

Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki

JOLANTA GAŁECKA

**Przekonania epistemologiczne nauczycieli i ich pedagogiczne
implikacje. Studium fenomenograficzne**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
dr hab. Agnieszki Nowak-Łojewskiej
profesor Akademii Marynarki Wojennej

Gdańsk, 2023

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1. Teoretyczne ramy badań własnych	9
1.1. Przekonania epistemologiczne	9
1.2. Przekonania a wiedza.....	13
1.3. Wiedza i poznanie	16
1.4. Nauczyciel, wiedza i przekonania.....	20
1.5. Relacje wiedza, nauczanie i uczenie się.....	23
1.6. Nauczyciel i nauczanie.....	26
1.7. Uczenie się	35
Rozdział 2. Ustalenia metodologiczne	42
2.1. Uwikłania biograficzne badacza	43
2.2. Ramy teoretyczne badań własnych.....	45
2.2.1. Wybór projektu badawczego.....	45
2.2.2. Kontekst paradygmatyczny	46
2.2.3. Fundamenty filozoficzne i ich konotacje	56
Hermeneutyka	57
Interakcjonizm symboliczny	60
Język / dyskurs	64
Analiza dyskursu.....	68
Hermeneutyka i dyskurs.....	75
2.3. Projektowanie badania jakościowego	79
2.3.1. Walidacja badań konstruktywistycznych.....	84
2.3.2. Doświadczenie a dyskurs – fenomenografia a analiza dyskursu.....	86
2.3.3. Strategia fenomenograficzna.....	90
Subiektywność badacza	92
Wiarygodność badań fenomenograficznych	94
Cele badań fenomenograficznych	97
2.3.4. Przedmiot i cele badań własnych	98
2.3.5. Problemy badawcze	101
2.3.6. Wywiad fenomenograficzny – jego cechy i sposoby przeprowadzania.....	105
2.3.7. Charakterystyka narzędzia badawczego.....	110
Liczba pytań.....	110
Narzędzie badawcze - plan wywiadu i jego ewolucja.....	112
Formułowanie pytań.....	118
Przeprowadzanie wywiadu.....	119

Nagrania i transkrypty	120
2.3.8. Próba badawcza – dobór i wielkość	122
Rozdział 3. Analiza materiału badawczego i próba interpretacji.....	130
3.1. Wprowadzenie do analizy	130
3.1.1. Zagadnienia etyczne	130
3.1.2. Prezentacja rezultatów badań	130
3.1.3. Przeprowadzanie analizy fenomenograficznej	133
3.1.3.1. Technika analizy transkryptów.....	136
3.1.3.2. Interpretacja danych	138
3.1.3.3. Tworzenie kategorii opisu i konstruowanie przestrzeni wyników	144
3.1.3.4. Fazy postępowania badawczego w analizie danych.....	151
3.1.3.5. Przyjęte symbole	160
3.2. Obszary analizy wokół wymienionych kategorii opisu.....	162
3.2.1. Poznanie	162
Poznanie jest relacją	164
Poznanie jest abstrakcyjne.....	173
Poznanie jest zmianą	177
Poznanie jest otwarciem (się).....	183
3.2.2. Poznanie a uczenie się	193
Tożsamość poznania i uczenia się.....	193
Powiązanie poznania i uczenia się	195
Względność powiązania poznania i uczenia się.....	203
Brak powiązania poznania i uczenia się.....	204
3.2.3. Uczenie się	207
Uczenie się jest relacją	209
Uczenie się jest doświadczeniem	217
Uczenie się jest procesem intelektualnym.....	222
Uczenie się jest pracą	234
Uczenie się jest autonomiczne (i wolicjonalne)	243
Uczenie się jest procesem niesamodzielnym	285
3.2.4. Uczenie się a nauczanie.....	299
Nauczanie i uczenie się są ze sobą powiązane	303
Nauczanie i uczenie się są ze sobą częściowo powiązane.....	319
Nauczanie i uczenie się są ze sobą niepowiązane	322
3.2.5. Bycie nauczyciela i jego role.....	329
Nauczyciel podążający za systemem.....	332
Nauczyciel uwikłany w system	339

Nauczyciel wyemancypowany.....	358
Zakończenie	363
Bibliografia	379
Spis rysunków i tabel	402
Spis Załączników.....	403
Streszczenie.....	497
Summary.....	501

Wstęp

“(I)stnieje podzielane przez wiele osób przekonanie, iż na szkole, wychowaniu i na nauczaniu zna się każdy” (Klus-Stańska, 2018, 15). To stwierdzenie stanowi *de facto* swego rodzaju metaprzekonanie, gdyż jest przekonaniem o naszych przekonaniach. Skoro na edukacji zna się każdy, to tym bardziej znają się na niej nauczyciele. Pytanie, które mnie natomiast intrygowało, to czy nauczyciele rzeczywiście znają się na edukacji „bardziej”. Skoro ich przekonania podzielane są niejako przez większą część społeczeństwa (na skutek chociażby wzrastania w tej samej kulturze), to być może -zapytani o potoczne rozumienie podstawowych dla edukacji zagadnień - będą udzielać takich odpowiedzi, jakich mógłby udzielić np. każdy obywatel, który nauczycielem nie jest.

Dorota Klus-Stańska (2018) pisze o przydatności potoczności, ale także o jej ograniczeniach, związanych z przypadkowością jej tworzenia i będących jej rezultatem lukach, sprzecznościach i błędnych założeniach (tamże, 14). Jednocześnie Autorka podkreśla, że „wpływ potocznych przekonań na naukowe badania życia społecznego może być silniejszy od wpływu nauki na wiedzę osobistą”, gdyż „badacz nie może uwolnić się od swojej potoczności”, która jest dla niego czymś naturalnym, oczywistym, czyli przeźroczystym (tamże, 16 i 17). Czy w takim razie nauczyciele także nie mogą się uwolnić od swoich przekonań? Czym różni się przekonanie od wiedzy? Czy można je zmienić? Jak wpływa na praktykę nauczyciela? Czy w ogóle można ten wpływ ustalić. Tego typu pytania stały się przyczynkiem do moich badań i powstania niniejszej pracy.

Jeśli przekonania kształtują rozumienie otaczającego nas świata, to będą wpływały nie tylko na to, jak ten świat postrzegamy, ale też jak w nim działamy bądź nawet jak go kształtujemy. Wpływ nauczycieli na proces edukacyjny nie wymaga uzasadnienia. Wydaje się więc, że zrozumienie edukacyjnych przekonań nauczycieli stanowić powinno punkt wyjścia do zrozumienia ich metod nauczania, podejmowanych w klasie decyzji, podejścia do ucznia, do siebie samych czy radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z nauczaniem. Bez takiego zrozumienia trudno sobie wyobrazić podejmowanie jakichkolwiek działań reformatorskich czy nawiązanie jakiegokolwiek współpracy z nauczycielami. W niniejszej pracy postanowiłam się skupić na przekonaniach epistemologicznych.

Celem niniejszej pracy jest rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez nauczycieli zagadnieniom takim, jak poznanie, uczenie się, nauczanie oraz role nauczyciela, bo one składają się na przekonania epistemologiczne. Nie jest nim natomiast stworzenie czy też

pokazanie prawidłowych teorii, poprawnych konstrukcji, czy formalnego definiowania tych zagadnień.

Z uwagi na to, że dysertacja ma charakter studium fenomenograficznego, jej struktura jest nieco inna. Obejmuje syntetycznie ujętą część teoretyczną, odnoszącą się do kluczowych pojęć, rozbudowaną część metodologiczną, z wyodrębnieniem założeń koncepcyjnych oraz szeroką analizę zgromadzonego materiału badawczego, z prezentacją i interpretacją kategorii opisu, popartych wypowiedziami badanych. Koncepcja badań ujęta jest w podejściu jakościowym, z wykorzystaniem wywiadu fenomenograficznego.

W literaturze niewiele jest takich badań. W obszarze fenomenografii, głównie podejmowali je: Wiesława Martyniuk (2019), Alicja Korzeniecka-Bondar (2018), Agnieszka Nowak-Łojewska (2011), Marzenna Nowicka (2010), Alicja Jurgiel-Aleksander (2009), Lucyna Kopciwicz (2007) oraz Astrid Męczkowska (2002). Jeśli chodzi o nauczycielskie epistemologie, to znaczące są np. prace: Zuzanny Zbróg (2019), Jolanty Szempruch (2013), Stanisława Dylaka (2013; 2000), Doroty Klus-Stańskiej (2012; 2010), Agnieszki Nowak-Łojewskiej (2011), Ireneusza Kaweckiego (2009), Henryki Kwiatkowskiej (2008), Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2001), Krzysztofa Polaka (1999) oraz Marii Czerepaniak-Walczak (1997). Uznałam więc temat za warty zgłębienia, zapraszając do swoich badań różne grupy uczestników: nauczycieli z poziomu podstawowego, ponadpodstawowego, ze szkół publicznych i prywatnych, pełniących dodatkowe funkcje wychowawcy, pedagoga, psychologa czy dyrektora, a także uczących różnorodnych przedmiotów.

Przeprowadzone badania dostarczyły bardzo bogatego materiału, który poddałam analizie zgodnie z ustaleniami fenomenograficznym, ale który również sprowokował mnie do głębokiej refleksji i wyłaniania się kolejnych pytań badawczych. Na te postawione w postaci problemów badawczych, starałam się rzetelnie odpowiedzieć (Jakie przekonania epistemologiczne towarzyszą nauczycielom w ich praktyce zawodowej i jakie wynikają z nich implikacje pedagogiczne?), a te które się wyłoniły (np. Jakie znaczenia nadają nauczyciele swoim emocjom i emocjom uczniów? Jak fenomenograficzne badania przekonań mogą wpłynąć na zmianę samych przekonań?) traktuję jako inspirację do kolejnych poszukiwań.

Rozdział 1. Teoretyczne ramy badań własnych

1.1. Przekonania epistemologiczne

Przekonania epistemologiczne dotyczą zagadnień epistemologii. Epistemologia to teoria poznania, zajmująca się naturą wiedzy, naturą procesu poznania i tym co poznane, formami i sposobami poznania i zdobywania wiedzy, źródłami wiedzy oraz relacjami pomiędzy podmiotem poznającym, a tym co poznawane (Guba, Lincoln, 1994; Schwandt, 1997; Hetmański, 2007). Przekonaniami epistemologicznymi będą więc potoczne rozumienia nauczycieli odnoszące się do zagadnień epistemologicznych.

Badane przeze mnie zagadnienia wiedzy, inteligencji, uczenia się czy nauczania stanowią pojęcia na tyle podstawowe, że mało kto zajmuje się ich definiowaniem. Stanowiąc podstawowe zagadnienia w edukacji, nie mają one - żadne z nich - jednej, ustalonej definicji. Każde z tych pojęć – wiedza, poznanie, uczenie się, nauczanie – wydaje się na tyle proste (choć z punktu widzenia treści wydają się być pojęciami zdecydowanie złożonymi, to są jednocześnie proste i na tyle powszechne, że nie można ich jednoznacznie zdefiniować – Galarowicz, 1992, 164 i 170), że wielu nauczycieli wyrażało swoje zaskoczenie brakiem umiejętności „wysłowienia się”, czyli opisania, czym te zagadnienia dla nich były. Nad takimi pojęciami często się nie zastanawiamy, bo przecież „każdy wie, o co w nich chodzi”, a nasze ich rozumienie opierać się może na przekonaniach właśnie, odczuciach bądź intuicji, które potem ciężko ubrać w słowa. W efekcie definiujemy je używając np. tych samych sformułowań (*idem per idem*) bądź zastępując jedno niedookreślone pojęcie innym – równie niejasnym (*ignotum per ignotum*) (Galarowicz, 1992, 169). Jeszcze bardziej kwestię utrudnia to, że z uwagi na podstawowość danego pojęcia wydawać nam się może, że wszyscy rozumiemy je mniej więcej tak samo. Takim przeświadczeniom towarzyszą wówczas wypowiedzi typu: „wiadomo”, „oczywiście”, „po prostu jest”.

Takim samym, o nieustalanej definicji, pojęciem okazało się być przekonanie. W literaturze znaleźć można odniesienia do teorii potocznych, wiedzy potocznej, wiedzy praktycznej, zdrowego rozsądku czy potocznych przekonań (Klus-Stańska, 2018, 14 i 16; Leppert, 1996; Dylak, 2013; Trzebiński, 1992; 1994; Maruszewski, 1986; Dudzikowa, 1994), teorii osobistych (Mizerek, 1999), teorii indywidualnych (Sajdak, 2013, 40), myślenia potocznego (Hołówka, 1986), czy osobistych teorii pedagogicznych (Dylak, 2000). Jest to z pewnością częściowo efekt tego, że kategorią tą zajmują się zarówno

socjologowie, jak i psychologowie czy pedagodzy. Zdecydowałam się pozostać przy słowie „przekonanie” z uwagi na jego powszechność i towarzyszące mu właśnie poczucie oczywistości, a także dlatego, że pojęcie to jednak w jakiś sposób od wiedzy (a co za tym idzie teorii) się różni – chciałam w ten sposób podkreślić, że posiadanie przekonań nie jest w żaden sposób związane z naszym ich świadomym tworzeniem, porządkiem czy nawet określoną strukturą.

Przekonania biorą się z tego, co słyszymy od innych, czego doświadczamy, odkąd byliśmy dziećmi. To rodzaje filtrów, poprzez które postrzegamy rzeczywistość (zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną) (Sathyanarayana Rao i in., 2009, 239). Ukierunkowują one nasze poznanie, stanowiąc swego rodzaju „wewnętrzne polecenia” dla mózgu, jak reprezentować to, co się dzieje, kiedy uznajemy, że coś jest prawdą (tamże). Ludwig Wittgenstein uważał, że autentycznych przekonań (*genuine beliefs*) nie można oddzielić, a nawet zrozumieć w oderwaniu od różnicy, jaką wywołują w naszym życiu. Odrzucał on podejście uznające, że przekonania składają się dwóch niezależnych od siebie komponentów (czynników): treści przekonania i nastawienia do niego (Schönbaumsfeld, 2014, 102).

Przekonania splecione są nierozłącznie z emocjami¹, stąd uważa się, że tak trudno jest je zmienić w wyniku przedstawienia komuś logicznych argumentów. Przekonania zdają się zawierać pewne założenia egzystencjalne², a więc niezaprzeczone prawdy, których zakwestionowanie oznaczałoby dysonans poznawczy, równoznaczne byłoby z zakwestionowaniem własnej tożsamości (Nespor, 1987; Rokeach, 1968). Emocjonalne zaangażowanie w dane informacje - natychmiastowe lubienie lub zniechęcenie do czegoś, z czym właśnie się zetknęliśmy, świadczy o tym, że zagadnienie to znajduje się w naszej niszy afektywnej³ (Barrett, 2018, 372-3). Przekonania i pojęcia kierują więc naszym

¹ Silne uczucia dotyczące jakichś zagadnień z reguły nie wynikają z głębokiego zrozumienia (Slovan, Fernbach, 2017, 146). Emocjonalne przywiązanie do koncepcji, z których nie zawsze zdajemy sobie sprawę, powoduje czasami zniekształcenie otaczającego nas świata poprzez dopasowywanie zdarzeń, faktów tak, aby potwierdzały nasze przekonania. Emocje stanowią także wzmocnienie pamięciowe. Kierowana przekonaniem interpretacja tego, co widzimy (doświadczamy) może dosłownie zmienić naszą fizjologię (Sathyanarayana Rao, Asha i in., 2009, 239). Badania Jamiesona, Blacka et al. (2022) pokazały, że zmiana przekonań miała bezpośredni wpływ na biologiczne uwarunkowania organizmów badanych studentów.

² Nespor (1987) zidentyfikował cztery cechy charakterystyczne przekonań: założenia czy też domniemania egzystencjalne (*existential presumption*), (a więc swego rodzaju osobiste prawdy jednostki), alternatywność (*alter-nativity*), obciążenie afektywne i oceniające (*affective and evaluative loading*) oraz strukturę epizodyczną (*episodic structure*).

³ Realizm afektywny to koncepcja teoretyczna głosząca że emocje/afekty pomagają konstruować doświadczenie świata. Sprawia, że człowiek ma poczucie, że wie, że coś jest prawdziwe, jeśli wierzy od razu w to, co usłyszy lub przeczyta (Barrett, 2018, 372).

zachowaniem – często w sposób zautomatyzowany, bez naszej świadomości - „(...) widzimy to, w co wierzymy i zazwyczaj dzieje się to poza naszą świadomością” (Barrett, 2018, 310).

Naszym przekonaniom, naszej wiedzy potocznej towarzyszy ”poczucie całkowitej oczywistości”, co w połączeniu z częstym chaosem jej struktury, sprzecznościami, lukami czy błędami w niej zawartymi⁴ (Dudzikowa, 1994, 74; Klus-Stańska, 2018, 13-16), stanowić może źródło wielu niewłaściwie podjętych w klasie decyzji, niewłaściwych relacji z uczniem, czy nawet ogólnie ujętej, niewłaściwej postawy nauczyciela. Zwłaszcza, jeśli weźmie się pod uwagę, że nauczyciele częściej korzystają z wiedzy potocznej, niż tej „wyniesionej” ze studiów (Trzebiński, 1994; Polak, 1999; Dylak, 2000). Problemem pozostaje brak ustalenia, na ile wiedza wyniesiona ze studiów przenika do przekonań nauczycielskich. Indywidualne teorie nauczyciela mają swoje źródła nie tylko w jego wiedzy pedagogicznej, zdobywanej w toku kształcenia, ale także w dotychczasowych doświadczeniach i bieżącej praktyce oświatowej (w tym działalności kolegów z zespołu pedagogicznego), kierunek i siłę działania nadają im natomiast emocje (Polak, 1999, 38). Wchodzące zaś w ich skład⁵ koncepcje „rzeczywistości pedagogicznej (w tym przekonań o podstawowych zjawiskach i procesach pedagogicznych)” są dla nauczycieli na tyle oczywiste, że często „nie mogą być zwerbalizowane, tkwiąc poza przedmiotem refleksji” (tamże, 39).

Przekonania wydają się stanowić najlepszy wskaźnik decyzji podejmowanych przez jednostki w ciągu całego życia (Pajares, 1992, 307). Nie rządzą się one jednak tymi samymi prawami, co wiedza, są więc bardziej niebezpieczne, gdyż nacechowane emocjonalnie (zawierają silniejsze komponenty afektywne i oceniające niż wiedza), mogą – potencjalnie – stanowić ukryty motor napędzający silne reakcje w sytuacjach stresowych, których nie brakuje w klasie szkolnej. Przekonania nauczycieli wpływają na ich postrzeganie rzeczywistości edukacyjnej, co z kolei wpływa na ich zachowanie w klasie (Pajares, 1992, 307). Jednak nie sposób dowieść, co miało w danym momencie wpływ na zachowanie podmiotu: czy jego wiedza, czy przekonania. Pajares (1992) zwrócił na to uwagę stwierdzając, że trudności badawcze spowodowane są m.in.

⁴ Dla Stanisława Dylaka (2013) „wiedza potoczna aktywizuje nawet niekiedy stawianie wielkich pytań poznawczych, jest chaosem z którego powstają piękne czasem gmachy wiedzy naukowej” (tamże, 139).

⁵ K. Polak określił też strukturę teorii indywidualnych, wskazując na 3 zasadnicze elementy: koncepcję rzeczywistości pedagogicznej, system wartości i orientację na działanie (tamże, 39).

problemami definicyjnymi, kiepską konceptualizacją, zróżnicowanym rozumieniem zagadnienia przekonań i ich struktury (tamże, 309).

Stanowiąc często podstawę naszego działania, przekonania są pojęciem wręcz niebezpiecznie niedookreślonym, zmieszonym z wiedzą, emocjami czy potocznością myślenia. Jean Clandinin i Michael Connelly (1987) próbowali wyjaśnić, czym różni się wiedza od przekonań. Niestety napotkali na nie dający się rozdzielić „wachlarz terminów” (tamże, 487). Niektórzy autorzy próbowali zróżnicować wiedzę i przekonania udziałem komponentów poznawczych i afektywnych, przypisując przekonaniom przewagę tych drugich (Ernest, 1989). Jednak takie odróżnienie się nie utrzymało (aspekty poznawcze są immanentnie powiązane z afektywnymi, jest to więc sztuczne rozdzielanie przynależnych do siebie komponentów). Ciekawszym podejściem jest natomiast oparcie przekonań w epizodach z życia jednostki (Woods, 1996), co wiąże się także z przechowywaniem ich w formie (żywych) obrazów (Calderhead, Robson, 1991) czy brakiem tej samej struktury, co zdobyta np. na studiach wiedza. Tłumaczyłoby ono też brak zdawania sobie często sprawy z własnych przekonań, a także trudność ich zmiany bez uświadomienia sobie ich podstaw⁶. Obrazy nie podlegają tym samym regułom uzasadniania i nie zawsze muszą być połączone z reprezentacją językową⁷. Takie podejście wyjaśniałoby tworzenie przekonań już na etapie wczesnego dzieciństwa. Uzasadniałoby też wyjątkowe bogactwo przekonań nauczycieli odnoszących się do wykonywanego zawodu - z żadnym innym zawodem nie mamy tak intensywnie do czynienia na tak wczesnym etapie naszego rozwoju, co powoduje wypracowanie nie poddających się później łatwej zmianie przekonań. Liczba interakcji edukacyjnych w okresie dorastania z pewnością znacząco przeważa nad potencjalnymi scenariuszami czy problemami omówionymi na studiach. Stąd też w sytuacji kryzysu, nauczyciel może być niejako zmuszony sięgnąć do przekonań, które zdają się oferować jakieś przynajmniej rozwiązanie czy też oparcie.

Zmiana przekonań nie jest prosta, często są one bowiem nieuświadomione. Zmiana przekonań wpływa też na zmianę naszego zachowania i czasami może się to wiązać z poważnymi konsekwencjami dla naszych relacji społecznych. Posiadanie przekonań epistemologicznych — o prawdziwości bądź fałszywości pewnych aspektów

⁶ Tłumaczyłoby to też, przynajmniej częściowo, dlaczego postawa nauczyciela w klasie różni się od tego, co mówi on np. podczas rozmowy, szkolenia, konferencji.

⁷ Grobler (2019) rozważając powiązania wiedzy i mniemania pominął pozajęzykowe sposoby reprezentacji wiedzy (tamże, 132-133).

rzeczywistości — w połączeniu z niechęcią do słuchania, że jest (może być) inaczej, może być tymczasem bardzo niebezpieczne (Kaplan, 2016). Według Lisy F. Barrett (2018) najlepszą obroną przed wspomnianym realizmem afektywnym jest ciekawość (Barrett, 2018, 373). Samoświadomość czy też autorefleksyjność w połączeniu z uważnością stanowią skuteczną obronę przed bezmyślnym podążaniem za utrwalonymi przekonaniem, które niekoniecznie mają ugruntowanie w nauce, stanowiąc jedynie wyraz przywiązania do czyichś opinii. Z uwagi na powiązanie z wieloma terminami i niejasność samego pojęcia przekonania, w dalszej części pracy zaprezentuję pogłębioną analizę tego pojęcia w relacji z wiedzą.

1.2. Przekonania a wiedza

Odróżnienie wiedzy od przekonań było zagadnieniem podejmowanym już w filozofii starożytnej. Platon zastanawiał się, czy wiedzą jest prawdziwe i uprawomocnione przekonanie⁸. Polemizując w *Teajecie* m.in. z Protagorasem i uznawanymi przez niego osobistymi mniemaniami⁹, które miały według tego ostatniego rangę prawdy, Platon dochodzi do wniosku, że wiedza jest czymś więcej niż np. ślepy domysł, choćby i trafny (Grobler, 2019, 130). Trójskładnikową teorię wiedzy (wiedza to uzasadnione/zasadne, prawdziwe mniemanie) sformułował, jednocześnie ją podważając, amerykański filozof Edmund Gettier (1963), który przedstawił¹⁰ przykłady obalające te założenia (tamże). Powstała w ten sposób pustka definicyjna była jedynie chwilowa i została uzupełniona wieloma propozycjami „degettierującymi” definicję wiedzy (tamże, 134), jak np. warunek niezawodności uzasadnienia (tamże) czy wymóg jego przywracalności (tamże, 135) bądź teoria istotnych, alternatywnych możliwości (tamże, 137), zobowiązująca podmiot mniemający do wykluczenia możliwości pomyłki. Jednak w praktyce życia codziennego, do którego odnoszę się w swoich badaniach, nikt tego typu zabiegów nie czyni. Problem dodatkowo komplikuje fakt, iż mniemania mogą być nieuświadomione¹¹, nie wszystkie poddają się łatwej klasyfikacji jako prawdziwe bądź

⁸ W przekładzie Witwickiego „słuszny sąd wraz ze ścisłym ujęciem”.

⁹ Termin użyty przez Groblera w miejsce nieadekwatnego jego zdaniem terminu przekonanie. Z uwagi na utrwalone już sformułowanie przekonania będę je stosowała w dalszej części pracy, jednak w tym miejscu, z uwagi na bardziej ekstensywne odwoływanie się do pracy Groblera,

¹⁰ zob. Edmund Gettier (1963). *Analysis*, t. 23, s. 121-123.

¹¹ „podstawowe pojęcia (...) przewodnie przekonania są dla człowieka tak oczywiste, że się specjalnie nad nimi nie zastanawia i, co więcej, nie musi być nawet świadom, że w istocie są to jego swoiste, zawsze historycznie zdeterminowane, wcale nie oczywiste zapatrywania” (Bollnow, 1992, 90). Wittgenstein z kolei uważał, że każde przekonania oznacza *de facto* cały system innych przekonań, które są niejako w jego tle (Wittgenstein, 1969, p. 141, 21e).

falszywe i dla zwykłego człowieka są często trudne do odróżnienia od przesądów, stereotypów czy zwykłych błędów. Choć więc mniemanie nie jest równoznaczne z wiedzą m.in. właśnie z uwagi na opisane wyżej warunki, to ich wpływ na działania samego podmiotu są niekwestionowalne.

W filozoficznej tradycji świata zachodniego, wiedzę odróżniano od przekonań. Uznawana niegdyś za niewzruszalną, obiektywną i niekwestionowalną, była ona też oderwana od samego podmiotu, który „wiedział” (von Glasersfeld, Cobb, 1983, 1). Istnienie bądź brak fundamentów, na których można by oprzeć trwałość wiedzy, stanowiły jeden z głównych aspektów rozważań nad strukturą wiedzy i uprawomocnienia epistemicznego. Stanisław Judycki (1998) wymienia dwa główne stanowiska: fundacjonalizm¹², który wydawał się zabezpieczać przed sceptycyzmem poprzez odniesienie do wiedzy empirycznej i apriorycznej (odnosząc się do idei bądź zdań bazowych nie wymagających dalszego uzasadnienia) oraz koherencjonizm, który uznaje, że uzasadnienie wiedzy nie posiada struktury linearnej czy hierarchicznie ustrukturyzowanej, lecz kolistą, a „(u)prawomocnienie jakiegoś zdania wymaga uznania prawomocności innych zdań”¹³ (tamże, 3). Judycki przywołuje też trzecie stanowisko¹⁴ – pragmatyzm, „według którego wiedza i uprawomocnienie nie posiadają żadnej (dającej się opisać fundacjonalistycznie lub koherencjonistycznie) struktury, a każde uprawomocnienie ma z istoty charakter kontekstualny (chodzi głównie o zmienne kulturowo i historycznie różne standardy uznawania czegoś za wiedzę)” (tamże, 4). Jak zauważył Zbyszko Melosik (1995), dla krytyków pragmatyzmu „obalenie fundacjonalizmu w epistemologii jest równoznaczne z relatywizmem w sferze przekonań”¹⁵ (tamże, 97). Brak udzielania absolutnych odpowiedzi nie dotyczy obecnie jednak już tylko pragmatyzmu, a odnosi się raczej do bardziej ogólnego problemu związanego z kryzysem nauki, załamaniem wartości czy Wielkich Narracji. W sytuacji, w której ludzie nie znajdują nigdzie odpowiedzi na pytanie jak żyć, opierają się coraz bardziej na własnych, często niezwyfikowanych, a nawet nie uświadomionych, przekonaniach, zawierających w sobie wiele stereotypów i dość wysoki ładunek

¹² Przez Groblera nazywany fundamentalizmem epistemologicznym (tenże, 2019, 178).

¹³ Mniemanie musi być „elementem koherentnego systemu mniemań” (Grobler, 2019, 178).

¹⁴ Grobler zwraca jednak uwagę na to, iż uzasadnienie pragmatyczne należy od epistemicznego odróżnić. To drugie jest bowiem „czynnością mającą na celu uwiarygodnienie mniemania, wzmocnienie przypuszczenia, że jest ono prawdziwe”, uzasadnienie pragmatyczne „zmierza do podjęcia wyboru korzystnego z innych względów niż poznawcze” (jak np. zakład Pascala) (tenże, 2019, 177)

¹⁵ Grobler przytacza stanowiska kompromisowe, jak fundherencjonizm czy fallibilizm, które jednak nie wydają się zapewniać ochrony przed opisanymi tutaj problemami.

emocjonalny. Obecnie dominuje relatywizm, pragmatystyczna interpretacja podmiotu poznającego, a także koherencjonistyczna i holistyczna interpretacja wiedzy (Judycki, 1998, 9). Czasy (oceniane jako naiwne) poszukiwania pewności, „w których prawda była traktowana jako coś niezależnego od perspektyw społecznych, historycznych i kulturowych”, się skończyły (tamże). Może jest to jedna z przyczyn wzrostu w ostatnich latach znaczenia przekonań, na których ludzie – często bezwiednie – opierają swoją wiedzę o świecie.

Ciekawym zagadnieniem jest omówiona przez Adama Groblera (2019) kwestia prawdziwości bądź fałszywości wiedzy naukowej. Pokazuje on trudności epistemologiczne, związane z jasnym przypisaniem wiedzy naukowej warunkowi prawdziwości (a więc możliwości bycia wiedzą), wiele zależy bowiem od kontekstu, od wiedzy zastanej, od zakwestionowania presupozycji zdań nauki np. w wyniku „napływu nowych świadectw” (tamże, 171-176). Rozważania te skłoniły mnie do zastanowienia się nad konsekwencjami wieloparadygmatyczności w naukach społecznych, która pozwala na łączenie często przestarzałych, nieaktualnych bądź wręcz obalonych teorii, których części teoretycznie nadal mogą być aktualne w konkretnych kontekstach, przy odpowiednim podejściu i różnych innych jeszcze obwarowaniach¹⁶.

Zadaniem filozoficznej teorii poznania jest m.in. „analiza różnych sposobów uprawomocniania przekonań, wydzielenie ich odmian oraz udzielanie odpowiedzi na pytanie, które z nich są ‘dobre’, tzn. prowadzą do prawdy, a które nie” (Judycki, 1998, 1). Obawiam się jednak, że analizy te, przynajmniej w najbliższym czasie, nie wpłyną znacząco na podejście ludzi, w tym nauczycieli do własnych przekonań, ani też na zakres wpływu tychże na ich zachowania¹⁷. Najsilniejszą bronią, mogącą uchronić nas, w praktyce dnia codziennego, przed niechcianymi konsekwencjami uproszczeń dokonywanych np. w oparciu o przekonania (zwłaszcza te nieuświadomione) wydaje się być refleksja podmiotu poznającego¹⁸. Jolanta Szempruch (2013) zauważa, że

¹⁶ Np. co do zasady wzmocnienia behawioralne odnoszą skutek w niektórych sytuacjach i wydają się świetnie pasować do „skrojonej pod obserwowalne efekty” edukacji, nie można więc wszystkim mniemaniom na behawioryzmie opartym zarzucić fałszywości i braku uzasadnienia.

¹⁷ Ciekawsze i bardziej praktyczne podejście wydaje się reprezentować Marek Hetmański (2007), pokazując że w życiu codziennym będziemy raczej sięgać do zwyczajów oraz praktyki dnia codziennego oceniania i wartościowania (tamże, 20-21).

¹⁸ Grobler opisuje jednak pułapki związane z internalizmem, czyli uzasadnieniem dostępnym podmiotowi poznającemu w refleksji (tenże, 2019, 183-184). Często nie pamiętamy bowiem np. źródeł naszych mniemań, a (k)to utracił dostęp w refleksji do uzasadnienia jakiegoś mniemania, ten utracił samo uzasadnienie” (tamże, 184). Częściowo chronić przed tym problemem może ewidencjalizm, który

autorefleksja nauczyciela „otwiera dostęp do źródeł mitów w jego myśleniu, pozwala odsłonić zakorzenione stereotypy, ujawnić i zrozumieć przyczyny wewnętrznych napięć i frustracji” (tamże, 98).

Podsumowując powyższe rozważania i osadzając je w kontekście pracy nauczyciela, należy zauważyć, że treści przekonań epistemologicznych osadzone są zawsze w szerszym kontekście pozostałych przekonań (oraz wiedzy o świecie), z którymi wchodzi w interakcje, są od nich uzależnione, wzmacniane bądź wybudzane w określonych okolicznościach, w określonych sytuacjach. Przekonania pomagają zrozumieć świat, wpływając na to, jak nowe informacje są rozumiane i czy są przyjmowane, czy odrzucane. Grupy przekonań zorganizowane wokół przedmiotu lub sytuacji tworzą naszą postawę, która stanowi o podejmowanych działaniach, a także determinuje nasze poznanie. Od nauczyciela, z którego zawodem związany jest wymóg ciągłego doszkalania się i rozwoju, wymaga się pewnej odpowiedzialności za własne poznanie, które powinno być podejmowane także intencjonalnie, a w każdym razie refleksyjnie. Nie można jednak pozostawić poznania przypadkowości zdeterminowanej nieświadomymi na przykład przekonaniami. „Od nauczyciela oczekuje się, aby (...) czynił człowieka otwartym na zmiany i gotowym do kreowania zmian” (Szempruch, 2012, 160), sam powinien więc prezentować tego typu postawę. „Nauczyciel, ujmując problemowo określone sytuacje oraz integrując myślenie i działanie w poszukiwaniu rozwiązań, formułuje własne doraźne teorie, niezależne od teorii naukowych. W ten sposób wypracowuje wiedzę osobistą i własny sposób działania” (Szempruch, 2012, 181). Nauczyciel powinien dostrzegać, że jego własne doświadczenia stanowią „źródła wiedzy niezbędnej w pełnieniu zadań zawodowych” (tamże). Kolejne punkty niniejszego rozdziału poświęcone są pojęciom poznania, wiedzy i nauczyciela.

1.3. Wiedza i poznanie

„Wiedza stanowi rodzaj kluczowego terminu rzutującego na kształt edukacji szkolnej”, wpływając „na sposób formułowania edukacyjnych celów i sposobów ich realizowania” (Nowak-Łojewska, 2011, 6). Wiedza jest tzw. „pojęciem rodzinnym i jako takie nie dozwala na jednoznaczną definicję¹⁹ (tzn. definicję unikającą pomysłowych kontrprzykładów)” (Judycki, 1998, 3). Sam termin używany jest w

dopuszcza rezygnację „z wymogu dostępności uzasadnienia w refleksji”, o ile źródło zostało „zarejestrowane w (...) podświadomości (...)” (tamże), co w żaden sposób nie rozwiązuje problemu.

¹⁹ Jest to pojęcie elementarne, „każdy wie, czym wiedza jest” (Dylak, 2013, 137).

pedagogice „zazwyczaj intuicyjnie, jako rodzaj skrótu myślowego” (Klus-Stańska, 2012, 95). Wśród trudności wpływających na zdefiniowanie pojęcia, Klus-Stańska wymienia m.in.: definiowanie wiedzy zarówno jako konstruktu społecznego, jak indywidualnego; zamienność terminu z pokrewnymi mu, jak „wiadomości”, „informacje” czy „poznanie”; dominacja orientacji pragmatycznej, w której mówi się o „prawdziwości” wiedzy bądź sprawności procesów poznawczych; brak badań funkcjonalnych i odnoszących się do bardziej uogólnionego rozumienia wiedzy (tamże, 96-97). „Wiedzę należy (...) uznać za kategorię rozmytą, zależną od kulturowego kontekstu, niepoddającą się precyzyjnemu definiowaniu” (Zbróg, 2019, 19). Pomimo wielokrotnego podkreślania przez badaczy, że jest ona czymś więcej, niż zasobem informacji, „(p)otocznie za wiedzę uważa się jednak tylko zbiór informacji i umiejętności zdobytych dzięki uczeniu się i doświadczeniu” (tamże).

Platon, demaskując niewiedzę poprzez odpowiedni sposób argumentowania, ujawniał poznawanie samego siebie (wiedza psychologiczna), a także wiedzę na temat samej wiedzy (wiedza epistemologiczna) (Zbróg, 2019, 21). Dla Arystotelesa istotne było z kolei kryterium prawdziwości. Wyróżnił on trzy typy wiedzy: *episteme* – pewną i prawdziwą, *doksa* – probabilistyczną i kontekstualną, oraz *techne* – praktyczną i instrumentalną (tamże). Kartezjusz, jako przedstawiciel racjonalizmu, „zwracał uwagę na myślenie oparte na aksjomatach”, gdzie miarą poznania był rozum. Dla empirystów z kolei „źródłem wiedzy były zmysły” (tamże, 22). Kant oba podejścia - racjonalistyczne z empirystycznym – połączył, uznając „że w poznaniu ważne są wszystkie aspekty, zarówno zmysły, doświadczenie, jak i logiczne rozumowanie” (tamże, 23). Scjentyistyczne podejście do wiedzy zaczęło ustępować na rzecz uznania subiektywnej roli podmiotu poznającego w tworzeniu rzeczywistości. Podejście antypozytywistyczne dopuściło do głosu relatywizm poznania, wpływ aktywności człowieka, doświadczenia i interakcje społeczne.

W monografii poświęconej wiedzy, Agnieszka Nowak-Łojewska (2011) pokazuje zróżnicowanie paradygmatyczne podejścia do wiedzy dychotomicznie, przeciwstawiając te zorientowane konserwatywnie czy redukcjonistycznie, w których wiedza jest uprawomocniona „przez tradycję i związany z nią mechanizm władzy” (tamże, 51), jest czymś obiektywnym, zewnętrznym w stosunku do ucznia i zamkniętym, co może podlegać przekazaniu i dość łatwej weryfikacji, podejściom konstruktywistycznym, w których wiedza stanowi konstrukcję podmiotową, tworzoną indywidualnie, stanowiąc

koncepcję wewnętrzną, otwartą i dynamiczną, tym samym niemożliwą do bezpośredniego przekazania czy prostej weryfikacji czystości jej odtworzenia (tamże, 52-59). Autorka stosuje to dychotomiczne ujęcie także do ukazania podstawowych różnic w ujmowaniu pojęcia m.in. uczenia się, nauczania czy nauczyciela (tamże, 53-54), do których odniosę się w dalszej części niniejszego rozdziału.

Podobny, dychotomiczny podział zastosowali Ernst von Glasersfeld i Paul Cobb (1983). Odwołując się do tradycyjnego podejścia do wiedzy, pokazali oni, że pojęcie poznania bądź poznawania jest w nim *de facto* iluzoryczne – polega bowiem na pasywnym odbieraniu, akceptacji wrażeń „wysyłanych” przez otaczającą nas rzeczywistość (von Glasersfeld, Cobb, 1983, 2). Zakwestionowanie odpowiedniości odwzorowania otaczającej rzeczywistości wprowadziło pojęcie prawdziwości wiedzy i uutorowało drogę do rozmaitych prób jej weryfikowania (tamże, 4). Konstruktivistyczne podejście von Glasersfelda²⁰, odnosi się do wiedzy jako swego rodzaju mapy pokazującej repertuar pojęć, relacji pojęciowych oraz działań lub operacji, które rzeczywistość nam umożliwia - które okazały się wykonalne w dążeniu do naszych celów (von Glasersfeld, 1991, 3). Wiedza, w ujęciu (radykałnego) konstrukttywizmu nie jest przyswajana pasywnie, a aktywnie tworzona przez myślący podmiot, nie jest więc obiektywna, a subiektywna. Tak ujęta wiedza jest więc instrumentalna i opiera się na dwóch celach: biologicznym – przystosowania podmiotu (*adapted-ness*) oraz konceptualnym – dopasowania i wzajemnej kompatybilności struktur pojęciowych tegoż podmiotu (von Glasersfeld, 1991, 4). Poznanie ma przy takim ujęciu charakter przystosowawczy, a jego celem jest organizowanie doświadczenia świata przez poznający podmiot. Poznanie zależy bowiem od tego, jak wiedzę ujmujemy: statycznie, jako twór obiektywny, istniejący poza jednostką czy dynamicznie - jako konstrukt aktywnie tworzony przez jednostkę poznającą.

Argumentów do analizy pojęć wiedza – poznanie dostarczają prace Doroty Klus-Stańskiej (2012). Powiązała ona przekazywanie i konstruowanie wiedzy z (odpowiednio) edukacją monologową i opartą na dialogu, pokazując że sposób rozumienia charakteru wiedzy, wpływa na poznanie, które w środowisku szkolnym przyjmuje postać jednostronnego przekazu bądź wspólnego konstruowania. Osadzając wiedzę w edukacji monologowej, Klus-Stańska (2012) zauważa, że jest ona w tych warunkach bardziej zunifikowana i oczywista, skoncentrowana głównie na elementach pamięciowych,

²⁰ Von Glasersfeld jest przedstawicielem radykałnego konstrukttywizmu.

addytywnych i zhierarchizowanych, które mogą być w dość prosty sposób zweryfikowane przez nauczyciela. Taką wiedzę wystarczy więc przekazać, włożyć do głowy, jakiegokolwiek pytania są nie tyle niepotrzebne, co wręcz niemile widziane. Wiedza dialogowa tymczasem jest bardziej otwarta i wieloaspektowa, oparta na rozumieniu jednostki, samodzielnym konstruowaniu indywidualnych i osobistych znaczeń, które nie poddają się już tak jednoznacznej weryfikacji. Takiej wiedzy przekazać się nie da, wymaga ona bowiem aktywności jednostki ją w swoim umyśle tworzącej²¹. Momentem kluczowym, na który zwraca uwagę i który posłużył za punkt graniczny tych dwóch podejść, był „zwrot interpretacyjny” w naukach społecznych, który nastąpił na początku XX wieku, a który Bruner opisał jako przejście od wyjaśniania do rozumienia, pozwalającego na interpretowanie otaczającej rzeczywistości, dzięki m.in. uznaniu aktywnej roli człowieka w jego procesach poznawczych (Klus-Stańska, 2012, 50-52). Dostrzeżenie aktywnej roli podmiotu połączone było z coraz lepszym rozumieniem tej roli w psychologii (zwłaszcza poznawczej). Kolejne badania potwierdzały konstruktywny charakter czynności poznawczych (tamże, 53). Stało się jasne, że pamięć nie służy do biernego przyswajania napływających informacji, nie tworzy też wiernej kopii otaczającej nas rzeczywistości²². Zamiast tego przeorganizowuje i przekształca w oparciu o własną, wcześniej skonstruowaną, wiedzę, biorąc pod uwagę własne doświadczenia podmiotu, kulturę, w jakiej on się obraca czy cechy środowiska, w jakim dorasta i żyje (Klus-Stańska, 2012, 54-55), odwołując się „do wartości osobistych, przeżyć, emocji indywidualnych, podmiotowych przeświadczeń” (Nowak-Łojewska, 2011, 74).

Kolejną perspektywą analizy relacji wiedza – poznanie jest podejście konstruktywistyczne. Akcentowane są w nim kategorie doświadczeń czy otoczenia człowieka, wpływające na uczenie się i konstruowaną wiedzę (konstruktywizm psychologiczny Piageta, społeczno-kulturowy Jerome’a Brunera, społeczny Lwa Wygotskiego, czy socjologiczny Leonarda Bernsteina). Pozytywistyczny obraz

²¹ Czerepaniak-Walczak (2006) także różnicuje strategie pozyskiwania i użytkowania wiedzy, która „może być podarunkiem otrzymywanym od władzy”, gdzie „jej użytkowanie polega na powtarzaniu i sprawozdawaniu otrzymanych informacji” bądź być „samodzielnie odkrywana, konstruowana i dekonstruowana, angażująca wysiłek intelektualny i emocjonalny, czas i środki, jakimi podmiot dysponuje, a jej użytkowanie prowadzi do tworzenia nowych jakościowo stanów” (tamże, 24).

²² Wiedza z reguły uznawana jest za pojęcie pozytywne, jednak wydaje się, że takie bierne przyswajanie może prowadzić do powstawania wiedzy nie do końca wartościowej, jak wiedza scholastyczna, stereotypowa czy jałowa, które charakteryzuje schematyzm myślenia, czy odtwórcze procesy reprodukcji treści, niewątpliwie ograniczające jej wykorzystanie (Nowak-Łojewska, 2011, 68-69).

poznawczego funkcjonowania człowieka okazał się być nieadekwatny. Wiemy już, że „wiedza jednostki, związana z określoną kategorią doświadczeń” ma ogromny wpływ na proces zapamiętywania (Klus-Stańska, 2012, 56), a więc i uczenia się. Zakwestionowany też został paradygmat wiedzy pewnej, istniejącej na zewnątrz jednostki, ostatecznej i obiektywnie prawdziwej (Nowak-Łojewska, 2011, 73). Antypozytywistyczne teorie wiedzy zakładają, że sposób widzenia świata, a więc i poznanie, zależy od przyjętych przez nas teorii, a co za tym idzie „przedmiotem naszej wiedzy nie są dane zmysłowe, ale byty postulowane przez przyjęte teorie” (Nowak-Łojewska, 2011, 74). W poznaniu zaczęto uwzględniać doświadczenia społeczne i związane z nimi przejmowane przez jednostkę przekonania społeczeństwa, wpływ uczuć oraz intencji jednostki, która jako aktywny podmiot „nadaje sens otaczającej rzeczywistości” (tamże, 76).

To, jak do wiedzy²³ podchodzi nauczyciel, będzie determinowało zarówno jego poznanie, jak i poznanie uczniów. Podejście nauczyciela do wiedzy, do poznania nie muszą się jednak pokrywać z zawodową wiedzą nauczyciela. Wiedza nauczyciela to twór skomplikowany i nie do końca zdefiniowany (może zawierać w sobie podejście do poznania, ale nie musi). Istotną rolę odgrywają w niej też przekonania, o czym piszę w kolejnym punkcie.

1.4. Nauczyciel, wiedza i przekonania

„Badania w dziedzinie nauczycielskiego poznania prowadzone w ostatnich latach rozpoczęły się od śledzenia wiedzy i przekonań istniejących poza praktyką nauczania, lecz wpływających na nią” (Kawecki, 2013, 91). Wiedza jest powiązana z pracą nauczyciela na wielu płaszczyznach: zakresu wiedzy samego nauczyciela, stosunku nauczyciela do wiedzy oraz do jej nabywania przez uczniów. Wiedza nauczyciela „umożliwia mu działanie pedagogiczne, rozumienie rzeczywistości edukacyjnej i samego siebie oraz interpretację rzeczywistości i własnych doświadczeń” (Szempruch, 2013, 79). Ireneusz Kawecki (2009) zauważa, że „(e)piSTEMOLOGIA praktyki nauczycielskiej, dążąc do poznania wiedzy nauczycielskiej, wiele uwagi poświęciła teoriopoznawczej analizie tej wiedzy”²⁴ (tamże, 16). Autor przytoczył kilka funkcjonujących w literaturze modeli

²³ W literaturze wymieniane są różne rodzaje wiedzy (zob. np. Zbróg 2019, Czerepaniak-Walczak 2006, Szempruch 2013, Nowak-Łojewska 2011 czy Klus-Stańska 2012), których przytoczenie przekraczałoby już ramy niniejszej pracy.

²⁴ Autor dodaje przy tym, że analizy te zdeterminowane okazały się być przez formalne orientacje epistemologiczne podzielane przez badaczy, wymieniają tu trzy wykorzystywane w badaniach stanowiska: pozytywistyczne, interpretacyjne i krytyczne (tamże, 17).

wyróżniających rodzaje wiedzy nauczyciela (czy też jej komponenty). Wśród tych określonych np. przez Lee S. Schulmana (1987) znalazły się: wiedza o przedmiocie nauczania oraz dotycząca innych jego treści, wiedza o programie nauczania, o uczących się i ich właściwościach, dotycząca celów edukacyjnych, kontekstu edukacyjnego oraz ogólna wiedza pedagogiczna (Kawecki, 2009, 25). W przytoczonym modelu Paula Ernesta (1989) obok wiedzy o przedmiocie nauczania, jego nauczaniu, organizacji klasy szkolnej i zarządzaniu nauką przedmiotu, kontekście jego nauczania oraz edukacji (ogólnie), znalazły się także przekonania (odnoszące się do istoty przedmiotu oraz modeli jego nauczania i uczenia się) oraz postawy (wobec przedmiotu) (Kawecki, 2009, 26). Ernest badając nauczycieli matematyki zauważył, że nauczyciele posiadający tę samą wiedzę mogą uczyć w różny sposób, a dzieje się tak właśnie z uwagi na ich przekonania i postawy. We wspomnianym przez Kaweckiego modelu wiedzy nauczycielskiej Sally Brown i Donalda McIntyre (1993) badacze zwrócili uwagę na to, że nabywana przez nauczycieli wiedza praktyczna dotycząca nauczania jest efektem ich szkolnych doświadczeń, a nie formalnego przygotowania zawodowego (Kawecki, 2009, 27). Według Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2001), na profesjonalną wiedzę nauczyciela „składa się wiedza o otaczającym świecie, o relacjach ja – świat, o sobie samym (samowiedza nauczyciela)²⁵ (tamże, 21).

W literaturze dotyczącej osoby nauczyciela, jego wiedzy czy metod nauczania widać coraz wyraźniejsze odnoszenie się do kategorii przekonań. Hongying Zheng (2009), analizując badania odnoszące się do nauczycieli języka angielskiego, zauważył, że przekonania nauczycieli są ważnym elementem pozwalającym lepiej zrozumieć ich procesy myślowe, metody nauczania oraz tego, jak uczą się oni nauczać. Przekonania nauczycieli uznane zostały za zagadnienie na tyle istotne, że zaczęły być ujmowane w kształceniu nauczycieli (zob. np., odnoszące się do szkolnych doświadczeń nauczyciela, podejście Lindy Darling-Hammond opisane przez Kaweckiego, 2013, 93-94). Z kolei Helenrose Fives i Michelle Buehl (2012) przeprowadziły kompleksową analizę badań odnoszących się do przekonań nauczycieli, która objęła 627 artykułów (opublikowanych do 2009 roku), co pokazuje skalę zagadnienia (tamże, 471). Niestety analiza ta pokazała także „wszechobecny problem związany z brakiem zgody co do charakteru przekonań nauczycieli” (tamże, 472 – tłum. Jolanta Gałęcka (JG)).

²⁵ W każdym z tych obszarów mieszczą się dwa typy wiedzy: emancypacyjna, praktyczno-moralna oraz techniczna, instrumentalna (tamże, 22).

Opisane modele pokazują niezwykle kompleksowy obraz wiedzy i poznania nauczyciela, w którym ogromną rolę odgrywają ich przekonania. Na wiedzę nauczyciela składają się jego doświadczenia z dzieciństwa (w tym szkoły) oraz z ich własnej praktyki edukacyjnej, formujące się od dzieciństwa przekonania, wiedza nabyta w procesie uczenia się (w tym m.in. wiedza przedmiotowa), trening zawodowy oraz kultura społeczna, w której dorastają i pracują. Przekonania funkcjonują w powiązaniu ze sobą, tworząc swego rodzaju system. Pomimo, że mogą być nieuświadomione, wpływają na nasze zachowania. Często zorganizowane są wokół zagadnienia, sytuacji, determinując nasze poznanie, stoją u podstaw naszych ocen i wartości, i predysponują do konkretnych działań, formując naszą postawę. Badania, które przeprowadziłam miały na celu analizę tego właśnie zjawiska.

Dodatkowym wymiarem, w jaki wiedza nauczyciela wpływa na jego poznanie i wykonywaną przez niego pracę jest stosunek nauczyciela do wiedzy. Według Krzysztofa Rubachy (2000), stanowi on jeden z „modalnych obszarów pełnienia roli nauczyciela”, wpływających na czynniki pełnienia roli (i w efekcie heurystyczne sposoby „rozwiązywania sprzeczności wpisanych w rolę nauczyciela”) (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007, 19-20). Tworząc konstrukt pełnienia roli nauczyciela, usytuował on jego stosunek do wiedzy wśród czynników na nią wpływających (obok stosunku do wartości i ucznia). Opisując z kolei czynniki ten stosunek współtworzące, wymienił: interdyscyplinarność (charakteryzującą „eksploracyjne, dynamiczne podejście do wiedzy”, w którym wiedza jest traktowana bardziej jako proces niż efekt), tolerowanie niezgodności poznawczych (pozwalające „na wolne od lęku eksplorowanie wraz z uczniami rodzących się w procesie nauczania problemów”, stanowiąc też „zachętę do kwestionowania wiedzy, zgłaszania wątpliwości i poznawczej eksploracji wiedzy”) oraz ciekawość poznawczą (określającą „emocjonalne podejście do procesu zdobywania wiedzy”), wskazując raczej na „pozytywny ładunek emocji towarzyszących sytuacjom niepewności poznawczej” oraz „stan ciągłego zdziwienia złożonością świata, który objawia się raczej w stawianiu pytań niż dostarczaniu odpowiedzi” (tamże, 20). Stosunek do wiedzy uzupełnia więc kompleksowość powiązań wiedzy nauczyciela, jego poznania, przekonań i praktyki, mając wpływ na jego podejście do zagadnień nauczania i uczenia się oraz kształtując podejście nauczyciela do nabywania wiedzy przez uczniów, o czym mowa jest w kolejnym punkcie.

1.5. Relacje wiedza, nauczanie i uczenie się

Nauczyciel zarządza wiedzą szkolną „w jej wymiarze jawnym i ukrytym” (Mikiewicz, 2016, 228), stąd też niezwykle ważne jest rozpatrzenie w jakich rolach działają nauczyciele, gdyż pozwoli to zrozumieć, jak rzeczywistość szkolna oddziałuje na uczniów (tamże). Z socjologicznego punktu widzenia, nauczyciel – w perspektywie interpretatywnej – „jest jednym ze współtwórców szkolnej rzeczywistości w interakcji z uczniami” (tamże). Rola nauczyciela zmienia się nie tylko historycznie, ale w zależności od specyfiki organizacji szkoły. W podejściu funkcjonalnym omnipotentny nauczyciel był przede wszystkim przekaznikiem wiedzy szkolnej. W podejściu interpretatywnym – jego władza zależy od „uprawomocnienia nadawanego przez samych uczniów”, „nauczyciel przestaje być modelem albo wzorcem do odtworzenia dla ucznia”, jak to miało miejsce w klasycznej relacji mistrz-uczeń (tamże).

Przeświadczenie o istnieniu obiektywnej wiedzy, którą należało po prostu przekazać i oczekiwać powtórzenia, nie wymagało np. uwzględniania indywidualnych cech podmiotów uczestniczących w edukacji czy osobistej wiedzy ucznia, ani nawet ich aktywnej postawy. Autonomia uczniów była ograniczona bądź nieistniejąca, mieli oni pasywnie (ale posłusznie) przyjmować to, co było w nich „wlewane” (zgodnie z metaforą pustego dzbanka, który nauczyciel zapełniał swoim przekazem). Jednoznaczność danej wiedzy, dawała nauczycielowi prawo do, z jednej strony jej przekazywania jako czegoś istniejącego poza nim, uprawniającego do weryfikacji odtworzenia przekazanej wiedzy w identycznej formie, z drugiej do wymagania od ucznia posłuszeństwa. Uczniowi zaś ta jednoznaczność dawała niejako prawo bądź wręcz zmuszała do przyjęcia pasywnej postawy „pochłaniającej gąbki”, oczekującej podania na tacy zarówno odpowiedzi, jak i ewentualnie możliwych pytań. Dopuszczenie istnienia wielu rzeczywistości, uznanie wartości wiedzy indywidualnej, dynamiczne podejście do jej tworzenia oraz uwzględnienie aktywnej roli podmiotu ją tworzącego, jest z obiektywistycznym podejściem nie do pogodzenia.

W takim dychotomicznym zestawieniu podejść do wiedzy i poznania, różnice wydają się być na tyle oczywiste i wyraźnie widoczne, że połączenie znaczeń i mieszanie pojęć w ramach tych dwóch całkowicie odmiennych paradygmatów nie powinno być możliwe. Z tego też powodu i z uwagi na jego, wydawałoby się, czystość bądź łatwość

poznawczą, podział ten stosowany jest dość często²⁶ (np. Glasersfeld, Nowak-Łojewska, Klus-Stańska, Kwaśnica). Podejście do zagadnień jest tak odmienne, że nawet ci, którzy dopuszczają współlistnienie paradygmatów na gruncie nauk społecznych, zauważają, że dialog między paradygmatami pozytywistycznymi a antypozytywistycznymi jest raczej niemożliwy (Klus-Stańska, 2018, 42). Jednak w sytuacji, w której zewnętrzne uwarunkowania (na których przecież w głównej mierze opierał się behawioryzm), takie jak egzaminy „z klucza” weryfikujące narzuconą podstawę programową, rozliczanie szkół i nauczycieli z jej przerobienia, zastany porządek lekcji, układ klasy czy dynamika zajęć, pozostają w paradygmacie behawiorystycznym, trudno oczekiwać że wewnętrzne nastawienie podmiotów uczestniczących w edukacji stanie się „w pełni” konstruktywistyczne. Zwłaszcza, że podejście konstruktywistyczne dotyczy bardziej tego, co dzieje się wewnątrz podmiotu, a to jest trudniej dostrzegalne. Jak pisze Nowak-Łojewska (2011), w polskiej szkole można wciąż znaleźć „wiele przykładów myślenia funkcjonalistycznego” (tamże, 60), według którego w jednostce należy wyrabiać „poczucie obowiązku i umiejętności koniecznych do pełnienia w przyszłości ról dorosłych” (tamże). Zmiany, które miały miejsce w polskiej szkole były często pozorne (tamże, 61), a wytykane od lat problemy „narzucania jednolitego sposobu myślenia, odczuwania i zachowania” oraz wyrabiania posłuszeństwa, są w niej nadal obecne (tamże).

Wiedza stanowi niestety także fundament sprawowania władzy oraz dominacji (Czerepaniak-Walczak, 2006, 22). Jest ona też „ważnym instrumentem sprawowania (...) kontroli w poszczególnych segmentach życia” (tamże), co niewątpliwie utrudnia przemiany i „rezygnację” z, wydającego się zapewniać solidne podstawy, podejścia obiektywistycznego. „Wiedza zawsze komuś/czemuś służy. Nie jest neutralna, wolna od ideologii i polityki, ale nastawiona na specyficzny interes. Ten interes może być realizowany poprzez edukację” (tamże). Jako przykład realizowania takich interesów autorka podaje ogólnie ustalane standardy wiedzy szkolnej, w których znajdują się m.in. struktury wiedzy „arbitralnie ustalone wymiary czasu przeznaczanego przez uczących się na kontakt z wiedzą i formy kontroli jej przyswojenia”, które przyjmowane są przez podmioty edukacji w sposób mechaniczny i niekwestionowany (tamże, 22-23). Efektem takiego podejścia jest jednak poczucie uczniów braku przygotowania ich przez szkołę

²⁶ Wydaje się on niezwykle wartościowy zwłaszcza na początkowych etapach zapoznawania się z zagadnieniami, do ćwiczeń związanych z weryfikacją własnych przekonań, w które wrośliśmy. Oczywiście pod warunkiem, że dokonywane jest dialogicznie, a nie na zasadzie narzuconego monologu.

„do rozumienia problemów współczesnego świata i jego przemian” oraz do wykształcenia w nich „umiejętności odważnego wyrażania własnych przekonań” (Nowotniak, 2002, 49, 51 za Czerepaniak-Walczak, 2006, 23). Autorka opisuje relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem w paradygmacie zero²⁷, który „wprowadza podziały pomiędzy nauczycielami a uczniami, samymi uczniami, a także oddziela uczniów od wiedzy (nie należy ona do nich, jest obca, cudza; jedyne, co muszą zrobić, to zapamiętać jej fragmenty) oraz wiedzę od działania” (Czerepaniak-Walczak, 2006, 185), przeciwstawiając im „interaktywne, wzajemne, egalitarne relacje uczestników sytuacji edukacyjnych” w paradygmacie krytycznym (tamże, 186).

Wzajemne powiązania wiedzy i nauczania są więc wielostronne: przekonania nauczyciela wpływają na podejście do wiedzy, podejście do wiedzy wpływa na poznanie, poznanie wpływa na wiedzę. Na poznanie wpływa też podejście do nauczania. Ciekawym przykładem powiązania nauczania z wiedzą i uczeniem się, jest koncepcja wielostronnego nauczania-uczenia się Wincentego Okonia, przywołana przez Klus-Stańską (2018). Czterem wyróżnionym składnikom strukturalnym wiedzy autor koncepcji przyporządkował cztery kroki kształcenia, z których każdy prowadził do odmiennej drogi uczenia się:

- opis (jakie coś jest) → asocjacyjny tok kształcenia → uczenie się przez przyswajanie,
- wyjaśnienie (dlaczego coś jest takie, a nie inne) → problemowy tok kształcenia → uczenie się przez odkrywanie,
- ocena (wartości czegoś) → eksponujący tok kształcenia → uczenie się przez przeżywanie,
- norma (pozwalająca działać w określony sposób) → operacyjny tok kształcenia → uczenie się przez działanie (Klus-Stańska, 2018, 70-71).

Wiedza utożsamiana była przez Okonia z treściami kształcenia, czynności nauczyciela miały wpływ na „zapis wiedzy w umyśle ucznia” (tamże, 72). Na związek koncepcji epistemologicznych z metodami nauczania zwracał już uwagę Thomas Kuhn, uznając że metody te „nie tylko nadają cechy wiedzy, ale również rzutują na sposób jej

²⁷ nazwanym tak przez Irę Shor, a oznaczający traktowanie ucznia jako obiektu, który musi być napełniony „sprawnościami, słowami, faktami” – niejako od zera właśnie (Shor, 1992, 200 za Czerepaniak-Walczak, 2006, 185).

zdobywania” (Nowak-Łojewska, 2011, 133). Kolejnym ważnym zagadnieniem jest więc osoba samego nauczyciela oraz jego podejście do nauczania.

1.6. Nauczyciel i nauczanie

Tradycyjne ujęcia roli nauczyciela przewidywały ściśle określone modele jego działania. Prowadziło to do wysokiej unifikacji nauczania (Klus-Stańska, 2012, 62-63). Dokładnie określone czynności podejmowane przez nauczyciela były łatwo weryfikowalne, a jego aktywność „zapewniała” *de facto* nabycie wiedzy przez ucznia. Nauczyciel kierował komunikacją na lekcji, oczekując od uczniów wyrażania „uporządkowanych wcześniej myśli i sądów”, precyzyjnie planował swoją pracę dydaktyczną (np. przygotowując konspekty) (tamże, 64) i miał w zasadzie monopol na posiadanie wiedzy, którą przekazywał uczniom do przyswojenia i dalszej reprodukcji. Założenie monopolu na wiedzę obejmowało przy tym zarówno wartość źródła (nauczyciel) oraz wartość samej wiedzy (najlepsza, jedyna właściwa). Co ciekawe, sam nauczyciel był też niejako w tym ujęciu uwięziony – nie miał wpływu na to, jaką wiedzę ma przekazywać, ani nawet na to, jak ma to robić.

Założenia dydaktyczne różnorodnych podejść mieszczących się w ramach paradygmatów obiektywistycznych szczegółowo opisuje Klus-Stańska (2018):

- W dydaktyce normatywnej – nadrzędna rola nauczyciela, zakładająca możliwość samodzielnej pracy uczniów tylko przy czynnej kierowniczej roli nauczyciela; zasady nauczania określające także aktywność uczniów oraz zakres i trwałość zdobytych przez nich wiadomości, co osiągnęte jest m.in. poprzez zasadę systematyczności i logicznej kolejności (do czego niezbędne są konspekty); dominującą formą lekcji jest pogadanka; (tamże, 66-69).
- W dydaktyce instrukcyjnej – etapowość działań nauczyciela (planowanie, uważne kierowanie lekcją, kontrola/pomiar wyników) sprawującego kierowniczą rolę nad procesem uczenia się; nauczanie polega na dostarczaniu bodźców i odpowiedniej dystrybucji wzmocnień; przebieg lekcji jest zaplanowany i przewidziany w konspekcie; głównym celem jest skuteczność osiągnięcia założonych instytucjonalnie celów; najsłynniejszym przykładem była, oparta na mechanizmie warunkowania instrumentalnego, koncepcja nauczania programowanego (Burrhus, Skinner) obejmująca podział materiału na małe, logicznie

uporządkowane kroki, natychmiastową ocenę każdej odpowiedzi oraz indywidualizację tempa i treści kształcenia (tamże, 84-86).

- W neurodydaktyce – nauczanie jest dopasowane do funkcjonowania mózgu, które w znacznej części determinuje proces uczenia się; nastawienie na maksymalizację uczenia się; zwraca się uwagę na niemożność zewnętrznego sterowania jego pracą np. za pomocą instrukcji, istotność kontekstu społecznego, emocji i zaskoczenia (tamże, 100-101).

W antypozytywistycznym podejściu do nauczania zaczęto uwzględniać osobiste teorie pedagogiczne nauczyciela, efekty jego działań przestały być przewidywalne, a komunikacja stawała się coraz bardziej dialogiczna i bliższa językowi potocznemu (Klus-Stańska, 2012, 65-67). Nauczanie dialogowe zaczęło dopuszczać wielość wersji rozumienia świata, zakłada też nieprzewidywalność efektów podjętych działań, proces uczenia się uwzględnia bowiem zarówno czynniki osobowe podmiotu uczącego się, jak i kontekst społeczny poznawania rzeczywistości (tamże, 77). Nauczyciel miał też podejmować działania mające na celu rozwijanie samodzielności ucznia. Zmiany te jednak nie zachodziły w sposób radykalny. Obecna praktyka szkolna pokazuje, że wciąż obecne są elementy podejścia tradycyjnego, a nauczyciele pełnią niezwykle, w tym także paradygmatycznie, zróżnicowane role.

Kontynuując opis założeń dydaktycznych nauczania w paradygmatach interpretatywno-konstruktywistycznych, Klus-Stańska (2018) podaje:

- W dydaktyce humanistycznej – nauczyciel zostaje zrównany z uczniami, którzy partycypują we współtworzeniu edukacji i tworzy z nimi wspólnotę; podstawą komunikacji z uczniami jest otwarty na różnorodne znaczenia i sposoby rozumienia świata dialog; oparcie się na szacunku do wiedzy osobistej i poglądów uczniów; nauczyciel powinien rozumieć uczniów i być w stanie zidentyfikować ich potrzeby; nauczycielowi nie wolno niczego uczniom narzucać, przymuszać czy instruować, powinien mieć zaufanie do ich decyzji; brak formalnego, uwspólnionego programu nauczania (w ich miejsce spersonalizowane programy uczenia się) (tamże, 119-121).
- W dydaktyce konstruktywistycznej – brak planowania uczenia się uczniów; „stawianie ucznia w sytuacjach problemowych i tworzenie warunków do ich samodzielnego rozwiązywania”; aktywizowanie wiedzy osobistej ucznia;

nauczyciel powinien pozwalać uczniom na samodzielne podejmowanie prób rozwiązania; nauczyciel powinien poznawać sposoby rozumowania uczniów; uznanie istnienia procesów uczenia się zachodzących na poziomie nieświadomym, a więc niekontrolowalnym (tamże, 138-139).

- W dydaktyce konektywistycznej – uwzględnienie potrzeb cyfrowych tubylców: oswojenie z nielinearną wiedzą ze zwielokrotnionych źródeł, pozostawanie w nieustannych interakcjach, wielozadaniowość, wzrost zapotrzebowania na bodźce, zwłaszcza wizualne, hipertekstualność, współtworzenie treści (tamże, 170-171).

W paradygmatach transformatywnych z kolei:

- W dydaktyce krytycznej – podkreślano utrwalanie nierówności społecznych, demaskowano ukryte programy szkolne, manipulacje szkoły, narzucane treści, wykazy efektów kształcenia i ukryte formy przemocy społecznej; nawoływano do zrozumienia swojej przeszłości i aktualnego położenia po to, aby je zmienić (przeciwstawić reprodukcji kulturowej), do emancypacji; krytyce poddano uprzywilejowaną pozycję nauczyciela, jednak zachował on wyeksponowaną funkcję dostarczyciela „impulsów do zmiany nawykowego myślenia uczniów” i demaskatora nierówności, co wiązało się z ciągłym automonitoringiem i samooceną własnych zachowań, komunikatów, wdrażanych strategii (rola transformatywnego intelektualisty); programy nauczania osadzano w kontekście społeczno-politycznym, a kluczowym warunkiem autentycznej edukacji stał się dialog powiązany z ideą głębokich zmian (Freire); alfabetyzacja krytyczna głównym celem kształcenia; zajmowanie się społecznie ważnymi zagadnieniami; włączanie treści przez szkołę wykluczanych (uświadamianie dokonywanych, co do treści nauczania, wyborów); zmiana reguł komunikacji na lekcji – wymiana zamiast przekazu, język pełen pasji; branie pod uwagę tego, jak uczniowie rozumieją świat; zainteresowanie lokalnym środowiskiem (tamże, 197-214).
- W dydaktyce libertariańskiej – różnorodne, (dobro)wolne szkoły, uzależnione „od inicjatywy członków społeczności, poddawane osobistym wyborom”; zanegowanie jakichkolwiek uniwersalnych metod jako sposobu działania nauczyciela (współpracujący towarzysz); wolność główną idea i celem wychowania (szkoła Summerhill); nawoływanie do deskolaryzacji

społeczeństwa; edukacja domowa; nacisk na aspekty socjalizacyjno-wychowawcze; „dopasowywanie programu i metod nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci”, opieranie kształcenia „na zasobach dziecka, jego doświadczeniach i jego mocnych stronach”; pozbawienie organizacji dnia dziecka sztywności; oscylowanie pomiędzy indywidualizmem a wspólnotowością; kontekstowy charakter pracy nauczyciela uzależniony od jego indywidualnych preferencji, cech czy stylu pracy; dzielenie się i wymiana wiedzy (nie przekaz); umiejętność powstrzymywania się od interwencji i rozpoznawania motywów właściwych uczniom; zapewnienie opieki – rozbudowane wsparcie emocjonalne (tamże, 225-257)²⁸;

Szempruch (2013) opisując rozwój polskiej myśli pedeutologicznej w XX wieku wskazała swego rodzaju ewolucję istotnych cech osobowości nauczyciela, od wskazywania na jego duszę, instynkt czy talent, po przesunięcie przez Stanisława Dobrowolskiego punktu ciężkości na cechy umysłu potrzebne nauczycielowi, eksponujące „tezę o rozstrzygającej roli wiedzy i umiejętności nauczyciela w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej” (tamże, 25). W innej swojej publikacji autorka zdaje się pokazywać, że dychotomiczność niewspółgrających ze sobą paradygmatów może stanowić swego rodzaju spektrum funkcjonowania nauczyciela:

„Właściwe rozumienie funkcji i zadań zależy od stanu świadomości nauczycieli i ich cech – właściwości osobowościowych. Funkcje i zadania współczesnego nauczyciela ewoluują od transmisji wiedzy i dominacji urabiania człowieka w kierunku uczenia samodzielności intelektualnej (Kwiatkowska, 2008, 41-45 za Szempruch, 2012, 177), oscylując w granicach:

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej,
- od sterowania do inspirowania rozwoju,
- od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy,
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji,
- od alternatywy do dialogu” (Szempruch, 2012, 177).

²⁸ Ciekawe dla mnie było także to, jak wiele zróżnicowanych aspektów obejmuje każda z dydaktyk antypozytywistycznych, w porównaniu z tymi nastawionymi obiektywistycznie, które można często scharakteryzować w kilku zdaniach.

Podobnie (osiowo) nowe orientacje pedagogiki konstruktywistycznej (za Horstem Siebertem) pokazał Hans Berner (2015):

- od lekkiej różnicy prawidłowy/fałszywy do głównej różnicy istotności i wykonalności;
- od normatywności do interpretatywności i refleksyjności;
- od przekazywania wiedzy i prawdy do inscenizacji perturbacji i metaobserwacji;
- od odzwierciedlenia świata do tworzenia rzeczywistości;
- od standaryzacji do pojmowania różnic i przeformułowywania;
- od homogeniczności do pluralizmu;
- od wychowania i wykwalifikowania do samosterowania i autoodniesienia;
- od dydaktyki pouczania do dydaktyki umożliwiania” (Berner, 2015, 243).

Glaserfeld, którego podejście nawiązuje do przyjętego w pracy toku myślenia, odróżnił nauczanie (podejście konstruktywistyczne) – skupione na (co do zasady niewidocznym²⁹) rozumieniu ucznia od treningu (podejście tradycyjne) – skoncentrowanego na obserwowalnych działaniach czy zachowaniach osoby trenowanej (Glaserfeld, 1991, 4). Odniósł się też do braku możliwości przekazania wiedzy za pomocą słów (języka)³⁰, zwracając uwagę na to, że wiedza – będąc siecią struktur koncepcyjnych – wymaga utworzenia przez podmiot poznający. Podkreślił także społeczny charakter nauczania, które zawsze ma na celu wywarcie wpływu na innych, przeciwstawiając temu niejako uczenie się – stanowiące prywatną aktywność zachodzącą w głowie osoby uczącej się. Tym samym nauczyciel powinien mieć pewne pojęcie o tym, jakie koncepcje znane są jego uczniom i w jakich relacjach one ze sobą pozostają (jak się do siebie odnoszą) (tamże). Glaserfeld skrytykował też behawiorystyczne podejście

²⁹ Nauczający nauczyciel może więc jedynie wnioskować o rozumieniu uczniów z ich wypowiedzi i zachowań. Wnioski tego typu będą jednak zawsze niepewne. Z kolei rozumienie w ujęciu konstruktywistycznym jest jedynie swego rodzaju kompatybilnością, a nie identycznością (tożsamością) koncepcji czy konstrukcji myślowych. Wystarczy więc, że rozumienie ucznia pasuje w sensie, nie napotyka na ograniczenia reprezentacji rozumienia nauczyciela. Powtarzanie tego, co powiedział nauczyciel bądź zostało podane w podręczniku nie stanowi o takiej kompatybilności. Można tu sobie jednak łatwo wyobrazić, że im bardziej sztywne są koncepcje nauczyciela czy jego konstrukcje pojęciowe, tym łatwiej uczeń będzie napotykał na ograniczenia.

³⁰ Nauczyciel może tu co najwyżej odwoływać się do istniejących u poszczególnych uczniów reprezentacji doświadczeń, które kojarzone są z danym słowem bądź ich kombinacją. Takie podejście wymaga oczywiście uprzedniego poznania uczniów i zbudowania sobie jak adekwatnych modeli ich struktur koncepcyjnych. W podejściu takim niezwykle ważne stają się też wszelkie nieporozumienia czy błędy uczniów, gdyż wskazują one na sposób ich myślenia (von Glaserfeld, 1991, 5).

nauczyciela opierające się na wzmocnieniach, dowodząc że pochwała (czy też ocena) nie stanowi odpowiedniej dla ucznia informacji zwrotnej odnoszącej się do tego, dlaczego to akurat zachowanie (odpowiedź) było właściwe, a tym samym nie wytwarza u ucznia chęci zrozumienia, która w perspektywie pozwoliłaby mu w przyszłości poszukiwać rozwiązań czy zająć się jakimikolwiek nowymi zagadnieniami (von Glasersfeld, 1991, 7). Opisując nauczyciela, który jego samego zainspirował podał jego entuzjazm, cierpliwość oraz brak udawania, że posiadał wszystkie odpowiedzi, jako cechy, które tę inspirację umożliwiły (tamże).

Gert Biesta (2013) także zwrócił uwagę na podejście do języka i komunikacji w procesie nauczania, podkreślając że traktowanie języka jako środka transportu zbitek (*chunks*) informacji „gwarantuje” iluzoryczne bezpieczeństwo (które w swej istocie jest niebezpieczne), podczas gdy traktowanie komunikacji jako generatywnego procesu partycypacji (*generative process of participation*), poprzez który szeroko rozumiane przedmioty (tej komunikacji) są współlniane, sprawia że proces ten – będąc otwartym – niesie wprawdzie ze sobą ryzyko, ale - jak stanowi to sam tytuł³¹ – ryzyko piękne w swej istocie (tamże, 43). Przy tym, tylko to drugie podejście zachowuje dialogiczny potencjał komunikacji (tamże).

Autorki podręcznika *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze* – Maria Ledzińska i Ewa Czerniawska (2011) uważają, że „nie ma jednoznacznych, uniwersalnych recept „na nauczanie”. Zasadnicze dla pracy nauczyciela jest nabycie wysokiego poziomu świadomości na temat istoty procesów uczenia się i nauczania oraz czynników determinujących ich efektywność. Stanowi to podstawę refleksji nad własnymi sposobami postępowania” (tamże, 16). Zdaniem autorek podstawowym celem nauczania jest wspieranie rozwoju samoregulacji (tamże, 167). Z kolei, w ujęciu psychologii społecznej, nauczanie jest procesem, na który składają się interakcje. Jego celem nadrzędnym jest „jest zwiększenie wiedzy, umiejętności i rozumienia u uczniów, natomiast celami pomocniczymi są zwiększenie motywacji i zainteresowań, a także utrzymanie porządku i dyscypliny” (Karkowska, 2005, 46).

Według filozoficznego ujęcia Adolfa E. Szołtyska (2019), nauczanie to „kształtowanie atrybutów umysłu”, które poprzedzone być powinno rozpoznaniem predyspozycji ucznia „do nauczania na określonym poziomie” (tamże, 64), gdyż

³¹ *The Beautiful Risk of Education* – piękne ryzyko edukacji.

„[p]rawidłowe nauczanie jako kształtowanie umysłu jest możliwe w ramach ujawnionych predyspozycji struktur wrodzonych”, a ich pominięcie powoduje, że nauczanie jest „przypadkowe i szkodliwe dla formacji umysłowej młodego człowieka” (tamże). Szołtysek nawołuje do odróżniania w nauczaniu m.in. „nabywania wiedzy naukowej od nabywania wiedzy potocznej”, „kształtowania nabywanej wiedzy od kształtowania nabywanych umiejętności” oraz „kształtowania myślenia od kształtowania myśli” uznając to pierwsze za kształtowanie procesu, drugie zaś - przedmiotu (tamże, 65).

To, jak do nauczania podejdzie nauczyciel, ma istotne znaczenie. W świecie szkoły nauczyciel ma pozycję kluczową – „od niego zależy w dużym stopniu, jak będzie przebiegała lekcja, jakie relacje z uczniami zostają ustanowione, jak będzie reagował na zachowanie podopiecznych i w związku z tym, jakie efekty może przynieść proces dydaktyczny” (Mikiewicz, 2016, 231). Nauczyciel ma wpływ na „kształcenie, wychowanie i rozwój” uczniów, jest „źródłem wiedzy i wartości etycznych oraz doświadczenia społecznego i życiowego, wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój”³² (Szempruch, 2013, 83). Jest on „osobą profesjonalnie przygotowaną do wypełniania funkcji i zadań zawodowych, a szczególnie do planowania, organizacji i ewaluacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, młodzieżą lub osobami dorosłymi, do współpracy ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi i środowiskiem lokalnym oraz do ustawicznego rozwoju zawodowego i osobistego” (tamże, 84). Wiare we wpływ nauczyciela-intelektualisty, „dzięki własnej jakości i odnajdywaniu się w wielości edukacyjnej”, na mentalność społeczeństwa wyraziła Joanna Rutkowiak (1995), opracowując dla nich pedagogiczną mapę pulsujących kategorii (tamże, 9), podkreślając jednak potrzebę ich samoświadomości oraz konieczność krytycznego rozpoznawania ideologii (Rutkowiak, 1995a, 43).

Szempruch (2012) opisując role nauczycieli potrzebnych współczesnej szkole, wymienia: przewodnika, tłumacza, badacza, refleksyjnego praktyka, nauczyciela wyemancypowanego, transformatywnego intelektualistę i postpozytywistycznego praktyka, podkreślając ich krytyczne atrybuty, wrażliwość, kompetencje³³, refleksyjność i otwartość na podmiotowość ucznia (tamże, 179-185). Nauczyciele tacy często współtworzą swoją praktykę edukacyjną. Transformatywny intelektualista jest m.in.

³² opis za Czesławem Banachem (2004, 548).

³³ Bardzo interesującą definicję kompetencji podała Czerepaniak-Walczak (1997), ujmując ja jako harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (tamże, 88), przypisując różnorodne kompetencje do poszczególnych ról nauczyciela.

„podmiotem własnej praktyki” (z przewagą krytycznej refleksji nad działaniami rutynowymi), „uczy się, jak się uczyć, i przygotowuje się do ustawicznego doskonalenia się; opanowuje znajomość procesu odkrywania i tworzenia wiedzy połączoną ze znajomością metodologii nauczanej dyscypliny i nauk o edukacji” (tamże, 182). Nauczyciel taki jest nastawiony na rozwój krytycyzmu ucznia, a nie przekazanie mu „społecznie uznanego zasobu wiedzy” (tamże, 183). Z kolei pospozytywistyczny praktyk nastawiony jest m.in. na aktywizowanie uczniów, rozwój samodzielności myślenia, otwartość na różnice kulturowe oraz dialog z uczniami, a także uwzględnianie „emocjonalnej strony kontaktów z uczniem” (tamże, 184).

W swojej publikacji z 2013 roku, Szempruch przedstawia ewolucję funkcji zawodowych nauczyciela „od transmisji wiedzy i dominacji „urabiania” człowieka w kierunku uczenia samodzielności intelektualnej”³⁴, poszukiwania i tworzenia wiedzy, stymulowania i inspirowania rozwoju, równowagi świata myśli i uczuć w edukacji, dialogu, empatii i negocjacji oraz podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela, gdzie eksponowane jest znaczenie „funkcji wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych”, a „nauczyciel wspiera indywidualną odpowiedzialność ucznia” (tamże, 96-97). Autorka podkreśla konieczność ciągłego doskonalenia się, bycia wrażliwym, posiadania wyobraźni oraz podejmowania ciągłej refleksji nad sobą i światem (tamże, 98).

„Rola nauczyciela polega zatem na rozpoznaniu własnego stylu nauczania i stylów uczenia się uczniów oraz na takim organizowaniu nauczania, aby z jednej strony uwzględniało prezentowane przez większość uczniów style uczenia się, a z drugiej wspomagało ich w przechodzeniu na wyższy etap rozwoju umiejętności samoregulacji” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 240). „[P]odstawowe zadanie nauczyciela na początku XXI wieku polega na wyposażeniu uczniów w narzędzia poznawcze niezbędne dla dalszego samodzielnego kształcenia.” „[N]auczyciel powinien pomagać uczniom w nabywaniu koncepcji uczenia się jako konstruowania wiedzy we własnym umyśle, w budowaniu motywacji poznawczej (ewentualnie praktycznej), w nabywaniu i stosowaniu głębokich strategii poznawczych oraz w przejmowaniu odpowiedzialności za regulację uczenia się” (tamże).

³⁴ (za Kwiatkowską (2008, 41-45) oraz Banachem (2004, 303)).

Samodzielne zdobywanie wiedzy było celem kształcenia chociażby dla Jana Jakuba Rousseau (1762), który z jednej strony dążył do zapewnienia jednostce pełnej autonomii (rozwoju zgodnego z naturą), z drugiej jednak sugerował zewnętrzne sterowanie (byle było ono ukryte – niezauważalne dla podmiotu uczącego się). Ciekawą koncepcję „pozwalania na uczenie się” przedstawił natomiast Martin Heidegger (1968), stwierdzając że nauczanie jest trudniejsze od uczenia się, gdyż wymaga od (prawdziwego) nauczyciela pozwolenia na uczenie się (*lernen lassen* lub *letting learn*) (tamże, 15). Heidegger zauważył przy tym, że z reguły zachowanie nauczyciela powoduje, że niczego się od niego nie uczymy - samo zdobywanie użytecznych informacji oznacza bowiem brak jakiegokolwiek uczenia się (tamże).

„Nauczyciel jest personifikacją instytucji, to on zarządza czasem, wiedzą i oceną. To od jego sposobów odgrywania roli zależy to, w jaki sposób uczniowie będą dopasowywać się do sytuacji szkolnej. Oczekiwania nauczyciela są wskazywane jako jeden z głównych czynników warunkujących osiągnięcia szkolne uczniów” (Mikiewicz, 2016, 232). „Od nauczyciela oczekuje się, że będzie nauczał, a nie opowiadał historyjki luźno związane z tematem” (Janowski, 1998, 83). Andrzej Janowski przytoczył wyniki badań Roya Nasha (1976), opisując oczekiwania uczniów wobec nauczyciela (Janowski, 1998, 82-83). Według brytyjskich 12-latków nauczanie powinno powodować, że się uczą oraz powodować, że umieją. Uczniowie nie potrafili jednak określić aspektów samego nauczania, które mogłyby wywołać takie rezultaty, jednocześnie uznając za nauczanie „operowanie faktami i konkretnymi wiadomościami” (tamże, 83). „[O]bowiązkiem nauczyciela jest również wytłumaczyć to, co trudne”, a niekoniecznie namawiać uczniów by „sami zrozumieli i przerobili jakiś fragment” (tamże). Innymi, wymienionymi przez Janowskiego aspektami nauczania, były też utrzymywanie porządku, interesujący sposób prowadzenia zajęć, bycie sprawiedliwym i przyjaznym.

Wśród najważniejszych cech i dyspozycji dobrego nauczyciela w ocenach uczniów badanych przez Magdę Karkowską (2005) pojawiły się z kolei cierpliwość, duża wiedza merytoryczna, wyrozumiałość, służenie pomocą i poświęcanie czasu, rozwijanie zainteresowań uczniów oraz uczenie samodzielnego myślenia i dostrzeganie w uczniu osoby, nie anonimowego członka grupy (tamże, 139). Być może więc wpływ czasu i związane z nim nieco inne doświadczenia uczniów zarówno w szkole, jak i poza nią sprawiły, że oczekiwali oni od nauczyciela już innej, bardziej podmiotowo i rozwojowo nakierowanej postawy, ale też wymagającej więcej aktywności po stronie samych

uczniów. W znalezionych w Internecie badaniach, Joanna Augustyniak (2017), wśród najistotniejszych dla uczniów cech nauczyciela, przytacza sprawiedliwe ocenianie wiedzy i umiejętności ucznia, jasne i zrozumiałe tłumaczenie zagadnień na lekcji, możliwość zwrócenia się do niego o pomoc oraz tolerancyjność nauczyciela (tamże, 147).

Horst Siebert zauważył (1998), że „(w)szyscy jesteśmy zdolni do nauki, ale nie dajemy się pouczać; nie uczymy się, kiedy powinniśmy się uczyć, ale wtedy gdy chcemy się uczyć;” (Berner, 2015, 243). Czy w takim razie nauczyciel ma jakikolwiek wpływ na uczenie się uczniów?

1.7. Uczenie się

Uczenie się, w przeciwieństwie do nauczania, zawiera zaimek zwrotny „się”, który oznacza aktywność samego podmiotu i jego własną sprawczość. Według Furtha (1975, 1987) zdolność uczenia się leży w naturze ludzkiej i jest bezpośrednio powiązana z rozwojem podstawowych funkcji życiowych, ma więc podłoże libidalne, gdyż jest bezpośrednio związana ze spełnieniem życiowym, współistniejąc z pożądaniem. Czy w takim razie nauczyciel jest w ogóle uczniowi potrzebny do tego, aby się uczyć?

Ledzińska i Czerniawska (2011) przywołują potoczne rozumienie uczenia się jako „czynności podejmowane celowo przez osobę uczącą się w celu nauczenia się nowych umiejętności lub treści” (tamże, 26). Definicje psychologiczne są już dużo bardziej zróżnicowane, jednak zdają się przede wszystkim zwracać uwagę na procesowy charakter uczenia się, którego efektem są zazwyczaj mniej lub bardziej trwałe zmiany.

Parlament Europejski, definiując w roku 2006³⁵ umiejętność uczenia się, podkreślił zdolność do konsekwentnego realizowania tego procesu, umiejętność jego organizowania („w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach”), świadomość zarówno samego procesu, jak i potrzeb z nim związanych, „identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się”³⁶ (L 394/16, pkt. 5). W roku

³⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE 2006/962/WE).

³⁶ Do kluczowych czynników w rozwinięciu kompetencji uczenia się zaliczając motywację i wiarę we własne możliwości, a do cech konstytutywnych – niezbędną wiedzę, umiejętności oraz postawy (wymagając „od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia”) (tamże).

2018³⁷ kompetencje w zakresie umiejętności uczenia się połączone zostały z kompetencjami osobistymi i społecznymi. W definicji podkreślono tym razem m.in. zdolność do autorefleksji, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się (C 189/10, pkt. 5). Umiejętność uczenia się spleciona została m.in. ze zdolnościami radzenia sobie z niepewnością i złożonością oraz wspieraniem swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego, a także odczuwaniem empatii (tamże). Uwzględniono relacje międzyludzkie, rozumienie zasad postępowania i porozumiewania się w zróżnicowanych środowiskach społecznych (tamże). Za istotną w kompetencji w zakresie umiejętności uczenia się uznana została także znajomość elementów zdrowia psychicznego i fizycznego oraz zdrowego stylu życia (tamże)³⁸.

Jak widać, do uczenia się podchodzić można w najrozmaitszy sposób. Według Thomasa Kuhna (2001) „przyjęte paradygmaty kształtują sposób widzenia świata, który poparty przykładami, rzutuje na interpretację danych zmysłowych”, „z przyjętymi paradygmatami wiąże się określony system wartości” (za Nowak-Łojewska, 2011, 121). Założenia dydaktyczne osadzonego w odmiennych paradygmatach uczenia się zostały dogłębnie scharakteryzowane przez Klus-Stańską (2018). Widać z nich, że stanowią one niejako lustrzane odbicie założeń procesu nauczania. Natura uczenia się pojmowana jest w różny sposób w zależności np. od paradygmatu dydaktycznego i modelu szkoły. W dydaktyce normatywnej „uczenie się jest skutkiem nauczania”, ponadto „przyjmuje się, że uczenie się spontaniczne, odbywające się poza kontrolą (...) nauczyciela, jest nieznaczące dla efektów szkolnych (...)” (tamże, 69). „W paradygmacie instrukcyjnym zakłada się przewidywalność i obserwowalność zachowań związanych z uczeniem się” (tamże, 84), z czym związane jest przekonanie o możliwości zaplanowania skutecznego procesu uczenia się. Z kolei w paradygmacie humanistycznym „powodzenie uczenia się zależy od dobrego samopoczucia ucznia (*wellbeing*) i jego poczucia własnej wartości” (tamże, 120). Dydaktyka konstruktywistyczna zakłada, że dokładnego procesu uczenia się nie da się zaplanować, proces ten jest bowiem silnie zindywidualizowany, a uczenie się - „wyzwalane przez konflikt poznawczy” (tamże, 138).

³⁷ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dz. U. UE 2018/C 189/01)

³⁸ Zalecenia te zawierają także wskazówki odnoszące się do różnych podejść do uczenia się i różnych środowisk edukacyjnych.

Uczenie się w rozumieniu szkoły tradycyjnej stanowi „opanowywanie zorganizowanego materiału nauczania (głównie faktów i poglądów), w rozumieniu szkoły progresywistycznej – to (często wspólne) rozwiązywanie problemów. Redukcjonistycznie rozumiane uczenie się ograniczało jego skutki do „względnie trwałych zmian w zachowaniu wynikających z doświadczenia” (Klus-Stańska, 2012, 63), które wywoływane być miały głównie dzięki opracowanemu systemowi wzmocnień (Nowak-Łojewska, 2011, 80). Mechanistyczne ujęcie tego procesu zakładało wywołanie przyrostu wiedzy w efekcie stosowanych przez nauczyciela bodźców (tamże, 82). Dwa rodzaje warunkowania – klasyczne i instrumentalne - uważane były za tożsame z uczeniem się (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 31). Czynniki wewnętrzne nie były brane pod uwagę. Można by więc powiedzieć, że proszek mięsny czy karma (dla szczura) były równie istotne dla procesów uczenia się, co ocena, czy pochwała nauczyciela. Badania dokonywane były bowiem głównie na zwierzętach, a ich wyniki „przepisywane” niejako na zachowania ludzi.

Wspomniany już „zwrot interpretacyjny” przyniósł m.in. uwzględnienie aktywności podmiotu uczącego się, jego rolę w konstruowaniu własnej wiedzy oraz wpływ doświadczeń osobistych osoby uczącej się. Zmiana dokonująca się u podmiotu uczącego się zaczęła dotyczyć jego systemu wiedzy, a nie zachowania. Jego aktywna rola wiązała się też z uwzględnieniem roli motywacji (Nowak-Łojewska, 2011, 83-84). Na wpływ wcześniejszej wiedzy na przebieg kolejnego uczenia się zwrócili uwagę Frederic Bartlett i Edward Tolman (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 37). Zaczęto też zwracać uwagę na wpływ kultury, społeczeństwa (Lew Wygotski, Jerome Bruner), interakcji z innymi ludźmi (Albert Bandura), związane z dojrzewaniem stadium rozwoju poznawczego oraz wewnętrzne procesy zachodzące w podmiocie uczącym się (Jean Piaget). Piaget oparł uczenie się na procesie równoważenia (w którym podmiot przystosowuje siebie do środowiska i dopasowuje środowiska do siebie), poprzez przekształcanie nowych informacji, włączanie ich do istniejących struktur bądź dopasowywanie samych struktur. Przybierające różne formy schematy poznawcze przekładają się na różnice w rozumieniu. Bruner zwrócił uwagę na to, że osoba ucząca się, konstruując swoją wiedzę, wykracza poza dostarczone informacje (Nowak-Łojewska, 2011, 85), co przypomina myślenie transgresyjne Knuda Illerisa (którego teorii omówiłam szerzej w dalszej części tego punktu). Bruner wyróżnił też trzy sposoby przetwarzania doświadczenia w formie wewnętrznej reprezentacji opartej na: reakcji ruchowej/działaniu (enaktywne),

kształtowaniu wyobrażeń (ikoniczne) oraz tworzonej za pomocą słów i symboli (symboliczne), zwracając przy okazji uwagę na związek uczenia się i rozwoju człowieka (1978). Zarówno on, jak i von Glasersfeld zwrócili też uwagę na istotną rolę motywacji.

Od czasów Ebbinghaus'a zwracano też uwagę na istotną rolę pamięci w procesie uczenia się. Modele strukturalne, porównujące pamięć do magazynu zaczęły być zastępowane modelami procesualnymi, które rozpatrywały ją jako proces, w którym głębokość przetwarzania wpływała na siłę śladu pamięciowego (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 43-47). Analizy związków pamięci i procesu uczenia się doprowadziły do wniosku, że uczenie się, oprócz przyrostu wiedzy (zmian ilościowych) prowadzi do reorganizacji struktur poznawczych, powstawania nowych struktur i rozpadu niektórych wcześniejszych (zmiany jakościowe) (tamże, 49). Tym samym zwrócono uwagę na to, że równie istotne, co uczenie się jest „oduczanie się”, umożliwiające lepsze dopasowanie istniejących struktur do otaczającego świata. Istotne stały się też strategie dostępu do własnej wiedzy i sposobów jej wykorzystania (Siegler, 1983 za Ledzińska, Czerniawska, 2011, 50). Zaczęto podkreślać wagę wiedzy i umiejętności metapoznawczych. W stosunku do deklaratywnej wiedzy metakognitywnej, umiejętności metakognitywne, związane z pamięcią proceduralną, stanowią bardziej złożone kompetencje poznawcze i istotną część samoregulacji (tamże, 59)³⁹. Jak zauważyły autorki: „(u)czniowie przeważnie dość szybko zapominają wiele treści szczegółowych przekazywanych im w szkole i poprzestają na ogólnych prawidłowościach. Możemy jednak i powinniśmy dać im dobre „narzędzia” do samodzielnego zdobywania wiedzy w przyszłości. Takimi niezastąpionymi narzędziami są umiejętności samodzielnego uczenia się. To jest podstawowe przesłanie konstruktywistycznego podejścia do uczenia się i nauczania” (tamże, 16).

Von Glasersfeld (którego podejście do nauczania omówiłam nieco wcześniej), opisując konstruktywistyczne podejście do uczenia się, podkreślił wagę rozumienia oraz konieczność przesunięcia akcentu z „poprawnego” (*correct*) replikowania tego, co robi nauczyciel na odpowiednią (udaną – *successful*) organizację własnego doświadczenia (von Glasersfeld, 1983, 7). Bazując na przykładzie wiedzy matematycznej, von

³⁹ „Istotą metapoznania pozostaje świadoma aktywność człowieka, oparta na intencjonalnym wyborze celów, planowaniu działań oraz kontroli realizacji zamiarów” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 59). Kluczową rolę odgrywają tu więc takie aspekty, związane z uczącym się podmiotem, jak „podmiotowość, swoboda wyboru, poczucie sprawstwa, autonomia decyzji, przyjmowanie osobistej odpowiedzialności” (tamże, 59-60)

Glaserfeld pokazał, że wymaga ona umiejętności tworzenia nowych rezultatów, a co za tym idzie jest to wiedza operacyjna, która nie polega na asocjacyjnym wyszukiwaniu konkretnej odpowiedzi, ale raczej na tym, aby wiedzieć co zrobić, aby odpowiedź stworzyć (tamże, 11). Według niego uczenie się wymaga ciągłej interpretacji słownych instrukcji nauczyciela poprzez odnoszenie ich do własnych doświadczeń. Im bardziej abstrakcyjne będą nauczane koncepcje, tym więcej aktywności refleksyjnej (obejmującej modyfikację struktur pojęciowych⁴⁰) będzie wymagała ich interpretacja, a tym samym więcej wysiłku. Podjęcie takiego wysiłku wymaga jednak solidnej motywacji⁴¹ (tamże, 14).

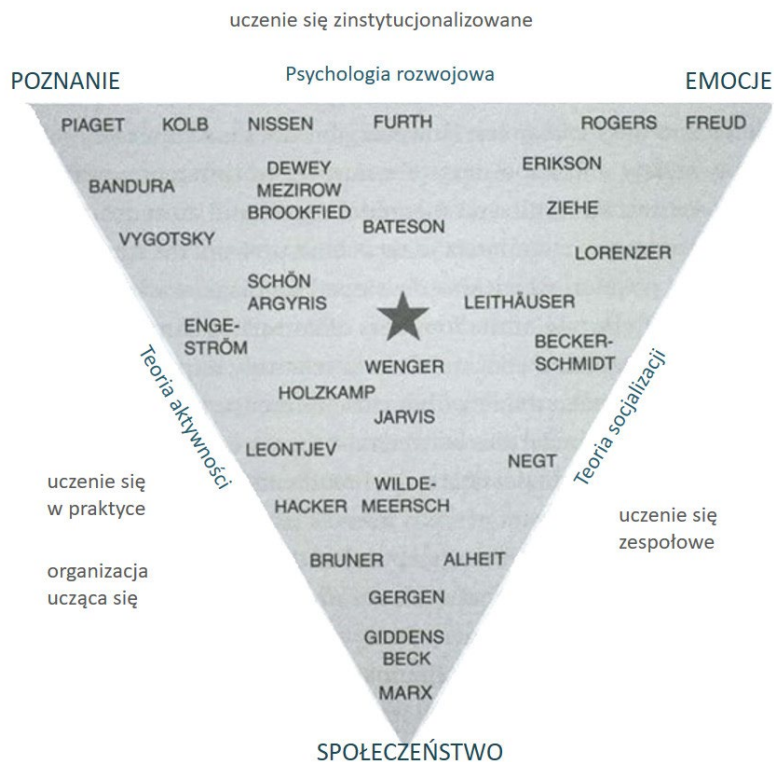
Według von Glasersfelda, celem osoby uczącej się jest w zasadzie osiągnięcie satysfakcjonującej organizacji własnych struktur pojęciowych, doświadczeń, umożliwiające radzenie sobie ze światem zewnętrznym oraz właściwe przewidywanie kolejnych doświadczeń. Nauczyciele często uważają, że w omawianych przez nich na lekcjach przypadkach, istnieją obiektywne problemy mające obiektywnie prawidłowe rozwiązania. Oczekują wówczas od uczniów, że ci zarówno dostrzegą te (właściwe) problemy, jak i ich rozwiązania (oraz zależności między nimi). Jednak zależność ta jest konceptualna i może wynikać jedynie ze świadomości struktur i operacji zaangażowanych w konceptualizację problemu i jego rozwiązania przez podmiot myślący. Aby ją zobaczyć trzeba zastanowić się nad własnymi konstrukcjami i sposobem, w jaki się je złożyło (von Glasersfeld, 1983, 15).

Według Knuda Illerisa (2006) uczenie się jest procesem holistycznym obejmującym trzy równoległe i powiązane ze sobą wymiary – poznawczy (kognitywny), emocjonalny i psychodynamiczny oraz społeczny (interakcje, szeroko pojęte warunki społeczne i sytuacja życiowa ucznia). Wymiary te funkcjonują w obrębie dwóch połączonych ze sobą procesów składowych: wewnętrznego procesu przyswajania wiedzy i zewnętrznego procesu bezpośrednich i pośrednich interakcji społecznych (tamże, 15). Każdy z nich ulega modyfikacji w wyniku współdziałania z pozostałymi, które wzajemnie na siebie wpływają. Uczenie się to zarówno rezultaty, procesy psychiczne, jak

⁴⁰ Taka modyfikacja będzie jednak miała miejsce tylko wówczas, jeśli uczeń napotka na jakieś braki, niekonsekwencje, zdziwienie, nieporozumienie czy wręcz niemożność zrozumienia. Tego typu „porażki” czy zaskoczenia mogą mieć miejsce o ile uczeń w ogóle czegoś się spodziewał, oczekiwał, do czegoś nowe informacje przystawiał – innymi słowy słuchał, analizował, porównywał.

⁴¹ Motywację behawioryści całkowicie pomijali jako nieistotną dla zewnętrznych procesów.

i procesy interakcji⁴². Autor zebrał (a raczej uporządkował) odmienne teorie uczenia się – pokazując ich „stronniczość” – rozmieszczając je w schemacie trójkąta, obrazującego te trzy wymiary (tamże, 252).



Rysunek nr 1 - Pozycje jakie zajmują poszczególne teorie uczenia się w obrębie teoretycznego pola napięć (Illeris, 2006, 252).

Wymiar poznawczy to przede wszystkim przyswajanie treści. To z nim utożsamiane jest najczęściej uczenie się, a więc temu wymiarowi poświęconych zostało wiele publikacji. Illeris zwraca jednak uwagę, że człowieka nie można opisać ograniczając się wyłącznie do aspektów poznawczych. To, co nas od siebie odróżnia to przede wszystkim osobowość, temperament, emocje, czyli **wymiar afektywny**, który w sposób najbardziej znaczący wpływa na indywidualizację uczenia się. Emocje wpływają też, jego zdaniem, na proces kształtowania wiedzy⁴³. Każde nasze działanie ma bowiem podłoże emocjonalne i poznawcze, tym samym emocje wpływają na nasze rozumienie (Candiotto, 2019), wartościują też informacje. Zdaniem Illerisa „emocjonalny aspekt

⁴² Które są najczęściej przedmiotem oceniania uczniów zdolnych, bo pod uwagę brane są przede wszystkim zachowania ucznia, jego pilność, itp. a to akurat w sumie najmniej istotna kwestia.

⁴³ Ostatnie lata przynoszą coraz więcej badań, które to potwierdzają – zob. np. Cecilea Mun (2019, 2021), w których pokazuje ona, że emocje mogą stanowić nośniki wiedzy (*vehicles of knowledge*).

uczenia się zawsze będzie miał wpływ na poznawcze efekty uczenia się” (tamże, 81). Zestawiając ze sobą m.in. teorie Piageta, Freuda, Furtha oraz Holzkamp-Osterkamp, dochodzi on do wniosku, że „dynamika procesu uczenia się wyłania się z wzorów afektywnych, emocjonalnych i motywacyjnych, dostarczając procesom uczenia się psychiczną energię” (tamże, 82). Osobiste zaangażowanie uczącego się wynika m.in. z subiektywnie postrzeganej ważności zagadnienia (determinowanej emocjonalnie i społecznie), jego powiązania z innymi zagadnieniami (aspekt poznawczy), osadzenia w kontekście (aspekt nacechowany społecznie) i konstytuujące odpowiednie wyzwanie. Wzajemne powiązanie wymiarów jest więc bardzo silne. **Spółeczny wymiar uczenia się** to z kolei interakcje (bezpośrednie i coraz częściej, za sprawą mediów, występujące - pośrednie) zachodzące pomiędzy podmiotem uczącym się (jego psychicznymi wymiarami: poznawczym i emocjonalnym) a otaczającym go światem. Interakcje różnią się w zależności od stopnia aktywności i zaangażowania uczącego się, z kolei uczenie się uzależnione jest dodatkowo od stopnia ukierunkowania aktywności. Wewnętrzny rozwój człowieka jest zawsze uwarunkowany społecznie. Aspekt społeczny może determinować ważność uczenia się, kreować znaczenia. Jest on też bezpośrednio związany z praktyką. Proces socjalizacji kształtuje także tożsamość jednostki, poczucie przynależności, społeczną odpowiedzialność oraz refleksyjność, wpływając a właściwie determinując proces uczenia się.

Rozważania Illerisa stanowią świetne podsumowanie konstruktów uczenia się, pokazując jego kompleksowość i wewnętrzne uwarunkowania, na które składają się różnorodne aspekty funkcjonowania jednostki. Podejście nauczyciela stanowi dodatkowy czynnik wpływający na każdy z opisanych wymiarów. U podłoża podejścia nauczyciela leżą tymczasem jego przekonania, których badaniem zajęłam się w niniejszej pracy. Przejdę więc teraz do opisu koncepcji moich badań.

Rozdział 2. Ustalenia metodologiczne

Uczenie się jest jedną z najważniejszych czynności człowieka, wykonywaną – często bezwiednie – przez całe życie (Klus-Stańska, 2018, 13). Przyglądając się nauczycielskim koncepcjom wiedzy, poznania, nauczania czy procesu uczenia się, chciałam przyjrzeć się ich wzajemnym powiązaniom oraz temu, jak łączą się one z postrzeganiem własnej roli jako nauczyciela. Wybrane przeze mnie zagadnienia epistemologiczne uznałam za istotne nie tylko w samej edukacji, ale także w życiu człowieka. Uczniowie spędzają sporą część swojego życia w szkole, w której większość czasu wypełniona jest przez nauczycieli. Jakość tego czasu zależy w dużym stopniu od podejścia nauczycieli do zagadnień edukacyjnych, od ich poczucia sprawczości, odpowiedzialności czy zaangażowania. Interesując się przekonaniem epistemologicznymi nauczycieli, chciałam przyjrzeć się ich pedagogicznym implikacjom. Klus-Stańska (2018) uważa, że dydaktycy (przynajmniej ci akademicy) mają swoją określoną przynależność paradygmatyczną (tamże, 9). Dla mnie intrygujące było to, czy nauczyciele też takową mają i – co nawet bardziej dla mnie istotne – czy zdają sobie z niej sprawę, a może raczej – czy zdają sobie sprawę z konsekwencji wynikających z przyjętych założeń paradygmatycznych.

Podjęwając badania zaciekawiona byłam przekonaniem nauczycieli, ich jednostkowym, niepowtarzalnym i przypadłościowym ujęciem, ich „prywatnymi teoriami” (Szkudlarek, 1997, 174). Chciałam jak najwierniej ująć ten wycinek rzeczywistości społecznej, zdając sobie przy tym sprawę, że będzie on zmacony moją własną osobą (Kostera, 2005, 25-27), gdyż mój własny światopogląd ukierunkował badanie i wpłynął na jego ujęcie (Creswell, 2013, 31) - na strategię badawczą, na metody oraz procedury prowadzenia badań⁴⁴ (tamże, 30). Wybór tematu mojej pracy nie jest przypadkowy - wiąże się z zainteresowaniami z ostatnich 15 lat, kiedy kształtowała się moja droga praktyczno-zawodowo-akademicka, związana coraz bardziej z pedagogiką, a w szczególności ze szkołą. Ze względu na wagę, jaką ma światopogląd badacza dla konstrukcji samych badań, zasadnym wydaje się krótkie przytoczenie najważniejszych elementów tej drogi, które skłoniły mnie do tego, aby przyjrzeć się bliżej epistemologicznym przekonaniom nauczycieli i dokonać tego za pomocą badań fenomenograficznych.

⁴⁴ Spójności metodologii z osobą badacza podkreślana też jest przez Bartosza Sławeckiego (2012).

2.1. Uwikłania biograficzne badacza

W swoim życiu wielokrotnie zmieniałam nie tylko miejsce pracy, ale także – co trudniejsze i bardziej istotne – zawody: począwszy od radcy prawnego, poprzez testera oprogramowania Microsoft, nauczyciela w szkole Montessori, po specjalistę do spraw marketingu, strategii, eksperta do spraw edukacji i wreszcie naukowca-studenta. Zagadnieniem przewijającym się przez każdy z nich była komunikacja, – możliwość porozumienia. Liczne podróże, studia i praca za granicą uświadomiły mi dosyć wcześnie, jak odmiennie ludzie postrzegają rzeczywistość i jak odmiennie się o niej wyrażają. Komunikacja stała się więc istotną częścią moich zainteresowań i mojego rozwoju. Bardzo szybko zaczęłam się uczyć języków, rozszerzając zakresy znaczeń i zespalając horyzonty⁴⁵. Zmiana kraju zamieszkania oraz pojawienie się dzieci skierowały moją uwagę na rozwój człowieka, proces uczenia się i intencjonalne stwarzanie warunków ku temu. Gdy moi synowie rozpoczęli naukę w szkołach w USA, podjęłam wysiłki, aby poznać odmienne podejścia, z którymi się zetknęłam. „[Z]dziwienie jest rdzeniem badania naukowego” (Klus-Stańska, 2018, 16), ponieważ „[b]ez zdziwienia nie możemy odkryć tego, czego wcześniej nie widzieliśmy” (Klus-Stańska, 2018, 17). Wówczas nie zdawałam sobie jeszcze sprawy z tego, że zetknęłam się z odmiennymi paradygmatami. Gdy wróciłam do Polski, gdzie okazało się że upływ czasu nie wywołał w szkole zmian, których się spodziewałam, zajęłam się bliżej zagadnieniami związanymi z edukacją.

Mając możliwość szerszego zapoznania się z dostępnymi rozwiązaniami edukacyjnymi na całym świecie, zaczęłam też zgłębiać aspekty teoretyczne, w tym racjonalności opisane przez Roberta Kwaśnicę (2007)⁴⁶ oraz paradygmaty scharakteryzowane m.in. przez Klus-Stańską (2018). Postanowiłam sama zobaczyć, jak daleko sięga brak porozumienia, o którym wspominają autorzy (zob. Kwaśnica, 2007, 50-51, 69) oraz jak bardzo „niewspółmiernie” rozumiane są podstawowe i niezmiernie ważne dla edukacji zagadnienia poznania, wiedzy, nauczania i uczenia się. Brak

⁴⁵ Nauka języków obcych to bardzo dobra próba „spojrzenia” z dystansu na własny język oraz wszystkie znaczenia, które w sobie zawiera. Właśnie to pozwala rozszerzyć zakres jego znaczeń, a co za tym idzie wszelkich sensów, symboli itd. Paul Ricoeur, zainspirowany właśnie tą myślą, przekonuje nawet, że „zawsze jest możliwe przeniesienie się w punkt widzenia innego” (Ricoeur, 1994, 50). Świat dostępny w języku jest dla nas czytelny dzięki naszemu zaangażowaniu w jego językową interpretację.

⁴⁶ Robert Kwaśnica dokonał binarnego podziału, upraszczając tym samym podejście opisane przez Habermasa, w którym dokonuje on podziału na racjonalność (zainteresowanie poznawcze) technologiczną, praktyczną (hermeneutyczną) oraz emancypacyjną (krytyczną), które zakładają odmienną specyfikę poznania (uczenia się) (Habermas, 1972), co wydaje mi się zabiegiem dobrym, jeśli wziąć pod uwagę istotność zjawiska i to, jak ważne jest aby zrozumieli go praktycy właśnie, którzy nie są z tymi zagadnieniami zaznajomieni.

porozumienia w odniesieniu do najważniejszych zagadnień edukacyjnych uniemożliwia⁴⁷ – w moim odczuciu – budowanie koherentnej całości, która mogłaby wywołać jakiegokolwiek (poza przypadkowymi) pozytywne skutki w rozwoju naszych dzieci. Trudno bowiem mówić o jakimkolwiek porozumieniu, zrozumieniu istoty celów czy ich uwspólnieniu⁴⁸. Chciałam zgłębić zagadnienie teoretycznie i empirycznie, dając jednocześnie świadectwo sobie (i być może innym) różnych sposobów rozumienia tej sytuacji. Moja praktyka wpłynęła na podjętą przeze mnie naukę i mam nadzieję, że ta nauka i badania ukształtują w jakiejś części praktykę mnie otaczającą (Klus-Stańska, 2018, 25-29)⁴⁹.

Myślę, że moje międzynarodowe doświadczenia przełamały „ślepotę na problemy” i „przeźroczyść” polskiej kultury edukacyjnej (Klus-Stańska, 2018, 17), a moje horyzonty zostały znacząco przesunięte. Doświadczenia te – wpływając na zmianę mojego myślenia dydaktycznego oraz umożliwiając odkrycie innych możliwości składających się na istotę procesów dydaktycznych (Klus-Stańska, 2018, 18-19) - skłoniły mnie do pogłębienia podstaw naukowych i podjęcia studiów doktoranckich oraz własnej pracy badawczej, której niniejsza rozprawa jest efektem. Mam nadzieję, że dzięki opisaney „ekspozycji na alternatywne punkty widzenia” (Schleiermacher za Freeman, 2008, 386) udało mi się zwiększyć rozumienie i uniknąć pułapki braku refleksji nad własną perspektywą widzenia świata⁵⁰ (Sławecki, 2012, 60).

Zacznę od założeń konstytuujących paradygmat nadający kształt moim badaniom, stanowiących zbiór „podstawowych przekonań, kierujących postępowaniem” (Guba, 1990, 17 za Creswell, 2013, 31), są „ogólnym spojrzeniem na świat i naturę badań naukowych” (tamże, 32).

⁴⁷ Amadeusz Krause opisał to jako zjawisko hermeneutycznej niewspółmierności, gdzie „temu samemu zasobowi leksykalnemu, punktowi wyjścia teoretycznych przesłanek, a nawet deklaracji paradygmatycznej (i metodologicznej) towarzyszy inne rozumienie, interpretacje czy konotacje. Inaczej mówiąc, do sytuacji, w której używanie podstawowych pojęć wychowania, niepełnosprawności, integracji, normalizacji, emancypacji, rehabilitacji nie gwarantuje, że będziemy mówić o tym samym” (Krause, 2014, 13). Klus-Stańska pisze z kolei, że brak jest np. porozumienia w kwestii definicji wiedzy, jej wartości, powiązania z procesem nauczania oraz związanej z nią roli nauczycieli (Klus-Stańska, 2018, 29-30).

⁴⁸ Choć powierzchowne uwspólnienie pod parasolem jednej idei może być jeszcze bardziej niebezpieczne (Krause, 2011, 79)

⁴⁹ pedagogiczne badania jakościowe mogą „ułatwić działania praktyczne przez pełniejsze zrozumienie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, a to daje podstawę do trafnych rozstrzygnięć, decyzji działaniowych w praktyce wychowania i kształcenia”. „[B]adacze pedagogiczni mogą korzystać z doświadczeń praktyków, mogą być inspirowani poznawczo przez doświadczenia nauczycieli i wychowawców” (Palka, 2006, 80).

⁵⁰ Brak refleksji może być wynikiem zbyt szybkiego „wejścia w paradygmat”, który kieruje postępowaniem badacza (tamże).

2.2. Ramy teoretyczne badań własnych

2.2.1. Wybór projektu badawczego

Tożsamość badacza konstruuje m.in. założenia filozoficzne, których nie tylko powinien być on świadomy, ale powinien też umieć je uzasadnić (Sławecki, 2012, 57)⁵¹. Według Johna W. Creswella, każdy projekt badawczy powinien stanowić połączenie „filozofii, strategii badawczych i konkretnych metod” (Creswell, 2013, 30). To, „do jakich szerszych idei filozoficznych” będą się odwoływała „ułatwia wyjaśnienie wyboru strategii badawczej, która z kolei zawęży możliwości doboru konkretnych procedur badania” (Sławecki, 2012, 57). W moim przypadku są to odpowiednio: paradygmat interpretacyjny (konstruktywistyczny), uwzględniający interakcjonizm symboliczny i hermeneutykę, strategia badań jakościowych, a w nich fenomenografia połączona z analizą dyskursu.

Natura rzeczywistości jest w pewien sposób determinowana naturą samego fenomenu będącego przedmiotem badania. „[O]dpowiedź na pytanie, co ma być badane, najczęściej (...) implikuje pytanie, jak należy to badać. Wkraczamy w ten sposób w świat twierdzeń epistemologicznych, które stanowią typy założeń dotyczących możliwości poznania (...) świata edukacji. Z nich natomiast bezpośrednio wynikają kwestie metodologiczne, rozumiane (...) jako reguły wyjaśniania. (...) oraz język opisu rzeczywistości edukacyjnej, za którego szczególny przypadek należy uznać metody gromadzenia danych o przedmiocie badań” (Rubacha, 2008, 163).

Zainteresowanie subiektywnymi poglądami nauczycieli (oraz tym jakiego języka używali do ich opisu) niosło za sobą ontologiczne przekonanie o wielości rzeczywistości (Guba, Lincoln, 1994). Jako badacz jestem zwolenniczką relatywizmu, interesuję się rozumieniem subiektywnego doświadczenia ludzkiego i zdecydowanie odrzucam porządek deterministyczny lokując się w obrębie ontologii woluntarystycznej (Cuprjak, 2016, 255; Burrell, Morgan, 1979, 6). Przy wyborze paradygmatu szukałam takiego, który ujmowałby zmiany społeczne w kategoriach stopniowej regulacji (Burrell, Morgan, 1979, 6). Wybór paradygmatu przekłada się na wynikające z niego podejście do

⁵¹ sporządzony opis sytuacji „jest w oczywisty sposób konstruowany przez konkretnego badacza, z jego lękiem kulturowym zapleczem, z jego nadziejami i uprzedzeniami (...)” (Szkudlarek, 1997, 180). W celu bieżącego uświadamiania sobie własnych założeń, zamierzam na bieżąco odnosić się do moich przekonań, narażając się być może na dyskomfort (tamże, 179), ale umożliwiając odbiorcom osadzenie dokonanych przez mnie analiz w pełniejszym kontekście.

epistemologii, ontologii, i aksjologii⁵², które z kolei – poprzez chociażby sposób formułowania pytań badawczych, dobór uczestników czy też procedury gromadzenia danych – wpływają na, czy wręcz determinują, wybór określonej metodologii (Mertens 2010(a); Willis 2007; Lincoln, Guba 1985)⁵³.

2.2.2. Kontekst paradygmatyczny

Według Noelli Mackenzie i Sally Knipe (2006), wybór paradygmatu konstytuuje pierwszy krok umożliwiający określenie zamiaru, oczekiwań i motywacji związanych z badaniem. Bez niego trudno dokonywać jakichkolwiek wyborów, czy to w odniesieniu do metodologii, metod, czy samego projektu badań i wyboru literatury (tamże, 2), gdyż od paradygmatu zależy „ułożenie” czynności badawczych, które umożliwi „odkrycie interesujących nas związków między naszymi sądami o faktach a faktami danymi i zadanymi za pomocą języka” (Gnitecki, 2006, 68). Według Magdaleny Cuprjak „[o]kreślony paradygmat jest użyteczny, jeżeli w jego ramach możliwe jest sprawne poruszanie się w badanej problematyce” (Cuprjak, 2016, 253).

Pojęcie paradygmatu „można metaforycznie odnieść (...) do określonych wzorców postrzegania praktyki wychowawczej np. do konkretnych wizji edukacji szkolnej” (Milerski, 2007, 474 za Krause, 2011, 77). Podobnie, jak przekonania, wpływa on na postrzeganie rzeczywistości. Początkowo wiązany z naukami przyrodniczymi⁵⁴, następnie odniesiony do⁵⁵ systematycznego badania ról społecznych (Jankowski, 2016, 212), rozgłos zyskał dzięki Thomasowi Kuhn’owi, który określił paradygmat jako (m.in.) źródło „względnie sztywnych szufladek”, w jakie uczeni włączają badaną przez siebie rzeczywistość (Kuhn, 1968, 55), pozwalając wzajemnie porównywać problemy badawcze i towarzyszące im techniki poprzez osadzenie ich na wspólnych podstawach (tamże, 53 i n.). Choć Kuhnowi często przypisuje się bałagan definicyjny, wywołany mnogością odmiennych odniesień słowa paradygmat do różnych, wydawałoby się,

⁵² Według Donny Mertens (2010a) „Paradygmaty służą jako ramy metafizyczne, które prowadzą (*guide*) badaczy w identyfikacji i wyjaśnianiu ich przekonań w odniesieniu do etyki, rzeczywistości, wiedzy i metodologii” (tamże, 469 – tłum. JG). Stanowią one o tym, że poglądy badaczy na świat (tj. wybrane przez nich paradygmaty) leżą u podstaw ich wyborów podejść badawczych.” Nie chodzi przy tym wyłącznie o wybór metody – [b]adacze dokonują wyborów metodologicznych w oparciu o swoje założenia dotyczące rzeczywistości i natury wiedzy, które są albo domyślnie /implicite obecne, albo jawnie potwierdzone” (Mertens, 2010, xvii – tłum. JG).

⁵³ Donna M. Mertens, Yvonna S. Lincoln i Egon G. Guba uznają w zasadzie metodologię jako element składowy paradygmatu obok epistemologii, ontologii i aksjologii właśnie.

⁵⁴ Pierwsza wzmianka znajduje się u George’a Ch. Lichtenberga (Jodkowski, 1990, 138).

⁵⁵ Przez Roberta Mertona (1941) w recenzji książki Floriana Znanieckiego *The Social Role of the Man of Knowledge* (1940) (za Jankowski, 2016, 212).

kontekstów⁵⁶, odnosił się on u Kuhna do czegoś, co określa zakres rzeczywistości, stanowi zbiór przekonań, organizuje percepcję czy wyznacza punkt widzenia.

Definicji paradygmatu jest wiele. Według Jerry'ego W. Willisa paradygmat badawczy to „kompleksowy system przekonań, światopogląd lub ramy, które nadają kierunek badaniom i praktyce w danej dziedzinie” (Willis, 2007, 8 - tłum. JG), kierując działaniami badacza. Wielu badaczy podkreśla ten aspekt paradygmatu, który oddaje perspektywę, przekonania (co do natury świata i rzeczywistości) czy też ramy widzenia rzeczywistości⁵⁷ (przez badacza bądź – *per analogiam* – przez badanych) (Lather 1986, Hughes 2010, Mackenzie, Knipe, 2006) bądź definiowania problemu (Fraser, Robinson 2004). W Polsce zagadnienie paradygmatów podejmowane było wielokrotnie (np. Kwieciński, 1993; Śliwerski, 2009; Hurło i in. 2009; Krause, 2010 i 2014; Witkowski, 2013). Niestety różnicowanie się paradygmatów „przybrało postać rywalizacji”, polegając „na wzajemnej krytyce (...), a nie na budowaniu pluralizmu w społecznym poznawaniu rzeczywistości” (Klus-Stańska, 2016, 45). Trudności w dokonaniu wyboru dodaje też wieloparadygmatyczność pedagogiki⁵⁸, która jest nauką „stale otwartą” na paradygmaty badawcze lepiej dostosowane „do nieustannie i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości humanistyczno-społecznej” (Kubinowski, 2019, 84), „w którym każdy ma prawo do tworzenia swoich własnych podejść” (Śliwerski, 2009, 322). Nie musi ona wprawdzie oznaczać niewspółmierności⁵⁹, jednak ryzyko teoretycznie jest większe z uwagi na ciągle współistnienie wielu odmiennych paradygmatów. Zagadnienie współmierności bądź niewspółmierności paradygmatów w naukach społecznych jest wciąż kwestią otwartą. Wielu autorów, dostrzegając odrębność poszczególnych paradygmatów (Kuhn) i niemożność komunikacji pomiędzy nimi (Śliwerski, 2017, 40),

⁵⁶ Bliższa analiza pozwala jednak dostrzec sztuczne rozczłonkowanie, zebranych przez Margaret Masterman (1970, 61) definicji, które w większości dotyczyły tych samych zagadnień (Jodkowski, 1990, 141).

⁵⁷ Ramy te znajdują także potem odzwierciedlenie w dyskursie, stanowią więc niezwykle istotny element prowadzenia jakichkolwiek badań.

⁵⁸ Zygmunt Kwieciński zauważa wręcz, że w pedagogice „nie ma sensu użycie słowa paradygmat w liczbie pojedynczej” (Kwieciński, 2011, 372).

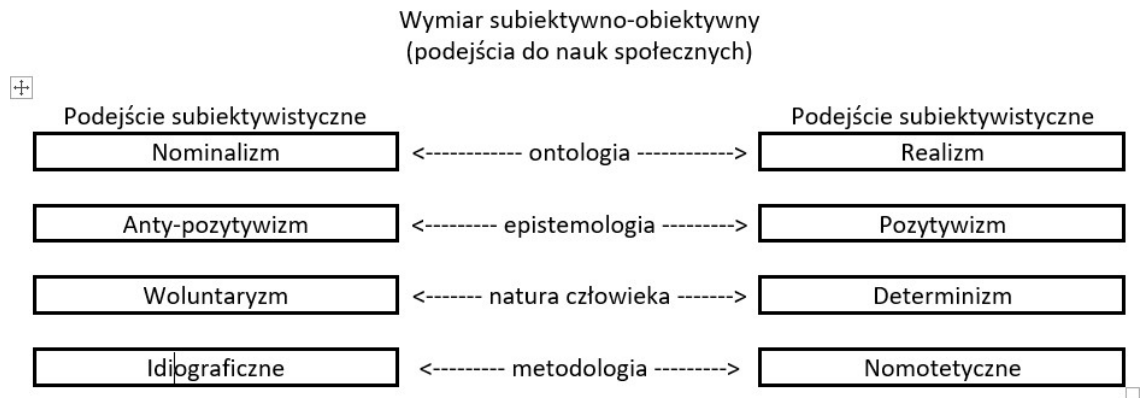
⁵⁹ Thomas S. Kuhn i Paul Feyerabend, którzy nazwali relacje pomiędzy ustępującymi i wchodzącymi paradygmatami niewspółmiernością, użyli tego (pochodzącego z geometrii) terminu metaforycznie (Kuhn, 2003, 37), na oznaczenie nieporównywalności (nieprzetłumaczalności) paradygmatów (ale już niekoniecznie ich nieporównywalności) z uwagi m.in. na brak wspólnego języka (np. odmienne znaczenia tych samych terminów bądź brak tożsamy terminów w odmiennych paradygmatach) i w konsekwencji brak możliwości porozumienia co do nadawanych poszczególnym pojęciom znaczeń. Poglądy te, „związane z tezą o niewspółmierności nazywa się antykumulatywizmem, często skrajnym antykumulatywizmem” (Jodkowski, 1984, 6).

dopuszcza znalezienie „w każdym z nich jakiegoś elementu wspólnego, który pozwoliłby im spotkać się w mianowniku kształtowania ludzkości” (tamże).

Dyskusja wokół pojęcia paradygmatu skutkuje wielością podejść do ich klasyfikacji⁶⁰. Niektórzy badacze uznają, że można je wszystkie pogrupować w trzy lub cztery kategorie, a mianowicie: pozytywistyczne, interpretatywne i krytyczne (Candy, 1989) bądź dodatkowo jeszcze pragmatyczne (Tashakkori, Teddlie, 2003a; 2003b). Klus-Stańska (2018) zgrupowała paradygmaty dydaktyczne w trzech zbiorczych kategoriach: obiektywistycznej, konstruktywistyczno-interpretatywnej oraz transformatywnej.

Pewnym wyjściem z tej (wieloznacznej) sytuacji wydaje się być dychotomiczne zestawienie niewspółmiernych paradygmatów. Dla Yvonne S. Lincoln i Egon G. Guba, „[p]aradygmaty pozytywistyczny i niepozytywistyczny są (...) niewspółmierne w taki sam sposób, jak niewspółmierne wobec siebie pozostają odmienne religie” (Klus-Stańska, 2016, 52), jednak dopuszczają oni łączenie paradygmatów „z obszaru wspólnoty epistemologicznej” (Klus-Stańska, 2016, 54). Na tym stanowisku staje też Klus-Stańska (2016), dopuszczając ich integrację w ramach wspólnych założeń epistemologicznych oraz „dialog między badaczami pracującymi na gruncie odmiennych paradygmatów” (Klus-Stańska, 2016, 56). Gibson Burrell i Gareth Morgan (1979) rozpięli podejścia do poznania społecznej rzeczywistości pomiędzy dwoma przeciwstawnymi biegunami obiektywizmu i subiektywizmu, z których każde odmiennie kieruje poszukiwaniami rozumienia tej rzeczywistości, jak to przedstawione zostało na rysunku nr 2 (tamże, 3).

⁶⁰ Creswell (2013) wyróżnił cztery światopoglądy: postpozytywistyczny, konstruktywistyczny, aktywistyczny i pragmatyczny (tamże, 32). Guba i Lincoln swoją pierwotną klasyfikację ujmującą cztery paradygmaty (pozytywizm, postpozytywizm, teoria krytyczna i konstruktywizm), rozszerzyli o paradygmat uczestniczący/oparty na współpracy (Guba, Lincoln, 2014, 282-290). Ciekawym zobrazowaniem pluralizmu paradygmatycznego w edukacji jest natomiast podział Baker i in. (2021), przedstawili 6 paradygmatów (behawiorystyczno-obywatelski, kognitywistyczno-ekspercki, konstruktywistyczno-ekspercki, konstruktywistyczno-konwersacyjny, humanistyczno-samo-aktualizacyjny, transformatywnie-zmieniający sprawczość – gdzie pierwszy człon reprezentuje filozofię, a drugie przypisane im cele) (tamże, 1047- 1051). Stwierdzają oni przy tym, że paradygmaty te na siebie nachodzą, choć różnią się znacząco w odniesieniu do założeń filozoficznych leżących u ich podłoża oraz, że nie unieważniają się one nawzajem. „Każdy z nich ma zniuansowaną perspektywę dotyczącą celu edukacji, charakteru wiedzy, tego, jaka wiedza jest ceniona i zawarta w programie nauczania, co to znaczy uczyć się i jak uczenie się jest oceniane czy jakie są role i charakter nauczycieli, i uczniów w procesie uczenia się” (Baker i in., 2021, 1047 – tłum. JG).



Rysunek nr 2 - Schemat analizy założeń o naturze nauk społecznych (Burrell, Morgan, 1979, 3).

Robert Kwaśnica (2007) dochodzi do wniosku, że myślenie o edukacji odbywa się w granicach dwóch racjonalności: instrumentalnej (adaptacyjnej) i komunikacyjnej (emancypacyjnej), które kategoryzują i „usensowniają” otaczający nas świat, nadając logikę naszemu działaniu⁶¹ (tamże, 20-21). Każda z nich inaczej interpretuje rzeczywistość, przypisując różne wartości poszczególnym działaniom i odmiennie kształtując sposób prowadzenia ewentualnego dialogu, uniemożliwiając tym samym porozumienie pomiędzy obydwoma podejściami. W efekcie wszelkie, toczone w obszarze edukacji dyskusje, sprowadzone zostały do racjonalności instrumentalnej, zmuszając niejako przedstawicieli racjonalności komunikacyjnej do odpowiadania na pytania w ramach strukturalnych ram, określonych przez racjonalność instrumentalną, a więc do używania „nie swojego języka” (tamże, 151)⁶².

Biorąc pod uwagę, opisane powyżej nastawienie do poznania rzeczywistości oraz przedmiot moich badań, zakładający wielość indywidualnych, równoprawnych konstrukcji mentalnych, obrazujących rzeczywistość, badania osadziłam w modelu subiektywistycznym i podejściu idiograficznym. Starłam się dotrzeć do informacji z pierwszej ręki, próbując się jak najbardziej zbliżyć do badanych nauczycieli i dążąc do jak najpełniejszej analizy (i opisu) ich subiektywnych przekonań (Burrell, Morgan 1979,

⁶¹ porządkując wartości i założenia interpretacyjne (ujęcie statyczne) oraz kierując procesem interpretacji otaczającej rzeczywistości (ujęcie dynamiczne).

⁶² Zmiana paradygmatyczna powoduje zmianę kategorii interpretacji rzeczywistości – rewolucja naukowa zmienia „całą wiedzę o przyrodzie ucieleśnioną w języku” (Krause, 2013, 8), brak jest więc wspólnego języka między badaczami z odmiennych paradygmatów (często na dodatek nie do końca uświadomiony). Krause podaje zresztą przykłady wskazujące na brak świadomości autorów, w jakim paradygmacie funkcjonują (Krause, 2013, 17).

6-7). Konstruktywistycznie ujęty obraz świata, w którym dopuszczane są właśnie równoprawne konstrukcje indywidualne jest najbliższy zarówno moim założeniom, jak i badaniom. Osobiście przyjmuję założenie, że „[r]zeczywistość jest konstruowana w procesie jej poznawania i nazywania” (Klus-Stańska, 2018, 49) i uzależniona od uwarunkowań kulturowych i historycznych. Jestem zainteresowana tym, jak pewne – istotne dla procesu edukacji – pojęcia rozumieją nauczyciele i czy się w ogóle nad nimi zastanawiają. Z mojego punktu widzenia, to jak oni je rozumieją kształtuje ich praktykę, ich podejście do rzeczywistości i rozumienie własnych działań (które jednocześnie są pragmatycznie uwarunkowane często w sposób nieświadomiony (tamże, 50)). Uwzględniając moje założenia epistemologiczne, zainteresowania badawcze oraz przedmiot niniejszych badań, stoję na stanowisku paradygmatu konstruktywistycznego (interpretatywnego)⁶³, który rozwinął się „(n)a gruncie bliskiej mi psychologii poznawczej” (Klus-Stańska, 2018, 132)⁶⁴, uznając subiektywistyczne nastawienie do rzeczywistości, jej aktywne konstruowanie i interpretowanie.

Centralnym dążeniem paradygmatu konstruktywistycznego (interpretatywnego) jest zrozumienie subiektywnego świata ludzkiego doświadczenia (Guba, Lincoln, 1989). Zakłada on, że rzeczywistość istnieje w umysłach ludzkich (indywidualne reprezentacje świata), a więc aby ją poznać konieczne jest odwołanie się do doświadczeń i przekonań tychże podmiotów, co jest właśnie przedmiotem moich badań. Badacze starają się więc niejako „wejść do głowy” badanych, aby zrozumieć i właściwie zinterpretować wyrażone przez nich myśli i znaczenia nadawane danym sytuacjom czy kontekstom. W ramach tego paradygmatu uznaje się, że rzeczywistość tworzona jest indywidualnie⁶⁵ (konstruktywizm psychologiczny, rozwojowy) bądź społecznie, ponadindywidualnie, w

⁶³ Paradygmat interpretatywny (zwany też konstruktywistycznym) rozwinął się na a bazie fenomenologii Husserla oraz hermeneutyki Diltheya i innych niemieckich filozofów. Podejścia interpretatywne pragną zrozumieć świat doświadczeń człowieka (Cohen i in. 2007, 21), uznając że rzeczywistość jest konstruowana społecznie (Mertens, 2010, 16), opierają się na opiniach czy perspektywach samych uczestników badań w ich postrzeganiu konkretnych sytuacji (Creswell, 2003, 8), a co za tym idzie korzystają głównie z badań jakościowych. Paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny jest „wrażliwy na sytuację kontekstowego wytwarzania wiedzy” (Jurgiel-Aleksander, 2013, 58).

⁶⁴ Według Dylaka (2000a) „[k]onstruktywizm (jako teoria wiedzy) ma właściwie dwa poważne wsparcia: jest to z jednej strony neurobiologiczna teoria funkcjonowania mózgu, a z drugiej, koncepcje pedagogiczne, wskazujące na efektywność reguł działania pedagogicznego wyprowadzonych z założeń konstruktywizmu” (tamże, 15).

⁶⁵ Zgodnie z konstruktywizmem rozwojowym (zwłaszcza wersją Piageta, 1971) wiedza jest aktywną konstrukcją podmiotu poznającego, wywołaną dążeniem do równowagi, tj. potrzebą ładu i stabilności systemu poznawczego.

procesach negocjowania znaczeń (konstruktywizm, bądź konstrukcjonizm⁶⁶ społeczny)⁶⁷. Zakłada on subiektywistyczną epistemologię (uwzględniającą indywidualną interpretację badacza dokonywaną na podstawie interakcji z badanymi), relatywistyczną ontologię (uznająca istnienie wielu rzeczywistości, których znaczenie można zrekonstruować poprzez interakcje społeczne m.in. pomiędzy badaczem a badanymi), naturalistyczną metodologię (badacz jest obserwatorem uczestniczącym, zbierającym dane w procesie interakcji społecznych – wywiadów, dyskursów) i zrównoważoną aksjologię (która uwzględnia także wartości badacza i dąży do sporządzenia wyważonej analizy)⁶⁸.

Paradygmat konstruktywistyczny obejmuje zbiór teorii⁶⁹ odnoszących się do wiedzy i poznania, w których zakłada się, że wiedza nie znajduje się na zewnątrz jednostki, ale jest zawsze w jej umyśle i jest tworzona drogą negocjacji społeczno-kulturowych. Jak to trafnie wyrazili Humberto Maturana i Francisco Varela (1990), umysł nie odzwierciedla świata, lecz definiuje świat podzielany społecznie (Maturana, Varela 1990, 16). Jednostki dążą do zrozumienia świata, w którym żyją, nadając swoim doświadczeniom subiektywne znaczenia zorientowane na pewne przedmioty i zjawiska czy narzucając im strukturę narracyjną (Sarbin, 1990, 50 i n.; Sarbin, 1986, 8). Wszystkie konstruowane znaczenia odzwierciedlają przy tym subiektywne punkty widzenia (Neimeyer, 1995, 3), natura danego znaczenia jest bowiem względna, a zjawiska osadzone są w kontekście (Sexton, 1997, 8). Teoria–konstrukt jest kluczem, który otwiera nam drzwi, pokazując określoną perspektywę widzenia rzeczywistości (Urbaniak-Zajac, 2006, 216-217). „Konstruktywizm to raczej umowna nazwa wskazująca wprawdzie

⁶⁶ Choć, jak to zauważył Jonathan D. Raskin (2002) „Terminy takie jak „konstruktywizm”, „konstrukcjonizm” i „konstruktywizm” są używane tak specyficznie i niekonsekwentnie, że czasami wydają się uniemożliwiać ich zdefiniowanie” (tamże, 1, tłum. JG). Z kolei Zwierzdzyński (2012) przytacza poglądy, według których różnice pomiędzy konstruktywizmem a konstrukcjonizmem leżą w tym, „czy przedmiotem analiz chce się uczynić konstruujące i podtrzymujące świat stany mentalne czy zastygłe w instytucjach społecznych, wynegocjowane w toku historii, skonstruowane znaczenia” (tamże, 127) bądź są kwestią „różnicy stopnia”. Z jednej strony, stopnia do jakiego jednostka traktowana jest jako podmiot, który w pełni kontroluje proces konstruowania, a z drugiej - stopnia do jakiego nasze konstrukcje są produktem sił społecznych, zarówno strukturalnych, jak interakcyjnych (Burr, 2003, 20 za Zwierzdzyński, 2012, 127). „Konstruktywizm jest bardziej naturalistyczny (biologiczny), konstrukcjonizm – kulturalistyczny (historyczny). Pierwszy podkreśla raczej endogeniczny, a drugi egzogeniczny charakter wiedzy. Jeden uznaje prymat „prywatnego” nad „publicznym”, a drugi dokładnie odwrotnie. Konstruktywizm podkreśla bardziej psychiczną (indywidualną, subiektywną), a konstrukcjonizm społeczną (kolektywną, instytucjonalną) perspektywę w wytwarzaniu rzeczywistości” (Zwierzdzyński, 2012, 127-128).

⁶⁷ „[P]ojawiają się na świecie znakomite opracowania rekomendujące mariaż między inspiracjami płynącymi z teorii Piageta i Wygotskiego” (Klus-Stańska, 2018, 160).

⁶⁸ Zob. np. Guba E.G., Lincoln. Y.S. (1989).

⁶⁹ Ale według np. Dylaka konstruktywizm „jest elegancką formułą teoretyczną, zespalającą i nazywającą przekonania o niezależności poznawczej podmiotu poznającego” (Dylak, 2000a, 18).

pewną określoną tendencję epistemologiczną, lecz w różny sposób realizowaną przez badaczy z tym nurtem kojarzonych”⁷⁰ (Cyzman, Bohuszewicz, 2016, 7). Radosław Bomba (2014) przywołuje stanowisko Andrzeja Zybertowicza (2001), który „lokalizuje konstruktywizm w trzech wymiarach o różnym zasięgu:” (1) wąskim, „jako stanowisko z zakresu filozofii nauki i metodologii wiedzy naukowej;” (2) szerszym – „jako stanowisko z zakresu teorii poznania i wiedzy (już nie tylko wiedzy naukowej)” i (3) najszerszym – „jako stanowisko filozoficzne odnoszące się do rzeczywistości społeczno-kulturowej w ogóle” (tamże)⁷¹.

„Paradygmat konstruktywistyczny swoje uzasadnienia filozoficzne buduje głównie na teoriach dotyczących epistemologii, udziela bowiem odpowiedzi na pytania, *czym jest wiedza i jak powstaje w umyśle człowieka*” (Sajdak, 2013, 390). Badanie przekonań nauczycieli, poznawanie ich odmiennego postrzegania rzeczywistości wiąże się bezpośrednio czy też osadzone jest w konstruktywizmie. Konstruktywizm jest teorią epistemologiczną, teorią uczenia się, wyjaśniającą powstawanie znaczenia i oferująca wyjaśnienie co do natury wiedzy. „[N]a plan pierwszy wysuwa nie odpowiedzi na pytania o egzystencję rzeczy, o ich realność (co jest?), lecz pytania o sposób poznawania rzeczywistości (jak poznajemy?) (Peterßen, 2001, 97 za Sajdak, 2013, 390). Takie podejście wpisuje się idealnie w przedmiot moich badań na obu poziomach: metodologii oraz samego zagadnienia związanego (epistemologii). Uwe Flick, Ernst von Kardorff oraz Ines Steinke (2004) uznają, że konstruktywizm – obok interakcjonizmu symbolicznego, fenomenologii i etnometodologii – zainteresowany codzienną rutyną oraz konstruowaniem społecznej rzeczywistości (Flick i in., 2004, 5), stanowi teoretyczny punkt odniesienia zbieżny z podejściem badań jakościowych.

