

dr hab. Hanna Kędzierska, prof. UWM

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Opowiadanie o doświadczeniach z własnej praktyki jako metoda wspomagania rozwoju profesjonalnego nauczycieli

Wprowadzenie

Przygotowanie akademickie powszechnie uważane jest za najważniejszy okres w formowaniu profesjonalnej tożsamości nauczycieli. Być może z tego powodu znakomita część refleksji teoretycznych oraz badań empirycznych w polskiej pedeutologii koncentruje się wokół problemów edukacji nauczycieli. Jeśli jednak zmienimy perspektywę i spojrzymy na przebieg życia zawodowego nauczyciela od etapu rozpoczęcia studiów do chwili zakończenia kariery pedagogicznej, skonstatujemy, że okres edukacji wstępnej to jedynie kilkuletni epizod, a mistrzostwo profesjonalne jest wynikiem wieloletniego procesu uczenia się nauczycieli w miejscu pracy.

Współczesne modele wspierania procesu uczenia się zawodu przez czynnych nauczycieli ulokowane są pomiędzy dwoma paradygmatami uczenia, które A. Sfard (1998) metaforycznie określa jako model nabywania i uczestnictwa. Poza tak wyznaczoną opozycją (czynnik poznawczy vs. czynnik społeczny) od kilku dekad rozwijane są w pedeutologii koncepcje profesjonalizmu nawiązujące do teorii historyczno-kulturowej (Wygotsky), pedagogiki dialogicznej (Bachtin) oraz inspirowane andragogicznymi teoriami uczenia się dorosłych (Kolb, Mezirow). W tę nową przestrzeń myślenia o nauczycielu, która jak pisze D.B. Gołębniak, opiera się na założeniu, że „interakcje między ludźmi i artefaktami mają decydujące znaczenie dla uczenia się jednostki, że wszystko to, co wydarza się w mikrośrodkowisku jej uczenia się, warto obserwować przez pryzmat kontekstu – zarówno na poziomie lokalnym, jak i szerszym, globalnym” (2014, s. 23) wpisuje się koncepcja narracyjnego uczenia się M. Carolyn Clark i Marshy Rossiter (2008). Teoria ta oparta jest na założeniu, że ludzie rozumieją siebie i zmiany zachodzące w biegu ich życia w sposób narracyjny i poprzez narracje (ich tworzenie, opowiadanie i opowiadanie na nowo) nadają sens swoim biograficznym doświadczeniom i mogą je transformować. „Opowiadając sobie innym” w określonym czasie i okolicznościach, jednostka przeżywa swoje życie i ten sposób przeżywania wykorzystuje do rozumienia życia i zachowania innych ludzi. Dlatego opowiadanie o profesjonalnych doświadczeniach ma ogromny, choć niedoceniany, potencjał rozwojowy i emancypacyjny w procesie stawania się i bycia nauczycielem.

Celem artykułu jest wskazanie potencjału uczenia się narracyjnego w procesie wspierania zawodowego nauczycieli.

Wsparcie zawodowe nauczycieli – między nabywaniem a uczestnictwem

Zawód nauczyciela definiowany jest jako wymagający nieustannego osobistego i profesjonalnego doskonalenia. Od nauczycieli oczekuje się, aby od chwili rozpoczęcia pracy do jej zakończenia podejmowali działania skierowane na powiększanie profesjonalnych zasobów (wiedza, kompetencje) i uczestniczyli w różnego rodzaju formach doskonalenia oferowanych przez wiele instytucji (uniwersytety, ośrodki metodyczne, firmy szkoleniowe itp.) oraz organizowanych w miejscu pracy.

