie marginesy dowolności w zakresie przypisywanego mu znaczenia (zob. np. Gilroy, 1993; Ginsburg & Clift, 1997). Twierdzi się nawet, że „chwytliwość” hasła, które w tym określeniu można odnaleźć, przyczyniło się do tego, że stało się ono wręcz sloganem, maskującym praktykę o bardzo różnej jakości. Calderhead, oceniający prezentowaną wyżej koncepcję z perspektywy teorii krytycznej, zarzuca Schönowi konserwatyzm, nieuwzględnianie radykalnego wyzwania, oscylowanie między teorią i praktyką (Calderhead, 1989, s. 46). Krytyczne głosy formułowane są także przez przedstawicieli opozycyjnego — techniczno-racjonalnego modelu profesjonalnej praktyki. Nie odpowiada im nieprecyzyjność pojęć występujących w koncepcji refleksyjnej praktyki, ich funkcjonowanie na opisowym poziomie, brak oparcia kategorii refleksyjności w dyskusji dotyczącej szerszych kwestii — aspektów etycznych i innych (zob. np. Gilroy, 1993; Hartley, 1993).

⁶ Kwestionowane w różny sposób (zob. np. Fish, Mizerek, Dylak).

Pomimo tej fali krytyki znamienne jest to, że koncepcja Schöna, ciągle rozważana i badana, rozwija się jako centralnie sytuowany element tych modeli edukacji nauczycieli, które traktując nauczanie w kategoriach tradycyjnego profesjonalizmu, próbują nie tylko dostosować go do dynamicznie zmieniającego się kontekstu, ale zarazem ustrzec rdzeń jego funkcjonowania i niezależność w dokonywaniu profesjonalnego osądu przed wpływami nowoczesności rozumianej w kategoriach technicznej czy menedżerskiej sprawności. D. Fish pisze, że praca Schöna jest początkiem, a nie końcem (*Schon's work is a begining not an end*). Jego „nowa” epistemologia praktyki zapoczątkowała, uruchomiła takie procesy, których kontynuowanie wymaga jeszcze ogromnego nakładu pracy. „Nawet jeśli poznamy już dokładnie sens tego, ‘jak operuje wiedzenie–w–działaniu’, to i tak nie będziemy w stanie dokonać analizy wszystkiego, co się z nim wiąże. To, co zaoferował Schön — to idee do dalszej pracy” (Fish, 1995, tłum. wł.).

W kolejnych dwóch podrozdziałach zaprezentowane zostaną dwa przykłady efektu „dalszej pracy z ideami” Schöna. Z szerokiej gamy propozycji wybrano model „nowego” profesjonalizmu Elliotta i koncepcję „profesjonalnego artyzmu” Fish. Koncepcja D. Fish uznana została (przez autorkę) za jedną z najbardziej, spośród znanych autorce, „dopracowanych” i stale „dopracowywanych” idei refleksyjnego praktyka. Model Elliotta wydał się interesujący ze względu na powiązania jego autora z ruchem *action research*, co zaznacza się wyraźnie w proponowanej przez niego koncepcji edukacji do „nowego profesjonalizmu” i może w tym miejscu stanowić ilustrację opcji eklektycznego dobierania „dróg prowadzących do rozszerzonego profesjonalizmu”.

6.3. MODEL „NOWEGO PROFESJONALIZMU” JOHNA ELLIOTA

John Elliott, który w rozdziale czwartym został przedstawiony jako jeden z animatorów ruchu emancypacji nauczycieli poprzez włączenie ich do tworzenia i ewaluacji programów szkolnych, angażował się także w okresie 1985–1991, w ewaluację i rozwój nowej polityki w zakresie programów kształcenia nauczycieli nie tylko w Anglii i Walii, ale i Australii, Kalifornii, Holandii, Danii, Szwecji. Doświadczenia tego okresu uświadomiły mu, że wszelkie scenariusze zmiany (także dokonywanej w obszarze edukacji) winny być osadzone na fundamentalnej

debacie nad zagadnieniami konceptualnymi. „Należy wiedzieć, nad czym się pracuje” — pisał w 1991 roku, podejmując próbę zarysowania konceptualnego modelu profesjonalizmu i wyciągnięcia z niego wniosków dla profesjonalnej edukacji nauczycieli.

Każdy model profesjonalnej praktyki, według Elliotta, winien zawierać konceptualizację takich wymiarów, jak: kontekst, istota roli, kompetencja, wiedza profesjonalna, istota profesjonalnego uczenia się, program i pedagogika. Niżej podjęto próbę zarysowania modelu „nowego profesjonalizmu” Elliotta według zarysowanego przez niego schematu.

Kontekst, w obrębie którego Elliott tworzy swój model „nowego” profesjonalizmu, to kontekst „zaawansowanej demokracji”, charakteryzujący się znacznym dynamizmem, skupieniem na kliencie, ale i złożonością, płynnością, nasyceniem dylematami. To „zaawansowane społeczeństwo” — otwarte na potrzeby człowieka, ich wzrost i konieczność redefinicji, coraz wyraźniej formułuje w stosunku do profesjonalistów oczekiwania dotyczące szybkiego reagowania na wyłanianie się nowych potrzeb i dostosowywania swego działania do nowego kontekstu występowania „starych”. Rejestrując zjawisko sytuowania się wielu „nowych” potrzeb na granicy różnych profesji, zachęca ich przedstawicieli do współdziałania w interesie klienta. Stale rosnąca złożoność ludzkich potrzeb generuje jednak, zarówno w aspekcie indywidualnym jak i społecznym, niełatwe do przewyciężenia dylematy. Często satysfakcji wynoszonej z zaspokojenia jednej potrzeby towarzyszy uczucie dyskomfortu związane z koniecznością odmowy innej. Cechą demokracji liberalnych jest także to, że zarówno jednostki jak i grupy społeczne wykazują tendencję do zwiększania swej kontroli w zakresie definiowania swego „dobra” (tego, co jest dla nich korzystne). Od profesjonalistów żąda się, aby nie traktowali swych klientów przedmiotowo, przestrzegali ich sytuację całościowo i uzgadniali z nimi wszystkie decyzje dotyczące sposobu zaspokajania ich potrzeb.

Decentralizacja społeczeństwa demokratycznego, akcent położony na społeczność lokalną, wpływają znacząco na rekonceptualizację roli profesjonalnej lekarza, nauczyciela, prawnika. W medycynie pojawia się koncepcja „medycyny lokalnej” (*community medicine*), czy „troski o pacjenta” (*patient care*), a w szkołach — ruch społeczny pod nazwą „rodzice jako rodzice” (*parents as parents*). Ruchy te są otwarte na interpretację. „Rodzice jako rodzice” może oznaczać zarówno angażowanie się w procesy edukacji swych dzieci, jak i sprawowanie kontroli nad jakością edukacji poprzez mechanizm wyboru szkoły.

Elliott, zgodnie ze swymi doświadczeniami usytuowanymi wskroś różnych profesji, wyróżnia następujące cechy „nowego” profesjonalizmu:

- współdziałanie z klientami (zarówno jednostkami jak i społecznościami lokalnymi) w zakresie rozpoznawania, wyjaśniania i rozwiązywania ich problemów,

- komunikacja i empatia w kontaktach z klientami,

- holistyczne rozumienie sytuacji klienta (odchodzenie od ekskluzywnego rozumienia ujmowanego w specjalistycznych terminach),

- samorefleksja w znaczeniu pokonywania stereotypowych sądów i reakcji (Elliott, 1991).

Ten nowy *image* profesjonalizmu rozwija się w opozycji do dominującej dotąd wizji praktyka, którego Elliott nieco ironicznie nazywa — „nieomylnym ekspertem”. Ekspert wymaga od innych szacunku dla swej wysoce specjalistycznej wiedzy. Angażuje się wyłącznie w jednostronną komunikację. Ona/on mówi i poleca; klient ma słuchać i posłusznie wykonywać zalecenia. Wprawdzie wolno mu (klientowi) zadawać od czasu do czasu jakieś pytania, ale powinien to czynić z pozycji wyraźnie zaznaczonej różnicy w wiedzy, a nie domyślenia się wiedzy specjalisty, z którym ma do czynienia. Nieomylny ekspert nie traktuje też sytuacji swych klientów w sposób całościowy. Koncentruje swą uwagę na problemie, wkładając duży wysiłek w próbę zdefiniowania go w kategoriach typowych dla posiadanej przez siebie „eksperskiej” wiedzy. Dokonywany przez niego osąd, oparty na intuicyjnych stereotypach, nie uwzględnia na ogół innych perspektyw, na przykład perspektywy klienta i nie bierze pod uwagę konieczności rozpoznania i samoewaluacji praktycznych uprzedzeń. Nieomylny ekspert unika też dokonywania „rewolucyjnych” zmian w zakresie swej praktyki. Postrzegając rozwój społeczny w kategoriach odgórnie sterowanej ewolucji, traktuje pojawiające się od czasu do czasu nowe problemy w zakresie edukacji, prawa czy porządku publicznego, jako wprawdzie wymagające nowej wiedzy i środków, ale poddawalne planowaniu i kontroli ze strony państwa.

Model „nowego profesjonalizmu”, oparty na koncepcji refleksyjnej praktyki Schöna, przyjmuje inne rozumienie charakteru zmiany społecznej. Zakłada, że zmiana ta ma charakter ciągły i w znacznym stopniu nieprzewidywalny; wszelkie problemy, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, nie są ostatecznie zdefiniowane i objaśnione. Do ich zrozumienia, które jest osobiste, a bywa kontrowersyjne i zmieniające się pod wpływem negocjacji, dochodzi się poprzez dialog z innymi.

Nieobecność stałych, ustalonych raz na zawsze ram i kategorii, niezbędnych dla zrozumienia sytuacji człowieka w społeczeństwie, powoduje konieczność ciągłego rekonstruowania tymczasowych i próbnych struktur, na których opiera się inteligentne działanie. Wiedza sama w sobie jest także problematyczna i bywa przedmiotem dzielenia się z klientami. Zdobyta w trakcie wstępnej edukacji, traktowana jako baza uzyskiwania rozumienia praktycznej sytuacji klienta, poddawana negocjacjom, dalej się rozwija. Profesjonalne uczenie się jest w tym kontekście bardziej wymiarem praktyki niż działaniem podejmowanym poza nią.

Podjęcie to stanowi istotne *novum* wobec tradycji. Z perspektywy nieomylnego eksperta nabywanie wiedzy typu „wiem, że” i wiedzy proceduralnej „wiem jak” — to dwa różne, przebiegające niezależnie od siebie procesy. O ile kształcenie umiejętności wymaga praktycznych ćwiczeń, to zdobywanie wiedzy pierwszego rodzaju może odbywać się poza nią, na przykład w uniwersytecie. Model „nieomylnego eksperta” traktuje profesjonalną kompetencję jako zdolność do twórczego stosowania wiedzy w sytuacjach praktycznych. Zdolność tę można nabyć w drodze doświadczalnego uczenia się w zakresie rozpoznawania takich aplikacji wiedzy, które przybierając postać zdroworozsądkowych stereotypów, rozwijają się jako element profesjonalnej kultury, w której są „zapośredniczone” przez jej „strażników”. Choć wiedza typu „wiem, że” stanowi fundament kompetencji „wiem jak”, to nie testuje ona bezpośrednio stanu umiejętności praktycznych.

Z perspektywy „refleksyjnego praktyka” profesjonalna kompetencja to zdolność do inteligentnego działania w dynamicznie zmieniających się, niedostatecznie rozpoznanych i unikatowych sytuacjach. Kompetencji tej nie można definiować w kategoriach zdolności do produkowania (wytwarzania) behawioralnych zachowań, mających charakter aplikacji zdobytej uprzednio wiedzy specjalistycznej. Wszelkie próby przedstawiania jej w postaci behawioralnych zachowań są, według Elliotta, „zadawaniem gwałtu inteligentnej praktyce” (Elliott, 1991). Jedyny dopuszczalny sposób jej pomiaru to przyjęcie pewnych wskaźników jakościowych. „Otwarta umysłowość” świadczyć może na przykład o zdolności do holistycznego rozumienia sytuacji, takt w komunikowaniu się wskazuje na zdolność do empatii, refleksyjne i nie-defensywne reakcje na krytykę oznaczają zdolność do samo-monitorowania etc.

Profesjonalna wiedza „nieomylnego eksperta” jest kontekstualizowana poprzez kojarzenie jej ze stereotypowymi przypadkami jej aplikacji.

Nieomylny ekspert nie traktuje jednak przypadków zgromadzonych w pamięci jako podstawy do refleksyjnego porównywania ich z zastaną sytuacją. Korzysta z nich raczej nierefleksyjnie, traktując je jako podstawę intuicyjnego podsumowywania nowej sytuacji w „przedsistniejących” kategoriach wiedzy.

Profesjonalna wiedza „nowego profesjonalisty” jest konstytuowana przez sytuacyjne rozumienia, uzyskane poprzez refleksję w działaniu i nad działaniem i pozostające przez dłuższy czas w pamięci. W konfrontacji z nową sytuacją refleksyjny praktyk dokonuje wyboru kilku przypadków oraz porównuje je z tym, z czym ma aktualnie do czynienia. To eklektyczne wykorzystanie przypadków z wcześniejszego doświadczenia pozwala mu „oświetlić” te aspekty danej sytuacji, które mogą być istotne dla jej wyjaśnienia i podjęcia odpowiedniego działania.

Model „nowego” profesjonalizmu, skontrastowany z modelem tradycyjnym, implikuje istotne zmiany w zakresie projektowania programu profesjonalnej edukacji nauczycieli. Szczegółowe rozwiązania w tym zakresie wyznaczają założenia:

- interaktywnego modelu nauczania,
- „eksperymentalnego” charakteru uczenia się,
- opierania profesjonalnej edukacji na koncepcji studiowania przypadków z praktyki — dobranych pod kątem ich problematyczności, kompleksywności (złożoności), otwartości na interpretację uwzględniającą różne punkty widzenia,
- pedagogiki, wspierającej profesjonalne uczenie się poprzez organizowanie warunków sprzyjających rozwojowi zdolności niezbędnych dla kompetentnej praktyki refleksyjnej — empatii, samorefleksji, „ogłądu sytuacji z różnych perspektyw” etc. (Elliott, 1991).

Praktyczna implementacja tych założeń nie jest prosta. Elliott we wspomnianym artykule dzieli się swymi spostrzeżeniami na temat kontrowersji, które pojawiły się wraz z próbami osadzenia edukacji wstępnej nauczycieli na praktycznych doświadczeniach szkolnych⁷. Według

⁷ Generalnie w Wielkiej Brytanii obserwuje się utrzymującą się już od dłuższego czasu tendencję w kierunku opierania kształcenia nauczycieli na szkołach. Czynnikiem promującym tę zmianę pozostaje Department of Education and Science (DES) — Ministerstwo Nauki i Edukacji. W edukacji nauczycieli na poziomie uniwersyteckim, na przykład w Uniwersytetach Sussex czy Oxford, przejawia się to w przesunięciu punktu ciężkości w kierunku tzw. bloków doświadczeń szkolnych, realizowanych w strukturach studiów podyplomowych, przygotowujących do nauczania w szkole (PGCE — *Postgraduate Certificate of Education*). Propozycją bardziej radykalną jest koncepcja

niego żadne ze stosowanych dotąd rozwiązań — współdziałanie ze szkołami funkcjonującymi w środowisku uczelni lub organizowanie szkół–klinik, pomimo pewnych, zarejestrowanych osiągnięć w przechodzeniu od wąskiego praktycznego kształcenia do edukacji na wyższym poziomie, nie jest innowacyjne w sensie radykalnego przyczynienia się do rekonstrukcji i transformacji nauczania jako profesji w odniesieniu do kultury związanej z wykonywaniem tego zawodu. (B. McDonald nazywa to „wprowadzenie do wychodzenia z użycia” — *Induction into Obsolensce*, 1984), Wariant korzystania z istniejących już szkół dla prowadzenia w nich zajęć dla studentów jest na pewno rozwiązaniem mniej kosztownym, ale niesie niebezpieczeństwo szybkiej socjalizacji do „przestarzałej” praktyki. Elliott jest świadom, że w ostatnich dekadach głównie na skutek „gniewnej” radykalnej krytyki pedagogiki „kategoryzowania” i „etykietkowania” uczniów wiele się zmieniło, ale transformacyjne tendencje w zakresie nauczycielskiej kultury nie wystąpiły na szerszą skalę. W niektórych, szczególnie małych szkołach, studenci i ich uniwersyteccy edukatorzy, mogą uzyskać wsparcie ze strony „mniejszości”, ułatwiające im obronę refleksyjnych koncepcji nauczania, ale wiele studiów przypadków — m.in. Munro (1989) czy McDonalda (1984), potwierdziło obawy Elliotta dotyczące bardzo szybkiej identyfikacji studentów z kulturą pracy zastaną w szkole (podają za: Elliot, 1991). Większość z nich stonkowo wcześniej zaczynała postrzegać komponenty swej uczelnianej edukacji jako całkowicie nieprzydatne dla praktyki.

Pomimo sceptycyzmu w kwestii jakości szkoły publicznej⁸, Elliott nie znajduje bardziej korzystnej opcji urzeczywistnienia idei refleksyjnej praktyki w edukacji nauczycieli, niż współpraca uniwersytetu ze „zwykłymi” szkołami. Opierając się na doświadczeniach projektu *Oxford Internship Scheme*, kreśli warunki brzegowe (pewne postulaty odnośnie) implementacji koncepcji refleksyjnej praktyki w edukacji nauczycieli. Zwraca uwagę na współpracę opiekunów naukowych (tutorów) i nauczycieli szkolnych (mentorów) we wspomaganiu studentów w prowadzeniu refleksji dotyczących zakresu i sposobu wpływania kultury szkoły na ich osobiste przekonania i podejmowaną praktykę. Oczywiście, to

dotycząca usytuowania wszystkich kursów edukacji nauczycieli w specjalnie zaprojektowanych, na wzór szpitali klinicznych, szkołach ćwiczeń.