Wychodzę z założenia, że interpretowanie znaczeń ma z natury rzeczy charakter **hermeneutyczny i dialektyczny**, gdzie kontekstualne i subiektywne konstrukty badanych podmiotów mogą być ze sobą zestawiane w celu porównania czy też wydobycia elementów różnicujących i wspólnych. Opowiadając się za relatywistyczną naturą świata sytuuję się w wymiarze socjologii regulacji, podchodząc do społeczeństwa

⁷⁰ „Konstruktywizm nie jest jednolitym, spójnym stanowiskiem na gruncie nauk społecznych i humanistycznych”, a raczej ich wielością (Wendland, 2011, 32). Różne teorie są przy tym tworzone w obszarach m.in. socjologii wiedzy, neurofizjologii, nauki o komunikacji, filozofii kultury, kognitywistyki, literaturoznawstwa, pedagogiki czy psychologii rozwojowej” (Bomba, 2014, 1).

⁷¹ „[P]erspektywa konstruktywistyczna czerpie z tradycji filozoficznej w nawiązaniu do takich myślicieli, jak (...) Kant i Cassirer czy m.in. Giambattista Vico i Wilhelm von Humboldt” (Wendland, 2011, 12). „[K]onstruktywizm w ujęciu filozoficznym i socjologicznym kładzie nacisk na społeczno-kulturowe uwarunkowania sposobów wytwarzania wiedzy ludzkiej” (Bomba, 2014).

jako jedności, koncentrując się na tym, dlaczego utrzymują się one jako spójny byt. Bliskie jest mi **podejście rozumiejące / humanistyczne**, zakorzenione w teorii poznania i pragnące poznać rzeczywistość w formie, w jakiej widzą ją podmioty społeczne, a więc odwołując się do ich doświadczeń i przekonań, co jest przedmiotem moich badań właśnie. Pragnę w nich dotrzeć do tego, jak skonstruowany jest świat wyobrażeń epistemologicznych nauczycieli (Sławecki, 2012, 78).

Bogusław Śliwerski (2009) zwraca uwagę na fakt, iż „paradygmat konstruktywistyczny jest wewnątrzparadygmatycznie zróżnicowany, gdyż rozwija w sobie szereg odmiennych teorii” (tamże, 100), wszystkie one mają jednak wspólne tezy epistemologiczne (Sajdak, 2013, 391)⁷². Paradygmat naukowy, pojmowany w sensie epistemologicznym, wskazuje na orientację metodologiczną. „Z kolei z założeń orientacji metodologicznej wynikają konsekwencje dla struktury procesu badawczego, przedmiotu i metody badań oraz gatunku tworzonej wiedzy” (Gnitecki, 2006, 68). Zauważając niejednorodność paradygmatów (interpretatywno-) konstruktywistycznych, Klus Stańska (2018) zwraca uwagę na to, że „tym, co wszystkie je łączy, jest zakwestionowanie projektów obiektywistycznych oraz wytwarzających je filozoficznych i psychologicznych założeń dotyczących uczenia się i wiedzy” (tamże, 111)⁷³. Michał Wendland poszukuje „wspólnego mianownika” poszczególnych odmian konstruktywizmu w założeniach Ernsta von Glasersfelda, odnoszących się przede wszystkim do konstruowania (a nie odkrywania) wiedzy, do jej skuteczności (a nie prawdziwości) oraz ciągłej możliwości alternatywnych rozwiązań (von Glasersfeld, 1990, 281 za Wendland, 2011, 33). Von Glasersfeld – parający się filozofią, psychologią, lingwistyką i cybernetyką – zwrócił uwagę na zdolności ludzi do wykorzystywania własnych koncepcji do nawigowania rzeczywistości, w oderwaniu niejako od tego, czy koncepcje te w istocie pokrywają się z otaczającą ich rzeczywistością (człowiek nie ma bowiem do niej bezpośredniego dostępu poznawczego). Nawiązuje on tym samym do przekonań. Postrzeganie rzeczywistości, osadzone w języku, jest też nim ograniczone, a

⁷² Podobnie Wendland (2011), który – choć sam wyliczył 10 najważniejszych stanowisk konstruktywistycznych - podkreśla, że można mówić „o ogólnej perspektywie konstruktywistycznej” w poszczególnych podejściach i ujęciach różnorodnych konstruktywizmów (tamże, 36 i 32) oraz Klus-Stańska (2020), która uważa, że „nietrudno wskazać pewien rdzeń założeń wspólny dla wszystkich odmian ujmowania konstruktywizmu w refleksji nad edukacją” jednak „stanowią one niejednorodny zbiór koncepcji” (tamże, 11).

⁷³ Klus-Stańska (2018) stwierdza też, że wszystkie one wywodzą się (w różnym stopniu) z pąjdocentryzmu. „Są jednak odmiennie zorientowane aksjologicznie i budują argumentację z odwołaniem do innych koncepcji psychologicznych: jedno do psychologii humanistycznej, a inne do psychologii pozanawczej” (tamże, 114).

indywidualne znaczenia konstruowane są w oparciu o własne doświadczenia (von Glasersfeld, 1995, 137). Podejście von Glasersfelda opisałam w poprzednim rozdziale, jest ono epistemologicznie spójne z moimi badaniami⁷⁴.

Za najbardziej przejrzysty, a jednocześnie dobrze pasujący do badań pedagogicznych, wydał mi się – obecny w wielu pracach - podział na konstruktywizm:

- poznawczy (Jean Piaget, John Dewey)
- społeczny (Lew Wygotski⁷⁵, Jerome Bruner)
- radykalny (Ernst von Glasersfeld).

W takim zestawieniu najbliższy moim założeniom jest konstruktywizm radykalny, z uwagi na przejrzyste odcięcie się od behawioryzmu i odpowiadające mi podejście epistemologiczne do uczenia się i nauczania. Przemówił do mnie także podział Gabriele Chiari i Laura M. Nuzzo (1996), które rozróżniły konstruktywizm epistemologiczny⁷⁶ i hermeneutyczny. Według nich konstruktywiści hermeneutyczni uznają rzeczywistość za produkt językowej aktywności obserwatorów, którzy wzajemnie negocjują znaczenia⁷⁷ (tamże, 175). W hermeneutycznym podejściu do konstruktywizmu rola języka, dyskursu i komunikacji staje się kluczowa w zrozumieniu, w jaki sposób systemy wiedzy są rozwijane i utrzymywane. Do tego wątku powrócę w dalszej części pracy, gdyż łączy się ona idealnie z analizą dyskursu oraz hermeneutycznym podejściem do rozumienia. Klus-Stańska (2018) dzieli paradygmaty interpretatywno-konstruktywistyczne na orientacje humanistyczne (eksponujące „wolność, indywidualizm i przeżycia jednostki”, holistycznie ujmujące człowieka, z jego emocjami

⁷⁴ Łączy się też z interakcjonizmem symbolicznym oraz rolą języka, opisanymi w dalszej części pracy.

⁷⁵ Choć np. Filipiak pisze o paradygmacie (społeczno-kulturowym) samego Wygotskiego (Filipiak, 2020, 24), więc te podziały nie wydają się mieć końca. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż jest to propozycja skierowana bardziej do praktyków. Ograniczenie „paradygmatu” do jednej teorii-metody sprzyja jego zrozumieniu i możliwości wdrażania, w przeciwieństwie do pomieszanych, wielopłaszczyznowych podziałów, w których poszczególne elementy nachodzą na siebie, a częściowo się wykluczają. Pedagogika powinna być – jako nauka – bliżej związana z praktyką, stąd pomijam często zbyt teoretycznie odległe od potrzeb (i możliwości) praktyki rozważania, gdyż w moich badaniach skoncentrowałam się na praktykach.

⁷⁶ Widać tu zupełnie inne (wręcz przeciwstawne) użycie pojęcia „epistemologiczny” – uznaje on istnienie rzeczywistości niezależnej od obserwatora, której jednak nie da się poznać inaczej, jak poprzez konstrukcje obserwatorów. Obserwatorzy nie mogą być wprawdzie pewni, czy ich konstrukcje odpowiadają zewnętrznej rzeczywistości, jednak mogą wiedzieć, czy są one odpowiednie dla nich samych (Chiari, Nuzzo, 1996, 173).

⁷⁷ Podobnie Klus-Stańska: „Rzeczywistość nie jest odkrywana, ale wytwarzana przez język w procesach negocjacji społecznych” (Klus-Stańska, 2018, 50).

i uczuciami oraz twórczymi przeżyciami w relacjach interpersonalnych (tamże, 114-115)) oraz poznawcze („skupione na powstawaniu wiedzy w umyśle” (tamże, 114))⁷⁸.

Z konstrukttywizmu radykalnego von Glasersfelda czerpię podstawy epistemologiczne w zakresie relatywizmu poznawczego podmiotowych rzeczywistości, uwzględniających przekonania podmiotu i ich wzajemną koherencję (Moroz, 2015, 74)⁷⁹. Pod uwagę wzięłam też konstrukttywizm społeczny, w zakresie akcentowania istoty kontekstu, usytuowania wiedzy i rozumienia znaczeń w relacjach społecznych (Gergen, 2011, 109-110), umożliwiającego myślenie języka, komunikacji i relacji międzyludzkich⁸⁰ w kształtowaniu poglądów ludzi na świat ich otaczający⁸¹, „podstawy tworzenia obrazu świata” (Klus-Stańska, 2018, 134) oraz tego, jakimi ludźmi się staną. Przyjmuję przy tym istnienie wielu tożsamości, które kształtowane są przez otoczenie społeczne oraz podzielanych, wspólnych społecznie znaczeń i rozumienia. Korzeni społecznego konstrukttywizmu można poszukać w interpretatywnym podejściu do myślenia oraz w teoriach Meada – jednego z twórców interakcjonizmu symbolicznego⁸², który także ma istotną rolę w konstruowaniu podstaw teoretycznych moich badań. Spójność poszczególnych konstruktów jest więc niezwykle istotna.

Nadawanie osobistych znaczeń i konstruowanie subiektywnych rzeczywistości rodzi niebezpieczeństwo mnogości zróżnicowanych biograficznie wersji rozumienia świata, uniemożliwiających wzajemne porozumienie, a co za tym idzie badanie tych znaczeń jest bezcelowe. Badaniom opartym o konstrukttywizm społeczny zarzuca się więc ryzyko zbytnej płynności, pociągającej za sobą brak możliwości jakiegokolwiek weryfikacji. Warto więc zwrócić uwagę na fakt, iż interpretatywiści uznają, że „stałe używanie tego samego języka przez ludzi z danego kręgu społeczno-kulturowego sprawia, że możliwa jest obiektywizacja wzrastającego w ciągu życia doświadczenia, co służy podtrzymywaniu rzeczywistości” (Berger, Luckmann, 1983, 236 za Zwiernik,

⁷⁸ I choć osobiście skłaniam się w stronę orientacji humanistycznej (z uwagi na holizm i podkreślenie ujęcia emocji), to za spójny z niniejszymi badaniami uznaję wzorzec konstrukttywizmu socjokulturowego (w ramach orientacji poznawczej).

⁷⁹ Oraz granicach tego poznania wyznaczonego indywidualnym doświadczeniem podmiotu (tamże, 75).

⁸⁰ Odrzucając tym samym wyłączny wpływ epistemologii endogennych (pochodzących z „wnętrza” indywidualnych umysłów) i egzogennych (zewnętrznej rzeczywistości), uznaję że konstruowanie znaczeń odbywa się pomiędzy ludźmi wchodzącymi w interakcje i wspólnie negocjujących owe znaczenia.

⁸¹ Kenneth J. Gergen (1994) uważa, że społeczny konstrukttywizm skłania ludzi do współpracy ponownego weryfikowania często dławiących praktyk kulturowych, co jest dla ludzi korzystne.

⁸² Interakcjonizm symboliczny ma tendencje do ujawniania subiektywnych znaczeń i przypisywania indywidualnych sensów.

2015, 90). Bez u Wspólnionych znaczeń⁸³ ludzie nie mieliby w zasadzie możliwości wspólnego działania czy też działania wobec siebie nawzajem. Pomimo więc, że badane przeze mnie nauczycielskie konstrukcje znaczeń pochodziły z osobistych, odmiennych kontekstów, to można je – z uwagi na pochodzenie z tego samego kręgu społeczno-kulturowego – osadzić w podobnych kulturach myślenia o edukacji, co pozwala na ich interpretację, rozumienie i analizę.

2.2.3. Fundamenty filozoficzne i ich konotacje

Wgląd w znaczenia nadawane przez poszczególne jednostki możliwy jest, między innymi, dzięki wypowiedziom osób uczestniczących w badaniu i ich narracjom. Istotna jest ich potoczna wiedza⁸⁴, „do której dotarcie pozwala badaczowi wnikać w konstrukcje myślowe badanych i zrozumieć sposoby, w jakie nadają oni sens swemu codziennemu życiu – rodzinnemu, szkolnemu, zawodowemu, towarzyskiemu etc.” (Zwiernik, 2015, 90-91). Poza językiem trudno mówić o porozumieniu (rozumieniu znaczeń). Rozmowa (zawarty w niej język) stanowi bowiem medium dzięki któremu istniejemy (Gadamer, 2007, 519) i dzięki której możemy się nawzajem próbować zrozumieć⁸⁵. „[T]ylko język umożliwia *obiektywizację* myślenia – sprawiając, że staje się ono naszym wspólnym przedsięwzięciem” i „w istotnym stopniu kształtuje nasze myślenie (...)” (Brożek, 2016, 69). „Językowa wykładnia świata poprzedza zawsze wszelką myśl i wszelkie poznanie. Ucząc się jej, wychowujemy się w świecie zarazem” (Gadamer, 1979, 15). Konwersacja to najbardziej ludzka aktywność człowieka, w której rozmówcy używają werbalnych i niewerbalnych symboli w oczekiwaniu na reakcję drugiej osoby, a także w odpowiedzi na te reakcje. Tak powstaje znaczenie, leży ono w relacji pomiędzy wymienianymi między ludźmi gestami, czyli fazami aktu społecznego (Mead, 1972, 75-76, 81). Znaczenie (a także nasza tożsamość – Goffman, 1959) jest więc negocjowane przy użyciu języka (i gestów)⁸⁶. Najważniejsza jest zatem interpretacja, od

⁸³ Jako ludzie mamy możliwość nazywania rzecz, identyfikowania wydarzeń czy odnoszenia się do abstrakcyjnych idei (Griffin i in. 2019). „Nie ma nic z natury małego, miękkiego ani uroczego w słowie kotek. Dopiero poprzez rozmowę z innymi – symboliczną interakcję – dochodzimy do przypisania tego znaczenia i rozwinięcia świata dyskursu” (Griffin i in., 2019, 54 – tłum. JG) Ludzie nadają symbolom znaczenie i wyrażają je za pomocą języka. W efekcie powstają nowe znaczenia (interpretacje) i zmianie ulega perspektywa myślenia (Blumer, 1969).

⁸⁴ „Zdobycze nauki przegrywają w zderzeniu z przyzwyczajeniami, nawykami, prawem oświatowym i polityką” (Klus-Stańska, 2018, 20).

⁸⁵ Hans Georg Gadamer uważa, że poza językiem nie posiadamy żadnej innej struktury intersubiektywnego ustalania stanów rzeczy naszego świata (Przyłębski, 2019, 124).

⁸⁶ Bez społecznych interakcji znaczenia nie mogą się też u Wspólnić.

niej bowiem zależy tak naprawdę rzeczywistość postrzegana przez danego człowieka⁸⁷, a co za tym idzie - także jego działania⁸⁸.

Hermeneutyka

Rozumieniem i odkrywaniem znaczeń zajmuje się hermeneutyka, czyli nauka o interpretacji, zajmująca się ludzkimi intencjami, przekonaniem, a także znaczeniem ludzkiego doświadczenia zachowanego np. w tekście. W pedagogice uznana za teorię rozumienia i interpretacji, metodę poznania lub w wąskim znaczeniu orientację metodologiczną uwzględniającą kontekst metodologiczny badań pedagogicznych (hermeneutyka pedagogiczna) (Milerski, 2011, 12, za Adamska-Staroń, Łukasik, 2012). Hermeneutyka, podobnie jak paradygmat⁸⁹, ma nie tylko wymiar metodologiczny i epistemologiczny, ale także ontologiczny. Sprzyja ona odkrywaniu zarówno samego siebie, jak i drugiego człowieka. Hermeneutyka stała się ogólną teorią sztuki rozumienia (znaczącej rzeczywistości, a nie tylko tekstów) za sprawą Friedricha Schleiermachera, który postrzegał proces nabywania wiedzy „jako społecznie wyznaczony” (Przyłębski, 2019, 54). W dziedzinę epistemologii przeniósł ją wyraźnie Wilhelm Dilthey, dla którego rozumienie jest „wyjściową procedurą ustanawiania tego, co sensowne, znaczące, słowem – usensowniania napotkanej rzeczywistości” (Przyłębski, 2019, 76)⁹⁰. Heidegger uznał „prymat rozumienia i interpretacji jako fundamentalnych operacji mentalnych, konstytuujących sens doświadczanej przez nas rzeczywistości” (Przyłębski, 2019, 68). Z kolei Hans Georg Gadamer zauważył, że prawdziwe, autentyczne doświadczenie „zmienia doświadczającego” (Przyłębski, 2019, 85), a rozumienie dokonuje się w ramach horyzontu jego wiedzy, który zespalany jest z nową (projektowaną) perspektywą (horyzontem), poszerzając tym samym „nasze perspektywy poznawcze” (tamże, 84). W ten sposób dochodzi do zespolenia (stopienia) horyzontów, co oznacza *de facto* proces poznania, rozumienia, uczenia się.

Sednem współczesnej hermeneutyki jest to, że zarówno rozumienie, jak i interpretacja występują u człowieka naturalnie, stanowiąc wrodzone zdolności (i

⁸⁷ Budowanie rzeczywistości przez język to też podstawa komunikacyjnego konstruktywizmu (Wendland, 2011).

⁸⁸ Co z kolei współgra ze społecznym konstruktywizmem i społecznie konstruowaną rzeczywistością.

⁸⁹ W ujęciu Thomasa Kuhna paradygmat stanowi swego rodzaju „bazę hermeneutyczną” (Kuhn, 2003, 204).

⁹⁰ W ten sposób rozumienie odróżnione zostało od wyjaśnienia, będącego bardziej natychmiastowym i mniej refleksyjnym procesem.

niezdolności) (Freeman, 2008, 386). Hermeneutyka bierze pod uwagę konteksty społeczne, kulturalne i polityczne, przeszłość i teraźniejszość, w których zarówno rozumienie, jak i jego brak nabierają kształtów (tamże, 386)⁹¹. Może ona być źródłem praktycznych wskazówek interpretacyjnych (metodyczna), wyznaczających podstawy samo-/rozumienia, metodologicznym drogowskazem (procedurą badawczą) w naukach humanistycznych (ogólnometodologiczna), ogólną teorią ludzkiego poznania (filozoficzna). Zarówno Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, jak i Hans Georg Gadamer proponowali różne modele posługiwania się metodą hermeneutyczną. Dla Schleiermachera ważne było rozumienie samego autora, u Dilthey'a doszło rozumienie interpretatora, a Gadamer uwzględnił jeszcze historyczność wypowiedzi w połączeniu z kontekstem interpretatora. Ricoeur odszedł od Diltheyowskiego przeciwstawienia sobie wyjaśniania i interpretacji, dochodząc do wniosku, że wzajemnie one na siebie (dialektycznie) oddziałują, umożliwiając rozumienie i prowadząc do jego pogłębienia (Przyłębski, 2019, 94)⁹². Do rozumienia Ricoeur dodał jeszcze wzajemną relację dialektyczną (i komplementarną) pomiędzy semiotyką i semantyką (i związanymi z nimi podejściami strukturalno-funkcyjnym oraz dynamicznym)⁹³ (Ricoeur, 1976, 6 i n.). Przy odkrywaniu znaczenia należy więc wziąć wszystkie elementy pod uwagę: intencję autora, kontekst i strukturę wypowiedzi, znaczenie i strukturę zdania. Rozumienie zawsze jest już interpretacją (Ricoeur, 1994, 43). Ważnym elementem rozumienia jest „koło hermeneutyczne” czyli wzajemne przeplatanie się rozumienia całości z rozumieniem poszczególnych części (na zasadzie spirali prowadzącej do coraz głębszego rozumienia)⁹⁴.

W interpretacji hermeneutycznej niezwykle istotne jest też uwzględnienie osoby dokonującej interpretacji⁹⁵. Heidegger uważał, że rozumienie ma „strukturę założeniową, to znaczy rozumiemy coś jako coś zawsze na bazie pewnej posiadanej przez nas, choć

⁹¹ Istnieje **wiele typów hermeneutyki**, różniących się m.in. przedmiotem, celem i sposobem interpretacji (rozumienia). W przeszłości często przeciwstawiano sobie, ze względu na przedmiot, teksty święte i świeckie, hermeneutykę świętą i świecką (*hermeneutica sacra et profana*) oraz ze względu na zakres ogólną i szczegółową (*universalis et specialis*). W zależności od dziedziny uprawiania odróżnia się hermeneutykę: teologiczną, filozoficzną, prawniczą, filologiczną, literacką, religioznawczą, historiograficzną, ogólnie humanistyczną itp. Rozróżnia się hermeneutykę konserwatywną, krytyczną oraz filozoficzną (Freeman, 2008, 386).

⁹² Wszyscy wymienieni filozofowie w jakiś sposób dystansowali się wobec możliwości bezpośredniego, pełnego poznania człowieka.

⁹³ Zdanie nie jest prostą sumą tworzących je słów, to nowy byt o określonym znaczeniu (Ricoeur, 1976, 7)

⁹⁴ Przypomina mi ono mariologiczną współzależność (w świecie) całości od części w filozofii buddyjskiej.

⁹⁵ Naukowiec jest częścią świata, jest z nim zespolony przez samo bycie, przez współ(bycie) z drugim człowiekiem, współtworzy go, ale i świat oddziałuje na niego (M. Heidegger, 1994).

nie zawsze uświadomianej, wstępnej wiedzy. Wstępnej dlatego, że podlegającej rewizji, wzbogaceniu w wyniku uwzględnienia rezultatów nowych doświadczeń” (Przyłębski, 2019, 71). Wysunął on koncepcję pre-struktury rozumienia (składającej się z trzech elementów: wstępnego zasobu, wstępnego oglądu i wstępnego pojęcia), która zmodyfikowała ujęcie koła hermeneutycznego, wskazujące „że rozumienie nie jest bezzałożeniowe, co nie oznacza jednak, że potwierdza ono jedynie wstępne przeświadczenia” (tamże, 72). Według Gadamera umysł jest wypełniony zasobami wiedzy przyswojonej w „procesie akulturacji: w rodzinie, w szkole, w otoczeniu społecznym, przez naukę języka ojczystego, języków obcych i języków technicznych (...). Posiadanie takich „przed-sądów” (wiedzy przednaukowej) jest warunkiem możliwości rozumienia” (tamże, 81), a co za tym idzie „wszelkie rozumienie jest już pewną interpretacją. Dokonuje się bowiem zawsze z pewnego punktu widzenia, z pewnej perspektywy” (tamże, 82).

Ważne jest to, aby swoje przed-założenia w sposób ciągły monitorować⁹⁶. Hermeneutyczna interpretacja jest interpretacją osadzoną w kulturze i kontekście oraz uwzględniającą przed-założenia zarówno autora, jak i badającego, „uporczywe trzymanie się własnych, niezreflektowanych przeświadczeń („przed-sądów”) może (...) prowadzić do zafałszowania sensu tego, co podlega rozumieniu, ergo: do jego niezrozumienia” (Przyłębski, 2019, 82). Według Diltheya (1987) proces rozumienia jest ściśle powiązany z samorozumieniem⁹⁷, interpretator jest bowiem zawsze częścią tego, co interpretuje. Ricoeur z kolei uznawał, że rozumienie tekstu zazębia się z rozumieniem siebie (Ricoeur, 1981 za Bell, 2011, 552 – tłum. JG). Heidegger zwrócił uwagę na wpływ sympatii⁹⁸ do drugiego człowieka na głębokość rozumienia (Heidegger, 1977, 136). Wpływ relacji na podmioty w nich uczestniczące to domena interakcjonizmu symbolicznego, niewątpliwie splecionego z hermeneutyką.

⁹⁶ Zwłaszcza, że przesady, obecne na każdym etapie poznania, są często nie uświadomione. Inteligentny człowiek powinien być otwarty na nowe doświadczenia i „w chwili pojawiających się zakłóceń w rozumieniu pewnego zjawiska” powinien dokonać „przeglądu swych przeświadczeń (założeń)”, uświadamiając je sobie i weryfikując, a następnie ewentualnie zmieniając „celem dotarcia do sensu przekazu, czyli do właściwego zrozumienia tego, co dane” (Przyłębski, 2019, 82-83).

⁹⁷ W tym rozumieniem siebie w świecie.

⁹⁸ Tak naprawę każdy nastrój czy emocja w stosunku do drugiego człowieka umożliwiają w jakiś sposób rozumienie, wyostrajac, czy też przybliżając spojrzenie (Bollnow, 1982, 80).

Interakcjonizm symboliczny

Podstawą teorii interakcjonizmu symbolicznego jest znaczenie, jakie wyłania się z wzajemnej interakcji między ludźmi. Zgodnie z tą teorią ludzie żyją niejako w dwóch światach: naturalnym i symbolicznym. Świat naturalny uzyskuje znaczenie od uczestników interakcji. Interakcja symboliczna to wzajemna interakcja między ludźmi za pomocą symboli. Zarówno obiekty, jak i działania, uzyskują znaczenie dzięki interpretacji. Podejścia te są ze sobą spójne i nawzajem się uzupełniają, stanowiąc dobrą podstawę do rozumienia i nadawania znaczeń epistemologicznym przekonaniom nauczycieli będącym przedmiotem moich badań.

Nazwany przez Herberta Blumera⁹⁹, interakcjonizm symboliczny opierał się według niego na trzech podstawowych przesłankach: „ludzie postępują wobec rzeczy na podstawie znaczeń, jakie te rzeczy dla nich mają”, „znaczenie takich rzeczy wywodzi się lub wynika z interakcji społecznej, jaką ma się z innymi” oraz że „te znaczenia są przetwarzane i modyfikowane w procesie interpretacyjnym wykorzystywanym przez osobę w radzeniu sobie z napotkanymi rzeczami” (Blumer, 1969, 2 – tłum. JG). Inni badacze modyfikowali te przesłanki, dodając inne – istotne ich zdaniem z punktu widzenia interakcji społecznych, a nie ujęte przez Blumera. I tak np. Stryker (1988) uznał za niezwykle istotne dla odpowiedniego wyjaśnienia ludzkiego zachowania, ujęcie perspektyw uczestników interakcji, stwierdzając jednocześnie, że ze społecznej interakcji wynurzają się struktury społeczne i indywidualne oraz że indywidualna reakcja skierowana do siebie samego stanowi ogniwo łączące szersze procesy społeczne z interakcją, w którą te osoby są zaangażowane. Z kolei David A. Snow (2001) zasugerował cztery zasady, lepiej jego zdaniem oddające istotę interakcjonizmu symbolicznego:

- interaktywnego determinowania (*interactive determination*) – biorącą pod uwagę kontekst interakcji i sieć wzajemnych powiązań, w których się znajdują (tamże, 369),
- symbolizacji (*symbolization*) – wskazującą na to, że znaczenia powstające w toku interakcji ze wszystkimi elementami biorącymi w niej udział i wyzwalają uczucia i działania (tamże, 371),

⁹⁹ oparty na teoriach George’a Herberta Meada, Johna Dewey, Williama I. Thomasa, Roberta E. Parka, Williama Jamesa, Charlesa Hortona Cooleya, Floriana Znanieckiego, Jamesa Marka Baldwina, Roberta Redfielda oraz Louisa Wirta, których to wymienia w swojej pracy sam Blumer (1969), podkreślając przy tym wielość podobieństw wokół których zbudowany został interakcjonizm symboliczny (tamże, 1).

- powstawania (*emergence*) – gdy wypracowane zwyczaje bądź ustalone kulturowo znaczenia stają się niewystarczające lub nieskuteczne do tego, aby poradzić sobie z daną interakcją i powstaje pole do uformowania się nowych znaczeń i interpretacji (tamże, 372),
- zasadę ludzkiej sprawczości (*human agency*) – uznającą ludzi za aktywnych twórców swoich aktywności, którzy biorą pod uwagę istniejące ograniczenia społeczne (strukturalne, kulturowe) (tamże, 373).

Interakcjonizm symboliczny dostrzega, że ludzie, wchodząc w interakcje, mają pewne oczekiwania i związane z nimi perspektywy, w interakcjach tych definiują siebie, otoczenie, nadając często wstępne znaczenia, które następnie mogą, lecz nie muszą być redefiniowane. Przyjmują także – w zależności od interakcji - różne role, antycypują reakcje innych, biorąc pod uwagę uprzednie doświadczenia, a także wiedzę o obowiązujących regułach społecznych i pojawiające się wskazówki symboliczne¹⁰⁰. Kontekst interakcji wpływa na dalsze reakcje podmiotów w niej uczestniczących, determinując jednocześnie czym jest rzeczywistość ich otaczająca (do której się z kolei adaptują aby przetrwać (Stryker, Vryan, 2003, 11 – tłum. JG). Aspekty te były istotne podczas przeprowadzanych przeze mnie wywiadów, stąd dużą wagę przywiązałam do atmosfery wywiadów, uwzględniałam też kontekst pytania i poprzednich odpowiedzi oraz – wynikającą m.in. z zebranej metryczki - charakterystykę nauczyciela.

Ludzie manipulują docierającymi do nich symbolami, adaptując swoje perspektywy¹⁰¹, komunikując się z sobą samym oraz z innymi (m.in. w celu rozwiązania problemów) (Mead, 1972, 281, 308). Przeprowadzając wywiady, musiałam brać pod uwagę, że ludzie komunikując się, antycypują często reakcje uczestnika interakcji (Mead, 1972, 260), wyobrażają sobie, jak mogą być ocenieni (Cooley, 1902, 152-153 za Stryker, Vryan, 2003, 13) i odpowiednio dopasowują swoje wypowiedzi. Interakcja społeczna obejmuje także reakcje na działania tych uczestników¹⁰² (Giddens, 2004, 101). W interakcjonizmie symbolicznym zwraca się także szczególną uwagę na rozwijanie wielości perspektyw oraz empatii (Gecas, 1981; Turner, 1978 za Lune, Berg, 2017, 19),

¹⁰⁰ Interakcje podlegają oczywiście ciągłemu monitorowaniu w trakcie którego weryfikowane są wstępne założenia i definicje (Stryker, Vryan, 2003, 7 – tłum. JG).

¹⁰¹ nawiązywał do tego von Glasersfeld, o czym pisałam.

¹⁰² Wszelkie interakcje, w których partnerzy nawzajem odczytują znaczenia swoich działań, są interakcjami symbolicznymi” (Hałas, 1998, 354).

co w badaniach fenomenograficznych przekłada się na postawę badacza, umożliwiającą mu dotarcie do sensu wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu.

Metodologicznie, interakcjonizm odrzuca metodologię pozytywistyczną. Odrzuca możliwość badania życia społecznego niezależnie od potocznej wiedzy jego uczestników (Hałas, 1998, 355). Skoro w interakcjach następuje wzajemne interpretowanie znaczeń przez uczestników, to w badaniu tych interakcji należy uwzględnić ich punkt widzenia. Interakcjonizm opowiada się także za ujmowaniem procesów komunikacyjnych w kontekście grup społecznych, do których należą komunikujące się jednostki i w obrębie których podejmują działania (Hałas, 1998, 356). Dla Meada znaczenie było głównie obiektywną cechą relacji następującej w działaniach społecznych. Dla Blumera zaś znaczenie było interaktywne, relacyjne i zmienne, miało charakter interpretacyjny – interakcja nie polegała na opieraniu się czy też posługiwaniu ustalonymi wcześniej (zobiektywizowanymi) znaczeniami. Znaczenia są według niego kreowane na bieżąco, w interakcji, w procesie wzajemnej interpretacji. Pozwalają one ludziom „wytwarzać różne rzeczywistości, które składają się na świat zmysłowy (tzw. świat realny), ale ponieważ te rzeczywistości są powiązane z tym, jak ludzie tworzą znaczenia, rzeczywistość staje się interpretacją różnych opcji definicyjnych (Lune, Berg, 2017, 17). W konsekwencji „nie jest ważne, czy interpretacja jest właściwa, czy nie – „jeśli ludzie definiują sytuacje jako rzeczywiste, są one rzeczywiste w swoich konsekwencjach” (Thomas, Swaine, 1928, 572¹⁰³, za Lune, Berg, 2017, 17).

Symbolicznemu interakcjonizmowi (tradycyjnemu) zarzucano brak uwzględnienia roli władzy i nierówności społecznych oraz brak zainteresowania strukturami społecznymi. Struktury społeczne, społeczne organizacje i związana z nimi kontrola, władza wywierają istotny wpływ na wymianę znaczeń - na ich formę, procesy powstawania, treści oraz ich przepływ (Hall, 1972), będącą podstawą interakcjonizmu symbolicznego, sprawiając, że staje się ona często problematyczna. Zarówno „jednostki, jak i grupy borykają się z formami, procesami i treścią komunikacji” (Hall, 1980, 58 – tłum. JG), co uniemożliwia często jakiegokolwiek porozumienie, a nawet uświadomienie

¹⁰³ Warto mieć jednak na uwadze, że całość kontekstu odnosi się do obserwacji (psychiatrycznych) zachowań. Pełniejszy kontekst tego cytatu jest następujący: „pogląd podmiotu na sytuację, jak ją postrzega, może być najważniejszym elementem interpretacji. Jego bezpośrednie zachowanie jest bowiem ściśle związane z jego definicją sytuacji, która może być w kategoriach obiektywnej rzeczywistości lub w kategoriach subiektywnej oceny — „tak jakby” tak było. Bardzo często to duża rozbieżność między sytuacją, jaką wydaje się innym, a sytuacją, jaką wydaje się jednostce, powoduje jawną trudność zachowania” (Thomas, Swaine, 1928, 572).

sobie braku tegoż (tamże). Peter Hall (1980) przytacza wiele badań, które ukazały skomplikowaną naturę interakcji, przyjmowane zarówno na poziomie indywidualnym, grupowym, jak i organizacyjnym założenia i role, w które wchodzimy, manipulacje, którym jesteśmy poddawani oraz nie-zawsze-negocjowalną naturę naszych interakcji czy też zawieranych porozumień. Badania te poddały w wątpliwość wiele z założeń Blumera o konstruowaniu i wymianie znaczeń, równych pozycjach uczestników interakcji czy nawet zdawaniu sobie sprawy z powstających bądź kreowanych znaczeń (pokazujących m.in. mechanizmy językowe, bądź postawy wykorzystywane np. do wymuszania, usprawiedliwiania, wymawiania się od czegoś, zastrzegania lub oporu).

Przy tej okazji warto wspomnieć, iż ja sama pamiętać też muszę, że moja pozycja jako badacza „wpisuje się w logikę dominacji” (Szkudlarek, 1997, 173). Tomasz Szkudlarek wskazuje na pozorność równoprawności pomiędzy badaczem a badanymi. Początkowo nie mogłam się zgodzić z tym stanowiskiem, uznając (oczywiście), że ponieważ nie kierowałam się żadną chęcią pomocy czy zaprzyjaźnienia, a jedynie otwartą ciekawością, to mnie ten problem nie dotyczył. Zdałam sobie jednak sprawę, że samo „prawo pisania”, a co za nim idzie – prawo do oceny badanych (i to na piśmie) jest tu wystarczającym argumentem do przyznania, że także i w moim przypadku moja pozycja charakteryzowała się dominacją¹⁰⁴. Wydaje się jednak, że przyjęta przeze mnie metoda fenomenograficzna łagodzi częściowo skutki tego uwarunkowania poprzez prezentowanie nieprzetworzonych wypowiedzi osób uczestniczących.

Konstruktywizm w połączeniu z interpretacją hermeneutyczną i uwzględnieniem tworzenia znaczeń w procesie interakcji (symbolicznych), umożliwia zrozumienie natury ludzkiej komunikacji, percepcji świata i siebie oraz wzajemnego dostrajania się jednostek i społeczności. Badacz powinien stosować empatię do badanych, introspekcję w stosunku do siebie, podchodzić indywidualnie stojąc „na równi” z badanymi, starając się słuchać i rozumieć znaczenia nadawane przez samych badanych, będąc też świadomym własnych przeżyć i przed-koncepcji. Istotny jest świat przeżyć wewnętrznych, emocji, przekonań i przeświadczeń, obaw i nadziei zarówno osób uczestniczących w badaniu, jak i samego badacza. Idealnie wpisuje się to w naturę nauk humanistycznych, w których poznajemy rzeczywistość poprzez jej przeżywanie, poddając ją hermeneutycznej interpretacji i

¹⁰⁴ Badani oczywiście znacząco różnili się od siebie pod względem ewentualnego odczuwania tej dominacji: od takich, którzy na koniec dopytywali, czy się nie wygłupili, po takich (najczęściej dyrektorów szkół), którzy mieli absolutnie w nosie, co o nich napiszę, bo już nie z takimi rzeczami mieli do czynienia.

poznaniu, pozwalającemu na łączenie „tego, co indywidualne, z tym, co ogólne” (Urbaniak-Zajac, 2019, 103). „Przedmiotem rozumienia jest zawsze to, co jednostkowe, ale ujmowane w kontekście całości” (Jakubowski, 2006, 97 za Adamska-Staroń, Łukasik, 2012, 131). Biorąc pod uwagę zasadę koła hermeneutycznego, a raczej spirali, która prowadzi do coraz głębszego zrozumienia, należy też pamiętać, że żadna interpretacja nigdy nie jest ostateczna, że zawsze właściwie jesteśmy w procesie rozumienia i nigdy nie dochodzimy do zrozumienia, że moje wyniki badań mogłyby być wciąż pogłębiane. Każdą wypowiedź, każdy tekst można bowiem zinterpretować na nowo.

Problemem (i zaletą) hermeneutyki jest brak zunifikowanych zasad dokonywania interpretacji (czy wręcz zgadywania) (Ricoeur, 1976, 76). Na interpretowaną rzeczywistość nie można spojrzeć całościowo i nie można uchwycić prawdy o niej, można ją zobaczyć tylko pod jakimś kątem, ze ściśle określonej perspektywy. Hermeneutyka (podobnie jak interakcjonizm symboliczny) nie wypracowała w zasadzie własnej metodologii¹⁰⁵, jednak wpłynęła zarówno na teorię, jak i praktykę badań jakościowych. Z jednej strony zwróciła baczniejszą uwagę na używany przez uczestników badań język, z drugiej zmieniła nastawienie badaczy jakościowych do zbierania danych, ich analizy i prezentacji¹⁰⁶ (Freeman, 2008, 388). Można więc uznać, że wartość przyjętego rozumienia zależeć będzie od umiejętności interpretatora¹⁰⁷. Warto jednak sięgnąć do dodatkowych metod, które dają szansę na uzupełnienie brakujących elementów, dopełniając niejako analizy językowej. Takie uzupełnienie odnalazłam w badaniach nad językiem w użyciu, czyli w badaniach nad dyskursem i jego analizą.

Język / dyskurs

„Język wyznacza ramy doświadczania rzeczywistości, poprzez schematy i konwencje determinuje sposób myślenia (...)”, jest także sposobem interpretowania rzeczywistości¹⁰⁸ (Synowiec, 2013, 392). Rozumienie jest możliwe dzięki

¹⁰⁵ o czym wspomina Allan Bell (2008) próbując jednocześnie taką stworzyć w oparciu o Łuk Interpretacyjny Ricoeura, o czym napisałam w dalszej części niniejszego rozdziału.

¹⁰⁶ „ponieważ każdy z nich jest postrzegany jako część dialogicznego, dynamicznego, holistycznego i autorefleksyjnego procesu, w którym interpretacja i rozumienie są rozwijane w sposób ciągły, a nie jako oddzielne etapy badania” (Freeman, 2008, 388).

¹⁰⁷ Myślę, że moje prawniczo-pedagogiczne przygotowanie (w tym zajmowanie się dyskursem prawniczym (Grzmil-Tylutki, 2010, 14), wyposażyło mnie w odpowiednie umiejętności do dokonania wartościowej interpretacji.

¹⁰⁸ Przypomina to definicję funkcjonalną paradygmatu, który przecież określa ramy postrzegania świata. Każdy język jest osadzony w konkretnym środowisku i kulturze i to połączenie wywołuje *de facto* efekty podobne do paradygmatu, tylko w nieco innym zakresie.

hermeneutycznej interpretacji osobistych znaczeń i konstruowanych subiektywnych rzeczywistości. Znaczenia powstają także w wyniku (symbolicznych) interakcji. Język wpływa na to, jak zachowujemy się jako kobiety czy jako mężczyźni, jak reprodukujemy naszą kulturową tożsamość. Rola języka jest kluczowa w konstruktywizmie społecznym – to jak ludzie mówią o sobie i otaczającym ich świecie kształtuje, a nawet determinuje naturę ich doświadczeń. Natura doświadczeń wpływa na przekonania.

Język jest aktywnym czynnikiem w procesie konstruowania społecznej rzeczywistości, dzięki któremu człowiek może podtrzymywać, modyfikować i rekonstruować swoją subiektywną rzeczywistość (Berger, Luckmann, 1983, za Zwiernik, 2015, 90). Ta z kolei „podlega zakorzenionym społecznie interpretacjom” (Berger, Zijderveld 2010, 72 za Zwiernik, 2015, 90). Dzięki językowi uzyskujemy dostęp do rzeczywistości, jest on jednak czymś więcej niż jedynie narzędziem przekazu informacji – język współtworzy świat nas otaczający, umożliwia autorefleksję i komunikację (Ricoeur, 1976; 1987). Indywidualne znaczenia ulegają wymianie w procesach negocjacji społecznych, umożliwiających zrozumienie subiektywnych interpretacji przez pryzmat reguł życia społecznego obowiązujących w ich kontekście kulturowym (Bruner 2006, 101). „Kiedy mówimy o jakimkolwiek zjawisku (naszej osobowości, postawach, emocjach), czerpiemy ze wspólnych znaczeń (więc wiemy, że słuchacz będzie wiedział, co mówimy)” (Burman, Parker, 2017, 1-2 – tłum. JG). Zamiast więc badać umysł, badamy język pisany bądź mówiony – w dyskusjach czy rozmowach reprodukowane są bowiem i przekształcane „obrazy umysłu” (tamże). W przypadku moich badań były to wywiady (a więc rozmowy, interakcje), transkrybowane następnie i analizowane zarówno w postaci mówionej, jak i (głównie) pisemnej.

„[Z] refleksji nad językiem i jego rolą w procesie kształtowania rzeczywistości społecznej” wyrasta teoria dyskursu (Synowiec, 2013, 392). “Dyskurs jest (...) egzystencjalno-ontologiczną podstawą języka” (Januskiewicz, 2017, 72). „Język zorganizowany w dyskursy (...) zawiera najbardziej podstawowe kategorie, których używamy do zrozumienia siebie” (Burman, Parker, 2017, 1-2 – tłum. JG) oraz do połączenia się ze światem (Habermas, 1999). Przeprowadzone wywiady stanowiły rodzaj rozmów, w których przekazywane były informacje budowane z istniejących zasobów, które stanowią swego rodzaju repertuary – repertuary, „których nie tworzymy za każdym razem na nowo, a raczej je zapożyczamy, następnie przetwarzając dla własnych celów” (Marshall, Raabe 2017 za Burman, Parker, 2017, 4 – tłum. JG). Znaczenia słów leżały w

kontekstach, w jakich zostały wypowiedziane (Wittgenstein, 1997, §43 w Angermuller i in., 2014, 53), nie mając poza dyskursem tego samego znaczenia (Austin 1979 w Angermuller i in., 2014, 55 i n.). Rozmowy te tworzyły znaczenia i wywoływały zmiany w naszej „wiedzy, przekonaniach, postawach, wartościach, doświadczeniu, itd.” (Fairclough, 2011, 122) oraz „przyczyniają się do zmian osobowych (przekonania, postawy itp.), zmian w działaniach, relacjach społecznych i świecie materialnym” (tamże).

Skoro język – podobnie jak paradygmat - „wyznacza ramy rzeczywistości”, a stanowi podstawę dyskursu, który „organizując poznanie, wpływa na postrzeganie świata społecznego” (Synowiec, 2013, 391), to „[i]nterpretacja pojęcia dyskurs w ramach nauk społecznych jest uzależniona od paradygmatu teoretycznego, w ramach którego dyskurs jest rozpatrywany” (Howarth, 2005, 14). „Pojęcie dyskursu nie jest (bowiem – JG) neutralne, ale zawsze formułowane na gruncie określonego sposobu widzenia świata czy badanych problemów” (Januszkiewicz, 2017, 66). Do dyskursu podchodzi się w sposób niezwykle zróżnicowany¹⁰⁹, brak jest „jednej, uznanej przez wszystkich badaczy, definicji” (Angermuller, Maingueneau, Wodak, 2014, 2).

Formułowane są definicje uogólnione: dyskursu jako wypowiedzi językowej (Grzmil-Tylutki, 2010, 19-20), „zdarzenia komunikacyjnego¹¹⁰, obejmującego interakcje międzyludzkie, w którym ludzie używają języka w celu przekazania swoich poglądów, idei i emocji w różnych sytuacjach społecznych (Dobrołowicz, 2016, 38), procesu, w którym akcentowana jest kategoria dialogu, „w ramach której odczytywanie sensu wypowiedzi jest formą praktyki społecznej” (Synowiec, 2013, 385), porządkujących świat sposobów myślenia i mówienia o aspektach rzeczywistości” (Cheek, 2008, 356 – tłum. JG; podobnie Melosik, 1995a, 10-12) lub jako „społecznie zorganizowanych ram znaczeniowych, które definiują kategorie i określają zakresy tego, co może zostać powiedziane i zrobione” (Burman, 2017, 1-2).

Zwraca się uwagę na poszczególne aspekty dyskursu, z których najważniejsze dla moich badań, z uwagi na ich osadzenie, jest usytuowanie dyskursu na skrzyżowaniu lingwistyki i społecznego konstruktywizmu (Maingueneau, 1991), jego społeczna konstruktywność, ustanawianie podmiotów i stosunków społecznych, tworzenie,

¹⁰⁹ Zob. także Grzmil-Tylutki, 2010, 15-18, gdzie przytacza ona niezwykle zróżnicowane podejścia (i ich ewolucję) do dyskursu w tekstach polskich uczonych, pokazując niezwykle wieloznaczność tego pojęcia.

¹¹⁰ Za Teunem A. van Dijkem (2001), który określa dyskurs jako zdarzenie komunikacyjne (tamże, 10).

odtworzenie i zmiana systemów wiedzy i przekonań (Fairclough, 1992)¹¹¹ czy „implikowanie relacji społecznych” (Macnaghten, 2017, 52)¹¹². Paul Gee (2011) rozróżnił koncepcję Dyskursu przez duże „D” – „na określenie sposobów łączenia i integrowania języka, działań, interakcji, sposobów myślenia, wierzenia, wartościowania (...) do odgrywania określonego rodzaju społecznie rozpoznawalnej tożsamości” (tamże, 29 – tłum. JG), od dyskursu przez małe „d” – oznaczającego „język w użyciu lub odcinki językowe (takie jak rozmowy lub opowieści)” (tamże, 34 – tłum. JG). W przypadku moich badań istotne będą oba, z jednej strony będą zwracała uwagę na komunikowane przez nauczycieli przynależności do różnych społeczności Dyskursu (np. wymagającego nauczyciela, nauczyciela przekazującego wiedzę), z drugiej zamierzam analizować fragmenty ich wypowiedzi. Zarówno nagrane wywiady, jak i spisane transkrypty, stanowią formę dyskursu (Kurcz, 2005, 161)¹¹³. Znaczenia wypowiedzi nauczycieli zależą nie tylko od osoby mówiącej, ale także ode mnie jako badacza (słuchacza) oraz od „sytuacji, w której wystąpiła wypowiedź” (tamże, 147). Pod uwagę powinny być brane zarówno pojedyncze zdania, jak i ich grupy (Grzmil-Tylutki, 2010, 12). Istotna dla dyskursu jest także moja tożsamość jako badacza oraz moje „kulturowe zaplecze” (Szkudlarek, 1997, 180).

Wielość podejść nie oznacza jednak dowolności. Dyskurs jest obszarem interdyscyplinarnym, usytuowanym „na skrzyżowaniu języka i społeczeństwa”, uznającym konstruktywistyczną wizję budowania społecznego i politycznego porządku poprzez komunikację (Angermuller i in. 2014, 4 – tłum. JG), wytwarzającą znaczenia podlegające analizie. Wspólnym mianownikiem różnych podejść do dyskursu wydaje się być traktowanie „znaczenia jako produktu praktyk społecznych”, a nie cecha przynależna danemu fragmentowi wypowiedzi czy tekstu. (tamże, 3 – tłum. JG).

Patrząc z punktu widzenia paradygmatu konstruktywistycznego, w którym osadziłam swoje badania, dyskurs jawi się jako narzędzie poznawcze, pozwalające jednostkom na zrozumienie otaczającego świata, poprzez konstruowanie swoich wersji rzeczywistości i nadawanie im sensu. Zważywszy na przedmiot moich badań za dyskurs

¹¹¹ Zob. np. rozdz. 6.

¹¹² przy czym jeden dyskurs „implikuje określone zestawy społecznych relacji i zastosowań, a inny dyskurs inne. (...) różne dyskursy prowadzą do różnych konsekwencji (np. różne zestawy relacji władzy wytworzone przez odmienne konsekwencje psychologiczne)” (Macnaghten, 2017, 70).

¹¹³ Które mogą także występować w formie audio-wizualnej (Angermuller, Maingueneau, Wodak, 2014, 7), w tym komiksów, obrazów, grafiki czy debaty parlamentarnej (Nijakowski, 2008, 114).

przyjęłam zdarzenie komunikacyjne (van Dijk 2001)¹¹⁴, „mające na celu przekazanie myśli” (Lisowska-Magdziarz, 2006, 13–14 za Grzmil-Tylutki, 2010, 18) oraz społeczne użycie języka „określonego kodu kulturowego lub ideowego” (Czerwiński, 2007, 252 za Grzmil-Tylutki, 2010, 19). Uważam, że „w praktyce różne aspekty rozumienia dyskursu mogą się łączyć, krzyżować” (Grzmil-Tylutki, 2010, 19). Uznaję też za niezwykle istotny kontekst analizowanej wypowiedzi (i jej odniesienie do samego pytania)¹¹⁵, to „kto mówi, do kogo mówi, w jakiej sytuacji i w jakim celu” (Grabias, 1994, 231 za Grzmil-Tylutki, 2010, 19), jednak zważywszy na to, że wszystkie wywiady przeprowadzone zostały przez mnie z nauczycielami w podobnym kontekście kulturowo-historycznym, nie zajmowałam się analizą samych uczestników i ich relacjami w stosunku do odbiorcy (czyli do mnie). Skupiłam się natomiast na dogłębnej analizie osadzonych w kontekście (całego wywiadu) wypowiedzi nauczycieli, uwzględniając używane przez nich sformułowania, odniesienia do znanych mi kodów kulturowych, moją pozycję i tożsamość jako badacza oraz biorąc pod uwagę zarówno pojedyncze zdania, wypowiedzi wielozdaniowe odnoszące się do danego zagadnienie, wypowiedzi w powiązaniu z pytaniami oraz całe konteksty udzielanych na nie odpowiedzi, uwzględniające wzajemne relacje poszczególnych fragmentów wypowiedzi.

Analiza dyskursu

Analiza dyskursu (AD) zajmuje się badaniem języka w użyciu (*language-in-use*)¹¹⁶ (Gee, 2011, 8). „Jej celem nie jest dostarczanie obiektywnych wyjaśnień, tylko zrozumienie i interpretacja społecznie wytworzonych znaczeń (...)” (Dobrołowicz, 2016, 39). Tak ujęta analiza idealnie wpisuje się w rozumiejące podejście hermeneutyczne, uwzględniające społecznie wytworzone znaczenia, którymi zajmuje się interakcjonizm symboliczny, traktując język „jako aktywnie konstruujący wersje świata społecznego” (Marshall, Raabe, 2017, 36). Biorący udział w badaniu nauczyciele tworzyli narracje i

¹¹⁴ Choć u Justyny Dobrołowicz (2016) pojawia się definicja zdarzenia komunikacyjnego jako „użycie języka przez człowieka, który chce przekazać określone myśli oraz przekonania i wpłynąć na odbiorców” (tamże, 37). W moim przypadku trudno mówić o wpływaniu przez nauczycieli na mnie jako badacza. Jednak już kawałek dalej ta część definicji się nie pojawia: „Wielu współczesnych badaczy uważa, że dyskurs to zdarzenie komunikacyjne, polegające na tym, że ludzie używają języka, by przekazać swoje idee, przekonania lub wyrazić emocje” (tamże, 38) – ta definicja idealnie pasuje do przeprowadzonych przeze mnie wywiadów.

¹¹⁵ „Interpretacji poddawane są również zadawane pytania (a nie tylko odpowiedzi na nie), by zrekonstruować tkwiące w nich znaczenia” (Urbaniak-Zajac, 2015, 25).

¹¹⁶ Jednak sam dyskurs to nie tylko użycie języka. „W strukturze dyskursu ukryty jest system wiedzy, wartości, aspiracji, przekonań danej społeczności i mechanizm generowanie znaczeń” (Synowiec, 2013, 388).

opowieści, żeby zrozumieć otaczający świat i siebie (Bruner 1990, 1991), przy czym tworzyli je w odmienny sposób, w zależności od społecznego kontekstu, „złożoności kontekstu konwersacyjnego” (Moir, 2017, 22)¹¹⁷, przyjętych w rozmowie ze mną ról i z uwagi na mnie jako badacza¹¹⁸. „[A]naliza narracji jako gatunku lub szczególnej formy aktywności mówienia, stała się jednym z centralnych obszarów dociekań w ramach szerokiego pola analizy dyskursu” (Thornborrow, 2012, 51).

Można powiedzieć, że każda AD zawiera w sobie analizę lingwistyczną, jednak coraz rzadziej się do niej ogranicza. Analiza dyskursu zajmuje się badaniem językowych wypowiedzi na poziomie większym niż zdanie, jednak nie pomija analizy poszczególnych słów i klauzul. Analiza oscyluje pomiędzy badaniem wypowiedzi „z dołu do góry” (*bottom-up*), koncentrującym się na aspektach morfologiczno-językowych z przetwarzaniem jej „z góry na dół” (*top-down*), zorientowanym na szerszym kontekście dyskursu (Reed, 1996, 232). Przypomina to koło hermeneutyczne i oscylowanie pomiędzy częściami a całością. Sami analitycy dyskursu także odnoszą do siebie mniejsze jego jednostki, które następnie porównują z całością, przyglądając się jak części na tę całość wpływają oraz odkrywają ogólną strukturę dyskursu i jego motyw. Pomiędzy hermeneutyką a AD jest więc wiele podobieństw, ich wzajemna relacja nie jest jednak w nauce określona jednoznacznie, o czym piszę szerzej w dalszej części pracy, dla mnie to wzajemne powiązanie okazało się niezwykle istotne, zapewnia bowiem pełne spektrum analizy i - w swej wzajemnie powiązanej dynamice – wystarczająco moim zdaniem zabezpiecza wiarygodność tej analizy, bez potrzeby uciekania się do dodatkowych teorii (jak np. teorii ugruntowanej, z której zaczerpywane są często techniki kodyfikacyjne).

Według Jonathana Pottera (1988), którego psychologicznie zorientowane podejście, bardzo mi odpowiadało, „AD jest zasadniczo ćwiczeniem interpretacyjnym, które oferuje czytanie tekstów celem analizy (lustracji - *scrutiny*)” (tamże, 51 – tłum. JG). Jest też ciągłą walką znajdowania sensu unikając jednocześnie próby definitywnego zamknięcia interpretacji. W analizie tej niezbędna jest pogłębiona refleksja, każde odczytanie dyskursu może być odmienne. Dyskurs zakłada więc wewnętrzną różnorodność, gdyż nie istnieje jedna, bardziej uprzywilejowana forma odczytu

¹¹⁷ James Moir (2017) podkreśla, że nawet samo zjawisko osobowości jest w pewnym sensie funkcją mowy, będąc tak samo zmienne jak ona.

¹¹⁸ Przywołuje to na myśl społeczne języki, o których pisze Paul Gee (2011, 44 i n.), czyli „odmiany języka, które pozwalają nam wyrażać różne społecznie znaczące tożsamości (...) i wprowadzać w życie różne społecznie znaczące praktyki lub działania” (tamże, 44).

(Woolgar, Ashmore, 1988, 53). Oznacza to, że wypowiedzi nauczycieli będą mogły być odczytywane na wiele sposobów¹¹⁹, z których jednak będą musiała wybrać najbardziej do mnie przemawiające interpretacje.

Dyskurs analizować można też ujmując go jako komunikację społeczną – tak socjologicznie zorientowana AD zwraca uwagę na kontekst społeczny¹²⁰, na role uczestników interakcji (reprezentujących często jakieś grupy czy też kategorie społeczne)¹²¹, na wymianę i konstruowanie znaczeń, odrywając się tym samym bardziej od aspektów czysto językowych. Do socjologicznie zorientowanej AD odwołuje się m.in. interakcjonizm symboliczny. W tym ujęciu wyjaśnia ona „w jaki sposób na różnych poziomach struktury użytkownicy języka faktycznie i strategicznie przypisują dyskursowi (semantyczne) znaczenie słowom, klauzulom, zdaniom, akapitom lub większym strukturom (...)” (van Dijk, 2011, 613 – tłum. JG). Znaczenie słowa zależy przecież od kontekstu kulturowego i instytucjonalnego¹²², od czasu i miejsca użycia oraz od kontekstu wypowiedzi ujętej także w świetle zadanego pytania. Nauczyciele stanowią specyficzną grupę, dla której uwzględnienie tego typu czynników będzie niewątpliwie kluczowe. AD nie ogranicza odpowiedzi uczestników, zezwalając tylko na jedną odpowiedź, uznając, że „ważne jest, aby uczestnicy mogli w pełni omówić swoje pojęcie i rozumienie omawianych zagadnień” (Marshall, Raabe, 2017, 36 – tłum. JG). Otwarte, semistrukturyzowane wywiady fenomenograficzne bardzo dobrze wpisują się w to podejście.

AD bierze pod uwagę zarówno publiczne (oficjalne) teksty, jak i naturalne (spontaniczne) wypowiedzi (tutaj będziemy mieli do czynienia z analizą konwersacji, Krytyczną Analizą Dyskursu bądź Psychologią Dyskursywną), dając między innymi

¹¹⁹ Istotną kwestią jest też kontekst dokonywanej interpretacji czyli to, jak daleko poza tekst (poza transkrypt) można wyjść w celu dokonania „pełniejszej” interpretacji (o rozszerzaniu kontekstu pisał m.in. Paul Gee (2011, 68)). W przypadku moich badań kontekstem poza danym transkrytem będzie chociażby kontekst pozostałych transkryptów.

¹²⁰ Dyskurs w tym ujęciu ukazuje relacje (ale też rytuały i struktury) społeczne poprzez ten dyskurs tworzone ale też w nim znajdujące odzwierciedlenie.

¹²¹ Symbolicznemu interakcjonizmowi (tradycyjnemu) zarzucano nie branie pod uwagę emocji i ich wpływu na relacje społeczne, na przypisywane znaczenia, na podejmowane decyzje, brak uwzględnienia roli władzy i nierówności społecznych, w tym aspekcie AD doskonale uzupełnia te ewentualne braki w podejściu.

¹²² Halina Grzmil-Tylutki (2010) wyróżnia wspólnotę dyskursywną, odmienną od językowej i pojmowaną raczej w wymiarze instytucjonalnym, niż kulturowym. Tworzą ją np. „wszystkie podmioty związane z działalnością w szkolnictwie (...) w sferze zarówno społecznej, jak i semiologicznej (w tym: językowej). Członkowie wspólnoty związani są nie znajomością języka, lecz umiejętnością korzystania z niego w celu wyrażania norm społecznych, sposobem działania w określonej zinstytucjonalizowanej przestrzeni (...)” (Grzmil-Tylutki, 2010, 10-11).

możliwość analizy przekonań (Potter, Wetherell 1994, 4), które stanowią przedmiot moich badań. W moich badaniach będę brała również pod uwagę z jakich środków wyrazu, kategorii, narracji czy repertuarów wyjaśniających (*interpretative repertoires*) korzystają nauczyciele. Jest to podejście znajdujące się w polu „aktywności badawczej psychologii dyskursywnej, filozofii (poststrukturalistów) i kulturoznawstwa” (np. Barthes 1979; Melosik 1994; Potter 2000 za Biskupska, 2014, 383)). Psychologia dyskursywna podjęła badania oparte na wywiadach otwartych, sugerując, że mogłyby one być bardziej efektywne, „gdyby były bardziej zaangażowane, a nawet konfrontacyjne zamiast próbować gonić za niemożliwym ideałem neutralności” (Potter, 2012, 443 – tłum. JG). „Podkreślano, że obie strony (badacz i badani – JG) będą czerpać z ideologicznie żywych zasobów, a wypowiedź rozmówców będzie musiała być analizowana w kontekście analizy wypowiedzi badacza” (tamże – tłum. JG). Potter zwracał uwagę na wagę odpowiedniego zadawania pytań: z jednej strony „dosadność tradycyjnych pojęć „stronniczości” i „pytań wiodących” w literaturze dotyczącej metod nauk społecznych”, a z drugiej „potężną rolę pytań badacza w generowaniu określonych rodzajów odpowiedzi” (Potter, 2012, 447 – tłum. JG). Od strony samej analizy, to właśnie to podejście uważam za najbardziej odpowiadające wymogom moich badań, zdaję sobie jednak sprawę z moich ograniczeń, jeśli chodzi o możliwość psychologicznej oceny¹²³.

Przeprowadzenie pełnej analizy pod każdym kątem¹²⁴ czy z każdej perspektywy złożonych zachowań społecznych, nie jest możliwe. Przypomina to własność interpretacji hermeneutycznej, która także w zasadzie nigdy nie jest kompletna (choćby z uwagi na zasadę spirali rozumienia wynikającej z idei koła hermeneutycznego). „Ze względu na interdyscyplinarny charakter dyskursu, wymaga ona od badacza dużych umiejętności i przygotowania teoretycznego”. Wieloaspektowość badawcza sprawia, że ostatnio używa się – obok tradycyjnej nazwy – jej mnogiej odmiany: „analizy dyskursu” (Grzmil-Tylutki, 2010, 21)¹²⁵.

Wśród wielu dyscyplin „[b]adaniami dyskursu zajmują się również pedagodzy, którzy rozumieją to pojęcie na trzy sposoby”, jako: „określony sposób budowy wypowiedzi na temat edukacji, operujący argumentacją z elementami perswazyjnymi lub

¹²³ Niejako w zamian uwzględniłam natomiast zasady hermeneutycznej wykładni i interpretacji.

¹²⁴ Van Dijk (2001) ostrzega nawet, że podjęcie takiej próby może być zadaniem nadmiernie obciążającym gdyż „pełna” analiza (nawet JG) krótkiego fragmentu może zająć miesiące i wypełnić setki stron” (van Dijk, 2001, 99 – tłum. JG)

¹²⁵ Podobnie zresztą, jak to miało miejsce w przypadku konstruktywizmów czy hermeneutyk.

ekspresyjnymi”, „obecny w praktyce szkolnej i wychowawczej określony gatunek mowy” (Dobrołowicz 2016, 38) oraz „zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesach wychowawczych/edukacyjnych” (Śliwerski, 2009 za Dobrołowicz 2016, 38). Dyskurs, którym zajmuję się w moich badaniach to ta pierwsza kategoria, która służy „przedstawieniu pewnego rodzaju porządku społecznego, ustaleniu, co w rzeczywistości edukacyjnej jest ważne, a nawet co jest prawdziwe” (Dobrołowicz 2016, 38). Wydaje mi się także, że dyskursy badanych nauczycieli, przedstawiające ich przekonania, nie tylko nadają „sensy i znaczenia” otaczającej ich rzeczywistości edukacyjnej (Dobrołowicz 2016, 38) ale także wpływają na to, jak badani ją postrzegają.

Choć były podejmowane próby opracowania sposobu przeprowadzania analizy dyskursu (np. Potter, Wetherell, 1987), to jednak „nie istnieje jedna metoda prowadzenia AD. Przyjęcie istnienia jednej metody byłoby zresztą niebezpieczne, sprowadziłoby bowiem różnorodne dyskursy do jednego wzorca. Tymczasem „bardzo trudno jest mówić o „dyskursie” czy nawet o „analizie dyskursu” jako o pojedynczym, jednolitym elemencie, ponieważ spowodowałyby to zlanie się podejść przypisujących się do określonych i odmiennych ram filozoficznych. Na tyle, na ile można by powiedzieć, że są one wspólne, podejścia te łączy wspólna dbałość o znaczenie i strukturyzujące efekty języka oraz związanie z interpretatywnym i refleksyjnymi stylami analizy” (Burman, Parker, 2017, 3 – tłum. JG). „Wybór odpowiedniej strategii badawczej powinien być uzależniony od przyjętych przez badacza założeń ontologicznych i od obszaru badań, na którym skupia się jego uwaga” (Dobrołowicz, 2016, 39).

Podejście lingwistyczne bierze pod uwagę wzajemne relacje pomiędzy zdaniem, wypowiedziami, sposobem ich powiązania, doświadczenia psychiczne i ich transformację w narrację oraz jak powstaje jej rozumienie (Potter, 2008, 218), co bezpośrednio nawiązuje do hermeneutyki. W podejściu społecznym, koncentrującym się na aspektach epistemicznych, „analiza skupia się na roli rozmowy oraz tekstu w konstruowaniu świata społecznego” (Potter, 2008, 218 – tłum. JG). Obecne w wielu podziałach podejście krytyczne, nie jest samo w sobie metodą badawczą, ale bardziej ruchem społecznym zaangażowanych socjopolitycznie analityków dyskursu, którzy wykorzystują wiele różnych metod analizy (...)” (van Dijk, 2011, 621). Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) „ma ponadto na celu uświadomienie, że język nie jest tylko naturalnym i neutralnym narzędziem, ale raczej nośnikiem systemu przekonań i wartości

wyznawanych przez jednostki. KAD wychodzi niejako z analizy socjologicznej¹²⁶, jest jednak bardziej nastawiona na poprawę sytuacji społecznej (osób „uciśnionych”) i przyjmuje bardziej subiektywne (stronnicze) stanowisko¹²⁷.

Zwolennicy metody krytycznej są zainteresowani rozwiązaniem istotnych problemów społecznych i to właśnie te problemy, a nie naukowe teorie są dla nich ważne” (Dobrołowicz, 2016, 40). Dostrzegają oni także językowo manifestujące się w dyskursach przejawy władzy, nierówności czy oporu (mogące stanowić zarzewie konfliktu społecznego). W moich badaniach te aspekty mogą okazać się niezwykle ważne, stąd uwzględnienie tego podejścia. Ruth Wodak (2007) w wywiadach przeprowadzonych z Gevinem Kendallem, przedstawiła niezwykle przydatną definicję słowa „krytyczna”, stwierdzając, iż oznacza ona „nieprzyjmowanie rzeczy za pewnik, otwieranie złożoności, kwestionowanie redukcjonizmu, dogmatyzmu i dychotomii, samorefleksję w badaniach, a poprzez te procesy ujawnianie (*manifest*) nieprzejrzystych struktur stosunków władzy i ideologii” (tamże, 4 – tłum. JG). Takie podejście jest spójne z moimi badaniami.

Analiza dyskursu, która mnie interesuje wychodzi poza aspekty gramatyczno-strukturalne, traktując dyskurs jako rodzaj komunikacji pomiędzy autorem a odbiorcą, co w moim przypadku jest przedmiotem analizy. Z uwagi na zaangażowanie społeczne bliska mi jest KAD, która skupia się nie tylko na języku, ale (może nawet bardziej) na zjawiskach społecznych¹²⁸, które się przecież w języku ujawniają (Fairclough 1995, van Dijk 2003). KAD jest przy tym spójna z przyjętym przeze mnie konstruktywizmem społecznym, gdyż „wychodzi z założenia, że świat społeczny jest społecznie konstruowany (...) dyskurs stanowi ich nieodłączny element, ale i to, że dyskurs ma siłę sprawczą w konstrukcjach społecznych” (Fairclough, Duszak, 16, za Synowiec, 2013, 391). Będę także brała pod uwagę analizę społeczną, w której podejście metodologiczne wypracowane przez Jonathana Pottera i Margaret Wetherell w oparciu o postrukturalizm, etnometodologię oraz analizę konwersacji, skierowane było właśnie na analizę transkryptów odzwierciedlających odmienne wersje rzeczywistości (Potter,

¹²⁶ Bardzo dobrze to przejście od analizy socjolingwistycznej do krytycznej oddaje kariera naukowa Ruth Wodak (2007, 3-4).

¹²⁷ Podział AD na socjologiczną i krytyczną także nie jest ostry. Teoria Pierre’a Bourdieu na przykład – krytykująca strukturalną analizę języka i uznająca go za praktykę społeczną – zajmowała się także relacjami władzy i reprodukowaniem ról społecznych.

¹²⁸ W tym na aspektach związanych z relacjami władzy i jej wyrażania w języku, który to aspekt przynależny do sytuacji nauczycieli w edukacji był od początku niezwykle widoczny w ich wypowiedziach.

2008, 218-219). Choć rozwinięte zostało jako podejście przede wszystkim psychologiczne, Potter uwzględniał konteksty społeczne, dynamikę i relacje społeczne. Dodatkowo, zanurzenie w konstruktywizmie społecznym oraz interakcjonizmie symbolicznym, skupienie się m.in. na właściwym (nie wiodącym czy też stroniczym) zadawaniu pytań, zaangażowanej konwersacji i analizie wypowiedzi moich rozmówców w kontekście moich własnych wypowiedzi, pozwoli mi na wielostronne zabezpieczenie jakości tej analizy.

Brak wypracowania jednej, spójnej metodologii oznacza, że w przypadku AD mamy do czynienia ze zbiorem metod i technik związanych z różnymi orientacjami badawczymi. Brak ten odciska swoje piętno na postrzeganiu AD jako wiarygodnego narzędzia do prowadzenia badań społecznych. Allan Bell (2011) zadaje na przykład pytanie o walidację analizy badacza, przytaczając cytaty autorytetów w dziedzinie analizy dyskursu (Fairclough, Wetherell oraz Van Dijk) wskazujące na brak momentu zakończenia tudzież kompletności analizy dyskursu czy też wyższości jej pozycji nad wersje samych badanych (Bell, 2011, 522-523). W analizie dyskursu mamy bowiem raczej do czynienia z „nieograniczoną nieokreślonością” (*unbounded indeterminacy*), czyli „brakiem ograniczeń, co do alternatywnych możliwości odczytu” (Bell, 2011, 522 – tłum. JG). To, z jakimi problemami będę się musiała zmierzyć, pokazał Paul Gee opisując problem wyznaczania/ramowania kontekstu (*the frame problem*), który bierzemy pod uwagę, zastanawiając się, w którym momencie należy przestać przesuwać ramy (Gee, 2011, 67). Jedno, przykładowe¹²⁹ i wydawałoby się precyzyjne, zdanie może mieć 112 znaczeń¹³⁰, z których tylko jedno¹³¹ pojawia się z reguły u danego odbiorcy, na dodatek bez wyraźnej świadomości istnienia pozostałych (Gee, 2011, 51-52)¹³².

Potter i Wetherell jako pierwsi wskazali zasady, których przestrzegania wymaga rzetelnie przeprowadzana analiza dyskursu. Uznali oni za kluczowe: traktowanie języka zarówno jako społecznie konstruowanego, jak i konstruującego; uznanie, że to samo zjawisko może być relacjonowane na wiele różnych (i różniących się między sobą)

¹²⁹ (*Lung cancer death rates are clearly associated with an increase in smoking.*) W którym podmiot i dopełnienie są znominalizowane, a więc złożone, a co za tym idzie „mieszczą” w sobie ogrom informacji skompaktowanej w jeden wyraz bądź frazę (Gee, 2011, 51-52).

¹³⁰ I to tylko dlatego, że jesteśmy wychowani w tej samej kulturze i rozumiemy ten sam język.

¹³¹ Przy czym teorie psycholingwistyczne pokazują, że najprawdopodobniej dokonujemy (niezwykle szybkiej) analizy wszystkich 112 znaczeń, po kolei je eliminując. Jest to oczywiście proces nieuświadomiony.

¹³² Do tego dochodzą jeszcze problemy wynikające z braku ustalonych reguł metodologicznych, o czym piszę w dalszej części niniejszej pracy. Odpowiedzią na to są kryteria trafności i wiarygodności, które przytaczam w tym rozdziale.

sposobów; przyjęcie, że nie ma jednego niezawodnego sposobu postępowania z różnorodnością relacji — niepodobna powiedzieć, które są literalne, a które „retorycznie wprowadzające w błąd” — i że centralnym tematem studiów powinny być „zmiennie i twórcze” sposoby użycia języka (Potter, Wetherell, 1987, 35). Wzmocnienie tak przeprowadzanej analizy, można uzyskać łącząc ją z hermeneutyką, w spójne podejście do analizy i interpretacji indywidualnie konstruowanych znaczeń.

Hermeneutyka i dyskurs

Przedmiotem moich badań jest poznanie przekonań epistemologicznych nauczycieli. Poznanie to wymagało interpretacji przekazywanych mi podczas badania koncepcji oraz ich rozumienie, które jest niezwykle kompleksowym fenomenem¹³³. Jako podstawę teoretyczną moich badań przyjęłam, omówioną wcześniej hermeneutykę. Analiza dyskursu stanowić miała nie tyle kontekst teoretyczny, co metodę analizy, spójną z interpretacją hermeneutyczną¹³⁴. Okazuje się jednak, że wzajemna pozycja obu tych teorii nie jest jednoznaczna. W literaturze prowadzony jest spór o wyższość nauk związanych z analizą dyskursu, które (według np. Teuna A. van Dijka, 2011) zajęły się zagadnieniem rozumienia w sposób znacznie bardziej, niż hermeneutyka, systematyczny i lepiej ugruntowany empirycznie w obserwacjach i przeprowadzanych eksperymentach (tamże, 618)¹³⁵, powinny więc wchłonąć metaforyczną i nie tak rozwiniętą teoretycznie hermeneutykę. Inni badacze uważają, że analiza wywodzi się z hermeneutyki – w niej szukając źródeł teoretycznych (Bell 2011), że analiza jest raczej od hermeneutyki

¹³³ Omawiając hermeneutyczną filozofię Heideggera, Ricoeur zauważa: „Interpretacja jest jedynie rozwinięciem rozumienia, o ile rozumieć coś jako coś oznacza już to coś interpretować. Interpretacja ta z kolei wyraża się w dyskursie, który wyznacza i artykułuje sytuację i rozumienie, które było wcześniej związane z poziomem bardziej fundamentalnym niż dyskurs” (Ricoeur, 1994, 43).

¹³⁴ Bell (2011) zasugerował nawet, że sama nazwa analiza dyskursu jest nieadekwatna („nieszczęśliwie reducyjna” (Bell, 2011, 522)), zważywszy na zakres faktycznie dokonywanych „analiz” (wychodzących poza analizę strukturalną, systemową czy funkcjonalną) i proponuje w zamian stosowanie nazwy „interpretacja dyskursu” (Bell, 2011, 520).

¹³⁵ Van Dijk opisuje, dość szczegółowo, poszczególne aspekty składające się na budowanie rozumienia, pokazując jak różne elementy samego dyskursu oraz cechy jego odbiorców wpływają na rozumienie (a nawet dostrzeganie) znaczeń. Są to m.in. modele mentalne użytkowników języka, kontekst, pamięć biograficzna, bodźce podlegające przetwarzaniu w pamięci roboczej, ideologia, którą wyznają poszczególni odbiorcy dyskursu (a więc także ich przekonania, wpływające na dostrzeganie takich, a nie innych aspektów rzeczywistości). Van Dijk zwraca uwagę na to, że dyskursy są jak „góry lodowe”: większość znaczeń jest niejawną (*implicit*) i wyprowadzana z tego, co zostało wyraźnie przekazane (ale także z wiedzy ogólnospołecznej i kulturowej odbiorcy) (Van Dijk, 2011, 614). Van Dijk zwraca też uwagę na fakt, że wiele z aspektów wpływających na interpretację, a wręcz konstruujących rozumienie, jest wysoce zindywidualizowanych (egocentrycznych) (Van Dijk, 2011, 615), co oznacza, że niezależnie od przyjmowanych założeń bracketingu czy epoche, każda interpretacja wypełniona jest *de facto* osobą odbiorcy. Wydaje się to zbliżone do poglądów Gadamera, który nie uznawał bracketingu uważając, że każdy dokonuje interpretacji z określonymi preconcepcjami.

uzależniona (Malpas, 1992, 117) bądź – że hermeneutyka i analiza dyskursu wzajemnie się uzupełniają stanowiąc przeplatające się etapy rozumienia i interpretacji (Yeari, van den Broek 2011).

Bell w swoim artykule z 2011 roku sięgnął do hermeneutyki filozoficznej¹³⁶, w szczególności zaś do hermeneutycznego Łuku Interpretacyjnego (hermeneutycznego) Ricoeura (*Interpretative Arc*) i przedstawiając jego poszczególne etapy¹³⁷, aby w niej poszukać źródeł do rekonceptualizacji i walidacji Analizy (Interpretacji) Dyskursu¹³⁸. Tym samym Bell uznał, że na nowo zoperacjonalizowany proces interpretacji Łuku Hermeneutycznego rozwiązuje najistotniejsze problemy związane z AD, jak np. „dominacja intencji autora, analiza strukturalistyczna czy nieograniczona polisemia” (Bell, 2011, 519 – tłum. JG), sytuując „wagę i wartość pracy hermeneutycznej i analizy dyskursu we wnikliwości/intuicji (*insightfulness*) badacza, nie w jego zdolnościach analitycznych” (tamże, 534 – tłum JG)¹³⁹.

W odpowiedzi na artykuł Bella, van Dijk (2011) stwierdził, że opisane przez niego, wysoce metaforyczne podejście hermeneutyczne stanowi raczej rodzaj spekulacji, niż przetestowane (i nadające się do testowania) podejście (tamże, 620). Uznał on, że hermeneutyka stanowi część badań nad dyskursem i jako taka ma w nich przyszłość jedynie wówczas, gdy sama zacznie włączać do swego korpusu badawczego najnowsze teorie tworzenia i rozumienia dyskursów (tamże, 618)¹⁴⁰. Według niego AD (w tym w szczególności KAD), na skutek dogłębnych badań psychologicznych i kognitywnych,

¹³⁶ Zwracając przy tym uwagę na brak wzmianek o hermeneutyce w literaturze dotyczącej analizy dyskursu ostatnich 30 lat poprzedzających publikację artykułu (Bell, 2011, 524).

¹³⁷ W nawiasach nazwy zaadaptowane przez Bella w celu ukazania ich bliskości z analizą dyskursu: *Distanciation (Estrangement)* – która odnosi się także do transkrybowanych wywiadów (choć sam wywiad z uwagi na jego dialogiczny charakter nie bardzo podlega pod tą fazę), które są niejako podwójnie nagrywane i podwójnie zdystansowane (tamże, 529), *Pre-understanding (Pre-view)*, *Naïve understanding (Proto-understanding)*, *Explanation (Analysis)*, *Understanding*, *Appropriation (Ownership)*

¹³⁸ Podobny wysiłek podjęły Monika Adamska-Staroń i Beata Łukasik (2012, 133-136). Przedstawiając zebrane z literatury (hermeneutycznej) „Reguły interpretacji tekstu” (Dannera, Bauman, Klafki, uzupełnione też o komentarze innych autorów).

¹³⁹ Choć w dalszej części artykułu Bell (2011) odnosi się do językowych technik analitycznych analizy dyskursu oraz analizy społecznej i poznawczej, uznając że narzędzia te mogą być wykorzystane w swego rodzaju dialektice analizy i rozumienia, która przechodzi od początkowego rozumienia wstępnego (*proto-understanding*), poprzez analizę, do rozumienia i ponownie do analizy, która zmieni nasze rozumienie (Bell, 2011, 537 – tłum. JG) – czyli opisuje proces cykliczny, znowu przypominający koło hermeneutyczne i „nigdy nie kończące się” podejście do interpretacji czy też wieloperspektywiczne podejście Ricoeura, który uznawał, że do tekstu należy podchodzić wielokrotnie (Ricoeur, 1981, 21 za Bell, 2011, 545 - tłum. JG), to z kolei podejście Bell uznaje za bliskie poststrukturalistycznym podejściom do interpretacji (Bell, 2011, 545 – tłum. JG).

¹⁴⁰ Stwierdził też, że hermeneutyka lepiej nadaje się do interpretowania dyskursów literackich i historycznych (zwłaszcza tych, w których nie mamy już możliwości poznania autora).

znacząco się rozwinęły i *de facto* powinny wchłonąć w siebie hermeneutykę, której mgliste praktyki ograniczają się raczej do interpretacji impresjonistycznych bądź erudycyjnych (tamże, 612-613).

Menahem Yeari i Paul van den Broek (2011), także w odpowiedzi na artykuł Bella, opisali procesy kognitywne leżące u podstaw rozumienia, przedstawiając Model Widokowy (*Landscape Model* - tłum. JG), który uznali zresztą za kompatybilny z Łukiem Interpretacyjnym Ricoeura, w formie przedstawionej przez Bella (2011). Według nich, AD zawiera w sobie dwie odmienne jakościowo fazy podchodzenia do rozumienia: płynną, dość szybką i nieanalityczną oraz analityczną, zaangażowaną i wymagającą wysiłku. **Rozdzielają** oni więc **fazę rozumienia od fazy interpretacji** (które współpracują ze sobą w całościowym procesie rozumienia dyskursu), stwierdzając że „interpretacja tekstu jest szczególnym przypadkiem rozumienia tekstu, w którym interpretator stosuje staranne, strategiczne, konstrukcjonistyczne procesy poznawcze” i pamięciowe, „które są powszechne wśród zwykłych czytelników” (Yeari, van den Broek, 2011, 641). Oni też podkreślili udział odbiorcy w interpretacji dyskursu stwierdzając, że cechy samego tekstu wchodzi w interakcje z cechami jego odbiorcy (jak np. jego wiedza czy standardy spójności rozumienia). Wyłaniające się interpretacje / rozumienie dyskursu stanowią więc efekt interakcji „obiektywnych” struktur dyskursu oraz „subiektywnego” wkładu indywidualnego odbiorcy (Yeari, van den Broek, 2011, 640, 641). Badacze ci uznali, że hermeneutyczne rozumienie jest rozumieniem przedwstępnym, naturalnym, nieanalitycznym, po którym należy przejść do etapu analizy dyskursu¹⁴¹.

To łączące hermeneutykę i AD podejście wydaje się spójne z samym ujęciem Łuku Interpretacyjnego przez jego autora, który opisał go jako „aktywność analityczną, która pojawia się jako jeden segment na Łuku Interpretacyjnym rozciągającym się od naiwnego rozumienia do świadomego rozumienia poprzez wyjaśnienie” (Ricoeur, 1991, 130 za Bell, 2011, 526 – tłum. JG). Przypomina to także podejście Bollnowa, który - w

¹⁴¹ Podejście Yeari i van den Broeka do mnie przemawia, jednak mam wrażenie, że jest – pod pewnymi względami – ograniczające, gdyż sprowadza cały proces do dwóch etapów. Rozważania Bella (2011) omawiają zależność pomiędzy hermeneutycznym rozumieniem a analizami dyskursu jako proces dialektyczny, poruszający się od rozumienia do analizy i ponownego rozumienia. Wydaje się to, w połączeniu z myśleniem krytycznym, które Bell wyraźnie podkreśla (Bell, 2011, 560) i wzięciem pod uwagę osoby interpretatora – podejściem pełniejszym, choć jakby zgubionym w szerszym wymiarze artykułu, którego celem wydaje się być subordynacja AD w stosunku do hermeneutyki. Zgadza się też z van Dijkiem, że opis Bella jest metaforyczny i wielokrotnie odnosi się do intuicji czy „stania przed tekstem” Ricoeura, które mimo wszystko jest pojęciem co najmniej wieloznacznym (jeśli nie niejasnym).

kontekście możliwości zrozumienia dzieła lepiej¹⁴² od samego autora - rozróżnia „kreację” od „refleksji”, na których różnicy zasadza się to lepsze rozumienie. „Proces kreacji dokonuje się „bez uświadomienia”, tj. nieświadomie – jakkolwiek nie co do treści, to jednak co do formy dzieła, „praw gramatyki i stylistyki” – natomiast refleksja nad dziełem przebiega na płaszczyźnie świadomości (Bollnow, 1992, 84). Także Schleiermacher rozróżnia dwie formy interpretacji: akty interpretacji, „dokonywane bez większego namysłu, oraz te, które dotyczą tekstów niejednoznacznych, złożonych lub sytuacji, w których zrozumienie nie jest od razu dostępne lub jasne i dla których potrzebna jest doktryna interpretacji – hermeneutyka” (Freeman, 2008, 386).

Jeśli przyjrzymy się poglądom twórców hermeneutyki, to zauważymy, że może ona w istocie być uznana za proces rozumienia raczej niż interpretacji-analizy. „Rozumienie, o którym mówi Heidegger, jest przedpredykatywne, należy do samego ludzkiego bycia. Mówiąc jeszcze prościej: rozumienie i samorozumienie dochodzą do głosu we wszystkim, co robimy, niezależnie od stopnia uświadamiania sobie tego” (Januszkiewicz, 2017, 70-71). Gadamer także uważał, że przedrozumienie umożliwia w ogóle dokonanie interpretacji, zapewnia bowiem horyzonty (słusznych) znaczeń (Kögler, 2008, 151). Z kolei Jeff Malpas (1992) – powołując się na Heideggera – uważa, że rozumienie charakteryzuje się przed-rozumieniem (*pre-understanding*), będące swego rodzaju przewidywaniem koncepcji, którą staramy się rozumieć (Malpas, 1992, 97). To przewidywanie oczywiście ulega zmianie w procesie rozumienia, który stawia kolejne rozumienie w nowym świetle (tamże, 99)¹⁴³. „Teoretyczny rdzeń hermeneutyki krytycznej uznaje, że wszystkie jawne lub świadome akty interpretacji są zasadniczo ugruntowane w ukrytym i nietematycznym rozumieniu tła” (Kögler, 2008, 153). Moim zdaniem konieczne jest więc przemieszczanie się pomiędzy obydwoma procesami, w procesie dialogicznej interpretacji (Kögler, 2008).

Na polskim gruncie wydaje się, że najbliższe takiemu etapowemu podejściu przechodzącemu od przedrozumienia do rozumienia interpretacji-analizy, jest – przytoczony przez Monikę Adamską-Staroń i Beatę Łukasik (2012) - plan postępowania

¹⁴² Jednak nie chodzi tu o lepsze rozumienie w sensie wyższości stopnia, ale o wyjście poza to, co autor przedstawił, z dystansu („z zewnątrz” (Bollnow, 1992, 91)) – rozumienie na innej płaszczyźnie (a więc po prostu inne rozumienie).

¹⁴³ Czyli moje zrozumienie nauczycieli wychodzi od pewnego wstępnego rozumienia, które następnie pragnę zrozumieć poprzez zrozumienie poszczególnych części, które z kolei wyrażone są przez samych nauczycieli, którzy także wychodzą od wstępnego rozumienia całości, o które pytam, a następnie konstruuja to rozumienie poprzez opowieści, odniesienia do praktyki, etc.

badawczego rozumienia tekstu, nakreślony przez Krystynę Ablewicz, w którym na szczególną uwagę zasługują pkt. 5 i 6 mówiący o analizie związków syntaktycznych pomiędzy zdaniem a jego częściami i przemyślanym podziale tekstu oraz odnoszenia pojedynczych wypowiedzi do szerszych (tamże, 134-135). Ablewicz zwraca przy tym uwagę na możliwość wystąpienia różnicy pomiędzy „znaczeniami słów a dokonywaną interpretacją”, zależy jej też „na wypracowaniu określonej postawy naukowej, która wyrażać się będzie gotowością badacza do przyjmowania odmiennych poglądów” (tamże, 134).

Biorąc pod uwagę wymogi związane z wywiadem fenomenograficznym oraz następującą po nim analizę fenomenograficzną, którą wykorzystałam do interpretacji transkrybowanych wywiadów, wiele aspektów hermeneutyki, a nawet AD, jak np. możliwość dotarcia do intencji autora, zrozumienie tekstu, który pojawia się przede mną, niezależnie od niego, czy ujęcie kontekstu historyczno-kulturowego, który może być trudny do zrozumienia, przestaje mieć znaczenie. Transkrypcje, które analizowałam są wprawdzie niejako podwójnie oderwanym od autora tekstem, jednak w każdym momencie istniała możliwość powrotu do przynajmniej (oderwanego po raz pierwszy od autora) nagrania czy nawet powrotu do samego autora i dopytania o wątpliwości. Kontekst historyczno-kulturowy wywiadów jest dla mnie współczesny / identyczny z moim własnym, z kolei intencje autora próbowałam wyjaśniać na bieżąco, stosując techniki wywiadu fenomenograficznego. To oczywiście pozostawia wiele innych, dość kluczowych kwestii związanych z interpretacją czy też analizą tekstu, jednak należy także uwzględnić specyfikę analizy fenomenograficznej, która z racji osadzenia w podejściu jakościowym, też ma swoją specyfikę.

2.3. Projektowanie badania jakościowego

Metodologia powinna stanowić „jako jeden z trzech (obok ontologii i epistemologii) kluczowych wymiarów przyjętego w konkretnych badaniach paradygmatu naukowego” (Kubinowski, 2019, 84). Wybór podstaw ontologiczno-epistemologicznych jest o tyle istotny, że „[w] poszczególnych paradygmatach i w konsekwencji w ugruntowanych w nich metodologiach (...) stosuje się odmienną terminologię, logikę postępowania badawczego, metodykę realizacji projektów badawczych na każdym z ich etapów, swoiste sposoby reprezentacji wyników badań i prezentacji opracowań badawczych. W poszczególnych paradygmatach, orientacjach, podejściach czy metodach

badawczych zakodowana jest swoista filozofia człowieka, wobec czego przeważnie stają się one nieporównywalne” (Kubinowski, 2019, 84).

Przyjęte przeze mnie i wyżej opisane założenia paradygmatyczne wpisują się w strategię badań jakościowych, które zajmują się analizowaniem i interpretowaniem znaczeń, „jaki jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk społecznych i nauk o człowieku” (Creswell, 2013, 30). Uznaje się, że badania jakościowe są szczególnie przydatne przy badaniu zdarzeń dnia codziennego oraz wiedzy potocznej badanych. „Badacze jakościowi kładą nacisk na społecznie konstruowaną naturę rzeczywistości, na bliskie stosunki między badaczem a przedmiotem badań, na sytuacyjne ograniczenia wpływające na badanie. Tacy badacze podkreślają naturalne uwikłanie badań w wartości. Poszukują odpowiedzi na pytania o to, jak jest tworzone społeczne doświadczenie i nadawane mu znaczenie” (Denzin, Lincoln, 2014, 34). „Badacze jakościowi próbują zrozumieć rzeczywistość” (Sławecki, 2012, 57). Rzeczywistość jest zawsze czyjaś (Znaniński, 2008, 67-68), na jej kształt wpływa także osoba samego badacza. Tzw. „czyste doświadczenie” nie jest możliwe do osiągnięcia, gdyż „nasze życie jest przepojone refleksją”¹⁴⁴ (Znaniński, 1911, 45) i interpretacją. Stąd już tylko krok do metody hermeneutycznej, do której odniosę się w dalszej części pracy.

Danuta Urbaniak-Zajac (2006) dostrzega w konstruktywizmie teoretyczne ugruntowanie dla kryteriów badań jakościowych. Jeśli bowiem potraktujemy konstruktywizm jako perspektywę widzenia świata, określającą relację „między teorią a rzeczywistością, między poznającym podmiotem a badanym przedmiotem”, wówczas zobaczymy, że jest to perspektywa zbieżna z perspektywami badań jakościowych (tamże, 216). Z podmiotowym poznawaniem świata związana jest też refleksyjność, która jest „[p]odstawową cechą badań społecznych” oraz fakt powiązania osoby badacza (jego osobistych uwikłań, kontekstów, zainteresowań) z procesem badawczym (tamże, 217). „Aby zrozumieć wyrażenie symboliczne, musimy zrozumieć przekonanie, które ono wyraża, czyli o co w nim chodzi. Zrozumienie czegoś jako znaczącego oznacza, że bierzemy to za wyrażenie przekonania. Ale zrozumienie przekonania oznacza, że sami

¹⁴⁴ Z kolei dla Heideggera „[p]ierwotny stosunek człowieka do otaczającego go bytu nie jest (...) czysto poznawczy, lecz emocjonalny i wolicjonalny, ergo: pragmatyczny. Dopiero oczyszczenie go, przynoszące dodatkowy pozytywny efekt dla życia, prowadzi do powstania poznania w przyjętym dziś znaczeniu tego terminu (jako bezstronnego badania i intersubiektywnie komunikowalnego opisu rzeczywistości)” (Przyłębski, 2019, 77).

musimy mieć przekonania; w związku z tym wymaga to skorelowania tej innej myśli lub przekonania z naszymi własnymi myślami” (Kögler, 2008, 153).

„[P]odjęcie decyzji o tym, jak badać, uzależnione jest od odpowiedzi na pytanie o to, co badać, i przyjęcia określonych przesłanek odnośnie do natury badanych zjawisk. Przyjęte założenia oferują specyficzne dla wybranej orientacji badawczej metody (strategie badawcze)” (Zwiernik, 2015, 82). Badania jakościowe prowadzą do wyjaśnień jednostkowych i ugruntowanych w określonym kontekście. „Kwestia kontekstu danych nabiera szczególnie ważnego znaczenia i jest obecna na każdym etapie procesu badawczego” (Cuprjak, 2019, 111). Badania te są oparte „na empatii i podejściu dialogicznym” (Palka, 2008, 179). Oferują one z reguły „bardziej konkretny i plastyczny obraz” tego, jak wygląda rzeczywistość z punktu widzenia osoby badanej (Flick i in., 2004, 5). „Badacz (...) tworzy własną wersję świata, jedną z wielu (...) opartą na innych wersjach, z którymi zapoznał się w terenie” (Konarzewski 2000, 29).

Pomimo niezwykłego zróżnicowania podejść, które można ująć jako badanie jakościowe, wszystkie one podlegają pewnym wspólnym zasadom (Flick i in., 2004, 6-7):

- rzeczywistość społeczna może być rozumiana jako efekt wytworzonych wspólnie w interakcji społecznej znaczeń i kontekstów (interpretowanych przez badanych w konkretnych sytuacjach „w ramach ich subiektywnych horyzontów istotności”;
- „refleksyjność i rekursywność społecznej rzeczywistości” przekłada się na „analizę sekwencji komunikacji i interakcji za pomocą procedur obserwacyjnych i późniejszej sekwencyjnej analizy tekstu”;
- ludzie żyją w zróżnicowanych sytuacjach, które zawsze stanowią kontekst tworzonych znaczeń, co – z metodologicznego punktu widzenia – prowadzi do hermeneutycznej interpretacji subiektywnych znaczeń, które stają się zrozumiałe w ramach istniejącego i intuicyjnie pojmowanego (wcześniejszego) rozumienia, które można znaleźć w każdym „społeczeństwie znaczeń”, a które można zobjektywizować i opisać w kategoriach typów idealnych, co z kolei umożliwia wyjaśnianie indywidualnych i zbiorowych postaw oraz działań;
- komunikacja w badaniach jakościowych przybiera dominującą rolę, a co za tym idzie zbieranie danych ma charakter dialogiczny (Schütz 1962, za Flick i in. 2004, 6-7 – tłum. JG).

Według powyższych zasad będę mogła zrekonstruować „gruby opis” (*thick description*) odmiennych subiektywnych konstrukcji rzeczywistości i ich zakotwiczenia w oczywistych zjawiskach kulturowych i praktykach środowiskowych, dostarczając m.in. „informacji o subiektywnie istotnych powiązaniach między doświadczeniem a działaniem”, o poglądach, planach życiowych, doświadczeniach i uczuciach. (tamże, 7 – tłum. JG).

Skoro metodologia „określa sposób, w jaki należy sobie poradzić z badaniem dowolnego zjawiska” (Silverman, 2008, 138) i wynika z założeń badacza, jakie przyjmuje „na temat natury świata społecznego i koncepcji jego poznawania”, jest ona pochodną moich założeń ontologicznych i epistemologicznych¹⁴⁵ (Sławecki, 2012, 71). Na wybór ujęcia mają więc także wpływ osobiste doświadczenia i wykształcenie badacza. Zachętą do badań zaangażowanych jest temat budzący osobiste zainteresowanie. W moim przypadku tematem tym są szeroko ujęte poglądy nauczycieli. Biorąc pod uwagę mój konstruktywistyczny światopogląd, w którym jednostki nadają swoim doświadczeniom subiektywne znaczenia (Creswell, 2013, 33), starałam się dotrzeć jak najbliżej nauczycieli. Moje podejście badawcze jest więc idiograficzne (Burrell, Morgan 1979, 6-7), a moje badania charakteryzuje poznanie indukcyjne – próbowałam się bowiem zanurzyć w rzeczywistości nauczycieli i zauważyć to, co jest istotne w ich rozumieniu zagadnień epistemologicznych (Sławecki, 2012, 73). Ograniczyłam także „prekonceptualizację projektu badawczego do niezbędnego minimum” i przyjąłam holistyczną perspektywę, otwierając się na wszelkie docierające do mnie „dane empiryczne o istotnym znaczeniu w realizacji celów poznawczych”, będąc jednocześnie zorientowaną na „unikalny przypadek” i „wyczuloną kontekstualnie” (Kubinowski, 2016, 7-8).

Starałam się odcinać od teorii mogącej stanowić ograniczenie poznawcze, uniemożliwiającej rzeczywistą obserwację i rozumienie świata bez nałożonych interpretacji¹⁴⁶ (branie w nawias - *bracketing*)¹⁴⁷ i nie eksponować własnych „przekonań,

¹⁴⁵ Choć Rubacha odrzuca tezę o wynikaniu przyjętej epistemologii z osobowości badacza, przyjmując że „źródłem założeń na temat poznania są założenia dotyczące natury świata.” Twierdzenia epistemologiczne pojawiają się bowiem w uzgodnieniu do przyjętych założeń ontologicznych (Rubacha, 2008, 166).

¹⁴⁶ Jednocześnie mając na uwadze to, że **aby coś „rozumieć” trzeba też cokolwiek „wiedzieć”** (w moim przypadku np. o szkole i nauczycielach), co *de facto* oznacza konieczność istnienia przed-założeń, których należy po prostu być świadomym.

¹⁴⁷ Zrobiłam to m.in. poprzez wielokrotne powracanie do analizy danych, aby uniknąć zafiksowania w konkretnym momencie i towarzyszącym mu stanie ducha, a jednocześnie mieć więcej możliwości uświadomienia sobie własnych naleciałości i ewentualnej ich korekty.

sądów czy wartości” w toku dokumentowania „przekazów empirycznych konstruowanych przez badanych” (Kubinowski, 2016, 8). Mając jednak na uwadze, że podstawową cechą badań społecznych jest ich refleksyjność¹⁴⁸ (Urbaniak-Zajac, 2006, 212), nie tylko badacz, ale i teoria, którą tworzy są częścią świata społecznego, który jest badany. Na proces badawczy wpływają indywidualne konteksty i właściwości badacza. „Subiektywność badacza jest warunkiem prowadzenia badań” (tamże, 217), „należy ją świadomie wykorzystywać, to znaczy znać korzyści i potencjalne niebezpieczeństwa” (tamże, 220). Badacz nie powinien odrzucać czy ukrywać przed sobą lęków, niepewności, irytacji, konfliktów i tym podobne, których doświadcza w trakcie badań¹⁴⁹, stanowią one bowiem sygnał o ewentualnej niezgodności między jego przed-wiedzą a „poglądami czy postawami uczestników badań” (tamże, 220-221). Wyzwaniem jest więc skupienie się zarówno na badanym zjawisku, jak i na ciągłym refleksyjnym weryfikowaniu własnych przed-koncepcji (Finlay, 2008, 29), istotna jest więc samoświadomość własnych wartości, przekonań i motywacji, którymi się kieruje, a także naleciałości kulturowych itp. (Clancy, 2013, 15-18)¹⁵⁰.

W przypadku badań własnych, miałam bezpośredni kontakt z autorami wypowiedzi, mogłam dopytać, a przede wszystkim – stosując wywiad fenomenograficzny – miałam narzędzia do uściślenia intencji i rozumienia osoby badanej¹⁵¹, więc hermeneutyczna koncepcja pozwolenia, aby tekst do mnie przemawiał nie do końca jest z moim podejściem spójna. Niewątpliwie jednak stanowi ona przestrożę przed moimi własnymi stereotypami, uprzedzeniami i przekonaniem, które mogą zanadto zniekształcić moje interpretacje, co oczywiście muszę wziąć pod uwagę, co jakiś czas „oddalając się od tekstu” i pozwalając mu ukazać się w pełniejszym kontekście. Wydaje się też, że struktura prowadzenia wywiadów fenomenograficznych (możliwość dopytania o rozumienie samego badanego i upewnienia się, że dobrze się go zrozumiało, zapytania co miał na myśli czy powtórzenia fragmentu jego wypowiedzi, aby mógł ją

¹⁴⁸ pociąga za sobą przesunięcie w obszarze metodologii badań (...) do paradygmatu humanistyczno-interpretatywnego (Hejnicka-Bezwińska, 2008, 229).

¹⁴⁹ Szkudlarek podkreśla, że w poststrukturalizmie kwestionuje się „możliwość prowadzenia badań bez popadania w konflikt z własnym sumieniem” (Szkudlarek 1997, 181).

¹⁵⁰ Inni badacze nawiązują wręcz do „okiełznania” (*bridling*) zbyt szybkiego dochodzenia badacza do przeświadczenia o zrozumieniu czy też zbyt pochopnych i „niechlujnych” konkluzji (Dahlberg, Dahlberg oraz Nystrom, 2008, 130), czy też do pozostawiania otwartym na napływające treści (van Manen, 1997).

¹⁵¹ Jak np. powtarzanie wypowiedzianych przez badanego słów, celem lepszego zrozumienia, naprawienia ewentualnego nieporozumienia (Schegloff, 1997, 222).

ewentualnie rozwinąć), częściowo przynajmniej chroni przed narzucaniem znaczeń przez odbiorcę (badacza).

W mojej pracy przyjęty jest język fenomenologiczny „nasycony zdaniami wyrażającymi stany emocjonalne i uczuciowe (co jednak w jakiś sposób jest także związane z moją osobowością), subiektywny obraz świata badanych lub zdaniami wartościującymi” i skracający dystans wobec przedmiotu badań (wkraczam bowiem w przestrzeń znaczeń, jakie badani nadają rzeczywistości) (Rubacha, 2008, 169-170). Biorąc pod uwagę interesujące mnie zagadnienie oraz opisane założenia paradygmatyczne, badania przeprowadziłam w ujęciu fenomenograficznym, wykorzystując metodę wywiadu semistrukturyzowanego, indywidualnego o pogłębionym charakterze, wykorzystując plan wywiadu realizowanego techniką wywiadu fenomenograficznego. Wywiady zostały transkrybowane *verbatim*. Uzyskane dane analizowałam w duchu metody hermeneutycznej oraz korzystając z wypracowanych technik analizy dyskursu.

2.3.1. Walidacja badań konstruktywistycznych

Moje badania osadziłam w paradygmacie konstruktywistycznym/interpretatywnym. Badania konstruktywistyczne nie są pozbawione kryteriów solidności. Niestety kryteria te są często rozproszone i nieusystematyzowane. Próbę ich zebrania podjęła Ines Steinke (2004), natomiast Lincoln i Guba (1985, 1989) zaproponowali własne podejście do kryteriów. Urbaniak-Zajac (2019) stwierdza, że prowadzenie krytyki metodologicznej „wymaga (...) od autorek i autorów publikacji pełniejszych informacji o planowaniu i przebiegu badań empirycznych” (tamże, 110). Jakże powinny to być m.in. informacje można wywnioskować z kryteriów zebranych przez Steinke, która zebrała podejścia do kryteriów badań jakościowych w trzech odrębnych stanowiskach: kryteriów transferowanych z badań ilościowych, kryteriów niezależnych oraz odrzucających jakiegokolwiek kryteria (Steinke, 2004, 185). Na uwagę zasługuje podejście formułujące kryteria niezależne: komunikacyjnej walidacji (oceny przez samych badanych – *member check*), triangulacji (kompensującej jednostronność badań poprzez wykorzystanie dodatkowych metod, teorii, danych czy też badaczy), walidacji sytuacji-wywiadu (mające na celu upewnienie się co do szczerości wypowiedzi badanych), autentyczności (za Gubą i Lincoln 1989), które opisuję szerzej w dalszej części pracy (tamże). Wśród podstawowych kryteriów prowadzenia badań jakościowych Steinke wymieniła m.in.:

- zrozumiałość intersubiektywną / międzypodmiotową (*inter-subject comprehensibility*), w miejsce sprawdzalności (*verifiability*), którą można osiągnąć m.in. poprzez odpowiednio prowadzoną dokumentację (Steinke, 2004, 187-188), ułatwiającą ewentualną rekonstrukcję przyjętych przez badacza perspektyw, sposobu i kontekstu badania;
- stosowność procesu badawczego do zagadnienia, uwzględniającą m.in. wskazanie wyboru metody, pod kątem ich zgodności z zagadnieniem czy strategii doboru próby pod kątem nakierowania na cel badawczy;
- odzwierciedloną subiektywność (*reflected subjectivity*), czyli uwzględnienie osoby samego badacza, wraz z jego przekonaniem, zainteresowaniami, stylami komunikacji i zapleczem biograficznym (tamże, 185-190).

Wymienione powyżej kryteria uznałam za najbardziej spójne z prowadzonymi przez mnie badaniami (nie wypracowywałam żadnej teorii, ani nie weryfikowałam hipotez, stąd część kryteriów nie była kluczowa). Przywiązałam ogromną wagę do porządku w dokumentacji, zachowania wszystkich wersji plików, spisywania etapów mojej pracy analitycznej, co w moim przypadku stanowiło spory wysiłek. Starłam się też na bieżąco analizować swoje nastawienie, przed-założenia, rozumienie i podejście do poszczególnych zagadnień. Opisałam także metodę i kontekst zbierania danych wraz z zasadami transkrypcji. Dużo miejsca poświęciłam też metodzie analizy z uwagi na to, że interpretacja jest w dużej części procesem wewnętrznym i wysoce zindywidualizowanym, stąd uznałam za bardzo istotne przyjrzenie się, przeanalizowanie i zinternalizowanie zasad interpretacji hermeneutycznej i analizy dyskursu. Szeroko opisałam kontekst i atmosferę wywiadów oraz podniesione przez Steinke aspekty związane z doбором próby. Dyskusję w grupach, która była niemożliwa z uwagi na samodzielne przeprowadzanie badań, zastąpiłam wielopoziomą interpretacją dokonywaną często w sporych odstępach czasu. Z uwagi na ogrom materiału, każdy z badanych obszarów analizowany był wielopłaszczyznowo w co najmniej trzech odrębnych iteracjach, z których każda oddalona była od poprzedniej nawet o kilka miesięcy, co powodowało, że podchodziłam do niej w pewnym sensie na nowo oraz jako już nieco inna (zmieniona chociażby przez dokonywane przez siebie badania) osoba.

Zważywszy na odmienne od pozytywistycznego podejście do rzeczywistości, Lincoln i Guba (1985, 1989) postulują zastąpienie kryteriów słuszności (*validity*) i

rzetelności (*reliability*) kryteriami pozwalającymi na ocenę solidności (*trustworthiness*) i autentyczności (*authenticity*), wprowadzając dla oceny solidności kryteria: wiarygodności przypisanych badanym rekonstrukcji rzeczywistości (*credibility*)¹⁵², uwzględniającej fakt zajmowania się ludzkim zachowaniem, które jest zmienne i kontekstowe, a wnioski badacza zawierają w sobie jego własne konstrukcje znaczeniowe, niezawodności (*dependability*) czyli należytego udokumentowania zebranych danych i udostępnienia ich do wglądu publicznego, przenoszalności (*transferability*), który sprowadza się do przedstawienia jak największej ilości informacji odnoszących się do kontekstu badań, co pozwoli na ich lepsze zrozumienie przez zapoznających się z nimi jednostek oraz potwierdzalności (*confirmability*), że przedstawiane wyniki rzeczywiście wynikają z danych zebranych w trakcie badania (zakładające minimalizację własnych uprzedzeń i preferencji samego badacza mogących zanieczyścić wyniki analiz)¹⁵³.

Mając na uwadze wymienione wyżej założenia, warto też wspomnieć o prawie „badaczy do samodzielnego konstruowania jakościowych projektów badawczych”¹⁵⁴ (Malewski, 2017, 134 za Urbaniak-Zajac, 2019, 99), oczywiście przy zachowaniu wspomnianych kryteriów wiarygodności. Do ich oceny niezbędne jest natomiast „przedkładanie przez autorki i autorów publikacji informacji o drodze ich postępowania badawczego, czyli o zastosowanej metodzie” (tamże, 100, przyp. 1), umożliwiające rekonstruowanie „realnych praktyk badawczych, odsłanianie(e) warunków, w jakich przebiegały, oraz śledzenie(e) relacji między deklaracjami badaczek i badaczy a obiektywizującymi się w opublikowanych tekstach wynikami badań” (tamże, 100). Do przygotowania tego typu dokumentacji niezbędne jest odpowiednie zaprojektowanie badania jakościowego.

2.3.2. Doświadczenie a dyskurs – fenomenografia a analiza dyskursu

Odpowiedzi udzielane w wywiadach są „postrzegane w kategoriach praktyk dyskursywnych” (Moir, 2017, 19 tłum. JG), w których ważne są pytania badacza i sposób ich rozumienia (reagowania na nie) przez badanych (tamże). Pewne sposoby opisu czy

¹⁵² Lincoln i Guba (1989, 237-238), sugerując różnego rodzaju działania wzmacniające wiarygodność, jak: przedłużone zaangażowanie (*prolonged engagement*), trwająca obserwacja (*persistent observation*), dzielenie się ustaleniami z niezaangażowanym badaczem (*peer debriefing*), rewizja hipotez roboczych (*negative case analysis*), proces monitorowania własnych założeń (*progressive subjectivity*) czy weryfikacja konstrukcji badanych (*member checks*).

¹⁵³ Które uznane zostały przez wielu innych badaczy: (e.g. Merriam, 1998; Silverman, 2000).

¹⁵⁴ „Badania jakościowe stwarzają też przestrzeń do innowacji i tworzenia własnych ram projektu” (Creswell, 2013, 45).

rozumienia zagadnień stają się też, czasami, na tyle bliskie, czy wręcz „oczywiste”, że wydają się stanowić przejaw „zdrowego rozsądku”, co zakrywa fakt ich konstrukcji (Marshall, Raabe, 2017, 36 – tłum. JG), odpowiedzi nie zawsze ujawniają „prawdziwe” powody podejmowanych przez nich działań, tłumaczone są bowiem często retrospektywnie (Moir, 2017, 19). W zebranych przeze mnie 39 wywiadach¹⁵⁵, obraz epistemologicznych odmian dyskursywnych i ich potencjalnego wpływu na kontekst edukacyjny jest niestety obrazem okrojonym. Zobaczyć tam mogłam tylko tyle, na ile pozwoliły mi na to ramy mojego własnego nastawienia i skupienia (Cheek, 2008, 356).

W odniesieniu do przedmiotu badań fenomenograficznych, często używa się określenia doświadczenie. Aby odkryć (możliwie) wszystkie aspekty rozumienia określonych zjawisk, bierze się pod uwagę każde doświadczenie (jego opis), jako istotne z punktu widzenia relacji pomiędzy badanymi a zjawiskami, które są przez nich doświadczane (opisywane). Podejście to określane jest jako perspektywa drugiego rzędu (*second-order perspective*)¹⁵⁶ – „umożliwia ona badaczom opisanie poszczególnych aspektów świata z punktu widzenia uczestnika, czyli ujawnienie ludzkiego doświadczenia i świadomości jako przedmiotu badań” (Yates i in., 2012, 100). Podejście to przekłada się przy tym na sposób formułowania pytań badawczych, które próbują uzyskać informacje na temat tego, „jak” i „co” jest doświadczane (poznawane, opisywane), a nie „dlaczego” (tamże, 99). Doświadczanie fenomenu, a jego opisywanie niekoniecznie musi być jednak tożsame, warto się więc zastanowić, czy fenomenografia nie stanowi *de facto* analizy dyskursów (opisujących doświadczanie badanych zjawisk).

Roger Säljö (1997) wychodzi z założenia, że “komunikacja — tj. rozmowa (i inne środki komunikacji symbolicznej) — ma pierwszeństwo przed doświadczeniem pod pewnymi zasadniczymi względami: dla jednostki jest narzędziem, dzięki któremu uczymy się „doświadczać” oraz charakteryzować i przekazywać nasze doświadczenia” (tamże, 177 – tłum. JG). Bazując na przykładzie wywiadu, w którym badana, pomimo uprzedniego udzielenia wyczerpujących odpowiedzi na pytania, oznajmiła, że tak naprawdę nie rozumie, o czym była rozmowa, Säljö zaczął zgłaszać obawy co do wiarygodności wywiadów fenomenograficznych, mając w szczególności na uwadze fakt, iż analiza fenomenograficzna opiera się praktycznie w całości o odpowiedzi badanych,

¹⁵⁵ Sześć wywiadów powtórzyłam, włączając poprzednie do materiału empirycznego.

¹⁵⁶ „Fenomenografowie nie wypowiadają się o świecie jako takim, ale o ludzkich koncepcjach świata” (Marton, 1986, 32 – tłum. JG).

„dokonane w specyficznych sytuacjach i z różnych pobudek (o które badacze rzadko się martwią)” (tamże – tłum. JG). Zastanawiał się on, czy dane pochodzące z takich wywiadów mogą być w ogóle uznawane za „sposoby doświadczania” i czy łączenie wypowiedzi z doświadczeniem, zamiast dyskursem¹⁵⁷, daje jakiegokolwiek korzyści. Zastanawiając się nad relacją pomiędzy doświadczeniem a dyskursem, Säljö zwraca uwagę na to, że zarówno rozmowa, jak i język stanowią istotne składniki badań fenomenograficznych, które rozpoznają jego konstytutywną rolę w życiu człowieka, on sam zaś uznaje, że ta konstytutywność ma zastosowanie także do ludzkiego doświadczenia (tamże, 176 – tłum. JG)¹⁵⁸.

Doszukiwanie się za wszelką cenę opisu sposobów doświadczania, zamiast potraktowania wypowiedzi jako sposobu mówienia, może stanowić błąd atrybucji metodologicznej¹⁵⁹. Tym samym jakościowa ograniczoność sposobów doświadczania danego fenomenu, która tak często podkreślana bywa jako jeden z kluczowych aspektów fenomenografii, może być po prostu efektem ograniczoności sposobów mówienia o tymże fenomenie, które znane są badaniem (Säljö, 1997, 178 – tłum. JG). Dodając do tego zainteresowanie badań fenomenograficznych „zbiorową anatomią świadomości” (*collective anatomy of awareness*) zamiast konkretnymi, osadzonymi w kontekście, wypowiedziami poszczególnych jednostek (tamże, 179 – tłum. JG), Säljö stwierdza, że „obiekt badań staje się nieco efemeryczny” (tamże). Uważa, że wypowiedzi badanych należy uznać za praktyki komunikacyjne „sposobów mówienia i rozumienia rzeczywistości”, które są „wysoce społecznymi i kulturowymi zjawiskami i dostarczają zasobów pojęciowych, za pomocą których jednostki organizują swój wkład w umiejscowiony dyskurs” (tamże – tłum. JG). „Koncepcje świata same w sobie nie mają sensu, wpisują się w praktyki dyskursywne i zyskują sens poprzez włączenie ich w systematyczne dyskursy” (tamże, 180 – tłum. JG). Wyciąganie daleko idących wniosków o sposobach działania i doświadczania podmiotów z udzielanych przez nich odpowiedzi odnoszących się do życiowych sytuacji, może być – jak to wykazuje Säljö – niewłaściwe (tamże, 181-182 – tłum. JG).

¹⁵⁷ Co, *de facto* stanowi przedmiot analizy w badaniach fenomenograficznych.

¹⁵⁸ Zastanawiał się jednak, czy wypowiedzi badanych nie oznaczają czegoś innego (niż doświadczenie), np. chęci „wywiązania się z obowiązku komunikacyjnego” lub „zachowania twarzy” w przypadku trudnego pytania (z czym ja też się spotkałam w trakcie badań) (tamże).

¹⁵⁹ „uprzednia lojalność wobec określonego obiektu badawczego, a poprzez zastąpienie metody zainteresowaniem określonym obiektem badawczym, istnieje ryzyko, że metoda ta stanie się ontologią” (Säljö, 1997, 178 – tłum. JG).

Biorąc pod uwagę moje wcześniejsze osadzenie w dyskursie i związanej z nim jego analizie, uznałam to podejście za spójne z własnym, i z przeprowadzanymi badaniami. Wypowiedzi nauczycieli potraktowałam jako sposoby mówienia o swoich przekonaniach, zwracając uwagę na używane pojęcia, a także na sposób ich własnego definiowania. Jednocześnie odniosłam się do wypowiedzi nauczycieli w sposób indywidualny i byłam bardzo ostrożna z budowaniem uogólnionych twierdzeń, które miałyby reprezentować zbiorową świadomość. Uznałam odzwierciedlenie pluralizmu dyskursów za nadrzędne, tymi różnicami byłam też bardzo zainteresowana, gdyż były one dla mnie wyczuwalne, acz niezrozumiałe w codziennych kontaktach z nauczycielami. „[R]ównoległe praktyki opowiadające (*accounting practices*)” - „częściowo się pokrywające, częściowo sprzeczne (...) zorganizowane w systematyczne dyskursy” występują także „w rzekomo homogenicznych kulturach (Säljö, 1997, 182 – tłum. JG). W przeciwieństwie do doświadczenia, praktyki te są czymś publicznym i mogącym podlegać badaniom (tamże). „[S]ą narzędziami, dzięki którym świat jest konstytuowany i interpretowany jako „pełen znaczenia” (*meaning-full*) w usytuowanej praktyce” (tamże). Podany przez niego przykład odmiennych sposobów mówienia o doświadczeniu wycieczki szkolnej¹⁶⁰, idealnie wpisywał się w moje badania, pokazują przy tym, że sposoby te – w odpowiednich kontekstach - mogą *de facto* uczyć nas „jak (należy) doświadczać wydarzeń życiowych”¹⁶¹. Przykład ten jest o tyle znaczący dla moich badań, że nauczyciele, jak grupa zawodowa, są „wyuczeni” sposobów „prawidłowego” mówienia o edukacji, o tym co „dzieje się” w szkole. Dyskursy te nie zawsze przedstawiają ich rzeczywisty sposób myślenia (doświadczenia) czy nawet działania. Wyniki badań fenomenograficznych – w ocenie Säljö – powinny być traktowane jako „sposoby tłumaczenia świata (opowiadania o – *accounting for*), które są umiejscowione i mają swoje znaczenie w praktykach dyskursywnych” (tamże, 187 – tłum. JG)¹⁶².

W świetle powyższych rozważań, przeprowadzone przeze mnie wywiady, potraktowałam jako osadzone w kontekście (poszczególnych wywiadów oraz wszystkich

¹⁶⁰ przez chłopca, dla którego podróż była znacząca z uwagi na słodycze i centra gry w McDonaldach, podczas gdy dla uczestniczących w rozmowie dorosłych, ważniejsze powinny być zamki i muzea.

¹⁶¹ „Opowieści, które słyszymy i opowiadamy, staną się opowieściami, którymi żyjemy” (Säljö, 1997, 184 – tłum. JG). „[S]ocjalizacja dostarcza ludziom narzędzi dyskursywnych, dzięki którym opowiadają o (*account for*) swoich doświadczeniach”, „pożyczając” z opowieści, które już zasłyszeli (Säljö, 1997, 185 – tłum. JG), co nawiązuje do opisanych, przy okazji dyskursu, repertuarów.

¹⁶² Podobnie Harriette Marshall i Bianca Raabe (2017), zauważając, że analiza ta „[z]amiast próbować ograniczać odpowiedzi uczestników, pod względem dopuszczania tylko jednej odpowiedzi (...)”, powinna im umożliwić pełne (i tak, jak chcą) omówienie swoich pomysłów i sposobów rozumienia kwestii będących przedmiotem zainteresowania badania (tamże, 36).

jako całości) dyskursy. Ma to dla mnie znacznie większy sens niż uznanie, że wypowiedzi badanych stanowiły przejaw ich doświadczania poszczególnych fenomenów epistemologicznych. Naukowe terminy wchodzą do naszych repertuarów dyskursywnych, jednak są one dosyć ubogie w doświadczanie. „Do tego dochodzą kwestie związane z tym, czy badacz w swoich interpretacjach może odnosić się tylko do tego, co zostało bezpośrednio wypowiedziane, a więc wcześniej uświadomione przez jednostkę czy też przyjmując, że jej doświadczenia kształtują także czynniki przez nią nieuświadomiane – i w tym sensie istniejące obiektywnie, bo realnie oddziałujące – wydobywać te znaczenia wypowiedzi, które są tylko sygnalizowane, a nie wprost formułowane” (Urbaniak-Zajac, 2015, 22).

2.3.3. Strategia fenomenograficzna

Usytuowanie moich badań w paradygmacie interpretatywnym umożliwia wybór strategii badań jakościowych. Badania fenomenograficzne należą do badań jakościowych, które – co do zasady – ukierunkowane są na odkrywanie tego, co ukryte, pomijane, niezauważane, zajmując się światem, którego doświadczamy i który konstruujemy w naszej świadomości (Jurgiel, 2009, 99). Z uwagi na przedmiot badań zdecydowałam się na fenomenografię, która przez jednych uważana jest za metodę badawczą przystosowaną „do mapowania jakościowo różnych sposobów, w jakie ludzie doświadczają, konceptualizują, postrzegają i rozumieją różne aspekty otaczającego ich świata” (Marton, 1986, 31 – tłum. JG), a przez innych nie: “(f)enomenografia nie jest metodą badawczą, ale raczej zbiorem założeń o człowieku, o nauce i o tym, jak możemy zdobywać wiedzę o sposobach doświadczania świata przez innych” (Sjöström, Dahlgren, 2002, 339 – tłum. JG), „dostarcza środków, dzięki którym można ujawnić wiedzę o sposobach doświadczania przez ludzi zjawisk” (Yates i in., 101). Szkudlarek (1997) uznał fenomenografię za „skromniej pomyślany program badawczy” oraz „pewną systematyzację metody” sprowadzonej do „dość łatwo komunikowalnej procedury postępowania w badaniach empirycznych” (tamże, 186).

Podjęcie fenomenograficzne skonstruowane zostało po to, aby badać proces uczenia się (Marton, 2000, 102-103)¹⁶³, który był i nadal jest moim głównym obszarem zainteresowania pedagogicznego. Jak stwierdziła Astrid Męczkowska (2002) „fenomenografia najczęściej jest wykorzystywana do analizy zjawisk wchodzących w

¹⁶³ Opublikowane po raz pierwszy w 1994 (Marton, 1994).

zakres edukacyjnego doświadczenia ludzi, przede wszystkim zjawisk uczenia się, nauczania, rozumienia pojęć” (tamże, 17), co jest spójne z przedmiotem moich badań. „Celem analizy fenomenograficznej jest dokonanie opisu sposobów nadawania znaczeń przez ludzi zjawisku, stanowiącemu przedmiot zainteresowania badacza” (tamże, 18). „[F]enomenografia bada jakościowo różne sposoby, w jakie ludzie doświadczają lub myślą o różnych zjawiskach” (Marton, 1986, 31 – tłum. JG). „(R)óżnice w indywidualnych sposobach postrzegania świata są edukacyjnie najbardziej znaczące” (Szkudlarek, 1997, 187). „Fenomenografia ma na celu zrozumienie zmienności doświadczeń ludzi związanych z różnymi zjawiskami lub aspektami świata” (Yates i in., 2012, 97). Jej celem jest „[d]okładny opis różnych sposobów, w jakie ludzie myślą o zjawiskach (co – JG) może pomóc odkryć warunki, które ułatwią przejście od jednego sposobu myślenia do jakościowo „lepszego” postrzegania rzeczywistości” (Marton, 1986, 33). Jednak „rekonstrukcje doświadczeń poszczególnych osób dokonywane przez badaczy są (...) nieporównywalne (...) [b]o odzwierciedlają subiektywną, jednostkową – „prywatną” – perspektywę” (Urbaniak-Zajac, 2015, 19).

W moim dążeniu do lepszego zrozumienia nauczycieli i ich sposobów działania, postanowiłam „szeroko zarzucić sieci” w celu zmapowania ich punktów widzenia na najbardziej podstawowe zagadnienia związane z edukacją. Miałam nadzieję, że wyniki pozwolą mi na wypracowanie lepszego kontaktu z nauczycielami i właściwszy dobór ewentualnych rozwiązań praktycznych, jak choćby szkolenia czy warsztaty.

“Fenomenografia opiera się (...) na niedualistycznej ontologii, ponieważ zakłada się, że jedynym światem, o którym możemy komunikować, jest świat jakiego doświadczamy. Założenie epistemologiczne jest takie, że ludzie różnią się w sposobie doświadczania świata, ale te różnice mogą być opisywane, komunikowane i rozumiane przez innych. Takie opisy różnic i podobieństw w pojmowaniu świata stanowią najistotniejsze wyniki badań fenomenograficznych” (Sjöström, Dahlgren, 2002, 339 – tłum. JG). Dotarcie do milczącej wiedzy osób biorących udział w tworzeniu społecznej rzeczywistości „jest dzisiaj warunkiem „odkryć” w naukach społecznych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, 229). Kwestią trudną pozostaje jednak dotarcie do tej świadomości w jej „rzeczywistej” postaci, niezniekształconej chęcią np. pokazania się z dobrej strony, poszukiwaniem tzw. „właściwej” odpowiedzi. Tymczasem - jak to już opisałam w rozdziale odnoszącym się do przekonań - to, jak i co myśli podmiot wpływa na jego działania, bardzo istotne jest więc to, co tak naprawdę myślą nauczyciele na temat tego,

co jest przedmiotem ich pracy¹⁶⁴ czyli m.in. kształtowanie wiedzy, rozwój uczniów, nauczanie. Badania fenomenograficzne wydawały się do tego celu idealne, gdyż pozwalają one na „dotarcie do wiedzy o (...) sposobach rozumienia (określonych zjawisk)”¹⁶⁵ (Szkudlarek, 1997, 187). Zagadnienia epistemologiczne oraz sposób ich pojmowania przez nauczycieli wydawały mi się kluczowe dla procesu edukacyjnego – na nauczycieli spada główny ciężar realizowania bez przerwy zmieniających się wymogów związanych z realizacją podstawy programowej, wytycznych polityki edukacyjnej czy ukrytych programów. Uczniowie spędzają sporą część swojego życia w szkole, w której większość czasu wypełniona jest przez nauczycieli. Jakość tego czasu zależy więc m.in. od ich (nauczycieli) podejścia do zagadnień edukacyjnych, od ich poczucia sprawczości, odpowiedzialności czy zaangażowania¹⁶⁶.

Fenomenografia skupia się na badaniu głównych cech różnicujących to, jak uczestnicy doświadczają konkretne zjawisko, zamiast skupiać się na wewnętrznych procesach poznawczych związanych z konstruowaniem tych cech, różnic czy zmian. Jest to zainteresowanie „treścią myślenia”, a nie procesem myślenia lub percepcji¹⁶⁷ - w badaniach fenomenograficznych „myślenie jest opisane w kategoriach tego, co jest postrzegane i o czym się myśli; badania nigdy nie są oddzielane od przedmiotu percepcji lub treści myśli” (Marton, 1986, 32). Biorąc więc pod uwagę przedmiot i cel badań uznałam, że badania fenomenograficzne oparte na założeniu pluralizmu podmiotowego postrzegania rzeczywistości i nadawania znaczeń poszczególnym jej elementom, idealnie nadają się do wybranych przeze mnie zagadnień, chęci ich poznania i zrozumienia.

Subiektywność badacza

„W badaniach jakościowych przyjmuje się, że subiektywność badacza o tyle jest nieusuwalna, że jest cechą człowieka – badanie jest relacją społeczną, w której uczestniczą osoby, a nie role społeczne.”¹⁶⁸ (Urbaniak-Zajac, 2015, 23). Subiektywność badacza, jego wiedza uprzednia i przed-założenia mogą wpłynąć na kształt badania na

¹⁶⁴ I co leży u podstaw kształtujących ten przedmiot.

¹⁶⁵ Byłam też ciekawa, czy uda mi się odkryć intersubiektywne rdzenie poszczególnych przekonań oraz subiektywne od nich odstępstwa (Trzebiński, 1985).

¹⁶⁶ Czynniki te są wzajemnie od siebie uzależnione: od poczucia sprawczości czy odpowiedzialności zależy poziom zaangażowania i motywacji, motywacja i zaangażowanie mogą z kolei wpływać na poczucie sprawczości i odpowiedzialności.

¹⁶⁷ Jak ma to miejsce w tradycyjnej psychologii.

¹⁶⁸ Hermeneutyka także zakwestionowała możliwość obiektywnego poznania, pokazując że zarówno sam język, jak i wiedza badacza wpływają na rozumienie.

każdym z jego etapów, wywierając nieco inne skutki. Badacz może bowiem wpłynąć na badanych na etapie formułowania pytań do wywiadu, na etapie przeprowadzania samego wywiadu oraz na etapie interpretacji zebranych danych.

Skoro celem badań fenomenograficznych jest dotarcie do odmiennych sposobów pojmowania danych fenomenów i mówienia o nich, to niezwykle ważne jest to, aby badający nie narzucał własnego dyskursu, własnych koncepcji czy też nie wymuszał określonego sposobu mówienia o czymś. W przeciwnym razie kategorie opisu mogą stać niezwykle arbitralne i stanowić odzwierciedlenie sposobu myślenia o danym zjawisku przez samego badacza, a nie badanego. „Dlatego nadrzędnym wymogiem jest, aby fenomenografia była wrażliwa na indywidualność koncepcji świata – musi być oparta na żywym doświadczeniu uczestników badań” (Ashworth, Lucas, 2000, 297). Podają oni przykładową listę niektórych rodzajów założeń, które należy zawiesić na czas badania:

- przywoływanie wcześniejszych wyników badań,
- przyjmowanie wcześniejszych (*pre-given*) struktur teoretycznych lub określonych interpretacji,
- implikowanie (*presupposing*) osobistej wiedzy i przekonań badacza,
- założenie określonych technik badawczych, przed zapoznaniem się z charakterem samego doświadczenia,
- zainteresowanie badacza odkryciem „przyczyny” pewnych form doświadczenia badanego, (jego doznania / sposobu mówienia o czymś – JG). Niewątpliwie założenia uczestnika badania dotyczące „przyczyn” jego doznania (które nie mają związku z pytaniem o „rzeczywistą przyczynę” doznania) mogą być dla nich wartościowym aspektem znaczenia doznania i powinny być uważnie wysłuchane przez badacza. Jednak byłoby wypaczeniem wplecenie do opisu doświadczenia pojęć przyczynowo- skutkowych badacza (Ashworth, Lucas, 2000, 298).

W ujęciu takich badaczy, jak Peter Berger i Thomas Luckmann (1966), Norman K. Denzin (1989) czy Harold Garfinkel (1967), wzięcie własnych przekonań w nawias (*bracketing*) odnosi się raczej „do zawieszenia wartości i oczekiwań kulturowych badacza, niż do zawieszenie jakichkolwiek egzystencjalnych założeń ze strony uczestników” (za Richardson, 1999, 63 – tłum. JG). Według Pierre’a Bourdieu (1992) z kolei „badacze powinni dążyć do „epistemologicznego zerwania” zarówno z założeniami

zdrowego rozsądku, jak i z ugruntowanymi stanowiskami teoretycznymi” (za Richardson, 1999, 63 – tłum. JG). Osobiście przychyliam się do opisanych już poglądów o niemożności całkowitego zawieszenia własnych poglądów, o zdrowym rozsądku nie wspominając. Wymagałoby to moim zdaniem podejścia „z czystą kartą”, co jednocześnie uniemożliwiłoby przeprowadzenie samego wywiadu w sposób mający jakikolwiek sens lub też nawiązanie jakiegokolwiek, mającej znaczenie, relacji z badanymi.

Samantha Sin (2010) zaproponowała cztery sposoby mające na celu minimalizację osobistych poglądów badacza na przebieg wywiadów, z których skorzystałam już na etapie przygotowywania planu wywiadu i przeprowadzania samych wywiadów:

1. Zwrócenie uwagi na wyrażenia używane przez rozmówców i nie formułowanie założeń dotyczących ich znaczeń, nawet jeśli wydawały się oczywiste, ale wyjaśnianie ich zamierzonych znaczeń poprzez zadawanie pytań uzupełniających.
2. Unikanie wprowadzania przez badacza nowych terminów do rozmowy i nie korygowanie rozmówców za pomocą bardziej trafnych wyrażen.
3. Danie rozmówcy czasu i przestrzeni do refleksji i rozmowy, po zadaniu pytania. Świadome unikanie okazywania (wyrazem twarzy) zgody lub jej braku w reakcji na odpowiedzi badanego, a zamiast tego bycie obecnym i uważne oraz empatyczne słuchanie.
4. Unikanie zadawania wiodących pytań, czyli zamiast pytania wprost o porównanie poszczególnych zjawisk, lepiej jest poprosić o opisanie danego zjawiska ich słowami. Zadawanie pytań o to, co myślą o danym zjawisku badani, na różne sposoby, „aby jeszcze bardziej złagodzić ujawnianie wszelkich uprzedzeń badaczy i uzyskać bardziej szczegółowe opisy i bogatsze dane” (tamże, 313-314).

Wiarygodność badań fenomenograficznych

John T.E. Richardson (1999) dokonując ewaluacji kształtowania się badań fenomenograficznych zwrócił uwagę na fakt, iż – pomimo skonstruowania uzasadnienia badań fenomenograficznych „post hoc”¹⁶⁹ i związanymi z tym zastrzeżeniami do podstaw

¹⁶⁹ I jak przyznał Ference Marton - oparciu metod na zdroworozsądkowym rozumieniu procesu uczenia się (Richardson, 1999, 57).

metodologicznych, pojęciowych, epistemologicznych (tamże, 54) – wielu badaczy potwierdziło wyniki badań Säljö (1979), odnoszących się do koncepcji uczenia się, co wydaje się wskazywać na to, że badania te jednak doprowadzają do odkrywania nowych aspektów ważnych fenomenów, z którymi mamy do czynienia w edukacji. Problemem pozostaje to, że wielu badaczy nie opisuje swojego procesu analizy, między innymi dlatego, że jest on iteracyjny i interpretacyjny, co nie jest łatwe do prostego i ustrukturyzowanego opisu (Reed, 2006, 9).

Według Brandona I. Collier-Reeda, Åke Ingerman i Andersa Berglunda (2009), istnieją trzy rodzaje trafności, które mogą mieć zastosowanie w badaniach fenomenograficznych: merytoryczna dotycząca znajomości badanego tematu, metodologiczna odnosząca się do tego, jak cele badania odpowiadają jego projektowi i wykonaniu oraz komunikacyjna obejmująca zdolność badaczy do opisywania i uzasadniania dokonanych przez nich interpretacji danych. (tamże, 343). Z uwagi na wielość problemów na etapie tworzenia kategorii, przy ocenie wiarygodności badań fenomenograficznych rozważyć także należy **trafność kategorii**. Podstawowym zagadnieniem jest tutaj „związek między danymi empirycznymi a kategoriami opisującymi sposoby doświadczania określonego zjawiska. Badacz musi wykazać, że wybrany sposób opisu różnic i podobieństw jest dobrze poparty materiałem empirycznym” (Sjöström, Dahlgren, 2002, 342 – tłum. JG). Może tego dokonać przedstawiając fragmenty wypowiedzi potwierdzające trafność kategorii, co jednocześnie daje czytającemu możliwość dokonania własnej oceny (tamże). Identyfikacja kategorii stanowi przy tym „odkrycie” samego badania i jako takie nie powinno podlegać rygorom replikowalności (Marton, 1988, 148 za Sjöström, Dahlgren, 2002, 342 – tłum. JG).

Trafność kategorii wiąże się z trafnością komunikacyjną (*communicative validity*) – przekonaniem odbiorców o tym, że interpretacje wyników zostały prawidłowo wydedukowane¹⁷⁰, podczas gdy ich użyteczność i istotność dla odbiorców (ukazanie „bardziej efektywnych sposobów działania w świecie” czy też dostarczenie przydatnych spostrzeżeń odnoszących się do procesu edukacyjnego) stanowią o trafności pragmatycznej (*pragmatic validity*) (Åkerlind, 2012, 124-125). Gerlese Åkerlind opisuje także wiarygodność badań (*reliability*), odzwierciedlającą stosowanie metodologii zapewniającej jakość i spójność interpretacji danych, przyjmującą dwie formy:

¹⁷⁰ z zachowaniem świadomości interpretatywnej, *interpretive awareness* (Åkerlind, 2005b, 125)

wiarygodności kodującego (*coder reliability check*) oraz dialogicznej (*dialogic reliability check*) (tamże).

Chris J. Cope (2004) podaje szereg strategii weryfikacji, mających na celu zapewnienie bardziej naukowego podejścia do wiarygodności w badaniach fenomenograficznych, stwierdzając że „[b]adacz fenomenografii musi przedstawić pełny i otwarty opis metody badania, aby zademonstrować zastosowanie tych strategii” (tamże, 8 – tłum. JG). „W ramach tego pełnego i otwartego opisu wydaje się rozsądne oczekiwać, że:

- ujawnione zostanie doświadczenia badacza (Burns, 1994) (pomimo najlepszych intencji podejścia do analizy danych z otwartym umysłem, wcześniejsze doświadczenia badacza są częścią procesu. Opisanie wiedzy naukowej badacza na temat zjawiska jest sposobem na wyjaśnienie kontekstu, w którym przeprowadzono analizę, zarówno dla samych badaczy, jak i odbiorców badania)¹⁷¹;
- podane zostaną środki, za pomocą których dokonano bezstronnego wyboru próby;
- w przypadkach, w których wykorzystywane są wygodne doборы próby (*convenience samples*), powinny być jasno określone cechy uczestników, zapewniając tło dla wszelkich prób zastosowania wyników w innych kontekstach;
- uzasadniony jest sposób projektowania pytań do wywiadu;
- uwzględnione zostaną strategie podjęte w celu gromadzenia bezstronnych danych;
- uznane zostaną strategie stosowane w podejściu do analizy danych z otwartym umysłem, a nie narzucające istniejącą strukturę;
- szczegółowo opisana zostanie metoda analizy danych;
- badacz uwzględni procesy wykorzystywane do kontrolowania i sprawdzania interpretacji dokonywanych podczas analizy (Sandberg, 1997);

¹⁷¹ Jörgen Sandberg (1997, 209) zaproponował świadomość interpretacyjną (*interpretive awareness*) jako alternatywę dla rzetelności. Oznacza ona „uznanie i wyraźne zajęcie się naszą subiektywnością w całym procesie badawczym zamiast jej pomijania” (za Cope, 2004, 10). Od badacza wymaga się, aby w trakcie procesu badawczego był świadomy swoich interpretacji i opisał, w jaki sposób były one kontrolowane i sprawdzane.

- wyniki zostaną zaprezentowane w sposób umożliwiający świadomą analizę;
- kategorie opisu zostaną opisane w sposób pełny i odpowiednio zilustrowane cytatami (Booth, 1992)” (Cope, 2004, 8-9 – tłum. JG)¹⁷².

Pamiętać należy, że badania fenomenograficzne osadzone są w odmiennym od podejścia pozytywistycznego stanowisku w kwestii umiejscowienia wiedzy i istnienia obiektywnego świata. Uważa się, że wiedza istnieje w relacji ukonstytuowanej między jednostką a światem. Kategorie opisu nie mają na celu reprezentowania aspektu obiektywnej rzeczywistości, a raczej analizę różnorodności sposobu doświadczania (opisu) danego aspektu rzeczywistości. Co za tym idzie kategorie opisu nie stanowią jakiegось obiektywnego tworu, który może być replikowalny przez innych badaczy.

Cele badań fenomenograficznych

Cele badań fenomenograficznych odróżniają je od innych badań jakościowych i wpływają na analizę zebranego materiału (Åkerlind, 2005c, 6-8). Badaniu podlegają: powiązane ze sobą znaczenia, konstytuowane w relacji do siebie, różne sposoby rozumienia zjawiska¹⁷³, postrzegane jako z natury wrażliwe na kontekst (a nie stabilne). Oznacza to, że w różnych okolicznościach ta sama osoba może odmiennie rozumieć to samo zjawisko, co związane jest z ich doświadczeniem życiowym – byciem wyeksponowanym na dane zjawisko. W badaniach fenomenograficznych badacz koncentruje się na interpretacji, a nie na wyjaśnianiu, badając jakościowe zróżnicowanie w znaczeniu i rozumieniu zagadnień u poszczególnych osób, zamiast próbować wyjaśniać lub badać przyczyny tych różnic. Pomimo zbierania danych indywidualnych (poprzez które można zrozumieć podejście zbiorowe), wyniki badań nie koncentrują się na doświadczeniach indywidualnych podmiotów, ale raczej na „doświadczeniu zbiorowym badanej grupy *jako całości*” (tamże – tłum. JG). Tym samym każdy transkrypt brany jest pod uwagę w powiązaniu z innymi, a nie w izolacji. Opisy fenomenograficzne są okrojone/ zredukowane, reprezentując sposób doświadczania sprowadzone do kluczowych cech krytycznych¹⁷⁴ (tamże).

