

Joanna Szymczak

Ze zdarzeniami krytycznymi w tle : namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 4 (52), 55-74

2010

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.

JOANNA SZYMCZAK

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Ze zdarzeniami krytycznymi w tle¹. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela

Dzisiejsza rzeczywistość stawia przed nauczycielem coraz to nowe wyzwania. Oczekiwania wobec przedstawicieli tego zawodu stają się coraz bardziej wymagające. By im sprostać nauczyciele nieustannie podnoszą kwalifikacje i rozwijają kompetencje. Trudno już mówić o tym, by rozwój zawodowy nauczyciela kończył się z chwilą uzyskania dyplomu szkoły wyższej. Bardziej adekwatna do współczesności wydaje się kategoria „stawiania się nauczycielem” (zob.: Kwaśnica 2003, s. 298–305; Kwiatkowska 2008, s. 205–207). Stawianie się coraz lepszym nauczycielem związane jest ze znajomością własnej osoby, własnego warsztatu pracy, własnych atutów oraz ograniczeń. Tylko świadomość siebie jako człowieka, nauczyciela pozwala na permanentną, zaplanowaną, wynikającą z autentycznej potrzeby pracę nad sobą. Kluczową rolę odgrywa tutaj umiejętność podejmowania refleksji. To właśnie ją czynię głównym problemem artykułu. Odwołuję się do założeń konstruktywizmu, w którym zdolność do refleksyjnego korzystania z własnej wiedzy oraz jej braku pełni bardzo istotną rolę. Prezentuję sylwetkę konstruktywistycznego nauczyciela, dla którego podejmowanie namysłu nad własną osobą oraz rzeczywistością zawodową jest szansą na stawianie się osobą otwartą, pozbawioną schematów oraz zaangażowaną, przede wszystkim, w proces uczenia się. Poszukuję wsparcia w konstruktywistycznej teorii J. Brunera. Przyglądam się również ujęciu refleksji w teorii J.S. Brunera oraz w teorii strukturacji A. Giddensa. Odwołuję się do poznawczej koncepcji człowieka, która ukazuje istotę ludzką jako przygotowaną do refleksji. W tle moich rozważań sytuuje się koncepcja zdarzeń krytycznych w nauczaniu. Staram się zaakcentować znaczenie czynienia refleksji w rozwoju zawodowym nauczyciela. Podejmuję również próbę zdefiniowania

¹ Inspiracją do sformułowania tytułu artykułu były publikacje E. Filipiak.

refleksyjności – inspiracją do tego jest dla mnie rozumienie tego pojęcia zaproponowane przez A. Giddensa. Artykuł stanowi próbę namysłu nad istotą oraz znaczeniem refleksji, zwłaszcza w życiu zawodowym nauczyciela.

Konstruktywistyczny nauczyciel – koncepcja Jerome Brunera

Konstruktywizm implikuje alternatywny sposób postrzegania rzeczywistości. Charakteryzuje go otwartość, nieuchwytność, aktywna tolerancja konstrukcji rzeczywistości kreowanych przez jednostki, uznanie jakościowo odmiennych form konstrukcji rzeczywistości (Berner 2006, s. 205). Zwolennicy konstruktywizmu dowodzą, że każda rzeczywistość jest konstrukcją tworzoną przez ludzi, którzy ufają, iż odkrywają, badają rzeczywistość. Brak świadomości własnego aktu odkrywania towarzysząca istotom ludzkim sprawia, że nie zdają one sobie sprawy z tego, ... *że to, co znalezione, w zasadzie odpowiada temu, co wynalezione* (tamże, s. 204). Ten kierunek pedagogiczny proponuje świat probabilistyczny, niezdeterminowany, zdecentralizowany, tylko w ograniczonym stopniu przewidywalny (tamże, s. 205). Mówi o świecie ubogim w wiedzę pewną, niepodważalną, jedyną, prawdziwą, o świecie obfitującym w wątpliwości, które zachęcają do refleksji, do badania, do naukowych zmagani intelektualnych, które, być może, przybliżą do istoty określonego fragmentu rzeczywistości. Konstruktywizm akcentuje niepowtarzalność umysłowych obrazów świata oraz unikatowość strategii wykorzystywanych przez jednostkę w procesie jego poznawania, ale dostrzega również znaczenie kontekstu kulturowego. Podkreśla także fakt, iż jednostki nie kopiują cech rzeczywistości dzięki recepcji informacji, ale tworzą określone jej konstrukty w procesie rozwiązywania problemów (Klus-Stańska 2006, s. 18).

H. Siebert wskazuje na następujące

kluczowe kompetencje konstruktywistyczne: (1) Refleksyjne korzystanie z wiedzy i niewiedzy; (2) Otwartość na różnice, obcość, pluralizm; (3) Tolerowanie rozbieżności w sytuacji dylematów, paradoksów i niepewności; (4) Wrażliwość kontekstualna na strategie myślenia i rozwiązywania problemów; (5) Zdolność i gotowość do obserwacji; (6) Gotowość do stałej kontroli własnych konstruktów; (7) Odpowiedzialne postępowanie z własną i obcą emocjonalnością; (8) Umiejętność oraz gotowość do postrzegania i akceptowania innych perspektyw; (9) Otwartość na publiczne tematy i zasadnicze problemy; (10) Autoafirmacja jako efekt postrzegania własnej odpowiedzialności (za: Berner 2006, s. 206).

Można powiedzieć, że osobę podejmującą działania w duchu konstruktywizmu cechuje otwartość na różnorodne sposoby rozwiązywania problemów, umiejętność za-

prezentowania własnego stanowiska, zdolność do modyfikowania własnego punktu widzenia pod wpływem przekonujących argumentów, odpowiedzialność za własne postępowanie czy wyrażane opinie, świadomość wiedzy, którą jednostka posiada oraz własnych ograniczeń.

Jednym z procesów, w którym poszukuje się wpływu konstruktywizmu, jest proces nauczania–uczenia się, a istotnym jego uczestnikiem – nauczyciel. Wymienione kompetencje stanowią prawdziwe wyzwanie dla jednostki, której bliski jest właśnie konstruktywizm. Jakie oczekiwania formułuje się wobec nauczyciela-konstruktywisty? Nauczyciel jest osobą, która ma możliwość stawiania ucznia w sytuacjach problemowych, wywołujących u niego konflikt poznawczy. Powinien zadbać o to, by dziecko mogło doświadczyć (mogło odczuć), że wiedza, którą w chwili obecnej dysponuje, jest niewystarczająca, by samodzielnie wykonać określone zadanie². Doświadczenie konfliktu poznawczego jest nieprzyjemne poznawczo – odsłania obszary własnej niewiedzy. Odczucie trudności czyni problem znaczącym, osobistym oraz motywuje do podjęcia wysiłku, który pozwoli wypełnić swoistą lukę i pomoże rozwiązać problem. Ważne, by nauczyciel miał świadomość znaczenia w procesie uczenia się dziecka jego przedwiedzy i pozwolił uczniom na korzystanie z niej. Dzieci przychodzą do szkoły z określonym zasobem informacji, wiedzy, a możliwość korzystania z nich przy rozwiązywaniu problemów pozwala im dostrzegać korelacje pomiędzy szkołą a otoczeniem pozaszkolnym. Szacunek dla przedwiedzy dziecka oznacza zgodę nauczyciela na prawo ucznia do błędu oraz zgodę na podejmowanie przez dziecko analizy popełnionego błędu. Prawo do błędu nie jest równoznaczne z bezrefleksyjnym poszukiwaniem przez ucznia rozwiązania metodą prób i błędów. Związane jest z namysłem dziecka nad błędnością zastosowanego rozwiązania i świadomym wyborem innej drogi prowadzącej do celu.

