

Wanda Dróżka
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
Jana Kochanowskiego w Kielcach

Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim Przyczynek do dyskusji

Wprowadzenie

Podjęta problematyka¹ rozwija się wokół tezy, w myśl której refleksyjność, z pozycji jednego z głównych wyróżników nauczycielskiego profesjonalizmu, urasta – w świetle nowych konceptualizacji – do rangi kategorii całościowej. Staje się rodzajem wielowymiarowej i otwartej przestrzeni², stwarzającej możliwość pełniejszej integracji różnych stron, wymiarów i płaszczyzn profesjonalizacji nauczyciela jako ustawicznego, całozyciowego procesu jego „stawania się”³, kształcenia, doskonalenia oraz dalszego rozwoju zawodowego.

Powyższa teza znajduje swoje uzasadnienie na gruncie tzw. refleksyjnych orientacji w naukach społecznych, których założenia śmiało można by odnieść do obszaru pedagogiki i pedeutologii. Rozwijana na ich obszarze perspektywa poznawcza ukazuje znacznie szersze i bardziej pogłębione podejście do refleksyjności, niż to ma miejsce w dotychczas promowanych, humanistycznych wizjach zawodu nauczyciela oraz różnych odmianach i koncepcjach jego profesjonalizmu. Nade wszystko stanowi istotne wzmocnienie słuszności myślenia o nauczycielu jako badaczu, z wyraźnym jednak ukierunkowaniem (rozszerzeniem) tej koncepcji na badania narracyjne i autobiograficzne, jako korzystny dla rozwoju nauczycieli typ „badań w działaniu”.

Ukazanie perspektywy refleksyjnej może się przyczynić do rozwoju i wzbogacenia nowoczesnego myślenia o zawodzie nauczyciela, który podlega obecnie silnemu oddziaływaniu wielu, niespotykanych wcześniej zjawisk i tendencji: z obszaru nauki, technologii, kultury, polityki i ekonomii. W tym kontekście można mówić o bardziej tradycyjnych oraz nowoczesnych odmianach profesjonalizmu nauczyciela. (W. Dróżka, 2002).

¹ W niniejszym tekście wykorzystuję, z pewnymi modyfikacjami, analizy podjęte przeze mnie w mojej książce pt. „Generacja wielkiej zmiany. Studium biografii średniego pokolenia nauczycieli polskich”, Wyd. UJK, Kielce 2008.

² Por. W. Dróżka, Refleksyjne orientacje w naukach społecznych a pedagogika ogólna. Przyczynek do dyskusji, (w:) Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych, Pod red. T. Hejnickiej-Bezwińskiej, R. Lepperta, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2005.

³ Por. A. Bogaj, W. Dróżka, (red.) Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka, Wyd. WŚ, Kielce 2010.

1. Dylematy nauczycielskiej profesjonalizacji

W świetle tradycji polskiej pedeutologii, czy szerzej rzecz ujmując – nauk o edukacji w Polsce, kategorią nadrzędną dla problematyki nauczycielskiej stało się pojęcie roli społecznej lub też roli społeczno-zawodowej, nie zaś pojęcie profesjonalizmu, które bliższe jest bardziej pragmatycznej tradycji zachodniej. Podkreślanie socjologiczno-kulturowych aspektów i uwarunkowań zawodu nauczyciela, poprzez kategorię roli społecznej, ma w naszym kraju uzasadnienie historyczno-kulturowe. Wiąże się bowiem z przynależnością nauczycieli do specyficznie polskiej warstwy inteligencji wraz z jej misją narodową i kulturotwórczą oraz społecznikowskim etosem. Dopiero w ostatnich latach, w analizach i badaniach nauczycielskich, częściej sięga się do pojęcia profesjonalizmu – na wzór zachodni.

Należy jednakże zauważyć, iż w klasycznym, tradycyjnym znaczeniu, pojęcie profesjonalizmu jest nader bliskie pojęciu roli społecznej. Obejmuje ono bowiem swym zakresem te zajęcia i rodzaje działalności, które mają wyrazisty charakter służby dla dobra społecznego, wykonywane są w sposób niezależny (autonomiczny) oraz wymagają specjalnych kwalifikacji intelektualnych, a zwłaszcza etycznych. „Być profesjonalistą – jak pisze D. Gołębiak – to znaczy dbać o utrzymanie osobistych standardów w zakresie wiedzy – teoretycznej i praktycznej, a także zachowywać wymaganą dyscyplinę w zachowaniu wobec klientów („bycie fair”, całkowita bezstronność). Być profesjonalistą to znaczy demonstrować działania zgodne z konceptem służby oraz czynić „rozważny użytek” z dokonywania profesjonalnego oglądu własnej działalności”. (1998, s. 115).

Wobec powyższego główne wyznaczniki profesjonalizmu to: po pierwsze – działanie bardziej o charakterze służby społecznej niż tylko dla osobistych korzyści materialnych. W odniesieniu do nauczyciela oznacza to ponadto pełnienie szerszych funkcji społeczno-wychowawczych, pozalekcyjnych a nawet pozaszkolnych, niż tylko tych związanych z wąsko pojętym procesem nauczania. Chodzi tu również o oddziaływanie osobistym przykładem, własnym stylem życia itp. Po drugie, w grę wchodzi tu autonomia regulowana przez charakterystyczny kod etyczny – ideał służby społecznej oraz samoregulacja pojmowana jako dbałość o utrzymanie i rozwój wysokich standardów kwalifikacji specjalistycznych i etycznych. Po trzecie – działaniu profesjonalisty towarzyszy refleksja i autorefleksja. Należy tu dodać również taki czynnik, jak prowadzenie własnej praktyki w sobie właściwym, indywidualnym stylu, jak również wysoki prestiż i stosunkowo dobre wynagrodzenie (Horner, 2005, s. 40).

W odniesieniu do realiów zawodu nauczycielskiego tak rozumiany profesjonalizm wyzwała szereg pytań i wątpliwości: czy nauczanie jest działalnością profesjonalną? czy zawód nauczycielski ma charakter profesjonalny? czy nauczyciel jest profesjonalistą? Co z wysokim prestiżem społecznym i dobrym wynagrodzeniem? (Horner, 2005, s. 40 i nst.) Na ogół zastrzeżenia dotyczą takich podstawowych cech profesjonalizmu, jak istnienie autonomii nauczyciela oraz samoregulacji (Gołębiak, 1998, s. 116). Warunki te nie są należycie spełniane w krajach Unii Europejskiej, gdyż nauczyciele nadal są znacznie uzależnieni od państwa, odgórnie ustalanych programów, częstego zmieniania zasad pracy i płacy. Autonomia nauczyciela ma raczej wymiar ograniczony do poziomu i terenu klasy szkolnej (Tamże, s. 116, 117).

Podobne stanowisko wyraża C. Day, który twierdzi, iż „zmiany, jakie zaszły w ostatnich dwudziestu pięciu latach, podważyły autonomię zawodową nauczycieli i uwypukliły problem ich profesjonalizmu”.

(Day, 2004, s. 21) W swych rozważaniach nad tym czy nauczyciele są profesjonalistami, czy nie, przytacza on tradycyjne cechy „profesjonalisty”:

- posiadanie wyspecjalizowanej wiedzy zawodowej – kultury technicznej;
- stawianie sobie za główny cel zaspokajanie potrzeb klientów – etyka służby;
- silne poczucie tożsamości zbiorowej – zaangażowanie zawodowe;
- koleżeńska, w przeciwieństwie do biurokratycznej, kontrola praktyki i standardów zawodowych – autonomia zawodowa.