¹⁷² Rozmiar części teoretycznej niniejszej pracy podyktowany jest m.in. chęcią sprostania tym wymaganiom.

¹⁷³ które można podzielić na kategorie w zależności od wykazanej świadomości kluczowych aspektów lub wymiarów zjawiska (gdzie świadomość aspektu jest wskazywana przez postrzeganie potencjału zmienności/zróżnicowania w tym aspekcie (Åkerlind, 2005d, 71-72).

¹⁷⁴ odróżniających jeden sposób doświadczania od jakościowo odmiennego sposobu, biorąc pod uwagę minimum cech niezbędnych do dokonania takiego odróżnienia.

„To skupienie się na krytycznych aspektach znaczenia ułatwia poszukiwanie logicznych relacji między odmiennymi znaczeniami. Podkreślanie takich relacji pozwala spojrzeć na zjawisko całościowo¹⁷⁵, mimo że może być ono różnie doświadczane. Celem jest jednocześnie przedstawienie całości i części w jednej wynikowej przestrzeni zróżnicowania (*a single outcome space of variation*). Jest to postrzegane jako mające potężną wartość heurystyczną, pomagając w zrozumieniu tego zjawiska” (Åkerlind, 2005c, 8 – tłum. JG).

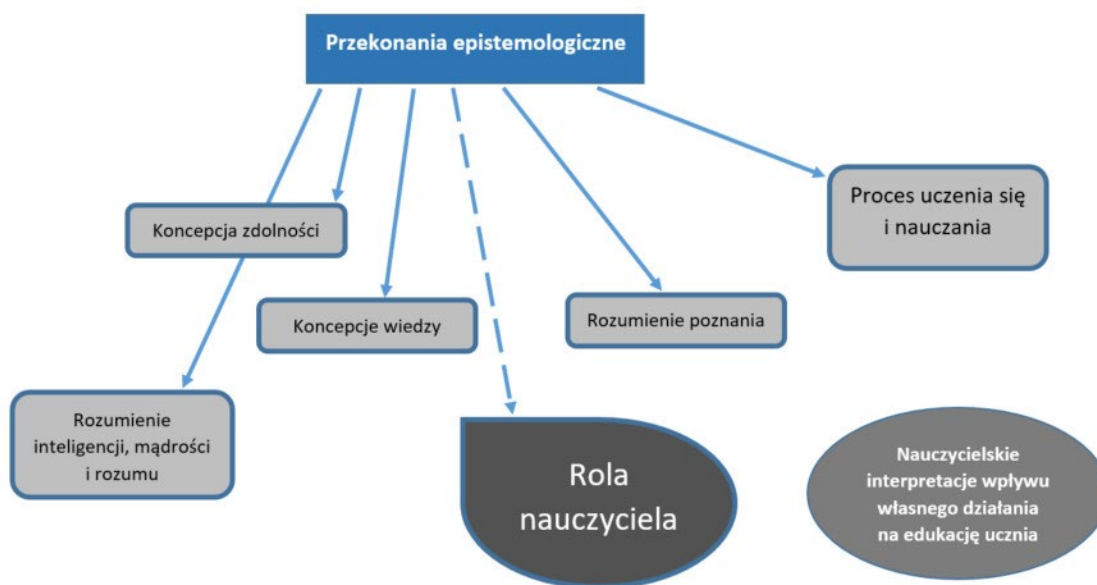
2.3.4. Przedmiot i cele badań własnych

Przekonania stanowiły przedmiot mojego zainteresowania od dawna, z uwagi na zróżnicowanie kulturowe ludzi, wokół których się obracałam. Uznałam, że wśród rozległej gamy przekonań to właśnie przekonania epistemologiczne będą najbardziej istotne, jeśli chodzi o możliwość zrozumienia nauczycieli oraz przyjrzenia się nie tyle ich bezpośredniemu wpływowi na ewentualne kształtowanie uczenia się uczniów, ile przekonania nauczycieli o istnieniu tegoż wpływu. Moim długofalowym celem jest bowiem zrozumienie działań nauczycieli, a co za tym idzie lepsze zrozumienie polskiej rzeczywistości edukacyjnej, gdyż tą moim zdaniem tworzą w dużej mierze nauczyciele i dyrektorzy.

Przedmiotem moich badań postanowiłam uczynić epistemologiczne przekonania nauczycieli, czyli koncepcje jakie konstruują nauczyciele w odniesieniu do poznania, wiedzy, zdolności, mądrości, rozumu, inteligencji i uczenia się. Chciałam się także przyjrzeć szerszym kontekstom pedagogicznym, badając jak nauczyciele postrzegają własną rolę (jako nauczyciela) w szczególności zaś jak rozumieją wzajemne powiązanie nauczania i uczenia się. W przeprowadzonych wywiadach, zadawałam więc nauczycielom pytania nie tylko o zagadnienia bezpośrednio związane z epistemologią, jak poznanie, proces uczenia się, nauczania, sposoby rozumienia mądrości czy inteligencji, ale także o to, jak postrzegali swoją rolę, oraz jaki wpływ widzieli na proces uczenia się uczniów.

Z uwagi na tak sformułowany przedmiot badań na jego strukturę złożyło się kilka komponentów, który prezentuję poniżej w postaci schematu (Rysunek nr 3).

¹⁷⁵ Według Astrid Męczkowskiej (2002) materiał powinno się analizować „łącznie jako zwierający niepodzielne dane” (tamże, 27).



Rysunek nr 3 – Ogólny schemat przedmiotu badań.

Struktura przedmiotu badań obejmowała rozumienie:

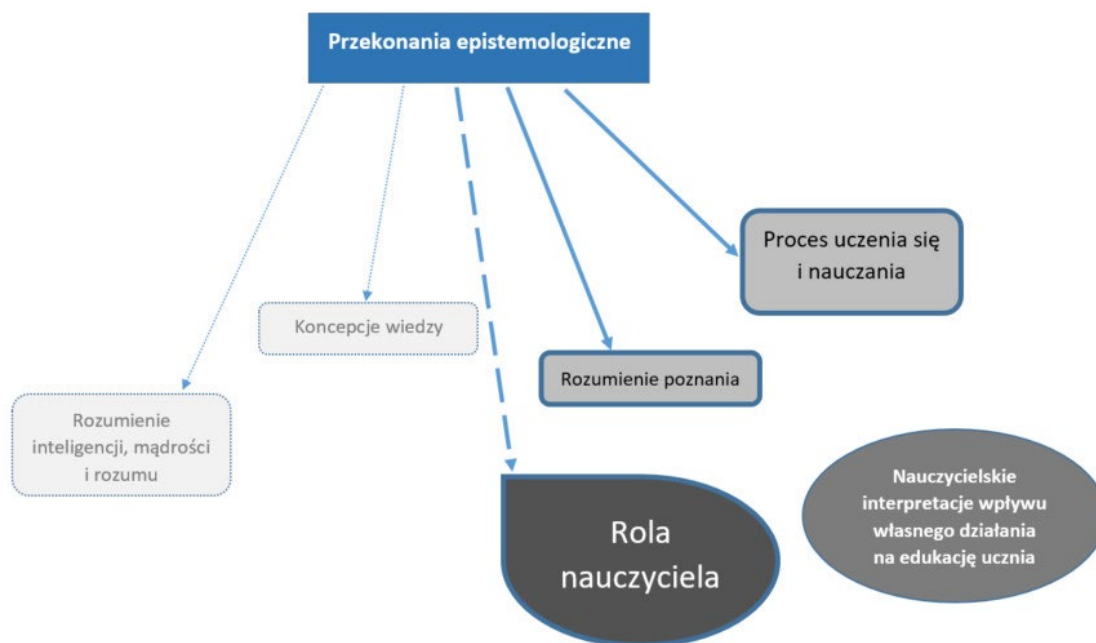
1. Poznania
2. Wiedzy
3. Inteligencji
4. Mądrości i rozumu
5. Procesu uczenia się i nauczania
6. Zdolności
7. Roli nauczyciela
8. Wpływu nauczyciela - powiązania procesu nauczania i uczenia się
9. Skutków pracy nauczyciela

Z uwagi na to, że poszczególnym zagadnieniom poświęcone zostało wiele dobrych publikacji, a rozmiar moich badań okazał się uniemożliwiać szczegółowe opracowanie wszystkich zagadnień, musiałam dokonać wyboru tego, co z jednej strony było dla mnie samej ważne z punktu widzenia mojej dalszej drogi naukowej, a z drugiej – co, w świetle wstępnej analizy wyników, wydawało się mieć możliwie największy

potencjał naukowy. W efekcie zdecydowałam się, w ramach niniejszej pracy, na analizę zagadnienia poznania i uczenia się, ich wzajemnego powiązania oraz powiązania uczenia się i nauczania, a co za tym idzie poczucia wpływu nauczyciela na proces uczenia się uczniów, z którym to zagadnieniem wiązało się z kolei postrzeganie własnej roli jako nauczyciela. Ograniczyłam się w związku z tym do analizy:

- zagadnienia poznania oraz jego powiązania z uczeniem się,
- zagadnienia uczenia się oraz jego powiązania z nauczaniem,
- zagadnienia postrzegania roli nauczyciela.

Uwzględniłam jednak także zebrane dane, odnoszące się do wiedzy, mądrości i inteligencji, o ile – w wypowiedziach nauczycieli – wiązane one były z analizowanymi przeze mnie zagadnieniami (np. uczenia się lub powiązania uczenia z nauczaniem). W efekcie pola odniesień badanych przeze mnie przekonań epistemologicznych ukształtowały się jak przedstawiono na Rysunku nr 4.



Rysunek nr 4 – Schemat przedmiotu badań w ramach niniejszej pracy.

Komponenty przedmiotu badań i obszary tematyczne:

1. Poznanie – czym jest; czy i jak można je powiązać z uczeniem się.

2. Uczenie się – na czym polega, czym się objawia, skąd wiadomo, że ktoś się uczy, na czym polega efektywność procesu.
3. Powiązanie nauczania i uczenia się - na czym polegają, związek między uczeniem, a nauczaniem, efekty uczenia się, efekty nauczania, na czym polega efektywność uczenia się i nauczania.
4. Rola nauczyciela – jakie są role, które pełni nauczyciel, czym się charakteryzują, jakie ewentualne problemy są z nimi związane.

W odpowiedzi na tak skonstruowany przedmiot badań, celem moich badań nie jest zdefiniowanie poszczególnych przekonań epistemologicznych nauczycieli, ale ich poznanie, takimi jakie się ujawnią w swojej zróżnicowanej formie i odmianach. **Jest nim natomiast zrekonstruowanie nauczycielskiego myślenia o wiedzy, poznaniu, uczeniu się i nauczaniu oraz o sposobie rozumienia własnej roli jako nauczyciela i wpływie na proces uczenia się uczniów.**

2.3.5. Problemy badawcze

Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jakie przekonania epistemologiczne towarzyszą nauczycielom w ich praktyce zawodowej i jakie wynikają z nich implikacje pedagogiczne?

Problemy szczegółowe, które sformułowałam na wstępnym etapie przeprowadzania badań, wyglądały następująco:

1. Jak nauczyciele rozumieją poznanie i jak wiążą je z procesem uczenia się?
2. Jak nauczyciele konstruują rozumienie uczenia się i nauczania oraz czy, i ewentualnie jakie, widzą powiązania pomiędzy uczeniem się i nauczaniem (jak nauczyciele rozumieją swój ewentualny wpływ na proces uczenia się uczniów)?
3. Jak nauczyciele definiują swoją rolę?

Problemy te były rozwijane w toku przeprowadzania wywiadów. Po badaniach pilotażowych, w których zdecydowałam się na dość szczegółowe (i liczne) pytania odnoszące się nie tylko do definicji poszczególnych zagadnień, ale także do praktyki nauczycieli, zmieniłam plan wywiadu, który zaczął obejmować pytania związane bardziej bezpośrednio z interesującymi mnie zagadnieniami. Pytania te zgrupowałam wokół głównych zagadnień problemowych:

1. [Poznanie]

- a) Czym jest dla Pani/Pana poznanie? Jak coś poznajesz, np. coś nowego? Jak Pan/Pani poznaje coś nowego?
- b) Jak powiąże Pani/Pan poznanie z uczeniem się?

2. [Wiedza]

- a) Czym dla Pani/Pana jest wiedza? Co to znaczy, że człowiek ma wiedzę – dużą wiedzę, małą wiedzę...?
- b) A kiedy Pani/Pana zdaniem uczeń ma wiedzę?
- c) Czy istnieje coś takiego jak bazowa wiedza, jakieś takie fundamenty, które każdy powinien mieć, a jeśli tak, to czym byłaby taka wiedza, co by się na nią składało?
- d) Jak rozumie Pan/Pani wyrażenie „dobra wiedza” ... albo jakaś wiedza lepsza od innej, bardziej wartościowa?

3. [Inteligencja, mądrość, rozum]

- a) Czym jest dla Pan/Pani mądrość, a czym inteligencja?
- b) Jak rozumie Pan/Pani wyrażenie „dobry uczeń”?
- c) Kim jest dla Pani/Pana „mądre dziecko”?
- d) Kim jest dla Pani/Pana „inteligentny człowiek”? / Jest wiele sposobów rozumienia inteligencji, kto jest dla Pani/Pana osobą inteligentną?
- e) Czy rozum i mądrość to dla Pana/Pani to samo?

4. [Proces uczenia się i nauczania]

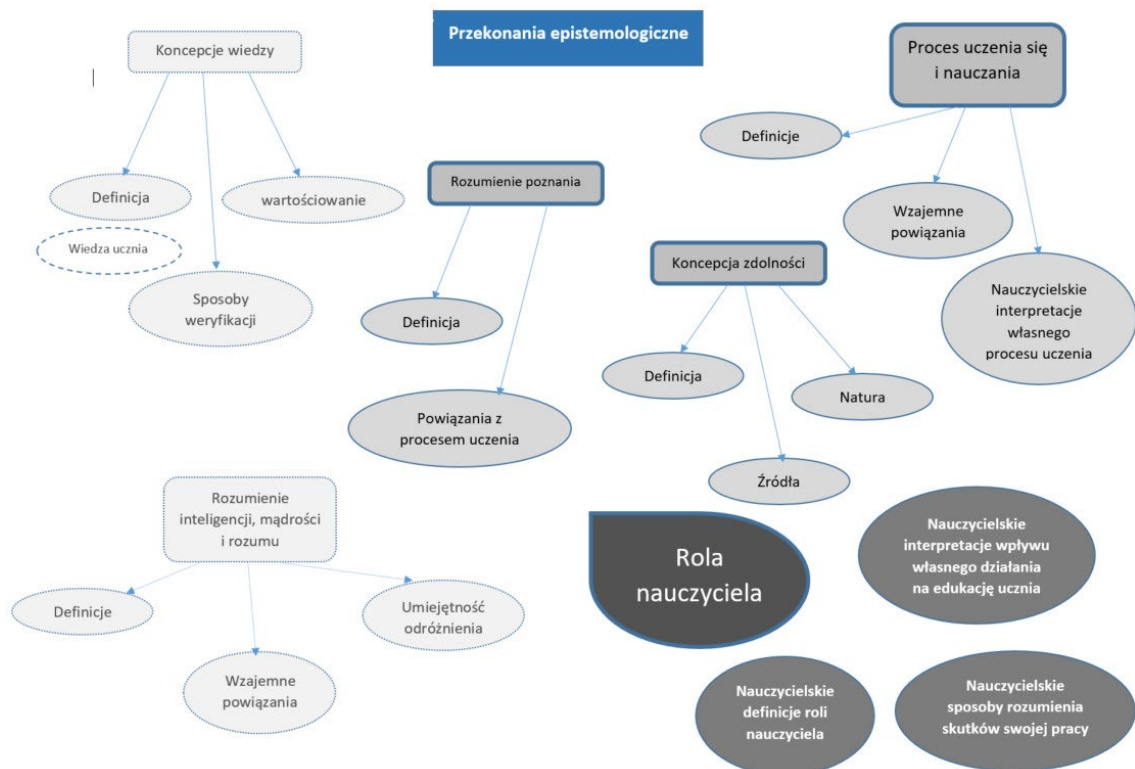
- a) Po co Pani/Pan się uczy?
- b) A po co Pana/Pani zdaniem uczą się uczniowie?
- c) Skąd Pani/Pan wie, że się czegoś w danym momencie uczy? Że ten proces następuje?
- d) Jest Pani/Pan nauczycielem (w języku polskim używamy dwóch terminów: uczenie się i nauczanie); czym dla Pani/Pana jest proces uczenia się? Jakie widzi Pani/Pan powiązania między uczeniem się a nauczaniem?
- e) Z czego Pana/Pani zdaniem wynikają błędy uczniów?

6. [Nauczyciel i jego rola]

- a) Na czym polega wymagająca szkoła?
- b) Kim jest wymagający nauczyciel? Na czym polega jego praca?
- c) Jaka jest Pani/Pana zdaniem rola nauczyciela? (Jeśli nauczyciel odnosił się do nauczania zdalnego, wówczas dodawałam: Czy i ewentualnie jak Pana/Pani zdaniem zmieniła się rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym?)
- d) Jakich skutków oczekuje Pani/Pan po swojej pracy?
- e) A jakich skutków Pana/Pani zdaniem oczekują po Pana/Pani pracy uczniowie?

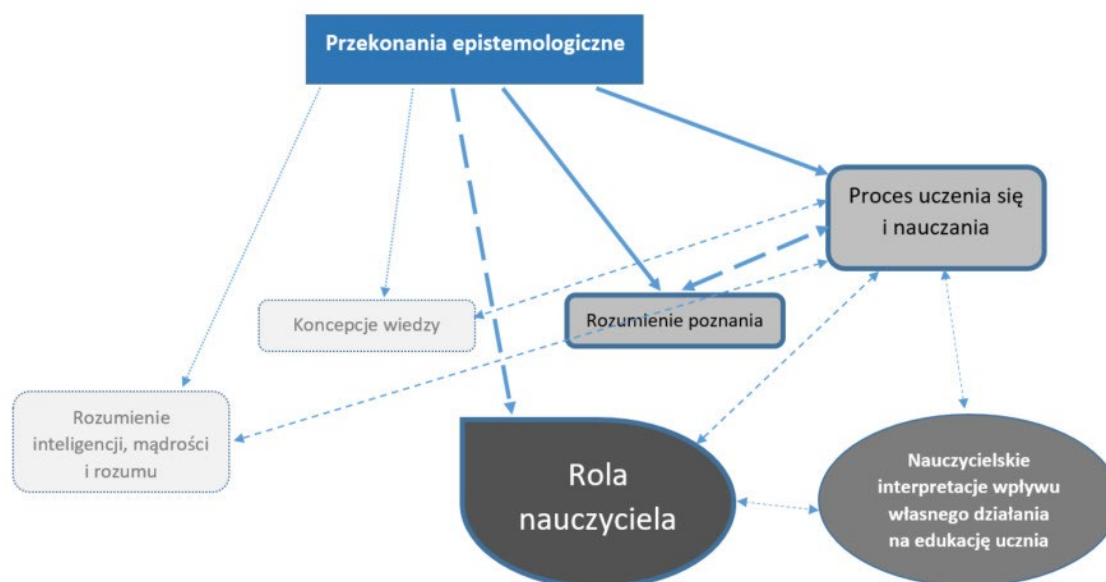
Pytania ulegały z czasem pewnemu zróżnicowaniu (dodałam np. pytania odnoszące się do roli ucznia, które jednak uwzględniłam jedynie jako uzupełnienie roli nauczyciela). Szczegółową ewolucję planu wywiadu przedstawiłam w dalszej części pracy.

Tematyczne pola odniesień poszczególnych zagadnień przedstawiały się więc jak to obrazuje Rysunek nr 5.



Rysunek nr 5 - Tematyczne pola odniesień zagadnień będących przedmiotem badania.

Moim założeniem nie było nadawać badanym zagadnieniom zamkniętej struktury. Badałam szeroko, licząc się (nie do końca realistycznie) ze zwiększonym nakładem pracy podczas analizy. Chciałam jednak poznać dynamikę tych przekonań, ich ewentualne przenikanie się i wzajemne wpływanie czy też oddziaływanie poszczególnych zagadnień na siebie. Wzajemne powiązania niektórych zagadnień stały się szybko widoczne: mądrość nauczyciele dość często wiązali na przykład z wiedzą, wiedza powiązana została z procesem uczenia się (ale już nie tak bardzo z poznaniem), rola nauczyciela okazała się być istotnie związana z wzajemnym powiązaniem uczenia się i nauczania, jednak ukazywała to powiązanie od trochę innej strony. Powiązania te przedstawiłam na schemacie (Rysunek nr 6), który nie do końca jednak oddaje szczegóły wzajemnych odniesień. Starłam się je uwzględnić w opisie poszczególnych kategorii.



Rysunek nr 6 - Wzajemne powiązania zagadnień będących przedmiotem badania.

Każde z zagadnień rozwijane więc było w toku przeprowadzanych wywiadów, a następnie w toku analizy, gdy widać było pełną kompleksowość zagadnienia w świetle jego wzajemnych powiązań z innymi. To właśnie na tym najbardziej mi zależało. Proces analizy zajął mi prawie dwa lata. Zebrałam zdecydowanie za dużo materiału, z czego zdałam sobie sprawę już w początkowej fazie analizy. Rezygnacja z niektórych zagadnień wynikała jednak nie tyle z nadmiaru materiału, co z niemożności – na tym etapie badań - opracowania na ich podstawie skonsolidowanego i wzajemnie spójnego materiału.

Musiałam przyjrzeć się poszczególnym zagadnieniom i dokonać wyboru tych, które dla istoty mojej pracy były najważniejsze. A najbardziej zależało mi na zrozumieniu tego, jak (i być może dlaczego) nauczyciele widzą swój wpływ na uczenie się uczniów, swoją rolę w szkole, w procesie ich uczenia się.

Uwzględniając dostrzeżone powiązania, poruszane w wywiadach zagadnienia i przyglądając się, w analizie wstępnej, wypowiedziom nauczycieli, byłam w stanie sformułować problemy szczegółowe związane z analizowanymi przeze mnie zagadnieniami. Pozwoliło mi to ustrukturalizować analizę szczegółową i skupić się na istocie niniejszych badań. Problemy te ukształtowały się następująco:

1. Poznanie

- Jak nauczyciele definiują (własne) poznanie
- Jak nauczyciele wiążą poznanie z uczniem się

2. Uczenie się i Nauczanie

- Jak nauczyciele konstruują rozumienie własnego uczenia się
- Jak nauczyciele rozumieją uczenie się uczniów
- Czy i ewentualnie jakie widzą powiązania pomiędzy uczeniem się a nauczaniem

3. Rola nauczyciela

- Jak nauczyciele definiują swoją rolę
- Czy i ewentualnie jaki widzą wpływ (swojej pracy, działań) na ucznia.

Uwzględniając w poszczególnych zagadnieniach ewentualny wpływ koncepcji znaczeń nadawanych wiedzy, mądrości i inteligencji.

2.3.6. Wywiad fenomenograficzny – jego cechy i sposoby przeprowadzania

„O metodzie nie można (...) myśleć bez jej przedmiotowego odniesienia, ale jednocześnie uzyskany w wyniku badań obraz przedmiotu jest od niej uzależniony. Nie jest ona ani neutralna, ani autonomiczna” (Urbaniak-Zajac, 2019, 106). Metoda powinna być więc powiązana z „uzasadniającym ją kontekstem filozoficznym” (tamże, 108). „W ocenie metody podkreśla się przede wszystkim jej adekwatność wobec przedmiotu badań

(...) Metoda staje się (...) częścią zagadnienia, które jest za jej pomocą poznawane” (tamże, 109).

W badaniach jakościowych nie ma przypisanych z góry metod, według których należy prowadzić badania. „Badanie jakościowe jest trudną sztuką improwizacji i dlatego nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej” (Kubinowski, 2010, 159). Istotne jest natomiast dopasowanie podejścia badawczego do charakteru samych badań. Podstawową zasadą epistemologiczną badań jakościowych jest rozumienie kompleksowych relacji, a nie wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe. Celem jest zrozumienie perspektywy innego, a co za tym idzie zbieranie danych powinno być jak najbardziej otwarte (Flick i in., 2004, 8). W takich badaniach coraz częściej odchodzi się od jednej tylko koncepcji czy teorii je opisujących i wyjaśniających na rzecz „(...) metodycznego eklektyzmu kontrolowanego i systematycznego wykorzystania komplementarnych idei pochodzących z różnych nurtów” (Sztompka, 2007, 19). Choć musi to być eklektyzm oparty o uświadomione założenia teoretyczne.

Główną metodą zbierania danych na temat indywidualnych konstrukcji mentalnych osób trzecich są wywiady, które dają możliwość wyrażenia swoich poglądów odnoszących się do interesującej mnie jako badacza zagadnień. „(T)ypowy wywiad będzie miał strukturę zarysową, ale także pozwoli na dywersje i odstępstwa, aby badacz mógł wchodzić głębiej w obiecujące obszary, podążać za interesującymi wątkami i próbować różnych podejść do tematu. Równowaga wywiadu ma znaczenie, ponieważ osoba badana powinna mieć możliwość swobodnego poruszania się po omawianym obszarze, ale jednocześnie badacz musi nią sterować w kierunku obszarów, które go najbardziej interesują” (Booth, 1993, 187-188 – tłum. JG).

Peter Ashworth i Ursula Lucas (2000) zwracają uwagę na fakt, iż samo przeprowadzenie wywiadu wymaga, aby badacz miał jakąś koncepcję odnoszącą się do badanych zjawisk, rozmowa powinna być bowiem „o” czymś (tamże, 299). To oznacza, że badacz musi ją jakoś zacząć i to najlepiej tak, aby rozmowa od początku miała sens. Jak więc odsunąć na bok osobiste przekonania i poglądy? Autorzy ci dochodzą do wniosku, że najbardziej pomocna będzie tu empatia¹⁷⁶ (tamże). Ta „(...) wymaga oderwania się od świata życia badacza i otwarcia się na świat życia” badanego (tamże). Taki stosunek pozwala otworzyć się na poglądy czy rozumienie badanego, które – na

¹⁷⁶ Empatia przywoływana też była wielokrotnie przy interpretacji hermeneutycznej i analizie dyskursu.

pierwszy rzut oka – wydawać się może badaczowi błędne lub niewłaściwe lub po prostu dziwne, niepasujące do pytania¹⁷⁷. Odłożenie na bok przed-założeń oraz utrzymywanie otwartego zaciekawienia i empatii do badanego powinny pomóc w osiągnięciu wymaganego zawieszenia. Oczywiście pamiętać muszę o tym, że całkowite odłożenie przed-założeń nie jest możliwe, powinnam się więc na bieżąco monitorować, starając się być świadomą tego, co mną w danym momencie kieruje.

Wywiad fenomenograficzny stanowi wyspecjalizowaną formę wywiadu w badaniach jakościowych, dzielącą z nimi charakterystykę przedstawioną przez Steinara Kvale (Bruce, 1994, 49 – tłum. JG). Wywiady te:

- są skoncentrowane na świecie badanego,
- próbują zrozumieć znaczenie fenomenów w świecie badanego,
- są jakościowe, opisowe, konkretne i bezzałożeniowe,
- są skupione na określonych tematach,
- są otwarte na niejasności i zmiany,
- odbywają się w interakcji interpersonalnej,
- mogą stanowić pozytywne doświadczenie (dla badanego!) (Kvale, 1983, 174 za Bruce 1994, 49).

Jednocześnie Christine Bruce podkreśla, że wywiady fenomenograficzne „nie próbują wnikać w umysły jednostek (mówiąc metaforycznie!), ale raczej próbują zobaczyć, jak wygląda dla nich świat” (Bruce, 1994, 49 – tłum. JG). Podaje ona też unikatowe cechy wywiadu fenomenograficznego, jak:

- charakterystyczny cel – „poszukiwanie różnorodności w ludzkim doświadczeniu lub rozumieniu omawianego zjawiska”,
- charakterystyczny przedmiot zainteresowania wywiadu – wywiad fenomenograficzny skupia się na relacji między uczestnikiem badania a badanym zjawiskiem,

¹⁷⁷ Co jednak samo w sobie wymaga niejako uformowania własnych przekonań – jak inaczej zidentyfikować coś, co jest błędne lub niewłaściwe? Wydaje mi się, że chodzi właśnie o to, aby otworzyć się na wszystko, co mówią badani i to jak to mówią, a nie przekształcać to (zniekształcać) w stwierdzenia uformowane we własnym sposobie myślenia i mówienia o danym zagadnieniu.

- charakterystyczna rola badacza – badacz próbuje zobaczyć, jak zjawisko jest postrzegane przez badanych, m.in. poprzez pomoc w stematyzowaniu istotnych aspektów ich życia oraz próby zidentyfikowania wewnętrznych i zewnętrznych horyzontów doświadczenia badanych,
- charakterystyczny projekt wywiadu – wywiad stosunkowo nieustrukturyzowany bądź semistrukturyzowany, pytania powinny mieć na celu skłonienie badanego do omówienia tego, jak widzi, doświadcza lub rozumie zjawisko będące przedmiotem badania,
- charakterystyczny sposób realizacji wywiadu – cel wywiadu oraz konieczność uzyskania informacji na temat sposobu konstruowania danego zjawiska, przy użyciu jakich konceptów czy relacji z danym zjawiskiem, determinują kolejne pytania zadawane przez badacza, które powinny zachęcać badanego do refleksji, pomagać mu zobrazować dane zjawisko, umożliwić porównania z innymi zjawiskami, rozstrzygnąć wątpliwości lub sprzeczności, jakie wynikły w trakcie wywiadu, wyjaśnić bądź rozszerzyć wypowiedź.¹⁷⁸ (Bruce, 1994, 50-53 – tłum. JG).

W literaturze podkreśla się, że chociaż dane gromadzone podczas wywiadów odnoszą się zawsze do indywidualnych doświadczeń, stanowią one punkt wyjścia „do budowania obrazu świadomości zbiorowej dotyczącej tego, jak można doświadczać poszczególnych zjawisk” (Yates i in., 2012, 102 – tłum. JG). Zbiorową świadomość doświadczenia zjawiska krytykuje (o czym pisałam wyżej), jako zbyt abstrakcyjną, Säljö (1997).

Do badań własnych wybrałam semistrukturyzowane wywiady o pogłębionym charakterze, które „ułatwiają osobie zastanowienie się nad własnym doświadczeniem zjawiska” (Reed, 2006, 4 – tłum. JG). Wszystkie wywiady przeprowadziłam osobiście. Większość pytań miała charakter otwarty¹⁷⁹. Całość wszystkich badań została nagrana na dyktafon, a następnie – z zachowaniem dosłowności wypowiedzi – zapisana w formie

¹⁷⁸ Otwarta struktura pytań umożliwia badaczowi prowadzenie wywiadu także w przypadku zupełnie „nieprzewidzianych toków rozumowania, które mogą prowadzić do nowych refleksji” (Booth, 1997, 138 – tłum. JG).

¹⁷⁹ Nawet, jeśli pytanie zaczynało się od słowa czy, to wówczas dawałam albo więcej równorzędnych wyborów, albo też dodawałam zapytanie w stylu: „czy jak pan(i) to widzi/rozumie”. Zdarzało mi się jednak zapytać o potwierdzenie tego, czy prawidłowo rozumiem wypowiedź badanego, czy to poprzez powtórzenie części jego wypowiedzi, czy parafrazę. Na takie pytanie wystarczyło odpowiedzieć twierdząco bądź przecząco (ta ostatnia odpowiedź otwierała kolejne, otwarte, pytania).

transkryptów, które stanowiły podstawę do analizy treści wypowiedzi uczestników badania.

Zastosowany przeze mnie wywiad fenomenograficzny stanowi szczególną formę wywiadu otwartego. Badacze odnoszą się do niego w najrozmaitszy sposób, mówiąc o strategiach wywiadu, technikach wywiadu czy też odnosząc się do niego, jak do metody. W odniesieniu do wywiadu otwartego, używa się natomiast – w sposób dość zunifikowany – określenia „metoda”. Przyjęłam więc, aby uniknąć splątania pojęciowego¹⁸⁰, że określenie to zachowam dla wywiadu otwartego, wywiad fenomenograficzny uznałam za technikę badań, plan wywiadu zaś - za narzędzie badawcze.

Przeprowadzając wywiad fenomenograficzny, trzeba pamiętać o jego atmosferze, bo ta ma ogromny wpływ na jego przebieg. Dobieranie słownictwa i stylu gramatycznego w celu stworzenia konkretnego wzoru języka społecznego (*social language*), w którym zwracamy się do danego odbiorcy, znajdującego się w konkretnym kontekście i relacji w stosunku do nas, jest trochę jak „dobieranie ubrań, aby do siebie tak pasowały by zakomunikować, że jesteśmy zaangażowani w konkretną aktywność bądź przybieramy konkretny styl połączony z tą aktywnością” (Gee, 2011, 50 - tłum. JG). Na udzielane odpowiedzi wpływ miała nie tylko sama atmosfera wywiadu, ale także pozycja, jaką przyjął wobec nauczycieli oraz to, jak oni czuli się wobec mnie jako badacza. Starłam się wykreować nieformalną atmosferę „rozmowy przy kawie”, upewniając się, że badani są w komfortowym dla siebie miejscu i czasie, i że pytania nie wywierają poczucia bycia egzaminowanym, sprawdzanym, bądź że ja, jako badaczka, mam już udzielone na nie wszystkie wyczerpujące odpowiedzi. Idąc za Emiliy Dringenberg, Johnem A. Mendozą-Garcją, Marianą Tafur i in. (2015), którzy opisali postawę wobec uczestników, podkreślając konieczność zapewnienia uczestnikom swobody wypowiedzi i wyrażania swoich perspektyw¹⁸¹, zaznaczałam wielokrotnie, że nie ma jednej odpowiedzi, że jest

¹⁸⁰ mając też na uwadze to, że takie splątanie występuje już w odniesieniu do samej fenomenografii, która jest lub nie uznawana za metodę, zespół metod bądź strategię badań jakościowych. Metodą jest też określana analiza fenomenograficzna.

¹⁸¹ Różni badacze różnie podchodzili do tego, jak to uzyskać: od „przełamywania lodów”, poprzez informowanie o braku złych odpowiedzi, podkreślanie, że chodzi o własne perspektywy, a nie „oczekiwane”, po zapewnienie swobodnej atmosfery i utrzymywanie dialogu (aby uczestnicy nie czuli się przepytывani). Istotna jest tu również kwestia zawieszenia własnych poglądów badacza, pozwalająca na: otwartość na nowe idee, słuchanie bez osądzania, zadawanie pytań bez sugerowania, lepszą analizę i odpowiednie ramy badań. Podkreślona też została waga empatii, uważnego słuchania i bieżącego zastanawiania się nad własnym rozumieniem tego, co badany mówi (Dringenberg, 2015, 26.1676.7 – 26.1676.22 – tłum. JG).

ich *de facto* co najmniej kilkaset i że dla mnie też są to trudne zagadnienia, dlatego tym bardziej jestem ciekawa ich spojrzenia¹⁸². To (szczerze) zaciekawienie z mojej strony chyba najbardziej oddziaływało na osoby uczestniczące w badaniu. Mówili dużo i często ożywiali się w trakcie wywiadu. Niektórzy udzielali odpowiedzi „książkowych”, ewidentnie szukając właściwych słów bądź pytając na koniec, czy się „nie wygłupili”. Jednak ta grupa stanowiła zdecydowaną mniejszość. Wielu nauczycieli wyraziło swoją wdzięczność za okazję do refleksji.

2.3.7. Charakterystyka narzędzia badawczego

Zastosowanym przeze mnie narzędziem badawczym był plan wywiadu fenomenograficznego. Jego powstanie oraz charakterystykę zawartych pytań, ich strukturę oraz ewolucję prezentuję w poniższych akapitach.

Liczba pytań

W badaniach fenomenograficznych przyjmuje się raczej, iż liczba przygotowanych pytań powinna być ograniczona do kilku, tak aby umożliwić dostosowanie się do odpowiedzi badanego podczas zadawania mu pytań pogłębiających. Z uwagi na kompleksowość zagadnienia przekonań epistemologicznych, zależało mi na możliwości wychwycenia zarówno horyzontów wewnętrznych, jak i zewnętrznych, do czego wykorzystałam m.in. pytania odnoszące się do wielu koncepcji składających się na fenomeny epistemologiczne.

Wielość pytań podyktowana była następującymi czynnikami:

W pierwszych badaniach zauważyłam, że niektórzy nauczyciele źle reagują na pytania rozbudowujące typu: „proszę rozwinąć”, „czy mogłaby pani wyjaśnić, proszę”, „co pan tu miał na myśli”, „czy mogłaby pani coś dodać”. Zdecydowanie lepiej działały albo konkretne odniesienia do jakiegoś potencjalnie dwuznacznego słowa, albo określenia emocjonalnego, typu „niestety”, albo też zaczepienie się nowego zagadnienia, które zostało wplecione do tego, o które pytałam (wówczas odpuszczałam pytania podstawowe, jeśli już zostały w ten sposób omówione).

Uznałam, że uświadomienie sobie rozumienia niektórych pojęć może być związane z zestawieniem ich z innymi, które w potocznym rozumieniu często łączymy,

¹⁸² Mówiłam więc np.: „jest kilkadziesiąt definicji na ten temat”, „naukowcy sami często nie wiedzą”, „interesuje mnie to, jak pan/-i to czuje”, „jak pan/-i do tego podchodzi”.

jak np. inteligencja i mądrość, bądź które być może traktujemy odmiennie w zależności od kontekstu (wiedza dorosłego człowieka vs. wiedza ucznia). Człowiek który żyłby wyłącznie w świetle dnia z pewnością nie opisałby tego światła równie dobrze, jak ktoś kto miał możliwość doświadczenia ciemności nocy. Wiedza na temat danego fenomenu (np. czerwieni) zakłada możliwość doświadczenia innych fenomenów (w tym przypadku innych kolorów), czyli ich zmienności. Wiedza czy też rozumienie danego fenomenu zakłada doświadczenie różnorodności fenomenów (Marton, Tsui, 2004, 14). Na rozumienie, postrzeganie fenomenu wpływ też mają ramy referencyjne (*frames of reference*), których istnienie samo w sobie zakłada różnorodność postrzegania (tamże, 21). Ference Marton i Wing Yan Pong (2005) przywołują innych badaczy, którzy „podkreślali rolę kontrastu w percepcji: to, w jaki sposób doświadczasz określonej cechy przedmiotu, jest funkcją tego, z czym porównujesz dany przedmiot” (fenomen) (tamże, 336 – tłum. JG).

Wiele z pytań podstawowych krążyło wokół podobnych zagadnień i miały one na celu wydobycie koncepcji uczestników od innej strony czy też z innej perspektywy. Niektórzy badani powtarzali jeszcze raz to samo, wielu jednak rozwijało swoje poprzednie wypowiedzi.

Ponieważ niektóre pytania wydawały się uczestnikom „bardzo filozoficzne”, zależało mi na przygotowaniu szerokiego arsenału, który przeplatałyby ze sobą pytania bardziej „przyziemne” z tymi bardziej „filozoficznymi”.

Dzięki tak rozbudowanej liście pytań podstawowych nie byłam nigdy zdenerwowana czy przejęta i mogłam w naprawdę zrelaksowany sposób stwarzać atmosferę swobodnej rozmowy. Po jakimś czasie wszystkie pytania miałam już w głowie i mogłam swobodnie nimi żonglować, w zależności od toku rozmowy. Niektórzy badani samodzielnie wyczerpywali bowiem odpowiedź na kolejne pytania, bez konieczności ich zadawania.

Bazując na wstępnym odczuciu badanych fenomenów, utworzyłam dość szeroki zakres pytań odnoszących się do różnorodnych fenomenów epistemologicznych, mając nadzieję na lepsze uchwycenie zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych horyzontów (plan wywiadu omówiony jest poniżej). Zdaję sobie sprawę z tego, że większa, niż to się raczej przyjmuje w badaniach fenomenograficznych, liczba pytań mogła sprawić, że badani mogli się poczuć bardziej jak na przesłuchaniu, niż swobodnej rozmowie, w której

opowiada o swoim doświadczaniu różnych zjawisk (Francis, 1996, 38 za Reed, 2006, 5). Z tego też względu zwróciłam szczególną uwagę na atmosferę panującą podczas samych badań i dołożyłam starań, aby nauczyciele czuli się bardziej jak podczas rozmowy z rozumiejącą koleżanką.

Narzędzie badawcze - plan wywiadu i jego ewolucja

Tworzenie narzędzia badawczego przebiegało etapowo:

Początkowa lista pytań skonstruowana została w oparciu o stanowisko Klus-Stańskiej (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Pytania sformułowane na bazie przedstawionych tam przykładów (czym jest poznanie lub skąd się bierze wiedza) okazały się zbijać nauczycieli z tropu: czuli się egzaminowani, sprawdzani i w efekcie skonsternowani. Zmieniłam je więc w taki sposób, który wydawał mi się być bardziej oderwany od szkoły i jej praktyki, a bliższy filozofowaniu i rozważaniach przy kawie. Jednocześnie tak sformułowane pytania okazały się wybudzać często uśpioną (jak to stwierdzali sami badani) refleksję dotyczącą własnych praktyk, sytuacji w szkole, przyczyn własnego działania i przyczyn dostrzeganych braków w postępie czy rozwoju uczniów.

Moje wywiady otwierało pytanie: „Czym jest dla Pani/Pana poznanie?”. Obawiając się reakcji nauczycieli na tak zadane pytanie, ułożyłam bardzo wiele pytań, w tym sporo szczegółowych, nie bardzo bowiem wiedziałam, czego się spodziewać. Od kilku osób miałam już informacje, że nauczyciele mogą nie chcieć odpowiadać na trudne, filozoficzne pytania, bojąc się ośmieszenia, a przecież moje pytania dotyczyły podstaw ich profesjonalnej działalności. Badani mogli się zniecierpliwic, czemu zadaję im takie podstawowe, dziwne pytania, mogli też poczuć, że podważam ich kompetencje, wchodzę z butami w ich osobisty świat, jednocześnie mogli poczuć się zirytowani, gdyż odpowiedzi często nie przychodziłyby im łatwo, albo nawet w ogóle. Zadawanie zbyt wielu pytań opartych o definicję (choćby własną¹⁸³) mogło też sprawić, że badani poczuliby się, jak na egzaminie. Na te właśnie okoliczności przygotowałam sporą liczbę pytań, aby móc w razie potrzeby szybko zmienić zagadnienie, poziom uszczegółowienia czy sposób sformułowania. Znając deklaratywne umiejętności nauczycieli w

¹⁸³ Badani niekoniecznie będą mieli jakąś własną definicję, często mogą najpierw „w panice” szukać tzw. właściwej odpowiedzi, jakiejś zapożyczonej, wspólnej, już istniejącej. Skoro bowiem nie zastanawiali się nad zagadnieniem, a wydaje się ono dość podstawowe, to „wstyd nie znać odpowiedzi”.

odpowiadaniu w sposób, którego oczekuje się na konferencjach i spotkaniach, pomyślałam też, że warto przygotować pytania o konkretne przykłady z życia szkoły, prowadzenia lekcji czy ciekawych przypadków oceniania bądź podejścia ucznia.

Pierwsza wersja planu wywiadu wyglądała następująco¹⁸⁴:

1. Czym jest poznanie?
2. Jak można coś poznać?
3. Jak Pani/Pan coś poznaje?
4. Czym jest dla Pana/Pani wiedza?
5. Skąd się bierze wiedza?
6. Jak powstaje wiedza?
7. Jak można się czegoś nauczyć?
8. Jak uczą się uczniowie?
9. Czy każdy uczy się tak samo / w taki sam sposób?
10. Od czego zależą różnice w uczeniu się / poznawaniu / zdobywaniu wiedzy?
11. Jak najlepiej zdobywać wiedzę?
12. Czym jest rozum?
13. Jakie są źródła wiedzy uczniów? (Skąd uczniowie biorą / czerpią / mają wiedzę?)
14. Jakie znaczenie ma wiedza?
15. W jaki sposób człowiek się uczy?
16. W jaki sposób ocenia Pan/Pani wiedzę ucznia?
17. Co ma wpływ na rozwijanie / zdobywanie / posiadanie wiedzy?
18. Czy Pani/Pana praca ma wpływ na rozwijanie / zdobywanie / posiadanie wiedzy?
Jaki?
19. Czy metody nauczania mają wpływ na rozwijanie wiedzy u uczniów? Jaki?
20. Czy sposób prowadzenia lekcji ma wpływ na rozwijanie / zdobywanie / posiadanie wiedzy u uczniów?

¹⁸⁴ Kursywą zaznaczone są pytania dodatkowe, rozwijające.

21. Jak to jest powiązane ze sobą?
22. Czy u każdego ucznia wywiera taki sam wpływ?
23. Skąd się biorą zdolności?
24. Kim jest uczeń zdolny? Czym się charakteryzuje uczeń zdolny / Jak się go rozpoznaje?
25. Czy można być zdolnym w ogóle, czy tylko w jakimś obszarze?
26. *Co to znaczy Pana/Pani zdaniem, że uczeń coś wie?*
27. Czy jest Pani/Pan w stanie ocenić, czy jakiś uczeń jest mądry, a inny nie?
28. *Jak Pan/Pani to rozróżnia / ocenia (na jakich podstawach)?*
29. Czy rozum zależy od urodzenia, od uwarunkowań genetycznych?
30. Jak rozumie Pani/Pan inteligencję?
31. Czy Pani/Pana zdaniem inteligencję można zmienić?
32. *Czy wiedza może być wrodzona?*
33. Czym jest edukacja?
34. Skąd Pani/Pan wie, że za daną odpowiedź należy się np. 5, albo 3
35. Jakich efektów oczekuje Pani/Pan po własnej pracy?
36. *Jakich efektów oczekują Pana/Pani zdaniem rodzice?*
37. Jakich efektów oczekują Pani/Pana zdaniem uczniowie?
38. *Jakich efektów oczekuje Pani/Pana zdaniem dyrektor?*
39. Proszę mi opisać idealną lekcję?
40. Co zrobiłaby Pani/Pan w sytuacji, w której uczeń przerywa Pani/Panu wywód i zadaje pytanie?
41. Co robi Pan/Pani w sytuacji, w której uczeń przychodzi i mówi, że nie umiał zrobić zadania domowego?
42. Kiedy uczeń może dostać 6?
43. Czy pamięta Pani/Pan swojego najlepszego nauczyciela. Jaki był? Dlaczego był najlepszy?

44. Czy pamięta Pan/Pani swojego najgorszego nauczyciela. Jaki był? Dlaczego był najgorszy?
45. Czy Pani/Pana poglądy na omawiane dziś kwestie uległy znaczącej zmianie w porównaniu z tym, jak Pani/Pan o tym myślała na początku swojej kariery? Czy w ogóle pamięta Pani/Pan jakiegokolwiek przemyślenia czy oczekiwania w tym zakresie?

Już pierwsze sześć wywiadów pokazało, że:

- pytanie o naturę poznania, pomimo swojej fenomenograficznej natury, nie spełniło swojej funkcji (przynajmniej nie w formie, w jakiej go zadawałam) - wprowadzając nauczycieli w konsternację, popłoch (prosil o kilkukrotne jego powtórzenie, o naprowadzenie, o wyjaśnienie, bo nie rozumieją, o co mi chodzi);
- liczba pytań uniemożliwiła mi tak naprawdę skupienie się na odpowiedziach, bo cały czas patrzyłam na niezwykle długą listę, denerwując się, czy zdążę;
- ani razu nie wystarczyło mi czasu na zadanie wszystkich pytań;
- większość pytań była na tyle konkretna, naukowa bądź rudymenarna, że wywoływała zdawkowe odpowiedzi nauczycieli;
- pytania pozornie tylko brzmiały jak fenomenograficzne (skupiłam się bowiem na słowach typu jak, skąd, jednak były to pytania testowe, a nie otwierające);
- jak już pisałam wcześniej, pytania mniej bezpośrednie typu: „Proszę mi opisać idealną lekcję” kompletnie nie zdały rezultatu, gdyż odpowiedzi były bardzo ogólne, wręcz książkowe i dość utopijne. Jednocześnie, przy tej liczbie pytań, nie byłam w stanie pogłębić prawie żadnego zagadnienia.

Po przeprowadzeniu pierwszych sześciu wywiadów zmieniałam znacząco rodzaje pytań, grupując je w osobne zestawienia odnoszące się bezpośrednio do struktury przedmiotu badań (po kilku wywiadach trochę pozmieniałam kolejność, żeby nie było bezpośredniego połączenia pomiędzy tymi samymi zagadnieniami, zauważyłam bowiem, że nauczyciele nawiązują wówczas do już udzielonych odpowiedzi, a ja chciałam zobaczyć, czy zadanie podobnego pytania w innym kontekście przyniesie inne odpowiedzi).

W trakcie badań dodałam pytania uzupełniające, związane z zagadnieniem roli nauczyciela (koncepcja nauczyciela wymagającego oraz ewentualna zmiana roli podczas

pandemii), błędami uczniów oraz rolą ucznia, o których nie pomyślałam, a które poruszyli sami nauczyciele w pierwszych wywiadach. Niestety pytanie o rolę ucznia pojawiło się u mnie dopiero w ostatnich dziesięciu wywiadach, czego ogromnie żałuję, gdyż okazało się wzbudzać największe problemy. Jest to z pewnością zagadnienie, któremu warto poświęcić więcej uwagi. Dokonałam też swego rodzaju konkretyzacji pytań, które przestały być wówczas pytaniami o pojęcia, definicje, ale o sposoby rozumienia czegoś. Były jednocześnie bardziej czytelne i zachęcały nauczycieli do swobodniejszego wypowiedzania się.

W efekcie powstał nowy plan wywiadu, obejmujący następujące pytania umieszczone w osobnych blokach dotyczących poszczególnych zagadnień epistemologicznych:

1. [Poznanie]

- a) Czym jest dla Pani/Pana poznanie? Jak Pani/Pan coś poznaje (np. coś nowego)?
- b) Jak powiąże Pani/Pan poznanie z uczeniem się?

2. [Wiedza]

- a) Czym dla Pana/Pani jest wiedza? Gdy słyszy Pan/Pani hasło wiedza, z czym ona się Panu/Pani kojarzy, z czym Pan/Pani ją wiąże? {które zostały zastąpione następującym:} Co to znaczy, że człowiek ma wiedzę ... dużą, małą?
- b) A kiedy Pani/Pana zdaniem uczeń ma wiedzę?
- c) Czy istnieje coś takiego jak bazowa wiedza, jakieś takie fundamenty, które każdy powinien mieć, a jeśli tak, to czym byłaby taka wiedza, co by się na nią składało?
- d) Jak rozumie Pani/Pan wyrażenie „dobra wiedza” ... albo jakaś wiedza lepsza od innej, bardziej wartościowa?

3. [Inteligencja, mądrość, rozum]

- a) Czym jest dla Pani/Pana mądrość, a czym inteligencja?
- b) Jak rozumie Pan/Pani wyrażenie „dobry uczeń”?
- c) Kim jest dla Pani/Pana „mądre dziecko”?
- d) Kim jest dla Pani/Pana „inteligentny człowiek”? / Jest wiele sposobów rozumienia inteligencji, kto jest dla ciebie osobą inteligentną?

e) Czy rozum i mądrość to dla Pana/Pani to samo?

4. [Proces uczenia się i nauczania]

a) Po co Pani/Pan się uczy?

b) A po co Pani/Pana zdaniem uczą się uczniowie?

c) Skąd Pani/Pan wie, że się czegoś w danym momencie uczy? Że ten proces następuje?

d) Jest Pani/Pan nauczycielem (w języku polskim używamy dwóch terminów: uczenie się i nauczanie); czym dla Pani/Pana jest proces uczenia się?; Jakie widzi Pani/Pan powiązania między uczeniem się a nauczaniem? ... czy widzi Pani/Pan jakieś różnice między tymi procesami ... jakieś zależności?

5. [Zdolności]

a) Kim jest dla Pani/Pana uczeń zdolny?

b) Skąd Pana/Pani zdaniem biorą się zdolności?

6. [Nauczyciel i jego rola]

a) Na czym polega wymagająca szkoła? / [czasami dodawałam] Co to znaczy, że szkoła ma wysoki poziom?

b) Kim jest wymagający nauczyciel? Na czym polega jego praca?

poniższe pytania były oddalone od poprzednich, aby dać badanym możliwość uzupełnienia a nie powtarzania tych samych wypowiedzi

a) Jaka jest Pani/Pana zdaniem rola nauczyciela? Czy i ew. jak Pani/Pana zdaniem zmieniła się rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym?

b) Jakich skutków oczekuje Pan/Pani po swojej pracy?

c) A jakich skutków Pana/Pani zdaniem oczekują po Pana/Pani pracy uczniowie?

7. [Uczeń i jego rola]

a) Jaka jest Pani/Pana zdaniem rola ucznia w szkole?

b) Kim Pan/Pani jest dla ucznia Pana/Pani zdaniem?

c) Czy Pani/Pana zdaniem uczeń ma wpływ na prowadzenie lekcji, jeśli tak to jaki?

d) Z czego Pana/Pani zdaniem wynikają błędy uczniów?

Jeśli nauczyciele wspomnieli o relacjach z uczniem, wówczas o te relacje pytałam (np. Na czym polega relacja nauczyciela z uczniem? Jak buduje Pani/Pan relacje z uczniem? Czy Pana/Pani zdaniem uczniowie budują relacje z nauczycielami. Jak?). Jest to bowiem zagadnienie, które bardzo mnie interesuje i które uważam za podstawowe przy opisywaniu roli nauczyciela. Zrezygnowałam jednak z zadawania pytania o relacje, gdyż moje pierwsze wywiady pokazały mi, że zadanie pytania o relacje nauczyciela z uczniem prowadziło do odwoływania się do słowa „relacje” przez resztę wywiadu, ustawiając niejako narrację nauczycieli, czego chciałam uniknąć. Zależało mi na tym, aby to od nich wyszło takie a nie inne rozumienie układu nauczyciel-uczeń. To, o czym powinnam była pomyśleć, to zmiana sposobu zadawania pytania, poprzez rezygnację ze słowa „relacja” i pytanie nie-wprost: jaki ma Pani/Pan kontakt z uczniem, jak uczeń wpływa Pani/Pana zdaniem na prowadzenie / przebieg lekcji, itp. Być może uda mi się jeszcze rozszerzyć badania, bazując na tych samych osobach uczestniczących w badaniu.

Formułowanie pytań

Problemem związanym bezpośrednio z wpływem badacza na wyniki badań fenomenograficznych jest zadawanie pytań uzupełniających (*follow-up questions*). W literaturze podaje się różne rozwiązania tego zagadnienia, jak np. używanie wyłącznie sformułowań uprzednio użytych przez badanego. John A. Bowden (2005), opisując poszczególne relacje istniejące pomiędzy badaczem a badanymi i badanymi fenomenami (tamże, 12-13), podkreśla iż „[n]iezbędne jest, aby własny stosunek badacza do zjawiska oraz do badanych był kontrolowany, aby uniknąć zniekształcenia wyników badań” (tamże, 14 – tłum. JG). Osiągane to jest m.in. poprzez przedstawianie zagadnień w ten sam sposób wszystkim badanym oraz zadawanie dodatkowych pytań wyłącznie z wykorzystaniem tego, co zostało już przedstawione przez samego badanego (tamże) (inaczej mówiąc wykorzystując jego własne słowa lub prosząc o rozwinięcie lub wytłumaczenie jakiegoś zagadnienia).

Pytania dodatkowe mają na celu rozwinięcie bądź wyjaśnienie wypowiedzi przez badanego, ważne jest więc, aby nie miało miejsca żadne sugerowanie odpowiedzi przez badacza, czy to poprzez użycie słów, czy pojęć nie użytych przez samego badanego we wcześniejszych odpowiedziach. Przykłady fenomenograficznych pytań dodatkowych podaje np. Åkerlind (2005b, 106). Pytania te konstytuują w pewnym sensie charakter wywiadu fenomenograficznego.

Zadawałam pytania bardziej i mniej bezpośrednie¹⁸⁵, odnoszące się do interesujących mnie fenomenów. Zauważyłam jednak, że – być może z uwagi na specyfikę moich badań – pytania bardziej bezpośrednie (Czym jest dla Pani/Pana wiedza?) lepiej spełniały swoją funkcję, pomimo pojawiającej się na początku konsternacji, że „takie to filozoficzne” i „nigdy się nad tym nie zastanawiałam/-em”. Pytania, które zadawałam odnosiły się do fenomenów, które z jednej strony stosunkowo rzadko stanowią przedmiot bezpośredniego namysłu, z drugiej zaś – należą do zagadnień podstawowych i tworzących podstawę aktywności edukacyjnej. Odpowiedzi na pytania opisowe, które umieściłam np. w planie wywiadu na etapie badań pilotażowych, nie dotyczyły zagadnień mnie interesujących w sposób, który pozwoliłby mi na rzetelną analizę, zważywszy na moje niewielkie doświadczenia badawcze¹⁸⁶. Zdecydowałam się więc na poruszenie kilku odmiennych aspektów epistemologicznych, licząc na to, że tak szerokie i bogate spojrzenie pozwoli mi na dostrzeżenie odmiennych jakościowo perspektyw także na styku poszczególnych pojęć czy też w interakcji między nimi. Chciałam zobaczyć poszczególne zagadnienia w kontekście ich złożoności i wzajemnej „nakładawalności”. Pytania czysto fenomenograficzne wydawały się lepiej spełniać założone przeze mnie cele.

Przeprowadzanie wywiadu

Przeprowadzając wywiady starałam się przede wszystkim wykazywać otwarte i szczerze zainteresowanie odpowiedziami nauczycieli, których traktowałam jak równych sobie partnerów dyskusji, od których mogę się czegoś cennego dowiedzieć. Było to dla mnie o tyle proste, że postawa taka stanowi moje naturalne podejście do nowopoznanych ludzi. Uwielbiam słuchać o tym, jak ktoś pojmuje dane zagadnienia, fascynują mnie przyczyny dla których ludzie mają określone przekonania, zwłaszcza jeśli są one odmienne od moich. Pod tym względem wywiad fenomenograficzny idealnie pasował do mojej osobowości. Problemem pozostawała cierpliwość: czasami badani zanadto (w moim odczuciu) się rozwodzili, ja miałam wrażenie, że „gubię wątek” i miałam ochotę po prostu przerwać. Czasami z kolei mówili coś tak fascynującego, że chciałam od razu o to zapytać, co przerwałoby im tok ich wywodu. Wiedziałam, że muszę się przed takimi

¹⁸⁵ Za bardziej bezpośrednie uznaję pytania typu: „czym jest dla ciebie”, a mniej - „opisz mi najlepszą lekcję”.

¹⁸⁶ Musiałabym pewnie poświęcić kilka spotkań, aby z kontekstów wydobyć znaczenia odnoszące się do badanych fenomenów.

impulsami powstrzymać. Jeśli była to rozmowa video, to często wyciszałam się, aby moje wypowiedzi wymagały dodatkowej czynności, która dawała mi szansę na zastanowienie się i uświadomienie sobie, co robię. W rozmowach przeprowadzanych na miejscu często kładłam sobie rękę na ustach, co przypominało mi o tym, że mam nie przerywać.

„Prowadzący wywiad musi jasno dać do zrozumienia, że rozmowa ma charakter otwarty i że badany może głośno myśleć, wątpić, a także – jeśli to konieczne – pauzować” (Sjöström, Dahlgren, 2002, 341 – tłum. JG) „Ważne jest, aby badacz nie oceniał odpowiedzi jako słuszne lub błędne, ale miał rzeczywiste i szczerze zainteresowanie w sprawieniu, by badany wyrażał się tak jasno i dokładnie, jak to możliwe” (Sjöström, Dahlgren, 2002, 341 – tłum. JG). Tego typu wywiad wymaga też dokonywania bieżącej interpretacji wypowiedzi badanych, aby decydować od razu o potrzebie zadania pytań dodatkowych (tamże).

Podczas wywiadów nie robiłam notatek. Podyktowane to było chęcią zapewnienia dobrej atmosfery wywiadu. Podczas pierwszych wywiadów (które okazały się być pilotażowymi) zauważyłam, że robienie notatek, które wówczas tworzyłam, wprawiało nauczycieli w nerwowość. Mogła ona być też spowodowana faktem bycia w klasie szkolnej – pierwsze wywiady miały bowiem miejsce bezpośrednio w szkole, czego w późniejszym czasie starałam się unikać. Pytali oni na przykład: „czy coś źle powiedziałam?”. Jednocześnie nie ujrzałam w tych notatkach niczego, co uzasadniałoby potrzebę ich dalszego sporządzania. Drugim – zdecydowanie ważniejszym aspektem – była chęć uważnego słuchania nauczycieli i sprawienia, aby poczuli się w czasie naszego spotkania najważniejsi i traktowani poważnie. Robienie notatek zdecydowanie zabierało część mojej uważności, nie oferując w zamian wystarczającej wartości, która uzasadniałaby ich tworzenie.

Nagrania i transkrypty

Kvale (1996) uznaje, że tworzenie transkryptów stanowi już samo w sobie proces interpretacyjny (tamże, 160) oraz że transkrypty same w sobie stanowią „sztuczne konstrukcje z ustnego do pisemnego sposobu komunikacji” (tamże, 163), będąc „zdekontekstualizowanymi” i „wyabstrahowanymi”¹⁸⁷ konwersacjami (tamże, 165). Są one (wraz z nagraniami) narzędziem umożliwiającym analizę poprzez dostęp do odbytej konwersacji. Nagrania umożliwiają dostęp do tonów wypowiedzi czy robionych przerw,

¹⁸⁷ Podobnie jak mapy w stosunku do krajobrazu, który przedstawiają (Kvale, 1996, 165).

jednak nie pozwalają na obserwację mowy ciała, czy wyrazu twarzy badanych¹⁸⁸ (tamże, 160-161).

Niejakim problemem podczas nagrań było odpowiednie zbliżenie urządzenia nagrywającego (używałam zamiennie telefonu bądź elektronicznego dyktafonu). Zauważyłam, że zbytnia bliskość urządzenia nagrywającego niektórych peszyła. Z czasem przesuwalam więc je (tak jakby od niechcienia) w trakcie badania, umieszczając w taki sposób, aby nie było ono zbyt widoczne.

Każdy transkrypt „wymaga serii osądów i decyzji” (Kvale, 1996, 163), stąd też Kvale rozpatruje ich wiarygodność (*reliability*) i ważność (*validity*) (tamże, 163 i n.). Jakość transkryptu jest kluczowa dla jakości analizy, a więc całego badania. Jednak według Kvale nie ma prawdziwie obiektywnego sposobu transkrypcji (tamże, 166). Istotniejszym pytaniem jest więc, jaki transkrypt będzie właściwy dla danego badania (tamże). Dokonując transkrypcji słuchałam niewielkich odcinków nagrań, które byłam w stanie zapamiętać i które następnie spisywałam, następnie odrobinę cofałam, aby nie zgubić kontekstu i powtarzałam proces. Na zakończenie odsłuchiwałam całość, weryfikując jakość transkryptu, zatrzymując się i poprawiając, ilekroć dostrzegłam jakąkolwiek różnicę. Wykształcenie i zawodowa praktyka prawnicza nauczyły mnie jaką wagę mają słowa bądź jakie konsekwencje może rodzić zmienione/przekręcone słowo, stąd też przykładałam nadmierną wręcz wagę do dosłowności transkryptu, którego przygotowanie często zabierało mi cały dzień. Zupełnie inaczej rzecz się miała z takimi aspektami wypowiedzi, jak intonacja czy przerwy. Po pierwszym transkrybowaniu większości tego typu elementów doszłam do wniosku, że – przynajmniej na początkowym etapie analizy – nie będzie mi to potrzebne, nie dostrzegałam bowiem żadnej wartości dodanej do konkretnych fragmentów wypowiedzi, które wydzielałam jako znaczące dla danego zjawiska. Ponieważ elementy te zabierały też ogromnie dużo czasu (wymagały bowiem trochę innej uwagi i innej formuły odsłuchiwania), postanowiłam zająć się tymi aspektami w późniejszym etapie analizy. Po dokonaniu wyodrębnienia poszczególnych wypowiedzi w tabelach oraz utworzeniu pola znaczeń, powróciłam do wywiadów, przesłuchując je w całości, zwracając uwagę na – istotne w kontekście danego wywiadu – aspekty takie jak intonacja czy przerwy, aby sprawdzić

¹⁸⁸ W przypadku moich badań uznałam nagrania video za zbędne. Poruszane zagadnienia nie wywoływały nadmiernych emocji, a których ewentualna obecność nie wносиła – w moim odczuciu – żadnych nowych informacji odnośnie samych koncepcji. Dodatkowo nagrania wizualne sprawiłyby, że ilość zebranych informacji przekroczyłaby już moje możliwości ich przeanalizowania.

też, czy zmieniają one cokolwiek w moim rozumieniu, czy dokonanej analizie. Uznałam, że aspekty te są wysoce zindywidualizowane (ich ocena nigdy nie będzie więc jednoznaczna – Kvale, 1996, 164), a co za tym idzie liczenie np. sekund przerwy nie ma sensu, nie znam bowiem przyczyny danej przerwy. Wyraźnie występująca konsternacja, szukanie słów, zdziwienie, nerwowy śmiech, (nie)zdecydowanie w wypowiedzi uznałam za potencjalnie znaczące i umieściłam odpowiednie uwagi w transkryptach, ponownie się im przyglądając, wszędzie tam, gdzie słowa nie oddawały tego typu emocji¹⁸⁹. Dzięki temu zabiegowi byłam też w stanie dokonać analizy w kontekście nie tylko pól znaczeń, ale także pojedynczych wywiadów. Dało mi to też szansę na powrót do kontekstu samego wywiadu i przypomnieniu sobie jego aspektów przestrzennych, czasowych i społecznych, które nie są już obecne w samym transkrypcie (Kvale, 1996, 167).

2.3.8. Próba badawcza – dobór i wielkość

Dobór próby badawczej oparty jest na założeniu, że ludzie wspólnie, choć na wiele jakościowo różnych (lecz powiązanych ze sobą) sposobów, doświadczają i rozumieją dane zjawiska (Marton, 1986, 37, lub Virtanen, Lindblom-Ylänne, 2010, 356) w odniesieniu do koncepcji procesu uczenia się). Trzeba jednak pamiętać, że nawet te same osoby – w odmiennych okolicznościach – mogą doświadczać tego samego zjawiska inaczej (Åkerlind, 2005c, 7). Z wyników badań wnosi się o jakościowym zróżnicowaniu rozumienia zjawisk, jednak „nie oczekuje się, że rozkład częstości form doświadczania ukonstytuowanych z próby będzie reprezentatywny dla rozkładu w populacji reprezentowanej przez próbę, a próba nie jest do tego celu dobierana (Åkerlind, 2005c, 6-8).

Zdaję sobie sprawę z tego, że do badań fenomenograficznych przyjmuje się za wystarczającą liczbę 20-25 wywiadów (Męczkowska 2002, 22), jednak to nie liczba badanych, a kwestia poczucia wysycenia różnorodności kategorii jest istotna dla podjęcia decyzji o zakończeniu prowadzenia dalszych wywiadów. Bruce (1997) uważa, że musi to być wystarczająco duża grupa, aby zebrać odpowiednio bogate opisy różnych koncepcji ludzi na temat zjawiska będącego przedmiotem badania (Yates i in., 2012, 103). W moim przypadku – z uwagi na sporą liczbę zagadnień, jakie poruszyłam - to

¹⁸⁹ Ku mojemu zaskoczeniu nie znalazłam w zasadzie momentów, w których wyrażone emocje zmieniłyby charakter wypowiedzi. Z reguły bowiem zakłopotanie, sarkazm czy ironia były wyrażane wprost słowami. I wyraźniejszymi sygnałami były dla mnie słowa typu: nie wiem, to takie trudne, nie myślałam/nie zastanawiałem się nad tym.

wysycenie odczułam dopiero w okolicach 28-30 wywiadu. Dla bezpieczeństwa¹⁹⁰ oraz z uwagi na bardzo ciekawe osoby, które udało mi się pozyskać do badań, zakończyłam je dopiero po 33 wywiadach. W badaniach zależało mi nie tylko na rozumieniu samych zjawisk, ale także na wzajemnych ich relacjach, a tutaj wysycenie było trudniejsze do uchwycenia bez dogłębnej analizy wywiadów.

Dobór próby – początkowo dość przypadkowy – szybko zmienił się w dobór celowy. Poszukiwałam jak najróżnorodniejszych nauczycieli, zarówno pod kątem poziomu nauczania, nauczanych przedmiotów, rodzajów i typów szkół, w których nauczali, jak i pełnionych funkcji dodatkowych (pedagog, dyrektor). Oliver C. Robinson (2014) podkreśla, że zachowanie kontekstualności próby zapobiega „nieuzasadnionym uogólnieniom wyników” (tamże, 38). Dobieranie próby jest tutaj kluczowe, przy czym adekwatność jest tu bardziej istotna niż rozmiar próby (tamże). Saturacja różnorodności koncepcji (osiągająca przy tym cele badawcze) jest znacznie szybsza w przypadku mało zróżnicowanej próby badawczej (Patton, 2015, 455). Wielkość próby nigdy więc nie będzie znana przed badaniem, nie można bowiem „znać zakresu zmienności, która została uchwyciona podczas wywiadów” (Reed, 2006, 6). Do tego dochodzą jeszcze zróżnicowania doświadczeń, wobec tego samego zjawiska u tego samego badanego, które mogą ulegać zmianie z uwagi np. na aspekty podniesione podczas samego badania¹⁹¹ (tamże).

Celowe dobieranie próby jest powszechnie stosowane w badaniach jakościowych, które często – nie będąc nastawione na uogólnianie wyników - bazują na małych próbach, starając się bardziej dogłębnie zrozumieć badane zjawiska. Redundancja jest tutaj podstawowym kryterium, celem doboru jest bowiem maksymalizacja (zróżnicowanych)

¹⁹⁰ Tak naprawdę nie wierzyłam, że istnieje „ograniczona liczba jakościowo różnych sposobów konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania zjawisk oraz aspektów otaczającego świata”, a także nie do końca jeszcze rozumiem koncepcję kolektywnego intelektu, zakładającą intersubiektywny wymiar poznania - Zwłaszcza w kontekście pustych znaczących – jeśli bowiem istnieje intelekt kolektywny, to (zwłaszcza) w tej samej kulturze ludzie powinni w miarę się porozumiewać co do znaczenia tych hegemonicznych koncepcji, a jednak tak nie jest. Muszę się jeszcze temu bliżej przyjrzeć, aby to zrozumieć. (Męczkowska, 2002, 18 i 32). Jeżeli przyjmuje się założenie, że „znaczenia nadawane zjawiskom przez podmioty stanowią konsekwencję ich osobistego doświadczenia w zakresie tychże zjawisk”, to czy w takim razie celowa dyferencjacja badanych i sięganie do bardzo nieraz zróżnicowanych środowisk nie wpłynie na zwiększenie tej liczby? Czy kolektywny intelekt, będący częścią społecznego dziedzictwa, który odkrywamy w badaniach fenomenograficznych - (Męczkowska 2002, 21), jest intelektem w rozumieniu globalnym? Jestem tym zafascynowana - Tutaj niewątpliwie przyda się teoria Laclau o poznaniu indywidulnym jako zwirowaniu strumienia kulturowego przepływającego przez nas w procesie nabywania wiedzy o sobie i o świecie i kreowania własnej tożsamości.

¹⁹¹ Kiedy to pewne cechy doświadczenia stają się wyostrome i przechodzą do tematycznych obszarów struktury świadomości (por. Piłat, 2006, 22).

informacji (Lincoln, Guba, 1985, 202)¹⁹². Celowy dobór umożliwia też wybór potencjalnie najlepszych, bogatych w informacje przypadków (*information-rich cases*), które pozwolą na wygenerowanie bogatych i istotnych dla danego badania danych (Patton, 2015, 104 i 401)¹⁹³ oraz zapewnia obecność poszczególnych kategorii przypadków (Robinson, 2014, 32). Michael Q. Patton (2015) podaje przykłady 40 opcji celowego doboru próby (tamże, 404 i n.)¹⁹⁴, ułożonych w osiem kategorii (tamże, 402). Z kolei Robinson (2014) rozróżnia dziewięć strategii dopasowanych do sytuacji badania wielości przypadków i przypadku pojedynczego (tamże, 32 i n.). Specyfika badań fenomenograficznych wymaga zróżnicowania badanych przypadków, aby skonstruować „mapę ukrytego świata koncepcji ludzkich” (Marton, 1986, 33). Nie należy jednak „zakładać z góry charakteru zjawiska lub charakteru koncepcji posiadanych przez określone „typy” jednostek” (Ashworth, Lucas 2000, 300).

W przypadku badań własnych zastosowałam strategię maksymalnej różnorodności doboru przypadków (*maximum variation / heterogeneity sampling*), należąca do kategorii doboru próby z uwagi na charakterystykę grupy (*group characteristics sampling*) (Patton, 2015, 428 i n.) starając się, aby wśród uczestników znaleźli się nauczyciele o różnych cechach, pełniący odmienne funkcje, nauczający różnych przedmiotów, w odmiennych typach szkół, itp., w tym także odbiegający od typowych reprezentantów tej grupy zawodowej, a więc np. mężczyźni-wychowawcy, w-fiści, dyrektorzy, pedagodzy szkolni czy nauczyciele religii¹⁹⁵. Moja strategia nie była jednak „czysta”, przypadki dobierane bowiem były częściowo na zasadzie kuli śnieżnej – pytałam np. osoby udzielające wywiadu, czy nie mogliby mi polecić jakiegoś nauczyciela wychowania fizycznego lub też, jeśli sami wspomnieli o kimś, kto reprezentował kategorię nieobecną do tej pory w moich badaniach, prosiłam o umożliwienie mi kontaktu z tą osobą.

Czasami dyrektorzy szkół albo nauczyciele, z którymi nawiązałam kontakt prosili mnie o krótką informację, którą mogliby przesłać swoim pracownikom bądź znajomym. Przygotowałam więc następującą informację, którą im przekazywałam:

¹⁹² Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

¹⁹³ Patton (2015) rozróżnia dwie alternatywne nazwy używane do określenia celowego (*purposeful*) bądź rozmyślnego (*purposive*) doboru próby (tamże, 402 i n.).

¹⁹⁴ W swojej publikacji z 2002 roku Patton opisał 15 strategii celowego doboru próby (tamże, 230-242).

¹⁹⁵ W klasyfikacji Robinsona (2014), to byłoby to próbkowanie komórkowe (*cell sampling*) (tamże, 33).

„Od wielu lat fascynuje mnie świat edukacji i od wielu lat go poznaję z różnych perspektyw. Dwa lata temu postanowiłam go zgłębić bardziej naukowo. Rozpoczęłam doktorat z pedagogiki. Samo czytanie nie wystarcza, muszę i chcę jeszcze badać. Postanowiłam badać nauczycieli, bo to nauczyciele mnie najbardziej interesują. Zależy mi na tym, aby moje badania były bardzo praktyczne. Dlatego też najpierw potrzebuję spotkać się (nie musi być na żywo, może być zdalnie ☺) z wieloma nauczycielami, o odmiennych poglądach i doświadczeniach, i zadać pogłębione pytania. Aby się dowiedzieć, aby zrozumieć i aby potem być może zrobić badania ilościowe na co najmniej kilkuset nauczycielach. Ale takie z sensem, nie po to, żeby były. Dlatego baaardzo mi zależy na różnorodności środowisk. Nie chcę zgadywać, jakie są poglądy nauczycieli, chcę to usłyszeć od Was. Nie wyobrażam sobie wywiadów bez usłyszenia Waszego głosu. Bardzo proszę o udział. Nie chcę zdradzać zagadnień, bo zależy mi na „spontanie”, na wydobyciu rzeczywistych, a nie przygotowanych odpowiedzi. Odpowiedziami nie będę się dzieliła z żadnymi uczestnikami. Ewentualna publikacja będzie zawierała podsumowania. Badania będą anonimowe. Interesują mnie nauczyciele wszystkich przedmiotów, w tym także nauczyciele wspomagający. Wszystkie poziomy nauczania, za wyjątkiem NZ (szkoły średnie też).”

Zwracałam też uwagę na trafność i rzetelność próby badawczej. Badania prowadziłam w sposób systematyczny i ciągły. Ze wszystkimi badanymi starałam się nawiązać stosunek przyjaznej „komitywy”, przechodząc (za ich zgodą) na „ty”, często żartując i zachęcając ich do swobodnych wypowiedzi, chcąc m.in. zapewnić im warunki „do mówienia własnym głosem we własnym imieniu” (Szkudlarek, 1997, 194). Problemem, z którego zdawałam sobie sprawę od początku była kwestia stroniczej samoselekcji (*self-selection bias*) osób, które znalazły się w moich badaniach (Robinson, 2014, 35). Osoby, które zgodziły się wziąć udział w badaniach należą raczej do specyficznej kategorii osób, którym nie przeszkadza dzielenie się własnymi przemyśleniami. Aby choć trochę zbalansować to zafałszowanie wykorzystałam znajomych do wywarcia swego rodzaju „presji” wśród swoich znajomych. W pewnym momencie zdałam sobie bowiem sprawę, że nie jestem w stanie dotrzeć do nauczycieli postrzeganych jako potencjalnie „tradycyjnych”, zmęczonych czy wypalonych¹⁹⁶. Tacy

¹⁹⁶ Robinson (2014) pisze o skrzywieniu ze względu na płeć – kobiety chętniej bowiem decydują się na otwarte mówienie o sobie (tamże, 36). Rzeczywiście, w pewnym momencie zaczęłam bardziej celowo poszukiwać nauczycieli mężczyzn, jednak w moim przypadku problemy z ich znalezieniem wynikały głównie ze specyfiki zawodu nauczyciela i zdecydowanie większej reprezentacji kobiet w tym zawodzie.

nauczyciele – przynajmniej zgodnie ze stereotypem – ograniczają się do wykonania swojej pracy i nie podejmują żadnych dodatkowych aktywności związanych z zawodem. Trudno więc było do nich dotrzeć, a jeszcze trudniej uzyskać zgodę na badanie. Wykorzystanie znajomych pomogło mi w uzupełnieniu tego braku.

Dobór uczestników był wynikiem celowej dywersyfikacji i wynikał z następujących przekonań:

- proces nauczania w klasach 0-3 jest często oparty przede wszystkim na trosce, zapewnieniu bezpieczeństwa, otoczeniu opieką dzieci, które dopiero co opuściły pielesze swoich domów i nie są jeszcze często wyposażone w narzędzia pozwalające im na świadome kierowanie swoim procesem uczenia się. Przyjęłam więc założenie (wynikające przede wszystkim z mojego doświadczenia), że nauczyciele klas 0-3 nie są skupieni na epistemologicznych aspektach związanych z edukacją, a bardziej na ich aspektach emocjonalnych czy też aksjologicznych¹⁹⁷.
- celowa dywersyfikacja spowodowana została częściowo początkowym i dość przypadkowym doбором nauczycieli, który uświadomił mi jak bardzo przedmiot, poziom nauczania, rodzaj i wielkość szkoły, fakt uczenia różnych grup wiekowych, płeć czy rola pełniona w szkole wpływa na interesujące mnie koncepcje, które stanowiły przedmiot badania. Z tego też powodu zaczęłam czynić starania mające na celu uzyskanie jak najbardziej zdywersyfikowanej grupy, uwzględniającej te wszystkie czynniki. Ważne dla mnie było, jakie koncepcje mają nauczyciele szkół podstawowych, licealnych zarówno branżowych, jak i ogólnych, nauczyciele uczący przedmiotów egzaminacyjnych, jak i takich, które traktowane są często jako dodatki, czyli np. religia, muzyka czy wychowanie fizyczne. Wśród uczestników badania znaleźli się także nauczyciele wspomagający, którzy stanowili dla mnie ciekawe połączenie podejścia charakterystycznego dla klas 0-3, a jednak obecnego w klasach starszych. Byłam ciekawa, czy ta – odmienna – rola odzwierciedli się w zupełnie innych koncepcjach badanych zagadnień. Podobny tok myślenia towarzyszył mi w przypadku nauczycieli-dyrektorów, oni bowiem mają z reguły znacznie szerszą perspektywę, a ich doświadczenie polega nie tylko na bezpośrednim codziennym kontakcie z uczniami, ale także z innymi nauczycielami w bezpośredniej relacji

¹⁹⁷ Nie odrzucałam jednak nauczycieli, którzy wprawdzie uczyli dzieci w klasach 0-3, jednak bądź to uczyli także dzieci starsze, bądź nie byli po nauczaniu wczesnoszkolnym.

zawodowej (a nie tylko koleżeńskiej). Ostatnią, ujętą przeze mnie grupą, byli nauczyciele ze szkół językowych, których charakterystyczną cechą był kontakt z osobami dorosłymi jako uczniami. Ciekawiło mnie, czy to zaowocuje jakimiś zupełnie odmiennymi koncepcjami wynikającymi z doświadczeń przynależących raczej do andragogiki niż pedagogiki¹⁹⁸. Przy okazji starałam się też uwzględnić wielkość i typ szkoły oraz miejsce, w którym się znajdowała (wieś, małe i duże miasto), co mi się udało – wśród uczestników byli bowiem nauczyciele ze szkół dużych i małych, prywatnych i państwowych, ze wsi, miasteczek i miast o różnej wielkości. Udało mi się także zróżnicować próbę badawczą co do płci.

Ostatecznie badaniem objęłam 33 nauczycieli zebranych z całej Polski. Początkowo planowałam przebadać nauczycieli klas 4-8 uznając, że są oni wystarczająco reprezentatywni jeśli chodzi o zawód nauczyciela (z uwagi na reformę wśród tych nauczycieli znaleźli się obecnie także nauczyciele byłych gimnazjów). Wśród pierwszych kilku wywiadów trafiłam na nauczycieli wspomagający, których w zasadzie nie brałam pod uwagę, a których odpowiedzi różniły się znacznie od odpowiedzi pozostałych nauczycieli. Postanowiłam więc rozszerzyć zakres - sieci zarzuciłam bardzo szeroko, korzystając z rozlicznych znajomości w szkołach, które udało mi się pozyskać prywatnie, zawodowo czy też przez moich synów, poprosiłam też o pomoc dyrektorów oraz znajomych bliższych i dalszych. Najtrudniej było pozyskać prawdziwie tradycyjnych nauczycieli, którzy nie mieli ochoty na poświęcanie swojego czasu prywatnego na takie „nie-wiadomo-co”.

Dzięki tak podjętym działaniom udało mi się pozyskać do badań katechetkę, nauczycieli prywatnych szkół językowych, liceów, techników i szkół branżowych, a także nauczycieli-dyrektorów i wuefistów (których też początkowo nie brałam pod uwagę, nieświadomie ulegając najwyraźniej stereotypowi dostrzegania wyłącznie aspektów fizycznych w prowadzeniu tego przedmiotu). Celowa dywersyfikacja okazała się właściwym posunięciem, każde bowiem spotkanie poszerzało perspektywę i wносиło coś, czego nikt inny nie wspomniał.

Przy opisie grupy pomogła mi metryczka, którą tworzyłam z uwagi na charakterystykę grupy - chcąc opisać kontekst wypowiedzi, co jest niezbędne przy analizie wypowiedzi (traktowanej jako dyskurs). Sama metryczka nie wpłynęła na

¹⁹⁸ Wszyscy ci nauczyciele mieli jednak do czynienia także z uczniami w wieku szkolnym.

badania - opisuje zróżnicowanie i kontekst, który rzutuje na to, jak ktoś mówi i jest niezwykle istotny w analizie, co opisałam wcześniej. Metryczka była więc niejako efektem ubocznym celowej dywersyfikacji grupy badawczej – pomogła mi w celowym jej doborze i pozwoliła na uporządkowanie ogromnego zróżnicowania tej grupy.

W efekcie próba badawcza obejmowała:

33 nauczycieli prowadzących zajęcia z następujących przedmiotów: j. polski, j. angielski, j. niemiecki, j. rosyjski, matematyka, chemia, informatyka, fizyka, przyroda, plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne, religia, resocjalizacja, szachy, historia, ekonomia, wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ), geografia, rewalidacja,

3 pedagogów szkolnych

3 logopedów

6 dyrektorów/dyrektorki

2 nauczycieli wspomagających

7 mężczyzn (w tym jednego w roli wychowawcy)

26 kobiet

Przedziały wiekowe:

20-35 lat – 10 osób

36-50 lat – 14 osób

>50 lat – 9 osób

Staż pracy:

0-10 lat pracy – 10 osób (w tym: 0-5 – 4 osoby, 6-10 – 6 osób)

11-20 lat pracy – 5 osób (w tym: 11-15 – 1 osoba, 16-20 – 4 osoby)

21-30 lat pracy – 12 osób

>30 lat pracy – 6 osób

Poziom nauczania:

Dorośli – 6 osób

Młodzież¹⁹⁹ (szkoły średnie) – 13 osób

SP 4-8 – 19 osób

Rodzaje szkół:

Liceum/technikum – 9 osób

Szkoły branżowe – 5 osób

Szkoły publiczne – 23 osób

Szkoły prywatne – 10 osób

Konglomeraty szkolne w dużych miastach (2), średnie i małe szkoły w dużych miastach (5), duże i małe szkoły w średnich miastach (7), średnie i małe szkoły w małych miastach (5) i szkoły wiejskie (2).

Szkoły elitarne, nagradzane, przeciętne i słabe (według opinii samych nauczycieli w połączeniu z moją na ten temat wiedzą).

Tak zróżnicowana próba badawcza z jednej strony pozwoliła mi na zebranie niezwykle bogatego materiału, z drugiej zaś – utrudniła poczucie wysycenia i analizę.

¹⁹⁹ Nauczyciele np. w prywatnych szkołach językowych uczyli różne grupy wiekowe.

Rozdział 3. Analiza materiału badawczego i próba interpretacji

3.1. Wprowadzenie do analizy

Przystąpienie do analizy poprzedzone było rozważaniami natury etycznej, ale też refleksjami wokół fenomenografii, technik ujmowania transkryptów, interpretacji danych, wreszcie tworzenia kategorii opisu i faz postępowania badawczego, łącznie z wyjaśnieniem przyjętej symboliki. Wszystkie te kroki, jak również towarzyszące mi dylematy opisuję w poniższych podrozdziałach, traktując je jako istotne dla pogłębionego studium fenomenograficznego, jakiego się podjęłam w tej dysertacji.

3.1.1. Zagadnienia etyczne

Wywiady były przeprowadzone na zasadzie dobrowolnej partycypacji. Każdemu z uczestników wyjaśniłam cel badania i jego przebieg oraz uzyskałam od nich dobrowolną zgodę na nagrywanie wywiadów. Przedstawiłam też jaki będzie efekt (do czego wykorzystane będą ich odpowiedzi) oraz zapewniłam o anonimowości. Starłam się nie naciskać, jeśli badany nie miał ochoty odpowiadać, jednak w kilku przypadkach powróciłam do pytania²⁰⁰, mając nadzieję, że być może – w świetle udzielonych już odpowiedzi – badany będzie miał inny stosunek do pytania (będzie czuł, że jest w stanie na nie odpowiedzieć). Niektóre pytania (np. o to, czym jest wiedza, mądrość lub inteligencja) wydały się nauczycielom nieco filozoficzne (a więc „przerażające”), co starałam się „zmiękczyć” poprzez zapewnianie o tym, że zdaję sobie z tego sprawę, że dla mnie też one byłyby trudne, że jednak nie zależy mi na żadnych definicjach, a na ich osobistym rozumieniu, odczuciu czy stosunku do danego zagadnienia. Dużą wagę przypisałam samej atmosferze podczas badania, starając się, aby była ona swobodna i w poczuciu bezpieczeństwa oraz niepozbawiona humoru. Wszystkie dane zebrane zostały na moim osobistym komputerze, chronionym hasłem. Żadnych materiałów nie drukowałam.

3.1.2. Prezentacja rezultatów badań

Czytając literaturę odnoszącą się do badań jakościowych, a w szczególności fenomenograficznych, zwróciłam uwagę na powtarzający się zarzut braku odpowiednio

²⁰⁰ Miało to miejsce np. w przypadku pytań o powiązanie inteligencji i mądrości czy uczenia się i nauczania. Pytanie o to, jak nauczyciel coś poznaje wymagało często doprecyzowania, nauczyciele wydawali się czuć zagubieni (mogło to też wynikać z faktu, że było to pierwsze pytanie z serii „filozoficznych”, jak to czasem określali nauczyciele).

obszernego opisu dotyczącego sposobu przeprowadzania analizy (Urbaniak-Zajac, Säljö). Bardzo też do mnie przemówiły, opisane wcześniej, uwagi Säljö (1997) odnoszące się do efemeryczności badań, starałam się więc skupić na konkretnych, osadzonych w kontekście, wypowiedziach poszczególnych jednostek. Zebrałam niezwykle obszerny materiał obejmujący 669 stron tekstu transkrybowanych wywiadów. Badaniami objęłam też wiele różnorodnych zagadnień, których wzajemną dynamiką byłam szczególnie zainteresowana. Zdecydowałam się więc na rodzaj studium fenomenograficznego, które stanowi obszerny i jednocześnie szczegółowy opis kategorii znaczeń i procesu formowania (wyłaniania) kategorii opisu. Zależało mi na tym, aby wszystkie koncepcje znaczeń znalazły swoje odzwierciedlenie w materiale badawczym. Dokonany przeze mnie podział jest więc dość szczegółowy, każdą bowiem wypowiedź potraktowałam jako równouprawnioną. Doszłam do wniosku, że w tak ujętej analizie stworzę – być może przydatny także dla innych – materiał badawczy, do dalszych pogłębionych analiz, a jednocześnie – uwzględniając rygoryzm związany z pisaniem pracy doktorskiej – dokonam analizy bardziej uporządkowanej i biorącej pod uwagę więcej aspektów różnicujących. Badania osadzone w paradygmacie interpretatywnym zakładają wielość tworzonych indywidualnie konstrukcji mentalnych i wielość form postrzegania rzeczywistości. Moje doświadczenia z nauczycielami, które osadzone były w bardzo różnych kontekstach życiowych (biznesowe, szkoleniowe, naukowe, przyjacielskie, dnia codziennego czy socjalne) i kulturowych, będące inspiracją dla niniejszej pracy naukowej, uświadomiły mi, że ja ich (nauczycieli) nie rozumiałam. Zdałam sobie sprawę, że przechodząc z jednego kontekstu w inny, spotykałam się z innymi ich ocenami, zachowaniem, podejściem do nich, jak i podejściem ich samych (często do tego samego typu wydarzeń, jak konferencja czy szkolenie). Niniejsze badania miały na celu przybliżenie mi ich postrzegania i rozumienia rzeczywistości edukacyjnej, w celu m.in. umożliwienia lepszego przygotowania i dopasowania szkoleń, warsztatów czy konferencji.

Z uwagi na to, że poszczególnym zagadnieniom epistemologicznym poświęcone zostało wiele wartościowych publikacji, a rozmiar moich badań okazał się uniemożliwiać szczegółowe opracowanie wszystkich zagadnień, musiałam dokonać wyboru tego, co z jednej strony było dla mnie samej ważne z punktu widzenia mojej dalszej drogi naukowej, a z drugiej – co, w świetle wstępnej analizy wyników, wydawało się mieć największy potencjał naukowy. W efekcie, w ramach niniejszej pracy, zdecydowałam się na analizę

zagadnienia poznania i uczenia się, ich wzajemnego powiązania oraz powiązania uczenia się i nauczania, a także rozumienia poczucia wpływu nauczyciela na proces uczenia się uczniów, z którym to zagadnieniem wiązało się postrzeganie własnej roli jako nauczyciela.

Niniejsza praca odzwierciedla proces analizy, który przeprowadzałam przez ponad półtora roku, powracając do poszczególnych zagadnień, będących przedmiotem badania, w kilkumiesięcznych odstępach czasowych, które zmieniały mnie jako badacza (dokonując w tym czasie analizy innego zagadnienia), zmieniając tym samym moje podejście do nich. To pozwoliło mi na wielowarstwowe osadzanie odmiennie odczytywanych znaczeń nadawanych poszczególnym zagadnieniom przez nauczycieli. Wszystkie te znaczenia spisywałam w kolejnych wersjach plików, w kolejnych tabelach bądź na kolejnych kartach w programie OneNote, w którym budowałam przestrzeń wynikowe badań. Proces ten opisałam w niniejszym rozdziale, a efektem tego procesu jest pięć rozdziałów, w których zaprezentowałam wyłonione kategorie opisu w odniesieniu do: poznania, powiązania poznania z uczeniem się, uczenia się, powiązania go z nauczaniem oraz roli nauczyciela. Na tym etapie moich badań, moim celem było uwzględnienie wszystkich znaczeń nadawanych przez nauczycieli.

W ostatnim rozdziale, wyłaniając kategorie opisu roli (bycia) nauczyciela, podjęłam też próbę zebrania dostrzeżonych zależności pomiędzy wcześniej omówionymi zagadnieniami. Analizy ukazały bowiem wzajemnie się przeplatające dyskursy uwikłania i interakcje, które definiowały także role nauczyciela. Z uwagi na większą syntetyczność tego podziału i związaną z nią konieczność pominięcia wielu koncepcji znaczeń, składających się na rozumienie roli nauczyciela, zdecydowałam się je umieścić w Załączniku nr 4. Z jednej strony zależało mi na dopełnieniu wiarygodności badań, z drugiej miałam nadzieję, że materiał ten – dzięki formie, w jakiej go przedstawiłam - będzie mógł być wykorzystany nie tylko przeze mnie, ale także przez innych badaczy do dalszej eksploracji.

Niezależnie od odpowiednio zgrupowanego przytaczania wypowiedzi nauczycieli, w których przekazywali oni swoje rozumienie badanych przez mnie koncepcji, starałam się także dokonywać – wykraczającej poza bezpośrednią relację osób uczestniczących – częściowej przynajmniej ich interpretacji, która odnosiła się często do szerszych kontekstów ich wypowiedzi czy do wzajemnych powiązań pomiędzy wypowiedziami różnych nauczycieli. Zdaję sobie sprawę, iż jest to interpretacja otwarta.

Mam nadzieję, że niniejsze badania pozwolą jednocześnie osobom czytającym to opracowanie na dokonanie własnych interpretacji, co dopełnoby kręgu konstruktywistycznego podejścia (Urbaniak-Zajac, 2008, 195). Jestem pewna, że w tym samym materiale inni odbiorcy odnajdą zupełnie nowe powiązania i podejścia²⁰¹. Taką otwartość uznałam za jeden z cenniejszych aspektów badań fenomenograficznych.

3.1.3. Przeprowadzanie analizy fenomenograficznej

Yates i in. (2012) stwierdzili, że “[n]ie ma jednego procesu lub techniki zalecanej do analizy danych fenomenograficznych, a w literaturze przedstawiony został szereg podejść” (tamże, 103 – tłum. JG). Pomimo krytyki tego braku jednolitości, wielu autorów dostrzega, że byłaby ona – biorąc pod uwagę charakter badań fenomenograficznych – niewskazana (zob. tamże, 103-104). W badaniach fenomenograficznych „proces analizy i wyniki, jakie ten proces wytwarza, są konstytuowane przez relację między badaczem a danymi” (tamże, 104 – tłum. JG). Proces analizy jest przy tym wysoce iteracyjny i porównawczy i powinien mieć „autentycznie interpretacyjny charakter, kierujący się tym, co możemy nazwać „hermeneutyką fenomenografii” (Marton i in., 1993, 282).

Åkerlind (2012) dokonała analizy różnych fenomenograficznych metod badawczych, identyfikując cztery wymiary, w których badania te mogą się od siebie różnić: sposób radzenia sobie z transkryptami, współpraca, zarządzanie danymi oraz tworzenie struktury. Jej podejście do analizy transkryptów, omówione w dalszej części, było dla mnie bardzo pomocne. Dringenberg i in. (2015), zbierając różnorodne podejścia, które miał każdy z badaczy, wyodrębnili pięć głównych kwestii istotnych dla badaczy fenomenograficznych, wśród których²⁰² moją uwagę zwróciło rozwijanie przestrzeni wyników (*development of outcome space*) – wymagające kilkukrotnych iteracji i interpretacji kategorii opisu (mających odzwierciedlenie w transkryptach). Badacze podkreślali trudność w zachowaniu bezstronności podczas analizy danych oraz w zhierarchizowaniu kategorii, które jest często możliwe dopiero po ich ustabilizowaniu. Każdy z badaczy podszedł też inaczej do tworzenia kategorii (w oparciu o pojedyncze transkrypty bądź pola znaczeń). Najważniejszą różnicą w podejściach badaczy do traktowania danych (*treatment of data*) była kwestia brania pod uwagę transkryptu jako

²⁰¹ Przy okazji tego typu dodanie podejścia innych badaczy bądź odbiorców niniejszej analizy, dałoby swego rodzaju namiastkę triangulacji, której bardzo brakowało mi podczas samodzielnie wykonywanych badań.

²⁰² O, opisanej przez autorów, postawie wobec uczestników, pisałam w poprzednim rozdziale.

całości (z możliwością ekstrakcji kilku kategorii opisu z jednego transkryptu) przy grupowaniu kategorii (tamże, 26.1676.7 – 26.1676.22 – tłum. JG).

Ashworth i Lucas (2000), podając praktyczne wskazówki przeprowadzania badań fenomenograficznych, które powinny wesprzeć zawieszenie poglądów i rozwinąć empatyczne rozumienie świata badanych, wymienili m.in. to, że analiza powinna nadal być świadoma wniesionych założeń i powinna być przeprowadzana z maksymalnym wykorzystaniem empatycznego zrozumienia, powinna unikać przedwczesnego zamykania w celu stworzenia logicznie i hierarchicznie powiązanych kategorii opisu, a proces analizy powinien być wystarczająco jasno opisany, aby umożliwić czytelnikowi ocenę poczynionego wysiłku uzyskania zawieszenia (*bracketing*) i empatii oraz prześledzenie procesu, dzięki któremu pojawiły się wyniki (Ashworth, Lucas, 2000, 300 – tłum. JG). Świadomość własnych założeń jest niezbędna w trakcie analizy danych.

Badacz z konieczności zaczyna od własnych koncepcji, aby złączyć je z kontekstem drugiej osoby (w tym przypadku badanego), ale jednocześnie stara się (tudzież postarać się powinien) zamknąć w nawiasach normatywne sądy wartościujące, które nasuwałyby się biorąc pod uwagę zaplecze badacza i jego wiedzę oraz (przed-)założenia. W ten sposób możliwe staje się skupienie się na wewnętrznych powiązaniach i założeniach, które sprawiają, że wyrażenia drugiej osoby staną się uzasadnione zgodnie z odpowiednimi standardami kontekstowymi drugiej osoby. (Kögler, 2008, 154).

Moja analiza oparta jest o podejście fenomenograficzne, jednak w nim mieści się interpretacja, która dokonywana jest przy wykorzystaniu opisanego już podejścia hermeneutycznego. Z podejściem tym związane jest różnorodne podejście metodyczne do brania własnych przed-założeń w nawias. Ich zawieszanie, czy też niedopuszczanie do głosu jest wymogiem teoretyków hermeneutyki konserwatywnej (jak Wilhelm Dilthey czy Eric Donald Hirsch, Jr.). Już jednak teoretycy hermeneutyki krytycznej (jak choćby Paul Ricoeur, czy Jürgen Habermas) skupiają się bardziej, czy też starają się raczej odkryć aspekty historyczne, związane z władzą lub ideologią, wpływające czy też kształtujące wypowiedzi autora i świadomie zwracają uwagę na własną interpretację jako odbiorcy. Jeszcze inaczej do zjawiska interpretacji wydają się podchodzić hermeneutycy filozoficzni (jak Martin Heidegger czy Hans-Georg Gadamer), którzy zatrzymują się niejako pośrodku, skupiając się na samym procesie rozumienia i interpretacji, odpuszczając konieczność wzięcia w nawias przed-założeń badacza, które traktowane są

raczej jako intersubiektywne połączenie potrzebne do zaangażowania się w to rozumienie, dążą oni bowiem – zupełnie jak hermeneutyki krytyczni – do wykreowania nowego, głębszego rozumienia. Oznacza to, do pewnego stopnia, zakłócenie narzucania własnych przed-założeń odnoszących się do interpretowanego dyskursu (Freeman, 2008, 386). Problem polega na tym, że nigdy nie wiadomo, które z przed-założeń okażą się pomocne, a które przeszkodzą w zrozumieniu, proces ten musi odbywać się w trakcie samego procesu interpretacji (tamże). O swoich przed-założeniach, które uznałam za szczególnie istotne w trakcie przeprowadzania badań, pisałam więc bezpośrednio przy przedstawianiu wyników.

Moja wiedza uprzednia w oczywisty sposób będzie zawsze częścią badania. Nie da się zapomnieć o własnej wiedzy. Aby móc interpretować tekst, trzeba „zadać mu pytania”, a każde pytanie „jest zawsze konsekwencją jakiejś wiedzy i jakichś założeń” (Urbaniak-Zajac, 2013, 205). Zawieszenie wiedzy nie jest więc „empirycznie możliwe”, powinna ona natomiast być kontrolowana, do czego niezbędne jest ujawnienie własnej wiedzy i przed-założeń (tamże). Na interpretację mają więc wpływ zarówno wcześniejsze doświadczenia badacza z badanymi zagadnieniami, jak i z badanymi. Dlatego nadawane znaczenia nie są przemyślane z góry, ale ujawniają się w trakcie dialogów z badanymi (Freeman, 2008, 387). Oznacza to m.in., że każdy wywiad trochę mnie zmienił jako badacza, a co za tym idzie zmienił każdą moją kolejną interpretację. Oznacza to także, że przedstawione analizy nie są jedynymi możliwymi interpretacjami. Jak to stwierdzili Potter i Wetherell (1987) także odbiorcy moich interpretacji (analiz dyskursu) będą mieli możliwość dokonania własnej oceny i interpretacji. Warto więc także skupić się na funkcjach dyskursywnych²⁰³ i zdroworozsądkowych założeniach, na których opiera się dialog (Moir, 2017, 32).

Ważne jednak, aby własne przed-założenia bądź mogące się pojawić zniekształcenia interpretacyjne na bieżąco monitorować. W moim przypadku dość szybko na przykład „złapałam się” na negatywnym ocenianiu wypowiedzi, które odbierałam jako świadectwa bezrefleksyjności. Badani często stwierdzali, że rzadko lub wręcz nigdy nie zastanawiali się nad zagadnieniami, o które pytałam, widać było zakłopotanie, a niektóre pytania sprawiały im wyraźną trudność. Po pierwszym

²⁰³²⁰³ Reguły funkcjonowania dyskursu Foucault (1977) określił np. mianem „formacji dyskursywnej”, pod którą rozumiał „podobne systemy rozproszenia”, jakieś regularności „w obrębie przedmiotów, sposobów wypowiedzania, pojęć i wyborów tematycznych (porządek, korelacje, pozycje, funkcjonowanie, transformacje)” (tamże, 64).

przeczytaniu wywiadów odniosłam wrażenie, że badani często sami sobie zaprzeczali. Zastanawiałam się więc, co ja tak naprawdę badam, skoro wiele z tych koncepcji wydawała się być tworzona „na bieżąco”. Musiałam sobie uzmysłwić, że to jest zupełnie naturalne, że ja też nie mam „gotowych” definicji, co więcej, że w tym m.in. tkwi istota samych badań fenomenograficznych: badamy koncepcje, które są często formowane i uszczegóławiane w trakcie wywiadu (nauczyciele na bieżąco nadawali znaczenia poszczególnym pojęciom). Nie zmienia to faktu, iż stanowiły one uświadomione koncepcje, które były kontekstualizowane i tematyzowane w trakcie rozmowy (skupiamy się bowiem na przedrefleksyjnych poziomach znaczeń) (Marton 1986, Męczkowska 2002)²⁰⁴. Na dodatek większość fenomenów, o które pytałam nie ma – co zresztą podkreślałam we wszystkich wywiadach – ustalonych jednoznacznie definicji, stąd waga i sens samych badań. Uświadomienie sobie tego pomogło mi w eliminacji ocennych interpretacji, które niewątpliwie zniekształciłyby rozumienie wypowiedzi nauczycieli.

W przypadku otwartych wywiadów, w których badani zastanowić się muszą nad tym, dlaczego właściwie myślą w taki, a nie inny sposób - powstaje sytuacja, w której oni sami mają możliwość odkrycia dysonansu poznawczego bądź niekonsekwencji czy braku logiki własnych wywodów. Czasami nawet wypowiedzenie pewnych myśli na głos powoduje, że nabierają one nowego znaczenia, „trąca myszką” albo są sprzeczne z czymś, co zostało powiedziane wcześniej. Niektóre przekonania osadzają się w nas na skutek wielokrotnego powtarzania przez otoczenie, nie zostały przemyślane i osoba mówiąca może sobie zdać sprawę z braku rzeczowych argumentów je podpierających, co może uświadomić jej bądź zachęcić do częściowej przynajmniej ich rewizji.

3.1.3.1. Technika analizy transkryptów

Åkerlind (2005b), opisała szczegółowo swoje iteracyjne podejście skoncentrowane na transkryptach. Obejmowało ono trzykrotne czytanie każdego z nich, podsumowujące kluczowe zagadnienia i motywy, grupowanie²⁰⁵ - w oparciu o niesprecyzowane jeszcze odczucia - podobnych i odmiennych transkryptów (wraz ze sporządzonymi notatkami). Następnie ponowne ich przeczytanie ze skupieniem się na podobieństwach i różnicach pomiędzy zgrupowanymi transkryptami i ich ewentualne przegrupowanie. I wreszcie ponowne, czytanie i grupowanie w ramach danego pola

²⁰⁴ Zwłaszcza, że przyjmujemy, iż doświadczanie niekoniecznie musi być związane ze świadomą intencją, a mimo to uznajemy, że jest nadawaniem i eksplikowaniem znaczeń (Marton 1986).

²⁰⁵ W stosy składane na podłodze.

wyników, na przemian szukając podobieństw i różnic w znaczeniu ogólnym, przekazywanym przez transkrypcje (poszukiwanie znaczenia holistycznego) i „wymiarów zmienności” - w znaczeniu oddanym w transkryptach (poszukiwanie wymiarów i motywów znaczeń w transkryptach) (tamże, 120 i n.). Niezwykle pomocne dla mnie okazały się także wskazówki odnoszące się do radzenia sobie z ogromną ilością danych, które były dla mnie drogowskazem zwłaszcza w początkowym etapie analiz (Åkerlind, 2005a, 79 i n.; Åkerlind, 2005d, 67-68).

James Moir (2017) przedstawił proces alternatywny, w którym przedmiotem analizy były poszczególne transkrypty w całości, umożliwiając pełne uwzględnienie interaktywności procesu wywiadu (i jej wpływu na konstruowanie przez badanych swoich odpowiedzi). „Taka perspektywa umożliwia badanie funkcji, jakie pełnią odpowiedzi badanych i pozwala badaczowi na zbadanie całego wzorca konwersacyjnego transkrypcji wywiadu, a nie tylko tych części, które można wyodrębnić i skategoryzować według określonych ram teoretycznych” (tamże, 32 – tłum. JG). Podkreśla on wagę analizy sekwencji „pytania-i-odpowiedzi”, która dopiero tak przeanalizowana przyniosła wiarygodne rezultaty (tamże). Konieczność analizowania odpowiedzi w kontekście zadanych pytań podnosi też Urbaniak-Zajac (2015, 25), o czym pisałam przy okazji opisywania interpretacji odpowiedzi nauczycieli.

Brandon I. Reed (2006) łączy oba podejścia, stwierdzając że „[p]roces tworzenia kategorii opisu polega na patrzeniu na fragmenty wywiadu w kontekście tegoż wywiadu, jak również w kontekście wszystkich innych fragmentów ze wszystkich innych wywiadów. Tylko dlatego, że wydaje się, jakby kategoria mogła zostać ukonstytuowana przez jednostkę, tak nie jest. Ukonstytuowana jest w formie relacji między danym doświadczeniem zjawiska w kontekście wszystkich pozostałych doświadczeń tego zjawiska” (tamże, 6-7 – tłum. JG). W moim przypadku proces ten byłam w stanie przeprowadzić dopiero po zakończeniu, jak się okazało pierwszego, procesu analizy i wyłonieniu dość szczegółowych kategorii opisu, bliższych w swej naturze koncepcji znaczeń. Kolejny, rozpoczęty niejako od nowa, proces analizy, brał już pod uwagę wszystkie fragmenty wywiadów we wzajemnym ich powiązaniu, co pozwoliło na ich lepszą kondensację.

Ilość zebranego materiału badawczego, w połączeniu z wielością zagadnień, stanowiły dla mnie ogromne wyzwanie. Ian Parker i Erica Burman (2017) zebrali sześć

problematycznych zagadnień związanych z metodą analizy dyskursu, które uznałam za pomocne w zrozumieniu moich własnych trudności:

- Ogromny nakład pracy niezbędny do dokonania dogłębnej analizy często setek stron transkrypcji wywiadów (o samej transkrypcji nie wspominając), co wymaga dużej ilości czasu.
- Trudność w określeniu, czy pojawiające się odmienne dyskursy czy też repertuary, stanowią odrębne zjawiska, czy też wynikają ze zmian kontekstu. Istotne jest, aby pamiętać, że dyskursy nie czekają w gotowości na to, aby je ujawnić czy odkryć, ale pojawiają się m.in. na skutek nadawania im sensu, czy odczytywania z tekstu.
- Trudność w przejściu od konkretnego tekstu do szerszego kontekstu. Frustrujące jest także to, że – na podstawie AD – nie można dokonywać szerszych uogólnień empirycznych czy wnioskować o uniwersalnych procesach.
- Analityk dyskursu jest z reguły ograniczony do tekstu, mając niewielkie możliwości wzięcia pod uwagę np. szerszych konsekwencji politycznych czy społecznych, które stanowią jednocześnie źródło wybranych przez badanych repertuarów.
- Brak wypracowanej wystarczająco rygorystycznej metodologii – żadne odczytanie czy zaprezentowana przez badacza wersja nie jest jedyną możliwą, czy ostateczną wersją. Każda analiza pozostaje więc niejako otwarta na dalsze możliwości.
- Posiadana przez badacza władza do narzucania swojej wersji interpretacji na inne teksty, nadawania „swojego” sensu słowom badanych. Władza ta może być też ukrywana [od płaszczykiem „,demokratyzacji” oraz nieszczerzej fantazji o „,upełnomocnieniu”” (Parker, Burman, 2017, 155-157).

3.1.3.2. Interpretacja danych

We wcześniejszych rozważaniach teoretycznych, odnoszących się do hermeneutyki i analizy dyskursu, sporo miejsca poświęciłam interpretacji. Fenomenografia – na tym etapie badawczym - niewątpliwie czerpie z tych właśnie założeń. W interpretowaniu zebranego materiału starałam się je więc wykorzystywać, podchodząc do każdego transkryptu wielokrotnie i w odstępstwach czasowych, traktując te podejścia jako formę wzajemnej weryfikacji i uzupełniania (coś w rodzaju triangulacji, której – z uwagi na samodzielne przeprowadzanie badań – nie mogłam zastosować).

Uwzględniłam podejście Heideggera, który proponował egzystencjalno-hermeneutyczne rozumienie mowy, wykraczające poza to, co wprost zostało w zdaniu powiedziane (Januszkiewicz, 2017, 73), Ricoeura (1976), który uważał, że „tekst przedstawia ograniczone pole możliwych konstrukcji znaczenia”²⁰⁶ – nie wszystkie bowiem interpretacje są sobie równe (nawet jeśli istnieje ich wiele) (tamże, 79), po Ervinga Goffmana, który uważa, że głośne czytanie jest bardziej namacalne i obserwowalne niż czytanie ciche (Goffman, 1981), może więc pozwalać na wydobycie dodatkowych znaczeń, być może niedostrzegalnych w trakcie czytania cichego. Brałam też pod uwagę stanowisko Davida A. Blacka (1995), który uważał, że „słowo może symbolizować pojęcie, co nie oznacza, że słowa i pojęcia nie różnią się od siebie. (...) Wszystkie języki mają kilka sposobów wyrażania pojęcia i rzadko kiedy pojęcie składa się tylko z jednego słowa” (tamże, 123 – tłum. JG), a co za tym idzie słowo pojawiające się w różnych kontekstach może oznaczać więcej niż jedno pojęcie.

Tym, jak konstruowane są znaczenia z poszczególnych wypowiedzi, jak ludzie wnioskuje o znaczeniach z tego, co zostało powiedziane, zainteresował się też Paul Grice (1989). Jego rozważania doprowadziły m.in. do uznania wiedzy odbiorcy (słuchacza, czytającego) jako części dyskursu, jest ona bowiem wykorzystywana do konstruowania znaczenia płynącego z poszczególnych wypowiedzi. Znaczenie to jest więc odmienne w zależności od tego, kto jest odbiorcą (tamże, 368 i n.). Jego ujęcie doskonale uzupełnia badania fenomenograficzne, a zwłaszcza etap analizy (i jej wyników). W ujęciu Grice’a wypowiedzi komunikują nie tylko to, co jest w nich przekazywane, ale także efekty konstruowania znaczenia wypowiedzi przez uczestników dyskursu, którzy cały czas aktywnie (i często z określoną intencją) konstruują to, co inni próbują im przekazać (za pomocą wypowiedzi, działań czy gestów) (tamże, 293 i n., 354-364). Stąd też odmienne konteksty nadadzą odmienne znaczenia tym samym, wydawałoby się, wypowiedziom (słowom). Wypowiedzi przekazują treści opisowe, informujące, podejście do zagadnienia czy przekonanie o czymś. Wiele znaczeń wydaje się osadzonych w konkretnych konstrukcjach językowych, co jednak także – w odmiennych niż typowe przypadkach –

²⁰⁶ „Nasze konstrukcje znaczeniowe opierają się na wskazówkach, które oferuje sam tekst: wskazówka służy jako instrukcja dla określonej konstrukcji, ponieważ zawiera jednocześnie przyzwolenie i zakaz; wyklucza nieodpowiednie konstrukcje i dopuszcza te, które mają większy sens (*give more meaning*)” (Ricoeur, 1981, 175 za Bell, 2011, 546 – tłum. JG).

doprowadzić może do nieporozumień²⁰⁷ (Grice, 1957 w Angermuller i in., 2014, 61 i n.). Fenomenografia i wypływające z niej zasady prowadzenia wywiadów – dopytywanie o właściwą interpretację znaczenia, parafrazowanie wypowiedzi badanego, zadanie pytania w odmiennym kontekście – wszystko to wydaje się przynajmniej częściowo chronić przed interpretacją dokonaną wyłącznie w oparciu o przekonania i wiedzę badacza. Badając przekonania nauczycieli, musiałam cały czas monitorować własne przekonania.

Goffmana (1983) interesowały z kolei „założenia” (*presuppositions*), jakie uczestnicy dyskursu niekoniecznie nawet podzielają, ale które uwzględniają w danych okolicznościach dyskursu (rozumieją, że takie założenia w tych okolicznościach mogłyby zaistnieć) (tamże, 3). Uznaje on, że - dążąc do porozumienia - ludzie dopasowują odpowiednie techniki interakcji (czerpiąc z możliwych repertuarów) do jej kontekstu. Podejście to jest też spójne z rozumieniem znaczeń według interakcjonizmu symbolicznego.

Z tego też względu zwracałam uwagę na uwzględnianie moich pytań, ich ewentualnego zróżnicowania, na skutek np. dodania jakiegoś wyjaśnienia, użycia odmiennego słowa czy zmiany kolejności ich zadawania. Zważywszy na zróżnicowanie w odbiorze w zależności od osoby interpretatora, nie mając możliwości współpracy z innym badaczem, zastosowałam oddalone w czasie powracanie do tych samych danych niejako „od zera”, rozpoczynając od czystej zakładki i szybko nanosząc na nią pierwsze skojarzenia bądź grupowanie. Podchodziłam też do danych w różnym ich układzie i kontekście: bądź to patrząc na powycinane już fragmenty, czytając całe odpowiedzi, zaglądając wrywkowo do transkryptów, bądź czytając tylko początki wypowiedzi, w poszukiwaniu potencjalnie najistotniejszych odniesień do danych zagadnień.

Miałam także na uwadze to, że interpretacji poddawane są również zadawane pytania (a nie tylko odpowiedzi na nie), by zrekonstruować tkwiące w nich znaczenia²⁰⁸. Każde pytanie badacza stanowi ukierunkowanie odpowiedzi uczestnika badań²⁰⁹, warto

²⁰⁷ Lingwiści dyskursywni zwracają uwagę na specyficzne konteksty, w których używa się tekstów. Według nich znaczenie jest osiąganе w ramach wzajemnego oddziaływania tekstów i kontekstów, a zatem jest uważane za produkt konkretnych okoliczności, w których używany jest język.

²⁰⁸ Sensowność tej czynności jest najbardziej widoczna wówczas, kiedy odpowiedź uczestnika badań jest niezgodna z oczekiwaniami badacza (kiedy mówi on o czymś innym, niż należało się spodziewać). (Urbaniak-Zajac, 2015, 25).

²⁰⁹ Zauważyłam na przykład, że użycie konkretnych terminów w samych pytaniach wpływało na częstotliwość ich użycia przez badanych. Zwróciłam na to uwagę gdy przez pomyłkę pominęłam jedną z sekcji pytań (miałam je pogrupowane według poszczególnych aspektów epistemologicznych, które jednocześnie wymieszałam w taki sposób, aby właśnie nie narzucały – poprzez zbytnią bliskość do aspektów powiązanych – powiązań) i nagle badany odniósł się do inteligencji..... Drugi przykład miał

więc zastanowić się, jakie są te możliwe ukierunkowania i które z nich zostało wybrane (Urbaniak-Zajac, 2015, 25), bowiem ważna jest reakcja badanego i wybór wariantu odpowiedzi.

Najistotniejsze w analizie fenomenograficznej jest ustalenie najważniejszych fragmentów odpowiedzi badanych. (Sjöström, Dahlgren, 2002, 341). Według Sjöström, Dahlgren (2002) częściowo ten problem rozwiązał Aron Gurwitsch (1964), który zdefiniował pole świadomości „jako pole jednoczesnych danych uporządkowane zgodnie z trójpodziałem na: (1) temat (2) pole tematyczne (3) margines. Pierwsze pojęcie odnosi się do treści, na którą doświadczenie się kieruje, drugie do treści, które wpływają na ujęcie tematu, będąc z nim powiązane relacjami treściowymi, trzecie odnosi się do treści niemodyfikujących ujęcia tematu, lecz dających całemu przeżyciu status bycia w świecie (stanowią tło egzystencjalne każdego doświadczenia)” (Piłat, 2006, 21-22). W fazie oceny ważny jest aspekt temporalny, „pole świadomości jest dynamiczne” (tamże, 22), a wewnątrz następują przekształcenia²¹⁰ zachowujące jego ciągłość²¹¹. Björn Sjöström i Lars O. Dahlgren (2002) zaproponowali praktyczne wskaźniki istotności elementów odpowiedzi, jak np. częstotliwość (*frequency*) wypowiedzianych znaczących stwierdzeń, ich pozycja (*position*) – często najważniejsze elementy znaleźć można na początku odpowiedzi oraz doniosłość (*pregnancy*) podkreślana na przykład przez samego badanego (tamże, 341-342). Zastosowanie tych wskazówek okazało się uzupełnić moją analizę o treści, które wcześniej przeoczyłam.

Struktura świadomości opisana także została przez Ferenc Martona i Shirley Booth (2009[1997]), w kategoriach zewnętrznego i wewnętrznego horyzontu. Aby doświadczyć czegoś w określony sposób, musimy nie tylko odróżnić dany fenomen od kontekstu w jakim się znajduje, ale także odróżnić jego części - sposób, w jaki odnoszą się do siebie nawzajem i do całości (tamże, 121). Doświadczenie ma więc według Martona i Booth aspekt strukturalny („z jednej strony rozeznanie całości z kontekstu, z drugiej rozeznanie części i ich relacji w całości”) i aspekt referencyjny (dalsze stopnie

miejsce, gdy w jednym z wywiadów wprost zapytałam o relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem i nagle wszystkie kolejne odpowiedzi zawierały w sobie odniesienie do relacji: rola nauczyciela, proces uczenia się i nauczania, co występowało niezwykle rzadko u pozostałych badanych i nigdy na taką skalę.

²¹⁰ Np. „to, co prezentowało się tematycznie, może w następnych polach prezentować się marginalnie i odwrotnie” (Piłat, 2006, 22).

²¹¹ Stąd istotnym jest, aby w trakcie wywiadu fenomenograficznego badani mieli możliwość uczynić przedmiotem refleksji (a więc tematycznych) jak najwięcej aspektów niestematyzowanych i ukrytych (z pola tematycznego i marginesu)” (Marton, 1994, 4427 za Reed, 2006, 5). Säljö (1996, 23 za Reed, 2006, 5) określił ten „temat” jako wspólny temat dyskursu.

znaczenia – relacje między częściami a całością, wewnętrzne aspekty, postawa²¹²), ściśle spleciony z aspektem strukturalnym (tamże). W celu bardziej precyzyjnego odniesienia się do analizy danych w badaniu fenomenograficznym zapożyczyli oni terminologię z fenomenologii, zapewniającej ramy koncepcyjne dla wyróżnionych przez nich oznaczeń (tamże). Zewnętrznym horyzontem nazywając „[t]o, co otacza doświadczane zjawisko, w tym jego kontury”²¹³, sposób, w jaki dane zjawisko odróżnia się od kontekstu oraz w jakiej jest z tym kontekstem relacji²¹⁴, a wewnętrznym – samo zjawisko, „jego części, postawę, strukturalną obecność”²¹⁵ (tamże, 121 i 123 – tłum. JG), jak rozróżniane są jego poszczególne części²¹⁶ i jak one się do siebie nawzajem odnoszą²¹⁷ (tamże, 122-123). Poznanie zjawiska jest zawsze osadzone w kontekście i wymaga odróżnienia go od otoczenia²¹⁸, jednocześnie odnosząc je (widząc je w odniesieniu do lub na tle) tegoż otoczenia (tamże, 123-124). Pod pojęciem kontekstu Marton i Booth rozumieją przy tym zarówno kontekst konkretny, jak i abstrakcyjny oraz zarówno ten bezpośrednio związany z poznawanym fenomenem, jak i ten bardziej oddalony (tamże, 124). Strukturalne (*structural*) (wewnętrzny i zewnętrzny horyzont) oraz referencyjne (*referential*) (znaczenie tkwiące w strukturze) aspekty sposobu doświadczania jakiegoś zjawiska przeplatają się ze sobą (tamże, 124) wpływając na zmiany zarówno w wewnętrznych, jak i zewnętrznych horyzontach. Cedric Linder i Delia Marshall (2003) zwracają uwagę na znaczenie kontekstu doświadczenia, ponieważ „może to decydować o tym, które aspekty zjawiska zostaną wprowadzone do ogniska (tematu) świadomości, a które pozostaną w polu tematycznym” (tamże, 274). Rozdzielenie to nie jest jednak takie proste w przypadku doświadczenia ludzkiego. Marton i Booth (2009[1997]) – tłumacząc to zagadnienie – podają przykład jelenia w lesie²¹⁹ (tamże, 121), gdzie granica między horyzontami jest stosunkowo prosta do zdefiniowania i zrozumienia. Zjawiska będące

²¹² W odniesieniu do podawanego przykładu jelenia: „zrelaksowana i nieświadoma naszej obecności lub wyczulona na jakiś niesłyszalny przez nas dźwięk” (Marton, Booth, 2009[1997], 121 – tłum. JG).

²¹³ składa się on z pola tematycznego i marginesu - jako obszar świadomości tworzy kontekst, w którym znajduje się temat.

²¹⁴ Zmiana kontekstu wywołać może zmianę znaczenia (tamże, 123).

²¹⁵ Opis ten odnosi się do podanego w książce przykładu jelenia w lesie.

²¹⁶ Aspekty zjawiska dostrzegane w ramach wewnętrznego horyzontu świadomości nazwano wymiarami zróżnicowania (*dimensions of variation*). Rozpoznanie potencjału tego zróżnicowania umożliwia dostrzeżenie aspektów zjawiska w danym kontekście – jego cech spośród szeregu cech, jakie dany aspekt może mieć. Potrzebne jest do tego doświadczenie (wiedza, pojęcie) poszczególnych aspektów danego zjawiska, aby nie tylko móc je dostrzec, dostrzec ich odmierności, a także odróżnić od innych i otoczenia.

²¹⁷ składa się on z aspektów zjawiska występujących jednocześnie w temacie świadomości oraz relacji między tymi aspektami oraz między aspektami a zjawiskiem jako całością.

²¹⁸ Granica między horyzontem zewnętrznym i wewnętrznym oddziela temat od jego kontekstu.

²¹⁹ Z kolei C. Linder i D. Marshall (2003) podają przykłady zagadnień z fizyki.

przedmiotem niniejszego badania są bardzo złożone, zawierają wiele aspektów wzajemnie się nakładających bądź przeplatających, mają wiele definicji, trudniej je wyodrębnić z otoczenia, czy nawet to otoczenie zdefiniować. Biorąc więc pod uwagę wyżej wymienione aspekty, polegałam w znacznej mierze na swoim instynkcie, wypracowanym stosowaniem wykładni prawniczej.

Jak to opisałam w poprzednim rozdziale, hermeneutyczną interpretację spłotałam z analizą dyskursu. „Krytyczna analiza dyskursu (w której częściowo osadziłam swoje badania – JG) powinna opierać się na systematycznej i jednoznacznej (opartej na teorii) analizie wszystkich istotnych wymiarów usytuowanego tekstu i wypowiedzi” (Van Dijk, 2011, 620-621). Podczas analizy skupiałam się więc także na tym, aby przyjrzeć się, które elementy rozumienia danego zjawiska znajdują się w centrum każdej kategorii (znajdują się na pierwszym planie świadomości badanych)²²⁰, a które pozostają w tle²²¹. Proces ten przebiegał równoległe z identyfikacją aspektu referencyjnego, ponieważ aspekt strukturalny i aspekt referencyjny, choć różne²²², „splatają się w naturze” (Marton, Pong, 2005, 336), „struktura zakłada znaczenie, a jednocześnie znaczenie zakłada strukturę” (Marton, Booth, 2009[1997], 120). W trakcie badania wyłaniały mi się różnego rodzaju dyskursy, którym na bieżąco się przyglądałam. Ciekawym okazał się np. dyskurs przekazywania wiedzy. Okazało się, bowiem, że nauczyciele dokonali już wielopoziomowej dywersyfikacji znaczenia tego zagadnienia i to, jak rozumieli to pojęcie wpływało na ich działania, na wspieranie uczniów czy na ich poczucie wpływu na proces uczenia się. Częściowo zagadnienie to opisałam w Załączniku nr 4, w którym umieściłam analizę rozumienia przez nauczycieli swojej roli. Głębsza analiza roli nauczyciela, poczucia jego wpływu na proces uczenia się oraz tego, jak rozumieli oni powiązania pomiędzy nauczaniem a uczeniem się, uczuliła mnie na dwa inne dyskursy, które opisałam szerzej w podrozdziałach 3.2.4. i 3.2.5. oraz w Zakończeniu. Były to: dyskurs uwikłania oraz dyskurs interakcji. Oba wzajemnie się ze sobą przeplatały, tworząc obraz wpływu przekonań na funkcjonowanie nauczyciela w szkole.

²²⁰ Aspekty na pierwszym planie stanowią wewnętrzny horyzont świadomości danego fenomenu uczestników, natomiast identyfikacja wewnętrznego horyzontu jest odpowiedzią na pytanie: „Jaki wymiar(y) różnorodności należy rozpoznać, aby cytat miał sens?” (Cope, 2004, 14).

²²¹ aspekty znajdujące się w tle stanowią horyzont zewnętrzny, którego identyfikacja odpowiada na pytanie: „Jak wydzielić zjawisko z jego kontekstu tak, aby ten cytat miał sens?” (Cope, 2004, 14).

²²² „[K]onceptja może być scharakteryzowana jako złożona zarówno z aspektu referencyjnego, tj. szczególnego znaczenia indywidualnego przedmiotu (wszystko, co jest rozgraniczone i zauważone przez podmioty) – oraz aspekt strukturalny – tj. połączenie cech rozpoznanych przez podmiot, na których się on skupił” (Marton, Pong, 2005, 336).

3.1.3.3. Tworzenie kategorii opisu i konstruowanie przestrzeni wyników

„Wynikiem badań fenomenograficznych jest zbiór kategorii opisujących zróżnicowanie sposobu doświadczania zjawiska” (Reed, 2006, 3 – tłum. JG). Według Martona (1986) kategorie opisu „są najważniejszym rezultatem fenomenograficznego przedsięwzięcia badawczego” (tamże, 34) i stanowią “abstrakcyjne narzędzie wykorzystane do scharakteryzowania koncepcji” (Marton i in., 1993, 283). Kategorie te nie są obiektywne – ich tworzenie wymaga bowiem pewnej interpretacji ze strony badacza. Wpływ wiedzy uprzedniej badacza może zniekształcić proces tworzenia kategorii opisu. Zwłaszcza, że proces tworzenia kategorii wymaga wielokrotnego powracania do nich, dopasowywania, poszukiwania podobieństw i różnic, dostrzegania powiązań strukturalnych. Badacz powinien w tym procesie zachować ostrożność, uświadamiać sobie własny wpływ na tworzenie i porządkowanie kategorii. Według Bowdena (2005) „powiązania strukturalne między różnymi kategoriami powinny być badane po określeniu samych kategorii”, powiązania te wymagają bowiem „perspektywy samego badacza”, który próbuje dostrzec relacje pomiędzy poszczególnymi kategoriami, co wymaga uświadomienia sobie własnej relacji do badanego zjawiska (tamże, 15 – tłum. JG). “Jeśli tworzenie relacji strukturalnych zostanie podjęte jednocześnie z tworzeniem kategorii opisu, istnieje możliwość zniekształcenia kategorii poprzez uwzględnienie relacji badacza do zjawiska oprócz rzeczywistego przedmiotu badań, jaką jest relacja między podmiotami a zjawiskiem” (Bowden, 2005, 16 – tłum. JG). W swoich badaniach, starałam się uwzględniać relacje wielokontekstowo, ujmując często te same wypowiedzi w innej perspektywie, czy odnosząc je do innego zagadnienia, które w moim odczuciu dana wypowiedź poruszała, czy to z uwagi na kontekst, czy też z uwagi na wieloaspektowość samej wypowiedzi bądź odniesienie do pozostałych odpowiedzi nauczyciela. Powiązania pomiędzy poszczególnymi kategoriami ujęłam w osobnych rozdziałach, nie mieszając rekonstruowanych znaczeń poszczególnych zagadnień, a patrząc na te powiązania odrębnie.

Marton (1986) określił cztery cechy kategorii opisu, stwierdzając że „[f]enomenografia dostarcza opisów relacyjnych (*relational*), empirycznych (*experiential*), zorientowanych na treść (*content-oriented*) i jakościowych (*qualitative*)” (tamże, 33). Badania fenomenograficzne wymagają od badaczy nie tylko identyfikacji i kategoryzacji różnych znaczeń, ale także skonstruowania „logicznie inkluzywnej struktury łączącej różne znaczenia” (Åkerlind, 2012, 116 – tłum. JG). Kategorie te

„ukonstytuowane przez badacza w celu reprezentowania różnych sposobów doświadczania zjawiska są zatem postrzegane jako reprezentujące ustrukturyzowany zbiór, „przestrzeń wyników”” (tamże – tłum. JG). „W literaturze często przyjmuje się, że daje to sposób holistycznego spojrzenia na zbiorowe ludzkie doświadczanie zjawisk, mimo że same zjawiska mogą być różnie postrzegane przez różnych ludzi i w różnych okolicznościach. Idealnie, wyniki reprezentują pełny zakres możliwych sposobów doświadczania danego zjawiska w tym konkretnym momencie dla populacji reprezentowanej przez próbę badawczą łącznie” (tamże – tłum. JG). Przyjmuje się, że „dla każdego zjawiska istnieje ograniczona liczba jakościowo różnych sposobów doświadczania tego zjawiska” (Reed, 2006, 3 – tłum. JG). Podejście to zakwestionował Säljö (1997) zarówno co do kwestii reprezentowania sposobów doświadczania, jak i zbiorowego jego obrazu.

„[J]akościowo różne sposoby doświadczania konkretnego zjawiska z reguły tworzą hierarchię”, której struktura może być zdefiniowana „w kategoriach rosnącej złożoności”, gdzie „różne sposoby doświadczania zjawiska można nawet postrzegać jako różne warstwy indywidualnych doświadczeń” (Marton, Booth, 2009[1997], 169 – tłum. JG). Biorąc pod uwagę stosunkowo niewielką próbę badawczą w badaniach fenomenograficznych przedstawionego systemu kategorii nie można uznać za wyczerpujący. Celem jest jednak to, aby był on „kompletny w tym sensie, że nic w zbiorowym doświadczeniu manifestującym się w badanej populacji nie pozostaje niewypowiedziane” (tamże – tłum. JG). Marton i Booth wskazali więc trzy “metodologicznie ugruntowane” kryteria jakości kategorii:

- poszczególne kategorie powinny pozostawać w wyraźnym związku z badanym zjawiskiem, tak aby każda kategoria mówiła nam coś odrębnego o konkretnym sposobie doświadczania tego zjawiska;
- kategorie muszą pozostawać ze sobą w logicznej relacji, która często jest hierarchiczna;
- system powinien być oszczędny (*parsimonious*), co oznacza, że należy wyjaśnić (*explicate*) jak najmniejszą, jak to tylko możliwe i uzasadnione, liczbę kategorii w

celu uchwycenia krytycznej różnorodności danych²²³ (Marton, Booth, 2009[1997], 169).

„[N]ie wystarczy po prostu określić zestawu jakościowo różnych kategorii, aby uzyskać rezultat fenomenograficzny. W rzeczywistości ważne są nie tyle kategorie *per se*, ile różnice i podobieństwa, które służą łączeniu i odróżnianiu jednej kategorii od drugiej, tj. struktura i znaczenie związane z kategoriami” (Reed, 2006, 3 – tłum. JG). Opisując doświadczenie za pomocą zestawu kategorii opisu, możliwe jest zarówno opisanie struktury doświadczenia²²⁴, jak i jego znaczenia²²⁵ (tamże). Struktura i znaczenie wzajemnie się przy tym przeplatają (Marton, Booth, 2009[1997], 121; Marton, Pong, 2005, 336).

W przypadku moich badań, zależało mi przede wszystkim na odmiennych koncepcjach rozumienia poszczególnych zagadnień, na ich wzajemnych różnicach i podobieństwach oraz wzajemnym ich przeplataniu. Szukałam logicznych relacji pomiędzy nimi, wyodrębniając je na podstawie dostrzeżonych podobieństw i różnic pomiędzy indywidualnymi koncepcjami znaczeń, nadawanymi przez nauczycieli badanym zagadnieniom. Chcąc zachować wymóg oszczędności, w przypadku roli nauczyciela, dokonałam wyodrębnienia kategorii wyższego rzędu, odchodząc od bezpośredniego opisu rozumienia badanego zagadnienia, na rzecz ukazania powiązań wyższego rzędu, w oparciu o dostrzeżony dyskurs uwikłania, obecny w wypowiedziach nauczycieli.

Ashworth i Lucas (2000) – mając na uwadze potrzebę zawieszenia własnych poglądów badacza - przestrzegają przed zbytnim pośpiechem w formowaniu kategorii opisu lub chęcią ich uporządkowania w schludną konstrukcję (tamże, 298). Zarówno „[o]pracowanie pytań i analiza odpowiedzi podczas wywiadu opierają się na analitycznych ramach struktury świadomości. Wywiad ma strukturę, którą można uzasadnić minimalizacją wpływu wcześniejszej wiedzy badacza na temat zjawiska” (Cope, 2004, 14 – tłum. JG). Odpowiedzi badanych analizować można pod kątem struktury ich świadomości. „Aspekty zjawiska będącego podstawą cytatu, na przykład,

²²³ „tj. zastosowanie minimalnej liczby kategorii, które w pełni opisują zróżnicowanie sposobów doświadczenia zjawiska. Wreszcie, każda kategoria musi całkowicie opisywać wyraźnie odmienny aspekt doświadczenia zjawiska, tj. każda kategoria opisu musi być jakościowo różna od pozostałych” (Reed, 2006, 3 – tłum. JG).

²²⁴ Aby czegoś doświadczyć, musimy to najpierw wyodrębnić z otoczenia (Reed, 2006, 3).

²²⁵ Wymagane tu jest ujrzenie fenomenu w jego kontekście sytuacyjnym, w którym on się znajduje (Reed, 2006, 3).

można analizować w kategoriach struktury świadomości. Kontemplując horyzont zewnętrzny można zadać pytania typu: „Jak wydzielić zjawisko z jego kontekstu, jeśli ten cytat ma mieć sens?”. Rozważając wewnętrzny horyzont można zadać pytania typu: „Jaki wymiar(y) różnorodności należy dostrzec, aby cytat miał sens?” (Cope, 2004, 14 – tłum. JG). Podejście to bardzo mi pomogło w dokonywaniu odpowiednich interpretacji, czy uświadomieniu sobie właściwych problemów. Daje ono też szansę na lepsze ustrukturyzowanie analizy, co z kolei wydaje się lepiej zabezpieczać kwestie jej wiarygodności dla czytelnika (tamże).

Opierając się na opisach Johna Bowdena i Eleanor Walsh (1994, 2000), Åkerlind (2012) przytoczyła różne podejścia do tworzenia kategorii opisu (i czytania transkryptów):

- „skupienie się na referencyjnych (znaczeniowych) lub strukturalnych składnikach kategorii opisu,
- skupienie się na aspektach „jak” lub „co” zjawiska,
- skupienie się na podobieństwach i różnicach w obrębie i pomiędzy kategoriami oraz transkrypcjami związanymi z poszczególnymi kategoriami,
- próba rozwiązania lub zrozumienia rozbieżności lub niespójności między interpretacjami różnych badaczy zaangażowanych w projekt,
- skupienie się na transkryptach z pogranicza i tych transkryptach, w których występują aspekty, które nie pasują do proponowanych kategorii opisu,
- szukanie implikacji dla wszystkich kategorii opisu, zmiany w którejkolwiek z kategorii,
- analizowanie wstępnej próbki transkryptów, które są następnie poddawane kolejnej interpretacji po analizie pozostałych,
- wybór fragmentów większego transkryptu, najlepiej ilustrujących obecne w nim znaczenia, usuwając te, które badacz uzna za nieistotne lub nieprzydatne,
- redukcja liczby wywiadów” (Åkerlind, 2012, 122 – tłum. JG).

W przypadku moich wywiadów skupiłam się na znaczeniowych składnikach kategorii opisu, uwzględniłam aspekty „jak lub „co” zjawiska poprzez łączenie kategorii we wspólnych grupach, skupiłam się na podobieństwach i różnicach w obrębie i

między kategoriami, wielokrotnie podchodziłam do analizy wstępnych próbek transkryptów bądź grup transkryptów, do których powracałam po analizie pozostałych. Wybierałam fragmenty transkryptów, które uznałam za najlepiej ilustrujące kompleksowość danego zagadnienia (jeden z nich umieściłam w Załączniku nr 3). Starłam się też uwzględnić wszystkie koncepcje znaczeń, pokazując płynność niektórych kategorii. Nie zredukowałam jednak liczby wywiadów. Z uwagi na wielość zagadnień, a także duże zróżnicowanie próby, nie wyczułam nasycenia po wspomianej w literaturze liczbie dwudziestu kilku wywiadów. Zastanawiałam się później (gdy już zdałam sobie sprawę z ogromu materiału), czy nie odrzucić kilku wywiadów, jednak przeprowadzona wstępna analiza ukazała tak bogatą różnorodność koncepcji znaczeń, że zdecydowałam się na dokonanie interpretacji całości zgromadzonego materiału. Niewątpliwie brakowało mi natomiast współpracy z innym badaczem, z którym mogłabym porównywać rozbieżności w interpretacjach. Z tego także względu zdecydowałam się na tak szczegółowe miejscami przedstawienie analizy wyników.

Zagadnieniem spornym jest natomiast to, czy przedmiotem analizy powinno być pole znaczeń, czyli zebrane, zdekontekstualizowane wypowiedzi badanych, odnoszące się do danego zagadnienia, czy też raczej poszczególne transkrypty jako całości. Dokonując własnej analizy postanowiłam zająć się obydwoma podejściami: kategorie opisu stworzyłam w oparciu o pole znaczeń, dodatkowo wykonałam analizę poszczególnych transkryptów jako całości przesłuchując je pod kątem zdecydowania wypowiedzi i położonych akcentów, aby przyjrzeć się, czy wynikną z tego jakieś dodatkowe wnioski, które nie zostały ujęte w analizie pola znaczeń. Decyzja o oparciu analizy o pole znaczeń została przeze mnie podjęta m.in. z uwagi na fakt, iż poszczególni badani relacjonowali odmienne znaczenia w stosunku do danego zjawiska, w zależności od momentu wywiadu, rodzaju pytania i poprzednich odpowiedzi, co jest zresztą opisanym w literaturze zjawiskiem (np. Åkerlind, 2012, 120 i n.).

Zwracając uwagę na brak możliwości wyspecyfikowania dokładnej techniki czy algorytmów dla celów badań fenomenograficznych Ference Marton (1986) przedstawia sposób postępowania od momentu zakończenia transkrypcji do wyłonienia kategorii opisu (tamże, 42-43). Pierwsza faza analizy według Martona „to rodzaj procedury selekcji opartej na kryteriach trafności” (tamże – tłum. JG) w trakcie której badacz wybiera i zaznacza wypowiedzi „uznane za interesujące dla danego pytania” (tamże – tłum. JG). Należy przy tym pamiętać o kontekście wypowiedzi, w którym zawarte może

być jej znaczenie. Analizowany fenomen powinien być interpretowany na podstawie wszystkich – zebranych od wszystkich badanych – cytatów do niego się odnoszących, tworzących pole opisu. Stanowi ono podstawę kolejnego, istotnego kroku w procesie analizy: badacz przenosi swoją uwagę z osób badanych na znaczenia zawarte w wyabstrahowanych cytatach. Zanikają różnice pomiędzy poszczególnymi badanymi na rzecz „pola znaczeń” odkrytego w danych. Każdy cytat rozpatrywany powinien być w dwóch kontekstach: wywiadu, z którego pochodzi oraz „pola znaczeń”, do którego przynależy (Marton, 1986, 43). „Interpretacja jest interaktywną procedurą, która rozgrywa się (*reverberates*) między tymi dwoma kontekstami” (tamże – tłum. JG). W efekcie tego procesu wypowiedzi - na podstawie ich podobieństwa - zebrane zostają w kategorie, które z kolei tworzone są na podstawie wzajemnych różnic. Proces ten przedstawia się następująco: „cytaty są sortowane w stosy, badane są przypadki graniczne, i ostatecznie dla każdej grupy jasno określone są atrybuty kryteriów. W ten sposób grupy cytatów są uporządkowane (*arranged*) i ponownie układane (*rearranged*), zawężone do kategorii, a ostatecznie zdefiniowane z jednej strony w odniesieniu do znaczeń podstawowych, z drugiej zaś przypadków granicznych. Każda kategoria jest zilustrowana cytatami z danych” (tamże – tłum. JG).

