

Beata Łukasik

O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela

Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 23, 209-217

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Beata ŁUKASIK

O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela

Słowa kluczowe: refleksja, indywidualna teoria nauczyciela, rozwój zawodowy.

Choć w ostatnim okresie powstało wiele prac poświęconych problematyce refleksji, w tym także refleksji w zawodzie nauczyciela, nie oznacza to jednak, iż można jednoznacznie określić jej istotę. Rozważania o potrzebie refleksji w profesji nauczycielskiej warto rozpocząć od próby zdefiniowania samego pojęcia.

Refleksja pochodzi od łacińskiego słowa *reflexio*, które znaczy tyle co „zginanie, przechylenie, odbijanie, zawracanie”¹. Używając metafory, można pokusić się o stwierdzenie, że refleksja to pewnego rodzaju „pochylenie się” nad słowem, czynem, działaniem czy też stanem, dokonane w celu ujrzenia w nim czegoś więcej, dostrzeżenia innego, odbicia. Rozważając o refleksji, można mieć na myśli głębsze zastanowienie, namysł połączony z analizowaniem czegoś², dociekanie, rodzaj teoretycznego rozumowania³. Refleksja może oznaczać także postawę mentalną jednostki, która unika pośpiechu w ferowaniu sądów i impulsywności we własnym postępowaniu, bądź w węższym znaczeniu – refleksja to skupienie, „dzięki któremu umysł rozjaśnia myśli”⁴.

Przyjęcie podobnych definicji pozwala uczynić z refleksji pojęcie niezwykle istotne dla uprawiania profesji nauczycielskiej i funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej. Wydają się przemawiać za tym natura i właściwości pedagogicznego działania, które to szczególnie wymagają krytycznego namysłu.

Jedną z takich właściwości jest funkcjonowanie pedagoga na pograniczu świata wartości danych bezpośrednio, oraz świata myśli, uczuć i sposobów ich indywidualnego przeżywania. Przywołane światy wymagają od nauczyciela od-

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 433.

² *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 1996, s. 945.

³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 64.

⁴ J. Didier, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1995, s. 337.

miennych sposobów reagowania i działania pedagogicznego. W przypadku pierwszego z krańców edukacyjnej rzeczywistości, który wyraża to, co konkretne i uchwytnie praktycznie, nauczyciel może odwoływać się do myśli i działań typu technologicznego, do pewnych edukacyjnych schematów postępowania. Natomiast w przypadku świata uczuć i idei pedagog zobowiązany jest do głębokiego namysłu, interpretacji, refleksji, które to pozwalają na wrażliwe współodczuwanie przeżyć ucznia i w żaden sposób nie podlegają formalizacji. Nauczyciel nie dysponuje twardymi zasadami czy regułami, których przestrzeganie zapewniłoby mu sukces w relacji ja (nauczyciel) – uczeń. Jak uważa H. Kwiatkowska – czołowy badacz nauczycielskiej profesji w Polsce – mądrość reagowania nauczyciela „to nie efekt powielania wypróbowanych sposobów działania, lecz wynik rozumienia tego, co dzieje się w klasie szkolnej”⁵. Zatem podstawą poznawczą funkcjonowania w zawodzie jest nie tylko wiedza poznana, ale wytworzona w toku działania, pod wpływem rozpoznania i interpretacji bieżących zdarzeń. Nauczycielowi potrzebna jest więc wiedza o charakterze generatywnym, będąca wynikiem indywidualnego wysiłku intelektualnego, wynikiem podjętej w sposób intencjonalny refleksji nad zdarzeniami edukacyjnymi⁶. Ponadto refleksja jest tym, co ułatwia nauczycielowi zachowanie dystansu wobec żywiołowości sytuacji szkolnych, zdobycie orientacji w strumieniu wydarzeń oraz uświadomienie sobie własnego w nim uczestnictwa.

