



Inni jako czynnik rozwoju ludzkich potencjałów – interakcje nauczycieli a rozwój wiedzy i profesjonalnych umiejętności

Interakcje z innymi wypełniają bez reszty życie człowieka będącego członkiem społeczeństwa. „Idąc zatłoczonym chodnikiem, pracując z kolegami i koleżankami, jedząc z przyjaciółmi posiłek – wszystkie te czynności przeprowadzamy z innymi i w obecności innych. Staramy się przy tym unikać kolizji, o które łatwo, kiedy poruszamy się w tłumie, negocjować i bronić własnych interesów czy dzielić się jedzeniem. Większość kontaktów z innymi nosi cechy wspólnych aktywności – czynności, w trakcie których dwoje lub więcej uczestników, poprzez wspólne działania, stara się urzeczywistnić zbiór uznanych za wspólne celów. Bez wspólnych działań życie byłoby niemożliwe”¹. Bez tego typu działań nie byłby także możliwy rozwój jednostki, społeczeństwa i wreszcie całego gatunku *homo sapiens*. Wedle niektórych stanowisk, człowiek staje się ludzki dzięki innym, dzięki obcowaniu społecznemu może uczyć się, rozwijać i ujawniać cały swój potencjał. Zdaniem Edwina Hutchinsa, nie można zrozumieć inteligencji człowieka i jej filogenezy bez uprzytomnienia sobie tego, o czym mówił już Lew S. Wygotski: że wyżej zorganizowane procesy poznawcze człowieka wyrastają ze wspólnej z innymi aktywności². Wiele rozważań na temat naszego gatunku, jego rozwoju i sukcesów w oswojaniu oraz stopniowym podporządkowywaniu sobie otoczenia koncentruje się wokół zagadnień

1 H.H. Clark: *Social Actions, Social Commitments*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford-New York: Berg, 2006, s. 126, tłum. – U.D.

2 E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction*. In: *Roots of Human Sociality...*, s. 375–389.

związanych z pochodzeniem dużego mózgu człowieka, specyfiką naszego poznawania, ze źródłami języka i z wrodzonymi strukturami umożliwiającymi jego pojawienie się i opanowanie, wreszcie także z zadziwiającymi możliwościami współdziałania z innymi. Stephen C. Levinson pisze, że jakkolwiek wszystkie te elementy są ważne i bez wątpienia godne dociekań i analiz, niemniej próbując je zrozumieć, straciliśmy sprzed oczu kluczową kwestię, której postawienie i zbadanie mogłoby rzucić nowe światło na wspomniane zagadnienia. Chodzi mianowicie o strukturę codziennych ludzkich interakcji, naszą umiejętność i chęć interesowania się innymi jednostkami w otoczeniu, obserwowania ich zachowań, nawiązywania i podtrzymywania różnorodnych z nimi kontaktów i relacji³. Wspomniany już Hutchins wyróżnia cztery rodzaje interakcji: interakcje z innymi, interakcje ze środowiskiem materialnym, interakcje teraźniejszości z przeszłością, interakcje w świecie rzeczywistym.

Praca poznawcza, podobnie jak ta fizyczna, jest dystrybuowana między osobami; daje to efekty wykraczające poza prostą sumę tego, co każda jednostka tworząca grupę mogłaby wytworzyć samodzielnie⁴. Michael Tomasello zauważa, że człowiek może tworzyć kulturowo znaczące nowości tylko wtedy, kiedy uzyska pomoc od innych jednostek lub społecznych instytucji. Zdaniem tego autora, w społeczeństwach ludzkich można wyróżnić dwa zasadnicze typy socjogenezy, w których w wyniku interakcji dwóch lub większej liczby współpracujących z sobą jednostek powstaje coś nowego, co niezwykle rzadko mogłoby zostać stworzone przez każdą z jednostek działającą oddzielnie. Pierwszy typ to rodzaj socjogenezy wynikający z efektu zapadki (mowa o procesie kumulatywnej ewolucji kulturowej – wytwór czy praktyka kulturowa akumulują modyfikacje w czasie historycznym, ale bez możliwości „cofnięcia” się do wcześniejszych stadiów, przez co stopniowo stają się coraz bardziej złożone), drugi natomiast to rzeczywista współpraca osób działających razem po to, by rozwiązać jakiś problem. Ta współpraca silnie powiązana jest z interakcją-dialogiem o naprzemiennej strukturze, w której nowatorskie pomysły i sugestie każdej ze stron zaangażowanych w sytuację zadaniową przeplatają się aż do wygenerowania rozwiązania, które stanowi produkt tego typu interakcji i którego żadna ze stron nie wymyśliłaby samodzielnie⁵.

Poza interakcjami społecznymi Hutchins wymienia inny rodzaj interakcji, mianowicie te z otoczeniem materialnym. Osoba wchodząca

3 S.C. Levinson: *On the Human „Interaction Engine”*. In: *Roots of Human Sociality...*, s. 39–69.

4 E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction...*

5 M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa: PIW, 2002, s. 54–60.

w interakcje z artefaktami będącymi produktem poznawczych wysiłków minionych pokoleń, utrwalonymi w kulturze zyskuje więcej w sensie mentalnym niż osoba pozbawiona takiej możliwości. Niektóre z tych artefaktów, jak chociażby język czy inne systemy symboli, można by sobie wyobrazić jako takie „wzmacniacze” zdolności poznawczych człowieka. Rozwój kulturowej ekologii poznawczej (*cultural cognitive ecology*) jest sam w sobie procesem poznawczym. „Kultura jest procesem, który, między innymi, akumuluje częściowe rozwiązania często doświadczanych problemów. Artefakty i praktyki mają historycznie uwarunkowane kulturowe trajektorie rozwojowe. Jako istoty kulturowe nie musimy odkrywać rozwiązań większości problemów, z jakimi się stykamy. Zarówno strategie radzenia sobie z problemami, jak i ich rozwiązania są właściwie dostępne w trakcie uczenia się jako część naszego kulturowego dziedzictwa”⁶. Umysł człowieka zdaje się funkcjonować jednocześnie na styku przeszłości z terażniejszością. Jednostka zastaje po swoich przodkach artefakt lub praktykę kulturową i staje w obliczu nowej sytuacji, której wymogi wymuszają dokonanie pewnych zmian funkcji wytworu. Analizuje więc intencję jego wynalazcy, następnie odnosi to do bieżącej sytuacji i modyfikuje narzędzie. Interakcja przeszłości z terażniejszością polega na tym, że nie mamy tu do czynienia z rzeczywistą współpracą dwóch lub większej liczby jednostek, nie występuje bowiem jedność czasu i przestrzeni. Jest to raczej współdziałanie w różnych punktach czasu historycznego, kiedy jeden osobnik zastanawia się, jaką funkcję, zgodnie z intencją przodków, pełnił określony wytwór i jak ów wytwór zmodyfikować, by odpowiadał on aktualnym potrzebom⁷. Analizując interakcje w świecie rzeczywistym, Hutchins odwołuje się do obserwacji pracy grupy nawigatorów żeglugi, uwzględnia przy tym szerszy – społeczny, techniczny i materialny – kontekst wspólnego myślenia i działania. Wnioski sformułowane na podstawie tych obserwacji pozwalają uchwycić całą złożoność i wieloaspektowość ludzkich interakcji, postrzegać je jako bogaty i dynamiczny system, w którym gest, symbol, a także triada umysł – ciało – kulturowo skonstruowany świat, stanowią istotne komponenty⁸.