Różnica tego postępowania w porównaniu z tradycyjną analizą treści leży w dialektycznym wyodrębnianiu kategorii, do których przypisuje się (bądź nie) poszczególne wypowiedzi na podstawie ich ciągłego porównywania i zestawiania. W trakcie tego porównywania ustala się znaczenie samych kategorii. Marton wskazuje, że cały proces jest niezwykle czaso- i pracochłonny, wymaga ciągłego, interaktywnego dopasowywania, ponownego sprawdzania i dopasowywania, co jednak powinno doprowadzić do ustabilizowania się znaczeń (Marton, 1986, 43).

Shirley Booth (1993), przedstawiając opis analizy zebranych danych, podkreśliła istotność jednoczesnego zwracania uwagi na poszczególne odpowiedzi, jak i na ich złożoną całość (tamże, 188), nawiązując do faktu, iż badania fenomenograficzne zajmują się perspektywami drugiego rzędu (*second-order*), czyli doświadczeniami, rozumieniem samych badanych, a nie bezpośrednim badaniem świata zewnętrznego. Z tego też względu niezwykle ważne w jej ocenie są otwartość badacza na alternatywne wizje świata (tamże) i poszukiwanie interpretacji, które rzeczywiście oddają te wizje. Booth zaznacza także, że poszczególne wywiady nadają sobie wzajemnie znaczenie, a więc trzeba też na nie spojrzeć „jednocześnie – jako całość” (tamże – tłum. JG). Dla Alicji Korzenieckiej-

Bondar (2018) „[w]ypowiedź jednej osoby nie stanowiła jednostki analizy, gdyż zawartych w niej mogło być wiele koncepcji tego samego zjawiska” (tamże, 92).

Sjöström i Dahlgren (2002), powołując się na Dahlgrena i Margaretę Fallsberg (1991), zaproponowali siedem metodologicznych kroków analizy danych:

- zapoznanie się (*familiarization*) z materiałem empirycznym, poprzez czytanie transkryptów (także w celu poprawienia ewentualnych w nich błędów);
- kompilacja (*compilation*) odpowiedzi wszystkich badanych w odniesieniu do danego pytania – najważniejszym zadaniem jest tu identyfikacja najistotniejszych elementów odpowiedzi;
- kondensacja (*condensation*) lub redukcja poszczególnych odpowiedzi w celu znalezienia kluczowych jej fragmentów;
- wstępne grupowanie (*grouping*) lub klasyfikacja podobnych odpowiedzi;
- wstępne porównanie (*comparison*) kategorii, w czasie którego badacz stara się ustalić granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami;
- nazwanie (*naming*) kategorii celem podkreślenia ich istoty;
- porównanie kontrastujące (*contrastive comparison*) zawierające opis unikalnego charakteru każdej kategorii oraz podobieństw między nimi. (Sjöström, Dahlgren, 2002, 341 – tłum. JG)²²⁶.

Mój proces analizy przebiegał iteracyjnie, uwzględniając podejście Åkerlind (2012, 2005b), która poruszyła niezwykle ważną kwestię radzenia sobie z ogromną ilością danych generowanych w badaniach fenomenograficznych (Åkerlind, 2005a). Przyglądałam się danym z różnych perspektyw, dokonując początkowo podziału całości na mniejsze (lecz niezmnijające integralności całości), dające się objąć umysłem części. Takie fokusowanie się na różnych zagadnieniach umożliwiło mi jednocześnie lepsze ich „naświetlenie” prowadzące też do lepszego rozumienia i wyjaśnienia całości. To podejście było dla mnie wyjściowe, tak bowiem rozpoczęłam swoją analizę danych.

²²⁶ Podobne kroki analizy materiału empirycznego przedstawiła też Męczkowska (2002, 46-46), uwzględniające: zapoznanie się z całością materiału, kondensację, porównanie, grupowanie, artykulację, nazwanie koncepcji.

3.1.3.4. Fazy postępowania badawczego w analizie danych

Analiza danych w badaniach jakościowych rzadko jest procesem wyodrębnionym od ich zbierania i pisania raportu, są to bowiem czynności ze sobą powiązane i wzajemnie się uzupełniające. Proces analizy jest często iteracyjny i refleksyjny - rozwija się w czasie i polega na ciągłym przemieszczaniu się w tą i z powrotem między poszczególnymi fazami całego badania. Biorąc pod uwagę powyższe zasady i podejścia do analizy, etapy mojego postępowania badawczego w analizie danych przedstawiłam poniżej i przedstawiłam je na Rysunkach 7 – 15. Zamieszczone rysunki mają na celu zilustrowanie poszczególnych etapów procesu analizy, a nie szczegółów w nich zawartych, stąd część z nich nie jest do końca czytelna. Analiza danych przebiegała następująco:

Pierwszą fazą było zapoznanie się z całością materiału empirycznego. Przeczytałam w tym celu wszystkie wywiady. Na tym etapie zastanawiałam się też nad własnymi przed-koncepcjami, co opisałam już wyżej. Dostrzegłam różnicowanie rozumienia pojęć będących przedmiotem badania oraz odmienne sylwetki nauczycieli, którzy charakteryzowali się innym spojrzeniem na edukację.

Drugą fazą była kompilacja (wszystkich) wypowiedzi odnoszących się do danego zagadnienia w osobnych komórkach tabeli (Rysunek nr 7) i identyfikacja najistotniejszych elementów poszczególnych wypowiedzi, które uznałam za ważne i interesujące dla danego zagadnienia. Zaznaczałam je odmiennymi kolorami (bez stosowania kodu kolorystycznego – Rysunek nr 8).

Czym jest poznanie	Jak łączy się z procesem uczenia	Proces uczenia się	Powiązanie uczenia się z nauczaniem	Rola nauczyciela	Wpływ nauczyciela	
ciekawość i otwartość na nowe bodźce i chęć rozwoju [rozwoju? jakiego?] [a jaki ma związek takie poznanie jak poznanie wpływa na rozwój] Moim zdaniem wpływa na to tak że jeżeli coś poznajemy to kształtujemy się. Przede wszystkim poznanie dla mnie jest ciekawością. Jeżeli jesteśmy ciekawi czegoś/kwś to poznajemy, jeżeli jesteśmy przekonani że już nic nie jesteśmy w stanie zrobić z naszą osobowością, z naszym światem to wówczas poznania bo mamy odpowiedź na wszystkie pytania. 10) Natomiast jeżeli chcemy	z uczeniem się w takim razie! No właśnie... Czym jest uczenie się: czy to jest tylko proces nabywania pewnych umiejętności w danym zakresie, na przykład językowych, czy to również jest pewien pretekst do tego żeby rozwijać... znaczy powiem tak z mojego doświadczenia: jeżeli prowadzi się zajęcia z ludźmi, ma się grupę osób które w większości chcą przychodzić na te kursy. No bo to jednak jest sprawa komercyjna, więc tutaj rynek definiuje zasadność tego na nich: dlaczego oni twoim zdaniem nie uczą. No bo się nie starają, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciekawiło bo powiedział że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? druga osoba] jeżeli tutaj wrócimy do oświaty No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłamać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcje, jeżeli uczeń jest zdolny to sobie	polega uczenie] no od tego zaczęliśmy Przede wszystkim No ja mogę mówić na temat języka – na tym, żeby nauczyć pewnych kompetencji. Jeżeli mówimy ogólnie to nie wiem. Ja mam po prostu nauczyć języka. No i staram się [i powiedziałeś coś takiego że oni nie uczą, w odniesieniu do nich, To może na chwilkę spróbujmy zmienić tą perspektywę właśnie na nich: dlaczego oni twoim zdaniem nie uczą. No bo się nie starają, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciekawiło bo powiedział że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? druga osoba] jeżeli tutaj wrócimy do oświaty No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłamać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcje, jeżeli uczeń jest zdolny to sobie	uczyni] jako dzieci czy jako dorośli [a jako dziecko i jako dorośli] jako dziecko? No ja też nie jestem w stanie powiedzieć to za dziecko. Ja mogę powiedzieć o sobie jako dziecko Uczyłem się bo musiałem. No musiałem iść do szkoły. Sam się okazywało że były rzeczy które mnie bardziej interesowały lub mniej. Jeżeli mówimy o szkole teraz no tutaj dziecko musi, potem oczywiście to jest inaczej, potem nawiązujemy relację z kolegami z klasą i tak dalej i z nauczycielami. Uczymy się też, drugi proces jest taki, że uczymy się z życia jakoś. ale to już jest immanentne jakieś takie. Uczymy się bo tak zostaliśmy zaprogramowani że przyswajamy no mamy taką zdolność: nawet o tym nie wiedząc że się uczymy. I to też jest właśnie kwestia żeby tak uczyć żeby, czasami, żeby ta osoba którą uczymy żeby nie wiedziała że się uczy, a żeby efekt był. To też jest taka sprawa żeby pokazać że nauka to też jest... w taki sposób żeby nie czuć było że się uczy ta osoba, a to jest często pejoratywnie kojarzy "muszę się	przychodzą do pana, ze względu na to że jest to szkoła komercyjna To przychodzi No nie wiem bo chcę, bo mam jakąś tam potrzebę; Ale czy to tak zawsze jest że to oni chcą czy to może czasami ich rodzice chcą? No tak to jeżeli mówimy o dzieciach to zawsze jest rodzic prawda. natomiast tutaj jest sprawa rynku tak naprawdę, jeżeli to dziecko nie będzie chciało chodzić to przestanie chodzić nikt go nie zmusi. poza tym ten proces jest długoterminowy, jeżeli nasi uczniowie chodzą po 8 lat na przykład, nawet więcej bo do matury, od pierwszej klasy do matury to wówczas jest tak że ta rotacja jest niska, więc to jest niemożliwe żeby rodzice cały czas zmuszał. Oczywiście na początku tak ale powiem tak jeżeli ktoś nie chce chodzić to przedyj czy później się wypisze. A moim zadaniem jest... oczywiście nie wszystkich, nie też kosztów jakby mojego profilu, natomiast wykreowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć żeby chcieli się. Zawsze edukacja jest czymś trudnym. Nauczyć że możemy ich nauczyć. Proszę powiedzieć co w tym momencie pani miała na myśli pod tymi słowami] przedkazać przykłady, pokazać przykłady przekazać wiedzę stworzyć grunt do tego żeby oni zaczęli się czuć coraz pewniej i chcieli - mieli ochotę pójść o krok dalej albo o krok w bok bo to też to nie zawsze tak musi być mówiąc krok w bok mam na myśli że nie każda lekcja musi wnieść nową dawkę grammatyki, słownictwa, bo samo posługiwanie się tym co już teraz mamy to jest znakomita nauka i to przedziwny sposób moim	fajnego że według pana nauczyciel ma taką rolę służebną, mógłby pan to rozwinąć trochę, służebną jak] w tym znaczeniu że ja tam jestem jako osoba która ma nauczyć moich uczniów tych kompetencji językowych o które chodzi więc ja tutaj, moje zadanie jest, ja pracuję w szkole komercyjnej więc moje zadanie jest takie żeby dostarczyć im tego produktu go który oni przysłał, czyli tutaj to jest jedna sprawa oczywiście, to pomijając te relacje międzyludzkie ale żeby oni się efektywnie czegoś nauczyli, czyli ja tutaj muszę dbać o to żeby, i to obójcie czy ja to lubię Czy nie lubię, to kompletnie nie ma znaczenia to jest po prostu sprawa związana ze zwykłą przyzwyczajnością zawodową: jeżeli ja się podejmuję danego zadania to ja muszę to wykonać po prostu wykonam tak najlepiej żeby te osoby były zadowolone zełbym ja również był zadowolony z tego że przygotowałem się to jest po	oczekujesz po swojej pracy, jakich skutków] oczekuję tego żeby nie był zmęczonym psychicznie. Co daje mi tutaj ja pracuję No bo ja jestem niezależny, czyli nie muszę wchodzić w relacje, takie te poboczne które często w pracy są najgorszymi relacjami, czyli relacje współpracowników, w grupie. I to psychicznie może wykończyć i to zupełnie nie związane z pracą, czego ja oczekuję od pracy, oczekuję tak naprawdę tego żeby być rzetelnym, żeby mieć takie poczucie przyzwyczajenia. No oczywiście oczekuję tego żeby ta praca przynosiła mi finansową gratyfikację, No bo to po to robisz tak naprawdę i też żeby nie była jakimiś przekleństwem [A skutków jeśli chodzi o dzieciaki, to są to jakieś oczekiwania, jakie masz] no zawsze jest miło jeżeli widzi się że coś tam... no to są dwa pola, jeżeli mówimy o tym edukacyjnym to swojej pracy] zadawanie w postaci takiej, że będzie widział mnie będą się uśmiechać i będzie z nich płynęła dobra energia. Ale nie ukrywam też że jestem nastawiona i lubię być nastawiona na sukces w takiej postaci, że odbiora tego co ja robię wie czuje, że coś wartościowego w swojej oczywiście ocenie zrobił i że uczynił ten krok naprzód. Myślę że takie jest założenie tego co ja robię, tego w dołnym kierunku takie spotkanie zmierzają się kula bo jeżeli jest dobrze jest sympatycznie mówimy o angielskim, czy mówimy o
poznanie, jak Pani coś poznaje] Wzrokiem, słuchem, węchem, dotykem smakiem jeżeli chodzi o ludzi zdecydowanie kontaktem, rozmową, spotkaniem [a jeśli chodzi o jakiejś zagadnienia albo przedmioty] [a jeśli chodzi o jakiejś zagadnienia albo przedmioty] Czytam, słucham, porównuję analizuję, zgłębiam Jeżeli nie rozumiem czegoś przynam	procesem uczenia się to czy w jakikolwiek sposób łączy się to pani i jak] w rozumieniu takim że odkrywam coś, tak? [nie wiem] no że zdobywam nową wiedzę, nowe umiejętności. Przy czym ja jestem taką osobą która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie obszary które mnie nie interesują i to jest 15 rok życia... dlatego byliby tak mnie się wydaje ale to znowu subiektywna podejście, żebyśmy uczyli się po to żeby	się uczymy] (śmiesz) dobre pytanie znowu dla ciekawości życia, dla zaspokojenia ciekawości życia. Chciałbym myśleć że na początkowym etapie. Uczymy się bo tak trzeba. Uczymy się, bo żyjemy w miejscu gdzie jest to obywatelnie do którego roku życia Przepaszam że nie jestem przygotowana teraz nie wiem czy to jest 15 rok życia... dlatego byliby tak mnie się wydaje ale to znowu subiektywna podejście, żebyśmy uczyli się po to żeby	rozróżnia czy mówi się o nauczaniu i mówić się o uczeniu się jakie widzi pani ewidentnie zalecenia pomiędzy tymi dwoma procesami] między nauczaniem a uczeniem się? [tak] No ja widzę to tak że nauczanie leży po stronie nauczyciela a uczenie się po stronie ucznia. Natomiast bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego go ja to będę jak mantrę powtarzać: otwarty i chęć i zainteresowanie w coś, co z mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przygotowanie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje z mojego punktu	nauczyć że możemy ich nauczyć. Proszę powiedzieć co w tym momencie pani miała na myśli pod tymi słowami] przedkazać przykłady, pokazać przykłady przekazać wiedzę stworzyć grunt do tego żeby oni zaczęli się czuć coraz pewniej i chcieli - mieli ochotę pójść o krok dalej albo o krok w bok bo to też to nie zawsze tak musi być mówiąc krok w bok mam na myśli że nie każda lekcja musi wnieść nową dawkę grammatyki, słownictwa, bo samo posługiwanie się tym co już teraz mamy to jest znakomita nauka i to przedziwny sposób moim	całości to całościowo miała pani opisać rolę nauczyciela w czym ona leży na czym ona polega] polega na tym, żeby ludzie chcieli do nas wracać żeby te zajęcia... spotkania... zajęcia zaczynały i kończyły się uśmiechem dzięki czemu... no i oczywiście wartość dodana... no bo to jest jakby nie patrzeć też istota zajęć - atmosfera na zajęciach jest niezwykle ważnym warunkiem tego, że w dobrym kierunku takie spotkanie zmierzają się kula bo jeżeli jest dobrze jest sympatycznie	

Rysunek nr 7 – Fazy postępowania badawczego. Kompilacja wypowiedzi.

Czym jest poznanie	Jak łączy się z procesem uczenia	Proces uczenia się	Powiązanie uczenia się z nauczaniem	Rola nauczyciela	Wpływ nauczyciela	
ciekawość i otwartość na nowe bodźce i chęć rozwoju [rozwoju? jakiego?] Jaskółki, perennantno, duchowego też intelektualnego	z uczeniem się w takim razie? No właśnie... Czym jest uczenie się? czy to jest tylko... w pewnych umiejętności w danym zakresie, na przykład językowych, czy to również jest pewien protekt od tego żeby rozwijać... znaczy powiem tak z naszego doświadczenia: ten uczeń, który się uczy z ludźmi, ma się grupę osób które w większości chcą przychodzić na te kursy. No bo to jednak jest sprawa komercyjna, więc tutaj rynek definiuje zasadność tego istnienia danej placówki, danej szkoły, to zawsze jest ta relacja między ludźmi. I to jest wzajemne poznananie się również. Jeżeli tutaj mówimy o sprawie edukacji to poznananie grupy jako takiej i każda grupa działa inaczej i uczenie się wzajemnie poprzez te relacje, też dostosowanie odpowiednich metod, to jest Show taka lekcia to jest Show. Czyli po prostu musimy się przygotować, też oszacować drugą osobę, żeby móc ją zaciękwiać. Nie można wystrahować tego, czyli też nauki języka angielskiego powiedzieć	polega uczeniu się no od tego zaczęliśmy przede wszystkim. Na jakiegoś rodzaju temat języka – na tym, żeby nauczyć pewnych kompetencji. Jeżeli mówimy ogólnie to nie wiem. Ja mam po prostu nauczycielka. No i staram się [powiedziałeś coś takiego że oni nie uczą, w odniesieniu do nich. To może na chwilę srobujemy zmienić ta perspektywę właśnie na nich: dlaczego oni twierdzą że nie uczą. No bo nie są starszą, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciękwiało bo powiedziałeś że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? drugą osobą? jeżeli tutaj wrócimy do owiały No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłutymać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcie. Jeżeli uczeń jest zdolny to sobie poradzi natomiast przeciętna się uczy. [i śmiech] dobre pytanie znovu dla ciekawości życia, dla zaspokojenia ciekawości życia. Chciał myśleć że na początku etapie. Uczymy się po tak trzeba. Uczymy się, bo zjemy umiejętności. Przy czym ja jestem także osobą która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie rzeczy gdzie trzeba mieć wiedzę i nie jest tak że ktoś mi w móWdz czy przekona mnie że trzeba o tym wiedzieć że warto o tym wiedzieć ponieważ ja na przykład zajmuję się	uczynmy jako dzieci czy jako dorosli jako dziecko? No ja też nie jestem w stanie powiedzieć to sobie jako dziecko. Uczeń się bo musiałem. No musiałem iść do szkoły. Sam się okazywało że były rzeczy które mnie bardziej interesowały lub mniejsze. Jeżeli mówimy o szkole teraz no tutaj dziecko musi. potem oczywiście jest inaczej. potem nawiązujemy relacje z kolegami z klasą i tak dalej i z nauczycielami. Uczymy się też, drugi proces jest taki, że uczymy się z życia jakoś. ale to już jest immanentne jakiś takie. Uczymy się bo tak zostaliśmy zaprogramowani że przyswajamy no mamy taką zdolność. nawet o tym nie musimy wiedzieć że się uczymy. I to jest właśnie kwestia żeby tak uczyć żeby, czasami, żeby ta osoba którą uczymy żeby nie wiedziała że się uczy, a żeby efekt był. to jest jak tak sprawa żeby pokazać że nauka to też jest... w taki sposób żeby nie czuć by było że się uczy ta osoba, to się często pepratorywne kojarzy "muszę się czegoś nauczyć" – tak ale nie w taki sposób! nauczyciel czyli mówić się o nauczaniu i mówić się o uczeniu się jakie widzi pani ewentualne zależności pomiędzy tymi dwoma procesami? między nauczaniem a uczeniem się? tak! No ja widzę to tak że nauczanie leży po stronie nauczyciela a uczenie się po stronie ucznia. natomiast bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego tego to będzie jak marzyć powtarzać: otwarci umysł i chęć, zainteresowanie w co, o co i mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przemyślenie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje z punktu	przychodzą do pana, ze względu na to że jest to szkoła komercyjna To wszystko nie chodzi o chęć, bo mam jakąś tam potrzebę. Ale czy to tak zawsze jest że to oni chcą czy może czasami ich rodzice chcą? No tak to jeżeli mówimy o dzieciach to zawsze jest rodzic prawda. natomiast tutaj jest sprawa rynku tak naprawdę, jeżeli to dziecko nie będzie chciało chodzić to przestanie chodzić nikt go nie zmusi. poza tym ten proces jest długoterminowy, jeżeli nasi uczniowie chodzą po 8 lat na przykład, nawet więcej bo do matury, od pierwszej klasy do matury to wówczas jest tak że ta rotacja jest niła. więc to jest niemożliwe żeby rodzic cały czas zmuszał. Oczywiście na początku tak, ale powiem tak jeżeli ktoś nie chce chodzić to prędzej czy później się wypisze. A moim zadaniem jest... oczywiście nie wszystkich, nie też kosztów jakiegoś mojego profilu, natomiast wykrowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć żeby chciało się. Zawsze edukacja jest czymś trudnym.	rola nauczyciela fajnego że według pana nauczyciel ma taką rolę służebną, mógłby pan to rozwinąć trochę, służebną rolę? w tym znaczeniu że ja tam jestem jako osoba która ma nauczyć moich uczniów tych kompetencji językowych o które chodzi więc ja tutaj, moje zadanie jest, ja pracuję w szkole komercyjnej więc moje zadanie jest takie żeby dostarczyć im tego produktu po który oni przyszli, czyli tutaj to jest jedna sprawa oczywiście, to pomagając te relacje między ludźmi ale żeby oni się efektywnie czegoś nauczyli, czyli ja tutaj muszę dbać o to żeby... i to obójtnie czy ja to lubię Czy nie lubię, to kompletnie nie ma znaczenia to jest po prostu sprawa związana ze zwykłą przyzwyczajoną zawodową: jeżeli ja się podejmuję danego zadania to ja muszę to wykonać po prostu wykonać tak najlepiej żeby te osoby były zadowolone i żeby ja też był zadowolony z tego że przygotowałem się to jest po	oczekujesz po swojej pracy, jakich skutków? co do tego żeby nie był emocyjnym przychodem. Co daje mi tutaj ta praca No bo ja jestem niezadowolony, żeby mieć wchodzić w relacje, takie te poboczne które często w pracy są nagorszymi relacjami, czyli relacje podopiecznymi, w grupie, i to psychicznie może wykorzystać i to zupełnie nie związane z pracą, czego oczekuję od pracy, oczekuję tak naprawdę tego żeby być zrelaxym, żeby mieć takie poczucie przyzwyczajoności. No oczywiście oczekuję tego żeby ta praca przynosiła mi finansową gratyfikację, No bo to po to robię tak naprawdę i też żeby nie była jakimś przekleństwem [A skutków jeśli chodzi o dzieciaki, to są to jakieś oczekwania, jakieś masz] No zawsze jest miło jeżeli widzę że coś tam... no to są dwa pola, jeżeli mówimy o tym edukacyjnym to miło jest jeżeli się to dziecko czegoś
10. Namiaszt jest coś poznać? Wzrokem, słuchem, węchem, dotykem smakiem: jeśli chodzi o ludzi zdecydowanie kontaktem, rozmową, spotkaniem [a jeśli chodzi o jakieś przedmioty albo wiedzę?] Czytam, słucham, porównuję analizuję, zgłębiam wiedzy i rozumien czegoś przyznam	procesem uczenia się to czy w jakikolwiek sposób łączy się to z jakimś światem to wówczas nie jesteśmy ciekawo poznania bo mamy odpowiedź na wszystkie pytania. Namiaszt jest chęć poznać? w bogobstwie ten nasz był.	jak mam po prostu naukę języka, wrócimy do słownictwa wyłutymać pewne rzeczy, jeżeli mówimy ogólnie to nie wiem. Ja mam po prostu nauczycielka. No i staram się [powiedziałeś coś takiego że oni nie uczą, w odniesieniu do nich. To może na chwilę srobujemy zmienić ta perspektywę właśnie na nich: dlaczego oni twierdzą że nie uczą. No bo nie są starszą, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciękwiało bo powiedziałeś że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? drugą osobą? jeżeli tutaj wrócimy do owiały No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłutymać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcie. Jeżeli uczeń jest zdolny to sobie poradzi natomiast przeciętna się uczy. [i śmiech] dobre pytanie znovu dla ciekawości życia, dla zaspokojenia ciekawości życia. Chciał myśleć że na początku etapie. Uczymy się po tak trzeba. Uczymy się, bo zjemy umiejętności. Przy czym ja jestem także osobą która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie rzeczy gdzie trzeba mieć wiedzę i nie jest tak że ktoś mi w móWdz czy przekona mnie że trzeba o tym wiedzieć że warto o tym wiedzieć ponieważ ja na przykład zajmuję się	nauczyciel czyli mówić się o nauczaniu i mówić się o uczeniu się jakie widzi pani ewentualne zależności pomiędzy tymi dwoma procesami? między nauczaniem a uczeniem się? tak! No ja widzę to tak że nauczanie leży po stronie nauczyciela a uczenie się po stronie ucznia. natomiast bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego tego to będzie jak marzyć powtarzać: otwarci umysł i chęć, zainteresowanie w co, o co i mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przemyślenie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje z punktu	nie musiałem żeby rodzic cały czas zmuszał. Oczywiście na początku tak... moim zadaniem jest... oczywiście nie wszystkich, nie też kosztów jakiegoś mojego profilu, natomiast wykrowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć żeby chciało się. Zawsze edukacja jest czymś trudnym.	tego produktu po który oni przyszli. Pomagając te relacje między ludźmi, ale żeby oni się efektywnie czegoś nauczyli, czyli ja tutaj muszę dbać o to żeby... i to obójtnie czy ja to lubię Czy nie lubię, to kompletnie nie ma znaczenia to jest po prostu sprawa związana ze zwykłą przyzwyczajoną zawodową: jeżeli ja się podejmuję danego zadania to ja muszę to wykonać po prostu wykonać tak najlepiej żeby te osoby były zadowolone i żeby ja też był zadowolony z tego że przygotowałem się to jest po	
10. Namiaszt jest coś poznać? Wzrokem, słuchem, węchem, dotykem smakiem: jeśli chodzi o ludzi zdecydowanie kontaktem, rozmową, spotkaniem [a jeśli chodzi o jakieś przedmioty albo wiedzę?] Czytam, słucham, porównuję analizuję, zgłębiam wiedzy i rozumien czegoś przyznam	procesem uczenia się to czy w jakikolwiek sposób łączy się to z jakimś światem to wówczas nie jesteśmy ciekawo poznania bo mamy odpowiedź na wszystkie pytania. Namiaszt jest chęć poznać? w bogobstwie ten nasz był.	jak mam po prostu naukę języka, wrócimy do słownictwa wyłutymać pewne rzeczy, jeżeli mówimy ogólnie to nie wiem. Ja mam po prostu nauczycielka. No i staram się [powiedziałeś coś takiego że oni nie uczą, w odniesieniu do nich. To może na chwilę srobujemy zmienić ta perspektywę właśnie na nich: dlaczego oni twierdzą że nie uczą. No bo nie są starszą, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciękwiało bo powiedziałeś że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? drugą osobą? jeżeli tutaj wrócimy do owiały No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłutymać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcie. Jeżeli uczeń jest zdolny to sobie poradzi natomiast przeciętna się uczy. [i śmiech] dobre pytanie znovu dla ciekawości życia, dla zaspokojenia ciekawości życia. Chciał myśleć że na początku etapie. Uczymy się po tak trzeba. Uczymy się, bo zjemy umiejętności. Przy czym ja jestem także osobą która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie rzeczy gdzie trzeba mieć wiedzę i nie jest tak że ktoś mi w móWdz czy przekona mnie że trzeba o tym wiedzieć że warto o tym wiedzieć ponieważ ja na przykład zajmuję się	nauczyciel czyli mówić się o nauczaniu i mówić się o uczeniu się jakie widzi pani ewentualne zależności pomiędzy tymi dwoma procesami? między nauczaniem a uczeniem się? tak! No ja widzę to tak że nauczanie leży po stronie nauczyciela a uczenie się po stronie ucznia. natomiast bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego tego to będzie jak marzyć powtarzać: otwarci umysł i chęć, zainteresowanie w co, o co i mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przemyślenie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje z punktu	nie musiałem żeby rodzic cały czas zmuszał. Oczywiście na początku tak... moim zadaniem jest... oczywiście nie wszystkich, nie też kosztów jakiegoś mojego profilu, natomiast wykrowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć żeby chciało się. Zawsze edukacja jest czymś trudnym.	tego produktu po który oni przyszli. Pomagając te relacje między ludźmi, ale żeby oni się efektywnie czegoś nauczyli, czyli ja tutaj muszę dbać o to żeby... i to obójtnie czy ja to lubię Czy nie lubię, to kompletnie nie ma znaczenia to jest po prostu sprawa związana ze zwykłą przyzwyczajoną zawodową: jeżeli ja się podejmuję danego zadania to ja muszę to wykonać po prostu wykonać tak najlepiej żeby te osoby były zadowolone i żeby ja też był zadowolony z tego że przygotowałem się to jest po	

Rysunek nr 8 - Fazy postępowania badawczego. Identyfikacja najistotniejszych elementów.

W osobnej tabeli próbowałam rozróżnić odrębne konteksty zewnętrzne, oddzielając je kolorami (Rysunek nr 9), aby spojrzeć na wypowiedzi w trochę innym kontekście i upewnić się, że wyodrębniłam wszystkie odpowiednie odpowiedzi nauczycieli, odnoszące się do danego zagadnienia.

Czym jest poznanie	Jak łączy się z procesem uczenia	Proces uczenia się	Powiązanie uczenia się z nauczaniem	Rola nauczyciela	Wpływ nauczyciela
chcę rozwoju - Jaskółki, perennantno, duchowego też intelektualnego	z uczeniem się w takim razie? No właśnie... Czym jest uczenie się? czy to jest tylko... w pewnych umiejętności w danym zakresie, na przykład językowych, czy to również jest pewien protekt od tego żeby rozwijać... znaczy powiem tak z naszego doświadczenia: ten uczeń, który się uczy z ludźmi, ma się grupę osób które w większości chcą przychodzić na te kursy. No bo to jednak jest sprawa komercyjna, więc tutaj rynek definiuje zasadność tego istnienia danej placówki, danej szkoły, to zawsze jest ta relacja między ludźmi. I to jest wzajemne poznananie się również. Jeżeli tutaj mówimy o sprawie edukacji to poznananie grupy jako takiej i każda grupa działa inaczej i uczenie się wzajemnie poprzez te relacje, też dostosowanie odpowiednich metod, to jest Show taka lekcia to jest Show. Czyli po prostu musimy się przygotować, też oszacować drugą osobę, żeby móc ją zaciękwiać. Nie można wystrahować tego, czyli też nauki języka angielskiego powiedzieć	polega uczeniu się no od tego zaczęliśmy przede wszystkim. Na jakiegoś rodzaju temat języka – na tym, żeby nauczyć pewnych kompetencji. Jeżeli mówimy ogólnie to nie wiem. Ja mam po prostu nauczycielka. No i staram się [powiedziałeś coś takiego że oni nie uczą, w odniesieniu do nich. To może na chwilę srobujemy zmienić ta perspektywę właśnie na nich: dlaczego oni twierdzą że nie uczą. No bo nie są starszą, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciękwiało bo powiedziałeś że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? drugą osobą? jeżeli tutaj wrócimy do owiały No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłutymać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcie. Jeżeli uczeń jest zdolny to sobie poradzi natomiast przeciętna się uczy. [i śmiech] dobre pytanie znovu dla ciekawości życia, dla zaspokojenia ciekawości życia. Chciał myśleć że na początku etapie. Uczymy się po tak trzeba. Uczymy się, bo zjemy umiejętności. Przy czym ja jestem także osobą która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie rzeczy gdzie trzeba mieć wiedzę i nie jest tak że ktoś mi w móWdz czy przekona mnie że trzeba o tym wiedzieć że warto o tym wiedzieć ponieważ ja na przykład zajmuję się	uczynmy jako dzieci czy jako dorosli jako dziecko? No ja też nie jestem w stanie powiedzieć to sobie jako dziecko. Uczeń się bo musiałem. No musiałem iść do szkoły. Sam się okazywało że były rzeczy które mnie bardziej interesowały lub mniejsze. Jeżeli mówimy o szkole teraz no tutaj dziecko musi. potem oczywiście jest inaczej. potem nawiązujemy relacje z kolegami z klasą i tak dalej i z nauczycielami. Uczymy się też, drugi proces jest taki, że uczymy się z życia jakoś. ale to już jest immanentne jakiś takie. Uczymy się bo tak zostaliśmy zaprogramowani że przyswajamy no mamy taką zdolność. nawet o tym nie musimy wiedzieć że się uczy. I to jest właśnie kwestia żeby tak uczyć żeby, czasami, żeby ta osoba którą uczymy żeby nie wiedziała że się uczy, a żeby efekt był. to jest jak tak sprawa żeby pokazać że nauka to też jest... w taki sposób żeby nie czuć by było że się uczy ta osoba, to się często pepratorywne kojarzy "muszę się czegoś nauczyć" – tak ale nie w taki sposób! nauczyciel czyli mówić się o nauczaniu i mówić się o uczeniu się jakie widzi pani ewentualne zależności pomiędzy tymi dwoma procesami? między nauczaniem a uczeniem się? tak! No ja widzę to tak że nauczanie leży po stronie nauczyciela a uczenie się po stronie ucznia. natomiast bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego tego to będzie jak marzyć powtarzać: otwarci umysł i chęć, zainteresowanie w co, o co i mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przemyślenie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje z punktu	rola nauczyciela fajnego że według pana nauczyciel ma taką rolę służebną, mógłby pan to rozwinąć trochę, służebną rolę? w tym znaczeniu że ja tam jestem jako osoba która ma nauczyć moich uczniów tych kompetencji językowych o które chodzi więc ja tutaj, moje zadanie jest, ja pracuję w szkole komercyjnej więc moje zadanie jest takie żeby dostarczyć im tego produktu po który oni przyszli, czyli tutaj to jest jedna sprawa oczywiście, to pomagając te relacje między ludźmi ale żeby oni się efektywnie czegoś nauczyli, czyli ja tutaj muszę dbać o to żeby... i to obójtnie czy ja to lubię Czy nie lubię, to kompletnie nie ma znaczenia to jest po prostu sprawa związana ze zwykłą przyzwyczajoną zawodową: jeżeli ja się podejmuję danego zadania to ja muszę to wykonać po prostu wykonać tak najlepiej żeby te osoby były zadowolone i żeby ja też był zadowolony z tego że przygotowałem się to jest po	oczekujesz po swojej pracy, jakich skutków? co do tego żeby nie był emocyjnym przychodem. Co daje mi tutaj ta praca No bo ja jestem niezadowolony, żeby mieć wchodzić w relacje, takie te poboczne które często w pracy są nagorszymi relacjami, czyli relacje podopiecznymi, w grupie, i to psychicznie może wykorzystać i to zupełnie nie związane z pracą, czego oczekuję od pracy, oczekuję tak naprawdę tego żeby być zrelaxym, żeby mieć takie poczucie przyzwyczajoności. No oczywiście oczekuję tego żeby ta praca przynosiła mi finansową gratyfikację, No bo to po to robię tak naprawdę i też żeby nie była jakimś przekleństwem [A skutków jeśli chodzi o dzieciaki, to są to jakieś oczekwania, jakieś masz] No zawsze jest miło jeżeli widzę że coś tam... no to są dwa pola, jeżeli mówimy o tym edukacyjnym to miło jest jeżeli się to dziecko czegoś
10. Namiaszt jest coś poznać? Wzrokem, słuchem, węchem, dotykem smakiem: jeśli chodzi o ludzi zdecydowanie kontaktem, rozmową, spotkaniem [a jeśli chodzi o jakieś przedmioty albo wiedzę?] Czytam, słucham, porównuję analizuję, zgłębiam wiedzy i rozumien czegoś przyznam	procesem uczenia się to czy w jakikolwiek sposób łączy się to z jakimś światem to wówczas nie jesteśmy ciekawo poznania bo mamy odpowiedź na wszystkie pytania. Namiaszt jest chęć poznać? w bogobstwie ten nasz był.	jak mam po prostu naukę języka, wrócimy do słownictwa wyłutymać pewne rzeczy, jeżeli mówimy ogólnie to nie wiem. Ja mam po prostu nauczycielka. No i staram się [powiedziałeś coś takiego że oni nie uczą, w odniesieniu do nich. To może na chwilę srobujemy zmienić ta perspektywę właśnie na nich: dlaczego oni twierdzą że nie uczą. No bo nie są starszą, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciękwiało bo powiedziałeś że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? drugą osobą? jeżeli tutaj wrócimy do owiały No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłutymać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcie. Jeżeli uczeń jest zdolny to sobie poradzi natomiast przeciętna się uczy. [i śmiech] dobre pytanie znovu dla ciekawości życia, dla zaspokojenia ciekawości życia. Chciał myśleć że na początku etapie. Uczymy się po tak trzeba. Uczymy się, bo zjemy umiejętności. Przy czym ja jestem także osobą która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie rzeczy gdzie trzeba mieć wiedzę i nie jest tak że ktoś mi w móWdz czy przekona mnie że trzeba o tym wiedzieć że warto o tym wiedzieć ponieważ ja na przykład zajmuję się	nauczyciel czyli mówić się o nauczaniu i mówić się o uczeniu się jakie widzi pani ewentualne zależności pomiędzy tymi dwoma procesami? między nauczaniem a uczeniem się? tak! No ja widzę to tak że nauczanie leży po stronie nauczyciela a uczenie się po stronie ucznia. natomiast bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego tego to będzie jak marzyć powtarzać: otwarci umysł i chęć, zainteresowanie w co, o co i mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przemyślenie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje z punktu	nie musiałem żeby rodzic cały czas zmuszał. Oczywiście na początku tak... moim zadaniem jest... oczywiście nie wszystkich, nie też kosztów jakiegoś mojego profilu, natomiast wykrowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć żeby chciało się. Zawsze edukacja jest czymś trudnym.	tego produktu po który oni przyszli. Pomagając te relacje między ludźmi, ale żeby oni się efektywnie czegoś nauczyli, czyli ja tutaj muszę dbać o to żeby... i to obójtnie czy ja to lubię Czy nie lubię, to kompletnie nie ma znaczenia to jest po prostu sprawa związana ze zwykłą przyzwyczajoną zawodową: jeżeli ja się podejmuję danego zadania to ja muszę to wykonać po prostu wykonać tak najlepiej żeby te osoby były zadowolone i żeby ja też był zadowolony z tego że przygotowałem się to jest po
10. Namiaszt jest coś poznać? Wzrokem, słuchem, węchem, dotykem smakiem: jeśli chodzi o ludzi zdecydowanie kontaktem, rozmową, spotkaniem [a jeśli chodzi o jakieś przedmioty albo wiedzę?] Czytam, słucham, porównuję analizuję, zgłębiam wiedzy i rozumien czegoś przyznam	procesem uczenia się to czy w jakikolwiek sposób łączy się to z jakimś światem to wówczas nie jesteśmy ciekawo poznania bo mamy odpowiedź na wszystkie pytania. Namiaszt jest chęć poznać? w bogobstwie ten nasz był.	jak mam po prostu naukę języka, wrócimy do słownictwa wyłutymać pewne rzeczy, jeżeli mówimy ogólnie to nie wiem. Ja mam po prostu nauczycielka. No i staram się [powiedziałeś coś takiego że oni nie uczą, w odniesieniu do nich. To może na chwilę srobujemy zmienić ta perspektywę właśnie na nich: dlaczego oni twierdzą że nie uczą. No bo nie są starszą, ale tutaj mnie kilka rzeczy zaciękwiało bo powiedziałeś że rola nauczyciela polega na nauczaniu tych kompetencji, czy umiejętności. Jak można tego nauczyć? drugą osobą? jeżeli tutaj wrócimy do owiały No to tutaj chodzi przede wszystkim o to że trzeba wyłutymać pewne rzeczy i przeprowadzić lekcie. Jeżeli uczeń jest zdolny to sobie poradzi natomiast przeciętna się uczy. [i śmiech] dobre pytanie znovu dla ciekawości życia, dla zaspokojenia ciekawości życia. Chciał myśleć że na początku etapie. Uczymy się po tak trzeba. Uczymy się, bo zjemy umiejętności. Przy czym ja jestem także osobą która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie rzeczy gdzie trzeba mieć wiedzę i nie jest tak że ktoś mi w móWdz czy przekona mnie że trzeba o tym wiedzieć że warto o tym wiedzieć ponieważ ja na przykład zajmuję się	nauczyciel czyli mówić się o nauczaniu i mówić się o uczeniu się jakie widzi pani ewentualne zależności pomiędzy tymi dwoma procesami? między nauczaniem a uczeniem się? tak! No ja widzę to tak że nauczanie leży po stronie nauczyciela a uczenie się po stronie ucznia. natomiast bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego tego to będzie jak marzyć powtarzać: otwarci umysł i chęć, zainteresowanie w co, o co i mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przemyślenie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje z punktu	nie musiałem żeby rodzic cały czas zmuszał. Oczywiście na początku tak... moim zadaniem jest... oczywiście nie wszystkich, nie też kosztów jakiegoś mojego profilu, natomiast wykrowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć żeby chciało się. Zawsze edukacja jest czymś trudnym.	tego produktu po który oni przyszli. Pomagając te relacje między ludźmi, ale żeby oni się efektywnie czegoś nauczyli, czyli ja tutaj muszę dbać o to żeby... i to obójtnie czy ja to lubię Czy nie lubię, to kompletnie nie ma znaczenia to jest po prostu sprawa związana ze zwykłą przyzwyczajoną zawodową: jeżeli ja się podejmuję danego zadania to ja muszę to wykonać po prostu wykonać tak najlepiej żeby te osoby były zadowolone i żeby ja też był zadowolony z tego że przygotowałem się to jest po

Rysunek nr 9 - Fazy postępowania badawczego. Oddzielanie kontekstów zewnętrznych.

Trzecia faza polegała na kondensacji, czyli zredukowaniu poszczególnych wypowiedzi do ich kluczowych fragmentów, przedstawiających sposoby rozumienia przez nich poszczególnych zagadnień. Powycinałam istotne, z uwagi na badane zagadnienia, wypowiedzi, aby móc przyjrzeć się poszczególnym znaczeniom nadawanym przez nauczycieli badanym pojęciom (Rysunek nr 10).

Czym jest poznanie	Jak łączy się z procesem uczenia	Proces uczenia się	Powiązanie uczenia się z nauczaniem	Rola nauczyciela
<p>10</p> <p>trzeba przeczytać na sobie ... to nie jest zobaczenie to jest coś głębszego coś co mam jakby no gdzieś wychodzi już z moich emocji, z moich takich wyobrażeń, ... to nie jest zwykła znajomość, ... No jest to już jakaś emocja, jakiejś wrazenie, jakiejś uczucie może nawet</p>	<p>z uczeniem się? ... jeżeli chcą coś poznać coś się uczyć czegoś się uczyć to się w to angażują. No musi mnie to zainteresować muszę się zaangażować... Muszę tego po prostu też chcieć, nie może mi to być w jakiś sposób narzucone, jeżeli będzie to narzucone No to ... może to zobaczyć ale nie do końca poznać ... jeżeli sama po prostu nie będę chciała to nikt nie będzie miał tej potrzeby to nie poznam tego tak do końca i nie nauczę się po prostu. jeżeli to nie wyjdzie ode mnie tylko ze środka z tej mojej takiej potrzeby z tego doświadczenia że wiem że to robię dla siebie i nie jest to na zasadzie takiej że ucze się tego angielskiego bo tak wypadła, ... jak się bardziej chce jak nie ma motywację to wchodzi całkiem nieźle a jeżeli nie ma, no nie ma tego celu, spełnienia, że ja to wykorzystam, to uczy się tak trochę w przódzie tak ja bym to powiedziała, że ja się ucze dla uczenia się a jak widzę już ten efekt końcowy i to jest fajne i wtedy się chce uczyć i nawet nie wiem że się ucze</p>	<p>po co</p> <p>No trzeba ... żeby zdobyć zawód ... Zawsze mówię uczniom że po prostu jeżeli się ucze to ucze się dla siebie, żeby po prostu wiedzieć, żeby mieć tą wiedzę taką ... nie żeby po prostu się nauczyć i zapomnieć ... tylko, żeby po prostu poradzić sobie z tym żeby wykorzystywać tą wiedzę żeby uczyć się tak żeby tą wiedzę mógł wykorzystywać</p> <p>uczniowie myśla że ucze się bo muszą po prostu: ktoś to wymyślił kazał im i oni to muszą robić no. ... No tak świat jest stworzony że trzeba się uczyć.</p> <p>skąd wiesz</p> <p>muszę sobie nerefleksować tą wiedzę, ... przerobić, czy ja rzeczywiście to pamiętam, potrafię, ... Niezależnie jak się ucze to nie zależy mi też żeby wszystko zapamiętać żeby wszystko ... nie mam nawet takiego poczucia że mi to wszystko zostanie w głowie ... zdaje sobie z tego sprawę że ja tylko tam powiedzieliśmy jedną jakąś dziedzinę z rzeczy z tego przyswoję tak naprawdę. No ale ucze się, rozwijam się ... to jest jak gimnastyka też trochę, ... po prostu no muszę ...</p>	<p>uczenia się a nauczania czyli że ja się ucze a że ja ucze kogoś innego?</p> <p>widzę różnicę, ... nauczyciel przekazuje wiedzę. My im tylko odpowiadamy ... przecież nie włożył im tego do głowy, ... z samego słuchania się nie nauczyły żeby się uczyć trzeba po prostu powtórzyć to kilka razy trzeba poszukać jakiejś metody, nieraz uczniom trzeba powiedzieć, zależy którym banalem ktoś wykorzystuje tą wiedzę lepiej. Jeżeli uwolniony to mapy pamięci ... nauczanie a samo uczenie się to są dwie różne rzeczy dla mnie, tak to rozumiem, czy nauczanie wywiera wpływ na uczenie się to zależy ... w systemie klasowym gdzie jest grupa 20 czy więcej dzieci i jest jeden nauczyciel, no to ... nie da się bez ... są takie dzieci które ucze się w domu ... to też rodzice prawda ucze ... nie potrafię sobie wyobrazić żeby się uczyć zdobywać wiedzę bez kierunku nauczyciela który to systematycznie który zwerifikuje który naprowadzi, więc nauczanie a uczenie się to są dwie różne rzeczy, tak myślę</p>	<p>nauczyciel to kreuje, indywidualne podejście do ucznia ... No każdy jest z nas w jakiś sposób indywidualny i ma jakiś osobowość ale umówmy się ... no są uczniowie którzy obracają się w tym minimum postawy programowej i tak jakby odłączają się tego co tam nauczyciel każe - dla ośen, dla rodziców generalnie ucze się no nie dla siebie ale jest gro takich uczniów i coraz więcej takich uczniów myślę, że jest który właśnie mają coś takiego ciekawego w sobie, i to że nauczyciel to w jakiś sposób kreuje to chodzi mi o to że on po prostu no indywidualnie do tego ucznia (podchodzi). L. poprzez zwykłą rozmowę zachęca go do tego żeby po prostu poszerzać tą wiedzę zachęca go do konkursu zachęca ... mailuje z nim ... rozmawiają na jakieś takie tematy nie związane nawet z lekcją ... jest wielu takich uczniów ... interesują historię ale na lekcji właściwie nie odrywają się - wiem że mają ogromną wiedzę i niekoniecznie nauczyli się w klasie, no a nauczyciel podsyca to</p> <p>kreuje po prostu dzieckiem kieruje klasą ... taki zarządca ... mamy różne funkcje w tej szkole: uczymy, ale mamy różne jeszcze inne zadania, jesteśmy wychowawcami, jesteśmy z tymi dziećmi naprawdę wielokrotnie w ciągu dnia, robimy inne rzeczy, tematy życiowe nawet ... jest pewno jakimś mistrzem, to na pewno to musi być autorytetem. Nie zawsze tak teraz jest ... poprowadzić ... żeby można było powiedzieć że on wysteził spód ręki tego ... dobrze poprowadził ten cały proces właśnie nauczania ale nie tylko, no wychowawca ... żeby pokazać tak naprawdę jak się uczyć jak zdobywać wiedzę, w jaki sposób osiąga sukces ... żeby ten uczeń przeszedł tą drogę szkoły edukacji na miarę swoich możliwości, żeby nie został w jakimś sposób, no nie wiem, okaleczony przez ten proces edukacji ... Nauka samo uczenie się, zdobywanie ośen, jest jakos tam wydaje mi się jedną dziedziną chyba dosłownie - W szkole się tyle dzieje rzeczy, jakie przyswoją młodzi ... jeżeli nauczyciel nie jest tego w stanie zobaczyć nie jest w stanie dostrzec nawet nie potrafi kontaktować się z rodzicami, nie potrafi tego poprowadzić - No to że spełnił wydaje mi się swoją rolę,</p> <p>wyżsini zagadnienia, procesy, jak coś doświadczył do skutku, jak coś się odbywa, dlaczego do czegoś doszło, wymagający nauczyciel sprawdza przerobiony materiał, czy on już siedzi w głowie, czy zostały odrobione zadania domowe, pobudza do myślenia, się nie poddaje nawet jeżeli uczeń się opiera ... który nie odpuszcza jest dużo osób które nie wiedzą jak coś powiedzieć więc przekładają i chcą się dziej z materiałem a on nie podaje daty ani nie powie gdzie poprawnie nawet jeżeli trzeba będzie powtórzyć 5 razy</p> <p>a jak nie ma postępów, nauczyciel powinien</p>
	<p>z uczeniem się zacząć od pierwszego łatwego później zgłębiać, przedstawić pierwszy tryb poćwiczyć drugi poćwiczyć żeby</p>	<p>jest dużo osób typu: ja się tego nie będę uczył mi się nie przyjele tego mi się nie chce to jest bez sensu ja chcę nie uczyć się wszystkiego bo nigdy nie wiadomo co się przyda, jest chłopak, rodzice mają pieniądze, rozpieszczony ma niepoważne podejście do zajęć, nie przyszedł na lekcje online bo zapominał, ma to gdzieś to stary plaż, osoba bardzo młoda, i to też wpływa przetywa teraz Pierwszą miłość walcą nadchodzi i ten angielski to jest takie kolo u wozu ja najbardziej lubię jeżeli widzę efekty swojej pracy, jeżeli nabyta wiedze można zastosować gdzieś. Otaganiecie całej daję satysfakcję i sprawia to przyjemność</p> <p>w szkole</p> <p>praca zespołowa jest ciekawa jest przyjemna jakies</p>	<p>skąd wiesz</p> <p>zaczynam rozumieć skąd coś się bierze i dlaczego uczniowie</p> <p>częściowo tak, niektórzy tak niektórzy po prostu robią swoje odrabiają partyzackim A u niektórych widzę zachodzące intensywne procesy myślowe i komentarze typu: Aaaaa bo to dlatego</p> <p>nauczanie a uczenie się</p>	

Rysunek nr 10 - Fazy postępowania badawczego. Kondensacja.

Na tym etapie zdałam sobie sprawę z tego, że nauczyciele poruszali wiele różnorodnych kwestii w tych samych wypowiedziach. Często też przekazywane koncepcje, nawet w ramach tej samej odpowiedzi, wydawały mi się przeciwstawne. Materiał zaczął mi się wydawać coraz bardziej skomplikowany²²⁷. Spróbowałam parafrazy, licząc na to, że pozwoli mi to na znaczne skrócenie wypowiedzi, które staną się wówczas łatwiejsze w ich łącznym zrozumieniu. Jednak bojąc się zgubienia wartościowych elementów wypowiedzi, których być może nie dostrzegam na tym etapie, nie skróciłam w zasadzie nic z wypowiedzi²²⁸. Postanowiłam więc wrócić do teorii, szukając tam wsparcia, a jednocześnie chciałam dać sobie przerwę na ewentualne utrwalenie przerobionego

²²⁷ Dopiero po jakimś czasie zdałam sobie sprawę, że był to skutek coraz głębszego wchodzenia w komunikowane znaczenia i odczytywanie ze zrozumieniem coraz większych zakresów wypowiedzi nauczycieli. Podczas interpretowania wypowiedzi w poprzednich tabelach, nie dostrzegałam wielu fragmentów tekstu (nie odczytywałam znaczeń), nie docierał on do mojej świadomości, co z niejakim zdziwieniem odkrywałam przy każdej kolejnej iteracji interpretacyjno-analitycznej.

²²⁸ Zabieg ten pozwolił mi, natomiast na głębsze przetworzenie materiału badawczego oraz na dokonanie pierwszej próby zmapowania znaczeń w formie wykresu w OneNote. Wykres tego typu, stanowiący formującą się powoli (iteracyjnie) mapę (pole) znaczeń, zaowocował w końcu możliwością dostrzeżenia związków, wieloznaczności oraz koncepcji znaczeń.

materiału (i jednocześnie oderwanie się od już nadanych znaczeń). Po kilku tygodniach przerwy utworzyłam nowe tabele, aby nie sugerować się poprzednimi podziałami i - korzystając z kodowania zaczerpniętego z teorii ugruntowanej²²⁹ - próbowałam podzielić wypowiedzi na linijki, etykietować istotne informacje zawarte w wypowiedziach (wstępne nazwy kategorii). To wstępne kodowanie starałam się robić w miarę szybko (Charmaz, 2009, 67), aby były to nazwy spontaniczne. Ćwiczenie to wydało mi się także spójne ze wstępną interpretacją hermeneutyczną. Aby tego dokonać, rozbiłam poszczególne zagadnienia na osobne karty w tabeli Excel, aby mieć miejsce do głębszego analizowania każdego z nich (Rysunek nr 11). Próbowałam też nadawać wstępne nazwy kategorii znaczeń.

Czym jest poznanie	poruszane zagadnienia	Jak łączy się z procesem uczenia	poruszane zagadnienia	zagadnienia skrócone	kategorie podmiotowe
poprzez intelekt - staram się wnikać z czym mam do czynienia poprzez emocje które to we mnie wywołuje, to jest nowe otwarcie - takie trochę drzwi które otwierają na trochę nowych rzeczy których nie znam albo po prostu nad którymi do tej pory nigdy się nie zastanawiałem nie mam na przykład wiedzy na ten temat żadnej, nigdy się nie zastanawiałem co to oznacza czyli są rzeczy takie zupełnie nie z mojej branży to jest jakies wejście w jaki świat który do tej pory był mi tak naprawdę nieznanym, nie zastanawiałem co to jest	spisób poznania emocje element nowości wiedza wejście	spisób ten uczy - wtedy uczenie się ma głębszy sens - uczyć się bo coś poznaję czyli to coś jest bardziej żywe dla mnie niż uczenie się czegoś bo jest np. w podręczniku uczyć się czasami bo coś jest w podręczniku i muszę się tego nauczyć bo każą mi się tego nauczyć bo świat ode mnie wymaga żebym wiedział można się nauczyć definicji ale w ogóle nie rozumieć, o co chodzi - wypowiadać reguły ale kompletnie tego nie czuć, mieć obogtyny stosunek. To jest na krótką metę np. żeby zaspokoić świat który czegoś od nas żąda natomiast poznanie to znaczy uczenie się poprzez poznanie wiąże się dla mnie z czymś takim bardziej namacalnym bardziej polegającym jednak na doświadczaniu też czegoś obogtność zabija elementy poznawcze bo nie jesteśmy zainteresowani tym żeby to poznać, czasami jest to konieczne żeby uzyskać jakiś status papierkowy to też kwestia jak do tego podchodzimy, opanować" uzyskać taki zasób wiedzy na ten temat Co pozwalało mi poznać się tego problemu ... zasada że po co w szkole bo społeczeństwo zdecydowało i tego chce i taki jest odgórny nacisk i żeby w tym społeczeństwie funkcjonować trzeba pewne bariery pokonać (szczególnie edukacji) nie ma możliwości ucieczki natomiast też jest tak, że uczy się po to żeby poznać świat i poznać siebie bo to jest też ze sobą silnie skorelowane to znaczy że jeżeli poznajemy	poznanie i uczenie się są ze sobą silnie skorelowane - poznając się uczymy można się uczyć, bo coś jest wymagane, bądź z chęci poznania jeśli uczyć się, żeby poznać to ma to głębszy sens uczenie dzieli się na opanowanie zagadnienia i poznanie go poznanie jest żywe, bardziej namacalne, wymaga doświadczania, nie jest mi obogtne, jestem zainteresowany efekty uczenia dla zaspokojenia wymagań z zewnątrz są często krótkotrwałe i bez zrozumienia uczenie bez pozawania jest nam obogtne obogtność zabija elementy poznawcze aby coś poznać trzeba być tym zainteresowanym	głębszy sens uczenie przez poznanie jest bardziej żywe niż uczenie się czegoś bo jest np. w podręczniku uczenie przez opanowanie (zyskanie wystarczającej wiedzy, żeby poznać się problem) bo muszę się tego nauczyć bo każą mi się tego nauczyć bo świat ode mnie wymaga żebym wiedział czasami jest to konieczne żeby uzyskać jakiś status papierkowy - ważne jak do tego podchodzimy, można się nauczyć definicji ale nie rozumieć, o co chodzi - wypowiadać reguły ale mieć do tego obogtyny stosunek To jest na krótką metę np. żeby zaspokoić świat który czegoś od nas żąda uczenie się poprzez poznanie wiąże się z czymś bardziej namacalnym, polegającym na doświadczaniu czegoś obogtność zabija elementy poznawcze bo nie jesteśmy zainteresowani tym, żeby to poznać uczniowie się uczą, bo jest odgórny nacisk i nie ma możliwości ucieczki uczenie się przez poznanie pozwala poznać zarówno świat jak i siebie	
13		teraz mam większą wiedzę to też większe wymagania wobec siebie... przychodzi mi słowo intuicja że czuję że coś mi się przyda i wtedy muszę to zgłębić... kupiłam wszystkie książki - taką pełnią odzawać że jak ktoś mnie zapyta o szczegóły to ja muszę to potężać i szaleć, kiedyś nie umiałam tego wszystkiego robić... robiłam doktorat i nie czułam, że to jest dobre że już jestem spełniona - nie potrafiłam sama np. swojej pracy ocenić i byłam łatwym celem ataku krytyki... ja by, przyzywam krytykę i jestem dość empatycznym nauczycielem, wiem co może druga osoba czuć jeżeli się ją surowo ocenia albo nieprawidłowie jak poznaj uczniowie doświadczenie zycowe którego im brakuje jest przyczyną braku potrzeby zgłębienia Mój starszy syn	intuicja jako wskaźnik przydatności poznania doświadczenie zycowe generuje potrzebę zgłębienia najlepsze uczenie się wynika z poczucia przydatności poznania jak czuję, że mi się coś przyda, to muszę to zgłębić w pełni poznanie prowadzi do połączenia szczegółów z całością zagadnienia umożliwia ocenę własnej pracy trzeba się nauczyć poznanie to umiejętność, której trzeba się nauczyć, przychodzi z wiedzy, doświadczeniem i	jak czuję, że mi się coś przyda, to muszę to zgłębić w pełni większa wiedza i wymagania wobec siebie pomagają mi lepiej poznać poznanie pozwala mi na zainiczenie szczegółów z całością zagadnienia kiedyś nie potrafiłam sama ocenić swojej pracy, nie czułam też kiedy moje poznanie przynosiło poczucie spełnienia moje osobiste przeżycie krytyki sprawiło, że jestem empatycznym nauczycielem uczniowie nie mają potrzeby zgłębienia, bo brakuje im doświadczenia zycowego przymusowe uczenie się odbija się na	poczucie przydatności, będące efektem doświadczenia zycowego wywołuje potrzebę zgłębienia zagadnienia poznanie to umiejętność, której trzeba się nauczyć, przychodzi z wiedzy, doświadczeniem i wymaganiami wobec siebie najlepsze uczenie się wynika z przydatności poczucia poznania większa wiedza i wymagania wobec siebie pomagają mi lepiej poznać poznanie pozwala mi na połączenie szczegółów z całością zagadnienia doświadczenie zycowe i znajomość siebie pozwala na lepszą ocenę

Rysunek nr 11 - Fazy postępowania badawczego. Próbné etykietowanie.

Stosowane kolory miały głównie na celu urozmaicenie pracy, gdyż na tym etapie czytanie wciąż tych samych tekstów zaczynało być nużące²³⁰. Zabiegi te początkowo nie wydawały się przynosić żadnych rezultatów, nie wiedziałam jak przejść z tych tabel do

²²⁹ Moim celem nie było ustanowienie żadnej teorii, jednak z uwagi na fakt, iż fenomenografia zaczerpnęła wiele zasad, koncepcji i podejść z teorii ugruntowanej (Marton, Booth, 2009[1997]; Kinnunen, Simon, 2012) i związane z tym podobieństwo procesów i stosowanych metod (przy jednoczesnym określeniu w teorii ugruntowanej poszczególnych kroków związanych z procesem analizy), skłoniły mnie początkowo do zaczerpnięcia tych kroków celem uzupełnienia procesu analizy fenomenograficznej. Z uwagi na liczbę opracowywanych zagadnień (oraz pewnie w jakiejś części moją osobowość), przewidziane tam formy kodowania nie pomagały mi w interpretacji materiału.

²³⁰ Próbowałam nadawać kody kolorystyczne, jednak w wypowiedziach poruszane było często kilka zagadnień, co powodowało i tak bałagan kolorystyczny, zaniechałam więc tego podejścia.

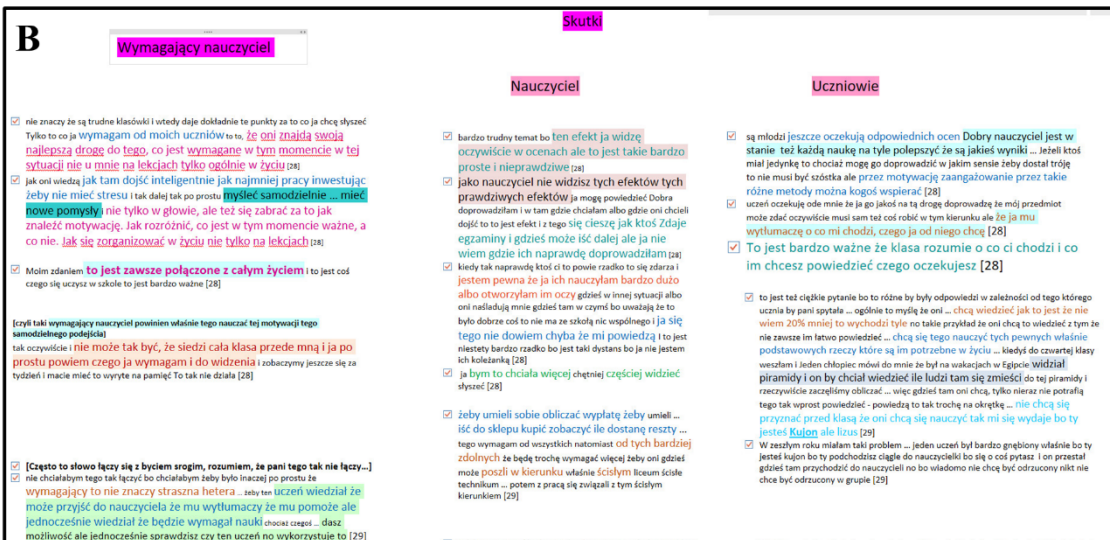
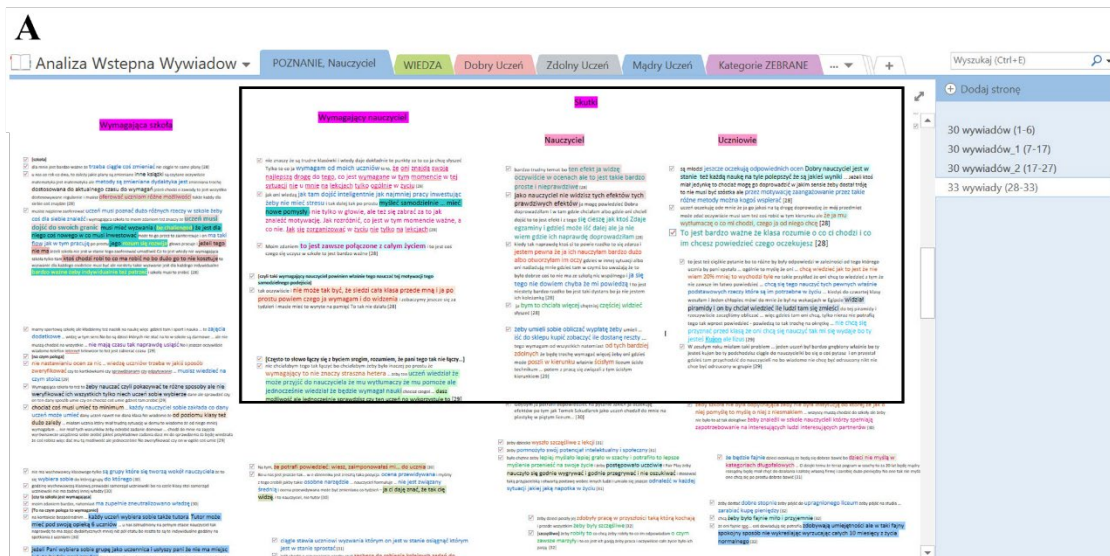
tworzenia pól znaczeń. W pewnym momencie zaczęłam sobie zdawać sprawę, że odczytuję wypowiedzi w coraz pełniejszej formie, dostrzegając coraz więcej ich aspektów, zagadnień, które poruszały oraz różnego do nich podejścia. Byłam gotowa do kolejnej fazy.

Następne było **wstępne porównanie i grupowanie**. Zaczęłam się przyglądać podobieństwom wyodrębnionych wypowiedzi, a jednocześnie ustalać granice pomiędzy poszczególnymi koncepcjami znaczeń. Zdałam sobie sprawę, że jestem w stanie przejść do analizowania wypowiedzi, a nie tylko ich zgrubnej interpretacji. Utworzyłam nową tabelę, wyczyściłam większość kolorów i rozpoczęłam proces przechodzenia pomiędzy tabelami, wykresami, w których tworzyłam mapy znaczeń, a czytaniem wypowiedzi osadzonych w transkryptach. Było to możliwe dzięki temu, że po wielu miesiącach „przebywania” z wypowiedziami nauczycieli, ich czytanie przestało obciążać moją pamięć roboczą ponad miarę. Dzięki temu byłam w stanie operować wypowiedziami posiłkując się długoterminową pamięcią roboczą, czyli sięgając po skonsolidowane już fragmenty wypowiedzi, które – w takiej formie – byłam w stanie porównywać, zestawiać z innymi, podobnymi bądź odmiennymi, formować grupy i podgrupy, wiążąc ze sobą poszczególne ich znaczenia. Zagadnienia wyodrębniałam od nowa zaznaczając kolorami (Rysunek nr 12). Zasadniczym celem było na tym etapie określenie podobieństw i różnic pomiędzy przedstawionymi podczas wywiadów koncepcjami.

Powiązanie uczenia się i nauczania	Powiązanie uczenia się z nauczaniem - skrócone	poruszane zagadnienia
<p>A</p> <p>jakie doświadczenia] (Smiech) Wie pani co myśli, że jest to bardzo, de facto głębokie pytanie i bardzo skomplikowana sprawa. Dlatego, że uważam, że na każdej lekcji, a każdy polski jest, no nie będę to oryginalna może, przedmiotem szczególnym i też pewnie każdy nauczyciel pani to powie czy wuefista, czy plastyka czy muzyk czy matematyk ale w tym sensie szczególnym jest odslaniający się doświadczenia na polskim, tak sądzę, jeżeli chcemy wejść w dyskusję, chociażby o takim tekście, jak Mały Książę czy każdym innym tak naprawdę, musimy w pewnym sensie pokazać kawałek siebie i myśleć, że u korzenia tego wszystkiego leży stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, akceptacji, zgody na każdą odpowiedź, jaka pada na lekcji, i w tym momencie mamy przestrzeń, w której możemy mówić o naszych osobistych doświadczeniach odwoływać się do tego, co znamy, do tego co doświadczaliśmy, tak sądzę. Wiek myśleć, że od tego się zaczyna i w momencie kiedy tworzymy taką atmosferę jako nauczyciele, wówczas możemy bardzo skomplikowane prawdy sprowadzić do najprostszych przeżyć, najprostszych interakcji z drugim człowiekiem, tak uważam. Myślę, że to jest możliwe w pewnym tam oczywiście zakresie w szkole podstawowej. Powiem pani tak, to jest tak jakby mój imperatyw, autografem jako nauczyciela i bardzo do tego staję. Natomiast teoria z praktyką się czasami rozmią, ale tłumaczę sobie to tak, że jeszcze jesteśmy wszyscy tylko ludźmi i czasami nie udaje nam się to zamierzyć. Mam nadzieję, że rozumie pani o co chodzi i jesteśmy też sami uwikłani w problemy życia codziennego. Bywa, że nie jesteśmy tak empatyczni jak byśmy chcieli, ale jest to dla mnie ważne i to jest coś do czego jako nauczyciel dążę jako człowiek chciałabym, żeby tak było</p> <p>[jak pani to właśnie w praktyce wykonuje to tworzenie tej atmosfery jakby dochodzenie do tego żeby te dzieci się odsłoniły jednak trochę] Myślę, że to co jest bardzo ważne, to – po pierwsze, dostrzegać każdego w klasie i tych, którzy są dobrzy i tych, którzy są mniej dobrzy z polskiego tych, którzy się chętnie wypowiadają i tych, którzy nie chcą. To jest jakby jedna rzecz i czasami robię tak, to już z takich praktycznych rzeczy na lekcji, że nie pozwalam się wypowiadać tym, którzy się najczęściej zgłaszają, tylko to ja jak gdyby wyznaczam osobę, z którą chciałabym w danym momencie porozmawiać. I staram się dzielić ten czas na wielu uczniów. Dostrzegam tych, którzy się rzadko zgłaszają, doceniać to na przykład wybierając ich do odpowiedzi. To jest pierwsza rzecz. Druga rzecz i myślę, że to też jest bardzo ważne to jest to, że nie ma złej odpowiedzi, tak naprawdę. Oczywiście nie mówimy tutaj o zagadnieniach typu gramatyka języka polskiego, jak ktoś myśli czasownik z rzeczownikiem, to wiadomo, że trzeba go wyprowadzić z błędnie, ale myślę, że ważne jest, to jak się to robi, żeby nie dyskredytować prób dochodzenia do wiedzy i żeby być</p> <p>buduje się tę mądrość czy tworzy czy ona powstaje] w szkole przekazuje się informacje i próbuje się budować wiedzę i to jest niezbędny element tego, żeby dojść do mądrości i to jest ta baza i to wiadomo że to musi być. Aczkolwiek kwestia tej mądrości to już wykształcamy... No oczywiście, no szkoła tutaj ma ogromne znaczenie no ale zalewając, nauczyciel, osobowość ja myślę że to już jest poza programem nauczania, poza systemem edukacji to tkwi już w tym mistrzu nauczyciela to tkwi już w tym kto tę wiedzę przekazuje kto tę wiedzę buduje u tego kogoś u tego młodego człowieka no i co</p> <p>[A co masz na myśli mówiąc że to tkwi w nim, możesz to rozwinąć, bo to ciekawe bardzo] no tkwi na zasadzie takiej że... no jakby to opisać... No mamy może nagrodzić to można opisać w ten sposób jak się mówi często że w każdym zawodzie, w profesji, w ogóle każdy człowiek jeżeli czymś się zajmuje... a już jeżeli mówimy o zawodzie, to w danym jakimś zawodzie również nauczyciela mamy tych rzemieślników, mistrzów i artystów i ci również wykonują polecenia czeladnicy no to się im kaže no to to zrobić albo dobrze albo źle, ten mistrz będzie wykonywał świetnie i nawet samodzielnie swoją pracę ale będzie to tylko doskonale wyszlifowany produkt natomiast artysta będzie tworzył dzieło sztuki No i to jest na tej zasadzie to musi być to co w tym człowieku ale to jest w każdym zawodzie.</p>	<p>b. skomplikowana sprawa - J.polski jest przedmiotem szczególnym w tym sensie że odslaniający się doświadczenia na polskim, tak sądzę, jeżeli chcemy wejść w dyskusję, chociażby o takim tekście, jak Mały Książę czy każdym innym tak naprawdę, musimy w pewnym sensie pokazać kawałek siebie i myśleć, że u korzenia tego wszystkiego leży stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie akceptacji zgody na każdą odpowiedź jaka pada na lekcji i w tym momencie mamy przestrzeń w której możemy mówić o naszych osobistych doświadczeniach odwoływać się do tego co znamy, do tego co doświadczaliśmy, od tego się zaczyna i kiedy tworzymy taką atmosferę jako nauczyciele, wówczas możemy b. skomplikowane prawdy sprowadzić do najprostszych przeżyć - interakcji z drugim człowiekiem to jest mój imperatyw wiem, jako nauczyciela i b. do tego dążę natomiast teoria z praktyką się czasami rozmią czasami nie udaje nam się to co zamierzaliśmy jesteśmy też uwikłani w problemy życia codziennego bywa, że nie jesteśmy tak empatyczni, jak byśmy chcieli, ale jest to dla mnie ważne i to jest coś do czego jako nauczyciel dążę, jako człowiek chciałabym, żeby tak było</p> <p>[jak pani wykonuje tworzenie tej atmosfery] to co jest b. ważne to dostrzegać każdego w klasie i tych, którzy są dobrzy i tych, którzy są mniej dobrzy z polskiego tych, którzy się chętnie wypowiadają i tych, którzy nie chcą czasami nie pozwalałam się wypowiadać tym, którzy się najczęściej zgłaszają, tylko wyznaczam osobę, z którą chciałabym w danym momencie porozmawiać i staram się dzielić ten czas na wielu uczniów, dostrzegam tych, którzy się rzadko zgłaszają doceniać to np. wybierając ich do odpowiedzi. Druga rzecz - nie ma złej odpowiedzi, nie mówimy o zagadnieniach typu gramatyka j. polskiego jak ktoś myśli czasownik z rzeczownikiem to trzeba go wyprowadzić z błędnie, ale ważne jest to jak się to robi, żeby nie dyskredytować prób dochodzenia do wiedzy i żeby być delikatnym i taktownym absolutnie nie wyśmiewać się z niczego, nie okazywać zniecierpliwienia na lekcji. To sprawia, że uczniom łatwiej jest podejmować ryzyko zgłaszania się i przekazywania tego co chcą powiedzieć i to dotyczy zarówno głębokich tematów filozoficznych jak i gramatyki</p> <p>[a czy pani też odslania się uczniom] do pewnego stopnia Tak - są tematy, gdzie nauczyciel może powiedzieć: Śłuchajcie, jak byłem w waszym wieku, to albo dla mnie łatwe jest to, czy to trudne to. Rozmawialiśmy ostatnio o śmierci powiedziałam im ogólnikowo: Śłuchajcie, w ostatnim roku przeżyłam stratę osoby bliskiej nie</p>	<p>odsłonić siebie - ważna jest atmosfera bezpieczeństwa dotarcie do każdego ucznia jest niezwykle trudnym zagadnieniem nauczyciel powinien stworzyć atmosferę akceptacji ważna jest zgoda na każdą odpowiedź dotarcie do każdego ucznia jest możliwe, jeśli uczeń ma przestrzeń na odwołanie się do własnych doświadczeń w klasie ważna jest (bezpieczna) interakcja z drugim człowiekiem dążenia nauczyciela a rzeczywiste, praktyczne możliwości to często nie to samo nauczyciele są uwikłani w problemy życia codziennego, nie zawsze zdolni do empatii ale ważne, żeby dążyć do tego co jest ważne dla danego człowieka atmosfera bezpieczeństwa i możliwości wypowiedzenia się danie szansy wypowiedzenia się wszystkim = nie dopuszczanie do głosu tych, którzy cały czas chcą mówić "wyznaczam osobę, z którą chciałabym w danym momencie porozmawiać" dostrzeganie uczniów, którzy się rzadko zgłaszają nie ma złej odpowiedzi</p>
<p>B</p> <p>b. skomplikowana sprawa - J.polski jest przedmiotem szczególnym w tym sensie że odslaniający się doświadczenia na polskim, tak sądzę, jeżeli chcemy wejść w dyskusję o tekście Mały Książę czy innym musimy pokazać kawałek siebie u korzenia tego wszystkiego leży stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie akceptacji zgody na każdą odpowiedź jaka pada na lekcji i w tym momencie mamy przestrzeń w której możemy mówić o naszych osobistych doświadczeniach odwoływać się do tego co znamy, do tego co doświadczaliśmy, od tego się zaczyna i kiedy tworzymy taką atmosferę jako nauczyciele, wówczas możemy b. skomplikowane prawdy sprowadzić do najprostszych przeżyć - interakcji z drugim człowiekiem to jest mój imperatyw wewn. jako nauczyciela i b. do tego dążę natomiast teoria z praktyką się czasami rozmią czasami nie udaje nam się to co zamierzaliśmy jesteśmy też uwikłani w problemy życia codziennego bywa, że nie jesteśmy tak empatyczni, jak byśmy chcieli, ale jest to dla mnie ważne i to jest coś do czego jako nauczyciel dążę, jako człowiek chciałabym, żeby tak było</p> <p>[jak pani wykonuje tworzenie tej atmosfery] to co jest b. ważne to dostrzegać każdego w klasie i tych, którzy są dobrzy i tych, którzy są mniej dobrzy z polskiego tych, którzy się chętnie wypowiadają i tych, którzy nie chcą czasami nie pozwalałam się wypowiadać tym, którzy się najczęściej zgłaszają, tylko wyznaczam osobę, z którą chciałabym w danym momencie porozmawiać i staram się dzielić ten czas na wielu uczniów, dostrzegam tych, którzy się rzadko zgłaszają doceniać to np. wybierając ich do odpowiedzi. Druga rzecz - nie ma złej odpowiedzi, nie mówimy o zagadnieniach typu gramatyka j. polskiego jak ktoś myśli czasownik z rzeczownikiem to trzeba go wyprowadzić z błędnie, ale ważne jest to jak się to robi, żeby nie dyskredytować prób dochodzenia do wiedzy i żeby być delikatnym i taktownym absolutnie nie wyśmiewać się z niczego, nie okazywać zniecierpliwienia na lekcji. To sprawia, że uczniom łatwiej jest podejmować ryzyko zgłaszania się i przekazywania tego co chcą powiedzieć i to dotyczy zarówno głębokich tematów filozoficznych jak i gramatyki</p> <p>[a czy pani też odslania się uczniom] do pewnego stopnia Tak - są tematy, gdzie nauczyciel może powiedzieć: Śłuchajcie, jak byłem w waszym wieku, to albo dla mnie łatwe jest to, czy to trudne to. Rozmawialiśmy ostatnio o śmierci powiedziałam im ogólnikowo: Śłuchajcie, w ostatnim roku przeżyłam stratę osoby bliskiej nie</p>	<p>w szkole przekazuje się informacje i próbuje się budować wiedzę i to jest niezbędny element tego, żeby dojść do mądrości i to jest ta baza i to wiadomo że to musi być mądrość wykształcamy szkoła ma ogromne znaczenie ale zalewając, nauczyciel, osobowość ja myślę że to już jest poza programem nauczania, poza systemem edukacji to tkwi już w tym mistrzu nauczyciela... mistrz będzie wykonywał</p>	<p>w szkole przekazuje się informacje i próbuje budować wiedzę to jest niezbędny element mądrości - baza mądrości wykształcamy - tu liczy się człowiek, osobowość nauczyciela-mistrza/artysty, to jest poza programem nauczania nauczyciel może rozbudzić chęć poznawczą/głód poznawczy albo zniechęcić, zamknąć</p>

Rysunek nr 12 - Fazy postępowania badawczego. Wstępne porównanie i grupowanie(Excel): (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).

Pozwoliło mi to na przejście do aplikacji OneNote, gdzie zaczęłam powoli grupować zagadnienia (Rysunek nr 13).

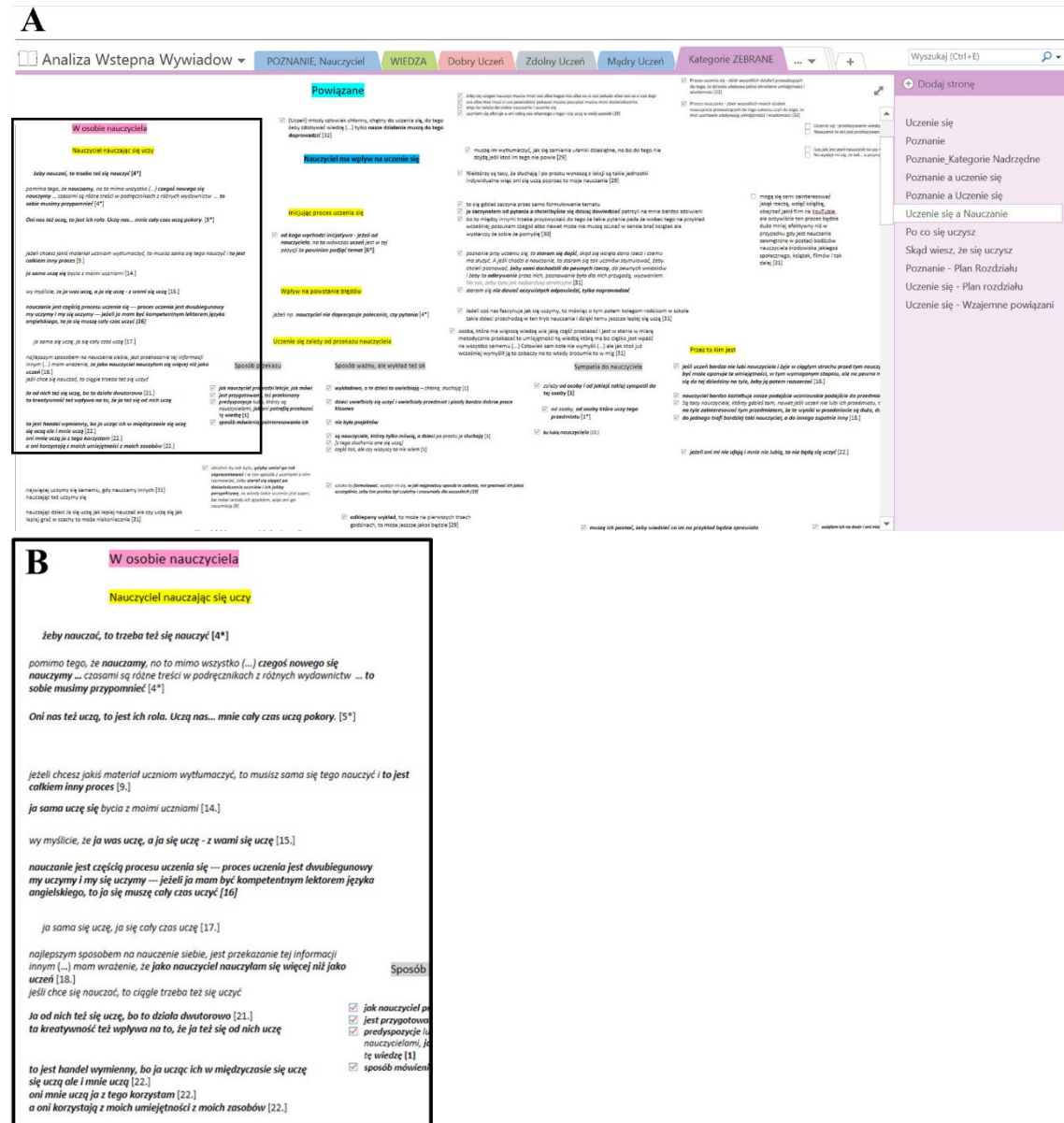


Rysunek nr 13 - Fazy postępowania badawczego. Porównanie i grupowanie (OneNote): (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).

Kolejną fazą było **porównanie i grupowanie właściwe**. W tej fazie rozpoczęłam tworzenie pola znaczeń, porządkując wypowiedzi w ramach danego zagadnienia, według określonych wcześniej podobieństw i różnic. Praca w OneNote okazała się dla mnie być środowiskiem, które umożliwiło mi formowanie związków logicznych, dostrzeganie powiązań na zasadzie podobieństwa i różnic. Mogłam przesuwać poszczególne komórki, odpowiednio je zaznaczać, opisywać podgrupy.

Następnie miała miejsce **artykulacja i nazwanie**. Zaczęłam identyfikować te fragmenty, które reprezentowały odrębne sposoby rozumienia badanych zjawisk, a które

mogły zostać poddane uogólnieniu, przygotowując się do nazywania wstępnych kategorii opisu (Rysunek nr 14).



Rysunek nr 14 - Fazy postępowania badawczego. Artykulacja i nazwanie: (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).

Z tych plików zaczęłam powoli przechodzić na dokumenty tekstowe (w Wordzie), w których rozpoczęłam formowanie wstępnych kategorii i podkategorii.

Po artykulacji przystąpiłam do **ustalenia kategorii opisu**. Rozpoczęłam porównanie kontrastujące, szukając unikalnego charakteru każdej kategorii oraz podobieństw w ramach opisów je tworzących. Coraz bardziej skondensowane fragmenty wypowiedzi wielokrotnie grupowałam i porównywałam. Aby nie „zgubić” żadnej

wypowiedzi, zaznaczałam „√” (Rysunek nr 14a) jej umieszczenie w ustalonej grupie (z powrotem) w pliku tekstowym. Pracowałam też na koncepcjach znaczeń, które ponownie przenosiłam do OneNote, aby tam zajmować się ich grupowaniem i przegrupowywaniem (Rysunek nr 15). W ten sposób weryfikowałam niejako własne (wcześniejsze) ustalenia, a następnie porównywałam wyniki.

A

B

Rysunek nr 15 - Fazy postępowania badawczego. Ustalenie kategorii opisu: (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).

W przypadku bardziej skomplikowanych zagadnień, jak np. uczenie się, w których różnorodność perspektyw nie pozwalała mi na zobaczenie szerszej perspektywy,

powracałam do OneNote, w którym przy wstępnych kategoriach dodawałam ponownie fragmenty wypowiedzi, aby (ponownie) osadzić całość w kontekście. To pozwoliło mi na utworzenie grup, nad którymi mogłam już (znowu) pracować wyłącznie w pliku tekstowym.

Proces ten powtarzałam iteracyjnie dla każdego zagadnienia z osobna. Rozpoczęłam od zagadnień, które wydawały mi się najprostsze z uwagi na liczbę i długość wypowiedzi do nich się odnoszących. Zagadnieniami wzajemnych powiązań zajęłam się na końcu.

3.1.3.5. Przyjęte symbole

Zarówno nagrane wywiady, jak i ich transkrypcje oznaczyłam numerami, aby uniknąć sugerowania się moimi osobistymi odczuciami do danej osoby. Imiona, biorących udział w badaniu, nauczycieli zakodowałam używając liter, które szczegółowo opisałam w tabeli oraz przypisanych numerów wywiadu. Za znaczące uznałam odróżnienie nauczycieli, którzy pracowali w szkołach prywatnych oraz tych, którzy pełnili funkcje dyrektorów lub pedagogów. Do wywiadów powtórzonych, zastosowałam nazwę „Drugie podejście” dodaną do numeru (oraz gwiazdkę dodaną do litery symbolizującej nauczyciela). Rozdzielenie powtórzonych wywiadów uznałam za ważne, dzielił je, bowiem rok przerwy. Pomimo tego wiele wypowiedzi umieściłam w tych samych kategoriach, co było dla mnie znaczące ponieważ pokazywało, że wypowiedzi oddawały bardziej trwałą postawę nauczyciela, że były w istocie oparte na ich przekonaniach. Jak wspomniałam w poprzednim rozdziale, pominęłam oznaczanie pauz i liczenie sekund, o ile nie było to wyjątkowo znaczące. Początkowo zaznaczałam też zajknięcia, chrząknięcia czy westchnienia (hmmm, yyyy, eeee), jednak po analizie pierwszych wywiadów, zrezygnowałam z tego. Uznałam towarzyszące wypowiedzi werbalne wyrażenia za bardziej znaczące:

*są dzieci, które po prostu, tak jak już powiedziałam, chłoną i one same, po prostu, one chcą. One się same napędzają, one zapamiętują z lekcji, one same się uczą, chcą się uczyć, czy tam doczytają coś, dowiedzą się od rodziców. Zależy z jakich są rodzin. Bo takie dzieci, które nawet i są z rodzin, które hmm, hm, że **tak powiem** są dopilnowane, **ale ich, no ich tak naprawdę, no jakieś tam, no ich umysł nie pozwala na pewne rzeczy, no i muszą, muszą** nauczyć się, na przykład czegoś na pamięć, żeby to zrozumieć... **znaczy, żeby to zaliczyć, bardziej bym powiedziała** [N1]*

Nauczyciele niezwykle często szukali słów, zastanawiali się nad tym, co powiedzieć i jak. Bardziej znaczące okazało się używanie słów, typu „nie wiem”, „nigdy się nad tym nie zastanawiałam”, niż przerwy w wypowiedzi czy chrząknięcia. Starłam

się natomiast wyłapywać zawieszenie wypowiedzi a zwłaszcza urwane słowa, które wiele wносиły do charakteru wypowiedzi (np. te gł... = te głąby), włącznie z faktem urwania i zmiany samego słowa. W kilku miejscach zaznaczyłam też śmiech, zwłaszcza tam, gdzie tego śmiechu nie było „widać” w samej wypowiedzi (nauczyciele z reguły używali sformułowań wprost wskazujących na kpinę czy sarkazm). Taką szczegółowość uznałam za wystarczającą na tym etapie badań. W efekcie takiego podejścia, posłużyłam się symbolami przedstawionymi w Tabeli nr 1.

Tabela nr 1 – Zastosowane znaki i symbole.

Symbol, znak w transkrypcie	Znaczenie zastosowanych znaków i symboli
[tekst]	Treść zadawanego przez badającą pytania
gł...	Urwane słowo
tak...	Urwana wypowiedź
„tekst”	Tekst cytowany przez nauczyciela
{śmiech}	Wypowiedź zawierająca śmiech
N1, N2, N3	Nauczyciel szkoły publicznej
N1*, N2*	Nauczyciel szkoły publicznej – drugi wywiad z tym samym nauczycielem
Npr1, Npr2	Nauczyciel szkoły prywatnej
N/D1, N/D2	Nauczyciel szkoły publicznej będący dyrektorem (lub wicedyrektorem)
Npr/D1, Npr/D2	Nauczyciel i dyrektor (lub wicedyrektor) w szkole prywatnej
N/P1, N/P2	Nauczyciel szkoły publicznej będący pedagogiem (lub psychologiem)
Npr/P1, Npr/P2	Nauczyciel i pedagog (lub psycholog) w szkole prywatnej

Źródło: opracowanie własne

W zamieszczonych w kolejnych rozdziałach, cytatach umieściłam też nawiasy okrągłe - „()”, w których zawarłam uzupełnienia nieobecnych w danym fragmencie

wypowiedzi słów, kluczowych dla jej zrozumienia, które użyte były wcześniej. Cytaty starałam się zamieszczać w kolejności numerycznej, chyba że grupowałam cytaty przynależące do danego zagadnienia, o którym mówiłam w poprzedzającym paragrafie, wówczas rozpoczynałam ponownie od najniższego numeru. Oznaczenia nauczycieli, przy cytatach, umieszczałam na ich końcu w nawiasach kwadratowych - „[]”.

3.2. Obszary analizy wokół wymienionych kategorii opisu

W kolejnych podrozdziałach zaprezentowane zostały wyniki badań. Składają się na nie finalne przestrzenie wynikowe badanych zagadnień. Uogólnione, na podstawie znaczeń wyrażonych przez nauczycieli, opisy zagadnienia poznania, uczenia się, wzajemnych ich powiązań, powiązań pomiędzy nauczaniem i uczeniem się oraz zagadnienie ról nauczyciela, zawierają wyłonione, w toku analizy, kategorie opisu.

3.2.1. Poznanie

Zagadnienie poznania nastroczało badanym wiele problemów. Pytanie, w wersji opracowanej przeze mnie na początku: „czym jest dla Pani/Pana poznanie”, było źródłem konsternacji. Nauczyciele prosili o powtórzenie, mówili, że nie rozumieją, co mam na myśli. W efekcie pytanie to zmieniałam na: „jak Pani/Pan coś poznaje”, co niestety także kilka razy generowało prośby o doprecyzowanie. Doprecyzowanie to sprawiało mi sporą trudność, nie wiedziałam bowiem jak rozszerzyć, czy wyjaśnić pytanie, bez sugerowania częściowej odpowiedzi. Jedyne, co przyszło mi do głowy, to dodawać słowo *zagadnienie* – „jak Pan/Pani poznaje jakieś zagadnienie”. Ponieważ wiele wypowiedzi poruszało kwestię nowości, do niej odnosząc poznanie, w ostatnich kilku wywiadach dokonałam kolejnej modyfikacji pytania zamieniając słowo *zagadnienie* na słowo *nowego* („jak pan/pani poznaje coś nowego”). Mając te zmiany na uwadze, starałam się je uwzględnić podczas analizy, badając wypowiedzi nauczycieli wraz z moim pytaniem (w tym ewentualnym pytaniem uzupełniającym) bezpośrednio w kontekście poszczególnych transkryptów. W ten sposób wyłoniłam podmiotowe koncepcje znaczeń pojęcia poznanie.

Po wielokrotnym przekształcaniu koncepcji podmiotowych i utworzeniu pierwszej wersji kategorii opisu, miałam poczucie, że większość nauczycieli traktowała poznanie bardzo osobiście - wielu mówiło o jego głębokości, konieczności zgłębiania relacji czy zagadnienia, podkreślało konieczność zainteresowania, chęci bądź ciekawości,

aby w ogóle poznanie zacząć, a zdecydowana większość odnosiła się do poznania jako aktu dokonywanego poprzez zmysły oraz doświadczenie. Na tym etapie analizy zebranego materiału postanowiłam te wnioski zweryfikować poprzez dodatkową analizę początkowych wypowiedzi nauczycieli, bezpośrednio z transkryptów, sięgając ponownie do pełnych, osadzonych w kontekście wypowiedzi. Idąc za twierdzeniem, że ludzie często mówią o tym, co dla nich najważniejsze na początku (Sjöström, Dahlgren, 341-2, 2002), ograniczyłam się do początkowych wypowiedzi, skanując je w poszukiwaniu wyrażenia oddających poszczególne aspekty, które wyłoniłam w toku analizy szczegółowej. Okazało się, że moje przeświadczenia nie były do końca prawidłowe. Przeoczyłam np. osadzenie poznania w odniesieniu go wyłącznie do poznania drugiej osoby oraz odwołanie się do pozyskiwania wiedzy. Uzupełniłam więc moje analizy o brakujące wypowiedzi i ponownie przyjrzałam się utworzonym kategoriom.

Rozumienie poznania było bardzo zróżnicowane. Oscylowało między poznaniem czegoś lub kogoś, odnosząc je do osoby lub zjawiska – konkretnego bądź bardziej abstrakcyjnego, czasami wprost zadając mi pytanie, o które poznanie (mi) chodzi, a czasami przyjmując, że poznanie dotyczy zawsze osoby:

N 1* – *Spędzam czas z tym czymś bądź z tym kimś*

N 20 – *Chodzi o co? O osoby czy o przedmiot?*

N 24 – *Bardzo różnie, ale co poznają: człowieka rzecz?*

N 4* – *Dowiedzenie się jak najwięcej o uczniu czy o danej osobie*

N 17 – *Jeżeli chodzi o ludzi zdecydowanie kontaktem, rozmową, spotkaniem*

N 19 – *Jeśli chodzi o ludzi to na pewno przez kontakt przez rozmowę, przez spotkania z tymi ludźmi*

Kilku nauczycieli, w swoich wypowiedziach początkowych, odniosło poznanie do pozyskiwania wiedzy czy nauki:

N 11 – *Ja lubię się dowiedzieć źródeł, skąd coś pochodzi, skąd coś się wzięło*

N 15 – *mogę zgłębić na przykład przy okazji jakiejś nauki*

N 19 – *Jeśli chodzi o wiedzę, no to różne źródła*

Wielu nauczycieli odniosło się do osobistego charakteru poznania, jego głębi oraz doświadczalnej i zmysłowej formy poznania, wspominając o jakimś osobistym aspekcie poznania, czy to odnosząc je w sposób wyartykułowany do siebie:

N 10 – *żeby coś poznać, to trzeba przeżyć na sobie*

N 11 – *Ja lubię się dowiedzieć*

N 14 – *na sobie muszę to poczuć (...) odczuwać coś tak duchowo*

bądź mówiąc o jakimś osobistym aspekcie poznania:

N 17 – *potrafię dość łatwo się poddać*

N 20 – *jeżeli chodzi o osoby, to jestem raczej taka nieufna*

Efekty tej dodatkowej analizy skłoniły mnie do wykonania podobnych zabiegów w przypadku pozostałych, podlegających badaniom zagadnień. W przypadku każdego z nich powracałam do początkowych wypowiedzi nauczycieli. Z uwagi na to, że analizy dokonywałam w całości samodzielnie, nie miałam możliwości skorzystania z procesu triangulacji. To dodatkowe kroki analizy wykorzystałam jako swoisty sposób triangulacyjnej weryfikacji.

Ostatecznie wyodrębniłam **cztery kategorie opisu poznania**:

- I. Poznanie jest relacją
- II. Poznanie jest abstrakcyjne
- III. Poznanie jest zmianą
- IV. Poznanie jest otwarciem (się)

Poniżej, każdą z nich scharakteryzowałam, starając się też oddać ich wzajemne powiązania.

Poznanie jest relacją

W tej kategorii znalazły się koncepcje znaczeń ujmujące poznanie jako coś bliskiego, osobistego, bezpośredniego, co wnika głęboko, czego doświadczamy na sobie, przeżywamy, z czym nawiązujemy kontakt, wchodzimy w relację, dotykamy naszymi zmysłami. Poznanie rozumiane jako relacja, jej budowanie przejawiało się w szczególności: bezpośrednim kontaktem, głębokim wniknięciem, osobistym, duchowym i emocjonalnym charakterem, wymagało interakcji, otwarcia się na przyjęcie (i przyjęcia) przekazu, informacji, bodźców.

Relacja, obecna w wypowiedziach nauczycieli, była związana zarówno z interakcją z drugim człowiekiem, jak i z zetknięciem z jakąś rzeczą - kontaktem z obiektami, czymś obcym. Przywodziło to na myśl słowa Jana Galarowicza (1992) o tym, że „[p]oznanie jest relacją łączącą człowieka – podmiot poznający z poznawaną rzeczywistością” (tamże, 305). Relacje oscylowały od obecności, poprzez spotkanie,

rozmowę, po wzajemne uczenie się i zgłębienie kontaktu. Nauczyciele wydawali się traktować poznanie jako relację społeczną, w której zachodzi pewna wymiana: podmiot poznający poznaje dzięki otwarciu się na kontakt, na drugiego człowieka, na obiekt, które w efekcie coś mu dają. Istotne było aktywne wejście w kontakt, spędzenie czasu i pewna wzajemność.

trzeba kogoś spotkać, żeby go poznać [N1]

spotkanie z czymś nowym, z czymś obcym, wejście w kontakt z czymś, czego się nie zna [N6*]

poprzez obecność tej rzeczy, tej osoby, uczyć się tego kogoś, albo tego czegoś [N6]

Poznanie też drugiego człowieka, jego podejścia, jego opinii [N2]

ten czas spędzony z drugą osobą [N1*]

potrzeba na to dużo czasu i (...) osobistego spędzania czasu (...) spędzanie czasu i ciągle uczenie się tej drugiej osoby [N6]

zglobienie relacji [N1]

to zawsze jest ta relacja między ludźmi. I to jest wzajemne poznawanie się również. (...) Jest to spotkanie po prostu [Npr/D16]

Dla niektórych nauczycieli poznanie odnosiło się w zasadzie wyłącznie do **poznania człowieka** i do poznania poprzez innych ludzi – w spotkaniach i rozmowach. Podejście to na tyle mocno ukierunkowało myślenie kilku nauczycielek co do pozostałych aspektów związanych z tym zagadnieniem, że pomimo doprecyzowania pytania o poznanie w odniesieniu do zagadnień lub zjawisk, nadal odnosiły je do ludzi bądź też nadawane znaczenia nawiązywały do aspektów poznania człowieka.

znaczy takie stricte poznanie osoby, tak? [N4*]

[nie, w ogóle poznanie, **niekoniecznie osoby**] *to znaczy na pewno częściowo się wiąże. Może nie tak do końca, w całości (...) nie jesteśmy w stanie... no chociażby na przykładzie jakiejś osoby - poznać się tak od a do z. No jeśli chodzi o uczniów, bo jednak mało czasu z nimi spędzamy.* [N4*]

zależy czego dotyczy: czy poznanie ludzi, czy poznanie zjawisk [N/D/P10]

[zjawisk] *żeby coś poznać, to trzeba przeżyć na sobie (...) to nie jest zwykła znajomość, poznanie to my się już znamy* [N/D/P10]

jeśli chodzi o ludzi, to nigdy nie oceniam po wyglądzie zewnętrznym (...) Dla mnie jest ważne podejście do człowieka, to co myśli (...) podchodzę do każdego zupełnie indywidualnie (...) do końca nikogo nie poznamy, jeśli chodzi o człowieka. [N/P33]

dowiedzeniem się o nim (...) podstawowych informacji [N1]

dowiedzenie się jak najwięcej o uczniu czy o danej osobie [N4*]

Najlepiej od ludzi (...) w kontakcie z drugim człowiekiem [N8]

jeżeli chodzi o ludzi, zdecydowanie kontaktem, rozmową, spotkaniem [Npr17]

jeżeli chodzi o osoby, to jestem raczej taka nieufna i nie od razu... to znaczy tak, pierwsze wrażenie jest dla mnie ważne i czasami się okazuje mylne, ale jak już ktoś mi nie przypasuje za pierwszym razem, podejściem, że tak się wyrażę, to już potem jest trochę kłopotliwe, żeby się mogła do tej osoby przekonać [N20]

bazuję na doświadczeniu innych ludzi [N1*]

Jeśli chodzi o ludzi, to na pewno przez kontakt, przez rozmowę, przez spotkania z tymi ludźmi [N/D19]

Poznanie jako relacja, w rozumieniu nauczycieli, wiązało się ze swego rodzaju **wzajemnością, z interakcją**, która nadawała poznaniu charakter aktywnego działania i wymiany. Podkreślano z jednej strony konieczność otwarcia się na przyjęcie przekazu, informacji czy też płynących bodźców, na sam proces poznania, czy na zmianę, która jest z nim często związana, z drugiej - niezbędność internalizacji tych bodźców, tej zmiany. W niektórych wypowiedziach, nacisk położony był na aktywność stron będących stronami kontaktu. Nauczyciele najczęściej wspominali rozmowę, która mogła być inicjowana głównie przez podmiot poznający, poprzez zadawanie pytań, polegać na przyjmowaniu rad od innych bądź na wzajemnej wymianie.

z tym kimś rozmawiam (...) staram się tam dopytać, żeby dowiedzieć się (...) więcej [N1]*

na podstawie (...) wymiany konwersacji (...) zadając pytanie, to chyba najprościej [N4]

można słuchać od kogoś, jaki ten ktoś jest ale (...) prawdziwe poznanie wiąże się z osobistym kontaktem, a nie z informacją przekazywaną przez kogoś [N6]

wtedy zadają pytania do osób, które wiem, że mogą mi odpowiedzieć [N9]

Jeśli chodzi o ludzi, to na pewno przez kontakt, przez rozmowę, przez spotkania z tymi ludźmi (...) szkolenia w różnych formach [N/D19]

z ludzi. Ludzie mi dają motywację (...) żeby ich poznać, albo żeby poznać rzeczy, o których oni mówią [N22]

brać udział w różnych szkoleniach, w różnych spotkaniach (...) będę się kontaktowała z ludźmi (...) wymienić z nimi doświadczenia, pytać [N23]

Proces poznania to on wygląda (...) najpierw od nich wyciągałam informacje związane z zagadnieniem (...) I oni się (...) wymieniają doświadczeniem (...) później, żeśmy to porównywały [N23]

ktoś coś podpowie (...) w rozmowie, no padają jakieś tam skojarzenia dziwne (...) o, warto byłoby się z tym zapoznać [N26]

postaram się skorzystać z jakiś rad, popytam się czy męża, czy znajomych [29.]

ja szukam od ludzi, pytam [N/P33]

kontakt bezpośredni z wykładowcą - może pani porozmawiać (...) się podzielę problemem [N/P33]

Wydaje się, że wspomniane przez nauczycieli interakcje dotyczyły wyłącznie ludzi – spotkań, rozmów z nimi. To co natomiast zwróciło moją uwagę, to podkreślanie przez nauczycieli inicjatywy, jaką podejmowali. Inicjatywa ta, zwłaszcza zadawanie pytań, okazały się kluczowe przy uczeniu się, jednak jej wydźwięk w tym kontekście był już nieco inny – nauczyciel często bowiem wpływał swoją postawą na to, czy uczniowie taką inicjatywę mogli wykazać, czy mogli zadawać pytania, czy się na przykład bali. Przy poznaniu, traktowanym jako proces bardziej osobisty, inicjatywa nie podlegała ani takim obwarowaniom, ani kontroli, której przejawy wszechobecne były w procesie uczenia się.

Interakcja, wymiana czy podejmowanie inicjatywy wymagało też w oczach nauczycieli otwarcia się na drugą osobę, na kontakt, na zaczerpnięcie z niego. Nauczyciele podkreślali konieczność otwarcia się na informacje, na proces poznania czy na zmianę, która jest z nim często związana. Mówili także o skutkach braku takiego otwarcia (a raczej braku możliwości otwarcia), o blokadach spowodowanych zdenerwowaniem bądź wynikających z osobowości człowieka (jak np. nieufność). Otwarcie to nie było związane z przedmiotem poznania bądź jego charakterem, wydawało się dotyczyć bardziej podejścia osoby poznającej, stosunku do samego poznania i do tego, co się poznaje.

każde zetknięcie z czymś nowym, jest potencjalnym zaproszeniem do tego, żeby iść dalej. Albo się z niego skorzysta albo nie i to tak różnie bywa [N6]*

otwartością na zmianę, otwartością na to, że to jest proces [Npr15]

ciekawość i otwartość na nowe bodźce [Npr/D16]

Poznanie to też kwestia jakiejś tam postawy życiowej. Jest to kwestia jakiejś takiej otwartości na to, żeby się rozwijać cały czas, żeby nie stać w miejscu [Npr/D16]

Blokada - zdenerwowanie, które potrafiło mnie zablokować (...) ja już byłam na tyle zablokowana, że przypuszczam, że nie docierało, że to były tylko takie słowa, które gdzieś tam wokół mnie krążyły (...) nie wiem, czy ja w ogóle tak do końca słyszałam pytania [Npr17]

jestem raczej taka nieufna (...) pierwsze wrażenie jest dla mnie ważne i czasami się okazuje mylne, ale jak już ktoś mi nie przypasuje za pierwszym razem (...) potem jest trochę kłopotliwe, żebym się mogła do tej osoby przekonać [N20]

Otwarcie się umożliwiało samą interakcję, dotarcie sygnału, ale także jego przyjęcie, które było niezbędne do przeprowadzenia wewnętrznego procesu poznawczego. Wypowiedzi odnoszące się do procesu zachodzącego wewnątrz poznającego podmiotu, nawiązywały do osobistego charakteru poznania, jednak nacisk wydawał się tu być położony na podjęcie wysiłku czy świadomej aktywności, związanej z zaabsorbowaniem efektów poznania tudzież elementów składających się na to poznanie (celem wywołania efektu). Warto zwrócić uwagę, że samo słowo *przyswoić*, dość często wspominane w kontekście procesu uczenia się, użyte było zaledwie dwukrotnie w odniesieniu do poznania. W obu przypadkach odniesione przy tym zostało do aktywności podjętej z własnej woli, własnego przekonania – przez podmiot poznający. W przypadku uczenia się, chęci łączone były czasami ze słowem *muszę* (uczniowie), co nadawało wolicjonalności wymiar wewnętrznie skonfliktowany/sprzeczny.

żeby to sobie przyswoić, żeby to weszło w nawyk [Npr11]

Muszę (...) sobie sama to przyswoić dane zagadnienie [N20]

Mówiąc o interakcji niezbędnej w procesie poznania nauczyciele nawiązywali do jego społecznego charakteru, pozostającego w zgodzie ze społeczną naturą człowieka, jego naturalną dążnością do kontaktu ze światem, zwłaszcza zaś z drugim człowiekiem, od którego czerpać można z samej jego obecności i nawiązanej relacji, otwierając się na kontakt lub przyswajając napływające informacje. Z kontaktem związana też była jego bezpośredniość.

Poznanie jako relacja, wiązało się też z **bezpośrednim kontaktem**. Bezpośredniość ta wynikała zarówno ze zmysłowości poznania, z doświadczania (samemu), jak i przeżywania. Bezpośredniość ta była wręcz przeciwstawiana zapośredniczonym sposobom poznania ze źródeł kultury, które łączone było często z procesem uczenia się, a które uznane być mogło za „wyabstrahowane”, „nieprzemawiające”, „niespełniające oczekiwań”:

Gorzej poznanie mi wchodzi przez takie zapośredniczone... kanałami takimi innymi, jak na przykład mam coś czytać albo uczyć się w ten sposób, w teorii - jak coś jest bardzo wyabstrahowane i się trzeba tego nauczyć, poznać coś - to to do mnie nie przemawia [N8]

muszę to zobaczyć, ja muszę się temu przyjrzeć, przeanalizować i sama wiedza książkowa to tak niekoniecznie spełnia moje oczekiwania, musi to być po prostu konfrontacja z rzeczywistością [N23]

Powyższe wypowiedzi były o tyle istotne, że w pewien sposób oddawały to, o czym mówili inni nauczyciele, dla których poznanie było właśnie czymś bliskim, bezpośrednim, można by powiedzieć – naturalnym, podczas gdy uczenie się wydawało się być nieco oderwane, zapośredniczone, oddalone od poznania²³¹.

prawdziwe poznanie wiąże się z osobistym kontaktem [N6]

wchodzimy w kontakt z czymś nowym, ten kontakt mamy na stałe czy ponawiamy go cyklicznie [N6]*

bezpośredni kontakt [N25]

Poznanie w rozumieniu bezpośredniego kontaktu następowało poprzez doświadczenie i percepcję zmysłową. **Doświadczenie** było często synonimem bliskości i bezpośredniości kontaktu, pomimo że niektórzy nauczyciele na równi stawiali poznanie poprzez doświadczenia innych, czyli niejako za ich pośrednictwem, a jednak w jakiś

²³¹ W tym też ujęciu uwagę zwracało to, że bardzo niewielu nauczycieli odniosło poznanie do zdobywania wiedzy. Mnie samej to znaczenie początkowo umknęło, co wskazywałoby na moje własne przekonania tudzież przed-założenia.

sposób bezpośrednio. Byli i tacy, którzy zwracali uwagę na to, że takie „przekazywane”²³² poznanie, może nie być tak dobre, jak bezpośrednie.

czasami też pochopnie wyciągamy wnioski, poznając coś przez inne osoby - nasze poznanie może być przecież zupełnie inne [N3]

prawdziwe poznanie wiąże się z osobistym kontaktem, a nie z informacją przekazywaną przez kogoś (...) można słuchać od kogoś (...) ale (...) gdybym miała, na takim najgłębszym poziomie powiedzieć... Myślę, że to nie jest prawdziwe poznanie [N6]

bazuję na doświadczeniu innych ludzi [N1]*

muszę tego doświadczyć, żeby poznać [N2]*

jeżeli ich (uczuć) doświadczę, to je poznam czyli, że je przeżyję, to je poznam [N2]*

każdego rodzaju doświadczenie (...) rodzi nowe połączenia w mózgu [N6]*

jest wiele różnych sposobów poznania... przez doświadczenie, to jest najprostszy... No może najprostszy nie, ale najczęściej przez doświadczenie poznajemy wszystko. Możemy też poznać przez doświadczenie innych, opisane w źródłach jakichś [N/D7]

głównym procesem poznania jest poprzez doświadczenie - to jest główny i podstawowy proces poznania [N/D7]

Przez doświadczenie najbardziej... najlepiej mi wchodzi wszystko i się dowiaduję o świecie, o ludziach, o życiu, przez doświadczenie. [N8]

Najlepiej od ludzi, w sensie poznawania rzeczy przez doświadczenie, w kontakcie z drugim człowiekiem [N8]

trzeba przeżyć na sobie [N/D/P10]

doświadczyć na sobie (...) Przeżywanie [Npr14]

metodą prób i błędów (...) (lub) czerpię (z moich poprzednich doświadczeń) jakieś konkretne wzorce dalszych poszukiwań, dalszych pomysłów [Npr15]

sama muszę tego doświadczyć (...) dopiero dochodzę do wniosku, że poznałam jakiś przedmiot czy osobę kiedy sama tego dotknę zobaczę i się z tym zapoznam [Npr18]

pełne poznanie (...) Czyli ja to wiem, umiem, poznałam, doświadczyłam i potrafię to wdrożyć w życie w takim pełnym tego słowa znaczeniu [N/D19]

będę się kontaktowała z ludźmi (...) wymienić z nimi doświadczenia, pytać [N23]

z doświadczenia innych [29.]

Zmysłowość poznania, to zarówno jego konkretność, która częściowo przynajmniej leżała w opozycji do abstrakcyjności i praktyczności, jak i bezpośredniość percepcyjna, która z praktycznością miała pewne cechy wspólne (np. doświadczalny aspekt poznania – *widzę i robię*). Zmysłowość często łączona była z osobistym charakterem poznania. To, jak postrzegamy świat, jest częścią naszej indywidualności, a odbieranie różnych bodźców sensorycznych jest niezwykle osobiste i subiektywne, a więc bezpośrednio związane z poznającym podmiotem. Wśród wypowiedzi odnoszących się do zmysłowości poznania, wyjątkowo duża część odnosiła się do zmysłu wzroku,

²³² Użyłam tego sformułowania celowo, nawiązując tym samym do przekazywania wiedzy, o którym będzie mowa (znaczenie) szerzej przy okazji omawiania roli nauczyciela i nauczania.

szczególnie do obserwacji. Słowo obserwacja wydawało się dodatkowo sugerować pewną uważność. Jest to niewątpliwie związane z faktem, że słowa odnoszące się do widzenia (*przyjrzeć się, wizualne, widzenie obrazów, widzę i robię*), oznaczają też często rozumienie, postrzeganie czy zwrócenie uwagi. Zmysłowi wzroku przypisujemy największą wagę, doniosłość w naszym postrzeganiu, choć tak naprawdę żaden z naszych zmysłów nie działa w odosobnieniu (Gazzaniga i in., 2019, 170). Informacje wizualne nie tylko dominują naszą percepcję, ale wydają się także kształtować nasz sposób myślenia (tamże, 190).

Osobiście zdziwiło mnie to, że nauczyciele wspominali często pozostałe zmysły, w tym smaku i węchu, co pokazuje odmiennność tego procesu od procesu uczenia się.

dotykem, (...) za pomocą zmysłów [N1]

Posmakować, powąchać, zrobić jakieś doświadczenie [N2*]

przez wszystkie zmysły... możemy coś zobaczyć, (...) czegoś dotknąć (...) takie polisensoryczne najlepsze [N3]

fajnie się poznaje wszystko zmysłami, ale nie wszystko się da [N3*]

takie namacalne (...) obserwację może jakąś [N3*]

popatrzeć, poobserwować [N4]

na podstawie dotyku węchu, smaku (...) obserwacji (...) ciężko poznać coś, co nie jest namacalne (...) nie można gdzieś tam dotknąć [N4*]

obserwacja to jest pierwsze [N5*]

Jestem nastawiona na obrazy - widzenie obrazów. To jest to, co mi pozostawia dużo w głowie. [N8]

zaczynam od obserwacji - wtedy najmniej gadam [N9]

był sobie pewnie narysowała (...), bo lubię takie pomoce wizualne [Npr11]

Zaznajomienie się z jakąś tam rzeczą, na podstawie różnych zmysłów naszych [Npr/P12]

Wzrokiem, słuchem, węchem, dotykiem smakiem (...) słucham [Npr17]

kiedy sama tego dotknę, zobaczę i się z tym zapoznam [Npr18]

obserwuję [N20]

Słuchem, dotykiem, węchem i wzrokiem [N22]

jestem wzrokowcem, więc jak ja zobaczę, dotknę, obejrzę (...) muszę to zobaczyć, ja muszę się temu przyjrzeć [N23]

bezpośredni kontakt, że po prostu ja to widzę, że ja to może i mogę dotknąć a ewentualnie zobaczyć jakąś symulację (...) no co najmniej jakiś film [N25]

poznaję coś, mam to w ręce, robię coś pierwszy raz, patrzę na to, ach tak to funkcjonuje, tak to działa (...) to jest dla mnie coś szybkiego, co po prostu widzę gdzieś i robię [N28]

coś co zobaczę, usłyszę ewentualnie dotknę (...) Patrzę na to i wyobrażam sobie [N29]

bardziej konkretnie, żadne takie jakieś filozoficzne rozważania [N29]

obejrzenie czegoś (...) poczucie czym jest, czyli spróbowanie, obejrzenie [Npr31]

Bezpośredniość kontaktu, zmysłowość, doświadczanie odnosiły się do charakteru relacji pomiędzy poznającym podmiotem a poznawanym obiektem, zjawiskiem czy osobą. Nauczyciele poruszali też kwestie głębokości czy też intensywności tej relacji. Poznanie jako relacja, opisywane było jako **głębokie wniknięcie**.

Zgłębianie zagadnień w ramach poznania było nie tylko jego aspektem, który dość szybko rzucił mi się w oczy, ale także atrybutem, który stanowił dla niektórych podstawę do rozróżnienia pomiędzy poznaniem a uczeniem się. Samo poznanie było opisywane jako pełne, niepełne czy też pobieżne, w zależności od tego, czy związane było z własną inicjatywą, zainteresowaniem, czy też nie. Choć dla niektórych nauczycieli poznanie – będące procesem - w zasadzie nigdy się nie kończyło, inni mówili o konieczności odczuwania pełni poznania, czyli rodzaju satysfakcji z dogłębnie opracowanego zagadnienia. Zgłębianie było też przez nauczycieli łączone np. z emocjami, odczuwaniem przyjemności czy z zainteresowaniem – jeśli go brakowało, to poznanie określane było jako chwilowe, pobieżne, czy właśnie płytkie.

*z**głębienie** relacji (...) za pomocą (...) **po**g**łębionej** rozmowy [N1]*

*jest takim **głębokim** wniknięciem w temat, albo w osobę [N6]*

*można słuchać od kogoś (...) ale (...) gdybym miała, na takim **najgłębszym** poziomie powiedzieć... Myślę, że to nie jest prawdziwe poznanie [N6]*

*chcę to poznać **dogłębnie**, żeby móc zdobyć o tym wiedzę, a potem dzięki tej wiedzy ułatwić sobie życie, być mądrzejszym [N/D7]*

*to nie jest zobaczenie, to jest **coś głębszego**, co wychodzi z moich emocji, z moich takich wyobrażeń. (...) poznanie to już jest **coś więcej** [N/D/P10]*

***muszę to zgłębić**, muszę **zgłębić ten temat** (...) jestem w stanie **kupić wszystkie książki na jego temat i wszystko przeczytać**, bo muszę (...) **taką pełnię odczuwać** [Npr14]*

*jeśli myślę o takim poznaniu, no sensu stricte, no to właśnie myślę o czymś, o **z**g**łębieniu czegoś i przybliżeniu** sobie czy komuś innemu w przyszłości, potencjalnie [Npr15]*

***pochylam się nad** jakimiś rzeczami, które jego bezpośrednio dotyczą (...) **chcę zgłębić ten temat**, innymi słowy - poznać ten temat (...) patrzę, co z tego wynika i albo (...) **dalej w to idę** [Npr15]*

*Czytam, słucham, porównuję analizuję, **zgłębiam** [Npr17]*

*sama najpierw, **dogłębnie** to jakoś **muszę zidentyfikować dane zjawisko** [N/D19]*

*to, co muszę (...) to **nie jest takie pełne poznanie**. **Wtedy to jest takie pobieżne** [N/D19]*

***zrobię tylko tyle ile trzeba** (...) **nie interesuję się tym głębiej**, jeżeli jest to wymuszone [N23]*

*coś słyszę na dany temat i **chciałabym to więcej jakoś zgłębić** [N27]*

*Poznanie jest dla mnie **takim dogłębnym tematem** [N/P33]*

*jak jest u mnie potrzeba, **chcę mieć taką wiedzę gruntowną** [N/P33]*

Obrazu poznania postrzeganego jako bezpośrednia i głęboka relacja, polegająca na interakcji wymagającej otwarcia się i internalizacji przyjmowanych bodźców czy

informacji, dopełniał jego osobisty charakter. W wypowiedziach nauczycieli dostrzegłam rozumienie poznania odnoszące je do sfer ludzkiego funkcjonowania, do bliskiego łączenia go z osobą podmiotu poznającego. Poznanie jako relacja, było **osobiste, duchowe i emocjonalne**.

Już na bardzo wczesnym etapie analizy moją uwagę zwróciły słowa i nacisk, który nauczyciele zdawali się kłaść na osobisty charakter poznania. Poznanie, w ich rozumieniu, było czymś z czym się wręcz identyfikowali, co stanowiło część nich samych, zagadnieniem też o charakterze duchowym i emocjonalnym. Koncepcje te oddają głębokie uwewnętrznienie tego procesu. Choć początkowo wydawało mi się, że znaczenie duchowości mieści się bardziej w jej przeciwstawieniu praktyczności, zdecydowałam jednak, że takie jego rozumienie prowadzić by mogło do wartościowania kategorii, przedstawiając praktyczność – w takim zestawieniu - jako coś być może trywialnego, wręcz niskiego moralnie. Tymczasem praktyczność w wypowiedziach nauczycieli była czymś wartościowym, czemu należy się przyjrzeć, nad czym należy się pochylić i o czym trzeba pamiętać, co miało także swoiste przełożenie na proces uczenia się, a raczej zestawienie poznania z procesem uczenia się. Ponownie więc przyjrzałam się wypowiedziom nauczycieli, odnoszącym się do duchowości i stwierdziłam, że mają one często wymiar osobisty, głęboko wnikający, podobnie, jak emocje, stąd też połączenie tych koncepcji, choć oczywiście każda z nich miała nieco odmienny charakter, co widać bezpośrednio w wypowiedziach.

to co zobaczyłam, to co sama przećwiczyłam [N9]

trzeba przeżyć na sobie (...) Może to jest... No nie wiem, związane z jakimś zainteresowaniem, takim wewnętrznym [N/D/P10]

doświadczyć na sobie (...) dopóki czegoś nie poczuję tak naprawdę wewnątrznie (...) intuicyjnie [Npr14]

pochyłam się nad jakimiś rzeczami, które jego bezpośrednio dotyczą [Npr15]

rozumienie czegoś, próba zrozumienia czegoś, próba jakiegoś zbliżenia [Npr15]

musimy weryfikować pewne swoje wartości, słabości (...) jeżeli mamy jakąś tam świadomość - przebudzenie, wówczas ona nam daje do myślenia, że jednak codziennie jesteśmy inną osobą [Npr/D16]

poznanie swojego ciała, poznanie swojego umysłu, poznanie swoich słabości i też, oprócz tego, poznanie świata zewnętrznego, relacji ja-inny, ja i środowisko [Npr/D16]

sama muszę tego doświadczyć (...) dopiero dochodzę do wniosku, że poznałam jakiś przedmiot czy osobę, kiedy sama tego dotknę, zobaczę i się z tym zapoznam [Npr18]

sama najpierw, dogłębnie to jakoś muszę zidentyfikować dane zjawisko (...) sobie sama to przyswoić [N20]

sami chcemy mieć jakąś nową aktywność, jakieś nowe doświadczenie [N21]

muszę to zobaczyć, ja muszę się temu przyjrzeć, przeanalizować [N23]

o czymś tam słyszę no i wiem, że coś jest ważne dla mnie. [N27]

*Nawet nie poznać tego właśnie naukowo, tylko **odczuwać coś tak duchowo** [14]*
*chęć rozwoju również; rozwoju permanentnego, **duchowego**, też intelektualnego [16]*
***chodzi o pewną harmonię dotyczącą i tego dobrostanu duchowego i tego dobrostanu fizycznego** [16]*
*człowiek uczy się i poznaje: i kim jest, i po co żyje, i gdzie żyje, i to miejsce poznaje, i miejsca, i świat, i ludzi a **dzięki temu może być, może starać się (być dobrym)** [N27]*
*do czegoś mi się to przydaje, nie wiem, **do jakichś wyższych celów** powiedzmy [N27]*
*żeby coś poznać, to **trzeba przeżyć na sobie**. (...) to jest coś głębszego – coś, co (...) **wychodzi już z moich emocji, z moich takich wyobrażeń**. [N/D/P10]*
***poprzez emocje, które to we mnie wywołuje** [Npr/D13]*
*(obojętność) zabija elementy poznawcze, bo **jak jest to dla nas obojętne, to nie jesteśmy w ogóle zainteresowani** tym, żeby to poznać. [Npr/D13]*
*mi przychodzi na myśl takie słowo, jak intuicja, że **ja po prostu czuję**, że coś mi się przyda [Npr14]*
*(nawet jak nie zapamiętam) **zostanie mi odczucie** [N22]*
*coś co mi się **podoba** albo, nie wiem, albo mnie coś **denerwuje** (...) coś tam mnie **intryguje** (...) więc to poznaję, szukam informacji [N27]*

Osobistość relacji, przeplatała się z jej bezpośrednim charakterem, dojściem do poznawanego zjawiska, rzeczy czy osoby i interakcją z nimi, z bliskością, z głębokim wnikaniem. Relacja wskazywała na wzajemne powiązania pomiędzy podmiotem poznającym a obiektem poznania, osobisty charakter tej relacji kładł akcent na to, co dzieje się w podmiocie poznającym. Bezpośredniość/osobistość kontaktu odnosiła się do tego, jak do tego poznania w ogóle może dojść, a głębia wniknięcia w nią świadczyła o intensywności. Na wiele wypowiedzi można było spojrzeć z kilku perspektyw jednocześnie. Łącznie utworzyły obraz poznania jako wręcz doznania, doznania zaangażowanego, powiązanego z autonomicznością podmiotu poznającego i jego też aktywnością.

Innym sposobem myślenia o poznaniu było traktowanie go jako zagadnienia z natury abstrakcyjnego, związanego czy to z teoretycznym uwarunkowaniem samego poznania, jego źródeł, czy też powiązania poznania z wiedzą.

Poznanie jest abstrakcyjne

Abstrakcyjność poznania miała dwa ujęcia: teoretyczności charakteru i odczuwanego dystansu, oderwania od podmiotu poznającego. Z jednej strony łączona była z teoretycznością podejścia, zagadnień, ich naukowym charakterem, z drugiej zaś – w wypowiedziach nauczycieli dało się wyczuć pewien dystans – stanowiący swego rodzaju poczucie oddalenia od (zdobywanej) wiedzy. Rozumienie oparte na podejściu naukowym wynikało nie tylko wprost z opisywania zagadnienia poznania, ale także z

tego, jak nauczyciele określali jego źródła. Czasami odnosili się oni do źródeł poznania tradycyjnie (i częściej) łączonych z procesem uczenia się, jak książki czy Internet. Kategorię tę wyodrębniłam z uwagi na jej doniosłość w perspektywie spojrzenia na proces uczenia się, na wiedzę, na jej zdobywanie. Pomimo nadawaniu własnym czynnościom umysłowym osobistego charakteru, łączenia ich z przeżywaniem, zgłębianiem (zagadnień, relacji) i bezpośredniością kontaktu, o czym była mowa w poprzedniej kategorii, moją uwagę zwróciło rozumienie poznania jako źródła wiedzy, które wydawało się wiązać z jego abstrakcyjnym charakterem, w znaczeniu zdystansowania. Brakowało tu sformułowań odnoszących poznanie bezpośrednio do siebie bądź używane były sformułowania typu *wytwarzać jakąś abstrakcyjną sytuację, przybrać logiczne myślenie*, pojawiały się też słowa związane z poczuciem przymusu. Abstrakcyjny sposób kojarzony też był z procesem odgórnym.

proces poznania na płaszczyźnie abstrakcyjnej (...) czyli wytwarzam sobie jakąś abstrakcyjną sytuację i próbuję to analizować. Nie przez doświadczenie jakiegoś... no bezpośrednio, tylko na modelu bądź wymyślonym, bądź modelu skonstruowanym (...) wyciągam wnioski [N/D7]

zrozumienia (...) co ja muszę znać i zrozumieć [Npr14]

Czytam (...) porównuję, analizuję [Npr17]

to poznawanie odgórne, od teorii, to są te wszystkie metody podające, wykłady i porządkowanie rzeczywistości, zanim w ogóle się zastanowimy, że są takie elementy rzeczywistości. [Npr18]

my uczniom coś przedstawiamy w bardzo teoretyczny, abstrakcyjny sposób, zamiast pozwolić im to poznać tak jakby oddolnie, od dołu i dopiero potem sformułować teorię do tego (...) że najpierw coś poznajemy, a dopiero potem nazywamy, ale zazwyczaj ruch jest odgórny, czyli najpierw teoria, a potem ewentualnie praktyka i poznanie tego w jaki sposób [Npr18]

muszę sobie dużo poczytać na ten temat, poszukać informacji w Internecie [N20]

próbuję (...) dociekać (...) muszę (...) przeanalizować [N23]

staram się dotrzeć do tego, dlaczego tak jest, że tego nie widać (...) staram się przybrać to logiczne myślenie, że nie ma rzeczy, których nie da się wytłumaczyć [N29]

W różny bardzo szeroki sposób (...) książki, materiały źródłowe, ale też i filmy, strony internetowe (...) rozmowa z ludźmi (...) książki, czasopisma, gazety, strony internetowe, telewizja, radio [N/D32]

Wielu nauczycieli ujmowało abstrakcyjność poznania bardziej od strony jego przedmiotu, definiowanego jako nauka, teoria bądź wiedza albo opisując go poprzez źródła poznania. Ta kategoria często łączona była lub wręcz pokrywała się z procesem uczenia się, co stanowi przedmiot osobnej analizy w kolejnym rozdziale.

Poznanie to w ujęciu epistemologicznym proces zdobywania wiedzy, które – tak ujęte - okazało się być rozumieniem stosunkowo mało obecnym w wypowiedziach nauczycieli. Odnosili się oni wprawdzie do źródeł kojarzonych z reguły z procesem

uczenia się czy ze zdobywaniem wiedzy, jednak – w kontekście poznania - stosunkowo rzadko nawiązywali do wiedzy bezpośrednio.

Jeśli chcę poznać, jeśli chcę czegoś się nauczyć, no to wiadomo czytam książki, pogłębiam tę wiedzę, chodzę na jakieś szkolenia, jeśli czegoś nie wiem, jeśli mam takie poczucie, że czegoś nie wiem. No i w ten sposób, no i po prostu pogłębiam wiedzę na temat czegoś kogoś bądź jakiejś dziedziny [N1]

poznanie (...) to zdobywanie wiedzy [9]

chcę zdobyć jakąś wiedzę albo wiadomości szeroko pojęte [Npr15]

przy okazji, nie wiem, zdobywania wiedzy (...) czytanie (...) proces naukowy (...) uzyskać jak najwięcej informacji o danym temacie [Npr15]

jeśli chodzi o wiedzę, no to różne źródła: w tej chwili Internet, książki, ale też i szkolenia w różnych formach [N/D19]

czy są jakieś braki, gromadzimy treści, jakąś literaturę, pomoce [N21]

Wiem, że to w jakiś sposób poszerzy moje tam horyzonty, wiedzę na ten temat, ze względu na istotę [N27]

sprawdając się do historii, to podstawowym źródłem są oczywiście książki, materiały źródłowe, ale też i filmy, strony internetowe [N/D32]

jeżeli mi czegoś brakuje, to szukam idę na studia (...) jakąś wiedzę znajdę (...) nieraz (tylko) sygnały (...) studia nam nie dają takiej pewnej wiedzy, ale jest tylko sygnał, że trzeba coś poszukać, doczytać, doinformować, jakieś filmy obejrzeć, coś zrobić [N/P33]

Teoretyczność poznania ujmowana też była przez nauczycieli jako gorsza, nieprzemawiająca czy też forma niespełniająca oczekiwań, „niestanowiąca wyznacznika”, o czym wspomniałam też przy okazji bezpośredniości poznania:

Gorzej poznanie mi wchodzi przez takie zapośredniczone... kanałami takimi innymi, jak na przykład mam coś czytać, albo uczyć się w ten sposób w teorii jak coś jest bardzo wyabstrahowane i się trzeba tego nauczyć, poznać coś - to to do mnie nie przemawia [N8]

nie myślę o tym, jak w teorii ludzie o tym opowiadają, nie jest to dla mnie jakiś wyznacznik - jak opowiedział o tym ktoś inny [Npr18]

sama wiedza książkowa to tak niekoniecznie spełnia moje oczekiwania, musi to być po prostu konfrontacja z rzeczywistością [N23]

W innych przypadkach abstrakcyjność ujmowana była od strony procesów poznawczych, przedstawiających bądź to przebieg samego procesu (myślenia, analizy, wnioskowania) bądź też odniesienie się do czego proces ten doprowadza, zaakcentowanie jego efektu - rozumienia. (Z)rozumienie było też jedną z koncepcji znaczeń procesu uczenia się, która łączona była często z koniecznością tłumaczenia (które z kolei stanowiło o rozumieniu go jako aktywności wymagającej swoistej interakcji z drugą osobą). W porównaniu z uczeniem się, poznanie znacznie rzadziej odnoszone było do wymogu tłumaczenia.

przyporządkować znane mi jakieś tam fakty i próbować to opisać, na zasadzie podobieństw, do czegoś innego [N/D7]

Zaznajomienie się z jakąś tam rzeczą na podstawie... różnych naszych interpretacji jakiś, nawet takich heurystyk, czyli naszego myślenia. (...) przez jakieś tam nasze schematy, które mamy. Czyli to gdzieś tam,

co my w sobie mamy (z naszych doświadczeń) (...) i połączenie (...) tych takich różnych odbiorów [Npr/P12]

człowiek ma tendencję do takiego skrótowego myślenia, czyli do jakiejś takiej oceny (...) „blondynka to głupia” (...) i potem dokoptowujemy to nowe do tego [Npr/P12]

poprzez intelekt, czyli staram się w coś tam wnikać. Coś, z czym mam do czynienia [Npr/D13]

(coś nad czym) nigdy się nie zastanawiałem, co to oznacza [Npr/D13]

ze spokojem raz jeszcze przeczytać. Zastanowić się, czy wysłuchać, zastanowić się, pomyśleć, obojętnie - jeśli trzeba, to rozrysować, jeżeli trzeba, to jeszcze raz na części pierwsze rozebrać [Npr17]

analizując to pod różnymi praktycznymi punktami [Npr18]

muszę to (...) przeanalizować [N23]

Zrozumieniem danego zjawiska, rzeczy, drugiego człowieka [N5]

Jeżeli nie rozumiem czegoś (...) potrafię dość łatwo się poddać. [Npr17]

nie ma rzeczy, których nie da się wytłumaczyć (...) nie lubię rzeczy, których nie wiem albo nie rozumiem (...) jak byłem uczniem (...) lubiłam wiedzieć co i jak (...) muszę wiedzieć do czego to służy i dlaczego tak jest [N29]

Czytam (...) uwielbiam książki (...) widziałam, że ja go nie rozumiałam, nie wiedziałam jak pomóc (...) czytałam różne rzeczy [N/P33]

Abstrakcyjność poznania, w przedstawionym tu ujęciu intelektualnym, zbliżona była często do koncepcji znaczeń związanych z uczeniem się. O powiązaniu poznania i uczenia się napisałam szerzej w kolejnym rozdziale. Bliskość znaczeń, ograniczona do tak wąskiego aspektu (pomijającego chociażby wymiar afektywny i społeczny Illerisa, 2006), zdawała się sugerować raczej redukcjonistyczne podejście do uczenia się, o którym pisałam w rozdziale pierwszym. Zastanawiał mnie zwłaszcza opisany, czasami wręcz nieświadomy, stosunek do teoretyczności, związany z poczuciem dystansu i przymusu. Pytanie, jakie zadawałam w odniesieniu do poznania (Jak Pani/Pan coś poznaje) nie było związane ze szkołą, ani uczniami. Jednak np. Npr18 samoistnie osadziła to pytanie w kontekście szkolnym, zwracając uwagę na odgórny, teoretyczny i właśnie abstrakcyjny sposób poznania szkolnego. Wydaje się, że słowo *abstrakcyjny* zostało tu ujęte w podobny sposób, jak to miało miejsce w przypadku wyabstrahowanego, nie stanowiącego wyznacznika i nie spełniającego oczekiwań poznania, które uznane zostało za gorsze. A przecież teoretyczność to nie tylko sucha teoria, ale także – co przedstawiłam w niniejszym punkcie – proces myślenia, analiza, wnioskowanie, czyli tworzenie, budowanie własnej wiedzy. Podejście to wydawało się jednak stać w swego rodzaju kontraście do osobistego, bezpośredniego i relacyjnego poznania omówionego wcześniej. Zastanawiam się, czy źródłem takiego postrzegania nie są właśnie utrwalone w nas, szkolne sposoby patrzenia na utożsamiane z suchą teorią i abstrakcją, w rozumieniu oderwania, procesy intelektualne składające się na uczenie się.

Analizując zebrany materiał dostrzegłam kolejną grupę znaczeń odnoszących się do procesualnego charakteru poznania, które akcentowały podejmowanie różnorodnych aktywności takich jak eksperymentowanie, poszukiwanie czy podkreślały istotność/konieczność powtarzania. Z procesualnym charakterem poznania bezpośrednio łączony był rozwój i zmiana zachodząca w poznającym podmiocie, indywidualizacja podejścia, upływ czasu, konieczność podejmowania wysiłku, wytyczenia celów czy też posiadania planu działania.

Poznanie jest zmianą

Poznanie w rozumieniu zmiany charakteryzowało się procesualnością, podejmowaniem aktywności, wysiłkiem oraz celowością (działania). W tym ujęciu poznanie było rozumiane dynamicznie i związane z wolicjonalnością podmiotu poznającego. Istotny był tu rozwój, potrzeba czasu, aktywne podejmowanie poszukiwań, cel oraz element praktyczności samej zmiany, jej przydatność czy rozwojowy charakter.