Kolejną z właściwości pedagogicznego działania, która wymaga uruchomienia refleksyjnego namysłu, jest intelektualny charakter podejmowanych przez nauczyciela czynności⁷. Nauczyciel działa w złożonych, niejednoznacznych sytuacjach edukacyjnych, co wymusza większą przydatność abstrakcyjnych struktur poznawczych aniżeli struktur konkretnych, które mają zastosowanie w czynnościach powtarzalnych, algorytmicznych. Zdolność nauczyciela do myślenia refleksyjnego, związanego z otwartością struktur poznawczych, umożliwia mu radzenie sobie z sytuacjami nowymi, niepowtarzalnymi, i nadawaniem im określonego znaczenia. Momentem uruchamiającym wewnętrzny mechanizm refleksji jest – jak można przypuszczać – subiektywne odczucie przez nauczyciela niezgodności między rzeczywistym przebiegiem poszczególnych zdarzeń a jego wyobrażeniem o tym przebiegu. Wspomniana niezgodność wywołuje pewien dyskomfort, poczucie niepewności, uświadamia możliwość popełnienia błędów i jednocześnie unaocznia nauczycielowi wielość odmian w postrzeganiu tego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, którego aktualnie doświadcza. Należy sądzić, że refleksja niszczy pewność i wiarę w niezachwiany porządek świata (w tym także ład edukacyjny), czyniąc go problematycznym, niepewnym i nieprzewidywalnym. Poza tym dzięki podejmowanej refleksji nauczyciel otrzymuje informację zwrotną o sobie i ambiwalentnej rzeczywistości kulturowej, która go

⁵ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 159.

⁶ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 30.

⁷ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 161.

otacza. Sygnał ten jest najczęściej zachętą do receptywnego uczestnictwa w kulturze określanej jako dydaktyczno-pedagogiczna⁸. Nauczyciel uczestniczy w niej w sposób pełny, autentyczny dopiero wtedy, gdy czyni intelektualny wysiłek dla ustalenia znaczeń edukacyjnych zdarzeń, a dokonując namysłu, kreuje interpretacje kulturowych „tekstów” edukacyjnych, budując z nich własną „prawdę” o szkolnej rzeczywistości.

W naturze nauczycielskiej profesji (jako jedna z jej właściwości) zanurzona jest także ambiwalencja, bez której – jak twierdzi L. Witkowski – jakkolwiek postęp wychowawczy nie byłby możliwy i racjonalny⁹. Wciąż na nowo formułowane wobec nauczyciela oczekiwania, nieprzewidywalność, aksjonormatywne rozproszenie otaczającego świata, sprawiają, że pedagog oscyluje dziś między dostosowaniem a zmianą, anomią a autonomią, pewnością a wątpliwością, tradycją a ponowoczesnością, musi on zdecydować co odrzucić, a co zachować. Sytuacja wyboru, przed którym stoi nauczyciel, wywołuje liczne napięcia, niepokoje, czy też bierność bądź niechęć wobec tego, co nieznanne i ryzykowne. By móc funkcjonować w podobnych warunkach, nauczycielowi potrzebna jest zdolność refleksyjnego myślenia. Podjęta przez nauczyciela refleksja w sytuacji doświadczanej ambiwalencji pozwala mu wydostać się z „kryjówki” jako celowego miejsca odosobnienia¹⁰. Staje się ona nadzieją dla zniechęconego do dalszego działania, często sparaliżowanego lękiem, pedagoga, a zatem odgrywa istotną rolę w procesie motywacyjnym¹¹.

