

Joanna Szymczak

## Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela

W pracy nauczyciela bardzo ważne jest rozumienie (przede wszystkim przez niego samego) podejmowanych działań, określonych zachowań, dokonywanych wyborów. Do tego niezbędna jest bardzo dobra znajomość własnych poglądów, przekonań, świadomość wpływu określonych osób. Osiągnięcie jej nie jest łatwe, dlatego nauczyciele powinni wykorzystywać sposoby, które im w tym pomogą. Niewątpliwie jednym z nich jest konstruowanie arkusza zdarzeń krytycznych.

Czym są zdarzenia krytyczne? Co stanowi ich istotę? W jaki sposób zauważyć zdarzenie krytyczne oraz dokonać jego analizy? Na jakie pytania powinni odpowiedzieć sobie nauczyciele, a nawet już kandydaci do tego wyjątkowego zawodu? Na te pytania postaram się udzielić odpowiedzi w dalszej części mojej wypowiedzi. Źródłem naukowym, w oparciu o które spróbuję Państwu przybliżyć zagadnienie zdarzeń krytycznych, jest książka Davida Trippa pt. *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*.

**Zdarzenie krytyczne** to zdarzenie, które zaistniało w klasie szkolnej (choć nie tylko), kreowane przez obserwatora. Rola obserwatora nie jest tu bez znaczenia, bowiem to właśnie on, poprzez dokonywanie interpretacji, wydawanie sądu wartościującego, nadawanie znaczenia, czyni zdarzenie krytycznym. Tak naprawdę, zdarzeniem krytycznym może być każdy incydent, który z określonego powodu, zwrócił uwagę obserwatora. Zdarzenie krytyczne powinno być dokładnie opisane (istotne są szczegóły). Jego analizy dokonuje się nie tylko w ograniczonym kontekście, w którym ono zaistniało, ale wychodzi się poza ten kontekst, stosuje się podejście holistyczne. Zdarzenie krytyczne zapisuje się w arkuszu. **Arkusz zdarzenia krytycznego** to zapis pomysłów i doświadczeń nauczyciela.

Konstruowanie zdarzenia krytycznego obejmuje dwie fazy: (1) obserwację i notatki oraz (2) wyjaśnienie. Fazy te pozwalają odpowiedzieć na pytania: *co? jak? dlaczego?*

Nasuwa się pytanie: które zdarzenie jest zdarzeniem krytycznym? Przecież tak wiele sytuacji ma miejsce, choćby tylko jednego dnia, w pracy nauczyciela. Które z nich wybrać? Istnieją techniki, które mogą pomóc w spostrzeganiu zdarzeń krytycznych. Można nazwać je również **sposobami kreowania zdarzeń krytycznych**. Należą do nich:

**A. Kreowanie**, które polega na poszukiwaniu przymiotników takich, jak: *interesujące, zabawne, nie-mądre, śmieszne, gwałtowne, niefortunne, nudne, dobre* (D. Tripp, 1996, s. 57). Wykorzystanie tych przymiotników przez nauczyciela ukierunkowuje jego obserwację na szeroką kategorię zdarzeń i ułatwia wyłonienie spośród wszystkich zdarzeń tych, które w danej chwili stanowią centrum jego rozważań intelektualnych. Technika ta motywuje go zatem do udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie: *czy o to mi chodzi, czy nie o to?* (D. Tripp, 1996, s. 57). Aby nauczyciel mógł odpowiedzieć na to pytanie, musi *przyjrzeć się* całemu szeregowi zdarzeń, które miały miejsce i odrzucić te, które nie są zgodne z przyjętymi przez niego kryteriami.

W tej technice istotny jest przymiotnik *blahe*. Czasami przypisanie go określonemu zdarzeniu stanowi dobry wskaźnik krytyczności. **Dlaczego?** Określenie zdarzenia jako *blahe* oznacza, że nauczyciel zwrócił na nie uwagę, a zatem posiada ono *coś* istotnego, co wyróżnia je spośród innych zdarzeń. Należy jednak zachować ostrożność. Uznanie zdarzenia za *blahe* może doprowadzić nauczyciela do przekonania, że ma on prawo nie zajmować się tym zdarzeniem, gdyż jest mało znaczące. Tymczasem ono może okazać się bardzo istotne i godne zgłębienia.

**B. Typowość i nietypowość** – polega na poszukiwaniu dwu klas wydarzeń: typowych i nietypowych. Te pierwsze to takie, których wystąpienia nauczyciel się spodziewał, gdyż pojawiały się zawsze. Z kolei nietypowe to zdarzenia unikatowe, pretendujące do miana kontrprzykładów lub wyjątków. Analizie warto poddać zarówno wydarzenia nietypowe, jak i typowe.