Ponieważ nauczyciele nie sprawują kontroli nad standardami zawodowymi w przeciwieństwie do, na przykład lekarzy i prawników, pod tym względem – twierdzi Day – nauczanie jest postrzegane jako tylko „częściowo wolny zawód”; w odniesieniu do nauczycieli od dawna stosuje się określenie „ograniczony profesjonalizm” (nauczyciel dobry, lecz zahamowany w swym rozwoju) i „profesjonalizm wzrastający” (nauczyciel, który jest zainteresowany teorią, bieżącym rozwojem dydaktyki, prowadzi pogłębione studia). (Day, 2004, s. 22).

Rozwojowi szerszego spojrzenia na nauczycielski profesjonalizm nie sprzyjają nowe, często wymuszone i sprzeczne wyzwania, wynikające ze zmian gospodarczych i społecznych oraz postępu technologii i rozwoju wiedzy. Powszechnie zauważa się erozję autonomii, która manifestuje się rosnącymi uprawnieniami rządów do określania ram programowych nauczania, przejęciem odpowiedzialności za zarządzanie szkołami, różnego typu ocenianiem, wizytowaniem itd. Towarzysząca temu, rozrastająca się biurokratyczna kontrola prowadzi do „odprofesjonalniania” nauczycieli. Nauczyciele stają się bardziej technikami, których rola ogranicza się do wprowadzania w życie celów polityki edukacyjnej, a więc zwiększenia wydajności i poprawy ekonomicznej. Ich wolność do podejmowania własnych decyzji – cecha charakterystyczna dla autonomicznego profesjonalisty – jest coraz bardziej ograniczana. Utrzymuje się chroniczne przeciążenie pracą, co w rezultacie prowadzi do zaniku niektórych umiejętności związanych z nauczaniem, a zwłaszcza umiejętności dobrego i refleksyjnego wykonywania zadań. Równocześnie gros zajęć mających na celu formalny i profesjonalny rozwój nauczycieli jest – ogólnie rzecz biorąc – dostosowywane do krótkoterminowego programu nauczania lub celów koncentrujących się na konkretnych problemach. (Tamże, s. 24, 29)

C. Day zauważa, iż jakkolwiek obecnie obserwuje się delikatne oznaki odchodzenia od tego ograniczonego spojrzenia na zawód nauczyciela, na jego kształcenie jako proste dostarczanie wiedzy (szkolenie), na rzecz pojmowania kształcenia jako „moralnej praktyki”, która nie wyklucza technicznego wymiaru zawodu, lecz umieszcza go w szerszym kontekście wartości edukacyjnych, to jednak wciąż dominuje wąskie podejście techniczne i praktyczne. (s. 24). W naszym kraju, w wyniku reformy systemu edukacji stworzone zostały zaledwie pewne szanse na to, aby zawód nauczycielski mógł zyskiwać (czy odbudowywać) walory profesjonalne: szersza skala ocen i autorskie programy nauczania (z pewnością większa autonomia dotyczy nauczycieli szkół średnich, zaś znacznie wyższa nauczycieli akademickich – profesorów uniwersytetów). Z drugiej zaś strony szczególnie niepokoi poważne ograniczenie w praktyce szkolnej wychowawczej roli nauczyciela, jego wpływów formacyjnych. Nauczyciel obecnie występuje bardziej jako pragmatyczny „instrumentalista”, pracujący „nad czymś”, niż „z kimś”. Ma to niewątpliwie negatywny wpływ na społeczny i humanistyczny autorytet nauczyciela oraz pozbawia go nimbu profesjonalisty.

Utrzymaniu wysokiego profesjonalnego wymiaru zawodu nauczycielskiego nie sprzyja też, zaznaczające się od jakiegoś czasu we współczesnej kulturze, zjawisko kwestionowania wszelkich autorytetów oraz kryzysu zaufania wobec gremiów ustalających społeczne i kulturowe standardy czy normy postępowania. W rezultacie tego procesu tzw. *deprofesjonalizacji* słowo profesjonalista nabrało innego znaczenia. Tzw. „nowoczesny” profesjonalizm oznacza „biegłość” w wykonywaniu swych obowiązków zawodowych i bliższy jest potocznemu terminowi – fachowca w jakiejś dziedzinie wąsko specjalistycznej. Jest to odmiana „wąskiego” profesjonalizmu nauczyciela, której odpowiada koncepcja nauczania postrzeganego w kategoriach nowoczesnej technologii. Od nauczyciela wymaga się tu wysoce specjalistycznej wiedzy oraz technicznych sprawności w jej przekazywaniu. Nauczyciel ma być nowoczesnym technologicznym profesjonalistą, spełniającym wysokie wymogi kwalifikacyjne oraz utrzymującym określone standardy edukacyjne ustalone poza nim (Por. Gołębiak, 1998, s. 139).

B. Śliwowski wskazuje, iż jednym z bodaj najważniejszych czynników ograniczających profesjonalizację zawodową nauczycieli jest fakt, iż w wyniku Deklaracji Bolońskiej nauczycielem przedszkola, szkoły podstawowej i gimnazjum można zostać już z wykształceniem zawodowym, licencjackim. Wymienia on ponadto szereg warunków, jakie stawia się profesjonalistom w danej dziedzinie, a których nauczyciele nie spełniają w należyтым stopniu. Oprócz już dotychczas omówionych warto, w kontekście podjętej problematyki refleksyjności, zwrócić uwagę na takie warunki, jak: posiadanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności, które przekraczają wiedzę i umiejętności laików; stosowanie badań i teorii w praktyce; długi okres specjalnych praktyk; kontrola nad wymaganiami umożliwiającymi wejście do zawodu. (2010, s. 70).

Pomimo powyższych dylematów i utrudnień, zagadnienie profesjonalizmu nauczyciela jest coraz intensywniej dyskutowane i wciąż pojawiają się nowe jego koncepcje. Ma to związek ze wzrastającą we współczesnym świecie świadomością znaczenia wiedzy i edukacji tak dla powodzenia życiowego (zawodowego) poszczególnych jednostek, jak i pomyślności i rozwoju całych społeczeństw. Ważny jest tu ponadto kontekst uprawiania zawodu nauczyciela, jaki stwarza demokracja liberalna, wolny rynek, pluralizm kulturowy oraz społeczeństwo informatyczne. W tych okolicznościach występuje silny wzrost zapotrzebowania na inny model nauczyciela, inną wizję jego roli i profesjonalizmu. Na szukanie dlań nowych, innych szans dla twórczej swobody i niezależności zawodowej.

W rozważaniach nad profesjonalizmem nauczyciela należy też zwrócić uwagę na różne rozumienie pojęcia kompetencji. Trzeba tu bowiem rozróżnić – jak dobitnie ukazuje to D. Gołębiak (1998) – określenia: nauczanie kompetentne od pojęcia kompetencji w nauczaniu. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z kompetencjami wąsko rozumianymi jako nauczanie kompetentne, czyli skuteczne, efektywne, zgodne z ustalonymi, sprawdzonymi i akceptowanymi standardami. To podejście jest praktykowane w tradycyjnym systemie kształcenia nauczycieli, gdzie nacisk położony jest na kształtowanie (szkolenie) kompetencji głównie realizacyjnych (metodycznych). Edukacja nauczycieli zgodna z koncepcją kompetentnego nauczania, wynikającą z modelu wąskiego profesjonalizmu, zakłada, iż nauczanie może być ujmowane w kategoriach pojedynczych umiejętności, których można się wyuczyć (model behawioralny).