⁸ Używam określenia szkoły publicznej w sensie szkoły utrzymywanej przez rząd. W Wielkiej Brytanii nazwa „szkoła publiczna” (*public school*) jest zarezerwowana dla szkół elitarnych, zgoła niepublicznych w potocznym tego słowa znaczeniu.

wsparcie z innego źródła (akademickiego) niż kultura dominująca w szkole jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele akademicy podzielają założenia dotyczące refleksyjnej praktyki i dysponują odpowiednimi, ułatwiającymi kontakt ze studentem, umiejętnościami. Jest to alternatywna, wobec tradycyjnej dla edukacji na poziomie akademickim, strategia uodparniania studenta na wpływy kultury „pokoju nauczycielskiego”. Typowy uniwersytecki program edukacji nauczycielskiej kładąc bowiem nacisk na podstawowe dyscypliny akademickie — filozofię, psychologię, socjologię, i przyjmując „platońskie założenie, że należy wspomagać studentów w odkrywaniu obiektywnie istniejącego punktu, z którego mogliby krytykować i transcendować skłonności i uprzedzenia, osadzone w zdroworozsądkowych praktykach nauczycieli” ucieleśniając *de facto* racjonalistyczne przekonanie, że inteligentna praktyka może być wyprowadzona z teoretycznych twierdzeń dotyczących rzeczywistości, w wypełnieniu tego zadania pozostawiał studenta samego sobie (Elliott, 1991).

Elliott nie zamierza deprecjonować znaczenia teorii dla edukacji nauczycieli. Podobnie jak: Walsh (1993), Hirst (1990) czy Fish (1995) znajduje jednak dla nich inną, „nową” rolę. Proponuje odejść od traktowania dyscyplin akademickich jako obiektywnego i racjonalnego fundamentu praktyki w kierunku postrzegania ich jako źródła idei, z którego można „czerpać garściami” (korzystając z nich w eklektyczny sposób) przy rozwiązywaniu praktycznych problemów. Zamiast oczekiwać od studentów opanowania wiedzy z zakresu podstawowych dyscyplin, radzi włączać ich w proces pozyskiwania informacji i konceptów, przydatnych dla zrozumienia różnorodnych i złożonych sytuacji edukacyjnych. Twórca modelu „nowego” profesjonalizmu określa przy tym wyraźnie swe stanowisko w kwestii formalnego poziomu, na którym winna odbywać się edukacja nauczycieli. Środowisko uniwersytetu jest według niego tym, które ułatwia „dostęp do idei” i „odnajdywanie swej drogi dookoła dyscyplin zajmujących się edukacją” (Elliott, 1991).

Elliott na podstawie własnych doświadczeń (Elliott wspólnie z innymi pracował pod koniec lat osiemdziesiątych nad programami modułowymi) promuje w zakresie edukacji nauczycielskiej programy modułowe, których rdzeniem jest studiowanie praktyki. Proponuje zacząć od studiów obserwacyjnych, dotyczących polityki oświatowej w skali makro i społecznościach lokalnych, by następnie poprzez fazy: studiowania przypadków (analiza dokumentów i dyskusje), „próbne” wejścia do szkoły ukierunkowane na refleksję nad pierwszymi doświadczeniami nauczy-

cielskimi uzyskiwanymi „pod okiem” tutora (z zastosowaniem techniki pisemnego opracowywania refleksji w formie „żurnalu”), wrócić na uczelnię, aby w ciszy „pokoju seminaryjnego” zająć się „refleksją nad refleksją” wyniesioną z doświadczeń z najbardziej problematycznymi i złożonymi sytuacjami, do końcowego etapu — praktyki szkolnej, uwieńczonej końcową pracą egzaminacyjną, realizowaną najczęściej w formie studium przypadku.

Studia przypadków wykorzystywane w początkowym etapie programu, dość szczegółowe i konstruowane na podstawie badań etnograficznych prowadzonych przez profesjonalnych badaczy, traktowane są jako modele przyszłych prac studentów. Ich dobór uwzględnia założenie „rewizji” aktualnie realizowanej polityki edukacyjnej, a odpowiednia ich liczba ma wyposażyć studentów, „zanim zanurzą całkiem w bezpośrednie doświadczenia” (Elliott, 1991, s. 317), w odpowiednią kolekcję narracji, ułatwiającą prowadzenie refleksji nad podejmowanym działaniem.

Zdaniem Elliotta, prezentowany program modułowy, przeplatający badania obserwacyjne prowadzone w szkołach i społecznościach lokalnych, bezpośrednie praktyczne doświadczenia i inne doświadczenia „w pokoju seminaryjnym” oraz pedagogika wspierająca proces ciągłej refleksji nad tymi doświadczeniami, oferują najlepsze warunki do transformowania edukacyjnej praktyki poprzez edukację nauczycieli.

6.4. KONCEPCJA „PROFESJONALNEGO ARTYZMU” DELLI FISH

Koncepcja „profesjonalnego artyzmu” Della Fish, znana w Polsce dzięki kontaktom osobistym autorki z polskimi badaczami i edukatorami oraz publikacjom (Fish i Broekman, 1992; Fish, 1996; Brzezińska, Kwiatkowska, 1997; Mizerek, 1994; 1995; Chrzastowska, 1994), wyrosła także na podłożu epistemologii praktyki D. Schöna i, w związku z tym, charakteryzowana jest, podobnie jak model „nowego profesjonalizmu” Elliotta, poprzez przeciwstawienie cechom „tradycyjnego” podejścia do praktyki, zwanego tu „modelem techniczno-racjonalnym”. Niżej częściowo zostaną przypomniane, a częściowo wprowadzone na podstawie nietłumaczonych w Polsce publikacji, najbardziej istotne, z punktu widzenia dokonywanego porównania, konstytuujące tę koncepcję cechy.

Della Fish, podobnie jak Hoyle, Stenhouse, Carr, odnosząc termin „profesjonalizm” do aktywności zawodowej nauczyciela, wyróżnia tegoż pojęcia węższe i szersze znaczenie. Twierdzi, że to pierwsze jest

synonimem „biegłości” i funkcjonuje w mowie potocznej jako na przykład stwierdzenie, że „X jest profesjonalny w tym, co robi”. Szersze znaczenie pojęcia profesjonalizm akcentuje z kolei takie jego cechy, jak: autonomiczny osąd, integralność, osadzenie umiejętności technicznych w szerokim kontekście celów, wartości, powinności. Odnoszenie wąskiego rozumienia profesjonalizmu do nauczania stanowi, zdaniem Fish, próbę przeniesienia na grunt edukacji wzorów przemysłowych (zob. również: Kydd & Weir, 1993), gdy tymczasem liberalna edukacja wymaga od nauczyciela artyzmu, szerokiej autonomii, zdolności do podejmowania decyzji na podstawie osobistego osądu sytuacji (zob. także Schön, 1987).

„Wąski” profesjonalizm jest oparty na poglądzie, że praktyka jest aplikacją teorii, ustanowionej poza nią, przez osoby profesjonalnie zajmujące się prowadzeniem badań naukowych i tworzeniem wiedzy. Przekonanie to stanowi podstawę techniczno-racjonalnego modelu praktyki. Stanowisko opozycyjne, czyli koncepcja profesjonalnego artyzmu zakłada, że teoria jest zawarta w praktyce i że rozwój jednej warunkuje, współwyznacza rozwój drugiej.

Na gruncie modelu techniczno-racjonalnego definiowany jest concept „mistrzostwa”, które wyznacza lista kompetencji (umiejętności), możliwych do osiągnięcia poprzez odpowiednie kształcenie. Mistrz akcentuje słowo „znam” (w znaczeniu „wszystko wiem”); pozostaje w zgodzie z aktualnymi trendami, modami. Celebrytuje pewność i „twarde” dowody. Mistrzowska postawa jest opozycyjna wobec sceptycyzmu, niepewności, niedookreśloności. Wszelkie zmiany w podejmowanej przez mistrza praktyce są rezultatem obserwacji tego, jak zachowują się uznane autorytety i co „podpowiadają” wyniki badań prowadzonych poza praktyką. Koncepcja profesjonalnego artyzmu ujmuje nauczanie jako „misterium”, spotykane niekiedy w dziedzinie ludzkiej aktywności. Centralną kategorią jest tu nie tyle „wszyskowiedzenie”, co „poszukiwanie” (rozumienia, rozwiązania etc.) (por. także Brown & McIntyre, 1993, s. 41). Profesjonalnej aktywności nauczyciela nie da się „rozłożyć na czynniki pierwsze” i przeanalizować do ostatniego atomu, tak jak jest to możliwe w odniesieniu do technik malarskich. Można mówić jedynie o „otwartej zdolności”, której testem jest na przykład wykonanie przez studenta jakiegoś kroku w stylu, z którego wzorem się nigdy wcześniej nie zetknął, którego nigdy nie był uczony (Fish, 1995). Artyzm nauczycielski to improwizacja, gotowość do podejmowania ryzyka i stałe uczenie się poprzez działanie, dzięki towarzyszącej (obudowującej) go refleksji (por. także: Passmore, 1980).

Oba wyróżnione przez Fish podejścia różnią się także diametralnie w kwestii dokonywania oceny jakości edukacji i dokonywania w niej zmiany. Model techniczno-racjonalny, opierający się na behawiorystycznej koncepcji człowieka, koncentruje się na ustalaniu standardów, które wyraża w języku obserwowalnych (widocznych) zachowań (*performances*). Zakłada, że ilościowy pomiar (głównie z użyciem testów), zewnętrzne ekspertyzy, ogólnie opracowywane scenariusze zmian, inspekcje — to optymalne techniki wprowadzania kontrolowanych zmian w edukacji. Koncepcja profesjonalnego artyzmu stawia na odpowiedzialność nauczyciela, jego osąd, rozwój systemu „od wewnątrz”. Zmiana w edukacji zaczyna się od człowieka (nauczyciela), od jego własnego rozwoju, dokonującego się poprzez wejrzenie w siebie — we własne wartości, priorytety, działania. Badanie — refleksja — deliberacja — oto scenariusz zmiany promowany przez Dellę Fish (Fish, 1989; 1995; Fish i Broekman, 1992).

Dychotomiczne ujęcie modelu praktyki i zdecydowane opowiedzenie się za koncepcją profesjonalnego artyzmu Schöna, doprowadza Fish do rozwinięcia następujących aspektów profesjonalizmu nowoczesnego nauczyciela:

Pierwszy aspekt stanowi tzw. „repertuar personalny”, a więc te cechy osobowości, charakteru, a także wiedza ogólna i samowiedza oraz umiejętności w zakresie doskonalenia się, które są zdaniem Fish ważne, bo bywają przez refleksyjnego praktyka angażowane dla uzyskiwania odpowiedniego poziomu uczniowskiego uczenia się w danym kontekście; w kwestii samowiedzy autorka tego modelu wymienia takie cechy jak: samoświadomość, wrażliwość na innych, umiejętność wyważonej samooceny. Za użyteczną w tym względzie uważa też tzw. listę McLanghlina, akcentującą: dystans, pokorę, odwagę, bezstronność, otwartość umysłową, empatię, entuzjizm i wyobraźnię.

Następny aspekt stanowi odpowiedni poziom i rodzaj wiedzy merytorycznej, oczywiście w powiązaniu z wiedzą przedmiotu szkolnego.

Dalej autorka czyni ukłon w stronę obowiązującego w Wielkiej Brytanii systemu akredytacji kursów nauczycielskich, wymagającego od wszystkich nauczycieli prezentowania (demonstrowania w swej pracy) określonego (opracowanego przez agendę rządową akredytującą kursy nauczycielskie — CATE „Council for the Accreditation of Teacher Education”) zestawu umiejętności. Fish nazywa ten aspekt profesjonalizmu „repertuarem umiejętności określonym wymaganiami akredytacyjnymi”.

Kolejny aspekt profesjonalizmu stanowi wiedza edukacyjna — o istocie, efektach, kontekście nauczania i uczenia się.

Następny aspekt związany jest z edukacyjnym rozumieniem — wzmacnianym wiedzą pedagogiczną, wspierającym nauczyciela w dokonywaniu doboru strategii i wyzwalamym jego zdolność do rozpoznawania moralnych aspektów decyzji i działania. Wreszcie *clou* — profesjonalny osąd nauczyciela, przejawiający się w elastyczności wyznaczonej podejmowaniem decyzji dotyczących czasu, miejsca i sposobów angażowania repertuaru osobowego oraz profesjonalny artyzm, czyli „mądrość” czytania sytuacji i towarzysząca jej umiejętność odpowiadania na nią zdolnością do improwizacji.

Ważnym aspektem profesjonalizmu nauczycielskiego jest także zdolność do „profesjonalnej kolegalności”, czyli współpracy z innymi.

Jako dziewiąty i ostatni wymiar profesjonalizmu nauczycielskiego Fish wymienia zdolność do profesjonalnego rozwoju, przez którą rozumie:

— zdolność do teoretyzowania w praktyce i rozpoznawania teorii leżących u podłoża własnego działania,

— świadomość własnych teorii i teorii-w-użyciu,

— umiejętność badania własnej praktyki,

— umiejętność operowania praktyczną aktywnością badawczą na poziomie klasy,

— umiejętność doskonalenia praktyki, rozpoznawania usterek i pracy nad ich usunięciem (Fish, 1995, s. 161–162).

Fish przyjmuje założenie, że nauczanie polega na rozwiązywaniu praktycznych problemów, które w swej istocie są nieprzewidywalne, jedyne w swoim rodzaju, a istotą profesjonalizmu w tym zakresie jest stałe poszukiwanie zrozumienia — tego co się aktualnie zdarza, co się zdarzyło, po to, aby w nadchodzącej, kolejnej, niespodziewanej sytuacji być zdolnym do podjęcia kreatywnego zachowania. W centrum profesjonalnego arcyzmu sytuuje więc refleksję w znaczeniu Schöna. Poszukując odpowiedzi na pytania, jak edukować studentów do tego rodzaju sztuki („nie można przecież kształcić do czegoś, co jest bliżej niezdefiniowane” — Fish, 1995), w jakiego rodzaju wiedzę „wyposażać” studentów, jak ich w tym procesie prowadzić, odpowiada, że „...to, o czym mówimy, to kreowanie warunków do podejmowania twórczych działań i umożliwiających monitorowanie dokonującego się rozwoju...” (Fish, 1995, tłum. własne).

Źródłem wiedzy profesjonalnej jest „mądrość praktyczna” i profesjonalny osąd. Nabywanie jej należy oprzeć na praktyce — na działaniu

i odkrywaniu znaczeń. Fish, nawiązując do koncepcji wiedzy rytualnej i „principled” Roussela, wyraźnie odróżnia „uczenie się poprzez praktykę” od „uczenia się profesjonalnej praktyki, „uczenia się z praktyki” i „uczenia się przez praktykę”. Trzy pierwsze formy sprzyjają kształceniu nauczyciela, który funkcjonuje na poziomie wiedzy rytualnej. Uczą bowiem działania wewnątrz tradycji, kopiowania wzorów, wyćwiczenia końcowych efektów. Tylko uczenie **poprzez** praktykę, wspomagane „ekshumowaniem” i badaniem pryncypiów leżących u podstaw podejmowanego działania, stanowi szansę stałego kontrolowania i doskonalenia działania (Fish, 1995).

Uczenie się poprzez praktykę ma holistyczny charakter. Fish odcina się zdecydowanie od tych poglądów, opisanych w literaturze i realizowanych w praktyce typu TR (techniczno-racjonalnej), które ujmują edukację nauczycieli jako pokonywanie kolejnych stopni w górę od poziomu „nowicjusza” do pogłębionej wiedzy „eksperta”⁹. Przyjmując założenie wielości teorii (teoria osobista i formalna), wzajemnego przenikania się (zawierania się w sobie) teorii i praktyki, proponuje rozpocząć edukację nauczycielską od działania. Ten „praktyczny początek”, poprzedzony minimum przygotowaniem, pozwala ujawnić wiedzę, którą studenci przynoszą na uczelnię, a która wynika z restrukturyzacji ich uprzednich i aktualnych doświadczeń związanych z edukacją i zarysować scenariusz kolejnych kroków edukacyjnych.

Działanie „pełne myślenia” (*thoughtful*), w znaczeniu wiedzenia-w-działaniu (*knowing-in-action*) Schöna zajmuje jednak w dalszym ciągu centralną pozycję. Stałe dokonywanie „wglądu w podejmowane działanie”, czyli odkrywanie znaczeń, wartości, zasad, osiąga się poprzez refleksję nad własnym działaniem, teoretyzowanie o nim, badanie praktyki.

Nieodłącznymi cechami tego „praktycznego” uczenia się jest element emocji, zróżnicowanie (każdy uczy się inaczej), tworzenie „odpowiedniej” atmosfery sprzyjającej podejmowaniu ryzyka, ukazywaniu błędów, jako nieodłącznego elementu procesu doskonalenia. W dokonywaniu refleksji nad działaniem Fish przywiązuje też duże znaczenie do konwersacji i literacji — pisanie esejów, raportów, projektów.

⁹ Charakterystyczną cechą tych ujęć jest dokładny opis praktyki eksperta w kategoriach obserwowalnych i poddających się pomiarowi — wiedzy i sprawności. Przykłady takiego zatowarowanego podejścia do nauczania znaleźć można w pracach: Brennera, Dreyfus & Dreyfus, a wśród opracowań polskich — na przykład u Konarzewskiego czy Niemierki.

Uczenie się poprzez praktykę wymaga wspomagania ze strony szerokiej edukacji, której celem jest:

— docenianie złożonego charakteru praktyki i złożoności jej uczenia się,

— zdolności i umiejętności w zakresie badania praktyki,

— zdolności, gotowości i umiejętności w zakresie jej doskonalenia,

— zdolności i umiejętności wyprowadzania teorii z praktyki,

— zdolności do prowadzenia, w sposób systematyczny i poddany pewnym regułom, refleksji nad praktyką,

— rozumienie złożoności relacji między myślą i działaniem,

— wiedza i formalna teoria — zdolność do korzystania z niej dla „oświecenia” praktyki (Fish, 1989; Fish, 1996; Fish, Twinn & Purr, 1990).

Koncepcję tę Fish nazywa uczeniem sztuki poprzez „nakładanie wspólnej upręży” na teorię i praktykę; jest tu bowiem deliberacja i dyskurs teoretyczny, ocenianie i dzielenie się sukcesami z czasami nieskutecznej praktyki (Fish, 1995). Implementacja tego modelu zakłada ściśle współdziałanie tutorów i mentorów, podejmowane na bazie podzielenia założeń leżących u podstaw tego modelu. Fish, podobnie jak Elliott, dostrzega bariery w postaci wciąż funkcjonującej w szkołach angielskich, wspieranej częściowo polityką rządu, kultury nauczania rzemieślniczego, obudowującej techniczno-racjonalne podejście do nauczania. Sądzi ona, że rząd podtrzymując oficjalną retorykę liberalnej edukacji, w wielu swych działaniach, kierując się wyłącznie względami ekonomicznymi i łatwością kontrolowania jakości kursów nauczycielskich poprzez standaryzację, popiera *de facto* „wąski” profesjonalizm. Zdaniem Fish większość instytucji zajmujących się wstępną edukacją nauczycieli stara się jednak projektować ją zgodnie z filozofią refleksyjnej praktyki. Do takiej konstatacji prowadzi ją lektura *Modes of Teacher Education. Research Project Survey of ITE carried out in 1992*, opracowana pod kierunkiem Barretta.

