

Joanna Malinowska  
UWr, Wrocław

## Wymiary u/formowania kompetencji komunikacyjnych nauczycieli – refleksja nad edukacją Z badań własnych nad kompetencjami komunikacyjnymi nauczycieli<sup>1</sup>

Wyniki badań w zakresie jakości kompetencji komunikacyjnych nauczycieli oraz analiza ich uwarunkowań w odniesieniu do założeń konstruktoryzmu, interakcyjnej teorii komunikacji oraz teorii socjologii wiedzy, stanowią punkt wyjścia do refleksji nad edukacją nauczycieli. Tekst jest rozwinięciem tezy, że rozdział między wiedzą o edukacji a praktyką edukacyjną, wyraża się w niskiej jakości kompetencjach komunikacyjnych nauczycieli i wynika z zachwiania równowagi pomiędzy możliwościami zdobywania przez kandydatów na nauczycieli doświadczeń bezpośrednich i pośrednich. Budują one świadomość nauczycielską, na którą składa się wiedza (co wiem) i styl poznawczy (jak wiem). Kompetencje komunikacyjne mogą uformować się tylko podczas przenikania się obu rodzajów doświadczeń w toku własnej edukacji nauczycieli. Edukacja nauczycieli, podczas której można mówić o procesie u/formowania kompetencji komunikacyjnych, zachodzi w dwóch wymiarach: formalnym i biograficznym.

Pierwszy wyraża się w treściach zawartych w programach kształcenia, drugi wymiar stanowią osobiste doświadczenia uczących się. W artykule zawarte zostały propozycje zmian w podejściu do edukacji nauczycieli, uwzględniające włączenie wymiaru biograficznego w proces stawania się nauczycielem.

Punktem wyjścia do rozważań są wyniki badań nad kompetencjami komunikacyjnymi nauczycieli wrocławskich szkół podstawowych (Malinowska, 2008). Celem badań było określenie jakości kompetencji komunikacyjnych nauczycieli (I etap badań) oraz opisanie biograficznego wymiaru ich u/formowania (II etap badań). W pierwszym etapie badań wykorzystałam podstawy metodologii opartej na założeniach filozofii pozytywistycznej i posłużyłam się metodą pedagogicznego sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Uzyskany tą drogą badawczy materiał empiryczny pozwolił odnieść się do części zewnętrznej kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. Sfera związana z wewnętrznymi przekonaniem nauczyciela i jego poczuciem kompetencji pozostała niedostępna. Źródłem wiedzy o czynnikach kształtujących kompetencje komunikacyjne

---

<sup>1</sup> Prezentowane w artykule wyniki badań stanowią część realizowanego w latach 1999-2000 projektu badawczego. Przedmiotem badań były kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole.

nauczyciela jest jego własne doświadczenie i nadawanie mu znaczeń — stanowiące podstawę konstruowania teorii osobistych i wewnętrznych przekonań o możliwości wykorzystania ich do budowania udanych relacji międzyludzkich. Dlatego w drugim etapie postępowania badawczego wykorzystałam wzorzec humanistyczny, opierając się na podejściu jakościowym, w którym świat społeczny jest „światem konstruowanym przez działanie i wzajemne oddziaływanie ludzi”, a te konstrukcje są obdarzone „sensem i znaczeniem” (Urbaniak-Zajęc, Piekarski, 2001, s. 22). Zastosowałam zatem metodę biograficzną, która pozwala objąć świat wewnętrznych doznań i przeżyć człowieka. Technika gromadzenia materiału był wywiad narracyjny, zaś techniką analizy — sekwencyjna analiza narracji. Metody ilościowe i jakościowe potraktowałam zatem jako komplementarne wobec siebie. Taki zabieg umożliwia — zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej — przewyższenie słabości każdego z podejść badawczych stosowanych oddzielnie (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 135). W konsekwencji takiego podejścia sposób opracowania zgromadzonego materiału empirycznego przyjął również charakter jakościowo-ilościowy.

W tekście odwołuję się do założeń interakcyjnej teorii komunikacji, do konstruktywizmu bazującego na przekonaniu o nieistnieniu/nieistotności różnicy jakościowej między wiedzą potoczną a wiedzą naukową człowieka oraz do teorii socjologii wiedzy — traktowanych nie jako doktryna epistemologiczna, lecz jako składnik analiz metodologicznych.

Z jakością społecznego funkcjonowania nauczyciela wiążą się jego kompetencje zawodowe. Ze względu na interaktywny charakter edukacji, szczególnego znaczenia nabierają kompetencje komunikacyjne. Stanowią kategorię podmiotową jednostki bądź grupy zawodowej. Zdobywa się je w toku doświadczenia życiowego. Zdefiniowałam je jako zdolności, które oparte są na wewnętrznych przekonaniach nauczyciela o ich wartości, umożliwiające w różnych sytuacjach wykorzystanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia w nawigowaniu i podtrzymywaniu udanych relacji międzyludzkich. Zatem kompetencje komunikacyjne nauczyciela ujęłam jako strukturę poznawczą, złożoną z wiedzy i umiejętności podpartych przekonaniem o możliwości efektywnego ich wykorzystywania w warunkach nowych, niestandardowych, do których niewątpliwie należą sytuacje edukacyjne. W takim rozumieniu odnoszą się do sfery intrapersonalnej, wewnętrznej, ujawniającej się w autodialogu, w sytuacjach refleksji w/nad własnym działaniem oraz do sfery interpersonalnej, wyrażającej się w uzewnętrznieniu własnych intencji wobec innych. Na kompetencje komunikacyjne, budujące profesjonalizm nauczyciela, składają się więc trzy komponenty, które stanowią o ich jakości: wiedza, umiejętności i przekonania nauczycieli.