Dominującym w Polsce modelem wsparcia, na którym oparty jest także system awansowy nauczycieli, jest model określany jako nabywanie (Sfard, 1998). Jego istotą jest dostarczanie nauczycielom „nowej” wiedzy pedagogicznej w toku instytucjonalnego kształcenia (kursy, szkolenia, studia podyplomowe, konferencje, warsztaty itp.). Proces uczenia się jako nabywanie, wyprowadzony z behawiorystycznej teorii psychologicznej¹, sprowadza się, jak pisze Henryka Kwiatkowska, do „wyćwiczenia określonych umiejętności potrzebnych [nauczycielowi – przyp. H.K.] do realizacji zadań dydaktycznych i organizowania procesów poznawczych” (2008, s. 51). Dostarczana w postaci pakietów z informacjami wiedza specjalistyczna, sprawdzona i pewna, metodycznie zorganizowana staje się w konsekwencji własnością nauczyciela, którą może w dowolny sposób dysponować – aplikować do praktyki, dzielić z innymi, deprecjonować. Przyrost wiedzy i kompetencji (wyrażany bogactwem zdobytych certyfikatów) traktowany jest jako główny wskaźnik progresu w rozwoju profesjonalnym. Można zatem powiedzieć, że system wsparcia nauczycieli, w którym zredukowany został społeczny wymiar uczenia się profesji „wyodrębniony z życia codziennego i odseparowany od jego pospolitości intencjonalnie stworzonymi warunkami do poznawania” (Malewski, 2010, s. 115), ma charakter głównie kompensacyjny, ponieważ jego podstawowym celem jest eliminowanie braków i uzupełnianie „luk” w wiedzy pedagogicznej nauczyciela.

Model nabywania wzmacnia powszechnie podzielane przekonanie, że o jakości pracy szkoły decyduje jakość pracy pojedynczych (stałe doskonalących się) nauczycieli i jest tak mocno zakorzeniony w naszych umysłach i praktykach doskonalenia zawodowego nauczycieli, że alternatywny sposób myślenia opisywany metaforą uczestnictwa z niemalym trudem toruje sobie drogę w praktykach wspierania profesjonalnego nauczycieli².

Model uczestnictwa inspirowany jest koncepcjami uczących się społeczności / uczących organizacji (Senge, Argylis, Schon), uczenia się sytuacyjnego (Leavey, Wenger) uczenia transformatywnego (Mezirow). Opiera się na przekonaniu, że choć procesy uczenia się są usytuowane w jednostce i mają wewnętrzny charakter, to ich natura i treść są zawsze zdeterminowane przez relacje społeczne.

¹ W rodzimej dydaktyce, jak słusznie zauważa D. Klus-Stańska, dydaktyczny dyskurs behawioralny jest raczej quasi-behawioralny, „pomija bowiem zasadnicze elementy i konsekwencje teorii psychologicznej i lekceważy procedury metodologiczne, które mogłyby zweryfikować proponowane w nauczaniu modele” (2010, s. 216).

² Próby aplikacji inspirowane modelem uczestnictwa podejmowane były w ramach pilotażowego programu realizowanego przez ORE – „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”.

„Poznanie nie ma charakteru aspektowego i nie jest zorientowane na uzyskanie wiedzy instrumentalno-technicznej, która następnie może być przez osobę uczącą się «użyta». Przeciwnie, uczenie się jako uczestnictwo we wspólnocie jest poznawaniem przez praktykowanie, to jest opanowanie kultury praktyki albo – ujmując to jeszcze inaczej – jest osobowym «stawianiem się» w kulturze praktyki” (Malewski, 2010, s. 97). Wiedza, jak dowodzi E. Wenger (1998), znajduje się nie tylko w umyśle jednostki, lecz także w relacjach społecznych między ludźmi, a proces uczenia się jest częścią działań i społecznych interakcji osób uczestniczących w praktyce. „Pewne aspekty skuteczności działań indywidualnych są uwarunkowane obecnością i zaangażowaniem innych osób” (Fazlagić, 2008, s. 4). W praktyce oznacza to, że żaden z członków zespołu nie posiada pełnej wiedzy na temat rozwiązania problemu, lecz jako członek zespołu jest w stanie rozwiązać je kolektywnie. Inspiracją do uczenia się we wspólnotach jest potrzeba uczenia się z innymi, po to, aby jednostkowo i kolektywnie doskonalić zdolność do rozwiązywania istniejących, realnych problemów. Uczenie się profesjonalne nauczyciela jest rozumiane zatem jako proces stawania się członkiem pewnej wspólnoty i przenosi uwagę ze stanu posiadania nabytej wiedzy na ewoluujące więzi między jednostką a innymi członkami wspólnoty/wspólnot.