Fish zgadza się także z Elliottem, że rejestrowana dychotomia między retoryką a działaniem może być łagodzona poprzez edukację nauczycieli na uniwersyteckim poziomie. Twierdzi, że tak jak szkoła jest odpowiednim miejscem dla wspomagania inicjacji praktycznych działań, wypróbowywania pomysłów i uczenia się nauczania „z pierwszej ręki”, tak uniwersytet jest najbardziej odpowiednią areną wprowadzania do edukacyjnego rozumienia, tworzenia idei i prowadzenia badań dotyczących natury edukacji i profesjonalizmu (zob. Fish, 1995).

6.5. KU PRZYSZŁOŚCI: AMERYKAŃSKA WIZJA „MOCNEGO” PROFESJONALIZMU

Zarysowany w poprzednim podrozdziale kierunek dalszego rozwoju modelu rozszerzonego profesjonalizmu nauczycielskiego ku szerszym, w znaczeniu krytycznym, perspektywom i zaawansowanym technikom, zbliża się w swej projekcji ku wizji „mocnego profesjonalizmu”, z którą wiąże przyszłość edukacji nauczycieli (przyszłość w ogóle, a nie konkretną, własną perspektywę, jak zastrzegają twórcy tej wizji — T. Barone, D. C. Berliner, J. Blanchard, U. Casanowa i T. McGowan) ośrodek edukacji nauczycieli w Uniwersytecie Stanowym w Arizonie.

Dokonując, na podstawie analizy informacji zwrotnych uzyskiwanych przez wiele lat od nauczycieli, z którymi pracowali, opisu studium przypadku nauczyciela — uznanego za eksperta i drugiego — nowicjusza, aktualnie przygotowywanego do nauczania, dokonując z tego punktu widzenia krytycznego oglądu proponowanej edukacji w jej podstawowych dziedzinach, dyskutując zarysowywane w niej zmiany, przedstawiciele tego kierunku znajdują, uzgadniają, postrzegają *image* nauczyciela przyszłości jako „mocny” profesjonalizm. Odkrywając wiele wspólnych słabości, tych zdawałoby się różnych modeli wstępnej edukacji bohaterów opisywanych przypadków — „tradycyjny” *college* kształcenia nauczycieli i uniwersytecki program oparty na studiowanej dziedzinie wiedzy, wyznaczają trzy krytyczne elementy, wokół których prowadzą następnie dyskusję nad rozwojem programu edukacji nauczycieli. Te krytyczne elementy wyznaczają, ich zdaniem, podstawowe wymiary „mocnego profesjonalizmu: „artykulatorywny” (*The Articulative*), „operacyjny” i „polityczny, implikujące określone zmiany w programach edukacyjnych.

„Artykulatorywny” wymiar „mocnego profesjonalizmu” wiąże się z tym, co wyznacza postrzeganie nauczania jako profesji, a więc z wolnością i zdolnością do artykułowania wyznawanej ideologii edukacyjnej. Nauczyciele, których określa się jako „mocnych profesjonalistów”, angażują się w taki rodzaj (poziom) krytycznej refleksji, która wspomaga ich w dokonywaniu i wyrażaniu profesjonalnych sądów dotyczących szerokiej gamy — zarówno programowych jak i edukacyjnych fenomenów. Podstawą profesjonalnych osądów jest zdolność do formułowania swych punktów widzenia w odniesieniu do szerokich, klasycznych, filozoficznych pytań typu: „kogo i dlaczego chcę edukować, jakiego rodzaju (albo czyją) wiedzę uważam za najbardziej wartościową” itp.

Autorzy prezentowanego modelu sugerują jednak wyraźnie, aby przekonania dotyczące tego, co konstytuuje „dobre nauczanie” osadzać nie w zdekontekstualizowanym, abstrakcyjnym, teoretycznym kontekście, ale artykułować je wewnątrz historycznych i kulturowych kontekstów. Odpowiednią strategią edukacyjną w tym zakresie może być abstrahowanie przykładów z praktyki, prezentowanie ich studentom i zachęcanie do dokonywania osądów osadzonych w teorii, zdolnych „do obrony” osobistych punktów widzenia.

Wyrażane przez kreatorów wizji „mocnego profesjonalizmu” przekonanie o dużym znaczeniu tego wymiaru praktyki nauczycielskiej, znaczeniu wręcz konstytuującym istotę profesjonalizmu, stanowi bezpośrednio nawiązanie do neopragmatycznej filozofii stającej na stanowisku, iż „dotknięcie ideologii może powiedzieć, jakim ktoś jest edukatorem” i teorii krytycznej, demaskującej polityczny wymiar każdej edukacji — także liberalnej (Aronowitz & Giroux, 1985; Goodman, 1988; Goodlad, 1984). Wyraźne artykułowanie swej edukacyjnej identyfikacji, jako kreacja profesjonalności, „uczula” i pozwala radzić sobie z dwojakiego rodzaju „uzurpatorami” odpowiedzialności nauczyciela w obszarze ustalania priorytetów i tworzenia programów edukacyjnych. Pierwszą kategorię stanowią twórcy wiedzy profesjonalnej, skupieni w uniwersytetach. Miejscem ulokowania drugich są „polityczne agencje demokracji i kapitalistycznego rynku”.

Autorzy przyznają, że w USA często spotyka się poglądy ujmujące nauczanie w kategoriach nowoczesnej technologii. Od nauczyciela wymaga się zdolności do stosowania, dla szeroko rozumianego dobra publicznego, wysoce specjalistycznej wiedzy i technicznych sprawności. Wiedza ekspercka, którą nauczyciel ma się posługiwać w praktyce, powstaje poza nią, w ośrodkach akademickich. To profesorowie uniwersytetu oraz przedstawiciele organizacji i stowarzyszeń, dbających o utrzymanie określonych standardów edukacyjnych, tworzą i dokonują doboru treści kształcenia. Nauczyciela — traktowanego jako nowoczesnego, technologicznego profesjonalistę, nie zachęca się specjalnie do współdziałania w tym zakresie.

Przedstawiciele instytucji i organizacji służących rozwojowi rynku chętnie stosują wobec szkoły metaforę fabryki lub biznesu. Traktują działanie w kategoriach efektywnego zarządzania, a edukację jako powielanie, produkowanie, w wielu egzemplarzach, starannie zaprojektowanego prototypu. Edukacja podlega też wpływom ze strony polityki. Zarówno na poziomie państwa jak i społeczności lokalnej dochodzić

może do prób wywierania wpływu na programy edukacyjne. Legislato-
rzy, przedstawiciele ministerstwa mogą podejmować próby wprowadzania
własnych priorytetów programowych. Na szczeblu lokalnym może odbywać się to samo w powiązaniu z rynkiem. Czasami chętniej patrzy się na nauczyciela jako na realizatora określonej polityki, przekaziciela wiedzy i kultury, aniżeli profesjonalistę, realizującego własną wizję edukacyjną.

KOMPETENCJE CZY REFLEKSYJNOŚĆ?

Propozycja niniejszego rozdziału to „spiralny” powrót do kwestii omawianych wcześniej, ale w nieco innym kontekście. Tym razem „dominantą”¹ jest inny aspekt zmiany, a mianowicie skupienie się na tych wspólnych elementach prezentowanych już modeli, które wydają się najbardziej istotne, konstytuujące „nowe” podejście do edukacji profesjonalnej nauczycieli. Do dyskusji wybrano następujące kwestie:

- kontekstualność,
- model kompetencyjny vs filozofia refleksyjnej praktyki,
- „niemodny” koncept refleksji w centrum edukacyjnych programów,
- sztuka w znaczeniu improwizacji,
- teoria i praktyka edukacji: transformacja teorii — od multi poprzez interdyscyplinarność do kontekstualności; zmiana roli praktyki — od obiektu badań i terenu aplikacji do źródła edukacyjnej teorii.

7.1. KONTEKSTUALNOŚĆ

Jak już wspomniano w poprzednich rozdziałach dyskusja nad profesjonalizmem nauczycieli pojawia się najczęściej w przełomowych (w sytuacji kryzysu, stawania wobec wyzwań priorytetowego traktowania edukacji), albo przynajmniej trudnych momentach dla społeczeństwa (ponowoczesne „zmęczenie” nowoczesnością). Wobec rosnących napięć, wywołujących „nieprzejrzystości” pojawia się tęsknota za nauczycielem autonomicznym, opierającym swój osąd i działanie na osobistym rozumieniu, uzyskiwanym dzięki badawczej, uwzględniającej szeroką wiedzę, postawie wobec własnej praktyki.

¹ Określenie A. Brzezińskiej występujące w jej opracowaniach dotyczących modeli kształcenia (1998, 1996).

Prezentowane wyżej modele profesjonalizmu nauczyciela wyraźnie akcentują kwestie kontekstu. Ten kontekst (demokracji liberalnej, kapitalistycznego rynku, ponowoczesnego społeczeństwa) z jednej strony obnaża słabości dotychczasowego, dominującego w skali makro modelu techniczno-racjonalnego (zjawisko deprofesjonalizacji, Schön i in.), z drugiej — wymusza redefinicję esencjonalnych konceptów (Elliott), i z „trzeciej strony” — bywa postrzegany jako źródło zagrożeń dla odrodzenia tradycji autonomicznego pełnienia służby publicznej (wizja edukatorów z Teksasu).

7.2. MODEL KOMPETENCYJNY *VERSUS* FILOZOFIA REFLEKSYJNEJ PRAKTYKI

Uwzględnianie szerokiego kontekstu edukacji, świadomość jego zmienności, obszarów różnorodnych napięć, zdecydowanie odcina prezentowane podejście do praktyki nauczycielskiej od tych poglądów, które rozpatrują nauczanie w akontekstualnych, wąskich kategoriach rzemiosła, biegłości czy zaawansowanej technologii. Modele edukacji profesjonalnej wyznaczone przez te poglądy, pozostające pod wpływem amerykańskich badań edukacyjnych, sięgających korzeniami do psychologii behawioralnej i oparte na pozytywistycznej koncepcji wiedzy, formułują cele w postaci demonstrowalnych (*performance* staje się tu słowem — kluczem) i poddawalnych bezpośredniemu pomiarowi umiejętności. Podejście to zakłada bowiem, że do efektywnego nauczania prowadzi opanowanie określonej wiedzy i wynikających z niej procedur działań (zob. np. Clark, 1979; MacDonald-Ross, 1975). Ten techniczno-racjonalny model kształcenia nauczycieli, niezbyt popularny wśród badaczy edukacji i znacznej części edukatorów, znajduje wsparcie w biurokracji, obudowującej stale rosnącą w Europie tendencję do rozszerzania działań akredytacyjnych i standaryzacyjnych (Adams & Tulasiewicz, 1995, s. 70–72). Oczywiście postępowanie takie, jako pozostające w sprzeczności z uzasadnieniem liberalnej demokracji, podlega pewnemu retuszowi — między innymi przez stosowanie odpowiedniej retoryki. Modny za sprawą Chomsky’ego termin „kompetencja”, znajdujący obecnie szerokie zastosowanie nie tylko w lingwistyce, ale i w filozofii, socjologii, etnologii, psychologii, funkcjonujący w języku potocznym, dzięki swej wieloznaczności, staje się tu bardzo użyteczną

metaforą (jest w stanie „pokryć” niemal wszystko). Znajdujemy więc w różnych dokumentach bogate listy „kompetencji” — *de facto* wąskich dyspozycji, których demonstrowanie świadczyć ma o odpowiedniej jakości profesjonalnej edukacji nauczycielskiej. Fish komentując artykułowane ostatnio przez rząd brytyjski, bez jakiegokolwiek poprzedzającej debaty, wymagania, aby wszystkie kursy przyjęły „gotową” listę kompetencji nauczycielskich (opracowano jedną listę dla kandydatów przygotowujących się do nauczania w szkołach średnich i drugą, niewiele różniącą się, dla nauczycieli szkół początkowych), twierdzi, że te próby standaryzacji, dokonywane pod sztandarem troski o jakość nauczania, prowadzą *de facto* do ograniczenia statusu i znaczenia profesjonalizmu nauczycieli². Cała „wynaalazczość” tej procedury — pisze Fish — polega na „uproszczeniu problematyczności” (nauczanie zostaje ograniczone do opanowania kilku sprawności i strategii), przypisaniu prostego, zrozumiałego znaczenia autentycznej złożoności (tak jakby poszukiwanie sprawności i strategii było sprawą prostą, dobrze znaną, co do której wszyscy się zgadzają), prezentowaniu wiedzy jako absolutu, gdy tymczasem większość występujących w niej koncepcji ma charakter hipotetyczny), zdepolityzowaniu tego, co samo w sobie jest esencjonalnie polityczne, pomijaniu moralnego aspektu czynności nauczania, uniwersalizowaniu tego, co ma wymiar jednostkowy (nie ma takich strategii i umiejętności, które są skuteczne w każdej sytuacji), pretendowaniu do obiektywnego ujmowania czegoś, co jest kontestowane wewnętrznie (ocenie każdego studenta w ten sam sposób, w odniesieniu do tego samego standardu, prowadzi do wykorzeniania subiektywnego wymiaru edukacji) (Fish, 1995, s. 46–48).

Carr, dokonując filozoficznej interpretacji terminu kompetencja, proponuje dokonać rozgraniczenia między jego węższym i szerszym znaczeniem, sugerując, aby to pierwsze — występujące w liczbie mnogiej („kompetencje” — *competency 'es'*), w sensie **dyspozycjonalnym** (*dispositional*), odnosić do zestawu umiejętności, sprawności i zwyczajów, a za pomocą drugiego — sformułowanego w liczbie pojedynczej („kompetencja” — *competence*), określać **szeroką i holistyczną zdolność**

² Kelly postrzega to przesunięcie akcentu ze studiów krytycznych, istotnych dla edukacji nauczycieli na rzecz społeczeństwa demokratycznego, w stronę bardziej zawężonego intelektualnie szkolenia przygotowującego do transmisji wiedzy, jako działania bardziej polityczne niż profesjonalne, zagrażające dalszemu rozwojowi programu edukacji dla demokracji w pełnym wolności i tolerancji środowisku akademickim (Kelly, 1997).

dokonywania osądu (przebiegającego spontanicznie i rozmyślnie, uwzględniającego zarówno wiedzę racjonalną jak i osobiste rozumienie). Jeśli kompetencje wąsko rozumiane mogą być wyuczzone, to szeroka i holistycznie rozumiana kompetencja bywa rezultatem szerokiej i holistycznej edukacji (zob. Carr, 1993, s. 257). O ile więc uczyć kompetentnie znaczy uczyć skutecznie, efektywnie, zgodnie z pewnymi sprawdzonymi kanonami czy standardowym, akceptowanym wykonaniem, to kompetencja w nauczaniu świadczy o refleksyjnym, szeroko uzasadnionym i „pełnym wiedzy”³ działaniu (Carr, 1993, s. 262).

Powstaje pytanie, czy model kompetencyjny i filozofię refleksyjnej praktyki można potraktować jako dwa ekstremalne punkty kontinuum, na którym sytuuje się „realny” nauczyciel? A może oba aspekty kompetencji mogą się wzajemnie uzupełniać? Czy kompetencja jest redukowalna do kompetencji? (Czy można ją zatowizować, przedstawić jako zbiór określonych dyspozycji?)

W świetle prezentowanych modeli profesjonalizmu odpowiedź na postawione wyżej pytania jest przecząca. Refleksyjny praktyk może mieć pewne braki warsztatowe, robić coś nieudolnie („niekompetentnie”), mało efektywnie, ale posiadając zdolność do prowadzenia refleksji nad swym działaniem, po upływie jakiegoś czasu „poprawi”, udoskonalili swe nauczanie, podczas gdy nauczyciel nie prowadzący badawczych poszukiwań w zakresie swej praktyki, ograniczając rozważania do ogólnej oceny swego działania, pozostanie na poziomie wiedzy rytualnej (Roussell, 1987).

Po drugie — Carr twierdzi, że „profesjonalnej kompetencji nie da się zredukować do kompetencji (*liczba mnoga*) w dyspozycjonalnym sensie, ponieważ jej przełomowym komponentem jest artykulacja (artykułowanie) i demonstrowanie moralnych wartości danej profesji...” (Carr, 1993, s. 264). Znaczy to, że jeśli nauczycielowi przydarzy się niepowodzenie w okazaniu szacunku dla dziecka, to sytuacja ta ma zupełnie inny wymiar niż na przykład nieporadność w korzystaniu w czasie lekcji z technicznego „oprządkowania”.

Cechą charakterystyczną kompetencji w szerszym znaczeniu Carra jest holistyczne ujmowanie jej istoty (natury). Podczas gdy edukacja nauczycieli oparta na profilu kompetencji (*liczba mnoga*) zakłada, że nauczanie może być ujmowane w kategoriach pojedynczych umiejętności, których można się wyuczyć (Bridges i in., 1986, s. 230, Fish, 1995,

³ Carr używa określenia *principled* (Carr, 1993, s. 262).

s. 148), to w filozofii refleksyjnej praktyki mówi się o **repertuarze** zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości i gotowości do współpracy z innymi profesjonalistami — wespół z tym, co determinuje odpowiednie ustosunkowanie do kontekstu, a więc pewną elastycznością, edukacyjnym zrozumieniem, świadomością moralną i profesjonalny osądem (Fish, 1995, s. 47). Definiowanie kompetencji jako repertuaru sugeruje, że w jego obrębie nie występuje jakiegokolwiek uporządkowanie, hierarchia, priorytety. Wszystkie wypełniające go elementy, ujęte **razem**, mogą przyczynić się do całościowego sukcesu.

I jeszcze jedno — podejście kompetencyjne, zakładając, że wszystkie działania i transakcje nauczyciela z uczniami mają bezpośredni wpływ na tempo i jakość uczenia się, koncentruje się na czynnościach nauczania (aktor i zachowania), których można się wyuczyć i operować nimi świadomie wtedy, gdy uznaje się to za potrzebne (Hartley, 1992, s. 43–44). Filozofia refleksyjnej praktyki podkreśla, że profesjonalści pracujący z ludźmi, mogą „dobrze praktykować” tylko wtedy, gdy uczą się z indywidualnych przypadków, w których są zaangażowani i tylko wtedy, gdy swą wiedzę profesjonalną, w odniesieniu do konkretnych celów, postrzegają jako nieadekwatną, niekompletną, wymagającą transformacji (Elliott, 1991; Fish, 1995). „W dobrą praktykę zaangażowane jest znacznie więcej niż podstawowe sprawności” (Russell, 1993). Jej świat zmienia się bardzo szybko. Wielu aspektów lekcji nie da się wcześniej przewidzieć. Od profesjonalistów wymaga się zdolności do inteligentnego działania, improwizacji — korespondujących z tym, co niesie dana sytuacja, a ze względu na moralny i społeczny wymiar ich praktyki — zdolności dokonywania autonomicznych osądów. Stałe doskonalenie działania i utrzymywanie nad nim krytycznej kontroli jest możliwe dzięki świadomości „ekshumowanej” osobistej teorii edukacyjnej i wykorzystywanie, dla jej nieustannej transformacji, dostępnej wiedzy formalnej (zob. np. Eraut, 1989, s. 175; Fish, 1995, s. 50).