Stwarzanie dziecku okazji do refleksji nad własnym (nawet niewłaściwym w danej sytuacji) postępowaniem pozwala mu na kreowanie nowych strategii myślenia. Dzięki temu uczeń nie tylko wybiera określony sposób postępowania w konkretnej sytuacji problemowej, ale także potrafi własny wybór uzasadnić. Nauczyciel-konstruktywista pozwala uczniom samodzielnie oraz aktywnie uczestniczyć w procesie dochodzenia do określonego rozwiązania (nawet gdyby uczeń do celu nie doszedł), a unika wskazywania drogi, która do oczekiwanego rezultatu na pewno doprowadzi. Jest bowiem świadomy tego, iż dla poznawania bardziej znaczące jest dochodzenie (to ono pozostaje w pamięci) niż wynik intelektualnego wysiłku. Nie oznacza to oczywiście całkowitego bagatelizowania efektów pracy nad określonym problemem. Zaznacza się tu raczej kwestia priorytetu, którym w konstruktywizmie jest proces. Nauczyciel rezygnuje z kierowania procesem konstruowania znaczeń przez uczniów. Jest bowiem

² Koresponduje to z poszczególnymi krokami rozwiązywania problemu przez ucznia, których znaczenie akcentował J. Dewey. Pierwszym z nich było właśnie doświadczenie przez ucznia trudności oraz zdefiniowanie problemu.

świadomy braku możliwości sprawowania kontroli nad tymi procesami, u każdego człowieka mają one charakter indywidualny i wewnętrzny (choć znaczącą rolę odgrywa w nich kontekst kulturowy). Dostrzega, szanuje, pielęgnuje różnice o charakterze wertykalnym oraz horyzontalnym pomiędzy uczniami. Zachęca podopiecznych do dzielenia się własnymi pomysłami, opiniami, a cechujące je odmienności potrafi umiejętnie wykorzystać. Nauczyciel określa cele kreowanych sytuacji edukacyjnych. Jest jednak świadomy braku możliwości precyzyjnego określenia częściowych efektów. Nie może bowiem dokładnie zaplanować wszystkiego, co podczas zajęć może się wydarzyć. Nie są mu dostępne pomysły dzieci, nie wie, jakie odpowiedzi na postawione pytania usłyszy, nie może przewidzieć wątpliwości, które zrodzą się u uczniów. Towarzyszy mu zatem wizja określonego spotkania edukacyjnego, ale nie ograniczają go liczne cele szczegółowe (Klus-Stańska 2006, s. 19).

Konstruktivistyczny nauczyciel jest osobą, która inspiruje, zachęca uczniów do działania, ceni autonomię, zaangażowanie, inicjatywę uczniów w procesie uczenia się. Nie tylko stawia pytania będące wyzwaniem intelektualnym, ale również, a może przede wszystkim, zaprasza uczniów do formułowania pytań oraz planowania, a następnie podejmowania działań, które na te pytania pozwolą odpowiedzieć. Jest autentycznie zainteresowany rozumieniem rzeczywistości przez uczniów i stwarza im okazje edukacyjne do zaprezentowania własnego pojmowania świata. Posługuje się terminologią z zakresu nauk poznawczych, która wpisuje się w myślenie inspirowane konstrukttywizmem, np. skonstruuj, dokonaj analizy. Pragnie wzbudzać oraz pielęgnować rozwijającą się u uczniów ciekawość, która stanowi najważniejszy motyw samodzielnego uczenia się (Dylak 2010).

Nauczyciel pełni w konstruktivistycznej teorii J.S. Brunera rolę organizatora oraz aktywnego uczestnika spotkań edukacyjnych (Filipiak 2008, s. 27). Powinien być świadomy własnych przekonań dotyczących procesu nauczania–uczenia się, determinują one bowiem w znaczącym stopniu jego postępowanie. Umiejętność czynienia namysłu nad zaistniałymi spotkaniami, nad własnym w nich udziałem, nad zachowaniem uczniów stanowiącym odpowiedź na propozycję ze strony nauczyciela, jest dla niego niezwykle istotna. Nauczyciel wspiera, pomaga oraz (lub) stawia ucznia w obliczu wyzwania (tamże, s. 22). Powinien zatem nieustannie przyglądać się sobie, zastanawiać się nad podejmowanymi działaniami, by rzeczywiście sprzyjały one realizacji wyznaczonych celów (nie mówiły zbyt dużo, ani też nie pomijały tego, co niezbędne).

Ważną umiejętnością nauczyciela jest formułowanie instrukcji do zadania, które stawia przed uczniem. Wpływa ona bowiem na sposób i stopień kodowania nowo poznanych wiadomości. Instrukcja generuje nastawienie jednostki na określoną aktywność. Polecenie oraz wyjaśnienie zadania przez nauczyciela powinno zachęcać oraz stanowić wskazówkę dla działalności introspekcyjnej oraz namysłu nad problemem (Filipiak 2002, s. 151). Instrukcja może stanowić interesujące zaproszenie do obserwowania i badania własnych procesów psychicznych oraz do podejmowania wysiłku w celu uczestniczenia w procesie poszukiwania rozwiązania problemu. Forma

wyrażenia zadania, problemu powinna zatem być przemyślana, adekwatna do sytuacji. Może stymulować działania dziecka bądź też działać demotywująco na ucznia.

Zadaniem nauczyciela jest stymulowanie naturalnej ciekawości dziecka, wzbudzenie zainteresowania materiałem nauczania, rozwijanie u ucznia potrzeby dokonywania odkryć w otoczeniu oraz odnoszących się do własnej osoby (poznawanie dzięki introspekcji własnych możliwości, umiejętności, zdolności, ograniczeń) (tamże, s. 153). Wymaga to od nauczyciela przede wszystkim autentycznego zainteresowania własnym przedmiotem czy dziedziną naukową oraz przekonania o znaczeniu i wartości tego, do czego zachęca uczniów.

Nauczyciel powinien zadbać o to, by jego uczniowie mieli szansę dochodzenia do biegłości oraz mistrzostwa w zakresie określonej umiejętności, wiedzy, doświadczenia. Stanowi to istotny warunek kodowania kategorialnego. Ważne, by mogli samodzielnie odkrywać pewne prawidłowości niższego rzędu. One bowiem pozwolą im kreować systemy kodujące wyższego rzędu. Niemniej istotny jest transfer uczenia się, który wymaga oferowania uczniom różnorodnych zadań. Dzięki nim dzieci będą miały możliwość budowania uogólnień, będą mogły w sposób elastyczny i adekwatny do sytuacji korzystać z nowej wiedzy (tamże). Możliwość sprawdzenia się (własnych umiejętności, wiadomości) w różnorodnych sytuacjach koreluje z określonym stopniem pewności siebie, z poczuciem kompetencji, dzięki którym uczeń chętnie podejmuje nowe wyzwania.

Ważne, by nauczyciel pozwalał uczniom na uczenie się przez odkrywanie. Odkrycie polega na alternatywnym spojrzeniu na problem przy wykorzystaniu (przeformułowaniu, przekształceniu) określonych, dostępnych dotąd danych. Uczenie się przez odkrywanie sprawia, że to dziecko organizuje materiał, którego ma się nauczyć, staje się osobą odpowiedzialną za własny proces uczenia się. Ta metoda nauczania rozwija myślenie wyżej zorganizowane, stymuluje motywację poznawczą dziecka oraz pomaga uczniom zapamiętywać i przetwarzać informacje (tamże).

Nauczyciel powinien pozwolić uczniom na doświadczenie, samodzielne analizowanie oraz dochodzenie do konkluzji, tworzenie nowej jakości z dostępnego materiału. Wymaga to od nauczyciela odwagi, doskonałego przygotowania oraz refleksyjnego uczestniczenia w procesie nauczania–uczenia się.

Nauczyciel ma szansę stymulowania rozwoju myślenia intuicyjnego. By mógł tę możliwość wykorzystać, powinien stosować w pracy z uczniem intuicyjne metody myślenia, zwracać uwagę na strukturę oraz logiczną spójność wiadomości, do których dostęp ma uczeń, doceniać wysiłek edukacyjny ucznia (stosować ocenę wartościującą zaangażowanie dziecka), dysponować przygotowaniem merytorycznym oraz kompetencjami, które pozwolą mu odróżnić błąd intuicji od błędu stanowiącego konsekwencję nieprzygotowania czy ignorancji oraz pozwolą udzielić wsparcia uczniowi myślącemu intuicyjnie (tamże, s. 156).