Celem zatem wspierania profesjonalnego nauczyciela jest nie tyle dbałość o przyrost jego instrumentalno-technicznej wiedzy i kompetencji, ile tworzenie przestrzeni do transformacji profesjonalnej tożsamości nauczycieli. Podczas wspólnej pracy nad dostrzeżonymi i ważnymi dla części społeczności problemami/trudnościami/zadaniami nauczyciele na różnych poziomach partycypacji we wspólnocie (od centrum po peryferia) wnoszą do niej swoją wiedzę, pomysły, doświadczenia i w trakcie zaangażowanej kooperacji dzielą się swoimi zasobami, sami także korzystając z zasobów innych nauczycieli i współtworzonej wiedzy. Tak konstruowana tożsamość, na co zwraca uwagę M. Malewski, obok wymiaru indywidualnego ma także charakter relacyjny. „Jest nie tylko tożsamością czyjąś, ale tożsamością wobec kogoś. W tym sensie tożsamość jako produkt kultury praktyki i świat praktyki jako wytwór tożsamości społecznych praktyków wzmacniają się nawzajem” (Malewski, 2010, s. 98).

Sytuacyjne uczenie się we wspólnotach praktyki zmienia zasadniczo sposób myślenia o tym, czym jest rozwój zawodowy nauczyciela, unieważniając jednocześnie dotychczasowy sposób jego oceny. Nie można w ramach powstających spontanicznie wokół ważnego problemu wspólnot praktyki „zadekretować” rozwoju, samego uczestnictwa we wspólnocie, poziomu zaangażowania i efektów transformacji tożsamości profesjonalnej nauczyciela. Uczestnictwo i uczenie się we wspólnocie praktyków można porównać do pracy orkiestry przygotowującej wykonanie dzieła muzycznego. Zespół złożony nawet z najsłabszych, lecz niewspółbrzmiających ze sobą instrumentalistów nie zapewni dobrego wykonania utworu. Sukces orkiestry uzależniony jest zarówno od wysokich kompetencji profesjonalnych pojedynczych instrumentalistów, jak i od wspólnego uczenia się, dostrajania na drodze realizacji przyjętego przez wszystkich zaangażowanych członków celu. Gra pojedynczego instrumentalisty, tak jak i pracującego w szkole nauczyciela, może być oceniana nie tylko poprzez pryzmat wykonania jednostkowych zadań, lecz także musi odnosić się do brzmienia całego zespołu. Każdy nauczyciel odgrywa we

wspólnocie inną rolę, wypełnia inne zadania (partia instrumentalna pierwszego skrzypka w orkiestrze różni się od partii kontrabasisty czy puzonisty). Nie można porównywać ze sobą gry poszczególnych muzyków, bowiem w każdym utworze ich stopień zaangażowania, czas wykonywania utworu, partie solowe i ich skomplikowanie itp. są odmienne, a jednocześnie wszystkie niezbędne w osiąganiu celów zespołowych. Nie można także każdemu nauczycielowi wyznaczyć tej samej drogi rozwoju zawodowego i jego tempa.

W modelu uczestnictwa istotą wsparcia profesjonalnego nauczycieli staje się rozwój całej organizacji, tworzenie warunków do skutecznego działania nauczycieli poprzez szybki transfer „dobrych praktyk” wypracowanych w ramach wspólnot i prowadzenie jakościowej autoewaluacji poszczególnych nauczycieli i organizacji jako całości pozwalających na monitorowanie, planowanie realizacji i korektę podejmowanych działań (jednostkowych i kolektywnych).