Charakterystycznymi cechami wstępnej edukacji do refleksyjnej praktyki są więc:

- uwzględnianie zarówno praktyki jak i teorii edukacyjnej — osobistej oraz formalnej, wraz z towarzyszącą świadomością ich złożoności,
- holistyczny pogląd na profesjonalną praktykę,
- traktowanie nauczania w kategoriach rozwiązywania problemów,
- rozpoznawanie (budowanie) potrzeby stałego poszukiwania w obrębie własnej praktyki i prowadzenia nad nią „małych” badań,

— poszukiwanie „znaczeń w doświadczeniu” poprzez prowadzenie nad nim stałej refleksji,

— współdziałanie z innymi, traktowane jako czynnik wspomagający uzyskiwanie lepszej refleksji, deliberacji i rozumienia praktyki,

— budowanie przekonania, że wszystkie te działania służą rozwojowi, zmianie, doskonaleniu i odpowiadaniu na wyzwania praktyki (zob. Fish, 1995).

Opowiedzenie się za modelem kompetencyjnym lub filozofią refleksyjnej praktyki implikuje bardzo wyraźne konsekwencje na etapie ustalania programu wstępnej edukacji nauczycieli. Charakterystyczną cechą projektowania kursu dla nauczycieli, nieczęsto spotykaną w innych dziedzinach edukacji, jest bowiem konieczność zachowania wewnętrznej koherencji między jego treścią a metodami ich wprowadzania. Studenci uczą się nauczania zarówno z treści jak i z samego faktu uczestnictwa w zajęciach realizowanych za pomocą określonych metod.

Fish wyróżnia za Stenhousem trzy podstawowe podejścia do projektowania kursu kształcenia nauczycieli: „orientację na produkt” (*The product model*), znaną również jako model przedmiotowy lub transmisyjny, „orientację na proces” (*The process model*) i „orientację na badania” (*The research model*) (Fish, 1989)⁴.

Budowanie programu edukacyjnego w obrębie modelu „zorientowanego na produkt”, przyjmującego behawioralne rozumienie uczenia się jako zmiany (obserwowalnej i poddawalnej bezpośrednio pomiarowi), wymaga precyzyjnego przedstawienia intencji (tzw. ogólnych celów nauczania), operacyjnych celów nauczania, zestawu treści (jednakowego dla wszystkich studentów), metod i technik pracy oraz szczegółowych zasad i kryteriów końcowego oceniania. W realizacji tego programu bardzo ważną rolę pełni nauczyciel — postrzegany przez studentów jako ekspert i egzaminator. Wymaga się od niego umiejętności ekspozycji posiadanej wiedzy i metodycznej efektywności. Studiowanie ma raczej pasywny charakter. Zadanie studenta, traktowanego jako członka grupy, roku, klasy, zostaje sprowadzone do systematycznego prowadzenia notatek i zapamiętywania treści wykładów. Podejście to poddaje się coraz częściej krytyce — za niedostrzeganie i nieuwzględnianie różnic indywidualnych, blokowanie twórczych zachowań studentów, ograniczanie ich autonomii. Podkreśla się też, że stosowanie tego

⁴ Oczywiście lista ta nie wyczerpuje wszystkich modeli występujących w praktyce, ale wyróżnione podejścia wydają się dla niej najbardziej reprezentatywne.

modelu nie uwzględnia specyfiki poszczególnych przedmiotów, utrudnia integralne wykorzystanie studiowanych treści (MacDonald–Ross, 1975; Clark, 1979, podają za: Fish, 1989).

Konstruowanie programu „zorientowanego na proces” ogniskuje się nie tyle na wyraźnym określaniu celów, treści i efektów studiowania, co na rozważaniu warunków i procedur, mogących zapewnić każdemu studentowi uzyskiwanie jak najlepszego **rozumienia**. To jego aktywność, polegająca na poszukiwaniu, badaniu, odkrywaniu pozostaje w centrum zainteresowań projektu. Treści, w odróżnieniu od wcześniej analizowanego podejścia, nie są odgórnie określone; pełnią służebną rolę i są każdorazowo negocjowane. Są istotne o tyle, o ile przydają się w prowadzeniu refleksji, uzyskiwaniu rozumienia, konceptualizacji poszukiwań badawczych, opracowywaniu i interpretacji zebranych danych empirycznych. Zamiast motywacji *via* treści akcentuje się tu bowiem motywację **poprzez osobiste zaangażowanie**. Student inspirowany zostaje do bycia oryginalnym, do przejawiania twórczych zachowań. Strategia kształcenia w tym modelu wymaga także, aby tutorzy czy nauczyciele również byli postrzegani jako osoby permanentnie uczące się, odkrywające, krytyczne, a realizowane przez nie nauczanie — miało charakter działania zbliżonego do sztuki, nasyconego wrażliwością, otwartością na wyzwania i zmianę.

Model badawczy — jest bardzo zbliżony do modelu heurystycznego; stanowi właściwie jego bardziej „wysmakowaną” badawczą wersję. Oferuje wszystkie wspomniane wyżej walory związane z szanowaniem i kreowaniem indywidualności, rozumienia, wrażliwości, wzmacniając je dodatkowo akcentem stawianym na równoległość działań eksploracyjnych prowadzonych przez uczniów, studentów i... tutora (Fish, 1995). Podejście to w stopniu jeszcze wyższym od poprzedniego zakłada nie tylko elastyczne traktowanie treści, źródeł, ale i czasu przeznaczanego na zajmowanie się konkretnymi przedsięwzięciami. Wszak pracy twórczej, a taki charakter mają studia profesjonalne realizowane w tym modelu, nie można obwarowywać ścisłymi rygorami.

Oba podejścia (kompetencyjne i filozofia refleksyjnej praktyki) różnią się też diametralnie w kwestii oceniania studenta. W modelu kompetencyjnym stosuje się głównie ocenianie „sumujące” osiągnięcia studenta pod koniec kursu. Ma ono charakter formalny i polega na porównaniu demonstrowanego przez studenta poziomu umiejętności z zewnętrznymi standardami, jednakowymi dla całej grupy. Ocenianie w modelu kompetencji ma głównie charakter formujący. Akcentuje nie

tyle wynik, ile sam proces uczenia się. Traktowane jako narzędzie wzmacniania studenta w nabywaniu profesjonalnej kompetencji, skupiając się na jego indywidualnym potencjale, staje się częścią składową codziennej pracy. Postrzegając studentów jako złożone i zróżnicowane indywidualności nie zakłada wobec nich takich samych wymagań. Ten rodzaj oceniania nie polega też na określaniu mocnych i słabych stron pracy studenta, chyba że jedna z nich wpływa zdecydowanie na całość kompetencji. Celem nadrzędnym jest bowiem uzdolnienie, wzmocnienie studentów do rozwijania ich własnej praktyki, oglądania jej z różnych perspektyw i doskonalenia procedur samooceny. Jeśli ewaluowanie kompetencji (*liczba mnoga*) jest dokonywane w świetle celów i treści lekcji, i polega zwykle na zadawaniu pytań typu: *Czego i jak uczyli się uczniowie? W jaki sposób postępowali, aby osiągnąć lepsze zrozumienie? Jak monitorowano proces osiągania przez nich rozumienia? Czy zaoferowano odpowiednią ilość i rodzaj wiedzy przedmiotowej? Czy różnicowano pracę uczniów?*, to aktywna refleksyjna praktyka, biorąca pod uwagę cele i kontekst nauczania, prowadzi do pytań typu: *Co sposób planowania lekcji mówi o wartościach, przekonaniach, teoriach, oczekiwaniach wobec kontekstu? Dlaczego skoncentrowano się na tym, a nie innym fragmencie praktyki? Jakie krytyczne incydenty wydarzyły się w czasie zajęć? Czego student dowiedział się o sobie, uczniach, przedmiocie? Jak zareagował na krytyczne komentarze ze strony uczniów? Czy jest świadomy teorii leżących u podstaw podejmowanego działania? Czy zastanawia się nad tym, jakie teorie i koncepcje mogłyby przyczynić się do lepszego zrozumienia sytuacji, która miała miejsce?* (Fish, 1995, s. 158–167).

7.3. REFLEKSJA W CENTRUM EDUKACYJNYCH PROGRAMÓW

Koncept refleksji zajmuje centralne miejsce we wszystkich prezentowanych modelach edukacji do profesjonalizmu. Korzenie poglądów doceniających rolę refleksji w uczeniu się sięgają Arystotelesa, a większość współcześnie rozwijanych koncepcji zakotwicza się w pracy Deweya *Jak myślimy?* (1933). Ten drugi był niewątpliwie pierwszym ze współczesnych myślicieli rozważających rolę refleksji i dokonujących rozróżnienia między działaniem rutynowym a refleksyjnym. D. Fish (1995) twierdzi, że najbardziej znaczące dla ukonstytuowania się i rozwoju modelu edukacji profesjonalnej, określanego mianem filozofii

refleksyjnej praktyki, były, ujęte chronologicznie: koncepcja refleksji opracowana wskroś różnych profesji przez Bouda, Keogha i Walkera (1985), model nauczyciela badacza — Carra i Kemisa (1986), podejście autobiograficzne Eisner, 1985; Pinar, 1986; Woods, 1987, koncept refleksji-w-działaniu Schöna (1987) i model nauczyciela jako *self-appraiser'a* (Pollard & Tann, 1987).

Wyróżnienie przez Bougha, Keogha i Walkera trzech stadiów refleksji: stadium przygotowania, stadium aktywności i stadium rozmyślenia o tym, co się wydarzyło, ukazuje możliwości, rodzaje i znaczenie refleksji występującej w trakcie uczenia się przez doświadczenie. W początkowym etapie studenci, zachęceni do eksplorowania celów, zakresu i źródeł wymaganej od nich aktywności, wypróbując wymagane sprawności w „chronionej” praktyce uczelnianej, rozważając wnioski z niej wynikające, mają realny wpływ na modyfikację stawianego im zadania. Następnie „zanurzeni” w doświadczeniu szkolnym, próbując nadawać sens temu co się dzieje, starają się rejestrować wszystkie pojawiające się kwestie, uczucia, konfliktowe wartości etc. I wreszcie w fazie *debriefing'u*⁵ — czyli zdawania raportu ze swego doświadczenia, dokonują rekonstrukcji, wznoszącej się ponad postawami i emocjami, które mogłyby „koloryzować” uzyskiwane rozumienie. Autorzy pracy *Reflecion: Turning Experience into Learning* przekonują też, że student może uruchamiać refleksję tylko nad własnym doświadczeniem, refleksja ta nigdy nie jest stratą czasu czy „próżnym błędzeniem”, angażuje zarówno poznanie jak i emocje (Boud, Keogh, Walker, 1985).

Carr i Kemis — jako przedstawiciele podejścia rekonstrukcyjnego — podnoszą kwestie wartości wnoszonych przez studenta do procesu edukacyjnego. Podobnie jak Boud, Keogh i Walker wyróżniają kilka faz (stadiów) refleksji, prowadzonej przez studentów w trakcie uczenia się poprzez praktykę (przygotowanie, działanie, objaśnianie tego, co się wydarzyło, krytyczne badanie przekonań i założeń leżących u podłoża demonstrowanego działania oraz porównywanie swych ustaleń z wcześniej ujawnianymi wartościami, „kolegialnymi” wersjami tradycji danej profesji, wiedzą generowaną w obrębie teorii edukacji lub innych pokrewnych jej dziedzinach nauki), ale jej przedmiotem czynią:

⁵ Termin *debriefing* występuje w wielu opracowaniach i praktyce edukacyjnej. Przetłumaczenie tego zwrotu jako „skrótowe ujęcie”, „szkicowanie” nie oddaje w pełni istoty działania, które kryje się za tym określeniem. Stąd decyzja posługiwania się w niniejszym tekście angielską oryginalną nazwą.

1) zwykle tłumione, lecz „zalegające dno” praktyki — frustracje, ograniczenia i wszelkiego rodzaju „przymusy”,

2) zwyczaje, rutyny, nawyki, tradycje, ideologie, dogmaty, uprzedzenia, pewniki i precedensy, które przynosi się z sobą do praktyki, i które zaznaczają swą obecność w decyzjach podejmowanych w działaniu i dotyczących działania,

3) interpretacje i osądy — zasocjanizowane (skojarzone, powiązane) z działaniem i wywierające na nie wpływ (zob. Carr i Kemis, 1986).

Carr i Kemis proponują więc głębokie sięganie do osobistego edukacyjnego myślenia i rozumienia oraz branie pod uwagę zewnętrznych źródeł jego modyfikacji.

Do tradycji rekonstrukcjonistycznej nawiązują też zwolennicy uruchamiania refleksji nauczycielskiej *via* autobiografia. Woods uważa, że historia życia stanowi doskonałą metodę kompilacji wiedzy nauczycielskiej opartej na wewnątrzsubiektywnej rzeczywistości. Wartość biografii polega także na tym, że pozostając osobistym dokumentem, w dokonywanej rekonstrukcji uwzględnia historyczny, polityczny, społeczny wymiar i oferuje w ten sposób w pełni kontekstualizowane poglądy. Ich wartość reinterpretacyjna zasadza się także na tym, że uświadamiają tworzącym je jednostkom znaczenie wiedzy, która bez tego impulsu mogłaby być postrzegana jako nieużyteczna lub alienowana (Woods, 1987). Pinar dodaje, że biografia, ułatwiająca rekonstrukcję intelektualnych programów tworzącej ją jednostce, umożliwia sięganie do pewnych „drażliwych” punktów i artykułowanie tego, co nie zostało nigdy wypowiedziane do końca (Pinar, 1986). Ważne, aby autor autobiografii zdawał sobie sprawę z tego, że nie pisze jej dla innych czy na stopień, lecz dla siebie — przeciw rutynie i rytuałom.

Kolejna, w sensie chronologii pojawienia się, koncepcja refleksji Schöna została omówiona w rozdziale szóstym niniejszego opracowania. W tym miejscu, aby pozostać w zgodzie z przyjętą formułą wskazania „udziałowców” koncepcji refleksyjnej praktyki, należy wspomnieć, że chociaż Schön, w przeciwieństwie do podejścia rekonstrukcjonistycznego i autobiograficznego, zajął się raczej szczegółowymi procesami refleksji, to nie zmienia to faktu, że w omawianym „przesiewnięciu” posiada on „pakiet kontrolny”. To właśnie ujawnione przez niego koncepty refleksji-w-działaniu i refleksji-nad-działaniem, decydujące w świetle przeprowadzonych przez niego badań o inteligentnej praktyce, przyczyniły się do transformacji „naszego” myślenia o relacji „teoria — praktyka” i zadecydowały tym samym o zmianie w edukacji nauczycieli.

Z przedstawionymi wyżej poglądami na temat roli refleksji w rozwoju profesjonalnym łączy go, oprócz przedmiotu dociekań oczywiście, wskazanie na znaczenie procedury rozwiązywania problemów i rolę krytycznych pytań o wiedzę i założenia teorii osobistych, leżących u podstaw każdego profesjonalnego działania (zob. Schön, 1987).

Rozwinięcie poglądów Schöna w zakresie refleksyjnej praktyki nauczycielskiej znajdujemy w pracy Pollarda i Tann (1987). Refleksyjne nauczanie to według autorów konceptu *Appraisal* takie nauczanie, które przywiązując „aktywną” troskę zarówno do celów i konsekwencji działań edukacyjnych jak również do uzyskiwanych znaczeń i efektywności, łączy w sobie poszukiwanie i sprawności z postawą otwartości umysłowej, odpowiedzialności i „niezakłamania”. Cechą modeli nauczania refleksyjnego jest także cykliczność bądź spiralność procesu, w którym nauczyciele nieustannie monitorują, ewaluują i doskonalą własną praktykę. Ważnym elementem refleksyjnego nauczania jest profesjonalny osąd, dokonywany z uwzględnieniem zarówno samorefleksji jak i „wglądu” w wiedzę dyscyplin naukowych zajmujących się edukacją (Pollard & Tann, 1987).

Podobne rozumienie refleksyjnego nauczania znajdujemy na gruncie polskim w koncepcji opracowanej przez A. Brzezińską, która analizując refleksyjne funkcjonowanie nauczyciela na dwóch poziomach jednocześnie (na poziomie podejmowanych przez siebie „kroków” i poziomie reagowania na informacje zwrotne otrzymywane od uczniów) odnosi je do strategii działania i wyraźnie optuje za układem spiralnym, w którym nauczyciel, dzięki refleksji właśnie, świadomy celu, nieustannie monitorując i ewaluując to, co się dzieje w klasie, jest w stanie doskonalic swe działanie (Brzezińska, 1998).

We wszystkich tych podejściach refleksja jest traktowana jako główne „narzędzie” uczenia się poprzez praktykę. Bywa stosowana do „oświećlania”, rozwijania i doskonalenia profesjonalnego działania. Składają się na nią, oprócz poznawczych, także procesy motywacyjne i procesy „wyposażania jednostkę w moc”, które z jednej strony wspomagają ją w byciu bardziej efektywną (dzięki poczuciu sprawstwa), a z drugiej — nakładają na nią większą odpowiedzialność za jej własną praktykę.

Sam koncept lokuje się w tradycji eksperymentalnego uczenia się (zob. np. Osterman & Kottkamp, 1993). Refleksja może występować (zdarzać się, być prowadzona) zarówno w trakcie działania, gdy myślimy „w biegu” lub zatrzymujemy się na chwilę, aby rozważyć wszystkie możliwości rozwiązania „zagadki”, jak i po działaniu, gdy dokonujemy

rekonstrukcji naszego działania w całym jego kontekście. Niektórzy proponują uznać za refleksję także te procesy myślowe (np. myślenie krytyczne) i emocjonalne, które poprzedzają działanie, a polegają na rozważaniu różnych punktów widzenia i przypominaniu sobie przypadków z poprzedniej praktyki (zob. np. Boud, Keogh, Walker, 1985; Carr i Kemis, 1986; Fish, 1995).