Przepracowanie wydarzenia typowego pozwoli zobaczyć, czego jest wytworem, jakie czynniki są jego przyczyną. Może być ono konsekwencją: (a) serii takich samych wydarzeń (wtedy mamy do czynienia ze schematem lub tendencją), (b) obecności lub specyficznego sposobu działania określonej osoby (osoba ta jest swoistym *katalizatorem* zdarzenia), (c) określonych relacji, (d) warunków ograniczających (chodzi o takie warunki, jak czas, miejsce, wymagania, oczekiwania, cele).

Wydarzenie nietypowe skłania nauczyciela do zadania sobie pytania: *Dlaczego to wydarzenie jest niezwykłe?* lub też *Dlaczego to wydarzenie przybrało nieoczekiwaną formę?* Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania, dokładne przyglądnięcie się tym zdarzeniom to nic innego, jak ich analiza.

**C. Porównania i literatura naukowa** to technika, która polega na porównywaniu własnych doświadczeń z doświadczeniami innych osób. Porównywanie to powinno być usystematyzowane i oparte o rzetelne informacje. Źródłem wiarygodnych informacji są publikacje naukowe. Dlatego też istotą tej metody jest weryfikowanie przez nauczyciela własnej wiedzy na podstawie porównania jej z naukową literaturą przedmiotu. Można powiedzieć, że ten sposób konstruowania zdarzeń krytycznych to wiązanie teorii z praktyką. Nie zawsze praktyka stanowi źródło inspiracji do skonstruowania zdarzenia krytycznego. Czasami to przeczytany artykuł zachęca nauczyciela do sprawdzenia, w jaki sposób określony problem czy zagadnienie przedstawia się w jego klasie.

**D. Od refleksji do zdarzenia** – polega na badaniu przez nauczyciela swojego postępowania w celu wyszukania w nim danych, które potwierdziłyby, podważyły bądź zmodyfikowały jego przekonania. W przypadku tej techniki droga wiedzie od wniosku do danych. Jej niewątpliwą zaletą jest to, że pozwala weryfikować wnioski w świetle nowych danych oraz ponownie analizować dane.

**E. Ponowne czytanie opisów zdarzeń** to technika, która polega, jak sama nazwa wskazuje, na powtórnym zapoznaniu się z dokonanymi w arkuszu zdarzenia krytycznego wpisami i wpisaniu nowych uwag na ich temat. Dzięki temu nauczyciel może dostrzec to, czego wcześniej nie zauważył, po raz kolejny spojrzeć na siebie i swoje kompetencje.

**Pamiętajmy, że to nauczyciel czyni określone zdarzenie krytycznym.**



Istnieją również określone sposoby analizowania zdarzeń. Są to:

**I Strategie myślenia** to metoda, która prowadzi do określenia pytań pomagających głębiej wnikać w opis zdarzenia. Strategie te pozwalają również zakwestionować nawyki myślowe dotyczące określonych kwestii. Należą do nich:

1. **Co się nie zdarzyło** to zastanawianie się nad tym, dlaczego to, co się nie wydarzyło, nie zaistniało. Strategia ta jest próbą uświadomienia sobie tego, co nie wystąpiło. Zdanie sobie sprawy z tego, co nie miało miejsca, wskazuje istotność tego, co zaszło.

Wśród różnych zbiorów strategii myślenia warto zwrócić uwagę na program *Myślenie CoRT* (skrót od *Cognitive Research Trust*) deBono. Program ten jest przygotowany z myślą o uczniach. Dzięki niemu można odkryć, w jaki sposób uczniowie postrzegają to, co dzieje się w klasie. Procesy myślowe występujące w tym programie David Tripp traktuje jako przykłady poszczególnych strategii. Oto one:

2. **Plusy, minusy, interesujące** to uznawanie poszczególnych elementów zdarzenia za dobre (plusy), złe (minusy) bądź po prostu interesujące. W ten sposób nauczyciel zdobywa określone informacje o swoim stanowisku, bowiem to od niego (od jego punktu widzenia) zależy, czy uzna to za dobre, czy też za złe. Dzięki tej strategii nauczyciel oszacuje zarówno zdarzenie, jak i jego stosunek do niego.
3. **Alternatywy, możliwości i wybory** to intencjonalne myślenie o rzeczach, które mogły zaistnieć oraz wymyślanie, w jaki sposób mogłoby do tego dojść. Aby zasygnalizowane procesy zaszły, nauczyciel musi wybierać spośród potencjalnych alternatyw.
4. **Inny punkt widzenia** to świadome poszukiwanie punktów widzenia innych osób, zwłaszcza uczestników zdarzenia oraz profesjonalistów. Pierwszym krokiem tej strategii jest zastanowienie się, jaki mógłby być punkt widzenia danej osoby, następnie zapytanie jej o to, a zatem upewnienie się, czy nie pomyliliśmy się.
5. **Elementy i właściwości** to spoglądanie na zjawisko jako na zbiór elementów lub jako na zbiór właściwości. Istotą współczesnego sposobu myślenia, zwłaszcza cywilizacji zachodniej, jest rozkładanie określonego zjawiska na części i szukanie związków między nimi bez uwzględniania tego, że całość to nie tylko suma jej składników i stosunku emocjonalnego nauczyciela do zjawiska, ale znacznie więcej. Dzięki tej strategii nauczyciel może przyjrzeć się własnym postawom, poglądom oraz sądom i poświęcić im więcej uwagi.
6. **Odwrotność** to odwoływanie się do przeciwieństwa tego, co jest. Przeciwność to nauczyciel odkrywa wtedy, gdy popatrzy na coś z przeciwnego punktu widzenia bądź też gdy w myśli dokona transformacji czegoś w jego przeciwieństwo. Ta strategia ukazuje zawsze drugi człon alternatywy. Często pozwala przenieść uwagę nauczyciela z powodów braku możliwości podjęcia (zrealizowania) czegoś na sposób zrobienia tego. Na przykład, doszłam do wniosku, że: W klasie IV b nie mogę wykorzystywać metody aktywizującej *Język fotografii*, ponieważ mogłabym nie zapanować nad dyscypliną w klasie. Przeciwnie sformułowany pogląd brzmiałby: Mogę wykorzystywać metodę aktywizującą *Język fotografii* w klasie IV b, ponieważ zapanuję nad dyscypliną w klasie bądź: Wykorzystam metodę aktywizującą *Język fotografii* w klasie IV b, ponieważ mogłabym nie zapanować nad dyscypliną w klasie. Ta strategia mobilizuje do zadawania pytań dotyczących tego, w jaki sposób działać. Zachęca nauczyciela również do zastanowienia się, w jaki sposób można by postąpić, co zrobić, w jaki sposób się przygotować, by osiągnąć cel (w moim przypadku z powodzeniem wykorzystać w procesie kształcenia metodę aktywizującą *Język fotografii*).
7. **Luki** to ponowna praca nad zdarzeniem w celu rozważenia wszystkich ewentualności, które potrafimy wymyślić. Ważne, by nauczyciel nie zakończył analizy w chwili, gdy pozna jeden aspekt zdarzenia.

**II Kolejne dlaczego?** to strategia, która polega na stawianiu pytań *dlaczego?*, przy czym chodzi tu o serie takich pytań. Strategia ta opiera się na sposobie, który powszechnie wykorzystywał Sokrates. Zadawanie takich pytań może trwać bardzo długo, właściwie do momentu, w którym nauczyciel dowiedzie samemu sobie, iż u podstaw jego działania bądź przyjętej koncepcji tkwi albo sąd normatywny, albo określona forma uprzedmiotowienia. Konsekwencją rozważań prowadzonych tą strategią jest wniosek, że rzeczy są takie, jakie są, ponieważ to nauczyciel je za takie uznał. W praktyce rezultatem stawiania serii pytań *dlaczego?*

jest stwierdzenie, że *tak powinno być* (D. Tripp, 1996, s. 69) albo że *tak już jest* (D. Tripp, 1996, s. 69). Pierwsze stwierdzenie wynika z wiary nauczyciela (i nie tylko) w słuszność jego działań czy też przekonań. Drugie, z kolei, sugeruje, że działanie nauczyciela lub jego przekonania są elementem istniejącego porządku rzeczy, nie podlegającego zmianie. David Tripp zachęca, aby obok pytania *dłaczego?* (a nawet zamiast niego) pytać: *no to co? co z tego?* (D. Tripp, 1996, s. 69).

**III Rozpoznawanie dylematu** polega na zastanowieniu się, czy w określonym zdarzeniu ujawnia się dylemat (a w wielu zdarzeniach istotnie występuje). Rozpoznanie dylematu pozwala na lepszy wgląd w istotę sprawy oraz wskazuje źródło kłopotów, którym jest fakt, że nauczyciel stanął wobec dylematu. Dylemat zmusza do podjęcia określonej decyzji, a dokładniej do dokonania wyboru jednej spośród, najczęściej wykluczających się, możliwości.