Konstruktywistyczna teoria J.S. Brunera przedstawia nauczyciela jako osobę znaczącą w życiu ucznia. Nauczyciel powinien być modelem w zakresie kompetencji

(tamże, s. 158). Pojęcie to odnosi się do pewnej społecznie określonej osoby bądź grupy społecznej, która stanowi swoisty wzorzec ze względu na posiadane umiejętności oraz dysponowanie określoną, pożądaną przez jednostkę, kompetencją. Nauczyciel jest specyficznym modelem kompetencji (tamże). Co więcej, nauczyciel – jak mówi J.S. Bruner – w określonej sytuacji edukacyjnej, powinien być *partnerem uczestniczącym w wewnętrznym dialogowaniu ucznia, kimś, na czym uznaniu mu zależy i czyje kwalifikacje chciałby przejąć* (za: Filipiak 2002, s. 158). To bardzo trudne zadanie, któremu może sprostać nauczyciel świadomy własnych zdolności, atutów oraz tych płaszczyzn, które wymagają udoskonalenia. Próba rozwijania u uczniów kompetencji, którymi nauczyciel nie dysponuje, jest niezwykle trudna, by nie powiedzieć niemożliwa. Nie wystarczy bowiem wyłącznie umiejętność zwerbalizowania celu, do którego osiągnięcia pragnie zachęcić ucznia. Bycie modelem wymaga pokazania i wzbudzenia zachwytu, a nawet pożądania kompetencji, którymi uczniowie się zachwycają. Wtedy bowiem istnieje znaczące prawdopodobieństwo, iż u dziecka pojawi się potrzeba oraz chęć działania, co ma istotny wpływ na efektywność procesu nauczania–uczenia się. Szansę poznawania własnej osoby, tzw. mocnych oraz słabych stron, stwarzają nauczycielowi zdarzenia krytyczne w nauczaniu.

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu

Zdarzenie krytyczne w nauczaniu to zdarzenie, które zaistniało w klasie szkolnej (choć nie tylko), kreowane przez obserwatora – nauczyciela (Tripp 1996). Rola obserwatora jest tu bardzo znacząca, gdyż to właśnie on, poprzez dokonywanie interpretacji, wydawanie sądu wartościującego, nadawanie znaczenia, czyni zdarzenie krytycznym. Tak naprawdę, zdarzeniem, któremu nadaje się wymiar krytyczny (czyli poddaje się wnikliwej analizie), 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. Dzięki temu możliwe staje się dostrzeżenie motywów, które leżą u podstaw określonego działania nauczyciela.

Zdarzenie krytyczne stanowi przykład swoistego badania realizowanego (prowadzonego) przez nauczyciela. Thelen zaznacza, że istotą badania jest to, by

... wywołać i nadzorować proces spostrzegania czegoś; wejść w interakcje z innymi ludźmi i poddać się ich inspiracji osobistej lub za pośrednictwem tekstu pisanego; poddać refleksji i zreorganizować pojęcia i postawy, do których doprowadziły badania; zaprojektować ciąg dalszy badań i realizować je, zastępując lepszymi wynikami ustalenia wcześniejsze (za: Joyce, Calhoun, Hopkins 1999, s. 108).

Proces badawczy rozpoczyna się w chwili, gdy określona sytuacja zastanowi nauczyciela na tyle poważnie, że zapragnie on odkryć, co stanowi jej istotę (mówiąc inaczej, zapragnie dowiedzieć się, o co w niej chodzi), kiedy uzna, że jest ona godnym uwagi problemem i postanowi poszukać dla niej rozwiązania (tamże). 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 godne jest tego, by nadać mu charakter krytyczny? Przecież w pracy nauczyciela dochodzi do tak wielu różnorodnych sytuacji, choćby tylko jednego dnia. Które z nich wybrać? Istnieją techniki, które mogą pomóc w spostrzeganiu zdarzeń zasługujących na to, by poddać je wnikliwej analizie. Można nazwać je również sposobami kreowania zdarzeń. Należą do nich: (1) kreowanie, (2) typowość i nietypowość, (3) porównania i literatura naukowa, (4) od refleksji do zdarzenia, (5) ponowne czytanie opisów zdarzeń (szerzej na ten temat: Szymczak 2008, s. 124–125).

Istnieją również określone sposoby analizowania zdarzeń. Są to: (1) strategie myślenia: (a) co się nie zdarzyło, (b) plusy, minusy, interesujące, (c) alternatywy, możliwości i wybory, (d) inny punkt widzenia, (e) elementy i właściwości, (f) odwrotność, (g) luki, (2) kolejne dlaczego?, (3) rozpoznawanie dylematu, (4) analiza teorii osobistej, (5) analiza ideologii (Tripp 1996, s. 66–90; zob.: Kasacova, Cabanova 2009, s. 389–398).

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu stanowią refleksję nad określonym wydarzeniem. Stymulują rozwój kompetencji nauczyciela (zob.: Kwaśnica 2003, s. 298–305; Hamer 1994, s. 25–125; Czerepaniak-Walczak 1997, s. 85–113; Dudzikowa 2007, s. 301–312; Szymczak 2007, s. 36–44). Skłaniają go do przyglądania się własnej osobie i światu oraz zastanawiania się nad tym, co jest w danej sytuacji słuszne, a co niewłaściwe. Stwarzają nauczycielowi szansę odkrycia istoty jego przekonań, poglądów czy zachowań oraz świadomego wytyczania sobie celów w pracy nad sobą oraz w pracy z uczniami. Pozwalają mu modyfikować własne zachowania oraz repertuar dydaktyczny, a tym samym świadomie i adekwatnie do założonego celu organizować warunki działania. Zachęcają go do studiowania literatury naukowej i poszukiwania w niej odpowiedzi na nurtujące go pytania, które nasuwają się przy czynieniu z danego incydentu zdarzenia krytycznego. Zdarzenia krytyczne stwarzają nauczycielowi możliwość wszechstronnego rozwijania własnej osobowości zawodowej, czy, mówiąc precyzyjniej, osobowości nauczycielskiej. Pozwalają mu świadomie uczestniczyć w kreowanym przez niego, procesie kształcenia. Zmuszają go do namysłu nad określonymi sytuacjami, w których uczestniczył on i (lub) jego uczniowie. Są doskonałym sposobem monitorowania przez nauczyciela własnego rozwoju zawodowego (jako refleksyjnego praktyka). Wymagają umiejętności dostrzegania istotnych dla nauczyciela incydentów – sytuacji edukacyjnych, poddawania ich analizie oraz poszukiwania adekwatnych dla danej sytuacji rozwiązań. Pozwalają nauczycielowi poznać posiadane kompetencje, ocenić poziom ich rozwoju. Wskazują mu obszary profesjonalizmu, nad którymi powinien podjąć pracę. Skłaniają

nauczyciela do samodzielnego poszukiwania sposobów pracy nad sobą, do poszukiwania alternatywnych rozwiązań określonego problemu. Zachęcają do sięgania po różnorodne źródła informacji: własną wiedzę i doświadczenie, mądrość koleżanek i kolegów, publikacje naukowe. Każde takie działanie podjęte przez nauczyciela sprzyja jego samorozwojowi, służy doskonaleniu i rozwijaniu posiadanych kompetencji. Tak jak zdarzenia krytyczne nie mają charakteru zamkniętego i stwarzają możliwość dołączenia kolejnej myśli, kolejnego sposobu rozwiązania trudności, tak praca nauczyciela nad sobą, rozwijanie przez niego własnych kompetencji, ma charakter otwarty, nigdy się nie kończy.