Jednym z kolejnych argumentów przemawiających za potrzebą refleksji w profesji nauczycielskiej jest fakt występowania w pracy pedagoga oprócz sukcesów, także wielu problemów, trudności i dylematów, którym musi stawić czoła. Można wśród nich wymienić: stany bezsilności, wątpliwość, obojętność, napięcie emocjonalne, poczucie osamotnienia, itd., które to mogą prowadzić nauczyciela do poznawczego zagubienia. Nauczyciel przeżywa wówczas rozbieżność między oceną własnych możliwości a wymaganiami sytuacji (zarówno aktualnie zaistniałej, jak i mającej wystąpić w przyszłości). Jest to stan, który poważnie zakłóca funkcjonowanie nauczyciela, utrudnia podejmowanie decyzji, przyczyniając się do złego samopoczucia, osłabienia motywacji, a nawet zaniechania jakichkolwiek działań¹². Trudności w postaci odczuwanego braku sił, niemożności sprostania postawionym zadaniom, poczucia braku wpływu na bieg zdarzeń – z czasem mogą wieść do spadku sił witalnych, pesymizmu, a osta-

⁸ A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji*, Częstochowa 2011, s. 87.

⁹ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa 1998, s. 212.

¹⁰ Por. J. Kozielecki, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006, s. 37–45.

¹¹ J. Mróz, *Nadzieja jako stymulator zachowań transgresyjnych*, [w:] *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008, s. 92.

¹² R. Cibor, *Psychologiczne uwarunkowania poczucia bezradności*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Katowice 2005, s. 91.

tecznie do zniekształcenia obrazu samego siebie, upośledzenia systemu regulacji, w konsekwencji zagrażając psychicznemu i fizycznemu zdrowiu nauczyciela¹³. Czy jednak trudności i dylematy typowe dla profesji nauczycielskiej muszą oznaczać zamknięcie się pedagoga w świecie niemożności? Otóż niewykluczone, że mogą one prowadzić nauczyciela do ostatecznego stwierdzenia o bezsensowności podejmowania bądź kontynuacji określonych działań i zaprzestania czynności. Jednakże mogą one również stać się szczególną okazją do namysłu, refleksji, impulsem pozwalającym wznieść się nauczycielowi ponad horyzont szkolnej codzienności, który to impuls ponownie zasili optymizm i gotowość dążenia do celu. Innymi słowy, trudności i dylematy nauczycielskiej profesji, dzięki podjętej nad nimi refleksji, mogą stać się (paradoksalnie) czynnikiem rozwoju nauczyciela i jego kultury intelektualnej.

Głębszy namysł, refleksja, pozwala nauczycielowi nie tylko na podjęcie walki z pojawiającymi się problemami, rekonstrukcję doświadczenia, formułowanie wniosków wykraczających poza wąski horyzont tego, co konkretne, ale przede wszystkim umożliwia zrozumienie sensu własnego uczestnictwa w rzeczywistości edukacyjnej. Innymi słowy, refleksja staje się źródłem indywidualnej teorii nauczyciela. W literaturze przedmiotu występuje wiele określeń teorii indywidualnych¹⁴, np. osobista teoria, osobista wiedza praktyczna, subiektywna teoria edukacyjna. Istnieje też wiele sposobów ich definiowania. Najczęściej jednak zwraca się uwagę na to, że teoria osobista odnosi się do systemu wiedzy, którym nauczyciel posługuje się w toku własnej pracy. Jest to system subiektywny wiedzy na temat prawidłowości nauczania i uczenia się, roli i zadań zarówno nauczyciela, jak i ucznia we wzajemnym współdziałaniu, wiedzy, która jest rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i sposobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości. Teorie indywidualne są

rodzajem wiedzy w działaniu i o działaniu, uobecniającej jednocześnie aspekty poznawcze i oceniająco-wartościujące. Osobista teoria nauczyciela wykazuje dwojaki charakter. Jest ona z jednej strony odbiciem rzeczywistości edukacyjnej przez umysł nauczycielski, z drugiej zaś sama jest instrumentem tegoż odbicia i decyduje o tym, jak tej rzeczywistości doświadcza nauczyciel. Stanowi ona ogniwo w niekończącym się łańcuchu relacji pomiędzy edukacyjną rzeczywistością doświadczaną a nauczycielem jej doświadczającym¹⁵.

Indywidualna teoria pedagoga to rodzaj funkcjonalnej mapy przestrzeni edukacyjnej, która pozwala nauczycielowi w tej przestrzeni działać. Obejmuje ona zarówno czynniki o charakterze kognitywnym, które pomagają nauczycielowi w miarę dokładnie poznawać świat edukacji, jak i wartościująco-afektywnym, sprzyjające ocenie wartości w nim funkcjonujących.