Podstawą wyboru jest profesjonalny osąd. Należy pamiętać, że często w jednym dylemacie zawierają się inne. Ujawnienie jednego i dokładne przyjrzenie się mu ukazuje kolejne. Strategia ta wymaga od nauczycieli przygotowania się. Warto zapoznać się z klasyfikacją dylematów. Dzięki niej nauczycielowi łatwiej będzie dokonać analizy sytuacji i określić, czy zawiera ona dylematy, a jeżeli tak, to jaką postać one przyjmują.

**IV Analiza teorii osobistej** to analiza (a więc bardzo dokładne przyjrzenie się) zbioru przekonań oraz wartości, które leżą u podstaw profesjonalnego osądu nauczyciela, a tym samym jego działania. W tej strategii bardzo przydatne okazuje się ujawnienie dylematu (jeśli występuje), jaki tkwi w określonym zdarzeniu. Rozwiązując bowiem dylemat nauczyciel opiera się na profesjonalnym osądzie, dlatego też *fundamentem* jest określony system wartości. W tym sposobie analizy nauczyciel próbuje określić, dlaczego dany dylemat rozwiązuje właśnie w taki, a nie inny sposób. Aby odpowiedzieć na to pytanie (a zatem uświadomić sobie to) nauczyciel może ustalić, jakie wartości stanowią w tym przypadku podstawę. W rezultacie otrzymuje on swoistą teorię, która pozwala wyjaśnić i przewidywać. Nie wolno jednak zapominać, że ta teoria ma wymiar wyłącznie indywidualny (osobisty) i jest konstruktem stworzonym na własny użytek.

Warto zwrócić uwagę na to, że decyzje, które podejmuje nauczyciel, by rozstrzygnąć dylemat, opierają się z jednej strony na nieujawnionej teorii osobistej, a z drugiej strony na zewnętrznych ograniczeniach narzuconych wymogami sytuacji, które niewątpliwie występują także w szkole.

**V Analiza ideologii** to analiza sądów składających się na reprezentację świata nauczyciela i sprawiających, że myśli on i postępuje w określony sposób. Strategia ta jest podstawą profesjonalnego osądu. Godne uwagi i bardzo istotne jest to, że od ideologii nauczyciel nie może uciec, może jedynie wybrać te, na których pragnie oprzeć swoje rozważania i działania.

Ideologie zwykle są stosunkowo skomplikowane i często nauczyciel nie jest świadomy, że je przyjął. One uprawomocniają i tłumaczą działania nauczyciela lub czynności podejmowane przez innych wobec jego osoby. To na ich podstawie nauczyciel osądza, co jest zgodne z normą, co konieczne, a co właściwe.

Podstawową funkcją ideologii jest przekonywanie (uzasadnianie), że to, co istnieje (to, co nauczyciel robi, sposób, w jaki myśli) jest najbardziej odpowiednie, najwłaściwsze.

Ideologie funkcjonują nie tylko w sposób jawny, ale także w ukryciu. Charakteryzuje je sześć specyficznych cech:

- (1) (współzależność \*) powstają i funkcjonują dzięki społeczeństwu oraz służą interesom określonych grup społecznych
- (2) (intrasprzeczność \*) nie stanowią zintegrowanej całości, ale zawierają sprzeczności, wiele odrębnych części, które w istocie rzeczy są od siebie uzależnione
- (3) (otwartość na konkurencję \*) napotykać opór, opozycję i konkurencję ze strony innych ideologii, choć nauczycielowi wydaje się czasami, że potężnej, dominującej ideologii nie można stawić oporu
- (4) (chęć przetrwania \*) dążą do wytworzenia form podtrzymujących je, co nie dziwi, kiedy nauczyciel uświadomi sobie, że ideologia jest jedną z postaci władzy
- (5) (logiczność \*) im dokładniej wyrażona jest dana ideologia, im lepiej jest poznana, tym łatwiej jest stawić jej opór oraz wybrać metody, które skuteczniej pozwolą się jej przeciwstawić
- (6) (wszechobecność \*) od nich nie można uciec. Oczywiście możliwe jest odejście od określonej ideologii, ale jest ono równoznaczne z przyjęciem innej.



Dzięki analizie ideologii *jesteśmy bardziej (ale nigdy do końca) świadomi, co robimy i dlaczego, a tym samym zyskujemy moc wyboru, kontrolowania i modyfikacji idei, według których pragniemy żyć* (D. Tripp, 1996, s. 81).