Wiedza, a raczej system wiedzy, jest tu rozumiany jako podstawa każdego działania, tak więc i zdobywania praktycznych umiejętności, i budowania wewnętrznych przekonań nauczyciela.

Wiedza pozwala nauczycielowi diagnozować i rozumieć sytuacje edukacyjne, interpretować je, przewidywać następstwa zdarzeń (w czym przejawia się profetyzm nauczyciela), reakcje partnerów edukacyjnych, projektować działania edukacyjne, podejmować decyzje z uwzględnieniem perspektywy przyszłości, oczekiwanych efektów. Umiejętności, stanowiące drugi komponent kompetencji komunikacyjnych, wnoszą równowagę w relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem, oparte na wymianie brania i dawania. Dysponowanie zasobem przekonań, jako składowych kompetencji komunikacyjnych, daje nauczycielowi poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie podczas realizacji projektowanych działań, przesądza o autentyczności i wiary-

godności nauczyciela, decyduje więc o szczerości przekazu intencji. Jednocześnie chroni przed niepewnością, a w efekcie przed niekonsekwencją działań, która jest zębna w praktyce edukacyjnej.

Prowadzone badania odnosiły się do głównej płaszczyzny kompetencji komunikacyjnych nauczyciela – płaszczyzny dyspozycyjnej<sup>2</sup>, uwzględniającej trwałe właściwości jednostki (Stasiakiewicz, 1999, s. 147-148). Właściwości te odzwierciedlają się w wiedzy, będącej bazą dla kompetencji. Wyróżniłam 4 kategorie wiedzy istotne dla budowania kompetencji komunikacyjnych nauczyciela: wiedzę profesjonalną, wiedzę normatywną, wiedzę o komunikowaniu i wiedzę opartą na doświadczeniu.

Wiedzę profesjonalną stanowi systematyczna wiedza nauczyciela w zakresie procesu nauczania-uczenia się i miejsca tego procesu w systemie oświaty. Jest ona niezbędna w jego działalności intencjonalnej. To z tego rodzaju wiedzy nauczyciel czerpie przy planowaniu i organizowaniu procesu edukacyjnego. Systematyczna wiedza profesjonalna to podstawa świadomego modyfikowania własnych zamierzeń i zachowań, a sytuacje edukacyjne, ze względu na swoją niepowtarzalność, wymagają umiejętności modyfikowania działań. Część wiedzy i zachowań, jakie nauczyciel wnosi w intencjonalną sytuację edukacyjną, dotyczy wartości. Wnosi zatem to, co sam uważa za wartość, to co jemu jest znane, bliskie i w co wierzy. Jego poglądy składają się na wiedzę normatywną, tworzą ramy i normy dla sytuacji edukacyjnych. Wiedza normatywna ujawnia się w zasadach, jakie nauczyciel stosuje w trakcie praktykowania: co uznaje za najważniejsze w nauczaniu, jakie rodzaje uczenia się uważa za pożądane. Ten rodzaj wiedzy determinuje zestaw możliwości, spośród których nauczyciel wybierze cele do osiągnięcia. Wiedza oparta na doświadczeniu wyraża się w stylu działania nauczyciela. Jest z jednej strony źródłem wiedzy, jaką nauczyciel wnosi do praktyki, z drugiej zaś praktykowanie staje się źródłem tego rodzaju wiedzy. Jest ona najświeższa i najbliższa nauczycielowi, choć nie zawsze „prawdziwa” czy rzetelna, głównie dlatego, że niełatwo poddaje się obróbce. Wiedza oparta na doświadczeniu jest też podstawą zdobywania/doskonalenia umiejętności. Czwarta wyróżniona kategoria to wiedza o komunikowaniu, obejmująca wiedzę o możliwościach uruchamiania i zamykania procesów grupowych, o zasadach efektywnego komunikowania się. Odpowiada za tworzenie wzorców komunikacji.

Analiza czterech obszarów kompetencji komunikacyjnych prowadziła do kolejnych poziomów uszczegóławiania zmiennych i w efekcie do skonstruowania 21 stwierdzeń (ze skalowaniem w wersji Likerta), zawartych w kwestionariuszu ankiety (Malinowska, 2008, s. 57-58).

O **wiedzy profesjonalnej** nauczyciela sądziłam na podstawie ustosunkowania się do następujących stwierdzeń:

1. Wiedza merytoryczna (kierunkowa z nauczanego przedmiotu) nie jest najważniejsza w pracy nauczyciela.
2. Edukacja nie jest przekazywaniem wiedzy przeszłej.
3. Proces edukacyjny to gromadzenie informacji i ich powtarzanie według ustalonego planu.

---

<sup>2</sup> Pozostałe płaszczyzny stanowią: płaszczyzna aktualizacyjna, na którą składają się umiejętności wykorzystania posiadanych sprawności; płaszczyzna kompetencji własnej, obejmująca subiektywne przekonanie nauczyciela o posiadaniu właściwości świadczących o kompetencji; płaszczyzna kompetencji nadanej, wyrażająca się w języku opisu właściwości i funkcjonowania nauczyciela oraz zawierająca oceny poziomu jej przystosowania do oczekiwań społecznych.