Jak zauważa M. Dudzikowa,

optymalny rozwój jednostki polega na aktywnej reorganizacji i integracji przez jednostkę rozmaitych kompetencji nabytych w przebiegu życia, przy czym większość kompetencji zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań, różnorodnego kombinowania i przekształcania przyswojonych elementów. Posiadane kompetencje (...) nie są więc statyczne, ale ich rozwój polega na restrukturyzacji, a nie na zastępowaniu starych form przez nowe (2007, s. 304–305).

Potwierdza to tezę, że praca jednostki (również nauczyciela) nad sobą polega na modyfikowaniu tych struktur wewnętrznych, które u niej powstały. Temu właśnie sprzyja proces nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego.

Zdarzenia krytyczne odzwierciedlają się w procesie nabywania umiejętności nauczania (zob.: Pierrott 1995, s. 14). Sprzyjają bowiem refleksji nauczyciela nad własnym działaniem oraz formułowaniu przez niego oceny własnego postępowania. Zachęcają do stawiania hipotez i weryfikowania ich na podstawie informacji zawartych w literaturze naukowej. Zachęcają do dzielenia się nimi z innymi nauczycielami, zapoznania się z ich opiniami, refleksjami, przemyśleniami na temat określonego incydentu. Są zatem otwarte na swoiste informacje zwrotne od innych nauczycieli.

Zdarzenia krytyczne stanowią przykład nadawania wymiaru teoretycznego incydentom o charakterze praktycznym. Wzbogacają i czynią bardziej świadomym proces nabywania umiejętności nauczania. Namysł nauczyciela nad własnym postępowaniem i poddawanie go analizie stanowią istotę zdarzeń krytycznych. Nadawać zdarzeniom wymiar krytyczny może wyłącznie nauczyciel refleksyjny (zob.: Gołębiak 2003, s. 201–203; Czerepaniak-Walczak 1997, s. 10–30; Kwiatkowska 2008, s. 66–76). Tylko taki nauczyciel potrafi i pragnie przyglądać się samemu sobie i własnemu warsztatowi pracy, z zaangażowaniem obserwować siebie oraz uczniów, zastanawiać się nad własnym postępowaniem, poszukiwać odpowiedzi na pojawiające się pytania oraz ostrożnie i roztropnie modyfikować własne zachowania i przyzwyczajenia. Zdarzenia krytyczne sprzyjają samorozwojowi nauczyciela, a dążenie do perfekcji oraz stawianie się coraz doskonalszym profesjonalistą cechuje właśnie nauczyciela reflek-

syjnego. Refleksyjność nauczyciela i nadawanie zdarzeniom wymiaru krytycznego są ze sobą niewątpliwie ściśle skorelowane.

Nadawanie przez nauczyciela określonemu zdarzeniu charakteru krytycznego jest przejawem refleksji nad działaniem. Dotyczy tych działań nauczyciela, które zostały przez niego podjęte w przeszłości i w chwili dokonywania analizy są zakończone. Zdarzenia krytyczne odwołują się zatem do tego elementu czynności nauczyciela, który nazywany jest ocenianiem (zob.: Czerepaniak-Walczak 1997, s. 17). Stanowią podjętą przez nauczyciela próbę oceny własnego postępowania w konkretnej sytuacji. Co ważne, ocena ta ma charakter konstruktywny. Jej istotą nie jest bowiem ukazanie nauczycielowi, jakim jest niekompetentnym praktykiem, ale uświadomienie mu własnego zachowania, skłonienie do poszukiwania przyczyn takiego właśnie postępowania, ukazanie mocnych stron określonego działania, wskazanie obszarów wymagających pracy nad sobą oraz zachęcenie do poszukiwania alternatywnych rozwiązań dotyczących określonej sytuacji czy problemu w różnorodnych źródłach. Zdarzenia krytyczne stanowią swoistą informację zwrotną, której intencją jest zaproszenie nauczyciela do doskonalenia i rozwijania własnej sfery zawodowej i osobistej.

Zdarzenia krytyczne w nauczaniu stwarzają nauczycielowi szansę stawiania się refleksyjnym praktykiem, stanowią egemplifikację permanentnej pracy nauczyciela nad sobą jako człowiekiem, jako nauczycielem, jako uczestnikiem różnorodnych sytuacji edukacyjnych. Odgrywają dwie kluczowe role: (1) są sposobem pracy nad sobą oraz (2) wskazują obszary wymagające udoskonalenia i zachęcają do poszukiwania efektywnych dróg wiodących do perfekcji (zob.: Szymczak 2009, s. 389–398).

Kreowanie narracji jako refleksja – podejście Jerome Brunera

Znaczącą rolę w konstruktywizmie oraz w byciu (stawianiu się) konstruktywistycznym nauczycielem odgrywa refleksja. Rozważania na temat refleksji podjął J.S. Bruner. Opisywanie zdarzeń oraz poddawanie ich analizie stanowi przejaw kreowania narracji, których znaczenie jest niebagatelne. To one bowiem konstytuują rzeczywistość.

Opisywanie wydarzeń istniejących w życiu codziennym (również zawodowym), a więc uzewnętrznianie ich, przelewnie na papier oraz poddawanie analizie, wymaga zastanowienia, przemyślenia, podjęcia rozmowy ze sobą i z innymi (bezpośrednio i/lub pośrednio). Jest przykładem indywidualnej drogi pozyskiwania wiedzy, a więc drogi efektywnej, będącej źródłem prawdziwej satysfakcji. Jak pisze J.S. Bruner,

wiedzę zdobywać można na wiele sposobów, jednak dopiero osiągnięcie jej na własną rękę zapewnia uczącemu się prawdziwy sukces. Jedyną formą pomocy uczą-

... temu się podczas samodzielnego formułowania przezeń poglądów jest wspieranie go w jego własnej podróży (2006, s. 163–164).

Takim wsparciem są publikacje naukowe, koleżanki i koledzy, przedstawiciele świata nauki, z których pomocy może korzystać, podejmując namysł nad określoną sytuacją.

Narracja jest dyskursem, do podjęcia którego zawsze istnieje określony powód. Specyfiką narracji jest sekwencja mających znaczenie zdarzeń, które dotyczą tego, co nieoczekiwane bądź budzące niepewność. Jej istotą

... jest rozwiązanie zagadki, rozwianie wątpliwości słuchaczy lub w pewien sposób przywrócenie lub wyjaśnienie zakłóconej równowagi, które najpierw spowodowało opowiadanie opowieści. Opowieść zatem ma dwie strony: sekwencję zdarzeń i ich implikowaną ocenę (tamże, s. 170).

Opisywanie i poddawanie określonych zdarzeń w nauczaniu analizie jest kreowaniem znaczących dla nauczyciela narracji. Interesujące dla niego może być nie tylko to, co niezwykle, ale także to, co oczywiste, zwyczajne, pojawiające się bardzo często. Nauczyciel może występować zarówno w roli osoby czyniącej namysł nad zdarzeniem, jak i w roli słuchacza. Wspomniany dyskurs nie zawsze oznacza fizyczną obecność grona aktywnych słuchaczy oraz zaangażowanych uczestników. Czasami to po prostu dyskurs z własnymi przekonaniem, z myślami, tezami przedstawionymi przez autorów tekstów (bez fizycznego ich udziału). Zastanawiam się, czy narracja wymaga zawsze sekwencji kilku zdarzeń. Towarzyszy mi bowiem przekonanie, że może ona skupiać się na konkretnym zdarzeniu w nauczaniu, sytuacji, która zaistniała w określonych okolicznościach. Podjęcie refleksji nad konkretną sytuacją jest kreowaniem narracji. Krytyczny namysł nad zdarzeniem służy przede wszystkim nauczycielowi, który to zdarzenie krytyczne kreuje.