Jak zauważają antropolodzy ewolucyjni, to, co odróżnia człowieka od innych istot żywych, to między innymi zdolność do łączenia swoich zasobów poznawczych – wiedzy, wartości, wzorców zachowań, przekonań, wierzeń, wytworów materialnych, doświadczeń, umiejętności – w sposób, jaki nie istnieje w świecie ożywionym poza antroposferą. Warto odwołać

6 E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction...*, s. 379, tłum. – U.D.

7 M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania...*

8 Por. E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction...*

się w tym miejscu do pojęcia kapitału społecznego oraz do pojęcia sieci społecznej. Kapitał społeczny, krótko rzecz ujmując, dotyczy powiązań między jednostkami. Sieci społeczne, zgodnie z centralną ideą teorii kapitału społecznego, mają wartość⁹. To przez nie bowiem następuje przepływ zasobów poznawczych między jednostkami. Analiza sieci społecznych wymaga poczynienia pewnych założeń co do funkcjonowania jednostek w świecie, a dokładnie – ich uwikłania w strukturę społeczną. Przyjmuje się mianowicie, że zasoby, takie jak informacje, doświadczenia, wiedza czy umiejętności, wymieniane są w interakcjach z innymi, w relacjach podejmowanych przez jednostki i przez nie podtrzymywanych. Przyjmuje się także, że jednostki nie są wzajemnie niezależne, nie są – jak chciał tego Gottfried W. Leibniz – monadami, bytami posiadającymi zdolność apercpepcji, a więc bytami samoświadomymi, ale bez zdolności do wzajemnego oddziaływania, monady bowiem „nie posiadają okien”. Przyczynowe oddziaływanie monad na siebie wyklucza natura tych bytów jako substancji prostych¹⁰. Uznaje się, że jest odwrotnie: istnieje współzależność jednostek, wynikająca z ich uwikłania w strukturę społeczną, w wielopoziomową sieć różnorodnych powiązań i oddziaływań. Ta struktura jest jak żywa tkanka, czuła materia reagująca na każdą, nawet najmniejszą zmianę dokonującą się w jej obszarze. Ponadto istotne jest założenie, że sieci społeczne mogą tworzyć jednostkom i organizacjom możliwości działania oraz rozwoju, choć trzeba też zauważyć, że mogą ograniczać czy wręcz blokować ten potencjał¹¹.

Kiedy jednak zastanawiamy się nad kondycją nauczycieli w szkole, ich wzajemnym tam współbyciem, skojarzenie z Leibnizowskimi monadami nie jest zbyt odległe. Roland Barth uważa, że nauczyciele w szkole funkcjonują w różnych światach, nawet jeśli dzielą z sobą przestrzeń czy w procesie nauczania używają tych samych materiałów, a nawet realizują ten sam program. Zdaniem Bartha, nauczyciele rzadko z sobą rozmawiają, a jeśli już dojdzie do rozmowy, to jej treść wypełniają tematy niezwiązane z dydaktyczno-wychowawczą działalnością interlokutorów¹². A przecież – jak powiada Friedrich Hölderlin – „jesteśmy rozmową”, a wszelka wiedza, wszelkie formy myślenia, oglądu poznania – zdaniem

9 Zob. R. Putnam: *Samotna gra w kręgle*. Przeł. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

10 Por. G.W. Leibniz: *Wyznanie wiary filozofa – Rozprawa metafizyczna – Monadologia – Zasady natury i łaski oraz inne pisma filozoficzne*. Przeł. S. Cichowicz et al. Warszawa: PWN, 1969.

11 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications*. „American Journal of Education” 2012, no. 1.

12 Podaje za: R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria: ASCD, 2011, s. 69–70.

Maxa Schelera – mają charakter socjologiczny. Wiedza jest umożliwiona poprzez strukturę społeczną¹³.

Niewątpliwie inni w otoczeniu nauczyciela, jego interakcje z kolegami i koleżankami, superwizorami, dyrekcją, uczniami czy ich rodzicami mogą stanowić cenne źródło wiedzy, doświadczeń i umiejętności, mogą przyczynić się do doskonalenia warsztatu dydaktycznego nauczyciela i jego rozwoju jako tego, który naucza, i jako jednostki, która uczy się z innymi i poprzez innych.

Warto więc popatrzeć na innych w szkole jak na istotny czynnik rozwoju specjalistycznej wiedzy i umiejętności nauczycielskich oraz ustalić te interakcje i ich charakter, które – poprzez określone komponenty i mechanizmy wspólnych relacji – niosą z sobą potencjał rozwojowy.

Nadzorujący i superwizorzy a wiedza profesjonalna nauczycieli

Rozwój nauczycieli ma znaczenie nie tylko dla ich życia zawodowego i osobistego, lecz także dla polityki edukacyjnej i szkolnej rzeczywistości, w którą nauczyciele i inne osoby są przecież zanurzeni. Natura nauczania zobowiązuje do ciągłego, trwającego przez całą karierę nauczyciela rozwoju zawodowego. Rozwój wymaga uczenia się, a to może przybierać różne postaci i mieć różny charakter – naturalny, ewolucyjny i społeczny, niekiedy oportunistyczny, a czasami planowy i intencjonalny. Ciągły rozwój zawodowy, obejmujący wszystkie te rodzaje uczenia się, jest konieczny po to, by podążać za dokonującymi się nieustannie zmianami w szeroko pojętej kulturze, a także rewidować i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności oraz pogłębiać i poszerzać rozumienie pojęcia dobrego nauczania¹⁴.

Jeszcze do niedawna popularne było przekonanie, że profesjonalne umiejętności związane z nauczaniem nie są modyfikowalne z zewnątrz, nie podlegają rozwojowi, po prostu: albo się je ma, albo się ich nie ma. Były więc postrzegane jako pokłosie posiadanego przez kogoś dydaktycznego talentu, ten zaś był „darem bożym”, dyspozycją daną lub nie przez siłę wyższą. Nie tak dawno próbowano też wiedzę i poziom wspomnianych umiejętności powiązać z ilorazem inteligencji nauczającej osoby, ale to stanowisko – podobnie zresztą jak przekonanie o talencie dydaktycznym jako ich determinancie – nie wytrzymało krytyki¹⁵. Christopher Day uwa-

13 J. Brejda: *Fenomenologiczne paradygmaty uzasadniania wspólnoty*. W: *Intersubiektywność*. Red. P. Makowski. Kraków: Universitas, 2012, s. 65–86.

14 Ch. Day: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: GWP, 2008.

15 R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*

za, że nauczycieli nie można rozwijać – oni rozwijają się sami; nie oznacza to jednak, że w procesie tegoż rozwoju nauczyciele mają być pozostawieni sami sobie, bez możliwości czerpania z wiedzy i doświadczeń czy wsparcia innych. Chodzi raczej o umożliwienie nauczycielom budowania poczucia sprawstwa, głębokiego zaangażowania w podejmowanie decyzji związanych z kierunkiem i przebiegiem własnego uczenia się¹⁶.