Aby uświadomić sobie dokładny rodowód indywidualnej teorii nauczyciela, należałoby zadać pytanie o typy refleksji podejmowanej przez pedagoga. Wyda-

¹³ R.C. Carson, J.N. Buchter, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Gdańsk 2003, s. 459.

¹⁴ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycieli*, Olsztyn 1999, s. 129.

¹⁵ Tamże, s. 39.

je się, że jej szczególną formą jest refleksja *przed podjęciem działania*¹⁶, która sprowadza się do analizy warunków mającej pojawić się czynności, oceny własnych sił przez nauczyciela, przewidywania i planowania jej przebiegu. W toku tej refleksji dokonuje się swoisty ruch myśli nauczyciela ukierunkowany na tworzenie indywidualnych wizji antycypowanych przez nauczyciela stanów przyszłych, na kreowanie własnych planów działania. Jest to refleksja stanowiąca próbę zapanowania nad żywiołowością zdarzeń.

Inną formą refleksji odnoszącą się do pracy pedagoga jest *refleksja w działaniu*¹⁷. Jest to – jak można przypuszczać – najczęściej podejmowana forma refleksji przez nauczyciela polegająca na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, *co dzieje się w danej sytuacji?* Nauczyciel nie może polegać na rutynowych sposobach działania w określonych sytuacjach, musi natomiast nieustannie przystosowywać się do nowych warunków i kontekstów sytuacyjnych, w jakich uczestniczy on sam oraz uczniowie. Dzięki *refleksji w działaniu* nauczyciel podejmuje wysiłek identyfikacji i interpretacji zdarzenia edukacyjnego. Jest to rodzaj refleksji wyrażany najczęściej w języku potocznym, koncentrującym się na problemach codziennej działalności zawodowej nauczycieli. *Refleksja w działaniu* nie ogranicza się wyłącznie do poznawczej sfery owego działania, może ona także obejmować sferę emocji czy woli. Łatwo zauważyć więc, że wykracza ona poza *refleksję nad wiedzą o działaniu* i sięga granic *refleksji nad przeżywaniem*¹⁸. Jest to rodzaj refleksji umożliwiającej nauczycielowi zdobycie określonego poziomu samowiedzy i samoświadomości, wykreowanie obrazu samego siebie, innych ludzi oraz obrazu świata.

Kolejną formą nauczycielskiej refleksji jest *refleksja po wystąpieniu zdarzenia*¹⁹, polegająca na wartościowaniu i analizie działania. Ponieważ w codziennym natłoku spraw i licznych obowiązków trudno nauczycielowi kontrolować swoje czynności, stąd refleksja nad tym, co robi i dlaczego to robi, może być dokonywana po wystąpieniu zdarzenia. Nauczyciel po zakończonych zajęciach ma szansę na ponowne rozpatrzenie minionych zdarzeń edukacyjnych, dokonanie analizy napotkanych problemów i możliwości ich rozwiązania. W ten sposób podejmuje on refleksję nad swoim działaniem i obrazem własnej aktywności zawodowej. Nauczyciel dokonuje także namysłu sprowadzającego się do pytań: *co mam na myśli? o co mi chodzi?* Taka refleksja odnosi się do nadawania znaczeń własnemu działaniu i nazywana jest *refleksją nad działaniem*²⁰, pozwalającą nie tylko zrekonstruować znaczenie, lecz także sformułować wnioski i nowe hipotezy.

Wskazane typy refleksji rzadko występują w postaci izolowanej, zwykle przybierają one postać krzyżową, co może być przyczyną wielu rozterek na-

¹⁶ K. Polak, dz. cyt., s.77.

¹⁷ Tamże, s. 78.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 78–79.

