

# Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa

W życiu codziennym, również zawodowym, znaczącą rolę odgrywają narracje. Jednostki posługują się nimi, choć nierzadko czynią to w sposób nieświadomy. Narracje stanowią przejaw refleksji czynionej nad określonym problemem, zagadnieniem, sytuacją, zdarzeniem. Refleksja podejmowana w sposób systematyczny sprzyja rozwojowi człowieka. Czym charakteryzuje się refleksja? Co łączy refleksję z narracją? Na jakie rozważania dotyczące namysłu pozwala perspektywa socjokulturowa, a ściślej – koncepcja Jerome’a Brunera? W jaki sposób potrzebę podejmowania namysłu uzasadnia poznawcza koncepcja człowieka w ujęciu Józefa Kozieleckiego oraz teoria strukturacji Anthony’ego Giddensa? Jaką rolę odgrywają refleksja oraz narracje w rozwoju (zawodowym) nauczyciela oraz każdego człowieka? Te właśnie pytania wytyczają kierunek *peregrynacjom intelektualnym*, które podejmuję w niniejszym tekście.

## Refleksyjny nauczyciel

Refleksyjny nauczyciel to osoba, która podejmuje trud czynienia namysłu nad własnym postępowaniem zawodowym, warsztatem pracy, metodami oraz technikami, które wykorzystuje. Mówiąc inaczej, to nauczyciel, który ma odwagę oraz potrafi z dystansem *przyglądać się* własnej osobie i podejmowanym przez siebie działaniom oraz dokonywać obiektywnej ich oceny. To osoba, która podobną postawę uczenia się (uczenia się przez własne doświadczenia) rozwija również u uczniów (Paris, Ayres, 1997, s. 111). „Refleksyjni nauczyciele stają się nauczycielami – autorytetami, którzy wiodą za sobą innych, tworząc wyzwania dla swych uczniów i organizując środowisko wychowawcze” (Paris, Ayres, 1997, s. 112). Stają się, zatem, osobami znaczącymi, które w sposób rozważny, przemyślany kreują warunki sprzyjające optymalnemu rozwojowi partnerów procesu nauczania – uczenia się, czyli podopiecznych.

Refleksyjny nauczyciel bada własną praktykę. Jest świadomy tego, „(...) dlaczego to czyni” (Gołębnik, 2003, s. 203). Posiada umiejętności niezbędne do gromadzenia oraz poddawania analizie materiału empirycznego. Przy dokonywaniu interpretacji odwołuje się do wiedzy naukowej. Nieustannie rozwija własną *sferę intelektualną*, studiując literaturę naukową, raporty z badań realizowanych przez profesjonalnych badaczy, uczestnicząc w konferencjach, seminariach oraz innych spotkaniach naukowych. Ceni oraz darzy szacunkiem wskazówki i prze-

myślenia dotyczące własnej pracy, którymi dzielą się z nim koleżanki i koledzy – nauczyciele (Gołębniak, 2003, s. 203). Działa permanentnie na dwóch poziomach. Pierwszy związany jest z przemyślanym, adekwatnym do rodzaju zajęć przygotowaniem sytuacji edukacyjnej (kreowanie projektu działania, dobieranie właściwych zadań, organizowanie przestrzeni edukacyjnej, wchodzenie w interakcje z uczniami), natomiast drugi koreluje z namysłem czynionym nad tą sytuacją (obserwowanie uczniów, interpretowanie przejawianego przez nich zachowania, podejmowanie decyzji dotyczących dalszych działań) (Brzezińska, 1997, s. 123–124). Czynione systematycznie przez nauczyciela rozważania dotyczące własnej praktyki tworzą „(...) cyrkularny przebieg nieustannie doskonalącego się nauczania” (Gołębniak, 2003, s. 203). Dzięki temu powstaje swoiste „koło stawania się coraz doskonalszym, bardziej świadomym nauczycielem”. W tym *kole* znaczące miejsce zajmują również młodzi uczestnicy procesu kształcenia. To właśnie praca z nimi staje się dla nauczyciela swoistym *laboratorium własnych umiejętności i możliwości*. Z drugiej strony, uczestniczenie w *spotkaniach edukacyjnych* (Bruner, 2006, s. 72) z refleksyjnym nauczycielem stanowi doskonałą szansę na stawanie się refleksyjnym uczniem.