Chociaż koncepcje nabywania i uczestnictwa wydają się od siebie dość odległe, jeśli chodzi o sposób rozumienia wsparcia zawodowego nauczyciela, obie ukazują proces uczenia się zawodu jako jednokierunkowy ruch od niewiedzy do wiedzy, pomijając ruch horyzontalny oraz krzyżowanie się perspektyw. Rozumienie ograniczeń, jakie wynikają z koncepcji nabywania i uczestnictwa, nie służy jednak ich deprecjonowaniu. Nie można rezygnować z propozycji, jakie w procesie uczenia oferują te modele. Ale świadomość ich ograniczeń inspirowało do poszukiwania nowych dróg wsparcia zawodowego nauczycieli.

Potencjał uczenia się narracyjnego w procesie wsparcia zawodowego nauczycieli

Udane próby przekroczenia dychotomii rozumienia procesów uczenia się wyznaczonych przez model nabywania i uczestnictwa podejmowane są w ostatnich latach w andragogice (teoria transformatywnego uczenia się Mezirowa, teoria poszerzonego uczenia Engeströma) oraz inspirowanych społeczno-historyczną koncepcją Wygotskiego koncepcjach pedagogicznych. Wspólnym mianownikiem dla tych podejść w odniesieniu do procesów uczenia się jest zmiana w sposobach rozumienia pojęcia wiedzy. Wiedza „traci statyczność, a aktywność poznawcza nie jest rozumiana jako prosta aplikacja teorii naukowej” (Klus-Stańska, s. 65), wiedza staje się częścią tożsamości osób uczących się, adekwatną do ich biografii i do treści ich życiowych i edukacyjnych doświadczeń (Malewski, 2010).

Proces kształtowania się tożsamości, nadawanie znaczeń światu i naszemu w nim usytuowaniu odbywa się w dialogu, który dana osoba toczy ze sobą i otoczeniem społeczno-kulturowym. Podstawową, choć nie jedyną, ale najbardziej naturalną formą rozumienia siebie i rzeczywistości jest narracja, czyli opowiadanie. „Naturalność formy opowiadania jako środka wyrażania myśli nie wynika z natury samego procesu komunikacji, lecz jest efektem narracyjnego sposobu pojmowania świata, który z kolei wynika z narracyjnej struktury ludzkiej wiedzy o świecie” (Trzebiński, 2001, s. 17). Nasze osobiste i zawodowe doświadczenia ujęte w formy narracyjne sprawiają, że informacje są łatwiej zapamiętywane, rozumiane i interpretowane, ponieważ angażują słuchaczy w działania i intencje

bohaterów. Czyniąc to, historie zapraszają do aktywnego tworzenia znaczeń. Ponieważ opowiadania prowadzą od znanego (doświadczenie) do nieznanego (refleksja), stanowią punkt wyjścia do osobistego rozwoju i zmian.

Wykorzystanie narracji jako perspektywy zrozumienia rozwoju nauczyciela nabrało znacznego rozmachu w ostatniej dekadzie. Interesującą teorię uczenia się narracyjnego sformułowały M.C. Clark i M. Rossiter. Koncepcja ta na gruncie andragogiki została przybliżona przez E. Mazurek (2017), dlatego w swojej prezentacji skupię się przede wszystkim na wskazaniu potencjału uczenia się narracyjnego w procesie wsparcia zawodowego nauczycieli.