Drugi rodzaj podejścia zakłada nabywanie w procesie wstępnej edukacji nauczycielskiej kompetencji w nauczaniu, czyli szerokiej, holistycznej zdolności do dokonywania osądu pedagogicznego, uwzględniają-

cego zarówno wiedzę profesjonalną, jak i własne rozumienie oraz osobistą odpowiedzialność za autorskie świadome działanie.

Podejście to rozwija się w ramach filozofii refleksyjnej praktyki. Wynika zeń, iż w procesie kształcenia nauczycieli dąży się do rozwijania całego repertuaru zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości oraz gotowości do współpracy w dialogu i partnerstwie.

2. Refleksyjność jako przestrzeń profesjonalizacji zawodu nauczyciela

W poszukiwaniach nowoczesnych, profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela najistotniejszą rolę odgrywa refleksyjność. Jest ona pojmowana jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad swym działaniem pedagogicznym, nad praktyką nauczania i wychowania oraz jej uwarunkowaniami, a także nad samym sobą. W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela, a także nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej. Ten sposób myślenia o nauczycielu ma swoje źródła w naturalistycznej, interpretatywno-praktycznej oraz odpowiadającej im humanistyczno-indywidualistycznej i subiektywistycznej wersji nauk społecznych, w tym również pedagogiki i pedeutologii. Mają tu także wpływ koncepcje nauczania i uczenia się poprzez praktykę, doświadczenie praktyczne i praktyczną świadomość.

Na obszarze tym rozwinęły się znane podejścia do zawodu nauczyciela oraz jego kształcenia, a zwłaszcza koncepcja nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka”, „nauczyciela badacza” oraz „badań w działaniu”, jako ważnych czynników w rozwijaniu tzw. „profesjonalizmu rozszerzonego” (Gołębiak, 1998; Czerepaniak-Walczak, 1997; Mizerek, 1999; Cervinkowa, Gołębiak, 2010). Ten kierunek myślenia o nauczycielu, a także pedagoga odpowiada promowanej w literaturze wizji „profesjonalizmu otwartego”, w którym podkreśla się rangę takich kategorii jak: całościowość, otwartość, refleksyjność.

Orientacja ta zyskuje obecnie znacznie bogatszą poznawczo i metodologicznie, perspektywę rozwoju, w której o refleksyjności można by mówić jako o wielowymiarowej i otwartej przestrzeni „stawania się” nauczyciela, jego profesjonalizacji, kształcenia oraz dalszego rozwoju. Inspiracją do takiego podejścia są rozwijające się nowe konceptualizacje rzeczywistości społecznej oraz metodologii jej badania, najczęściej określane mianem orientacji bądź nurtów refleksyjnych, czy jak niektórzy określają – refleksyjnych (m. in. Giddens 2001a,b; Bourdieu, 2001; Hammersley, Atkinson, 2000; Sztompka, 1999, 2002). W ich świetle refleksyjność jawi się jako całościowa kategoria poznawcza o randze paradygmatu, ukazująca, odmienne od tradycyjnych, relacje i zależności między wiedzą, myśleniem i działaniem współczesnego człowieka, żyjącego w warunkach radykalnego przełomu kulturowego określanego mianem „wielkiej zmiany”.

Nurty te rozwijają się w obrębie humanistycznego wzorca nauk społecznych; mówi się nawet o refleksywnym przełomie na tym obszarze nauk społecznych. (Krzyształa, 2004). Istotą tych przemian zdaje się być – jak choćby w intencji Giddensa – próba urealnienia czy swoistego, krytycznego i zarazem pozytywnego (konstruktywnego) „odnowienia” interpretatywnych orientacji poznawczych oraz ukazanie nowych wizji ich rozwoju i bogatszych możliwości poznawczych. W znacznej mierze ma to związek z koniecznością poznawczego ogarnięcia, zachodzącej pod wpływem rozwoju nauki i techniki, radykalnej zmiany kulturowej oraz rozwijającej się nowego typu rzeczywistości społecznej, o jakościowo odmiennych właściwościach.

Tak, jak kiedyś zakwestionowano paradygmat pozytywistyczny w naukach społecznych, jako nieuwzględniający subiektywnej perspektywy ludzi oraz ich historii i kultury, tak dziś poddaje się krytyce ograniczoność podejścia interpretatywnego, jako zbyt jednostronnego i niewystarczającego dla wyjaśnienia i zrozumienia zachodzących przemian. (W. Dróżka, 2010). Na jego gruncie nadmiernie, jak się twierdzi, hołdowano indywidualizmowi, wolności, autentyczności, lokalności, praktyczności – w nadziei, iż sprawy społeczne, globalne, strukturalne załatwi ktoś inny, lub same się wyklarują. W pedagogice – taki stan rzeczy spowodował znaczne zaniedbanie społecznych, strukturalnych oraz makrosystemowych uwarunkowań i kontekstów nauczania, kształcenia, wychowania, opieki.

W pedeutologii – sytuacja ta może prowadzić – jak sugerują badacze – do znacznego zubożenia teoretycznego i intelektualnego zaplecza zawodu nauczyciela, jako przykrojonego li tylko do „wymiarów klasy szkolnej” oraz bieżącej praktyki i takiegoż doświadczenia nauczyciela, z wyraźnym nachyleniem psychologiczno-korektywno-terapeutycznym. Jest on tym samym niejako pozbawiany szerszej, teoretycznej wizji niezbędnej dla zrozumienia strukturalnych, w skali makro, społeczno-politycznych, ekonomicznych, socjologiczno-kulturowych i historycznych uwarunkowań procesów edukacyjnych oraz zmieniającej się roli nauczyciela we współczesnym świecie. Humanistyczno-personalistycznej edukacji nauczycieli zarzuca się przede wszystkim niewystarczające uwzględnianie historycznego, społecznego i kulturowego zakorzenienia ludzkiej działalności oraz traktowania nauczania jako praktyki li tylko indywidualnej, bez widzenia jej w szerszych, społeczno-politycznych i ekonomicznych (globalnych) uwarunkowaniach.

Nowoczesne konteksty edukacyjne, cywilizacja informacyjna, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się, globalne konteksty ekonomiczne, stawiają przed zawodem nauczyciela szereg nowych zadań oraz inaczej sytuują problematykę jego profesjonalizacji. W naszym kraju dodatkowo niejako sytuację tę komplikują procesy przemian ustrojowych oraz radykalna zmiana edukacyjna, zapoczątkowana wprowadzoną w 1999 r. reformą oświaty.

Wobec powyższego uzasadnione wydają się pytania o to, jakie miejsce w procesie zachodzących przemian zajmuje nauczyciel; jak go wyposażyć, aby w nowoczesnym, demokratycznym i (neo)liberalnym otoczeniu (E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2010) nowych reguł i zasad, miał szansę czuć się kompetentnym współtwórcą rzeczywistości, a nie zaś kontrolowanym i podporządkowanym wykonawcą polityki ustalonej poza nim. Czy realizowany w praktyce model kompetencyjny, oraz związane z nim standardy kształcenia i rozwoju zawodowego, utrzymają się, czy wytrzymają presję nowych czasów? Czy ten kierunek uda się korzystnie zrównoważyć w ramach znacznie głębszych, w swych założeniach, koncepcji profesjonalizmu nauczyciela, a zwłaszcza tzw. profesjonalizmu otwartego, rozwijanego na podbudowie krytycznych i emancypacyjnych teorii społecznych oraz nurtów refleksyjnych?