W tym momencie rodzi się pytanie, **w jaki sposób należy analizować ideologię?** David Tripp podkreśla, że najprostszą metodą wydaje się metoda sekwencyjna, wymagająca zachowania określonej kolejności i przyjrzenia się pewnym aspektom. Jej wymiar praktyczny przedstawia się następująco:

- (1) Opis zjawiska oraz określenie jego znaczenia i istoty z punktu widzenia przyjętego poglądu.
- (2) Analiza opisu i szukanie w nim wewnętrznych sprzeczności oraz przykładów, które nie potwierdzają tez (również występujących w dominującym poglądzie, a nie pojawiających się w opisie), szukanie nieścisłości i niedopatrzeń.
- (3) Poszukiwanie przyczyn wyjaśniających nieuwzględnianie lub wykluczanie z opisu (podanego w punkcie 1.) elementów (znalezionych w punkcie 2.), określenie, za czym pośrednictwem oddziałuje ideologia, ustalenie, czym interesom służy zjawisko (przedstawione w punkcie 1.), a kto najbardziej cierpi wskutek niezgodności (zasygnalizowanych w punkcie 2.).
- (4) Wyszukanie lub wymyślenie innego sposobu postępowania, który byłby bardziej odpowiedni niż postępowanie zaprezentowane w punkcie 1. Przy określaniu innego sposobu działania warto wykorzystać rezultaty analizy (punkty 2. i 3.)

(\* Nazwy cech ideologii są mojego autorstwa, J. Sz.).



Konstruowanie arkusza zdarzenia krytycznego nie jest zabiegiem skomplikowanym. Należy tylko pamiętać o pewnych prawidłowościach. Bardzo ważny jest system. To z niego wynika, jakiego rodzaju zdarzenia autor powinien włączyć do arkusza i które poddać analizie krytycznej, jaki powinien być zakres arkusza.

Nie ma złego wpisu do arkusza. Każda zarejestrowana sytuacja ma znaczenie. Oczywiście, nie oznacza to, że wszystkie z nich zostaną przez nas wykorzystane. Niektóre mogą nie być związane z danym problemem. Niemniej każda pozycja arkusza potencjalnie może zostać przez nauczyciela rozwinięta.

Zapisane i poddane namysłowi zdarzenia pozwolą nauczycielowi wybrać te sytuacje, które wskażą mu drogę, którą powinien kroczyć w swoich rozważaniach. Często ukaże się mu wiele dróg, które pozwolą wieloaspektowo spojrzeć na dany problem.

Istnieje kilka metod systematycznego pogłębiania treści arkusza: (1) włączanie coraz większej liczby zjawisk do zdarzenia krytycznego (to metoda główna), (2) przejrzenie i dokonanie korekty zawartości arkusza, (3) powtórna analiza treści arkusza, (4) dalsza analiza zarejestrowanych sytuacji, (5) *klasyfikowanie zjawisk i poszukiwanie występujących w nich prawidłowości* (D. Tripp, 1996, s. 93).

Każdy tekst ma swojego odbiorcę. Arkusz zdarzenia krytycznego ma służyć przede wszystkim autorowi, pomagać doskonalić jego osąd profesjonalny. Dobrze jest jednak podzielić się własnymi spostrzeżeniami i wnioskami z innymi. Dlatego też profesjonalny arkusz zdarzenia krytycznego nie ma charakteru pamiętnika, nie jest dokumentem wyłącznie osobistym, powinien więc być zrozumiały dla innych osób. Takim uczynią go precyzja i wszechstronność w podejściu do zdarzenia krytycznego.

Nie bez znaczenia jest użyty przez autora arkusza język. Ma on bowiem służyć udostępnianiu innym uczuć autora, które są istotnym elementem informacji przekazywanej przez nadawcę. Ten aspekt informacji ułatwia odbiorcy z zewnątrz zrozumieć sens i istotę zapisu. Tego rodzaju informacji nie przekazuje język transakcyjny. Jego podstawową funkcją jest doprowadzenie do określonego rezultatu. Wydaje się, że w arkuszu zdarzeń krytycznych należy posługiwać się głównie językiem ekspresyjnym, który, jak dowodził Green, rozwija się ...*od formy prywatnej do publicznej* (D. Tripp, 1996, s. 96). Funkcją języka ekspresyjnego jest *wyrażanie i badanie percepcji, uczuć i myśli* (D. Tripp, 1996, s. 96), dlatego też staje się on zrozumiały nie tylko dla autora tekstu. Nie można również zapominać, że język arkusza zdarzeń krytycznych ma charakteryzować się nie tylko precyzją i wszechstronnością, ale także sprzyjać generalizacji sensu zdarzeń.