Refleksyjnego nauczyciela charakteryzuje sześć cech. Należą do nich: (1) dokonywanie samooceny; (2) wytrwałość; (3) dbałość o własny rozwój zawodowy; (4) roztropne postępowanie; (5) optymizm oraz (6) chęć współpracy (Paris, Ayres, 1997, s. 102–103). Refleksyjny nauczyciel nieustannie **dokonyuje samooceny**. Poddaje analizie zarówno własne postępowanie, jak i zachowanie uczniów (stanowiące odpowiedź na to, co proponuje nauczyciel). Posiada zdolność prowadzenia wnikliwej obserwacji. Podejmuje pracę nad własną osobą, wytycza cele, do których zmierza, a potwierdzeniem ich osiągnięcia jest dla niego stopień zaangażowania uczniów w proces nauczania – uczenia się. **Nie rezygnuje z trudnej krętej drogi** stawania się coraz *lepszym praktykiem*. Systematycznie ocenia postępy oraz stawia sobie pytania: „Jak...? Co mogę zrobić...? Czy...?”. One pomagają mu w czynieniu refleksji, porządkują myśli, pozwalają dostrzegać kolejne wątpliwości. Refleksyjny nauczyciel nieustannie **troszczy się o własny rozwój zawodowy**. Rozwija kompetencje oraz podnosi kwalifikacje. Korzysta z literatury naukowej, konsultacji, szkoleń. Podejmowane przez niego decyzje stanowią konsekwencję **systematycznie czynionego procesu myślowego**. Ostateczne konkluzje dotyczące aspektów realizowanego przez niego procesu kształcenia są rezultatem wcześniejszych obserwacji, odpowiedzi na wiele pytań, rozstrzygniętych wątpliwości. Każdy *trudny moment* stanowi dla refleksyjnego praktyka wyzwanie, jego *pokonanie* stwarza szansę rozwoju oraz wzbogaca doświadczenie zawodowe nauczyciela. Niełatwo go usatysfakcjonować, mimo to **dostrzega własne postępy pedagogiczne** i wierzy, że dalsza praca zaowocuje pełniejszym zrozumieniem siebie i innych. Duże znaczenie przypisuje **kontaktom z innymi nauczycielami** oraz wymianie doświadczeń dydaktycznych i wychowawczych. Kreują one przed nim szansę poznania podejścia, często zupełnie odmiennego, kolegów do wielu problemów pojawiających się w codziennej praktyce zawodowej. Ceni ich opinie, uwagi, spostrzeżenia. Nauczyciele refleksyjni „Nie podejmują już samotnych wysiłków, lecz czują, że filozofia leżąca u podstaw ich nauczania jest wzmacniana przez otwartą dyskusję” (Paris, Ayres, 1997, s. 106). Dzięki temu łatwiej im podejmować pracę nad własną osobą.

## Znaczenie czynienia refleksji przez nauczyciela

Refleksja to „głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś” (*Mały słownik języka polskiego PWN*, 1996, s. 945). To *zatrzymanie się* przy określonym problemie (zdarzeniu, zachowaniu), dokładne *przyjrzenie się* mu, podjęcie próby jego interpretacji. Synonimami terminu *refleksja* są wyrazy: *przemyślanie, rozpatrywanie, medytacja* (*Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary*, 1989, za: Czere-

paniak-Walczak, 1997, s. 11). Pojęcie *refleksja* odwołuje się zarówno do myślenia, jak i do działania. Wiąże się „(...) z ustaleniem roli i miejsca myśli wobec działania” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 11). Refleksja determinuje racjonalne, świadome działanie, umożliwia wprowadzanie zmian w codziennym postępowaniu. Jest „zdolnością dostrzegania i analizowania zdarzeń i procesów składających się na życie codzienne, uogólniania ich i racjonalnego wyjaśniania z uwzględnieniem własnej roli w nich” (Bhaskar, 1993, s. 167, za: Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 12). Refleksja jest rozumieniem sensu, wkraczaniem i funkcjonowaniem poznawczym na poziomie „meta”, powracaniem do tego, co stanowi konsekwencję podejmowanych prób wyjaśnienia określonych zdarzeń (sytuacji), zastanawianiem się nad własnym myśleniem (Bruner, 2006, s. 128).