Nauczyciele wspominali o rozmaitych aspektach poznania, które wskazywały na jego **procesualny charakter**: stopniowalność, etapowość, kolejność czy brak definitywnego zakończenia. Mówili też o tym, że jest to proces ciekawy, wewnętrzny i bardzo indywidualny.

powinno nas przeniść do jakiegoś kolejnego etapu naszego życia czy zawodowego, czy szeroko pojętego jakiegoś prywatnego [N9]

zaczynam od szukania jakiś przykładów (...) jak już dochodzi do takiego etapu, że to co znalazłam w Internecie, to co zobaczyłam, to co sama przećwiczyłam nie daje mi tak naprawdę rozwiązania, no to wtedy zadaję pytania do osób, które wiem, że mogą mi odpowiedzieć [N9]

Próbuję (...) patrzę, co z tego wynika (...) coś fajnego i dalej w to idę albo nie wynika nic, no i porzucam temat, no i wtedy nie mamy tej możliwości dalszego poznania [Npr15]

jak coś zaczynamy zgłębiać, to generalnie nie jest tak, że od razu to poznajemy, tylko zazwyczaj wychodzi na to, że coś poznajemy, coraz więcej rzeczy się przed nami otwiera (...) trudno mówić o jakimś końcu (...) otwierają się nowe perspektywy (...) to jest proces, to może nas zaprowadzić wszędzie (...) to jest proces, czasami trzeba się cofnąć, czasami trzeba iść do przodu [Npr15]

zadanie pytania (...) moment wykluwania się pytania, to jest bardzo ciekawy proces (...) On jest bardzo trudny (...) bardzo nieformalne i taki wewnętrzny [Npr/D30]

Bezpośrednio z procesem związany był też **rozwój**. W tym ujęciu nauczyciele mówili o zmianie jaka zachodzić może w podmiocie poznającym, co wiązało się z kolei z tym, że proces ten określany był jako zindywidualizowany i wewnętrzny. Nauczyciele zwracali nawet uwagę na to, że bez pewnej gotowości na zmianę, proces poznania nie zachodzi. W pewnym sensie łączyło się to z postawą otwartości, o której pisałam wcześniej. Było też powiązane z zadawaniem pytań, z ciekawością. Rozwój łączony był

z bliskością poznania, dotyczył bowiem osobowości czy wnętrza osoby poznającej, w którym rodziły się m.in. pytania.

otwartością na zmianę [Npr15]

jeżeli jesteśmy przekonani, że już nic nie jesteśmy w stanie zrobić z naszą osobowością, z naszym światem, to wówczas nie jesteśmy ciekawi poznania, bo mamy odpowiedzi na wszystkie pytania [Npr/D16]

poznanie (...) powinno nas przenosić do jakiegoś kolejnego etapu naszego życia czy zawodowego, czy szeroko pojętego, jakiegoś prywatnego [9]

ciekawość i otwartość na nowe bodźce i chęć rozwoju (...) Jakiegokolwiek, permanentnego, duchowego, też intelektualnego (...) jeżeli coś poznajemy to kształtujemy się [Npr/D16]

Poznanie to też kwestia (...) jakiejś takiej otwartości na to, żeby się rozwijać cały czas, żeby nie stać w miejscu (...) Jeżeli próbujemy walczyć, właśnie z naszymi słabościami, zarówno intelektualnymi, psychicznymi, emocjonalnymi i fizycznymi, to wówczas jest ten rozwój, poznanie. [Npr/D16]

chęć poznawania, chęć rozwijania się w dalszym ciągu (...) No jest to po prostu we mnie (...) sama chyba się w ten sposób rozwijam [N26]

Niektórzy nauczyciele wydawali się wartościować zmiany jako pozytywne – wzbogacające nasz byt, poszerzające horyzonty, pozwalające stawać się lepszym, inni mówili o nich w sposób bardziej neutralny, zakładający niepewność efektu, traktujący zmianę jako powstanie czegoś innego – nowej jakości. Zmiana była przy tym zarówno potencjalna, jak i nieunikniona.

otwierają się nowe perspektywy. Co więcej z tych nowych perspektyw może nagle wyjść takie nowe założenie, że hej muszą jednak coś zmienić, bo to wcale nie jest takie oczywiste, to nie jest miejsce, do którego chciałam dojść. [Npr15]

żeby wzbogacić ten nasz byt [Npr/D16]

musimy weryfikować pewne swoje wartości, słabości i każdy dzień powoduje to, że jesteśmy inni - to już jest zmiana (...) codziennie jesteśmy inną osobą [Npr/D16]

nawet jeżeli ktoś nie rozwija się tak, jakbyśmy chcieli, to nie znaczy, że się nie rozwija. [Npr/D16]

człowiek uczy się i poznaje: i kim jest, i po co żyje, i gdzie żyje, i to miejsce poznaje, i miejsca, i świat, i ludzi, a dzięki temu może być, może starać się (być dobrym) [N27]

Wiem, że to w jakiś sposób poszerzy moje tam horyzonty [N27]

Odnoszenie procesu, rozwoju oraz związanej z nimi zmiany do wnętrza osoby poznającej, traktowanie poznania jako osobistego, zachodzącego na skutek bezpośredniego kontaktu bądź nawiązywania relacji, zwracało uwagę na jego zindywidualizowany charakter. Poznanie w rozumieniu nauczycieli związane było bardzo blisko z poznającym podmiotem, stanowiło część tego kim on był, wpływało na to kim się stawał, było częścią jego postawy życiowej. Potrzeba poznania wychodziła z wnętrza, a sposób poznania zależał od własnych upodobań, podejścia, osobowości, wewnętrznej ciekawości czy własnych doświadczeń, które wpływały na sam proces i na jego efekty.

to jest chyba taka indywidualna już kwestia każdej osoby [N3]

każdy indywidualnie to przeżywa (...) czasami też pochopnie wyciągamy wnioski, poznając coś przez inne osoby - nasze poznanie może być przecież zupełnie inne [N3]

każdy z nas inaczej postrzega nawet tą samą informację [Npr/P12]

Z punktu widzenia jakiejś pasji, działalności takiej indywidualnej (...) to może nas zaprowadzić wszędzie [Npr15]

czერიę (z moich poprzednich doświadczeń) jakieś konkretne wzorce dalszych poszukiwań [Npr15]

Poznanie to też kwestia jakiejś tam postawy życiowej. [Npr/D16]

poznanie dla mnie jest ciekawością (...) mamy jakąś ciekawość wewnętrzną do tego, żeby wzbogacić ten nasz byt (...) (bierze się) z osobowości. (...) To są indywidualne sprawy [Npr/D16]

Ja nie lubię nie wiedzieć (...) zawsze musiało mnie coś zainteresować, to jest chyba, być może trochę specyfika znaku [N24]

bardzo zawsze ciekawa jestem wszystkiego i taka chętna, właśnie do poznawania nowych rzeczy i (...) ja cały czas bym coś jeszcze chciała (...) cały czas właściwie coś tam poznaję i cały czas chciałabym (...) była we mnie zawsze jakaś taka ciekawość poznawania czegoś nowego (...) No jest to po prostu we mnie [N26]

[co stanowi bodziec] *mój charakter (...) jestem bardzo dociekliwa i nie lubię rzeczy, których nie wiem albo nie rozumiem (...) jak byłam uczniem w szkole, to właśnie taka byłam, że lubiłam wiedzieć co i jak* [N29]

podchodzę do każdego zupełnie indywidualnie (...) ja też byłam skrzywdzona [N/P33]

Nauczyciele zwracali także uwagę na to, że **poznanie wymaga czasu**. Czas jest konstruktem bardzo specyficznym i niezwykle ważnym w kontekście szkoły. Wielu nauczycielom bowiem brakuje czasu bądź takie mają przeświadczenie²³³. Jednocześnie, jak wynika chociażby z przedstawionych powyżej sposobów rozumienia poznania, wiele procesów istotnych dla edukacji ma charakter procesualny. Z tego też powodu koncepcjom rozumienia czasu przyglądałam się wszędzie z dużą uwagnością. Czas związany z poznaniem postrzegany był dwojako: jako potrzeba związana z procesualnością poznania (aby np. zaszła zmiana) oraz jako konieczność poświęcenia go w związku z podejmowanym wysiłkiem. Wydawało mi się, że nauczyciele inaczej kładli akcenty: jedni zwracali uwagę na to, że poznanie jest procesem i jako taki wymaga czasu, podczas gdy inni podkreślali konieczność poświęcenia tego czasu, mówiąc o tym w kategorii wysiłku, pracy czy wręcz pewnej niedogodności. Czas wiązał się też ze swego rodzaju zaangażowaniem.

spędzam czas w tym czymś bądź z tym kimś rozmawiam (...) ten czas spędzony z drugą osobą, albo z tym czymś, jest bardzo ważny, jak nie najważniejszy [N1*]

można spędzać z tym czymś, albo z tym kimś trochę czasu [N6]

żeby to poznać, wymaga to bardzo dużego zaangażowania czasowego [13]

No potrzeba tutaj czasu i jakby doświadczenia obcowania z danym zagadnieniem [N20]

²³³ O subiektywności poczucia czasu pisał już Edmund Husserl (1964).

potrzeba na to dużo czasu i (...) osobistego spędzania czasu (...) spędzanie czasu i ciągle uczenie się tej drugiej osoby [N6]

poświęcam dużo czasu na to na przykład, jeżeli są to dla mnie jakieś nowe zagadnienia. No to muszę wtedy sobie poczytać, poszukać informacji [N20]

Innym aspektem procesualności poznania były, związane z tym procesem bądź proces ten stanowiące, działania o charakterze powtarzalnym, wymagającym wielokrotności czy próbowania. Wielość podejmowanych aktywności wydawała się czasami wiązać z ich wieloperspektywicznością. Poznanie jako zmiana łączyło się z **poszukiwaniem**, choć nie zawsze było ono wyrażone wprost. Czasami nauczyciele podkreślali wielość lub różnorodność źródeł bądź rozległość czy różnorodność podejmowanych celem poznania aktywności, tym samym wskazując na **podejmowane próby**. Nauczyciele mówili też o eksperymentowaniu oraz konieczności powtarzania. Pewną odmianą poszukiwań były eksperymenty, odnoszące się do podejmowania prób. Moją uwagę zwróciło to, że tylko jedna osoba odniosła się do poznania, wskazując na popełnianie błędów w trakcie tego procesu.

dużo czytam o tym (...) ze wszelkich źródeł (...) szukam [N1]*

Książki (...) różnego rodzaju szkolenia [N3]*

zaczynam od szukania jakiś przykładów. [N9]

czerpnię jakieś konkretne wzorce dalszych poszukiwań, dalszych pomysłów [Npr15]

szukam tych informacji i szukam źródeł, z których mogłabym skorzystać [N/D19]

muszę sobie dużo poczytać na ten temat (...) poszukać informacji w Internecie [N20]

czytam czy oglądam, czy dowiaduję się, czy szukam [N22]

szukam w Internecie (...) w komputerze szperam [N25]

staram się dotrzeć do tego (...) Internet, książki (...) jeżeli to nie pomoże, to postaram się skorzystać z jakiś rad, popytam się: czy męża, czy znajomych (...) z doświadczenia innych [29.]

szukam zawsze jakiegoś odwołania do czegoś, co już znam, czy kojarzy mi się z czymś [Npr31]

staram się dojść, skąd się wzięła dana rzecz i czemu ma służyć. (...) staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy (...) i żeby to odkrywanie przez nich, poznawanie było dla nich przygodą [Npr31]

ja szukam i to jest moje poznawanie: ja szukam od ludzi, pytam (...) jeżeli mi czegoś brakuje, to szukam idę na studia (...) jakąś wiedzę znajdę (...) nieraz (tylko) sygnały (...) że trzeba coś poszukać, doczytać, doinformować, jakieś filmy obejrzeć, coś zrobić [N/P33]

na różne sposoby, można robić eksperymenty [N6]

metodą prób i błędów [Npr15]

Myślę, że to jest na zasadzie takiego eksperymentu zawsze [N21]

Niektórzy nauczyciele zwracali uwagę na **konieczność powtarzania** i utrwalania tego, co poznajemy bądź kontaktów, które nam poznanie umożliwiają. Powtarzanie

okazało się istotnym znaczeniem w rozumieniu koncepcji uczenia się, stąd jego wyodrębnienie. Nauczyciele opisywali także natężenie podejmowanych aktywności – mówiąc o drażeniu i zgłębianiu, które wiązali z cechami poznającego podmiotu, jak np. dociekliwość. Poruszane przez nich aspekty zgłębiania zagadnienia, wydają się wiązać z wysiłkiem, koniecznością włożenia dodatkowej pracy. Zgłębianie częściowo pokrywa się także z wcześniej omówionym (głębszym) charakterem poznania. W tym miejscu akcent wydawał się być położony na aktywność podmiotu poznającego.

*Z biologicznego punktu widzenia, no to są przetarte szlaki w mózgu i jeżeli my je **utrwalamy**, no to wtedy zapamiętujemy [N2*]*

*każdego rodzaju doświadczenie (...) jakbyśmy patrzyli na to ze strony takiej neurologicznej (...) rodzi coś, co **powtarzane** ileś tam razy sprawia, że no wyrabiamy, jakby, nowe umiejętności [N6*]*

*jeden kontakt to za mało, **musimy to powtarzać** [N6*]*

*musimy **powtarzać** coś (...) **powtarzać** pewne **zachowania** czy **powtarzać** pewne **fakty** [N6*]*

*ten kontakt mamy **na stałe**, czy **ponawiamy go cyklicznie** [N6*]*

*zacząć od tego pierwszego (...) **poćwiczyć**, drugi – **poćwiczyć** (...) potem przejść do drugiego, trzeciego, **uzupełniać** to wszystko **ćwiczeniami**, (...) **żeby to sobie przyswoić**, **żeby to weszło w nawyk** [Npr11]*

*musi mnie to zainteresować, **żebym tak zgłębiła trochę sprawę** (...) **próbuję** (...) **dociekać**, szukać, dopytywać (...) **żeby zgłębić** (...) **będę szukała** różnych źródeł (...) **będę drążyć** [N23]*

***będę** gdzieś tam chyba **drążyć**, **będę** czytać, kto z tego korzystał, bo wiem, bo na Facebooku tam się nauczyciele wypowiadają (...) **poznają i drążą temat** i przez to uczę się, z jakiejś książki [N26]*

Opisując poznanie i jego proces nauczyciele podkreślali czasami **konieczność podjęcia wysiłku**, która wiązała się m.in. z samozaparciem bądź z koniecznością poświęcenia czasu. Wysiłek okazał się też niezwykle istotny w przypadku procesu uczenia się. W odniesieniu do poznania, ujmowanego jako zmiana, wysiłek wydawał się jednak być istotny głównie wówczas, gdy nie było ono powodowane wewnętrznym zainteresowaniem, a więc na przykład wówczas, gdy poznanie jakichś zagadnień było narzucone bądź sytuacja wymagała poznania czegoś. Wysiłek był też częściowo związany z brakiem dobrowolności poznania. Jak widać poszczególne kategorie przeplatają się ze sobą, tworząc swego rodzaju mapę znaczeń poznania, przez którą przechodzić można w różnej kolejności i od różnych stron. Odnosząc się do poznania w rozumieniu jego bezpośredniego i osobistego charakteru, niektórzy nauczyciele opisywali własne zmagania z poznaniem. W kontekście podejmowanego przy poznaniu wysiłku, cechą do której nauczyciele nawiązywali, było samozaparcie.

[a jeżeli nie są interesujące] **to zmuszam się do tego, żeby je poznać - wyznaczam sobie nagrody** [N2]

***to poznanie**, o którym mówimy, **to zdobywanie wiedzy**, powinno nas przenosić do jakiegoś kolejnego etapu naszego życia czy zawodowego, czy szeroko pojętego jakiegoś prywatnego, (...) **to jest proces - czasami trzeba się cofnąć, czasami trzeba iść do przodu** [Npr15]*

jest to praca (...) praca z naszym lenistwem: umysłowym, fizycznym. To jest cały czas kształtowanie tego materiału, który mamy: duchowego i fizycznego [Npr/D16]

Jeżeli próbujemy walczyć właśnie, z naszymi słabościami zarówno intelektualnymi, psychicznymi, emocjonalnymi i fizycznymi to wówczas jest ten rozwój, poznanie. [Npr/D16]

potrafię dość łatwo się poddać (...) odpuścić może warto byłoby zrobić jeszcze jeden krok [Npr17]

(przełamanie blokady wymagało) pracy nad sobą (...) żeby się wyciszyć, uspokoić żeby ze spokojem raz jeszcze przeczytać. Zastanowić się czy wysłuchać, zastanowić się, pomyśleć (...) Jeśli trzeba, to rozrysować, jeżeli trzeba, to jeszcze raz na części pierwsze rozebrać... No i nagle się okazało że można [Npr17]

nigdy po prostu nie poddaję się, jeżeli coś mnie interesuje, jak najbardziej będę drażnić [N23]

musiałam (...) chcąc, nie chcąc z wielkimi bólami to pokonać, samozaparcie i to żeby się nie poddawać [N23]

Wysiłek w przypadku poznania rozumiany był przez nauczycieli raczej w kategoriach wewnętrznej walki, konieczności przełamania własnej niechęci jeśli brakowało zainteresowania, z dociekliwością i drażnieniem w celu pogłębienia poznawanego zagadnienia. Źródłem wysiłku była więc samodzielnie podjęta, wewnętrzna decyzja o kontynuowaniu poszukiwań, o przełamaniu kolejnych barier. W przełamywaniu tych barier pomagał m.in. cel, który pozwalał na kontynuację procesu poznania. Poznanie jako zmiana, **wymagało** bowiem celu lub/i planu.

Nauczyciele, mówiąc o trudnościach, które w procesie poznania często pokonywali lub musieli pokonywać, opisywali poznanie jako pewnego rodzaju umiejętność stawiania sobie celów, pokonywania nowych wyzwań czy opracowywania strategii. Wyzwania i cele stanowiły jednocześnie źródło umożliwiający też pokonanie trudności. Umożliwiały one zarówno włożenie wysiłku, jak i przejście procesu.

No więc jest to kwestia stawiania sobie celów, stawiania przed sobą jakichś założeń. (...) No chyba, że mówię, że mówimy o czymś bardzo konkretnym, wtedy też zakładamy sobie jakiś cel, jeden, drugi, trzeci, jakieś etapy i po prostu dążę do tego, żeby to zgłębić [Npr15]

nowe wyzwania, nowe cele (...) musimy wiedzieć, na czym стоимy, co musimy uzupełnić, jeżeli musimy w ogóle, czy są jakieś braki, gromadzimy treści, jakąś literaturę, pomoce [N21]

sytuacja stawia przede mną takie zadanie (...) poprzeczkę, którą muszę pokonać (...) i muszę znaleźć źródła [N23]

to jest dla mnie wyzwanie (...) nawet staram się ich wyprzedzić, jeżeli się da [N23]

opracowuje sobie (...) plan (...) strategię, według której próbuję (...) dociekać, szukać, dopytywać (...) żeby zgłębić [N23]

żeby (...) nie pokazywać po prostu innym, na przykład młodszym, bo to jest też dla mnie ważne, że czegoś nie dam rady, że z czym sobie nie poradzę [N23]

człowiek uczy się i poznaje, i kim jest, i po co żyje, i gdzie żyje, i to miejsce poznaje, i miejsca, i świat, i ludzi, a dzięki temu może być, może starać się (być dobrym), jeśli wie, w jakim celu właśnie to wszystko, to ta wiedza mu może pomagać [N27]

Swego rodzaju celem samym w sobie była praktyczność poznania i zmiany nim wywołanej. Aspekt praktyczności można by przeciwstawić teoretyczności poznania, która odnosiła się do jego aspektów intelektualnych. Praktyczność łączyła się w pewnym sensie z bezpośredniością poznania – podejściem typu *widzę i robię*. Różne koncepcje znaczeń się na siebie nakładały, tworząc bardziej swego rodzaju dynamiczne, płynne spektrum niż solidną, statyczną definicję.

Jeżeli poznaję, jak to jest być rodzicem, no to ma to wymiar bardzo, bardzo praktyczny i wpływa jakby na całe moje życie [N6]*

Jak to się przekłada na życie [Npr18]

pełne poznanie to znaczy, że wiedza którą zdobędę, umiejętności, które zdobędę, są dla mnie taką nową kompetencją. Czyli ja to wiem, (...) i potrafię to wdrożyć w życie, w takim pełnym tego słowa znaczeniu [N/D19]

Wiem, że to w jakiś sposób poszerzy moje tam horyzonty, wiedzę na ten temat, ze względu na istotę, czyli na to... czyli właśnie, do czegoś mi się to przydaje [N27]

ja to w tym momencie po prostu robię (...) patrzę na to, ach tak to funkcjonuje, tak to działa (...), to jest dla mnie coś szybkiego, co po prostu widzę gdzieś i robię [N28]

wyobrażam sobie, do czego to może służyć albo co mogę z tym zrobić, jak bym mogła to wykorzystać [N29]

Procesualny charakter poznania wiązał się z często celowo podejmowanymi aktywnościami, do których potrzebny był jakiś plan, świadomość celów, czasami samozaparcie, konieczność podjęcia wysiłku, aby proces ten był rozwojowy, przynosił jakieś zmiany. To wszystko stanowiło też o tym, że proces ten był określany jako bardzo indywidualny, co łączy się też z opisanym wcześniej aspektem jego osobistego charakteru.

Kolejna kategoria opisuje autonomiczne i wolicjonalne aspekty poznania jako dobrowolnego (czasem spontanicznego) i samodzielnego aktu.

Poznanie jest otwarciem (się)

O otwarciu się pisałam przy okazji relacyjności poznania, w której to kategorii ujęłam znaczenie związane z aktem otwarcia się umożliwiającym przyjęcie informacji czy nawiązanie kontaktu. Niniejsza kategoria jest swego rodzaju rozwinięciem tamtego rozumienia. Akcent jest jednak położony nie na sam proces otwarcia się ale na charakter poznania, które stanowiło w rozumieniu nauczycieli akt samodzielny, dobrowolny, podejmowany przez podmiot poznający i odnoszący się do czegoś/kogoś nowego. Otwarcie w tej kategorii jest zarówno otwarciem (się) samego podmiotu poznającego, jak i otwarciem przed podmiotem różnego rodzaju perspektyw, zjawisk, sytuacji, które

wywołać mogą u niego chęć poznania, podjęcie aktywności poznających czy zainteresowanie się zagadnieniem. Widać więc, że otwarcie jest w gruncie rzeczy obopólne czy też wzajemne: zaistnienie (otwarcie) jakiejś (nowej) perspektywy oraz otwarcie się na tę perspektywę, dostrzeżenie jej, podjęcie aktywności (być może nawet wysiłku) w celu jej poznania.

W ramach tej kategorii ujęłam koncepcje znaczeń związane z inicjowaniem samego poznania, czynnikami na nie wpływającymi, jak nowość zagadnienia i zdziwienie, a także zainteresowanie czy motywacja, które związałam z dobrowolnością podejmowania aktu poznania. Niezwykle ważnym aspektem poznania okazała się też jego samodzielność bądź jej brak. Opisane w niniejszej kategorii znaczenia okazały się być też niezwykle istotne z uwagi na rozróżnienie poznania i uczenia się. Parafrazując słowa jednego z nauczycieli - jeśli coś już znamy, to nie możemy tego poznać. Z tej perspektywy **nowość zagadnienia** wydawała się być aspektem czy też atrybutem podstawowym poznania. Choć pamiętać należy, że nauczyciele rozumieli też poznawanie (znanego już na przykład częściowo zagadnienia) dalej bądź głębiej, co istotne było w procesualnym rozumieniu poznania. Czasami aspekty te się ze sobą łączyły. Opisując poznanie jako otwarcie (się), nauczyciele często poruszali kwestię nowości, obcości, mówili o poznaniu jako pierwszym kontakcie, ujrzeniu, spotkaniu czy zetknięciu. Poznanie według nich dotyczyło nowych zagadnień, nowych osób, nowych sytuacji, czy tematów. W wyniku tego powstawały ich zdaniem nowe umiejętności, połączenia czy też kompetencje, czyli zachodziła – omówiona w poprzedniej kategorii - zmiana.

*Jest ujrzeniem kogoś **po raz pierwszy*** [N1]

*dowiedzenie się czegoś na temat jakiejś **nowej rzeczy, sytuacji*** [N3]

*każdego rodzaju doświadczenie (...) rodzi **nowe połączenia w mózgu**, rodzi coś, co powtarzane ileś tam razy sprawia, że no wyrabiamy jakby **nowe umiejętności*** [N6*]

spotkanie z czymś nowym**, z czymś **obcym**, wejście w kontakt z czymś, **czego się nie zna [N6*]

człowiek spotyka coś po raz pierwszy**, (...) **coś nowego**, no chcę to poznać (...) **poznaję coś, czego nie znam [N/D7]

*stopniowe wprowadzenie **nowego tematu*** [Npr11]

*Czyli **to** gdzieś tam, **co my w sobie mamy**, **to co jest nowe i połączenie**, jakby tego, tych takich różnych odbiorów* [Npr/P12]

*to jest **nowe otwarcie** (...) takie trochę drzwi, które otwierają na trochę **nowych rzeczy**, których **nie znam** albo po prostu, nad którymi do tej pory nigdy się **nie zastanawiałem** (...) Czyli są rzeczy, takie zupełnie nie z mojej branży, to jest jakieś **wejście w jakiś świat, który do tej pory był mi tak naprawdę nieznanym*** [Npr/D13]

*coraz więcej rzeczy się przed nami otwiera (...) **otwierają się nowe perspektywy*** [Npr15]

*ciekawość i otwartość na **nowe bodźce*** [Npr/D16]

*pełne poznanie to znaczy, że wiedza, którą zdobędę, umiejętności, które zdobędę są dla mnie **taką nową kompetencją**.* [N/D19]

jeżeli są to dla mnie jakieś nowe zagadnienia, no to muszę wtedy sobie poczytać, poszukać informacji w Internecie [N20]

sami chcemy mieć jakąś nową aktywność, jakieś nowe doświadczenie [N21]

Spotkanie z nowym materiałem, nowe wyzwania, nowe cele [N21]

musi mnie to zaciekać z różnych powodów, że nigdy się z tym nie spotkałam, albo odkryłam raptem, że można coś inaczej [N24]

*chętna, właśnie do poznawania nowych rzeczy i (...) ja cały czas **bym coś jeszcze chciała nowego*** [N26]

*jak poznaję nowych ludzi, to nieraz się zainteresuje rzeczami, którymi się przedtem nigdy nie interesowałam (...) coś **widzę pierwszy raz** (...) mnie to zainteresuje i z tego staje się zupełnie **nowe hobby**. Jak z nowymi ludźmi albo rzeczami się zajmujesz w życiu, to wtedy **nowe zainteresowania** do ciebie dochodzą automatycznie.* [N28]

Nowość²³⁴ odnoszona była zarówno do przedmiotu poznania - sytuacji, zjawiska bądź osoby, jak i do poznania jako takiego, które opisywane było jako zetknięcie, aktywność, ujrzenie po raz pierwszy, kontakt z czymś obcym - nowe otwarcie. Niektórzy nauczyciele odnosili się też do efektu poznania, opisując go jako nową kompetencję czy umiejętność. Z nowością oraz jej dostrzeżeniem przez podmiot poznający, związane było **zdziwienie**²³⁵, które uznałam za istotne znaczenie także w kontekście porównania poznania z uczeniem się. Zdziwienie związane było bezpośrednio z nowością zagadnienia, będąc niejako odpowiedzią na nią. Stanowiło ono bodziec poznania oraz w pewnym sensie aspekt samego poznania. Było też połączone z ciekawością i związaną z nią chęcią eksploracji.

Zdziwienie jest jedną z podstawowych emocji²³⁶. Emocje – pomimo ich ogromnej wagi dla procesu poznawczego - zostały przez nauczycieli poruszone w bardzo niewielkim stopniu, stąd zwrócenie na nie mojej uwagi. Zdziwienie jest czymś innym niż (wielokrotnie wspomniane) zainteresowanie, ale może być tego zainteresowania źródłem. Stanowi ono właściwie reakcję, która możliwa jest jednak wówczas, gdy dostrzeżony zostanie np. aspekt nowości (np. otwierającej się perspektywy). Z kolei ciekawość stanowi swego rodzaju łącznik dla obu zagadnień. Jest bowiem cechą podmiotu umożliwiającą otwarcie się na nowe, dostrzeżenie nowego, a nawet pewną

²³⁴ Zasadę nowości ciekawie ujmują D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2013).

²³⁵ O zdziwieniu, jako prawie do zainteresowania pisał J. Bruner, do czego powróć jeszcze przy okazji omawiania zainteresowania. Zadziwienie (*astonishment / wonder*) jest wymieniane jako źródło i warunek zdobywania nowej wiedzy, a zdolność do zadziwienia (*l'étonnement*) stanowi cechę przynależną człowiekowi (Hersch, 1993, 7-9). W ujęciu Platona i Arystotelesa, stanowiło źródło całej filozofii (Llewelyn, 2001, 48).

²³⁶ Zob. podział Paula Ekmana – <https://www.paulekman.com/universal-emotions/> [Dostęp online: 15.05.2023.]

gotowość na zmianę. Ostatnią wypowiedź umieściłam tu z uwagi na dotknięte w niej zagadnienie pewnego poruszenia emocjonalnego, czy może raczej niepokoju poznawczego, podobnego w swej istocie do zdziwienia. Nauczycielka mówiła bowiem zarówno o zaintrygowaniu, jak i zdenerwowaniu przez obiekt poznania. Zdziwienie omówiłam też analizując zagadnienie uczenia się.

Zdziwienie - to jest ta pierwsza przyczyna, w ogóle poznania świata. No zdziwienie – coś, czemuś się człowiek dziwi, jeżeli człowiek spotyka coś po raz pierwszy, (...) to (...) dziwi się, (...) nie w sensie takim: O matko co to jest?! Tylko: o, coś nowego, no chcę to poznać [N/D7]

jak coś nowego mnie spotyka [N/D7]

jeżeli jesteśmy przekonani, że już nic nie jesteśmy w stanie zrobić z naszą osobowością, z naszym światem, to wówczas nie jesteśmy ciekawi poznania, bo mamy odpowiedzi na wszystkie pytania [Npr/D16]

coś co mi się podoba albo nie wiem, albo mnie coś denerwuje (...) coś tam mnie intryguje [N27]

Otwarcie (perspektywy) poznania wiązało się także z podjęciem przez podmiot samodzielnej aktywności poznającej. Poznanie, w rozumieniu nauczycieli, było aktem przede wszystkim samodzielnym. **Samodzielność** przejawiała się w jego głęboko osobistym charakterze i bezpośredniości procesu, o których pisałam wcześniej. Dlatego też większość cytowanych już wypowiedzi została tutaj powtórzona. Powtórzenie to jest jednak celowe, ponieważ wypowiedzi te ujęłam w innym kontekście i z odmiennej perspektywy. Wyodrębnienie niniejszej kategorii było także kluczowe z uwagi na chęć porównania poznania z uczeniem się. W przypadku procesu uczenia się kategoria samodzielności okazała się znacznie bardziej kompleksowa i niejednoznaczna, ważne więc było aby – już na etapie opisywania poznania – ujmować te jego znaczenia, które były nadawane także uczeniu się. Jeszcze ważniejsze było ujmowanie tych znaczeń, których w odniesieniu do nauczania było bardzo niewiele lub nie było wcale.

Dla wielu nauczycieli poznanie, w określonych warunkach, prowadziło do uczenia się. Zostało to szerzej opisane w kolejnym rozdziale. W tym miejscu istotne jest, aby spróbować zrozumieć, na czym te warunki polegały. Atrybut samodzielności okazał się być bardzo istotnym czynnikiem i wydawał się odnosić zarówno do osobistego charakteru poznania, jak i do sprawczości podmiotu poznającego (który swoją aktywnością doprowadza do zmiany). Tak ujęta samodzielność stoi w zasadzie na skrzyżowaniu wszystkich kategorii. Samodzielność wyrażona została przy tym zarówno

poprzez słowa odnoszące się bezpośrednio do poznającego podmiotu (*na sobie, sama, dla mnie*), jak i poprzez dodatkowe użycie zaimka osobowego *ja*²³⁷.

samodzielne uczenie się i samodzielne studiowanie czegoś, to jest dla mnie poznanie, gdzie wybór i sposób poznawania danej rzeczy są zależne całkowicie i wyłącznie ode mnie - nikt nie narzuca mi sposobów, jak będę coś poznawać [N6]

prawdziwe poznanie wiąże się z osobistym kontaktem, a nie z informacją przekazywaną przez kogoś [N6]
to co zobaczyłam, to co sama przećwiczyłam [N9]

trzeba przeżyć na sobie [N/D/P10]

dopóki czegoś nie poczyję tak naprawdę wewnątrznie (...) intuicyjnie [Npr14]

sama muszę tego doświadczyć (...) dopiero dochodzę do wniosku, że poznałam jakiś przedmiot czy osobę, kiedy sama tego dotknę, zobaczę i się z tym zapoznam [Npr18]

pełne poznanie (...) Czyli ja to wiem, umiem, poznałam, doświadczyłam i potrafię to wdrożyć w życie w takim pełnym tego słowa znaczeniu [N/D19]

sama najpierw, dogłębnie to jakoś muszę zidentyfikować dane zjawisko (...) sobie sama to przyswoić [N20]

sami chcemy mieć jakąś nową aktywność, jakieś nowe doświadczenie [N21]

muszę to zobaczyć, ja muszę się temu przyjrzeć, przeanalizować [N23]

bezpośredni kontakt, że po prostu ja to widzę, że ja to może i mogę dotknąć [N25]

poznaję coś (...) muszę sobie, jakieś tam, stworzyć konspekty lekcji w jaki sposób bym to chciała wykorzystać (...) wyczytałam, że coś tam takiego jest i stwierdziłam, że to można na lekcjach wykorzystać [N26]

o czymś tam słyszę no i wiem, że coś jest ważne dla mnie. [N27]

Niektórzy nauczyciele mówili o poznaniu jako o czymś, co wymagało ingerencji bądź interakcji z osobą trzecią, co – na pierwszy rzut oka – mogło sugerować brak samodzielności poznania. Nie był on jednak jego atrybutem. Wyodrębniłam te znaczenia z uwagi na porównanie z procesem uczenia się, dla którego brak samodzielności i konieczność (zewewnętrznej) weryfikacji były, w oczach wielu nauczycieli, istotą tego procesu. Początkowo wydawało mi się, że niektóre, przytoczone tu, wypowiedzi wskazywały na brak samodzielności poznania z uwagi na włączanie w ten proces osób trzecich oraz z uwagi na wspomnianie przez nauczycieli konieczności weryfikacji. Po bliższej analizie doszłam jednak do wniosku, że interakcje z osobami trzecimi nie wyłączały samodzielności podejmowanego czy też zachodzącego procesu poznania. Wydaje się, że nauczycielom chodziło o kontakt samodzielny, w który wchodzimy z uwagi na zainteresowanie, potrzebę bądź przez przypadek. Weryfikacja była

²³⁷ Nauczyciele wyraźnie i wielokrotnie używali też pierwszej osoby liczby pojedynczej, jednak z uwagi na fakt, że zadawałam pytanie o to, jak oni coś poznają, doszłam do wniosku, że branie tej formy wypowiedzi pod uwagę w konstruowaniu rozumienia znaczenia poznania, byłoby nadinterpretacją, brałam więc pod uwagę znaczenie używanych czasowników, które wskazywały na podejmowanie samodzielnej aktywności.

wewnętrznie sterowana, odnosiła się do procesu przeprowadzanego samodzielnie lub przy pomocy dodatkowych źródeł bądź wewnętrznie.

bazuję na doświadczeniu innych ludzi [N1]*

czasami też pochopnie wyciągamy wnioski, poznając coś przez inne osoby - nasze poznanie może być przecież zupełnie inne [N3]

prawdziwe poznanie wiąże się z osobistym kontaktem, a nie z informacją przekazywaną przez kogoś (...) można słuchać od kogoś (...) ale (...) gdybym miała, na takim najgłębszym poziomie powiedzieć... Myślę, że to nie jest prawdziwe poznanie [N6]

będę się kontaktowała z ludźmi (...) wymieniać z nimi doświadczenia, pytać [N23]

Jak z nowymi ludźmi albo rzeczami się zajmujesz w życiu, to wtedy nowe zainteresowania do ciebie dochodzą automatycznie. [N28]

Treści trzeba też weryfikować (...) innym źródłem skonsultować [N3]*

Jeżeli już jest jakieś doświadczenie wieloletnie, no to można to sobie zweryfikować, zakładasz coś w ciągu roku i potem patrzysz: to się udało, jeżeli się udało, dajmy na to jakiś projekt, albo jakaś aktywność przyniosła jakikolwiek efekt, no to robisz to z przyjemnością już przez kolejne miesiące czy lata. Jeżeli się nie udaje, to albo modyfikujesz, albo rezygnujesz i wymyślasz inną aktywność. [N21]

uwagam, że jak dziecko zobaczy, dotknie, zadziała, to po prostu to jest to. On ma przewidywać, co się wydarzy, on ma się zastanawiać, czy to się uda i potem weryfikować te hipotezy, które postawił na początku [N23]

Samodzielność poznania była cechą, która przejawiała się pod różnymi postaciami. Odniosłam się do niej szerzej przy procesie uczenia się. Samodzielność jest przede wszystkim wiązana z kierowaniem własnym procesem (Bandura, 1986 za Mietzel, 2002, 194), samokontrolą (Schunk, 1989 za Mietzel, tamże), samoregulacją (Ledzińska-Czerniawska, 2011, 167) czy poczuciem własnej skuteczności (Bandura, 1994). W przypadku poznania, samodzielność wynikała niejako z charakteru samego procesu. Będąc procesem osobistym, bezpośrednim i wewnętrznym, poznanie wydawało się w oczach nauczycieli immanentnie związane z naszym funkcjonowaniem, z tym kim jesteśmy i w jaki sposób wchodzimy w interakcje ze światem. Nawet narzucone poznanie, o którym dalej mowa, było procesem w pełni samodzielnym.

Poznanie, jako otwarcie, opisywane było jako akt, co do zasady, dobrowolny. **Dobrowolność poznania** łączyła się z jego osobistym charakterem, z realizacją własnych/wewnętrznych potrzeb, z samodzielnością oraz z chęcią i motywacją do poznawania, a także zainteresowaniem, które może wpływać na motywację. W efekcie poznanie było czasem uznawane za przyjemne. Dobrowolność związana także była ze spontanicznością, choć spontaniczność może się wydawać oderwana od świadomego aktu woli podjęcia samej aktywności, to jednak – z uwagi na podkreślanie przez nauczycieli odczucie zainteresowania, zaciekawienia czy intrygi oraz podejmowanie, w

wyniku ich działania, czynności związanych z poznaniem – uznałam te aktywności za w pełni wolicjonalne.

Nauczyciele opisywali poznanie jako odpowiedź na pojawiającą się (często wewnętrzną) potrzebę. Rodzaj potrzeby decydował czasami o głębokości poznania. Potrzeba wynikała czasami z wymogów stawianych przez życie. Kontekst, w jakim umieszczali takie przypadki nauczyciele oraz używane przez nich sformułowania wydawały się sugerować, że traktowali oni podejmowaną aktywność poznania jako coś naturalnego, uwewnętrznianego i podejmowanego nadal dobrowolnie (choć poznanie mogło być wówczas pobieżne).

jeśli czegoś nie wiem, jeśli mam takie poczucie, że czegoś nie wiem [N1]

*A jeżeli jeszcze od tego czegoś zależy jego, na przykład, **dobrostan** czy jakieg tam **samopoczucie**, czy **ma** to jakiś **wpływ na jego życie**, to chcę to poznać dogłębnie, żeby móc zdobyć o tym wiedzę, a potem dzięki tej wiedzy ułatwić sobie życie, być mądrzejszym [N/D7]*

*odczuwać coś tak duchowo **mieć taką potrzebę sprawdzenia tego** i bycia z czymś, z kimś [Npr14]*

*otwierają się nowe perspektywy. Co więcej z tych nowych perspektyw może nagle wyjść takie nowe założenie, że hej **muszę jednak coś zmienić**, bo to wcale nie jest takie oczywiste, to nie jest miejsce, do którego chciałam dojść. [Npr15]*

*Poznanie to też **kwestia** jakieg tam **postawy życiowej**. Jest to kwestia jakieg takiej otwartości na to, **żeby się rozwijać** cały czas, **żeby nie stać w miejscu** [Npr/D16]*

***czuję taką potrzebę** czegoś, nie wiem albo **chcę się czegoś dowiedzieć** więcej [N/D19]*

*to, co muszę wiadomo, z **racji obowiązków**, **pewne rzeczy trzeba**, no ale pewnie sprawiają mi mniej przyjemności (...) **to nie jest takie pełne poznanie**. Wtedy to jest takie pobieżne [N/D19]*

***sytuacja stawia przede mną takie zadanie** (...) **poprzeczkę, którą muszę pokonać** (...) i muszę znaleźć źródła [N23]*

*Np. ostatnio pisałam projekt, nie chciało mi się czytać czegoś, ale **wiedziałam, że jak to zrobię to wtedy łatwiej mi pójdzie** i wtedy nauczę się czegoś, co mi pomoże (...) najważniejsze jest, że coś ci to daje [N28]*

*przychodziło dziecko z wadami komunikacyjnymi (...) **widziałam, że ja go nie rozumiałam, nie wiedziałam jak pomóc** (...) **czytałam różne rzeczy** (...) i **co ja muszę zrobić, żeby to dziecko się otworzyło**, mówiło do mnie i stwierdziłam, że **mi potrzebna jest logopedia**, bo się nigdzie nie nauczę tego [N/P33]*

***Kiedy nie ma człowiek doświadczenia, to może zrobić krzywdę** (...) **więc zaczęłam czytać**, zaczęłam szukać specjalistów [N/P33]*

***mi jest to potrzebne, żeby błędów nie popełniać**, żeby zapytać innych, **żeby być ostrożnym**, bo to jest bardzo cienkie, albo pani pomoże, albo pani spali, że dziecko coś sobie robi [N/P33]*

***jeżeli mi czegoś brakuje**, to szukam, idę na studia [N/P33]*

Moją uwagę w powyższych wypowiedziach zwróciło dość częste odnoszenie tego typu poznania do uczenia się. Nauczyciele przechodzili w wypowiedziach płynnie do uczenia się, utożsamiając poznanie z uczeniem się, gdy poznanie to wynikało z potrzeby. Ograniczając się do takiego ujęcia, można by powiedzieć, że poznanie jest procesem naturalnym (wręcz automatycznym), podczas gdy uczenie się wymaga już pewnego

wysiłku, aktywnego podjęcia niezbędnych czynności. Nauczyciele zwracali uwagę, że w akcie podejmowania poznania bardzo pomagało **zainteresowanie**.

Nauczyciele mówili zarówno o poznawaniu połączonym z zainteresowaniem, jak i o tym co się dzieje, gdy tego zainteresowania brakuje. Nauczyciele wydawali się sugerować, że w przypadku braku zainteresowania poznanie nie następuje (bądź jest pobieżne), brakuje bowiem istotnego dla poznania impulsu bądź też zakres poznania jest ograniczony (*tyle, ile jest wymagane*). Zainteresowanie łączone też było z ciekawością podmiotu poznającego.

*przez filmy, przez czytanie artykułów. W ten sposób poznają **interesujące mnie rzeczy*** [N2]

*(obojętność) zabija elementy poznawcze, bo jak jest to dla nas **obojętne, to nie jesteśmy w ogóle zainteresowani** tym, żeby to poznać.* [Npr/D13]

*dopóki czegoś nie **poczuję**, tak naprawdę wewnątrznie (...) intuicyjnie (...) jeżeli nie ma tego takiego impulsu to myślę, że to mnie nie **zainteresuje** i nie **zmusi** do tego poznania, czyli zagłębiania się, zrozumienia* [Npr14]

*poznanie dla mnie jest **ciekawością** (...) mamy jakąś **ciekawość wewnętrzną** do tego, żeby wzbogacić ten nasz byt* [Npr/D16]

*ja jestem taką osobą, która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. **Są takie obszary, które mnie nie interesują*** [Npr17]

*niewątpliwie **raczej staram się poznawać przede wszystkim to, co mnie interesuje*** [N/D19]

jeżeli mnie coś nie interesuje, to mi bardzo ciężko to przychodzi [N22]

***Jeżeli mnie coś interesuje, to tak z ciekawością** czy czytam, czy oglądam, czy dowiaduję się, czy szukam* [N22]

***musi mnie to zainteresować, żeby** tak zgłębiła trochę sprawę* [N23]

*(jak nie ma zainteresowania) **zrobię tylko tyle, ile trzeba, ile wymaga ode mnie** (...) **to nie interesuję się tym głębiej**, jeżeli jest to wymuszone, powiedzmy związane z pracą* [N23]

*coś musi mnie **zafrapować, zaciekawić** (...) **zawsze musiało mnie coś zainteresować**, to jest chyba być może trochę specyfika znaku no i **przynajmniej nie mogło mnie nudzić*** [N24]

*(zainteresowanie) **od takich moich jakichś takich zainteresowań** (...) **coś co mi się podoba** albo nie wiem, albo mnie coś **denerwuje** (...) **coś tam mnie intryguje** (...) o czymś tam słyszę no i wiem, że **coś jest ważne dla mnie**. No więc to poznaję szukam informacji i tak dalej, **to mnie interesuje*** [N27]

*albo tak **od środka, że ja się osobiście tym interesuje** i wtedy wszystko jest oczywiście dużo łatwiejsze albo, bo **muszę się tym interesować**, bo coś z tego mam* [N28]

***jak poznaję nowych ludzi to nieraz się zainteresuje rzeczami, którymi się przedtem nigdy nie interesowałam** (...) **mnie to zainteresuje** i z tego staje się zupełnie nowe hobby.* [N28]

*coś widzę tyle razy, że myślę np. przez jakiś czas, a to nie jest, to jest nieważne, to nie jest interesujące, a **nagle kiedyś mnie zacznie interesować*** [N28]

Niektórzy mają potrzebę zaspokajania ciekawości, natomiast niektórzy pewno nie [Npr/D30]

***naturalna ciekawość** (...) **dzieci są ciekawe świata i chcą poznawać**. I u dzieci jest to, jakby większe* [Npr31]

Zainteresowanie wynikało z jednej strony z bodźców zewnętrznych, które inspirowały do podejmowania aktywności poznawczych, z drugiej zaś z wewnętrznej

ciekawości podmiotu poznającego. Jedni podkreślali, że przedmiot/obiekt poznania musi zafrapować bądź ktoś nas może zaciekawić, inni natomiast zdawali się upatrywać źródła podejmowanych aktywności poznawczych w sobie, w tym kim są, jaką mają konstrukcję – ciekawą świata, otwartą na bodźce. Nauczyciele podkreślali też różnicę, jaka w poznawaniu zachodziła, gdy tego zainteresowania brakowało. Zainteresowanie było też czasami łączone z motywacją, która stanowiła w wypowiedziach nauczycieli osobny czynnik warunkujący poznanie, łączony z chęciami podmiotu poznającego.

Chęci i motywacja wynikać mogą z zainteresowania, jednak motywacja była często ujmowana jako czynnik wynikający z osobowości podmiotu poznającego, motor działania procesu poznania. Chęć poznania, będąc przejawem jej dobrowolności, była często wyrażana w sposób bardzo osobisty, łącząc to znaczenie z opisaną wcześniej osobistą naturą poznania.

*jeżeli człowiek spotyka coś po raz pierwszy (...) to (...) dziwi się, (...) o, coś nowego, no **chcę to poznać**. A jeżeli jeszcze od tego czegoś zależy jego, na przykład dobrostan czy jakieś tam samopoczucie, czy ma to jakiś wpływ na jego życie, to **chcę to poznać dogłębnie** [N/D7]*

***chcę to poznać** (...) Jeśli **chcę** coś poznać, to się w to angażuję [N/D/P10]*

*Myślę, że tutaj może w grę wchodzić jakaś **kwestia motywacji**, bo jeżeli ja **chcę** coś poznać, to zakładam, że to jest coś, co mnie interesuje albo potencjalnie mnie interesuje, albo **ma jakiś potencjał**, który może mnie gdzieś w przyszłości zainteresować. No i w tym momencie sięgam po środki, które jak najszybciej, jak najbardziej efektywnie przybliżą mi obiekt, który mnie interesuje. I wtedy ja myślę, że **jeżeli chcę zdobyć jakąś wiedzę** albo wiadomości szeroko pojęte, żeby zrozumieć pewne zjawisko albo pewną sytuację, no to wtedy właśnie myślę, że tutaj ta **motywacja** moja może być takim **głównym motorem** mojego życia [Npr15]*

***chcę się czegoś dowiedzieć więcej**, no to po prostu szukam tych informacji i szukam źródeł, z których mogłabym skorzystać [N/D19]*

*czasami (...) sami **chcemy mieć** jakąś nową aktywność, jakieś nowe doświadczenie [N21]*

***Chęć** (sprawia, że poznaję)... z zainteresowań albo z ludzi. Ludzie **mi dają motywację** (...) żeby ich poznać, albo żeby poznać rzeczy, o których oni mówią (...) z **mojej chęci poznania** czegokolwiek, w ogóle [N22]*

***chęć** poznawania, **chęć** rozwijania się w dalszym ciągu i cały czas, **chęć** też, nie wiem, może w jakimś stopniu zaimponowania uczniom. No jest to po prostu we mnie [N26]*

*poznanie jest czymś, co **bym chciała wiedzieć**, co to jest, co mam robić [N/P33]*

Czasami nauczyciele zwracali też uwagę na niespodziewaność momentu inicjującego poznanie. Motorem poznania było wówczas raptowne wręcz zainteresowanie, zaintrygowanie czy nawet swego rodzaju irytacja. Ten emocjonalny aspekt przywołał też na myśl omawiane wcześniej zdziwienie. Wszystkie te czynniki są wymieniane w literaturze (zob. np. O'Keefe, Harackiewicz, 2017), jako swego rodzaju wyzwalacze zarówno poznania, jak i uczenia się, stąd też poświęcona im uwaga.

*coś **niechcący usłyszę**, to **sobie sprawdzę**, jak mnie coś zainteresuje [N22]*

*musi mnie to zaciekawić, z różnych powodów, że nigdy się z tym nie spotkałam, albo **odkryłam raptem**, że można coś inaczej [N24]*

(zainteresowanie) *od takich moich jakichś takich zainteresowań (...) coś co mi się podoba (...) albo mnie coś denerwuje (...) coś słyszę na dany temat, i chciałabym to więcej jakoś zgłębić (...) coś tam mnie intryguje (...) o czymś tam słyszę no i wiem, że coś jest ważne dla mnie, no więc to poznaję* [N27]

jak poznaję nowych ludzi to nieraz się zainteresuje rzeczami, którymi się przedtem nigdy nie interesowałam... gdzieś jadę i coś widzę pierwszy raz (...) mnie to zainteresuje i z tego staje się zupełnie nowe hobby. Jak z nowymi ludźmi, albo rzeczami się zajmujesz w życiu, to wtedy nowe zainteresowania do ciebie dochodzą automatycznie. [N28]

Osobisty charakter poznania łączył się z opisywanymi przez nauczycieli odczuciami związanymi czy też towarzyszącymi poznaniu. Opisywali oni poznanie jako aktywność, którą lubią, nawet biorąc pod uwagę wkładany wysiłek. Co ciekawe, niektórzy nauczyciele odnosili przyjemność nie tyle do poznawania, co do jego efektu – podkreślali, że nie lubią nie wiedzieć, nie rozumieć. Przypomina to w istocie poczucie niepokoju poznawczego, o którym pisałam przy okazji zdziwienia, ale także ciekawość stanowiącą cechę osobowościową.

lubię się dowiedzieć źródeł skąd coś pochodzi, skąd coś się wzięło (...) lubię stopniowe wprowadzenie nowego tematu [Npr11]

coś przyjemnego nie musi oznaczać, że to łatwo przychodzi [Npr/D13]

to co muszę, wiadomo z racji obowiązków pewne rzeczy trzeba, no ale pewnie sprawiają mi mniej przyjemności [N/D19]

Lubię poznawać [N22]

Ja nie lubię nie wiedzieć, o! tak bym to nazwała [N24]

nie lubię rzeczy, których nie wiem albo nie rozumiem (...) lubiłam wiedzieć co i jak [N29]

Czytam (...) uwielbiam książki [N/P33]

Poznanie, rozumiane jako otwarcie, stanowiło akt podejmowany samodzielnie, dobrowolnie, często spontanicznie. Podejmowane przez naturalne czynniki poznawcze, takie jak dostrzeżenie atrybutu nowości zagadnienia, sytuacji, zjawiska czy osoby, zdziwienie, zainteresowanie, motywację i chęci. W tym znaczeniu akt poznania był autonomiczny i wolicjonalny, związany bezpośrednio z osobą podmiotu poznającego, z jego osobowością i sprawczo podejmowaną aktywnością, wynikająca z wewnętrznej potrzeby. Kategoria ta dopięła więc niejako rozumienie poznania. W przeciwieństwie do uczenia się, poznanie wydawało się być rozumiane w sposób wyjątkowo zunifikowany, spójny, zgodny ze społeczną naturą człowieka i jego dążeniami do adaptacji do otaczającego świata.

Dyskurs, jaki wyłania się z przedstawionych wypowiedzi wydaje się być wyjątkowo spójny. Nauczyciele mówili o samodzielnym, dobrowolnym podejmowaniu aktywności związanych z poznaniem, o tym że potrzeba poznania wychodzi z ich

wnętrza, że poznawanie jest częścią ich samych, że jest bardzo osobiste i najlepiej jak jest bezpośrednie. Poznanie jawiło się tu jako proces w pełni naturalny, często wywoływany zaciekawieniem, zainteresowaniem i napędzany wewnętrzną chęcią do jego podejmowania. Biorąc pod uwagę te wypowiedzi można by stwierdzić, że wszyscy nauczyciele reprezentowali dyskurs opierający się na założeniach konstruktywizmu. Jak już jednak będzie to widoczne w kolejnym rozdziale, dyskurs ten ulega załamaniu, gdy zaczyna się odnosić do procesu uczenia się.

3.2.2. Poznanie a uczenie się

Opisując znaczenia nadawane przez nauczycieli zagadnieniu poznania, nauczyciele nawiązywali czasem samoistnie do zagadnienia uczenia się, o czym pisałam w poprzednim rozdziale. Dla mnie jako badaczki porównanie tych zagadnień było ważne, co wyrażałam w swoich pytaniach (np. Jak powiąże Pan/Pani poznanie z uczeniem się?). Zebrane wypowiedzi nauczycieli, które się do tego porównania odnosiły i brały pod uwagę kontekst ich funkcjonowania, prezentuję poniżej.

Nauczyciele czasami – w odpowiedzi na to, jak poznają – wyliczali źródła takie jak Internet czy książki, mówili o poznaniu, jako o zdobywaniu wiedzy, podkreślali jego abstrakcyjny raczej, niż doświadczalny charakter. Przyjrzałam się, więc wypowiedziom tych samych nauczycieli, w których odnosili się do uczenia się. Miałam bowiem przeświadczenie, że były to dla nich być może procesy tożsame. Byłam ciekawa, czy dla tych nauczycieli poznanie i uczenie się było bardziej ze sobą połączone, a może wręcz utożsamione. Po opracowaniu mapy znaczeń i ustaleniu kategorii opisu oraz ich pogrupowaniu, postanowiłam przyjrzeć się dodatkowo takim zależnościom. Wróciłam do pełnych transkryptów i porównałam wypowiedzi. Wyniki analiz wskazywały, iż nauczyciele traktują poznanie i uczenie się, jako zagadnienia tożsame, powiązane ze sobą (jednak nie identyczne), potencjalnie ze sobą powiązane bądź niepowiązane.

Tożsamość poznania i uczenia się

Tożsamość procesów nie zawsze była komunikowana przez nauczycieli wprost, w odpowiedzi na pytanie o ich powiązanie, ale wynikała np. z zamiennego użycia obu pojęć, po przecinku, w jednym zdaniu opisującym np. jeden z tych procesów bądź mówieniu o procesie uczenia się, pomimo iż pytanie dotyczyło wyłącznie poznania. Cytowane poniżej wypowiedzi, które odnoszą się wyłącznie do uczenia się, osadzone

były w kontekście poznania bądź powiązania poznania z uczeniem się, stąd też zdecydowałam się na ich umieszczenie w tym punkcie.

*Jeśli chcę poznać, jeśli chcę czegoś się nauczyć, no to wiadomo czytam książki, pogłębiam tę wiedzę, chodzę na jakieś szkolenia (...) i w ten sposób (...) **pogłębiam wiedzę** na temat czegoś kogoś bądź jakiejś dziedziny [N1]*

*poznanie jest chęcią nauczenia się **czegoś nowego** [N2]*

*W jaki sposób ja się uczę, tak też **zapamiętuję** tak, na przykład posmakuję... No kupuję, chociażby nowy owoc ostatnio kupiłam (...) Kupiłam, żeby zobaczyć, jaki to jest smak. **Poznałam**, że pachnie i smakuje, jak ogórek zwykły, więc go więcej już nie kupię, bo mam złe doświadczenia [N2*]*

uczę się dokładnie, ja w ten sam sposób (jak poznaję): najpierw czytam, a potem powtarzam, a jak czegoś nie wiem, no to szukam w książkach generalnie, jak rozwiązać [N5]*

*Jestem nastawiona na obrazy - widzenie obrazów. To jest to, co mi pozostawia dużo w głowie. **Uczę się w ten sposób szybciej, poznaję świat** w ten sposób lepiej. [N8]*

*zawsze **chciałam się nauczyć języka angielskiego - chcę go poznać, chcę się nauczyć** [N/D/P10]*

*lubię stopniowe wprowadzenie nowego tematu, żeby go podzielić go na dwie albo na trzy części, w zależności od złożoności i zacząć jakby od podstaw, od łatwych ćwiczeń i potem zgłębiać ten temat i potem przechodzić na kolejny etap, na trudniejsze tam jakby to **stopniowo wprowadzać** [Npr11]*

*byłabym sobie pewnie **narysowała** (...) sobie rozpisala, bo **lubię takie pomoce wizualne** - przyjemniej się wtedy się uczy, a potem na pewno bym zrobiła (...) sobie notatki (...) kolorami zaznaczyłabym sobie najważniejsze takie części [Npr11]*

*jeśli są dwie osoby i **poznanie** na przykład **następuje, znaczy uczenie** tak [Npr/P12]*

*w liceum ogromną trudność sprawiały mi takie przedmioty jak matematyka, fizyka i chemia, a w **momencie, kiedy ktoś mi wytłumaczył, nawet tylko raz i ja to zrozumiałam**, to szłam po prostu jak burza [Npr17]*

***muszę sobie dużo poczytać** na ten temat (...) **poszukać informacji w Internecie** (...) sobie sama to **przyswoić** (...) **po prostu uczę się**, czytam sobie, obserwuję [N20]*

*jeżeli poznaje, no to **czegoś się ucze** w tym czasie i w jakiś sposób. **Żeby się nauczyć, no to muszę poznać jakieś zjawisko** [N20]*

*ja z panią **rozmawiam i się uczę** [N22]*

***człowiek uczy się i poznaje**: i kim jest, i po co żyje, i gdzie żyje, i to miejsce poznaje, i miejsca, i świat, i ludzi, a dzięki temu może być, może starać się (być dobrym), jeśli wie, w jakim celu właśnie to wszystko, to ta wiedza mu może pomagać [N27]*

W wielu z tych wypowiedzi utożsamianie poznania z uczeniem się wydawało się być nieuświadomione. Słowo poznanie było stosowane zamiennie z uczeniem się i czasami wydawało się nawet, że samo słowo poznanie jest niejako „wciskane” przez nauczycieli z uwagi na kontekst - na pytania, które zadawałam. Niektórzy nauczyciele (jak choćby Npr11) w ogóle nie różnicowali poznania i uczenia się. Właściwie to jedynie N2, N5 i N20 wydawały się odnosić wprost do pytania, wiążąc ze sobą oba procesy w sposób świadomy. Można by więc dojść do wniosku, że utożsamienie procesów było jedynie domniemane i miało miejsce bardziej przez zaniechanie niż aktywną jego konstrukcję.

Powiązanie poznania i uczenia się

W przypadku innych niż utożsamianie rodzajów powiązań dostrzeganych pomiędzy poznaniem a uczeniem się, nauczyciele zdecydowanie odróżniali oba pojęcia, odnosząc się do nich w sposób świadomy. Mówiąc o tych powiązaniach, nauczyciele często łączyli oba procesy w swoisty ciąg poznawczy, w którym jeden z nich następował po drugim, był przez niego wywołany bądź oba się łączyły nakładając na siebie lub uzupełniając. Uzupełnianie i wzajemne dopełnianie stanowiło też o głębokości procesu bądź o jego sensie.

- poznanie stanowi impuls lub prowadzi do dalszego uczenia się

Dla niektórych nauczycieli (spontaniczne często) poznanie, a może należałoby powiedzieć zapoznanie się z przedmiotem poznania, stanowiło potencjalny bodziec do kontynuowania procesu, który wydawał się być wówczas bardziej świadomy czy też aktywnie podejmowany, przeobrażając się niejako w proces uczenia się.

jest rzucany temat - nie mam zielonego pojęcia na temat tego, jakiegoś tam zagadnienia, no to zaczynam od szukania jakiś przykładów (...) natomiast jak już dochodzi do takiego etapu, że to, co znalazłam w Internecie, to, co zobaczyłam, to, co sama przećwiczyłam, nie daje mi tak naprawdę rozwiązania, no to wtedy zadaję pytania do osób, które wiem, że mogą mi odpowiedzieć [N9]

poznaję coś (...) i teraz muszę się tego nauczyć, muszę sobie, jakieś tam, stworzyć konspekty lekcji, w jaki sposób bym to chciała wykorzystać (...) wyczytałam, że coś tam takiego jest i stwierdziłam, że to można na lekcjach wykorzystać, więc teraz będę się uczyła tego - będę siedziała, przypatrywała się tym zdjęciom, tym kartom, sama sobie zadawała pytania, do czego to się może przydać (...) i będę się uczyć (...) sama, ale potem będę gdzieś tam chyba drążyć, będę czytać, kto z tego korzystał, bo wiem, bo na Facebooku tam się nauczyciele wypowiadają (...) poznaję i drążę temat i przez to uczę się, z jakiejś książki (...) zawsze miałam taką ciekawość [N26]

jak ja coś poznaję pierwszy raz i to mi się na przykład spodoba albo widzę, że mój mózg chce więcej wiedzieć na ten temat, albo się z tym zapoznawać, to wtedy z tego poznawania może się (...) dopiero stać uczeniem się [N28]

Podejście to wydaje się być spójne z przedstawionym w poprzednim rozdziale, rozumieniem poznania, jako procesu osobistego, spontanicznego, wywoływanego przez zainteresowanie, wewnętrzną potrzebę i podtrzymywanego przez wewnętrzną motywację. Tego typu proces, raz rozpoczęty, jest pewnie łatwiej przekształcić w świadomy, i czasem być może żmudny, proces uczenia się. Nawiązywały też do tego, cytowane dalej, wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do głębszego sensu uczenia się, które osadzone jest (w) lub poprzedzone poznaniem.

- uczenie się to utrwalone, powtarzane bądź nawarstwione poznanie

Poznanie było czasami opisywane przez nauczycieli, jako wejście w kontakt. Odnosząc się do tego, nauczyciele opisywali uczenie się, jako konieczność powtarzania tego kontaktu. Uczeniem się było też poznanie powtarzane, ćwiczone, zapamiętane, utrwalone, takie, które weszło np. w nawyk.

każdego rodzaju doświadczenie, jak gdyby (...) rodzi nowe połączenia w mózgu, rodzi coś, co powtarzane ileś tam razy sprawia, że no wyrabiamy jakby nowe umiejętności albo uczymy się czegoś nowego w ten sposób [N6]*

jeden kontakt to za mało, musimy to powtarzać i myślę, że chyba zasadniczo na tym uczenie się polega: musimy powtarzać coś, żeby się tego nauczyć, na tej zasadzie, powtarzać pewne zachowania czy powtarzać pewne fakty, czy patrzeć na te fakty w innym kontekście, oglądać z różnych stron i wtedy uczymy się czegoś nowego [N6]*

wchodzimy w kontakt z czymś nowym, ten kontakt mamy na stałe, czy ponawiamy go cyklicznie i w tym momencie się uczymy [N6]*

[A jak łączysz poznanie z uczeniem się] *Ćwiczeniami, na przykład, jeśli wprowadzamy tryby warunkowe (...) zacząć od tego pierwszego, od tego łatwego, później jakby zgłębiać, przedstawić pierwszy tryb, poćwiczyć, drugi – poćwiczyć, żeby zobaczyć, czy uczniowie to rozumieją, potem przejść do drugiego, trzeciego, uzupełniać to wszystko ćwiczeniami, (...) żeby to sobie przyswoić, żeby to weszło w nawyk używanie tych czasów i tak dalej [Npr11]*

one się łączą (...) może ktoś się uczy i nie poznaje tego zagadnienia, na zasadzie tylko się uczy (...) wykuwa coś i leci dalej (...) to nie ma wpływu na jego przyszłość, na (...) przyszłe postępowania, ale ja (...) to zapamiętuje i później staje się to moim doświadczeniem, bagażem, wiedzą, zostaje w mojej głowie i to jest nauka też [N1]*

poznawanie wiąże się z tym, że coś na ten temat będziemy wiedzieć, że wiedza na ten temat będzie większa, szersza (...) Jest to (...) duży związek tego właśnie poznawania z uczeniem. Aczkolwiek uczenie no to też właśnie... zapamiętywanie... [N27]

Często samo poznanie nie daje mi możliwości... nie powiedziałbym, że coś poznałem (...) pamiętałem, ale czy ja jestem tego nauczony. Po wielu latach, biorąc pod uwagę ulotność myśli, pamięci, to nagle okazuje się, że nie (...)

poznanie moje nie zawsze jest równoważne z tym, że jestem nauczony [N/D32]

Jest to bardzo związane, bo poznanie pozwala mi też opanować, przypomnieć sobie poznać zagadnienie (...) znam i cokolwiek mógłbym na dany temat powiedzieć, ale czy ja jestem nauczony. Z biegiem czasu pewnych rzeczy pozapominałem (...) to poznanie (...) pozwala mi przypomnieć sobie jedną rzecz... Poznanie albo ja to nawet bardziej powiedziałbym poznanie-przypomnienie. [N/D32]

Wydaje się, że powyższe rozumienie uczenia się traktowało je bardziej od strony efektu, który został na tyle utrwalony, że stawał się nowym doświadczeniem, nawykiem, zasobem, do którego można było sięgnąć i z niego skorzystać.

W niektórych wypowiedziach akcent wydawał się być bardziej położony na nakładanie kolejnych warstw, niż na powtarzanie tych samych elementów. Przy czym nakładanie kolejnych warstw czy też ich dodawanie, było procesem złożonym i bardzo zindywidualizowanym. Efekty tego dodawania mogły być różne u różnych osób, nawet, jeśli informacje przekazywane były przez tę samą osobę, nie trudno tu, więc dostrzec nawiązanie do nauczania.

człowiek ma tendencję do takiego skrótowego myślenia, czyli do jakiejś takiej oceny, no na przykład taki schemat blondynka to głupia i takie właśnie nasze małe schemaciki, które mamy pozwalają nam... i potem **dokooptowujemy** to nowe do tego [Npr/P12]

[A jak po wiążesz poznanie z uczeniem się] **No właśnie dodawaniem czegoś do istniejącego czegoś. (...)** Dzięki innym ludziom, czyli dzięki temu, co nam inni (...) **głównie poprzez procesy poznawcze, czyli jakąś taką pamięć** i różne takie te wszystkie kwestie, które gdzieś tam mamy – psychologii, neurobiologii, chyba na tym bym się oparła, że **mózg w jakiś taki sposób funkcjonuje i przyswaja w taki, a nie inny sposób informacje** [Npr/P12]

jeden mózg jest w stanie szybciej przyswoić informacje, szybciej poznać pewne informacje, inaczej przetworzyć te informacje. Więc każdy z nas inaczej postrzega nawet tą samą informację (...) jeśli są dwie osoby i poznanie na przykład następuje, znaczy uczenie tak - mamy tego nauczyciela, mamy tego człowieka (...) do tego **dochodzą jeszcze takie czynniki relacji międzyludzkich**, sympatii do danego człowieka (...) czy ta osoba, jej sposób uczenia, odpowiada temu człowiekowi akurat, czyli (...) **jak ja przyswajam informacje (...)** w jaki sposób ktoś przedstawia mi te informacje, i to jak mam do tego człowieka, jakie są warunki zewnętrzne, na ile one mi odpowiadają (...) **jeden człowiek wielu ludziom przedstawiając jedną informację - do jednego to w jakiś sposób trafi do drugiego nie, nie wiem, sposób tempo i tak dalej, obrazowość przedstawiania tych informacji** [Npr/P12]

Nauczyciele dokonywali też swego rodzaju stopniowania obu procesów (co uznałam także za przykład ich swoistego nawarstwiania) - opisując uczenie się, jako głębsze od poznania bądź odwrotnie – uznając poznanie za głębsze od uczenia się.

głębsze jest to uczenie się - skupienie się na nauce gdzieś tam niekoniecznie na poznaniu właśnie tylko bardziej na nauce [N4*]

uczenie jest wejściem w głąb poznania, takie dokładne poznanie się to jest uczenie się. Poznać, zobaczyć, aha, ale niekoniecznie zrozumieć. [N5*]

to nie poznam tego tak do końca i nie nauczę się po prostu [N/D/P10]

może ktoś się uczy i nie poznaje tego zagadnienia, na zasadzie tylko się uczy (...) wykuwa coś i leci dalej (...) **to nie ma wpływu na jego przyszłość, na (...)** przyszłe postępowania [N1*]

Nieco inny sposób powiązania poznania z uczeniem się prezentowali nauczyciele, którzy odnosili się do efektywności bądź sensu procesu uczenia się, o ile bazowało na poznaniu bądź też miało równą, co poznanie, jakość poznawczą.

- uczenie przez poznanie ma głębszy sens, jest bardziej efektywne

Niektórzy nauczyciele podkreślali wzmocnienie czy wręcz nadanie sensu uczeniu się poprzez oparcie go na poznaniu bądź też włączeniu poznania w proces uczenia się. Dla tych nauczycieli uczenie bez poznania było np. chwilowe, obojętne lub bez zrozumienia. Niektóre wypowiedzi sugerowały, że uczenie się poprzez poznanie jest procesem niejako mimowolnym, w którym nie zdajemy sobie sprawy, że się uczymy i przez to bardziej efektywnym.

może ktoś się uczy i nie poznaje tego zagadnienia, na zasadzie tylko się uczy (...) wykuwa coś i leci dalej (...) **to nie ma wpływu na jego przyszłość, na (...)** przyszłe postępowania, **ale ja (...)** to **zapamiętuje i później staje się to moim doświadczeniem**, bagażem, wiedzą, zostaje w mojej głowie i to jest nauka też [N1*]

Wydaje mi się, że to są jakoś silnie skorelowane rzeczy. To znaczy, jak coś poznajemy, to się w ten sposób też uczymy (...) wtedy uczenie się ma (...) jakiś taki głębszy sens w tym sensie, że uczyć się, bo coś poznaję, czyli jest to coś, co jest bardziej żywe dla mnie, niż uczenie się czegoś, bo jest na przykład w podręczniku. No, bo uczyć się czasami, bo coś jest w podręczniku i muszę się tego nauczyć, bo każą mi się tego nauczyć, bo świat ode mnie tego wymaga, żebym wiedział, co to jest... no nie wiem, prawo Ohma, na przykład. A mi to jest zupełnie obojętne, co to jest. Natomiast, jeśli coś poznaję i w ten sposób jakby też się uczę, to to jest dla mnie bardziej żywe [Npr/D13]

można się nauczyć definicji, ale można też w ogóle nie rozumieć, o co chodzi. (...) bo się nauczyłem na pamięć, natomiast można tego zupełnie nie rozumieć - kompletnie tego nie czuć czy też mieć do tego taki bardzo obojętny stosunek. Bo to jest jakoś na krótką metę. [Npr/D13]

natomiast poznanie to znaczy uczenie się poprzez poznanie wiąże się dla mnie z czymś takim bardziej namacalnym, bardziej polegającym jednak na doświadczeniu też czegoś [Npr/D13]

jak dziecko zobaczy, dotknie, zadziała, to po prostu to jest to. On ma przewidywać, co się wydarzy, on ma się zastanawiać, czy to się uda i potem weryfikować te hipotezy, które postawił na początku [N23]

(ten rodzaj poznania) przekłada się (na uczenie) w ten sposób, że nie mają przekazanej konkretnej wiedzy od razu, tylko mają po prostu postawione jakiś problem badawczy, stawiają jakieś swoje hipotezy, jak to będzie, co tu zrobić i próbują, wypowiadają się - tzw. burza mózgów - jak to by było można zrobić, co najpierw, co później czy to dadzą radę, czy tego nie wolno, czy to jest bezpieczne, czy nie za bardzo, no i zaczynają działać i wtedy na przykład porównują i jest po prostu tyle emocji, powiem pani, tyle radości, tyle uśmiechu, fascynacji, że aż miło patrzeć, jak te dzieci pochłaniają wiedzę, nawet o tym nie wiedząc [N23]

Nauczyciele zwracali też uwagę na powiązanie uczenia się z poznaniem poprzez zainteresowanie, motywację czy poczucie (wewnętrznej) potrzeby, o której – w odniesieniu do poznania – pisałam w poprzednim rozdziale. Powiązanie to odnosiło się też bezpośrednio do szkolnego uczenia się. Odniesienie to wyrażone było wprost bądź można je było wywnioskować z osadzenia wypowiedzi w kontekście, zwłaszcza porównując je z rozumieniem pojęcia uczenia się oraz patrząc na nie w świetle szerzej ujętego dyskursu szkolnego, wyłaniającego się z całokształtu wypowiedzi nauczycieli. Podobnym, wywnioskowanym z kontekstu i porównania rozumienia poznania i uczenia się, było zagadnienie samodzielności – podkreślane w poznaniu, jako wyraz wewnętrznie napędzanej aktywności, ale już zdecydowanie mniej obecne w przypadku uczenia się, gdzie podkreślana była konieczność nauczania, weryfikacji oraz zewnętrznego sterowania procesem. Odniesiona do poznania samodzielność, łączona była z omówionym wyżej własnym doświadczeniem, z przeżyciem czegoś na sobie, z aktywnym, świadomym podejmowaniem czynności.

Dyskurs, który wyłonił się tutaj w odniesieniu do powiązania poznania (szkolnego) i uczenia się, stawiał proces uczenia się przede wszystkim w kontekście wszechogarniającego przymusu, który narzucał całemu procesowi swoistą dynamikę walki prowadzonej między nauczycielami a uczniami. Mówiąc o powiązaniu poznania i uczenia się, nauczyciele dostrzegali, ograniczający efekty uczenia się czy też - zubażający

sam jego proces - wpływ braku zainteresowania, braku poczucia wewnętrznej potrzeby, narzucania materiału. W świetle takiego połączenia, w którym osobiście, bezpośrednio i wewnętrznie odczuwany proces poznania zestawiony został z osadzonym w kontekście przymusu procesem (szkolnego) uczenia się, nauczyciele zwracali uwagę właśnie na czynniki zainteresowania, poczucia potrzeby, motywacji wewnętrznej. Można by powiedzieć, że dostrzegali wpływ braku tych czynników na pozbawienie uczenia się aspektów poznawczych. Na wagę wewnętrznej motywacji zwracał już uwagę Bruner (1966), podkreślając jego wręcz fizjologiczny aspekt.

Warto też zwrócić uwagę na to, że wiele wypowiedzi odnoszących się do potrzeby zainteresowania lub motywacji, poruszała też kwestię konieczności podjęcia jakiejś formy wysiłku związanego z poznaniem czy uczeniem się – trzeba *przysiąc, zagłębić się, czy sięgnąć po środki*, co przywołuje na myśl poglądy von Glasersfelda (1995), który w motywacji upatrywał czynnika umożliwiającego podjęcie wymaganego wysiłku. Zagadnienie zainteresowania i wysiłku okazało się istotne w rozumieniu procesu uczenia się, dlatego odniosłam się do tego także tutaj.

Jeżeli chcę poznać (...) to jest jak z terapią - jeżeli sama po prostu nie będę chciała, nie będę mieć tej potrzeby, to nie poznam tego tak do końca i nie nauczę się po prostu. Jeżeli to nie wyjdzie ode mnie tylko ze środka, z tej mojej takiej potrzeby, z tego doświadczenia, że ja po prostu chcę to poznać, bo (...) sobie nie poradzę, albo będę się źle czuła z tym i wiem, że to robię dla siebie i nie jest to na zasadzie takiej, że uczę się (...) bo tak wypada, tylko po prostu fizycznie wiem, że chcę to poznać (...) że to jest po prostu moje, tylko moje i dla mnie. I to jest tak związane z nauką dla mnie, dlatego. No, bo, żeby to zrobić, to też trzeba po prostu przysiąc i pouczyć, no nie da się, samo do głowy nie wejdzie [N/D/P10]

[jak wiążesz poznanie z uczeniem się] *cały czas mi przychodzi na myśl takie słowo, jak intuicja, że ja po prostu czuję, że coś mi się przyda i wtedy muszę to zgłębić, muszę zgłębić ten temat [Npr14]*

[A jak powiążałabyś poznanie z uczeniem się] *Myślę, że tutaj może w grę wchodzi jakaś kwestia motywacji, bo jeżeli ja chcę coś poznać, to zakładam, że to jest coś, co mnie interesuje albo potencjalnie mnie interesuje, albo ma jakiś potencjał, który może mnie gdzieś w przyszłości zainteresować. No i w tym momencie sięgam po środki, które jak najszybciej, jak najbardziej efektywnie, przybliżą mi obiekt, który mnie interesuje i wtedy ja myślę, że jeżeli chcę zdobyć jakąś wiedzę, albo wiadomości szeroko pojęte, żeby zrozumieć pewne zjawisko albo pewną sytuację, no to wtedy właśnie myślę, że tutaj ta motywacja moja może być takim głównym motorem mojego życia [Npr15]*

[a gdyby chodziło o poznanie twoich uczniów] *No wiesz to jest ten cały proces edukacyjny, który jest niestety to jest ta ścieżka, która, no nie będzie taka pełna zabawy i pełna radości, jak ta moja ścieżka, o której mówiłam wcześniej [Npr15]*

dobrze jest właśnie, kiedy to jedno i drugie łączy się z taką wewnętrzną moją potrzebą, czyli jest rzeczywiście zgodne z tym, co mnie interesuje, czego chcę poszukać, czego chcę się dowiedzieć [N/D19]

jeśli będziemy tylko realizować ten system nakazowy, to, co mówimy w przypadku szkoły, to jest realizacja podstawy programowej, no to tu jest to niebezpieczeństwo, że potem będziemy takimi zwykłymi rzemieślnikami i będziemy robili swoje i nic więcej, i w perspektywie, to to nas za bardzo nie rozwija i nie daje takiej większej satysfakcji [21]

jeżeli mnie coś nie interesuje, to mi bardzo ciężko to przychodzi, jeżeli chodzi o uczenie się. Jeżeli mnie coś interesuje, to tak z ciekawością czy czytam, czy oglądam, czy dowiaduję się, czy szukam, a jak mnie coś nie interesuje, to mi jest bardzo ciężko [N22]

[jak powiązałyby pani takie poznanie właśnie z uczeniem się] *No, jeżeli patrzę na przykład na moje uczenie się kiedyś, jak byłam jeszcze w wieku szkolnym, no mi to (moje podejście do poznania) bardzo pomogło, dlatego, że taka ciekawość, dociekliwość prowadziła do tego, że się więcej uczyłam* [N29]

W kontekście narzucanej potrzeby uczenia się, ciekawą perspektywą była wypowiedź nauczycielki, w której - na pytanie o powiązanie pomiędzy procesami – odpowiedziała, że są obszary, którymi nie jest zainteresowana „i koniec”. W stosunku do uczniów taki brak zainteresowania próbowała przełamywać np. quizami, zabawami i osadzaniem zagadnień w praktycznych kontekstach. Odnosząc się do wspomnianego uczenia się szkolnego warto w tym miejscu podkreślić, że uczniowie są z reguły pozbawieni możliwości powiedzenia nauczycielowi czy egzaminatorowi: „nie interesowało mnie to i kropka”. Tymczasem taka możliwość mogłaby – jak wynika z wypowiedzi nauczycieli – przywrócić (wewnętrznie) poznawczy aspekt procesowi uczenia się.

ja jestem taką osobą, która nie ma potrzeby, żeby wiedzieć o wszystkim. Są takie obszary, które mnie nie interesują i to nie jest tak, że ktoś mi w mówi czy przekona mnie, że trzeba o tym wiedzieć, że warto o tym wiedzieć, ponieważ ja, na przykład, zdaję sobie sprawę, że to by wymagała ode mnie wejścia na takie grunto, którym po prostu nie jestem zainteresowana. Nie interesuje mnie to i koniec, i kropka [Npr17]

Zainteresowanie obecne w poznaniu, które warunkowało efektywność procesu uczenia się, nawiązywało w swej wymowie, do powiązania uczenia się z nauczaniem, o czym napisałam szerzej w kolejnych rozdziałach. Mówiąc o tym powiązaniu, wielu nauczycieli podkreślało jednak rolę sposobu przekazu, jego atrakcyjności i (niestety pozornym) potencjale zainteresowania uczniów. Niektórzy nauczyciele wprost nawiązywali do odgrywanej przez nich roli, mogącej przyczynić się do wzmocnienia aspektów poznawczych w procesie uczenia się. Opisywali np. podejmowane próby uatrakcyjnienia zajęć, które wydawały się mieć na celu lepsze osadzenie tego procesu w poznaniu, jednak czasami ograniczały się do puszczenia filmu (N25), co pokazywało powierzchowność podejścia do zagadnienia i brak zrozumienia jego istoty. Dostrzegali także wpływ własnej postawy jako nauczycieli oraz rolę nawiązywanej z uczniami relacji, którą uznawali za niezbędną do uczenia się.

(uczniowie) jeszcze nie do końca rozumieją, dlaczego to robią..., więc ja przyznam szczerze, owszem daję przykład i to zwykle w formie jakiejś zabawy, quizu, do czego nam się może przydać angielski, w jakich okolicznościach, w jakich sytuacjach i sobie na przykład rozrysowujemy taką mapkę. Natomiast ja wychodzę z założenia, że rolą nauczyciela jest poprowadzenie zajęć tak, żeby nie trzeba było za każdym razem przekonywać, że warto to robić [Npr17]

takie zagadnienie, które mnie samą już od dłuższego czasu nurtowało, żeby to nie było takie suche, jakiś wykład, (...) staram się już tam ucząc wprowadzać jakieś filmy... doświadczenia (...) chciałam właśnie te jakieś, te moje lekcje troszeczkę, tak urozmaicić, żeby to nie było takie nudne gadanie [N25]

poznanie przy uczeniu się, to staram się dojść, skąd się wzięła dana rzecz i czemu ma służyć. A jeśli chodzi o nauczanie, to staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków i żeby to odkrywanie przez nich, poznawanie było dla nich przygodą, wyzwaniem. No tak, żeby było jak najbardziej atrakcyjne (...) staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi tylko naprowadzać (...) trochę metodą heurystyczną (...) robię bajki dla dzieci (...) tymi bajkami staram się ich zachęcić do tego, żeby chcieli odkrywać [Npr31]

mamy tego nauczyciela, mamy tego człowieka, tak jakby to do tego dochodzą jeszcze takie czynniki relacji międzyludzkich, sympatii do danego człowieka, no mnóstwa takich, no nie wiem, tego, czy ta osoba, jej sposób uczenia, odpowiada temu człowiekowi akurat, czyli tu kolejne jakieś takie rzeczy następują, czyli jedno to w ogóle, jak ja przyswajam informacje, a drugie to, w jaki sposób ktoś przedstawia mi te informacje, i to jak mam do tego człowieka, jakie są warunki zewnętrzne, na ile one mi odpowiadają [Npr/P12]

to jest kwestia tylko tego, jak sobie już indywidualnie poukładam te relacje [Npr15]

to zawsze jest ta relacja między ludźmi. I to jest wzajemne poznawanie się również. Jeżeli tutaj mówimy o sprawie edukacji, to poznawanie grupy, jako takiej i każda grupa działa inaczej i uczenie się wzajemne poprzez te relacje, też dostosowywanie odpowiednich metod, to jest show - taka lekcja, to jest show. Czyli po prostu musimy na tyle się przygotować, też poznać drugą osobę, żeby móc ją zaciekawić. Nie można wyabstrahować tego, czyli tej nauki języka angielskiego powiedzmy od swojej osobowości. Oczywiście my tutaj mamy rolę służebną. Cel jest taki, żeby nauczyć czegoś, natomiast relacje są takie, że poznajemy: poznajemy życie prywatne tych osób, poznajemy ich upodobania. Jest to spotkanie po prostu [Npr/D16]

Wypowiedź Npr31, zasługuje na dodatkową uwagę, także w kontekście wspomnianej wcześniej samodzielności. Nauczyciel mówił w niej bowiem o nauczaniu uczniów poznawania, jednocześnie podkreślając, że uczył ich właśnie samodzielności w tym poznawaniu/uczeniu się.

Nauczyciele wydawali się dostrzegać większą efektywność lub skuteczność procesu uczenia się, o ile następował w wyniku zaistniałego poznania. Niektórzy wprost starali się elementy stanowiące trzon poznania (doświadczenia, samodzielne podejmowanie prób, obserwacje) uwzględniać w procesie nauczania. Pamiętać należy, że poniższe wypowiedzi osadzone były w szerszym kontekście, który w tym wypadku musiałam brać pod uwagę, gdyż badałam wzajemne powiązania pomiędzy dwoma zagadnieniami, o które pytałam w bliskiej odległości czasowej. Nauczyciele odnosili się, więc do nich w różny sposób – w zależności od wcześniejszych wypowiedzi – nawiązując np. nie tyle do słowa poznanie, co doświadczenie, do niego bowiem odnieśli poznanie. Zastanowiło mnie natomiast to, czy gdyby nie kontekst i kolejność pytań, to czy nauczyciele odnosiliby większy sens bądź większą skuteczność uczenia się do poznania, czy może właśnie do tego, na czym poznanie się dla wielu zasadzało – doświadczeń, zainteresowań, wewnętrznej motywacji. Tak czy inaczej, czynniki te - obecne, wręcz oczywiste w procesie poznania, w przypadku uczenia się już takie nie były.

obserwacja i doświadczenie to jest najlepsza forma uczenia się (...) jeżeli możemy sami czegoś spróbować, czegoś doświadczyć, coś poznać tak namacalnie, generalnie tak odczuć to - tak na własnym sobie, no to myślę, że to jest najlepsza nauka wtedy (...) Wtedy człowiek lepiej się nauczy, że wyniesie coś z tego [N3]*

uczymy się przede wszystkim przez doświadczenie i przez (...) taki praktyczny wymiar życia, że nawet, jeżeli rozmawiamy na tematy abstrakcyjne, typu tekst literacki, który nie jest dotykający, w pewnym sensie możemy tak powiedzieć, to musimy go sprowadzić do doświadczeń wewnętrznych, które dzieci już mają i na tej zasadzie ukonkretyzować to, o czym mówimy [N6]*

bo to to jest tak naprawdę, to jest dla nich nauka - nie to, że ja zrobię z nimi podstawę programową czy przerobię z nimi ćwiczenia do egzaminu zawodowego, nie, nie. To ich niczego nie nauczy. Nauczy ich faktycznie projekt, bo w projekcie musimy się przede wszystkim wszyscy dogadać, musi to być praca zespołowa (...) musi on spełniać wymogi rynkowe, czyli muszą je poznać, muszą zobaczyć [9]

poznanie, to znaczy uczenie się poprzez poznanie wiąże się dla mnie z czymś takim bardziej namacalnym, bardziej polegającym jednak na doświadczeniu też czegoś [Npr/D13]

potrzeba tutaj czasu i jakby doświadczenia, obcowania z danym zagadnieniem, jak oni się uczą tych swoich umiejętności zawodowych, to też muszą najpierw je poznać [N20]

Jeżeli już jest jakieś doświadczenie wieloletnie, no to można to sobie zweryfikować, zakładasz coś w ciągu roku i potem patrzysz: to się udało, jeżeli się udało, dajmy na to jakiś projekt albo jakaś aktywność przyniosła jakikolwiek efekt, no to robisz to z przyjemnością już przez kolejne miesiące czy lata. Jeżeli się nie udaje, to albo modyfikujesz, albo rezygnujesz i wymyślasz inną aktywność. Myślę, że to jest na zasadzie takiego eksperymentu zawsze [N21]

staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie, żeby im ja im pokazała: słuchajcie, tak to zostało zrobione i koniec (...) spróbujcie sami, zróbcie to, popelnijcie 10 błędów, ale za 11 wam się uda [N29]

W niniejszym kontekście moją uwagę zwróciły wypowiedzi, w których – przy okazji opisywania powiązań poznania z uczeniem się – nauczyciele wtrącali odniesienia do poczucia dysonansu poznawczego, zdania sobie sprawy z własnej niewiedzy, który pchał ich do pogłębiania poznania i podejmowania czynności związanych z uczeniem się. W ostatniej wypowiedzi nauczycielka ujęła to od strony braku odczucia związanego z potrzebą uzupełnienia wiedzy – nauczania się języka, który zahamował proces dalszego uczenia się go. Poczucie braku wiedzy, podobnie jak odczucie dysonansu poznawczego, wymieniane są w literaturze (O’Keefe, Harackiewicz, 2017) jako jedne z podstawowych bodźców wyzwalających uczenie się, rzadko jednak w szkole obecnych.

Jeśli chcę poznać, jeśli chcę czegoś się nauczyć, no to wiadomo czytam książki, pogłębiam tę wiedzę, chodzę na jakieś szkolenia, jeśli czegoś nie wiem, jeśli mam takie poczucie, że czegoś nie wiem. No i w ten sposób, no i po prostu pogłębiam wiedzę na temat czegoś kogoś bądź jakiejś dziedziny [N1]

uczę się dokładnie ja w ten sam sposób (jak poznaję): najpierw czytam, a potem powtarzam, a jak czegoś nie wiem, no to szukam w książkach generalnie, jak rozwiązać czy cokolwiek poznać (...) generalnie książki [N5]*

przychodziło dziecko z wadami komunikacyjnymi (...) widziałam, że ja go nie rozumiałam, nie wiedziałam jak pomóc (...) czytałam różne rzeczy [N/P33]

zawsze chciałam się nauczyć języka angielskiego - chcę go poznać, chcę się nauczyć, ale nigdy tego nie zrobiłam, ponieważ (...) nie doświadczam braku tego języka praktycznego [N/D/P10]

Wypowiedzi zanalizowane w niniejszym punkcie łączyły proces poznania z procesem uczenia się, wzajemnie je ze sobą splatając. Poznanie, w rozumieniu nauczycieli, tworzyło w wielu przypadkach swego rodzaju fundament, który bądź to wzmacniał proces uczenia się bądź go pogłębiał, bądź nadawał mu większy sens. Uczenie się, bazujące na poznaniu, wydawało się bardziej spełniające, pełniejsze i też sprawiające więcej przyjemności.

Nie dla wszystkich nauczycieli uczenie się i poznanie były zawsze ze sobą powiązane. Niektórzy wyrażali się o ich relacji w trybie raczej przypuszczającym, mówiąc o potencjalności czy nawet powinności powiązania obu procesów, które jednak nie zawsze miało miejsce.

Względność powiązania poznania i uczenia się

Wyodrębnienie niniejszej kategorii wynikało ze sposobu, w jaki nauczyciele odnosili się do obu procesów, wskazując m.in. na to, że ich powiązanie nie musi być zawsze obecne, że jest ono w jakimś sensie niepewne – może, a nawet powinno występować, jednak nie zawsze tak się dzieje. Nauczyciele wskazywali, iż procesy poznania i uczenia się mogą być ze sobą powiązane tylko czasami, w zależności np. od osoby bądź sytuacji.

powinny się łączyć (...) może ktoś się uczy i nie poznaje tego zagadnienia, na zasadzie tylko się uczy (...) wykuwa coś i leci dalej (...) to nie ma wpływu na jego przyszłość, na (...) przyszłe postępowania, ale ja to zapamiętuje i idę z tym dalej [N1]*

to powinno iść w parze, poznawanie i uczenie się, bo jeżeli poznaje, no to czegoś się uczyć w tym czasie i w jakiś sposób. [N20]

wydaje mi się, że jest związane ze sobą [N21]

częściowo się wiąże. Może nie tak do końca [N4]*

czasami po prostu tylko na chwilę się uczy (... w zależności, czyje to jest podejście - czy to jest ucznia, czy to jest człowieka, który ma przekazywać jakąś wiedzę (... (jeżeli) poznają coś, żeby też przekazywać i to jest ważne, żeby zapamiętać i przekazywać innym. Natomiast, jeśli jest pozycji powiedzmy ucznia... uczniowie to na pewno uczą się czegoś, żeby zaliczyć na tą ocenę, więc czasem nie jest to to poznawanie i zapamiętywanie, żeby coś tam osiągnąć i o tym za chwilę zapominają, więc w zależności od ważności tematu [N27]

Wątpliwości nauczycieli mogą częściowo wynikać stąd, że uczenie się trudno zaobserwować (Mietzel, 2000, 144), o poznaniu nie wspominając. Opisane powyżej uczenie bez poznawania, na chwilę, przywołuje na myśl uczenie bierne, powierzchowne (*surface-level processing*) (Marton, Säljö, 1976)²³⁸, nastawione na szybkie osiągnięcie

²³⁸ W Polsce strategie te opisywały E. Czerniawska (1999) oraz E. Czerniawska, M. Jagodzińska (2007).

celu. W strategiach takiego uczenia się brakuje przekształcania materiału, którego się uczymy. Zważywszy, że uczenie się powinno raczej wywołać względnie trwałą zmianę i stanowić rezultat ćwiczeń lub doświadczeń (Mietzel, 2000, 146), należałoby się zastanowić, czy taka aktywność w ogóle zasługuje na to miano. Bruner „[p]odkreśla, że tak zwana wewnętrznie umotywowana dyspozycja do uczenia się występuje niemal u wszystkich dzieci” (Bruner, 1974, 161-162 za Filipiak, 2012, 92-93). Zważywszy, że uznaje on chęć uczenia się (*the will to learn*), powodowane ciekawością, za popęd wręcz fizjologiczny (Bruner, 1966, 113 i n.), samo mówienie o możliwości braku powiązania poznania i uczenia się, pokazuje jak bardzo procesy zachodzące w szkole oderwane są od naturalnych nawet predyspozycji człowieka, jak bardzo je zaburzają (o czym Bruner także pisał - tamże, 114). O rozdzieleniu poznania i uczenia się mowa jest też w kolejnym punkcie.

Brak powiązania poznania i uczenia się

Niektórzy nauczyciele odróżniali proces poznania i uczenia się. Dostrzegane przez nich różnice, leżały w głębokości procesów, trwałości efektów (zapamiętania) bądź ich chwilowości. Czasami to rozróżnienie leżało w świadomym bądź bardziej zautomatyzowanym podejmowaniu aktywności. O niektórych z tych aspektów wspomniałam wcześniej, przy okazji wzajemnego powiązania procesów, tutaj nacisk położony jest na jakościowe rozróżnienie procesów. W rozumieniu nauczycieli mogły się one wzajemnie uzupełniać, choć nie zawsze miało to miejsce, jednak każdy z nich z osobna stanowił odrębne jakościowo podejście do zagadnienia czy zjawiska.

powinny się łączyć (...) może ktoś się uczy i nie poznaje tego zagadnienia, na zasadzie tylko się uczy (...) wykuwa coś i leci dalej (...) to nie ma wpływu na jego przyszłość, na (...) przyszłe postępowania [N1]*

z punktu widzenia słowa: poznanie, uczenie się to dwa różne, dla mnie, słowa, rzeczy, czyli ja widzę różnicę (...) Poznać, zobaczyć, Aha, ale niekoniecznie zrozumieć. Owszem, istnieje coś, no poznałam to jest to coś, natomiast (...) czy ja to umiem do dzisiaj? Nie. (...) nie nauczyłam się tego, poznałam [N5]*

czasami coś poznaję, żeby na ten moment tak, o czymś wiedzieć, a potem niekoniecznie muszę się tego uczyć, zapamiętywać [N27]

uczenie się to jest coś, co ja robię aktywnie, a poznanie to jest coś, co dla mnie leci raczej automatycznie. To jest różnica [N28]

jeżeli chcę robić coś kompletnie nowego i się tego nauczyć, to muszę aktywnie się tym zająć, muszę coś na ten temat, albo poczytać, albo sobie zobaczyć, zrozumieć i wtedy spróbować, a jak tylko coś poznaję na przykład jak się robi windsurfing, no to w tym momencie najpierw staję, próbuję, spadnę - to jest różnica, czy ja się czegoś uczę, czy ja coś tylko próbuję (...) nie uczę się aktywnie [N28]

coś poznać, czego ja się na przykład nie uczę, tylko np. gdzieś widzę: "A, to tego nigdy nie robiłam, to zrobię", to jest dla mnie nie takie aktywne (...) ja to w tym momencie po prostu robię - poznaje coś, mam to w ręce, robię coś pierwszy raz, patrzę na to, aha tak to funkcjonuje, tak to działa, dobra, to sprawa załatwiona (...), to jest dla mnie coś szybkiego, co po prostu widzę gdzieś i robię [N28]

W tym miejscu warto przyjrzeć się zjawisku, o którym szerzej będzie jeszcze mowa przy okazji uczenia się, a które – przynajmniej częściowo – wydaje się być osadzone w połączeniu (a raczej jego braku) poznania z uczeniem się. Z wypowiedzi nauczycieli wyłonił się obraz, z którego wydaje się wynikać, że *wykute na blachę* zagadnienie nie jest poznane, a co za tym idzie – nie jest też tak naprawdę nauczone (zapamiętane, zrozumiane, zostające na dłużej). Nauczanie pamięciowe rodzące typ „kujona”²³⁹, krytykował już Bruner (Nowak-Łojewska, 2011, 86). Wkuwanie, uczenie się na szybko, na sprawdzian czy nawet do egzaminu było przedmiotem wielu wypowiedzi nauczycieli, którzy często nad tym ubolewali. Osadzenie ich w kontekście poznania wydaje się sugerować, że aktywność ta wynika właśnie z oderwania jej od poznania – od jego atrybutów związanych z osobistym charakterem, wewnętrzną potrzebą, motywacją czy zainteresowaniem, co byłoby zgodne z obserwacjami poczynionymi już przez Brunera i Wygotskiego. Zainteresowanie nie stanowi wyłącznie cechy charakterystycznej samego podmiotu, ale dotyczy relacji pomiędzy osobą a treścią (zawartością – *content*) ich otoczenia (Ainley, 2017, 4). Brak zainteresowania jest, więc zawsze związany także i z tymi czynnikami. Tutaj dochodzimy do opisanego już w poprzednim rozdziale poznania szkolnego. Szkolne treści i otoczenie towarzyszące poznaniu, najwyraźniej nie motywują. Nauczyciele podawali bowiem wiele przykładów uczenia się „na blachę”, co mogłoby oznaczać, że takie uczenie się uznawali za następujące bez poznania właśnie, czyli „na chwilę”, bez pełnej internalizacji.

czasami po prostu tylko na chwilę się uczymy (...) uczniowie to na pewno uczą się czegoś, żeby zaliczyć na tą ocenę, więc czasem nie jest to to poznawanie i zapamiętywanie, żeby coś tam osiągnąć i o tym za chwilę zapominają, więc w zależności od ważności tematu [N27]

można się nauczyć definicji, ale można też w ogóle nie rozumieć, o co chodzi. To znaczy można wypowiadać jakieś reguły, bo się nauczyłem na pamięć natomiast można tego zupełnie nie rozumieć - kompletnie tego nie czuć czy też mieć do tego taki bardzo obojętny stosunek. Bo to jest jakoś na krótką metę. Czasami jest tak, że uczymy się czegoś na krótką metę, żeby zaspokoić świat, który czegoś od nas żąda (...) musimy to tylko opanować, bo na przykład będą od nas tego chcieli na egzaminie. Oczywiście to może zależeć od naszego stosunku do tego, no, bo to też jest kwestia jak do tego podchodzimy. [Npr/D13]

opanovać to znaczy, że musiałem uzyskać taki zasób wiedzy na ten temat, co pozwalało mi pozbyć się tego problemu [Npr/D13]

[zasada 3 „z” tak zdać, zaliczyć, zapomnieć?] *Tak dokładnie [Npr/D13]*

natomiast poznanie to znaczy uczenie się poprzez poznanie wiąże się dla mnie z czymś takim bardziej namacalnym, bardziej polegającym jednak na doświadczeniu też czegoś [Npr/D13]

²³⁹ Przez nauczycieli wydawało się być traktowane dwojako: jako przykład osoby wykuwającej (w ocenie nauczyciela) na blachę oraz jako etykieta nadawana przez innych uczniów.

Co ciekawe, w braku zainteresowania (z którym związane było w tym przypadku poznanie), sami nauczyciele przyznawali czasami, że uczyli się tylko na chwilę:

(jak nie interesowało) *takich rzeczy do dzisiaj uczyć się tylko na chwilę i potem wiem, gdzie szukać* [N24]

Obraz poznania szkolnego jaki się wyłaniał z wypowiedzi nauczycieli, w kontekście powiązania poznania z uczeniem się, wskazywał na istotność roli zainteresowania i wagę wewnętrznego impulsu napędzającego proces uczenia się. Zagadnienie to omówiłam szerzej w kolejnym rozdziale, odnoszącym się do uczenia się.

To (projekt) to jest tak naprawdę (...) dla nich (uczniów) nauka - nie to, że ja zrobię z nimi podstawę programową, czy przerobię z nimi ćwiczenia do egzaminu zawodowego, nie, nie. To ich niczego nie nauczy. Nauczy ich faktycznie projekt, bo w projekcie musimy się przede wszystkim wszyscy dogadać, musi to być praca zespołowa, bo to nigdy nie jest projekt jednej osoby. Druga rzecz musi on spełniać wymogi rynkowe, czyli muszą je poznać, muszą zobaczyć [9]

uważam, że jak dziecko zobaczy, dotknie, zadziała, to po prostu to jest to. On ma przewidywać, co się wydarzy, on ma się zastanawiać, czy to się uda i potem weryfikować te hipotezy, które postawił na początku (...) (ten rodzaj poznania) przekłada się (na uczenie) w ten sposób, że nie mają przekazanej konkretnej wiedzy od razu, tylko mają po prostu postawione jakiś problem badawczy (...) zaczynają działać i wtedy na przykład porównują i jest po prostu tyle emocji (...) tyle radości, tyle uśmiechu fascynacji, że aż miło patrzeć, jak te dzieci pochłaniają wiedzę, nawet o tym nie wiedząc [N23]

Po pierwsze bym powiązał, a one są zupełnie niepowiązane w szkole, w oświacie. To znaczy udaje się niektórym nauczycielom to zrobić, ale generalnie (...) to są dwie zupełnie odrębne planety: Przeczytaj i powtórz, więc niby jakiś tam element poznawania jest, ale jest to poznanie niewzbudzające... ja nie potrafię do końca odpowiedzieć na pytanie, czy można upowszechnić to podejście, które jest takim fundamentem stawiania pytań... myślę, że to się rodzi gdzieś jeszcze przed pójściem do szkoły i zależy od domu rodzinnego, i od przedszkola (...) Wynika to z pewnej kultury otoczenia we wczesnym wieku [Npr/D30]

Podsumowując powyższe rozważania, warto zwrócić uwagę, że utożsamienie poznania z uczeniem się wydawało się być najmniej świadomym sposobem rozumienia ich powiązania. Mówiąc o procesie poznania i uczenia się jako tożsamych nauczyciele nie tyle dokonywali ich jakościowego zestawienia czy porównania, a bardziej zrównywali je ze sobą w sposób przypominający utożsamianie wiedzy z wiadomościami lub informacjami, co wielokrotnie zaobserwowałam ja - w niniejszych badaniach, jak i inni badacze (Nowak-Łojewska, 2011; Klus-Stańska, 2012). Nauczyciele używali po prostu zamiennie obu terminów (co świadczy o pewnym rozmyciu pojęcia – Nowak-Łojewska, 2011, 69), przy czym miałam wrażenie, że słowa *poznanie* używają głównie dlatego, że stanowiło ono przedmiot pierwszych pytań podczas wywiadu.

Wielu nauczycieli pytanych o powiązania pomiędzy obydwoma procesami opisywało je w sposób uświadomiony, mówiąc, że uczą się tak samo jak poznają bądź, że oba te procesy są ze sobą silnie związane, choć nie identyczne i przedstawiali różne

formy, w jakich te procesy się dla nich łączyły, wzajemnie się na siebie nakładając, przenikając, przechodząc z jednego w drugi bądź uzupełniając. Niektórzy nauczyciele mówili o wzajemnej gradacji procesów uznając jedne za głębsze od drugich. Wielu nauczycieli opisywało proces uczenia się, pozbawiony elementu poznania, jako niepełny, krótkotrwały bądź wymagający większego wysiłku. Uczenie się łączone było z poznaniem poprzez zainteresowanie i chęć podejmowania aktywności. Dla niektórych nauczycieli procesy te były od siebie całkowicie odmienne, choć ich wypowiedzi były mimo wszystko podobne do tych, w których inni, w tych samych warunkach, widzieli korelacje. Różnice leżały na przykład w aktywnym podejmowaniu uczenia się w przeciwieństwie do pewnego automatyzmu poznania bądź w chwilowości uczenia się „na zaliczenie”. Wypowiedzi te łączyły się z szerszą grupą wypowiedzi nauczycieli, w których mówili oni o wykuwaniu na blachę, zasadzie *trzech zet* czy uczeniu się na chwilę. Takie uczenie podawane było przez nauczycieli jako przykład braku poznania, związanego często z uczeniem szkolnym, z reguły przymusowym i pozbawionym przyjemności. Zagadnienie to, jako że łączy się bezpośrednio z procesem uczenia się, analizowane będzie szerzej w kolejnym rozdziale.

Najbardziej mnie uderzyło to, że rozumienie uczenia się nieosadzonego w poznaniu czy poznania niezawierającego, wydawało się być uznane przez nauczycieli za „ułamne”, pozbawione elementów poznawczych, realizowane „na zaliczenie”, na chwilę, bez uwewnętrznienia efektów. Było to uczenie się nie oparte o atrybuty z poznaniem związane – bez zainteresowania, bez motywacji, bez potrzeby wewnętrznej, nieosobiste i niebezpośrednie. Innymi słowy – niewpływające na ucznia, nieprzeobrażające go, niepowodujące wewnętrznych zmian.

3.2.3. Uczenie się

Ojejku, pyta pani nauczyciela jak się można czegoś nauczyć?! Myślę, że nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie (...) to zależy od ucznia... znowu - nie ma jednego sposobu... jejku... nie umiem pani tego powiedzieć, bo to zależy od tak wielu zmiennych [N6]

Kolejny po poznaniu problem badawczy, który został przeze mnie przeanalizowany w niniejszej pracy, dotyczył procesu uczenia się. Interesowało mnie, jak nauczyciele rozumieją proces uczenia się, jak sami się uczą oraz jak uważają, że uczą się uczniowie, czy są świadomi własnego procesu uczenia się oraz tego po co – ich zdaniem – uczą się uczniowie.

Z uwagi na to, że niektórzy nauczyciele traktowali poznanie i uczenie się jako tożsame bądź opowiadali o uczeniu się w powiązaniu z poznaniem, część wypowiedzi znajdujących się w znaczeniach przypisywanych poznaniu została tu powtórzona. Ze względu na rozmiar pracy starałam się ograniczać liczbę powtórzeń do tych, które uznałam za najbardziej istotne. Brałam też pod uwagę kontekst wypowiedzi. Zdania były czasami przerywane dodatkowymi wątkami, urywane bądź po prostu zbyt długie, abym mogła bazować wyłącznie na wypowiedziach zawierających słowo uczenie się. Sięgałam także ponownie do transkryptów biorąc pod uwagę zadawane pytanie, na które udzielana była odpowiedź, które czasem umieszczałam razem z wypowiedziami. Dodatkowo uwzględniłam wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do wiedzy, inteligencji, zdolności oraz błędów, o ile nawiązywały do procesu uczenia się i/lub nauczania.

W efekcie wyodrębniłam sześć kategorii opisu uczenia się:

- I. Uczenie się jest relacją
- II. Uczenie się jest doświadczeniem
- III. Uczenie się jest procesem intelektualnym
- IV. Uczenie się jest pracą
- V. Uczenie się jest autonomiczne (i wolicjonalne)
- VI. Uczenie się jest procesem niesamodzielnym

Wypowiedzi nauczycieli ujawniły niezwykle zróżnicowanie i kompleksowość uczenia się. Wymienione kategorie pozostają więc ze sobą w dynamicznej zależności, częściowo na siebie nachodząc czy uzupełniając się. W Załączniku nr 2 zebrałam najważniejsze cechy **uczenia się szkolnego**, które przewijały się *de facto* przez wszystkie wyżej wymienione kategorie, stanowiąc jednocześnie konstrukt, któremu nauczyciele poświęcali osobne wypowiedzi, osadzając poszczególne sytuacje w realiach szkoły, systemie edukacji i ich własnej codzienności.

Otwierając niniejszy rozdział, posłużę się wypowiedzią jednej z nauczycielek, która bardzo dobrze oddaje **kompleksowość uczenia się**:

trzeba by sobie zadać pytanie podstawowe: czym jest uczenie się. Bo jeżeli mówimy o konieczności, przed którą uczeń staje: ja się muszę tego nauczyć, to nauczyciel może mu albo pomóc poprzez to że jego tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory, albo mu bardzo przeszkadzać bo przez to, że go będzie zniechęcał i mówił mu, że się na przykład nie nadaje, albo niewerbalnie jakby pasywno-agresywnie komunikował swoją niechęć do ucznia, bo przecież tak też bywa. Natomiast jeżeli... Myślę, że nauczanie może też oczywiście zapoczątkować i powinno uczenie się, tak sądzę. Czyli pytanie: od kogo wychodzi inicjatywa. Jeżeli od nauczyciela, no to wówczas uczeń jakby jest w tej pozycji, że powinien podjąć temat - tak ja się

chce nauczyć tego, albo ja się tego muszę nauczyć, więc będę to robić z jakichś tam powodów. I w tym momencie, jakby idzie za nauczycielem, a przynajmniej tak sędzę. Do pewnego stopnia może to być na zasadzie dialogu, ale to nauczyciel jest to stroną inicjatywną. A jeżeli uczeń się chce czegoś nauczyć, uważam osobiście, że powinno mu się zostawić tą inicjatywę i to co może nauczyciel jedynie zrobić, to być tutaj kimś w rodzaju przewodnika, kimś kto pokaże, w którą stronę powinien iść uczeń, albo w którą stronę nie powinien pójść, bo się zapędzić w kozi róg, bo dojdzie do błędnych wniosków. (...) Więc myślę, wie pani, że to zależy kto inicjuje uczenie się: czy nauczyciel, czy uczeń tak sędzę i to by trzeba patrzeć i rozgraniczyć to na te dwie sytuacje. To jest bardzo abstrakcyjne, wie pani, nie myśli się o tym na co dzień [N6]*

Znaczące jest też ostatnie zdanie tej wypowiedzi, pokazuje bowiem szerszy fenomen. Nauczyciele mieli problemy z udzielaniem odpowiedzi na moje pytania – z opisywaniem np. własnego procesu uczenia się czy z opisaniem zależności pomiędzy procesem uczenia się a nauczaniem. Brak myślenia o zagadnieniach będących przedmiotem niniejszych badań, przekładał się też na brak rozmawiania o nich z uczniami. Pytani o to, co sędzą na temat procesu uczenia się swoich uczniów, odpowiadali np. że należałoby o to ich zapytać, bo oni o tym z nimi nie rozmawiali, więc byłoby to swego rodzaju zgadywanie bądź przejaw megalomanii, żeby mówić za nich. Czasami widać też było, że ich odpowiedzi odnoszące się do tego, co mogą sędzić lub jak podchodzić uczniowie, były trochę życzeniowe – widać w nich było bardziej perspektywę samego nauczyciela, niż uczniów.

Opracowane zagadnienie jest niezwykle złożone, poszczególne aspekty wzajemnie się przenikają i na siebie nakładają. Zdaję sobie sprawę z tego, że ustalone kategorie mogłyby być nieco inne, gdybym na przykład przyjrzała się ponownie tym zagadnieniom, na przykład za rok. Dokonując niniejszej analizy, pracowałam często równoległe nad innymi zagadnieniami będącymi przedmiotem tych badań, aby móc nabrać pewnego dystansu do tego, co już opracowałam i móc na to spojrzeć z trochę innej perspektywy. Skutkowało to czasami odmiennymi kategoriami bądź innym ich ułożeniem w ramach tej samej grupy. Konieczność ustalenia jakiejś wersji ostatecznej wiązała się z pewnego rodzaju kompromisem, który starałam się zaznaczać wszędzie tam, gdzie uznałam to za istotne, jak np. w pierwszej, opisanej kategorii poruszającej kwestie interakcji i relacji międzyludzkiej w procesie uczenia się.

Uczenie się jest relacją

Ustalając niniejszą kategorię początkowo umieściłam cztery kategorie opisu (uczenie się to relacja, interakcja, zadawanie pytań oraz uczenie się wymaga przyjęcia) w ramach wiodącej kategorii kontaktu. Nabranie pewnego dystansu pozwoliło mi

dostrzec, że zadawanie pytań oraz przyjęcie (przekazu) stanowiły formy interakcji, która z kolei tworzyła istotę relacji. Kolejną wątpliwością było powiązanie, tak ujętej kategorii z samodzielnością uczenia się, a raczej jej brakiem. Skoro uczenie się wymagało interakcji lub było relacją, to czy ta kategoria nie oznaczałaby pokrewieństwa bądź wręcz zachodzenia na kategorię niesamodzielności uczenia się? Analizując to i ponownie przyglądając się poszczególnym wypowiedziom, zwróciłam jednak uwagę na to, że nauczyciele poruszali – podobnie jak to miało miejsce przy zagadnieniu poznania - kwestie związane z kontaktem społecznym, który nie wykluczał samodzielności (podjęcia) samej aktywności. W kategorii tej akcent położony był na pewną wspólność, wzajemne oddziaływanie, wymianę, a nie np. na przekaz (*wiedzy*) i związaną z tym zależność podjęcia czy też kontynuowania uczenia się od działań drugiej strony.

Mówiąc o uczeniu się w kategorii relacji nauczyciele mówili zarówno o ich kształtowaniu przez nauczyciela, jak i o reakcjach uczniów na jego działania, na sytuacje w klasie czy na wymagania rodziców. Elementem istotnym były też cechy osobowości podmiotów tworzących relację, wpływające na kształtowanie się kontekstu uczenia się. Konteksty te wydawały się z kolei być bądź to uczeniu się sprzyjające – wywołując uwielbienie, chęć współpracy - bądź wręcz przeciwnie: zniechęcenie, wycofanie, strach. Nauczyciele mówili o relacjach otwartych, głębokich, powierzchownych i wrogich. A także o samym nastawieniu nauczycieli do ich tworzenia, przejawiającym się w ich otwartej, zachęcającej i zapraszającej postawie.

mam duże porównanie, jak uczą różni nauczyciele. Też widzę jakby reakcję dzieci i (...) to są takie predyspozycje ludzi, którzy są nauczycielami jak oni potrafią przekazać tę wiedzę (...) dzieci to uwielbiają: chłoną, słuchają [N1]

nauczyciele też krytykują (...) uczniowie spotykają się jeszcze z takimi komentarzami negatywnymi ze strony nauczycieli, boją się jeszcze zadawać pytania i mówić, że ja czegoś nie wiem, czegoś nie rozumiem (...) ci uczniowie, którzy mają większe trudności, to potem jednak już się zniechęcają [N3]

zależy wszystko od nauczyciela, bo cały ten proces jest wspólny: nauczyciel-uczeń i gdzieś tam jeszcze rodzic się włącza [N3]*

jedna klasa, nie wiem, woli siedzieć i słuchać, druga klasa woli robić ćwiczenia (...) po jakimś tam czasie to też widać, która klasa chętnie pracuje w grupach, bo są takie klasy, które absolutnie w grupach nie będą pracować (...) potem człowiek jak się zorientuje, że to nie wychodzi, no to nie robi się tego. [N4]*

oni się kłócą między sobą, nie wszyscy... no i nie wszyscy chcą ze sobą współpracować. Są też osoby, takie właśnie zdolniejsze, na przykład, które pociągną grupę, ale wtedy z reguły jest to tak, że to jedna osoba pracuje, a reszta po prostu siedzi i udaje, że pracuje [N4]*

zawsze dają uczniom taką furtkę, że czegoś nie rozumiesz – pisz, dzwoń, jak chcesz. Bywa też tak, że sięgam sama po niektóre jednostki, które widzę, że mają problemy i mówię: słuchaj, to jak możemy porozmawiać? Albo: zadzwoń z telefonu rodzica, posiedzimy nad tym [N6]

[przekazywanie wiedzy] *tworzenie jakiejś przestrzeni, w której możemy się spotkać z drugą osobą i w ten sposób jakby wspólnie dochodzimy do pewnych nowych rzeczy [N6*]*

daleki jest mi bardzo model mistrz-uczeń (...) że ja stoję u góry i przekazuję teraz tobie wiedzę, którą posiadam (...) to nie dla mnie. Myślę, że to jest bardziej na zasadzie pewnego współdzielenia myśli i wspólnego dochodzenia do jakichś wniosków [N6]*

dochodzą jeszcze takie czynniki relacji międzyludzkich, sympatii do danego człowieka (...) tego, czy ta osoba, jej sposób uczenia odpowiada temu człowiekowi akurat (...) to, jak mam do tego człowieka [Npr/P12]

jeżeli to jest tylko i wyłącznie presja nacisk i taka też trochę (...) martwość - nie ma relacji i to wszystko jest (...) zaspokajaniem pewnych układów społecznych, natomiast tam nic nie ma w środku i myślę, że wtedy to może być (...) już bardzo manipulacyjne [Npr/D13]

zasadność (...) istnienia danej placówki, danej szkoły, to zawsze jest ta relacja między ludźmi. I to jest wzajemne poznawanie się również (...) nawiązujemy relację z kolegami, z klasą (...) i z nauczycielami (...) i uczenie się wzajemne poprzez te relacje [Npr/D16]

mam poprawne relacje z każdą grupą i dlatego mogą sobie pozwolić na to, że te lekcje są na jakimś przyzwoitym poziomie (...) Gdybym nie miał dobrych relacji, gdybym nie interesował się tymi grupami, co się u nich dzieje, jakie jest samopoczucie każdego dnia, no to myślę, że by te lekcje zupełnie inaczej wyglądały (...) odtwórcze, nic ciekawego by w tym nie było. Po prostu spotkanie, które musiało się odbyć, a to nie o to w tym chodzi [N21]

[a o co w tym chodzi] *No żebyśmy od siebie się uczyli tak, jak pani mówiłam wcześniej [N21]*

najważniejsza dla nich sprawa, to relacje, czyli kontakty interpersonalne [N23]

te relacje mniej więcej też tak są budowane, według przedmiotu - zależy podejście do przedmiotu (...) czasami się lubi nauczyciela i lubi się przedmiot, czasami wręcz odwrotnie, więc to jest takie w dwie strony [N/P33]

jak uczeń dobrze zna, lubi ten przedmiot, uczy się, dobrze mu ten przedmiot idzie, to też mówi pani jest fajna (...) nie ma problemów z przedmiotem i nie ma problemów z panią [N/P33]

Uczenie się jako relacja, związane było z **różnorodnymi formami interakcji**. Nauczyciele czasami utożsamiali uczenie się z rozmową, słuchaniem, pokazywaniem czegoś, wyjaśnianiem, pisanem do kogoś. Interakcja była widziana jako wykazanie aktywności przez ucznia - wywarcie wpływu na własne uczenie się, która to aktywność pozytywnie wpływała na jakość uczenia się. Mogła też polegać na dość jednostronnym działaniu nauczyciela, albo była aktywnością wspólną – współdzieleniem, dyskusją, współdziałaniem bądź aktywnością wzajemną. Niestety niektóre wymienione przez nauczycieli aktywności były jedynie pozorne, prowadząc w efekcie do jednostronnego kierowania uczeniem przez nauczyciela. Nacisk położony był tutaj na podejmowane aktywności, a nie na tworzenie kontekstu relacji czy też sytuacji sprzyjających ich zaistnieniu.

uczyć się typu właśnie słuchać, mieć interakcje z przyjaciółmi czy z kolegami na przerwach (...) i jakoś funkcjonować w tej szkole [N1]*

na moich lekcjach (...) przez rozmowę ze mną [N2]

na koniec lekcji na karteczkach na przykład mi piszą, co im się podobało, a co nie - mają też wpływ na to, w jaki sposób jest też ta lekcja przeprowadzona, czyli mają też wpływ na nauczanie [N2]*

żeby każdy uczeń czuł się, że może zadać pytanie, żeby nie bał się powiedzieć, że czegoś nie wie, że czegoś nie rozumie (...) najlepiej dzieci uczą się wtedy, kiedy ta lekcja jest taka zorganizowana w ten sposób (...)

że dziecko może coś na tej lekcji zobaczyć, posłuchać, może sam wziąć udział. Dzieci uwielbiają pisać na tablicy, rysować na tablicach multimedialnych [N3]

można na wiele sposobów, bo można też od kogoś czerpać wiedzę, z kimś się wymieniać wiadomościami, można z przekazu innych osób [N4]

*najwięcej uczę się **sluchając drugiego człowieka**. Uczę się nie tylko słuchając dorosłych: starszych od siebie, młodszych. **Uczę się od dzieci**. Wiele się uczę od dzieci (...) **Uczę się od ludzi z którymi żyję** [N5]*

*moim zadaniem jako nauczyciela jest **wyciągnąć z tego człowieka to, co jest najlepsze w nim** [N6]*

*(uczniowie) **przychodzą do szkoły, żeby się uczyć z nauczycielem** [N6]*

*inaczej **będę rozmawiać z uczniem**, który ma niższy iloraz inteligencji, a inaczej **będę rozmawiać z uczniem**, o którym wiem, że jest błyskotliwy. (...) **ważna też jest reakcja nauczyciela** - taka, że nawet, jeżeli padnie zła odpowiedź albo odpowiedź niewłaściwa to, żeby **umieć naprowadzić osobę na właściwy tok myślenia** - **proszę ucznia o informacje, które już ma i wskazując drogę, którą powinien iść i jak to powinien połączyć z tym, co już wie** [N6]*

*[przekazywanie wiedzy] **wspólnie dochodzimy do pewnych nowych rzeczy**, (...) których wcześniej może ta druga osoba nie znała (...) to jest bardziej na zasadzie pewnego **współdziałania myśli i wspólnego dochodzenia do jakichś wniosków** [N6*]*

*jeżeli chcemy **wejść w dyskusję**, chociażby o takim tekście, jak Mały Książę czy każdym innym, (...) **musimy**, w pewnym sensie, **pokazać kawałek siebie i myśle**, że u korzenia tego wszystkiego leży stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, **akceptacji, zgody na każdą odpowiedź, jaka pada na lekcji** i w tym momencie mamy **przestrzeń, w której możemy mówić o naszych osobistych doświadczeniach**, odwoływać się do tego, co znamy, do tego, co doświadczyliśmy (...) kiedy tworzymy taką atmosferę (...) **możemy bardzo skomplikowane prawdy sprowadzić do najprostszych przeżyć, najprostszych interakcji z drugim człowiekiem** [N6*]*

*bardziej(...) odpowiada mi (...) **dochodzenie do czegoś wspólnie, stawianie problemów, dyskusowanie, rozwiązywanie pewnych kwestii razem**. Tylko wtedy gdzie to nauczanie? (...) czy nauczyciel faktycznie powinien wygłaszać wykład czy nie i wtedy naucza, a jak nie mówi czegoś ex katedra, to co - to nie naucza? [N6*]*

***nauczyciel może mu albo pomóc** poprzez to, że jego **tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory**, albo mu bardzo **przeszkadzać**, poprzez to, że go **będzie zniechęcał i mówił mu**, że się na przykład nie nadaje, albo niewerbalnie jakby **pasywno-agresywnie komunikował swoją niechęć do ucznia** (...) Pytanie, od kogo wychodzi **inicjatywa** - jeżeli od nauczyciela, no to wówczas uczeń (...) **idzie za nauczycielem** (...) może to być **na zasadzie dialogu**, ale to nauczyciel jest to stroną inicjatywną. [N6*]*

*możemy prowadzić **tę samą lekcję** (...) i w każdej klasie **ona będzie inaczej wyglądać, właśnie ze względu na uczniów** (...) się trafiają na lekcji tak zwane **Magic Moments** (...) kiedy **wchodzimy w jakiś temat i zbaczamy z kursu** (...) **I się rodzą z tego jakby nowe rzeczy** [N6*]*

*wyciągamy wnioski z doświadczenia, albo konstruujemy nową wiedzę na podstawie różnych doświadczeń i **konsultowania jej, na przykład, z innymi osobami** [N8]*

*Uczenie to projekty (...) W projekcie **musimy się przede wszystkim wszyscy dogadać**, musi to być **praca zespołowa** (...) **rozwiązać wspólnie ewentualny problem** [N9]*

*(w zdalnym nauczaniu) **nie widzimy w tych oczach, czy oni rozumieją** (...) **kontakt z nimi (uczniami) jest mniejszy** (...) i **czują troszeczkę większy dystans** między nami, jeśli chodzi o ten **przepływ informacji** [Npr18]*

*(w nauczaniu zdalnym) **mogę dotrzeć bezpośrednio do każdego jednego ucznia, indywidualnie i faktycznie ta komunikacja tutaj i ta obserwacja postępów ucznia** [N/D19]*

*jak oni mi zaczynają tłumaczyć, to oni mnie uczą, bo czasami jest tak, że **jeden tłumaczy drugiemu**, to też **jeden uczy drugiego**, a **ten drugi korzysta** z jego umiejętności, bo są takie dzieci, które nie rozumieją dorosłych, ale **rozumieją siebie nawzajem**, wtedy ja z tego korzystam (...) Jak już znam klasę (...) wiem **kto z kim współgra** i kto jest na tym poziomie, że **potrafi coś powiedzieć do drugiego i się lubią**, to wtedy z tego korzystam na lekcji [N22]*

*najpierw **od nich wyciągałam informacje** związane z zagadnieniem (...) **I oni się po prostu wymieniając doświadczeniem, dochodzili do jak najlepszych rozwiązań** [N23]*

*Nic im życia nie ułatwi (...) jeżeli nie będą umieli **dzielić się (informacjami) z drugim człowiekiem** [N23]*

czasami to była też fa... rozmowa, bo ja czasami mówię, że nawet nie wiemy czasami (...) nie wiem, skąd wiem i to nie o to chodzi, żeby bóg wie jakie rozmowy prowadzić [N24]

oni sobie z tobą chcą pogadać, o różnych tam jakiś historiach, grach nie grach [N25]

jak ktoś nam pokaże (...) jak ktoś dosłownie stanie przy tobie i powie: O, tutaj zrób tak (...) odpowiadając na pytania, jak są wątpliwości [N25]

żeby czegoś się nauczyć (...) uczniowie, w tym zetknięciu z nauczycielem, który przekazuje w różny sposób (...) taki przekaz na żywo, w zetknięciu z drugą osobą myślę, że jest taki wartościowszy (...) kiedy może np. na dany temat zapytać... jeśli (...) czegoś jest niepewna albo czegoś nie rozumie, myślę, że to jest takie łatwiejsze to uczenie się [N27]

ktoś musi ci coś powiedzieć, pokazać (...) to nie musi być w szkole. W całym twoim życiu uczysz się od koleżanki (...) od nauczyciela, od rodziców, brata, siostry czy nawet psa (...) uczniom się coś oferuje, a oni robią coś własnego z tego i się uczą w swój sposób [N28]

(nauczanie zdalne) najgorsza jest ta grupa w środku - dzieci, które przychodziły do szkoły, przy kontakcie z nauczycielem coś tam się nauczyły, coś się dowiedziały, coś dopytały, nauczyciel wychwycił, podszedł, powiedział. Natomiast przed komputerem one giną (...) nie mają wsparcia nauczyciela (...) Nie ma już tego kontaktu osobistego i dużo dzieci, które tu przychodzą, to mówią o kontakcie z nauczycielem: potrzebna mi pani, ja chcę porozmawiać z panią (...) bezpośredni kontakt, bo one to odbierają, że jest pani, że powie, zapytam się. Ten kontakt, to nie chodzi o pogłaskanie (...) tylko o to, że pani tam jest, że się lepiej czują, że zapytają, że powiedzą, że dopytają się, jak coś zrobić, a pani sprawdzi, a w zeszytcie zobaczy. To jest inaczej i to oni mają taki odbiór, że to co pani mówi na lekcji, to do nich jakoś trafia i to jest ten proces uczenia kogoś. [N/P33]

Wypowiedzi nauczycieli były czasami niezwykle eklektyczne paradygmatycznie. Choć, na pozór wydawały się odzwierciedlać konstruktywistyczne nastawienie, uwzględniające np. własną aktywność ucznia, to przy bliższej analizie, często okazywało się, że było to pozorne. Ładnie brzmiące idee, sprowadzały się bowiem do bardzo powierzchownych, mechanicznych aspektów tejże aktywności. Zwróciłam uwagę np. na wypowiedzi N3 oraz N6. N3, pomimo podkreślenia wagi możliwości zadawania przez ucznia pytań, przykłady interakcji sprowadziła do słuchania, zobaczenia czy rysowania przez ucznia na tablicy – aktywności raczej pasywnych, z rzeczywistą aktywnością poznawczą i zaangażowaniem, nie mające wiele wspólnego. Z kolei N6 wspomniała o uczeniu się z nauczycielem, za chwilę jednak sprowadzając to do nakierowywania na „właściwe” odpowiedzi (uczenie „po śladzie”). Już jednak w wypowiedziach udzielonych rok później, nauczycielka nie tylko znacznie szerzej odniosła się do wspólności procesu, ale dała wyraz swojej wewnętrznej walce pomiędzy tym, co wydawała się odczuwać, a tym jak została nauczona jak podchodzić do procesu nauczania. Pomimo tego także i w tych wypowiedziach pojawiło się sprowadzanie ucznia na właściwe tory. N25 z kolei w przytoczonej wypowiedzi odnosiła się do własnego uczenia się. Z kontekstu pozostałych jej wypowiedzi wynikało, że z reguły nie miała czasu na pytania uczniów, o dopasowywaniu się do ich potrzeb nie wspominając.

W wypowiedziach nauczycieli można też było wyróżnić dwa kierunki interakcji czy też może raczej dwa typy aktywności na nią się składające: **aktywne zadawanie pytań** i (także aktywne) przyjmowanie przekazu.

Wielu nauczycieli nie tylko poruszyło kwestię zadawania pytań zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, ale podkreślało ich istotność dla procesu uczenia się. Odniesienia te były zróżnicowane - nauczyciele o zadawaniu pytań mówili odnosząc się do nich zarówno w kontekście metody prowadzenia lekcji, relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem bądź sposobach interakcji właśnie. Wspominali także o tym, jak istotna jest nawet sama możliwość (poczucie, że ona istnieje) zadawania pytań przez uczniów. Pytania te były także wyrazem myślenia, motywacji, dążenia do zdobycia wiedzy czy (chęci) ukierunkowania ucznia (co niestety czasem brzmiało jak sterowanie). Ze strony nauczyciela, pytania mogły być np. wyrazem szacunku dla ucznia, uwzględniania jego zdania czy sposobem dotarcia do (nawet ukrytej) wiedzy ucznia. Z kolei sposób reakcji na pytanie mógł być formą dowartościowania bądź zniechęcenia drugiego człowieka, poprzez to chociażby, że się na to pytanie odpowie, że się go nie zlekceważy bądź nie zwróci na nie uwagi czy odpowie „na odczepnego”. Niektórzy nauczyciele podkreślali też wagę samej możliwości zadania pytania przez uczniów, jako istotnej dla uczenia się. Nauczyciele rozróżniali rodzaje pytań oraz intencję zadającego.

miewalam różne lekcje, czasami mam takie gdzie jest mnóstwo ciekawych pytań, inteligentnych pytań - kiedy nawet muszę się czasami zastanowić, żeby im mądrze odpowiedzieć (...) a czasami są takie lekcje, gdzie siedzą i tylko słuchają i tak naprawdę się nie udzielają na tej lekcji, więc wtedy ta lekcja jest trochę uboższa, niż taka gdzie oni są ewidentnie zaciekawieni i się dopytują [N2]*

dzieci, które po prostu później (...) krępują się, żeby cokolwiek powiedzieć, o cokolwiek zapytać [N3]

że uczniowie mogą zadawać pytania, że każde pytanie jest ważne (...) żeby każdy uczeń czuł się, że może zadać pytanie [N3]

Zdarza się tak, że uczeń zadaje jakieś pytanie, które jest (...) może nie w 100% związane akurat z lekcją, ale nie odbiega jakoś znacznie też od przedmiotu i nauczyciel mówi: masz Internet, sprawdź w Internecie. I żeby to było jeszcze na tyle fajnie, że ten nauczyciel pamięta, że ten uczeń zadał to pytanie i że sprawdzi, czy ten uczeń to sprawdził w tym Internecie i na następnej lekcji mówi: „Słuchaj sprawdziłeś to, czy nie? Wiesz coś na ten temat?” Bo ja rozumiem, że nauczyciel czasami może nie wiedzieć - też nie jest omnibusem, nie musi znać odpowiedzi na wszystkie pytania. Ale wtedy (...) zapamiętaj to pytanie, zobacz je, sprawdź, przeczytaj i na drugi raz poproś tego ucznia... znaczy zapytaj się, opowiedz. Ewentualnie porozmawiajcie przez chwilę na ten temat. A dużo razy jest tak, że to się nie dzieje, że to jest na takie odczepne i ten uczeń... po co ma pytać tego nauczyciela [N3]*

Czasami są głupie pytania, uczeń czasami mówi i zadaje pytania tylko po to, żeby się odezwać, one nie mają żadnego też celu oprócz tego, żeby wzbudzić zainteresowanie klasy i tam odwleć coś (...) ale dużo pytań jest takich myślę no takich fajnych [N3]*

żeby ten uczeń miał możliwość takiej własnej myśli na tej lekcji: zadają pytania, chcą czegoś się dowiedzieć - to jest nauka. Bo jeżeli on zadaje danemu nauczycielowi pytania i ten nauczyciel mu odpowie i go to interesowało, to on szybciej się tego nauczy niż tego, że pani kazala zapisać trzy regulki i macie je znać na następnej lekcji (...) taka wiedza, do której my sami dążymy i którą sami chcemy pozyskać, to ona jednak zostaje nam dłużej [N3]*

(źródła wiedzy uczniów) *Nauczyciel, który omawia zajęcia, gdzie mogą zadawać pytania* [N4]

staram się też dopytywać uczniów, jeśli chodzi o ten tok lekcji (...) czy wolą zrobić ćwiczenia, czy jakąś tam metodą burzy mózgów [N4*]

*bardzo ważną rzeczą w nauczaniu (...) uniwersalna prawda (...) jest **umiejętność właściwego zadawania pytań** i sądzę, że ta starożytna **metoda hermeneutyczna**, w której stawiano odpowiednie pytanie, żeby skłonić ludzi do myślenia, nadal ma bardzo szerokie zastosowanie, a przynajmniej powinna mieć dlatego, że to **przez pytania można dojść do pewnej prawdy** i sądzę, że w wielu przedmiotach jest to możliwe* [N6]

*pytania stawiane przez nauczyciela dlatego, że moim zadaniem jako nauczyciela jest **wyciągnąć z tego człowieka to, co jest najlepsze w nim**. A mogę też to zrobić **zadając mu właściwe pytania, szukając wiedzy, którą on już być może ma**, albo nie jest świadom tego, że ją ma. Jeżeli, na przykład, zapoznał się z tekstem i nawet wtedy nie do końca go rozumie, to **poprzez właściwe zadawanie pytań mogę sprawić, że on zobaczy, w jaki sposób łączą się elementy tego tekstu i co na przykład autor chciał powiedzieć*** [N6]

*A jeśli chodzi o uczniów myślę, że to (zadawanie pytań) też jest istotne. Natomiast oni **przychodzą do szkoły, żeby się uczyć z nauczycielem**, więc myślę, że to nauczyciel jest odpowiedzialny za to, żeby właściwie oczekiwać (...) **umieć postawić właściwe pytania uczniom tak, żeby ten efekt, którego on oczekuje mógł zostać osiągnięty**.* [N6]

[**właściwe pytania**] musi być **dostosowane do danego... do poziomu danej osoby**: inaczej będę rozmawiać z uczniem, który ma niższy iloraz inteligencji, a inaczej będę rozmawiać z uczniem, o którym wiem, że jest błyskotliwy (...) **musi wymagać od tej osoby sięgnięcia do własnych kompetencji**, czyli na przykład: **jak uważasz dlaczego ten ktoś postąpił w ten sposób (...)** **ważna też jest reakcja nauczyciela - taka, że nawet, jeżeli padnie zła odpowiedź albo odpowiedź niewłaściwa to, żeby **umieć naprowadzić osobę na właściwy tok myślenia - prosić ucznia o informacje, które już ma i wskazując drogę, którą powinien iść i jak to powinien połączyć z tym, co już wie** [N6]**

(zainteresowanie) *jeśli ta **nauka jest odpowiedzią na pytania, które oni sobie sami zadawali***. [Npr18]

Wydaje się, że zadawanie pytań symbolizowało aktywność inicjującą proces uczenia się bądź to u samego siebie - przez podmiot zadający pytanie - bądź też u osoby trzeciej (ucznia) – poprzez zadawanie pytań przez kogoś innego (nauczyciela). Pytania nauczyciela wydawały się mieć na celu zaangażowanie uczniów, wytworzenie poczucia ich wpływu na przebieg lekcji. Wiązały się one także z poczuciem wpływu nauczyciela na uczenie się uczniów, stanowiąc połączenie nauczania z uczeniem się. W tym kontekście, opisane np. przez N3 ignorowanie pytań przez nauczyciela mogło stanowić nie tylko przerwanie interakcji czy zaburzenie procesu uczenia się ucznia, ale także – kuriozalnie – potencjalne osłabienie poczucia własnej sprawczości nauczyciela. Drugim kierunkiem interakcji było **przyjęcie przekazu / nauczania**, skupione na odbiorze czy też otwarciu się na uczenie się.

Kilka wypowiedzi traktujących o przyjęciu przekazu, sugerowało niesamodzielność procesu uczenia się i związaną z nią konieczność nauczania bądź związane z tym nauczaniem oczekiwanie *czytania w myślach* nauczyciela. Inne, choć na pozór utrzymane w podobnym tonie, odnosiły się już do bardziej dobrowolnego aspektu

przyjmowania²⁴⁰ – chłonięcia, czerpania, przyswajania czy korzystania, które uznałam za drugą stronę interakcji.

[czy można się uczyć bez nauczania] *Nie wydaje mi się, że nie, że najpierw należałoby właśnie przekazać tę wiedzę, czyli nauczyć. Czyli, no tak, jak mówimy, a potem uczeń musi to sobie po prostu przepracować, utrwalić po swojemu* [N4*]

są uczniowie, co chwytają w lot (...) chwytają i od razu wiedzą o co chodzi (...) jakby nadąza z tokiem moich myśli, jakby czyta w moich myślach, że wie, że o to mi chodzi (...) są tacy co są rozkojarzeni, co tam wiesz on w ogóle... generalnie to myślami zupełnie gdzie indziej [N25]

(w gimnazjum też) *nie było tak, że wszyscy super uważają i tam są skoncentrowani na tym, co mówię* [N25]

ja zawsze im mówię, że najlepiej, żeby potrafili skupić się na tym, kiedy są w szkole. Żeby umieli czerpać ze mnie - z tej lekcji, którą prowadzę, bo skupiając się (...) na lekcji (...) ci zdolniejsi nie potrzebują w domu robić już nic. To jest w zupełności wystarczy. Oni przyjmują to. [N5]

Znaczenie przyjęcia przekazu, o którym jest mowa, wydawało się leżeć w zwróceniu uwagi na drugą stronę interakcji. Nie było wyrazem braku samodzielności uczenia się, ale przyjrzeniem się interakcji od strony osoby otrzymującej przekaz, komunikat czy jakąkolwiek informację. Biorąc pod uwagę to, że znaczenia te nadawane były przez osoby często – w polskiej szkole niemal z definicji – *przekazujące wiedzę*, uznałam je za niezwykle cenne i w związku z tym zdecydowałam się przynajmniej część z nich umieścić poza kategorią odnoszącą się do braku samodzielności uczenia się. Podejście to nawiązuje do trzeciej opcji (obok nauczania i uczenia się), o której mówi Gert Biesta (2017; 2019) - otwarcia się na „bycie nauczonym”, podkreślając, że nauczanie (w sensie przekazywania) niekoniecznie musi być zawsze związane z kontrolowaniem ucznia, może on bowiem także wykazywać się w tym procesie samodzielnością polegającą m.in. na przyjmowaniu nauczania.

dzieci to uwielbiają: chłoną, słuchają [N1]

przekazuję swoją wiedzę - staram się, żeby ten kto mnie słuchał, przyjął... może nie przyjął, zrozumiał, to co mówię i mógł uznać, że to co mu mówiłam, jest jego wiedzą, że to już jest jego wiedza [N5]

Przyjmujemy..., nie zamykamy się w sobie. (...) otwieramy się na świat. W ten sposób czerpiemy tę wiedzę (...) Po prostu czerpiemy ją z ludzi, czerpiemy ją z rzeczy. [N5]

uczenie się no to jest przyswajanie jakiejś wiedzy i umiejętności (...) współcześnie to nawet bardziej powinno być przyswajanie umiejętności, niż wiedzy. (...) praktycznym stosowaniem tego, co już się wie, częstym powtarzaniem, przerabianiem (...) obrabianiem tego samego problemu w różnych kontekstach [N6*]

Pytanie, od kogo wychodzi inicjatywa - jeżeli od nauczyciela, no to wówczas uczeń jest w tej pozycji, że powinien podjąć temat, tak, ja się chce nauczyć tego albo ja się tego muszę nauczyć, więc będę to robić z jakichś tam powodów. I w tym momencie, jakby idzie za nauczycielem [N6*]

uczeń powinien korzystać z mądrości nauczyciela, który pokaże mu sposoby zdobywania wiedzy, sposoby uczenia się (...) żeby on nie tracił czasu na samodzielne wyważanie otwartych drzwi [N/D7]

²⁴⁰ Wciąż jednak procesowi mechanicznego i pasywnego (Mietzel, 2002, 59-61).

czy ta osoba, jej sposób uczenia odpowiada temu człowiekowi akurat, czyli (...) to, w jaki sposób ktoś przedstawia mi te informacje, i to, jak mam do tego człowieka (...) jeden człowiek wielu ludziom przedstawiając jedną informację - do jednego to w jakiś sposób trafi do drugiego nie [Npr/P12]

łatwiej jest przyswajane przez uczniów wtedy, gdy jest przekazywane ciekawie (...) (jak jest) suche tylko przekazywanie informacji i jeszcze może siedząc za biurkiem (...) (uczeń) udaje, że nas słucha, a nie słucha [N20]

wszystko zależy od ucznia (...) czy on chciał tę wiedzę, bo ja mogę na głowie stanąć na lekcji, jeśli on nie chce przyjąć tej wiedzy i nie chce się tego nauczyć i nie chce tego przeczytać, no to ja nic nie zrobię [N26]

No różnica jest na pewno, no bo ja nauczam, (...) ale niekoniecznie uczeń, w danym momencie się uczy, czyli niekoniecznie mnie słucha, niekoniecznie patrzy na to, jak to zostało zrobione, niekoniecznie gdzieś koduje to, gdzieś w swoim umyśle, (...) więc ja mogę nauczać, a niekoniecznie oni się mogą uczyć [N29]

Niektórzy są tacy, że słuchają i po prostu wynoszą z lekcji, są takie jednostki indywidualne, więc oni się uczą poprzez to moje nauczanie [N29]

są lekcje, z których dzieci mówią, że (...) że jest pani (...) że się lepiej czują, (...) i oni mają taki odbiór, że to co pani mówi na lekcji, to do nich jakoś trafia [N/P33]

Można się oczywiście zastanowić, na ile część z przytoczonych wypowiedzi opisywała dość powierzchowne aspekty przyjmowania (*chłoną, słuchają*) bądź aspekty życzeniowe (otwieranie się na świat), które sprawiają, że nauczycielowi jest być może łatwiej *przekazywać wiedzę*, jednak samo nawet spontaniczne o nich mówienie uznałam za wartość godną ich utrwalenia.

Niezależnie od opisywania uczenia się w kategoriach kontaktów z drugim człowiekiem, nauczyciele opisywali je też przez pryzmat różnych aspektów doświadczania, o których mowa jest w kolejnym punkcie.