Układ arkusza powinien być dostosowany do potrzeb autora bądź osób, których zdarzenia krytyczne dotyczą. Dobrze jest posługiwać się komputerem, gdyż prowadzenie takiego arkusza wymaga nieustannych zmian, poprawek, dodawania nowych pozycji. Wykonywanie tych operacji na komputerze nie zmusza do ciągłego przepisywania. Jeżeli nauczyciel korzysta z tradycyjnej formy zapisu (*kartka i ołówki*), to powinien poszczególne pozycje zapisywać na oddzielnych kartkach lub fiszkach.

Przy prowadzeniu arkusza zdarzeń krytycznych warto posługiwać się określonymi kategoriami. David Tripp posługuje się takimi kategoriami, jak ... *obserwacja, uogólnianie, nauczycielskie zdarzenia krytyczne...* (D. Tripp, 1996, s. 98). Każda z nich składa się z kilku kategorii niższego rzędu (podkategorii). Ich dobór uzależniony jest od potrzeb teoretycznych i praktycznych autora.

Warto poddawać analizie zdarzenia, w których nauczyciel uczestniczył z racji pełnionej funkcji, czyli *zdarzenia z własnej biografii zawodowej* (D. Tripp, 1996, s. 121). Istnieją dwa rodzaje zdarzeń autobiograficznych. Pierwszy stanowią te, z przypomnieniem sobie których nauczyciel nie ma żadnego problemu, nawet po długim czasie od ich zajścia. Nasuwa się pytanie: dlaczego tak jest? Powody mogą być dwa: albo dane wydarzenia są dla nauczyciela istotne, albo też mają tak duży ładunek emocjonalny, który po prostu nie pozwala mu o nich zapomnieć. Nazwałabym je zdarzeniami uświadomianymi. Są jednak i takie zdarzenia, o których nauczyciel zapomina. Stanowią one drugi rodzaj zdarzeń autobiograficznych. Dlaczego nauczyciel o nich nie pamięta? Powody mogą być dwa: albo uznał je za mało istotne (niegodne uwagi), albo też cechują się zbyt dużym ładunkiem emocjonalnym, by można było zachować je w pamięci. Te zdarzenia nazwałabym nieuświadomianymi.

Zarówno jednym, jak i drugim zdarzeniom warto nadać krytyczny sens, przyjrzeć się im dokładniej, poddać je analizie. Aby móc tego dokonać, należy – w przypadku zdarzeń uświadomianych – wyodrębnić je spośród wielu innych zdarzeń, a w przypadku zdarzeń nieuświadomianych – pozwolić im powrócić do świadomości.

Poddanie analizie krytycznej *zdarzeń z własnej biografii zawodowej* (D. Tripp, 1996, s. 121) przynosi nieocenione korzyści. Przede wszystkim pozwala zrozumieć nauczycielowi jego postępowanie, a także pozwala zbadać, czy określona reakcja była *stworzona* przez nauczyciela w oparciu o wyznawane przekonania i poglądy, czy też przejęta od innych nauczycieli. Dzięki temu nauczyciel zaczyna panować nad swoim zachowaniem i może wprowadzać w nim zmiany. Ważne jest to, że tych zmian dokonuje on świadomie, i że są one konsekwencją czynionych przez niego rozważań.

David Tripp wyodrębnia specyficzny rodzaj zdarzeń krytycznych, który określa jako *wspomnienia wojenne* (D. Tripp, 1996, s. 128). Są to wyrażające się w działaniach nauczyciela konstrukty i poglądy dotyczące jego nauczycielskiej praktyki. Najczęściej nie mają one charakteru jawnego, a ich ukazanie często przybiera postać dramatyczną. Nie należy jednak bać się poddawania ich analizie. Korzyści z niej płynące mają bowiem pozytywne odzwierciedlenie w dalszej karierze zawodowej nauczyciela.

Nikogo nie muszę chyba przekonywać, że na decyzje nauczyciela, na jego postępowanie wpływ mają inni ludzie. David Tripp określa ich mianem *osoby znaczące* (D. Tripp, 1996, s. 132). Mogą to być byli nauczyciele, rodzice, koleżanki, przyjaciele, a także przełożeni.

ciele nauczyciela, naukowcy, osoby, które pod określonym względem mu imponują. Oddziałują oni na system wartości nauczyciela oraz na jego pracę, wywierają bezpośredni wpływ na jego profesjonalny osąd. Dobrze więc, aby nauczyciel był tego świadomy i miał nad tym kontrolę. Myślę, że powinno to stanowić również punkt odniesienia, gdy nauczyciel dokonuje analizy zdarzenia autobiograficznego. Może ją bowiem wzbogacić i uczynić bardziej zrozumiałą.