Można wyodrębnić trzy stadia refleksji: (1) stadium przygotowania; (2) stadium aktywności i (3) stadium rozmyślenia o tym, co miało miejsce. Akcentują one możliwości, rodzaje oraz znaczenie refleksji podejmowanej podczas realizacji procesu uczenia się przez doświadczenie (Boud, Keogh, Walter, 1985, za: Gołębiak, 1998, s. 149). Mają odzwierciedlenie w pracy zawodowej nauczyciela, który: (1) przygotowuje się do zajęć z uczniami; (2) realizuje je, a następnie (3) poddaje analizie to, co zaistniało podczas ich trwania (*spogląda* na nie z dystansem). Wskazane stadia korelują ściśle z trzema etapami refleksji: (1) etapem projektowania; (2) etapem realizacji oraz (3) etapem ewaluacji. Przedmiotem refleksji czynionej przez nauczyciela podczas etapu projektowania jest wyobrażenie sobie przez niego możliwych konsekwencji opracowanego planu postępowania w trzech obszarach (wątku edukacyjnym, wątku grupowym, wątku indywidualnym – zob. szerzej: Brzezińska, 1997, s. 118–119). Dzięki namysłowi podejmowanemu w tym etapie pracy możliwe staje się dokonanie przez nauczyciela korekty planu, zanim zostanie mu nadany wymiar praktyczny. Czyniona refleksja uświadamia również nauczycielowi sytuacje, które mogą okazać się trudne w przedsięwzięciu, do realizacji którego się przygotowuje (a tym samym – czynią go wrażliwym na określone sygnały). Etap drugi wymaga od nauczyciela nieustannego **monitorowania** tego, co ma miejsce w klasie szkolnej. Efekty prowadzonej obserwacji stanowią podstawę do modyfikowania przygotowanego planu działania lub też przekonują o braku potrzeby wprowadzania jakichkolwiek zmian. Przedmiotem refleksji w tym etapie są aktualne wydarzenia. Ewaluacja wymaga od nauczyciela *obejrzenia się za siebie* i poddania analizie tego, co zaistniało. Do aktywności intelektualnej w tym etapie może on zaprosić również uczniów, bowiem przedmiotem refleksji stają się zarówno odczucia nauczyciela, jak i uczniów (Brzezińska, 1997, s. 125–126).

Prekursorem rozważań dotyczących refleksji w praktyce był Donald Schön. Zrealizowane przez niego przedsięwzięcia badawcze doprowadziły go do przekonania, „(...) że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do prowadzenia, zarówno w trakcie zajmowania się danym przypadkiem, jak i po ukończeniu pewnego etapu pracy, szczególnego rodzaju refleksji, którą nazwał odpowiednio «refleksją – w – działaniu» i «refleksją – nad – działaniem»” (Gołębiak [red.], 2002, s. 16). Nie umniejsza to, oczywiście, znaczenia wiedzy teoretycznej. Wiedza zwiększa efektywność działania. Namysł w działaniu oraz namysł nad działaniem pozwala na korzystanie z *zaplecza – magazynu teoretycznego* w sposób świadomy oraz nieprzypadkowy. Stwarza szansę uzasadnionego modyfikowania podejmowanych działań.

Nauczyciel uczestniczy w wielu sytuacjach, w których pozbawiony jest możliwości skorzystania z przygotowanych, opracowanych sposobów postępowania. Dlatego też, by adekwatnie postąpić i podjąć efektywne działanie, potrzebuje więcej niż rzetelnego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Bycie nauczycielem wymaga namysłu nad tym, co będzie, nad tym, co aktualnie ma miejsce oraz nad tym, co zaistniało. Obiektami namysłu są sytuacje (zdarzenia, fakty) oraz osoby w nich uczestniczące (również nauczyciel) (Czerepaniak-Walczak,

1997, s. 12). Refleksja zawodowa nauczyciela „(...) to zastanowienie, namysł, analizowanie oraz wyprowadzanie rozważnych, adekwatnych i uprawomocnionych wniosków wążących na zawodowych decyzjach (...)” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 13). Rozumianą w ten sposób refleksję można rozpatrywać jako: (1) refleksję w działaniu oraz (2) refleksję nad działaniem (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 13).

Refleksja w działaniu to czynienie namysłu podczas podejmowania i wykonywania określonych czynności (namysł dotyczy właśnie tych czynności). „(...) jest dynamicznym, transformacyjnym procesem, swoistą spiralą myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości, dostrzegania i rozumienia przestrzeni, zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 14). Stanowi wyraz właściwego oceniania sytuacji oraz adekwatnego do niej postępowania. Obejmuje zarówno zachowanie się i stany emocjonalne nauczyciela, jak i sposób bycia oraz przeżycia innych uczestników sytuacji edukacyjnej, a szczególnie „(...) zgodność tych reakcji z jego przewidywaniami (oczekiwaniami)” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 14). Znaczącą rolę w tym procesie pełni uświadamianie sobie przez nauczyciela prawdopodobieństwa zniekształcenia istoty informacji przekazywanej w sposób werbalny i (lub) niewerbalny. Refleksja w działaniu jest, zatem, permanentną konfrontacją mających miejsce zdarzeń z oczekiwaniami, intencją, zamysłem nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 14).