Określone zdarzenie staje się zrozumiałe w określonym kontekście (stanowi część większej całości) i w odniesieniu do niego ma sens. Uwzględnianie kontekstu, również historycznego oraz kulturowego (tamże, s. 189), zwracanie uwagi na pewne jego aspekty nadaje podejmowanym próbom interpretacji charakter koła hermeneutycznego. Następnym tego może być namysł nad zdarzeniem i próba interpretacji, a nie wyjaśnianie tego, co zaszło bądź może zajść. Jest tak, ponieważ weryfikowalne lub sprawdzalne są jedynie teorie naukowe bądź dowody mające charakter logiczny, natomiast *... opowieści ocenia się na podstawie ich prawdopodobieństwa lub „życiowości”* (tamże, s. 171). W narracji podejmuje się próbę ustalenia powodu określonego zachowania osoby, a nie przyczyny tego postępowania. Poszukuje się stanów intencjonalnych, które powodowały określonymi działaniami. Powody bowiem można oceniać przez pryzmat obowiązujących norm i reguł (tamże, s. 191). Warto jednak pamiętać, że krytyczny namysł nad zdarzeniem korzysta z dorobku naukowego, z teorii oraz koncepcji naukowych. Istotą refleksji czynionej nad zdarzeniem jest chęć

zrozumienia zdarzenia, które zaistniało. Wysiłek, który podejmuje nauczyciel kreujący zdarzenia krytyczne, stwarza mu szansę stawania się praktykiem rozumiejącym w większym zakresie rzeczywistość zawodową, choć nie daje takiej gwarancji. Ludzie są istotami, których zachowania są regulowane przez emocje towarzyszące przekonaniom, wiedzy, pragnieniom, zobowiązaniom, zamiarom. Ponadto opowieści kreowane są przez narratorów, którzy nie pozostają wolni od własnych punktów widzenia. Dlatego pojawia się konieczność interpretacji określonego wydarzenia w odniesieniu do jego kontekstu, czy – mówiąc inaczej – ... *w rozumieniu opowieści* (tamże, s. 172). Akcentuje to znaczenie języka narracji oraz dokładnego jej opisu. Język może zachęcić czytelników do ponownego rozważenia problemów, które dotąd uważali za oczywiste, nieskomplikowane, błahe (tamże, s. 195). Może motywować do podejmowania prób interpretacji określonego zdarzenia. Punkt widzenia autora zdarzenia, jego poglądy dotyczące zdarzenia są bardzo istotne, gdyż to właśnie one dzięki krytycznemu namysłowi mogą ulec modyfikacji. Konfrontacja własnego zachowania oraz przemyśleń dotyczących tego zachowania z podejściem naukowym może zaowocować zmianą.

Narracje, które stanowią konsekwencje podejmowanych wysiłków naukowego rozumienia, sprzyjają uświadomieniu sobie ... *co jest „podejrzane” i „nie na miejscu”, a zatem co należałoby wyjaśnić* (tamże, s. 174). Wskazują bowiem na to, co oczywiste, zgodne z obowiązującymi regułami, przewidywalne. Warto przyglądać się zarówno opowieściom, w których przejawia się *niezgodność z oczekiwaniami, naruszenie kanonicznego scenariusza lub odstępstwo od „prawowitości”*, jak i tym, w których wszystko jest zgodne z przyjętym kanonem (tamże, s. 194). Jedne, i drugie mogą stać się źródłem interesujących spostrzeżeń, wniosków, przypuszczeń. Pozwolę sobie stwierdzić, że korzyści płynące z podejmowania refleksji nad zdarzeniami w nauczaniu zależą w znacznym stopniu od otwartości oraz dojrzałości nauczyciela. Naukowe rozumienie nie jest bowiem rozumieniem prostym. Wymaga poszukiwania, czynienia namysłu, spoglądania z różnorodnych (czasami sprzecznych) perspektyw, formułowania wniosków. Dotarcie do istoty zdarzenia, przejście przez jego warstwę zewnętrzną wymaga prawdziwej determinacji, cierpliwości oraz zmysłu badacza.

Konsekwencją kreowania narracji jest aktywny udział w procesie tworzenia nauki. Proces ten *składa się ze snucia hipotez o naturze, sprawdzania ich, korygowania i zdobywania pewności* (tamże, s. 176). Opisywanie oraz czynienie namysłu nad zdarzeniem zachęca do poszukiwania odpowiedzi na pojawiające się pytania, do przyglądania się słuszności tych odpowiedzi, wprowadzania do nich zmian i wyprowadzania wskazówek co do postępowania w danej sytuacji. Jest zatem przejawem uczestniczenia w procesie tworzenia nauki, dokładania „cegielki” do gmachu NAUKI. Wyprowadzone z niej tezy i sformułowane wskazówki podlegają nieustannej weryfikacji, dlatego namysł nad zdarzeniami ma charakter permanentny. Pewność ma w sobie pierwiastek przemijalności, czego nauczyciel powinien być świadomy. Stąd też nie-

zbędne jest nieustanne poszukiwanie, konfrontowanie, zastanawianie się zarówno nad tym, co jest oczywiste, jak i nad tymi, co nieoczekiwane. Opisywanie oraz poddawanie analizie zdarzeń stwarza człowiekowi szansę zainicjowania oraz zaangażowanego udziału w procesie rozwiązywania problemów naukowych, dla których źródłem jest codzienna praktyka zawodowa i pozazawodowa. Skoro uczestniczenie w procesie rozwiązywania problemów naukowych postrzegane jest jako forma pomocy we wspólnocie naukowej (tamże, s. 176), prawo do niego posiadają ludzie, którym los nauki nie jest obojętny. Bez wątpienia takimi osobami są nauczyciele. Krytyczny namysł nad zdarzeniami stanowi doskonałą płaszczyznę, na której spotykają się teoria oraz praktyka. Aby mówić o autentycznym spotkaniu, niezbędna jest otwartość oraz prawdziwe zaangażowanie obu rozmówców. Poddawane wnikliwej analizie zdarzenie znaczące dla człowieka stanowi często źródło istotnych, odważnych pytań, podających w wątpliwość pewne oczywiste prawdy. Sztuka stawiania takich pytań ma niezwykłą wartość. Skłania bowiem do ponownego przyjrzenia się określonym problemom (tamże, s. 176–177).

... *zdolność rozumienia narracji jest hermeneutyczna* – zauważa J.S. Bruner (tamże, s. 191). Oznacza to, że żadna opowieść nie posiada jedynej, właściwej, poprawnej, niezwykłej interpretacji. Uzasadnia to sens i potrzebę wielokrotnego poddawania analizie określonego zdarzenia, wielokrotnego podejmowania próby interpretacji danego wydarzenia.

Celem analizy hermeneutycznej jest dostarczenie przekonującego, niesprzecznego wyjaśnienia zdarzeń danej opowieści, odczytanie jej w zgodzie z konstytuującymi ją szczegółami. To prowadzi do powstania koła hermeneutycznego, którego istotą jest próba uzasadnienia „poprawności” jednego odczytania tekstu (...) poprzez odniesienie do innych alternatywnych odczytań (tamże).

Dlatego też niezwykle istotne jest podejmowanie próby interpretacji określonego zdarzenia uwzględniające jego kontekst. Należy pamiętać również o tym, że alternatywne interpretacje mogą mieć źródło w odmiennych perspektywach, charakteryzują się określoną kontekstualizacją, większym lub mniejszym retorycznym zaangażowaniem, są podporządkowane pewnym regułom. Te ich przymioty sprawiają, że jedne interpretacje narracji wydają się bliższe, bardziej adekwatne i bardziej przekonujące od innych. Warto przy tym zwrócić uwagę, że przyjęcie rozumienia określonego zdarzenia ma charakter tymczasowy. Może bowiem okazać się, że po pewnym czasie nauczyciel podejmujący po raz kolejny namysł nad danym wydarzeniem dokona odmiennej, bardziej pogłębionej interpretacji, spojrzy na nie przez pryzmat nowych doświadczeń czy też dotąd nieznanych mu teorii.