Refleksja nie posiada ustalonego wzoru, choć jej angażowanie często przebiega według Kolbowskiich stadiów eksperymentalnego uczenia się: 1) konkretne doświadczenie, 2) obserwacja i analizy (interpretacja), 3) szkic rekonceptualizacji, 4) aktywne eksperymentowanie (Kolb, 1984; Fish, 1995). Brak jakiegokolwiek systematycznego w tym względzie podejścia uznaje się za walor, umożliwiający krytyczne rozważanie praktyki i jej moralnych wymiarów. Bycie refleksyjnym praktykiem wymaga bowiem nie tylko wiedzy, ale odpowiedzialności, otwarcia na krytykę i gotowości do zmiany. Brak zobowiązań i stałe poszukiwanie zamiast pewności *know-how* mogą przyczyniać się do postrzegania tego konceptu jako „niemodnego”, nieodpowiadającego wymaganiom, które w naszych „inteligentnych” czasach komputerów i logistyki stawia się niemal każdej praktyce.

Refleksja w znaczeniu systematycznego badania i teoretyzowania na temat własnej praktyki, krytycznego i twórczego myślenia o własnym działaniu, nastawienia na uzyskiwanie rozumienia, pozostaje w ścisłym związku z takimi formami doskonalenia praktyki jak: ewaluacja⁶, deliberacja⁷, *appraisal*⁸ etc. Tak jak one opiera się na pewnej

⁶ Ewaluacja, najogólniej mówiąc, polega na poszukiwaniu dowodu, który pozwoliłby dokonać pomiaru rezultatów kursu w stosunku do zakładanych celów, czyli odpowiedzieć na pytanie: jakie efekty zostały osiągnięte, jaką drogą, w jakim stopniu i zakresie są one zgodne z przewidywanymi rezultatami etc. (zob. np. Fish, 1995; Brzezińska, 1998; Lawton & Gordon, 1993).

⁷ Deliberacja została opisana przez Schwaba jako procesy zbiorowej dyskusji na temat przyszłych działań, opartej na wyważonych danych i profesjonalnych osądach. Najczęściej to „praktyczne rozumowanie” (termin Schwaba) jest związane z podejmowaniem decyzji dotyczących projektu edukacyjnego, implementacji czy ewaluacji programu. Dla Schwaba deliberacja polega na działaniu w szerszej skali aniżeli współpraca nauczycieli jednej szkoły. O jej istnieniu przekonują następujące, kolejno zachodzące procesy: I — różne stadia „odkrywania” tego, jak można patrzeć na daną kwestię z indywidualnego i grupowego punktu widzenia, II — „koalescencja” grupowych celów, danych i osądów doprowadzająca do wiedzy, III — kreatywne „wykorzystanie” wiedzy, zdobytej w fazie II, do budowania projektu (zob. Schwab, 1978; Reid, 1978; Fish, 1995).

kolegialności, zachęca do wspólnych poszukiwań, stanowi reakcję zwrotną na oczekiwanie jakościowej kontroli i jest zorientowana na poprawę, zmianę, doskonalenie nauczania. Od deliberacji czy ewaluacji różni ją jednak znacznie większe skoncentrowanie na zrozumieniu wewnętrznie powiązanych procesów myślenia i działania, nastawienie na identyfikację osobistych teorii i rozważanie możliwości ich rozwoju z uwzględnieniem wiedzy formalnej, rozpoznawanie wartości i przekonań leżących u podstaw każdego praktycznego działania. Wydaje się także, że refleksja „dotyka” głębszych pokładów działania, aniżeli czyni to na przykład *action research*. Ma bardziej osobisty, wręcz intymny charakter.

7.4. SZTUKA W ZNACZENIU IMPROWIZACJI

...Eksplorowanie i interpretowanie prowadzą do rewizji i wzajemnego przystosowania idei i praktyki.

...Jeśli popatrzyś na szkicownik dobrego artysty, próbę sztuki teatralnej, kwartet jazzowy, to już wiesz, jak wygląda dobre nauczanie.

...Należy jednakże odnotować, że proces rozwoju sztuki jest nieodmiennie związany ze zmianami dokonywanymi w ideach i praktyce...

Tu nie ma mistrzostwa, tu jest zawsze aspiracja. Aspiracja ta dotyczy idei, treści i dokonania, które staje się wykonaniem idei... (Stenhouse, 1985, s. 97, tłum. własne)

Na klasyczne pytanie, czy nauczanie to rzemiosło czy sztuka, większość przedstawicieli refleksyjnego nurtu w teorii i praktyce edukacji nauczycieli odpowiada jednoznacznie, manifestując często swe stanowisko poprzez przyjęcie, na określenie swego podejścia do nauczania, terminu Schöna — „profesjonalny artyzm”⁸ i podkreślając, że

⁸ *Appraisal* to system oceniania nauczycieli, dyrektorów i nauczycieli akademickich, powiązany ze schematami rozwoju profesjonalnego, zorientowany na „dokonanie”, ale nie mający nic wspólnego z promowaniem czy wynagrodzeniem (zob. np. Lawton & Gordon, 1993).

⁹ Schön odniósł to określenie do „tego rodzaju kompetencji praktyków, które czasami pojawiają się w unikalnych, niepewnych i konfliktowych sytuacjach w praktyce”. Sercem tego „pełnego siły” (*high-powered*) dokonania, które stanowi odpowiedź profesjonalisty na nieprzewidywalne problemy, jest improwizacja, której autor „Refleksyjnego praktyka” poświęca w swych rozważaniach sporo miejsca (Schön, 1987, s. 22–30).

o sukcesie nauczyciela profesjonalisty decydują bardziej humanistyczne niż logiczno–techniczne czynniki (zob. np. Elliott, 1991; Fish, 1987; 1995; Carr i Kemis, 1986; Erraut, 1989). Zdolności, wiedza, osobowość, zrozumienie, zwyczaje, kompetencje twórcze ukazują, zdaniem Fish, „artystyczną naturę nauczania”, a o tym, czy podejmowane nauczanie jest bliższe sztuce czy aktywności scientystycznej można przekonać się odwołując się do opracowanego przez nią zestawienia podstawowych w tym względzie dychotomii. Autorka koncepcji „uczenia się **poprzez praktykę**” (a nie **z** czy **w obrębie praktyki**) (zob. rozdz. 6) twierdzi bowiem, że:

— jeśli model techniczno–racjonalny optuje za poznaniem praw, zasad, reguł rządzących procesem nauczania — uczenia się, to nauczanie, traktowane w kategoriach sztuki, opiera się na eksploracji, interpretacji, spontaniczności, a nawet imaginacji i improwizacji,

— jeśli w obrębie stosowania modelu scientystycznego kładzie się nacisk na „każdemu to samo” (ta sama wiedza, podzielona na takie same porcje, podawana w taki sam sposób), to model artystyczny stawia na zróżnicowanie, kreatywność w dochodzeniu do wiedzy, jej indywidualne interpretacje,

— jeśli scientyści postrzegają uczniów jako „kukielki”, których aktywnością, dla ich osobistego dobra — intelektualnego rozwoju, można zarządzać czy wręcz „reżyserować”, to zwolennicy sztuki, traktując osoby uczące się jako negocjatorów znaczeń i rozumienia, starają się przede wszystkim „czytać” ich zachowania i pracować z nimi, a nie **nad** nimi,

— jeśli dla przedstawicieli techniczno–racjonalnego podejścia do nauczania termin „sprzężenie zwrotne” stanowi słowo klucz, wyprowadzone z scientystycznej psychologii i socjologii, to zwolennicy sztuki akceptują osobiste teorie kreowane poprzez humanistyczną „miksturę”, uwzględniającą literaturę, sztukę, wiedzę autobiograficzną oraz główne teorie i odkrycia w psychologii, socjologii, lingwistyce etc.,

— jeśli zwolennicy scientyzmu optują za edukacją rozumianą jako zarządzanie (kierowanie rozwojem innych), to przedstawiciele sztuki ujmują swe zadanie w kategoriach wspomagania rozwoju zdolności autokreacyjnych (do samodzielnego zarządzania, samokierowania swym rozwojem) (zob. Fish, 1987, s. 65–66).

7.5. ZMIANY W TEORII I PRAKTYCE

„Praktyczne” paradygmaty czy „nowe” modele profesjonalizmu nauczyciela tworzą szansę pokonania, zinstytucjonalizowanej już przez lata, dychotomii między teorią i praktyką edukacji. Zwrócenie uwagi na złożoność i niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych, wagę kontekstu ich występowania, znaczenie całościowej kompetencji w radzeniu sobie z ich nieprzewidywalnością i nasyceniem konfliktami wartości etc., ukazało perspektywę „innego ułożenia stosunków” między teorią i praktyką w ramach edukacji nauczycielskiej.

Prymarne usytuowanie praktyki w „nowym” modelu edukacji nauczycieli nie znaczy bowiem, że deprecjonuje się znaczenie teorii. Zwolennicy nowego podejścia dystansują się nie tylko od „wiary w elitarność teorii wobec praktyki”, lecz również od tych „intuicyjnych” czy „potocznych” poglądów, które akcentują jej „naturalność”, osadzenie na tradycji („tak jak zawsze”), albo wiedzy rytualnej wynikającej bezpośrednio z doświadczenia. Odrzucając jednak „separatystyczny” czy „koincydentalny” model relacji między teorią i praktyką nauczania (teoria jest tłem praktyki; możliwość jej bezpośredniego zastosowania bywa przypadkowa) (por. Fish, 1987), odchodzą też, ze względu na nieadekwatność wobec wymagań stawianych dziś „prawdziwym” profesjonalistom, od „naukowego” podejścia do praktyki. Teoria edukacji, ukonstytuowana na bazie neopozytywistycznego modelu wiedzy, idealizowała praktykę (Reid, 1978). Postrzegano ją (teorię) jako źródło inspiracji i doskonalenia praktyki. Od nauczyciela wymagano aplikacji procedur wyprowadzanych z twierdzeń naukowych dotyczących tzw. rzeczywistości edukacyjnej. Teoria zajmowała więc dominującą pozycję. Praktyce przypisywano rolę jej ilustrowania. Odkrycie refleksyjnego, krytycznego wymiaru praktyki profesjonalnej, znaczenia systematycznego w niej dociekania, wielości funkcjonujących w niej dyskursów, ukazało istnienie teorii w każdej „dobrej” praktyce. Ten bliski, interaktywny charakter powiązania między teorią i praktyką edukacji otwiera nie tylko nowe pole eksploracji badawczej, ale implikuje transformację w zakresie studiów edukacyjnych oferowanych przyszłemu nauczycielowi.

Teoria edukacji nie stanowi monolitu. Składa się nań zespół subdyscyplin, których układ i organizacja zmienia się w zależności od pozycji zajmowanej przez każdą z nich w danym momencie ich rozwoju oraz od ich wzajemnych relacji.

Spróbujmy potraktować „przypadek brytyjski”, opisany między innymi przez Welsh (1994), jako ilustrację omawianej zmiany.

W latach sześćdziesiątych dominował w Wielkiej Brytanii, podobnie jak „na kontynencie”, multidyscyplinarny pogląd na edukację. Całe zainteresowanie poznawcze przyciągały nauki podstawowe, takie jak: filozofia, socjologia, studia porównawcze, psychologia, historia. Podzielona w ten sposób i „skolonizowana” edukacja, dostarczając treści i stanowiąc pole aplikacji tych dyscyplin, nie była w stanie generować własnych idei i teorii. Uczeni, zajmujący się problemami edukacyjnymi, pozostawali najczęściej wierni naukom swego pochodzenia i niechętnie ze sobą współpracując, nie podjęli wielu ważnych dla edukacji problemów. Uważa się też, że w okresie tym nie powstała żadna teoria, którą można traktować jako przewodnią czy też znaczącą dla krytycznej rekonstrukcji praktyki. Oczywiście, to pokawałkowanie i fragmentaryzacja treści występowało także w programach kształcenia nauczycieli. Studentów wprowadzano w świat poszczególnych dyscyplin szczegółowych pomijając problem integracji tak przebiegającego studiowania.

Pod koniec lat sześćdziesiątych, wraz z ruchem emacycyjnym, rozpoczął się w edukacji proces rozwoju praktycznie zorientowanych pól badawczych. Przebiegał on „w poprzek” tradycyjnych subdyscyplin, głównie w takich obszarach jak: program, polityka oświatowa, wielokulturowość, studia feministyczne. Interdyscyplinarność zaczęła stopniowo wypierać zjawisko rozproszenia badań edukacyjnych. Wciąż jednak żywe pozostawały odgłosy, że teoria edukacji to głównie „import” z dziedziny filozofii, socjologii czy innych nauk o człowieku (por. Walsh, 1993). Dopiero zmiany pod koniec lat osiemdziesiątych — współdziałanie wszystkich zainteresowanych w tworzeniu polityki oświatowej, w ewaluacji, współpraca szerokich środowisk w rozwijaniu programów edukacyjnych, promowanie idei refleksyjnej praktyki, szersze podejmowanie badań jakościowych (naturalistycznych, *case study*, badań-w-działaniu), przyczyniły się do powstania klimatu sprzyjającego nowym paradygmatom. Często rozważana i pełna refleksji praktyka nie jest już obiektem, lecz źródłem edukacyjnej teorii. Rosnąca pewność siebie nowych pól badawczych i rodzajów teoretyzowania, związanych ściśle i „dialektycznie” z praktyką, zapowiada koniec systemu adaptacji zewnętrznych dla niej teorii. W tej rozwijającej się rekonceptualizacji, subdyscypliny fundamentalne dla rozumienia edukacji zostają zamienione na kontekstualne. Nie znaczy to jednak, że ulegają marginalizacji. Doceniając ich znaczenie dla rozumienia istoty i tła procesów edukacyjnych sięga

się do nich nie tylko w trakcie rozwiązywania konkretnych problemów, ale i prowadzenia refleksji nad działaniem czy refleksji nad refleksją, która w nim wystąpiła. Sięga się do nich przy tworzeniu wizji, budowaniu programów czy dokonywaniu ich ewaluacji. Wiedza formalna wspiera poszukiwanie filozofii działań, niekiedy sugeruje „coś” praktyce, stanowi filtr w uczeniu się poprzez doświadczenia. Poszczególne dyscypliny nie są traktowane wyłącznie jako źródła refleksji czy kanały komunikowania. Stanowią komponentę całościowej teorii edukacyjnej, która „staje się krytycznym przewodnikiem po praktyce, choć z drugiej strony, zależy od niej i metodologicznie, i epistemologicznie” (Hirst, 1994)¹⁰.

To nowe rozumienie roli praktyki i teorii w edukacji nauczycieli stanowi decydujący czynnik lokalizacji kursów (studiów podyplomowych) nauczycielskich w uniwersyteckich uczelniach wyższych cechujących się wolnością akademicką. Swoboda eksperymentowania z treścią i metodą stanowi bowiem jedną z najpewniejszych gwarancji wydajności i odkrywczości, która staje się niezbędna w edukacji nauczyciela profesjonalisty — badacza własnej praktyki i to w wymiarze rozumianym najszerzej jak tylko można, pozwalającym ogarnąć wszystkie jej konsekwencje (zob. np. Kelly, 1997; Elliott, 1991).

¹⁰ Obszerniejsze informacje na temat teorii edukacyjnej jako wiązki różnorodnych dyskursów (utopijnych, deliberatywnych, ewaluacyjnych i naukowych) zawarto w artykule „Teoria w praktyce?” (1994).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA: REFLEKSYJNA EDUKACJA DO „MOCNEGO” PROFESJONALIZMU

Generalną konkluzją zamykającą rozważania zawarte w obu częściach opracowania może być stwierdzenie, że uniwersytecka autonomia niesie nie tylko zagrożenia „bylejakości” edukacyjnej oferty, ale tworzy jednocześnie szansę (otwiera możliwości) dla poszukiwania, próbowania i w efekcie do „wysortowania” adekwatnego dla „tu i teraz” modelu wstępnej edukacji nauczycieli. Założona akademicka jedność nauki i dydaktyki ułatwia bowiem prowadzenie edukacji krytycznej, edukacji poprzez badania, edukacji do nauczania traktowanego jako aktywne poszukiwanie, a więc edukacji do „mocnego” profesjonalizmu, na miarę wyzwań, przed którymi stawia nas dziś nie tylko postkomunizm, ale i ponowoczesność.

Tak rozumianej szansie podporządkowano program przedmiotu „pedagogika”, realizowanego w tzw. „bloku nauczycielskim” na różnych kierunkach studiów UAM. Podjęcie próby przełożenia filozofii refleksyjnej praktyki, przedstawionej w rozdziałach 3–7 niniejszego opracowania, na język konkretnej oferty edukacyjnej ma oczywiście ograniczony, wręcz fragmentaryczny charakter. Edukacja do „rozszerzonego profesjonalizmu” poprzez „refleksyjną praktykę” czy badania nauczycielskie, nie wiąże się ani z dokonaniem zmian strukturalnych, ani też organizacyjnych. Nie zmienia też miejsca usytuowania (autonomiczne centrum — studium zamiast rozproszenia i przynależności do różnych kierunków), ani czasu trwania uniwersyteckich studiów nauczycielskich. Jest to tylko zmiana programowa w obrębie pedagogiki, jednego z trzech profesjonalnych przedmiotów przewidzianych w planie studiów dla kandydatów na nauczycieli.

Wprowadzeniu zmiany towarzyszy badanie jej przebiegu, efektów i kontekstu. Założono bowiem, że przeżywane przez studentów doświad-

czenia, podejmowane przez nich działania i uruchamiana na tej bazie refleksja, wzmocniona edukacją krytyczną, przyczyniają się nie tylko do rozwoju ich profesjonalizmu, ale wywierają też pośredni wpływ na kontekst, w którym przebiega edukacja. Większość uruchamianych procesów przebiega bowiem w naturalnych warunkach, „dotykając” wielu osób i instytucji. Tworzy to z jednej strony realną szansę na uzyskanie „efektu kaskady” — promowane idee i oferowane rozwiązania docierają do wielu miejsc, z drugiej zaś — umożliwia uzyskiwanie informacji zwrotnych, których uważne „czytanie” jest niezbędne dla stałego doskonalenia oferty.