Refleksja nad działaniem przejawia się w opisywaniu zdarzeń, które będą miały miejsce (dopiero się pojawiają, mają nastąpić) oraz zdarzeń, które już zaistniały (należą do przeszłości). Znaczącą rolę w opisie oraz interpretacji zdarzeń odgrywa kontekst. Najczęściej dotyczy ona określonego obiektu, którym może być zachowanie się uczniów (uczniów) w danej sytuacji i (lub) reakcja nauczyciela w konkretnej sytuacji. Do jej składników należą: umiejętność krytycznego spojrzenia na sytuację, wyobraźnia, wiedza zawodowa (pedagogiczna oraz merytoryczna) (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 17). Nie bez znaczenia jest również wiedza naukowa związana z problemem, który nauczyciel poddaje analizie (którego próbę interpretacji podejmuje). To, przede wszystkim, ona stanowi swoisty *punkt odniesienia* dla praktyka podejmującego refleksję nad działaniem. Ta odmiana refleksji stanowi źródło inspiracji dla formułowania następujących pytań zachęcających do podjęcia próby interpretacji zaistniałego zdarzenia: „(...) Co się wydarzyło? Jak się zachowałam? Dlaczego tak postąpiłam? Czy podjęta forma aktywności była «najlepsza» z możliwych? Jakie były jej konsekwencje? Czy mogłam zachować się inaczej?” (Gołębiak [red.], 2002, s. 17). W jaki sposób mogłam postąpić? Z jakim problemem w tej sytuacji się spotkałam? W jaki sposób traktuje o tym problemie literatura naukowa? Nauczyciel, poszukując odpowiedzi na nurtujące go wątpliwości, sięga do wiedzy naukowej. Szuka tych koncepcji, które w określonej sytuacji wydają się najbardziej użyteczne. Systematyczne podejmowanie takich rozważań oraz świadome dokonywanie wyboru koncepcji, teorii i rozwiązań stanowi zasadniczy czynnik tworzenia (*stawiania się*) wiedzy profesjonalnej (Gołębiak [red.], 2002, s. 17–18). Czynienie namysłu nad konkretnym wydarzeniem, poddawanie go wnikliwej analizie, podejmowanie próby udzielenia odpowiedzi na wyżej wskazane pytania (przy odwołaniu do literatury naukowej, wiedzy oraz doświadczenia innych osób) jest egzemplifikacją kreowania zdarzenia krytycznego (zob. szerzej: Tripp, 1996; Szymczak, 2008, s. 123–134, w: Filipiak [red.], 2008). Refleksja nad działaniem odnosi się do dwu elementów czynności zawodowych nauczyciela, mianowicie do: (1) planowania oraz (2) oceniania (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 17). Można powiedzieć, że ma charakter perspektywny (jest zwrócona ku przyszłości) oraz retrospektywny (skłania do *podróży w przeszłość*). Mogą ją ograniczać takie czynniki, jak: (1) niedostatek, fragmentaryczność lub niska opercjonalizacja wiedzy profesjonalnej; (2) socjalizacyjne pochodzenie roli nauczyciela (oparte na naśladownictwie) (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 17–18).

## Sens czynienia refleksji w pracy nauczyciela

„Refleksja pomaga zrozumieć dynamikę uczenia się, nauczania i oceniania” (Paris, Ayres, 1997, s. 110). Refleksja jest metodą, która wspiera uczenie się oparte na samoregulacji. Ponowne, czasami kilkakrotne, przyglądanie się nauczyciela podejmowanym przez niego działaniom stwarza możliwość oceny postępów (Paris, Ayres, 1997, s. 110). Czasami odpowiedzią na próbę oceny własnych postępów będzie dostrzeżenie określonego zachowania uczniów. Dlatego też ważne jest, by nauczyciel posiadał zdolność obserwowania nie tylko własnej osoby, ale także wychowanków. Refleksja powinna być zaplanowana oraz *wbudowana* w codzienną działalność związaną z procesem kształcenia (Paris, Ayres, 1997, s. 111). Pozwala ona nauczycielowi ocenić poziom własnej wiedzy oraz umiejętności, wskazuje obszary, nad którymi powinien podjąć pracę, aby sprostać określonym standardom, oraz sprawia, że odczuwa on dumę z własnych osiągnięć i postępów (Paris, Ayres, 1997, s. 112). Proces refleksji sprzyja badaniu tego, co instynktowne, stanowiące konsekwencję intuicji, umożliwia świadome chronienie najkorzystniejszych, „(...) poddających się generalizacji aspektów aktywności i odrzuceniu mniej użytecznych (...)” oraz pozwala przekształcać działania intuicyjne i instynktowne w podejmowane w pełni świadomie (Fish, 1996, s. 10). Refleksja pozwala nauczycielowi na dokonanie krytycznej i twórczej zmiany. Pomaga w świadomym odchodzeniu od przyzwyczajzeń i wyuczonych zachowań. „Umożliwia sensowne stosowanie tego, co zostało odkryte i przedstawione w postaci praw nauki oraz wyjaśnianie faktów i zjawisk zaobserwowanych w codziennym działaniu praktycznym”. Tak pojmowana refleksja zawodowa nauczyciela umożliwia łączenie praw nauki z praktyką (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 19).