Uczenie się jest doświadczaniem

Nauczyciele mówili o doświadczaniu, jako aktywności zmysłowej, praktycznej i kontekstowej. Doświadczanie, zmysłowość czy praktyczność to koncepcje przypisywane przez nauczycieli zagadnieniu poznania, choć w przypadku poznania ich znaczenie czy też kontekst rozumienia rozkładały się nieco inaczej. Już na tym poziomie widać więc z jednej strony zazębienie rozumienia obu zagadnień, z drugiej – ich zróżnicowanie. Doświadczanie, w przypadku uczenia się, było dla niektórych nauczycieli lepszą (głębszą, bardziej efektywną) jego formą, o czym opisałam w rozdziale poświęconym zestawieniu poznania z uczeniem się. Była to też forma mimowolna, nie dostrzegana (w sensie nie postrzegania jej jako wymagającej wysiłku²⁴¹). Niektórzy nauczyciele zauważali, że uczniowie nie uznają doświadczeń (np. w terenie) jako uczenia się.

²⁴¹ Nauczyciele nawiązywali tu trochę do koncepcji przepływu (*flow*) Mihaly'ego Csikszentmihalyi (zob. np. Csikszentmihalyi i in. 2005, 600 i in.).

przez doświadczenie, przez uczenie się na czymś prawdziwym (...) nie taka sucha wiedza (...) najlepiej uczymy się poprzez doświadczenia i najbardziej pamiętamy o tym [N1]

uczenie się poprzez doświadczenie - na wycieczkach, (...) w muzeach interaktywnych, no to nie wiedzą, że się uczą - po prostu chłoną te doświadczenia i tę wiedzę [N1]*

ja ciągle muszę (...) czegoś dowiadywać się (...) to zapamiętuję. No i później staje się to moim (...) doświadczeniem, bagażem, wiedzą, to już zostaje w mojej głowie (...) to jest nauka też [N1]*

człowiek się uczy przez własne doświadczenia (...) nie możemy np. doświadczyć historii to, co już minęło - musimy się nauczyć z książek z filmów, nie doświadczymy ich w życiu (...) (naukę) ściśle możemy poznawać przez doświadczenia, eksperymentowanie, a taką humanistyczna wyłącznie z różnych źródeł historycznych [N2]*

kiedy dzieci mogą też tego doświadczać właśnie (...) przez własne doświadczenie [N3]

obserwacja i doświadczenie to jest najlepsza forma uczenia się [N3]*

przede wszystkim przez doświadczenie. Człowiek uczy się mając kontakt z czymś i jakby badając ten przedmiot czy tę rzecz z różnych perspektyw. (...) uczy się przede wszystkim przez doświadczenie. Jest nawet takie przysłowie: jak się nie przewrócisz, to się nie nauczysz i coś w tym jest [N6]

uczniowie uczą się przez nadbudowywanie na poprzednich doświadczeniach (...) tak jak się na przykład robi tort - kładzie się kolejną warstwę, to właśnie w taki sposób uczą się [N6]

uczymy się przede wszystkim przez doświadczenie (...) że nawet jeżeli rozmawiamy na tematy abstrakcyjne, typu tekst literacki (...) to musimy go sprowadzić do doświadczeń wewnętrznych, które dzieci już mają i na tej zasadzie ukonkretyzować to, o czym mówimy [N6]*

(byliśmy na wycieczce w muzeum) w momencie zetknięcia z tymi przedmiotami czy z jakimiś artefaktami (...) mieli takie poczucie faktycznie, że to ich czegoś uczy, że to jest ciekawe [N6]*

wyciągamy wnioski z doświadczenia albo konstruujemy nową wiedzę na podstawie różnych doświadczeń (...)

element doświadczenia, w trakcie uczenia się, jest niezbędny [N8]

Uczenie jest zdobywaniem jakichś nowych doświadczeń (...) dla mnie (...) najważniejsze (...) jest (...) zdobywanie pewnych doświadczeń [Npr15]

nauka przez doświadczenie, przez obserwację (...) Uczenie się to właśnie uczenie się przez działanie [N23]

musisz mieć doświadczenia (...) ktoś mi pokazał, ktoś mi powiedział, gdzieś poczytałam, mam doświadczenia i to mnie, jako człowieka, formuje, i coś osobistego do tego dodaję [N28]

Podkreślano było to, że z doświadczeń trzeba wyciągać wnioski, co nawiązywało do intelektualnej kategorii uczenia się. W wypowiedziach nauczycieli przewijał się też element bezpośredniości (własne doświadczenie, wewnętrzne), która odnoszona też była do jego **zmysłowej formy**. Jednak, w porównaniu z poznaniem, nauczyciele znacznie rzadziej przedstawiali proces uczenia się jako zmysłowy, podkreślając nawet czasami, że dotyczy on raczej dzieci, niż wszystkich uczniów bądź ogólnie ujętego procesu.

dzieci mogą też tego doświadczać właśnie za pomocą różnych zmysłów (...) przez obserwacje, przez naśladowanie innych osób (...) Przez różne swoje zmysły zdobywamy też jakąś tam wiedzę [N3]

jeżeli możemy sami czegoś spróbować (...) poznać tak namacalnie, tak odczuć na sobie, to myślę, że to jest najlepsza nauka [N3]*

jakieś obserwacje [N4]*

kiedy przyjmujemy wszystko swoimi zmysłami [N5]

zmysłami: poczuć dotknąć, powąchać, smakować. [N5]

Przede wszystkim obserwacja [N5]*

*w taki sposób uczą się, zwłaszcza młodszy uczniowie - na konkretnych i młodszy uczeń im bardziej naiwny, tym większy konkret musi mieć to, że może dotknąć, powąchać, ścisnąć, żeby móc się czegoś nauczyć [N6]
jak dziecko zobaczy, dotknie, zadziała, (...) to jest to (...) nauka (...) przez obserwację [N23]*

Z doświadczaniem związana też była jego **praktyczność**, odnosząca doświadczenie (uczenie się) do życia oraz (znacznie wężiej) do rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele opisując proces uczenia się oddawali jego praktyczny wymiar, przydatność, odnosząc je do życia, do codziennego funkcjonowania, opisując przykłady prób osadzenia praktyczności w środowisku szkolnym, czasami ograniczając ją do zastosowania wyłącznie w szkole (np. do rozwiązywania zadań). Nauczyciele podawali też przykłady upraktyczniania swojego nauczania, które wywoływało czasem zaskoczenie u uczniów (pokazując, jak niewielką skalę miały tego typu działania). Niestety z samych wypowiedzi, trudno było ocenić, czy praktyczność nie miała przypadkiem charakteru wdrożeniowego (Klus-Stańska, 2018, 68).

uczymy się przede wszystkim przez (...) taki praktyczny wymiar życia [N6]*

że zostaną dobrze przygotowani do szkoły, do życia [Npr/D13]

zdobywanie wiedzy, powinno nas przenosić do jakiegoś kolejnego etapu naszego życia: czy zawodowego, czy szeroko pojętego jakiegoś prywatnego [Npr15]

Nauka (...) to jest wspaniały kawał naszego życia i dla mnie wszystko jest nauką, wszystko cokolwiek robimy nawet to, że ja obieram ziemniaki (...) To nie musi być coś to jest opatrzone nazwą przedmiotu [Npr17]

dobrze byłoby (...), żebyśmy uczyli się po to, żeby (...) poszerzać horyzonty, które no za chwilę umożliwią nam funkcjonowanie w tym świecie [Npr17]

coś powinna z tej szkoły wynieść, poza tym potrzebne jej to do życia, bo musi mieć ten kontakt (...) przedszkole, już się mówi, że też jest potrzebne - dzieci się inaczej rozwijają, uczą się bycia w społeczeństwie [N/P33]

ja mam teraz dzieciaki które gdzieś tam zostawiły te podręczniki w szkole w szafce i nagle jak ja im prześlę jakiś materiał (...) audiowizualny to nagle się okazuje (...) że wow! można się też w ten sposób uczyć (...) koleżanka z chemii pokazuje, że nagle można wziąć jajko i zrobić jakieś doświadczenie w domu (...) nagle się okazuje, że (...) ta wiedza książkowa znajduje jakieś odzwierciedlenie w jakiś rozwiązaniach praktycznych. [Npr15]

to są dzieciaki, które cały czas żyją jakby online, ale nagle się okazuje, że to życie online, to jest jakieś zamknięte w jakiejs bańce. To jest zagłębienie na Fejsa, to jest (...) może skorzystanie z Messengera, jakiś TikTok. A nagle się okazuje, że można się wybrać do Petersburga i Ermitaż zobaczyć (...) że tam można się przejść, że można zobaczyć, że można wykorzystać mapę Google po to, żeby przejść się po ulicach Moskwy i nie trzeba nigdzie wyjeżdżać i nagle jest jedno wielkie wow (...) i nagle się okazuje, że oni korzystali z tego Internetu na poziomie (...) 20%. W ogóle nie widzieli jakiś innych możliwości [Npr15]

dają przykład i to zwykle w formie jakiejś zabawy, quizu, do czego nam się może przydać angielski. W jakich okolicznościach, w jakich sytuacjach [Npr17]

(...) oczekuję tego (...) że będzie mógł tego pojęcia użyć (...) to pojęcie będzie automatyczne w jego słowniku. Czyli będzie pamiętał to na tyle, żeby móc to wykorzystać (...) będzie operował tymi pojęciami [Npr18]

robimy ćwiczenia albo wykorzystujemy, gdzieś tam, w praktyce te elementy [Npr18]

Uczenie się to właśnie **uczenie się przez działanie**, czyli **praktyczna wiedza (...)** **nie wszystko się da zrobić praktycznie i w terenie**, ale wie pani mnie przeraża coś takiego (...) jak niektóre panie ilustracje przypinają na gazetce i to jest fiołek w rozmiarze kartki A4 (...) **mam ogród, więc tego fiołka zrywam, jadę z nim i pokazuję go dzieciom (...)** jak ja bym była dzieckiem, to bym stwierdziła no to prawie do kolan, a to można iść i zdepnąć [N23]

Nic im życia nie ułatwi, nawet nadmiar informacji, jeżeli nie będą umieli tego **wykorzystać w praktyce (...)** co z tego, że będzie to człowiek, powiedzmy, dobrze przygotowane teoretycznie, a **praktycznie nie wykorzysta tej wiedzy** [N23]

żeby rozwiązać zadanie, no trzeba tą metodę znać, już **umieć z niej korzystać** [N25]

czyli przekazałam im wiedzę na temat różnych sposobów rozwiązania zadania, a oni sami **wybiorą, który tak naprawdę zapamiętają i który kiedyś, gdzieś tam, będą używać i wykorzystywać** [N29]

Wymiar praktyczny ujawniał się też w wypowiedziach, w których nauczyciele podawali przyczyny własnego uczenia się oraz opisywali, kiedy oni sami zdają sobie sprawę z tego, że się uczą. Możliwość wykorzystania stanowiła formę weryfikacji, pozwalającej uświadomić sobie efekty i sens uczenia się.

Wiem dopiero jak to poczytam i będę mogła to wykorzystać [N1*]

[**przyswajanie wiedzy i umiejętności**] **praktycznym stosowaniem tego, co już się wie. Często, praktycznym stosowaniem tego, co już się wie, częstym powtarzaniem przerabianiem (...)** wielokrotne i bardzo różnorodne **stykanie się** ze zjawiskiem i myślę, że to pozwala je poznać w całości czy przynajmniej w dużej części [N6*]

[**po co się uczysz**] Ma to bardzo tutaj **praktyczny wymiar**, za każdym razem **jest mi to do czegoś potrzebne** [N6*]

(wiem, kiedy się uczyć) myślę że jak **najbardziej, kiedy mówimy o takich bardzo, bardzo praktycznych aspektach uczenia się (...)** jak **muszę ugotować nową zupę** i dodaje składniki, **próbuję** po drodze i w tym momencie **zaczynam rozumieć**, jak gdyby, że mi to wychodzi i wtedy wiem, że się tego uczyć (...), **kiedy przewijam dziecko (...)** potem budzę się w nocy i w dwie minuty z zamkniętymi oczami jestem w stanie to zrobić. [N6*]

znam odpowiedź na pytanie, które gdzieś wcześniej sobie zadałam i nie wiedziałam [N9]

zaczynam rozumieć i potem widzę, że **wykorzystując to robię to dobrze**, czyli że ten system gdzieś tam pomógł [Npr/P12]

niektórych rzeczy szukam po to, **żeby usprawnić swoje życie**, ale niektórych z **czysto, takiego zawodowego punktu widzenia** tego, co muszę zrobić. Ale też tego, bo chcę, bo **przyda mi się w pracy**, na przykład, bo **przyda mi się w poprawieniu jakości tej pracy**, którą świadczę [N/D19]

kiedy ta wiedza, którą zdobyli, **okaże się przydatna w praktyce (...)**, to jest wtedy ta informacja zwrotna (...), kiedy **miał okazję wykorzystać** [20]

potrafię wykorzystać tą zdobytą wiedzę, na przykład w praktyce [N20]

jest jakiś **przyrost wiedzy (...)** na początku (...) **mgliste pojęcie miałam**, ale potem już musiałam sobie przysiąc pouczyć się (poczytać) (...) **teraz już mogę powiedzieć że troszeczkę umiem na ten temat i mogę przekazywać uczniom dalej te wiedzę** [N20]

jak się nauczyłam, to wiedziałam, że **potrafiłam rozwiązać zadania na przykład** [N24]

potem potrafię to wykorzystać, to czego się nauczyłam (...) wiele rzeczy **wykorzystywałam na lekcji**, czyli byłam ważnym słuchaczem, notowałam to wszystko i wykorzystywałam na lekcji [N26]

to uczenie wpływa w taki sposób, że **wiesz co powiedzieć, wiesz jak przeanalizować (...)** Jakie mogą być następstwa, **potrafisz analizować krytycznie (...)** wiesz jaki jest wynik, co z tego, co teraz widzisz, co się teraz nauczyłaś, **w jaki sposób to będzie wpływało na przyszłość twoją albo świata** [N/D32]

na przykład rozmawiam z jakąś starszą panią (...) że potrzebuje pomocy (...) i ta moja wiedza pozwala mi inaczej rozmawiać z ludźmi, którzy do mnie przychodzą [N/P33]

Praktyczność stanowiła element życia i naturalnego uczenia się, umożliwiała też uświadomienie sobie własnego procesu uczenia się. W połączeniu z rzadkością występowania aspektu praktyczności w szkole, czynnik ten stanowił kolejny element, który wydawał się wpływać na motywację, a raczej jej brak związany z brakiem możliwości uświadomienia sobie postępowania procesu uczenia się. O braku u uczniów świadomości uczenia się nauczyciele mówili zresztą bardzo często, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części pracy. Podobną funkcję, sposobu uświadamiania sobie z istniejącego czy też postępującego uczenia się, była możliwość osadzenia przedmiotu uczenia się bądź jego efektów, w kontekście.

Osadzenie w kontekście nawiązywało do praktyczności i doświadczalności uczenia się, pozwalało bowiem na połączenie zagadnień będących przedmiotem aktualnego procesu, z tym co uczący się podmiot już znał, rozumiał bądź doświadczył. Kontekstowość uczenia się łączona też była ze zrozumieniem (o którym mowa jest w kolejnym punkcie), poczuciem satysfakcji i wydawała się przywoływać na myśl moment zdania sobie z czegoś sprawy (tzw. moment Aha!, moment zdziwienia, o którym pisałam przy okazji poznania). Nauczyciele zwracali też uwagę na swoją rolę, wręcz powinność osadzania nowych zagadnień w kontekście oraz na niewielką często świadomość uczniów istnienia szerszego kontekstu, szerszej rzeczywistości.

[przyswajanie wiedzy i umiejętności] *obrabianiem tego samego problemu w różnych kontekstach, wyciąganiem problemów z kontekstu, przenoszeniem go do innego kontekstu (...), wielokrotne i bardzo różnorakie stykanie się ze zjawiskiem i myślę, że to pozwala je poznać w całości czy przynajmniej w dużej części [N6*]*

jeżeli mam ogląd też kontekstu dla tej wiedzy, którą przyswajam (...) i jeżeli jestem w stanie osadzić to, czego się uczę w kontekście to wiem, że się uczę, bo mam poczucie, że dodaję do swojej wiedzy coś nowego. Natomiast, jeżeli jest to wiedza, jakby od początku poznawania myślę, że też siłą rzeczy szukam jakiegoś miejsca, gdzie mogę osadzić tę nową wiedzę w swojej głowie, tak bym powiedziała, czyli połączyć ją z czymś, co już wiem na tej zasadzie - na zasadzie skojarzeń i myślę, że w momencie, kiedy mam poczucie, że gdzieś tam w głowie mi się to układa... nie umiem tego inaczej powiedzieć, wówczas faktycznie czuję, że się uczę [N6]*

(byliśmy na wycieczce w muzeum) w momencie zetknięcia z tymi przedmiotami czy z jakimiś artefaktami (...) mieli takie poczucie faktycznie, że to ich czegoś uczy, że to jest ciekawe, że to łączy się z tym, co już wiedzą [N6]*

(w technikum) mają tyle tych przedmiotów tyle tych zajęć, tyle tych zadań z tym związanych, (...) że oni się lepiej uczą, bo oni zaczynają w pewnym momencie kojarzyć fakty, łączyć je ze sobą i widzieć zależności [N9]

muszę po prostu mieć taką pełnię, odczuwać (...) Połączyć to z całością [Npr14]

Tą wizję całości moim zdaniem (powinien) nauczyciel stworzyć (...) w kontekst to jakoś wpisać, po co my to robimy. Bo nauczyciel tą perspektywę już ma, a uczniowie jeszcze nie [Npr14]

w szkole (...) Oni się uczą, oni zdobywają kolejną partię materiału, zaliczają, coś zostanie w głowach bądź nie, ale no **nie widzą tego procesu** [Npr15]

język to jest język ale przy okazji to jest też kultura, to jest **pokazywanie** (...) **innej perspektywy** tej szeroko pojętej perspektywy Wschodniej (...) Ja w pierwszej klasie to **musiałam najpierw im przekazać wiedzę o tym, z kim w ogóle Rosja graniczy**, bo (...) oni nie wiedzą kto z kim (...) jak ja im nagle pokazuje, że hej jak wejdziecie do rosyjskojęzycznego Internetu, to zobaczycie inny świat. (...) **oni w ogóle nie widzą** (...) **zależności** takich ogólnoswiatowych, takich założeń wynikających i z geografii fizycznej map [Npr15]

Opisane w niniejszym punkcie doświadczanie, powiązane było bardziej z namacalnymi aspektami uczenia się, z bezpośredniością odczuwania, praktycznością czy użytecznością zastosowania bądź osadzaniem zagadnienia w kontekście. Rozumienie to było też łączone z nawarstwianiem, dodawaniem doświadczeń, poszerzaniem wiedzy. W tym sensie nawiązywało do procesualnego charakteru uczenia się, o którym mowa w dalszej części niniejszej pracy. Uwagę moją zwróciły wypowiedzi, które pokazywały, że uczniowie byli takim podejściem zaskoczeni, nie traktowali wręcz takiego nauczania/podejścia jako swojego uczenia się, byli zdziwieni, że tak też można. Do zdziwienia powrócę jeszcze przy okazji omawiania roli emocji.

Kolejny punkt opisuje aspekty związane z podejściem rozumianym często jako bardziej pośrednie, bo abstrakcyjne, intelektualne (o czym wspomniałam przy okazji poznania), a przecież *de facto* stanowiącym proces jak najbardziej wewnętrzny i związany z naszymi predyspozycjami, atrybutami, wyborami.

Uczenie się jest procesem intelektualnym

W niniejszej kategorii uczenie się rozumiane było jako proces intelektualny wymagający zapamiętania, zrozumienia, sprawności intelektualnej i uzależniony od predyspozycji ucznia. Odnosząc się do uczenia się jako procesu abstrakcyjnego, intelektualnego, opartego na myśleniu, kilku nauczycieli podkreśliło ważność samodzielności tego myślenia²⁴², skontrastowało (samodzielne, świadome, twórcze) myślenie z *wykuwaniem na blachę*²⁴³ bądź odnosiło się do myślenia jako procesu, któremu należy nadawać „właściwy” kierunek. Inni z kolei opisywali rodzaje operacji

²⁴² Samodzielność myślenia była dla mnie tym samym, co samodzielność uczenia się jako procesu, która jednak w rozumieniu nauczycieli odnosiła się bardziej do jego inicjowania i przeprowadzania, niż np. wewnętrznego analizowania zagadnień będących przedmiotem tegoż procesu.

²⁴³ Z którym związany był też, nielubiany, obraz kujona, o którym szeroko mówiła N26: „to jest po prostu kujon, tak jakby nie było tego czegoś, może właśnie tej inteligencji tego jakiegoś polotu błyskotliwości (...) kujon najczęściej się nie udziela, on nie zabiera głosu, ten kujon, on wszystko tam ma wykute na blachę, to widać najczęściej właśnie na sprawdzianach - wszystko jest prawidłowo zakreślone czyli ma te..., ale ja sobie mówię: matko, może on ściąga, bo ja go nigdy na lekcji nie słyszałam” [N26]

intelektualnych, jak analiza, wyciąganie wniosków czy przeprowadzenie procesu badawczego.

też jest tak (...) wykuję na blachę i zdam, i mam piątkę (...) miałam takie uczennice, gdzie jak one się nauczyły na sprawdzian, one miały piątki i szóstki, i świadectwo z czerwonym paskiem, ale jak trzeba było podjąć jakiś taki temat, nie wiem, jakaś dyskusja, jakieś rzucone hasło, coś pomyśleć, nie wiem, własną jakąś taką myśl, wychylić się poza te ramy książkowe, coś stworzyć samemu, to było bardzo ciężko z tą taką twórczością gdzieś, z pomysłem jakimś takim(...) właśnie się mówi, że inteligentny człowiek raczej nie ma z tym problemu, on gdzieś tam... a ten taki wyuczony, wykuty na blachę, to wtedy... [N3]*

niektórzy rzeczywiście jeszcze muszą przyjść do domu, muszą przeczytać to, pomyśleć [N5]

musi wymagać od tej osoby sięgnięcia do własnych kompetencji, czyli na przykład: jak uważasz dlaczego ten ktoś postąpił w ten sposób (...) jeżeli padnie zła odpowiedź albo odpowiedź niewłaściwa to, żeby umieć naprowadzić osobę na właściwy tok myślenia (...) starożytna metoda hermeneutyczna, w której stawiano odpowiednie pytanie, żeby skłonić ludzi do myślenia, nadal ma bardzo szerokie zastosowanie (...) przez pytania można dojść do pewnej prawdy i sądzę, że w wielu przedmiotach jest to możliwe [N6]

nauczyciel może (uczniowi) (...) pomóc poprzez to, że jego tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory [N6]*

w liceum jest tylko kucie na blachę, tam w ogóle nie ma myślenia analitycznego [N9]

edukacja jest czymś trudnym. No bo niestety to jest wysiłek intelektualny [Npr/D16]

Muszą coś sami zbadać, sami przeanalizować, żeby dojść do jakichś wniosków. Pytanie, czy z niektórych zagadnień da się to tak przeanalizować samodzielnie, skoro są to jakieś rzeczy takie abstrakcyjne [Npr18]

to pokolenie jest inne, ponieważ oni nie muszą się nad niczym zastanawiać [Npr18]

On ma przewidywać, co się wydarzy, on ma się zastanawiać, czy to się uda i potem weryfikować te hipotezy, które postawił na początku. [N23]

musisz u nich jakoś stworzyć taką możliwość, gdzie oni zaczną po swojemu na ten temat myśleć. (...) to jest bardzo ważne, co na ten temat myślisz i jak ty widzisz świat [N28]

Uczenie się jest (...) odpowiedzią na sformułowane pytanie (...), jeżeli rozumieć uczenie się w otwartym znaczeniu (...) jak ruch myśli, który nabiera pewnego kierunku, dążącym do sformułowania pytania, a potem odpowiedzi na to pytanie, no to jest to uczenie się zarówno poszukiwaniem odpowiedzi, jak i uczenie formułowania pytań [Npr/D30]

Oglądasz TVP i TVN, analizujesz, i z tego, co tam mówią, i co robią wiesz, że są pewne prawidłowości, pewne zasady, które kierują światem (...) potrafisz analizować dane zagadnienie, sytuację, potrafisz przeanalizować w taki sposób - jakie są przyczyny tego, jak to funkcjonuje, jak to będzie funkcjonowało i jakie będą następstwa [N/D32]

Myślenie było kojarzone z wysiłkiem, z zadawaniem pytań, przeciwstawiane *kuciu na blachę*. Nauczyciele odnosili się też do intelektualności procesu uczenia się poprzez jego aspekty zapamiętania bądź zrozumienia, które z uwagi na dużą liczbę wypowiedzi, ich wagę dla szkolnego procesu uczenia się i powiązania z nauczaniem oraz faktu różnorodnego zestawiania zapamiętania i zrozumienia, postanowiłam opisać w osobnych grupach.

Zapamiętywanie ujęte było przez nauczycieli z dwóch różnych stron: raczej bezmyślnego wykucia na blachę czy też gorszej formy uczenia się oraz zaabsorbowania - wchłonięcia elementów będących przedmiotem procesu uczenia się, które stawały się niejako częścią podmiotu uczącego się. Proces ten kojarzony był z wysiłkiem, gdy

następował w sposób świadomy, nauczyciele wspominali także o „samoistnym wpadaniu do głowy”, które wysiłku żadnego najwyraźniej nie wymagało. Uczenie pamięciowe było przy tym czasami łączone z niższą sprawnością intelektualną lub też wymogami systemu edukacyjnego – koniecznością zaliczenia czegoś, podczas gdy łatwość chłonięcia z wyższym poziomem inteligencji. Pamięć łączona też była z koniecznością powtarzania oraz ze skupieniem. Umiejętność koncentracji pojawiała się także w wypowiedziach nauczycieli odnoszących się do predyspozycji uczniów. Sama pamięć była rozdzielana na lepszą i gorszą – uczniowie, którzy lepiej chłonili na lekcjach, nie musieli już, zdaniem niektórych nauczycieli, np. za wiele (albo wręcz nic) robić. Na zapamiętywanie wpływ też miało zainteresowanie, poprzez które niektórzy nauczyciele widzieli swój wpływ na proces uczenia się uczniów. Nauczyciele rozróżniali odmienne formy zapamiętywania: słuchową, wzrokową, mimowolną (*samo wpadło*) czy też brak jakiegokolwiek z nich, np. z uwagi na rozkojarzenie. Zapamiętywanie było też jedną z form weryfikacji, czy też uświadomienia sobie, zachodzącego procesu uczenia się.

im wyższy poziom inteligencji, tym człowiek jest w stanie sam się nauczyć pewnych rzeczy, łatwiej chłonie (...) jest na lekcji i od razu to zapamiętuje albo też (...) taka pamięć [N1]

są dzieci, które (...) chłoną i one same, one chcą. One się same napędzają, one zapamiętują z lekcji [N1]

Dużo uczniów uczy się na pamięć [N1]

Są dzieci, które (...) są dopilnowane ale (...) ich umysł nie pozwala na pewne rzeczy (...) muszą nauczyć się na pamięć, żeby to zrozumieć... znaczy, żeby to zaliczyć bardziej [N1]

są tacy, którzy (...) pamiętają z lekcji (...) słuchali sobie na lekcji albo nie słuchali, a samo im wpadło do głowy [N1]*

jak ktoś jest słuchowcem, no to posłuchał i zapamiętał, ktoś zanotował - no to ma notatki, ktoś (...) pamięta, bo były jakieś tam obrazki, obrazy, rysunki - no to wzrokowiec tak zapamiętał. No i każdy myśli, że na swój sposób jakoś. Ktoś nie zapamiętał, bo po prostu był rozproszony [N1]*

kiedyś się uczyłam taką metodą na fizyki (...) widziałam, kiedy zapamiętuję, też kiedy się rozkojarzam, kiedy już nie myślę o tym, co czytam. [N2]*

(wyuczenie) Z biologicznego punktu widzenia, no to są przetarte szlaki w mózgu i jeżeli my je utrwalamy, no to wtedy zapamiętujemy, więc (...) tutaj chodzi też o pamięć - niektórzy mają lepszą pamięć, niektórzy mają gorszą pamięć, a różnie z tą pamięcią bywa. [N2]*

jeżeli bym mówiła monotonią, przy tablicy, całe 45 minut, to wątpię, czy ktoś by tam coś z tej lekcji zapamiętał dużo, raczej (...) myśli o czymś innym, co będę robił po szkole, czy pójdę na basen czy na piłkę nożną (...) a nie skupia się na fizyce, czy na chemii [N2]*

więc to w jaki sposób ja im przedstawię różne w jaki sposób ja ich nauczę, w taki sposób oni też zapamiętają bardzo dużo z zajęć (...) troszeczkę mam wpływ na to, co im w tej głowie zostanie, bo jeżeli ja ich zainteresuję jakimś tematem, to oni wtedy są wciągnięci w to, żeby słuchać, więc oni wtedy się automatycznie uczą i zapamiętują pewne rzeczy [N2]*

musi przyswajać materiał i przede wszystkim czyta, zapamiętuje. [N4]

(przyswoić) Zrozumienie, zapamiętanie tych treści na dany temat [N27]

oni wiedzą kiedy się uczą?! (z kpina)... Oni uczą się bardzo często bezmyślnie, na dany sprawdzian [N26] wychodzimy, w tym momencie, przed budynek, coś tam zrobić, żeby to lepiej zapamiętać [Npr18]

trzeba było się po prostu **nauczyć, wyuczyć, powtórzyć 10 razy dany temat czy dany fragment nawet wykuć na blachę, niekiedy**. No niestety (...) jeśli chodzi o mój przedmiot, to po prostu **wyuczyć, bo tutaj można część rzeczy zrozumieć, ale jest to jednak taki przedmiot oparty na tej takiej szeroko pojętej wiedzy, gdzie trzeba przysiąść** [N4]

[A to wyuczyć... to na pamięć?] *Niekoniecznie, ja akurat z moimi wybieram takie treści, które będą potrzebne i wpisujemy w notatce. Ale fakt faktem, że robię tak, że muszą gdzieś tam ten temat przeczytać. Czasami do domu im zadam, ale to rzadko, a z reguły poświęcam jakieś 5-6 minut na lekcji, żeby sobie przeczytali* [N4*]

[na sprawdzianie; w odpowiedzi muszą przytoczyć treść podręcznika] *Ale to własnymi słowami. Ja z reguły robię im testy, więc naprawdę takiego pisania, pisania to u mnie mają mało, bo ja z reguły jakąś tam pracę z mapą(...) i mówię im wtedy, na co mają zwrócić uwagę. Np. na rozmieszczenie gór w Polsce... to takich rzeczy muszą u mnie wykuć się na blachę, nie ma że boli, bo muszą wiedzieć* [N4*]

Jednym z wniosków, który wydawał się nasuwać, było wiązanie przez nauczycieli wysiłku z nieco niższą sprawnością intelektualną. Jeśli uczeń musiał powtarzać, wykuwać, wkładać świadomy wysiłek, to znaczy że mu to nie przychodziło z łatwością, że nie *wpadało do głowy*. Niektórzy nauczyciele dostrzegali wpływ własnego działania na to, aby uczniowie uczyli się bardziej – w ich rozumieniu - „automatycznie” (łatwiej, szybciej). Z wypowiedzi innych z kolei można było wyciągnąć wniosek o wpływie ich działania na to, że uczniowie wykuwali na blachę właśnie (podane notatki, wybrane treści). W tym kontekście, dwie ostatnie wypowiedzi są o tyle ciekawe, że pomimo moich prób uzyskania konkretnej odpowiedzi na to, czy nauczycielka wymagała od uczniów nauki na pamięć, co pokrywałyby się z opisanym przez nią jej własnym podejściem do tego, jak się sama uczyła – nie byłam w stanie jej uzyskać. Wydawało się, że nauczycielka miała świadomość, że uczenie się na pamięć, które sama określała kuciem, nie jest czymś, co byłoby widziane w pozytywnym świetle (użyła np. słowa *niestety*), więc krążyła wokół zagadnienia, odnosząc się do tego, że jest mało pisania, że wybierała treści, które będą potrzebne (co wydawało się sugerować konieczność ich *wyuczenia* się) czy że dawała gotowe notatki i wymagała przeczytania pewnych treści. Jednocześnie mówiła o tym, że uczniowie mogą pisać własnymi słowami, podając że głównie robi testy (na których niewiele się przecież pisze), a mówiąc o pracy z mapą, napomknęła że rozmieszczenie gór muszą wykuć na blachę i *nie ma, że boli*. Być może wskazywało to na pewną walkę wewnętrzną nauczycielki: z jednej strony utarło się, że geografia wymaga uczenia się na pamięć (ona sama też się tak uczyła i w końcu została przecież nauczycielką), z drugiej – uczenie takie ma już coraz gorszą „reputację”, a więc przyznanie się, że jest wymagane, nie wyglądałoby dobrze. Ta sama nauczycielka rok wcześniej rozdzieliła zapamiętywanie na dwa odmienne, wręcz mogące ze sobą kolidować podejścia: jedno ze zrozumieniem, a drugie - na blachę – bez:

Tak samo uczą się dzieci, na pamięć bardzo często. Także to też jest jakiś sposób na zapamiętanie tej wiedzy. Tylko nie zawsze - jak będzie to, gdzie tam, kolidowało z taką logiką, zrozumieniem danych treści, to szybko się ulotni, ale jak się zainteresuje, to nie [N4]

Nawiązując do tej wypowiedzi, warto zauważyć, że nauczyciele rzadko wprost rozróżniali strategie uczenia się (por. Czerniawska, 1999; Czerniawska, Jagodzińska, 2007), oddzielając np. bezmyślne wkuwanie od zapamiętywania ze zrozumieniem (zob. np. wypowiedź N18 lub N27), wynikającym np. z osadzenia w kontekście, o czym była mowa. Było ono raczej zrównywane ze rozumieniem lub mu przeciwstawiane jako aktywność całkowicie bezmyślna. Zapamiętywanie odnoszone było do wzrokowego zapisu w pamięci fragmentu notatki, do faktu spędzenia nad czymś czasu (*trzeba przysiąść*), do bezmyślnego odtworzenia w identycznej formie, w jakiej informacja została podana. N26 użyła nawet terminu *bezmyślne uczenie się*. W tym kontekście dziwi trochę oburzenie nauczycieli na to, że uczniowie wykuwają coś na blachę, nie rozumiejąc zapewne konsekwencji takiego podejścia. Zapamiętanie wymaga często aktywnego przetworzenia (Mietzel, 2002, 205 i n.). Opisane koncepcje znaczeń pokazują w większości raczej brak zrozumienia podstawowych pojęć i mechanizmów poznawczych za nimi się kryjących, zastąpionych używaniem „pojęć łątek”, typu *chłonicie, kucie na blachę* czy *przyswajanie*, dzięki którym nie trzeba się po prostu zastanawiać, co jest czym.

Zapamiętanie było też kilkakrotnie utożsamiane z tym, że się coś wie, choć wielu nauczycieli podkreślało jego chwilowość. Jedna z nauczycielek zwróciła też uwagę na to, że trudno jest w sumie określić, kiedy się coś zapamiętało, co stanowiło pewien sygnał szerszego problemu braku świadomości uczenia się, o którym będzie szerzej mowa.

trudno jest określić, że ja już to zapamiętałam, chyba dopiero wtedy, gdy muszę się do tego odnieść. (...) kiedy ja używam tego później [Npr18]

przygotowując się do sesji, to (...) po prostu wertowałam... uczyłam się na pamięć, bo ja jestem akurat wzrokowcem, więc ja na pamięć i też potrafię gdzieś tam zapamiętać, nawet swoje pismo (...) sobie przypomnieć, chociażby fragment notatki [N4]*

kiedy potrafiłam (...) wyrecytować coś (...) na pamięć (...) Dla mnie to było powtórzenie kilkakrotnie, ale jak już gdzieś tam z pamięci to sobie odtworzyłam, to już wiedziałam, że jestem nauczona i że mogę pójść dalej [N4]*

mają mieć jakąś porcję materiału i tego materiału muszą się nauczyć w sensie (...) że będą z niej rozliczani na zasadzie odpytania. Czyli będą musieli albo w słowo w słowo, albo bardzo blisko oryginału odtworzyć to coś, co zostało zadane. (...) że się czegoś na pamięć nauczymy, wykujemy taką jakąś porcję materiału zadaną [N8]

Nieraz jest tak, że jak się uczę, to nie zależy mi też, żeby wszystko zapamiętać, żeby wszystko (...) nie mam nawet takiego poczucia, że mi to wszystko zostanie w głowie [N/D/P10]

jeśli my podajemy uczniom na tacy, to oni tego nie zapamiętają totalnie. Muszą coś sami zbadać, sami przeanalizować, żeby dojść do jakichś wniosków. [Npr18]

dla mnie zapamiętanie ucznia to jest też zrozumienie tematu [Npr18]

*nie oczekuję tego, że on mi powie wyrecytuje (...) tylko, że **powie mi własnymi słowami**, że będzie mógł **tego pojęcia użyć** (...) to pojęcie **będzie automatyczne w jego słowniku**. Czyli będzie pamiętał to na tyle, **żeby móc to wykorzystać** (...) będzie **operował** tymi pojęciami [Npr18]*

*on to na tej lekcji kuma, się cieszy, że wie, jak to zrobić i **jutro już tego nie wie**. I nie dlatego, że on nic z tym nie robi, bo on nie lubi matmy. (...) dlatego, że on po prostu **jutro już tego nie pamięta** [N22]*

***żeby nie wkuwać** (...) to bez sensu (...) **tylko, żeby to zrozumieć** [N23]*

*Ja wiem, że **on już wie wiele rzeczy**, ale może się na tym przejechać, bo się może okazać, że oj, **zapomniałem** [N24]*

*Coś tam sobie **wprowadzić do pamięci**, utrwalić [N25]*

***żeby oni bardziej na rozum** to wszystko te dzieci **brały**. **Nie to, że on musi to wykuć na pamięć** [N25]*

*ja się wtedy uczyłem, ale już **zapomniałem** (...) **No to on się uczył na blachę** (...) **nie** dlatego, **żeby coś wiedzieć jeszcze, żeby tam pogłębić** [N26]*

*uczenie no to też właśnie... **zapamiętywanie**... czasami coś poznaję, **żeby na ten moment tak**, o czymś wiedzieć, a potem **niekoniecznie** muszą się tego uczyć, **zapamiętywać** (...) uczniowie to na pewno uczą się czegoś, **żeby zaliczyć na tą ocenę**, więc czasem **nie jest to to poznawanie i zapamiętywanie**, **żeby coś tam osiągnąć i o tym za chwilę zapominają**, więc w zależności od ważności tematu [N27]*

***nie może tak być**, że (...) powiem, czego ja wymagam (...) i **macie mieć to wyryte na pamięć**. **To tak nie działa** [N28]*

*czyli przekazałam im wiedzę na temat różnych sposobów rozwiązania zadania, a oni sami **wybiorą**, który tak naprawdę **zapamiętają** i który kiedyś, gdzieś tam, będą używać i wykorzystywać [N29]*

Przy opisach procesów intelektualnych, stanowiących przejaw uczenia się, wyraźnie widać zazębianie się wielu pojęć. Zapamiętywanie było łączone w wypowiedziach nauczycieli z predyspozycjami, z motywacją, ze sposobem nauczania czy ze (z)rozumieniem. **Rozumienie** z kolei - z tłumaczeniem, ze sposobem podania informacji oraz z możliwościami intelektualnymi, z których część związana była z okolicznościami danego dnia, a część z bardziej ogólną sprawnością intelektualną. Niektórzy nauczyciele łączyli rozumienie z zapamiętywaniem, o czym pisałam już wyżej. Niestety tylko jeden z nauczycieli odniósł rozumienie do emocji (Npr/D13), które w ogóle tylko w niewielkim stopniu były częścią znaczeń nadawanych koncepcjom będącym przedmiotem niniejszych badań.

Opisując znaczenia rozumienia nauczyciele wspominali o **konieczności obserwowania uczniów** celem dostrzeżenia jego braku, upewnienia się, że uczniowie rozumieją a także wytłumaczenia, aby zrozumieli. Podkreślali też wagę możliwości komunikowania braku rozumienia przez samych uczniów. Jedno i drugie wiązało się przy tym czasami z relacją pomiędzy nauczycielem a uczniami oraz z poczuciem wpływu nauczyciela na proces uczenia się uczniów. Niektórzy nauczyciele zwrócili uwagę, że rozumienie może zależeć od sposobu podania zagadnienia bądź być związane z istotą czy też specyfiką samego zagadnienia (przedmiotu).

też zależy od tego, jak jest coś podane (...) bo jeżeli ja będę czytała jakąś książkę, która składa się z różnych słów, których ja w ogóle nie rozumiem, to wiadomo, że się od razu do tej książki zniechęca [N3*]

(po co się uczysz) po to, żeby coś zrozumieć [N5*]

[jak można coś zrozumieć] Uznać, że to znam, nie jest to dla mnie coś nowego. Coś, co przechodzi ze stanu irracjonalnego w rzeczywistość [N5]

zaczynam rozumieć i potem widzę, że wykorzystując to, robię to dobrze, czyli że ten system gdzieś tam pomógł [Npr/P12]

można się nauczyć definicji, ale można też w ogóle nie rozumieć, o co chodzi. Kompletnie tego nie czuję (...) mieć do tego taki bardzo obojętny stosunek, bo to jest jakoś na krótką metę [Npr/D13]

niektórzy po prostu robią swoje odrabiają pańszczyznę. A u niektórych widać zachodzące intensywne procesy myślowe i komentarze typu: Aaaaa bo to dlatego [Npr11]

mam taką dziewczynkę, ona teraz jest w siódmej klasie, będzie w ósmej. No ona miała na świadectwie średnią 6, zawsze była przygotowana, zawsze na lekcji wszystko wiedziała, wszystko rozumiała. [N25]

Dostrzegana też była rola nauczyciela w rozumieniu ucznia. Niektórzy nauczyciele odnosili rozumienie uczniów do własnych działań, do interakcji z uczniami, do relacji te interakcje umożliwiających. W wypowiedziach tych widoczne było poczucie wpływu nauczycieli na proces uczenia się ucznia oraz ich nastawienie na komunikację z uczniem, na jego reakcję. Była to komunikacja nakierowana na ucznia. Odniesienia te wydawały się jednak dość ograniczone (płytkie). Niewiele było nawiązań do wewnętrznych procesów uczniów. Nauczyciele nie wspominali w zasadzie o odmiennych sposobach przetwarzania informacji (Mietzel, 2002, 217), koncentrując się raczej na własnych działaniach, wewnętrzne procesy uczniów ograniczając do słowa *rozumieją*.

jak napisali jakiś egzamin albo klasówkę i (...) rozmawiam na ten temat z każdym i pokazuję: (...) masz lepszą ocenę, bo widzisz, że tym razem zrobiłaś tak i tak (...) tak wiem, że tym razem tak nareszcie zrobiłam (...) poprzednio jeszcze tego nie rozumiałam. [N28]

Jest taka pani (...) wszyscy mówią, że świetnie tłumaczy (...) tak tłumaczy, że oni umieją i że nawet największe... dzieciaki takie, co mają same słabe oceny (...) rozumieją te zagadnienia, które właściwie są trudne [N1]

bardzo lubię uczniom najpierw pokazywać doświadczać, a potem im wytłumaczyć, dlaczego tak się dzieje (...) nie lubię uczyć o reakcjach, których oni nie widzą - muszą zobaczyć i wtedy mogą zrozumieć dopiero i nie lubię uczyć tylko sucho teoretycznych rzeczy [N2*]

przekazuje swoją wiedzę, staram się, żeby ten kto mnie słucha, przyjął... może nie przyjął - zrozumiał to, co mówię i mógł uznać, że to co mu mówiłam jest jego wiedzą, że to już jest jego wiedza [N5]

wiem, że jedni to są wzrokowcy, inni ze słuchu, więc ja próbuję do nich czasami docierać... widzę po twarzach: no boże, nie rozumie. Więc ja czasami tłumaczę swoim sposobem - nie rozumieją, włączam im film, na którym ktoś inny tłumaczy jeszcze inaczej. I widzę, że wtedy rozjaśniają się te umysły, co niektórym. [N5]

u mnie w klasie, akurat atmosfera jest taka, że oni się nie boją powiedzieć, więc często jest tak po prostu że oni mówią: my w ogóle nie wiemy o co chodzi [Npr18]

planowałam coś na jedną lekcję, ale widzę, że totalnie uczniowie nie łapią tego, po tej jednej lekcji, po dwóch, po trzech, więc szukam dalej kolejnych metod (...) często po oczach też widzę, jak oni na mnie patrzą takim błędnym, (...) widzę, czy im te ćwiczenia, (...) udaje się wykonać w prawidłowy sposób. Jeśli nie, no to jeszcze raz to tłumaczymy, wracamy do tego i znowu idziemy do ćwiczeń. [Npr18]

kiedy mamy do czynienia z różnym poziomem odbioru i coś to dla nas wydaje się jasne proste, i oczywiste, niekoniecznie takie musi być dla uczniów. To jest właśnie ta sztuka, by formułować, wydaje mi się, w jak najprostszy sposób te zadania, nie gmatwać ich jakoś szczególnie, żeby ten przekaz był czytelny i zrozumiały dla wszystkich. No to jest rzeczywiście trudne zadanie [N/D19]

mam mentalność taką, że muszę dopowiedzieć mimo, że dzieci już rozumieją (...) bo 70% wie, ale te 30 – nie. Więc trzeba dopowiedzieć [N22]

ja tłumaczę obwód, nawet (...) stoję i biorę centymetr krawiecki i pokazuję, (...) w taki przejrzysty sposób i on to na tej lekcji kuma, się cieszy, że wie, jak to zrobić i jutro już tego nie wie. [N22]

Mają możliwość wykorzystywania telefonów do szukania informacji (...) żeby nie wkuwać (...) to bez sensu (...) tylko, żeby to zrozumieć (...) ucząc w szkole podstawowej preferowałam, żeby zrozumieć i swoimi słowami powiedzieć, żeby dziecko mówiło (...) wytłumaczyć różne pojęcia (...) żeby oni to zrozumieli [N23]

i na lekcji biorą udział i one to rozumieją. I to wtedy wyraźnie mi to wychodzi na tych sprawdzianach, (...) Bo żeby rozwiązać zadanie no trzeba to metodę znać już umieć z niej korzystać (...) nie każę im deklamować tych wszystkich regulek, staram się (...) brać te pytania, żeby oni bardziej na rozum to wszystko te dzieci brały. Nie to, że on musi to wykuć na pamięć [N25]

może np. (...) zapytać... jeśli (...) czegoś jest niepewna, albo czegoś nie rozumie [N27]

staram się mu wytłumaczyć tak, żeby on też zrozumiał (...) po to się uczę, żeby móc przekazać i żeby widzieć jego satysfakcję, że on wie i już rozumie [N29]

Uwagę moją zwróciło zestawienie dwóch wypowiedzi tej samej nauczycielki:

są osoby, które potrzebują więcej tej pracy nad tym, żeby coś tam zrozumieć. [N1]

są dzieci, które potrzebują więcej czasu, żeby im to wytłumaczyć [N1]

W świetle wcześniejszych uwag, odnoszących się do traktowania konieczności podjęcia większego wysiłku jako wyznacznika niższej sprawności intelektualnej, zestawienie to jest przykładem możliwości przyjęcia odmiennych perspektyw rozumienia tego samego zagadnienia. Jeśli nauczyciel czuł wpływ, własną sprawczość w procesie uczenia się uczniów, wówczas wiele zagadnień nabierało innego znaczenia. Zamiast wymagać od ucznia zrozumienia, oferowało mu się różne możliwości, próbowało wesprzeć jego wewnętrzne procesy. Nawiązywało to częściowo do paradygmatu „tworzenia wiedzy w działaniu”²⁴⁴, o którym mówi Jadwiga Michalik-Surówka (2001, 341). Czasami jednak, oferta *przejrzysta* dla nauczyciela, nie była taką dla ucznia (N22). Niektórzy nauczyciele opisywali uczenie się jako proces intelektualny wymagający sprawności intelektualnej uczniów, uzależniony od ich poziomu inteligencji czy szerzej rozumianych możliwości.

Początkowo, wyodrębniając koncepcje znaczeń predyspozycji ucznia, miałam na myśli przede wszystkim jego możliwości, w tym intelektualne. Głębsza analiza

²⁴⁴ W którym nauczyciele, „opierając się na swoim doświadczeniu, konstruują schematy poznawcze i jakie znaczenia nadają poszczególnym elementom sytuacji dydaktyczno-wychowawczych” (tamże).

wypowiedzi nauczycieli ujawniła więcej możliwości rozumienia tego pojęcia. Termin *predyspozycje* był przez nich używany zarówno w odniesieniu do *preferencji* / upodobań uczniów (które umieściłam w uwarunkowaniach i stylach uczenia się), jak i do ich możliwości poznawczych, sposobów uczenia się, pamięci, a także uwarunkowań ucznia, jego cech charakteru czy aspektów osobowości. Poniższe wypowiedzi podzieliłam na dwie grupy, starając się w każdej z nich ująć te, które dotyczyły aspektów związanych z inteligencją ucznia i jego sprawnością intelektualną oraz uwarunkowań związanych z osobowością bądź szeroko pojętymi stylami uczenia się.

- predyspozycje, sprawność intelektualna i możliwości ucznia

Predyspozycje, jak funkcjonują intelektualnie (...) są dzieci po prostu mniej zdolne, bardziej zdolne, dzieci bardzo wysoko funkcjonujące [N1]

To zależy (...) od ich predyspozycji, od ich inteligencji (...) stopień takiej inteligencji, takich możliwości poznawania tych nowych rzeczy bądź dowiadywania się czegoś. (...) im wyższy poziom inteligencji, tym człowiek jest w stanie sam się nauczyć pewnych rzeczy, łatwiej chłonie (...) jest na lekcji i od razu to zapamiętuje, albo też (...) taka pamięć [N1]

inteligencja musi być, żeby to wszystko ze sobą powiązać, żeby te synapsy zaczęły się ze sobą spotykać [N1]

każdy uczy się inaczej, właśnie na bazie swoich umiejętności, na bazie tego, jakie ma możliwości intelektualne, no po prostu, i też co umie - czy jest taki, jak ja to mówię, światowy. [N1]

każdy mózg jest inny i przyswaja inaczej wiedzę, i przyswaja inaczej w inny sposób to, co im przekazują [N2]

tutaj chodzi też o pamięć - niektórzy mają lepszą pamięć, niektórzy mają gorszą pamięć, a różnie z tą pamięcią bywa [N2*]

dzieci mają takie predyspozycje do tego, że jedni nie muszą wkładać tyle wysiłku (...) nie robią wiele, a mają dobre oceny, natomiast inni starają się, próbują się czegoś nauczyć, ale kiedy już ten level idzie już trochę wyżej, to mają trudności. [N3]

łatwiej się jest uczyć uczniom takim, którzy nie mają problemów, po prostu gdzieś tam im to przychodzi z łatwością [N3*]

jeden opanuje nie wiem wiedzę w ciągu doby, drugi na przykład w ciągu trzech. To zależy od predyspozycji [N4]

predyspozycje takie chyba w sensie umysłowym (...) - koncentracja uwagi (...) ile w stanie jest się skoncentrować na lekcji (...) ile w stanie jest się dzieciak skupić [N4]

ja zawsze im mówię, że najlepiej, żeby potrafili skupić się na tym, kiedy są w szkole. Żeby umieli czerpać ze mnie, z tej lekcji, którą prowadzę, bo skupiając się te 30 minut na lekcji (...) ci zdolniejsi nie potrzebują w domu robić już nic. To im w zupełności wystarczy. Oni przyjmują to. (...) A niektórzy rzeczywiście jeszcze muszą przyjść do domu, muszą przeczytać to, pomyśleć. (...) A niektórym, nieważne ile by siedzieli, i tak do niczego nie dotrze, więc to są trudne pytania. [N5]

niektórzy nie robią błędów, nie dlatego, że znają wszystkie regułki, po prostu wyssały tą wiedzę z mlekiem matki. (...) Moje dzieci nie uczyły się nigdy regulek (...) nie robią błędów. (...) Niektóre - a znam takowe, które uczą się, regułki znają wszystkie doskonale - niestety robią błędy. Nie wiem, to są chyba jakies ograniczenia - z tym się po prostu człowiek rodzi. I tyle. (...) dzieci są różne. [N5]

Niektórzy mówią, że każdy się może nauczyć czegoś tam. Ja nie wierzę, że tak jest. Myślę, że nie każdy się może nauczyć wszystkiego. (...) są osoby, które nigdy się nie nauczą jeździć samochodem dlatego, że mają pewne ograniczenia w tym w zakresie [N6]

potencjał intelektualny danego dziecka, ograniczenia, z którymi się zmagają, bo nie czarujemy się - mnóstwo jest dzieci, które mają problemy różnego typu. (...) to jest też istotne i musi być brane pod uwagę w procesie nauczania. [N6]

są uczniowie, którzy na przykład nie są w stanie na bardzo proste pytanie odpowiedzieć, ale na przykład pamiętają jakieś bardzo skomplikowane szczegóły... [Npr14]

te oczekiwania zazwyczaj są wyższe, niż dziecko ma umiejętności (...) możliwości (...) ten stres ich zabija po prostu i możliwości ma wysokie, a ta presja ze strony rodzica zabija jego możliwości [N22]

sprawniejsi intelektualnie, jeśli chodzi o matematykę i o takie logiczne myślenie, to niestety były te pokolenia wcześniej sprawniejsze [N22]

wiedzą, że obwód w kwadracie jest to, w prostokącie to, jeszcze w trójkącie to, ale w trapezie, bo ma już dwa różne ramiona, nie pójdzie dalej, po prostu nie pójdzie (...) on to na tej lekcji kuma, się cieszy, że wie, jak to zrobić i jutro już tego nie wie. I nie dlatego, że on nic z tym nie robi, (...) tylko dlatego, że on po prostu jutro już tego nie pamięta (...) nie jest w stanie przekroczyć tej bariery, jego umysł po prostu [N22]

taki pęd i napęd do tego, żeby dziecko koniecznie musi skończyć medycynę, chociaż ono się tym w ogóle nie interesuje (...) choć nie zawsze intelektualnie są w stanie (...) niektórym, na przykład biologia nie wchodzi, niektórym chemia, w ogóle nie czują [N24]

są uczniowie, co chwytają w lot. Myślę, że to nie jest nic nowego, tak to jest w każdej klasie - chwytają i od razu wiedzą o co chodzi. (...) a są tacy, co są rozkojarzeni, (...) generalnie to myślami zupełnie gdzie indziej. (...) Tak im bozia dała też, trochę na pewno, że tak po prostu mają. Często wywodzą się z rodzin też takich patologicznych, (...) alkoholizm ma bardzo duży wpływ (...) na umysł i na rozwój takiego dziecka. No to takie dziecko, no będzie zawsze miało problemy [N25]

Z powyższych odpowiedzi widać, że nauczyciele dostrzegali zróżnicowanie uczniów, choć przybierało to czasami²⁴⁵ postać dychotomicznego podziału i szufladkowania. Uczniowie dzieleni byli się na takich, którym nauka przychodzi łatwo i takich, którzy mają trudności (według N22 to wręcz całe pokolenia). Choć N22 i N24 dostrzegały wieloznaczność predyspozycji, mówiąc o wpływie rodziców, zainteresowania (ich) czy odnosząc trudności do poszczególnych przedmiotów, to w zasadzie tylko Npr14 odniosła się do niej w sposób bezpośredni, pokazując, że ten sam uczeń może mieć trudności z czymś nawet najprostszym, a jednocześnie być w czymś innym dobrym. A przecież każdy z tych nauczycieli stykał się z uczniem najczęściej w ramach jednego przedmiotu. Branie pod uwagę problemów czy trudności to jedno, dostrzeżenie, że to ich nie definiuje, to zupełnie inne podejście. Nawiązuje to do efektu Pigmaliona i efektu Golema oraz etykietowania, o których pisze Piotr Mikiewicz (2016, 235 i 236). Co ciekawe, N3, w odniesieniu do siebie, wykazała znacznie bardziej rozbudowaną różnorodność:

czasami jest tak, że czyta się pewne książki, gdzieś tam, coś nie wchodzi (...) czytasz (...) i nic nie wiesz, nie wchodzi, po prostu czytam coś i nie mam pojęcia w ogóle, o czym to (...) ale to też czasami, tak jak mówię, zależy to oczywiście od dnia, od różnych rzeczy (...) nie rozumiem czegoś na przykład z fizyki, jest jakieś zadanie, no choćbym chciała, nie jestem w stanie tego pojąć [N3]*

²⁴⁵ Niektórzy nauczyciele zwracali uwagę na indywidualizację uczniów, ich zróżnicowanie, często były to jednak sformułowania dość ogólnikowe, o których wspomniałam przy okazji omawiania zainteresowania.

Czasami jest tak, że czegoś się po prostu nie wie. To też może wynikać z takich moich, powiedzmy deficytów, że ja czegoś tam z fizyki nie potrafię zrobić, jakiegoś zadania, ale generalnie człowiek... albo coś jest fajne... bo to zależy, bo jeżeli coś mnie kręci, coś mi się podoba, jestem czegoś ciekawa, to łatwiej takie coś wchodzi, gdzieś tam, jest to łatwiej zapamiętać [N3]*

W wypowiedziach nauczycieli, widoczny był też, obecny od lat w literaturze, podział na wpływ cech wrodzonych vs. wychowania / środowiska (*nature vs. nurture*) na inteligencję. Nauczyciele dostrzegali wagę zarówno uwarunkowań genetycznych, jak sytuacji w domu, sposobu w jaki uczniowie spędzali czas, gdzie wyjeżdżali, tego czy w domu prowadzone były rozmowy. Czasami nauczyciele zmieniali swoje podejście w trakcie samego wywiadu, w wyniku własnych, wypowiedzianych na głos, przemyśleń (N5). Jednak wydaje się, że ta wiedza była odsuwana trochę na bok w momencie, w którym do głosu dochodziły problemy codziennego dnia szkolnego, to ten uczeń z „gorszego” domu był i tak słabszy i zrozumienie jego sytuacji niewiele czasami zmieniało. W Załączniku nr 4 opisałam jeden taki szczególny przypadek, w którym nauczycielka, dostrzegając trudną (wręcz patologiczną) sytuację domową ucznia, próbowała do niego dotrzeć argumentami zaczerpniętymi z jej intelektualnego świata, sama przy tym przeżywając ogromną rozterkę i dramat wobec „marnowanego” potencjału ucznia.

No i (...) ta sytuacja właśnie jakaś tam rodzinna [N1]

takim dzieciom, które są (...) bardziej obeznane (...) więcej podróżują, więcej mają kontaktu z innymi ludźmi, niż tylko z rodzicami (...) to te dzieci jakby, no jest im łatwiej, mają takie otwarte umysły [N1]

duży wpływ na to ma (...) wychowanie, jakie są z domu, co widziały i czego doświadczyły [N1]

od takich pewnie uwarunkowań trochę genetycznych, ale też od środowiska, w którym się wychowuje [N3]

Kiedy stymulowanie dziecka od małego jest duże, że rodzic spędza z dzieckiem dużo czasu, razem bawią się, robią coś, poznają świat. Myślę, że później takiemu dziecku jest też łatwiej. (...) są może bardziej odporne, na te właśnie takie sytuacje, w których ocena jest najważniejsza. Takie dzieci, które uczą się od małego i są w rodzinach od małego, gdzie jest takie nastawienie na ich poczucie wartości, żeby one mogły się wypowiedzieć, miały swoje zdanie, mogły za siebie decydować [N3]

Niestety ta podstawa to są jednak uważam geny, to co masz tam zapisane, to co przejmujesz. Kim jesteś, to właściwie już się z tym rodzisz. Z tą wiedzą jakąś. (...) z tą podstawą, z tym gruntem się rodzisz, gotowym gruntem. (...) Aczkolwiek, jeżeli ta żyzna ziemia..., i to też obserwuje w klasie, kiedy widzę, że dziecko ma potencjał, ma to coś, ale dom niewydolny, nie chce mu się, przykład idzie zły, to nawet ta żyzna ziemia się wyjąłowi i niestety też nic z tego nie będzie. Ale generalnie, najważniejsza jest ta podstawa... Chociaż właściwie nie, na to wszystko wpływają dwie rzeczy: na jałowej ziemi też może coś wyrosnąć, tylko to jest walka, to jest ciągła walka. [N5]

kluczową rolę odgrywa tutaj sposób wychowania i środowisko domowe (...) na ile rodzice byli w stanie tego młodego człowieka ukształtować czy byli w stanie wpoić w niego poczucie, że on jest w stanie się nauczyć, że on ma kompetencje [N6]

- uwarunkowania ucznia, style uczenia się

Nauczyciele różnicowali podejścia uczniów do procesu uczenia się, mówiąc o ich *preferencjach* / upodobaniach, stylach uczenia się (nawet jeśli „czytali, że to już nieaktualne podejście”, co pokazuje jak silnie osadzone są nabyte w trakcie naszego życia teorie, przekonania²⁴⁶) czy zainteresowaniach, jako wskaźnikach zróżnicowania ich podejścia do uczenia się. Ponieważ zainteresowania omówiłam przy okazji autonomiczności procesu uczenia się, nie będę tu powtarzała wypowiedzi.

(wpływ na uczenie ma) *jak ktoś lubi się uczyć przede wszystkim. No, czy woli tę wiedzę taką suchą, książkową, czy woli uczyć się przez doświadczenie. (...) takie (...) preferencje, kto co lubi.* [N1]

Są osoby, do których bardziej przemawiają doświadczenia, osoby do których przemawiają bardziej pisanie i notatki, do których bardziej przemawia to co, ja mówię, jak tłumaczę [N2]

zależy od naszych predyspozycji. Bo jeden uczeń będzie się bawił, pracował dajmy na to, nie siedząc 45 minut w ławce, a jeszcze inny będzie bardziej preferował naukę z wykorzystaniem Internetu, (...) dla innej osoby może być zwykła pogadanka fajną rzeczą. I to może być dla niego super metoda, ktoś jeszcze będzie lubił pracować w grupie, więc ciężko jest tutaj. [N3]

predyspozycje indywidualne: ktoś jest twardy, ktoś jest bardziej miękki, ktoś jest wrażliwy. Nie każdy się nadaje do wszystkiego [N3*]

czy woli na przykład tekst czytany przez nauczyciela, przez kolegę, przez niego samego - czy woli ćwiczenie zrobić samemu, czy woli, na przykład w grupie. [N4]

Różnie: jedni są na przykład wizualistami, gdzie wolą na przykład obraz, taki przekazywany, jeśli chodzi o wzrok. Jedni są słuchowcami, którzy wolą gdzieś tam posłuchać. Są też takie osoby, które bardzo lubią uczyć się z notatek wręcz, które nauczyciel podaje. Są też takie osoby, które uczą się przez ruch (...) u mnie na lekcjach dosyć mało jest takich osób, na szczęście, bo nie wiedziałabym chyba, jak to ogarnąć do końca [N4]

Jeden lubi rysować, drugi woli malować farbami, trzeci woli wycinanki, czwarty (...) woli zapisywać notatki, piąty notatek nie lubi. To mi się wydaje, że to są takie cechy właśnie tych naszych dzieci [N4*]

Ale wiem, że jedni to są wzrokowcy, inni ze słuchu, więc ja próbuję do nich czasami docierać... widzę po twarzach: no boże, nie rozumie. Więc ja czasami tłumaczę swoim sposobem - nie rozumieją, włączam im film, na którym ktoś inny tłumaczy jeszcze inaczej. I widzę, że wtedy rozjaśniają się te umysły, co niektórym. Więc do niektórych docieram ja, jako ja, a czasami jest to film. [N5]

te naturalne predyspozycje do tego, czy ktoś lepiej uczy się ze słuchu, czytając i tak dalej. To wszystko też ma znaczenie, na pewno duże. Natomiast ono też nie determinuje tego, czy dana osoba się czegoś nauczy, czy nie [N6]

style uczenia się czy sposoby uczenia się. Zresztą czytałam(...) że ten pogląd został obalony, że nie ma czegoś takiego, jak style uczenia się (...) myślę, że to nie jest aż tak istotne, wbrew pozorom. (...) dużo większą rolę pełni tutaj właśnie atmosfera bezpieczeństwa, poczucie własnej wartości, umiejętność radzenia sobie ze stresem, z porażką, umiejętność odnalezienia się w klasie, więc myślę, że to jest tak naprawdę najważniejsze [N6]

trudno mi powiedzieć, czy jest więcej wzrokowców, czy słuchowców (...) nie wiem nawet, czy jest to tak naprawdę, tak bardzo istotne (...) bardziej, mi się wydaje, istotna jest atmosfera, w jakiej uczniowie się uczą, czy mają poczucie bezpieczeństwa i własnych kompetencji. I w tym momencie, być może ich naturalne zdolności nawet mogą zejść na drugi plan, jeśli nauczyciel jest w stanie im zapewnić to środowisko, w którym oni będą wiedzieli, że mogą się nauczyć [N6]

zależy, którym kanałem ktoś przyswaja tą wiedzę lepiej. Jeżeli wzrokowcy to wy, prawda, “róbcie sobie te mapy pamięci wtedy więcej się nauczycie, potrafcie zapamiętać, zostanie wam to na dłużej”, a jeżeli słuchowcy, no to “wy słuchacie” i tak dalej. [N/D/P10]

²⁴⁶ Trzeba pamiętać, że za każdym nauczycielskim stanowiskiem, nauczycielską praktyką stoi określona teoria. Co zostało nauczycielowi „dane” w jego edukacji lub w jego doświadczeniach, to się uwewnętrznia w jego podejściu do nauczania oraz w jego postawie.

każda osoba uczy się w różnym tempie: ktoś jest wolniejszy, ktoś jest szybszy i trzeba swoje tempo do tego dostosować. Nie każdy jest dynamiczny [Npr11]

Tu trochę jest tak, że to jest kwestia koncentracji, umiejętności też radzenia sobie z takimi bodźcami zewnętrznymi [Npr/D13]

może ta słabość ich polega na braku odwagi, braku takiego zaufania sobie, że jak powiedzą, to będzie dobrze, braku takiej właśnie wiary w siebie [Npr14]

Na podstawie powyższych wypowiedzi widać, że niektórzy nauczyciele dostrzegali wieloaspektowość czynników, od których uzależnione jest uczenie się, inni odnosili się do nich w węższym, uproszczonym zakresie, sprowadzającym się znowu do sposobu przekazywania wiedzy, jej *podania*. Kilku nauczycieli dostrzegło, że być może predyspozycje nie zawsze są najistotniejsze, jeśli spełnione są inne warunki, jak odpowiednie środowisko uczenia się. Tego rodzaju podejście wydawało się brać pod uwagę całościowy rozwój ucznia, a nauczyciel był tu osobą wnoszącą coś do wspólnej relacji (Pine, Boy, 1977). Nauczyciele często podkreślali różnicowanie uczniów, ich odmienne podejście do przedmiotów uczenia się. Indywidualny charakter uczenia się zdawał się też łączyć procesualność uczenia się z jego autonomicznością. Nauczyciele, mówiąc o indywidualności uczenia się, poruszali kwestie odmienności uczniów, ich różnorodności oraz kwestie związane z ich działaniami, uwzględniającymi tę różnorodność. Różnorodność ta mogła być przy tym efektem oddziaływań środowiskowych, wychowania bądź uwarunkowań genetycznych. Uzależniona też była od *preferencji / upodobań uczniów*.

ja sama uczę się bycia z moimi uczniami (...) każdy z nich ma inną osobowość i muszę ich poznać, żeby wiedzieć co im na przykład będzie sprawiało przyjemność (...) żeby się właśnie otwierali, żeby w siebie uwierzyli [Npr14]

u każdego człowieka to jest trochę inaczej, bo nie każdy... dwie osoby nigdy nie podchodzą do tej samej rzeczy tak samo (...), to może u innego człowieka inaczej wygląda [N28]

(uczeń) młody człowiek, chłonny, chętny do uczenia się, do tego, żeby zdobywać wiedzę (...) tylko nasze działania muszą do tego doprowadzić (...) trzeba podejść (...) bardzo indywidualny proces to jest (...) bardzo indywidualna to jest osoba [N/D32]

Uczenie się rozumiane też było jako proces związany z aktywnie podejmowanymi, w jego ramach, działaniami, często wymagającymi zarówno czasu, jak i wysiłku.

Uczenie się jest pracą

Rozumienie uczenia się jako pracy zwracało uwagę na jego: procesualny charakter, konieczność podejmowania wysiłku i aktywności oraz wymóg czasu. Uczenie się odnoszone było wprost do pracy – zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela bądź

opisywane przez pryzmat szeregu, często zaplanowanych, czynności. Nauczyciele opisywali konkretne przejawy pracy w postaci podejmowanych w ramach uczenia się aktywności, jak poszukiwanie, powtarzanie czy wielokrotne próbowanie. Większość tych czynników wiązała się z koniecznością świadomego podejścia do procesu uczenia się.

jeżeli uczeń nic nie robi albo też na przykład nie jest systematyczny, to nie ma tego postępu. To jest praca [Npr/D16]

edukacja jest czymś trudnym. No bo niestety to jest wysiłek intelektualny (...) to jest walka, cały czas, z naszymi słabościami. I z naszym lenistwem [Npr/D16]

uczymy się pomimo, ponieważ tak naprawdę człowiek z natury rzeczy jest leniwy (...) normalnie człowiek (...) jakby były zaspokojone te najważniejsze potrzeby... to by się nie uczył [N24]

czytaliśmy w kółko to samo, jakoś tę wiedzę przyswoją, żeby można było wystartować w konkursie (...) dużo pracy wymagał, ode mnie, mojej pracy [N20]

I wtedy ja potrzebuję najpierw taki system, taki ogólny (...) najpierw muszę pojąć ten przedmiot. Jak ja się biorę za coś całkiem nowego, to muszę wiedzieć, gdzie zacząć, co jest najważniejsze (...) Jak to już mam, taką ramę ogólną, to ja już wiem, że ja już w tym momencie się uczę (...) Na początku jest chaos, jak ja widzę te wszystkie różne rzeczy i wtedy sobie robię notatki wszędzie (...), dokładnie wiem, co ja sobie przy tym myślałam i wtedy z tego się bardzo szybko stwarza taki system u mnie w głowie i wtedy wiem dokładnie, do kogo podejść, gdzie co dostać, jakie informacje muszę sobie załatwić, i tak dalej. I w tym momencie już się uczę aktywnie [N28]

kiedy jest to skuteczne... No np. jak planuję, że chcę się nauczyć jakiegoś elementu (...) jakiejś techniki i siadam (...) i próbuje dociec, dlaczego tak jest i robię ćwiczenia, które mi pomagają to utrwalić, to wtedy jestem świadomy tego, że się uczę [Npr31]

Procesualny charakter uczenia się oddawały wypowiedzi ujmujące je m.in. jako proces długoterminowy, społeczny, kompleksowy, zewnętrzny, indywidualny, mimowolny, samodzielny bądź nie. Częściej używane były przymiotniki odnoszące się do procesu, niż mówienie o uczeniu się jako procesie. W zasadzie niewielu nauczycieli odniosło się bezpośrednio do atrybutu samej procesualności uczenia się, pomimo wszechobecności słowa proces, używanego często jako zamiennik słowa uczenie się. W Załączniku nr 3 umieściłam dodatkowo fragment wywiadu N4, w którym wybrzmiała wielowątkowość, wieloaspektowość i wielostronność uczenia się jako procesu właśnie. Spojrzenie od strony procesualności zagadnienia wydawało się też nadawać nieco dystansu spojrzeniu na uczenie się i rozumieniu, czym ono jest. Nauczyciele mówili też o wspólności procesu pomiędzy uczniem a nauczycielem. Wielu poruszało kompleksowość uczenia się bądź mówili o rozwoju czy zmianie, nie zawsze z kolei oddając jego procesualny charakter. Ponieważ charakter ten był często łączony z innymi cechami procesu, jak indywidualność, mimowolność czy samodzielność, które stanowią osobne kategorie, wypowiedzi tych starałam się nie powtarzać.

cały ten proces, wiadomo, jest wspólny nauczyciel-uczeń [N3]*

proces uczenia się to właściwie dotyczy uczniów tak, a nauczanie, jak gdyby, no osób, które przekazują te swoje wiadomości, tą wiedzę (...) są to dwa procesy [N4]*

proces społeczny [N8]

(uczenie w szkole) proces zewnętrzny, to znaczy to jest proces, po to, żeby zdobyć ocenę, żeby uzyskać promocję (...) też, żeby zdać maturę i żeby uzyskać jakiś wynik. Czyli, żeby się przygotować do egzaminu, do zaliczenia roku (...) i to jest jakiś proces zewnętrzny [Npr/D13]

w szkole (...) oni się uczą, oni zdobywają kolejną partię materiału, zaliczają, coś zostanie w głowach bądź nie, ale no nie widzą tego procesu [Npr15]

to jest proces, czasami trzeba się cofnąć, czasami trzeba iść do przodu [Npr15]

proces nabywania pewnych umiejętności w danym zakresie, na przykład językowych (...) ten proces jest długoterminowy [Npr/D16]

To proces, czyli coś takiego zbudowanego, złożonego, czyli taki zbiór wszystkich działań prowadzących do tego, że dziecko zdobywa jakieś określone umiejętności i wiadomości [N/D32]

mózg każdego człowieka chce się uczyć (...) mózg chce iść cały czas dalej i mózg się zawsze czymś interesuje (...) to nie muszą być szkolne rzeczy. Ale poznać coś nowego (...) to dla człowieka jest bardzo ważne w życiu. Jak tego nie robisz (...) to się niszcysz. [N28]

przedszkole, już się mówi, że też jest potrzebne - dzieci się inaczej rozwijają, uczą się bycia w społeczeństwie przede wszystkim. [N/P33]

Ciekawym spostrzeżeniem było to, że nauczyciele wspominający o długoterminowości procesu (Npr/D16, N28) byli, z jednej strony jakby mniej „spięci” jeśli chodzi o wykonywanie swojej pracy, a z drugiej bardziej nastawieni na praktyczność efektów uczenia się, na umiejętność ich wykorzystania. Tymczasem wielu nauczycieli, którzy nie odnosili się w ten sposób do uczenia się, wydawali się czasem traktować swój okres spędzany z uczniem, za swego rodzaju wycinek większej całości, za którą nie byli przecież odpowiedzialni²⁴⁷. Ten brak poczucia odpowiedzialności przejawiał się np. w nierozwijaniu u uczniów umiejętności uczenia się czy motywacji wewnętrznej, świadomości samego procesu uczenia się, które to kompetencje mogłyby uczniom pomóc w podejmowaniu niezbędnego do uczenia się (i często oczekiwanego) wysiłku.

Wysiłek w wypowiedziach nauczycieli czasami szedł w parze z niechęcią i męczeniem się, jego brak był z kolei utożsamiany ze swego rodzaju lekkością, połączoną z brakiem świadomości samego procesu (proces stawał się wówczas jakby mimowolny. O czym napisałam szerzej przy okazji wolicjonalności uczenia się). Nauczyciele mówili o niechęci uczniów do podejmowania wysiłku²⁴⁸ oraz o tym, że dla nich uczenie się to męczarnia i ciężka praca. Niewiele się więc zmieniło, pomimo upływu ponad

²⁴⁷ Np. N24 mówiła o tym, że nie jest odpowiedzialna za wiedzę podstawową uczniów czy ich umiejętność czytania ze zrozumieniem, bo z tymi umiejętnościami, powinni oni byli do liceum przyjść.

²⁴⁸ O pozytywnym podejściu do podejmowania wysiłku, pisze Carol Dweck i Daniel Molden (2017, 137), zauważając, że jednym z kluczowych elementów jest też nastawienie na rozwijanie własnej inteligencji versus uznanie jej za nie podlegającą zmianom.

sześćdziesięciu lat, kiedy to „Jan Bartecki i Edward Chabior z niepokojem obserwowali zamieranie ciekawości poznawczej i motywacji do uczenia się młodzieży” (Klus-Stańska, 2018, 74), pisząc (1962) że „nauka szkolna (...) staje się dla uczniów coraz nudniejsza, a co za tym idzie – coraz bardziej męcząca” (tamże). Wypowiedzi nauczycieli pokazywały, że uczniowie przekładają, co mogą, na później, sięgają po szybsze lub wygodniejsze rozwiązania, wolą mieć podane gotowe, żeby się nie musieć zastanawiać. Nie ma znaczenia, że za chwilę nie będą tego już pamiętać, najważniejsze, że udało się zaliczyć. Niechęć do wysiłku, a raczej utożsamianie go przez uczniów z męczarnią (jako przyjemny mógłby być postrzegany, gdyby uczniowie byli zaangażowani (zob. Csikszentmihalyi i in., 2005)), wydawała się być bezpośrednim następstwem przymusowości całego systemu edukacyjnego – uczniowie nie do końca rozumieją, po co się uczą, więc jak uda im się prześlizgnąć, to nie widzą w tym nic złego, wręcz same korzyści. Jest to szczególnie wyraźne w wypowiedziach N25, w których opisywała ona swoje przejścia z uczniami, którym udało się znaleźć w Internecie odpowiedzi do sprawdzianów²⁴⁹.

muszę w to włożyć wysiłek i już czuję się zmęczony, że się uczę [Npr/D13]

nie wiedzą, że się uczą - po prostu chłoną te doświadczenia i tę wiedzę [N1]*

są tacy, którzy (...) nie uczą się do prac klasowych, a piszą je świetnie - oni pamiętają z lekcji, czyli nie wiedzą, że się uczą, tylko po prostu słuchali sobie na lekcji, albo nie słuchali, a samo im wpadło do głowy [N1]*

trzeba po prostu przysiąść i pouczyć, no nie da się - samo do głowy nie wejdzie [N/D/P10]

Chcielibyśmy, żeby to, w jaki sposób pozyskujemy wiedzę, było dla nas przyjemne (...) też łatwe, ponieważ atrakcyjne (...) żeby ta wiedza była trwała, żeby się nie okazało, że ona wymaga dużo wysiłku coś, co nie lubię, coś co dla mnie jest męczące, a i tak ten wysiłek niewspółmierny z tym, jak ja później tą wiedzę gromadzę. Może się okazać, że czegoś się nauczę, nie wiem, zaliczę, zdam, dostanę dobrą ocenę, ale potem za chwilę tego nie będę umieć [N3]

[Czym dla uczniów jest uczenie się] Męczarnią. To tak jest, no może nie dla wszystkich, ale jednak większość z przyswajaniem wiedzy z uczeniem się (...) nie za bardzo im się też chce. Wolą wrócić do domu, nie zaprzętać sobie głowy, że musi się tam do czegoś przygotować czy czegoś się nauczyć, czy coś jeszcze powtórzyć [N4]*

[czym w ogóle jak pani myśli jest uczenie się dla uczniów] ciężką robotą (...) kojarzone jest raczej z czymś niezbyt atrakcyjnym [N6]*

(uczenie się to są) godziny wyrzeczeń (...) jak ktoś jest nieutalentowany, to w ogóle jest porażka, no bo wiadomo, że to się męczy i jeszcze nie ma efektów [Npr/D16]

to pokolenie jest inne, ponieważ oni nie muszą się nad niczym zastanawiać (...) uczniowie (...) bardzo często oczekują tego podania na tacy (...) gdy mają oni poszukiwać, oni coś znajdować, trochę są dla nich irytujące [Npr18]

jak robimy sami, to sami musieliśmy sobie ścieżkę zrobić, tego zadania, rozwiązania (...) wygodnictwo (...) nie trzeba było wypisywać [N22]

²⁴⁹ Zacytowane i omówione w ostatnim rozdziale w kategorii nauczyciela podążającego za systemem oraz w załączniku nr 4, przy okazji omawiania prowadzenia przez nauczyciela walki z uczniami.

[im się Multibooki podobały?] *Tak, bo to jest prostsze, szybsze. Ale efekt końcowy jest słabszy* [N22]
oni dopiero wreszcie przejrzeni na oczy, że niestety, że tutaj trzeba troszeczkę wkładu własnego, w tym mieć - tej nauce całej, że oni muszą coś od siebie dać. [N25]
zadam jakąś tam partię materiału na weekend, (...) I po weekendzie, pół klasy zgłasza nieprzygotowanie. (...) „A niech nam pani przełoży tę rozprawkę, że my ją za tydzień napiszemy.” [N26]
żeby iść po łatwiźnie, czyli wejść w Internet, spojrzeć, a tak to zostało zrobione, dobra, przepiszę, odpękam i na razie. A nie zastanawiać się nad tym [N29]

Wysiłek zdaniem niektórych nauczycieli uświadamiał uczniom, że się uczą. To, co w sporcie dawno już wiedzano – że wysiłek może sprawiać przyjemność - rzadko było obecne w wypowiedziach nauczycieli. W przeciwieństwie do poznawania, które nauczyciele określali czasami jako przyjemne. N3 zwróciła uwagę na to, że czasami nawet początkowe przymuszanie może skutkować czerpaniem przyjemności. Odniosła się jednak specyficznie do czytania, a nie ogólnie ujętego uczenia się. Niektórzy nauczyciele zwracali uwagę na to, że specyfika ich przedmiotu wymagała włożenia większego wysiłku. Dostrzegali też zróżnicowanie wkładanego wysiłku, a także związany z tym brak sprawiedliwości, przejawiający się w systemie oceniania wyłącznie przez pryzmat rezultatów.

oni się uczą (...) ale to tylko ci bardziej ambitni, kiedy się przygotowują do czegoś, to wtedy się uczą, to wtedy myślę, że mają świadomość, że się uczą - kiedy ćwiczą, kiedy powtarzają coś w domu, kiedy muszą przysiąść [N5*]

metody, które się wykorzystuje, są albo atrakcyjne dla ucznia, albo nie (...) te techniki (...) im atrakcyjniejsza metoda, im ciekawsza, im w danej metodzie więcej uczeń musi włożyć swojego wysiłku (tym prowadzenie lekcji ma większy wpływ na rozwijanie wiedzy ucznia) [N3]

mają takie poczucie, że coś zrozumieli i to jest jakoś ich. Czyli wykonali jakiś wysiłek, pokonali jakąś przeszkodę i weszli na jakiś wyższy pulap to... to jest rodzaj satysfakcji (...) takiej wewnętrznej, czyli takie motywujące [Npr/D13]

wiedza ta, którą my pozyskujemy poprzez zmuszanie i taką niechęć (...) jest taka właśnie mierna (...) No ale nie zawsze tak jest, bo są ludzie, którzy nie lubią czytać książek, ale kiedy są zmuszani do tego, to potem łapią tego bakcyła i jest to potem dla nich coś fajnego, jest to dla nich przyjemność [N3]

to trudny przedmiot, którego naprawdę dużo trzeba się uczyć [N4]

gdy uczeń dostaje non-stop złe oceny, a jednak nie wiemy ile wkłada wysiłku w naukę, to może się okazać, że potem ta nauka dla niego będzie tak niesprawiedliwa (...) i te oceny tak niesprawiedliwe, że się wycofa kompletnie (...) mówię też o uczniach, którzy są słabi, ale to wynika nie tylko z ich oczywiście lenistwa (...) na przykład są zdiagnozowani czy mają różne trudności i naprawdę wysiłek wkładają duży, a dostają potem dwóje, tróje i tak naprawdę nie mają szans na dobrą ocenę [N3]

Wysiłek był przez nauczycieli opisywany w bardzo różnych kontekstach, odnoszony do nich samych, do uczniów i ich swego rodzaju walki z systemem, do kwestii uświadamiania sobie procesu z uwagi na podejmowanie wysiłku czy o zróżnicowaniu poziomu tego wysiłku w zależności od ucznia. O komplementarności wysiłku i zainteresowania, o którym pisał już John Dewey w 1913 roku, wspominali rzadko.

Wysiłek związany był też z aktywnościami podejmowanymi w ramach procesu uczenia się.

Aktywnościami podejmowanymi w ramach procesu uczenia się, o których nauczyciele wspominali najczęściej były: poszukiwanie, próbowanie, konieczność powtarzania oraz zgłębiania. Były one ze sobą łączone, przeplatały się tworząc proces uczenia się. Poszukiwanie było opisywane jako jedna z typowych czynności stanowiących element uczenia się, czasem było przez nauczycieli utożsamiane ze swego rodzaju aspiracjami, pewną wyższą i bardziej też efektywną formą uczenia się. Niektórzy dostrzegali też jej związek z zainteresowaniem. Zaopatrzenie uczniów w umiejętność samodzielnego poszukiwania było wspomniane jako coś pożądanego (i wyraz wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia). Poszukiwanie łączone było z cechami charakteru podmiotu uczącego się, jego ciekawością, dociekliwością. Próbowanie, zwłaszcza czegoś nowego, było powiązane z doświadczaniem, także z pracą i wysiłkiem, ale także z możliwością osiągnięcia (nowych) efektów i swego rodzaju poczuciem satysfakcji. Zagadnienie to bezpośrednio łączyło się także z zainteresowaniem i motywacją, o których napisałam w dalszej części pracy. Większość wypowiedzi odnosiła się jednak nie tyle do podejmowania prób (i związanych z nimi błędów), ile do próbowania czegoś nowego, podejmowania nowych czynności, aktywności czy też dowiadywania się nowych rzeczy. Nacisk zdawał się być wprawdzie położony na aspekt nowości, jednak kontekst wypowiedzi sugerował podejmowanie działań, stąd ich tu umieszczenie.

najpierw czytam, a potem powtarzam, a jak czegoś nie wiem, no to szukam w książkach, generalnie, jak rozwiązać [N5]*

(jak są zainteresowani) są w stanie też sami troszeczkę więcej poszukać w tym temacie (...) Widać, że oni wówczas też chętniej sięgają do źródeł wiedzy czy sięgają nawet poza program i są w stanie się sami jakby do czegoś przygotować, mocniej się przykładają. [N6]

Uczenie jest zdobywaniem jakiś nowych doświadczeń (...) wiedzy (...) poszukiwaniem nowych rozwiązań [Npr15]

to jest szkoła branżowa, czyli tutaj nie możemy wymagać od nich, że będą sobie poszukiwali wiadomości z innych źródeł [N/D19]

pytania, które sformułowane były przez nauczyciela (...) miało spowodować, że to uczeń szuka źródeł informacji, to uczeń szuka wiedzy (...) mieli spróbować znaleźć odpowiedzi (...) żeby prowokować uczniów do tego, żeby poszukiwali wiedzy [N/D19]

umiejętność wyszukiwania informacji z różnych źródeł [N23]

jeżeli udało mi się wcześniej w nich, no bo nie we wszystkich, zaszcześcić to zainteresowanie, dociekanie, dociekliwość, szukanie, no to znaczna część, na pewno sama będzie sobie tam kombinowała [N23]

ciekawość, dociekliwość doprowadziła do tego, że się więcej uczyłam (...) tak długo kombinowałam, aż je rozwiązałam i teraz staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie, żeby im ja im pokazała: Słuchajcie tak to zostało zrobione i koniec. (...) spróbujcie sami. Zróbcie to, popelnijcie 10 błędów, ale za 11 wam się uda (...) wystarczy chcieć

i wystarczy, gdzieś tam szukać, dopytywać się ewentualnie pewnych rzeczy, ale nie całkowitego rozwiązania, tylko może jakieś wskazówki [N29]

Jak byłem kiedyś u Philpa Toogood'a, w szkole w Ticknall (...), on ma taką godzinę "individual study" (...) dziewczyneczka 5-letnia przysunęła krzesło do regału z książkami, wybiera jakąś książkę, kładzie, przewraca kartki, czegoś tam szuka... więc to jest to, czy szkoła zorganizuje (taką) sytuację [Npr/D30]

jeżeli możemy sami czegoś spróbować, doświadczyć, poznać tak namacalnie, tak odczuć na sobie, to myślę, że to jest najlepsza nauka [N3]*

trzeba się poznać (...) wypróbować różne metody [N28]

Można próbować nowych rzeczy [N2]

jeśli chodzi o szkolenie, na przykład, to ja sobie przypominam pewne treści, (...) żeby się uczyć, to raczej nowych rzeczy [N4]*

wspólnie dochodzimy do pewnych nowych rzeczy czy do pewnych nowych prawd, do których wcześniej może ta druga osoba nie знаła [N6]*

jest jakieś zadanie do wykonania, zadanie jest trudne (...) wcześniej nie robiłam niczego takiego (...) mam poczucie, że się nauczyłam, że wykonałam jakieś tam czynności (...) których wcześniej nie umiałam i dzięki temu po prostu osiągnęłam ten efekt na koniec, który gdybym tych czynności nowych nie wykonała, to pewnie bym tego efektu nie osiągnęła [N8]

dzieci same drążą, same sięgają, same chcą jeszcze czy chcą spróbować czegoś nowego [Npr17]

jeżeli czegoś się nowego dowiadują, to oni już też mają taką orientację, że to jest jakaś taka dodatkowa wiedza, którą no posiadli w danym, na przykład, w czasie (...) coś nowego jest dla mnie do zrobienia, no to ja muszę wcześniej się zorientować, jak mam to wykonać, jeżeli tego nie wiem. I wtedy, jeżeli się dowiaduję, wykonuję, to ja już zdaję sobie z tego sprawę, że to jest coś nowego, coś czego nie wiedziałam, a teraz już to wiem [N23]

pierwszy moment jest, jak stwierdzę, że to jest coś nowego, bo jak nie, no to znaczy, że ja już to wiem (...) Jak ja się biorę za coś całkiem nowego, to muszę wiedzieć, gdzie zacząć co jest najważniejsze (...) wiem, że ja już w tym momencie się uczę [N28]

zauważyłam, że to jest nowe zjawisko, nowy proces coś się dzieje (...) i stwierdziłam, że coś trzeba zrobić (...) i zaczęłam czytać [N/P33]

Nowość zagadnienia wpływa na pobudzenie uwagi i lepszą trwałość pamięci (Morrens i in., 2020; Ramirez Butavand i in., 2020). Poczucie nowości zagadnienia, czynności czy umiejętności było też dla niektórych nauczycieli czynnikiem umożliwiającym identyfikację procesu uczenia się (por. Mietzel, 2002, 57-61), pozwalającym uświadomić sobie, że proces ten następuje, o czym napisałam szerzej przy autonomiczności uczenia się. Niektórzy nauczyciele rozróżnili wprost przypomnienie sobie o czymś od nauczania się nowych rzeczy (np. N4) - brak atrybutu nowości, oznaczał bowiem, że już to wiedzą / znają (a więc nie można mówić o procesie uczenia się). A przecież jeśli spojrzeć na podstawę programową, to zbudowana jest ona często na zasadzie ciągu powtórzeń i rozszerzeń, co oznaczałoby, że dla wielu uczniów atrybut nowości może występować niezwykle rzadko.

Kolejnymi aktywnościami opisanymi przez nauczycieli i ze sobą powiązanymi były powtarzanie oraz zgłębianie. Powtarzanie dotyczyło zarówno czysto pamięciowego procesu (wykuwania), utrwalania po swojemu, jak i przetworzenia materiału

(internalizacji zagadnień). Nie było natomiast łączone z pogłębianiem zagadnień czy ich poszerzaniem. Było raczej kojarzone z fizycznością tego procesu – trzeba przysiąść i powtórzyć. Aspekt fizyczności wydawał się być, w oczach nauczycieli, jednym z czynników pozwalających uczniom na uświadomienie sobie procesu uczenia się, z uwagi na jego mechaniczność czy też zewnętrzną dostrzegalność. Zagadnienia takie, jak rozłożone w czasie powtórki czy przeplatanie zagadnień, nie zostały w ogóle poruszone. Zgłębianie wydawało się być częściowo związane z powtarzaniem (utrwalaniem), jednak nie było bezpośrednio do niego odnoszone. Niektórzy nauczyciele opisywali uczenie się jako coś głębszego, niż poznanie (co opisałam w poprzednim rozdziale). Potrzeba zgłębiania wydawała się być związana z pewną dojrzałością oraz z zainteresowaniem, będąc czymś wypływającym z wewnątrz podmiotu uczącego się, aktywnością samoistnie podejmowaną przez uczniów. Niektórzy nauczyciele zdawali się jednak pojmować zgłębianie jako aktywność, która może być przez nich narzucona (zadaniem domowym).

[przyswajanie wiedzy i umiejętności] *praktycznym stosowaniem tego, co już się wie, częstym powtarzaniem, przerabianiem (...) obrabianiem tego samego problemu w różnych kontekstach* [N6*]

trzeba było się po prostu nauczyć, wyuczyć, powtórzyć 10 razy dany temat, czy dany fragment nawet wykuć na blachę niekiedy, no niestety [N4]

potem uczeń musi to sobie po prostu przepracować, utrwalić po swojemu (...) gdzieś tam jeszcze raz, na pewno musi to sobie utrwalić i po prostu się nauczyć [N4*]

i ten proces uczenia się dla nich (...) myślę, że to jest takie trochę mechaniczne, że po prostu jest zmuszony przyjść do szkoły, zrobić swoje, odsiedzieć, potem powtórzyć i tak mi się to wydaje [N4*]

powtórzyć sobie, czy właśnie słuchowo, czy pisemnie, czy wzrokowo. No mówię, zależy kto na jaki tam sposób ma najlepszy [N4*]

mają świadomość, że się uczą - kiedy ćwiczą, kiedy powtarzają coś w domu, kiedy muszą przysiąść [N5*]

jeden kontakt to za mało, musimy to powtarzać i myślę, że chyba zasadniczo na tym uczenie się polega - musimy powtarzać coś, żeby się tego nauczyć, na tej zasadzie, powtarzać pewne zachowania czy powtarzać pewne fakty, czy patrzeć na te fakty w innym kontekście, oglądać z różnych stron i wtedy uczymy się czegoś nowego [N6*]

im się kojarzy bardzo książkowo, czyli: biorą książkę, siadają, czytają, powtarzają (...) bardzo tradycyjny tutaj model postrzegania [N6*]

Za pierwszym razem mogę mieć tylko przecucie, czy ja rozumiem, to co robię i czy wiem, po co ja to robię, ale za każdym następnym myślę, że jeżeli powtarzam to samo, to mam już większe poczucie, że tędy droga, albo nie tędy droga. [N6*]

z samego słuchania się nie nauczycie, żeby się uczyć trzeba po prostu powtórzyć to kilka razy [N/D/P10]

Jeśli to zapiszę i przepiszę jeszcze raz jeszcze, ewentualnie komuś o tym opowiem (...). Powtarzam to wszystkim ludziom wokół, żeby jeszcze bardziej zapamiętać [Npr18]

z tą książką, że trzeba i zeszyt przejrzeć przed lekcją i przeczytać sobie ten temat w podręczniku. Coś tam sobie wprowadzić do pamięci, utrwalić, ale oni tego nie robią [N25]

robię ćwiczenia, które mi pomagają to utrwalić, to wtedy jestem świadomy tego, że się uczę [Npr31]

inne zagadnienia, które poznają, które są w jakiś sposób przeze mnie powtarzane, w jakiś sposób ułożone, pozwalają mi na nauczenie się czegoś [N/D32]

to, czego ja się nauczę, czyli to, co ja usłyszę, to co doczytam (...) i to zebrać do kupy, powtórzyć [N/P33]

Uczenie jest wejściem w głąb poznania, takie dokładne poznanie się, to jest uczenie się [N5]*
doświadczenie życiowe, którego im brakuje (...) jest przyczyną tego braku potrzeby zgłębiania [N8]
czuję, że coś mi się przyda i wtedy muszę to zgłębić (...) jestem w stanie kupić wszystkie książki (...) muszę (...) taką pełnię odczuwać [Npr14]
te same treści pojawiają się w innych zupełnie odmianach. No i to jest istotne, bo to daje możliwość do dalszego zgłębiania rzeczy, które ich interesują [Npr15]
mają te zainteresowania, które już zdołali wchłonąć i to jest ich chęć pójścia dalej i pójścia głębiej [Npr17]
zadam jakąś tam partię materiału na weekend, bo wiem, że w ciągu tygodnia mają mało czasu. I po weekendzie, pół klasy zgłasza nieprzygotowanie. To znaczy, że co, no ja przegrałam, ja chciałam, żeby oni jeszcze tę wiedzę zgłębili, żeby coś tam napisali, a oni: A niech nam pani przeloży tę rozprawkę, że my ją za tydzień napiszemy. Ja mówię: no a co to zmieni [N26]
zainteresowania pogłębiają, bo coś ich tam frapuje i uczą się po to żeby właśnie to zdobywać, żeby pogłębiać tą wiedzę [N27]

Wypowiedzi odnoszących uczenie się do zgłębiania było zdecydowanie mniej, niż miało to miejsce w przypadku poznania. Zdaję sobie sprawę, że moje - nie będące ilościowymi - badania nie dają mi możliwości wyciągnięcia wniosków odnoszących się do popularności podejścia, jednak tutaj różnica wydała mi się jakościowa: poznanie było czymś wewnętrznym, odnoszonym przez nauczycieli do samych siebie, podczas gdy na uczenie się patrzyli oni częściej z perspektywy uczniów bądź własnej, ale w ujęciu zawodowym. Stąd też być może częste odniesienia do wysiłku, mechaniczności procesu i prób obejścia wymogów z nim związanych. W tym też ujęciu istotnym czynnikiem był, związany z procesualnym charakterem uczenia się, **czas**.

Związany był on z możliwością zrozumienia czy też koniecznością tłumaczenia zagadnienia bądź też – wręcz przeciwnie – był wrogiem zrozumienia, gdy tego czasu się nie poświęciło. Czas umożliwiał także niektórym zdanie sobie sprawy z samego procesu uczenia się, umożliwiając uświadomienie sobie postępów, które nastąpiły z jego upływem. Traktowany często fizykalnie, a nie jako konstrukcja społeczna czy egzystencjalna (Groenwald, 2020, 7), był też obecny w wypowiedziach nauczycieli odnoszących się do realizacji podstawy, przerabiania zagadnień, planowania nauczyciela i porządku lekcji (tamże, 9), o czym napisałam szerzej w ostatnim rozdziale.

są dzieci, które potrzebują więcej czasu, żeby im to wytłumaczyć [N1]
na razie nie mam też (...) chęci (...) żeby gdzieś tam się czymś nowym zajmować, no bo to jednak czasu trzeba poświęcić, a jak już się ma taki wypracowany warsztat pracy, no to już tak jest człowiekowi trochę łatwiej. [N4]*
uczeń powinien korzystać z mądrości nauczyciela, który pokaże mu sposoby zdobywania wiedzy, sposoby uczenia się (...) żeby on nie tracił czasu na samodzielne wyważanie otwartych drzwi [N/D7]
to też wymaga takiego wysiłku, w takim sensie, że ja muszę na to poświęcić swój czas. Ja muszę jakiś rodzaj zaangażowania wykazać. Czasami jest tak, że muszę postawić jakieś granice, żeby ten czas posiadał [13]

chłopak (z Ukrainy) się gdzieś tam do niego odezwał na Skypie (...) gdyby on nie miał teraz tyle czasu, żeby wykorzystać tą wiedzę, którą ma (...) i nagle się okazuje, że boże w tym Internecie są też Rosjanie [Npr15]

planowałam coś na jedną lekcję, ale widzę, że totalnie uczniowie nie łapią tego (...) więc (...) czasami jesteśmy z tym tematem przez tydzień, nie przez jeden dzień tak, jak to było planowane. [Npr18]

z biegiem czasu (...) potrafili przedstawić swoją analizę tych wydarzeń (...) ich interpretacja stawała się coraz bardziej pełna (...) czuli taki większy sens tej prasówki, tak naprawdę, tak dla siebie [N/D19]

Oni są jeszcze bardzo młodzi i w tej chwili może, nie zdają sobie z tego sprawy, za bardzo. No potrzeba tutaj czasu i jakby doświadczenia obcowania z danym zagadnieniem [N20]

wygodnictwo (...) nie trzeba było wypisywać, tylko wpisujesz w kratkę, czyli ta prędkość życia jest zupełnie inna (...) bo to jest prostsze, szybsze. A efekt końcowy jest słabszy, a dla nich się liczy czas [N22]

wykonywali po prostu doświadczenia (...) dzieci naprawdę są zafascynowane i wtedy dla nich czas nie ma znaczenia [N23]

Jak jakiemuś tam tematowi poświęcają czas, no to wtedy wiedzą, że się uczą [N27]

W zestawieniu powyższych odpowiedzi, uderza połączenie konieczności spędzenia czasu, aby czegokolwiek się nauczyć z jego wiecznym brakiem, dotkliwie w szkole odczuwanym. Nauczyciele podkreślali, że uczniowie szybko się teraz nudzą, że uczą się skrótowo, że wolą zrobić szybko i mieć z głowy, trzeba jednak pamiętać, że odnosili się do narzuconego programu i przymusowego podejmowania aktywności. Znamienna jest w tym kontekście wypowiedź Npr15, w której nauczycielka opisywała różnorodne aktywności uczniów, wywołujące u nich zdziwienie, a podejmowane dlatego, że nagle mieli (podczas pandemii) czas na „wykorzystanie posiadanej wiedzy”. Jednocześnie N20 zwróciła uwagę na to, że to właśnie brak czasu spędzanego z danym zagadnieniem sprawia, że uczniowie nie zdają sobie sprawy z procesu uczenia się.

Kolejną, niezwykle istotną kategorią, zwłaszcza z punktu widzenia uczenia się szkolnego, była autonomiczność, opisana w kolejnym punkcie.

Uczenie się jest autonomiczne (i wolicjonalne)

Autonomiczność procesu uczenia się przejawiała się w jego: samodzielności, (samo)świadomości, mimowolności i wolicjonalności. Początkowo chciałam połączyć samodzielność i niesamodzielność uczenia się w jednej grupie, jako dwa bieguny tego samego rozumienia (definicji). Bliższa analiza wypowiedzi nauczycieli uświadomiła mi, że zdecydowana większość opisywała konieczność nauczania lub weryfikacji poruszając kwestię niezbędności uprzedniego przekazania wiedzy. Uznałam więc, że niesamodzielność uczenia się wymagała osobnego ujęcia, umożliwiającego pełne oddanie jej wielowymiarowego charakteru oraz ukazania implikacji wynikających z zestawienia samodzielności uczenia się i jej braku, co znalazło swoje szczególne

odzwierciedlenie w ujęciu uczenia się szkolnego, przedstawionego w Załączniku nr 2. Moją uwagę zwróciło natomiast pokrewieństwo aspektów związanych z samodzielnością i wolicjonalnością uczenia się. Oba odnosiły się do aktywności podmiotu uczącego się, do kwestii zainteresowania, chęci, motywacji, poczucia potrzeby oraz wiązały podejmowane samodzielnie i dobrowolnie aktywności z dojrzałością i (samo)świadomością. Jednocześnie, łącznie ujęte pozwalały na łatwiejsze (dodatkowe) porównywanie uczenia się z poznaniem. Opisanie kategorii autonomiczności uczenia się postanowiłam rozpocząć od jego samodzielności, która przenikała większość pozostałych aspektów tej kategorii.

Samodzielność procesu uczenia się czasami wydawała się być rozumiana jako konieczność samodzielnego zorganizowania się przez ucznia. Problem polegał na tym, że nauczyciele, w większości, nie mieli czasu, aby tego zorganizowania ich uczyć (por. np. Mietzel, 2002, 190 i 195-198). Niektórzy nauczyciele rozumieli samodzielność w znaczeniu inicjowania własnego procesu uczenia się, wyrażania chęci jego podejmowania. Tutaj jednak także nie wspominali o tym, jak uczniowie mają tę umiejętność osiąść. Można było odnieść wrażenie, że jest to umiejętność przez nich po prostu oczekiwana.

uczeń, no to przede wszystkim musi sobie znaleźć sposób, w jakim będzie się uczył i w jakim mu najlepiej [N4*]

A niektórzy rzeczywiście jeszcze muszą przyjść do domu, muszą przeczytać to, pomyśleć [N5]

(w technikum) mają tyle tych przedmiotów, tyle tych zajęć, (...) że oni muszą sami się zorganizować, żeby to wszystko połączyć, pogodzić i to powoduje, że oni się lepiej uczą [N9]

w szkole średniej wiadomo pada się zagadnienie i uczeń sam się tego uczył [N20]

można na wiele sposobów, bo można też od kogoś czerpać wiedzę, z kimś się wymieniać wiadomościami, można z przekazu innych osób czy na przykład ze studiowania w Internecie to, co nam się podoba, czy z jakich gier, czy z telewizji, z jakichś programów [N4]

Jak się chce, to się wtedy znajdzie samemu wszystko. To wtedy się czerpie ze wszystkich, z każdego z osobna, również z nauczyciela, również z książek, z babci, z dziadka [N5]

wielu rzeczy można nauczyć się samemu jeśli się chce [N6*]

Albo chcę, albo nie. (...) Oni muszą sami chcieć. (...) My możemy tylko zachęcać. To jest tak, ja czasami mówię na lekcji: "wy to robicie dla siebie, nie dla mnie. Mnie to jest niepotrzebne. To wy dla siebie się uczycie. (...) wy musicie sami dla siebie się uczyć" [N5]

Uczenie się to jest samodzielna umiejętność zdobywania wiedzy, to co powinno być głównym celem i podstawowym (...) celem pracy szkoły i pracy nauczyciela [N/D7]

(oczekuję) samodzielności, bardziej - umiejętności wyszukiwania informacji z różnych źródeł. No i przede wszystkim, podejrzewam, że będą umieli radzić sobie też [N23]

Nauczyciele wielokrotnie opisywali próby przez nich podejmowane, które miały na celu zachęcenie uczniów bądź do szeroko ujętego uczenia się bądź do podejmowania

konkretnych zagadnień czy aktywności z nim związanych, będących przejawami uczenia się. Często były one wyrażane dosyć ogólnie lub odnoszone do pewnej powinności nauczyciela.

ten uczeń może się wypowiedzieć, może zadać pytanie (...) żeby ten uczeń miał możliwość takiej własnej myśli na tej lekcji - zadaje pytania, chce się czegoś dowiedzieć. To jest nauka. [N3]*

czy (uczniowie) mają poczucie bezpieczeństwa i własnych kompetencji. (...) jeśli nauczyciel jest w stanie im zapewnić to środowisko, w którym oni będą wiedzieli, że mogą się nauczyć [N6]

nauczyciel powinien uczyć ucznia, jak ma się uczyć sam, jak ma sam zdobywać wiedzę [N/D7]

(w technikum) nie wiemy, co będzie na tym egzaminie zawodowym (...) więc tutaj trzeba ich uczyć (...) samodzielnego rozwiązywania problemów i pokazywania im gdzie w systemie mogą znaleźć [N9]

jeżeli udało mi się wcześniej w nich (...) zaszczyć to zainteresowanie, dociekanie, dociekliwość, szukanie, no to znaczna część, na pewno sama będzie sobie tam kombinowała [N23]

chciałam ich zachęcić do tego, żeby się uczyli sami, a nie od sprawdzianu do sprawdzianu. Powiedzieli że oni tak nie chcą [N24]

to, co ja wymagam od moich uczniów to to, że oni znajdą swoją najlepszą drogę do tego, co jest wymagane w tym momencie, w tej sytuacji. (...) tak po prostu myśleć samodzielnie [N28]

staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie, żeby im ja pokazała: Słuchajcie, tak to zostało zrobione i koniec. (...) zadania tekstowe musicie sami, spróbujcie sami. [N29]

staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków (...) staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi, tylko naprowadzać [Npr31]

Wypowiedź N3 nawiązywała do omówionego wcześniej zadawania pytań. Stanowiło ono ciekawą formę inicjatywy uczenia się. Umożliwienie uczniowi własnej myśli na lekcji wydawać by się mogło wypowiedzią ironiczną, jednak taką nie było. Wypowiedzi tego typu, w połączeniu z wcześniej przytaczanymi odnoszącymi się do tego, że często uczniowie byli tej możliwości pozbawieni, tworzyły obraz, z którego wyłaniała się wtórność braku samodzielności – trochę na zasadzie wyuczonej bezradności (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 251; Mietzel, 2000, 175). Skoro uczeń nie ma prawa do własnych wypowiedzi, zadawania pytań bądź komunikowania braku zrozumienia, wówczas trudno się dziwić, że szkolny proces uczenia się był częściej opisywany jako niesamodzielny – wymagający nauczania (w tradycyjnym znaczeniu kontroli). Dodatkowy wymiar tej kompleksowej sytuacji nadawały wypowiedzi, w których nauczyciele opisywali swój wpływ na wytworzenie potencjału samodzielności u ucznia (z którego większość wydaje się jednak nie korzystać), pokazując dynamikę wzajemnych oddziaływań wpływających na samodzielne podejmowanie aktywności (zwłaszcza w obszarach związanych z procesem edukacji).

Samodzielność, do której próbowała zachęcić uczniów nauczycielka N24, wydawała się odnosić bardziej do samodyscypliny. Ta sama nauczycielka wspominała

też (poniżej) o innym atrybucie procesu uczenia się, jakim jest wolność jego podejmowania (choć przecież nauka w szkole jest raczej przymusowa), którą ona także *pozostawiała* uczniom. Podobnie wypowiadała się N26 (poniżej). Jednak uczenie od sprawdzianu do sprawdzianu okazało się nie być wyłącznie kwestią samodyscypliny. Inna nauczycielka zauważyła bowiem, że dla niektórych uczniów sprawdziany wyznaczają dokładne ramy uczenia się – uczniowie ci nie podejmują bowiem niczego innego, a przynajmniej tak było to postrzegane. O tego typu uczniach będę jeszcze szerzej pisała przy omawianiu kategorii niesamodzielności uczenia się. N9 poruszyła problem ram, a raczej zakresu uczenia, od strony nauczyciela pokazując, że brak jakiegokolwiek wiedzy na temat tego, co będzie na egzaminie, powodował konieczność nauczania samodzielności. To kolejny przykład wzajemności oddziaływań, tym razem systemu kształtującego najwyraźniej podejście nauczyciela.

Ja im nie powinnam gasić ich własnej motywacji (...) Zostawiam tą wolność wyboru moim uczniom (...) poszukiwać musi każdy sam. Ja mogę mu tylko otwierać poszczególne pokoje (...) ale powinien wybrać sam [N24]

tak samo jest z maturą. Przecież to wszystko zależy od ucznia: ile on tej wiedzy zdobył - czy on chciał tę wiedzę, bo ja mogę na głowie stanąć na lekcji, jeśli on nie chce przyjąć tej wiedzy i nie chce się tego nauczyć i nie chce tego przeczytać, no to ja nic nie zrobię [N26]

obraca się ta (...) nauka wokół ocen, czyli od sprawdzianu do sprawdzianu, od pytania do kartkówki. Po prostu mamy ucznia, którego (...) musimy sprawdzić, że on (...) tylko poprzez te kartkówki i on się uczy tylko dokładnie tego, co tam pani, prawda palcem pokaże. To są tacy uczniowie i oni po prostu to wyrabiają, zaliczają [N/D/P10]

Nauczycielki N24 i N26 uczyły w elitarnych liceach, w dużych miastach. Podkreślam to, gdyż one same wspomniały, że w tego typu liceach dodatkowym czynnikiem motywującym byli rodzice, wywierający często presję na kierunek i nasilenie uczenia się swoich dzieci. Czasami nawet „samodzielnie” podejmowane aktywności, mogą być samodzielne pozornie, z uwagi choćby na tego typu dodatkową (nie zawsze dla nauczyciela widoczną) presję.

Wydawało się, że niektórzy nauczyciele uznawali umiejętność samodzielnego uczenia się jako „przysługującą” wyłącznie niektórym jednostkom. Samodzielność łączona była przez nich z poziomem inteligencji czy zdolnościami ucznia, o czym też pisałam już wcześniej.

im wyższy poziom inteligencji, tym człowiek jest w stanie sam się nauczyć pewnych rzeczy [N1]

są takie osoby mam wrażenie, które uczą się same. Po prostu no same chłoną. A są osoby, które potrzebują więcej tej pracy nad tym, żeby coś tam zrozumieć. (...) Myślę, że to świadczy o inteligencji..., nie? [N1]

(zdolny uczeń) to taki, który nie potrzebuje dodatkowego wsparcia nawet osób... takiego douczania. Sam więcej się uczy (...) widać, że po prostu jest uczeń, który ma myślenie (...) widać, że jest potencjał, że

potrafi sam... nawet czasem spontanicznie, na lekcji wpaść na coś i to nie wynika absolutnie z tego, że on siedział i kuł, tylko po prostu myśli. [N/D/P10]

Choć N1 chwilę później połączyła samodzielność ucznia z tym, z jakiego domu pochodził, łącząc ją też z chęciami i samonapędzaniem się, a za chwilę z zapamiętywaniem z lekcji. Na to wszystko wpływ miało także wychowanie, choć jego wpływ wydawał się w tym przypadku ograniczony możliwościami intelektualnymi, których brak zmuszał dziecko do uczenia się na pamięć.

są dzieci, które po prostu, tak jak już powiedziałam, chłoną i one same, po prostu, one chcą. One się same napędzają, one zapamiętują z lekcji, one same się uczą, chcą się uczyć czy tam doczytają coś, dowiedzą się od rodziców. Zależy z jakich są rodzin. Bo takie dzieci, które nawet i są z rodzin, które że tak powiem, są dopilnowane ale ich, no ich tak naprawdę, no jakieś tam, no ich umysł nie pozwala na pewne rzeczy no i muszą, muszą nauczyć się na przykład czegoś na pamięć, żeby to zrozumieć... znaczy, żeby to zaliczyć bardziej bym powiedziała [N1]

Nauczyciele dostrzegali wartość samodzielnego uczenia się. Zastanawiali się też nad tym, czy samodzielność nie była związana z rodzajem zagadnienia będącego przedmiotem uczenia się, co zostało też opisane w kategorii niesamodzielnosci uczenia się. Samodzielnie *zdobytą (poza szkołą)* wiedzę, podawali jako przykład umożliwiający stwierdzenie, że uczeń w ogóle ją ma. Widać, że większość tych przypadków związana była z zainteresowaniem ucznia, o którym mowa będzie w dalszej części niniejszej kategorii. Takie docenienie wiedzy wykraczającej poza omówione w szkole zakresy, może też być wyrazem szacunku dla ucznia, traktowania go jak równego i autonomicznego, co stanowiłoby podejście zgodne z interakcjonizmem symbolicznym.

najefektywniejsza nauka jest (...) wtedy, kiedy dzieci mają możliwość takiej pracy własnej (...) przede wszystkim uczeń może sam działać [N3]

Uczenie się - najlepsze jest właśnie, kiedy ten uczeń jakby sam, ponieważ dochodzi do tego do pewnej wiedzy. Może gdzieś tam czegoś doświadczył, coś zrobił (...) tutaj te metody aktywizujące [N3*]

taka wiedza, do której my sami dążymy i którą sami chcemy pozyskać, to ona jednak zostaje nam dłużej [N3*]

jeśli my podajemy uczniom na tacy, to oni tego nie zapamiętają, totalnie. Muszą coś sami zbadać, sami przeanalizować, żeby dojść do jakichś wniosków. Pytanie, czy z niektórych zagadnień da się to tak przeanalizować samodzielnie, skoro są to jakieś rzeczy takie abstrakcyjne [Npr18]

ktoś się zgłosi, wypowiada na temat, powiedzmy danego zagadnienia, ale treści, no których ja, na przykład, nie poruszam na lekcji. No bo tak też się zdarza i wtedy, mi się wydaje, że to właśnie można powiedzieć, że uczeń ma wiedzę, może też tą wiedzę, wiadomo, rozszerzać, jeżeli się interesuje, powiedzmy przedmiotem, no to wiadomo, że będzie siedział w książkach, będzie coś tam wertować, będzie oglądał filmy, będzie sprawdzał jakieś różne inne zagadnienia. No i gdzieś tam ten przyrost wiedzy, tych wiadomości ucznia będzie... czasami potrafią też uczniowie, no nas, nauczycieli zaskoczyć, właśnie, no jakimś takim wypowiedziami, no takimi fajnymi, takimi z szerszego zakresu tych wiadomości, które my omawiamy. Także to mi się wydaje, że to tak będzie [N4*]

Są uczniowie, których bardzo cenię, którzy mają swój jeden kanał i mają ogromną wiedzę w tej dziedzinie, którą zdobyli na własną rękę nie to, że się nauczyli w szkole - wynika to z zainteresowania i mogą powiedzieć: ten ma wiedzę. Czasem nawet większą niż nauczyciel [10]

*Jest uczeń, który ma na przykład bardzo szeroką wiedzę i głęboką wiedzę na temat Francji (...) **To są jakieś najczęściej chyba ich zainteresowania, gdzieś tam, ktoś tam w nich zaszczepił, gdzieś się z tym spotkali i wtedy oni już podbudowę mają i na tym bazują, to jakby ćwiczą, uczą się, czytają na ten temat [26]***

*część uczniów też ma wiedzę z wybranej dziedziny i **nie zawdzięcza tego koniecznie szkole, ale swojemu hobby [Npr/D30]***

Inni nauczyciele dostrzegali kontekstowość i uzależnienie samodzielności od okoliczności, widząc np. jak uczniowie radzili sobie z tym procesem podczas nauczania zdalnego. Nauczyciele zwracali uwagę na to, że niektórzy uczniowie nie do końca mieli wybór, będąc niejako pozostawionymi samym sobie (co samo w sobie stanowi ciekawy wątek, związany ze wspomnianą wcześniej wyuczoną bezradnością). Zdarzało się, że nauczyciele dostrzegli potencjał samodzielności swoich uczniów po raz pierwszy właśnie podczas nauczania zdalnego, co wydawało się wskazywać na pewną dynamikę zniewalania uczniów przez nauczycieli, jednostronnością przekazu, wyręczaniem uczniów z myślenia, itp.

można nagle odkryć siebie** w jakimś innym kontekście (...) **z takiej właśnie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, sięgnięcia po jakieś inne metody [Npr15]

*mam teraz dzieciaki, które (...) zostawiły te podręczniki w szkole (...) jak ja im prześlę jakiś materiał (...) audiowizualny, to nagle się okazuje (...), że wow, **można się też w ten sposób uczyć [Npr15]***

*nauczyciele w bardzo wielu przypadkach powrócili do systemu, takiego typowo podającego, plus materiały, które potem dzieci same muszą zrobić (...). **Dziecko musi więcej samo pracować** - nie wiem, czy to w przyszłości nie będzie skutkowało pozytywnie (...). To jest ta zmiana, że dzieci bardziej są skazane na siebie tylko, a **nauczyciel ma mniejszą rolę i mniejszy wpływ na to, co dziecko osiągnie, jakie osiągnie wiadomości i umiejętności [N/D32]***

*(w zdalnym nauczaniu) uczniowie są bardziej (...) **muszą być samodzielni [N20]***

*są **zdani** (...) no tak **sami na siebie** i muszą **samodyscyplinę** mieć, żeby się zmotywować do tego, żeby wykonywać zadania w określonym czasie [N20]*

*na przykład jeden uczeń, który był dopuszczający, u mnie w pracy (to jest dla mnie moją edukacyjną porażką), : pracowali we dwóch przy jednym komputerze, ale on był przygotowany zawsze, bo to słyhać, czy on to czyta, **czy robi sam**. Był przygotowany i na koniec dostał czwórkę ode mnie - naprawdę tak **świetnie pracował**, że aż cała uciecha [22]*

jeżeli (...) by do końca swojej edukacji pracował w zwykłym systemie, to by przeze mnie był najprawdopodobniej... nie został obudzony w zwykłym systemie [22]

*(obudzenie to) **chęć uczestniczenia w lekcji taka z zaangażowaniem. [22]***

Innym przejawem samodzielności było wykonywanie, opisanych w poprzednim rozdziale, czynności związanych z „wyuczaniem” się, czyli powtarzanie, kucie na blachę, zapamiętywanie. Samodzielność nie zawsze dotyczyła tutaj inicjatywy podejmowania procesu. Była to bardziej samodzielność w rozumieniu jednoosobowego wykonania. Ta

część procesu uczenia się była nie tylko zdecydowanie „oddawana” uczniom do samodzielnego wykonania, ale wymagana, o czym będzie mowa także w rozdziale dotyczącym niesamodzielnosci uczenia się. W zestawieniu z wymogiem nauczania czy koniecznością *przekazania wiedzy*, uczenie się (samodzielne) było często sprowadzane właśnie do powtarzania, czy utrwalania, co – pomimo przypisywania tym czynnościom atrybutu samodzielności – odzierało uczenie się z możliwości podjęcia inicjatywy, z odpowiedzialności, czy z przeprowadzania całego procesu, używając kolokwializmu, z własnej, nieprzymuszonej woli.

[a jak twoim zdaniem można się czegoś nauczyć] *no przede wszystkim się ucząc* [N4]

[czyli?] *No nie wiem, no po prostu siąść, przestudiować temat. No w wielu przypadkach, na przykład jeśli chodzi o mój przedmiot, to po prostu wyuczyć (...) trzeba przysiąść (...) nauczyć, wyuczyć, powtórzyć 10 razy dany temat czy dany fragment nawet wykuć na blachę niekiedy, no niestety* [N4]

najpierw należałoby właśnie przekazać tę wiedzę, czyli nauczyć (...) a potem uczeń musi to sobie po prostu przepracować, utrwalić po swojemu (...) uczeń musi potem jeszcze raz to wszystko sobie odtworzyć i nauczyć się tego. [N4*]

często gęsto słyszę na lekcji: ja się uczyłam, a słaba ocena. Ale wydaje mi się, że (...) albo się okazało, że (...) z reguły, że ten uczeń akurat tego materiału nie opracował [N4*]

[opracować materiał] *powtórzyć sobie, czy właśnie słuchowo, czy pisemnie, czy wzrokowo. No mówię, zależy kto na jaki tam sposób ma najlepszy* [N4*]

Samodzielność uczenia się, wykazanie się inicjatywą w jego podejmowaniu czy kontynuowaniu, wydawało się według niektórych nauczycieli być związane także z dojrzałością ucznia i jego (samo)świadomością. Oba te czynniki były istotne dla odróżnienia uczenia się niesamodzielnego, o którym mowa w kolejnym punkcie.

Według nauczycieli **dojrzałość**, czy raczej uświadomienie sobie wagi, sensu czy też przydatności edukacji, u wielu uczniów pojawiała się z wiekiem, choć nie u wszystkich. Jednocześnie nauczyciele wskazywali, że osiągnięcie takiej dojrzałej świadomości czy mądrości oznaczało czasami wybiórczość – niechęć do uczenia się przedmiotów bądź zagadnień uznanych w oczach ucznia za niepotrzebne bądź nudne. Według niektórych nauczycieli wykształcenie zainteresowań, skłaniających do uczenia się, stanowiło także swego rodzaju umiejętność (Npr/D16). Podobnie rzecz się miała z umiejętnością uczenia się, która była też powiązana z (samo)świadomością procesu (N22, N23). Dojrzałość była też łączona z mądrością. Byli też tacy nauczyciele, którzy uważali tego typu dojrzałość za swego rodzaju powinność uczniów, niejako jej od nich wymagając.

w liceum dopiero niektórzy są świadomi tego, co chcą robić. [N3*]

przełom dopiero jest w szkole średniej, kiedy uczą się pod siebie – „tego się nie będę uczyć, bo to jest nudne”, „to mnie nie interesuje”, „będę się uczyć tylko tego” [N5]*

doświadczenie życiowe, którego im brakuje (...) jest przyczyną tego braku potrzeby zgłębiania [8]

[czy uczniowie wiedzą, kiedy się uczą] nie wiedzą (...) dużo później do tego dojrzejają. No to musi być też dojrzałość emocjonalna (...) żeby wiedzieć, kiedy się człowiek uczy, że to już jest proces nauki i że to mu się do czegoś przyda [N9]

Myszę, że przychodzi taki moment, w którym człowiek stwierdza albo i nie, że to się przyda. Ale we wstępnej fazie myślę, że raczej uczeń nie widzi większego sensu w nauce [Npr/P12]

coraz częściej się spotykam z takim założeniem, że oni teraz żalują, że czegoś się, na przykład, nie uczyli [Npr15]

dojrzeć do czegoś trzeba, to jest też dojrzałość pewna, że to ma sens. [Npr/D16]

jak już wykształcimy w sobie taką umiejętność, że nas coś już interesuje, no to mamy to uwewnętrznienie i nie potrzebujemy już nawet zewnętrznych bodźców, żeby się rozwijać. No ale to trzeba przejść pewne sprawy (...) z tego takiego przymusu, do czerpania przyjemności z czegoś [Npr/D16]

jako nauczyciel nauczyłam się więcej niż jako uczeń (...) Nie wiem, czy to jest kwestia wieku, czy kwestia tego, że już na przykład wiem, co chciałabym wiedzieć o rzeczywistości [Npr18]

Oni są jeszcze bardzo młodzi i w tej chwili może, nie zdają sobie z tego sprawy, za bardzo. No potrzeba tutaj czasu i jakby doświadczenia obcowania z danym zagadnieniem [N20]

Gdybyśmy byli po pierwszym egzaminie tym zewnętrznym to oni by wówczas dopiero (ci mądrzejsi) wyciągnęli wnioski jakieś takie, że ta wiedza przyswajana w różny sposób jest lepsza, niż same kratki, ale to też wszystko wynika z tego, na jakim etapie rozwoju jest uczeń [N22]

nie czarujmy się, że każdy uczeń jest na etapie takim, że jemu ta wiedza będzie do czegoś potrzebna (...) jest dużo uczniów ukierunkowanych na to, co będzie robiło w przyszłości, mimo że są dopiero w podstawówce [N22]

oni tak pewnie dopiero jak będą starsi, to zrozumieją po co oni się uczą [N23]

zależy chyba na jakim oni są etapie – w jakim wieku rozwojowym (...) oni sobie może jeszcze sprawy z tego nie zdają, ale widać że się cieszą, że coś zrobili, czegoś się dowiedzieli [N23]

(dorośli studenci) już też mają taką orientację, że to jest jakaś taka dodatkowa wiedza, którą no posiadli w danym, na przykład w czasie [N23]

bo trochę im (rodzice) każą, a trochę potem oni już sami wiedzą, że oni muszą się uczyć [N25]

żeby kimś być, no to niestety trzeba... tylko niestety, właśnie dopiero to zaczynają rozumieć, kiedy są w takim starszym wieku. [N25]

Powinni zrozumieć, że uczą się dla siebie, a nie dla stopni (...) w [naszej szkole] uczniowie tego tak do końca nie rozumieją. [N26]

jest taka powinność jest tak, że trzeba się uczyć (...) ale myślę, że tak jeszcze one (te młodsze dzieci) o tym same tak nie myślą, tak poważnie [N27]

jak już potem są późniejszym wieku (...) już to przechodzi i powoli zaczynamy rozumieć. (...) z perspektywy czasu no dobra, chociaż coś wiem, pomału mnie to zaczyna interesować [N29]

to też wynika z naszej motywacji (...) odnosząc to do młodszych dzieci, to one niekoniecznie zawsze będą tego świadome (...) ta świadomość u nich przychodzi w różnych momentach (...) nie jest tak, że ona wchodzi stopniowo, że rozwój tego dziecka jest liniowy (...) to się robi skokowo - w pewnym momencie dziecko zaskakuje, przychodzi moment że ono rozumie... i wtedy ono jest bardziej skore do nauki [Npr31]

mądre dzieci wiedzą, że daje im to w jakiś sposób w przyszłość [N/D32]

Moją uwagę w powyższych wypowiedziach zwrócił rozdźwięk, do którego nauczyciele zdawali się odnosić, pomiędzy tym, czego uczniowie muszą się w szkole uczyć, a tym co sami by chcieli, czego uważają, że potrzebują. W takim ujęciu, można

by to podsumować jako zrównanie poczucia wartości w przymusowym uczeniu się z dojrzałością bądź ujęcie dojrzałości jako wypracowania potrzeby takiego przymusowego uczenia się. Wydaje się, że za tego typu wypowiedziami stało domniemanie autotelicznej wartości uczenia się szkolnego, treści które w szkole są przekazywane.

Niektórzy nauczyciele dostrzegali, że dojrzałość wymagała pewnego wysiłku, czasu, chęci czy wypracowania w sobie potrzeby, celu uczenia się (najlepiej zgodnego z tym, co jest przewidziane w podstawie programowej). Widzieli też jak ważnym czynnikiem była dojrzałość dla podejmowania uczenia się. Znowu widać więc zachodzenie na siebie znaczeń omówionych w poszczególnych kategoriach. Ze świadomością sensu czy przydatności uczenia się związana też była świadomość samego procesu uczenia się.

(Samo)świadomość uczenia się, jako procesu autonomicznego i wolicjonalnego, była pod wieloma względami powiązana z dojrzałością. Początkowo chciałam oba te aspekty połączyć. Po bliższej analizie zauważyłam, że każdy z nich odnosił się trochę do czegoś innego: dojrzałość do pewnej mądrości, poczucia sensu robienia czegoś, bycia tym zainteresowanym, a samoświadomość do sposobu podejmowania poszczególnych czynności, ich skutków i świadomego ich kształtowania. Zastanawiałam się też nad wyodrębnieniem samoświadomości do osobnej kategorii z uwagi na jej ogromną wagę i złożoność, i bezpośrednie jej powiązanie ze świadomością procesu uczenia się. Dodatkowym czynnikiem była liczba wypowiedzi do nich się odnoszących. Kolejne analizy sprawiły, że uznałam (samo)świadomość za czynnik powiązany przede wszystkim z autonomicznością uczenia się. Tak ujęta, nie tylko dopełniała jej znaczenia, ale także wzmacniała, co okazało się istotne w zestawieniu autonomiczności z kategorią niesamodzielnności uczenia się.

Ponieważ nauczyciele zwracali uwagę na konieczność świadomości istnienia samego procesu uczenia się, która często współwystępowała z samoświadomością, połączyłam obie te grupy, umieszczając przedrostek *samo* w nawiasie. Pamięając z kolei o obowiązku monitorowania własnych przed-założeń, czułam się zobowiązana zaznaczyć, że w przypadku zagadnienia samoświadomości, miałam swoje przed-koncepcje, wynikające z wieloletniego zainteresowania, w połączeniu z zagadnieniami autorefleksji i eksperckości. Osobiście samoświadomość łączyłam często z refleksyjnością i uznawałam ją za element kluczowy, umożliwiający m.in. zostanie ekspertem w danej dziedzinie. Stałam na stanowisku, że w procesie uczenia się także

można osiągnąć eksperckość, a jednym z kluczowych jej elementów była świadomość własnego procesu - świadomość tego, że ten proces następuje, kiedy następuje i w jakich okolicznościach. Podczas analizy niniejszych danych, starałam się być tych przed-koncepcji świadoma, aby jak najmniej zakłóciły jej wyniki.

Mówiąc o świadomości procesu uczenia się, nauczyciele mówili zarówno o sobie, jak i o uczniach. W swoich wypowiedziach zwracali uwagę na umiejętności wynikające z samoświadomości, jak ocena własnej pracy czy wiedza na temat najlepszych sposobów uczenia dla danej osoby bądź kiedy ten proces był bardziej dla danej osoby efektywny. Samoświadomość wymagała zdaniem nauczycieli poznania samego siebie, obserwacji i monitorowania postępów. W wykształcaniu tych umiejętności mógł pomóc nauczyciel.

nie wiem, na ile posiadają taką samoświadomość (...) to jest dla dorosłego trudne do powiedzenia, a dla dziecka to w ogóle. [N6]*

Umiejętność oceny własnej pracy [Npr14]

(gdybym miała rozrysowany schemat) ja bym cały czas odtwarzała ten sam schemat, to by nie była moja nabyta umiejętność (...) Bo znam już na tyle swój umysł, że wiem, że ja bym nie umiała z tego skorzystać z pamięci [N22]

Gdybyśmy byli po pierwszym egzaminie tym zewnętrznym, to oni by wówczas dopiero (ci mądrzejsi) wyciągnęli wnioski jakieś takie, że ta wiedza przyswajana w różny sposób jest lepsza [N22]

(jak) się czegoś uczę, ja osobiście, to ja się aktywnie tym zajmę, to ja wtedy wiem, co chcę na końcu umieć, co muszę zrobić, (...) taki plan mam dla siebie, który dla mnie najlepiej funkcjonuje, jak najszybciej (...) przez te całe lata uczenia się, po prostu się poznałam: co dla mnie funkcjonuje najlepiej (...) np.. wiem, że nigdy nie wstanę rano i nie zacznę przy biurku się uczyć (...) wiem, jak mój umysł funkcjonuje najlepiej i mam np. pamięć fotograficzną (...) nie działa u mnie to, jak tylko słyszę [N28]

Ja lubię wykorzystać ostatnie minuty, albo pierwsze minuty nowych zajęć, na taką powtórkę. (...) żeby pokazać, że coś przybyło, że to już potrafimy, za chwileczkę zrobimy jakiś tam kolejny krok [Npr17]

w tym momencie, jak napisali jakiś egzamin (...) i rozmawiam na ten temat, z każdym i pokazuję: (...) masz lepszą ocenę, bo widzisz, że tym razem zrobiłaś tak i tak, a nie tak jak ostatnim razem, a oni mówią wtedy: no tak wiem, że tym razem tak nareszcie zrobiłam (...) poprzednio jeszcze tego nie rozumiałam. Więc moim zdaniem to dla nich jest oczywiste w tym momencie, ale to jest też coś, co musisz się nauczyć w życiu, ktoś ci musi pokazać, powiedzieć. Nie zawsze to jest takie automatyczne, bo nieraz ktoś po prostu coś robi i nie zdaje sobie z tego sprawy: a tak to robie! Ale jak ktoś myśli nad tym, ma refleksje nad sobą w życiu - to jest bardzo ważne, że uczeń się nauczy refleksji nad sobą, nad innymi, nad życiem [N28]

Odpowiadając na pytanie, czy i ewentualnie kiedy oni sami byli świadomi, że się uczą, nauczyciele podawali różnorodne okoliczności, z których większość opisana już została w poprzednich punktach, jako kategorie uczenia się, poniżej przytoczyłam więc tylko przykładowe wypowiedzi dla zilustrowania poszczególnych czynników. Warto przy tym zwrócić uwagę, iż podając aspekty uczenia się, umożliwiające uświadomienie sobie samego procesu, niektórzy nauczyciele wykazywali się rozwiniętą samoświadomością. Opisując okoliczności, w których ich zdaniem uczniowie mieli świadomość procesu uczenia się, nauczyciele podawali raczej jej brak bądź bazowanie

na zewnętrznych oznakach tego procesu. Obie grupy zestawiałam w Tabeli nr 2, starając się obok siebie przedstawić zagadnienia podobne.

Tabela nr 2 - Czynniki uświadamiające proces uczenia się.