Nadzór i ewaluacja są specyficznymi rodzajami interakcji, w których trakcie dochodzi do spotkania nauczycieli i superwizorów, a spotkanie to – jeśli ma mieć sens rozwojowy – musi obejmować wspólny namysł nie tylko nad działaniami nauczyciela, z wyraźną orientacją na podwyższenie ich jakości, lecz także nad osiągnięciami uczniów. Historia nadzoru i ewaluacji dydaktycznych zachowań nauczycieli pokazuje, że prace nad tego typu interakcjami – ich strukturą, komponentami, zasadniczymi celami, przebiegiem i rezultatami – prace inspirowane różnymi założeniami czy wręcz wzorcami podobnych interakcji, podejmowane były przez wielu, stąd mnogość modeli tego rodzaju relacji.

W latach pięćdziesiątych minionego stulecia w Stanach Zjednoczonych Morris Cogan na podstawie popularnego w medycynie modelu klinicznego opracował model nadzoru. W kształceniu lekarzy, w procesie nabywania przez nich specjalistycznych umiejętności pojawia się specyficzna interakcja, której istotnym komponentem jest swego rodzaju symbiotyczna więź między nauczającym lekarzem a lekarzem stażystą oraz obserwacja i dyskusja, dzielenie się wątpliwościami i doświadczeniami, wspólne poszukiwanie rozwiązań formułowanych problemów, współdziałanie obu podmiotów w procesie osiągania wyższego poziomu działań i budowania ich efektywności. Przeniesienie tego modelu interakcji w sferę edukacji zaowocowało opracowaniem schematu nadzoru, w którym przebieg interakcji-dialogu nauczycieli i superwizorów jest następujący:

1. Spotkanie przed obserwacją służy opracowaniu ram pojęciowych planowanej obserwacji. Nauczyciel i osoba nadzorująca wspólnie wyłaniają obszary, a następnie kategorie obserwacji.
2. Obserwacja w klasie szkolnej. W trakcie tej obserwacji osoba nadzorująca, korzystając z przygotowanych wcześniej ram kategoryzacyjnych, prowadzi obserwację działań nauczyciela.
3. Wstępna analiza danych z obserwacji. Obserwacje na tym etapie analizy zostały przez superwizora zorganizowane w taki sposób, by umożliwić nauczycielom uczestnictwo w procesie ewaluacji ich działań dydaktycznych.
4. Spotkanie. Istotą spotkania jest wytworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i opieki – atmosfery sprzyjającej podjęciu przez obie strony tego spotkania dialogu. Nauczyciel jest proszony o refleksję

16 Ch. Day: *Od teorii do praktyki...*

nad własnym działaniem i wyjaśnienie podjętych w trakcie nauczania decyzji. Przedmiotem analizy i refleksji są dane pochodzące z obserwacji, a przygotowane przez superwizora. Ten etap może także służyć dostarczeniu nauczycielowi dydaktycznego wsparcia i pomocy, jeśli istnieje taka potrzeba.

5. Analiza analizy. Robert Goldhammer pisze o tym etapie, że tym razem „działanie superwizora było rozpatrywane i analizowane z zastosowaniem tych samych rygorów i zasad, jakie zastosowano wcześniej, podczas analizy dydaktycznych zachowań nauczyciela”¹⁷.

Takie podejście do nadzoru tworzy zaangażowanym w tę interakcję podmiotom możliwość nie tylko doskonalenia się oraz rozwoju umiejętności nauczania, lecz także pogłębionej nad nimi refleksji czy wreszcie refleksji nad refleksją, a więc metarefleksji, pod warunkiem jednak, że bogaty, przepełniony wzajemnym zaufaniem i troską nadzorującego i nadzorowanego dialog pozostanie rzeczywistym dialogiem. Jeśli natomiast przekształci się on w dialog pozorny lub wręcz w zrutynizowaną rozmowę towarzyszącą kolejnym krokom, wówczas te kroki wiodą donikąd, wykonywane są bowiem bez należytej refleksji i koniecznego nad każdym z nich namysłu. Istnieje niebezpieczeństwo, że pozbawione autentycznego dialogu etapy ulegną przekształceniu w strukturę procesu ewaluacji nauczycieli, którą z założenia nigdy nie były¹⁸. O tym należy pamiętać.

Wielki wpływ na rozwój superwizji w zawodzie nauczyciela, charakteru i specyfiki relacji łączącej nauczyciela i osobę nadzorującą jego dydaktyczne działania wywarły prace Madeline Hunter. Z zaproponowanej przez nią siedmiostopniowej syntaksy lekcji wyłonił się inny niż opracowany przez Cogana model nadzoru, w literaturze anglojęzycznej funkcjonujący pod nazwą *mastery teaching*. Zdaniem Hunter, w strukturze każdej lekcji obecne są następujące elementy:

1. Antycypowanie działań – moment obejmujący intelektualne przygotowanie uczniów na to, co będą poznawać. Może także służyć zainicjowaniu ich uczenia się i dostarczyć nauczycielowi danych na temat uczniowskich intuicji związanych z zagadnieniami, które mają zostać opanowane (Nauczyciel: „Popatrzcie na tekst na tablicy. Jak myślicie, która jego część jest najistotniejsza i wymaga zapamiętania?”).
2. Cele i dążenia – uczniowie uczą się lepiej wtedy, kiedy wiedzą, czego będą się uczyć i dlaczego jest to godne poznania. Nauczyciele także uczą się lepiej, gdy mają te same informacje.

¹⁷ R. Goldhammer: *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969 – cyt. za: R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*, s. 18, tłum. – U.D.

¹⁸ Podają za: R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*, s. 18.

3. Wprowadzenie – angażowanie uczniów do samodzielnego zdobywania nowych informacji na temat procesu poznania, wiedzy i umiejętności. Poprawne zaprojektowanie tego momentu wymaga od nauczyciela namysłu nad wiedzą, jaka jest pożądana, i nad umiejętnościami, na jakie będzie (wraz z uczniami) orientował się w procesie kształcenia.
4. Modelowanie – uchwycenie znaczenia działań nauczyciela, które jest istotnym elementem procesu nauczania-uczenia się. Nauczyciel działając, powinien unikać niszczenia uczniowskiej kreatywności; za pomocne uczniom można też uznać demonstrowanie pożądanых zachowań w trakcie procesu uczenia się czy ukazywanie jego oczekiwanych efektów.
5. Sprawdzanie rozumienia – zanim uczniowie zostaną poproszeni o zrobienie czegokolwiek, nauczyciel powinien sprawdzić, czy wiedzą oni, co powinni zrobić, i czy rozumieją strukturę tych działań, a także ustalić, czy dysponują potrzebnymi narzędziami oraz umiejętnościami i czy potrafią skorzystać z nich choćby w niewielkim stopniu.
6. Kierowanie działaniem – uczniowie praktykują korzystanie z nowej wiedzy i ćwiczą nabyte umiejętności pod nadzorem nauczyciela. Wyniki uczenia się są jak świeże tworzywo – łatwo ulegają uszkodzeniom. Błąd popełniony na początku procesu uczenia się łatwiej skorygować natychmiast niż później, kiedy już ulegnie utrwaleniu.
7. Niezależne działanie – tego typu działanie uczeń może podjąć wówczas, gdy nauczyciel upewni się, że jest ono wolne od poważnych błędów, które mogą zakłócić bądź wręcz zahamować przebieg dalszego procesu uczenia się. Nauczycielski nadzór jest więc obecny także w tym momencie lekcji¹⁹.