Zawodowa refleksja „(...) umożliwia odwoływanie się do rzetelnej wiedzy zawodowej i krytycznej racjonalności w procesie wyboru (kształtowania) własnej teorii edukacyjnej”. Profesjonalny namysł sprzyja uwalnianiu się od stereotypów, otwartości na alternatywne rozwiązania, sposoby postępowania, ale równocześnie chroni przed chwilowym, nieuzasadnionym zauroczeniem nowymi ofertami (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 21). Refleksja stwarza nauczycielowi szansę stawania się twórcą w zawodzie, a nie tylko odbiorcą i realizatorem cudzych pomysłów i wartości. Poddanie krytycznej analizie własnego doświadczenia oraz zdobywanych nieustannie wiadomości pozwala nauczycielowi zauważać określone prawidłowości, formułować wnioski, określać treści i formy sytuacji edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 22). Analiza i namysł nauczyciela nad własną pracą umożliwia mu zbadanie *źródła* zawodowego powodzenia (tkwi ono w metodzie pracy). Wzmacnia również jego odporność na naciski i namowy ze strony innych podmiotów edukacji. Jeżeli bowiem refleksja czyniona w tym zakresie wskazuje na satysfakcjonującą efektywność pracy nauczyciela, to dostarcza mu tym samym racjonalnie uzasadnionych podstaw do posługiwania się określoną metodą pracy, udoskonalania jej i chroni przed wprowadzaniem, na skutek nacisku, odmiennego sposobu działania (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 23). Systematycznie czyniona przez nauczyciela refleksja sprzyja opanowywaniu przez niego sztuki nauczania. Stanowi doskonały sposób uczenia się traktowania niepowtarzalnych sytuacji w klasie jako problemowych oraz rozwiązywania ich jako problemów. Pozwala również na poszukiwanie nowych sposobów postępowania, które oddają specyfikę, złożoność, brak stałości oraz „(...) konflikty wartości współczesnego świata”. Refleksja pomaga także świadomie i odpowiedzialnie radzić sobie z problemami, zwłaszcza dotyczącymi wartości i uznawanych priorytetów, przed którymi staje nauczyciel (Arends, 1994, s. 46).

Refleksja nauczyciela nad własnym poglądem na ucznia, zwłaszcza nad dwoma jego elementami, tzn. „interpretacją dzieciństwa i młodości jako etapów w życiu człowieka” oraz „pojmowaniem roli i znaczenia kształcenia w rozwoju człowieka”, jest niezwykle istotna. Poglądy w zakresie tych problemów implikują bowiem rozumienie i podejmowanie racjonalnych decyzji w situa-

cjach dydaktycznych i wychowawczych oraz podejście do celów i zadań kształcenia. Nauczyciel, który pojmując dzieciństwo i młodość jako „(...) okres przygotowania osoby do życia dorosłego i czekających ją w przyszłości zadań (...)”, będzie organizował proces kształcenia i wychowania w sposób odmienny od nauczyciela, dla którego jest to „(...) swoista, samodzielna faza podmiotowego życia” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 23). Uznawanie przez nauczyciela wiedzy i umiejętności danego ucznia prezentowanych w procesie edukacyjnym za wartości autoteliczne prowadzi do odmiennej realizacji procesu kształcenia i wychowania niż w przypadku pojmowania ich jako środka służącego osiągnięciu innych wartości (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 24). Namysł nad tymi elementami umożliwia nauczycielowi uświadomienie sobie własnych poglądów dotyczących ucznia, czyni je dostępnymi dla nauczyciela, a zatem otwartymi na modyfikację. Czyni również postępowanie nauczyciela bardziej zrozumiałym dla niego. Stanowi racjonalne uzasadnienie podejmowanych przez niego działań. „Świadoma decyzja dotycząca opcji pełnienia swojej roli jest podstawą racjonalnego, konsekwentnego i odpowiedzialnego projektowania własnej pracy oraz systematycznego jej oceniania” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 25). Podjęciu takiej decyzji bez wątpienia sprzyja refleksja (nad działaniem oraz czyniona podczas działania).