4. Edukacja we współczesnej szkole nie jest nastawiona na reprodukcję wiedzy.
5. Rola specjalisty przedmiotowego jest podstawowa dla nauczyciela w szkole.  
Stwierdzenia odnoszące się do **wiedzy normatywnej** nauczyciela przyjęły brzmienie:
  1. Nie można nauczyć tego, co dobre i złe.
  2. Uczeń w szkole jest wolnym człowiekiem.
  3. Szkoła zaspakaja potrzeby dzieci.  
Poniższe stwierdzenia dotyczyły **wiedzy opartej na doświadczeniu**:
    1. Dobry nauczyciel zna zainteresowania swoich uczniów.
    2. Praca zbiorowa jest najlepszą formą pracy z liczną klasą.
    3. Nauczyciel powinien organizować nauczanie w oparciu o znajomość różnych sposobów przyswajania wiedzy przez uczniów.
    4. Nauczyciel powinien stosować w pracy tylko kary.
    5. Praca w małych grupach jest warunkiem niezbędnym do rozwijania udanych relacji między nauczycielem a uczniami.
    6. Stosowanie nagród w pracy dydaktycznej przynosi pożądane efekty.
    7. Uczniowie nie są zaangażowani w proces uczenia się na lekcji.  
W kategorii **wiedzy o komunikowaniu** znalazły się następujące stwierdzenia:
      1. Kiedy uczeń nie zgadza się z oceną stawianą mu przez nauczyciela, nauczyciel powinien podjąć negocjacje.
      2. Najefektywniejszym stylem pracy nauczyciela jest styl demokratyczny.
      3. Uczniowie klas VI nie wiedzą jeszcze co jest dla nich dobre, dlatego decyzje za nich powinien podejmować nauczyciel.
      4. Na lekcji jest zawsze czas na wzajemne zadawanie sobie pytań i udzielanie odpowiedzi.
      5. Konflikty są naturalnym zjawiskiem w pracy nauczyciela z uczniami.
      6. Uczniowie powinni mieć swobodę wyboru zagadnień, nad którymi będą pracować.

Do każdego stwierdzenia nauczyciel miał się ustosunkować według następującego kontinuum, któremu przyporządkowałam wartości liczbowe:

· zdecydowanie się zgadzam	0 pkt.
· raczej się zgadzam	1 pkt.
· nie mam zdania	2 pkt.
· raczej się nie zgadzam	3 pkt.
· zdecydowanie się nie zgadzam	4 pkt.

Zgodnie z regułą, iż skala Likerta nie posiada naturalnego punktu zerowego, odpowiedź „nie mam zdania” nie mogła być oznaczona tą wartością liczbową (Maynz, Holm, Hübner, 1985, s. 75).

W tym etapie badań wzięło udział 112 nauczycieli, uczących różnych przedmiotów, z wyłonionych do badań szkół podstawowych. W odniesieniu do wiedzy profesjonalnej badaniu podlegał sposób myślenia, a więc pośrednio także działania, nauczycieli w zgodzie z przekonaniem dotyczącym miejsca wiedzy i roli nauczyciela w procesie edukacji. Najlepszą bazę dla kompetencji komunikacyjnych w kategorii wiedzy profesjonalnej uzyskało 16,07% badanych. Duże rozproszenie punktów wskazuje, że wiedza profesjonalna nauczycieli jest bardzo niejednorodna, często sprzeczna wewnętrznie. Charakteryzuje się brakami w podstawowego kanonu wiedzy pedagogicznej. To wiedza, której warstwa informacyjna pozwala odpowiedzieć na pytanie „jak się rzeczy mają”. Niedoskonała jest jej naukowa warstwa pozwalająca poszukiwać odpowiedzi na pytanie „dlaczego rzeczy się tak mają”, stanowiąca o świadomych decyzjach nauczycieli. Można to tłumaczyć zmieniającą się sytuacją w edukacji. Badani nauczyciele w trakcie zdobywania kwalifikacji byli przygotowywani do pracy w innym systemie i ich kształcenie podporządkowane było innym ideałom i celom, które dziś są nieaktualne, a często i skompromitowane. Próbuje oni zatem, z różnym skutkiem, jak pokazały wyniki badań w tym zakresie, łączyć „starą” wiedzę i podejście z „nową”.

Zestawiając uzyskane w zakresie tej kategorii wiedzy wyniki ze stażem pracy badanych nauczycieli, zauważyć można pewną prawidłowość. Najmniej korzystnie wypadają nauczyciele o stażu pracy w przedziale 5–9 lat. Wynik ten potwierdza wniosek o dalekim od dobrego poziomu przygotowaniu do zawodu przez instytucje kształcące nauczycieli. Nauczyciele, którzy doświadczają braków w tym zakresie, podejmują – właśnie w pierwszych latach pracy – wysiłek uzupełnienia tej wiedzy na różnego rodzaju kursach i szkoleniach, co procentuje w kolejnych latach. Nauczyciele między 10. a 20. rokiem pracy uzyskują zróżnicowane wyniki. Można przypuszczać, że czynnikiem różnicującym jest indywidualne podejście każdego nauczyciela do problemu doskonalenia zawodowego. Takie wyjaśnienie potwierdza też fakt, że obraz wiedzy profesjonalnej nauczycieli po 20 latach pracy znów zmienia się na niekorzyść, ich wyniki w tym zakresie są porównywalne z wynikami uzyskanymi przez początkujących nauczycieli.