Ten schemat lekcji dostarczył inspiracji do wspólnej pracy nad poprawą nauczania. Obserwacje zachowań uczestników lekcji, dokumentowanie werbalnych interakcji nauczyciela z uczniami to zasadnicze źródła materiału empirycznego, gromadzonego przez superwizora po to, by następnie ów materiał, wspólnie z obserwowanym uprzednio nauczycielem, poddać analizie. Superwizor przypisywał zachowania nauczyciela do różnych kategorii zachowań, a mianowicie: promujących uczenie się, dobrze wykorzystujących czas i energię, nic niewnoszących do uczenia się, zakłócających uczenie się. Dyskusja superwizora z nauczycielem dotyczyła tych właśnie zachowań. Kształcenie nauczycieli do mistrzostwa w nauczaniu obejmowało następujące momenty: prekonferencję nauczyciela i superwizora, obserwację i dokumentowanie wypowiedzi uczestników lekcji, postkonferencję. W trakcie spotkania nauczyciel opisywał lekcję za

19 Podaję za: ibidem, s. 20.

pomocą terminów zaproponowanych przez Hunter i odzwierciedlających poszczególne etapy lekcji, natomiast superwizor określał efektywność obserwowanej lekcji, analizując zachowania uczestniczących w niej osób, również z odwołaniem się do tych terminów²⁰.

Na uwagę zasługują także refleksyjne modele nadzoru, których rozwój przypada na lata dziewięćdziesiąte minionego stulecia. Pojawiają się wówczas alternatywy dla modelu klinicznego i *mastery teaching*. W jaki sposób twórcy tych podejść postrzegają istotę relacji, jaka winna łączyć superwizora i nauczyciela, i jak rozumieją istotę tej relacji oraz jej znaczenie dla rozwoju potencjału osobowego i dydaktycznego nauczyciela? Po pierwsze, zwolennicy refleksyjnego podejścia do nadzoru uważają, że sensowny nadzór nie jest możliwy bez pełnego włączenia nauczyciela w ten proces, bez subiektywnego poczucia nauczyciela, że sprawuje on kontrolę nad własnym rozwojem zawodowym, a rola osoby nadzorującej polega na wspieraniu nauczyciela w tym rozwoju. Po wtóre, istotne jest odwołanie do stopni nauczycielskiej kariery. Carl Glickman w swoim „rozwojowym podejściu” do nadzoru kształcenia głosi pogląd, że najważniejszym celem nadzoru musi być doskonalenie procesu nauczania-uczenia się, a to wymaga od nauczyciela pogłębionej refleksji nad swoim działaniem, jego strukturą i skutkami, pogłębionej refleksji nad codziennymi doświadczeniami związanymi z nauczaniem. Glickman wyraża przekonanie, że to właśnie dzięki „zrozumieniu, jak nauczyciele rozwijają się optymalnie w warunkach wsparcia i wyzwania, osoba nadzorująca może zaplanować zadania wpisane w nadzór, tak by zharmonizować dwa aspekty: ten związany z celami nadzoru i ten związany z nauczycielskimi potrzebami”²¹. Sensowny, a więc służący rozwojowi nauczyciela, nadzór powinien – zdaniem Glickmana – składać się z następujących ogniw: bezpośrednia pomoc nauczycielom, rozwój grupowy, rozwój zawodowy, rozwój programu kształcenia, badania w działaniu (*action research*)²².

Podczas gdy Hunter koncentrowała się na opisie i analizie kroków w procesie nauczania, a Goldhammer i Cogan robili to samo w odniesieniu do procesu nadzoru, Charlotte Danielson dążyła do uchwycenia całej złożoności i dynamiki procesu nauczania w klasie szkolnej. Zaproponowany przez Danielson model obejmuje cztery obszary tego procesu: planowanie i przygotowanie nauczania, środowisko (jakim jest klasa szkolna), nauczanie-uczenie się, odpowiedzialność zawodowa nauczyciela. Wewnątrz każdego obszaru Danielson wyróżnia gamę komponentów, które składają się na wiedzę, umiejętności, dyspozycje niezbędne do tego, by można było mówić o kompetencji (czy kompetencjach) nauczyciela w kla-

20 Podaję za: *ibidem*.

21 C. Glickman – cyt. za: *ibidem*, s. 22, tłum. – U.D.

22 Podaję za: *ibidem*.

sie szkolnej. Stanowisko Danielson eksponuje trzy kwestie, które wymagają postawienia i refleksji, jeśli nadzór i ewaluacja mają przynieść pożądane efekty, czyli jeśli mają zaowocować rozwojem profesjonalnej wiedzy i umiejętności nauczyciela: po pierwsze, poszanowanie całej złożoności nauczania, uprzytomnienie sobie stopnia komplikacji tego procesu, bez infantylizowania i dewaluacji nauczycielskich działań; po drugie, dbałość o język profesjonalnej konwersacji; jasność, precyzja języka, rzeczowość wywodów na pewno podniosą jakość samej rozmowy, jak i wpłyną na jej rezultaty; po trzecie wreszcie, dostarczenie przesłanek do zbudowania systemu samooceny nauczyciela i refleksji nad praktyką zawodową. Model Danielson został opracowany z wykorzystaniem wyników prowadzonych przez nią badań, jest też na tyle ogólny czy elastyczny, że może być stosowany bez względu na poziomy czy treści kształcenia²³.

Kolejne stulecie przyniosło zwrot: od nadzoru do ewaluacji, od zachowań nauczyciela do osiągnięć uczniowskich. Coraz częściej i głośniejsze mówi się o roli uczniów, ich osiągnięć w nauce w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli, poszerzając tym samym zakres ważnych dla nauczyciela informacji. Nie tylko bowiem obserwacje dydaktycznych działań nauczyciela i późniejsza analiza tych obserwacji są źródłem wiedzy na temat wartości i ograniczeń nauczycielskiego warsztatu. Także, a coraz wyraźniej mówi się „przede wszystkim”, uczniowie i osiągnięte przez nich wyniki w nauce stanowią źródło wiedzy, z którego musi czerpać nauczyciel, by rozwijać rzemiosło i udoskonalać sztukę nauczania. Odrzuca się więc obowiązujące dotychczas modele nadzoru i ewaluacji, a nie brakuje wręcz głosów tyleż krytycznych, co prowokujących – na przykład Robert J. Marzano, Tony Frontier i David Livingston przywołują słowa Thomasa Tocha i Roberta Rothmana, którzy w *Rush to Judgment* krytykują nadzór i ewaluację w zastanym kształcie, pisząc, że są one „superfikcyjne, kapryśne, często pozostające bez autentycznego związku z jakością kształcenia, a w jeszcze mniejszym stopniu z uczeniem się uczniów i efektami tego procesu”²⁴. Inni krytycy natomiast zwracają uwagę, że ewaluacja, która ma miejsce w szkole i dotyczy działań nauczycieli, dokonywana jest często na podstawie dwóch lub kilku zaledwie obserwacji, które są zbyt krótkotrwałe i fragmentaryczne, by można je było uczynić podstawą do wnioskowania o tym, jak nauczyciel naucza, co robi dobrze, a które jego działania wymagają większej uwagi, pracy i poprawy. Często te obserwacje prowadzone są przez osoby do tego nieprzygotowane, bez należytego uwzględnienia szerszego kontekstu działań nauczyciela, kontekstu, jaki wyznacza kultura szkoły. Skutki są więc takie, że efektywność nauczycielska często jest ignorowana. „Doskonali nauczyciele nie są dostrzegani i nagradzani,

23 Podaję za: ibidem, s. 23–24.

24 Ibidem, s. 26, tłum. – U.D.

ci ustawicznie wykazujący dydaktyczną niemoc są słabsi coraz bardziej, a wielu poszukujących nowych rozwiązań i strategii kształcenia nie zyskuje ze strony innych, czyli obserwatorów ich działań, koniecznego wsparcia, by móc rozwijać się indywidualnie i zawodowo”²⁵.