Nauczyciele	Uczniowie
<p><u>mogli coś spróbować, wykorzystać:</u></p> <p><i>ja nie wiem, ja chyba później wiem, dopiero jak to poczytam i będę mogła to wykorzystać [N1*]</i></p> <p><i>dopiero ta świadomość, kiedy się nauczę przychodzi, tam po czasie (...) kiedy jest czerpanie z tego, co gdzieś tam poznałam czy przeczytałam, nauczyłam [N5*]</i></p> <p><i>kiedy mówimy o takich bardzo, bardzo praktycznych aspektach uczenia się (...) jak muszę ugotować nową zupę i dodaje składniki, próbuję po drodze i w tym momencie zaczynam rozumieć, jak gdyby, że mi to wychodzi i wtedy wiem, że się tego uczę. [N6*]</i></p> <p><i>dopiero, jak zetknę się w praktyce z danym problemem, to ja dopiero mam świadomość, że to jest okej [Npr15]</i></p>	<p><u>przydatność wiedzy, możliwość jej wykorzystania:</u></p> <p><i>dopiero późno, późno - to już nawet nie szkoła średnia, czasami następuje taka sytuacja, że uczniowie faktycznie zdają sobie sprawę do czego ta wiedza jest im przydatna [N9]</i></p> <p><i>kiedy ta wiedza, którą zdobyli, okaże się przydatna w praktyce (...), to jest wtedy ta informacja zwrotna (...), kiedy miał okazję wykorzystać [20]</i></p>
<p><u>mogli coś zweryfikować:</u></p> <p><i>muszę sobie zweryfikować później tą wiedzę [N/D/P10]</i></p> <p><i>muszę to później w jaki sposób przerobić, czy ja rzeczywiście to pamiętam, ja to potrafię, czy już muszę do tej wiedzy wrócić [N/D/P10]</i></p> <p><i>że albo właśnie czegoś nie wiem, albo coś jeszcze wymaga dopracowania i wtedy mam to poczucie, że ten proces trwa, że to uczenie ma faktycznie wtedy ma sens [Npr15]</i></p> <p><i>Jeżeli już jest jakieś doświadczenie wieloletnie, no to można to sobie zweryfikować (...) zakładasz coś (...) potem patrzysz, co się udało [N21]</i></p>	<p><u>otrzymanie zewnętrznych informacji, jak weryfikacja czy uzyskiwane efekty:</u></p> <p><i>jak coś im przychodzi w miarę, to tak. Czyli widzą efekty w danym momencie [N3*]</i></p> <p><i>ciężko jest z tym (...) no robimy te różne sprawdziany umiejętności, także coś tam potrafią napisać na dany temat, więc myślę sobie, że czegoś się nauczyli, że coś przyswoili [N20]</i></p> <p><i>jeżeli na początku jest problem, żeby to wykonać, a po paru lekcjach większość nie ma z tym problemu - no to, chcąc nie chcąc, to widać, że no przelamali jakąś barierę i są jeden krok do przodu i mogą przejść do nowych aktywności. [N21]</i></p> <p><i>myślę, że nie wiedzą i tą pewnością zdobywają tylko wtedy, kiedy im się tą wiedzę sprawdzi, w większości wypadków [N24]</i></p> <p><i>oni to rozumieją i mi piszą na sprawdzianach (...) I to wtedy wyraźnie mi to wychodzi na tych sprawdzianach, tych wszystkich pracach, które oni tam muszą obowiązkowo mi pooddawać (...) Bo, żeby rozwiązać zadanie, no trzeba to metodę znać - już umieć z niej korzystać [N25]</i></p>

	<p><i>kiedy dostają dobre stopnie, ale to nie jest oczywiście adekwatne [N/D32]</i></p> <p><i>potrafią odpowiedzieć, zadaje się pytanie oni wiedzą, no umieją na ten temat odpowiedzieć albo coś napiszą sami, to jest jakby sprawdzanie, weryfikowanie nauki [N/D32]</i></p> <p><i>informacja zwrotna od nauczyciela, od rodzica (...) o tym, że ty to wiesz, że tak zgadzam się z tobą. (...) ta informacja zwrotna, która do nich dociera, która pozwala powiedzieć im, uzmysłowić sobie, że czegoś się nauczyli [N/D32]</i></p> <p><i>jeżeli dają klasówkę, a uczeń potrafi ściągnąć. No to też układ nagrody mu się uruchamia [Npr/D30]</i></p> <p><i>dla uczniów wykładnią jest ocena (...) jak dostaną dobrą ocenę, bo ściągną to oni nie analizują tego czy to potrafią, czy nie (...) coś zrobić, to znaczy odpowiedzieć na pytanie i tu jest ich posiadanie wiedzy. Czy oni się nauczyli? Są dzieci, które przychodzą i mówią że się uczyły (...) "bo ja się uczyłem i nie wyszło mi" (...) Okazuje się, że nie wiedział gdzie ściągnąć, że nie było takiego czegoś w książce... czyli nie uczył się [N/P33]</i></p> <p><i>więc ja wiem tylko, że tak bardzo efektywne jest, w tym momencie, jak napisali jakiś egzamin, albo klasówkę i siedzę znowu z nimi, i rozmawiam na ten temat, z każdym i pokazuję: (...) Więc moim zdaniem to dla nich jest oczywiste w tym momencie, ale to jest też coś, co musisz się nauczyć w życiu, ktoś ci musi pokazać, powiedzieć. [N28]</i></p>
<p><u>podejmowali świadome czynności nakierowane na uczenie się:</u></p> <p><i>jak się uczę tak, że siadam i coś czytam i wiem, że robię to bo muszę czy chcę się czegoś dowiedzieć, to wtedy wiem. Ale często uczę się, bo ciągle coś czytam (...) nawet nie myślę, że się uczę [N1*]</i></p> <p><i>kiedy jestem skupiona, kiedy mam absolutną ciszę, to wiem, że to idzie [N2*]</i></p> <p><i>kiedyś się uczyłam taką metodą na fiszki (...) widziałam, kiedy zapamiętuję, też kiedy się rozkojarzam, kiedy już nie myślę o tym, co czytam. No i wtedy był czas na przerwę, więc jakoś starałam się zawsze ten proces, jakoś kontrolować [N2*]</i></p> <p><i>przygotowując się do sesji. (...) sobie brałam paczkę chipsów i autentycznie po prostu wertowałam... uczyłam się na pamięć, bo ja jestem akurat wzrokowcem (...) potrafię (...) sobie przypomnieć chociażby fragment notatki [N4*]</i></p> <p><i>ja potrzebuję najpierw taki system, taki ogólny (...) najpierw muszę pojąć ten przedmiot. Jak ja się biorę za coś całkiem nowego, to muszę</i></p>	<p><u>podejmowanie czynności w celu uczenia się bądź markowania uczenia się, często zewnętrznie narzucone, wymagane czy też zautomatyzowane:</u></p> <p><i>czytają zeszyt 5 godzin i myślą, że się w ten sposób nauczą [N2*]</i></p> <p><i>mają po prostu swoje sposoby (...) są też osoby, które się uczą słuchowo (...) nagrywają sobie tekst i odtwarzają słuchowo. Są też takie osoby, które gdzieś tam muszą dotykać jakieś rzeczy, żeby się uczyć, nie wiem, na przykład ćwiczą jeszcze pomimo tego, że gdzieś tam przypominają sobie to, co było, to jeszcze w rękach, na przykład, mają jakąś piłkę i ją ściskają. Tak, że myślę, że wtedy to jest taki proces, o którym będą wiedzieli [N4*]</i></p> <p><i>(uczenie w szkole) proces zewnętrzny (...) żeby zdobyć ocenę, żeby uzyskać promocje (...) też, żeby zdać maturę i żeby uzyskać jakiś wynik. Czyli, żeby się przygotować do egzaminu, do zaliczenia roku (...) i to jest jakiś proces zewnętrzny [Npr/D13]</i></p> <p><i>za chwilę wejdzie mama czy tata i powie, czy się uczysz, no to oczywiście że się uczę (...) jak sobie</i></p>

<p>wiedzieć, gdzie zacząć, co jest najważniejsze (...) na początku jest chaos, jak ja widzę - te wszystkie różne rzeczy i wtedy sobie robię notatki wszędzie (...) dokładnie wiem, co ja sobie przy tym myślałam i wtedy z tego się bardzo szybko stwarza taki system, u mnie w głowie i wtedy wiem dokładnie do kogo podejść, gdzie co dostać, jakie informacje muszą sobie załatwić i tak dalej. I w tym momencie już się uczę aktywnie [N28]</p> <p>jak planuję, że chcę się nauczyć jakiegoś elementu w szachach, jakiejś techniki i siadam do szachów i próbuje dociec, dlaczego tak jest i robię ćwiczenia, które mi pomagają to utrwalić, to wtedy jestem świadomy tego, że się uczę [Npr31]</p>	<p>wmówię, że się uczę no to bardziej z automatu będę odpowiadał dorosłym, że się uczę [Npr/D13]</p> <p>zmuszeni przez szkołę czy instytucje do tego, żeby się uczyć i u nich uczenie się może polegać na tym, że oni otwierają książkę - otwieram książkę i jestem w komputerze i tam coś zerknę [Npr/D13]</p> <p>dla nich uczenie się to podejrzewam, że jest takim gadaniem o tym, ile się uczą. (...) otworzenie książek i ja się wtedy uczę [Npr15]</p> <p>bo przyszła mama, bo kazała się uczyć [Npr15]</p> <p>sama ich obecność w miejscu, gdzie coś się odbywa, na przykład zajęcia, no to już chyba właściwie automatycznie im już wciska, takie określenie jak nauka [Npr17]</p> <p>wydaje mi się, że to oni to mają tak zdefiniowane: są tutaj i uczą się angielskiego, są tutaj i uczą się matematyki, są tutaj i uczą się gry na gitarze. [Npr17]</p> <p>bo my im mówimy, bo oni wiedzą, że w szkole są po to, że się mają czegoś nauczyć, bo sposób dla nich oczywisty, czyli książka, zeszyt - się kojarzy tylko z jednym: „uczymy się” [N22]</p> <p>jak poświęcają czas, no to wtedy wiedzą (...) jeśli o czymś tam czytają (...) Jak jakimś tam tematowi poświęcają czas, no to wtedy wiedza że się uczą [N27]</p>
<p><u>mieli wewnętrzną orientację:</u></p> <p>aha moment [N8]</p> <p>widzę coś w nowym świetle [N8]</p> <p>Zaskoczenie [N8]</p> <p>Nie potrzebuję osób trzecich czy czegokolwiek, bo jestem już w stanie wziąć odpowiedzialność, że się tego nauczyłam [Npr/P12]</p> <p>czerpnię z tego przyjemność (...) i to mnie jakoś wciąga, czyli jest taki silny bodziec do tego żeby się (...) na maksa poświęcić [Npr/D13]</p> <p>to jest jakiś rodzaj doznań, które płyną [Npr/D13]</p> <p>mam takie przekonanie [Npr15]</p> <p>zapala mi się taka żaróweczka. Zazwyczaj gdy coś mnie interesuje, to jestem przekonana na 100%, że to zapamiętam [Npr18]</p> <p>jest jakiś przyrost wiedzy (...) na początku (...) mgliste pojęcie miałam, ale potem już musiałam sobie przysiąc pouczyć się (poczytać) (...) teraz już mogę powiedzieć, że troszeczkę umiem na ten temat [N20]</p> <p>znam już na tyle swój umysł, że wiem, że ja bym nie umiała z tego skorzystać z pamięci [N22]</p>	<p><u>orientacja wewnętrzna, często idąca w parze z poczuciem radości czy satysfakcji:</u></p> <p>dzieci się cieszą, one mają jakby z tego też satysfakcję, że się uczą, z tego uczenia się, bo to jest też tak, że oni rozpoznają nowe rzeczy dla siebie [Npr/D13]</p> <p>ich interpretacja stawiała się coraz bardziej pełna (...) czuli taki większy sens tej prasówki (...) tak dla siebie [N/D19]</p> <p>(też) z takiego poczucia zdobycia umiejętności, ja mówię o matmie [N22]</p> <p>(studenci) już też mają taką orientację, że to jest jakaś taka dodatkowa wiedza, którą no posiadli w danym, na przykład w czasie [N23]</p> <p>widać że się cieszą, że coś zrobili, czegoś się dowiedzieli, coś widzieli, coś im się udało [N23]</p> <p>to jest też coś, co musisz się nauczyć, w życiu ktoś ci musi pokazać, powiedzieć. Nie zawsze to jest takie automatyczne, bo nieraz ktoś po prostu coś robi i nie zdaje sobie z tego sprawy, a tak to robię, ale jak ktoś myśli nad tym, ma refleksje nad sobą w życiu - to jest bardzo ważne, że uczeń się nauczy refleksji nad sobą, nad innymi, nad życiem [N28]</p>

<p><i>to się czuje, albo się nie czuje</i> [N24]</p> <p><i>znalazłam nowy sposób, jak wgrać program (...) a wcześniej tego nie wiedziałam (...) zrobiłam i nawet nie zakodowałam tego, że się nauczyłam (...) położyłam się do łóżka, zaczęłam myśleć i patrzę no tak rzeczywiście już wiem, jak to zrobić, czyli się nauczyłam</i> [N29]</p> <p>[czyli czuje pan to zaspokojenie?] <i>tak dokładnie</i> [Npr/D30]</p>	
<p><u>coś zapamiętali:</u></p> <p><i>kiedy potrafiłam (...) wyrecytować coś (...) jak (...) z pamięci to sobie otworzyłam, to już wiedziałam, że jestem nauczona i że mogę pójść dalej</i> [N4*]</p> <p><i>Ta refleksja, że się uczę, u mnie, przychodzi, kiedy się nauczę, kiedy po jakimś czasie, o! rzeczywiście pamiętam, to było to i to</i> [N5*]</p> <p><i>może wtedy, jak pamiętam o czymś tak, że dłuższy czas, że ta wiedza, jakaś tam, jest utrwalona, to może wtedy wiem</i> [N27]</p>	
<p><u>mieli poczucie, że coś zrozumieli:</u></p> <p><i>zaczynam rozumieć skąd coś się bierze i dlaczego</i> [Npr11]</p> <p><i>zaczynam to rozumieć</i> [N25]</p> <p><i>cały dzień funkcjonowania daje ci taką możliwość, że to uczenie wpływa w taki sposób, że wiesz co powiedzieć, wiesz jak przeanalizować</i> [N/D32]</p>	<p><i>mają takie poczucie, że coś zrozumieli i to jest jakoś ich. Czyli wykonali jakiś wysiłek, pokonali jakąś przeszkodę i weszli na jakiś wyższy pułap to... to jest rodzaj satysfakcji (...) takiej wewnętrznej, czyli takie motywujące</i> [Npr/D13]</p> <p><i>on to na tej lekcji kuma, się cieszy, że wie, jak to zrobić</i> [N22]</p>
<p><u>przedmiot uczenia się przestawał być nowy:</u></p> <p><i>kiedy się czegoś nowego dowiaduję, to mam świadomość tego, że czegoś nowego się nauczyłam</i> [N20]</p> <p><i>jeżeli się (czegoś) dowiaduję, wykonuję to ja już zdaję sobie z tego sprawę, że to jest coś nowego, coś czego nie wiedziałam, a teraz już to wiem</i> [N23]</p> <p><i>pierwszy moment jest, jak stwierdzę, że to jest coś nowego, bo jak nie no to znaczy, że ja już to wiem (...) Jak ja się biorę za coś całkiem nowego, to (...) jak to już mam taką ramę ogólną, to ja już wiem, że ja już w tym momencie się uczę</i> [N28]</p>	

<p><u>brak świadomości lub pewności:</u></p> <p><i>ja nie wiem, ja chyba później wiem, dopiero jak (...) będę mogła to wykorzystać [N1*]</i></p> <p><i>tak to ciężko jest stwierdzić - nic tam nie czuję, że trybiki jakies chodzą [N3*]</i></p> <p><i>świadomości, że się uczę czy coś poznaję nie mam. Nie widzę, nie zauważam, czy poznaję, czy uczę. Dopiero ta świadomość, kiedy się nauczę, przychodzi tam po czasie, kiedy jest czas, kiedy jest czerpanie z tego, co gdzieś tam (...) przeczytałam, nauczyłam (...) w trakcie nie czuję tego [N5*]</i></p> <p><i>obserwowanie własnych działań, ale to za pierwszym razem myślę, że ciężko stwierdzić. Za pierwszym razem mogą mieć tylko przeczucie, czy ja rozumiem, to co robię i czy wiem, po co ja to robię, ale za każdym następnym myślę, że jeżeli powtarzam to samo, to mam już większe poczucie, że tędy droga, albo nie tędy droga. [N6*]</i></p> <p><i>nie miałam takiej refleksji, zwłaszcza w szkole, no może poza to częściej [Npr/P12]</i></p> <p><i>trudne do ujęcia, bo chyba trudno jest określić, że ja już to zapamiętałam. [Npr18]</i></p> <p><i>to się czuje, albo się nie czuje [N24]</i></p> <p><i>pewne rzeczy... ja nie wiem, skąd ja wiem, ale wiem no i tyle, skądś tam wyciągam, raptem kojarzę, potrafię nazwać. Nie wiem, to gdzieś tam w środku... [N24]</i></p> <p><i>nie wiem zawsze, że się uczę myślę, że nie wiem, czy jestem o tym przekonana, że się uczę akurat [N27]</i></p> <p><i>nie zawsze to wiadomo [N29]</i></p> <p><i>w wielu przypadkach nie wiem [N/D32]</i></p>	<p><u>brak świadomości, brak zrozumienia, czym jest uczenie się bądź brak zainteresowania tym procesem:</u></p> <p><i>taką technotkę kiedyś im dawałam - w koszach lądowały, więc nie było sensu [N2*]</i></p> <p><i>[nie są zainteresowani tym uczeniem się uczenia] oni sobie nie zdają sprawy, jakie to jest pomocne (...) że to może się przydać im. Nie rozumiem mechanizmu uczenia się, trzeba ich tego nauczyć od nowa [N2*]</i></p> <p><i>uczenie się poprzez doświadczenie - na wycieczkach (...) w muzeach (...) to nie wiedzą, że się uczą [N1*]</i></p> <p><i>nie, nie mają absolutnie pojęcia [N2*]</i></p> <p><i>często uczeń dostaje jedynekę, „ale, proszę Pani, ja czytałem dwie godziny te notatki” (...) kompletnie nie mają pojęcia, jak się uczyć, jak się za to zabrać [N2*]</i></p> <p><i>oni są tak rozkojarzeni, że nie mają pojęcia, kiedy oni się uczą. [N2*]</i></p> <p><i>wszelkie inne formy uczenia się takie bardziej powiedzmy przez akwizycje..., że wyciągamy wnioski doświadczenia, albo konstruujemy nową wiedzę na podstawie różnych doświadczeń i konsultowania jej, na przykład, z innymi osobami, to oni tego nie uznają za naukę, za uczenie się. [N8]</i></p> <p><i>szkole to jest coś, co jest wymuszone i nie widzą tego, że to, że oni uczą się [N9]</i></p> <p><i>Myślę, że tego nie przetwarzają, że człowiek nie ma czegoś takiego, Aha a teraz się uczę, Aha a teraz się tego nauczyłem, że brak tej refleksji [Npr/P12]</i></p> <p><i>Ci ludzie jeszcze nie do końca rozumieją, dlaczego to robią... [Npr17]</i></p> <p><i>totalnie nie (wiedzą) [Npr18]</i></p> <p><i>mieli straszny problem z zapamiętaniem, jak się zapisuje dialog, więc ja wzięłam ich na dwór i oni mieli na wcięcie w tekście podskakiwać, na myślnik robili przysiad, a na wypowiedź robili wyrzut nóg do tyłu. I oni się strasznie z tego naśmiewali, (...) im się wydawało, że oni się bawią (...) parę dni potem dopiero na to wpadli, że dzięki temu zapamiętali (...) i mówili: Wow! to dzięki temu skakaniu?! Totalnie nie utożsamiają tych różnych zabaw, które my robimy z nauką (...) w trakcie w ogóle myśleli, że to jest zabawa i się nie zorientowali [Npr18]</i></p> <p>(Co ciekawe brak świadomości uczenia się rozciągał się w powyższym przypadku także na rodziców:</p> <p><i>czasami rodzice do mnie przychodzili i mnie pytali: moje dziecko mówi, że ona ciągle tylko gra</i></p>
---	--

	<p><i>w jakieś gry. Czy pani cokolwiek uczy te dzieci [Npr18])</i></p> <p><i>oni wiedzą kiedy się uczą?! (...) Oni uczą się, bardzo często, bezmyślnie, na dany sprawdzian [N26]</i></p> <p><i>zapominają o tym, że uczymy się też poprzez kontakt z drugim człowiekiem, poprzez inne zajęcia (...) takie rzeczy, które gdzieś usłyszą, to dla nich nie jest nauką [N29]</i></p>
--	---

Źródło: opracowanie własne

W zestawieniu tym widać zdecydowaną różnicę w odbieraniu / istnieniu wewnętrznych sygnałów uświadamiających istnienie / postępowanie procesu uczenia się – u uczniów (zdaniem nauczycieli) są one zdecydowanie mniej obecne. Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele zaznaczali (przy tej i innych okazjach), że uczniowie nie wiedzą, czym jest proces uczenia się, nie rozumieją go, nie potrafią się uczyć. Wydaje się też, że w wypowiedziach tych ukryte jest domniemanie, że procesem uczenia się, o jaki pytałam, jest wyłącznie proces szkolny. W tym kontekście nie dziwi więc to, że uczniowie postrzegali go (zdaniem nauczycieli) jako proces narzucony, zewnętrzny i oceniali jego istnienie po przypisanych do niego atrybutach, jak siedzenie na lekcji czy wertowanie podręcznika. Do wypowiedzi o poczuciu zrozumienia po stronie ucznia, wstawiłam wypowiedź N22, która odnosiła się do chłopca, który wprowadził na lekcji (wydawało się, że) rozumiał, jednak na drugi dzień już tego nie pamiętał (słowa nauczycielki). Zrobiłam to celowo, w tym kontekście pojawia się bowiem (dodatkowa) interpretacja: uczniowie być może nawet cieszą się, gdy coś zrozumieją, ale albo nie jest to przez nauczycieli dostrzegane, uważane za ważne, albo rozumienie to następuje rzadko lub w formie, która nie warta jest radości²⁵⁰.

Aby być świadomym zachodzącego u siebie uczenia się, należy rozumieć, czym uczenie się jest, na czym polega i kiedy może następować. Wówczas można, obserwując siebie, zwracając uwagę na elementy procesu, budować samoświadomość własnego procesu uczenia się – tego, co wydaje się przynosić efekty, co się lepiej lub gorzej

²⁵⁰ Do tego, żeby coś zrozumieć, trzeba do procesu podchodzić świadomie, trzeba też zdawać sobie sprawę, że się czegoś nie rozumie bądź po prostu nie wie. Jeśli materiał jest podany w gotowej formie, bez uprzedniego pytania, dyskusji, poszukiwania, robienia błędów, trudno się doszukać miejsca, w którym to poczucie braku miałyby się ujawnić.

sprawdza, jakie sposoby byłyby dla mnie najlepsze. Podejście takie niewątpliwie pomogło w samodzielnym uczeniu się, czasem je wręcz umożliwiając.

Mimowolność procesu uczenia się²⁵¹ łączona była czasami przez nauczycieli z brakiem wysiłku, który według nauczycieli był powiązany np. z łatwością uczenia się czy brakiem zdawania sobie sprawy z uczenia się. Łatwość uczenia się łączona była z kolei m.in. z predyspozycjami dzieci, które czasem okazywały się zależeć od okoliczności. Brak świadomości uczenia się (w rozumieniu braku odczuwania wysiłku) odnoszony był raczej do danej chwili uczenia się, danego momentu czy okoliczności, w których proces ten przebiegał. Wiązało się to z wieloma czynnikami, m.in. z zabawową atmosferą podczas uczenia się bądź sposobem prowadzenia lekcji i reakcją ucznia na ten sposób (zob. wypowiedź N5 podkreślająca brak rozpraszaczy i możliwość lepszego skupienia w klasie w porównaniu z uczeniem zdalnym²⁵²) czy otwarciem się ucznia na napływające bodźce. Niektórzy nauczyciele dostrzegali też przyczyny mimowolności procesu uczenia się (pozaszkolnego) w tym, jak zostaliśmy stworzeni. Mimowolność wiązała się więc także z indywidualnością samego procesu.

są dzieci, które (...) chłoną i (...) zapamiętują z lekcji [N1]

na wycieczkach, (...) w muzeach interaktywnych, no to nie wiedzą, że się uczą - po prostu chłoną te doświadczenia i tę wiedzę [N1]*

są tacy, którzy (...) nie uczą się do prac klasowych, a piszą je świetnie - oni pamiętają z lekcji, czyli nie wiedzą, że się uczą, tylko po prostu słuchali sobie na lekcji, albo nie słuchali, a samo im wpadło do głowy [N1]*

mój syn to odkrył, że uczy się w szkole mimowolnie, dopiero na zdalnym, gdy nagle okazało się że (...) tak tam się rozpraszał, te gry w międzyczasie (...) i on musiał nagle do tych rzeczy przysiąść i nagle się okazało, że on nic nie pamięta, że on nie wie. Mimo, że niby uważał na tych lekcjach, ale to jest tyle tysięcy rzeczy dookoła (...) uważałem, słuchałem, ja to wiedziałem, ale nie pamiętam [N5]*

nie utożsamiają tych różnych zabaw, które my robimy z nauką (...) w trakcie w ogóle myśleli, że to jest zabawa i się nie zorientowali [Npr18]

nauka przez doświadczenie, przez obserwację (...) I jest (...) tyle emocji (...) radości, tyle uśmiechu, fascynacji, że aż miło patrzeć jak te dzieci pochłaniają wiedzę nawet o tym nie wiedząc [N23]

(uczymy się) z otaczającego świata. Największą wiedzę zdobywamy nie zamykając się na otaczający świat, kiedy przyjmujemy wszystko swoimi zmysłami [N5]

otwieramy się na świat. W ten sposób czerpiemy tą wiedzę i czerpiemy wiedzę czasami mimowolnie, nie zastanawiając się "aha, to jest to coś nowego, tego nie wiedziałam". Po prostu czerpiemy ją z ludzi, czerpiemy ją z rzeczy. [N5]

że sami się domyślimy, czy sami intuicyjnie... pewnych rzeczy się uczą dzieci... nie trzeba ich uczyć (...) te dzieci się odnajdują same, nie trzeba im pokazywać. [N/D/P10]

²⁵¹ Mimowolność utożsamiana jest przez psychologów z biernością uczenia się, brakiem intencjonalności. W wypowiedziach nauczycieli podkreślany był raczej aspekt spontaniczności, braku odczuwania wysiłku, zainteresowaniem i swoistym zaangażowaniem.

²⁵² Nauczyciele podawali też przykłady, w których uczniowie skupiali się lepiej właśnie w domu, o czym pisałam m.in. przy samodzielności uczenia się.

Wydaje mi się, że uczenie to inne (pozaszkolne) to jest coś, na co nie mamy wpływu - to się dzieje tak czy siak (...) nie wydaje mi się, że mamy wybór - to się dzieje, żebyśmy w ogóle mogli funkcjonować w świecie [N8]

uczmy się z życia jakoś (...) Uczymy się, bo tak zostaliśmy zaprogramowani, że przyswajamy, no mamy taką zdolność [Npr/D16]

wielu rzeczy uczymy się nie myśląc o tym, że się uczymy (...) to nam przychodzi, słuchamy, czegoś się dowiadujemy [Npr31]

Niektórzy nauczyciele zdawali się przypisywać mimowolność uczenia się sytuacjom pozaszkolnym, jak to miało miejsce w wypowiedzi N8 - odnoszącej się do uczenia *innego* czy N1 - odnoszącej się do nauki w muzeach, czy na wycieczkach. Być może częściowo wynikało to z tego, że samoistność procesu łączona była z zabawą, z działaniem, luźną interakcją (*gdzieś tam idę i rozmawiam*) i brakiem przymusu, co – jak wynika nawet z niniejszych badań – nie stanowi głównych atrybutów uczenia szkolnego. Warto zauważyć też, że efektem takiej mimowolnej nauki nauczyciele przypisywali czasem większą wartość i nawet wyrażali chęć takiego pokierowania procesem nauczania, aby uczniowie się *nie zorientowali*, że się uczą. Takie ujęcie stoi w sprzeczności z budowaniem świadomości samego procesu i niezbędnością tej świadomości dla jego istnienia.

dzieci są też kreatywne bardzo, lubią się po prostu bawić. (...) kwestia, żeby tak uczyć (...) żeby ta osoba, którą uczymy, żeby nie wiedziała, że się uczy, a żeby efekt był [Npr/D16]

matma jest trudnym przedmiotem (...) jeżeli coś jest trudne, to ciężiej jest nam do tego podejść. No i dlatego trzeba coś wykombinować, żeby ich zachęcić prawdą. Ale w taki nieświadomy dla nich sposób [N22]

nie zawsze wiemy, że się czegoś uczymy, a myślę że wtedy jest najlepsza nauka [N29]

jak mnie ktoś zmusza i muszę siedzieć i czytać jakieś ustawy - nienawidzę tego. A jak po prostu gdzieś tam idę, rozmawiam i przy okazji się uczę, to więcej zapamiętam i szybciej się tego nauczę [N29]

Czasami, wypowiedzi nauczycieli, choć literalnie wydawały się odnosić do mimowolności uczenia się, które działo się niejako niezależnie od woli podmiotu uczącego się – zdawały się poruszać jednak nieco inny problem, połączony z brakiem świadomości nie tyle zachodzenia procesu uczenia się (w danym momencie), ile z brakiem przywiązywania do niego wagi, być może w efekcie nieświadomionego nawet buntu bądź swego rodzaju oporu narzuconym wymogom. Nauczyciele zdawali się też sugerować pewną życzeniowość mimowolności uczenia się bądź ukryte definiowanie uczenia się poprzez zewnętrzne oznaki w postaci podejmowanych aktywności – samo ich podjęcie miałyby oznaczać uczenie się.

na lekcjach, to oni uważają, że to nie jest uczenie się (...) przychodząc do szkoły (...) dla większości to nie jest nauka - po prostu przychodzi, bo muszę. To, że tam coś wpadnie czasami, gdzieś tam zadzwoni, ale to nie odczuwają tego jako naukę. [N5]*

myślę, że oni takie rzeczy, które gdzieś usłyszą, to dla nich nie jest nauką, że dla nich nauka to jest: dobra, siedzimy w klasie i słuchamy co ten nauczyciel powie, dobra zapamiętam, to zapamiętam, jak nie, to nie [N29]

coś muszą umieć, no bo jednak chodzą na praktyki (...) No to przez te 40 godzin, no to muszą się czegoś nauczyć, no nie ma siły, nie? [N20]

bo jak już cztery razy coś było przeczytane, no to coś tam musiało do l... w głowie zostać [N20]

Mimowolność uczenia się powiązana była z wolicjonalnością uczenia się, jego indywidualnością i częściowo samodzielnością. Obejmowała zarówno sytuacje, w których podmioty uczące się nie zastanawiały się nad tym, czy się uczą, że się uczą, jak się uczą dlatego, że być może nie miały świadomości czym uczenie się jest i na czym polega, nie zdawały sobie sprawy, że się uczą, bo były pochłonięte czynnościami wykonywanymi w trakcie tego procesu bądź były tak bardzo zaangażowane, że ta świadomość nie miałyby i tak żadnego znaczenia. Ostatnie dwa aspekty wiązały się bezpośrednio z wolicjonalnością uczenia się, o pochłonięciu czy też zaangażowaniu decydowały takie czynniki, jak potrzeba, którą uczenie się realizowało, zainteresowanie, motywacja bądź cel – wszystkie związane z wolą podmiotu uczącego się. Z takim zaangażowanym, pochłoniętym podejściem często związany był brak odczuwania wysiłku, zmęczenia czy też przymusu. Widać tu było zachodzenie na siebie kilku kategorii, jednak opisane w niniejszym punkcie tworzyły grupę swoistą, wymagającą osobnego potraktowania.

Wolicjonalność uczenia się wiązała się z dobrowolnym podejmowaniem procesu, które często połączone było z podejmowaniem go samodzielnie lub z jego samoistnością, gdy zainteresowanie, motywacja wewnętrzna czy emocje powodowały, że nie dostrzegało się trudów z nim związanych i tym chętniej go podejmowało bądź kontynuowało. W tym ostatnim ujęciu dobrowolność wiązała się z brakiem odczuwania wysiłku. Z kolei wolicjonalność uczenia się, połączona ze świadomością wysiłku, łączyła się bardziej z dojrzałością i (samo)świadomością. Z uwagi m.in. na splątanie wielu z omówionych w niniejszej kategorii, aspektów uczenia się, zdecydowałam się na ich połączenie w ramach wspólnej kategorii autonomiczności, dostrzegając w niej pewną nadrzędność pojęciową. Jednocześnie, jak to miało miejsce przy pozostałych aspektach rozumienia autonomiczności, połączenie to pozwoliło na lepsze porównanie tej kategorii z kolejną, jaką jest brak samodzielności uczenia się. Gdyby bowiem uprościć niniejszy podział bądź też umieścić go na wyższym poziomie ogólności, można by sprowadzić koncepcje rozumienia uczenia się do uczenia samodzielnego i niesamodzielnego.

Obawiałam się jednak, że przy takim podziale umknęłyby mi, niezwykle cenne, aspekty relacji czy doświadczenia. Zdecydowałam, że zaprezentowane kategorie opisu wystarczająco oddzielają odrębne zagadnienia, łącząc je – w ramach tej samej kategorii – na podstawie ich podobieństwa, a jednocześnie zapewniają możliwość dokonywania różnorodnych zestawień i porównań, zarówno pomiędzy kategoriami danego zagadnienia, jak i samymi zagadnieniami.

Większość omówionych tu zagadnień związana jest, z ujętymi raczej od strony pozytywnej, motywatorami, siłami napędzającymi podjęcie bądź kontynuowanie procesu uczenia się. Nauczyciele wymieniali wśród nich: poczucie potrzeby, zainteresowanie i związane z nim zaangażowanie, motywację i chęci, posiadanie celu oraz – choć w bardzo niewielkim stopniu – emocje. Starając się nie powtarzać wypowiedzi, podzieliłam więc aspekt wolicjonalności na osobne grupy odpowiadające wymienionym czynnikom (wewnętrznie) napędzającym uczenie się²⁵³.

Niezbędność (odczuwania) potrzeby opisywana była jako rodzaj motywatora, przyczyny, dla których zarówno sami nauczyciele, jak i – ich zdaniem – uczniowie się uczyli. Dotyczyła one ogólnego procesu uczenia się, jakiejś dziedziny czy konkretnych zagadnień. Potrzeba opisywana była jako wewnętrzne odczucie lub jako aspekt np. osobowości czy danego etapu życia, w którym coś jest potrzebne, aby móc się rozwijać. O takich potrzebach nauczyciele mówili zwłaszcza opisując swój proces uczenia się. Stanowiły one często główny motor podejmowania nauki. Były to przy tym potrzeby wewnętrzne, jak i praktyczne, życiowe - zdobycie nowych umiejętności zawodowych czy jakiegoś dyplomu.

wspólne konstruowanie wiedzy, musi być ten element potrzeby uczenia się, czyli jakby zaciekawienia, albo takiego, jakby potrzeby wiedzenia (...) Po prostu musi się pojawić ta potrzeba, taka prawdziwa wewnętrzna i wspólne dochodzenie do tego jak tą potrzebę zaspokoić [N8]

Niektórzy mają potrzebę zaspokajania ciekawości. Natomiast niektórzy, pewno nie [Npr/D30]

coś powinna z tej szkoły wynieść, poza tym potrzebne jej to do życia, bo musi mieć ten kontakt (...). Taki cykl jest – przedszkole, już się mówi, że też jest potrzebne - dzieci się inaczej rozwijają [N/P33]

jeżeli to nie wyjdzie ode mnie tylko ze środka, z tej mojej takiej potrzeby (...) że ja po prostu chcę to poznać, bo (...) tutaj sobie nie poradzę albo będę się źle czuła w tym i wiem, że to robię dla siebie [N/D/P10]

czuję, że coś mi się przyda i wtedy muszę to zgłębić (...) jestem w stanie kupić wszystkie książki (...) muszę (...) taką pełnię odczuwać [Npr14]

Ja tego potrzebuję. To nie jest decyzja (...) to dla człowieka jest bardzo ważne w życiu. Jak tego nie robisz (...) to się niszczyysz. [N28]

wewnętrzna potrzeba, wewnętrzna chęć rozwoju w danej dyscyplinie [Npr31]

²⁵³ Choć starałam się, już na tym etapie, pokazać wpływ nauczycieli na ich kształtowanie.

żeby zdobyć zawód, to na pewno, takich tych kompetencji [N/D/P10]

czasami jest to konieczne, żeby na przykład nie wiem uzyskać jakiś status papierkowy [Npr/D13]

czasami jest tak, że uczymy się czegoś na krótką metę, żeby zaspokoić świat, który czegoś od nas żąda [Npr/D13]

Z językiem jest tak, że to jest Never Ending Story. Jeżeli mamy być uczciwi, to musimy się przygotowywać. A to też jest właśnie takie odświeżające, bo przy tym wszystkim musimy też coś od siebie dać.(...) Jeżeli ja nie miałbym jakiś zaawansowanych grup, to pewnie bym bazował na tym, co mam (...) Niestety nic nie wymusza tak jak konieczność [Npr/D16]

mi jest to potrzebne, żeby błędów nie popełniać, żeby zapytać innych, żeby być ostrożnym, bo to jest bardzo cienkie, albo pani pomoże, albo pani spali, że dziecko coś sobie zrobi [N/P33]

Opisując potrzeby uczniów, nauczyciele podawali często te wynikające z konieczności poradzenia sobie z wymogami systemu, z dojrzałości, ze świadomości własnych celów czy motywacji. Zwracali jednak uwagę na brak jej odczuwania przez uczniów. Przyczyny tego braku nauczyciele upatrywali np. w domu rodzinnym bądź w braku dojrzałości, jednocześnie jakby zakładając, że zagadnienia szkolne są potrzebne i uczniowie powinni to dostrzegać (N5, N26). Nawet dostrzeżenie przez samego nauczyciela przydatności zagadnienia, było stosunkowo pozorne, bo odnosiło się do raczej do dalszej realizacji podstawy programowej, niż np. życia uczniów (N20).

opanować to znaczy, że musiałem uzyskać taki zasób wiedzy na ten temat, co pozwalało mi pozbyć się tego problemu [Npr/D13]

jak już wejdą w te trybiki, to chociaż im czasami się nie chce, to w końcu dochodzą do wniosku, że a może jednak to do czegoś jest potrzebne [N24]

nieraz potrzebne jest jednak wykształcenie do tego, co oni by chcieli robić [N29]

oni mają świadomość (...) potrzeba mówienia po angielsku (...) bo ten angielski jest wszędzie [N8]

(starsi uczniowie) mają jakąś potrzebę (...) to ukierunkowanie, tą motywację, to wszystko jest bardziej ugruntowane, oni zazwyczaj wiedzą, czego chcą i po co tam są [Npr17]

zawsze staram się im przedstawić cele lekcji, chociaż nie zawsze on do nich przemawia. Zawsze mi mówią: po co mi to, więc zawsze im staram się wytłumaczyć i faktycznie, czasami jest ciężko im wytłumaczyć [N2]*

nie mają tej świadomości po co to jest ku czemu to służy, bo to są tak abstrakcyjne te pojęcia wprowadzone, że dla nich to się ma nijak do rzeczywistości (...) mimo, że człowiek się stara, żeby oni docenili zauważali, że my tego nie robimy po nic, po to, żeby robić tylko, że to jest potrzebne w życiu [N5]

Nie widzą potrzeby nauki takich rzeczy, bo pani na kasie to tam wszystko wyskakuje (...) ciężko to przeskoczyć (...) z matematyką to jest ciężko, bo po co się uczyć tych równań [N5]*

jest dużo osób typu: A to ja się tego nie będę uczył, bo to mi się do niczego nie przyda, tego mi się nie chce, to jest bez sensu, po co mi to wiedzieć [Npr11]

Oni uważają, że wiele rzeczy nie jest im potrzebne. (...) na przykład (...) dzielenie wielomianów (...) z 10 lat temu, mieliśmy właśnie dzielenie wielomianów (...) jeden uczeń na to: "no tak, znowu to kurestwo" (...) był śmiech i trzeba było uczyć się i przyswajając sobie dalej, bo jednak to dzielenie do czegoś było potrzebne [20]

nie czarujmy się, że każdy uczeń jest na etapie takim, że jemu ta wiedza będzie do czegoś potrzebna [N22]

się mówi, bo nam się to w życiu nie przyda (...) a ja mówię: A skąd ty wiesz (...) Nigdy nie mów nigdy, bo nigdy nie wiadomo, co się może w życiu przydać. Uczysz się dla siebie. Młode umysły, oni powinni chłonąć jak najwięcej, a nie zawsze chcą - jakieś takie mają blokady: to jest bez sensu, po co mi to, to mi się nie przyda w życiu [N26]

jeżeli w domu rodzinnym panuje takie przekonanie, że wiedza jest w zasadzie do niczego ci niepotrzebna, bo jak pójdziesz do MOPSu, to kasę dostaniesz (...) czytać nie musisz, bo obejrzeć sobie możesz film w telewizji, (...) i tak można całe życie przeżyć to jest jakiś sposób na życie [N5]

jeżeli chodzi o dzieci i młodzież, różnie bywa, nieraz są wypychane, (...) przez rodziców, którym nie chce się nawet wysilić na to, żeby zachęcić do tego (...), że o, popatrz, tyle podróżujemy, jakże miło i przydatnie znać jest ten na przykład język [Npr17]

doświadczenie życiowe, którego im brakuje (...) jest przyczyną tego braku potrzeby zgłębiania [8]

Nauczyciele wspominali o podejmowaniu prób (N5) przekonania uczniów do (posiadania, niezbędności) potrzeby uczenia się. Czasami przykłady podawane przez nauczycieli budziły wątpliwości, co do ich ewentualnej skuteczności. Oto wypowiedź nauczycielki, która na pytanie uczniów, po co mają się uczyć życiorysu i dat związanych z Mickiewiczem, próbowała ich zachęcić czy też przekonać, podając przykłady, które z pewnością przemawiały do niej, jednak najwyraźniej (co też wynikało z kontekstu pozostałej części wywiadu) nie wydawały się być skuteczne w stosunku do uczniów (co jednak najwyraźniej jej podejścia, przez lata, nie zmieniło):

*Uczniowie nieraz pytają mnie, po co nam pani tyle o tym Mickiewicz gada. Ja mówię: życiorysy innych poetów mogą być wam nieznane, ale Mickiewicza będziecie znali właściwie każdy dzień, wszystkie daty, wszystkie utwory, kiedy powstawały. Jednego poetę musicie znać. Ale po co nam to? Ja mówię: **no fajnie, dla siebie samego, żeby wiedzieć.** Będziesz wieczorem się... (...) ale po co nam to i ja mówię: **po pierwsze ćwiczysz pamięć.** Ucząc się właśnie jakiegoś tekstu na pamięć, **uczysz się publicznego wystąpienia**, bo nie każdy potrafi stać, prawda i przed klasą, bo są różni uczniowie. A poza tym **będziesz miał dziecko i będziesz tak sobie je kołysał to będziesz mówił jakąś tam nie wiem balladę Adama Mickiewicza albo inny wiersz do M jak twojej dziewczynie warto...** Oni nie zawsze, wie pani, **oni nie zawsze w to wierzą.** Dzisiejsza młodzież: **to po co nam to, skoro my możemy wygooglać raz, raz, to po co obciążać pamięć [N26]***

Co mnie w tej wypowiedzi uderzyło, to fakt narzucenia poety, którego uczniowie musieli poznać w całości, mechaniczna strona tej nauki – celem ćwiczenia pamięci - oraz odwołanie się do bycia rodzicem, na dodatek bardzo specyficznego rodzaju, który śpiewa swojemu dziecku ballady Mickiewicza. Przykład odnoszący się do wystąpień publicznych uważam z kolei za bardzo ciekawy, choć niewątpliwie wiążący się dla wielu uczniów z ogromnym stresem.

Kolejnym czynnikiem, sprawiającym, że uczenie się było postrzegane jako mniej uciążliwe i chętniej podejmowane - często nawet w pewnym sensie mimowolnie, bo spontanicznie – było **zainteresowanie (i zaangażowanie)**. Obok bycia jednym z głównych motorów podejmowania uczenia się (Filipiak, 2012, 92), było też jednym z czynników, którymi nauczyciele oddziaływali bądź próbowali oddziaływać na uczniów. Był to czynnik, dzięki któremu czuli, że mają wpływ na proces uczenia się uczniów. Zastanawiałam się nawet nad umieszczeniem go w kategorii braku samodzielności

uczenia się. Analizując wypowiedzi nauczycieli zauważyłam, że aspektem zainteresowania, a może raczej efektem jego oddziaływania, było ułatwienie (poczucie łatwości) uczenia się, a więc atrybut wymieniany przy samoistności, związanej z brakiem odczuwania wysiłku. Według nich im bardziej zaciekawiony uczeń, im bardziej zaangażowany, tym mniej odczuwający przymusowość procesu²⁵⁴ i łatwiej przyswajający. Jednocześnie oba te czynniki były często uświadomione, wpływając tym samym na wolicjonalność uczenia się, nawet jeśli nie w trakcie, to retrospektywnie. Nauczyciele odnosili się do nich zarówno z perspektywy własnej, jak i uczniów.

jeżeli coś mnie kręci, coś mi się podoba, jestem czegoś ciekawa, to łatwiej takie coś wchodzi, gdzie tam jest to łatwiej zapamiętać [N3*]

nauczyciele wprowadzają metody (...) Myślę, że są je (dzieci) w stanie bardziej zainteresować wtedy. Jest coś nowego. Jeśli to dzieciom się podoba, to jest im łatwiej dowiedzieć się czegoś. (...) im ta lekcja jest ciekawsza, to na pewno jest łatwiej. Ale (...) są nauczyciele, którzy tylko mówią, a dzieci po prostu je słuchają [N1]

[z tego słuchania one się uczą] *część tak, ale czy wszyscy to nie wiem* [N1]

Nauczyciel, który zainteresuje swoich uczniów, który uczy w niekonwencjonalny sposób, albo nawet konwencjonalnie, ale w taki sposób, że im łatwiej przychodzi ta wiedza (...) jakoś obrazowo czy po prostu potrafi tłumaczyć, to po prostu łatwiej te dzieci nawet wolą ten przedmiot lubią się go uczyć [N1*]

przez stymulowanie, pokazywanie im doświadczeń, w życiu codziennym tych wszystkich zjawisk, w ten sposób mogą iść stymulować, pokazywać, rozwijać ich zdolności [N2]

metody, które się wykorzystuje, są albo atrakcyjne dla ucznia, albo nie... te techniki (...) im atrakcyjniejsza metoda, im ciekawsza (tym prowadzenie lekcji ma większy wpływ na rozwijanie wiedzy ucznia) [N3]

ważne są (...) w tym procesie nauczania, takie jakieś ciekawostki, taka ciekawa lekcja, która zachęci tego ucznia do tego, żeby się uczyć. (...) To jest nauka, bo jeżeli on zadaje danemu nauczycielowi pytania i ten nauczyciel mu odpowie, i go to interesowało, to on szybciej się tego nauczy [N3*]

duże znaczenie ma to, że ja po prostu lubię to, co robię. (...) entuzjazmem można się zarazić od kogoś i jeżeli nauczyciel się interesuje i ma pasję (...) na dzieci bardzo szybko się to przekłada, przerzuca na nich. Widać, że oni wówczas też chętniej sięgają do źródeł wiedzy czy sięgają nawet poza program i są w stanie się sami jakby do czegoś przygotować, mocniej się przykładają. [N6]

jeżeli nauczyciel jest osobą która potrafi zachęcić do tego, żeby się zainteresować przedmiotem to uważam, że jest szansa, żeby uczeń może nie interesował się jakoś mocno, ale z chęcią przynajmniej przychodził na lekcje, a to już bardzo dużo zmienia. [N6*]

na moich lekcjach musi być interesująco, żeby oni byli zaangażowani [N8]

wspólne konstruowanie wiedzy, musi być ten element (...) zaciekawienia [N8]

bardzo dużo zależy od nauczyciela - jeżeli przedstawi w jakiś sposób ciekawy nowy temat, jest energiczny, dynamiczny, potrafi uczniów zaangażować, to człowiek zapomni w tym momencie, że jest na lekcji w szkole i musi się uczyć i odda się chwili i taka nauka jest przyjemna [Npr11]

taka lekcja to jest show. (...) musimy na tyle się przygotować, też poznać drugą osobę, żeby móc ją zaciekawić (...) jak się wzbudzić ciekawość (...) bo potem już jesteśmy ciekawi czegoś. Jak już wykształcimy w sobie taką umiejętność, że nas coś już interesuje, no to mamy to uwewnętrznienie i nie potrzebujemy już nawet zewnętrznych bodźców, żeby się rozwijać [Npr/D16]

Są tacy nauczyciele, którzy gdzieś tam, nawet jeśli uczeń nie lubi ich przedmiotu, to są w stanie na tyle zainteresować tym przedmiotem, że te wyniki w przedmiocie są dużo, dużo wyższe. [Npr18]

²⁵⁴ „Uczeń zmotywowany do pracy, zaangażowany w zadanie traktuje uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś” (Filipiak, 2012, 93).

matma jest trudnym przedmiotem (...) jeżeli coś jest trudne, to ciężiej jest nam do tego podejść. No i dlatego trzeba coś wykombinować, żeby ich zachęcić prawda. [N22]

nie warto zmuszać kogoś do nauczania przedmiotów, których nie lubi ponad, powiedzmy, zorientowanie go, czym się tym przedmiot zajmuje [Npr/D30]

to jest wielkie zadanie dla nas (...) my, ale też i system musi doprowadzić do (...) np. nie lubi na przykład historii, nie lubi matematyki - pewne rzeczy musi albo powinien opanować, ale jak wiemy, że jest zainteresowany, nie wiem, wyrabianiem kielbasy, to pozwolić mu pójść w tym kierunku, żeby on tą kielbasę mógł wyrabiać i żeby on był z tego powodu zadowolony [N/D32]

Zainteresowanie, zaciekawienie wydawały się w wielu wypowiedziach nauczycieli przede wszystkim ułatwiać *przyjmowanie wiedzy*. Nauczyciele nie odnosili się raczej do zaangażowania jako aktywnej postawy ucznia, w której kieruje on całą swoją uwagę na zadanie dydaktyczne, z którym się mierzy (Mietzel, 2002, 25), odnosząc je raczej bardziej do zainteresowania. Opisywane przez nich działania, podejmowane w celu wzbudzenia zainteresowania, nie zawsze były skuteczne, czasem jedyną osobą zainteresowaną wydawał się być sam nauczyciel. Nauczyciele zwracali też uwagę na to, że nie wszystkich da się zainteresować. Podawane przykłady rzadko wydawały się stanowić organizowanie nauczania w taki sposób, aby było ono „odpowiedzią na zainteresowanie” (wywołane np. przez jakąś potrzebę) (Filipiak, 2012, 93).

coś tam sobie postanowię, coś wymyślę (...) żeby to było interesujące i również żeby i ja się nie nudziła swojej pracy (...) Bo ja mówię i sama chyba się w ten sposób rozwijam i też chcę, żeby uczniowie się nie nudzili, chociaż oni chyba i tak się nudzą [N26]

Wiadomo, że wszystkich nie da się zainteresować [N20]

ja nie umiałam tego wyegzekwować od niego, takiego zaangażowania na lekcji. Czyli (...) gdyby nie ta sytuacja, ja bym nie wiedziała, że on potrafi tak chętnie pracować i teraz to jest mój problem do rozwiązania na następny rok (...) żeby umieć wyciągnąć z tych dzieci to, czego nie udało mi się wyciągnąć wcześniej. (...) jeżeli (...) by do końca swojej edukacji pracował w zwykłym systemie, to by przeze mnie był najprawdopodobniej... nie został obudzony w zwykłym systemie [22]

(obudzenie to) *chęć uczestniczenia w lekcji taka, z zaangażowaniem.* [22]

każdego (ucznia) można (porwać). Tylko no do niektórych trzeba, po prostu indywidualnie dojść, żeby (...) go zainteresować [N23]

Niektórzy mają potrzebę zaspokajania ciekawości, natomiast niektórzy pewno nie [Npr/D30]

Opisywane przez nauczycieli zainteresowanie nie pochodziło wyłącznie od nauczycieli. Nauczyciele podawali wiele przykładów, kiedy zainteresowanie wychodziło od samych uczniów, stanowiąc często bodziec do uczenia się, a czasami wręcz element konieczny do tego, żeby ten proces podjąć (choć jego efekty były czasem uznawane za głupoty – N5). Opisywali źródła oraz oznaki zainteresowania, na które należało ich zdaniem zwracać uwagę. Podobnie, jak to miało miejsce w przypadku potrzeby, mówili także o braku zainteresowania, zarówno po stronie uczniów, jak i samego nauczyciela.

Myślę, że chcieliby jak najbardziej poznać przedmiot, natomiast na pewno nie chcieliby się przy tym absolutnie jak najbardziej narobić. (...) widzę, że są **zaciekawieni**, raczej ich **interesuje** to. [N4]

byliśmy na podwórku, mają sprawdzian z historii(...) „No i co wy tam wiecie z tej historii” (...) po co przyjechał ten Otto, w tym w 1000 roku, do Polski. No to jeden się tam odzywa: „po trupa”. „A wie pani, ile zapłacił za tego trupa - tyle, ile ważył” (...) I te wszystkie głupoty, to oni wiedzą. (...) i oni tak opowiadają, ale fajnie (...) nie wiedzą o Unii w Krewie, **to tam ich nie interesuje**, ale że Wincenty Kadłubek okłamał cały świat, bo napisał w tej kronice o takiej bitwie, której w ogóle nie było, **to oni wiedzą świetnie** [N5*]

Male dzieci uczą się, bo są **ciekawe**, są **zainteresowane** czymś, **chcą to poznać same z siebie**. [N6*]

czasami się trafiają na lekcji tak zwane **Magic Moments**, to jest taki moment, kiedy wchodzimy w jakiś temat i **zbaczamy z kursu** w sposób nazwany dryf - więc takie odejście od tematu, ale czasem **powodowane autentycznym zainteresowaniem ucznia**. **I się rodzą z tego jakby nowe rzeczy** [N6*]

mamy taką klasę (...) filmowo aktorską i tam idą dzieciaki, które mają jakąś pasję i widać, jak wygląda ich motywacja, ich podejście do (...) zajęć artystycznych i **jak oni wtedy wiele z siebie dają, bo to jest coś, co ich realnie interesuje**, co może się wiązać z ich przyszłością i tak dalej, ale właśnie **to jest realizowanie jakichś pasji**, (...) **chęci poznania czegoś** [Npr15]

każdy ją (**ciekawość**) ma, niekiedy niestety (...) uśpioną. Ona bardzo **często bierze się z domu rodzinnego** (...), czym skorupka za młodu nasiąknie (...) jeżeli otoczenie (...) **otwartość na świat** jest przekazywana, zaraza się w rozumieniu pozytywnym, to młodsze pokolenie - to wydaje mi się, że **dzieci same drążą, same sięgają, same chcą jeszcze czy chcą spróbować** czegoś nowego [Npr17]

takich ludzi młodych jest bardzo dużo - uczą się (...) **bo mają te zainteresowania**, które już zdolali wchłonąć i to jest ich **chęć pójścia dalej, i pójścia głębiej** i ta **ciekawość życia** (...) I z tego młodego człowieka wylewa się **lawa takiej energii pozytywnej** [Npr17]

(zainteresowanie powstaje) gdy **temat, gdzieś tam, przylega do ich rzeczywistości** (...) jeśli ta nauka jest odpowiednią na pytania, które oni sobie sami zadawali. I wydaje mi się że tutaj **zainteresować można też doбором jakiś, takich metod na lekcji** (...) wiemy jakie są te zagadnienia z podstawy programowej, więc **czasami tylko metodą możemy zainteresować** [Npr18]

(uczniowie) tak ukierunkowani są (...) ma ten swój konkretny zawód, swoje przedmioty zawodowe i **to ich interesuje i to jest ich pasją**, a pozostałe rzeczy, to tak nie bardzo [N20]

Każdy (uczeń) jest indywidualny, **każdy ma jakieś pasje**, jakieś swoje **hobby** [N21]

(zainteresowanie) No myślę, że na pewno częściowo są **to jakieś uwarunkowania takie też jakieś genetyczne** (...) Dlaczego są dzieci, którym dobrze idą nauki ścisłe? Z tym on się chyba rodzi **to nie jest tak** (...) **że to jest nabyte** (...) myślę, że też **to rodzice przekazują** (...) że to chyba się gdzieś bierze **od urodzenia i potem on oczywiście wykazuje te zdolności, umiejętności i jemu dobrze idzie matematyka** czy tam w fizyce. To widać, że ci co są dobrzy w matematyce, to i są dobrzy w fizyce i też z chemii są dobrzy, czyli te nauki ścisłe im dobrze idą. No takie jest powiązane ściśle. Także myślę, że **gdzieś to ma początki w dzieciństwie, od maleńkości**. No po prostu **przejął takie geny**. A są tacy, co ani tu ani tu, no ale to mówię, to w dużej mierze jest jakaś patologia [25]

[z czego się bierze to zainteresowanie] albo tak **od środka**, że ja się **osobiście tym interesuję** i wtedy wszystko jest oczywiście dużo **łatwiejsze**, albo **bo muszą się tym interesować**, bo coś z tego mam [N28]

zależy to też **od kultury**, jak się **wychowałaś**, z kim się **zadajesz** [N28]

jak poznaję nowych ludzi, to nieraz **się zainteresuje rzeczami**, którymi się przedtem nigdy nie interesowałam..., gdzieś jadę i coś widzę pierwszy raz (...) **mnie to zainteresuje** i z tego staje się zupełnie nowe **hobby**. Jak z nowymi ludźmi, albo rzeczami się zajmujesz w życiu, to wtedy **nowe zainteresowania** do ciebie dochodzą, automatycznie. Ja nie siedzę sobie na kanapie i nie myślę: o, mogłabym się teraz zainteresować filozofią [N28]

tak jak działa reklama, na przykład coś widzę tyle razy, że myślę np. przez jakiś czas a (...) to jest nieważne, to nie jest interesujące, a **nagle** kiedyś mnie **zacznie interesować** [N28]

reakcja uczniów jest ważna. No muszą ich obserwować, muszą patrzeć na to, jak i co robią. Jeżeli siedzą i słuchają mnie, w miarę i jeszcze do tego, no nie wiem, jakąś aktywność wykazują, no to wtedy **wiem** (...) **że jest to atrakcyjne** (...) albo **dopytują się jeszcze, co ich tam zainteresowało**, a czego nie powiedziałam [N20]

można się nauczyć definicji, ale można też w ogóle nie rozumieć, o co chodzi. Kompletnie tego nie czuć (...) mieć do tego taki bardzo obojętny stosunek, bo to jest jakoś na krótką metę [Npr/D13]

jeżeli oni później siedzą na (...) normalnych zajęciach, no to widać, że to nie jest coś, co (...) robi na nich wrażenie, wiesz, takie ujęcie jakieś dziewiętnastowieczne (...) przeladowanie (...) fizyka bez doświadczeń, chemia bez doświadczeń, tylko (...) gadanie o jakichś wzorach (...) oni mają się uczyć, ale nie wiedzą po co oni to robią [Npr15]

niepotrzebne rzeczy ich nudzą [N22]

jeżeli nauczyciel, jakby nie jest w stanie zainteresować tematem, bo być może sam nie jest nim zainteresowany, no to wówczas myślę, że nikomu nie jest miło na takiej lekcji [N6]*

Podejście do zainteresowania przypominało podejście to inteligencji – nauczyciele zwracali uwagę na to, że może ono pochodzić z domu rodzinnego, ze środowiska, kultury, w której wyrastamy, być wrodzone. W tym kontekście, zaskakujące może się wydawać to, że – w porównaniu z licznymi wypowiedziami, w których nauczyciele opisywali swój potencjalny wpływ na zainteresowanie uczniów – zaledwie kilku odniosło się do tego wpływu w odniesieniu do inteligencji. Mimo wszystko, niewiele było wypowiedzi, w których nauczyciele podawaliby konkretne przykłady z lekcji, ograniczając się raczej do ogólnych sformułowań, że trzeba zainteresować. Niewiele było też przykładów uwzględnienia sprawczości samych uczniów, w których ich zainteresowania wzięte byłyby pod uwagę, zmieniając np. bieg lekcji (zob. N6 lub omówione przy okazji emocji przykłady Npr18). Wydaje się więc, że działania nauczycieli ograniczały się głównie do uatrakcyjniania tradycyjnego (zob. Npr15) przekazu, na zasadzie dodania fajerwerków, co jest niezwykle powierzchowne i mało skuteczne. Niektórzy nauczyciele zwracali uwagę na konieczność obserwowania uczniów w poszukiwaniu oznak (braku) zainteresowania. Wydaje się, że w sytuacji rzeczywistego dopasowania do tej reakcji, ujrzenia jej czy też usłyszenia, mogłoby to stanowić poczucie upodmiotowienia uczniów, potencjalnie wpływając na ich zaangażowanie.

Bezpośrednio z zainteresowaniem związana była **motywacja i chęci**. Zainteresowanie może stanowić zarówno motywację dla uczenia się, jak i efekt uczenia się, stanowiąc *de facto* zarówno przyczynę, jak i skutek (Ainley, 2017, 3). Rozdzieliłam zainteresowanie od motywacji i chęci z uwagi na ich nieco odmienny charakter, znajdujący swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach nauczycieli. Zainteresowanie było czynnikiem umilającym, ułatwiającym proces uczenia się, mogącym też wpłynąć na ułatwienie podjęcia samej aktywności, jednak nie to było główną jego istotą. Motywacja i chęć były natomiast przede wszystkim czynnikiem wpływającym na zainicjowanie

procesu. Czasami oba czynniki się pokrywały, zwłaszcza gdy motywacja brała się z zainteresowania. Jednak ta, o której mówili nauczyciele nie zawsze pochodziła z zainteresowania, częściej była tworem *sui generis*, bez określonego źródła. Ten brak pokrycia zainteresowania z motywacją w wypowiedziach nauczycieli, był argumentem, który przeważał decyzję o rozdzieleniu tych zagadnień. Motywacja i chęci miały przeróżne oblicza: stanowiły wyraz podejścia do życia, wpływały na utrwalenie wiedzy, ułatwiały proces uczenia się, były wyrazem dojrzałości, stanowiły atrybut ucznia, którego „fajnie” się nauczało, mogły rozwinąć się z zainteresowania.

motywacji może być tyle, ile ludzi, ponieważ ona może wynikać, tak naprawdę, z uporządkowania i wizji swojego życia [N24]

wydaje mi się, że taka wiedza, do której my sami dążymy i którą sami chcemy pozyskać, to ona jednak zostaje nam dłużej [N3*]

jak się bardzo chce, jak się ma motywację, to wchodzi całkiem niezłe [N/D/P10]

(starsi uczniowie) mają jakąś potrzebę (...) to ukierunkowanie, tą motywację, to wszystko jest bardziej ugruntowane, oni zazwyczaj wiedzą, czego chcą i po co tam są [Npr17]

część ludzi po prostu chce wiedzieć. To są ci, których najbardziej lubię uczyć, bo oni po prostu chcą wiedzieć, bo wiedzą i uczą się pewnych rzeczy, nie wiedząc, że się uczą - to jest najpiękniejsze uczenie się [N24]

[uczenie dla zaświadczenia] *może ono nie zawsze jest tak efektywne i nie mam tak silnej motywacji wewnętrznej, żeby się uczyć, to przyznaję. Natomiast, jeżeli trafię na temat, który mnie zainteresuje, choćby w najmniejszym stopniu, to jak najbardziej (...) na zasadzie zarzucania przynęty - jeżeli trafię na coś, co mnie zacieka, to daję się wciągnąć* [N6*]

Ciekawą perspektywę podała N6, definiując ucznia jako osobę, która:

- *chce się czegoś nauczyć* [N6*]

- *musi się czegoś nauczyć* [N6*]

- *jest w procesie uczenia* [N6*]

Wypowiedź ta zdawała się sugerować, że motywacja czy też chęci do uczenia się występują obok, czy równolegle z przymusem uczenia się. Nauczyciele wielokrotnie zwracali uwagę na element przymusowości uczenia się w ramach systemu edukacji, podkreślając wagę stwarzania warunków umożliwiających zaistnienie chęci podejmowania uczenia się, począwszy od samego przyścia do szkoły czy też na lekcje. Dostrzegali też niejednoznaczność uznania wyłącznie negatywnej strony sytuacji, w których człowiek jest zmuszony do podejmowania procesu uczenia się.

szkoła musi po prostu być fajna, musi być przyjemna. Fajnie by było, gdyby było tak, że uczniowie chcą po prostu chodzić do szkoły [N3]

jeżeli nauczyciel jest osobą, która potrafi zachęcić do tego (...) to uważam, że jest szansa, żeby uczeń (...) z chęcią przynajmniej przychodził na lekcje, a to już bardzo dużo zmienia [N6*]

Kiedy się chce. Chcenie w tym wypadku jest najważniejsze. Chcieć znaczy móc (...) Jak się chce, to się wtedy znajdzie samemu wszystko. To wtedy się czerpie ze wszystkich [N5]

wielu rzeczy można nauczyć się samemu jeśli się chce [N6]*

są ludzie, którzy nie lubią czytać książek, ale kiedy są zmuszani do tego, to potem łapią tego bakcyła i jest to potem dla nich coś fajnego, jest to dla nich przyjemność (...) przez czytanie (...) wiedzę się zdobywa ogromną [N3]

No muszą coś robić, bo inaczej by siedzieli przed telewizorem i grali (...) jak do tego 23 roku życia jak najbardziej go zmusimy do tego, żeby on musiał tych połączeń zrobić jak najwięcej, to ten mózg będzie chłonny coraz to dłużej. (...) i po to jest właśnie ta nauka, żeby (...) stymulować ten mózg i zmuszać go do połączeń rzeczy, które ich absolutnie w ogóle nie interesują, bo to jest ten etap, że wiele z tych rzeczy ich nie interesuje, a muszą się tego nauczyć [N9]

Oni się nie uczą dlatego, że chcą się uczyć. Ale, jak już wejdą w te trybiki, to chociaż im czasami się nie chce, to w końcu dochodzą do wniosku, że a może jednak to do czegoś jest potrzebne i oni się nie uczą dla samej nauki i większość ludzi nie uczy się dla samej wiedzy, nie czarujmy się, tylko po coś. Po coś się uczą, z różnych powodów i w różnych celach, ale po coś się uczą. Sami z siebie by się nie uczyli. [N24]

Mimo wszystko częste łączenie „motywowania” z przymusem, wywieraniem presji (N5, poniżej) było dla mnie niepokojące. Wypowiedzi nauczycieli brzmiały, jak usprawiedliwianie podejmowanych działań, mających raczej na celu zdyscyplinowanie, niż zachęcenie. Nauczyciele opisywali swoje działania podejmowane w celu zmotywowania czy zachęcenia uczniów do uczenia się, choć - według niektórych nauczycieli - chęci mogły być tylko wewnętrzne i nie można ich zewnętrznie wybudzić.

[czy na to chcenie można jakiś wpływ wyrzucić twoim zdaniem] *NIE! Albo chcą, albo nie. Mama może sobie gadać i to się ma nijak. Oni muszą sami chcieć. Do tego trzeba dojrzeć. (...) owszem, ja też gadam. To nie jest tak, że ja zostawiam. Próbuję wywierać presję i ciągle mam taką cichą nadzieję(...) “wow, to dzięki mnie”. Nie. No zdaję sobie sprawę, że moje gadanie ma się nijak do rzeczywistości. Jak dziecko nie chce, to możemy sobie gadać prosić [N5]*

Ja chcę, żeby uczyli się dla siebie tylko i wyłącznie, żeby to było dla nich, żeby dostrzegali, że to wszystko, co robią, to robią dla siebie - nie dla mamy, taty, babci, dziadka, tylko dla siebie (...) (robię to) tymi moimi tureckimi kazaniem: ciągle gadam i gadam, zachęcam(...) ale właściwie (...) Powiem tak: z tymi chęciami słabo jest u nich, z motywacją - tej w ogóle nie ma. Jak coś nie jest nakazane, to znaczy, że tego nie trzeba... rodzice próbowali na mnie wymuszać, że mają być zadania obowiązkowe w domu. Ja mówię: nie. (...) oni mają sami dojść do tego, że chcą to robić, nie że ja im każę [N5]*

Próbujemy (wpłynąć na tą motywację do nauki) No ale nie zawsze się to udaje. Jest też, niestety grupa uczniów, którzy uciekają nam z systemu. Są uczniowie, którzy nawet i w trzeciej klasie rezygnują z nauki (...) wszystkie środki, które możliwe mogły być podjęte, były podjęte (...) dodatkowej pomocy dydaktycznej, poprzez dodatkowe zajęcia organizowane w szkole, jakieś indywidualne konsultacje z pedagogiem, z psychologiem, spotkania z wychowawcą konsultacje z rodzicami (...) a oni (...) rezygnują na przykład z nauki, wybierają pracę za granicą albo wybierają pracę na miejscu (...) nie chcą się uczyć [N/D19]

uczenie się wynika z mojej motywacji, różnej, zawodowej potrzeby albo mojej własnej osoby i osobowości. A uczenie innych, tak naprawdę też zależy w dużej mierze od ich wewnętrznej motywacji (...) ja im nie powinnam gasić ich własnej motywacji [N24]

najważniejsze w uczeniu się jest motywacja własna, z różnych powodów wynikająca (...) bez motywacji, właściwie jakiegokolwiek uczenie się nie przynosi efektów [N24]

staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie, żebym ja im pokazała: Słuchajcie, tak to zostało zrobione i koniec (...) popelnijcie 10 błędów ale za 11 wam się uda (...) wystarczy chcieć [N29]

robię bajki dla dzieci (...) tymi bajkami staram się ich zachęcić do tego, żeby chcieli odkrywać [Npr31]

Używane słownictwo odwoływało się tu i ówdzie do presji, do tego, że uczniowie muszą, *mają sami dojść*, zachęcania w formie *gadania*. Nie dziwi więc, że wielu mówiło o słabej skuteczności tego motywowania bądź przyjmowało postawę, w której motywacja leżała wyłącznie po stronie do ucznia. Także i tutaj wydaje się więc, że rozumienie motywacji ograniczało się do powierzchownych jej aspektów „chcenia”. Wyrażany przez N5 brak możliwości wpływu wynikać mógł więc z faktu podejścia do motywowania uczniów. Nauczycielka opisała głównie słowne zachęcanie, dodając do tego fakt niezadawania im obowiązkowych zadań domowych (co już było zdecydowanie lepszym przykładem, jednak zostało częściowo storpedowane przez postawę rodziców²⁵⁵). Podobnym przykładem była kolejna, cytowana poniżej, wypowiedź, w której nauczycielka opierała się także na pokazywaniu *fajnych* (przynajmniej według niej) przykładów, a nawet organizowaniu wyjść do muzeów czy teatru.

My możemy tylko zachęcać. To jest tak, ja czasami mówię na lekcji: „wy to robicie dla siebie, nie dla mnie. Mnie to jest niepotrzebne. To wy dla siebie się uczycie”. „Jak wy tego teraz się nie nauczycie, to im dalej w las, tym więcej drzew. Będzie coraz trudniej. Wy musicie sami dla siebie się uczyć.” [N5]

mogę mówić, mogę tłumaczyć, mogę podawać jakieś przykłady fajne: patrz, jakie to jest ciekawe, jakie to jest interesujące, właśnie. Jakąś wycieczkę zorganizować, pokazać. Do teatru to on nie będzie chodził, a po co organizuje wycieczkę. (...) i potem się okazuje, że to fajne było, że jednak coś tam, prawda drgnęło, podobało... [N26]

N26 rozwinęła tę wypowiedź stwierdzając, że mimo wszystko warto podejmować starania, gdyż nie wiadomo na kogo się trafi. Opisany przez nią proces stosowania różnego rodzaju zachęt, pokazywał niezwykle złożony obraz rzeczywistości szkolnej, w której uczniowie często nie mieli wyboru czego chcą się uczyć, a dodatkowe – mogące ich rozwinąć – aktywności do nich nie przemawiały. Jednocześnie nauczyciele nie zawsze byli w stanie do uczniów odpowiednio dotrzeć bądź też nie mieli ku temu odpowiednich narzędzi (lub umiejętności):

W innej szkole no byś miał już założyć za taką wiedzę ocenę dobrą, a u mnie masz dostateczną, a jak jeszcze byś zrobił to, a jak jeszcze byś wygłosił jakieś przemówienie, a jak byś coś tam jeszcze zrobił, no to ocena byłaby wyższa. No więcej... to też ma rozwijać tego ucznia, ma go uskrzydlać, ma prawda czynić, że on się rozwija w wielu kierunkach. Nie tylko tak z tymi klapkami, że on prawda tu lektura, prawda i schematycznie na temat tej lektury. (...) chętni jesteście jak w konkursach biorą udział w jakichś tam olimpiadach, bo to też ich rozwija. (...) jest taki ogólnopolski konkurs polonistyczny (...) i to są trzy etapy i ja mówię: zobaczcie, jak fajnie będziemy się na lekcji poprawiać, bo każdy z nas jakieś tam błędy popełnia, nawet nieraz nieświadomie. Nie wiem, że źle mówię, a mówię źle. I zobaczcie, skorzystamy z tego konkursu i chciałam, żeby na przykład cała klasa uczestniczyła. Ale nie tylko tam pięć czy sześć osób się tylko zgłosiło. Ale jedna doszła do finału. No czyli uczeń też musi sam chcieć, bo ja na siłę, no ja zachęcam, ja mówię: jak fajnie, a szóstkę ci postawię, a to... a na stronie szkoły, a dostaniesz nagrodę, a do

²⁵⁵ Postawa rodziców mogłaby stanowić osobny czynnik, wymagający omówienia, z uwagi jednak na rozmiar pracy, musiałam go w obecnych rozważaniach pominąć.

Warszawy pojedziemy na finał i tak dalej. No na 30 jak trafię do 5, to jestem szczęśliwa. Czyli warto robić, no warto, bo nigdy nie wiadomo, na kogo się trafi. [N26]

Poniższy przykład opisywał z kolei bardzo podobną sytuację (także lekcję języka polskiego, w liceum), a jednak efekt był zupełnie inny. Różnica wydawała się leżeć właśnie w możliwości wyboru (poczuciu sprawczości uczniów, o której wspomniałam wyżej), która napędzała ich własne chęci uczniów:

fajnym przykładem jest jak pani od polskiego nasza - dzieci miały tam przeczytać Lalkę i tak dalej no wiadomo nikt nie chce czytać Lalki, więc wymyśliła, żeby każdy z uczniów wcielił się w rolę jakiejś postaci i nagrał filmik o tym, kim jest - na przykład jestem Izabela Łęcka, interesuję się tym i tym i taką historię miałam w związku z tym. Stworzono całą wielką historię na podstawie różnych postaci i potem na kolejnych zajęciach każdy puszczał i tam różne aranżacje, oni się ubierali jakoś tam [Npr/P12]

[czyli ta fajność tego nauczania tutaj na czym polega jakbyś miała to ująć] *na kreatywności na tym, że uczniowie mogą sami wybrać różne rzeczy na tym, że oni chcą, a nie muszą [Npr/P12]*

Nauczyciele mówili o uczeniu się podejmowanym bez chęci czy motywacji, zauważając też niekiedy, że proces taki może być mechaniczny, zewnętrznie-sterowalny, co opisałam szerzej w kategorii niesamodzielności uczenia się.

wiedza ta, którą my pozyskujemy poprzez zmuszanie i taką niechęć (...) jest taka właśnie mierna (...) Myślę, że nie jest zbyt dobra wiedza. [N3]

patrząc z perspektywy uczniów – ci, którzy są zmuszani do tej nauki, nie jest ona dla nich fajna, nie jest atrakcyjna, przyjemna – no to raczej nie są to efekty takie, jakie chcielibyśmy, żeby ona miała [N3]

osoby, które przychodzą, bo muszą, bo ich rodzic zmusił (...) to się okazuje, że kończy się te pół godziny i on: „czy mogę już iść czy mogę iść do toalety, czy mogę zrobić tamto, a czy ja muszę”, a to wyłączy głośnik, a go nie słyhać, a go nie widać [N5]

jeżeli nie ma tej motywacji (...) to uczy się tak trochę w próżnię [N/D/P10]

jest dużo osób typu: A to ja się tego nie będę uczył, bo to mi się do niczego nie przyda, tego mi się nie chce, to jest bez sensu, po co mi to wiedzieć [Npr11]

Jako **czynniki zniechęcające** nauczyciele wymieniali: sposób przekazu, schematyczność, brak zrozumienia, przymus uczenia się, postawę nauczyciela (szerzej opisane w kategorii niesamodzielności uczenia się), negatywne oceny, presję rodziców.

też zależy od tego, jak jest coś podane, w jaki sposób coś mamy... bo jeżeli ja będę czytała jakąś książkę, która składa się z różnych słów, których ja w ogóle nie rozumiem, to wiadomo, że się od razu do tej książki zniechęca [N3]*

nauczanie takie schematyczne w tym sensie, że nauczyciel tę wiedzę podaje, czasami ono na pewno nie zachęca do uczenia się [N3]*

nauczanie, takie w ogóle szkolne, jest chyba dla mnie z natury nudne i myślę sobie, że to może zabijać wręcz chęć uczenia się często [Npr/P12]

Nie może mi to być w jakiś sposób narzucone [N/D/P10]

że muszę wiedzieć, że muszę słuchać, że często muszę pisać, muszę napisać sprawdzian, że jak gdyby to jest taki czynnik, który z założenia może przeszkadzać, że to muszę. Znaczą, no niby nie muszę, ale muszę,

że właśnie **brakuje czynnika “chcę”** - albo powinienem, albo muszę często tutaj występują i **to jest takie niefajne** [Npr/P12]

Małe dzieci uczą się, bo są ciekawe, są zainteresowane czymś, chcą to poznać same z siebie. Pytanie, czy nasi uczniowie przychodząc do szkoły też mają taką motywację i to jest jak gdyby pewien rozdzźwięk, który ja dostrzegam [N6*]

nauczyciele też krytykują (...), uczniowie spotykają się jeszcze z takimi komentarzami negatywnymi ze strony nauczycieli, boją się jeszcze zadawać pytania i mówić, że ja czegoś nie wiem, czegoś nie rozumiem [N3]

ci uczniowie, którzy mają większe trudności, to potem jednak już się **zniechęcają** [N3]

wstawianie ocen negatywnych uczniom (...) bardzo **ogranicza te możliwości i chęć nauki** [N3]

te oczekiwania zazwyczaj są wyższe, niż dziecko ma umiejętności (...) możliwości (...) **ten stres ich zabija po prostu i możliwości ma wysokie, a ta presja ze strony rodzica zabija jego możliwości** [N22]

są czasami też **rodzice, którzy mają nagrane na wideo**, jak dziecko mówi, w wieku 3 lat, że ona będzie panią doktor i **rodzic jej to tak koduje (...)** jak rodzice są medykami (...) **to taki pęd i napęd do tego, żeby dziecko koniecznie musi skończyć medycynę, chociaż ono się tym w ogóle nie interesuje (...)** **choć nie zawsze intelektualnie są w stanie (...)** niektórym, na przykład biologia nie wchodzi, niektórym chemia, w ogóle nie czują [N24]

blażał mnie, płakał, niech pani skreśli tę jedynekę (...) bo **jak moja mama zobaczy, to mnie zabije. (...)** **rodzice stawiają bardzo wysokie wymagania, a uczeń niejednokrotnie nie jest zdolny, nie jest na tyle no zdolny, żebym mógł przyswoić to wszystko i w takim stopniu. No bo wymagania są duże** [N26]

Niektórzy opisywali też motywacje negatywne, wynikające z przymusowości systemu, wpływające np. na powstanie u uczniów mechanizmów obronnych czy wytworzenie taktyki na przetrwanie²⁵⁶.

też element takiej frustracji i strachu, bo jeśli tego nie będę robił, to nie będę miał pracy, nie będę miał pieniędzy, nie będę miał środków do utrzymania, więc jest trochę tak, że chcę, bo nie mam innego wyboru [Npr/D13]

żeby przeżyć, muszą wypracować mechanizmy obronne (...) Bo mama będzie krzyczeć [Npr/D13]

to jest taka gra, którą trzeba umiejętnie prowadzić: Jak mama będzie zadowolona, no to ja mam plusa. No to, jak ja mam plusa, no to (...) moja pozycja rośnie [Npr/D13]

za chwilę wejdzie mama czy tata i powie, czy się uczysz, no to oczywiście że się uczę (...) **jak sobie wmówię że się uczę, no to bardziej z automatu będę odpowiadał** dorosłym, że się uczę [Npr/D13]

na początkowym etapie. Uczymy się, bo tak trzeba (...) **obligatoryjnie (...)** **dobrze byloby (...), żebyśmy uczyli się po to, żeby zaspokajać swoją wiedzę, poszerzać horyzonty, które no za chwilę umożliwią nam funkcjonowanie w tym świecie, a nie żebyśmy uczyli się, bo ktoś z jakimś batem nad nami stoi i nie wiem, wmawia coś w stylu: bo twoja twój dziadek (...)** tata czy mama, więc i ty [Npr17]

jak się nie nauczy, to dostanie jedynekę i nie przejdzie nie dostanie promocji do następnej klasy nie skończy szkoły (...) **te oceny niedostateczne jednak skutkują** [N20]

motywacja dla mnie najgorsza, czyli pasek na świadectwie i też zadowolenie rodziców, a czasami święty spokój rodziców [N24]

²⁵⁶ która odbierana była często jako nastawienie wrogie w stosunku do nauczyciela, co skutkowało podejmowaniem swego rodzaju walki z nimi, o czym napisałam szerzej w ostatnim rozdziale i w załączniku nr 4.

Wypowiedzi niektórych nauczycieli wydawały się nawet sugerować, że brak chęci może dotyczyć prawie wszystkich uczniów - roczników czy całych klas.

są roczniki, którym się nie chce (...) i nie pracują ładnie [N22]

jeżeli chodzi o ten poziom nauczania, który jest w tej chwili, (...) ta motywacja nie jest specjalnie duża [N24]

procentowo? Takich, co to tak w ogóle... że takie kompletne już takie leserstwo, nie wiem, może tak jedna czwarta, że tam im się już zupełnie nic nie chce. (...) nie chce mu się nic ani tu ani tam. I wtedy wiesz i świadectwo to same tam dopy, albo dwóje, tróje na świadectwie, no bo są tam... czyli wskazówka, że jednak on tak niekoniecznie w żadnym kierunku mu tak nie idzie [25]

się mówi, bo nam się to w życiu nie przyda (...) a ja mówię: A skąd ty wiesz (...) Nigdy nie mów nigdy, bo nigdy nie wiadomo, co się może w życiu przydać. (...) nie zawsze chcą - jakieś takie mają blokady: to jest bez sensu, po co mi to, to mi się nie przyda w życiu [N26]

jak są w klasach matematycznych, to wiadomo, że ten polski to jest po prostu na szarym końcu i nie bardzo się tam... obojętnie, co ja wymyślę, co ja powiem, to to jest nuda... no. [N26]

uczeń 16-letni, on nie do końca rozumie, że uczy dla siebie, żeby po prostu jakąś wiedzę posiadać [N26]

Nauczyciele opisywali zarówno **swoje motywacje do uczenia się**, jak i motywacje uczniów, które zestawiłam w Tabeli nr 3 (poza nią umieszczając jednak przymus uczenia się jako przeważający kontekst przyczyny („motywacji”) uczenia się.

Tabela nr 3 – Motywacje do uczenia się.

Motywacje nauczycieli	Motywacje uczniów
<p>wewnętrzna potrzeba, odczuwany przymus wewnętrzny:</p> <p><i>jeżeli chcę coś poznać, coś się uczyć, czegoś się uczyć, to się w to angażuję. (...) Muszę tego po prostu też chcieć. [N/D/P10]</i></p> <p><i>że ja po prostu chcę to poznać, bo mam taką, no nie wiem: tutaj sobie nie poradzę albo będę się źle czuła w tym i wiem, że to robię dla siebie [N/D/P10]</i></p> <p><i>Jeżeli to nie wyjdzie ode mnie ze środka, z tej mojej takiej potrzeby, z tego doświadczenia, że ja po prostu chcę to poznać, bo (...) to jest po prostu moje, tylko moje i dla mnie. [N/D/P10]</i></p> <p><i>czuję wewnętrznie, że cały czas muszę coś robić [N21]</i></p> <p><i>to nie jest dla mnie coś, o czym ja aktywnie decyduję, tylko ja muszę się czegoś nowego uczyć. Ja to po prostu chcę [N28]</i></p> <p><i>bo mnie ssie [Npr/D30]</i></p> <p><i>jeżeli mi czegoś brakuje [N/P33]</i></p>	<p>Własne chęci, wewnętrzna potrzeba:</p> <p><i>są też uczniowie, którzy bardzo lubią się uczyć i czerpią z tego przyjemność [N3*]</i></p> <p><i>jednostki które chcą się uczyć, ale to one chcą się uczyć tylko tego, co im sprawia przyjemność [N/D7]</i></p> <p><i>mamy takich uczniów, że oni się interesują historią [N/D/P10]</i></p> <p><i>Jest też tak, że oni chcą tego, to nie jest tak, że to jest tylko i wyłącznie odgórnie narzucone, ale oni też chcą czegoś się uczyć, tylko oni by chcieli się uczyć rzeczy potrzebnych, z ich punktu widzenia, to jest konflikt między tym, co oni chcą, a tym co żąda od nich społeczeństwo [Npr/D13]</i></p> <p><i>rzadko zdarzają się uczniowie którzy nie są naciskani przez rodziców (...) oni z kolei oni się uczą, bo oni sami tego chcą [Npr/D13]</i></p> <p><i>uczniowie chcą coś osiągnąć i to są ich takie własne przekonania (...) uczeń sam, wewnętrznie to czuje i ma taką potrzebę poznawczą [N21]</i></p>

	<p>część ludzi po prostu chce wiedzieć. To są ci, których najbardziej lubię uczyć, bo oni po prostu chcą wiedzieć [N24]</p> <p>wewnętrzna chęć rozwoju w danej dyscyplinie. [Npr31]</p> <p>Jest grupa uczniów, która chce mieć wiedzę [N/P33]</p>
<p>własny rozwój:</p> <p><i>żeby się rozwijać</i> [N1*]</p> <p><i>Połąknęłam bakcyła (...) chcę to robić</i> [N1*]</p> <p><i>żeby się rozwijać, żeby rozwijać swój mózg, żeby mieć lepszą pamięć (...) żeby być coraz mądrzejszym, bardziej inteligentnym</i> [N2*]</p> <p><i>żeby zdobywać nową wiedzę, dowiadywać się nowych rzeczy, żeby się rozwijać</i> [N3*]</p> <p><i>Dla siebie (...) po to, żeby coś zrozumieć</i> [N5*]</p> <p><i>wzbogaca nasze spojrzenie na świat</i> [N8]</p> <p><i>się rozwijam</i> [N/D/P10]</p> <p><i>cały ten dorobek, jak gdyby, to nas doświadcza</i> [Npr/P12]</p> <p><i>rozwija gdzieś też nasz umysł (...) jakiejś koncentracji nas uczy</i> [Npr/D13]</p> <p><i>jak przestanę się uczyć, to kompletnie... to w ogóle nie ma to moje życie zawodowe sensu i w ogóle jakiegokolwiek życie moje nie ma sensu</i> [Npr15]</p> <p><i>pretekst do tego, żeby rozwijać</i> [Npr/D16]</p> <p><i>poszerzanie horyzontów. Jest możliwośćią spojrzenia na świat z różnych perspektyw</i> [Npr17]</p> <p><i>to też jakiś własny rozwój dochodzi też do głosu, że fajnie jest wiedzieć jakieś kolejne rzeczy i fajnie jest się rozwijać, i nie stać ciągle w tym samym miejscu</i> [Npr18]</p> <p><i>żeby było nam lepiej i żebyśmy mogli realizować swoje cele życiowe</i> [N/D19]</p> <p><i>żeby coś osiągnąć w życiu (...) żeby nie być takim nieogarniętym, że się tak wyrażę, żeby umieć się zachować - odpowiednio w odpowiednich sytuacjach, porozmawiać na różne tematy</i> [N20]</p> <p><i>Dla rozwoju, dla chęci poznania dla samej siebie</i> [N22]</p> <p><i>żeby się rozwijać, żeby się nie zatrzymać</i> [N23]</p> <p><i>Żeby mieć jakąś wiedzę (...) dla własnej satysfakcji, mam, szczycę się tym, że dużo wiem</i> [N26]</p> <p><i>Wiem, że to w jakiś sposób poszerzy moje tam horyzonty</i> [N27]</p>	<p>poszerzenie wiedzy, własny rozwój poznawczy:</p> <p>po to, żeby być lepszym umysłowo [N/D7]</p> <p>oni wymagali, żeby było dużo rzeczy do zrobienia, zadań, żeby było dużo słówek, żeby się musieli dużo ich nauczyć, bo to byli bardzo wymagający uczniowie [N8]</p> <p><i>„ja się zapisałem na rosyjski, bo 6 lat uczyłem się niemieckiego i umiem się przedstawić i mam nadzieję, że po trzech latach nauki w liceum, ja z rosyjskiego będę w stanie powiedzieć coś więcej”</i> [Npr15]</p> <p><i>Są uczniowie, którzy jak gdyby, bardzo szeroko patrzą i pilnują, żeby wszystkie przedmioty były realizowane na tym wysokim poziomie.</i> [N21]</p> <p><i>dla siebie, żeby tą wiedzę zdobyć</i> [N27]</p> <p><i>moi uczniowie mi opowiadają, czego oni się uczą poza szkołą i to jest bardzo interesujące i wtedy widzisz, że to jest to, czego ich umysł chce (...) bo się tym aktywnie zajmują, aktywnie się uczą (...) próbują, rozmawiają z ludźmi. (...) i to robią bo chcą</i> [N28]</p> <p><i>te pasje się rodzą</i> [Npr/D30]</p> <p><i>w pewnym momencie dziecko zaskakuje, przychodzi moment że ono rozumie... i wtedy ono jest bardziej skore do nauki</i> [Npr31]</p> <p><i>Każdy chce zdobywać wiedzę. Tylko każdy chce zdobywać w jakiś określony sposób</i> [N/D32]</p> <p>własna przyszłość:</p> <p><i>uczą się po to, żeby - idąc dalej - mieć lepszy start, żeby jednak w tym liceum czy technikum dać sobie radę z tą chemią, bo potem czeka ich matura i oni wiedzą o tym, że tak naprawdę uczą się po to, żeby potem mieć lepszą przyszłość, dla siebie w przyszłości, może dla swoich dzieci, żeby tam być może lepiej usytuowanym</i> [N2*]</p> <p><i>jest dużo uczniów ukierunkowanych na to, co będzie robiło w przyszłości, mimo że są dopiero w podstawówce</i> [N22]</p> <p><i>Przygotowują się do swojego przyszłego dorosłego życia i muszą, no zdobyć wiele informacji, na różne tematy, żeby później mogli się</i></p>

	<p><i>realizować w tym, co ich najbardziej interesuje</i> [N23]</p>
<p><u>potrzeby zawodowe:</u></p> <p><i>chcę być, jakby coraz lepszym specjalistą (...) też dla tej pracy..., żeby podążać za najnowszymi badaniami (...) żeby usamodzielnic te dzieci</i> [N1*]</p> <p><i>Ma to bardzo tutaj praktyczny wymiar, za każdym razem jest mi to do czegoś potrzebne (...) Jeżeli podejmuję inicjatywę to po to, żeby coś z tego mieć (...) to może być papier, który jest mi potrzebny, więc to może mało szlachetne (...) zaświadczenie, że odbyłam jakiś kurs, może to być umiejętność, której nie mam, a którą chciałabym zdobyć</i> [N6*]</p> <p><i>czasami jest to konieczne, żeby na przykład, nie wiem, uzyskać jakiś status papierkowy</i> [Npr/D13]</p> <p><i>Jeżeli mamy być uczciwi, to musimy się przygotowywać (...) nic nie wymusza tak jak konieczność</i> [Npr/D16]</p> <p><i>Z czysto, takiego zawodowego punktu widzenia tego, co muszą zrobić. Ale też tego, bo chcę, bo przyda mi się w pracy, na przykład, bo przyda mi się w poprawieniu jakości tej pracy, którą świadczę</i> [N/D19]</p> <p><i>(żeby) nie spaść (...) nie wypaść z rytmu</i> [N22]</p> <p><i>dzieci są inne (...) muszą mieć jakiś bodziec, bo matma jest trudnym przedmiotem (...) gdybym ja się nie rozwijała, tylko stała w miejscu, no to nie szłoby to jakoś tam</i> [N22]</p> <p><i>żeby móc przekazać coś dalej, coś więcej, przede wszystkim dzieciom</i> [N27]</p>	<p><u>osiągnięcie jakichś korzyści:</u></p> <p><i>bo dostanę iPhona, nie wiem tablet, bo pojedziemy, bo będę mogła (...) Bo mama powiedziała, że będę mogła wtedy mieć Instagrama</i> [N3*]</p> <p><i>jak będę miał czwórkę, to będę miał bana na komputer</i> [N5*]</p> <p><i>Oni by chcieli potem mieć jakąś nagrodę od rodziców za to świadectwo</i> [N25]</p> <p><u>zdobycie dobrych ocen, poradzenie sobie na egzaminach:</u></p> <p><i>żebym miał to świadectwo z paskiem</i> [N5*]</p> <p><i>Żeby mieć dobre oceny (...) bo trzeba skończyć szkołę, bo trzeba dobrze zdać egzamin</i> [N6*]</p> <p><i>są uczniowie, którzy (...) obracają się w tym minimum podstawy programowej i tak jakby oduczają się tego, co tam nauczyciel każe - dla ocen</i> [N/D/P10]</p> <p><i>(chęci) przeważnie się zmieniają pod wpływem ocen, tak - jeżeli są oceny słabsze, no to wtedy muszą być chęci, żeby je poprawić, żeby otrzymać promocję do następnej klasy</i> [N20]</p> <p><i>to wszystko się sprowadza do ocen, bo oni by chcieli mieć ładne świadectwo</i> [N25]</p> <p><u>zdobycie lepszej pracy:</u></p> <p><i>jeśli tego nie będę robił, to nie będę miał pracy, nie będę miał pieniędzy, nie będę miał środków do utrzymania, więc jest trochę tak, że chcę, bo nie mam innego wyboru</i> [Npr/D13]</p> <p><i>pierwsza rzecz, która też u uczniów się pojawia, oni się uczą, żeby mieć dobrą pracę (...) tak mają zakodowane</i> [Npr18]</p> <p><i>chce coś osiągnąć w życiu, czyli skończy szkołę, potem skończy studia, później znajdzie pracę</i> [N/D19]</p> <p><i>czynnik finansowy, czyli szybko się nauczę, zdobędę zawód, zdobędę kwalifikacje i szybko będę mógł zarabiać (...) to jest szkoła branżowa (...) tutaj głównie chodzi o to, żeby być dobrym fachowcem, żeby się nauczyć zawodu</i> [N/D19]</p> <p><i>trochę potem oni już sami wiedzą, że oni muszą się uczyć, bo bez nauki to nie będzie żadnych papierów, a jak nie będzie miał papieru (...) no to gdzie on będzie pracował</i> [N25]</p> <p><i>żeby zdobyć zawody w przyszłości, czyli dla jakichś korzyści (...) praca i lepsze życie</i> [N27]</p>

	<p><i>w Europie papiery są bardzo ważne (...) tego się uczysz bardzo szybko w życiu, że chcesz coś osiągnąć, musisz mieć ten papier [N28]</i></p> <p><i>żeby zdobyć dobry zawód, żeby zarabiać dobre pieniądze [N/D32]</i></p> <p><i>uczniowie, którzy się uczą, czyli mają to zakodowane, że idę do szkoły, że chcę się nauczyć (...), że chce, na przykład zostać lekarzem. Jest ta grupa która się uczy [N/P33]</i></p> <p>Choć niektórzy dostrzegali swego rodzaju iluzoryczność takiego podejścia:</p> <p><i>ta pogoń i to ucz się ucz się, bo będziesz miał dobre(...) potem zdobędziesz wykształcenie super, dobrą potem jakąś pracę (...) Całe to nasze życie toczy się wokół tego pieniądza (...) dobra nauka powinna nam zapewnić w przyszłości takie fajne (...) potem ma niby być to spokojne życie, fajne, a jest harowa, gdzieś tam w korporacji i stres całe życie i tak naprawdę nie wiadomo, bo tym dzieciom się wpaja: ucz się, ucz [N3*]</i></p>
<p><u>konieczność funkcjonowania w świecie:</u></p> <p><i>nie wydaje mi się że mamy wybór - to się dzieje, żebyśmy w ogóle mogli funkcjonować w świecie [N8]</i></p> <p><i>nigdy nie wiadomo, co się człowiekowi w życiu przyda [Npr11]</i></p> <p><i>łatwiej nam funkcjonować świecie (...) jesteśmy w stanie się w tym gdzieś odnaleźć [Npr/D13]</i></p> <p><i>żeby sobie życie ułatwić [N25]</i></p> <p><i>żeby lepiej poznać świat i żeby lepiej się odnaleźć w nim (...) no i żeby po prostu przeżyć [Npr31]</i></p> <p><i>żeby być człowiekiem (...) który potrafi funkcjonować we współczesnym świecie - poprawnie, dobrze, lepiej-gorzej [N/D32]</i></p>	<p><u>relacje z dorosłymi - dla rodziców, z uwagi na nauczyciela:</u></p> <p><i>bo mama każe mieć piątki i szóstki [N1*]</i></p> <p><i>bo mama mówi (...) chce zadowolić [N3*]</i></p> <p><i>w większości klas, to rodzice siedzą w szafach pochowani. Widać, gdzie rodzic bardziej chce, niż dziecko [N5]</i></p> <p><i>dla mamy i dla taty (...) żeby się w końcu ci rodzice odczepili [N5*]</i></p> <p><i>bo rodzice każą [N6*]</i></p> <p><i>czasami te pasje, to są pasje rodziców (...) dziecko jest tą pasją maltretowane [N9]</i></p> <p><i>dla rodziców generalnie uczą się, no nie dla siebie [N/D/P10]</i></p> <p><i>Bo mama będzie krzyżeć (...) Jak mama będzie zadowolona, no to ja mam plusa. No to, jak ja mam plusa, no to (...) moja pozycja rośnie [Npr/D13]</i></p> <p><i>Bardzo dużo jest związane z rodzicami, że ci rodzice oczekują [Npr14]</i></p> <p><i>spełnić jakieś oczekiwania rodziców [Npr15]</i></p> <p><i>cały czas jest, że mama mi tłucze do głowy, że trzeba się uczyć, bo pani od matematyki mówi, że trzeba się uczyć [Npr15]</i></p> <p><i>bo przyszła mama, bo kazała się uczyć, bo w ogóle, wie pani, bo moja mama jest dziwna, bo kazała mi się uczyć [Npr15]</i></p> <p><i>jeżeli chodzi o dzieci i młodzież, różnie bywa, nieraz są wypychane (...) przez rodziców, którym</i></p>

	<p><i>nie chce się nawet wysilić na to, żeby zachęcić do tego (...), że o, popatrz, tyle podróżujemy, jakże miło i przydatnie znać jest ten na przykład język [Npr17]</i></p> <p><i>żeby zadowolić swoich rodziców, opiekunów [Npr17]</i></p> <p><i>rodzice chcą czasem [N/D19]</i></p> <p><i>są różne motywacje: muszą, bo rodzice im każą [N21]</i></p> <p><i>bo rodzice im każą (...) czują taką presję (...) muszą spełnić oczekiwania (...) To jest najgorszy typ edukacji (...) bo tamto muszą, to każdy musi, a to jest podwójne muszą, bo ja muszą chodzić do szkoły i jeszcze muszą spełnić oczekiwania rodzica [N22]</i></p> <p><i>motywacja, dla mnie najgorsza, czyli (...) też zadowolenie rodziców, a czasami święty spokój rodziców [N24]</i></p> <p><i>są czasami też rodzice, którzy mają nagrane na wideo, jak dziecko mówi, w wieku 3 lat, że ona będzie panią doktor i rodzic jej to tak koduje, no i potem ona musi być tą panią doktor [N24]</i></p> <p><i>rodzice posyłają do szkoły [N25]</i></p> <p><i>póki to rodzic decyduje o dziecku, no to to dziecko tak rozumuje, no bo mama posłała mnie do szkoły, no to się muszą uczyć [N25]</i></p> <p><i>bo trochę im (rodzice) każą, a trochę potem oni już sami wiedzą [N25]</i></p> <p><i>rodzice stawiają bardzo wysokie wymagania [N26]</i></p> <p><i>Albo się na przykład musisz uczyć, bo ci się jakiś nauczyciel tak spodoba, że on będzie dla ciebie takim wzorem do naśladowania i się uczysz dla kogoś, albo uczysz się na rodziców. I to jest też taka motywacja bardzo ważna, że coś robisz dla kogoś [N28]</i></p> <p><i>oni się uczą, bo rodzice im każą [Npr31]</i></p> <p><i>bo rodzice tak chcą, żeby zdobyć dobre stopnie [N/D32]</i></p> <p><i>czasami się lubi nauczyciela i lubi się przedmiot, czasami wręcz odwrotnie, więc to jest takie w dwie strony (...) jak uczeń dobrze zna, lubi ten przedmiot, uczy się, dobrze mu ten przedmiot idzie, to też mówi pani jest fajna (...), nie ma problemów z przedmiotem i nie ma problemów z panią [N/P33]</i></p>
--	---

Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele podając swoje motywacje podkreślali wewnętrzne potrzeby i chęć rozwoju, podczas gdy u uczniów obligatoryjność narzucaną przez system bądź rodziców oraz chęć zdobycia wymaganych papierów i dobrej pracy. Niektórzy zaznaczali, że są też tacy uczniowie, którzy chcieli się uczyć, większość nauczycieli zwracała jednak uwagę na przymus i obowiązek szkolny jako przyczynę uczenia się szkolnego (czasami pochodzący też od rodziców):

bo muszą niestety (...) Niewielu jest takich uczniów, którzy się uczą, bo chcą [N1]*

No muszą chodzić do szkoły i tyle no i, w moim mniemaniu, to tak wygląda, że po prostu jest obowiązek szkolny. [N4]*

jesteśmy od początku niejako takie trybiki: Ucz się ucz, będziesz miał świadectwo z paskiem [N5]*

bo trzeba skończyć szkołę, bo trzeba dobrze zdać egzamin [N6]*

Bo muszą (...) bo to jest ich praca [N/D7]

oni myślą, że uczą się, bo muszą, po prostu ktoś to wymyślił, kazał im i oni to muszą robić [N/D/P10]

bo tak trzeba [Npr11]

bo muszą, bo im każą (...) we wstępnej fazie myślę, że raczej uczeń nie widzi większego sensu w nauce [Npr/P12]

muszę się tego nauczyć, bo każą mi się tego nauczyć, bo świat ode mnie tego wymaga, żeby wiedział [Npr/D13]

oni czują taki, powiedziałbym, nacisk społeczny, ale też strach tu działa [Npr/D13]

Oni są jakby bardziej zmuszeni przez szkołę czy instytucje do tego, żeby się uczyć [Npr/D13]

starszy syn uczy się, no bo my mu kazaliśmy (...) wobec młodszego nie, bo jak zobaczyliśmy, że to też odbija się na psychice jednak, że to nie jest najważniejsze, dobre oceny, powiedzmy, to potem moje podejście się zmieniło [Npr14]

na początkowym etapie. Uczymy się, bo tak trzeba (...) obligatoryjnie [Npr17]

No bo jest obowiązek nauki do 18 roku życia [N/D19]

Bo muszą się uczyć [N20]

są różne motywacje: muszą, bo rodzice im każą [N21]

Bo muszą [N22]

ponieważ im się każe. Oni się nie uczą dlatego, że chcą się uczyć. [N24]

jest taka powinność. Jest tak, że trzeba się uczyć [N27]

w szkole, bo muszą. Niestety, taki jest system [N28]

to jest bardzo proste! nie ma innego wyjścia [Npr/D30]

bo musi, bo jest obowiązek szkolny [N/P33]

Przymus uczenia się wydawał się być niejako drugą stroną motywacji. Rodził on często swego rodzaju automatyzm, sterując procesem uczenia się niejako „od zewnątrz”, wyzwalał mechanizmy obronne i taktykę na przetrwanie, co sugerowałoby swoistą mimowolność procesu, (bierną) samoistność, ale toczącą się być może obok, na zasadzie

bezmąsności i cytowanego wcześniej „tumiwizizmu”: *zapamiętam, to zapamiętam, nie to nie.*

Wydawało się, że niektórzy nauczyciele, podając przyczyny leżące po stronie uczniów, formułowali raczej życzeniowe listy, czasem nawet łapiąc się na przypisywaniu im własnych motywacji:

pogłębić wiedzę o świecie, żeby zdobyć dobry zawód, mieć pojęcie o tym, co kiedyś się działo - pojęcie historyczne, umieć się wystawiać, pisać chociażby w urzędach [N2]*

dobrze byłoby (...) żebyśmy uczyli się po to, żeby zaspokajać swoją wiedzę, poszerzać horyzonty, które no za chwilę umożliwią nam funkcjonowanie w tym świecie [Npr17]

(motywacja) *powinna wynikać tylko z ich zainteresowania światem zewnętrznym, że wypada nawet..., że człowiek o wykształceniu ogólnym powinien... No nie wypada nie wiedzieć [N24]*

Żeby umieć przeczytać pewne rzeczy, czyli te podstawy (...) żeby normalnie żyć, że idą do sklepu i widzą, że 20% obniżki, to wiedzą ile to będzie (...), żeby umieć żyć, umieć żyć w codzienności w tym, co ich otacza, uczyć się pracy z komputerem, żeby mieć kontakt z innymi, bliskimi, z przyjacielem, który wyjechał na koniec świata (...) czy obliczyć sobie pensję [N29]

żeby lepiej poznać świat i żeby być szczęśliwym w życiu [Npr31]

[Czy myśli pan, że uczniowie patrzą na proces uczenia się właśnie od tej strony]

Nie... oni się uczą bo rodzice im każą, oni nie do końca rozumieją, nie są świadomi swojego procesu nauczania. Dlatego ta nauka jest taką trochę walką z tymi dziećmi, bo my to robimy uczymy ich dla ich dobra, ale oni do końca nie rozumieją, po co i dlatego mają to czasami w nosie [Npr31]

Bardzo ciekawy problem poruszyła N29, pokazując presję rówieśniczą, która może wpływać demotywująco. Narysowane przez nauczycielkę portrety ambitnych uczniów, nie stanowiły przy tym przykładów kujona, do których z kolei nauczyciele mieli często nieprzychylny stosunek. Zadawanie pytań może się więc okazać dla ucznia niebezpieczne, z kolei skupienie się tylko na pisaniu dobrych sprawdzianów, może go postawić w niekorzystnej sytuacji wobec nauczyciela („bo jak się nie odzywa, a pisze je dobrze, to pewnie wykuł”²⁵⁷).

kiedyś do czwartej klasy weszłam i jeden chłopiec mówi do mnie, że był na wakacjach w Egipcie, widział piramidy i on by chciał wiedzieć, ile ludzi tam się zmieści do tej piramidy i rzeczywiście zaczęliśmy obliczać (...) więc, gdzieś tam oni chcą, tylko nieraz nie potrafią tego tak wprost powiedzieć - powiedzą to tak trochę na okrętkę (...) nie chcą się przyznać przed klasą, że oni chcą się nauczyć (...) „bo ty jesteś kujon”, „ale lizus!” [N29]

W zeszłym roku miałam taki problem (...) jeden uczeń był bardzo gnębiony, właśnie, bo ty jesteś kujon, bo ty podchodzisz ciągle do nauczycielki, bo się o coś pytasz i on przestał gdzieś tam przychodzić do nauczycieli, no bo wiadomo, nie chcą być odrzucony, nikt nie chce być odrzucony w grupie [N29]

²⁵⁷ To parafraza wypowiedzi N26, wypowiadającej się negatywnie o kujonie, zacytowana w przypisie nr 42.

Czasami odnieść można było wrażenie, że słowo *chęci* było słowem-wytrychem, załatwiającym wszystkie możliwości:

Kiedy się chce. Chcenie w tym wypadku jest najważniejsze. Chcieć znaczy móc [N5]

Jak się chce, to się wtedy znajdzie samemu wszystko. To wtedy się czerpie ze wszystkich, z każdego z osobna, również z nauczyciela, również z książek, z babci, z dziadka [N5]

wielu rzeczy można nauczyć się samemu jeśli się chce [N6*]

trudne to nie znaczy że to nie że nie można tego rozwiązać - wystarczy chcieć [N29]

Nieco inną odmianę motywacji, częściowo łączącą się też z zainteresowaniem, o której mówili nauczyciele, był cel. Z uwagi na to, że celowość wydzieliłam, analizując znaczenia poznania, postanowiłam go tu wyodrębnić, choć w nieco innej roli. Cel (w uczeniu się), w rozumieniu nauczycieli, wydawał się być czynnikiem mającym elementy wspólne z zainteresowaniem i z chęciami, a jednocześnie stanowić źródło przyjemności na końcowym etapie procesu (stanowiąc tym samym, być może, motywację do kolejnego). Mógł on więc być źródłem motywacji, pomagać w odczuwaniu przyjemności z nauki, dawać poczucie spełnienia w momencie osiągnięcia celu i poczucie sensu w trakcie nauki. Cel wiązał się także z praktycznością uczenia się. Niestety w procesie uczenia się często nie był on obecny.

umieć nauczyć się czegoś tak, żeby nam to sprawiło przyjemność, no to trzeba widzieć tego cel. Jeżeli znajdzie taki cel, no to wtedy nie ma znaczenia, że robię to dla historyka, żeby mieć piątkę z historii, tylko po to, żeby być lepszym umysłowo [N/D7]

najbardziej lubię, jeżeli widzę efekty swojej pracy (...) Osiągnięcie celu daje satysfakcję i sprawia to przyjemność [Npr11]

takich ludzi młodych jest bardzo dużo - uczą się, bo wytyczyli sobie jakieś cele, (...) ba, nawet często to są jakieś, takie niesamowite (...) cele już postawione: bo ja chcę w przyszłości zajmować się, na przykład, genetyką (...) I z tego młodego człowieka wylewa się lawa takiej energii pozytywnej [Npr17]

żeby było nam lepiej i żebyśmy mogli realizować swoje cele życiowe [N/D19]

większość ludzi nie uczy się dla samej wiedzy, nie czarujemy się, tylko po coś. Po coś się uczą, z różnych powodów i w różnych celach, ale po coś się uczą. [N24]

(jak) się czegoś uczę, ja osobiście, to ja się aktywnie tym zajmę, to ja wtedy wiem, co chcę na końcu umieć, co muszę zrobić, żeby to zdobyć [N28]

jeżeli (...) nie ma tego celu, nie widzi tego efektu, tego jakby spełnienia, tego, że ja to wykorzystam, to uczy się tak trochę w próżnię [N/D/P10]

są osoby, którym zadaje się pytanie, co dalej planujesz - no jakieś studia. Jakieś czyli... jeszcze nie wiem co i na przykład podają przykłady, które są skrajnie różne (...), a co cię interesuje bardziej, co byś chciał/ chciała robić później (...) w przeróżnych sklepach przy skanerach mamy osoby, które mają dokończona studia (...) wydaje mi się, że nie miały pomysłu, co dalej z tym zrobić. [Npr17]

nie wiedzą, po co się uczą [N29]

oni tego nie wiedzą (...) bo bardzo często się o to pytają, a po co mi to, a dlaczego, a po co ja mam się tego w ogóle uczyć i pomimo, że ja im powiem tak, że przecież no chcesz (...) Musisz się nauczyć obsługi komputera, bo chcesz (...) spotkać się ze znajomymi to dla nich to jest No ale właściwie to i tak po co No

to co bym się nie spotkał to bym się nie spotkał. Nieraz tak mam wrażenie, że oni kompletnie, jakby nie zdają sobie z tego sprawy [N29]

oni do końca nie rozumieją, po co i dlatego mają to czasami w nosie [Npr31]

Wypowiedź N 29 wydawała się stanowić kolejny przykład połączenia braku dostrzegania (własnego) celu przez uczniów z próbami zmotywowania ich celami *de facto* przymusowymi, (a w każdym razie nie uwewnętrznionymi przez uczniów), stosując omówione już słownictwo „motywuujące” - *musisz, bo chcesz*. Nauczycielka wydawała się, przy tym zdziwiona, że *sobie nie zdają sprawy*.

Ostatnim czynnikiem, były **emocje** (i uczucia), które powiązane były z ciekawością, zainteresowaniem, dojrzałością, wpływając też na motywację. Reprezentujące jeden z trzech wymiarów uczenia się (Illeris, 2004, 71 i n.), emocje, uwzględniają osobowość i rozwój osoby uczącej się (ale także osoby nauczającej). Do grupy emocji wiedzy²⁵⁸ (*knowledge emotion*), zalicza się takie emocje, jak: zaskoczenie (*surprise*), uniesienie (*awe*), dezorientacja (*confusion*) oraz ciekawość (*curiosity*) (Ainley, 2017, 8). Doświadczenie zainteresowania związane jest z podwyższoną w danym momencie uwagą, skupieniem i afektem (tamże). Opisując czynniki aktywujące uwagę, ciekawość i zainteresowanie, Ainley wymienia: nowość (*novelty*), niepewność (*uncertainty*), dwuznaczność (*ambiguity*) oraz kompleksowość (*complexity*), określane jako zbiorcza zmienność, różnorodność (*collative variability*), a związane z jakimś rodzajem konfliktu bądź niepewnością, które z kolei pozostają w relacji z posiadaną wiedzą i doświadczeniami²⁵⁹ (tamże, 7). Niestety, stosunkowo niewielu nauczycieli odniosło się do tego typu czynników w takim ich ujęciu. Kwestia emocji nie była częstym elementem rozumienia uczenia się. Nauczyciele rzadko też mówili o swoich emocjach²⁶⁰, które pełnią niezwykle ważną rolę w nauczaniu, wpływając nie tylko na motywację, ale także na aspekty poznawcze nauczyciela, jak pamięć czy uwaga (Sutton, Wheatley, 2003). Ci, którzy je w swoich wypowiedziach uwzględnili, zauważyli nie tylko to, że były one w tym procesie obecne, ale także to, że należy na nie zwracać uwagę i o nie dbać, gdyż są częścią procesu uczenia się. Nauczyciele mówili o emocjach ogólnie, odnosili się

²⁵⁸ Do których coraz częściej zalicza się zainteresowanie, jednak sposób traktowania zainteresowania przez nauczycieli, nie sugerował takiego jego ujęcia.

²⁵⁹ Autorka przytacza przykład lwa z głową słonia, który to obraz wymaga jakiejś znajomości obu tych zwierząt, aby wywołać zdziwienie nieodpowiednim zestawieniem (Ainley, 2017, 7).

²⁶⁰ A przecież wiedza o sobie samym, stanowiąca istotny składnik profesjonalnej wiedzy nauczyciela, to „między innymi wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania i opanowania własnych emocji, lęków (...), rozpoznanie motywacji i celów życiowych (...)” (Nowak-Dziemianowicz, 2001, 22).

do odczuć, do przeżywanych przez uczniów uczuć, poruszali też konkretne przykłady emocji. Emocjami, które opisywali byli: radość, zaskoczenie/zdziwienie oraz strach²⁶¹.

to musi być też dojrzałość emocjonalna [N9]

nie widzą tego (sensu uczenia się) (...) że oni uczą się teraz, (...) jak zbudowana jest komórka człowieka, że to za 10 lat im się przyda, ponieważ na tyle ta emocjonalność ich zostanie zbudowana i stwierdzą, że oni chcą być lekarzami [N9]

to jest osoba bardzo młoda, i to też wpływa, bo on ma 20 lat. Na dodatek przeżywa teraz pierwszą miłość, wakacje nadchodzą i ten angielski to jest takie koło u wozu dla niego i ten egzamin [Npr11]

można się nauczyć definicji, ale można też w ogóle nie rozumieć, o co chodzi, kompletnie tego nie czuć (...), mieć do tego taki bardzo obojętny stosunek, bo to jest jakoś na krótką metę [Npr/D13]

(obojętność) zabija elementy poznawcze, bo jak jest to dla nas obojętne, to nie jesteśmy w ogóle zainteresowani [Npr/D13]

oczywiście, to może zależeć od naszego stosunku do tego, no bo to też jest kwestia, jak do tego podchodzimy [Npr/D13]

Pedagogika miłości - przyjdź za tydzień (...) *ja patrzyłabym na to tak bardziej holistycznie, że to jest uczeń z całym jego dobrodziejstwem, nie tylko z jego walorami intelektualnymi, tylko też z emocjami.* [Npr15]

I z tego młodego człowieka wylewa się lawa takiej energii pozytywnej [Npr17]

(nawet jak nie zapamiętam) zostanie mi odczucie [N22]

w gimnazjum, no to już dzieci się jedno w drugim zakochiwało i tam różne, jakieś dochodziły emocjonalne, takie uwarunkowania [N25]

Radość związana była z rodzajem aktywności na lekcji, a także z poczuciem zrozumienia.

skaczymy po schodach (...) bitwa na te bomby piaskowe (...) oni mają tyle radości, rzucając w siebie tymi kartkami (...) Oni mają 9 lat, więc dla nich takie siedzenie w ławce i smęcenie o tym, co tam zrobił Nemecek, jest totalnie nudne (...) na kolejne lekcje z Chłopców z Placu Broni przychodzili ucieszeni [Npr18]

i on to na tej lekcji kuma, się cieszy, że wie, jak to zrobić [N22]

nie mają przekazanej konkretnej wiedzy od razu, tylko mają po prostu postawione jakiś problem badawczy, (...) i zaczynają działać i wtedy, na przykład, porównują i jest po prostu tyle emocji, powiem pani, tyle radości, tyle uśmiechu, fascynacji, że aż miło patrzeć, jak te dzieci pochłaniają wiedzę, nawet o tym nie wiedząc [N23]

Strach nadawał często opresyjny kontekst procesowi uczenia się, choć Npr14 zwróciła uwagę na potencjalnie pozytywny wpływ strachu na efekty edukacyjne (por. Hupbach, Fieman 2012).

oni czują taki, powiedziałbym, nacisk społeczny, ale też strach tu działa [Npr/D13]

potrzeba uczenia się głównie jest wywoływana przez strach, lęk i zastraszanie (...) obniżają samoocenę w uczniach (...) łatwo go później nastraszyć i łatwo nim po prostu rządzić - mieć władzę nad uczniem [N8]

strach i poczucie zagrożenia może wpływać na taką totalną blokadę (...) *co mnie na przykład zmobilizowało, jak był surowy nauczyciel, to moich dzieci to w ogóle nie dotyczy* [Npr14]

czujemy jakieś zagrożenie, jakieś niebezpieczeństwo i jesteśmy czujni - nie przeleci nam to tak przez głowę i zostanie [Npr14]

²⁶¹ Są to podstawowe (uniwersalne) emocje według podziału Paula Ekmana – zob. <https://www.paulekman.com/universal-emotions/> Dostęp online: [15.05.2023.]

O zdziwieniu pisałam przy okazji poznania. W tym kontekście zdecydowałam się przytoczyć trzy wypowiedzi, które dotyczą zdziwienia, ujętego z dwóch odmiennych perspektyw – świadomości procesu uczenia się [N8] oraz powiązania uczenia się i nauczania [N4, Npr/D30].

*mam takie uczucie, że to jest takie **aha moment**, że na przykład pojawia się... no nie wiem, na przykład pojawia się jakiś motyw, który wydawał mi się... może go wcześniej znalazłam, ale widzę go w nowym świetle i wydaje mi się, że jest to jest taka **perspektywa**, której wcześniej nie miałam i jestem z tego powodu zaskoczona albo że jest jakieś zadanie do wykonania, zadanie jest trudne, na przykład, że wcześniej nie robiłam niczego takiego [N8]*

*to jest taka chwila właściwie... No mam moment, gdzie tłumaczymy te polecenia, im się **pewnie nudzi**, tak podejrzewam – „Boże, kolejne polecenie, coś tam znowu muszę zrobić”. I ja myślę, że to jest na takiej zasadzie, że gdzieś tam sobie znajdę jakiś długopis ołówek, coś sobie pogryzdam, postukam sobie długopisem, a potem jest chwila **zdziwienia**, że jednak nie było to, co powinno być [N4*]*

*to się gdzieś zaczyna przez samo formułowanie tematu (...) ja zaczynałam od pytania: a czego chcielibyście się dzisiaj dowiedzieć. **Patrzyli na mnie bardzo zdziwieni** - no ale **przecież jest program**. No jest, ale czego byście się chcieli dowiedzieć w ramach tego programu, nawet w ramach powiedzmy tematu, który jest na tablicy [Npr/D30]*

W pierwszej wypowiedzi opisane jest zaskoczenie nowością zagadnienia czy raczej odmiennością perspektywy, w drugiej – zaskoczenie brakiem właściwego zrozumienia, które w efekcie skutkowało negatywną oceną, a w trzeciej - zaskoczenie uczniów, nieprzygotowanych na odbiegające od standardu szkolnego pytanie nauczyciela. Pierwsze zdziwienie stanowi moment uświadomienia sobie, że następuje proces uczenia się (nawiązanie do znanego już momentu Aha, uznawanego często za równoważnik postępującego procesu uczenia się), drugie – powiązane jest z brakiem uważności, wynikającym z nudy, a trzecie stanowi dowód schematyczności szkolnego podejścia, do którego przyzwyczajają się uczniowie i jest potencjalnym sygnałem dla nauczyciela do przyjrzenia się, z czego to zdziwienie wynika. Wydaje się też być szansą na zapoczątkowanie nowego procesu. Pomimo tak istotnego i wielostronnego wpływu, o zdziwieniu nauczyciele nie mówili prawie wcale. Aby zdziwienie (czy jakkolwiek dysonans poznawczy) mogło mieć miejsce, uczeń musiałby czegoś oczekiwać, czegoś się spodziewać, być jakoś zaangażowany (von Glasersfeld, 1995, 11). Uczniowie rzadko wytrącani są ze schematów, a nawet jak są, to nie zawsze im się to podoba, o czym mówili nauczyciele pokazując, że uczniowie wolą mieć *podane na tacy*. Pisze też o tym Maria Czerepaniak-Walczak (2006, 84-85). O takim *podawaniu na tacy* mowa jest w kolejnym punkcie, w którym przedstawiłam uczenie się rozumiane jako proces niesamodzielny.

Uczenie się jest procesem niesamodzielnym

Odnosząc się do braku samodzielności uczenia się, nauczyciele podkreślali, że jest to proces wymagający nauczania (uzależniony od sposobu nauczania i osoby nauczyciela), wymagający weryfikacji oraz sterowany czynnikami zewnętrznymi. Uczenie się jest jedną z podstawowych umiejętności człowieka, *zaprogramowaną* w nas, używając słów jednego z uczestniczących w badaniu nauczycieli i służącą nam do rozwoju i funkcjonowania, z której ludzkość korzystała od początku swego istnienia, na długo przed tym, zanim powstała świadomie wykonywana funkcja nauczyciela. W tym świetle, sama nazwa tej kategorii budziła we mnie wewnętrzny sprzeciw. Jednak wypowiedzi nauczycieli nie pozostawiały wątpliwości. Nauczyciele opisywali uczenie się jako wymagające nauczania, weryfikacji czy zewnętrznego sterowania. Kontekst braku samodzielności bardzo dobrze wydawała się ujmować poniższa wypowiedź:

[czy może być uczenie się bez nauczania] *absolutnie nie (...) jeżeli rozumieć pani pytanie w ramach różnych pytań w związku z systemem oświaty, to odpowiem nie - mowy nie ma, musi być nauczanie. Natomiast nie mówię w tym wypadku o indywidualnym tym... mnie nikt nie musi specjalnie uczyć* [Npr/D30]

Kontekst ten czy też przyczyna przypisywania uczeniu się braku samodzielności, nie wynikała wyłącznie z negatywnych aspektów systemu edukacji, czy też samej szkoły. Nauczanie było często opisywane jako ogromna wartość:

żeby czegoś się nauczyć, najczęściej uczniowie, w tym zetknięciu z nauczycielem, który przekazuje w różny sposób uczy się (...) taki przekaz na żywo, w zetknięciu z drugą osobą myślę, że jest taki wartościowszy (...) kiedy może np. na dany temat zapytać... jeśli (...) czegoś jest niepewna albo czegoś nie rozumie, myślę, że to jest takie łatwiejsze to uczenie się [N27]

żeby się czegoś nauczyć, musisz mieć coś albo kogoś, kto, albo ci coś pokaże, albo coś, co ci coś daje (...) jakbyś była tylko w jednym pokoju, tylko sama, bez niczego, to nie nauczysz się niczego. Coś albo ktoś musi ci coś powiedzieć, pokazać, musisz poczytać, musisz mieć doświadczenia [N28]

(uczniowie) *mogą się sami zainteresować jakąś rzeczą, wziąć książkę, obejrzeć jakiś film na YouTubie (...) Ale oczywiście ten proces będzie dużo mniej efektywny, niż w przypadku gdy jest nauczanie zewnętrzne, w postaci bodźców nauczyciela, środowiska jakiegoś społecznego, książek, filmów i tak dalej* [Npr31]

dzieci mówią, że (...) bezpośredni kontakt, bo one to odbierają, że jest pani, że powie, zapytam się. Ten kontakt, to nie chodzi o pogłaskanie czy o patrzenie na panią, tylko o to, że pani tam jest, że się lepiej czują, że zapytają, że powiedzą, że dopytają się, jak coś zrobić, a pani sprawdzi, a w zeszycie zobaczą. To jest inaczej i to oni mają taki odbiór, że to co pani mówi na lekcji, to do nich jakoś trafia i to jest ten proces uczenia kogoś. [N/P33]

Wypowiedź N/D/P10 (poniżej) oddawała z kolei skomplikowaną dynamikę szkolną, w której przynajmniej dla niektórych uczniów nauczanie było opisane jako niezbędne (choć wydawało się, że w podanym przykładzie chodziło bardziej o

weryfikację, dyscyplinowanie i wymaganie, niż np. tłumaczenie, wspieranie czy rozwijanie):

*ja sobie już tak podzieliłam tych uczniów na tych, którzy po prostu nie muszą, jakby nie uczyć się, to znaczy mieszczą się w takim, takiej (...) to są po prostu tacy przeciętniaki, tacy uczniowie, którzy **muszą sprostać wymaganiom**, tym podstawom, co tam nauczyciel od nich, od niego, że tak powiem wymaga. No i na ile może. I **obraca się ta właśnie nauka wokół ocen, czyli od sprawdzianu do sprawdzianu, od pytania do kartkówki**. Po prostu mamy ucznia, którego po prostu musimy sprawdzić, że on po prostu tylko poprzez te kartkówki i on się uczy tylko dokładnie tego, co tam pani, **prawda palcem pokaże**. To są tacy uczniowie i oni po prostu to wyrabiają, zaliczają mają tam powiedzmy... zależy na ile ich puszczą, to mają tą czwórkę, czasem trójkę, zdarza się, że jest piątka - czasem to jest przypadek, bo raz się nauczą, raz się nie nauczą (...) I ci, którzy mają (...) tą podstawę (...) to są ci, którzy właśnie zaliczają, **uczą się właśnie, dokładnie tak jakby, od lekcji do lekcji, z podręcznika, nie poza**. Z tego, co pani po prostu powie: to się macie nauczyć, strona od tej do tej i **nic więcej ich po prostu nie interesuje, nic nie robią więcej**. To jest po prostu **takie minimum z minimum** [N/D/P10]*

Nauczycielka zauważyła też, że takie podejście:

*jest związane też chyba z tym, co się w domu robi, jak się spędza czas, czym się te dzieci interesują, jacy są rodzice. I to widać, z jakich rodzin po prostu są dzieci - jeżeli jest rodzina taka, gdzie na przykład wspólnie spędzają czas, w domu są książki, są jakieś konstruktywne rozmowy, wycieczki, to te dzieciaki, no częściej szukają tej wiedzy poza sprawdzian, poza kartkówkę poza to, prawda to co jest w klasie, ale ich interesuje. Na przykład jak się pojawia jakiś konkurs, to wchodzi w to i są właśnie tacy ciekawi, otwarci na robienie czegoś więcej. No a z kolei ta grupa, która tylko chodzi do szkoły, bo musi i zalicza, no to teraz to często widzę, że to są tacy, z takich domów, gdzie **no w domach generalnie, no szkołę traktuje się jako zło konieczne**. (...) gdzie prawda rodzice też (...) nie mają motywacji, nie widzą... **No nie inwestują po prostu w edukację swoich dzieci, nie chodzą na żadne zajęcia pozalekcyjne (...) nie widzą wartości tego właśnie, żeby iść do świata, żeby brać udział w grupie, cieszyć się radością w grupie i tak dalej (...) tak samo było z jakimiś zielonymi szkołami - rodzice mówili: no przecież my tam byliśmy na wczasach, to po co on tam pojedzie. Nie widzą tego, że to jest edukacja, że to jest właśnie inwestowanie w te dzieci. Inwestuje się właśnie w jakieś takie gadżety. I to (...) jest grupa dzieci, które po prostu nie poszukują wiedzy, zadowolają się właśnie takimi materialnymi, bardziej chyba, przyjemnościami.** [N/D/P10]*

Zagadnienie zróżnicowania potrzeb czy też wręcz niezbędności nauczania dla poszczególnych uczniów podejmowane było przez wielu nauczycieli:

przez tą pandemię doszło do tego, że te dzieci, które są przeciętne nie mają możliwości nauki i nauczania się [Npr/D16]

te, które się w szkole uczą, to one się uczą i przed komputerem umieją, potrafią i tak dalej. Te, które się nie uczyły, też się nie uczą. I najgorsza jest ta grupa w środku dzieci, które przychodziły do szkoły, przy kontakcie z nauczycielem coś tam się nauczyły, coś się dowiedziały, coś dopytały, nauczyciel wychwycił, podszedł, powiedział. [N/P33]

W kolejnych akapitach omówione zostały poszczególne aspekty braku samodzielności. Pierwszym z nich było **uczenie się jako wymagające nauczania**.

Pierwsze, co mi przyszło do głowy, to bym się zaśmiała i powiedziała: uczeń jest po to, żeby nam nauczycielom było dobrze, żebyśmy mieli kogo uczyć [N5]*

Wymaganie nauczania, według nauczycieli, nie zawsze odnosiło się do całości procesu uczenia się czy też wszystkich jego form. Czasami nauczanie niezbędne było do

zainicjowania procesu uczenia się bądź jego ukierunkowania, uporządkowania, ułatwienia zrozumienia czy też zapamiętania. Potrzebę zrozumienia nauczyciele utożsamiali czasem z koniecznością tłumaczenia lub samej ekspozycji (zagadnienia). Zwracali też uwagę na to, że wiele zależało od samego zagadnienia i poziomu jego trudności, będącego przedmiotem uczenia się. Według niektórych nauczycieli uczniowie mogli poprzez nauczanie uzyskać *wiedzę przyswajaną*, którą wydawało się, że czasami *przyswajał* wręcz sam nauczyciel.

możemy się nauczyć od nauczycieli przez taką wiedzę przyswajaną. Też właśnie w zależności jaki jest nauczyciel, jak do nas mówi i czy nas interesuje jako właśnie osoba. [N1]

uczenie się no to jest jakby utrwalanie tej wiedzy tam z notatek z podręczników – tej, którą się nabyło w procesie nauczania czyjegoś [N1]*

szkoła powinna pójść w innym kierunku: mniej uczenia się informacji, a bardziej przyswajania wiedzy użytecznej (...) wkładanie do głowy tych informacji i umiejętności, przetwarzania ich do warunków, w których żyjemy [Npr31]

[a jak się to wkładanie do głowy odbywa] poprzez słuchanie nauczyciela, doświadczanie robienia eksperymentów, rozmawianie z innymi [Npr31]

moim zadaniem jest to, aby wam przyswoić te wiadomości, żebyście czegoś się nauczyli [N4]

fizyki kwantowej człowiek się nie nauczy sam, musi wziąć książkę. Dobrze by było, żeby ktoś wątpliwości czy zawiłości tej materii wyjaśnił, bo to nie są proste sprawy (...) Dobrze jest mieć kogoś, z kim będzie można porozmawiać, wyjaśnić swoje wątpliwości, ale zasadniczo myślę, że wielu rzeczy można nauczyć się samemu jeśli się chce [N6]*

*Pytanie, czy z niektórych zagadnień da się to tak przeanalizować samodzielnie, skoro są to jakieś rzeczy takie abstrakcyjne, **totalnie nie związane z rzeczywistością** i nie ma szans na to, żeby oni to potem mogli gdziekolwiek w życiu zobaczyć, **jak ten podmiot i orzeczenie**, na przykład, więc trudno jest do niektórych rzeczy zastosować taką metodę, ponieważ to jest dla uczniów **zbyt abstrakcyjne**. Więc **oni oczekują tego, że im się o tym powie**, bo oni **sami nie wpadną** na niektóre rzeczy, na przykład z **gramatyki**, więc czasami **trzeba im podać**. [Npr18]*

*No **muszę im wytłumaczyć**, jak się zamienia ułamki dziesiętne, no **bo do tego nie dojdą, jeśli ktoś im tego nie powie** [N29]*

*są osoby, które **potrzebują więcej tej pracy** nad tym, żeby coś tam zrozumieć. (...) są dzieci, które w lot rozumieją. A są dzieci, które **potrzebują więcej czasu, żeby im to wytłumaczyć** [N1]*

*nauczyciel po tych latach, nie wiem, tego studiowania (...) **zaczyna od czegoś mało skomplikowanego i przechodzi do trudniejszych kategorii** [Npr14]*

*rodzice zobaczyli, **jaką ogromną robotę robią nauczyciele**. Oni wysyłają dziecko do szkoły i mają problem z głową i ty **nauczycielu się martw, czy to dziecko rozumiało**. A **jak czegoś nie rozumie, to podchodzi najczęściej na przerwie czy na lekcji i się tłumaczy**. [N26]*

Nauczyciele podawali bardzo różnorodne przykłady pokazujące odmienne aspekty procesu nauczania, oscylujące między pokazywaniem połączonego ze stwierdzeniem: *tutaj jest tak*, poprzez ukierunkowywanie, inspirowanie, tłumaczenie, aż po uczenie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, o czym szerzej pisałam w poprzednim punkcie. Dla niektórych nauczycieli nauczanie polegało na ukierunkowywaniu uczniów. Byli też tacy, którzy dostrzegali, że nie byli jedynymi osobami mogącymi nauczać bądź

też, że ich nauczanie czasami skierowane było tylko w stosunku do uczniów zdolnych bądź tych mających trudności. Nauczycielka N1 dostrzegła wielowymiarowość sposobu nauczania i jego wpływ na proces uczenia się uczniów, o czym pisałam szerzej w poprzednim punkcie, zauważając też, że dzieci mogą się jednak czegoś nauczyć w domu, a więc bez nauczyciela.

sposób nauczania ma wpływ (...) Nauczyciel, który zainteresuje (...) potrafi tłumaczyć (...) to jest zależne (...) (od) sposobu prowadzenia lekcji. (...) sympatii do tej osoby [N1]

nauka dzieci czy dorosłych nowych rzeczy, nowych umiejętności i takiej od początku, ogólnej wiedzy o świecie, której nie nauczą się w domu... No nie zawsze, czasem się nauczą [N1]

*No są przede wszystkim dzieci, które tak w lot rozumieją, też **nie trzeba im tego zbytnio tłumaczyć**, i którym **nauczyciel powie: to jest na mnożenie, tak i tak i one po prostu jadą z tymi zadaniami**, i wiedzą po prostu, jak to zrobić. **A są dzieci które potrzebują więcej czasu, żeby im to wytłumaczyć i nie wystarcza im powiedzenie: tutaj jest tak i koniec, i już są w stanie robić zadania.** [N1]*

*uczeń powinien korzystać z mądrości nauczyciela, który **pokaże mu sposoby zdobywania wiedzy, sposoby uczenia się - proste, sprawdzone, skuteczne po to, żeby on nie tracił czasu na samodzielne wyważanie otwartych drzwi** [N/D7]*

*nie potrafię sobie wyobrazić, **żeby się uczyć zdobywać wiedzę bez kierunku** prawda, bez nauczyciela, który **to usystematyzuje, który zweryfikuje, który naprowadzi** [N/D/P10]*

*osoba, która ma większą wiedzę, **wie jaką część przekazać i jest w stanie, w miarę metodycznie, przekazać te umiejętności, tą wiedzę, którą ma. Bo ciężko jest wpaść na wszystko samemu (...)** Człowiek sam koła **nie wymyśli (...)** ale jak ktoś już wcześniej wymyślił i on to zobaczy, no to wtedy zrozumie to w mig [Npr31]*

*nauczyciel może (...) **pomóc poprzez to, że jego tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory** [N6*]*

*nauczyciel stara się tylko **uporządkować czy ukierunkować**, żeby to się po prostu za daleko nie rozeszło i żeby zwrócić uwagę na takie może najistotniejsze kwestie, czy najistotniejsze problemy [N/D19]*

*Coś, albo ktoś musi ci coś powiedzieć, pokazać, musisz poczytać, musisz mieć doświadczenia **i to moim zdaniem masz tylko w twoim otoczeniu, to nie musi być w szkole. W całym twoim życiu uczysz się od koleżanki, role model, od nauczyciela, od rodziców, brata, siostry czy nawet psa** [N28]*

*musisz u nich jakoś tworzyć taką możliwość, gdzie oni zaczną po swojemu na ten temat myśleć. **Mają inspiracje od kogoś, ale mają też swoje myśli i to wtedy tak się łączy (...)** **nie wszystko ode mnie pochodzi, tylko ktoś mi pokazał, ktoś mi powiedział**, gdzie poczytałam, mam doświadczenia i to mnie, jako człowieka, formuje, i coś osobistego do tego dodaję [N28]*

*ci **zdolni...** To jest taki według mnie uczeń, który **szybciej przyswaja treść, nie potrzebuje tak dużo czasu, żeby przerobić jakąś partię materiału, sam dochodzi do pewnych rzeczy. Nauczyciel tylko kieruje, on po prostu no ma w stosunku do innych uczniów, łatwiej, szybciej się po prostu uczy, mniej poświęca czasu, choćby na przyswojenie takich pamięciowych rzeczy.** [N/D/P10]*

*są dzieciaki takie (...), że **jedne będą się łatwiej uczyły, inne mają trudności. No i wiadomo, że takim i takim trzeba pomóc (...)** przede wszystkim **nakierunkowując** właśnie, **podając te kierunki pracy, to co jest dla tych słabszych dzieci. No bo nie mówię o tych zdolnych, ale dla tych słabszych dzieciaków, to co jest najważniejsze, powiedzmy i **nie skupiać się na jakichś takich rzeczach, które są nieistotne, bo to też jest dosyć ważne** [N4*]***

Natomiast rozwinięcie przez N4 swojej wypowiedzi ukazało dość zaskakujący obraz ukierunkowywania, który wydawał się być nakierowany na własne potrzeby, czyli na wyjaśnienie własnych wymogów, które następnie podlegały ocenie, a niekoniecznie na rozwój samego ucznia, wskazanie wartości czy znaczenia danych informacji w

różnych kontekstach, czy zwrócenie uwagi na aspekty ogólnie związane z procesem uczenia się itp.:

*jest osoba która nakierunkowuje i (...) powiedzmy (...) obserwujemy ptaki (...) **nauczyciel wprowadza** czy jakieś gatunki, czy jakieś **cechy charakterystyczne**, czy jakieś szczególne. Myślę, że tutaj jednak bez (...) tego takiego mentora, osoby, która to **poprowadzi**, no mogłoby być trudno. No bo to jeszcze **zależy, co kto chce wyciągnąć**, o co chodzi, bo to też jest dosyć istotne, **bo jeden będzie chciał zwrócić uwagę na, nie wiem, na cechy, a drugi na cechy B** [N4*]*

*jest taki mentor, który **nakierunkowuje** i właśnie mówi: No zwróćcie uwagę, na przykład, nie wiem na szerokość łap czy rozstaw pazurów (...) a druga osoba będzie chciała, żeby się skupić, na przykład na rozpiętości skrzydeł (...). Także gdzieś te **cechy właśnie, które chcemy wydobyć**, mogą być różne i wiadomo, że **trzeba się określić, o co nam chodzi**. No bo tak, to można się pogubić - nie może to zostać takie bez określenia, bez podania jakichś tam tych kryteriów powiedzmy, bo **o tych kryteriach też się dużo mówi** i to też jest takie istotne, żeby na przykład dzieciaki nasze (...), żebyśmy wiedzieli na czym chcemy się skupić i co ma być zrobione [N4*]*

Powyższą wypowiedź można by interpretować na kilka sposobów: np. konieczności nauczania dzieci słuchania poleceń, rozumienia poleceń, reagowania na zakomunikowane potrzeby czy zadania. Jednak kolejna wypowiedź wydawała się sprowadzać kryteria do możliwości wymagania konkretnej wiedzy na oczekującym uczniom sprawdzanie. W dość podobnym tonie wypowiadali się też inni nauczyciele, podkreślając aspekty związane koniecznością odtwarzania dokładnie tego, czego zostaną nauczeni i z czego będą potem rozliczani.

*Nie, dzieciaki same nie (wiedzą), ponieważ(...) No ja podam taki krótki przykład: w zeszłym roku robiłam z dziećmi prezentację i **nie podalam jednego kryterium, na którym mi zależało**. No i niestety one już tam się biednie pogubiły, bo ja później gdzieś tam to oceniałam, gdzieś tam się już **wycofalam z oceniania tego jednego kryterium, mówię, no skoro nie podalam**, no to wiadomo, że trzeba gdzieś tam wyjść z twarzą i że te dzieciaki tego nie robiły, nie brały tego pod uwagę. Ja to tak uważam [N4*]*

***uczenie się to musi być coś zadane przez nauczyciela i że oni to potem odtwarzają, że jest wzorzec** (...), że nie mogą np. w innej formie, po swojemu albo (...), że jest sytuacja, w której nie ma poprawnej odpowiedzi, tylko trzeba jakieś mieć koncepcje i je zaproponować, to już nie jest uczenie się. [N8]*

*mają mieć jakąś porcję materiału i **tego materiału muszą się nauczyć** (...) **będą rozliczani** [N8]*

Nauczyciele zwracali uwagę na konieczność obserwowania uczniów i monitorowania własnego wpływu na proces uczenia się uczniów oraz poziomu tego wpływu. Zdawali sobie też sprawę, że ich nauczanie nie docierało do wszystkich bądź nie wywierało na wszystkich wpływu (i podejmowali często działania temu próbujące zaradzić). Dostrzegali, że czasami ich działania nie przynosiły efektu bądź nie zawsze były potrzebne.

*inni starają się, próbują się czegoś nauczyć, ale kiedy już ten level idzie już trochę wyżej, to **mają trudności**. Często jest też tak, że **nauczyciel tego nie widzi, leci z programem**, gdzieś tam w górę, patrząc na tą grupę taką lepiej uczącą się uczniów, którzy nie mają z tym problemów i **dla nich to lekcja się toczy**. [N3]*

***reakcja uczniów jest ważna, no muszą ich obserwować, muszą patrzeć na to, jak i co robią** [N20]*

No ciężko, nie oszukuję, ciężko dotrzeć do ucznia (...) ale można - **trzeba po prostu być obserwatorem**, skupić się i z nimi rozmawiać. [N/D32]

Są osoby, do których bardziej przemawiają doświadczenia, osoby, do których przemawiają bardziej pisanie i notatki, do których bardziej przemawia to, co ja mówię, jak tłumaczę [N2]

Więc **do niektórych docieram ja jako ja, a czasami jest to film**. A niektórzy rzeczywiście jeszcze muszą przyjść do domu, muszą przeczytać to pomyśleć, a może rodzic z nim musi przysiąść. **A niektórym, nieważne ile by siedzieli i tak do niczego nie dotrze**, więc to są trudne pytanie. [N5]

jak mi nauczyciel mówił, to ja też tam coś załapałam, ale więcej się nauczyłam sama, więc są tacy uczniowie, którzy po prostu nie łapią na lekcjach, ale potem jak usiądą w domu, dojdą do tego [N29]

Mieliśmy dział pola figur i mieli sobie wybrać pokój w swoim domu, założyć, że robią remont podłogi (...) **poszli na łatwiznę**, poszli zapytać rodzica, ile mają metrów kwadratowych (...), nie wspominałam, że pod drzwiami nie trzeba listwy i tylko połowa dzieci uwzględniła, że są drzwi i listwy nie potrzebują. (...) **Jednemu to nawet wyszło**, że zapłaci za wykładzinę 65 tys., bo oczywiście źle jednostki sobie przeliczył. **Nawet nie zastanowił się**, że to jest trochę za dużo (...) **mimo, że człowiek się stara, żeby oni docenili, zauważali**, że my tego nie robimy po nic - po to, żeby robić tylko, że to jest potrzebne w życiu [N5]

nie jesteśmy w stanie przeskoczyć pewnych rzeczy no można być wymagającym robić po 50, 100 zadań różnych, natomiast będą takie dzieciaki, które po prostu tego **nie przeskoczą, nie uda im się tego zrobić**. No i teraz co stać z nimi, nie wiem, z patykiem nad głową - nie ma to sensu [N4*]

(nauczanie zdalne) **staraliśmy się** robić tak, żeby ci uczniowie posiadali wiedzę uczyli się, aczkolwiek **było ciężko, nie powiem**. [N4*]

Dział (w podręczniku do matematyki), w którym idziemy do sklepu i przeliczamy i o dziwo, z tym jest **kosmiczny problem**: "mam ser za 20 zł Ile zapłacę za 40 dag sera" kosmos (...), **jak się daje działanie, to oni wszystko potrafią wyliczyć, natomiast nie potrafią wykorzystywać tych działań w rzeczywistości** [N5]

jeżeli nauczanie rozumiemy jako przekazywanie wiedzy czy informacji, czy przekazywanie wiedzy i informacji, czy uczenie umiejętności przez kogoś, to **ten ktoś w ogóle czasami nie jest potrzebny**. **Małe dzieci uczą się same często** i wchodząc do kałuży uczą się, że ona jest mokra. Uczą się też, że to jest przyjemne, uczą się również, że mama będzie zła, jak wrócą brudne. Do tego procesu uczenia się nikt nie jest im potrzebny. De facto wystarczy że jest kałuża (...) **Małe dzieci uczą się, bo są ciekawe, są zainteresowane czymś, chcą to poznać same z siebie**. Pytanie, czy nasi uczniowie przychodząc do szkoły **też mają taką motywację {śmiech}** i to jest jak gdyby pewien **rozdźwięk**, który ja dostrzegam [N6*]

A jeżeli uczeń się chce czegoś nauczyć uważam, że **powinno mu się zostawić tę inicjatywę** i to, co może nauczyciel jedynie zrobić, to być tutaj kimś w rodzaju przewodnika, kimś kto pokaże, w którą stronę powinien iść uczeń, albo w którą stronę nie powinien pójść, bo się zapędzić w kozi róg, bo dojdzie do błędnych wniosków [N6*]

Wydawało się, że N5 wychodziła z założenia, że starania nauczyciela powinny być wystarczające do tego, żeby uczniowie wykonywali zadania prawidłowo. Wypowiedź ta nabierała dodatkowego znaczenia w świetle innej wypowiedzi tej nauczycielki, według której nauczyciel (bądź może bardziej – jego nauczanie) czasami nie wydawał się być potrzebny:

niektórą wiedzę po prostu się ma. Jak ja to mówię: **nabywa się z mlekiem matki**. (...) niektórzy nie robią błędów nie dlatego że znają wszystkie regułki po prostu wyssały tę wiedzę z mlekiem matki. (...) Niektóre, a znam takowe, które uczą się regułki znają wszystkie doskonale, nie - niestety robią błędy. (...) Tak jak każdy z nas jest różny, tak i dzieci są różne: czasami możemy dotrzeć do tych dzieci łatwo lekko i przyjemnie, czasami idzie to po grudzie, a **czasami nie dotrzemy w ogóle**. I z tym chyba trzeba się pogodzić. Tak to już jest [N5]

Analizując niektóre wypowiedzi, można też było odnieść wrażenie, że w zestawieniu z nauczaniem proces uczenia się był czasami przedstawiany wyłącznie jako wymagające powtarzania utrwalanie (pisałam o tym m.in. przy podejmowaniu aktywności). W niektórych wypowiedziach to utrwalanie sprowadzone zostało do czynności prawie – zdaniem nauczyciela - nie wymagających wysiłku, bądź w których wysiłek leżał głównie po stronie nauczyciela. Na uwagę zasługuje zwłaszcza druga wypowiedź (N4), w której nauczanie zostało niejako sprowadzone do *opowiadania i porobienia* czegoś, podczas gdy to uczeń wykonywał „prawdziwe” *nauczanie (się) – po prostu się ucząc*.

najpierw należałoby właśnie przekazać tę wiedzę, czyli nauczyć. (...) a potem uczeń musi to sobie po prostu przepracować, utrwalić po swojemu [N4]*

ja po prostu przekazuję wiedzę, natomiast uczeń musi potem jeszcze raz to wszystko sobie odtworzyć i nauczyć się tego. No bo to jest tak, że ja tam poopowiadam im, coś porobimy, ale gdzieś tam jeszcze raz, na pewno musi to sobie utrwalić i po prostu się nauczyć [N4]*

z samego słuchania się nie nauczycie, żeby się uczyć trzeba po prostu powtórzyć to kilka razy [N/D/P10]

w zeszycie notatki im bardzo dokładne dyktuję i wszystko, co jest na sprawdzianie, generalnie wszystkie zadania one są zawsze na lekcji przeliczone, nie ma zadania, że na sprawdzian im daję zadanie, którego nie policzyliśmy wcześniej. Nie ma takiej możliwości, opcji. (...) nie raz, nie dwa im tam mówiłam, że: słuchajcie, wystarczy do zeszytu zajrzeć, w zeszycie macie wszystko, nie musicie nawet szukać po książkach, macie to wszystko i możecie spokojnie z tego zeszytu się nauczyć do sprawdzianu, więc to już jest duże udogodnienie, że on nie musi książki wertować, że on ma dokładne notatki, dokładne zadania ma rozwiązane na lekcji, te które powinien umieć. [N25]

Niektórzy są tacy, że słuchają i po prostu wynoszą z lekcji, są takie jednostki indywidualne, więc oni się uczą poprzez to moje nauczanie [N29]

żeby nasz (uczeń szkoły branżowej) osiągnął te wyniki, które osiąga ten w liceum, to już trzeba (o konkursie tutaj mówię) nie wiem dzień i noc z nim... Nauczyciel musiałby pracować i mu do głowy wbijać [N20]

czytaliśmy w kółko to samo, (...) żeby można było wystartować w konkursie (...) dużo pracy wymagał ode mnie, mojej pracy [N20]

Niektórzy nauczyciele ujmowali nauczanie od strony, którą można by nazwać bardziej oferującą, z której uczniowie mogli i powinni jak najwięcej czerpać:

ja zawsze im mówię, że najlepiej, żeby potrafili skupić się na tym, kiedy są w szkole. Żeby umieli czerpać ze mnie - z tej lekcji, którą prowadzę, bo skupiając się (...) na lekcji (...) ci zdolniejsi nie potrzebują w domu robić już nic. To jest w zupełności wystarczy. Oni przyjmują to. [N5]

przekazuje swoją wiedzę, staram się, żeby ten kto mnie słuchał, przyjął... może nie przyjął - zrozumiał to, co mówię i mógł uznać, że to co mu mówiłam jest jego wiedzą, że to już jest jego wiedza [N5]

Ale nauczanie to nie znaczy dla mnie takie coś, jak ja widziałam kilka razy w Polsce, że się wchodzi do klasy i mówi: otwieramy książkę na tej stronie i robimy tak i tak i to się robi tak i tak (...) uczniom się oferuje, a oni robią coś własnego z tego i się uczą w swój sposób (...) jeżeli chodzi o język, to jest bardzo ważne (...) jeżeli chodzi o literaturę, o to, jak coś interpretujesz, bo to jest bardzo ważne, co na ten temat myślisz i jak ty widzisz świat [N28]

Ta ostatnia wypowiedź wydawała się przy tym łączyć samodzielność uczenia się z nauczaniem, co zostało dodatkowo rozwinięte w kolejnej wypowiedzi tej nauczycielki:

musisz u nich jakoś tworzyć taką możliwość, gdzie oni zaczną po swojemu na ten temat myśleć. Mają inspiracje od kogoś, ale mają też swoje myśli i to wtedy tak się łączy (...) nie wszystko ode mnie pochodzi, tylko ktoś mi pokazał, ktoś mi powiedział, gdzieś poczytałam, mam doświadczenia i to mnie, jako człowieka, formuje, i coś osobistego do tego dodaję [N28]

Wartość nauczania łączona była z interakcją z uczniami – zwłaszcza z możliwością zadawania pytań. Zadawanie pytań było też jedną z form nauczania. Zagadnienie to omówiłam w kategorii relacji. Tutaj powrócę do niego, gdyż w kontekście nauczania uzyskało ono nieco odmienne znaczenie. Wartość nauczania wynikała z możliwości kontaktu z nauczycielem, a sama interakcja z nim wydawała się wymagać pewnej samodzielności ze strony uczniów, przejawiającej się właśnie m.in. w zadawaniu pytań, które było z kolei wyrazem bycia zainteresowanym przekazem nauczyciela czy efektem słuchania go. Zadawanie pytań po stronie nauczyciela stanowiło przejaw nauczania nieprzekazującego czy też niepodawczego i zdawało się, przynajmniej częściowo, wydobywać z uczniów przejawy ich samodzielności.