Jak sprawić, aby nauczanie, wychowanie i kształcenie nie były tylko narzędziami społecznego przystosowania do nowych reguł ekonomicznych i technologicznych, ani też środkiem do rozwijania wybujałego, samolubnego indywidualizmu, lecz stały się drogą do rozumiałej i racjonalnej zmiany społecznej oraz edukacyjnej emancypacji? Co zrobić, aby nauczyciel nie czerpał jedynie z osobistego doświadczenia, lecz umiał korzystać z wiedzy nagromadzonej przez innych, ukazującej nie tylko podmiotowe i lokalne, ale również strukturalne i globalne zależności nauczania? Są to ważne problemy stawiane dziś na obszarze edukacji nauczycielskiej, a którym nowych, ożywczych niejako impulsów dostarczają rozwijające się nurty refleksyjne.

W historii edukacji nauczyciele zajmowali różne pozycje wobec zmian. W systemach państwowych, konserwatywnych, tradycyjnych nauczyciel był przedmiotem oddziaływań zewnętrznych. Jego głównym zadaniem była adaptacja młodych pokoleń do zastanych i na ogół niezmiennych struktur społeczno-politycznych. Sprzyjała temu edukacja jako transmisja wartości kulturowych z pokolenia na pokolenie w na ogół harmonijnej kulturze normatywnej. W tych warunkach nauczyciel był legitymizowany przez formalną, ustanawianą poza nim teorię, wiedzę tzw. obiektywną oraz system państwowy. Jako podporządkowany władzy państwowej, mógł się czuć niejako zwolniony z odpowiedzialności osobistej za rezultaty swej pracy. Ważny był techniczny wymiar jego działalności, uzasadniony w świetle eksperymentalnej metodologii oraz pewnej, „bezdyskusyjnej” teorii, wytwarzanej na gruncie tzw. pedagogiki naukowej.

W alternatywnych systemach humanistycznych demokracji liberalnej, zwłaszcza w nowej edukacji zachodniej po 1968 roku, nauczyciel był postrzegany jako twórca (podmiot) zmiany. Jego zadaniem było wspieranie poprzez edukację transgresji osobowej uczących się, w warunkach pluralizmu kultury, autonomii osobowej, indywidualności i niezależności systemowej. Nauczyciela tworzyła osobowość, autentyczny system wartości oraz wiedza i doświadczenie praktyczne, ograniczone przeważnie do przestrzeni klasy szkolnej oraz problemów lokalnych. W warunkach autonomii szkół wzrastała zdecydowanie odpowiedzialność osobista nauczyciela. Od nauczyciela wymagano refleksji praktycznej na podbudowie teorii tzw. ugruntowanej, rozwijanej na obszarze fenomenologicznych i narracyjnych badań jakościowych, co znacznie zawężyło jego świadomość makrostrukturalnych uwarunkowań edukacji oraz życia społecznego w szerszej skali.

W obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności, z różnymi jej wymiarami: kulturowym, społeczno politycznym i ekonomicznym, z charakterystyczną dlań dialektyką globalności i lokalności, tego co zewnętrzne i tego co wewnętrzne, tego co publiczne, społeczne i tego, co indywidualne, osobiste, prywatne, nauczyciel zyskuje pozycję interpretatora i mediatora zmiany. Jego zadaniem staje się zmiana społeczna poprzez edukację jako transformację intelektualną; nie kończący się proces nowej emancypacji poprzez wiedzę. W warunkach relacyjności struktur społecznych i wiedzy negocjowanej, nauczyciel musi mieć świadomość tego, na ile może się zgodzić, jakie warunki emancypacji wynegocjować i zaakceptować⁴. Odpowiedzialność jest tu podzielona pomiędzy podmioty edukacyjne i społeczne; wszyscy ponoszą odpowiedzialność. Konieczny jest nade wszystko krytyczny stosunek do teorii formalnej i wiedzy o zależnościach obiektywnych, (której znaczenie, na powrót niejako, zdecydowanie wzrasta), a także wobec wiedzy i informacji płynących z innych źródeł. Wobec globalnych zależności współczesnego życia nie wystarcza już posługiwanie się li tylko praktyczną i lokalną wiedzą osobistą. Niezbędna staje się świadomość istnienia złożonych relacji między wiedzą, władzą, ekonomią i polityką. Jest to wizja nauczyciela bardziej zbliżona do lansowanej w pedagogice krytycznej koncepcji transformatywnego intelektualisty, posługującego się refleksją dyskursywną.

⁴ Z. Bauman powołując się na U. Becka, pisze, iż życie współczesnego człowieka staje się próbą biograficznego przewyżnienia systemowych sprzeczności. Ryzyko i sprzeczności są nadal wytworem społeczeństwa, ale obowiązek i konieczność radzenia sobie z nimi przenosi się na barki poszczególnych jednostek (...) Aby działać w świecie (a nie tylko poddawać się działaniu świata), trzeba wiedzieć, jak działa świat. Por. Z. Bauman (2006, s. 54; 327).

W innym ujęciu, można by określić przemiany pozycji nauczyciela jako fazy przechodzenia od nauczyciela „zależnego”⁵, podporządkowanego systemowi, poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu, do nauczyciela „współzależnego”. Wobec nowych uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych i ekonomicznych, nośność znaczeniowa dwóch pierwszych wizji nauczyciela zdaje się wyczerpywać. Dziś potrzeba nauczyciela współzależnego (nauczyciela sieci, relacji, otwarcia na Innego, komunikacji i dialogu, w tym również solidarności społecznej), mediatora zmiany, umiejącego balansować pomiędzy sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, umiejącego interpretować dokonujące się zmiany w warunkach *multi* i różnicy. (Szkudlarek, 1999). Na innym poziomie, w innej rzeczywistości świata otwartego, świata sieci, w sytuacji niejednoznacznej kultury (Klus-Stańska, 2003), gdy gład autoritetów zastępuje dostępna wiedza ekspercka. „Dziś mamy wiele dowodów na to – pisze H. Kwiatkowska – że edukacja odpowiadająca tym wymaganiom nie może być dopasowana do uzgodnionej oferty socjalizacyjnej, wyznaczonej prymatem jednoznaczności, organizowanej jedynie z „nadania kulturowego”, z odgórnie narzuconym systemem wartości i ich preferencją. Będąc taką, pozbawia się ona istotnych znaczeń społecznych, staje się wyalienowana względem zaistniałych przemian i nowych potrzeb jednostki” (Kwiatkowska, 2005). Jak połączyć w szkole, w edukacji to, co indywidualne i prywatne z tym, co społeczne i publiczne, na innym poziomie życia, globalnego rynku i rzeczywistości wirtualnej, sieci itd. Jak nauczać metodologii uczenia się dla współtworzenia wiedzy i jej rozumienia; jak pracować i uczyć się w kulturze kolegalności; jak dotrzeć do ucznia nowego typu, świata Internetu i rzeczywistości wirtualnej, a jednocześnie promować społeczny charakter uczenia się; jak rozróżnić wartości, jak wychowywać wobec różnorodności i „wielości rzeczywistości” (Melosik, 2003), w poszanowaniu odmienności oraz wymogów podmiotowej – uczestniczącej demokracji? (Kwieciński, 1996). Jak etycznie i humanistycznie równoważyć dominujące kierunki rozwoju?