Koncepcja uczenia się narracyjnego M.C. Clark i M. Rossiter oparta jest na założeniu, że ludzie rozumieją siebie i zmiany zachodzące w biegu ich życia w sposób narracyjny i poprzez narracje (ich tworzenie, opowiadanie i opowiadanie na nowo) nadają sens swoim biograficznym doświadczeniom oraz mogą je transformować. Kluczowe dla zrozumienia procesu uczenia się narracyjnego jest pojęcie doświadczenia. Uczenie się w wieku dorosłym jest integralnie związane z przeżywanym doświadczeniem, które zdobywamy nieustannie w kontakcie z rzeczywistością w procesie jej interpretacji. W narracyjnej teorii uczenia się przyjmuje się, że natura doświadczenia jest zawsze prelingwistyczna. Proces nadawania znaczenia doświadczeniu angażuje percepcję, myślenie i pamięć. Człowiek ma do niego dostęp, zastanawia się nad nim, nadaje mu sens poprzez narrację. Uczenie się narracyjne ma charakter konstruktywistyczny, ale zbudowanie narracji jest konieczne, aby uczynić to doświadczenie dostępnym (to znaczy je sformułować), a sposób jego konstruowania określa, jakie znaczenie ma dla danej osoby.

Proces uczenia się narracyjnego „polega na nadawaniu poznawanym treściom sensu, dostrzeganiu wewnętrznej spójności i logiki w poznawanej wiedzy oraz sprawdzaniu, jaki jest związek pomiędzy wiedzą nową a już przyswojoną” (Mazurek, 2017, s. 113). Mówiąc inaczej, uczenie się to proces aktywnego integrowania tego, co jest dla nas nowe, z zasobami wiedzy, którą już posiadamy. Ucząc się, identyfikujemy treści, których nie rozumiemy, dostrzegamy luki w wiedzy, obszary, które wymagają (re)interpretacji. Narracja jest potrzebna po to, żeby połączyć ze sobą te segmenty wiedzy, osiągnąć ich spójność. Znakomicie proces ten ilustrują narracje nauczycieli na starcie kariery zawodowej opisujące doświadczenia wejścia w rolę nauczyciela. (Kędzierska, 2015). Napięcie, jakie wytwarza się w okresie przejścia pomiędzy tożsamością tymczasową, konstruowaną w toku edukacji akademickiej, a praktyką funkcjonowania w organizacji uruchamia proces narracyjnego uczenia się nowicjuszy w zawodzie. Poszukując wyjaśnienia napotykanych trudności, nauczyciel na starcie kariery stara się dopasowywać do siebie elementy układanki tak, aby opowieść uzyskała sens i spójność oraz wpisała się w schemat podzielany w profesjonalnej grupie odniesienia. Tworzenie jednostkowych historii jest bowiem procesem społeczno-kulturowym. Historie, w których żyjemy, nie są czysto „prywatnymi wynalazkami”. Budujemy je na podstawie informacji dostarczonych przez doświadczenie, które „wbudowujemy” w gotowe schematy narracyjne dostarczane przez naszą kulturę. Innymi słowy, struktury narracyjne zapewniają społecznie aprobowany format, w którym można umieszczać doświadczone wydarzenia, próbując uczynić je zrozumiałymi, zapadającymi w pamięć i dzielonymi.

Konstruowanie spójnej narracji jest egzemplifikacją sposobu, w jaki się uczymy, a słuchanie, opowiadanie i rozpoznawanie historii są trzema możliwymi drogami narracyjnego uczenia się.

Korzystanie z opowiadań jest wszechobecne w praktyce edukacji dorosłych, ale potencjał narracji w procesie stawania się nauczycielem kryje się nie tylko w samym słuchaniu, jak inni opowiadają o własnej praktyce, ale także generowaniu opowieści i rozpoznawaniu narracji, w jakich jesteśmy umieszczeni. Melody J. Shank pisze, że narracje generowane przez nauczycieli i dla nauczycieli są „lustrami praktyki i drzwiami możliwości” (2006, s. 715).