Wyrażenie aprobaty lub dezaprobaty do skonstruowanych zdań, w odniesieniu do wiedzy normatywnej, pozwoliło na określenie: po pierwsze normy, która stanowi podstawę oddziaływań wychowawczych nauczyciela (dialog lub nakaz), po drugie stanowiska nauczyciela wobec świata wartości ucznia (uznania jego odmienności lub „narzucenia” swojego widzenia) i po trzecie standardu waluacji. Dla większości badanych podstawę oddziaływań wychowawczych stanowi nakaz i przymus, a normą jest próba narzucenia przez nauczyciela własnej perspektywy widzenia świata. Wynikać to może z bardzo licznych klas, przyjęcia sztywnej i tradycyjnej roli nauczyciela oraz nauczania przedmiotowego. W mniejszości są ci, którzy uznają podmiotowość uczniów oraz ich prawo do konstruowania własnej wiedzy. Tak więc zdecydowana większość badanych (75%) lokuje się w przedmiotowym standardzie waluacji. Właściwością tego standardu jest to, że oceny dobra i zła noszą charakter arbitralny, opierają się na stereotypach, a nie na analizie sensu aktualnej sytuacji. Utrudnia to zachowanie równowagi w relacjach Ja-nauczyciel i Ty-uczeń. Pozostała grupa badanych może, choć nie musi, reprezentować podmiotowy standard waluacji. Uznanie przez nich, iż „ucznia nie można nauczyć tego, co jest dobre, a co złe” może wynikać z przyjętego stanowiska, iż ich świat wartości może być odmienny od świata wartości, który będą w stanie zaakceptować uczniowie, kiedy wejdą w dorosłość (podmiotowy standard ewaluacji) lub przekonania o beznadziejności wszelkich poczynań w tym kierunku, bo

uczniów i tak niczego nie można nauczyć (przedmiotowy standard walucji). Wiedza normatywna badanych nauczycieli nie pozwala otworzyć się im na świat znaczeń ucznia. Zależna jest od nauczycielskich wyobrażeń o własnych powinnościach, od zespołu przekonań ugruntowanych w toku kształcenia w uczelni i podczas pracy zawodowej. Takie podejście zawęży nauczycielom perspektywę odniesień i stanowić może blokadę w osiągnięciu porozumienia z uczniami. Ograniczać może także pole działania, gdyż ten rodzaj wiedzy determinuje rozwiązania, które są możliwe do przyjęcia przez nauczycieli ze względu na uznawane przez nich wartości i zasady. Najczęściej nauczyciele nie uświadamiają sobie, że przyjęte normy stanowią wewnętrzny filtr. Źródła takiego stanu rzeczy można upatrywać w przebiegu własnych karier uczniowskich i przeniesionych z przeszłości stereotypów myślenia o miejscu uczniów w procesie edukacji. Zestawiając punkty uzyskane w tej kategorii wiedzy ze stażem pracy badanych nauczycieli, zauważyć można, że najbardziej zróżnicowaną grupę stanowią nauczyciele z najdłuższym stażem. W pozostałych grupach nauczycieli uzyskana średnia punktów jest porównywalna. Można zatem wnioskować, że pierwsze 20 lat pracy w szkole w nieznacznym stopniu modyfikuje wewnętrzne przekonania nauczycieli i dopiero po tym czasie funkcjonowania w zawodzie wiedza normatywna zaczyna się zmieniać. Wytlumaczeniem takiego stanu rzeczy może być zachodzący w tym czasie proces przechodzenia z jednej fazy życia do drugiej, czy też doświadczenia związane z wychowywaniem własnych dzieci.

Pod względem wiedzy opartej na doświadczeniu badani stanowią zaskakująco jednorodną grupę nauczycieli, o doświadczeniach prowadzących do podobnych wniosków i uogólnień. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że wiedza oparta na doświadczeniu stanowi raczej instrument adaptacji nauczycieli do warunków, w jakich przychodzi im działać, niż jest podstawą do dokonywania zmian. Wyniki pokazują również, że nierzadko subiektywna wiedza nauczycieli opiera się na błędnych założeniach i przypuszczeniach nauczycieli. Jest to tym bardziej niepokojące, że, jak wykazały badania, z tej właśnie wiedzy nauczyciele czerpią najwięcej dla praktyki. Działania nauczycieli są skierowane na zbiorowość, którą stanowią uczniowie w klasach, a nie zarządzanie grupą czy oddziaływanie poprzez grupę. Małe zróżnicowanie wewnątrz grupy badanych nauczycieli uwidacznia się też przy zestawieniu z przepracowanymi w szkole latami. Z tego obrazu można wnioskować, że na każdym etapie pracy nauczyciele zdobywają podobne doświadczenia w sferze funkcjonowania w zawodzie, co w rezultacie prowadzi ich do nadawania doświadczeniom podobnych znaczeń i budowania podobnych stereotypów myślenia.

Wiedza o komunikowaniu jest podstawą do budowania i doskonalenia udanych relacji nauczyciela z uczniami, pozwala na właściwy dobór sposobów oddziaływania na ucznia w sferze interpersonalnej. Związana jest z problematyką podejmowania negocjacji, decyzji, czynienia uczniów współodpowiedzialnymi za proces nauczania-uczenia się, uwzględniania informacji zwrotnej. Ustosunkowanie się nauczycieli do prezentowanych w tym zakresie stwierdzeń pozwoliło na ustalenie wzorca komunikacyjnego nauczycieli. Większość badanych deklaruje, że ucznia można dopuścić do współdecydowania o sobie i swoim postępowaniu oraz przyjmowania przez to odpowiedzialności za własne decyzje. Bliski jest im wzorzec komunikacyjny oparty na współpracy. Otrzymany wynik świadczy o dwukierunkowej komunikacji. Prawie 35% nauczycieli z badanej grupy prezentuje postawę nauczyciela sterującego, umieszcza się w modelu autorytarnym, który charakteryzuje się „sterowaniem uczniem”. Tym samym przyznaje sobie prawo i obowiązek decydowania za