Narracje wywołują ciekawość poznawczą. Skłaniają do zadawania pytań. Ważne jest również to, że każdy ma prawo stawiać własne pytania i odpowiadać na nie w sposób indywidualny (tamże, s. 193). Warto więc, by to samo zdarzenie poddawały analizie różne osoby. Doskonale tłumaczą to zasady zaproponowane przez H. Putnama:

Zasada Przywileju Wątpliwości (zabrania przyznawania ekspertom faktycznej wszechwiedzy) oraz *Zasada Umiarkowanej Ignorancji* (*żaden mówca nie jest filozoficznie wszechwiedzący, nawet nieświadomie*) (za: Bruner 2006, s. 193). Czynienie namysłu nad zdarzeniami w nauczaniu wymaga od nauczyciela pokory, bycia aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się oraz odczuwania potrzeby stawania się coraz lepszym nauczycielem.

Centralne miejsce w narracji zajmuje problem (tamże 2006, s. 198). To on przyciąga uwagę osoby, która poddaje opowieść analizie i podejmuje próbę jej interpretacji. Dzięki niemu warto poświęcić zdarzeniu czas i wysiłek. Możliwość rozwiązania trudności stymuluje do działania. Wybór zdarzenia w nauczaniu, któremu nauczyciel pragnie nadać wymiar krytyczny, powinien być przemyślany. Nauczyciel powinien wiedzieć, z jakiego powodu chce dokonać analizy tego właśnie zdarzenia. Wybór wydarzenia nie powinien być konsekwencją przypadku. Niezwykle istotne jest świadome kreowanie i analizowanie opowieści. Nie należy to do przedsięwzięć łatwych, narracje są bowiem wszechobecne, a ... *ich konstrukcja zbyt powszednia bądź zaautomatyzowana, by stanowić mogły łatwo dostępny obiekt badań* (tamże, s. 205). Warto jednak podjąć pracę nad tym, aby konstruowanie i analizowanie zdarzeń stało się procesem dostępnym świadomości. Wtedy bowiem nauczyciel ma szansę stawać się refleksyjnym praktykiem. Sprzyjają temu trzy antidota: kontrast, konfrontacja i metapoznanie (tamże, s. 205–206).

Zdolność do namysłu w świetle poznawczej koncepcji człowieka

Czy podejmowanie namysłu nad zdarzeniami edukacyjnymi wymaga specyficznych umiejętności, uwarunkowanych genetycznie bądź osobowościowo? Kto może podejmować ten trud?

Odpowiedzi na tak sformułowane pytania można poszukiwać w poznawczej koncepcji człowieka. Przedstawia ona człowieka jako istotę samodzielną, jako niezależny podmiot, niezdeteminowany czynnikami zewnętrznymi ani nieświadomymi siłami popędowymi. Człowiek ukazany jest jako osoba działająca na ogół świadomie, podejmująca wysiłek w określonym celu oraz w znacznym stopniu decydująca o własnym losie (Kozielecki 1995, s. 186).

Istotę ludzką charakteryzuje zdolność postrzegania rzeczywistości, zapamiętywania określonych informacji, myślenia analitycznego i dywergencyjnego oraz prowadzenia dyskusji z ludźmi. Co istotne, posiada ona również umiejętność sprawowania poznawczej kontroli nad podejmowanymi działaniami, a także umiejętność generowania wiedzy i informacji (tamże).

Wymienione cechy wskazują, że każdy człowiek został wyposażony w narzędzia niezbędne do myślenia refleksyjnego. Bezzasadne wydaje się zatem postrzeganie nauczycieli jako niezdolnych do refleksji. Niewątpliwie warto dostarczyć przedstawicielom tego zawodu określonych wskazówek, które ułatwią im namysł nad określonymi sytuacjami edukacyjnymi. Funkcję takiej wskazówki mogą pełnić zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Stanowią one swoiste narzędzie, które stwarza nauczycielom szansę stawania się refleksyjnymi praktykami.

Znaczenie refleksji w perspektywie teorii strukturyzacji Anthony Giddensa

Na gruncie teorii społecznej zaznaczają się kierunki, które kładą nacisk na aktywny, refleksyjny charakter ludzkiego postępowania. Podkreśla się w nich znaczenie i potrzebę rozwijania poczucia sprawstwa oraz świadomości wywierania wpływu na otaczającą rzeczywistość. Zdolnościom poznawczym oraz językowi przypisuje się kluczową rolę w wyjaśnianiu życia społecznego (Giddens 2003, s. 14). Oznacza to, że określone kierunki teorii społecznej dostrzegają wartość refleksji czynionej w sposób zaplanowany, systematyczny i oparty na racjonalnych przesłankach.

Refleksyjność znajduje odzwierciedlenie w praktykach społecznych, które charakteryzuje powtarzalność. Jest ona nie tylko samowiedzą, ale *również środkiem kontroli nieprzerwanego strumienia życia społecznego* (tamże, s. 41). Pełni zatem niebagatelną rolę – stanowi przejaw świadomego czuwania nad nieustannie zmieniającym się życiem społecznym. Dla działania podejmowanego przez istotę ludzką charakterystyczne są: ciągłość, intencje, racje, motywy.

Dlatego też celowe jest uwzględnianie refleksyjności polegającej na ciągłym monitorowaniu działania własnego i oczekiwanego od innych (tamże).

Tak rozumiana refleksyjność zdeterminowana jest racjonalizacją, która w teorii strukturyzacji pojmowana jest jako proces i stanowi immanentny składnik kompetencji podejmującego działanie podmiotu.

Refleksyjne monitorowanie działalności jest chroniczną właściwością codziennych działań i obejmuje nie tylko postępowanie jednostki, lecz również innych aktorów. Znaczy to, że aktorzy nie tylko stale monitorują własne czynności i oczekują tego samego od innych, lecz nadto kontrolują fizyczne i społeczne aspekty sytuacji, w której się poruszają

– stwierdza A. Giddens (tamże, s. 43).

Człowiek nie tylko przygląda się własnej aktywności, ale również zwraca uwagę na przestrzeń określonej sytuacji, na obecność innych osób, na charakter relacji pomiędzy uczestnikami sytuacji, czyli na kontekst określonego zdarzenia. Towarzyszy temu przekonanie, iż inni ludzie czynią podobnie. Podejmowanie refleksji nad określonym zdarzeniem w nauczaniu wymaga więcej niż może zapewnić monitorowanie własnych czynności. Monitorowanie stanowi pierwszy krok na drodze prowadzącej do wykreowanego zdarzenia krytycznego w nauczaniu.

Racjonalizacja działania, ściśle skorelowana z refleksyjnością, oznacza zdolność rozumienia przesłanek teoretycznych leżących u podstaw podejmowanego przez jednostkę działania. Refleksyjne monitorowanie oraz racjonalizacja stanowią podstawę ciągłości działania. Ważną rolę odgrywają również motywacje (zob.: tamże, s. 44–45). Racjonalizacja oznacza próbę zrozumienia działania człowieka poprzez odwoływanie się do teorii oraz koncepcji naukowych, czy konfrontowanie własnych przemyśleń z punktem widzenia innych. Sprzyja zatem nadawaniu zdarzeniom charakteru krytycznego.

Czynienie namysłu nad działaniem służy poprawie jego efektywności. Pozwala bowiem na dokonanie analizy podjętych kroków, przyjrzenie się ich skuteczności, a w konsekwencji podjęcie decyzji o zmianie sposobu postępowania.

„Móc postąpić inaczej” to tyle, co być zdolnym do interwencji wpływającej na określony proces, czy też stan rzeczy lub do powstrzymania się od niej (tamże, s. 53).

Nie ulega wątpliwości, że podjęcie adekwatnej decyzji wymaga precyzyjnego rozpoznania oraz zrozumienia zaistniałego stanu. Warto pamiętać o tym, że określone zdarzenie stanowi tylko nieznaczną część procesu działań, ale część, której jakość ma odzwierciedlenie w tym procesie i implikuje określone konsekwencje.