Podjęte działania mieszczą się w metodologii *action research*, przedstawionej bliżej w rozdziale 4 niniejszego opracowania. Wobec świadomości czaso- i pracochłonności tego podejścia badawczego, związanego choćby z koniecznością uruchamiania współpracy i angażowania wielu osób — uczestników danej sytuacji edukacyjnej, pozyskiwania ich zaufania i akceptacji, a także zagrożenia utraty obiektywizmu przy opracowywaniu „nadmiaru” danych jakościowych czy uleganiu dogmatowi, iż każda zmiana jest postępem, wybór metody potraktowano w kategoriach profesjonalnej odpowiedzialności właśnie — jako próbę nadania sensu pedagogicznemu działaniu. Badania, zainicjowane w 1994 roku, pozostają w realizacji. Przygotowanie raportu, w pełni weryfikującego podjęte zobowiązania, wymaga jeszcze kilku lat pracy¹. Niżej, wyłącznie sygnalnie, zaprezentowano ich niewielki fragment, ilustrujący zmianę w percepcji pedagogiki, szkoły, profesji nauczycielskiej i własnej, w tym kontekście, osoby, uruchomioną w trakcie proponowanej edukacji wstępnej. Prezentacja wypowiedzi studentów polonistyki zostaje poprzedzona krótkim zarysem proponowanej im koncepcji przedmiotu pedagogika. Przy założeniu ewolucyjnego charakteru zmiany profesjonalnego komponentu edukacji nauczycielskiej, zmiany przebiegającej „od akademickiego przekazu do studiowania praktyki” i wobec znacznych ograniczeń czasowych, przestrzennych i organizacyjnych, zastosowano bardzo ostrożną, wyważoną strategię. Budując pierwsze programy profesjonalnej edukacji w ramach akademickiego przedmiotu pedagogika, skoncentrowano się na tworzeniu podstawowych warunków do budzenia profesjonalnej samoświadomości i autokreacji.

¹ Założono 10-letni cykl badań.

Podstawowe wymiary „mocnego” profesjonalizmu — „refleksyjna praktyka i romantyczny pragmatyzm”

W promowanym modelu mocnego profesjonalizmu, uwzględniającego potrzeby edukacyjnego *status quo* (zob. rozdz. 1), wyeksponowano następujące wymiary praktyki nauczycielskiej: nastawienie na działanie, refleksyjność, romantyczność, pragmatyzm.

Nastawienie na działanie, w znaczeniu otwartości i gotowości do dokonania zmiany, nawet radykalnej, nawet przeciw dominującej subkulturze szkolnej, przeciw osobistym, doraźnym interesom, uważamy za szczególnie doniosłą cechę nauczyciela profesjonalisty „tu i teraz”. Mówimy wprawdzie o „każdym” nauczycielu, że jest praktykiem, bo działanie z konkretnym uczniem w konkretnej klasie jest dla niego czymś „pierwszym” i „głównym”, ale podkreślamy, że „nasz” nauczyciel pozostaje w tym działaniu elastyczny, wolny od schematów, rutyny, rytuałów, wiary w intuicję, tradycję czy „zawsze” wydajne systemy. Występując przeciw kopiowaniu, modelowaniu wzorów, powielaniu przepisów działań, promujemy wyłącznie „inteligentną” praktykę, której warunek *sine qua non* stanowi krytyczna refleksja.

W trakcie działania „nasz” nauczyciel prowadzi symultaniczną refleksję zarówno nad jego przebiegiem, zamierzonymi i ukrytymi efektami, jak i kontekstem podejmowanych czynności, a później (po jego ukończeniu) odwołuje się do tego, co się już wydarzyło, porównuje minioną sytuację ze swymi wcześniejszymi doświadczeniami, sięga do formalnej teorii, poszukując w niej wsparcia dla lepszego zrozumienia i inspiracji w tworzeniu wizji zmiany. Prowadzenie krytycznej refleksji ujawnia też przedsady, osobiste uprzedzenia, stanowi „narzędzie” transformacji osobistej teorii edukacyjnej. Stanowiąc podstawę dokonywanych osądów, decyduje o autonomii, ułatwia rozpoznanie kontekstu, znacząco chroni przed pułapką „uwiedzenia” czy manipulacji.

Trzecim wymiarem opisującym „naszego” nauczyciela jest romantyczność wyrażająca się w tym, że występuje on wobec uczniów jako facylitator nastawiony na tworzenie autentycznych, głębokich spotkań osobowych — „bez masek”, z pełną akceptacją i uwagą dla drugiego oraz empatycznym rozumieniem i tolerancją. Cechą immanentną tych spotkań jest emocjonalne poruszenie oraz otwartość na transcendencję i uwrażliwienie aksjologiczne. Ostrzegamy jednak stanowczo przed popadaniem w sentymentalizm. Pomagający typ kontaktu nauczyciela z uczniem wymaga pełnego wykorzystania, z punktu widzenia potrzeb

rozwoju każdego ucznia w klasie, wszystkich tkwiących w nim możliwości. Cechą „naszego” nauczyciela jest więc także pragmatyzm, czyli skuteczność działania.

Uważamy, że każda sztuka, a opowiadamy się przecież za traktowaniem nauczania w kategoriach profesjonalnego arcyzmu, wymaga pewnej techniki. Za nadrzędne dla warsztatu nauczyciela profesjonalisty uznajemy jego umiejętności w zakresie:

— diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, a więc identyfikowania bieżącego poziomu jego osiągnięć, osądzenia, jak one odnoszą się do standardów rozwojowych i kulturowych oczekiwanych w danej fazie życia,

— mierzenia indywidualnego progresu i prowadzenia rozmowy na ten temat zarówno z uczniem jak i jego rodzicami (tzw. ocenianie formujące),

— rozpoznawania szczególnych uzdolnień i potrzeb edukacyjnych,
— formułowania wobec uczniów oczekiwań odpowiednich do ich wieku, zdolności, poziomu rozwoju,

— budowania, ewaluowania i „poprawiania” programów,

— planowania zajęć,

— stosowania różnorodnych strategii dydaktycznych,

— kreowania środowiska uczenia się, animacji grup i przestrzeni,

— porozumiewania się (używanie jasnego, klarownego języka oraz korzystania z innych kodów komunikacyjnych),

— selekcjonowania i odpowiedniego korzystania z różnorodnych źródeł, włącznie z technologią informacyjną,

— tworzenia materiałów edukacyjnych etc.

Akcentujemy konieczność zachowania równowagi między wszystkimi wyróżnionymi parametrami. Nawiązując do holistycznego rozumienia profesjonalnej kompetencji, przekonujemy do traktowania wszystkich składających się nań, albo wyznaczających ją elementów (wiedza, postawy, zdolności, umiejętności, sprawności) w znaczeniu repertuaru, co oznacza, iż tylko wspólne ich występowanie (użycie **razem**) decyduje o profesjonalizmie.

Zakładamy, że studia w zakresie teorii i praktyki edukacyjnej, to początkowy etap procesu stawania się nauczycielem, procesu znajdującego się ciągle *in statu nascendi*. Sens edukacji na poziomie uniwersyteckim postrzegamy więc jako tworzenie warunków i wspomaganie studenta w budowaniu (rozwijaniu) profesjonalnej kompetencji, czyli szerokiej i holistycznej zdolności, na którą, w znaczeniu repertuaru, składają się: wiedza

profesjonalna, umiejętności i sprawności, świadomość moralna, edukacyjne rozumienie, zdolność profesjonalnego osądu, cechy osobowe decydujące o indywidualnym stylu pracy. Podstawowe wymagania względem tak rozumianej edukacji uniwersyteckiej sformułowano następująco:

Po pierwsze — jej **treści i struktura winny odzwierciedlać rozwój kompetencji studenta**; program to nie „zbitka” treściowa różnych subdyscyplin, o których sądzi się, że stanowią bazę wiedzy nauczycielskiej, lecz projekt działań studenta, uwzględniający jego zasoby i ich sukcesywny rozwój.

Po drugie — pożądana jest, optymalna w danych warunkach, **integracja** jej podstawowych elementów, a więc integracja w zakresie studiowania formalnych teorii edukacyjnych (różne aspekty zamiast seryjnego poznawania nurtów, szkół, teorii, koncepcji), dalej integracja teorii i praktyki (studia w zakresie teorii i praktyki edukacji zamiast układu — najpierw zestaw pedagogicznych przedmiotów, a później praktyka w szkole jako aplikacja przyswojonej teorii) oraz integracja działań wszystkich edukatorów, czyli „nauczycieli nauczycieli”.

Po trzecie — praktyka w centrum. Sens praktyki określa formuła: od praktyki i poprzez praktykę do wiedzy i doskonalenia (PRAKTYKA — REFLEKSJA — ZMIANA). Praktyka może inicjować edukację nauczycielską. Obserwowanie nauczycieli i uczniów, połączone z próbą własnego działania, może stanowić znakomitą bazę do samodzielnego dochodzenia przez studenta do tego, jakiej wiedzy i umiejętności, jako nauczyciel, on „osobiście” potrzebuje, i co równie ważne, do uświadamiania sobie znaczenia teorii dla efektywnej praktyki. W trakcie zajęć w szkole studenci mają szansę dostrzeżenia i uświadomienia sobie unikatowości i nieprzewidywalności sytuacji edukacyjnych. Mogą zachowywać się wobec nich w sposób bierny lub aktywny. Ważne, aby rodzące się spostrzeżenia były poddane określonej refleksji. Uczestnictwo studentów w lekcjach stanowi też dobrą okazję do badania praktycznych rozwiązań stosowanych w różnych sytuacjach przez różnych nauczycieli, analizowania ich zasadności oraz zastanawiania się nad ich przydatnością. Studenci, włączający się do tego co się dzieje w szkole, mają też możliwość uczenia się bezpośrednio od dzieci — ich percepcji siebie i świata, stosowanych przez nich sposobów uczenia się etc. (Calkins, 1983). I jeszcze jedno — pobyt studentów w szkole to również okazja do wdrażania w realnych warunkach szkolnych ich własnych pomysłów edukacyjnych i to w atmosferze przyzwolenia na próby i błędy.

Tak więc praktyka nauczycielska w czasie studiów to nie tyle obserwacja „dobrych” wzorów dla ich ewentualnej aplikacji, ale uczenie się **poprzez praktykę**. Jego najistotniejsze elementy to: wychodzenie **poza** zastane wzorce i ramy, nauka przez **działanie** oraz stałe rozwijanie i pogłębianie własnej kompetencji i to w **dialogu** z innymi.

Główną metodą pracy na uczelni są **zajęcia warsztatowe**, oparte na:

- 1) wychodzeniu od osobistych doświadczeń studentów,
- 2) aktywności,
- 3) osobistym kontakcie,
- 4) wzajemnym uczeniu się — tzw. „peer tutoring’u”,
- 5) emocjach,
- 6) uruchamianiu samooceny.

W metodzie tej wykorzystuje się różnorodne techniki, przyjmując za podstawowe kryterium doboru ich użyteczność dla uruchomienia procesów transformacji doświadczeń. Te „warsztaty u mistrza”, albo spotkania w gronie profesjonalistów, choć oparte na modelowaniu, inspirują do pracy z wykorzystaniem własnej indywidualności. Podstawowe reguły warsztatowego kontaktu ze studentem sformułowano bowiem następująco:

- **bądź sobą,**
- **bądź w zgodzie ze sobą,**
- **pomóż innym odkryć siebie oraz tkwiące w nich wewnętrzne zasoby,**
- **stwarzaj okazję do budowania własnego stylu pracy.**

Uzyskuje się w ten sposób jedynie kopię reguł; mamy „to samo”, ale „w wielu wariantach”, coś w rodzaju „wariacji na temat”.

Omawiana metoda pozwala więc wykorzystać w pełni to, co student **wnosi** do edukacyjnego procesu — jego wiedzę, wartości, emocje... etc., to, co może odkryć dzięki własnej **aktywności** oraz to, co może wynieść **komunikując się** z innymi osobami — kolegami, nauczycielami.

Między zdziwieniem i „pewną nieśmiałością” a poczuciem mocy — wypowiedzi studentów

Już czterokrotnie zrealizowano w ten sposób cykle zajęć pedagogicznych ze studentami filologii polskiej (rok akademicki 1994/1995; 1995/1996; 1996/1997; 1997/1998), dwukrotnie ze studentami filologii romańskiej (1996/1997; 1997/1998). W ograniczonym zakresie wprowadzono filozofię refleksyjnej praktyki do pracy ze studentami filologii germańskiej (1995/1996; 1996/1997), chemii i fizyki (1996/1997;

1997/1998). Po każdym cyklu studenci mieli okazję demonstrować poziom osiągniętego profesjonalizmu przygotowując raporty z przeprowadzonych przez siebie „małych” badań lub autorskie projekty edukacyjne. Zebrano do tej pory 170 tego typu opracowań. Ilustrują one nie tylko wrażliwość „naszych” studentów na problemy edukacyjne i przyjęte strategie zmagania się z nimi, ale stanowią też interesujące przyczynki do poznania zmieniającej się sytuacji edukacyjnej w Polsce. Zarejestrowano w różnych fazach cyklu edukacyjnego 467 wypowiedzi studentów. Dotyczyły one ich opinii o całości kursu, o zaproponowanych im zadaniach, o metodzie pracy i formule końcowego egzaminu. Traktowane są nie tylko jako materiały ewaluacyjne, ułatwiające określanie słabych i mocnych stron kursu i dokonywanie na tej podstawie jego modyfikacji, ale stanowią też, ze względu na osobisty wymiar wypowiedzi, bogate źródło informacji o percepcji uruchomionej zmiany.

Niżej zaprezentowano fragment analizy 140 wypowiedzi studentów filologii polskiej i romańskiej zarejestrowanych w roku akademickim 1997/1998 (w przypadku polonistyki kurs ten składał się z 30 godzin wykładu i 60 godzin seminariów, a filologii Instytutu Filologii Romańskiej wyłącznie z 60 godzin wykładów). Przegląd zebranych materiałów odzwierciedla percepcję naszej oferty edukacyjnej, ukazuje jej wpływ nie tylko na wiedzę, ale uwrażliwienie na problemy współczesnej sytuacji edukacyjnej, szkoły i profesji nauczycielskiej.

Analiza treści i narracji wypowiedzi studentów pozwala na stwierdzenie, że przyjęta filozofia i metoda pracy, bardziej niż treści kształcenia, decydują o motywacji do pracy w szkole. Jeśli w początkowym okresie zajęć, studenci postrzegali alternatywność naszego programu wobec tradycji czy zwyczajów akademickich nie bez pewnych oporów czy przynajmniej zdziwienia — „...zajęcia zaskoczyły mnie formą i podejściem do zagadnienia. Był to całkiem nowy sposób, który pozytywnie nastawia do pewnych kwestii, choć momentami przerażała mnie sytuacja w szkole, która w moim wyobrażeniu wyglądała inaczej” (FP, 1998, W: 55); „...przyznaję, że na początku sporym zaskoczeniem była dla mnie forma warsztatowa. Spotkałem się z tym po raz pierwszy i trochę czasu zajęło mi przyzwyczajenie się...” (FP, 1998, W: 56); „ani w szkole podstawowej ani w średniej nie spotkałam się z takimi formami edukacji. Teraz trudno mi się do tego odnieść (FP, 1998, W: 74), to wcześniej się do niej przekonywali, uznając nie tylko za „ciekawą”, „bezsstresową”, „nietuzinkową”, ale i „inspirującą do samodzielnego myślenia”, „powodującą autorefleksję i refleksję w ogóle na

temat szkoły i nauczyciela”, „pozytywnie nastawiającą... i pozwalającą zrozumieć, że uczestnictwo w wykładach nie musi polegać na siedzeniu i notowaniu... może służyć nie tylko uzmysłowieniu różnych cech dydaktyki, ale i pomagać poznać nas samych, pobudzać myślenie i wyobraźnię” (FP, 1998, W: 54), Wcześniej zaczynali doceniać takie walory oferty jak: „skłanianie do przemyśleń i poszukiwań”, podkreślanie takiego indywidualizmu, który „można nazwać ‘zdrowym’, który odczuwa się wtedy, gdy spotyka się ludzi, którzy go wyeksponują” (FP, 1998, W: 40). Studenci przyznawali, że to właśnie forma zajęć przyczyniła się do zmiany ich nastawienia do przedmiotu (wcześniej raczej negatywnego). Świadczą o tym wypowiedzi typu: „Pedagogika wydawała mi się zawsze przedmiotem (zajęciem) dość nieciekawym, nudnym, pełnym suchych i teoretycznych reguł. Na tych zajęciach zmieniłam swoje zdanie; stwierdziłam, że był to tylko pozór... Proponowane zadania były bardzo ciekawe, skłaniały do refleksji, zastanowienia się...” (FR, 1998, W: 43); „...dzięki takiemu podejściu pedagogika mnie zainteresowała, z ochotą chodziłam na zajęcia i bardzo dobrze się na nich czułam... Zauważyłam, że frekwencja była bardzo duża, nawet brakowało ławek i krzeseł, chociaż obecność nie była sprawdzana! Nie myślałam, że zajęcia z pedagogiki będą tak interesujące” (FR, 1998, W: 12); „...Przyczyniło się to [sposób prowadzenia zajęć — uwaga wł.] do zainteresowania zarówno mnie, jak i moich ‘współ-studentów’ do tego niewątpliwie często kojarzącego się z męczarniami w szkole przedmiotu” (FR, 1998, W: 41); „90 minut nie dłużyło się... przedmiot pedagogiki okazał się ciekawszy niż wróżył mu stereotyp” (FP, 1998, W: 32). Zauważyli „zbliżenie formy i treści”. Student polonistyki pisze: „te dwie sfery poprzez wzajemne uzupełnianie, dopełniały się (FP, 1998, W: 33), a studentki filologii włoskiej dodają: „...stosuje pani niektóre z nowoczesnych metod nauczania. To działa! (FR, 1998, W: 38); „...zajęcia organizowane w ten sposób uczyły nie tylko bezpośrednio zdobywanej wiedzy, ale również pośrednio przez ich formę” (FR, 1998, W: 10).

Wydaje się, że przyjęta formuła spotkań, położenie akcentu na element indywidualnego przeżycia, rozumienia, a także „nie narzucanie niczego” i — co najważniejsze — „ukazywanie ciekawych możliwości zadaniowych”, przyczyniły się do rozbudzenia motywacji sprzyjającej traktowaniu nauczania jako poszukiwania. Obserwację tę, odnoszoną zarówno do aktywności studentów w czasie zajęć jak i ich zachowania w sytuacji egzaminacyjnej (która polegała na prezentacji raportu z przeprowadzonych badań lub zrealizowanego projektu edukacyjnego), po-

twierdząc następujące wypowiedzi: „...Zainteresowały mnie sprawy omawiane na zajęciach, jako że to, co zazwyczaj jest dla każdego nauczyciela problemem, zostało przedstawione jako intrygujące zadanie, które aż chce się podjąć i rozwiązać (FP, 1998, W: 11); „...Mobilizacja... do sprawdzenia... poczynając od pracy egzaminacyjnej. Chęć praktykowania (szczerze!)” (FP, 1998, W: 28); „każde zadanie może stać się interesujące — ważne by dotrzeć do każdego ucznia, nawet najtrudniejszego, tego mnie nauczyły te wykłady...” (FP, 1998, W: 39), „...dyskusja naszej grupy na temat własnej pracy jeszcze przed wejściem do sali egzaminacyjnej” (FR, 1998, W: 35), „...jeszcze nigdy z taką chęcią nie zabierałam się do egzaminu” (FR, 1998, W: 12); „...muszę przyznać, że przygotowanie pracy zajęło mi bardzo dużo czasu; było to pozytywne; robiłam to z prawdziwą przyjemnością i chęcią” (FR, 1998, W: 19).