uczni. Z takim podejściem wiąże się jednocześnie przejęcie przez nauczycieli całkowitej odpowiedzialności za konsekwencje działania uczniów. To nauczyciele preferujący model o jednostronnym przepływie informacji, wskazujący na model transmisyjno-reprodukcyjny. Odkryty, dominujący opór nauczycieli w kwestii przyznania uczniom swobody w dokonywaniu wyboru treści, realizowanych na zajęciach, świadczy o tym, że programy nauczania rozumiane są wciąż przez większość ankietowanych nie jako oferta edukacyjna dla uczniów, z której mogą oni wybierać, lecz jako „droga”, przez którą należy ich przeprowadzić. Porównując uzyskane wyniki w grupach nauczycieli o różnym stażu pracy, zauważyć można wyraźną dynamikę zmiany w zakresie wiedzy o komunikowaniu. Najmniej korzystnie wypadają młodzi stażem nauczyciele (od 0 do 5 lat pracy). Z kolejnymi latami wiedza ta zyskuje na jakości. Stabilizuje się w okresie 10.–14. roku pracy, po upływie tego czasu obraz jej nie ulega już większym zmianom.

Prezentowana przez nauczycieli jakość wiedzy w omówionych kategoriach nie stanowi dostatecznej bazy dla budowania pozostałych płaszczyzn kompetencji komunikacyjnych. Wiedza nauczycieli o komunikowaniu, choć najlepsza jakościowo spośród wszystkich badanych kategorii wiedzy, jest – wynika z badań – niewystarczająca. Nauczyciele realizują powierzchowne formy komunikacji i linearny jej model. Ich działanie cechuje asymetryczność informacji zwrotnych (od nauczyciela do ucznia). Nie są więc w stanie budować komunikacyjnego modelu edukacji tylko w oparciu o tę wiedzę.

System wiedzy, stanowiący podstawę kompetencji komunikacyjnych badanych nauczycieli, powoduje, że nauczyciele ograniczają możliwości i potencjał grupy, jaką stanowią uczniowie, nie są otwarci na światy znaczeń uczniów. Nie dostrzegają także potrzeby i konieczności dokonywania radykalnych zmian (głównie mentalnych) w podejściu do procesu nauczania-uczenia się. Niejednorodność tej wiedzy i różny jej poziom u poszczególnych nauczycieli utrudnia im uzgodnienie między sobą znaczeń zdarzeń i zjawisk (Malinowska 2008, s.95-116).

W drugim etapie badań kompetencjom komunikacyjnym nauczycieli przyjrzałam się z perspektywy ich osobistych teorii i subiektywnego nadawania znaczenia doświadczeniom biograficznym. Teorie są częścią profesjonalnej biografii nauczyciela i jednocześnie wytworem tej biografii. Budowane są na bazie osobistych doświadczeń przebiegu kariery uczniowskiej, studenckiej i nauczycielskiej. Stanowią więc konstrukcję podmiotową, składającą się nie tylko z faktów wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń, lecz także z ich przeżywania, interpretowania, poszukiwania nowych znaczeń. Próbę uchwycenia znaczenia życiowych doświadczeń dla budowania kompetencji komunikacyjnych podjęłam poprzez analizę narracji nauczycielskich. W tym etapie badań wzięło udział 10 nauczycieli (6 nauczycieli języka polskiego, 2 matematyki, 1 biologii, 1 wychowania fizycznego), którzy zostali wskazani przez swoich uczniów w kategorii ulubiony nauczyciel. Wyłonionych tą drogą nauczycieli uznałam za reprezentujących w stopniu najwyższym – spośród wszystkich biorących udział w badaniach – pożądaną cechy, umożliwiającą realizację założeń komunikacyjnego modelu edukacji.

Analiza materiału badawczego potwierdziła, że działanie nauczycieli ściśle związane jest z ich świadomością, budowaną na doświadczeniach i przeżyciach. Żadna z badanych osób nie przytoczyła faktów, które wskazywałyby na szkołę wyższą jako przestrzeń oferującą okazje do gromadzenia doświadczeń ważnych dla późniejszego, efektywnego funkcjonowania w szkole. Największe znaczenie dla budowania się świadomości

mości nauczycielskiej mają – jak wynika z badań – doświadczenia i przeżycia z okresu ich własnych karier szkolnych. To dlatego nauczyciele próbują przenosić wzorce podpatrzone i zapamiętane u swoich nauczycieli, powielając w ten sposób rutynowe procedury ustalania relacji między sobą a uczniami.

Niezwykle wyraźne są doświadczenia z początkowego okresu ich pracy. Analiza zdarzeń, w których badani uczestniczyli na starcie do swojej kariery zawodowej, ukazuje ich na polu doznawania niewystarczających kompetencji do pracy z uczniami. Na tym etapie dużą rolę odgrywa intuicja, z czasem dopiero podbudowywana wiedzą opartą na doświadczeniach z własnego praktykowania. Tak więc nauczyciele z czasem odkrywają znaczenie wiedzy w procesie osobistego doświadczania jej przydatności. Badani przypisują autoedukacji wysoką rangę. Przebiega ona dwutorowo, związana jest z zaspakajaniem potrzeby samorealizacji w sferze osobistej i sferze zawodowej.