Refleksyjność jest przymiotem, który wyróżnia człowieka spośród innych istot żywych. Przejawem jej występowania jest świadomość istnienia reguł społecznych. To właśnie ona oraz wiedza pozwalają ludziom umiejętnie reagować w rozmaitych sytuacjach oraz wywierać na nie wpływ. Jestem skłonna przypuszczać, że świadomość istnienia określonych norm nie zawsze oznacza rozumienie ich znaczenia czy dostrzeganie zasadności ich obecności w życiu społecznym. Refleksja jest czymś więcej aniżeli tylko świadomością istnienia. Jest próbą zrozumienia określonych prawidłowości, istoty określonego postępowania oraz praw leżących u podstaw danego zachowania.

Refleksyjność człowieka ma fundamentalne znaczenie. Jej podstawę stanowi świadomość praktyczna. Ludzie mają bowiem imponującą wiedzę ... *o konwencjach społecznych, o sobie samym i o innych ludziach...*, która determinuje zachowanie w różnorodnych sytuacjach społecznych. *Wszyscy kompetentni członkowie społeczeństwa odznaczają się rozległymi umiejętnościami praktycznego uczestnictwa w działalności społecznej – są doświadczonymi socjologami* (tamże, s. 65). Ich wiedza jest zintegrowana z życiem społecznym. Dlatego można ją postrzegać w kategoriach procesów poznawczych czy wysiłku intelektualnego, dla którego bodźcem są działania podejmowane przez jednostkę. Podjęcie refleksji nad zdarzeniem oznacza wyjście poza

wiedzę, którą jednostka posiada, oraz podjęcie próby spojrzenia na zdarzenie z różnych perspektyw. Konsekwencją namysłu może być zdolność do korzystania ze zgromadzonego potencjału intelektualnego w nowych sytuacjach.

Ludzką refleksyjność charakteryzuje ograniczoność. Podejmowanie refleksji nie gwarantuje świadomego odnalezienia własnego miejsca w każdej sytuacji. Mogą pojawić się warunki dotąd człowiekowi nieznanne. Mimo to ludzie podejmują próby racjonalnego uczestniczenia w kreowaniu rzeczywistości, a ich refleksyjność zwiększa prawdopodobieństwo podejmowania adekwatnych działań. Warto pamiętać o tym, iż każde zdarzenie jest odmienne, a namysł nad określonym wydarzeniem nie zapewnia sukcesu w każdej sytuacji. Stwarza jednak osobie go podejmującej możliwość zrozumienia specyfiki tej konkretnej sytuacji. Ludzkie teoretyzowanie na temat własnego działania ma sens i znajduje odzwierciedlenie w życiu społecznym. Pozwala bowiem odkryć pewne prawidłowości rządzące życiem społecznym, dostrzec te zjawiska, które *działają* w ukryciu, a tym samym czynić je dostępnymi, otwartymi na modyfikację. Refleksyjne monitorowanie zachowań pozwala na uświadomienie sobie, że istnieją źródła poznania oraz motywacje, które nie podlegają świadomej kontroli (tamże, s. 84). Stanowi zatem pierwszy krok w kierunku udostępnienia świadomości tego, co dotąd było dla niej obce i tajemnicze.

Człowiek ma zdolność monitorowania nie tylko działań własnych i cudzych, ale także potrafi monitorować to monitorowanie (tamże, s. 69). Oznacza to, że istota ludzka może wkraczać na poziom meta monitorowania. Człowiekowi nie jest zatem obce ponowne, a nawet kilkakrotne czynienie namysłu nad tymi samymi sytuacjami. *Podstawę ... zdolności refleksyjnego monitorowania zachowań stanowi autonomia* – utrzymuje A. Giddens (tamże, s. 98). Zaczyna ona rozwijać się u człowieka już w okresie wczesnego dzieciństwa, co oznacza, że właśnie w tym okresie można stymulować rozwój refleksyjności. Można przypuszczać, że każdy człowiek posiada potencjalne zdolności do czynienia namysłu, ale jak w przypadku wszelkich zdolności – warto ich rozwój stymulować.

Refleksyjne konstytuowanie czynności codziennych w ramach praktyki społecznej jest warunkiem koniecznym, by zrozumieć człowieka. Kształtowania się osobowości istoty ludzkiej nie można pojąć, nie dostrzegając rutynowych czynności życia codziennego. Oznacza to, że refleksyjność jest przymiotem niezbędnym do poznania człowieka. Analiza działań podejmowanych przez jednostkę kreuje możliwość poznawania, przede wszystkim własnej osoby. Myślę, że nie można pominąć zaproszenia do refleksyjnego konstytuowania czynności codziennych. Podejmowane przez człowieka działania nie powinny być przypadkowe. Być może pojawia się tu zachęta do podejmowania nie tylko refleksji nad zdarzeniem, ale także refleksji w działaniu (zob.: Czerepaniak-Walczak 1997).

Refleksyjne monitorowanie działalności rutynizuje codzienne życie jednostki. Nadaje mu określony porządek, daje poczucie bezpieczeństwa. Kilkakrotnie poddane analizie sytuacje dnia codziennego dodają człowiekowi pewności siebie, korelują dodatnio z jego poczuciem kompetencji. Pojawia się jednak niebezpieczeństwo zaprze-

stania refleksyjnego działania. Może więc warto czuwać nad tym, by przejawiane działania nie stały się rutyną. Może warto nieustannie czynić namysł nad codziennymi, również zawodowymi, działaniami. Refleksyjność skłania do analizowania określonych sytuacji, a więc fragmentów rzeczywistości. Tylko dokładne, krytyczne spojrzenie na daną sytuację pozwala podmiotowi odkryć racje podejmowanych działań. Dzięki temu określone zachowania jednostki stają się dostępne jej świadomości, stają się dla niej bardziej zrozumiałe (Giddens 2003, s. 115).

Refleksyjne monitorowanie działań w sytuacji współobecności wymaga pewnego rodzaju „kontrolowanej czujności” (tamże, s. 121).

W sytuacjach społecznych jednostce towarzyszą inni ludzie. Nie tylko jednostka monitoruje podejmowane działania, ale czynią to również inni. Być może świadomość obecności drugiej osoby sprawia, że jednostka zachowuje się inaczej niż w sytuacji, w której przebywa zupełnie sama. Okazuje się, że czujność jednostki kontrolowana przez innych może być stanem pożądanym, bo skłaniającym jednostkę do respektowania norm społecznych. Z drugiej strony podaje w wątpliwość, czy jednostka w obecności innych pozwoli się poznać, ujawni własne *Ja*, mówiąc kolokwialnie – będzie sobą.

Sytuacje krytyczne a zdarzenia krytyczne

Istotnym elementem swoistego przebudzenia człowieka wydają się sytuacje krytyczne.

Przez „sytuacje krytyczne” rozumiem okoliczności radykalnego, nieprzewidywalnego zerwania, które dotyka znaczną liczbę jednostek, sytuacje zagrażające pewnikom zinstytucjonalizowanej rutyny lub niszczące je. Sytuacje krytyczne, choć dla jednostek są zerwaniem ciągłości, stanowią niezbywalny element ciągłości życia społecznego i same ulegają rutynizacji (Giddens 2003, s. 102).