Udało się przełamać stereotypowe, potoczne myślenie o szkole jako koniecznej, choć niezbyt atrakcyjnej dla uczniów, instytucji edukacyjnej: „Zrozumiałam fakt, że szkoła nie musi być taka, jaką ją pamiętam i w jakiej się uczyłam... odejście od schematycznych zajęć; nauczyciel jednak może coś zdziałać, zainteresować i zaintrygować...” (FP, 1998, W: 39); „Zajęcia pozwoliły na złapanie (paradoksalnie) dystansu do szkolnej rzeczywistości jeszcze do niedawna tak bliskiej każdemu z nas. Spojrzenie na to, w czym tkwiłam przez 12 lat krytycznym okiem pozwoliło na uwolnienie się od schematów myślenia o szkole” (FR, 1998, W: 34).

Odnosi się wrażenie, że studenci są „gotowi” do twórczego podjęcia wyzwania, które niesie transformacja edukacji. Są świadomi, że to, jaka będzie „ich” szkoła, zależy także od nich, ich kompetencji, zaangażowania — „...Jakoś lżej mi myśleć o przyszłości w szkole i własnym nauczycielstwie. W liceum uczęszczałam na manifestacje, trzymałam transparent z hasłem: ‘Chcemy szkoły z ludzką twarzą’. Wtedy to była idea i trudno było uwierzyć, że kiedyś szkoła się zmieni. I nie chodzi tylko o polityczną kwestię... Bardzo chciałabym uczyć w szkole, w której będę realizować swoje idee i w której będę mogła realizować siebie. Z pasją i radością. Może brzmi to egzaltowanie... ale szczerze...” (FP, 1998, W: 26).

Prezentowane w wypowiedziach poczucie mocy i deklaracje pracy w szkole utrzymują się dłużej. Oto impresje studentek polonistyki, zanotowane już po zrealizowaniu przez nie własnych projektów edukacyjnych, a więc po zetknięciu się z rzeczywistością szkolną i to w sytuacji zadaniowej, przyzwolenia na kreację, ale przy ponoszeniu zań pełnej

odpowiedzialności — wobec uczniów, nauczyciela, rodziców, edukatora: „Chcę uczyć! Wierzę, że mogę coś zmienić, że wiele jest przede mną możliwości; wiele mogę zrobić ja i tylko ja — i chcę tego” (FP, 1998, W: 91); „Mam odwagę. Myślę, że będę potrafiła odważnie, twórczo i bogato prowadzić zajęcia. A to najważniejsze. Rozwijać, prowadzić, przekazywać nie tylko wiedzę, ale i pasję. Być uczciwą wobec uczniów i wobec siebie. Ale najistotniejsza jest ta odwaga. I pomysłowość” (FP, 1998, W: 92); „Jestem pełniejsza otuchy i wiary w swoją przyszłość nauczycielską. Po prostu chce się być nauczycielem i cieszyć się swoją działalnością” (FP, 1998, W: 3); „Uświadomiłam sobie, że można tworzyć własną szkołę i realizować swoje ideały. Pobyt w szkole związany z przygotowaniem pracy egzaminacyjnej, zdobyte doświadczenia, pozwoliły zobaczyć, że szkołę można zagospodarowywać, upiększać, udomawiać, wykorzystując zapał, chęci, pomysły i wykazując odrobinę inwencji i zaangażowania. Naprawdę niewiele trzeba, by szkoła była otwarta i taka, w której dzieciaki i nauczyciele dobrze się czują...” (FP, 1998, W: 93).

Studenci, świadomi tego, że odnoszenie sukcesu i satysfakcji z pracy nauczycielskiej zależy głównie od nich samych, doceniają wsparcie, które uzyskali w wyzwoleniu tej „mocy w sobie” dzięki uczestnictwu w zajęciach. Podkreślają znaczenie zaangażowania osób prowadzących, które „udzielało się”, doceniają „uczenie się poprzez działanie, dochodzenie do wiedzy samemu”, po pewnym czasie także dobór materiału — „ten jego charakter pozwalający na ogólne spojrzenie na pedagogikę i nauczanie i aspekt praktyczny” (FR, 1998, W: 13).

Mówią o atmosferze, która była nie tylko „miła”, „przyjemna”, „bezsstresowa” i „naturalna”, pozwalająca „czuć się na luzie”, ale wskazująca na partnerskie traktowanie, „w dojrzały sposób, nie jak uczniów, którzy muszą tylko słuchać i notować. Aspekt ten szczególnie podnosili studenci Instytutu Filologii Romańskiej. Oto jedna z charakterystycznych dla tej grupy wypowiedzi: „...zostaliśmy potraktowani naprawdę jak dorośli ludzie, tzn. nie było praktycznie żadnej listy obecności. Kto na początku zadeklarował swoje uczestnictwo w zajęciach, był zobowiązany w nich uczestniczyć, ale nie przymusem, lecz własną wolą. Było to dla mnie poważne potraktowanie studenta, który został obdarzony zaufaniem. Było to dla mnie dużą motywacją, ponieważ wzięłam tylko na siebie odpowiedzialność za to, ile wyniosę z tych zajęć” (FR, 1998, 33); „...nikt nie był wyśmiewany, niepowodzenia nie były piętnowane” (FR, 1998, W: 1); „...choć były to jedyne moje zajęcia

w środę, to jednak szkoda mi było opuścić choć jedno spotkanie (piszę spotkanie, bo zajęcia te traktowałam jako możliwość wypowiedzenia się, usłyszenia rzeczy bardzo mnie interesujących” (FR, 1998, W: 23).

Edukacja charakteryzująca się „szerokim zakresem tematycznym”, „życiowym przedmiotem badań”, „swobodą w dokonywaniu wyborów” nasyceniem „doświadczeniami umożliwiającymi poznanie własnych umiejętności, w tym pracy z ludźmi” ukazała nie tylko złożoność i kontekstualność nauczania, ale przekonała, że „nauczyć się być nauczycielem to stale się uczyć...” (FR, 1998, W: 11). W świetle zebranych materiałów widać wyraźnie, że ten aspekt właśnie, przyzwalania na dociekanie, eksperymentowanie, stanowił dla większości naszych respondentów klucz zmiany nastawienia do „własnego nauczycielstwa”. Większość badanych została w ten sposób utwierdzona w słuszności dokonanego wyboru i wzmocniona w pracy nad sobą („wiem, w którym kierunku powinny iść zmiany we mnie jako przyszłym nauczycielu”). Tylko nieliczni, akceptując bezstresową formułę zajęć, stwierdzali: „zajęcia te poprzez ukazanie złożoności pedagogiki przekonały mnie o trudności zawodu nauczyciela, co spowodowało dojście do wniosku, że chyba nie sprawdzę się jako nauczycielka (FR, 1998, W: 6).

Przytoczone wypowiedzi studentów, w założeniu ewaluacyjne, a więc skoncentrowane na uchwyceniu mocnych i słabych stron oferty edukacyjnej, pozwalają domniemywać, iż w proponowanym modelu wystąpiły konstytutywne cechy refleksyjnego podejścia do edukacji profesjonalnej. Z analizowanych materiałów wprost emanuje poczucie mocy, przekonanie o możliwości wpływania na kształt i kontekst edukacji, ogromny potencjał kreatywny, nastawienie na poszukiwanie i refleksję. Oczywiście nie znaczy to, że uzyskane poprzez edukację pedagogiczną otwarcie na zmianę, troska o własny rozwój osobowy, żywienie przekonania, iż techniki to tylko warsztatowe wspomaganie osobowego funkcjonowania, dają gwarancję profesjonalnego spełnienia i stanowią zabezpieczenie przed rutyną, trywialnym praktycyzmem, wypaleniem. Otwierają jednak szansę — ku autonomii, krytycznej postawie, doskonaleniu. Niezależnie od kierunku i tempa szczegółowych przemian, zakres i i sposób skorzystania z tej szansy może zdecydować o transformacji edukacji w ogóle.

BIBLIOGRAFIA

- Adams A. & Tulasiewicz W. (1995), *The Crisis in Teacher Education: A European Concern?*, Falmer Press, London.
- Altrichter H. (1990), *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*, München: Profil.
- Apple M. (1982), *Education and Power*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz S., & Giroux H. A. (1985), *Education under siege: The Conservative, liberal and radical debate over schooling*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Barnes D. (1978), *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth: Penguin.
- Barnes H. (1990), *Structuring Knowledge for the Beginning Teaching*, [w:] Reynolds M. C. (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon Press, Oxford–New York–Beijing–Frankfurt–Sao Paulo–Sydney–Tokyo–Toronto, s. 13–23.
- Barone T., Berliner D. C., Blanchard J., Casanova U., McGowan T. (1997), *A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism*, [w:] Sikula J., Buttery T. J., Guyton E. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Simon & Schuster Macmillan, s. 1108–1149.
- Bell G. H. (1985), *Can schools develop knowledge of their practice?*, *School Organization* 5/3, s. 247–256.
- Bennett C. K. (1993), *Teachers–researchers: All dressed up and no place to go*, *Educational Leadership*, 51 (2), s. 69–70.
- Białecki I. (red.) (1995), *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa: MEN.
- Bida A., Robak J., Strzemieczny J. (1992) *Kształcenie nauczycieli: stan obecny i perspektywy zmian*, *Kształcenie Nauczycieli*, nr 1 (1), s. 44–54.
- Biott C. (1983) *The foundations of classroom action–research in initial training*, *Journal of Education for Teaching*, vol. 9, s. 152–160.
- Botkin J. W., Elmandjra, Malitza M. (1982) *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Warszawa: PWN.

- Boud D., Keogh R. & Walker D. (eds.) (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- Bridges D., Elliott J. and Klass C. (1986) *Performance appraisal as naturalistic enquiry: a report of the fourth Cambridge conference on educational evaluation*, Cambridge Journal of Education, 16 (3), s. 221–233.
- Britton J. (1992) *Language and Learning. The importance of speech in children's development*, London: Penguin Books.
- Bromberek B. (red.) (1987), *Form Projekt. Raport końcowy (maszynopis)*, Poznań.
- Bromberek B. (red.) (1988) *Uniwersytecki system zintegrowanego kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, Powielone materiały z konferencji naukowej. Poznań.
- Bromberek B. (1990) *Projekt fakultatywnego studium pedagogicznego UAM*, Materiał powielony, Poznań.
- Bromberek B. (1991) *Współdziałanie nauczycieli akademickich w organizacji kształcenia kadr pedagogicznych (Raport z badań)*, Warszawa: Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Bromberek B. (1998) *Studia uniwersyteckie w zakresie nauki o edukacji w świetle badań empirycznych*, Poznań: Eruditus.
- Brown S. & McIntyre D. (1993) *Making sense of teaching*, Buckingham: Open University Press.
- Brzezińska A. (1996) *Jak dobrze uczyć? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, Polonistyka, nr 10 (340), s. 646–654.
- Brzezińska A. (1997) *Refleksja w działalności nauczyciela*, Studia Edukacyjne, nr 3, s. 113–133.
- Brzezińska A., Dylak S., Gołębiak D., Lutomski G., Strzelecka A. (1993) *Filozofia Projektu Tempus „Redesign”*, Dziecko i Edukacja, nr 3.
- Brzezińska A. i Potok A. (red.) (1996) *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, Poznań: Fundusz Współpracy — Cooperation Fund.
- Brzeziński J. (1995) *Jaki uniwersytet?*, [w:] *Oświata w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, Materiały z konferencji naukowej, Poznań.
- Brzeziński J. i Witkowski L. (red.) (1994) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Burke J. (ed.) (1989) *Competency-based Education and Training*, London: Falmer Press.
- Calderhead J. (1989) *Reflective teaching and teacher education*, Teaching and Teacher Education, 5 (1), s. 43–51.
- Calderhead J. & Miller E. (1985) *The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice*, Referat prezentowany w czasie nadzwyczajnego posiedzenia British Educational Research Association, Sheffield.
- Carr D. (1993) *Questions of Competence*, British Journal of Educational Studies, 41 (3), s. 253–271.

- Carr W. & Kemis S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: Falmer.
- Chmielewski A. (1995) *Filozofia Poppera. Analiza krytyczna*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Christensen D. (1997) *The professional knowledge–research base for teacher education*, [w:] Sikula J., Buttery T. J., Guyton E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Simon & Schuster Macmillan, s. 38–64.
- Chrzastowska B. (1995) *Wstęp. O sztuce edukacji polonistycznej*, [w:] Chrzastowska B. (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty*, Warszawa: WSiP, s. 7–26.
- Chrzastowska B. (red.) (1995) i (1997) *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. 1 i 2, Warszawa: WSiP.
- Clark C. (1979) *Education and behaviour modification*, Journal of Philosophy of Education, nr 13, s. 73–81.
- Clark C. M. (1988) *Asking the right questions about teacher preparation: contribution of research on teacher thinking*, Educational Researcher, 17 (1), s. 5–12.
- Czerepaniak–Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: „Edytor”.
- Czykwin E. (1995) *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok: „Transhumana”.
- Dąbrowska–Bąk M. (1995) *Przemoc w szkole. Analiza nauczania opresyjnego*, Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Denek K. (1998) *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wyd. Eduk. „Akapit”.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (1997) *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, Socjologia Wychowania, t. XIII, Toruń: Wyd. UMK, s. 4–47.
- Departament Szkolnictwa Wyższego MEN (1996a) *System kształcenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania kolegiów nauczycielskich*, Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich, nr 1 (21), s. 1–16.
- Departament Szkolnictwa Wyższego MEN (1996b) *Akredytacja kolegiów nauczycielskich*, Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich, nr 2 (22), s. 3–5.
- Dewey J. (1938) *Experience and Education*, New York: Collier–Macmillan.
- Dróżka W. (1997) *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce: WSP.
- Dudzikowa M. (1992) *O nowy kształt przygotowania nauczycieli na uniwersytetach. Konieczność i możliwość zmian*, [w:] Schultz R. (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Toruń: UMK.
- Dudzikowa M. (red.) (1996) *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem; obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M. (1997) *Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły*, [w:] Kwiatkowska H. i Szybisz M. (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, Studia Pedagogiczne, LXII, Warszawa: PAN — Komitet Nauk Pedagogicznych, s. 7–18.

- Dudzikowa M. i A. Kotusiewicz (red.) (1994) *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok: Wyd. UW.
- Dylak S. (red.) (1994) *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych*, Rzeszów: Wyd. Fot-Art '90.
- Dylak S. (1995) *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Eisner E. (1985), *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*, Lewes: Falmer.
- Elliott J. (1976) *Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers Practical Constructs*, North Dakota Study Group on Evaluation — series. University of North Dakota: Grand Fowks.
- Elliott J. (1985), *Educational action-research*, [w:] J. Nisbet (ed.), *Research, policy and Practice: World Yearbook of Education 1985*, London: Kogan Page.
- Elliott J. (1988) *Why put case study at the heart of the police training curriculum?*, [w:] Southgate P. (ed.), *New Directions in Police Training*, London: HMSO.
- Elliott J. (1989) *Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: an overview*, Cambridge Journal of Education, vol. 19, no. 1, s. 81–101.
- Elliott J. (1991) *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*, British Educational Research Journal, vol. 17, no. 4, s. 309–318.
- Eraut M. (1989) *Initial teacher training and the NVQ model*, [w:] Burke J. (ed.), *Competency-based Education and Training*, London: Falmer Press, s. 171–185.
- Feiman-Naser S. & Buchmann M. (1985) *The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking?*, Research Series no. 156, East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Feyerabend P. K. (1979) *Jak być dobrym empirystą?*, Warszawa: PWN.
- Feyerabend P. K. (1996) *Przeciw metodzie*, Wrocław: Siedmioróg.
- Fish D. (1989) *Learning Through Practice in Initial Teacher Training. A challenge for the partners*, London: Kogan Page.
- Fish D. (1995) *Quality Mentoring For Student Teachers. A Principled Approach to practice*, London: David Fulton Publishers.
- Fish D. (1996) *Kształcenie poprzez praktykę*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Fish D. i Broekman H. (1992) *O nowe podejście do nauczania*, Kształcenie Nauczycieli. Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1, s. 20–31.
- Fish D., Twinn S., and Purr B. (1990) *How to enable learning through professional practice*, London: West London Institute of Higher Education.
- Freire P. (1993) *Pedagogy of the City*, New York: Continuum.
- Gage N. L. (1979), *Unterrichten — Kunst oder Wissenschaft?*, Urban & Scharenberg, Munchen–Wien–Baltimore.

- Gellert C., Leitner E., Schramm J. (eds.) (1990) *Research and Teaching at Universities. International and Comparative Perspectives*, Frankfurt am Main–Bern–New York–Paris: Peter Lang.
- Gilroy P. (1993), *Reflections on Schon: an epistemological critique and a practical alternative*, [w:] Gilroy P. & Smith M. (eds.), *International Analysis of Teacher Education: Journal of Education for Teaching*, 19 (4/5), s. 125–142.
- Ginsburg M. B. i Clift R. T. (1997) *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, *Socjologia Wychowania*, t. XIII, Toruń: Wyd. UMK, s. 87–129.
- Giroux H. (1983) *Politics of student voice*, „Interchange” 17 (1), 48–69.
- Goćkowski J. i Marmuszewski S. (red.) (1995) *Nauka. Tożsamość i tradycja*, Kraków: Universitas.
- Gołębniak B. D. (1994a) *Ku meta-integracji teorii i praktyki, czyli Donalda Schöna koncepcja refleksyjnej praktyki*, [w:] Dudzikowa M. i Kotusiewicz A. (red.), *Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok, s. 97–109.
- Gołębniak B. D. (1994b) *Praktyka w teorii. Dyskurs edukacyjny jako więzka utopijnych, deliberatywnych, naukowych i ewaluatywnych dyskursów*, *Socjologia Wychowania*, t. XII, Wyd. UMK, Toruń, s. 49–61.
- Gołębniak B. D. (1995) *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki*, *Studia Edukacyjne*, nr 1, s. 13–23.
- Gołębniak B. D. (1997) *Język w centrum refleksyjnej edukacji nauczycieli. Raport z realizacji „pewnego” projektu*, [w:] Kwiatkowska H. i Szybisz M. (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, *Studia Pedagogiczne*, LXII, Warszawa: Polska Akademia Nauk — Komitet Nauk Pedagogicznych, s. 83–101.
- Gołębniak B. D. i Solarczyk–Ambrozik E. (1996) *Subject Knowledge in Educating Teachers of Polish — Reality, Need and Directions of Changes*, [in:] Joefrey R. & Thorogood L. (eds.) *Subject knowledge and Primary Teaching*, London: Brunel University, s. 36–54.
- Gołębniak B. D. i Teusz G. (1995) *Koncepcja holistycznej edukacji nauczyciela polonisty*, [w:] Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin: Wyd. UMCS, s. 23–36.
- Gołębniak B. D. i Teusz G. (1996) *Edukacja poprzez język*, Warszawa: Wyd. CODN.
- Goodlad J. I. (1984) *A Place Called School. Prospects for the Future*, New York: McGraw–Hill Book Company.
- Goodman J. (1988) *The political tactics and teaching strategies of reflective, active preservice teachers*, *The Elementary School Journal*, 89 (1), 23–41.
- Grossman P. L. (1987) *A passion for language: A case study of Coleen, a beginning English teacher*, *Knowledge Growth in a Profession Publication Series*, Stanford, CA: Stanford University, School of Education.