Pewną podpowiedzią są tu propozycje, jakie płyną z refleksyjnych orientacji w naukach społecznych: Daya profesjonalizm otwarty (2004), Giddensa refleksyjna polityka życia (2001), Baumana nowa emancypacja⁶, Bourdieu kształcenie w metodologii refleksyjnej (2001), itd. W ich świetle można sformułować tezę, iż w swej historii najnowszej zawód nauczycielski ewoluował niejako od nauczyciela „refleksji tradycyjnej” lub nawet „bezrefleksyjności”, poprzez nauczyciela „refleksji praktycznej”, (zwłaszcza w krajach skandynawskich; w Polsce ten kierunek właściwie nie zaistniał w praktyce), do nauczyciela „refleksji dyskursywnej” – krytycznej, jakiej wymaga późna nowoczesność. Jest to ten typ refleksji – sposobu myślenia całościowego, otwartego, krytycznego „myślenia nad myśleniem”, który wymaga rozległej i dogłębnej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, znajomości wyników badań obiektywnych, ukazujących zawziętość świata nowoczesności samozwrotnej, jego struktury, tego co zewnętrzne w nas samych, jednoczesnego, nieustannego konfrontowania tej wiedzy z własnymi intencjami, motywami i celami działania oraz monitorowania działania własnego i oczekiwanego od innych (Giddens, 2003, s. 41).

⁵ Cudzysłów oznacza, iż kategorie te mają sens metaforyczny, służą ukazaniu skali i jakości zachodzących przemian.

⁶ „Nowa emancypacja” wymaga dziś poszerzenia, a nie ograniczenia „sfery publicznej” i „władzy publicznej”. Autonomia jednostki może znaleźć swoje spełnienie jedynie w autonomicznym społeczeństwie. (Por. Z. Bauman, 2006, s. 79-81).

Z powyższych rozważań wynika, iż wyłaniająca się nowa epoka, tak kulturowo i cywilizacyjnie odmienna, potrzebuje nauczycieli mądrych. A zatem takich, którzy nade wszystko będą potrafili w sposób refleksyjny godzić w swej pracy skomplikowane zależności nowoczesnego życia z rozwijaniem edukacji, która ma zaspokoić potrzeby jednostki, gospodarki i społeczeństwa w XXI wieku oraz wymogami własnego, nieustannego rozwoju. Wykształcenie takich nauczycieli to dziś jedno z najważniejszych i najpilniejszych zadań edukacyjnych i społecznych. Jest to pierwszoplanowy wymóg współczesnej cywilizacji, która potrzebuje racjonalnej zmiany oświatowej. Najbardziej zaś istotnym czynnikiem tej zmiany jest rozwój profesjonalny nauczycieli.

3. Refleksyjność w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli

We współczesnych ujęciach nauczanie postrzega się jako coś więcej niż tylko rzemiosło — jako „naukę o edukacji” i sztukę pedagogiczną, w których praktyka, wiedza o praktyce oraz wartości są traktowane jako problemy do przemyślenia, krytycznego przeanalizowania, poddania w wątpliwość, jako uczenie się poprzez refleksję. Ważne jest podkreśla Day, aby ten sposób uczenia się umieścić w centrum rozwoju nauczycieli, obejmującego wszystkie aspekty praktyki zawodowej:

- identyfikowanie i rzucanie wyzwania założeniom (wiedza),
- podkreślanie roli kontekstu (doświadczenie),
- wyobrażanie sobie i badanie alternatyw (myślenie lateralne i z wyobraźnią — twórczość),
- rozwijanie refleksyjnego sceptycyzmu (ja refleksyjne) (Day, s. 59-60).

Możliwymi sposobami stymulacji i pielęgnacji powyższych cech są badania narracyjne i autobiograficzne, jako specyficzna, najbardziej „naturalna” i bliska doświadczeniu nauczycieli, odmiana badań w działaniu, które (co istotne) nie wymagają jakichś wyrafinowanych technik badawczych (Day, s. 45, 64, 76).

Zwrócenie uwagi na badania narracyjne i autobiograficzne w edukacji nauczycielskiej dokonuje się z następujących, co najmniej, powodów:

- zaobserwowano, iż „tradycyjne” badania w działaniu nie są naturalne, z powodu ich nadmiernego sformalizowania, jako sztucznego tworu narzucanego nauczycielom; niełatwo je dopasować do codziennej praktyki zawodowej, rozwijanej coraz częściej pod presją oczekiwań na natychmiastowe efekty (Day, s. 64);
- tradycyjne koncepcje i podejścia do rozwoju zawodowego nie doceniają łączenia potrzeb jednostki i systemu, ponieważ nie są one oparte na zrozumieniu złożoności życia nauczyciela, warunków jego pracy oraz uczenia się (Tamże, s. 289);
- linearne pojmowanie rozwoju zawodowego jest zbyt uproszczone i niepraktyczne, ponieważ nie jest oparte na postrzeganiu nauczyciela jako człowieka, lecz na widzeniu go li tylko jako pracownika, wprzęgniętego w rozmaite systemy, którymi się zarządza. Może to prowadzić do nadmiernej koncentracji na zaspokajaniu potrzeb systemu, przy jednoczesnym ignorowaniu, w sposób niebezpieczny, potrzeb nauczyciela (Tamże, s. 111);
- badania potwierdzają, iż nauczyciele odczuwają pragnienie wzajemnego uczenia się, partnerstwa i dialogu, podzielenia wizji, opowiadania o zdarzeniach z praktyki zawodowej, dzielenia się nimi z innymi,

ponownego przemyślenia zdarzeń. Kontekst pracy zawodowej (nadmierna formalizacja, zewnętrzne standardy, brak czasu na zastanowienie się) nie zawsze zachęca do partnerskiej współpracy. (Tamże, s. 67);

- obserwuje się, iż w wielu krajach nauczyciele znajdują się pod wpływem silnych nacisków na realizację określonych standardów nauczania, co powoduje nadmierne zawężenie refleksji nauczyciela do poszukiwania tzw. aktywnych rozwiązań w nauczaniu. W rezultacie nauczyciel miast „refleksyjnym praktykiem”, staje się pozbawionym głębszej refleksji „technikiem”, dbającym tylko o środki wiodące do celu, o sposoby nauczania i organizację zajęć klasowych. Poza krytyczną refleksją i próbą rozumienia pozostają tak ważne kwestie, jak: cele edukacji, programy nauczania, społeczny i instytucjonalny kontekst, w którym odbywa się nauczanie. (Tamże, s. 70);
- zauważa się ograniczanie refleksji nauczyciela do wąskiej problematyki, obejmującej sytuację w klasie szkolnej, realizację programu nauczania lub organizacji pracy w klasie, a nie jako sposób na szersze myślenie o edukacji jako emancypacji przez wiedzę. Mamy tu raczej do czynienia z „technicznym rozumowaniem” – ułatwiającym kontrolę nauczyciela, niż z „krytyczną refleksją” i autorefleksją (s. 71).

Twierdzi się, iż badania narracyjne i autobiograficzne pozwalają nauczycielom uczyć się zarówno poprzez słuchanie, jak i wypowiedanie się; ukazują sposoby, na jakie nauczyciele nabywają, pielęgnują i rozwijają swoją tożsamość, poczucie własnego ja w czasie kariery, zdobywają wiedzę o sobie oraz swej pracy. Dokonywanie refleksji nad własną historią życia, z uwzględnieniem szerszego kontekstu, często stanowi bodziec do twórczej rekonstrukcji drogi życiowej i zawodowej.