Opisane przez A. Giddensa sytuacje krytyczne korespondują, moim zdaniem, ze zdarzeniami krytycznymi w nauczaniu, o których traktuje D. Tripp (1996). Poddane analizie zdarzenie może, podobnie jak sytuacja krytyczna, stać się swoistym punktem zwrotnym w pracy zawodowej nauczyciela. Może przyczynić się między innymi do całkowitego zaniechania określonych praktyk, włączenia przez nauczyciela do własnego repertuaru zachowań nowych działań, uświadomienia sobie przez nauczyciela przyczyn własnych zachowań. Dostrzegam jednak znaczącą różnicę: zdarzenia krytyczne w nauczaniu są konsekwencją namysłu nauczyciela nad określoną sytuacją i mogą bezpośrednio dotyczyć jednej osoby – ich autora, natomiast sytuacje krytyczne mają swe źródło na zewnątrz (poza jednostką) i dotyczą znacznej liczby osób. Nie

mogę pominąć wskazania A. Giddensa, że sytuacje krytyczne, choć odwołują od rutynowego postępowania, również ulegają rutynizacji. Akcentuje ono swoistą prawidłowość, która towarzyszy nam w codziennym życiu. Zdarzenia krytyczne w nauczaniu skłaniają do nieustannej czujności intelektualnej, korespondują z potrzebą nieustannego poddawania zdarzeń edukacyjnych krytycznemu namysłowi. Okazuje się bowiem, że w zmodyfikowane postępowanie nauczyciela, będące następstwem refleksji nad zdarzeniem, po pewnym czasie może wkraść się rutyna. Ważne jest więc, by nauczyciel premanentnie czynił namysł nad własną codziennością zawodową.

Moją uwagę zwróciły zwłaszcza dwa terminy zamieszczone przez A. Giddensa w *Terminologii teorii strukturacji*, mianowicie: „refleksyjność” oraz „refleksyjne monitorowanie działania”. Refleksyjność autor ujmuje jako

wszystko, co aktorzy wiedzą i w co wierzą odnośnie do okoliczności działań własnych i cudzych na podstawie ich produkcji i reprodukcji, łącznie z wiedzą „milczącą” i dyskursywnie dostępną.

Refleksyjne monitorowanie działania z kolei definiuje w następująco:

celowy, czy też intencjonalny charakter zachowania w toku działania podmiotu; działanie nie jest ciągiem odrębnych aktów (czynów), lecz procesem ciągłym (tamże, s. 426).

Pojęcie „refleksyjnego monitorowania działania” koresponduje z refleksją w działaniu. Wskazuje na istotną kwestię dotyczącą refleksji nad działaniem. Podkreśla, że działanie jest procesem nieustającym, co oznacza, iż czynienie namysłu nad określonym zachowaniem, sytuacją czy zdarzeniem wymaga odniesienia do kontekstu. Zrozumienie zaistniałego wydarzenia bez odwołania się do okoliczności mu towarzyszących wydaje się niemożliwe, podobnie jak nie można dokonać analizy zdarzenia w nauczaniu bez uwzględnienia okoliczności jego wystąpienia.

W moim przekonaniu stawanie się refleksyjnym praktykiem wymaga wyjścia poza refleksyjność w rozumieniu A. Giddensa, czyli wyjścia poza wiedzę milczącą i dyskursywnie dostępną oraz poza własną wiarę. Wymaga wyjścia poza to, co znane i bliskie, po to, by potrafić spojrzeć na daną sytuację i na własne zachowanie w sposób alternatywny. Odwoływanie się przez nauczyciela w procesie nadawania zdarzeniu w nauczaniu wymiaru krytycznego wyłącznie do wiedzy, którą dysponuje, uniemożliwia mu spojrzenie na to zdarzenie z odmiennej perspektywy, nie pozwala na dostrzeganie rozwiązań, przyczyn i konsekwencji, które aktualnie nie są uświadamianej. Stąd tak ważne jest analizowanie zdarzenia w nauczaniu za pomocą literatury naukowej, innych nauczycieli, przedstawicieli świata nauki. Dzięki tym źródłom autor zdarzenia krytycznego ma szansę dotrzeć do tych elementów, do których dojść nie pozwoliłaby mu wiedza aktualnie posiadana. Po namyśle nad określonym zdarzeniem w nauczaniu autor staje się bogatszy o określone informacje. Jego przekonania i poglądy często ulegają modyfikacji – przyjmują nową jakość.

Zakończenie

Nauczyciele stanowią wyjątkową grupę zawodową. Należą do społeczności kognitariuszy, zajmują się

tworzeniem, przechowywaniem, organizowaniem, upowszechnianiem, wykorzystywaniem i utajnianiem informacji oraz wiedzy, także – co jest szczególnie istotne dla egzystencji ludzkiej – nadawaniem im wartości, znaczenia i sensu (Kozielecki 1995, s. 254–255).

Odgrywają znaczącą rolę w życiu, zwłaszcza młodego pokolenia. Warto więc, by rolę tę wypełniali w sposób świadomy, coraz doskonalszy, refleksyjny.

Podejmowanie refleksji nad codziennością, również zawodową, wydaje się uzasadnione. Pozwala na stawanie się lepszym, bardziej świadomym uczestnikiem życia społecznego. Refleksyjny namysł jest koniecznością, a nie jedynie alternatywą – jak pisze Brzezińska (1997) w odniesieniu do nauczycieli. Monitorowanie codziennych działań jest podstawowym przymiotem istot ludzkich, bez którego właściwie niemożliwe jest świadome uczestniczenie w rzeczywistości oraz jej współtworzenie. Refleksja związana jest z wysiłkiem, ale korzyści, jakie oferuje, bez wątpienia są wymierne.

Bibliografia

- BERNER H., 2006, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków.
- BRZEZIŃSKA A., 1997, *Refleksja w działalności nauczyciela*, Studia Edukacyjne, 3.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń.
- DUDZIKOWA M., 2007, *Pomyśl siebie ... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DYLAK S., 2010, *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf (09.04.2010.).
- FILIPIAK E., 2002, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- FILIPIAK E., 2008, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- GIDDENS A., 2003, *Stanowienie społeczeństwa*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- GOŁĘBNIAK B.D., 2003, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- HAMER H., 1994, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, „Veda”, Warszawa.
- JOYCE B., CALHOUN E., HOPKINS D., 1999, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- KASACOVÁ B., CASANOVÁ M. (eds.), 2009, *Učitel v preprimarnej a primarnej edukácii v teorii a vyskumoch*, Universita Mateja Bela, Pedagogická Fakulta, Banská Bystrica.
- KASACOVÁ B., KASACOVÁ M. (red.), 2009, *Učitel v preprimarnej a primarnej edukácii v teorii a vyskumoch*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická Fakulta.
- KLUS-STANŠKA D., 2006, *Behaviorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- KOZIELECKI J., 1995, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- PIERROTT E., 1995, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- SZYMCZAK J., 2007, *O nauczycielu słów kilka ... czyli wyjątkowość osoby nauczyciela. Forum dydaktyczne, Przeszłość – Terazniejszość – Przyszłość*, nr 2.
- SZYMCZAK J., 2008, *Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym, jak dzieci uczą się i myślą w perspektywie pedagogii Celestyna Freineta*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- SZYMCZAK J., 2009, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako szansa dla nauczyciela edukacji przedszkolnej oraz edukacji wczesnoszkolnej stawania się refleksyjnym praktykiem*, [w:] B. Kasacová, M. Casanová (red.), *Učitel v preprimarnej a primarnej edukácii v teorii a vyskumoch*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická Fakulta.
- TRIPP D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

With critical events in the background. A thought on the reflection in teacher's profession

The article constitutes an attempt of considering the essence and meaning of reflections in a professional life of a teacher. Only the awareness of oneself as a human being and a teacher allows for a permanent and planned work on oneself resulting from an authentic need. The key role here is played by the skill of undertaking a reflection. It is the reflection which is the main issue of the article. I refer to the assumptions of constructivism, where the ability of a reflexive use of one's own knowledge and their lack plays a very important role. I present a picture of a constructivist teacher, for whom undertaking a reflection on their own person and professional reality is a chance for becoming an open and unbiased human being, who, first of all, is engaged in the learning process. I seek support in the constructivist theory of J. Bruner. I also take a look at the perception of reflection in the theory of J.S. Bruner and in the theory of structuration of A. Giddens. I refer to a cognitive concept of a human being, which shows them as prepared for a reflection. In the background of my considerations there is a concept of critical events in teaching. I try to stress the importance of making reflections in the professional development of a teacher. I also make an attempt of defining reflexivity – my inspiration for that is the understanding of this concept put forward by A. Giddens.