Opowiadanie o własnych doświadczeniach zawodowych przywołuje wspomnienia przeżytych już doświadczeń, które stają się ponownie urzeczywistnione. To splątanie temporalne, jakie dokonuje się w narracji (spotkanie przeszłości z teraźniejszością i antycypowaną przyszłością) pozwala na „pogłębione doświadczenie przeżytych sytuacji, nadawanie im nowych znaczeń z perspektywy czasu, przyjmowanie wobec nich postawy refleksyjnej” (Trzebiński, 2001, s. 191). Opowiadanie o własnych doświadczeniach umożliwia nauczycielowi zrozumienie siebie, swoich celów i działania w świecie, w jakim to doświadczenie zostało przeżyte. Takie badawcze przyglądanie się sobie z perspektywy zewnętrznego obserwatora ma ogromny potencjał krytyczny i emancypacyjny. Umożliwia zmianę sposobu, w jaki człowiek nadaje znaczenia swojemu doświadczeniu; na oddzielenie tego, co bezkrytycznie przyjmowane od innych lub stosowane nawykowo i oparcie własnego działania na świadomej, krytycznej refleksji.

Opowiadając o swoich doświadczeniach, zbliżamy się „do drzwi”, za którymi istnieje przestrzeń nowych interpretacji i nowych perspektyw dla naszego pedagogicznego myślenia i działania.

Będąc słuchaczem narracji innych nauczycieli, tak jak i w sytuacji opowiadania, przyjmujemy wobec opisywanej sytuacji czy zdarzenia postawę refleksyjną. Faza refleksji dla słuchającego stanowi często istotny, przełomowy moment w rozumieniu i działaniu. Może ona zaktywizować inny, alternatywny schemat interpretacyjny lub inaczej ukierunkować naszą interpretację w ramach już aktywnego schematu. Mówiąc inaczej, słuchając opowieści możemy zrozumieć samego siebie i swoje usytuowanie w kontekście społecznym i kulturowym. W każdej opowieści znajduje się lustro, w którym możemy zobaczyć także samego siebie, odkrywać to, co ważne, wspólne i odmienne. Dlatego krytyczne i refleksyjne słuchanie „stwarza jednostce szansę spoglądania na rzeczy/problemy/zagadnienia/sytuacje znane w odmienny od dotychczasowego (nowy) sposób lub pozwala jej czynić nowe rozróżnienia (Langer, 1993, s. 162).

Trzeci sposób narracyjnego uczenia się polega na rozpoznawaniu narracji, w jakich jesteśmy umieszczeni. Rozpoznawanie opowieści zakłada, że uczący się zaczyna rozumieć narracyjny charakter doświadczenia i dostrzega, że jego sposób myślenia jest ukształtowany poprzez wpływy społeczno-kulturowe. Analizując wyjaśnienia narracyjne, można odkrywać zasoby osobistych teorii pedagogicznych nauczycieli oraz „historyczne i profesjonalne doświadczenia, które przyczyniają się do takiej, a nie innej interpretacji narracyjnej” (Klus-Stańska, 2001, s. 216).

Uczenie się narracyjne w procesie wsparcia zawodowego nauczycieli może w pierwszej chwili wywoływać skojarzenia wyłącznie z pracą samokształceniową nauczyciela albo działaniami terapeutycznymi. W kulturze samotności, za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej, przy częstym braku akceptacji środowiska dla nauczycielskich wątpliwości, rozterek, jaki cechuje społeczny świat edukacji (Kędzierska, 2012), mogą wydawać się propozycjami trudnymi do przyjęcia. Podejście to podziela również wszystkie „wady” modelu uczestnictwa, wymykając się instytucjonalnym procesom uczenia się poprzez nabywanie wiedzy instrumentalno-technicznej.

Jak zatem organizować proces wsparcia zawodowego nauczycieli, wykorzystując narracyjny sposób uczenia się? W literaturze przedmiotu istnieje wiele przykładów pracy wykorzystującej uczenie się narracyjne z nauczycielami i studentami kierunków nauczycielskich. Do najczęściej wskazywanych metod wspierania profesjonalnego należą: pisanie refleksyjne, pisanie autobiograficzne, uczenie się z biografii edukacyjnej i instruktażowe studia przypadków oraz narracyjna praca grupowa.