Wsluchiwanie się w głosy, opowieści i historie nauczycieli, w ich wiedzę wewnętrzną, poznawanie ich osobistych i zawodowych biografii staje się konieczną częścią pracy badaczy i pedagogów kształcących przyszłych nauczycieli. Pozwala to lepiej zrozumieć ich profesjonalne wartości, wiedzę i praktykę zawodową, aktualne poglądy i przekonania oraz wniknąć w ich źródła, jak też nakreślić perspektywy dalszego rozwoju.

W prowadzonych badaniach z zastosowaniem podejścia narracyjnego i autobiograficznego podkreśla się różne aspekty tej problematyki. Jedni badacze akcentują znaczenie poznania szerszego kontekstu życia i pracy nauczycieli, inni koncentrują się na zdarzeniach krytycznych (przełomowych) w życiu i karierze nauczycieli oraz ich wpływie na wybór kierunków aktywności. Jeszcze inni podkreślają znaczenie szerszych, bardziej świadomie skonstruowanych narracyjnych postaw wobec własnego rozwoju, które uzyskuje się w wyniku prowadzenia intensywnych wywiadów, dzienników i pamiętników. (Day, s. 66).

Koncentrowanie się na osobistych i zawodowych biografii nauczycieli ma na celu rozumiejące wniknięcie w ich zróżnicowaną praktykę zawodową, aby wydobyc z niej całą panoramę wiedzy profesjonalnej, jaką posługuje się nauczyciel. Odślonięcie i uświadomienie sobie posiadania całego zasobu „osobistej wiedzy praktycznej”, pochodzącej z różnych źródeł, kształtowanej przez doświadczenia z przeszłości; uczynienie tej wiedzy jawną, ma pomóc nauczycielom w przejęciu kontroli nad własnym rozwojem.

Podejście biograficzne (autobiograficzne) zyskuje na znaczeniu w związku z zagadnieniem planowania rozwoju osobistego nauczyciela jako warunku pomyślnego, całościowego rozwoju zawodowego. W tak pojmowanym procesie planowania rozwoju osobistego ważne jest, aby nauczyciel miał świadomość związku między życiem zawodowym a wszystkimi innymi aspektami swego życia. Wymaga to szczególnej osobistej kontroli

nad przebiegiem swego życia, nad tym jakim staje się człowiekiem, nad nadawaniem kształtu swej biografii w każdym jej momencie. Potrzebne jest tu umiejętne dążenie do równowagi między szansami na udane życie osobiste, uczenie się, życie zawodowe, potrzeby społeczne.

W kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli przydatne mogą być badania autobiograficzne prowadzone metodą wywiadów narracyjnych, bądź zgodnie z tradycją polską – w drodze organizowania konkursów na pamiętniki i inne wypowiedzi autobiograficzne nauczycieli (Dróżka, 1993, 1997, 2002, 2005, 2008; Por. też Hammersley, Atkinson, 2000, s. 166 i nast.; Metody badań jakościowych (2009). Ten typ badań umożliwia dokonanie rozumiejącego wglądu w refleksyjność nauczycieli oraz odślonięcie wielu istotnych współzależności, jakie tworzą się i jednocześnie są uwidocznione w fenomenie edukacji, szkoły, nauczania, uczenia się – słowem w profesji nauczyciela.

Autobiografie, pamiętniki, dzienniki, listy, opowiadane historie życia przybliżają całościowy obraz wiedzy i sposobów myślenia nauczycieli; tych uświadamianych oraz nieuświadamianych przeświadczeń, mitów, stereotypów i innych składników wiedzy potocznej. Materiały autobiograficzne odślaniają wiedzę żywą; ukazują różne strategie i sposoby działań znaczących, jakie nauczyciele podejmują w swym radzeniu sobie ze zmianą struktur społecznych i edukacyjnych, w nowych realiach cywilizacyjnych, ekonomicznych i kulturowych.

Badania autobiograficzne uświadamiają nauczycielom, kandydatom na nauczycieli, osobom odpowiedzialnym za ich kształcenie i wspomaganie w rozwoju, iż proces stawania się nauczycielem jest złożony i wieloaspektowy. Pełnią one następujące funkcje:

1. Ukazują jednostkowe rozumienie zmiany oraz pobudzają do refleksji nad podmiotowym i społecznym sensem pełnionej roli zawodowej. W moich badaniach nad pokoleniami nauczycieli polskich kwestie te występowały w takich kategoriach autobiograficznych narracji nauczycieli jak: wartości, cele, aspiracje, osobiste koncepcje edukacyjne, wizje szkoły i edukacji; filozofia zawodu i własna tożsamość jako nauczyciela i wychowawcy w czasach przełomu. (Dróżka, 1993; 1997; 2004; 2008).
2. Pobudzają proces autokreacji własnego rozwoju *oraz inspirują do osiągnięcia mistrzostwa osobistego*. We wspomnianych badaniach zagadnienia te były analizowane w ramach następujących kategorii nauczycielskich wypowiedzi autobiograficznych: motywy wyboru zawodu, drogi do studiów wyższych, losy życiowe i zawodowe, doświadczenia przedzawodowe, socjalizacja i wychowanie w dzieciństwie i młodości, studia, start w zawodzie, osobisty styl pedagogiczny, indywidualność nauczycielska. (Tamże).
3. Stanowią formę czy rodzaj społecznego dyskursu nad edukacją i rolą nauczycieli w nowej rzeczywistości społecznej i oświatowej. Opublikowane pamiętniki i autobiografie różnych pokoleń nauczycieli oraz publikacje naukowe na ich temat przybliżają społeczeństwu obraz rzeczywistego nauczyciela, realia jego życia i pracy wraz z osiągnięciami, jak i trudnościami. Ukazują takie kwestie, jak: warunki ekonomiczne, pozycja społeczna, realia pracy i życia, podmiotowość, rola społeczna w środowisku lokalnym, główne obszary wpływu transformacji społeczno-edukacyjnej na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli, zmiany w wymiarze kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, edukacyjno-zawodowym, sposoby radzenia sobie nauczycieli w sytuacji zwielokrotnionej zmiany oraz traumy kulturowej, jakiej doświadczają pod wpływem transformacji. (Tamże).

Badania te mają znaczenie dla rozwoju instytucji kształcących nauczycieli jako organizacji uczących się. Stwarzają możliwość wspólnego zaangażowania się wykładowców, profesorów, studentów i władz wydziału, uczelni w proces doskonalenia swej instytucji oraz edukacji w ogóle. Uświadamiają kandydatom na nauczycieli, że ich przyszłą rolę jako nauczycieli jest zarówno nauczanie, jak i uczenie się.

Dla rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu w przestrzeni refleksyjnej, niezwykle istotne wydaje się również rozwijanie w procesie studiów metodologicznej kultury wątplenia. W tej kwestii warto zastanowić się nad propozycją P. Bourdieu (2001) nowej metodologii myślenia i działania, określonej przez niego samego mianem *metodologii wątplenia radykalnego*. Sednem jego poszukiwań — jak się wydaje — jest ukazywanie drogi do nowego typu wiedzy o rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zarówno w aspekcie warunków jej tworzenia przez nauki społeczne, jak i w kontekście jej doświadczania (współtworzenia) przez studentów w edukacji akademickiej, w tym również przez nauczycieli.

Ta nowa metodologia ma nauczyć myślenia nad myśleniem, czyli umiejętności kwestionowania każdego przyjętego założenia (tekstu, projektu, wizji, racjonalności, ideologii, badań, itp.) jako jakiejś formy możliwości, ale i zarazem dominacji struktury, nieustannie na nowo jakby przez ludzi wytwarzanej. W swej istocie jest ona propozycją nowej metody pracy badawczej oraz studiowania — jako refleksyjnego „*badania umysłu w działaniu*”.