Refleksję jako systematyczne badanie i teoretyzowanie dotyczące własnej praktyki cechuje: kolegialność, zaproszenie do wspólnych poszukiwań, dążenie do zmiany i poprawy oraz pracy nad własnym nauczaniem w celu czynienia go coraz doskonalszym. Koncentruje się ona na zrozumieniu powiązanych ze sobą procesów myślenia i działania, dąży do ujawnienia osobistych teorii, pomaga w uświadomieniu sobie przez nauczyciela wartości oraz przekonań stanowiących podstawę podejmowanego przez niego działania o charakterze praktycznym (Gołębniak, 1998, s. 153). Niebywałym atutem refleksji podejmowanej przez nauczyciela jest możliwość zbadania i uświadomienia sobie charakteru i specyfiki „codziennych intuicyjnych teorii na temat funkcjonowania umysłów innych ludzi”, czyli *psychologii potocznej*, a także przekonań dotyczących działań umożliwiających oraz ułatwiających młodym ludziom pozyskiwanie informacji o świecie, czyli *potocznej pedagogii* (Bruner, 2006, s. 73). Te *zdroworozsądkowe założenia psychologiczne* (Bruner, 2006, s. 74) i pedagogiczne determinują w sposób znaczący podejmowane przez nauczyciela (oraz uczniów) w środowisku szkolnym czynności (Bruner, 2006, s. 76). Rozważanie ich (poddawanie ich wnikliwej analizie) pozwala „(...) wyprowadzić je z cienia ukrytej wiedzy” (Bruner, 2006, s. 74), a tym samym podnosi świadomość nauczyciela (i uczniów) (Bruner, 2006, s. 74). *Zdroworozsądkowe teorie* determinują stosowane przez nauczyciela metody nauczania. Dokładne ich poznanie pozwala nauczycielowi zrozumieć własny sposób pracy z uczniami. Czyni również oczywistą potrzebę zmiany *dostępnej teorii dziecięcego umysłu* w przypadku chęci (konieczności) zmodyfikowania metody nauczania (Bruner, 2006, s. 77). „(...) u podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzenie przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć i zrewidować” (Bruner, 2006, s. 78). Nie wszystkie przekonania nauczyciela są całkowicie przez niego uświadamiane. Czynienie namysłu nad własnym postępowaniem, które stanowi ich implikację, pozwala *odkrywać – obnażać* te przeświadczenia i w sposób świadomy je zmieniać (jeżeli okazuje się to niezbędnym).

Uzasadnieniem sensu podejmowania refleksji przez nauczyciela są również role, jakie się jej przypisuje: (1) rola uwalniająca; (2) rola integracyjna; (3) rola dyscyplinująca; (4) rola predykcyjna; (5) rola autokreacyjna (zob. szerzej: Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 26–30).

## Refleksyjność w koncepcjach teoretycznych

Refleksja nad zdarzeniami (jako swoistymi narracjami) znajduje odzwierciedlenie w koncepcji Jerome’a Brunera. Rzeczywistość konstytuują narracje, czyli opisywane oraz poddawane

analizie zdarzenia. Opisywanie wydarzeń oraz poddawanie ich analizie wymaga zastanowienia, podjęcia ze sobą oraz innymi (w sposób bezpośredni i/lub pośredni), (czasami głośnej) rozmowy. Stanowi przykład indywidualnej drogi pozyskiwania wiedzy, drogi efektywnej, satysfakcjonującej (Bruner, 2006, s. 163–164). Narracja jest dyskursem podejmowanym zawsze z określonego powodu. Jej specyfiką jest sekwencja mających znaczenie zdarzeń, które dotyczą tego, co nieoczekiwane, niepewne. Istotą narracji jest wyjaśnienie tajemniczego, zaburzającego równowagę *pierwiastka* (Bruner, 2006, s. 170). Opisywanie i poddawanie określonych zdarzeń analizie jest kreowaniem znaczących, przede wszystkim dla danego człowieka (autora), narracji. Próby interpretacji określonego wydarzenia należy podejmować w odniesieniu do jego kontekstu, czyli okoliczności mu towarzyszących. Należy pamiętać, że ludzkie zachowanie determinowane jest przez stany emocjonalne, u podłoża których leżą: przekonania, wiedza, pragnienia, zobowiązania, zmiany. Ponadto, każdy narrator posiada własny *punkt widzenia*, przez pryzmat którego dokonuje interpretacji (Bruner, 2006, s. 172). Wskazane aspekty akcentują znaczenie języka narracji oraz precyzyjnego jej opisu.

Narracje, które stanowią konsekwencje podejmowanych *wysiłków naukowego rozumienia*, sprzyjają uświadomieniu sobie tego, „(...) co jest «podejrzane» i «nie na miejscu», a zatem co należałoby wyjaśnić” (Bruner, 2006, s. 174). Wskazują bowiem na to, co oczywiste, zgodne z obowiązującymi regułami, przewidywalne (Bruner, 2006, s. 174). Kreowanie narracji pozwala na aktywny udział w procesie tworzenia nauki. Opisywanie oraz czynienie namysłu nad zdarzeniem zachęca do poszukiwania odpowiedzi na pojawiające się pytania, do zastanawiania się nad słusznością tych odpowiedzi, wprowadzania modyfikacji (jeśli to niezbędne) i wypracowywania określonych strategii postępowania w konkretnej sytuacji (Bruner, 2006, s. 176). Poddawane wnikliwej analizie zdarzenie stanowi często źródło istotnych, odważnych, podających w wątpliwość pewne, *oczywiste* prawdy pytań. Stawianie takich pytań skłania do ponownego *przyjrzenia się* określonym problemom (Bruner, 2006, s. 176–177).