Analiza zdarzenia krytycznego ma charakter procesu (a więc nie jest czynnością jednorazową), dla którego znamienne są trzy aspekty: utrwalanie, przekształcanie oraz weryfikacja. Utrwalenie zdarzenia na piśmie pozwala na głębszą i bardziej obiektywną analizę. Stwarza możliwość powrotu do danego zdarzenia w każdej chwili i to nie tylko autorowi, ale także, np. *krytycznemu przyjacielowi* (D. Tripp, 1996, s. 135). Poza tym, zachęca do ponownego przyjrzenia się określonemu zdarzeniu. Pozwala na nanoszenie zmian, na przekształcanie, które jest konsekwencją ponownego namysłu nad zdarzeniem. Analiza prowadzona metodą deskryptywną pozwala także sprawdzić, np. czy przedstawione przez nauczyciela poglądy były i są rzeczywiście jego poglądami, czy tylko mniej lub bardziej świadomie przejął je od innych, a zatem umożliwia ich weryfikację. Należy pamiętać o tym, że czasami nawet po kilku lub kilkunastu latach, dzięki kolejnej analizie określonego zdarzenia nauczyciel dochodzi do wniosku, że jego reakcja wcale nie była jego, ale przejętą bez namysłu od innych.

Określone zdarzenie nauczyciel powinien wielokrotnie poddawać analizie, a tę traktować jako tymczasową, wciąż poszukującą hipotez i poglądów podatnych na zmiany, korektę i przekształcenia. Analiza zdarzenia krytycznego nie powinna mieć charakteru ostatecznego, zamkniętego.

David Tripp wyróżnia cztery kategorie osądu: **praktyczny, diagnostyczny, refleksyjny** oraz **krytyczny społecznie**. Pierwszy dotyczy przede wszystkim problematyczności praktycznej, a zatem odpowiada na pytania: *co mogę zrobić? jak najlepiej to zrobić?* (D. Tripp, 1996, s. 141). Osąd diagnostyczny objaśnia osąd praktyczny oraz pozwala uświadomić sobie i zrozumieć istotę oraz konsekwencje podjętych decyzji (decyzji mających wymiar praktyczny). Osąd refleksyjny odwołuje się do *krytycznej problematyczności normatywnej* (D. Tripp, 1996, s. 141), a więc odpowiada na pytania: *co powinienem zrobić? dlaczego powinienem to zrobić?* (D. Tripp, 1996, s. 141). Ostatni z kategorii osądu – krytyczny społecznie – wykorzystuje analizę krytyczną społecznie, by zakwestionować społeczne założenia, na których opierają się osąd praktyczny i osąd refleksyjny. Ta kategoria osądu ... *wymaga zarówno refleksyjno-krytycznej postawy, jak i gromadzenia informacji diagnostycznych na temat czynności zawodowych w sposób bardziej formalny i przy użyciu strategii badań metodycznych* (Dawid. Tripp, 1996, s. 167).

**Kim jestem? Jakie są moje przekonania i poglądy dotyczące postępowania pedagogicznego? W jaki sposób odnoszę się do odmiennych niż moje wartości kulturowych? Jaki jest mój stosunek do ludzi odmiennej rasy, mówiących w innym języku, różniących się ode mnie pochodzeniem klasowym czy płcią?** To bardzo ważne pytania, na które powinien odpowiedzieć sobie nauczyciel. Towarzyszy mi przekonanie, że na te pytania powinien udzielić sobie odpowiedzi każdy człowiek. **Dlaczego?**

Wszyscy nauczyciele spotykają się w swojej pracy z odmiennymi od własnych, zwykle dominujących w danej społeczności, wartościami kulturowymi, a zatem stają wobec zadania utrzymania między nimi równowagi (a nie jest to zadanie łatwe). Ci, którzy nie potrafią sobie z nim poradzić, najczęściej podejmują próby usunięcia tych doświadczeń i wartości, które są niezgodne z tymi, jakie powinny, ich zdaniem, być w szkole. Natomiast ci nauczyciele, którzy realizują to zadanie pomyślnie, zwykle starają się włączyć *inne* doświadczenia i wartości w codzienne życie klasy.

Szczerą odpowiedź na te pytania pozwala nauczycielowi zrozumieć, dlaczego w określonych sytuacjach postępuje w taki właśnie sposób, co nim kieruje, a tym samym pozwala mu podjąć pracę nad samym sobą, nad swoim postępowaniem (jeżeli uzna ją za niezbędną).