Dzięki nowoczesnym technologiom pisanie refleksyjne nauczycieli może stać się niezwykle efektywnym i przekraczającym horyzont uczenia instytucjonalnego sposobem wspierania nauczycieli w rozwoju. Pisanie bloga, aktywne uczestnictwo w sieciach współpracy, grupy tematyczne w mediach społecznościowych to przestrzenie, które umożliwiają nauczycielom opowiadanie o swoich praktykach i prowadzenie debat na tematy istotne w ich profesjonalnym, codziennym życiu. Już sam proces pisania zachęca do myślenia, refleksji o swoich doświadczeniach. Pisanie refleksyjne o nauczaniu to także sposób na zaproszenie innych do swojej klasy, aby zobaczyli, co dzieje się tam, i pomyśleli o własnej praktyce. To znakomity sposób na przesuwanie granic świata swojego bycia-w-świecie edukacji poza horyzont własnego miejsca pracy.

Instruktażowe studia przypadków są często wykorzystywanym sposobem uczenia narracyjnego w edukacji nauczycielskiej. Analizowanie historii praktyki zawodowej, rzeczywistej lub fikcyjnej, ma zwykle elementy fabuły: postaci, ustawienie i fabułę. Przedstawia problem, który ma zostać rozwiązany, lub kwestię, którą należy rozwiązać w odniesieniu do warunków, jakie występują w realnym świecie. Wyzwaniem dla uczących się jest znalezienie optymalnego rozwiązania. Historia nie jest zakończona i możliwe są liczne rozwiązania i propozycje. Każde zakończenie, które uczący napiszą, jest z definicji otwarte i przenosi je głębiej w złożoność praktyki. Studenci, nauczyciele muszą nie tylko zastanawiać się na rozwiązaniach korzystnymi w praktyce, ale także odwołując się do koncepcji teoretycznych, wchodzić w dialog z wcześniejszym doświadczeniem. Narracja jest tu wielowarstwowa.

Uczenie się z biografii własnej i z biografii innych „wymaga wysiłku poznawczego – spojrzenia na siebie jakby z boku, z czasowego dystansu wobec własnych doświadczeń, z perspektywy przeszłej, a aktualnej wiedzy i samowiedzy. Takie spotkanie sprzyja modyfikacji samooceny i własnych oczekiwań” (Dubas 2017, s. 68). Wiedza biograficzna nie jest wiedzą gotową, często jest nieuporządkowana i uświadomiona jedynie fragmentarycznie. W procesie uczenia się z własnej biografii można ją wydobyć z pokładów wiedzy milczącej

i wówczas staje się wiedzą implikowaną. „Wiedza biograficzna to nie tylko wiedza wywiedziona bezpośrednio z doświadczeń życiowych wtedy, kiedy się działa, ale to także wiedza budowana na bazie wielokrotnych refleksyjnych powrotów do tych doświadczeń (Dubas, tamże, s. 70).

Melody J. Shank przekonuje także o konieczności włączenia pracy narracyjnej w proces uczenia akademickiego i uczenia się nauczycieli w miejscu pracy.

Opowiadanie o sobie, słuchanie, analizowanie i interpretowanie wydarzeń krytycznych w grupie umożliwi nauczycielom widzenie ich poza domeną ich osobistego doświadczenia i rozwija wspólne rozumienie nauczania. Pomaga uświadomić sobie, że trudności, dylematy, wątpliwości, poczucie sprawstwa lub jego brak są doświadczeniami wielu nauczycieli, a nie tylko ich osobistymi, wstydliwymi porażkami. Opowiadanie historii w grupie to także ważny element budowania relacji w zespole, które sprzyjają poważnej i trwałej współpracy. Nauczyciele, jak pisze M.J. Shank (2006), muszą budować wspólne przestrzenie uczenia się, w których ich indywidualne praktyki mogą zostać ujawniane, rozumiane, krytykowane i rozszerzane. Opowiadanie historii w grupie osób, z którymi pracujemy i/lub uczymy się, może być do tego znakomitą okazją.