Żadna opowieść nie posiada jedynej, właściwej, poprawnej, niezwyklej interpretacji (Bruner, 2006, s. 130). Uzasadnia to sens oraz potrzebę wielokrotnego poddawania analizie określonego zdarzenia. Warto *przyglądać się* zarówno opowieściom, w których przejawia się: „Niezgodność z oczekiwaniami, naruszenie kanonicznego scenariusza lub odstępstwo od «prawowitości»”, jak i tym, w których wszystko zgodne jest z przyjętym kanonem (Bruner, 2006, s. 194). Zarówno jedne, jak i drugie mogą stać się źródłem interesujących spostrzeżeń, wniosków, przypuszczeń.

W narracji centralne miejsce zajmuje problem (Bruner, 2006, s. 198). To właśnie on skupia zainteresowanie osoby, która podejmuje próbę interpretacji opowieści. Dzięki niemu warto poświęcić zdarzeniu czas i wysiłek. Istotne jest świadome kreowanie oraz analizowanie opowieści. Nie należy to do przedsięwzięć łatwych, bowiem narracje są wszechobecne, a „(...) ich konstrukcja zbyt powszednia bądź zautomatyzowana, by stanowić mogły łatwo dostępny obiekt badań” (Bruner, 2006, s. 205). Warto jednak podjąć pracę nad tym, aby konstruowanie i analizowanie zdarzeń stało się procesem dostępnym świadomości. Wtedy właśnie człowiek ma szansę stać się refleksyjnym praktykiem. Sprzyjają temu trzy *antidota: kontrast, konfrontacja i metapo-znanie* (zob. szerzej: Bruner, 2006, s. 205–206).

Istotę ludzką jako zdolną do czynienia namysłu przedstawia poznawcza koncepcja człowieka w ujęciu Józefa Kozieleckiego. Człowiek jest niezależnym, niezdeteminowanym czynnikami zewnętrznymi czy też działającymi poza świadomością siłami popędowymi, podmiotem. Jest istotą działającą na ogół świadomie, dążącą do wyznaczonego celu oraz w znacznym stopniu decydującą o własnym losie. Człowiek posiada zdolność spostrzegania rzeczywistości, zapamiętywania informacji, myślenia analitycznego, myślenia dywergencyjnego oraz prowadzenia dyskusji. Charakteryzuje go również umiejętność sprawowania poznawczej kontroli nad celowo

podejmowanymi działaniami oraz „(...) umiejętność generowania informacji oraz wiedzy” (Kozielecki, 1995, s. 186). Wskazane cechy istoty ludzkiej stanowią dowód na to, że każdy człowiek posiada *narzędzia* do czynienia refleksji. Zdolność do podejmowania namysłu warto zatem rozwijać.

Monitorowanie codziennych czynności (refleksja nad) zajmuje znaczące miejsce w teorii strukturalizacji Anthony’ego Giddensa. Refleksyjność znajduje odzwierciedlenie w ludzkich praktykach społecznych, które charakteryzuje powtarzalność. Stanowi przejaw świadomego czuwania nad nieustannie trwającym życiem społecznym. Dla działania podejmowanego przez człowieka charakterystyczne są: ciągłość, intencje, racje, motywy. „Dlatego też celowe jest uwzględnianie refleksyjności polegającej na ciągłym monitorowaniu działania własnego i oczekiwanego od innych” (Giddens, 2003, s. 41). Tak rozumiana refleksyjność zdeterminowana jest racjonalizacją, która w teorii strukturalizacji pojmowana jest jako proces i stanowi immanentny składnik kompetencji podejmującego działanie podmiotu (Giddens, 2003, s. 41). Człowiek nie tylko *przygląda się* uważnie własnej aktywności, ale również zwraca uwagę na przestrzeń określonej sytuacji, na obecność innych osób, na charakter relacji pomiędzy uczestnikami sytuacji. Towarzyszy mu również przekonanie, iż pozostali *obecni* czynią podobnie (Giddens, 2003, s. 43). Racjonalizacja działania jest zdolnością rozumienia przesłanek teoretycznych leżących u podstaw podejmowanego przez jednostkę działania. Refleksyjne monitorowanie oraz racjonalizacja stanowią podstawę ciągłości działania (Giddens, 2003, s. 44). Istotną rolę pełnią również motywacje (zob. szerzej: Giddens, 2003, s. 44–45).