²⁰ Tamże, s. 78.

uczyciela, negacji, zwątpienia w ich słuszność. Świadczy to o złożoności procesu budowania przez nauczyciela jego teorii indywidualnej. Ruch typów refleksji, ich dopełnienie refleksją nauczyciela o sobie samym, o własnych przeżyciach towarzyszących poznawaniu świata, sprzyja identyfikowaniu własnych myśli i działań nauczyciela. W wyniku namysłu, podejmowanego wysiłku analizy rzeczywistości edukacyjnej (jej krytyki bądź akceptacji), tworzy się względnie stabilna struktura wiedzy wzbogacona systemem przekonań i wartości, gotowością do działania. O ile jednak, w przypadku refleksji pierwszego bądź drugiego typu, odnosi się ona do zdarzeń konkretnych, to w refleksji trzeciego typu wartościowanie ma raczej charakter egzystencjalnych sądów o samym sobie. Podczas namysłu nauczyciel odkrywa prawdę, iż posiadane schematy poznawcze i dotychczasowe zdolności rozumienia zachowań uczniów, rodziców, przełożonych itd. stają się bezużyteczne w nowych sytuacjach. Refleksja sprawia, że wartość konstruktów pozwalających uporządkować przestań edukacyjną – wartość teorii indywidualnych nauczyciela – zostaje zakwestionowana. Zanurzenie się w praktykę pozwala nauczycielowi wykraczać poza refleksyjne wątpliwości, sceptycyzm, tak dla refleksji charakterystyczny. Z kolei refleksyjność pozwala nauczycielowi wykraczać poza wąski horyzont zdarzeń codziennych, ułatwia mu wejście na poziom „meta”, na którym zyskuje on możliwość lepszego oglądu i oceny sytuacji²¹. Im częściej nauczyciel podejmuje refleksję, tym bardziej uniwersalne stają się jego teorie osobiste.

Znaczenie refleksji w działaniu jest szczególnie doceniane przez autora koncepcji „refleksyjnej praktyki” – Donalda Schöna²², który kwestionując racjonalność techniczną, zwrócił uwagę na to, iż o sukcesie w profesjonalnym działaniu (nie tylko pedagogicznym) decyduje samoświadomość owego działania, a konkretnie namysł, refleksja nad działaniem. Praca człowieka, a szczególnie praca nauczyciela, uległa wyraźnej intelektualizacji, nie odwołuje się do prostych form sprawstwa, lecz do twórczości i refleksji. Zdaniem Schöna, profesjonalista nie tyle stosuje teorię w praktycznym działaniu, ile uczy się rozpoznawać, określać i definiować sytuacje, których jest uczestnikiem. Z kolei sprawdzanie różnych interpretacji sytuacji problemowych pozwala mu na modyfikację własnych działań. W działaniu refleksyjnym nauczyciel nie tylko zastanawia się nad tym, co i jak robi (robił bądź będzie robił), ale przede wszystkim myśli o czynności w czasie jej wykonywania. Istotna zatem jest tu wiedza konstruowana przez nauczyciela w czasie działania oraz wiedza wywodząca się z doświadczenia zawodowego. Współczesny profesjonalizm nauczyciela nie tyle polega na dokładności i precyzji w stosowaniu teorii, ile radzeniu sobie z edukacyjnymi zdarzeniami, które charakteryzuje niestabilność, brak pewności, unikatowość. Zatem racjonalność techniczna jako podstawa przygotowania zawodowego nauczyciela

²¹ Tamże, s. 81.

²² G. Filipowicz, *Refleksje nad próbami praktycznej edukacji modelu refleksyjnego praktyka*, [w:] *Otwarte teczki innowacji pedagogicznych*, z. 3, Warszawa 1997, s. 24.

staje się mało przydatna. W przypadku profesji nauczycielskiej, której fundamentem są relacje międzypodmiotowe, działania techniczne oparte na repertuarze powtarzalnych zachowań nie mogą zapewnić sukcesu, albowiem praca nauczyciela

nie jest działaniem technicznym. Nie jest działaniem, które podlega nakazom racjonalności instrumentalnej, opartej na logice celu i środka, lecz jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu²³.