Przedstawione wyniki badań w zakresie jakości kompetencji komunikacyjnych nauczycieli oraz analiza ich uwarunkowań pozwalają na postawienie tezy, że rozdział między wiedzą o edukacji a praktyką edukacyjną, wyraża się w niskiej jakości kompetencjach komunikacyjnych nauczycieli, a wynika z zachwiania równowagi pomiędzy możliwościami zdobywania przez kandydatów na nauczycieli, w trakcie studiów, doświadczeń bezpośrednich i pośrednich. Tezę tę uzasadniam poniżej.

### **Wymiary u/formowania kompetencji komunikacyjnych nauczycieli**

Uczenie się jest aktywnym poszukiwaniem znaczeń. Następuje w wyniku interpretowania faktów, zjawisk i zdarzeń, poprzez nadawanie znaczeń doświadczeniu i przeżywaniu (Blumer, 1984, s. 74). Sposób konstruowania znaczeń może przyjąć charakter negocjacyjny, kiedy następuje w toku uzgodnień społecznych lub przymusu interpretacyjnego poprzez narzucanie gotowych sensów i interpretacji (Zemło, 2006, s. 31). Budowana przez człowieka wiedza ma więc jednocześnie wymiar osobisty – wynikający z doświadczeń biograficznych – i wymiar społeczny – wynikający z ustalania jej w czasie kontaktów z innymi. Niezależnie od tego, czy człowiek pozostaje w dialogu czy monologu znaczeń, zawsze źródłem jego wiedzy i podstawą uczenia się są doświadczenia własne: bezpośrednie i pośrednie.

Doświadczenia bezpośrednie obejmują stany psychiczne i poznanie zmysłowe. Warunkiem takiego doświadczenia jest bezpośrednie uczestnictwo w zdarzeniu, własna eksploracja człowieka, obserwacja i naśladownictwo innych. Konstruowana w ten sposób wiedza przyjmuje charakter wiedzy ateoretycznej (Bohnsack, Schaffer, 2004, s. 133), wyrażającej się w habitusie, w stylu działania człowieka. Można nazwać je doświadczeniami I stopnia. Nauczycielom dysponującym podobnymi cechami wiedzy teoretycznej łatwo jest osiągnąć bezpośrednie wzajemne rozumienie, głównie za sprawą edukacyjnych przestrzeni doświadczenia, które „konstytuują się na fundamencie wspólnego przeżycia przekazu wiedzy w (publicznych) instytucjach edukacyjnych oraz poprzez przyjęcie zinstytucjonalizowanego wzoru przebiegu edukacji” (Bohnsack, 2004, s. 23).

Doświadczenia pośrednie obejmują osobowe i pozaosobowe źródła. Sięga się do nich intencjonalnie. Osobowe źródła to najczęściej relacje innych osób z własnymi przeżyciami, płynące w postaci zakodowanych werbalnie komunikatów. Następuje tu doświadczenie komunikatywne (doświadczenie II stopnia), przyjmujące postać tłumaczenia sensu i znaczenia działań innych, interpretowania ich zamiarów i motywów. Do



porozumienia między nauczycielami dochodzi więc poprzez naprzemienną interpretację, co łączy się z koniecznością komunikatywnego przedstawiania odmiennych sposobów działania. Interpretowanie jest zawsze zgodne z osobistą wiedzą i osobistymi znaczeniami człowieka. Takie doświadczanie prowadzi do ujmowania rzeczywistości w postaci wiedzy proceduralnej. Biorą w nim udział dwa procesy: asymilacji (dopasowania nowych elementów do istniejących w umyśle struktur wiedzy) i akomodacji (dopasowania wiedzy do otoczenia, w efekcie do zmiany reprezentacji świata). W pozaosobowych źródłach interpretacja jest udziałem innych, do tworzenia znaczeń dochodzi w sposób wtórny (media, podręczniki). To doświadczenie III stopnia.

Kompetencje komunikacyjne mogą uformować się tylko podczas przenikania się doświadczeń bezpośrednich i pośrednich, w toku własnej edukacji nauczycieli, w warunkach negocjacji znaczeń. Oba te rodzaje doświadczeń budują świadomość nauczycielską, na którą składa się wiedza (co wiem) i styl poznawczy (jak wiem). Edukacja nauczycieli, podczas której można mówić o procesie u/formowania kompetencji komunikacyjnych, zachodzi więc w dwóch wymiarach: formalnym i biograficznym.

Pierwszy wyraża się w treściach zawartych w programach kształcenia i sposobach ich realizacji. Autorzy programów uwzględniają najnowsze wyniki badań z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych, a więc podstawą ich tworzenia są budowane teorie naukowe. Teorie te odzwierciedlają się bardziej/szybciej w treściach (następuje ciągła aktualizacja ich doboru i układu), mniej/wolniej w formie (to ciągle zestaw zagadnień do omówienia), narzucającej podejście do ich realizacji. W tym wymiarze studenci – nauczyciele mają możliwość budowania wiedzy wyrażającej się w pytaniu „co wiem”. Do uczenia się dochodzi głównie poprzez zapośredniczenie wiedzy, a więc poprzez doświadczenie pośrednie II i III stopnia, dominujące w tradycyjnym kształceniu nauczycieli. W efekcie takiego doświadczania budowana wiedza staje się zamkniętym, skończonym i wystandaryzowanym produktem końcowym, podlegającym i poddającym się ocenie.