- Grossman P. L., Wilson S. M. & Shulman L. S. (1990) *Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching*, [w:] Reynolds M. C. (ed.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon Press, Oxford–New York–Beijing–Frankfurt–Sao Paulo Tokyo–Toronto, s. 23–37.
- Grundy S. (1987), *Curriculum: product or praxis?*, London: Falmer Press.
- The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vol. 9 (T–2), Pergamon Press, Oxford 1985, s. 4992–5092.
- Habermas J. (1983) *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa: PIW.
- Hammersley M. (1997) *O nauczycielu jako badaczu*, Socjologia Wychowania, t. XIII, Toruń: Wyd. UMK, s. 49–77.
- Hartley D. (1992) *Teacher appraisal: a policy analysis*, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Henson K. T. (1997) *Teachers as researchers*, [w:] Sikula J., Buttery T. J., Guyton E., (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Hirst P. (1980) *The PGCE Course and the Training of Specialist Teachers for Secondary Schools*, British Journal of Teacher Education, vol. 6, no. 1, s. 3–21.
- Hirst P. (1983), *Educational Theory*, [w:] Hirst P. (ed.), *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst P. (1990) *The theory — practise relationship in teacher training*, [w:] Booth M., Furlong J. & Wilkin M. (eds.), *Partnership in Initial Teacher Training*, London: Cassell.
- Hoyle E. (1974) *Professionalism, professionalism and the control of teaching*, London Educational Review, 3 (2), s. 13–18.
- Jung–Miklaszewska J. i Rusakowska D. (1995) *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa: IBE.
- Kargulowa (1991) *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły*, Warszawa: WSiP.
- Karkowska–Czarnecka M. (1996) *Przemoc w szkole*, Kraków: „Impuls”.
- Kelly V. A. (1997a) *Obecne trendy i działania polityczne w szkolnictwie wyższym*, Socjologia Wychowania, t. XIII, Toruń: Wyd. UMK, s. 129–143.
- Kelly V. A. (1997b) *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, Toruń: Wyd. UMK, s. 123–159.
- Kemmis S. (1988) *Action research in retrospect and prospect*, [w:] *The Action Research Reader. 3rd edition*, Geelong: Deakin University Press.
- Kemmis S. & McTaggart R. (1982) *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.
- Kerr C. (1998) *Pięć strategii edukacyjnych. Ich główne warianty*, Forum Oświatowe, nr 1 (18), Warszawa–Toruń: Edytor, s. 123–135.
- Kirk D. (1988), *Ideology and school-centered innovation: a case study and a critique*, Journal of Curriculum Studies, 20 (5), s. 449–464.

- Klus–Stańska D. (1993) *Refleksja pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, Kształcenie Nauczycieli. Kwartalnik Pedagogiczny, nr 2, s. 51–61.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Kruk J. (1998) *Filozoficzno–pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków: Impuls.
- Kuhn T. (1968) *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa: PIW.
- Kuhn T. (1976) *Theory — Change as Structure Change: Comments on the Sneed Formalism*, „Erkenntnis”, no. 10.
- Kuhn T. (1988) *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa: PIW.
- Kupisiewicz C. (1995a) *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Kupisiewicz C. (1995b) *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Kwiatkowska H. (red.) (1991), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne — Sekcja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZG ZNP.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska H. (1998) *Kontrowersje wokół kwalifikacji pragmatycznych nauczyciela*, Forum Oświatowe, nr 1 (18), s. 5–15.
- Kwiatkowska H. i Kotusiewicz A. (red.) (1992), *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Warszawa–Łódź: PWN.
- Kwiatkowska H. i Kwieciński Z. (red.) (1996), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń: Edytor.
- Kwiatkowski S. (red.) *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, Warszawa: IBE.
- Kwieciński Z. (1975) *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z. (1990) *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z. (1991) *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Toruń: UMK.
- Kwieciński Z. (1993) *Szkoła potem. Nadzieje i zwątpienia*, [w:] Denek K., Januszkiwicz F. i Strykowski W. (red.), *Edukacja — technologia kształcenia — media*, Poznań: Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, s. 18–31.
- Kwieciński Z. (red.) (1991–1994) *Nieobecne dyskursy*, t. I–IV, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (1996) *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Kwieciński Z. (1997a) *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, Studia Edukacyjne, nr 3, s. 19–29.

- Kwieciński Z. (1997b) *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (1998a) *Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej. Studium empiryczne*, Forum Oświatowe, 1 (18), Warszawa–Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, s. 95–107.
- Kwieciński Z. (1998b) *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] Siemak–Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (1998c) *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 21–23 września 1998 roku w Poznaniu.
- Kydd L. & Weir D. (1993) *Initial teacher training: the professional route to technician status*, British Journal of Educational Studies, 41 (3), s. 400–411.
- Lakatos I. (1995) *Pisma z filozofii nauk empirycznych*, Warszawa: PWN.
- Langford G. (1978) *Teaching as a profession: an essay in the philosophy of education*, London: Macmillan.
- Lawton D. & Gordon P. (1993) *Dictionary of Education*, London: Hodder & Stoughton.
- Leinhardt M. & Smith D. (1985) *Expertise in mathematical instruction: Subject matter knowledge*, Journal of Educational Psychology, no. 77, s. 247–271.
- Leppert R. (1998) Tezy dyskusji panelowej: Pedagodzy młodej generacji w realiach zagrożeń i nadziei: myślenie ku nadziei w przededniu XXI wieku, Bydgoszcz: tekst niepublikowany.
- Lewowicki T. (1997) *Przemiany oświaty*, Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Lieberman A. (1986), *Collaborative research: Workin with, not working on...*, Educational Leadership, 43 (5), s. 28–32.
- Lutomski G. (red.) (1994) *Uczyć inaczej*, Poznań: Wyd. Fundacji „Humaniora”.
- Łukaszewicz R. (1997) *Cywilizacja rozrzuconych kamieni: szkoła jako kawałek innego świata*, [w:] Brzeziński J. i Kwieciński Z. (red.), *Polacy na progu...*, Forum Oświatowe, nr 1–2 (16–17), s. 219–239.
- MacKinnon A. (1987), *Detecting Reflection-in-action among Pre-service Elementary Science Teachers*, Teachin and Teacher Education, vol. 3, no. 2, s. 135–145.
- Malak–Minkiewicz B. (1995) *Szkoła w społeczeństwie demokratycznym*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- McDiarmid G., Ball D. L. & Anderson Ch. (1990) *Why Staying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Specific Pedagogy*, [w:] Reynolds M. C. (ed.) *Knowledge Base for the Begining Teacher*, Oxford–New York–Beijing–Frankfurt–Sao Paulo–Sydney–Tokyo–Toronto: Pergamon, s. 193–207.

- McDonald B. (1984) *Teacher education and curriculum reform; some English errors, Address to Spanish teacher educators*, Valencia, University of Applied Research in Education.
- McEvan H. (1987) *Interpreting the subject domains for students: Towards a rhetorical theory of teaching*, niepublikowana praca doktorska, University of Washington, Seattle.
- McIntyre D. (1988), *Designing a Teacher Education Curriculum from Research and Theory on Teacher Knowledge*, [in:] Calderhead J. (ed.), *Teachers' Professional Learning*, Lewes: Falmer Press, s. 97–114.
- Melosik Z. (1994) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Melosik Z. (1995) *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań: Edytor.
- Melosik Z. (1996) *Tożsamość, ciało, władza*, Toruń: Edytor.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998) *Reforma systemu edukacji*, Warszawa: WSiP.
- Mizerek H. (1994) *W stronę refleksyjnego modelu nauczania*, *Kształcenie Nauczycieli*, nr 4, s. 3–18.
- Mizerek H. (1995) *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*, t. 1, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”, s. 395–411.
- Motycka A. (1978) *Jak wedle Imre Lakatosa nauka wzrastać powinna*, [w:] Krajewski W., Pietrusińska–Madej E. i Zytkow J. M. (red.), *Relacje między teoriami a rozwój nauki*, Wrocław.
- Nalaskowski (1998) *Nauczyciele prowincjonalni u progu reformy szkolnej*, Toruń: Wyd. Marszałek.
- Niemiec J. (1994) *Refleksje o kształtowaniu i funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej*, Białystok: Wyd. UW — Filia w Białymstoku, s. 29–33.
- Niemiec J. (1995) *Szkoły niepubliczne — konkurencja czy partnerstwo*, [w:] Lewowicki T., Mieszalski S., Szymański M. S. (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przelomu*, Warszawa: Wyd. „Żak”, s. 177–183.
- Nowak A. (1996) *Bąble nowego w morzu starego. Podwójna rzeczywistość okresu przemian społecznych*, [w:] Marody M., Gucwa–Leśny E. (red.), *Podstawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa: Instytut Studiów Społecznych, s. 229–251.
- Nowak J. (red.) (1991) *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Oberg A. (1990), *Methods and meaning in action research: The action research journal*, *Theory into Practice*, 29 (3), s. 214–221.
- Obuchowska I. (1989) *Przemoc w wychowaniu*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4.

- Okoń W. (1991) *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Olson M. W. (1990), *The teacher as researcher: A historical perspective*, [w:] Olson M. W. (ed.), *Opening the door to classroom research in school*, Newark: DE: International Reading Association.
- Osterman K. & Kottcamp R. (1993), *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*, California: Corwin Press Inc.
- Pachociński R. (1994) *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa: IBE.
- Paclawska K. (red.) (1996) *Tradycja i wyzwania*, Kraków: Universitas.
- Palka S. (1989) *Teoria pedagogiczna a doświadczenia nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Passmore J. (1980), *The philosophy of teaching*, London: Duckworth Press.
- Passmore J. (1990) *The Philosophy of Teaching*, London: Duckworth Press.
- Pearson A. T. (1994) *Nauczyciel — Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: WSiP,
- Pinar W. (1986), „*Whole, Bright, Deep with Understanding*” *Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method*, [w:] Taylor P. H., Windsor: NFER/Nelson.
- Pollard A. & Tann S. (1987), *Reflective Teaching in the Primary School*, London: Cassell.
- Potulicka E. (1993) *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I: *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Poznań–Toruń: Wyd. Edytor.
- Potulicka E. (1996) *Nowa Prawica a edukacja*, cz. II: *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Potyrała D. (1997), *Kogo edukujemy? Profesjonalni nauczyciele czy „kozy ofiarne”*, Poznań: tekst referatu wygłoszonego w trakcie konferencji organizowanej przez WSP w Bydgoszczy nt. *Przemiany pedagogicznego kształcenia nauczycieli — wrzesień 1997 (maszynopis)*.
- Przyszczykowski K. i Zandecki A. (red.) (1996) *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Radziwiłł A. (1996) *Sześć uwag na temat wychowania*, Znak, nr 11, s. 14–19.
- Ranson S. (1997) *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, Toruń: Wyd. UMK, s. 77–96.
- Ratusz B. (1996) *Edukacja w okresie reform ustrojowych*, Zielona Góra: Wyd. WSP.
- Refleksyjny praktyk. Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium w Kazimierzu Dolnym* (1996), Warszawa: CODN.
- Reid W. (1987) *Thinking About Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems*, London: Routledge & Kegan Paul.

- Reykowski J. (1994) *Psychologiczne antynomie demokracji*, [w:] Ratajczak Z. (red.), *Kolokwia Psychologiczne*, Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN.
- Richardson V. (1997) *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*, [w:] Sikula J. Buttery T. J., Guyton E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Simon & Schuster Macmillan, s. 102–119.
- Rorty R. (1998) *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Rusakowska D. (1994) *Praktyczne implikacje ateoretycznego podejścia do zmian edukacyjnych w Polsce (na przykładzie szkół społecznych)*, Forum Oświatowe, nr 2, s. 105–115.
- Russell T. (1993), *Teachers' professional knowledge and the future of teacher education*, [w:] Gilroy P. & Smith M. (eds.), *International Analysis of teacher Education*, Journal of Teacher Education, 19 (4/5), s. 205–215.
- Russell T. and Munby H. (eds.) (1991), *Reframing: the role of experience in developing teachers' professional knowledge*, [w:] Schon D. (ed.), *The reflective turn: case studies in and on educational practice*, New York: College Teachers Press, s. 164–187.
- Rutkowiak J. (red.) (1995) *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków: Impuls.
- Rutkowiak J. (red.) (1997) *Uczenie się od outsidera*, Kraków: Impuls.
- Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Schön D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, London: Jossey Bass.
- Schultz R. (1992) (red.) *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Toruń: Wyd. UMK.
- Schwab J. (1971), *The practical, II: arts of the eclectic*, School Review, no. 79, s. 493–542.
- Schwab J. (1978) *The Practical: A Language for Curriculum*, [w:] Westbury I. & Wilkoff N. (eds.) *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays of J. J. Schwab*, Chicago: Chicago University Press.
- Schwartz H. (1997) *The changing nature of teacher education*, [w:] Sikula J., Buttery T. J., Guyton E. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Simon & Schuster Macmillan, s. 3–36.
- Sęk H. (1994) *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, [w:] Brzeziński J. i Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń: Edytor, s. 325–344.
- Siemak–Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M. (red.) (1998) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Skilbeck M. (1984) *School-Based Curriculum Development*, London: Harper & Row.

- Solarczyk–Ambrozik E. (1997) *Zmiana społeczna — uczestnictwo społeczne — aktywność edukacyjna dorosłych*, Studia Edukacyjne, nr 3, s. 175–185.
- Solomon J. i Dylak S. (red.) (1998) *Dziecko w świecie przyrody i nauki*, Toruń–Warszawa: Wyd. „Edytor” w Toruniu i Wyższa Szkoła Nauczycielska w Warszawie.
- Sowińska H. (red.) (1996) *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań: PDW „Ławica”.
- Sowińska H. (1997) *Kształcenie nauczycieli przez wprowadzanie w świat dziecka*, Studia Edukacyjne, nr 3, s. 103–113.
- Stemplewska–Żakowicz K. (1996) *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Stenhouse L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.
- Stenhouse L. (1983) *Authority, Education and Emancipation*, London: Heinemann.
- Stenhouse L. (1985) *Research as a Basis for Teaching*, Edited by Rudduck J. & Hopkins D., London: Heinemann.
- Stępniewski I. (1992) *Sieć kolegiów nauczycielskich w świetle potrzeb kadrowych oświaty*, Kształcenie Nauczycieli, nr 1 (1), s. 54–66.
- Szkoły dialogu. Wybór artykułów z miesięcznika „Edukacja i Dialog” z lat 1990–1993* (1994), Warszawa: STO.
- Szkudlarek T. (1997) *Kultura mowy, kultura pisma i edukacja krytyczna*, [w:] Brzeziński J. i Kwieciński Z. (red.), *Polacy na progu...*, Forum Oświatowe, nr 1–2 (16–17), s. 241–267.
- Szymański M. S. (1995) *Polskie społeczeństwo i szkoła w dobie przełomu*, [w:] Lewowicki T., Mieszalski s., Szymański M. S. (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, Warszawa: Wyd. „Żak”, s. 214–229.
- Śliwerska W. i Śliwerski B. (1993) *Edukacja w wolności*, Kraków: „Impuls”.
- Śliwerska W. i Śliwerski B. (1994) *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1991) *Edukacja w wolności*, Kraków: „Impuls”.
- Świda–Zięba H. (1991) *Dziedzictwo psychologiczne totalitaryzmu*, [w:] Sadowski Z. (red.), *Spółczesność posttotalitarne. Kierunki przemian*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- Świerzbowska–Kowalik E. (1996), *Czytać i pisać, aby żyć*, Wiedza i Życie, nr 8.
- Tadeusiewicz G. (1997) *Edukacja w Europie. Szkoła — nauczyciel — doradztwo zawodowe*, Warszawa–Łódź: PWN.
- Trempała J. (red.) (1995) *Rozwijający się człowiek w rozwijającym się świecie*, Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Tripp D. (1996) *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa: WSiP.

- Van Manem M. (1977), *Linking ways of knowing to ways of being practical*, Curriculum Inquiry, no. 6.
- Van Manem M. (1991), *Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting*, Journal of Curriculum Studies, 23 (6), s. 507–536.
- Walker R. (1985), *Doing classroom research: a handbook for teachers*, London: Methuen.
- Walsh P. (1993), *Education and Meaning. Philosophy in Practice*, London–New York: Cassell.
- Whitty G. (1985), *Sociology and School Knowledge*, London: Metlmen.
- Witkowski L. (1997) *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (red.) (1998) *Listy o edukacji*, Forum Oświatowe, nr 2 (19).
- Wnuk–Lipiński E. (1996) *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Warszawa: PWN.
- Wołoszyn S. (1992) *Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli*, [w:] Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.), *Nauczyciele nauczycieli*, Warszawa–Łódź: PWN.
- Yinger R. J. (1997) *Professional Development Standards as a New Context for Professional Development in the USA*, Tekst referatu wygłoszonego w trakcie International Study Association on Teacher Thinking, Kilonia.
- Young M. F. D. & Whitty G. (eds.) (1976) *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton Books.
- Young M. F. D. & Whitty G. (eds.) (1977) *Society, State and Schooling*, Lewes: Falmer Press.
- Zamiara K. (1978) *Filozofia odkryć naukowych Paula K. Feyerabenda*, [w:] Krajewski W., Pietruska–Madej E. i Zytkow J. M. (red.), *Relacje między teoriami a rozwój nauki*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zawadowska J. (1998), *Reformujmy szkołę!*, Życie, 15 IV 1998 r.
- Zeichner K. & Liston D. (1987), *Teaching student teachers to reflect*, Harvard Educational Review, 57 (1), s. 23–48.

ISBN 83-87284-06-8