Konkluzja

Uczenie się narracyjne nie jest alternatywą dla modelu nabywania i uczestniczenia w procesie wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli i jak on posiada swoje ograniczenia. Nauczyciele różnią się umiejętnościami narracyjnymi, gotowością i poziomem refleksyjności oraz potrzebami w zakresie rozwoju i zmiany własnej praktyki pedagogicznej. Różny też bywa potencjał edukacyjny opowieści, tych mówionych i tych pisanych. Bycie narratorem i dzielenie się zasobami biograficznymi wiąże się także z odwagą mówienia o sobie, o swoich przeżyciach, wątpliwościach i trudnościach, które mogą być różnie odbierane i interpretowane. Niektórzy ludzie, jak piszą M. Tedder i G. Biesta (2009), bywają „uwięzieni” w swoich historiach, wykazują tak silne przywiązanie do jednej wersji, że w konsekwencji blokuje im to możliwości transformacji profesjonalnych praktyk.

Niezależnie od wskazanych ograniczeń narracyjne uczenie się jest uczeniem posiadającym duże znaczenie edukacyjne i dlatego w procesie wspierania zawodowego nauczycieli należy zadbać zarówno o zwiększanie możliwości rozwoju zdolności narracyjnych pojedynczych nauczycieli, jak i o tworzenie odpowiednich warunków, społecznego środowiska, w którym historie nauczycieli mogłyby być opowiadane i konstruowane z udziałem innych ludzi, tak aby stworzyć im przestrzeń wybrzmienia i uruchomić zawarty potencjał poznawczy, krytyczny i emancypacyjny.

Bibliografia

- Carter K. (1993). Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education, *Educational Researcher*, Vol. 22, Nr 1, s. 12–18.
- Clark C. M. (2010). Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities, *New Directions For Adult & Continuing Education*, Nr 126, Special Issue “Narrative Perspectives on Adult Education”, s. 3–11.
- Clark C. M., Rossiter M. (2008). Narrative Learning in Adulthood, *New Directions for Adult & Continuing Education*, Nr 119, s. 61–70.
- Doyle W., Carter K (2003). Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum, https://www.researchgate.net/journal/0022-0272_Curriculum_Studies [dostęp: 3.06.2018].
- Dubas E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się, *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1(4), s. 63–87.
- Fazlagić A., Wspólnoty praktyków, *Manager*, 8/2004, s. 4–8.
- Gołębniak D.B., Zamorska B. (2014). Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kędzierska H. (2012). Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty–wzory–pola dyskursu, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kędzierska H. (2015). Współbrzmienie nauczycielskiej orkiestry – o komunikacji w społecznym świecie nauczycieli [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Kędzierska, H. (2015). Novice Teachers: The Process of “Anchoring” in the Teaching Profession, *Forum Oświatowe*, 27(2), s. 59–73.
- Klus-Stańska D. (2010). Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Naukowe UWM, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (2002), *Narracje w szkole* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP Gdańsk.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Langer E.J. (1993). Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności [w:] T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Malewski M. (2010). Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Mazurek E. (2017). Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne, *Edukacja Dorosłych*, Nr 1(76), s. 51–67.
- Mazurek E. (2017). Narracyjne uczenie się człowieka dorosłego Założenia teoretyczne, *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, Nr 1(4), s. 106–117.
- Shank M.J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space, *Teaching and Teacher Education*, Nr 22, s. 711–721.
- Sward A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One, *Educational Researcher*, Vol. 27, Nr 2, s. 4–13.
- Tedder M., Biesta G. (2009) Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych, *Źerańiejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 2(46) 2000, s. 19–35.
- Trzebiński J. (2002) *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP Gdańsk.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.