Metodologia, jaką rozważa Bourdieu, zakłada konieczność „przenicowywania” wszystkiego, co znajduje się w polu nauk społecznych. Zakłada całościowe postrzeganie i badanie świata empirycznego (zjawisk obserwowalnych) oraz teoretycznego (hipotezy), a także potrzebę autoanalizy socjologa czy badacza z innej dziedziny społecznej, jako wytwórcy kultury.

Bourdieu domaga się kształtowania oraz popierania refleksyjnych i krytycznych habitusów naukowych, niewykłananych w politykę ani we własne narcystyczne wyobrażenia uczonych o swej rzekomej wolności od uwarunkowań społecznych. Widzi on konieczność całkowitej reorientacji praktyki akademickiej, w tym procesu studiowania w dziedzinie nauk społecznych oraz prowadzonych badań społecznych, w kierunku odejścia od sztucznego rygoryzmu i selekcji metodologicznej (tzw. „metodologizmu”), na rzecz podejścia całościowego, z właściwą rolę wizji teoretycznej na każdym etapie pracy naukowej. A co za tym idzie — na rzecz uprawiania nauk społecznych, w tym również pedagogiki i pedeutologii, jako rzeczywistej krytyki społecznej oraz celowego włączania studentów w proces badań naukowych, świadomie wykorzystując ich naturalną, młodzieńczą siłę buntu i społecznej „niewinności”. (s. 192).

Zadania te wymagają zmiany filozofii kształcenia w szkołach wyższych. Interesujące jest tu stanowisko Z. Pietrasińskiego, jego rozważania i poczynione spostrzeżenia, które całkowicie odpowiadają „refleksyjnym” kierunkom przemian w edukacji nauczycieli, jakich oczekuje się wobec współczesnych uwarunkowań. Nade wszystko należy zauważyć, iż scharakteryzowana powyżej refleksyjność nowoczesna ma bardzo wiele wspólnego ze „starą”, tradycyjną kategorią „mądrości”. Do podobnych wniosków w zakresie związków refleksyjności z mądrością skłania lektura m.in. tekstów Z. Pietrasińskiego, który mądrość postrzega jako najwyższą kompetencję człowieka na obszarze egzystencjalnym, profesjonalnym, jak również w działalności politycznej. Mądrość, jakiej potrzebuje współczesny człowiek, nie oznacza — jak to podkreślano w przeszłości — posiadania bogatej wiedzy życiowej płynącej z doświadczenia jednostki. Dziś mądrość to nie tyle wiedza, ile specy-

ficzny stosunek do wiedzy. Istota mądrości tkwi nie w tym, co wiemy, lecz w sposobie posiadania i używania wiedzy. Być mądrym to mieć stosunek do wiedzy daleki zarówno od dogmatyzmu, jak i przesadnego, paraliżującego działanie sceptycyzmu. Mądrość oznacza wiedzieć i wątpić, nabywać nową wiedzę, ale zarazem mieć świadomość jej ograniczeń i tego, co jeszcze zostaje do poznania. (Pietrasiński, 1997, s. 108).

Można by dodać, iż mądrość jest tą szczególną kompetencją, która umożliwiła człowiekowi „oddzielenie tego, co istotne, od tego, co nieistotne”; jest pomocna w dokonywaniu wyborów egzystencjalnych, ale również stanowi warunek równowagi między powodzeniem w karierze zawodowej i w życiu osobistym; jest podstawą indywidualności i formatu danej osoby jako człowieka, a nie tylko fachowca. Specjalista pozbawiony mądrości (kultury umysłowej), łatwo ulega pokusie przeceniania swych kompetencji i nieraz powiększa grono wykształconych głupców, pozbawionych wglądu w siebie i przez to niebezpiecznych dla otoczenia.” (s. 106). Tak rozumiana kultura umysłu, zwana mądrością – zdaniem Pietrasińskiego – nie gwarantuje nieomyślności. Jej główną wartością jest zdolność do starannego, wielostronnego i dalekowzrocznego rozważania spraw. (s. 100).

Zagadnienie mądrości jest przedmiotem obszernego studium A. E. Sękowskiego na temat osiągnięć uczniów zdolnych. Przedstawione tam analizy i rozważania nad mądrością wskazują na daleko idącą zbieżność tego pojęcia z kategorią refleksyjności. Autor rozważa kwestię mądrości w kontekście inteligencji i twórczości. Powołując się na Meachama twierdzi, iż mądrość jest świadomością zawodności wiedzy i poszukiwaniem równowagi między wiedzą a zwątpieniem. „Osoba mądra charakteryzuje się postawą metapoznawczą i zdaje sobie sprawę z własnych ograniczeń w różnych dziedzinach wiedzy. (...) Zdaje sobie sprawę, że te podstawowe procedury, którymi się ludzie kierują, podlegają wewnętrznym i środowiskowym ograniczeniom. (...) Osoby mądre są umotywowane w kierunku głębokiego rozumienia zjawisk wtedy, gdy uświadamiają sobie ograniczenia własnego poznania. Próbuje zrozumieć to, co będzie skuteczne nie tylko dla nich, ale również dla społeczeństwa.” (s. 112).

W świetle przeprowadzonych rozważań nasuwa się wniosek, iż refleksyjność jako zasada nowoczesności, a zarazem jako pewien typ kultury umysłu, wymaga od człowieka:

- zdolności do autorefleksji, jako czynnika rozumienia i konstruowania własnej autobiografii (tożsamości) i stylu życia,
- zdolności do krytycznego stosunku wobec wiedzy, jako czynnika rozumienia społecznych i globalnych zależności osobistego (i zawodowego) życia.

Powyższe cechy stanowią ważne wyzwanie dla procesów kształcenia i edukacji w ogóle, a zwłaszcza w szkole wyższej. Kategoria refleksyjności szczególnie często jest rozważana w kontekście problematyki wykształcenia oraz edukacji w szkole wyższej. Jest tak – po pierwsze, dlatego, że wykształcenie staje się swoistym imperatywem współczesności. Po drugie – istnieje przekonanie, iż środowisko szkoły wyższej powinno być nacechowane wysoką kulturą intelektualną, promującą nie tyle samą wiedzę (w sensie ilościowym), ile sposób rozumowania, innowacyjność, twórczość, humanistyczną i społeczną rozważę oraz wrażliwość etyczną.

Że tak nie jest, dobitnie wykazał M. Crozier w swej krytyce elit za ich niezdolność do zmiany, głównie z powodu nieodpowiedniego, zbyt specjalistycznego, powierzchownego i „technicznego” wykształcenia.

(1996). Tymczasem wykształcenie staje się jakby nowym zabezpieczeniem, rodzajem parasola ochronnego dla człowieka żyjącego w świecie niepewności i ryzyka, w cywilizacji wiedzy, informacji i technologii, globalnej ekonomii wraz z problemami, jakie one niosą. Potrzebne jest mu gruntowne wykształcenie, dzięki któremu mógłby zrozumieć i twórczo reagować na nowe warunki życia i rozwoju.