Odpowiednio przygotowani i dydaktycznie wrażliwi obserwatorzy nauczania i osób nauczających w klasie szkolnej, uwzględniający złożoność czynności wykonywanych przez nauczycieli i nieoczywistość efektów tych czynności, ludzie dobrze znający miejsce zwane szkołą, kulturę i klimat tego miejsca, Inni skłonni do pogłębionej, wnikliwej refleksji nacechowanej dialogiem z nauczycielem na temat zaobserwowanych w klasie szkolnej zachowań i ich jakości to Inni, którzy mogą dostarczyć nauczycielowi przesłanek do namysłu nad sobą jako tym, który naucza, i konkretnych wskazówek do pracy nad sobą, nad podniesieniem jakości dydaktycznej relacji z uczniami.

Obserwacje działań innych nauczycieli i rola koleżeńskich dyskusji w doskonaleniu warsztatu dydaktycznego

„Koleżeństwo i profesjonalizm nauczycieli przez wielu badaczy i teoretyków traktowane są jako kluczowe uwarunkowania efektywności szkoły. [...]. Chociaż uznaje się je za jedną z cech organizacji i funkcjonowania szkoły, tak naprawdę mają one wymiar indywidualny, dotyczą bowiem działań konkretnych jednostek. Rzeczywiście, odpowiedzialność za tworzenie atmosfery koleżeństwa i profesjonalizmu spoczywa w jednakowym stopniu na dyrekcji szkoły i samych nauczycielach. Ta dziedzina rozwijania nauczycielskiej wiedzy i umiejętności specjalistycznych zawiera trzy kategorie działań: (1) promowanie pozytywnego środowiska, (2) promowanie wymiany pomysłów i strategii oraz (3) promowanie rozwoju szkoły”²⁶. Z uwagi na problematykę tego artykułu skupię się na drugiej z wymienionych kategorii.

Praca nauczyciela bywa dość często postrzegana jako praca przebiegająca w izolacji. Jednym z czynników sprzyjających owej izolacji jest architektura szkoły, a innym istotnym czynnikiem – socjalizacja młodych nauczycieli, tych dopiero rozpoczynających pracę. Ta izolacja zawodowa redukuje znacznie możliwości wzajemnego uczenia się, korzystania z doświadczeń innych osób zajmujących się nauczaniem, powoduje również niepewność co do słuszności podejmowanych w trakcie planowania i prowadzenia lekcji decyzji. Niepewność z kolei doprowadza (zwłaszcza młodego) nauczyciela do poczucia winy, niepokoju, frustracji. Nauczy-

25 Ibidem, s. 27, tłum. – U.D.

26 Ibidem, s. 48, tłum. – U.D.

ciele nader często zmuszeni są do radzenia sobie z problemami, których doświadczają w swojej pracy w pojedynkę, w przekonaniu, że tak to już w tym zawodzie jest i niczego zmienić nie można²⁷. Tymczasem niczym nieskrępowana, swobodna wymiana pomysłów i strategii związanych z nauczaniem jest istotnym narzędziem w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela. Właściwie jednym z aspektów profesjonalizmu jest chęć (i gotowość do) dzielenia się wiedzą z innymi oraz czerpania z doświadczeń innych. Nauczycielska aktywność związana z wymianą informacji na temat działalności wychowawczej i poszukiwaniem coraz lepszych rozwiązań dydaktycznych lekcji może przybierać następujące formy: może być związana z poszukiwaniem relacji mentorskiej w sferze działań odzwierciedlających konkretne potrzeby lub zainteresowania nauczyciela (np. ktoś poszukuje pomocy i wsparcia ze strony innych nauczycieli w związku z określonymi zachowaniami w klasie szkolnej czy wdrożeniem specyficznych strategii nauczania), może być też zorientowana na mentorowanie innym nauczycielom, dzielenie się z nimi pomysłami i doświadczeniami (np. ktoś oferuje pomoc i wsparcie konieczne do wdrożenia wspomnianych strategii)²⁸. Mentor może także pomagać w planowaniu lekcji, regularnie obserwować zajęcia prowadzone przez nauczyciela, zwłaszcza tego, który dopiero rozpoczyna swoją działalność dydaktyczną, uczestniczyć w prowadzonych przez niego spotkaniach z rodzicami czy sesjach ewaluacji lekcji i dyskusjach na temat przyjętej filozofii kształcenia²⁹.

Uczenie się nowych strategii czy zachowań jest procesem wieloetapowym. Rozwój zawodowy nauczyciela wymaga tworzenia warunków umożliwiających obserwowanie dydaktycznych działań innych i aktywny udział w dyskursie z tymi innymi. Nauczyciele muszą czerpać z innych źródeł niż tylko oni sami, zbyt często jednak przez całą swoją zawodową karierę zmuszeni są do polegania tylko na sobie, na co przez lata zwracali uwagę badacze i teoretycy. Chociażby Ann Lieberman i Susan J. Rosenholtz w 1987 roku pisały, że większość nauczycieli nauczyła się już polegać wyłącznie na sobie w trakcie własnego „eksperymentalnego” uczenia się, w trakcie poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań dydaktycznych lekcji, wyższej jakości poznawczego kontaktu z uczniami. To, czego się nauczyli, jest osobliwe, jedyne w swoim rodzaju. Izolacja i osamotnienie nauczycieli są obecne i zastane w bardzo wielu, zbyt wielu szkołach. To są warunki

27 E. Ahlstrand: *Professional Isolation and Imposed Collaboration in Teachers' Work*. In: *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Eds. I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage. London: Routledge Falmer, 1994.

28 R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*

29 Por. B. Rogoff, C.G. Turkkanis, L. Bartlett: *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. Oxford-New York: Oxford University Press, 2001.

kształcenia, które hamują indywidualny rozwój nauczyciela, uczenie się i osiągnięcia uczniów, poprawę funkcjonowania szkoły jako organizacji. Interesujące są w tym kontekście spostrzeżenia dotyczące współpracy i wymiany doświadczeń, wspólnych działań podejmowanych w innych profesjach. Wystarczy choćby wspomnieć o lekarzach, prawnikach czy naukowcach, by uprzytomnić sobie, w jak niewielkim stopniu nauczyciele korzystają w swoim zawodowym rozwoju z wiedzy, umiejętności i doświadczeń innych nauczycieli.