Nierzadko słyszałam wypowiedzi nauczycieli, i to z wieloletnim stażem pracy, iż teoria i praktyka nie są względem siebie komplementarne, ale stanowią odmienne ścieżki rzekomo prowadzące do tego samego celu. David Tripp wyraźnie akcentuje, że takie podejście nie jest zgodne z rzeczywistością. Podkreśla, że często zachodzi sprzeczność pomiędzy teoriami: teorią naukową i teorią praktyczną nauczyciela bądź teorią przez niego wyznawaną a nie pomiędzy teorią i praktyką. Ponadto tłumaczy, dlaczego czasami powstaje bariera pomiędzy praktyką a teorią funkcjonującymi w procesie nauczania-uczenia się. *Dzieje się tak, ponieważ przepaść oddzielająca teorię od praktyki jest częstokroć wynikiem prób zastosowania teorii po-*

wstałych na innym polu (na przykład psychologii lub socjologii) do praktyki kształcenia (D. Tripp, 1996, s. 177). Autor zaznacza, że tę przepaść można zniwelować dzięki nadaniu doświadczeniom nauczycieli kształtu teoretycznego. David Tripp zachęca naukowców i praktyków do podjęcia współpracy. Wówczas stwierdzenie ... że wszystko to ładnie wygląda w teorii, ale w praktyce nie sprawdzi się (D. Tripp, 1996, s. 177) nie miało by prawa gościć na ustach nauczycieli, gdyż *Jak miałyby zaistnieć luka między teorią i praktyką, jeżeli teoria wyrasta z praktyki* (D. Tripp, 1996, s. 177).

David Tripp proponuje wspólną pracę naukowców i nauczycieli nad zdarzeniami krytycznymi napisanymi przez nauczycieli. Dzięki temu praca opierałaby się na tych zdarzeniach i gwarantowałaby, iż adresatami badań będą przede wszystkim nauczyciele.

Model współpracy składa się z dwóch cykli: (1) cyklu przeznaczonego głównie dla nauczycieli oraz (2) cyklu przeznaczonego przede wszystkim dla naukowców. Cykl pierwszy, nauczycielski, obejmuje początkową obserwację, planowanie zmian, wprowadzenie zmian, obserwację zmienionych działań itd. *Cykl naukowy wymaga posłużenia się procedurami analitycznymi i znajomością teorii w celu zinterpretowania danych, dokumentowania całego cyklu badania nauczycielskiego, syntezy i weryfikacji prowadzących do sformułowania ukoźnionej teorii* (D. Tripp, 1996, s. 180).

Jeżeli strony zaangażowane we wspólną pracę uznają, że najlepiej jest, gdy wkład obu stron: naukowców i nauczycieli, jest równy, to doskonałą okazją do współpracy będzie analiza. Należy pamiętać o jednym, termin współpraca oznacza podobną wartość zadania dla obu stron, ale niekoniecznie identyczny wkład pracy i takie same korzyści. Uczony dzieli się znajomością teorii i metod, które pozwalają dokonać interpretacji danych, natomiast nauczyciel wnosi doświadczenia praktyczne i osąd krytyczny, które pozwalają zinterpretować dane w inny sposób (zwłaszcza w procesie uogólniania kolejnych przypadków).

Kolejne fazy cyklu charakteryzuje bardziej współuczestnictwo niż współpraca, bowiem raz jedna strona, a raz druga ma decydujący głos, gdyż to ona ponosi odpowiedzialność za wynikłe konsekwencje.

Myślę, że propozycja współpracy ludzi nauki z praktykami jest bardzo interesująca, a korzyści z niej płynące nader kuszące i przede wszystkim niezbędne.

Moim zamierzeniem było zapoznanie Państwa z istotą zdarzeń krytycznych. Zachęcam do zapoznania się z książką Davida Trippa *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, która stanowi wyczerpujący i interesujący wykład na temat zdarzeń krytycznych wzbogacony o przykłady. Zachęcam do podjęcia próby skonstruowania arkusza zdarzeń krytycznych. Nie jest to zadanie łatwe, ale bardzo ciekawe, pouczające i pomagające zrozumieć istotę własnych (i nie tylko) działań. Nie szukajmy niesamowitych zdarzeń w naszej praktyce zawodowej. Z pewnością jest wiele takich, które choćby na krótką chwilę zwróciły naszą uwagę i skłoniły do zadania pytania: **Dlaczego...?** To przecież my czynimy dane zdarzenie krytycznym. Naprawdę warto.