Czynienie namysłu nad działaniem sprzyja poprawie jego efektywności. Pozwala bowiem na dokonanie analizy podjętych kroków, przyjrzenie się ich efektywności i w konsekwencji podjęcie decyzji o zmianie sposobu postępowania (jeżeli okazuje się to niezbędne). Potwierdzeniem zdolności do refleksyjności, która cechuje wyłącznie istoty ludzkie, jest uświadamianie sobie przez ludzi istnienia reguł społecznych. To właśnie refleksyjność oraz wiedza pozwalają ludziom (aktorom – jak nazywa ich Giddens) adekwatnie reagować w rozmaitych sytuacjach oraz wywierać na nie wpływ (Giddens, 2003, s. 61). Podstawę refleksyjności człowieka stanowi świadomość praktyczna. Wiedza ludzi zintegrowana jest z życiem społecznym. Czynienie namysłu pozwala jednostkom, adekwatnie do sytuacji, korzystać ze zgromadzonego potencjału intelektualnego, w sposób właściwy nadawać zgromadzonym informacjom wymiar użyteczny (Giddens, 2003, s. 65). Podejmowanie refleksyjności nie gwarantuje świadomego odnalezienia własnego miejsca w każdej sytuacji. Czasami pojawiają się okoliczności określone dla człowieka nieznanne. Mimo wszystko, istota ludzka podejmuje próby racjonalnego uczestniczenia w kreowaniu rzeczywistości (Giddens, 2003, s. 66–67), a refleksyjność zwiększa prawdopodobieństwo podejmowania adekwatnych działań.

„Ludzkie teoretyzowanie na temat własnego działania (...)” ma sens i znajduje odzwierciedlenie w życiu społecznym (Giddens, 2003, s. 67). Pozwala bowiem odkryć pewne prawidłowości rządzące życiem społecznym, dostrzec te zjawiska, które *działają* w ukryciu, a tym samym czyni je dostępnymi, otwartymi na modyfikacje. *Refleksyjne monitorowanie zachowań* pozwala na uświadomienie sobie tego, że istnieją źródła poznania oraz motywacje, które nie podlegają świadomej kontroli (Giddens, 2003, s. 84). Stanowi zatem pierwszy krok w kierunku udostępnienia świadomości tego, co dotąd było *obce* (nie dostępne). „(...) refleksyjne konstytuowanie czynności codziennych w ramach praktyki społecznej” jest warunkiem koniecznym, by zrozumieć człowieka. Kształtowanie się osobowości istoty ludzkiej nie można z kolei pojąć, nie dostrzegając „(...) rutynowych czynności życia codziennego” (Giddens, 2003, s. 101–102). Oznacza to, że refleksyjność jest przymiotem niezbędnym do poznania człowieka (siebie, innych ludzi).



## Naprawdę warto...

Podjęcie refleksji nad codziennością (zawodową) nauczyciela (oraz każdego człowieka) wydaje się uzasadnione. Pozwala na stawanie się coraz doskonalszym, refleksyjnym praktykiem. Otwiera przed nauczycielem podejmującą próbę interpretacji narracji *wrota procesu tworzenia nauki*. Sprzyja stawaniu się świadomym uczestnikiem rzeczywistości, w tym procesie nauczania – uczenia się. Czynienie refleksji jest koniecznością, a nie jedynie alternatywą, z której nauczyciel może skorzystać (Brzezińska, 1997, s. 129). Odrzucenie jej rodzi niebezpieczeństwo nieosiągania celów komplementarnych (wyznaczonych przez nauczyciela, indywidualnych oraz zespołowych) w działalności edukacyjnej. W sposób znaczący zmniejsza (by nie powiedzieć – udaremnia) szansę rozwoju. Bez niej „(...) nie można rozumnie planować żadnych swych poczynań ani rozumnie działać” (Brzezińska, 1997, s. 130). Stanowi dla nauczyciela oraz jego uczniów *źródło* poczucia bezpieczeństwa, świadomości sensu podejmowanego działania oraz poczucia sprawstwa. Kreuje szansę bycia (stawania się) „(...) **WSPÓŁTWÓRCAMI** (a nie pionkami w rękach partnera) tego, co między nimi się dzieje i do czego w rezultacie dochodzi każda z nich” (każda ze stron: nauczyciel – uczniowie – J. Sz.) (Brzezińska, 1997, s. 130). Czasu na refleksję oraz autorefleksję potrzebują zarówno nauczyciele, jak i uczniowie (Brzezińska, 1997, s. 130). Warto pamiętać o tym, że tylko refleksyjny nauczyciel ma możliwość rozwijania u podopiecznych zdolności do czynienia namysłu. Refleksja wymaga wysiłku, ale oferuje wymierne korzyści.

### Literatura:

- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Brzezińska A. (1997). Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia edukacyjne*, nr 3.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Gołębniak B.D. (red.) (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębniak B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Mały słownik języka polskiego* (1997). Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1996). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Paris S.G., Ayres L.R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szymczak J. (2008). Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym jak dzieci uczą się i myślą w perspektywie pedagogii C. Freineta, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. E. Filipiak (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tripp D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

W pracy wykorzystano fragmenty niepublikowanej pracy magisterskiej nt. *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu – ich odzwierciedlenie w praktyce zawodowej nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce, Słowacji oraz Szwecji*, napisanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Filipiak prof. UKW w Zakładzie Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.