O powodzeniu może stanowić proponowany przez Schöna namysł, który pozwala nauczycielowi działać w sposób adekwatny do zaistniałej sytuacji, a nie jedynie poprzez powielanie wypróbowanych sposobów reagowania. Refleksja nauczyciela jako swoisty typ myślenia daje mu szansę na rozumienie tego, co dzieje się w klasie szkolnej. D. Schön w swojej koncepcji odwołuje się do wspomnianych wcześniej dwóch rodzajów refleksji: refleksji w działaniu (*reflection-in-action*) oraz refleksji nad działaniem (*reflection-on-action*)²⁴.

Refleksja staje się dziś pojęciem użytecznym także w kontekście rozwoju zawodowego nauczyciela, który to zachowuje swą logikę²⁵. Rozwój ten, według R. Kwaśnicy, obejmuje trzy stadia: stadium przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne²⁶. Faza przedkonwencjonalna oznacza wchodzenie w rolę zawodową i charakteryzuje ją kopiowanie wzorów zachowania uchodzących za typowe w otoczeniu nauczyciela, bez świadomości racji uzasadniających owe zachowania. Kolejnym etapem rozwoju jest stadium konwencjonalne, w którym nauczyciel „zna (rozumie) wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te pochodzą nie od niego, lecz z zewnątrz”²⁷. Znaczy to, że decyzje i działania nauczyciela uwarunkowane są dążeniem do sprostania uświadamianej roli zawodowej. Nauczyciel zna i akceptuje przepisy roli i jej uzasadnienia. O twórczym przekraczaniu roli zawodowej można mówić dopiero w ostatniej fazie rozwoju zawodowego, tj. w stadium postkonwencjonalnym, w którym nauczyciel zna, rozumie powinności zawodowe i dokonuje ich zrównania ze zobowiązaniami moralnymi, jakie ma wobec siebie²⁸. Staje się to możliwe dzięki podejmowanej refleksji i umiejętności kreowania własnej definicji powinności nauczycielskich. Nauczyciela cechuje krytyczne rozumienie świata, innowacyjność i twórczość w działaniu, rewidowanie i przekraczanie granic roli zawodowej.

Zasygnalizowane etapy rozwoju zawodowego nauczyciela odpowiadają poziomom refleksyjności nauczyciela, na które zwraca uwagę K. Polak. Poziom pierwszy dotyczy racjonalności technicznej, gdzie fundamentalne znaczenie ma

²³ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 295.

²⁴ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 69–70.

²⁵ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 58.

²⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 2, s. 306.

²⁷ Tamże, s. 307.

²⁸ Tamże, s. 308.

sprawne stosowanie wiedzy dla realizacji zaplanowanych celów (najczęściej narzucanych z zewnątrz)²⁹. Na tym poziomie ani same cele, ani ich społeczny kontekst nie wymagają namysłu i postawienia pytań natury aksjologicznej. Nauczyciel nie docieka tu uzasadnień podejmowanych przez siebie działań. Rzeczywistość edukacyjna nie jest w tym wypadku przez nauczyciela konstruowana, jest ona dana i nieproblematyczna. Wobec powyższego można uznać, że pierwszy poziom refleksyjności nauczyciela odpowiada stadium przedkonwencjonalnemu w rozwoju zawodowym. Drugi poziom refleksyjności pedagoga nawiązuje z kolei do koncepcji działania praktycznego, kiedy to celem staje się wyjaśnianie motywów leżących u podstaw podejmowanych czynności, a także przewidywanie następstw, do jakich one prowadzą³⁰. Zarówno cele, jak i podejmowane działania służące ich realizacji stają się przedmiotem namysłu. Wprawdzie nadal są one narzucane, ale na zasadzie tego, co słuszne, co powinno być zaaprobowane. Na tym poziomie refleksji nauczyciele najczęściej wychodzą z założenia, że szkoła ma wobec nich określone wymagania i należy im sprostać. W związku z powyższym można założyć, że drugi poziom refleksyjności nauczyciela charakterystyczny jest dla konwencjonalnego etapu rozwoju zawodowego nauczyciela (czyli pełnej adaptacji w zawodzie). Ostatni poziom refleksyjności pedagoga, na który wskazuje K. Polak, to refleksja krytyczna, która uwzględnia moralne i etyczne kryteria działalności nauczyciela. Jest to etap, w którym