Kryzys wykształcenia sprawia, iż pogłębia się rozdzźwięk pomiędzy światem technologii, ryzyka, zmiany, wolnego rynku, kultury masowej a potęgującymi się problemami egzystencjalno-moralnymi, niepokojami i trudnościami przystosowawczymi zwykłych ludzi. Jak odnaleźć drogę do zrozumienia nowego świata o tylu jeszcze ukrytych aspektach, jak nauczyć się kierowania tym nowym światem, a także kierowania sobą samym tak, aby świat nie kierował nami. Te pytania stanowią wyzwanie dla wykształcenia w dobie refleksyjności. (King, Schneider, 1992). Crozier wskazuje na wyższość intelektualnego modelu studiów, w którym rozwijanie nowego sposobu myślenia byłoby sprawą najważniejszą.

Refleksyjność w edukacji wyższej można rozpatrywać z uwagi na dwa, wyróżnione wcześniej, rodzaje kompetencji: zdolności do autokreacji oraz zdolności do rozumienia społecznych i globalnych zależności życia i działania we współczesnym świecie. Należy wszak zauważyć, iż obie te kwestie są nierozzerwalnie ze sobą związane oraz odnoszą się do jakości wewnętrznego, podmiotowego rozwoju jednostki. Nacisk w edukacji wyższej na rozwój wewnętrzny ma związek z przekonaniem, iż stanowi to warunek pomyślnego rozwoju społecznego w skali globalnej. W kwestii tej Z. Pietrasiński wskazuje na konieczność przejścia w studiowaniu od „kultury przekazu” do „kultury rozumienia”, w której dominuje nauczanie podmiotowe lub przedmiotowo-podmiotowe. Jest to nauczanie nie tyle dla wiedzy eksperckiej, ile dla mądrości, której tak brakuje współczesnemu człowiekowi.

Proces rozwoju wewnętrznego jest bardziej zbliżony do wychowania i samowychowania, niż do tzw. „przekazywania wiedzy”, co jest łatwiejsze do kontrolowania i najbardziej skuteczne. „Nic więc dziwnego – konstatuje Pietrasiński – że uczelnie akademickie, aspirując do wysokiej skuteczności, koncentrują się na przekazywaniu wiedzy, czyli ewoluują w kierunku orientacji przedmiotowej (...) Ograniczona zaś skuteczność „orientacji na podmiot”, na „pełnego człowieka” zależy zdaniem autora od tego, iż postępy w kształtowaniu osobowości i pewnych cech umysłu zależą w dużej mierze od własnej motywacji i aktywności autokreacyjnej studenta. Pietrasiński uważa, iż wspomaganie wewnętrznego rozwoju studenta dokonuje się poprzez wyzwalanie jego osobistego zaangażowania. (1997, s. 100). Jak zatem rozwijać te cechy u studentów? Jak usprawniać ich do autorefleksji i krytycznego namysłu nad wiedzą?

Jedną z ważnych, a niedocenianych, metod jest wprawianie się w planowaniu życia, poprzez rozważanie osobistych kalendarzy życiowych. Wymaga to przygotowania się na przyszłość, jak też interpretacji przeszłości. Ma to związek z refleksyjnym stosunkiem do własnego życia, do swej biografii, będącej rdzeniem tożsamości, co w konsekwencji owocuje wyborem własnego stylu życia. Duże znaczenie dla rozwoju kompetencji jednostki we współtworzeniu własnej drogi życiowej ma wiedza autokreacyjna oraz myślenie nacechowane mądrością. Przez wiedzę autobiograficzną Z. Pietrasiński rozumie informacje ułatwiające jednostce stawanie się ekspertem w kierowaniu własnym życiem. (s. 144-145). Jest to stanowisko zbliżone do poglądów Giddensa oraz innych autorów (S. Krzychała, 2007), którzy wskazują na potrzebę rozwijania autorefleksji,

będącej istotnym składnikiem myślenia biograficznego, czy kompetencji autobiograficznej. Główna ich funkcja polega na zwiększaniu szans na osiągnięcie lub utrzymanie określonej jakości życia.

Autorefleksja stanowi drogę do lepszego samopoznania, a następnie wypracowywania sobie własnego stylu życia, będącego motywem przewodnim tożsamości. Styl życia nadaje tożsamości (biografii) pewien kierunek; zapewnia poczucie spójności historii własnego życia ustalonej od wewnątrz, z perspektywy własnego „ja” w świecie społecznym. Autorefleksja stanowi dla jednostki szansę na zrozumienie jedności celów osobistych, zawodowych z celami społecznymi. Stwierdzenia te w całej pełni odnoszą się do kształcenia i rozwoju zawodowego współczesnych nauczycieli.

Podsumowanie

Refleksyjność, jako specyficznie nowoczesna racjonalność życia i działania w globalnej cywilizacji wiedzy, staje się strukturalnym elementem nowej rzeczywistości. Jej wpływ jest coraz bardziej wymagany we wszystkich dziedzinach życia społecznego, a zwłaszcza w sferze pedagogiki i edukacji. Ma ona szczególnie znaczenie w kreowaniu nowoczesnego wizerunku nauczyciela oraz nauczycielskiego profesjonalizmu otwartego na nieustanny rozwój, ‘stawanie się’ i zmianę. Nade wszystko zaś, uświadamia ona nauczycielom oraz ich partnerom w kształceniu i dalszym rozwoju, iż we współczesnych realiach ani wyznaczenie przez innych, ani utrzymywanie samemu, iż jest się „profesjonalistą”, nie wystarcza. Potrzebne jest odpowiedzialne uczestnictwo we własnym rozwoju w czasie całościowego procesu uczenia się. Jest to dziś podstawowy wymóg wobec każdego człowieka, a tym bardziej nauczyciela.

Bibliografia

- Cervinkowa H., Gołębniak B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Bourdieu P. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa N, Wyd. Literackie.
- Crozier M. (1996). *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*. Warszawa: Wyd. Poltext.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Day C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Drózka W. (2010). *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: S. Palka (red.) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Drózka W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wyd. UJK.
- Drózka W. (2006). Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych. W: D. Ekiert-Oldroyd (red.) *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*. Katowice: Chowanna. T. 1 (26).

- Dróżka W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Dróżka W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Dróżka W. (2002). *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Giddens A. (2001 a). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN
- Giddens A. (2001 b). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków: Zakład Wydawniczy 'Nomos'.
- Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Przekład S. Amsterdamski. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Gołębiak D. (1998). *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza. Biegłość. Refleksyjność*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Horner W. (2005). O profesjonalizacji nauczycieli – wstępne wyjaśnienia pojęciowe. W: W. Hornera, M.S. Szymański (red.) *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wyd. Ak. Żak.
- King A., Schneider B. (1992). *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* Raport Rady Klubu Rzymskiego. Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2003). Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.) *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Kwieciński Z. (1996). *Nowe konteksty strategii edukacyjnej*. Instytut Spraw Publicznych, s. 10.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wyd. DSWE.
- Krzychała S. (red.) (2004). *Společne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wyd. DSWE.
- Krzychała S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Melosik Z. (2003). Teoria w sytuacji „wielości rzeczywistości”. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.) *Młdzież, edukacja i społeczeństwo; szkice z teorii i praktyki*. Poznań.
- Metody badań jakościowych* (2009). Pod red. N. K. Denzina, Y. S. Lincoln. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Olsztyn.
- Pietrański Z. (1997). *Studenci o własnym rozwoju*. Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.) (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Wyd. Impuls.

- Sękowski A. E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin.
- Śliwerski B. (2010). O (nie-)wymierności pracy nauczyciela. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.) *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*. Kraków: Wyd. UP.
- Szkudlarek T. (1999). *M.E.D.I.A. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków.
- Sztompka P. (red.) (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany*. Kraków.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wyd. Znak.