Robert J. Marzano, Tony Frontier i David Livingston wymieniają i charakteryzują pięć sposobów, za pomocą których nauczyciele mogą obserwować efektywne nauczanie i dyskutować o jego cechach. Są to:

1. Kształcące obserwacje i dyskusje (*instructional rounds*).
2. Coaching (*expert coaches*).
3. Nagrania działań ekspertów (*expert videos*).
4. Inicjatywy związane z rozwojem zawodowym nauczyciela (*teacher-led professional development*) – dni rozwoju zawodowego nauczycieli.
5. Wirtualne społeczności (*virtual communities*)³⁰.

Pierwszy z wymienionych sposobów inspirowany jest modelem kształcenia wykorzystywanym w medycynie. Studenci medycyny i początkujący lekarze bywają w różnych miejscach w szpitalu, odwiedzają pacjentów, obserwują sposoby diagnozowania, a także możliwości terapii, analizują je i dyskutują o nich. Ten proces jest głównym źródłem wiedzy praktycznej, ponadto – co ważniejsze – głównym sposobem, jakim posługują się medycy do budowania etosu tej profesji i propagowania wzorców uprawiania tego zawodu. „Kształcące krążenia” w szkole, bo tak chyba należy wiernie przetłumaczyć termin *instructional rounds*, są ciekawym pomysłem i rozwiązaniem mogącym wiele zmienić, jeśli chodzi o możliwości uczenia się nauczycieli od nauczycieli, pod jednym, ale istotnym warunkiem: jeśli są lub będą zakorzenione w bieżącej pracy szkoły bądź szkół. Tylko jeśli rozwinie się kulturę współpracy, kulturę „zasięgania informacji”, kulturę „dowiadywania się” od innych, kulturę, która zniszczy izolację i poczucie osamotnienia, która będzie impulsem do rozwoju „praktyki edukacyjnej” czyniącej z nauczania nie tylko sztukę, nie tylko rzemiosło, lecz także swego rodzaju tygiel, w którym nauczanie przenika się z uczeniem tak silnie, że trudno te procesy analizować w izolacji. Odwiedzanie przez niewielką grupę nauczycieli różnych klas lekcyjnych w szkole, obserwacje nauczania, obserwacje fragmentów lekcji, dyskusje na temat swoich spostrzeżeń, namysł nad efektywnością tego czy innego działania, wreszcie możliwość spotkania po zakończeniu „krążenia” pozostałych nauczycieli-obszerników tworzą okazje do pogłębionej refleksji na temat zdobytych

30 R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*, s. 71–78.

w ten sposób doświadczeń. Co ciekawe, zasadniczym założeniem tego sposobu uczenia się od innych nie jest dostarczenie informacji zwrotnej na temat nauczania, jego jakości nauczycielowi, którego działania dydaktyczne są w klasie obserwowane, chyba że ów nauczyciel wyraźnie sobie tego życzy. Chodzi raczej o możliwość obserwacji nauczania i porównywania tego, co nauczyciel widzi, z własną codzienną praktyką³¹.

Coaching w ujęciu Marzano, Frontiera i Livingstona bliski jest konsultowaniu i mentorowaniu. To relacja między nauczycielem-ekspertem a nauczycielem-nowicjuszem. Nowicjusz zasięga porad eksperta na temat określonych zachowań w klasie szkolnej bądź wykorzystywanych strategii nauczania. Może także korzystać z nagrań wideo prezentujących strategie stosowane przez ekspertów i ich zachowania w klasie szkolnej; oglądając takie nagrania, nauczyciele mają okazję obserwować to, co określić można mianem niewielkich fragmentów (woryginalne *thin slices*) zachowań nauczycieli-ekspertów w różnych sytuacjach w klasie szkolnej³².

Dni rozwoju zawodowego powinny także być ujęte na stałe w kalendarzu szkolnym. Warsztaty poświęcone możliwościom rozwijania potencjału dydaktycznego, seminaria na temat projektowania ścieżki profesjonalnego rozwoju organizowane przez nauczycieli dla nauczycieli to ważne inicjatywy podejmowane w trakcie takich dni.

Spółeczności uczących się nauczycieli mogą również wykorzystywać dostępne technologie, by przekraczać granice i w wirtualnym świecie dzielić się realnymi doświadczeniami i wiedzą³³.

Sieć społeczna w szkole: o wymianie dydaktycznych doświadczeń i przepływie nauczycielskich zasobów wiedzy

Zacznijmy od tezy, że zasoby, takie jak informacje, wiedza, doświadczenia, są wymieniane podczas interakcji społecznych. Te zasoby przepływają przez sieć społeczną i są przekazywane w toku interakcji między jednostkami – na przykład w prośbach o radę, o pomoc czy zaproszeniach do współpracy³⁴. Klaus Schaefer uważa, że umiejętność współpracy z innymi nauczycielami i gotowość do niej, a także chęć i potrzeba dzielenia się własnym doświadczeniem i czerpania z dydaktycznych doświadczeń innych to ważne kryteria profesjonalizmu i oceny nauczycieli³⁵. Nauczycy-

31 Ibidem.

32 Ibidem.

33 Ibidem.

34 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective...*, s. 10.

35 K. Schaefer: *Nauczyciel w szkole*. Przeł. J. Mink. Gdańsk: GWP, 2008.

ciele mogą wymieniać między sobą zasoby zarówno materialne, jak chociażby różnego typu pomoce ułatwiające nauczanie, jak i niematerialne, na przykład informacje na temat skuteczności wykorzystywanych strategii dydaktycznych, czy też wiadomości związane z efektami poszukiwań sposobów radzenia sobie z różnymi trudnościami i decyzjami wpisanymi w proces kształcenia³⁶. Do zasobów niematerialnych wypada zaliczyć wiedzę czy umiejętności specjalistyczne, zawodowe nauczycieli, którymi ci mogą dzielić się z innymi nauczycielami, tymi pod jakimś względem mniej biegłymi czy mniej doświadczonymi. Warto jednak zauważyć, że nauczyciele mogą korzystać z tych zasobów tylko wtedy, kiedy mają do nich dostęp dzięki relacjom społecznym. Jeśli natomiast w szkole wielu nauczycieli jest poza siecią społeczną, wówczas są oni wyłączeni z przepływu zasobów materialnych i niematerialnych w ich szkole, a to z kolei nie tylko blokuje rozwój potencjału zawodowego nauczycieli, lecz także sprawia, że zdolność szkoły jako organizacji do osiągnięcia swoich celów, realizacji misji może zostać zablokowana.

Kapitał społeczny – pojęcie, które obecnie na nowo jest odkrywane i eksploatowane – to powiązania między jednostkami w organizacjach, sieci społeczne i normy zachowania oparte na wzajemności i zaufaniu, kompetencje pozwalające na nabywanie zasobów i tworzenie więzi społecznych, które czynią życie ludzkie bardziej produktywnym³⁷. Już w 1916 roku Lynda J. Hanifan, zwracając uwagę na znaczenie zaangażowania społeczności i wskazując na jej rolę w organizowaniu efektywnego nauczania w szkole, odwoływała się do pojęcia kapitału społecznego. Jeśli jednostka jest pozostawiona sama sobie, nie nawiązuje i nie podtrzymuje interakcji z innymi, wówczas jest społecznie bezradna, a jej działania są w niewielkim tylko stopniu efektywne. Jeśli natomiast „wchodzi ona w kontakt ze swoimi sąsiadami, a oni – ze swoimi sąsiadami, nastąpi akumulacja kapitału społecznego, który może natychmiast zaspokoić jej potrzeby społeczne i który może nieść potencjał społeczny wystarczający do istotnego poprawienia warunków życiowych w całej wspólnocie. Społeczność jako całość odniesie korzyść ze współpracy wszystkich jej części, natomiast jednostka odkryje w swoich związkach zalety pomocy, współczucia i towarzystwa swoich sąsiadów”³⁸. Człowiek jest uwikłany w różnego rodzaju sieci społeczne właściwie w każdym momencie życia. Obejmują one, niejako z definicji, wzajemne relacje i związane z nimi zobowiązania.