energia podmiotu działającego zostaje w pewnej części spożytkowana na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie cele edukacyjne, formy działania, doświadczenia prowadzić mogą do form egzystencji, zawierających doniosłe ogólnoludzkie wartości, czy służą zaspokajaniu ważnych ludzkich potrzeb, czy ukierunkowują ich życiową bądź zawodową aktywność tak, by wiedzieli „jak żyć i skąd czerpać radość życia”³¹.

Na wskazanym poziomie nauczycielskiej refleksji świat edukacji jest konstruowany przez pedagoga w wielu jego wersjach, jest światem zadaniem do stwarzania. Nauczyciel, który osiąga trzeci – najwyższy – poziom refleksji, jest samodzielnie i twórczo myślącym, autonomicznym w swoich wyborach pedagogiem, zdającym sobie sprawę z tego, jak istotna dla jego rozwoju jest zdolność podejmowania namysłu. Łatwo zauważyć, iż ten poziom refleksyjności nauczyciela odpowiada trzeciemu stadium w rozwoju zawodowym pedagoga (stadium postkonwencjonalnemu), które charakteryzuje pełna niezależność, wyrazista indywidualność³², twórcze przekraczanie granic roli zawodowej oraz krytyczny, refleksyjny stosunek do uregulowań o statusie apriorycznym.

Zastanawiając się nad potrzebą (a może raczej koniecznością) refleksji w zawodzie nauczyciela, warto przywołać stanowisko B. Suchodolskiego, którego zdaniem myślenie refleksyjne to

²⁹ K. Polak, dz. cyt., s. 135.

³⁰ Tamże, s. 135.

³¹ Tamże, s. 136.

³² K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000, s. 64.

myślenie, dzięki któremu uczymy się pojmować rzeczywistość głębiej, niż się to dzieje w trybie normalnej, empirycznej obserwacji. [...] Perspektywa możliwości wprowadza nas w głąb, w grę sił kształtujących określony stan rzeczywistości, który nigdy przecież nie jest czymś ostatecznym i niezmiennym. Gdy mamy zrozumieć ruch rzeczywistości, musimy uwzględnić wielorakie możliwości³³.

A zatem dzięki podejmowanej refleksji nauczyciel ma szansę uświadomienia sobie, że pedagogiem się nie „jest”, ale nieustannie się nim „staje”³⁴. Bywa, że jest to wędrówka dramatyczna, z której kosztami nauczyciel musi się identyfikować.

Niniejsze przemyślenia nie są wyczerpującą wykładnią zagadnień związanych z tematem refleksji w zawodzie nauczyciela, lecz jedynie wybiórczym zasygnalizowaniem istotnych kwestii, których świadom powinien być każdy pedagog (jak i kandydat do zawodu nauczycielskiego), który to posiadając zdolność refleksyjnego namysłu, będzie miał odwagę stawiać czoła temu, co wydaje się być niewykonalnym.

Summary

About the Need of Reflection in the Teaching Profession

The notion of reflection becomes extraordinary crucial for the teaching profession itself and its function in the educational space. The thing that seems to speak for it especially is the nature and characteristics of pedagogical activities which require critical reflection (uniqueness of educational situations, intellectual character of undertaken activities, ambivalence of professional role etc.) Critical reflection allows building of teachers' individual theories which constitute a kind of functional educational map of educational reality and foster teachers' professional development.

Keywords: reflection, teacher's individual theory, professional development.

³³ Cyt. za: B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, s. 141.

³⁴ A. Katusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A. Katusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008, s. 20.