Drugi wymiar formowania kompetencji komunikacyjnych stanowią osobiste doświadczenia osób uczących się. Duże znaczenie mają więc warunki, w jakich budują się te doświadczenia. Każde nowe znaczenie jest zależne zarówno od zasobu uprzednich doświadczeń, które w postaci „wiedzy podręcznej” służą w nowych sytuacjach za schemat odniesienia (Schütz, 2008, s. 18), jak i od aktualnych doznań i doświadczeń. Stawanie się nauczycielem jest wynikiem interakcji z otoczeniem, z innymi (dysponującymi odmienną wrażliwością i stylem przetwarzania informacji, odmienną wiedzą). Możliwa i pożądana staje się więc konfrontacja różnych doświadczeń, różnych schematów interpretacyjnych, wyznawanych wartości, filtrowanie własnych przekonań przez różnorodność spojrzeń. W działaniu (komunikacyjnym) buduje się wiedza osobista, normatywna, tworzą wzory odniesień, widoczne w stylu poznawczym nauczyciela (jak wiem). Taki sposób podejścia do odmienności i wielości doświadczeń i rozumienia jest wciąż wymiarem mało obecnym w tradycyjnym podejściu do kształcenia nauczycieli.

### **Refleksja nad edukacją nauczycieli**

Budowanie świadomości nauczycielskiej i stawanie się nauczycielem jest procesem całościowym, aktywnym, konstruktywnym i kumulacyjnym, co oznacza konieczność ukierunkowania edukacji nauczycieli na analizę ich poglądów, rekonstrukcję istniejących reprezentacji świata, zmianę jakościową wiedzy studiują-

cych poprzez aktywne poszukiwanie własnej drogi dochodzenia do celu. Kształcenie nauczycieli, w którym dominuje bazowanie na doświadczeniach pośrednich, nie uwzględnia konieczności dostarczenia studentom okazji do uruchamiania refleksji nauczycielskiej na etapie studiowania. Wiedza psychologiczna i pedagogiczna ukazywana jest jako „skończona”, zamknięta, nad którą nie ma już dyskusji, przez co możliwa jest tylko refleksja „odroczone”. Czas studiowania nie jest efektywnie wykorzystywany do doświadczania i szukania przez przyszłych nauczycieli uzasadnień podejmowanych przez nich działań praktycznych i osadzania tychże działań w teorii. Natomiast studia wyposażają przyszłych nauczycieli w inne umiejętności życiowe: zaradność, samodzielność. Jest to jednak wątek „obok” edukacji i nie przenosi się na sferę praktyki szkolnej. Student musi więc mieć okazję do budowania swojej osobistej wiedzy, która pomoże mu krytycznie definiować rzeczywistość. Wymagałoby to tworzenia warunków sprzyjających budowaniu warstwy wiedzy naukowej, proceduralnej, o sposobach rozumiejącego działania, a więc dyskusji zarówno z samym sobą, jak i z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Poza tym wiedza wytwarzana jest głównie w warunkach nierówności relacji społecznych (przy dominacji narzucającego sensy i znaczenia nauczyciela akademickiego), a więc do jej konstruowania dochodzi w wyniku przymusu interpretacyjnego. Mimo odmiennych doświadczeń osobistych, nauczyciele mają więc podobne doświadczenia edukacyjne i profesjonalne. Charakteryzują się one tym, że wysiłki, podejmowane w celu zdobycia wiedzy, zmierzają do uchwycenia jej praktycznego wymiaru, co jest efektem kształcenia na uczelniach, w których dominuje jeden – formalny – wymiar edukacji. Podobieństwo to znajduje odzwierciedlenie w sposobie interpretowania przez nich rzeczywistości, co prowadzić może do unifikacji praktyki edukacyjnej. Stworzenie jednej interpretacji świata ułatwia, niewątpliwie, porozumienie/współdziałanie nauczycieli, choć jedynie na poziomie emocjonalnym/instrumentalnym, przejawiającym się w stosowaniu tych samych procedur pedagogicznych, co jednocześnie zwiększa niebezpieczeństwo zrutynizowania działań.

Rozdzźwięk między wysokim poziomem teorii („nasylenie” programów kształcenia) a niskim standardem dopuszczenia studenta do poszukiwania znaczeń w działaniu powoduje, że mimo posługiwania się pojęciami właściwymi dla nowego modelu edukacji, absolwenci-nauczyciele interpretują sytuacje szkolne, w których uczestniczą, nie korzystając z wiedzy teoretycznej. Nauczyciele często wiedzę nową, z którą zapoznają się głównie poprzez zapośredniczenie, uznają za odmienną i odległą od własnych doświadczeń i jako taką odrzucają ją, przyznając jej status wiedzy teoretycznej, nieprzydatnej w praktyce. Wiedza o edukacji pozostaje więc tylko teorią lub zredukowana zostaje do wiedzy technologicznej (takie traktowanie wiedzy uwidacznia się w rozumieniu nauczycielstwa jako zawodu, w odróżnieniu od profesji i profesjonalizmu)<sup>3</sup>. Zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej dzieje się tak w wyniku opozycyjnego traktowania poznania i działania (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 142). Pasywna wiedza formalna, przyswojona w oderwaniu od pedagogicznego praktykowania jako integralnego elementu studiowania, nie przekłada się automatycznie na rozumienie

<sup>3</sup> Pojęcie zawód sprowadza się do opanowania pewnego zestawu zamkniętych, zdefiniowanych umiejętności, których można się wyuczyć poprzez modelowanie, powtarzanie. Przyjmują postać schematów postępowania w schematycznie też widzianych sytuacjach szkolnych, co ogranicza możliwości modyfikowania działań. Profesjonalizm natomiast opiera się na ciągłym konstruowaniu wiedzy procesualnej w oparciu o akademickie wykształcenie, co pozwala na budowanie kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w otwartych sytuacjach edukacyjnych.

sytuacji edukacyjnej, którą tworzą uczniowie i nauczyciele. Rzeczywistość edukacyjna nabiera bowiem znaczenia tylko wtedy, gdy nauczyciel obdarzy elementy rzeczywistości „swoim” sensem i znaczeniem. Należałoby więc w większym stopniu uwypuklić osobisty, pozadydaktyczny wymiar uczenia się.