W środowisku szkolnym nauczyciele są wyraźnie uwikłani w złożone, wielopoziomowe relacje z innymi nauczycielami. Relacje te nawiązywane

36 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective...*, s. 11.

37 L.B. Resnick, J. Scherrer: *Social Networks in „Nested Learning Organizations” – a Commentary*. „*American Journal of Education*” 2012, no. 1, s. 183–184.

38 Cyt. za: R.D. Putnam: *Samotna gra w kręgle...*, s. 34.

są na poziomie układów diadycznych, na poziomie większych grup, takich jak zespoły bądź oddziały, lub na poziomie tak złożonych układów społecznych, jak szkoły czy szkolne okręgi. Lauren B. Resnick i Jimmy Scherrer odwołują się do wyników badań, w których dowiedziono, że rozwój zawodowy może poszerzać i pogłębiać wiedzę nauczyciela oraz poprawić praktykę kształcenia, kiedy przebiega w społecznym kontekście, a więc wtedy, kiedy nauczyciele mają możliwość ćwiczenia nowych umiejętności pedagogicznych i otrzymują informacje zwrotne od innych na temat wyników tych ćwiczeń. Możliwości uczenia się we współpracy z innymi, nieprzerwany rozwój w czasie, koncentracja na nabywaniu i eksploatacji wiedzy oraz umiejętności koniecznych do nauczania określonych treści, używania aktywizujących strategii uczenia się – to także warunki niezbędne do tego, by nauczyciel mógł doskonalić i rozwijać swój warsztat dydaktyczny. Badania, których problematyka koncentruje się wokół uczenia się nauczycieli od swoich kolegów, to również badania zorientowane na określenie warunków koniecznych do budowania przez nauczycieli wspólnoty uczących się. Uczestnictwo w tego typu społeczności umożliwia nauczycielom wgląd we własne działanie, refleksję nad nim i poprawę jego jakości. Zdaniem Resnick i Scherrera, formowanie takiej wspólnoty nie jest możliwe bez podzielenia celu działań zmierzających do poprawy nauczania, bez otwartości i zaangażowania w prezentowanie własnych dydaktycznych działań innym, bez silnego powiązania między warstwą formalną i warstwą społeczną, aktualnym wzorcem koleżeńskich powiązań w funkcjonowaniu organizacji, jaką jest szkoła. Spełnienie tych warunków umożliwia nauczycielom rekonstrukcję ich dydaktycznych doświadczeń, budowanie interakcji wokół wytworów i reprezentacji nauczycielskich działań oraz myślenia uczniów, także obserwację zaangażowania innych nauczycieli w akt nauczania i nabycie przez nich nawyków związanych z codziennym wspieraniem innych w wysiłkach związanych z nauczaniem³⁹. Rosenholtz, pisząc o interakcyjnym kontekście, w który wpisane jest uczenie się nauczycieli, zwraca uwagę na kluczową rolę wspólnoty celów nauczycieli podejmujących współdziałanie oraz jasno sprecyzowane normy współpracy i pomocy. „Początkujący nauczyciele poznają i akceptują normy współpracy, traktując je jako sposób, w który ktoś uczy się nauczać; kto przyjmuje te normy jako obowiązujące, jest gotowy silniej uwierzyć, że wysiłki związane z uczeniem się, jak nauczać, zakończą się sukcesem, jeśli wspólna pasja, jaką jest nauczanie, nie zginie, a szkoła, w której [dany nauczyciel] pracuje, postrzegana będzie jako miejsce nieskończonych możliwości uczenia się i rozwoju”⁴⁰. Rosenholtz przytacza

39 L.B. Resnick, J. Scherrer: *Social Networks...*, s. 183–192.

40 S.J. Rosenholtz: *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York–London: Teachers College Press, 1991, s. 89, tłum. – U.D.

wypowiedź jednego z nauczycieli, który dopiero rozpoczynał pracę w tym zawodzie, wypowiedź o tym, w jaki sposób dyrektor i inni nauczyciele tworzyli nowemu nauczycielowi środowisko sprzyjające uczeniu się, nabywaniu umiejętności specjalistycznych i doskonaleniu warsztatu dydaktycznego. Były to działania nieformalne, o których ten nauczyciel w trakcie wywiadu mówił w ten sposób: „Cóż, rzeczywiście miałem sporo trudności w minionym roku. I każdy wspierał mnie w zmaganiach z nimi i pomagał mi. Mój dyrektor poświęcił mi mnóstwo czasu, wyjaśniał sytuacje, upewniał się, że mam możliwość kontaktowania się z innymi nauczycielami. [...] Chodziło o problemy związane z nauczaniem: jak zajmować się dziećmi, które nie znają tabliczki mnożenia; w jaki sposób angażować to lub tamto dziecko; co zrobić, gdy dzieciaki nie odrabiają pracy domowej. To, co robiłem cały ostatni rok, to korzystanie z pomysłów innych nauczycieli, a ci pomagali bardzo chętnie. [...] Pytali: »Próbowałeś tego czy tamtego? I co się działo?« Naprawdę się mną interesowali. Czułem, że naprawdę im zależy, bym osiągnął sukces”⁴¹.

Warto zwrócić uwagę na rolę dyrektora w tym procesie wymiany doświadczeń z innymi. Z badań Rosenholtz wynika, że konstruktywne wspieranie przez dyrektora nauczycieli, którzy nauczając, doświadczają trudności, obejmuje częstą i czytelną dla nauczyciela ewaluację, sugestie i rady, wskazywanie dostępnych innych źródeł wiedzy, chodzi zwłaszcza o rady doświadczonych nauczycieli, którzy rzemiosło i sztukę nauczania opanowali doskonale⁴².

Zasoby, takie jak nowa wiedza czy materiały programowe, pozyskane przez nauczycieli poprzez sieć społeczną, przenikają w trakcie nauczania do ich klas. Jak zaznacza się w literaturze przedmiotu, wzorce nauczycielskich relacji wewnątrz szkoły mogą wpływać na praktykę kształcenia przynajmniej na trzy sposoby: poprzez dostarczanie okazji do uczenia się, kształtowanie procesów wpływu społecznego i społecznej selekcji, a także kreowanie bezpiecznego, wspierającego środowiska uczenia się. Interakcje wewnątrz małych grup mogą – jak twierdzą piszący na temat sieci społecznych – dostarczać okazji do uczenia się odmiennych od tych, które mają miejsce pomiędzy tymi grupami, ale oba typy interakcji są ważne. Dokładniej rzecz ujmując, interakcje w grupach mogą wzmacniać szkolne normy formalnego wsparcia, wzajemnej pomocy, podzielenia z innymi odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów; normy, które kształtują środowisko sprzyjające urzeczywistnianiu celów kształcenia. Natomiast interakcje pomiędzy grupami mogą przynosić nauczycielom korzyści związane z dostępem do nowych zasobów i różnorodnych informacji.