W literaturze pedeutologicznej można odnaleźć postulaty wprowadzenia zmiany w kształceniu nauczycieli, polegającej na odejściu od szkolenia w kierunku ich edukacji (Dylak, 2000). Pewność nauczyciela – jako efekt jego szkolenia, treningu, wąskiego przygotowania do pełnienia tradycyjnej roli w szkole i statycznego ujęcia sytuacji edukacyjnej – staje się z czasem formą niewiedzy, balastem utrudniającym przełamywanie owego stereotypu roli. Oczekiwanym efektem proponowanej zmiany byłaby interpretacyjna otwartość zastępująca rutyną pedagogiczną, opartą na jednym właściwym wariancie działania. Uruchomienie mechanizmu poszukiwania i weryfikowania własnych zasobów wiedzy potocznej, mającej charakter światopoglądowo-pragmatyczny, jest szczególnie istotne dla u/formowania kompetencji komunikacyjnych, gdyż przy interpretacji zdarzeń szkolnych nauczyciel odnosi się do własnego systemu wiedzy i wartości. I to one stają się wzorem wyjaśniania zauważanych problemów pedagogicznych. Te schematy interpretacyjne nie tylko organizują wiedzę, ale wpływają na percepcję nowych doświadczeń i nadawanie im znaczeń, dzięki czemu są wciąż modyfikowane.

Jesli uznamy, że wiedza, jako efekt współpracy i wspólnego uzgadniania znaczeń, nie jest wyidealizowanym obrazem rzeczywistości edukacyjnej, to czy jesteśmy gotowi do urzeczywistniania tego podejścia w praktyce akademickiej?

Wymaga ono zmian w kilku obszarach:

- relacji między nauczycielem akademickim a studentem, to pytanie o gotowość do ograniczania własnej władzy nad myśleniem studenta,
- tworzenia przestrzeni refleksyjnego praktykowania poprzez włączenie studentów w działalność badawczą (co sprzyja wzmocnieniu powiązań między poznaniem a działaniem),
- odstąpienia od rozumienia programu kształcenia nauczycieli jako zestawu gotowych zagadnień do realizacji na rzecz propozycji problemów pedagogicznych do rozwiązania, których źródłem powinna być praktyka szkolna.

Szansą dla takiej zmiany jest koncepcja refleksyjnego uczenia się/praktykowania w czasie studiów, co stworzy możliwości nadania innej roli wiedzy teoretycznej, rozumianej jako klucz interpretacyjny, przydatny w dyskusji nad konkretnymi wydarzeniami edukacyjnymi, mającej miejsce podczas studenckich praktyk, zajęć warsztatowych czy realizacji grupowych i indywidualnych projektów edukacyjnych. Zmiany wymaga też podejście do rozumienia rozwoju zawodowego nauczyciela oraz przejście od postrzegania siebie-nauczyciela jako obiektu sterowanego zewnątrz, przystosowującego się do zastanych warunków, do postrzegania siebie-nauczyciela jako aktywnego podmiotu, kreującego i odpowiedzialnego za zmianę.

## Bibliografia

- Blumer H. (1984). *Spółeczeństwo jako symboliczna interakcja*. W: E. Mokrzycki (red.) *Kryzys i schizma*. T. 1. Warszawa: PIW.
- Bohnsack R. (2004). *Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*. W: S. Krzychała (red.) *Spółeczne przestrzenie doświadczenia* (s. 17-35). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Bohnsack R., Schäffer B. (2004). *Koniungtywne doświadczenia i media – ku dokumentarnej rekonstrukcji kategorii pokolenia*. W: S. Krzychała (red.) *Spółeczne przestrzenie doświadczenia* (s. 131-151). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Dylak S. (2000). *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.) W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2000). *O zmianach w edukacji, konteksty, zagrożenia, możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.
- Malinowska J. (2008). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich u/formowania*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Maynz H., Holm K., Hübner P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa: PWN.
- Schütz A. (2008). *O wielości światów*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (2001). *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 13-31). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zemło M. (2006). *Pragmatyczny model socjologii wiedzy*. W: P. Bytmiewski, M. Chałubiński (red.) *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy* (s. 25-37). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

## Summary

### The formative dimensions of teachers' communicative competences – reflection on education

The research into the quality of the teachers' communicative competences and the analysis of its conditions in relation to the assumptions of constructionism, interactive theory of communication and the sociology of knowledge theory, are the point of departure for the reflection on teachers' education.

The paper discusses a thesis that the discrepancy between the theory of education and the practice is visible in teachers' low communicative competences. It results from the imbalance between possibilities of acquiring direct and indirect experience. They build up teacher's awareness consisting of the knowledge (what I know) and the cognitive style (how I know). Communicative competences can be formed when the two kinds of experience merged as a result of the teacher's self-education.

There are two dimensions – formal and biographical - of the teachers' education during which the communicative competences are formed. The first one includes the curricula. The second consists of learners' personal experience.

This paper introduces proposals of changes in the approach towards the teachers' education including only the biographical dimension of becoming a teacher.