⁴¹ Ibidem, tłum. – U.D.

⁴² Ibidem.

Badania dowodzą, że nauczyciele wewnątrz grup oddziałują na siebie wzajemnie w stopniu, w jakim dzielą wspólne pedagogiczne przekonania, postawy i edukacyjne idee (kształtowanie procesu wpływu społecznego). To, w jaki sposób nauczyciele wybierają innych i docierają do nich, odzwierciedla proces społecznej selekcji. W procesie tym, istotnym i dla nauczycieli, i dla szkół, ważna jest wiedza, gdzie w gronie nauczycieli ulokowane są zasoby, gdzie szukać i znaleźć wiedzę oraz umiejętności zawodowe. Jednak badania, na które powołuje się Nienke Moolenaar, pokazują, że nauczyciele są często nieświadomi wiedzy i umiejętności profesjonalnych oraz doświadczeń innych, a szkoły nie są w stanie korzystać z tych zasobów, które zamiast przepływać przez sieć społeczną, pozostają wyłączną własnością jednostki, nie ma bowiem warunków sprzyjających wymianie dydaktycznych doświadczeń⁴³.

Nie brakuje jednak dowodów i na to, że relacje z innymi mogą wpływać na praktykę kształcenia poprzez tworzenie bezpiecznego środowiska, w którym nauczyciele mogą angażować się w innowacyjne działania i eksperymentować z nowymi strategiami nauczania-uczenia się bez lęku przed napiętnowaniem bądź ośmieszeniem. Szkoły z gęstą strukturą sieci społecznych są opisywane jako takie, w których panuje wysoki poziom wzajemnego zaufania nauczycieli, otwartość na nowe praktyki i zmiany, w których podziela się przekonanie co do możliwości osiągania wspólnych celów⁴⁴.

To, jakie są interakcje nauczycieli w szkole, jaki jest wzorzec tych relacji, nie pozostaje bez wpływu na warunki do rozwoju tam panujące. Dostarczanie okazji do uczenia się z innymi i od innych w szkole, wspieranie procesów społecznej selekcji i wpływu społecznego, tworzenie klimatu nacechowanego otwartością i pozwalającego czuć się bezpiecznie, komfortowo, nauczać i jednocześnie uczyć się, a poprzez to rozwijać – wszystko to wyznacza kierunek pożądany, w którym winna zmierzać szkoła i nauczyciel – w stronę rozwoju potencjalności – ludzkiej i instytucjonalnej.

Bibliografia

- Ahlstrand E.: *Professional Isolation and Imposed Collaboration in Teachers' Work*. In: *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Eds. I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage. London: Routledge Falmer, 1994.
- Brejda J.: *Fenomenologiczne paradygmaty uzasadniania wspólnoty*. W: *Intersubiektywność*. Red. P. Makowski. Kraków: Universitas, 2012.

43 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective...*, s. 7–39.

44 Ibidem.

- Clark H.H.: *Social Actions, Social Commitments*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford–New York: Berg, 2006.
- Day Ch.: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: GWP, 2008.
- Hutchins E.: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford–New York: Berg, 2006.
- Leibniz G.W.: *Wyznanie wiary filozofa – Rozprawa metafizyczna – Monologia – Zasady natury i łaski oraz inne pisma filozoficzne*. Przeł. S. Cichowicz et al. Warszawa: PWN, 1969.
- Levinson S.C.: *On the Human „Interaction Engine”*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford–New York: Berg, 2006.
- Marzano R.J., Frontier T., Livingston D.: *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria: ASCD, 2011.
- Moolenaar N.M.: *A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications*. „American Journal of Education” 2012, no. 1.
- Putnam R.: *Samotna gra w kręgle*. Przeł. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Resnick L.B., Scherrer J.: *Social Networks in „Nested Learning Organizations” – a Commentary*. „American Journal of Education” 2012, no. 1.
- Rogoff B., Turkani C.G., Bartlett L.: *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. Oxford–New York: Oxford University Press, 2001.
- Rosenholtz S.J.: *Teachers’ Workplace. The Social Organization of Schools*. New York–London: Teachers College Press, 1991.
- Schaefer K.: *Nauczyciel w szkole*. Przeł. J. Mink. Gdańsk: GWP, 2008.
- Tomasello M.: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa: PIW, 2002.

Urszula Dernowska

Others as a Factor of Human Potential Development – Teachers’ Interaction and Expertise

Summary: From a cultural perspective, cognition is distributed through time, among person and a culturally organized environment, and among persons in socially organized settings. In the first part of this paper interaction is analysed as a socio-epistemological phenomena. This part provided the foundation for analyses made in this text – the nature of teachers’ interaction within school was discussed, with an emphasis on the fact that teachers do not have to rely solely on themselves and their own experimental learning. Some models of supervi-

sion and evaluation are presented as well as opportunities to observe and discuss expertise. Without such opportunities, teachers are left with trial and error – the main technique for developing expertise. The potential of a social network for teachers learning is also emphasised.

Key words: social interaction, teachers' expertise, social networks, supervision, evaluation, professional development

Urszula Dernowska

Die Anderen als ein Entwicklungsfaktor von menschlichen Potentialitäten – die Interaktionen zwischen den Lehrern vs. Entwicklung der Kenntnisse und der professionellen Fähigkeiten

Zusammenfassung: Menschliche Erkenntnis findet in der Zeit, zwischen einer Person und deren kulturorganisierten Umgebung aber auch auf sozialer Ebene zwischen den einzelnen Personen statt. Im ersten Teil der vorliegenden Abhandlung, der eine Einführung ins Hauptthema ist, werden verschiedene menschliche Interaktionen aus kulturanthropologischer Sicht in Bezug auf sozioepistemologische Kategorien analysiert. Die von den Lehrern in der Schule aufgenommenen Interaktionen können für weitere Entwicklung sinnvoll werden, d.h. eine Quelle vom Wissen und von professionellen Fähigkeiten für diejenige werden, die sich lediglich auf sich selbst und ihre Erfahrungen im Prozess der beruflichen Qualifizierung nicht zu verlassen brauchen. Die im weiteren Teil des Textes angestellten Betrachtungen konzentrieren sich auf ausgewählte Modelle der Aufsicht und fachgerechter Bewertung (Evaluation). Analysiert werden auch die den Lehrern in der Schule gegebenen Gelegenheiten, didaktische Maßnahmen anderer Lehrer zu beobachten, darüber zu diskutieren, kurzum: eigene Erfahrungen mitzuteilen, statt sie mit der Versuch-Irrtum-Methode selbst zu erreichen. Die Verfasserin befasst sich auch mit den sozialen Netzen in der Schule, deren Entwicklungspotential bei beruflicher Qualifizierung der einzelnen Lehrer und der ganzen Organisation, d.i. Schule behilflich sein kann.

Schlüsselwörter: soziale Interaktionen, Wissen und professionelle Fähigkeiten der Lehrer, soziale Netze, Aufsicht, Evaluation, berufliche Entwicklung