żeby czegoś się nauczyć, najczęściej uczniowie, w tym zetknięciu z nauczycielem, który przekazuje w różny sposób uczy się (...) taki przekaz na żywo, w zetknięciu z drugą osobą myślę, że jest taki wartościowszy (...) kiedy może np. na dany temat zapytać... jeśli (...) czegoś jest niepewna, albo czegoś nie rozumie, myślę, że to jest takie łatwiejsze to uczenie się [N27]

są lekcje, z których dzieci mówią, że... (...) bezpośredni kontakt, bo one to odbierają, że jest pani, że powie, zapytam się. Ten kontakt, to nie chodzi o pogłaskanie czy o patrzenie na panią, tylko o to, że pani tam jest, że się lepiej czują, że zapytają, że powiedzą, że dopytają się, jak coś zrobić, a pani sprawdzi, a w zeszycie zobaczą. To jest inaczej i to oni mają taki odbiór, że to co pani mówi na lekcji, to do nich jakoś trafia i to jest ten proces uczenia kogoś. [N/P33]

bardzo ważną rzeczą w nauczaniu (...) jest umiejętność właściwego zadawania pytań (...), żeby skłonić ludzi do myślenia (...) przez pytania można dojść do pewnej prawdy (...) stawiane przez nauczyciela [N6]

moim zadaniem jako nauczyciela jest wyciągnąć z tego człowieka to, co jest najlepsze w nim. A mogę też to zrobić zadając mu właściwe pytania, szukając wiedzy, którą on już być może ma, albo nie jest świadom tego, że ją ma. Jeżeli, na przykład, zapoznał się z tekstem i nawet wtedy nie do końca go rozumie, to poprzez właściwe zadawanie pytań mogę sprawić, że on zobaczy, w jaki sposób łączą się elementy tego tekstu i co na przykład autor chciał powiedzieć (...) nauczyciel jest odpowiedzialny za to, żeby właściwie oczekiwać (...) umieć postawić właściwe pytania uczniom tak, żeby ten efekt, którego on oczekuje mógł zostać osiągnięty. [N6]

Nauczyciele zwracali także uwagę na negatywne strony własnych działań, które mogą do uczenia się zniechęcić bądź w uczeniu przeszkadzać:

gro takich dzieci, które po prostu później się wycofują, chociażby dlatego, że już mają takie braki, dwa - krępują się, żeby cokolwiek powiedzieć, o cokolwiek zapytać, bo nie chcą narażać swojej grupy czy z grupy rówieśniczej wypaść. [N3]

nauczyciele też krytykują (...), uczniowie spotykają się jeszcze z takimi komentarzami negatywnymi ze strony nauczycieli, boją się jeszcze zadawać pytania i mówić, że ja czegoś nie wiem, czegoś nie rozumiem [N3]

ci uczniowie, którzy mają większe trudności, to potem jednak już się zniechęcają [N3]

nauczyciel potrafi zniechęcić do nauki i ona zrezygnowała i powiedziała, że nie chce iść na medycynę. „ja mam to w nosie, ja po prostu nie chcę tak żyć” [N3]*

nauczyciel może mu albo pomóc poprzez to, że jego tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory, albo mu bardzo przeszkadzać, bo przez to, że go będzie zniechęcał i mówił mu, że się na przykład nie nadaje, albo niewerbalnie jakby, pasywno-agresywnie komunikował swoją niechęć do ucznia [N6]*

(podejście nauczyciela) zasadnicze będzie miało przełożenie, bo to albo rozbudzi w nim jakąś taką chęć poznawczą, jakiś taki głód poznawczy, albo wręcz odwrotnie - zamknie go, założymy, na tę dziedzinę wiedzy, którą będzie prezentował dany nauczyciel przykładowo. Bo będzie na tyle nieciekawie, albo wręcz odpychająco, że się w ogóle nie zainteresuje, że nie będzie się rozwijał, nawet nie będzie chciał się rozwijać, w jakimś tam obszarze [N/D7]

nauczanie, takie w ogóle szkolne, jest chyba dla mnie z natury nudne i myślę sobie, że to może zabijać wręcz chęć uczenia się często [Npr/P12]

w momencie, kiedy my założymy, że nauczyciel (...) rządzi i nauczyciel decyduje o wszystkim, i oni nie mają tego poczucia współuczestniczenia w tym procesie, to to jest od razu przegryw na samym wstępie, bo oni nie mają motywacji, nie mają chęci, żeby cokolwiek dalej zmieniać, żeby właśnie zdobywać tą wiedzę [Npr15]

przez tą pandemię doszło do tego, że te dzieci, które są przeciętne nie mają możliwości nauki i nauczania się, ponieważ część nauczycieli nie tłumaczy, nie robi lekcji, tylko zadaje gotowe rzeczy i przez to pozbawia tego procesu, możliwości. [Npr/D16]

Przytaczane przez nauczycieli przykłady nauczania nie zawsze oznaczały niesamodzielność procesu uczenia się. Czasami rolą nauczyciela było właśnie „po prostu” wspieranie ucznia w jego samodzielnym procesie (bądź opisane wcześniej uczenie go podejmowania tego samodzielnego procesu):

mamy takich uczniów (...) mają (...) ogromną wiedzę ze strzelnictwa, (...) i niekoniecznie nauczyli się w klasie, no a nauczyciel podsyca to (...), żeby on (...) dalej coś tam robił [N/D/P10]

ostatnio jedna dziewczyna stwierdziła, że ona przejdzie na nauczanie domowe, bo jej nauczyciel nie jest potrzebny, bo ona sama się wszystkiego nauczy (...) zaczęłam jej zadawać pytania, no i zobacz to jednak nie jest tak, musisz mieć jakiś kierunkowskaz, musi też ci ktoś wskazywać jednak, co powinnaś robić [Npr14]

okazało się, że (...) wiedza (...), którą ona przyswaja, ona nie potrafi jej wykorzystać później - nie wie po co się tego nauczyła, tego kolejnego etapu nie widzi [Npr14]

Tą wizję całości moim zdaniem nauczyciel stworzyć, ten element pokazać im, ten schemat, jakiś projekt, w kontekst to jakoś wpisać, po co my to robimy. Bo nauczyciel tą perspektywę już ma, a uczniowie jeszcze nie [Npr14]

dzieci, które przychodziły do szkoły, przy kontakcie z nauczycielem coś tam się nauczyły, coś się dowiedziały, coś dopytały, nauczyciel wychwycił, podszedł, powiedział. Natomiast przed komputerem one giną, nie mają wsparcia w domu, nie mają wsparcia nauczyciela (...) Nie ma już tego kontaktu osobistego i dużo dzieci, które tu przychodzą, to mówią o kontakcie z nauczycielem: potrzebna mi pani, ja chcę porozmawiać z panią [N/P33]

W tym kontekście nie dziwi to, że wielu nauczycieli omawiało uzależnienie uczenia się, nie tyle od ogólnie ujętego nauczania, co od konkretnych jego przejawów,

związanych z przyjętymi metodami bądź z samą osobą nauczyciela. **Sposób nauczania czy osoba nauczyciela** wydawały się pokrywać z opisanym procesem nauczania, który jednak odnosił się głównie do niezbędności nauczania jako takiego. Nauczyciele mówili także o wywieraniu przez nich wpływu poprzez umiejętność odpowiedniego przekazywania wiedzy, tłumaczenia czy zainteresowania uczniów omawianymi zagadnieniami. Zaistnienie takiego wpływu wydawało się, niejako wtórnie, sprawiać, że uczenie się stawało się niesamodzielne. W niektórych wypowiedziach wpływ ten był dość przejrzysto opisany, czasem jednak trudno było go uchwycić, gdy np. efekt polegał na chłonięciu czy patrzeniu w nauczyciela jak w obrazek bądź gdy np. rozumienie tłumaczonych zagadnień najwyraźniej nie przekładało się na oceny. Nauczyciele dostrzegali też wpływ osoby samego nauczyciela, tego czy był np. lubiany. Odniesienia do osoby nauczyciela były dość efemeryczne – ci, którym to wychodziło, zdawali się mieć nadprzyrodzone wręcz moce.

to są predyspozycje ludzi, którzy są nauczycielami, jak oni potrafią przekazać tę wiedzę (...)

*Niektórzy naprawdę mogłoby się wydawać, że robią to tak, powiedzmy wykładowo, a te dzieci to uwielbiają: **chłoną, słuchają (...)** patrzą jak w obrazek tego nauczyciela. Nie mam pojęcia, jak to jest [N1]*

*sposób nauczania ma wpływ (...) Nauczyciel, który zainteresuje swoich uczniów, który uczy w niekonwencjonalny sposób albo nawet konwencjonalnie, ale w taki sposób, że **im łatwiej przychodzi ta wiedza** właśnie, uczy jakoś **obrazowo** czy po prostu (...) **potrafi tłumaczyć (...)** dzieci **nawet wolą ten przedmiot, lubią się go uczyć (...)** to zależy (...) od osoby, która uczy (...) i to, w jaki sposób ta osoba dzieli się swoją wiedzą, naucza właśnie, w jaki sposób [N1]*

*jest taka pani (...) wszyscy mówią, że **świetnie tłumaczy (...)** tak tłumaczy, że oni umieją i że nawet (...) dzieciaki takie co mają same słabe oceny (...) **rozumieją** te zagadnienia, które właściwie są trudne [N1]*

*to jest zależne (...) od nauczyciela (...) i sposobu prowadzenia lekcji. (...) Nie wiem, czy to też czasem nie zależy od osoby i od jakiejś takiej **sympatii do tej osoby**. Bo znam nauczyciela, który **prowadził** takie **typowo wykładowe lekcje**, wręcz tak jakby studenckie, że tak powiem, no ale dzieci **uwielbiały się uczyć, i uwielbiały przedmiot, i pisały bardzo dobre prace klasowe. (...)** nie było projektów, nie było nie wiadomo jakich **obrazków, interaktywnych działań**. Po prostu no była taka **tradycyjna** właśnie **wykładowa lekcja i dzieciaki je uwielbiały, te lekcje** [N1]*

do niektórych docieram ja jako ja, a czasami jest to film. [N5]

*też zależy od tego, co się, od tego kto się uczy, bo **do jednego przemawia coś tam, a do drugiego coś tam. Jak jednym tłumaczę, to połowa zrozumie, a połowa nadal nie rozumie**, bo przemawiają do nich inne metody, inne sposoby. Dlatego często wysyłam im jeszcze filmiki, jak ktoś jeszcze nie rozumiał (...) **musi być jakaś taka nić porozumienia (...)** ten, który uczy musi mówić do tego, który się uczy odpowiednimi znakami. To nie jest tak, że każdemu pasuje dany nauczyciel, a każdemu nauczycielowi pasuje dany uczeń. [N5*]*

***ważna też jest reakcja nauczyciela** - taka, że nawet, jeżeli padnie zła odpowiedź albo odpowiedź niewłaściwa to, żeby **umieć naprowadzić osobę na właściwy tok myślenia** - proszę ucznia o informacje, które już ma i **wskazując drogę, którą powinien iść i jak to powinien połączyć z tym, co już wie** [N6]*

*jest duża różnica między wykładem przez 45 minut w czasie którego uczniowie się nudzą, a **zaangażowaniem uczniów w tok tej lekcji** [N6]*

***bardzo dużo zależy od nauczyciela** - jeżeli **przedstawi w jakiś sposób ciekawy nowy temat, jest energiczny, dynamiczny potrafi uczniów zaangażować**, to człowiek zapomni w tym momencie, że jest na lekcji w szkole i musi się uczyć, i odda się chwili, i taka nauka jest przyjemna [Npr11]*

to, w jaki sposób ktoś przedstawia mi te informacje (...) do jednego to w jakiś sposób trafi, do drugiego nie, nie wiem sposób, tempo i tak dalej, obrazowość przedstawiania tych informacji [Npr/P12]

ja muszę tak dostosować moje metody nauczania, mój proces przekazywania wiedzy do tego, żeby w praktyce wiązało się to z tym, że moi uczniowie osiągną jakieś efekty [Npr15]

planowałam coś na jedną lekcję, ale widzę, że totalnie uczniowie nie łapią tego, po tej jednej lekcji, po dwóch, po trzech, więc szukam dalej kolejnych metod i czasami jesteśmy z tym tematem przez tydzień [Npr18]

mamy do czynienia z różnym poziomem odbioru i coś to dla nas wydaje się jasne, proste, i oczywiste, niekoniecznie takie musi być dla uczniów. To jest właśnie ta sztuka, by formułować, wydaje mi się, w jak najprostszy sposób te zadania, nie gmatwać ich jakoś szczególnie, żeby ten przekaz był czytelny i zrozumiały dla wszystkich. No to jest rzeczywiście trudne zadanie [N/D19]

łatwiej jest przyswajane przez uczniów wtedy, gdy jest przekazywane ciekawie. Jeżeli jakieś atrakcyjne formy są, (...) aktywizujące (...) (jak jest) suche tylko przekazywanie informacji i jeszcze może siedząc za biurkiem (...) (uczeń) udaje, że nas słucha, a nie słucha [N20]

O braku możliwości przekazania, za pomocą języka, informacji od nadawcy do odbiorcy tak, aby była ona tożsama u jednego i drugiego, mówił Niklas Luhmann (1984) czy Ernst von Glasersfeld (1991). Nauczyciele jednak w przekaz nadal wierzą. Z przedstawionych wypowiedzi widać, że niektórzy koncentrowali się na przekazie, inni – na efektach, jedni mówili ogólnie o różnych sposobach, a inni – o dopasowaniu do obserwowanych na bieżąco potrzeb uczniów. Liczyło się zainteresowanie, różnicowanie podejścia, dostosowywanie metod, tłumaczenie oraz formułowanie wypowiedzi. Wydaje się, że wypowiedzi te stanowią, mimo wszystko, jakiś wyraz świadomości po stronie nauczyciela, ogromnego zróżnicowania uczniów, co rodzi nadzieję na przerwanie frontального, podawczego przekazu, utrzymanego w tej samej formie. A, jak to już opisałam wcześniej, przy okazji otwarcia się na bycie nauczonym, skorzystanie z takiego przekazu leży też, w jakiejś części, po stronie ucznia. Gorzej, że potem może go czekać wystandaryzowana weryfikacja, która w efekcie może mu podciąć skrzydła.

Według niektórych nauczycieli, uczenie się wymagało weryfikacji. **Weryfikacja** wiedzy nie stanowiła przy tym, wyłącznie przejawu braku samodzielności uczenia się bądź opresyjnego aspektu szkoły. Wielu nauczycieli podkreślało, że jest to często jedyny sposób na to, aby uświadomić sobie, że proces uczenia się postępował, o czym pisałam szerzej w kategorii (samo)świadomości uczenia się. Teoretycznie więc weryfikacja – odpowiednio przeprowadzana - mogłaby prowadzić do rozwijania umiejętności uczenia się i samoświadomości procesu uczenia się. Z uwagi jednak na to, że w kontekście uczenia się szkolnego była ona z reguły dokonywana przez nauczyciela, stanowiąc przy tym niezbędny element procesu, zdecydowałam się opisać ją tutaj. Oba aspekty weryfikacji rozdzieliłam.

- Weryfikacja jako element systemu szkolnego i przejaw opresyjności systemu

Poniższe wypowiedzi wydają się pokazywać swego rodzaju zabawę w ciuciubabkę, w której nauczyciele udają, że nie rozumieją rzeczywistości systemu edukacji bądź wychodzą z założenia, że są w nim uwikłani na równi z uczniami i razem z nimi próbują się w tym odnaleźć. Jest to dość absurdalne podejście, zważywszy na (dostrzeganą przez nauczycieli, o czym pisałam wcześniej) przymusowość położenia uczniów zestawioną z wyborem zawodu przez nauczyciela. Proponowanie jednego sprawdzianu czy zdziwienie wobec braku przygotowania, zważywszy na (wieloletni) staż pracy obu nauczycielek N24 i N26, budzi zdziwienie (będąc jednocześnie dość typowym przykładem zachowań nauczyciela). Weryfikacja tego typu jest tym bardziej dla ucznia dotkliwa, że nauczyciele wychodzili z założenia, że wiedzę widać, że można ją bez problemu ocenić na podstawie tego, jak ktoś odpowiada na pytania²⁶².

kiedyś chciałam zaproponować młodzieży, że ja zrobię im tylko jeden sprawdzian na koniec roku. Tak, żeby się przekonać, chciałam ich zachęcić do tego, żeby się uczyli sami, a nie od sprawdzianu do sprawdzianu. Powiedzieli, że oni tak nie chcą [N24]

uczniowie... mimo wszystko oni wiedzą, że uczą się właściwie od sprawdzianu do sprawdzianu, gdzieś on tam im sprawdza tą wiedzę, porządkuje i to na pewno przedmioty ściśle [N24]

Są sytuacje, takie: nie przyszedł na sprawdzian i za 2 dni jest w szkole, to ja mówię (...) poproszę cię, żebyś usiadł i napisał. Ale ja się nie przygotowałam (...) ja się wtedy uczyłam, ale już zapomniałam (...) i on wtedy mówi, że on się uczył się na ten sprawdzian (...) No to on się uczył na blachę (...) nie dlatego, żeby coś wiedzieć jeszcze, żeby tam pogłębić [N26]

mają mieć jakąś porcję materiału i tego materiału muszą się nauczyć (...) będą rozliczani, na zasadzie odpytania. Czyli będą musieli albo słowo w słowo, albo bardzo blisko oryginału odtworzyć to coś, co zostało zadane. [N8]

no przede wszystkim wiedzę trzeba weryfikować, zadawać pytania, które weryfikują tą wiedzę i wtedy wiemy, czy osoba (...) ma jakieś wiadomości na dany temat, czy nie ma [N4]

potrafią odpowiedzieć, zadaje się pytanie, oni wiedzą, no umieją na ten temat odpowiedzieć, albo coś napiszą sami, to jest jakby sprawdzanie, weryfikowanie nauki [N/D32]

- Weryfikacja jako czynnik wpływający na rozwijanie samoświadomości procesu uczenia się

Tego typu weryfikacja została już omówiona przy okazji (samo)świadomości, ograniczyłam się więc do przywołania kilku wypowiedzi celem dopełnienia obrazu weryfikacji.

muszę sobie zweryfikować później tą wiedzę (...) muszę to później w jaki sposób przerobić, czy ja rzeczywiście to pamiętam, ja to potrafię, czy już muszę do tej wiedzy wrócić [N/D/P10]

tą pewnością zdobywają tylko wtedy, kiedy im się tą wiedzę sprawdzi, w większości wypadków [N24]

²⁶² Niestety z uwagi na rozmiar pracy, nie byłam w stanie ująć w niniejszej pracy, rozdziału analizującego wiedzę.

efektywne jest, w tym momencie, jak napisali jakiś egzamin (...) i rozmawiam na ten temat, z każdym i pokazuję (...) masz lepszą ocenę, bo widzisz, że tym razem zrobiłaś tak i tak (...) poprzednio jeszcze tego nie rozumiałam. Więc moim zdaniem to dla nich jest oczywiste w tym momencie [N28]

informacja zwrotna od nauczyciela, od rodzica (...) o tym, że ty to wiesz, że tak zgadzam się z tobą, o bardzo fajnie, super. To jest ta informacja zwrotna, która do nich dociera, która pozwala powiedzieć, im uzmysłowić sobie, że czegoś się nauczyli [N/D32]

Kolejnym przejawem niesamodzielnosci uczenia się było swego rodzaju ograniczenie go do czynności zewnętrznych, narzuconych, niejako mechanicznych. Na uwagę zasługuje fakt, że ograniczenie to wydawało się dotyczyć wyłącznie szkolnego uczenia się.

Aspektem procesu uczenia się, dość często poruszonym przez nauczycieli, było **definiowanie tego procesu poprzez czynniki zewnętrzne**, związane m.in. z przymusowością szkoły i szkolnym „rytuałem”, tudzież rytmem, który dotyczył też często rytuałów zachodzących w domu. Częściowo była już o tym mowa przy okazji (samo)świadomości uczenia się u uczniów. Ograniczenie uczenia się do czynności zewnętrznie go „markujących”, połączone też było z brakiem samodzielności uczenia się, gdyż czynności te wykonywane były z przymusu, z automatu, bez niezbędnej internalizacji, w zasadzie bez własnej inicjatywy. Z jednej strony one się po prostu działy, z drugiej - sztucznie definiowały uczenie się dla uczniów, pozbawiając ich w pewnym sensie możliwości zrozumienia, czym ono w rzeczywistości jest oraz czym jest dla nich. Gorzej, że sami nauczyciele podchodzili do uczenia się czy do jego efektów, definiując je poprzez jego oznaki zewnętrzne (N25). Uczniowie mieli więc czasami „przeciwko sobie” system, nauczyciela i rodziców, którzy narzucali mu niezbędne do wykonania czynności, konieczną do nabycia wiedzy oraz pożądane rezultaty całego procesu.

jest obowiązek szkolny - uczyć się bo, nie wiem, trzeba zrealizować jakąś tam partię materiału, bo za chwilę z tego mają sprawdzian, bo jakąś kartkówkę, bo coś tam i to tak wygląda i ten proces uczenia się dla nich (...) myślę, że to jest takie trochę mechaniczne, że po prostu jest zmuszony przyjść do szkoły, zrobić swoje, odsiedzieć, potem powtórzyć i tak mi się to wydaje [N4]*

szkoła to jest coś, co jest wymuszone i nie widzą tego, że to, że oni uczą się [N9]

(uczenie w szkole) **proces zewnętrzny**, to znaczy to jest proces, po to, **żeby zdobyć ocenę**, żeby uzyskać promocje (...) też, żeby zdać maturę i żeby uzyskać jakiś wynik. Czyli, żeby się przygotować do egzaminu, do zaliczenia roku (...) i to jest jakiś **proces zewnętrzny** (...) on jest generalnie **mało atrakcyjny dlatego, że on mało rzeczy zostawia cennych dla nas**. Bo większość tych rzeczy i tak zapomniamy albo w ogóle nie mamy do nich stosunku **emocjonalnego**, bo one działy się dlatego, że musieliśmy tylko i wyłącznie to zrobić. One mogą nam przynosić rodzaj satysfakcji, bo dostaliśmy dobre oceny i na przykład mamy świadectwo z paskiem przykładowo... **ale to jest jednak dosyć płytkie**. To jest takie bardzo wyuczone i **zgodne z pewnymi oczekiwaniami takimi społecznymi** - jak je spełnimy to dostaniemy profit (...) ale też się cieszymy, bo od nas żądają i myśmy sprościli, na przykład, wymaganiom rodziców. Rodzice mieli takie oczekiwania, myśmy sprościli, rodzice się cieszą i my jesteśmy zadowoleni, a ponieważ kochamy rodziców, to my też się cieszymy [Npr/D13]

*za chwilę wejdzie mama czy tata i powie, czy się uczysz, no to oczywiście że się uczyć (...) **jak sobie wmówię że się uczyć, no to bardziej z automatu będę odpowiadał** dorosłym, że się uczyć [Npr/D13]*

sama ich obecność w miejscu, gdzie coś się odbywa, na przykład zajęcia, no to już chyba właściwie automatycznie im już wciska, takie określenie jak nauka [Npr17]

wydaje mi się, że to oni to mają tak zdefiniowane: są tutaj i uczą się angielskiego, są tutaj i uczą się matematyki, są tutaj i uczą się gry na gitarze. [Npr17]

jak mówimy mu, że teraz siadasz, będziesz się uczył świętych rzeczy, to dla nich to jest chyba, takie troszeczkę, nie w tym w kierunku, w którym oni by chcieli [Npr18]

bo my im mówimy, bo oni wiedzą, że w szkole są po to, że się mają czegoś nauczyć, bo sposób dla nich oczywisty, czyli książka, zeszyt - się kojarzy tylko z jednym: „uczmy się” [N22]

(miałam raz takiego ucznia) on nie był jakiś tam wybitny orzeł, jakiś tam piątkowy czy szóstkowy, był dobrym uczniem. I tam siedział w pierwszej ławce i on wszystko miał zanotowane (...) w tej średniej szkole to on mówi, że on zawsze wszystko wiedział, on zawsze miał wszystko w zeszycie [N25]

jak poświęcają czas, no to wtedy wiedzą (...) jeśli o czymś tam czytają (...) Jak jakiemuś tam tematowi poświęcają czas, no to wtedy wiedza że się uczą [N27]

W porównaniu z poznaniem dyskurs wyłaniający się z wypowiedzi nauczycieli, odnoszących się do uczenia się, nie jest już spójny. Można by, upraszczając, stwierdzić, że przeważają dwa dyskursy: pierwszy, uznający uczenie się za proces, co do zasady, dobrowolny, samodzielny, oparty na poznaniu, wewnętrzny, świadomy, wymagający zrozumienia, w którym zainteresowanie i motywacja wewnętrzna odgrywają kluczową rolę. Drugi natomiast uznający uczenie się za proces niesamodzielny (w którym jednak pewien - ograniczony do powtarzania i utrwalania materiału - rodzaj samodzielności był wymagany), wymagający nauczania, przymusowy, często oparty na zapamiętywaniu, sterowany zewnątrz, postrzegany przez pryzmat czynników zewnętrznych (i co do zasady przez uczniów nieświadomy), w którym zainteresowanie ograniczone jest często do aspektów powierzchownych (jak np. sposób przekazu wiedzy), a motywacja (pomimo tak niesprzyjających okoliczności) oczekiwana.

Nauczyciele o swoim procesie uczenia się mówili często, nawiązując do konieczności zainteresowania, motywacji, chęci, podczas gdy – w odniesieniu do uczniów – dostrzegali przymusowość procesu i mechaniczne jego wykonywanie. Oczekując samodzielności w podejmowaniu przez uczniów aktywności, które powinni (ze względu na wymogi realizacji programu) wykonywać, nauczyciele dostrzegali, że uczniom brakuje kompetencji uczenia się i samoświadomości. Jednocześnie nauczyciele cenili wiedzę zdobytą poza szkołą, pokazując tym samym podział uczenia się na proces szkolny i pozaszkolny, co szczegółowo opisała Nowak-Łojewska (2011). Zarówno poznanie szkolne, jak i uczenie się szkolne, odarte było z czynników te procesy uwewnętrzniających. Były często bezosobowe, oparte na wymogach i oczekiwaniach zewnętrznych, a nie wewnętrznej motywacji, realizowane w pośpiechu, „na zaliczenie”, o niskiej efektywności i odnoszące się do często zupełnie nieprzydatnych treści. Jednym

z czynników decydujących o rodzaju przyjętego dyskursu, wydawało się być poczucie wpływu nauczyciela na proces uczenia się, o czym napisałam w kolejnym podrozdziale.

3.2.4. Uczenie się a nauczanie

Słuchając odpowiedzi nauczycieli związanych z powiązaniem przez nich nauczania z uczeniem się, zdałam sobie sprawę z tego, że byłam nimi bardzo zaskoczona. Przyglądając się temu zaskoczeniu, dostrzegłam u siebie dość mocno sprecyzowane wyobrażenie, w jaki sposób powiązane powinny być ze sobą te dwa zagadnienia. Moim przed-założeniem było uznanie, że procesy uczenia się i nauczania są ze sobą ściśle powiązane, stanowiąc często dwie strony tego samego procesu. Tymczasem nauczyciele często podkreślali, że procesy te są odmienne, że są one powiązane, ale w osobie samego nauczyciela, który nauczając także się uczy. Ponownie przeanalizowałam więc wypowiedzi nauczycieli, zagłębiając się w ich kontekst i starając się odkryć kolejne obszary rozumienia. Dostrzegłam, że postrzegana przez nauczycieli rozłączność uczenia się i nauczania odnosiła się często do ich odmienności podmiotowej, uczenie dotyczyło uczniów, nauczanie – nauczyciela. Ta odmiennność nie zawsze oznaczała uznanie pełnej niezależności, autonomiczności czy oderwanie procesu uczenia się uczniów. Odmiennność podmiotowa wydawała się być bardziej kwestią faktu braku fizycznej tożsamości – uczeń to nie nauczyciel. Nie byłam jednak pewna, czy związane z tym było coś jeszcze. Z takim podejściem ponownie przystąpiłam do analizy niniejszego zagadnienia, której wyniki przedstawiam poniżej.

Analiza powiązań pomiędzy nauczaniem a uczeniem się miała dwie splecione ze sobą części: z jednej strony poddałam jej wszystkie wypowiedzi skategoryzowane w wyodrębnionych przeze mnie rolach nauczycieli, o których mowa w kolejnym rozdziale, z drugiej – odpowiedzi nauczycieli na pytania bezpośrednio odnoszące się do powiązania uczenia się i nauczania. Analiza bezpośrednich odpowiedzi pozwoliła mi na utworzenie ramowego podziału powiązań, do którego następnie przypisywałam wypowiedzi skategoryzowane w ramach poszczególnych ról i związanych z nimi aktywności podejmowanych przez nauczycieli, przyglądając się jednocześnie, czy którekolwiek z nich nie wychodzą poza utworzone kategorie ramowe.

W toku analizy poszczególnych zagadnień napotykałam wypowiedzi, które wydawały się zawierać pewne sprzeczności pomiędzy komunikowaną intencją nauczyciela, a tym co przekazywała dana wypowiedź po analizie, biorąc chociażby pod

uwagę dobór słów. Wiele z tych wypowiedzi przeanalizowałam już wcześniej, poniżej przedstawiłam więc tylko kilka z nich dla zilustrowania zachodzących sprzeczności, w odniesieniu do powiązań pomiędzy uczeniem się a nauczaniem. W tym miejscu sprzeczności te wydawały się najbardziej ujawniać.

Mamy fajnych naprawdę nauczycieli, ale gdzieś ta szkoła jeszcze wygląda tak samo jak chodziłam do niej te 20 powiedzmy 5 lat temu, niewiele się zmieniło. Mimo tego, że mamy dużo różnych takich środków innych, to gdzieś ta lekcja jest taka podawcza - zawsze ciągle ten nauczyciel mówi mówi. A wiele razy zdarza się tak, że jeszcze ten uczeń niepytany ma się w ogóle nie odzywać, więc to jest takie słabe. Myślę, że tutaj w szkole jest jeszcze dużo do przepracowania. Nie wiem to jest wina pewnie chyba całego systemu wszystkiego, bo ten nauczyciel goni za tą podstawą programową, często nawet chce mu się, być może coś zrobić fajnego, ale gdzieś, to wiadomo, zapał jest na początku, a potem gdzieś to wszystko znika. No nie wiem, jakoś tak więcej tego jest dawania tego wykładu, ten nauczyciel bardziej się angażuje i jeśli się jeszcze angażuje, to jest super, bo czasami jest tak, że te lekcje wyglądają... no tak jak wyglądają. Szkoda [N3]*

nauczyciele no chcą dobrze, ale tutaj no właśnie (...) jeżeli nie będzie zmiany, w ogóle, w tych kierunkach oświatowych, tych reform tych zagadnień, tego wszystkiego. Jeżeli nie będzie chociażby odrobinę czasu, żeby właśnie poświęcić uczniowi takiego 5 minut luzu, 10 minut, żeby posiedzieć, pogadać tak normalnie, to to się nic nie zmieni. A programy są tak napakowane, że no my po prostu biegiem, prawie że... [N4]*

Obie wypowiedzi próbowały pokazać nauczycieli w dobrym świetle, jednocześnie dostrzegając mało pozytywny obraz rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele są fajni, chcą dobrze, ale... ten system, ta szkoła, te podstawy programowe... Choć z wypowiedzi N3 wynikało, że to przecież nauczyciel cały czas mówi, nie dopuszcza ucznia do głosu i często szybko traci zapał, jeśli go w ogóle kiedykolwiek miał. Na dodatek wydaje się, że o zaangażowaniu nauczyciela świadczył wykład. Z kolei N4 całą w zasadzie winą obarczała system, stawiając nauczyciela w pozycji bezbronnej ofiary, która nie ma nawet 5 minut, aby spędzić z uczniami.

zadam jakąś tam partię materiału na weekend, bo wiem, że w ciągu tygodnia mają mało czasu. I po weekendzie, pół klasy zgłasza nieprzygotowanie. To znaczy, że co, no ja przegrałam, ja chciałam, żeby oni jeszcze tę wiedzę zgłębili, żeby coś tam napisali, a oni: „A niech nam pani przeloży tę rozprawkę, że my ją za tydzień napiszemy.” Ja mówię: „No, a co to zmieni?!” [N26]

coś tam sobie postanowię, coś wymyślę coś, chcę poznać nowego, żeby to było interesujące i również, żebym i ja się nie nudziła swojej pracy (...) Bo ja mówię i sama chyba się w ten sposób rozwijam i też chcę, żeby uczniowie się nie nudzili, chociaż oni chyba i tak się nudzą [N26]

N26 opisała próby motywowania uczniów do pogłębienia zagadnień i poszerzenia wiedzy poprzez zadawanie pracy domowej na weekend oraz wymyślanie nowych zagadnień (na klasówkę czy pracę na lekcji). Moją uwagę zwróciło kilka poruszonych tu kwestii:

- Szkolna praca domowa rzadko jest odbierana przez uczniów jako zachęta czy coś, co mobilizuje do lepszej pracy, a jednak nauczycielka (z wieloletnim stażem) wydawała się być przekonana, że to będzie dla uczniów zachęcające;
- Nauczycielka uznała brak przygotowania uczniów za osobistą porażkę – „przegrała”, co raczej sugerowałoby prowadzenie walki z uczniami, niż wspólną pracę;
- Opisując wymyślanie nowych rzeczy, nauczycielka stwierdziła, że robi to w sumie dla siebie, ale jednocześnie dla uczniów, choć od razu zwróciła uwagę, że w ich przypadku było to nieskuteczne, bo i tak się nudzili. Opisane przez nauczycielkę przykłady, którymi ilustrowała motywowanie uczniów, dotyczyły zagadnień, którymi ona sama się interesowała, jak chociażby teatr czy ballady Mickiewicza, którymi uczniowie w większości zainteresowani nie byli. Przykłady te zdawały się nie brać pod uwagę świata uczniów²⁶³, jej zachęty były – jak sama przyznawała – skuteczne w stosunku do 5-6 osób w danym roku, co ona sama uznawała za sukces i zachętę do tego, aby robić to dalej. Wyglądało to bardziej na oczekiwanie dopasowania się uczniów do niej. O przerwaniu własnych zainteresowań mówili też inni nauczyciele. Wydaje się, że takie podejście może poszerzyć horyzonty uczniów, jednak jest bardziej skuteczne, gdy idzie w parze z braniem pod uwagę ich świata:

(uczniowie) wyciągnęli z tego mojego uczenia rzeczy, których ja nawet wcześniej się nie spodziewałam, że oni będą na przykład w ogóle na to zwracać uwagę. (...) więc nagle się okazuje, że nie rosyjski, tylko bezpośrednio jakieś moje działanie - ja nawet nie mam tego tak do końca uświadomionego (...) nagle się okazuje, że po paru latach nieważny jest ten rosyjski (...) tylko ważny jest coś, co... jakiś sposób funkcjonowania w szkole, pokazywania nowych rzeczy, nie wiem, prowadzenia DKFu (...) Jakież moje zainteresowania ja przerzucam na nich (...) jakieś dodatkowe... realizacja jakiś dodatkowych pasji nagle się okazuje, że jest dużo bardziej... nie wiem dużo większą daje satysfakcję i mnie i im [Npr15]

Z wypowiedzi nauczycieli wyłaniały się pewne kwestie, które wydawały się być kluczowe do tego, aby powiązanie pomiędzy nauczaniem i uczeniem się w ogóle mogło mieć miejsce. Jedną z takich kwestii było rozumienie sensu i celu nauki – rozumienie przez uczniów tego, po co oni się uczą. Różni nauczyciele różnie do tego podchodzili:

ostatnio jedna dziewczyna stwierdziła, że ona przejdzie na nauczanie domowe, bo jej nauczyciel nie jest potrzebny, bo ona sama się wszystkiego nauczy. Ale jak zaczęłam jej zadawać pytania... No i zobacz to jednak nie jest tak. Musisz mieć jakieś kierunkowskaz, musi też ci ktoś wskazywać jednak co powinnaś robić. Bo nagle okazało się, że ta skomplikowana wiedza na przykład, którą ona przyswaja, ona nie potrafi jej wykorzystać później, nie wie po co się tego nauczyła tego kolejnego etapu nie widzi, a nauczyciel po

²⁶³ choć pozwalała teksty Mickiewicza też rapować.

tych latach nie wiem tego studiowania, to jeżeli ja zaczynam od epitetów i powiedzmy mało skomplikowanych metafor, a za chwilę będę im chciała wytłumaczyć czym jest powiedzmy symbol, albo jakieś trudniejsze kategorie estetyczne, które łączą się z tymi łatwiejszym i to ona tego nie będzie widziała, bo ona będzie tymi małymi kroczkami. Tą wizję całości musi nauczyciel stworzyć, ten element pokazać im, ten schemat jakiś, projekt, w kontekst to jakoś wpisać, po co my to robimy. Bo nauczyciel tą perspektywę już ma, a uczniowie jeszcze nie [Npr14]

*bardzo często się o to pytają, a po co mi to a dlaczego a po co ja mam się tego w ogóle uczyć i pomimo, że ja im powiem tak, że **przecież no chcesz** (...) **Musisz** się nauczyć obsługi komputera, **bo chcesz** (...) spotkać się ze znajomymi to dla nich to jest No ale właściwie to i tak po co No to co bym się nie spotkał to bym się nie spotkał. Nieraz tak mam wrażenie, że **oni kompletnie, jakby nie zdają sobie z tego sprawy** [N29]*

*ta nauka jest taką trochę walką z tymi dziećmi, bo my to robimy uczymy ich dla ich dobra, ale oni do końca nie rozumieją, po co i dlatego **mają to czasami w nosie** [Npr31]*

*zawsze staram się im przedstawić cele lekcji, chociaż **nie zawsze on do nich przemawia**. Zawsze mi mówią: **po co mi to**, więc zawsze im staram się wytłumaczyć i faktycznie, **czasami jest ciężko im wytłumaczyć** [N2*]*

*Mieliśmy dział pola figur i mieli sobie wybrać pokój w swoim domu, założyć, że robią remont podłogi (...) poszli na łatwiznę, poszli zapytać rodzica, ile mają metrów kwadratowych (...), nie wspominałam, że pod drzwiami nie trzeba listwy i tylko połowa dzieci uwzględniła, że są drzwi i listwy nie potrzebują. (...) Jednemu to nawet wyszło, że zapłaci za wykładzinę 65 tys., bo oczywiście źle jednostki sobie przeliczył. Nawet nie zastanowił się, że to jest trochę za dużo (...) **mimo, że człowiek się stara, żeby oni docenili, zauważali, że my tego nie robimy po nic - po to, żeby robić tylko, że to jest potrzebne w życiu** [N5]*

N29 wydawała się mówić o zachęcaniu ucznia do tego, żeby mu się chciało, jednak opisując ten proces powracała wielokrotnie do słowa *musisz*, oddając teoretycznie wewnętrzne potrzeby uczniów, a przynajmniej to, co jej się wydawało, że tymi potrzebami było. W ostatniej wypowiedzi N5, pomimo twierdzenia, że przecież się stara, żeby uczniowie zauważyli, że to, co ona robiła, jest po coś, w jej wypowiedzi nie do końca wybrzmiało, czy starała się też, aby uczniowie poczuli, że to co robili miało sens. Opisane przez nią sytuacje, w których *ponad połowa dzieciaków nie uwzględniła istotnego elementu*, a większość poszła na łatwiznę – sugerowałyby niewielkie dopasowanie zadań czy aktywności na lekcji do odczuwania ich praktyczności, czy też sensowności przez uczniów.

Wydawało się natomiast, że ci nauczyciele, którzy bardziej utożsamiali się z perspektywą uczniów, nie mieli aż takich problemów z przekonaniem ich do sensu uczenia. Cytowana już wcześniej Npr15 wydawała się dość dobrze tę perspektywę pojmować:

*ta wiedza... Dobrze, gdyby miała taki charakter praktyczny, który może się w przyszłości przydać, bo ja mam wrażenie i zapewne nie będę odosobniona w tym stwierdzeniu, że **to czego się teraz uczą dzieciaki, to ja im się wcale nie dziwię, że one się nie chcą często uczyć, bo to jest po prostu horror** (...) to, co się teraz dzieje, jeżeli chodzi o te założenia programowe poszczególnych przedmiotów, no to, to jest horror. Horrorem jest też takie założenie, że **trzeba tą wiedzę zdobyć, że trzeba zdobyć jakąś ocenę, bo trzeba spełnić jakieś oczekiwania** czy rodziców, czy tam dziadków, czy diabli wiedzą kogo. **A ten dzieciak jakby o sobie w ogóle nie myśli, mam wrażenie, bo cały czas jest że mama mi tłucze do głowy, że trzeba się uczyć, bo pani od matematyki mówi że trzeba się uczyć.** (...) to jest właśnie trochę taki horror, bo jeżeli to nie jest coś, co płynie ze mnie (...) mamy taką klasę filmową (...) i tam idą dzieciaki, które mają jakąś pasję i widać, jak wygląda ich motywacja, ich podejście do poszczególnych takich zajęć artystycznych i jak oni*

wtedy wiele z siebie dają, **bo to jest coś, co ich realnie interesuje, co może się wiązać z ich przyszłością** (...) to jest realizowanie jakiś pasji (...) chęci poznania czegoś, a jeżeli oni później siedzą na takich (...) normalnych zajęciach, no to widać, że to nie jest coś, co nie wiem zrobi na nich wrażenie, wiesz takie ujęcie jakieś dziewiętnastowieczne. (...) takie przeladowanie (...) fizyka bez doświadczeń, chemia bez doświadczeń, tylko wiesz gadanie o jakichś wzorach. Jak ja sobie myślę, bo że **jak ja bym miała teraz wrócić do liceum, to ja bym chyba nie miała żadnego wykształcenia** (...) gdybym wróciła z tą świadomością, którą mam w tej chwili, bo ja bym w ogóle nie wiedziała, o co biega, po co ja to robię, a jeżeli oni mają się uczyć, ale nie wiedzą po co oni to robią [Npr15]

Rozdźwięk pomiędzy przekonaniami nauczycieli, a (opisywaną przez nich samych) rzeczywistością, zdawał się pogłębiać postrzeganie przez nich braku powiązania pomiędzy nauczaniem a uczeniem się. Nauczyciele wspominali o tym, że uczniowie nie mają świadomości, czym jest proces uczenia się, że nie potrafią się uczyć, a jednocześnie nie mieli czasu, żeby tymi problemami się zająć, choć wydawali się dostrzegać, że niweczą one często podejmowane przez nich wysiłki. Nauczanie uczenia się wymaga nie tylko „rozwijania wiedzy deklaratywnej, proceduralnej i warunkowej na temat strategii uczenia się”, „promowania konstruowania przez uczących się wiedzy przedmiotowej”, ale także „kształtowania odpowiedniej motywacji do uczenia się” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 183). Nauczanie to obejmuje „nauczanie myślenia, samodzielności w aktywności poznawczej, a przede wszystkim doprowadzenie do stanu, w którym uczący się potrafi sam sprawować kontrolę nad własnym uczeniem się”, rozwijając tym samym umiejętność samoregulacji (tamże, 185). Wygląda jednak na to, że narzędzia te nie zawsze uznawane są za potrzebne w samej szkole, zwłaszcza takiej, w której kontrolę sprawował nauczyciel.

Podsumowując te różne podejścia, dostrzegłam, że nauczyciele traktowali nauczanie i uczenie się jako ze sobą powiązane, częściowo powiązane lub raczej ze sobą niepowiązane. Każda z tych relacji miała wiele znaczeń, które opisałam poniżej.

Nauczanie i uczenie się są ze sobą powiązane

Nauczyciele opisywali różnorodne aspekty powiązań: od powiązania procesów w ramach tej samej osoby nauczyciela, poprzez dostrzeganie silnego skorelowania między nauczaniem nauczyciela, a uczeniem się ucznia na poziomie abstrakcyjnym, bez odniesienia się do wpływu własnego nauczania na uczenie się uczniów, po uznawanie wpływu własnych działań, podejmowanych w ramach szeroko ujętego nauczania, na uczenie się uczniów.

Odpowiadając na pytanie, jaką zależność czy też powiązania widzieli uczestnicy badania pomiędzy nauczaniem a uczeniem się, nauczyciele dość często mówili, że **procesy**

te zbiegały się w osobie samego nauczyciela. Niektórzy opisywali to poprzez przytoczenie konkretnych aspektów tego powiązania, jak uczenie się pokory, lepszego tłumaczenia zagadnień czy po prostu bycia z uczniami, podczas gdy inni podkreślali konieczność rozwoju zawodowego i związaną z nią konieczność uczenia się, wywoływaną wymogami pracy nauczyciela, wreszcie inni podkreślali (niewspółmierny wręcz) wysiłek własny wkładany w proces nauczania w sposób, który zdawał się sugerować wkładanie go także bezpośrednio w uczenie się uczniów na zasadzie prawie wyręczającej ich z wysiłku.

- Nauczyciel nauczając także się uczy

Niektórzy nauczyciele mówiąc o tym, że nauczając sami się uczą, przedstawiali ten aspekt nauczania jako coś niezwykle zaskakującego. Opisywali uczenie się od własnych uczniów, uczenie się o samych uczniach bądź uczenie się z własnego procesu nauczania, z toku jego wykonywania. N21 i N22 podali przykłady wskazujące na pewną wzajemność ich nauczania i uczenia się, ich wypowiedzi skupiały się jednak bardziej na nich samych.

*pomimo tego, że **nauczamy**, no to mimo wszystko (...) **czegoś nowego się nauczymy** (...) czasami są różne treści w podręcznikach z różnych wydawnictw (...) **to sobie musimy przypomnieć** [N4*]*

***Oni nas też uczą, to jest ich rola. Uczą nas... mnie cały czas uczą pokory.** [N5*]*

***ja sama uczyć się bycia z moimi uczniami** [Npr14]*

*wy myślicie, że **ja was uczę, a ja się uczę - z wami się uczę** [Npr15]*

***nauczanie jest częścią procesu uczenia się. Wydaje mi się że gdzieś to wchodzi. (...) proces uczenia jest dwubiegunowy, bo to jest uczenie: **my uczymy i my się uczymy** (...) jeżeli ja mam być kompetentnym lektorem języka angielskiego, to ja się muszę cały czas uczyć** [Npr/D16]*

***ja sama się uczę, ja się cały czas uczę** [Npr17]*

*najlepszym sposobem na nauczenie siebie, jest przekazanie tej informacji innym (...) mam wrażenie, że **jako nauczyciel nauczyłam się więcej niż jako uczeń** [Npr18]*

***Ja od nich też się uczę, bo to działa dwutorowo** [N21]*

***Ja na przykład coś proponuję, a uczniowie - i to jest jak gdyby charakterystyczne dla ich wieku - często modyfikują te aktywności i proponują coś swojego dodają, uczniowie są bardzo kreatywni. (...) ta kreatywność też wpływa na to, że ja też się od nich uczę. Potem też inne ciekawe pomysły przychodzą mi do głowy** [N21]*

***to jest handel wymienny, bo ja ucząc ich w międzyczasie się uczę, bo nie ma uczniów jednakowych prawda. Każdy uczeń jest inny, więc za każdym razem, jak znajdę nowy sposób na przekazanie wiedzy, bo ten uczeń nie rozumie, co ja do niego mówię, no to jest dla mnie nowa umiejętność, a oni korzystają z moich umiejętności z moich zasobów** [N22]*

***się uczą, ale i mnie uczą** (...) jak oni mi zaczynają tłumaczyć, to **oni mnie uczą**, bo czasami jest tak, że jeden tłumaczy drugiemu, to też jeden uczy drugiego, a ten drugi korzysta z jego umiejętności, bo są takie dzieci, które nie rozumieją dorosłych, ale rozumieją siebie nawzajem, wtedy **ja z tego korzystam** [N22]*

***najwięcej uczymy się samemu, gdy nauczamy innych** (...) nauczając dzieci, ja się uczę jak lepiej nauczać [Npr31]*

- Nauczyciel, aby nauczać, sam musi się uczyć

Dla niektórych nauczycieli konieczność bądź chęć przekazywania dalej zdobytej wiedzy były główną przyczyną ich własnego uczenia się. Tylko jeden z nauczycieli zwrócił uwagę na to, że uczeń także mógłby skorzystać z tej zależności, stając się na chwilę nauczycielem.

żeby nauczać, to trzeba też się nauczyć [N4]*

jeżeli chcesz jakiś materiał uczniom wytłumaczyć, to musisz sama się tego nauczyć [N9]

jeśli chce się nauczać, to ciągle trzeba też się uczyć [Npr18]

poznają coś, żeby też przekazywać i to jest ważne, żeby zapamiętać i przekazywać innym [N27]

jednak w szkole to trzeba zawsze tam na bieżąco. No właśnie (uczę się) po to (...) żeby móc przekazać coś dalej, coś więcej przede wszystkim dzieciom [N27]

Jeżeli coś nas fascynuje jak się uczymy, to mówiąc o tym potem kolegom, rodzicom, w szkole, takie dzieci przechodzą w ten tryb nauczania i dzięki temu jeszcze lepiej się uczą [Npr31]

- Nauczyciel uczy się (niejako) za ucznia

Nauczyciele opisywali podejmowane przez siebie, w ramach nauczania, aktywności w sposób, który zdawał się sugerować wyręczenie uczniów w ich procesie uczenia się.

moim zadaniem jest to, aby wam przyswoić te wiadomości, żebyście czegoś się nauczyli [N4]

czasami się czuję jak sprzątaczką, nie obrażając oczywiście nikogo, że moje zadanie jest przyjąć wyłożyć treści, tak im wyłożyć, żeby oni wszystko zachowali [N9]

nauczyciel naucza... pomaga komuś przyswoić wiedzę, i uczyć się dla siebie, absorbować wiedzę [Npr11]

Nauczyciele podawali przykłady również **dość silnego powiązania** pomiędzy nauczaniem a uczeniem się, odnosząc się do tych procesów w ich ogólnym, abstrakcyjnym ujęciu, oderwanym od nich jako nauczycieli. Niektóre wypowiedzi brzmiały jak slogany bądź regułki ze studiów. Nie odnosili się tu do własnego wpływu, nie podawali konkretnych przykładów. Opierało się to na ogólnych założeniach, domniemaniach, tym, co przecież *wiadomo*:

- wiedzę można nabyć w procesie nauczania, że uczenie następuje poprzez chłonięcie przekazu nauczyciela lub, że uczyć się można „przez” nauczyciela – z jego przekazu;
- powiązanie widać niejako w efektach uczniów na egzaminach;

- proces nauczania jest długotrwały i złożony i wszystkie podejmowane w jego ramach czynności przynoszą efekty w postaci nabycia wiadomości i umiejętności;
- proces nauczania jest jednym z (istotnych) elementów, do którego uczeń dokłada własne, z czego w efekcie powstaje jego wiedza.

uczenie się no to jest jakby utrwalanie tej wiedzy tam z notatek z podręczników – tej, którą się nabyło w procesie nauczania czyjeś (...) jak ktoś jest słuchowcem, no to **posłuchał i zapamiętał**, ktoś zanotował, **no to ma notatki**, ktoś nie wiem właśnie **pamięta**, **bo były jakieś tam obrazki**, obrazy, rysunki, no to wzrokowiec tak zapamiętał. No i każdy myślę, że na swój sposób **jakoś**. [N1*]

*jak najbardziej, że sposób nauczania ma wpływ, no bo też wiadomo, że... to znaczy no **nie od dziś wiadomo**, że **jakby** nauczyciel, który zainteresuje swoich uczniów, który uczy w jakiś tam niekonwencjonalny sposób albo nawet konwencjonalne, ale w taki sposób, **że im gdzieś tam łatwiej przychodzi** ta wiedza (...) i to w jaki sposób ta osoba dzieli się swoją wiedzą, naucza, właśnie, w jaki sposób [N1*]*

[a w jaki sposób na przykład] *No **nie wiem**. Wiem, że jest taka pani, ale nie miałam z nią lekcji, że ona po prostu... wszyscy mówią, że ona świetnie tłumaczy (...)* [N1*]

*nauczyciel, czyli jakiś taki wykładowca (...) **nauczyciel jest po to, żeby przekazać tę wiedzę – naucza, przekazuje**. No a uczeń jest po to, żeby ją **chłonąć** gdzieś tam, uczestniczyć w tych lekcjach, no i dowiadywać się nowych rzeczy **za pomocą tego nauczyciela właśnie**. [N1*]*

[a co to znaczy za pomocą nauczyciela] *No **że nauczyciel przekazuje wiedzę**. Nie, że dziecko przychodzi i siedzi tylko, że to nauczyciel swoją wiedzę przekazuje i swoje umiejętności przekazuje **jakby** tym uczniom [N1*]*

*ja nie wiem, czy ja sobie zakładam, że ja chcę coś, że ja mam konkretnie plan, czego on się ma nauczyć. Tak naprawdę, **ja robię swoje (...)** Nauczanie to jest proces długotrwały, a efekty są takie... **no to widać po tym, jak sobie radzi na testach**. (...) to są egzaminy zewnętrzne (...) widzi się też postęp takiego dzieciaka, który potem jak już jako młodzieniec mówi [Npr/D16]*

*no wpływ (nauczania) jest, **no bo w końcu zdają maturę. Nikt nie oblał** [N24]*

*żeby się czegoś nauczyć musisz mieć **coś albo kogoś kto albo co ci coś pokaże**, albo coś co ci coś daje (...) coś, albo ktoś **musi ci coś powiedzieć, pokazać** (...) więc to należy do siebie nauczanie i uczenie się (...) uczniom się oferuje, a oni robią coś własnego z tego i się uczą w swój sposób [N28]*

*Niektórzy są tacy, że słuchają i po prostu **wynoszą z lekcji**, są takie jednostki indywidualne, więc **oni się uczą poprzez to moje nauczanie** [N29]*

*szkoła powinna pójść w innym kierunku: mniej uczenia się informacji, a bardziej **przyswajania wiedzy użytecznej** (...) **wkładanie do głowy tych informacji i umiejętność**, przetwarzania ich do warunków, w których żyjemy [Npr31]*

[a jak się to wkładanie do głowy odbywa] ***poprzez słuchanie nauczyciela**, doświadczanie robienia eksperymentów, rozmawianie z innymi [Npr31]*

*Proces uczenia się - **zbiór wszystkich działań prowadzących do tego, że dziecko zdobywa** jakieś określone **umiejętności i wiadomości** (...) Proces nauczania - **zbiór wszystkich moich działań nauczyciela prowadzących do tego sukcesu**, czyli do tego, że moi uczniowie zdobywają umiejętności i wiadomości (...) **One są bardzo zależne od siebie po prostu jedno bez drugiego nie potrafi pracować**. Trzeba zbudować... my jako nauczyciele mamy obowiązek stworzyć taki system, **żeby proces uczenia i nauczania był spójny** i żebyśmy doszli do pewnego momentu do określonego celu - ustawiamy sobie cel, którym można skupić się na tym, że uczeń zdobywa pewne wiadomości umiejętności [N/D32]*

***między tymi procesami jest bardzo duża zależność** [N/P33]*

*są lekcje, z których dzieci mówią (...) **że jest pani, że powie zapytam się** - ten kontakt to nie chodzi o pogłaskanie czy o patrzeniu na panią tylko o to, **że pani tam jest, że się lepiej czują, że zapytają że powiedzą, że dopytają się jak coś zrobić, a pani sprawdzi, a w zeszytcie zobaczę to jest inaczej i to oni mają taki odbiór, że to co pani mówi na lekcji to do nich jakoś trafia** i to jest ten proces uczenia kogoś. [N/P33]*

Wypowiedzi Npr/D16 i N28 były w jakimś sensie podobne: nauczyciele nie zakładali efektów, *oferowali coś, robili swoje*, i uczniowie się uczyli. N28 uwzględniła w tym powiązaniu sprawczość samych uczniów, wyraźnie nawiązując do idei konstruktywizmu, wskazując, że uczniowie *robią coś własnego z tego*, N/P33 odniosła się z kolei do ich perspektywy, pokazującej odbiór nauczania w ujęciu bezpośredniości kontaktu i związanej z nim możliwości interakcji. N1 ujęła nauczanie i uczenie się procesowo, jako proces raczej jednokierunkowy – przekazu nauczyciela i zapamiętywania ucznia (*przychodzenia wiedzy*) oraz od strony osobowej – ujmując rolę nauczyciela i ucznia w sposób celowościowy (*po to są*), dodając do tego stwierdzenie, że uczenie za pomocą nauczyciela polega na tym, że w klasie dzieje się coś ponad fizyczną obecność nauczyciela i uczniów, że jest jakiś przekaz, który *jakby* do tych uczniów trafia. W kolejnej formie powiązania nauczania i uczenia się, nauczyciele dawali **wyraz poczucia własnego wpływu na uczenie się ucznia**.

Ta relacja wskazywała na poczucie sprawczości nauczyciela. Mówiąc o procesie nauczania i uczenia się, nauczyciele podawali często przykłady działań (w ramach szeroko ujętego nauczania), które ich zdaniem wywierały wpływ na rozwój uczniów, na rozwój ich wiedzy czy umiejętności (szeroko pojętego uczenia się):

możemy (...) do pewnego momentu pomóc mu się rozwijać (...) to ma bardzo duży wpływ i bardzo to jest ważne dla tych dzieci [N1]

cała osobowość kształtuje się tego ucznia i to, w jaki sposób my gdzieś będziemy z tym uczniem funkcjonować, jak będziemy go traktować, w jaki sposób będziemy z nim rozmawiać - to też bardzo dużo rzutuje na jego przyszłość [N3]*

Dobry nauczyciel jest w stanie też każdą naukę na tyle polepszyć, że są jakieś wyniki [N28]

Zebrawszy przytaczane przez nauczycieli konkretne przykłady aktywności podejmowanych w ramach nauczania, które wydawały się sugerować poczucie wpływu nauczyciela na uczenie się uczniów i przyglądając się ewentualnym podobieństwom pomiędzy nimi, wyodrębniłam początkowo piętnaście źródeł poczucia wpływu na proces uczenia się uczniów:

- autorytet nauczyciela, jego postrzeganie przez uczniów,
- odpowiednie przygotowanie (do zajęć),
- tłumaczenie zagadnień,
- odpowiednie przekazywanie informacji,

- odpowiednie prowadzenie lekcji,
- inicjowanie procesu uczenia się uczniów,
- zainteresowanie, zaciekawienie uczniów,
- stymulowanie, motywowanie uczniów,
- dyscyplinowanie uczniów,
- wspieranie i ukierunkowywanie procesu uczenia się ucznia,
- stwarzanie sprzyjających uczeniu się warunków, atmosfery,
- uczenie ich umiejętności uczenia się,
- uczenie uczniów samodzielności,
- dopasowanie sposobu nauczania do możliwości uczniów,
- współpraca z uczniem, wchodzenie z uczniem w interakcję, dostrzeganie go.

Analizując poszczególne aktywności, zarówno w grupach – przyglądając się podobieństwom, jak i pomiędzy grupami – próbując określić, gdzie leżały ewentualne różnice i podobieństwa, zaczęłam dostrzegać pewną gradację wzajemności interakcji czy też poziomu uwzględniania przez nauczyciela strony ucznia, jego perspektywy, potrzeb i (obserwowania/ monitorowania) wpływu działań nauczyciela. W efekcie dokonałam nowego podziału, odzwierciedlającego **głębokość interakcji i uwzględniania zaangażowania, podmiotowości, i sprawczości uczniów przez nauczyciela.**

- Wpływ nauczyciela zależy przede wszystkim od niego samego

Nauczyciele w tej grupie, przypisywali efekty uczenia się bądź podejmowanie przez uczniów aktywności w ramach uczenia się:

- cechom samego nauczyciela – temu, kim był i jak był przez uczniów postrzegany lub temu, jak dobrze przygotowany był do zajęć, podkreślając konieczność ciągłego doskonalenia się, przygotowywania się bądź bycia przygotowanym do wykonywania zawodu w ogóle;
- sposobowi jego nauczania – temu, jak tłumaczył, jak przekazywał informacje, jak prowadził lekcje.

to są takie predyspozycje ludzi którzy są nauczycielami jak oni potrafią przekazać tę wiedzę. Niektórzy naprawdę mogłoby się wydawać, że robią to tak powiedzmy wykładowo, a te dzieci to uwielbiają - chłoną

śluchają i (...) patrzą jak w obrazek w tego nauczyciela. Nie mam pojęcia, jak to jest (...) dzieci uwielbiały się uczyć i uwielbiały przedmiot i pisały bardzo dobrze prace klasowe [N1]

zależy od osoby i od jakiejś takiej sympatii do tej osoby [N1]

od osoby, od osoby która uczy tego przedmiotu [N1]*

pewne takie drobne sygnały pokazujące, że ja też jestem człowiekiem i przechodzę przez to samo, co oni, w pewnym sensie myślę, że gdzieś sprawiają, że ten nauczyciel jest i bardziej wiarygodny z jednej strony, ale też taki bardziej ludzki. No jednak, no pokazuje, że jedziemy na tym samym wózku [N6]*

szkoła ma ogromne znaczenie, ale człowiek, nauczyciel, osobowość - to już jest poza programem nauczania, poza systemem edukacji. To tkwi już w tym mistrzu nauczyciela, to tkwi już w tym, kto tę wiedzę przekazuje, kto tę wiedzę buduje, u tego kogoś, u tego młodego człowieka [N/D7]

są fajni nauczyciele, którzy są pasjonatami i tak potrafią zachęcić ucznia, że on w efekcie sam pcha do tego konkursu (...) i ten nauczyciel jest dla niego mistrzem [N8]

wiem, że jest to też człowiek po prostu i że mogę do niego podejść i powiedzieć: "Kurczę nie ogarniam tego" [Npr/P12]

Są tacy nauczyciele, którzy gdzieś tam, nawet jeśli uczeń nie lubi ich przedmiotu, to są w stanie na tyle zainteresować tym przedmiotem, że te wyniki w przedmiocie są dużo, dużo wyższe

do jednego trafi bardziej taki nauczyciel, a do innego zupełnie inny [Npr18]

W powyższych wypowiedziach, zwraca uwagę pewna ogólnikowość sformułowań, powielanie mitu osobowości, jakiegoś powołania (Nowak-Dziemianowicz, 2008, 135-136.), nawiązujące do „osobowościowego” paradygmatu analiz nauczyciela (Michalik-Surówka, 2001, 340). Poruszane atrybuty są często dość trudne do uchwycenia, a przede wszystkim niezwykle zindywidualizowane, uzależnione od osoby nauczyciela, a tym samym, niepowielalne. Znajdujące się poniżej przykłady **przygotowania nauczyciela**, oscylują od przygotowania merytorycznego, celem zainteresowania, przez przemyślenie i przygotowanie zajęć (Npr17) przywołuje przy tym nazwę spotkania, które sugeruje interakcję i branie uwagę uczniów w tych przygotowaniach) po kompetencje metodyczno-dydaktyczne.

Trzeba przede wszystkim się przygotować (...) Merytorycznie przede wszystkim, czyli mieć przygotowaną lekcję w taki sposób, żeby ona była interesująca, ciekawa. [Npr/D16]

bez dobrego solidnie przygotowanego i otwartego umysłu i chęci (po stronie nauczyciela), zainwestowanie w przemyślenie i przygotowanie zajęć, spotkania to skutkuje tym, że uczenie się i to nauczanie są bardzo mocno zazębiane one są wręcz sklejone. [Npr17]

przygotowanie pedagogiczne odpowiednie (...) uczelnie też nie przygotowują właściwie, nie wyposażają w takie kompetencje do tego, żeby przede wszystkim poznać różnorodne techniki uczenia się. (...) nawet niekoniecznie wiedza merytoryczna nauczyciela jest tutaj tak mocno istotna, jak właśnie kompetencje metodyczne dydaktyczne, z zakresu psychologii, z zakresu właśnie metodologii [N/D19]

Tłumaczenie zagadnienia czy ułatwienie dostępu do zagadnienia wydawało się być bezpośrednim i (wręcz) namacalnym powiązaniem pomiędzy nauczaniem umożliwiającym uczniom zrozumienie. Tłumaczenie, jak „słowo wytrych”, przekładało się też czasem w wypowiedziach nauczycieli bezpośrednio na efekt uczenia się – *umieją*

bądź na chęci do uczenia się – *lubią się uczyć*. Nauczyciele tylko czasami uwzględniali odbiór czy też przyjęcie tego przekazu, obserwując, czy rozumieją, dbając o to, żeby tłumaczenie było skuteczne, czyli dostrzegając stronę ucznia (N5, Npr/D16). W swoim planie wywiadu miałam także pytania odnoszące się do błędów uczniów. Analiza tych wypowiedzi pokazała, że nauczyciele bardzo rzadko przypisywali swojemu działaniu źródło tych błędów (N22), a nawet jeśli to robili, to często było to ujęte w stronie biernej (*nie zostało do końca doćwiczone, dopracowane*) lub ujęte enigmatycznie (*być może ktoś to niezbyt jasno wytłumaczył*). Widać więc, że aktywność polegająca na tłumaczeniu była rozumiana często jednokierunkowo.

ona tak tłumaczy, że oni po prostu umieją [N1*]

nauczyciel, który (...) Obrazowo, potrafi tłumaczyć (...) wolą ten przedmiot, lubią się go uczyć [N1*]

przekazuję swoją wiedzę - staram się, żeby ten kto mnie słuchał, przyjął... może nie przyjął, zrozumiał, to co mówię i mógł uznać, że to co mu mówiłam, jest jego wiedzą, że to już jest jego wiedza [N5]

[błędy uczniów] *źle temat został wyjaśniony przez nauczyciela, a uczniowie nie zadali dodatkowych pytań* [N9]

wyjaśniając nowe zagadnienie tyle razy, ile trzeba, uzbrajając się przy tym w cierpliwość [Npr11]

muszę wytłumaczyć (...) w taki sposób, żeby coś tam z tego wyszło [Npr/D16]

[błędy uczniów] *Wynika to również niekiedy oczywiście z niezrozumienia zagadnienia, którym się zajmuję (...) być może ktoś to niezbyt jasno wytłumaczył* [Npr17]

sztuka by formułować, wydaje mi się, w jak najprostszy sposób te zadania, nie gmatwać ich jakoś szczególnie, żeby ten przekaz był czytelny i zrozumiały dla wszystkich [N/D19]

[to złe rozumienie, to skąd się bierze] *Ze złego wytłumaczenia mojego* [N22]

muszę im wytłumaczyć, jak się zamienia ułamki dziesiętne, no bo do tego nie dojdą, jeśli ktoś im tego nie powie [N29]

osoba, która ma większą wiedzę, wie jaką część przekazać i jest w stanie w miarę metodycznie przekazać te umiejętności, tą wiedzę, którą ma, bo ciężko jest wpaść na wszystko samemu (...) Człowiek sam koła nie wymyśli (...) ale jak ktoś już wcześniej wymyślił i on to zobaczy, no to wtedy zrozumie to w mig [Npr31]

Odpowiednie przekazywanie informacji nie zawsze tożsame było z tłumaczeniem, oznaczając czasami zainteresowanie zagadnieniem, używanie jasnych sformułowań, atrakcyjnych form. Wydaje się, że w wypowiedziach tych nauczyciele poruszali bardziej kwestie zdobycia uwagi ucznia, niż zrozumienie przez nich omawianych zagadnień bądź mówili o innych, poza tłumaczeniem, sposobach przekazu. Tutaj także jedynie czasami nauczyciele wspominali o perspektywie samych uczniów (N8, N/D/P10, częściowo N/P33).

jak nauczyciel prowadzi lekcje, jak mówi (...) jest przygotowany, też przekonany (...) predyspozycje ludzi, którzy są nauczycielami, jak oni potrafią przekazać tę wiedzę (...) sposób mówienia, zainteresowania ich [N1]

[błędy uczniów] *że jakoś im ta wiedza nie została przekazana tak, jak powinna być* [N1*]

Muszą zobaczyć i wtedy mogą zrozumieć dopiero i nie lubię uczyć tylko sucho teoretycznych rzeczy (...) zaczynają słuchać i zaczyna ich to interesować (...) jeżeli bym mówiła monotonię, przy tablicy całe 45 minut, to wątpię, czy ktoś by tam coś z tej lekcji zapamiętał [N2]*

to, w jaki sposób ja im przedstawię różne... w jaki sposób ja ich nauczę, w taki sposób oni też zapamiętają bardzo dużo z zajęć [N2]*

metody które się wykorzystuje są albo atrakcyjne dla ucznia albo nie (...) im atrakcyjniejsza metoda, im ciekawsza (...) ta nauka jest najbardziej efektywna. [N3]

nauczanie takie schematyczne w tym sensie, że nauczyciel tę wiedzę podaje - czasami ono na pewno nie zachęca do uczenia się [N3]*

do niektórych docieram ja jako ja, a czasami jest to film [N5]

idealnie by tak było, gdyby umiał go tak zaprezentować i w ten sposób z uczniami o nim rozmawiać, żeby starał się sięgać po doświadczenia uczniów i ich jakby perspektywę, to wtedy takie uczenie jest super, bo mówi wtedy ich językiem, więc oni go rozumieją [N8]

nauczyciel próbuje przedstawić ten materiał (...) tak zaprezentować, żeby uczniom było go łatwiej przyswoić [N8]

jeżeli nauczyciel przekazuje tę wiedzę jakoś tak ogólnie powiedzmy, no nie jest w stanie wytłumaczyć tych treści odpowiednio do danych możliwości ucznia, no to wiadomo, że będą błędy po prostu. [N/D/P10]

wzięłam ich na dwór i oni mieli na wcięcie w tekście podskakiwać, na myślник robili przysiad, a na wypowiedź robili wyrzut nóg (...) dzięki temu zapamiętali [Npr18]

łatwiej jest przyswajane przez uczniów wtedy, gdy jest przekazywane ciekawie atrakcyjne formy (...) (jak jest) suche tylko przekazywanie informacji uczeń zajmuje się zupełnie czymś innym [N20]

trzeba wykorzystać inne środki, które no doprowadzą do tego, żeby te informacje jakoś przekazać dzieciom i młodzieży i żeby oni to zrozumieli [N23]

żeby czegoś nauczyć, to musi opowiedzieć od podstaw i najlepiej czepnąć się czegoś, co dziecko już umie, bo wtedy łatwiej jest dobudować tę wiedzę [N/P33]

Opisując odpowiednie prowadzenie lekcji, jako wpływającym na proces uczenia się, niektórzy nauczyciele mówili o podejmowanych czynnościach nauczania codziennego, czyli o sposobie prowadzenia przez nich lekcji i o tym jak do tego prowadzenia podchodzili, co uznawali za ważne czy też skuteczne z punktu widzenia (uczenia się) uczniów. Większość przykładów odnosiła się do form mających na celu nakierować czy może utrzymać uwagę ucznia. N6 i Npr18 podały przykłady podążania za uczniem w toku lekcji, co stanowiło zdecydowany wyjątek.

ja prowadzę lekcje - jeśli chodzi, na przykład, o dzieci niepełnosprawne - staram się prowadzić w taki usystematyzowany sposób (...). Nie robię nic takiego, żeby te dzieciaki wyrwać chaotycznie. [4.]

kluczem do wszystkiego jest dyscyplina na lekcji: stałe fragmenty lekcji, kiedy mamy czas na dowcip, kiedy mamy czas na rozmowę [N5]

czasami się trafiają na lekcji tak zwane Magic Moments, to jest taki moment, kiedy wchodzimy w jakiś temat i zbaczamy z kursu w sposób nazwany dryf - więc takie odejście od tematu, ale czasem powodowane autentycznym zainteresowaniem ucznia. I się rodzą z tego jakby nowe rzeczy [N6]*

Kombinuję tak, że im się wydaje, że (nic) nie robią (...) bo ja dużo mam takich kreatywnych zadań [Npr14]

Mamy no lekcję na jakiś temat i okazuje się że jest tam jakiś element, który bardzo zainteresował uczniów (...) więc na przykład totalnie zmieniamy temat lekcji, po 10 minutach, albo kolejna lekcja jest zupełnie inna ponieważ coś tam zainteresowało uczniów. (...) Więc często się tak zdarza, że właśnie pod zainteresowania uczniów coś tam modyfikujemy [Npr18]

- Nauczyciel wpływa na ucznia poprzez jego pobudzanie, stymulowanie, angażowanie

Nauczyciele opisywali przeróżne przykłady **inicjowania procesu uczenia się**, od bardziej ogólnych, jak rozbudzanie zainteresowania przedmiotem, rozbudzanie chęci poznawczych, zaszczepianie chęci uczenia się, po stwarzanie gruntu podstawowej wiedzy, dającego możliwości do dalszego rozwoju czy zaintrygowanie konkretnym zagadnieniem. W wypowiedziach widoczne było uwzględnianie podmiotowości ucznia i jego sprawczości, którą działania nauczyciela miały na celu wesprzeć. Nauczyciele mówili o podejmowaniu prób przekonania uczniów do tego, aby chcieli się uczyć, próbując wybudzić w nich (bardziej ogólną) potrzebę uczenia się. Robili to jednak często bez uwzględnienia świata uczniów, odniesienia się do ich rzeczywistych potrzeb, bardziej narzucają swoją wizję, o czym pisałam szerzej w poprzednim rozdziale.

Nauczyciel, który od początku potrafi zarazić pasją nauki [N1]

od kogo wychodzi inicjatywa - jeżeli od nauczyciela, no to wówczas uczeń jest w tej pozycji że powinien podjąć temat (...) I w tym momencie jakby, idzie za nauczycielem, może to być na zasadzie dialogu, ale to nauczyciel jest to stroną inicjatywną [N6]*

(nauczyciel) rozbudzi w nim jakąś taką chęć poznawczą, jakiś taki głód poznawczy [N/D7]

przedstawianie nieraz swego punktu widzenia (...) dzieleniem się, pokazaniem, co kiedy i jak. (...) przekazać przykłady, pokazać przykłady, przekazać wiedzę, stworzyć grunt do tego, żeby oni zaczęli się czuć coraz pewniej i chcieli - mieli ochotę pójść o krok dalej albo o krok w bok [Npr17]

ja próbuję, żeby oni dostali jakiś łatwy dostęp do tego... żeby po prostu ten pierwszy krok zrobili i wtedy już w mózgu dużo się wydarza i potem, jak czytają tą książkę, moim zdaniem jest już dla nich łatwiej do tego dojść (...) wtedy nieraz wystarcza pokazać jakieś zdjęcie i to może być bardzo aktualne, coś oferuje, co jest otwarte (...) że zaczną myśleć, a nie że zaczną szukać tej informacji w głowie, co nauczyciel chce słyszeć [N28]

teraz staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie żebym ja im pokazała: Słuchajcie, tak to zostało zrobione i koniec [N29]

to się gdzieś zaczyna przez samo formułowanie tematu (...) ja zaczynałam od pytania: czego chcielibyście się dzisiaj dowiedzieć. Patrzyli na mnie bardzo zdziwieni (...) bo to między innymi trzeba przyzwyczaić do tego, że takie pytanie pada, że wobec tego na przykład wcześniej poszukam czegoś albo nawet może nie muszę szukać w sensie brać książek, ale wystarczy, że sobie że pomyślę [Npr/D30]

Zainteresowanie ucznia przez nauczyciela związane było z utrzymaniem jego uwagi, „ułatwieniem przyswajania”, automatycznym wręcz zapamiętywaniem, lepszymi wynikami bądź zaangażowaniem uczniów i sprawieniem, żeby im się chciało uczyć. Zainteresowanie wydawało się dawać największe poczucie wpływu na proces uczenia się ucznia – zaciekawieni uczniowie uważali na lekcji, najwyraźniej zapamiętywali i mieli też dzięki temu zainteresowaniu lepsze wyniki. Zainteresowanie leżało w sposobie

prezentacji materiału, w atrakcyjnym przekazie, czasami po prostu w różnorodności podejścia.

nauczyciel, który zainteresuje swoich uczniów (...) łatwiej przychodzi ta wiedza (...) wolą ten przedmiot, lubią się go uczyć [N1]*

mam wpływ na to, co im w tej głowie zostanie, bo jeżeli ja ich zainteresuję jakimś tematem, to oni wtedy są wciągnięci w to, żeby słuchać, więc oni wtedy się automatycznie uczą i zapamiętują pewne rzeczy [N2]*

na moich lekcjach musi być interesująco, żeby oni byli zaangażowani [N8]

kwestia tego, żeby zaciekawić, żeby wzbudzić tą ciekawość [Npr/D16]

żeby ta osoba którą uczymy, żeby nie wiedziała że się uczy, a żeby efekt był [Npr/D16]

jak się wzbudzi ciekawość, to już jest (...) odpowiedź na (...) po co się uczymy. No bo potem już jesteśmy ciekawi czegoś. [Npr/D16]

są w stanie na tyle zainteresować tym przedmiotem, że te wyniki w przedmiocie są dużo, dużo wyższe [Npr18]

każdego (ucznia) można (porwać). Tylko no do niektórych trzeba po prostu indywidualnie dojść, żeby po prostu go zainteresować [N23]

Dość podobną grupą do inicjowania procesu uczenia się były aktywności polegające na **stymulowaniu uczniów**, które jednak nie ograniczało się wyłącznie do inicjowania, ale polegało na bardziej regularnej interakcji z uczniami, polegającej na zachęcaniu, zapewnianiu pewnej wolności wyboru, podejmowania własnych decyzji, bodźcowaniu, uwzględnianiu ich perspektywy czy nawet (odpowiedniemu) dyscyplinowaniu.

przez stymulowanie, pokazywanie im doświadczeń, w życiu codziennym, tych wszystkich zjawisk, w ten sposób mogą iść stymulować [N2]

duże znaczenie ma to, że ja po prostu lubię to, co robię (...) entuzjazmem można się zarazić od kogoś i jeżeli nauczyciel się interesuje i ma pasję - jakkolwiek byśmy ją rozumieli - w tym co robi, to na uczniów, na dzieci bardzo szybko się to przekłada, przerzuca na nich. [N6]

trzeba umiejętnie poprowadzić. Bo jeśli one będą miały tą satysfakcję, to poczucie ich własnej wartości [Npr/D13]

pokazuję im jakieś ścieżki i oni sobie mogą wybrać (...) pokazać pewną perspektywę (...) jakiegoś praktycznego wykorzystania tej wiedzy na przykład, że nauczysz się tego, tego i tego i będziesz w stanie się porozumieć z obcokrajowcem [Npr15]

żeby pokazać, że coś przybyło, że to już potrafimy (...) widać to albo słysząc, że osiągnęliśmy pewien cel [Npr17]

jeśli ta nauka jest odpowiedzią na pytania, które oni sobie sami zadawali [Npr18]

chodzi bardziej o to cały czas bodźcowanie i pokazywanie nowych metod (...) im bardziej jest różnorodnie, tym uczniowie chyba bardziej zapamiętują [Npr18]

potrzebny jest taki mały bacik, żeby uczeń jeszcze do tego wrócił (...) czasami wymagam od nich tego, żeby wrócili do jakiegoś tam materiału (...) oczekuję tego, że oni gdzieś tam do tego usiądą na chwilę w domu [Npr18]

nauczyciel ma organizować uczenie ucznia (...) uporządkować tą wiedzę (...) miało spowodować, że to uczeń szuka źródeł informacji, to uczeń szuka wiedzy [N/D19]

to nie jest tak, że ja oczekuję jakąś konkretną odpowiedź na to, tylko po prostu co ty o tym myślisz dlaczego tak myślisz dlaczego tak twoim zdaniem (...) że zaczną myśleć, a nie że zaczną szukać tej informacji w głowie co nauczyciel chce słyszeć [N28]

staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków i żeby to odkrywanie przez nich, poznawanie było dla nich przygodą, wyzwaniem. (...) staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi, tylko naprowadzać [Npr31]

poprzez zwykłą rozmowę zachęca go do tego, żeby po prostu poszerzać tą wiedzę, zachęca go do konkursu, zachęca go do... nie wiem, no mailuje z nim prawda. Albo po prostu widać, że gdzieś rozmawiają na jakieś takie tematy, nie związane nawet z lekcją, ale z tą dziedziną [N/D/P10]

chciałabym wzbudzić w uczniach ciekawość (...) żeby lekcje były interesujące, żeby mieli ochotę brać w nich udział [Npr11]

wykreowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć, żeby chciało się [Npr/D16]

rolą nauczyciela jest poprowadzenie zajęć tak, żeby nie trzeba było za każdym razem przekonywać że warto to robić (...) stworzenie takiej atmosfery (...), żeby ludzie chcieli do nas wracać, żeby te zajęcia (...) zaczynały i kończyły się uśmiechem [Npr17]

inteligentny mądry fajny sposób doprowadzić do tego, że to dziecko samo chce zdobywać wiedzę w określonej dziedzinie [N/D32]

Dyscyplinowanie było przejawem bardziej tradycyjnego, „szkolnego” podejścia do wywierania wpływu na proces uczenia się, opartego raczej na elementach przymusu i powiązany często z **weryfikacją** (ocenianiem). W wypowiedziach niektórych nauczycieli, przymus łączony był z mniejszą efektywnością tego procesu, jego chwilowością, ulotnością i skoncentrowaniem na zaliczeniu. Zagadnienie oceniania i weryfikacji omówiłam szerzej w poprzednim rozdziale.

mają mieć jakąś porcję materiału i tego materiału muszą się nauczyć (...) będą rozliczani, na zasadzie odpytania. Czyli będą musieli albo słowo w słowo, albo bardzo blisko oryginału odtworzyć to coś, co zostało zadane. [N8]

obraca się ta właśnie nauka wokół ocen, czyli od sprawdzianu do sprawdzianu, od pytania do kartkówki. Po prostu mamy ucznia, którego po prostu musimy sprawdzić, że on po prostu tylko poprzez te kartkówki i on się uczy tylko dokładnie tego, co tam pani, prawda palcem pokaże. To są tacy uczniowie i oni po prostu to wyrabiają zaliczają [N/D/P10]

Jeżeli są oceny słabsze, no to wtedy muszą być chęci, żeby je poprawić, żeby otrzymać promocję do następnej klasy [N20]

mam ogromny wpływ (...) ja ich oceniam, bo to wiadomo to jest, jak gdyby od strony formalnej ustalone [N21]

ja tę wiedzę egzekwuję, czyli musiał ten uczeń się czymś tam wykazać w czasie tego procesu nauczania. Ja to egzekwuję to widzę, w jakim stopniu ta wiedza została... (...) w jaki sposób ta wiedza została przez tego ucznia zrozumiana, nie wykuta na blachę i bez sensu [N26]

jeśli uczeń bardzo nie lubi nauczyciela i żyje w ciągłym strachu przed tym nauczycielem, to być może opanuje te umiejętności, w tym wymaganym stopniu, ale na pewno nie przekona się do tej dziedziny na tyle, żeby ją potem rozszerzać [Npr18]

Opisując **aktywności wspierające proces uczenia się ucznia**, nauczyciele używali czasem sformułowań, które sugerowały raczej kierowanie, niż wsparcie, o czym pisałam już w poprzednim rozdziale (*sprowadzanie na właściwe tory, naprowadzanie na*

właściwy tok myślenia, ukierunkowanie/nakierowanie w rozumieniu podania najistotniejszych problemów lub kryteriów potrzebnych do realizacji podstawy programowej). Niektórzy z kolei wydawali się zanurzeni w dyskursie humanistycznym i skoncentrowani na tym, żeby uczeń był *zaopiekowany* (N22).

nauczyciel może mu albo pomóc poprzez to, że jego tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory [N6*]

pomaga komuś przyswoić wiedzę i uczyć się dla siebie, absorbować wiedzę [Npr11]

(uczeń powinien) mieć jakiś kierunkowskaz, musi też ci ktoś wskazywać jednak co powinnaś robić [Npr14]

wspieranie w tym procesie uczenia się może mu to ułatwić zastosowaniem różnorodnych metod [Npr18]

pytania, które sformułowane były przez nauczyciela, miały sprowokować do tego, żeby uporządkować tą wiedzę [N/D19]

zaopiekowane przez nauczycieli (...) nauczyciele stwarzają wszystkie możliwości do nauczania, poprawienia pracy [N22]

twoje zadanie go w tym sensie wspierać i pokazać mu jakąś drogę i pomagać mu, podać mu rękę [N28]

przez motywację, zaangażowanie, przez takie różne metody można kogoś wspierać [N28]

Opisane w niniejszej grupie aktywności koncentrowały się na działaniach nauczyciela, w których perspektywa ucznia – nawet jeśli była brana pod uwagę – wydawała się pochodzić głównie z głowy nauczyciela, czyli z jego przekonań o tym, jak uczeń (powinien) reagować na tego typu aktywności. Aktywności stymulujące ucznia zawierały kilka przykładów bardziej rzeczywistego uwzględniania strony ucznia, jego sposobu odbioru, jednak wciąż wydawały się opierać na pewnego rodzaju życzeniowości. Co ciekawe, wiele z opisanych przykładów pokrywa się z tymi, które wymienił Kawecki (2003), przytaczając badania Csikszentmihalyi i McCormacka. Wzbudzanie entuzjazmu, prezentowanie zafascynowania, czynienie uczenia przyjemnością, wyjaśnianie zagadnienia czy przystępność²⁶⁴ podane jednak były przez uczniów, jako cechy, które oni postrzegali u nauczyciela (tamże, 87), były więc odczuwane, a nie np. wyłącznie deklaratywne. Warto też pamiętać o przykładach zniechęcających (do uczenia się) działań nauczyciela, o których pisałam w poprzednim rozdziale. Jest to niestety także rodzaj wpływu, tyle że negatywnego. Kolejna grupa przedstawia przykłady, w których uczeń stawał się coraz bardziej pełnoprawnym uczestnikiem interakcji edukacyjnej.

²⁶⁴ Wymienione zostały jeszcze: wpajanie uczniom pewności siebie oraz pokazywanie, że rzeczywiście przejmują się ich losem, ale te mieszczą się już w kolejnej grupie przykładów.

- Nauczyciel wpływa na uczenie się ucznia

Opisywane przez nauczycieli **stwarzanie odpowiednich warunków i kreowanie bezpiecznej, sprzyjającej otwartej wymianie, atmosfery**, stało w opozycji do opisanego wcześniej dyscyplinowania. Nauczyciele mówili tutaj przede wszystkim o perspektywie ucznia, która zdawała się uwzględniać jego, związane z uczeniem się, potrzeby.

bardzo ważne to jest to, że nie ma złej odpowiedzi (...) wyprowadzić z błędu, ale myślę, że ważne jest to, jak się to robi, żeby nie dyskredytować prób dochodzenia do wiedzy i żeby być delikatnym i taktownym [N6]*

ta atmosfera, którą musimy wykreować, żeby mówić w języku [Npr/D16]

Życzliwość, atmosfera, sposób przekazywania wiedzy, to wszystko ma wpływ [N22]

atmosfery na lekcji, która właśnie będzie pozwalała na to, żeby zawsze można było zawsze o coś dopytać [Npr18]

takie dziecko, które nie jest zmuszane i ma wolną wolę, to ono też inaczej reaguje [Npr31]

Nauczanie umiejętności uczenia się podkreślane było jako istotny element w samym procesie i taki, którego uczniom najczęściej brakowało. Nauczyciele wielokrotnie podkreślali, że uczniowie nie potrafili się uczyć i temu brakowi przypisywali np. brak samodzielności uczniów, brak świadomości, zrozumienia, czym proces uczenia się jest. Wyposażenie ich w te umiejętności stanowiło istotny sposób wywarcia wpływu na ich (dalszy) proces uczenia się.

trzeba też umieć nauczyć dzieci uczyć się, bo dzieci nie potrafią się uczyć [N3]*

nauczyciel nie powinien nauczać w tym sensie i w takim rozumieniu, tylko nauczyciel powinien uczyć ucznia, jak ma się uczyć sam, jak ma sam zdobywać wiedzę [N/D7]

nauczyć ucznia samodzielnego zdobywania, dochodzenia do prawdy [N/D7]

więc tutaj trzeba ich uczyć (...) samodzielnego rozwiązywania problemów i pokazywania im gdzie w systemie mogą znaleźć [N9]

żeby pokazać tak naprawdę, jak się uczyć, jak zdobywać wiedzę [N/D/P10]

*pokazać pewną perspektywę, pewną umiejętność zdobywania, na przykład dalszej wiedzy, która nie będzie związana sensu stricto z moim przedmiotem, tylko właśnie z **umiejętnością uczenia się** [Npr15]*

nauka tego, jak dotrzeć do pewnego etapu, który nas interesuje [Npr15]

Bezpośrednio z nauczaniem uczenia się, związane było – szerzej ujęte – **uczenie uczniów samodzielności**, a raczej wyposażanie uczniów w poczucie sprawczości, kompetencje organizacyjne, motywowanie nastawione na rozwój samodzielności. O uczeniu samodzielności pisałam też w poprzednim rozdziale. W tych działaniach nauczyciela można było dostrzec upodmiotowienie ucznia przez nauczycieli oraz chęć

wsparcia jego sprawczości. Niestety, czasami to usamodzielnianie rozumiane było bardziej jako uczenie samodyscypliny (N24).

ten uczeń może się wypowiedzieć, może zadać pytanie (...) żeby ten uczeń miał możliwość takiej własnej myśli na tej lekcji - zadaje pytania, chce się czegoś dowiedzieć. To jest nauka. [N3]*

czy (uczniowie) mają poczucie bezpieczeństwa i własnych kompetencji. (...) jeśli nauczyciel jest w stanie im zapewnić to środowisko, w którym oni będą wiedzieli, że mogą się nauczyć [N6]

nauczyciel powinien uczyć ucznia, jak ma się uczyć sam, jak ma sam zdobywać wiedzę [N/D7]

(w technikum) nie wiemy, co będzie na tym egzaminie zawodowym (...) więc tutaj trzeba ich uczyć (...) samodzielnego rozwiązywania problemów i pokazywania im gdzie w systemie mogą znaleźć [N9]

chciałam ich zachęcić do tego, żeby się uczyli sami, a nie od sprawdzianu do sprawdzianu. Powiedzieli że oni tak nie chcą [N24]

to, co ja wymagam od moich uczniów to to, że oni znajdą swoją najlepszą drogę do tego, co jest wymagane w tym momencie, w tej sytuacji. (...) tak po prostu myśleć samodzielnie [N28]

staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie, żebym ja im pokazała: Słuchajcie, tak to zostało zrobione i koniec. (...) zadania tekstowe musicie sami, spróbujcie sami. [N29]

staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków (...) staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi, tylko naprowadzać [Npr31]

Mówiąc o **dopasowywaniu (sposobu nauczania) do możliwości uczniów**, nauczyciele odnosili się do uczenia się na bardziej indywidualnym poziomie, często nawiązując też do innych, niż tylko intelektualnych aspektów uczenia się, jak wiara w siebie, odczuwanie przyjemności czy satysfakcji, zaciekawienie i uzyskanie indywidualnych efektów. Dopasowanie wiązało się także z obserwowaniem uczniów, z dostrzeganiem i poznawaniem ich potrzeb oraz możliwości.

atrakcyjna, ale przede wszystkim taka, żeby oni wiedzieli, że to czego oni się uczą (...) że on ma szansę się tego nauczyć. Dostosować też ten taki poziom (...) możliwość dania mu osiągnięcia sukcesu [N3]

nauczyciel już pracuje z tym dzieckiem i wie, że już nie może od niego pewnych rzeczy wymagać, musi dostosować cały... wymagania do jego możliwości. [N/D/P10]

muszę ich poznać, żeby wiedzieć co im na przykład będzie sprawiało przyjemność, żeby się właśnie otwierali, żeby w siebie uwierzyli [Npr14]

może dokonać rozpoznania, czyli co komu tak naprawdę trzeba dać (...) trzeba umieć czy wiedzieć, czy dostrzec, żeby np. podsunąć coś, co wykracza poza to, co się dzieje w szkole. Są osoby, którym trzeba pomóc, żeby one pokonały taką przeszkodę, żeby miały satysfakcję z tego, że się czegoś nauczyły [Npr/D13]

muszę tak dostosować moje metody nauczania, mój proces przekazywania wiedzy do tego, żeby w praktyce wiązało się to z tym, że moi uczniowie osiągną jakieś efekty [Npr15]

Trzeba przede wszystkim się przygotować (...) Merytorycznie przede wszystkim, czyli mieć przygotowaną lekcję w taki sposób, żeby ona była interesująca, ciekawa. Też być plastycznym, żeby móc to zmieniać (...) Muszę tutaj zaplanować pewne rzeczy. (...) taka lekcja to jest show. Czyli po prostu musimy na tyle się przygotować, (...) żeby móc (...) zaciekawić. [Npr/D16]

widzę, że totalnie uczniowie nie łapią tego, więc szukam dalej kolejnych metod [Npr18]

trzeba po prostu indywidualnie dojść, zainteresować [N23]

jakbym nie zrozumiała, co oni potrzebują, to by to był też mój błąd (...), bo ja jako nauczyciel muszę ich wspierać, muszę im pomagać, muszę zrozumieć, co oni potrzebują i to jest moje zadanie [N28]

trzeba dostosować właśnie do tego, która jest godzina lekcyjna, a która to jest ich godzina lekcyjna czy są po WF-ach i zrobić to inaczej nie wiem grami, zabawą, jakimiś nie wiem quizem [N29]

Nauczyciele mówili czasami bezpośrednio o **wspólności procesu** nauczania i uczenia się, o **wzajemnej współpracy nauczyciela z uczniem**, innym razem mówili o uwzględnianiu drugiej strony interakcji – **dostrzeganiu ucznia**, dawaniu mu szansy na osiągnięcie sukcesu. Poruszali też kwestie konieczności obserwowania uczniów, dopasowywania przekazu do ich potrzeb, brania tych potrzeb pod uwagę w kontekście efektów uczenia się. Wspólność procesów wiązała się także z budowaniem z uczniem relacji, a ta z kolei z wzajemnością procesu uczenia się – nauczyciela od uczniów i odwrotnie. Przy takim podejściu istotne znaczenie też miało podejście uczniów do nauczyciela – to, czy mu ufali, czy chcieli z nim współpracować.

jeśli on będzie mógł doświadczać tej nauki wspólnie z nauczycielem, na równi jakby. Nauczyciel jest tym naszym, takim jakby mentorem, a my możemy zawsze się go zapytać o pewne rzeczy, wspólnie z nim odkrywać pewne rzeczy. To nie jest taka stricte tylko taka nauka “ale ja wam mówię, jest tak i koniec, a wy musicie się tego nauczyć”, to myślę, że ta nauka jest najbardziej efektywna - kiedy uczeń może, będzie współpracować z nauczycielem [N3]

przede wszystkim, powinnam im umożliwić im zdobywanie tej wiedzy w taki sposób, aby ona była dla nich atrakcyjna, ale przede wszystkim taka, żeby oni wiedzieli, że to czego oni się uczą, nie wiem jak to powiedzieć, ale żeby ona była taka... żeby ten uczeń wiedział, że on ma szansę się tego nauczyć. Dostosować też ten taki poziom że do ucznia żeby on mógł osiągać efekty. Żeby on się uczył i wiedział, że to co on robi, czyli to w jaki sposób on się uczy, jest fajne, bo dajmy na to, ma możliwość zdobycia dobrej oceny, bo jest ta wiedza też dostosowana do jego możliwości, i jest możliwość dania mu osiągnięcia sukcesu. To jest ważne przede wszystkim [N3]

przekazuję swoją wiedzę - staram się, żeby ten kto mnie słuchał, przyjął... może nie przyjął, zrozumiał, to co mówię i mógł uznać, że to co mu mówiłam, jest jego wiedzą, że to już jest jego wiedza [N5]

czegoś nie rozumiesz – pisz, dzwoń (...) możemy porozmawiać, albo zadzwoń z telefonu rodzica, posiedzimy nad tym [N6]

Nauczanie to jakby brzmi jak wygłaszanie jakiś tam kwestii ex katedra (...) Ja sama nie lubię w taki sposób robić (...) zadawanie pytań, dochodzenie do czegoś wspólnie, stawianie problemów, dyskusowanie (...) Tylko wtedy gdzie to nauczanie? [N6]*

fizyki kwantowej człowiek się nie nauczy sam (...) Dobrze jest mieć kogoś, z kim będzie można porozmawiać, wyjaśnić swoje wątpliwości [N6]*

dostrzegać każdego w klasie (...) staram się dzielić ten czas na wielu uczniów, dostrzegać tych, którzy się rzadko zgłaszają, doceniać [N6]*

musi być ten element potrzeby uczenia się (...) i wspólne dochodzenie do tego, jak tą potrzebę zaspokoić [N8]

i razem z tym nauczycielem osiągają ten etap, gdzie już się nauczyli wszystkiego, co było w szkole, więc teraz już może się zacząć uczyć więcej [N8]

dlatego, że ten poziom jest różny, na lekcji ja czasem im tłumaczę, mówię: Słuchajcie, niektórzy mogą się nudzić, ale są osoby, które potrzebują tego wprowadzenia, żeby nie poczuć tego chaosu. No i ja się też cały czas uczę. Uczę się grupy. Oni się inaczej do rozwijają. Każdy ma inne doświadczenia życiowe [Npr14]

w momencie, kiedy my założymy, że nauczyciel, mówiąc kolokwialnie, rządzi i nauczyciel decyduje o wszystkim, i oni nie mają tego poczucia współuczestniczenia w tym procesie, to to jest od razu przegryw

na samym wstępie, bo oni nie mają motywacji nie mają chęci, żeby cokolwiek dalej zmieniać, żeby właśnie zdobywać tą wiedzę [Npr15]

ja muszę wytłumaczyć, dlatego że ta osoba po prostu nie zrozumie. I to trzeba wytłumaczyć w taki sposób, żeby coś tam z tego wyszło [Npr/D16]

(jak jest) suche tylko przekazywanie informacji, to uczeń zajmuje się zupełnie czymś innym (...) muszę patrzeć na to, jak i co robią - jeżeli siedzą i słuchają, jakąś aktywność wykazują jest to atrakcyjne [N20]

trzeba zbudować jakieś relacje z uczniami, bo jak nie ma relacji to nie wiem, czym uczniowie się interesują, nie mają do ciebie zaufania, więc nie ma rozmowy na jakiegokolwiek tematy, więc trzeba zbudować takie załączki tego zaufania [N21]

(chodzi o to), żebyśmy od siebie się uczyli [N21]

bez relacji się nic nie robi [N21]

wydaje mi się, że w miarę mam poprawne relacje z każdą grupą i dlatego mogę sobie pozwolić na to, że te lekcje są na jakimś przyzwoitym poziomie. Gdybym nie miał dobrych relacji, gdybym nie interesował się tymi grupami, co się u nich dzieje, jakie jest samopoczucie każdego dnia, no to myślę, że by te lekcje zupełnie inaczej wyglądały (...) odtwórcze, nic ciekawego [N21]

jeżeli oni mi nie ufają i mnie nie lubią, to nie będą się uczyć [N22]

uczniowie w tym zetknięciu z nauczycielem, który przekazuje w różny sposób uczy się (...) taki przekaz na żywo - w zetknięciu z drugą osobą myślę, że jest taki wartościowszy (...) kiedy może np. na dany temat zapytać... jeśli (...) czegoś jest niepewna, albo czegoś nie rozumie, myślę, że to jest takie łatwiejsze to uczenie się [N27]

Na koniec wspomnę jeszcze, omówiony w poprzednim rozdziale, aspekt interakcji, jakim było przyjęcie przekazu. Nauczyciele opisując czerpanie, chłonięcie, słuchanie i inne formy przyjmowania przekazu nauczyciela, wydawali się odnosić do własnego wpływu na uczenie się uczniów. Ponieważ jednak aktywność (i decyzja o jej podjęciu) leżała tutaj (albo leżeć powinna) po stronie ucznia, pominęłam ten aspekt w niniejszych rozważaniach.

Nauczanie i uczenie się są ze sobą częściowo powiązane

Częściowe powiązanie leżało w braku ciągłości czasowej, wywieraniu wpływu na niektóre tylko osoby bądź tylko czasami albo wywieraniu wpływu, o ile druga osoba była na niego otwarta, chciała przyjąć, skorzystać np. z przekazu nauczyciela, słuchać go. Jak już napisałam, niektórzy nauczyciele np. mówili o tym, że podczas nauczania starali się to robić tak, aby druga strona przyjęła czy słuchała, podczas gdy inni ograniczali się do stwierdzeń typu: jak nie chce słuchać, to ja już nic z tym nie zrobię.

Niektórzy nauczyciele podkreślali **ograniczoność wpływu własnego nauczania z uwagi na (chęć) korzystania z niego przez ucznia**. Wskazywali oni na uzależnienie większości bądź wręcz wszystkich aspektów uczenia się, od uczniów – ich motywacji, potrzeby poszerzania wiedzy, podejmowania działań prowadzących do uczenia się. Temat ten pojawił się także przy okazji omawiania wpływu nauczyciela w poprzednim

punkcie, ale jako kontekst sytuacji, a nie wprost wyrażona zależność, która wydawała się częściowo zwalniać nauczyciela z (poczucia) odpowiedzialności. Opisywane sytuacje były czasami łączone z działaniami podejmowanymi przez nauczycieli, które miały temu zaradzić, o których pisałam w poprzednim punkcie, czasami zaś były po prostu stwierdzeniem faktu, z którym niewiele najwyraźniej da się zrobić (*No po prostu nikogo nie wezmę, nie zmuszę*).

tutaj jest wszystko zależne od chęci, od motywacji tego, który się uczy [N/D7]

musi być ten element potrzeby uczenia się, czyli jakby zaciekawienia, albo takiego jakby potrzeby wiedzenia [N8]

od nich zależy, jak oni to wykorzystają (...) pytanie, czy oni tego chcą i czy nie pójdą inną drogą, czy w ogóle będą widzieli, że to będzie im przydatne [Npr15]

jeżeli uczeń nic nie robi albo też na przykład nie jest systematyczny, to nie ma tego postępu. To jest praca [Npr/D16]

to się sprawdza, jeżeli mamy osobę zmotywowaną i chętną do nauki. Natomiast jeżeli mamy kontakt z dziećmi, które mają problem z koncentracją, to mają dużo możliwości, żeby się wyłączyć [Npr/D16]

(ja nauczam) ktoś z tego coś sobie tam przyswoi i ten proces uczenia danej osoby występuje. To jest... różnie bywa czy w ogóle są chęci, żeby sobie przyswoić daną wiedzę i się uczyć, bo to różnie to bywa [N20]

na tym etapie motywacja jest ich i to z całym szacunkiem, ja już nic nie zrobię [N24]

bez motywacji właściwie jakiegokolwiek uczenie się nie przynosi efektów [N24]

część uczniów korzysta z lekcji i inteligentni, ci co mają taką inteligencję, to korzystają z lekcji bardzo [N24]

z pustego i Salomon nie należy, jak to się mówi, więc jak oni w domu nie zajrzą do książki, nie zajrzą do zeszytu (...) No po prostu, nikogo nie wezmę, nie zmuszę, nie jestem w stanie, wiesz, do każdego do domu pojechać i powiedzieć: weź teraz zeszyt do ręki i się... tutaj przejrzyj te ostatnie tematy [N25]

ja nauczam, czyli staram się przekazać tę wiedzę, ale niekoniecznie uczeń w danym momencie się uczy, czyli niekoniecznie mnie słucha, niekoniecznie patrzy na to, jak to zostało zrobione, niekoniecznie gdzieś koduje to gdzieś w swoim umyśle [N29]

Niektórzy nauczyciele dość ogólnie stwierdzali, że **czasami ich działania po prostu nie przynosiły skutku**. Inni zwracali uwagę na to, że przekaz nauczyciela nie jest jedynym źródłem uczenia się ucznia, że na tę naukę składało się znacznie więcej elementów czy też źródeł, jeszcze inni – że te same działania mogły wywierać efekt np. na pierwszych lekcjach, kiedy uczniowie byli jeszcze wypoczęci, a potem już nie. Byli też tacy, którzy mówili o swojej dbałości o to, żeby nie wyrządzić uczniom szkody swoimi (chwilowo nieodpowiednimi) działaniami.

te podstawy - trzeba im przekazać, ile z tego dziecko wyniesie dla siebie, to jest jego predyspozycja indywidualna (...) nie zawsze mamy na to wpływ [N4]

dzieci są różne. Czasami możemy dotrzeć do tych dzieci łatwo lekko i przyjemnie, czasami idzie to po grudzie, a czasami nie dotrzemy w ogóle. I z tym chyba trzeba się pogodzić. Tak to już jest [N5]

to jest trudne i wiem, że... obawiam się tego... jak sobie rachunek sumienia czasem robię, jak tak wewnętrznie sobie pomyślę czasami no to tak boję się, żebym po prostu nie wprowadziła na manowce kogoś tam tylko żebym mu właśnie pomogła (...) czasami wiadomo, człowiek może coś powiedzieć albo

nieodpowiednio się zachować, albo zbyt mało robić, no nie wiem no trudno powiedzieć, także to jest taką zagwostką moją taką też. Takie (autorefleksje) sobie czynię często [N27]

nie wszystko ode mnie pochodzi, tylko ktoś mi pokazał, ktoś mi powiedział, gdzieś poczytałam mam doświadczenia i to mnie jako człowieka formuje i coś osobistego do tego dodaje [N28]

odklepany wykład, to może na pierwszych trzech godzinach, to może jeszcze jakoś będzie [N29]

Nauczyciele zauważali też, że często wywierają **wpływ tylko na niektórych uczniów**. Indywidualność uczniów stanowiła, w ich mniemaniu, o zróżnicowaniu odbioru działań nauczyciela. Stwierdzali, że do każdego trafia co innego, na każdego co innego działa i każdemu co innego odpowiada, nie można więc mówić o wpływie na uczenie się w sposób ogólny. Problem, jaki zwrócił moją uwagę to ogólny ton tych wypowiedzi, pewna konstatacja faktu, z którym niewiele można często zrobić, bo jest 20-30 uczniów i *czwórka pracuje intensywnie, reszta śpi, ktoś tam w nosie dłubie i nauczyciel jest zadowolony, że ktoś z nim jest i on realizuje materiał*. [N3*].

są nauczyciele, którzy tylko mówią, a dzieci po prostu je słuchają [N1]

[z tego słuchania one się uczą] część tak, ale czy wszyscy to nie wiem [N1]

Są osoby do których bardziej przemawiają doświadczenia, osoby do których przemawiają bardziej pisanie i notatki, do których bardziej przemawia to, co ja mówię, jak tłumaczę [N2]

Uczniowie, którzy... No wszystkiego, co jest na lekcji nie są w stanie pojąć. Oni muszą potrzebują albo więcej czasu na to, albo dodatkowych tłumaczeń, muszą sami na tych błędach się nauczyć [N/D/P10]

jeden człowiek wielu ludziom przedstawiając jedną informację - do jednego to w jakiś sposób trafi do drugiego nie [Npr/P12]

ja nauczam (...) niektórzy są tym zainteresowani, niektórzy biorą ładny udział w lekcji, bardzo są skoncentrowani, odpowiadają na pytania, także myślę, że co do niektórych trafia to moje nauczanie, do niektórych [N25]

są tacy uczniowie, którzy po prostu nie łapią na lekcjach, ale potem jak usiądą w domu, dojdą do tego [N29]

Niektórzy są tacy, że słuchają i po prostu wynoszą z lekcji, są takie jednostki indywidualne, więc oni się uczą poprzez to moje nauczanie [N29]

Czasami, postrzegany przez nauczycieli, wpływ na uczenie się wydawał się być dość mały. Niektórzy nauczyciele przytaczali przykłady sytuacji, w których ich **działania nie przyniosły spodziewanych rezultatów, odwrotne do zamierzonych bądź niewielkie**. Często zwracali oni też uwagę na bariery umysłowe uczniów bądź całkowity brak zainteresowania, które uniemożliwiają im osiągnięcie zamierzonych efektów bądź skorzystanie z działań nauczyciela. Niektórzy podkreślali też brak możliwości przewidzenia skutków własnych działań.

3 razy tłumaczyłam polecenie, a i tak... i to uczennica właśnie taka, która ma dobre oceny, ale siedziała, czymś się bawiła no i potem się okazało że zrobiła zupełnie odwrotnie [N4*]

nie jesteśmy w stanie przeskoczyć pewnych rzeczy (...) będą takie dzieciaki, które po prostu tego nie przeskoczą, nie uda im się tego zrobić [N4]*

My im tak naprawdę tylko podpowiadamy. No przecież nie włożymy im tego do głowy [N/D/P10]

czasami mam takich uczniów, że mi witki opadają. Mogę powtarzać 10 razy to samo i nie ma postępów... nie jesteśmy w stanie nauczyć się czegoś za kogoś [Npr11]

ja mam już na to mało wpływu (z czego oni skorzystają). Bo to jest też to, że ja muszę zrealizować pewne założenie i muszę przyjąć, że te narzędzia będą im potrzebne, a teraz od nich zależy jak oni to wykorzystają [Npr15]

ja mogę sobie założyć, założyć, że jest jakiś etap, do którego chcę, żeby oni tam dotarli, ale też jest pytanie, czy oni tego chcą i czy nie pójdą inną drogą, czy w ogóle będą widzieli, że to będzie im przydatne [Npr15]

sama nie jestem w stanie przewidzieć pewnych rzeczy [Npr15]

Niektórzy nauczyciele, zwłaszcza odpowiadając na pytania odnoszące się wprost do powiązania obu procesów, wyrażali swoją **niepewność, życzeniowe nastawienie do ich powiązania**, jednak **bez przekonania**, czy pokrywało się ono z rzeczywistością („powinny być spójne, ale nie wiem czy są”). Podkreślali, że do powiązania nauczania z uczeniem niezbędne są chęci po obu stronach. W pewnym sensie, wypowiedzi te oddawały kompleksowość sytuacji szkolnej, w której dwa niezależne podmioty, osadzone w zróżnicowanych kontekstach mają osiągnąć założenia jednej z nich lub żadnej – gdy założenia są narzucone z zewnątrz.

powinno być pewnie spójne (...) Nauczanie - ktoś przychodzi i przekazuje wiedzę (...) a uczenie się, no to jest jakby utrwalanie tej wiedzy tam z notatek, z podręczników [N1]*

dla mnie fajnie by było jakby dziecko to przyswoiło [N4]

podejrzewam, że gdzieś tam, jakieś te cechy wspólne będą [N4]*

No wydaje mi się że tak..., a przynajmniej powinno.... {Śmiech} [N4]*

może być (powiązane), ale nie musi, bo można się uczyć samodzielnie, bez pomocy nauczyciela [N5]*

może być połączone, kiedy to nauczyciel naucza dziecko czy tam dorośli uczą się dzięki temu [N5]*

*jest takie założenie i tak powinno być (...) tutaj jest **wszystko zależne od chęci, od motywacji tego, który się uczy...** znaczy się **od tego co naucza również**, bo można nauczać, aby tylko nauczać, znaczy przyjść i odpękać swoje i wyjść, więc muszą te dwie strony grać. (...) z **jednej strony musi być chęć na przyjęcie wiedzy, a z drugiej chęć na danie tej wiedzy** [N5*]*

*widzę, że jest to rozwarstwienie, to nie ma się co czarować. No bo ja **przyjmuję jakieś założenia i jakiś punkt, do którego ja chcę dotrzeć**. Natomiast jest pytanie, czy **moi uczniowie też tam dotrą** [Npr15]*

*czy uczeń czy student, to mówią, że **nic z tego nie wynieśliśmy**. Osoba, która dawała tą wiedzę, która miała ją przekazać, nie przekazała – powiedziała, wykład był czy tam lekcja się odbyła, ale z **jakim potencjałem wychodzi słuchacz - nie wiemy...** Znaczą, **może nie z potencjałem, z tym co on zapamiętał** [N/P33]*

Nauczanie i uczenie się są ze sobą niepowiązane

Niektórzy nauczyciele podkreślali brak powiązań pomiędzy nauczaniem a uczeniem się, czasami jednak rozwijając wypowiedź w sposób sugerujący istnienie takiego powiązania. Opisywali też różne sytuacje, w których to powiązanie nie

występowało z uwagi np. na brak aktywności nauczyciela, brak podejmowania działań kwalifikujących się jako nauczanie bądź też podejmowania działań pozorujących albo w taki sposób, który okazywał się bezskuteczny.

Mówiąc o sytuacjach, w których **nauczyciel nie miał wpływu na uczenie się ucznia**, wymieniali oni dwa rodzaje sytuacji: wadliwe, niewłaściwe działania nauczyciela oraz działania, być może podejmowane prawidłowo, jednak które nie wywoływały wpływu np. z uwagi na wymogi systemu, rozkojarzenie ucznia czy schematyczność podejścia.

- gdy nie wykazuje się aktywnością (nie naucza)

szczególnie starsi nauczyciele, im się już po prostu nie chce [N2]*

są takie mdle lekcje (...) taka totalna nuda wchodzi nauczyciel: „Zapiszcie temat do zeszytu”, notatka taka sama, która jest w ćwiczeniach, która jest w książce, 100 razy to samo napisane (...) i schemat - otwieramy ćwiczenia, robimy ćwiczenia... i tak naprawdę ten nauczyciel żadnej wiedzy nie podaje, bo tak lekcje przeprowadzić potrafiłabym również ja, otworzyć książkę, na podstawie książki zrobić ćwiczenia [N3]*

tutaj jest wszystko zależne od chęci, od motywacji tego (...) co naucza również, bo można nauczać, aby tylko nauczać, znaczy przyjść i odpękać swoje i wyjść [N5]*

Miałam też babkę od biologii, która dyktowała nam przez całą godzinę książkę (...) To ja książkę przepisywać mogę sama, nie potrzebuję do tego nauczyciela [Npr11]

to co ja widzę - jak to jest robione tutaj przez nauczycieli - to jest po prostu na tak niskim poziomie, na żadnym poziomie, że to jest po prostu porażka. To jest fikcja. (...) nie uczą, tylko zadają ćwiczenia, sprawdzają obecność i się po prostu wyłączają (...) nie chce im się przeprowadzać lekcji (...) rozleniwia to strasznie dzieciaki [Npr/D16]

znam nauczycieli, którym się po prostu nie chce. I to jest straszne bo myślę, że moglibyśmy trochę więcej zdziałać, gdyby po prostu co niektórym się chciało, ale co niektórzy potrafią tylko narzekać i tyle i to jest przykre [N29]

- gdy jego starania okazują się nieskuteczne

Ktoś nic nie zapamiętał, bo po prostu był rozproszony i nie miał dobrego dnia, i będzie musiał właśnie od kogoś zdobyć te wiedzę [N1]*

nasza szkoła przede wszystkim hamuje te... to właśnie takie świadome myślenie ucznia (...) odtwórczo uczy [N3]*

i te dzieciaki w ogóle nie wiedziały, co mają zrobić. Bo one generalnie dostają testy, gdzie trzeba uzupełnić, gdzie trzeba napisać prawdę fałsz, gdzie trzeba przeczytać tekst źródłowy i odpowiedzieć na pytania... oni wszystko mają podane na tacy, oni nie muszą sami, że tak powiem myśleć [N3]*

to zależy od ucznia niestety tak naprawdę. Nie mamy chyba też do końca na to wpływu. Wydaje mi się, że jednak tutaj właśnie czasami zrobimy, nie wiem milion różnych ćwiczeń i to nic nie da [N4]*

niestety widzę, że przez to, że w naszej edukacji bardzo często są te metody podawcze stosowane, to uczniowie oczekują tych metod podawczych (...) jeśli my podajemy uczniom na tacy, to oni tego nie zapamiętują totalnie [Npr18]

Niektórzy nauczyciele podkreślali, że często **nie wiedzą, czy ich działania wywoływały jakikolwiek wpływ**. Czasami okazywało się z kolei, że uczniowie „wyciągnęli” z nauczania aspekty, o których nauczyciel w ogóle nie pomyślał.

tak sobie możemy myśleć, że jest, ale jakie jest, no to no to właśnie wiadomo, że nauczyciele no chcą dobrze, ale... [N4]*

wyciągnęli z tego mojego uczenia rzeczy, których ja nawet wcześniej się nie spodziewałam (...) nagle się okazuje, że nie roszyjski tylko bezpośrednio jakieś moje działanie... Ja nawet nie mam tego tak do końca uświadomionego, bo nie wiem, ja nie przywiązywałam do tego wagi [Npr15]

ja nie wiem, czy ja sobie zakładam, że ja chcę coś że ja mam konkretnie plan, czego on się ma nauczyć. Tak naprawdę, ja robię swoje (...) Nauczanie to jest proces długotrwały [Npr/D16]

trudno powiedzieć, czy te dzieci posiadły tyle tych informacji, ile my chcieliśmy im przekazać w różny sposób [N23]

jako nauczyciel nie widzisz tych efektów tych prawdziwych efektów (...) i kiedy tak naprawdę ktoś ci to powie? Rzadko to się zdarza i jestem pewna, że ja ich nauczyłam bardzo dużo albo otworzyłam im oczy gdzieś, w innej sytuacji, albo oni naśladują mnie, gdzieś tam, w czymś, bo uważają, że to było dobrze coś co nie ma ze szkołą nic wspólnego i ja się tego nie dowiem chyba, że mi powiedzą [N28]

Wypowiedzi niektórych nauczycieli sugerowały, że **procesy nauczania i uczenia się są odrębnymi procesami**. „[N]auczanie nie może się (...) odbywać niezależnie od uczenia się” (Mietzel, 2002, 36). A jednak nauczyciele podkreślali czasami, że przekazali materiał, a uczniowie się go nie nauczyli, co sugerowałoby dwa różne i oddzielne procesy (tamże). W niektórych przypadkach nauczyciele mówili wprawdzie o tym, że procesy te są ze sobą niepowiązane, jednak ich dalsze (lub wcześniejsze) wypowiedzi wskazywały na to, że ich odrębność czy opisywane zróżnicowanie, odnosiło się do fizycznej odrębności podmiotowej²⁶⁵ (N4) bądź, że tak naprawdę dostrzegali oni powiązanie (N/D/P10). Czasem zróżnicowanie leżało w (niedookreślonym) jakościowym charakterze samych procesów (N9). Nauczyciele podkreślali niszczący wpływ osadzenia nauczania i uczenia się w skostniałym systemie, podkreślali samodzielność uczenia się, oddzielając uczenie się od nauczania czy opisując czynniki leżące po stronie ucznia, które uniemożliwiały wystąpienie jakiegokolwiek wpływu nauczania. Jak widać, tutaj wiele wypowiedzi została powtórzona. Było to zagadnienie najwyraźniej trudne dla nauczycieli, poszukiwali odpowiedzi, wręcz często wydawało się, że się z nią sami zmagają. Dało się tu wyczuć swego rodzaju rozdarcie: z jednej strony życzenie aby wpływ był, z drugiej – pewna (nie zawsze z tym życzeniem zgodna) ocena sytuacji, w której tkwili.

²⁶⁵ Co mogło także (nawet wtórnie) wpływać na postrzeganie tych procesów jako oddzielnych (na zasadzie: „to nie moje”, „to nie u mnie”, „ja nie mam na to wpływu”).

- z uwagi na odmienność podmiotową

najpierw należałoby właśnie przekazać tę wiedzę, czyli nauczyć. Czyli, no tak jak mówimy, a potem uczeń musi to sobie po prostu przepracować, utrwalić po swojemu [N4]*

ja jako nauczyciel mogę nauczyć, na zasadzie wykładu czy ćwiczenia, ale uczyć się, jako uczeń... Uczeń, no to przede wszystkim musi sobie znaleźć sposób, w jakim będzie się uczył, i w jakim mu najlepiej (...) to jest ta różnica [N4]*

proces uczenia się, to właściwie dotyczy uczniów, tak a nauczanie jak gdyby no osób, które przekazują te swoje wiadomości, tą wiedzę [N4]*

to dwa procesy [N4]*

ja po prostu przekazuję wiedzę, natomiast uczeń musi potem jeszcze raz to wszystko sobie odtworzyć [N4]*

Uczyć się można samodzielnie, natomiast nauczać, to ktoś uczy mnie [N5]*

Nauczanie on to jakby brzmi jak wygłaszanie jakiś tam kwestii ex katedra (...) A uczenie się, no to jest przyswajanie jakieś wiedzy i umiejętności [N6]*

to są dwie różne rzeczy: uczenie się to jest samodzielna umiejętność zdobywania wiedzy [N/D7]

nauczanie i uczenie się to są dwa bieguny [N/D7]

one są rozdzielone (...) nauczyciel próbuje przedstawić ten materiał (...) kończy się na tym, że nie są zrozumiałe dla nikogo, bo brakuje właśnie tego elementu, takiego doświadczenia tego procesu uczenia się [N8]

jeżeli chcesz jakiś materiał uczniom wytłumaczyć, to musisz sama się tego nauczyć i to jest całkiem inny proces [N9]

widzę różnicę: nauczyciel przekazuje wiedzę. (...) No przecież nie włożymy im tego do głowy [N/D/P10]

nauczanie, a samo uczenie się to są dwie różne rzeczy dla mnie, tak to rozumiem. To są zupełnie dwie różne rzeczy [N/D/P10]

widzę różnicę (...) nauczyciel przekazuje wiedzę. My im tak naprawdę tylko podpowiadamy. [N/D/P10]

z samego słuchania się nie nauczycie, żeby się uczyć trzeba po prostu, powtórzyć to kilka razy, trzeba poszukać jakiejś metody [N/D/P10]

nie potrafisz sobie wyobrazić, żeby się uczyć - zdobywać wiedzę bez kierunku, prawda, bez nauczyciela, który to usystematyzuje, który zweryfikuje, który naprowadzi, więc nauczanie, a uczenie się to są dwie różne rzeczy [N/D/P10]

ten, który naucza ma tę wiedzę, a ten który się uczy, jej nie ma [Npr/P12]

nauczanie leży po stronie nauczyciela, a uczenie się po stronie ucznia [Npr17]

To są właśnie dwie różne rzeczy: uczenie się wynika z mojej motywacji, a uczenie innych, tak naprawdę też zależy w dużej mierze od ich wewnętrznej motywacji [N24]

to są przeciwstawne dla mnie... uczenie się to ja się uczę, przy pomocy... między innymi będąc nauczana, przy czym uczenie się może być uczeniem poprzez nauczanie i też samodzielną pracę. Tak to rozdziałam [N24]

ja nauczam, oni się uczą (...) na tym poziomie motywacja jest ich ja nie zmuszam [N24]

Nauczanie, czyli przekazywanie jakieś wiedzy, czyli z pozycji osoby która przy pomocy różnych środków tą wiedzę przekazuje (...) ucznia zadaniem jest na dany temat zgłębić, jakąś tam wiedzę i jakąś tam podstawę... [N27]

nauczać, to patrzmy na tą płaszczyznę nauczyciela, jak ktoś przekazuje wiedzę (...) uczyć się to znowu bym patrzyła do odbiorcy, kto się nauczy czego się nauczy (...) czyli osoba, która daje tą naukę przekazuje wiedzę i osoba która odbiera tą naukę i teraz między tymi procesami jest (...) bardzo duża rozbieżność [N/P33]

osoba która dawała tą wiedzę, która miała ją przekazać nie przekazała powiedziała wykład był czy tam lekcja się odbyła. (...) Natomiast to czego ja się nauczę, czyli to co ja usłyszę to, co doczytam to, co wiem gdzie doczytać i to zebrać do kupy, powtórzyć [N/P33]

- z uwagi na system, w jakim są osadzone i na przymus

Niektóre wypowiedzi, osadzały brak powiązania w systemie, obarczając go całą odpowiedzialnością (Klus-Stańska, 2010, 125). Niestety, wypowiedzi te pokazywały także dopasowanie się do niego nauczyciela (N8, Npr15).

nasza szkoła przede wszystkim hamuje te... to właśnie, takie świadome myślenie ucznia [N3]*

one są rozdzielone (...) nauczyciel próbuje przedstawić ten materiał (...) w systemie po prostu szkolnym skostniałym, stara zaprezentować taką formułę, albo taki pakiet wiedzy, jakby takiej przefiltrowanej i takie definicje, które mają być neutralne, i takie odarte z tego społeczno-doświadczonego aspektu (...) kończy się na tym, że nie są zrozumiałe dla nikogo, bo brakuje właśnie tego elementu, takiego doświadczania tego procesu uczenia się [N8]

Nauczanie, takie w ogóle szkolne (...) może zabijać, wręcz chęć uczenia się często, że muszą wiedzieć, że muszą słuchać, że często muszą pisać, brakuje czynnika "chęć" [Npr/P12]

Jest zniechęcenie, bo oni się nie uczą, no to wtedy się mówi: no to słuchaj, no to zrób coś, żeby oni się zaczęli uczyć. No to wtedy się okazuje, że stoi na przeszkodzie minister, rząd i w ogóle szkoła, dyrekcja i papierologia, (...) bardzo często dochodzi do zwyczajnego takiego zniechęcenia, jak się patrzy na ten brak wyników [Npr15]

w szkołach publicznych jesteśmy zobligowani do tego, żeby treści podstawy programowej realizować (...) przygotowuje się pod konkretne wymagania, a nie uczy się umiejętności (...) nie nadaje się konkretnych kompetencji temu uczniowi [N/D19]

- z uwagi na samodzielność uczenia się

O samodzielności, ujmowanej czasem jako aktywność jednoosobowa (z autonomicznością nie mająca wiele wspólnego), czasem jako narzucone do samodzielnego wykonania, pisałam w poprzednim rozdziale. Tutaj chciałam zwrócić uwagę, że można też na samodzielność spojrzeć z innej strony – jako odłączającej uczenie się od nauczania. Samodzielne uczenie się było przy tym podkreślane czasem jako to uczenie się bardziej wartościowe. Widać tutaj, że pojęcia uczenia się, nauczania, ich wzajemna dynamika, ich rozumienie są niezwykle splątane.

Uczenie się - najlepsze jest właśnie, kiedy ten uczeń, jakby sam poniekąd, dochodzi do tego, do pewnej wiedzy [N3]*

nauczyciel jest tylko takim (...) mentorem, który gdzieś tam wprowadza, a uczeń sam poniekąd tę wiedzę zdobywa [N3]*

uczeń musi to sobie po prostu przepracować, utrwalić po swojemu [N4]*

ja po prostu przekazuję wiedzę, natomiast uczeń musi potem jeszcze raz to wszystko sobie odtworzyć [N4]*

Uczeń, no to przede wszystkim musi sobie znaleźć sposób, w jakim będzie się uczył, i w jakim mu najlepiej (...) to jest ta różnica [N4]*

Uczyć się można samodzielnie [N5]*

uczenie się no to jest **przyswajanie jakieś wiedzy i umiejętności (...) praktycznym stosowaniem tego, co już się wie, częstym powtarzaniem, przerabianiem (...) obrabianiem tego samego problemu w różnych kontekstach (...) to pozwala je poznać w całości czy przynajmniej w dużej części** [N6*]

Uczenie się to jest **samodzielna umiejętność zdobywania wiedzy** [N/D7]

z samego słuchania się nie nauczycie, żeby się uczyć **trzeba po prostu powtórzyć to kilka razy, trzeba poszukać jakiejś metody** [N/D/P10]

są takie dzieci, które uczą się w domu, w jakiś tam sposób [N/D/P10]

sama mogę tą wiedzę pozyskać, nie potrzebuję nauczania [Npr/P12]

można nagle odkryć siebie w jakimś innym kontekście (...) z takiej właśnie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, sięgnięcia po jakieś inne metody [Npr15]

jak ja im prześlę jakiś materiał taki nie wiem audiowizualny to nagle się okazuje można się też w ten sposób uczyć (...) Bo się nudzą [Npr15]

to uczeń szuka źródeł informacji, to uczeń szuka wiedzy, a nauczyciel stara się tylko **uporządkować czy ukierunkować** [N/D19]

(w zdalnym nauczaniu) uczniowie są bardziej (...) **muszą być samodzielni** [N20]

są zdani (...) no tak **sami na siebie i muszą samodyscyplinę mieć**, żeby się zmobilizować do tego, żeby wykonywać zadania w określonym czasie [N20]

Przecież to **wszystko zależy od ucznia: ile on tej wiedzy zdobył czy on chciał tę wiedzę, bo ja mogę na głowie stanąć na lekcji, jeśli on nie chce przyjąć tej wiedzy i nie chce się tego nauczyć i nie chce tego przeczytać, no to ja nic nie zrobię** [N26]

więcej się nauczyłam sama, więc są tacy uczniowie, którzy po prostu nie łapią na lekcjach, ale potem jak usiądą w domu dojdą do tego [N29]

są też tacy, którzy (...) nawet do tego nie usiądą i niestety tego **nie będą umieli, bo się tego nigdy nie nauczą** [N29]

- z uwagi na czynniki leżące po stronie ucznia
- **zdolni uczniowie nie potrzebują nauczania**²⁶⁶

A niektórym, nieważne ile by siedzieli, i tak do niczego nie dotrze [5.]

jest uczeń, który ma myślenie... potrafi sam nawet czasem spontanicznie na lekcji wpaść na coś i to nie wynika absolutnie z tego, że on siedział i kuł, tylko po prostu myśli. No ale wiadomo, że z samych myśli i samej inteligencji, jeżeli się nie będzie uczył, i nie będzie tego cały czas rozwijał - no to w pewnym momencie no nie wystarczy to IQ [N/D/P10]

Jeżeli uczeń jest zdolny to sobie poradzi, natomiast przeciętna osoba (...) Bo jeżeli jest osoba zdolna to ona sobie przeczyta coś, pomyśli i robi. [Npr/D16]

mam taką dziewczynkę, ona teraz jest w siódmej klasie, będzie w ósmej. No ona miała na świadectwie średnią 6, zawsze była przygotowana, zawsze na lekcji wszystko wiedziała, wszystkie rozumiała. No ona faktycznie może to taki genialny też trochę umysł, taka wybitnie zdolna [N25]

- **niektórzy nie są w stanie się nauczyć**

nie jesteśmy w stanie przeskoczyć pewnych rzeczy. No można być wymagającym - robić po 50 100 zadań różnych, natomiast będą takie dzieciaki, które po prostu tego nie przeskoczą - nie uda im się tego zrobić. [N4*]

²⁶⁶ Choć jednocześnie, to dla zdolnych uczniów często toczyła się lekcja, jednak raczej w rozumieniu wsparcia nauczyciela. Dzięki zdolnym uczniom, nauczyciel miał do kogo mówić, widział że chociaż ktoś „nadąza” za jego tokiem myślenia, ktoś jest z nim w kontakcie.

czasami nie dotrzemy w ogóle. I z tym chyba trzeba się pogodzić. Tak to już jest [5.]

*Niektórzy mówią, że każdy się może nauczyć czegoś tam. Ja nie wierzę, że tak jest. Myślę, że **nie każdy się może nauczyć wszystkiego**. Myślę, że są osoby, które nigdy się nie nauczą jeździć samochodem dlatego, że **mają pewne ograniczenia w tym w zakresie** [6.]*

*nie warto kopać się z koniem - **jeżeli ktoś nie jest czegoś w stanie zrobić, to po prostu nie jest w stanie tego zrobić** [6.]*

***Nie każdy jest się w stanie nauczyć danej tam czynności czy danej wiedzy. Też nie ma cudów czasami. Można pomóc...** [Npr/D16]*

***nie pójdzie dalej, po prostu nie pójdzie (...)** dlatego że on po prostu jutro już tego nie pamięta [N22]*

nie jest w stanie przekroczyć tej bariery jego umysł po prostu [N22]

*choć ono się tym w ogóle nie interesuje (...) **choć nie zawsze intelektualnie są w stanie (...)** niektórym, na przykład biologia nie wchodzi, niektórym chemia, w ogóle nie czują [N24]*

- niektórzy nie chcą się nauczyć

są tacy, którym jest wygodniej, jeżeli ta wiedza do nich nie wnika [N3]

są też uczniowie, dla których w ogóle sama formuła lekcji i szkoły jest trudna do zaakceptowania (...) to jest coś, czego nie przeskoczę [6.]

(...) jeżeli ktoś gdzieś nosi w sobie taką niechęć do szkoły jako instytucji to nauczyciel też będzie postrzegany przez pryzmat urzędnika - kogoś kto reprezentuje tę sytuację niezbyt przyjazną i czasami jest trudno jest gdzieś przelamać to, tą niechęć [6.]

jest grupa dzieci, które nie poszukują wiedzy, zadowolają się materialnymi bardziej przyjemnościami [N/D/P10]

*Próbujemy (wpłynąć na tą motywację do nauki) No ale **nie zawsze się to udaje**. Jest też, niestety grupa uczniów, którzy uciekają nam z systemu [N/D19]*

*jeżeli im się tego nie wytłumaczy, to oni będą tylko obrażeni - **nie będą przyswajali tego, co się do nich mówi** [N22]*

*są tacy, co są rozkojarzeni, co tam wiesz, on w ogóle generalnie, to myślami zupełnie gdzie indziej (...) **myślami są gdzie indziej i tylko tlen pobierają i siedzą i nie ciekawi ich to po prostu, oni mają co innego w głowie** [N25]*

***takie kompletne już takie Leserstwo (...)** że tam im się już zupełnie nic nie chce. (...) są takie przypadki co mówię: **nie chce mu się nic, ani tu ani tam**. I wtedy wiesz i świadectwo to same tam dopy, albo dwóje, tróje na świadectwie, no bo są tam (...) czyli wskazówka, że jednak on tak niekoniecznie... **w żadnym kierunku mu tak nie idzie** [N25]*

***nie zawsze chcą, jakieś takie mają blokady, to jest bez sensu, po co mi to, to mi się nie przyda w życiu** [N26]*

*po weekendzie pół klasy zgłasza nieprzygotowanie. To znaczy, że co no ja **przegrałam** [N26]*

są też tacy, którzy w ogóle olewają (...) i niestety tego nie będą umieli [N29]

***My nauczyciele mamy tendencję do bagatelizowania - do mówienia zwłaszcza do uczniów: „a przestań, to nie jest problem” (...)** hierarchia problemu jest zupełnie inna... przykład: dziecko siedzi całą lekcję, jest spocone, kręci się, wierci się, pani na niego krzyczy... wzięła moją gumkę pachnącą, którą dostałem od babci (...) **nie oddała tej gumki i cała lekcja spieprzona, bo on nie skupia się** [N/P33]*

Analiza powiązań pomiędzy uczeniem się a nauczaniem, ukazała istnienie dyskursu interakcji, którego zróżnicowanie znajdowało odzwierciedlenie w poczuciu wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia. Nauczyciele, którzy podkreślali rolę relacji, interakcji, upodmiotowienia ucznia, zwracali uwagę na jego samodzielność i sprawczość

– wydawali się odczuwać większy wpływ na uczenie się uczniów. Dla poczucia tego wpływu, znaczenie miał też – opisany w kolejnym rozdziale i w podsumowaniu – dyskurs uwikłania. Jednak już sama interakcja, uwspólnianie procesu nauczania i uczenia się, stanowiły czynnik zwiększający nie tylko poczucie sprawczości nauczyciela, ale także jego satysfakcji z pracy. Zaangażowanie uczniów od zawsze było dla nauczyciela satysfakcjonujące. Różnica w podejściu, miała jednak znaczenie dla rodzaju tego zaangażowania. Wyniki te wydają się być spójne z podejściem dialogowym w edukacji, szeroko opisanym przez D. Klus-Stańską (2012).

Uzupełnieniem niniejszej analizy jest kolejny rozdział oraz załącznik nr 4, zawierające analizę roli nauczyciela, którą oni sami sobie przypisywali. Analiza ta była dwuetapowa: w pierwszym etapie wyłoniłam 6 ról nauczyciela ze szczegółowo do nich przypisanymi aktywnościami, odzwierciedlającymi koncepcje znaczeń nauczycieli, w drugim zaś – dokonałam bardziej syntetycznego ujęcia, w którym wyłoniłam (opisane w kolejnym rozdziale) trzy kategorie opisu uwzględniające, dostrzeżony w toku analizy, dyskurs uwikłania. Z uwagi na rozmiar pracy zdecydowałam się na umieszczenie szczegółowej analizy w załączniku. Uznałam, że dopełnia ona obraz powiązań nauczania nauczyciela i uczenia się ucznia, relacji między nauczycielem i uczniem oraz wpływu jego pracy na rozwój ucznia.

3.2.5. Bycie nauczyciela i jego role

Zagadnienie roli nauczyciela, choć planowałam jedynie jako pomocnicze, okazało się być nie tylko niezwykle kompleksowe, ale także powiązane z pozostałymi, będącymi przedmiotem badań, zagadnieniami, jak: wiedza, uczenie się, powiązanie procesu uczenia się z nauczaniem, odnosząc się do poczucia wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia czy relacji ucznia z nauczycielem. Analiza roli nauczyciela, pozwoliła mi na uzupełnienie, niezwykle dla mnie istotnego, powiązania nauczania z uczeniem się. Dzięki niej, byłam w stanie odkryć dodatkowe obszary tych powiązań, nie występujące bezpośrednio w wypowiedziach nauczycieli odnoszących się wprost do pytań o ich istnienie. W efekcie – w toku pogłębiania analizy tego zagadnienia – doszłam do wniosku, że jest ono na tyle przekrojowe, że stanowi kontekst interpretacyjny, w znacznej części podsumowujący niniejsze badania.

W niniejszym rozdziale zebrałam najistotniejsze aspekty związane z postrzeganiem przez nauczycieli różnorodnych zagadnień epistemologicznych, łącząc je

także z budowaniem relacji, stwarzaniem warunków dla interakcji, wywieraniem wpływu na ogólny rozwój ucznia czy na wychowanie go. Opisywane przez nauczycieli aktywności, w ramach wykonywanej przez nich pracy nauczyciela, często się pomiędzy sobą przenikały, nakładały na siebie bądź uzupełniały. Elementy poszczególnych ról powtarzały się w kilku rolach, choć czasem w innym ujęciu. Po analizach próbujących rozgraniczyć to, co odmienne, łącząc to, co do siebie podobne, wyłoniłam 6 ról nauczyciela, którym przypisałam dość szczegółowo wyodrębnione aktywności:

1. Nauczyciel wspierający ucznia w procesie uczenia się
2. Nauczyciel wspierający ucznia w procesie rozwoju
3. Nauczyciel budujący relacje
4. Nauczyciel nauczający
5. Nauczyciel motywujący
6. Nauczyciel mobilizujący

Po dokonaniu analizy powiązań pomiędzy uczeniem się a nauczaniem, powróciłam do ról nauczyciela, jeszcze raz im się przyglądając. Dostrzegłam wówczas, że niektóre role odznaczały się większym stopniem swego rodzaju opresyjności wobec uczniów, że poczucie uwikłania w systemie, które włączałam do roli nauczającej, było tak naprawdę obecne w pozostałych rolach, rzutując czasami, czy może nawet przesądzając, o podejściu nauczyciela. Uwikłanie to zaczęło mi się jawić jako rodzaj przekonania, które kształtowało spojrzenie nauczycieli na rzeczywistość edukacyjną, ale też swego rodzaju dyskurs przenikający wypowiedzi nauczycieli. Uwikłanie sprawiało, że czuli się zagonieni, nigdy nie mający na nic czasu, nadmiernie obciążeni (choćby koniecznością realizacji podstawy programowej) a do tego wydawali się patrzeć na swoją pozycję w kategoriach ofiary (czasami zrównując się w tym położeniu z uczniami), która ma związane ręce i nic nie może zrobić, pomimo iż dostrzega, że uczniom dzieje się krzywda. Pisałam o tym przy okazji przymusu uczenia się, który nauczyciele dostrzegali wyraźnie, jednak często jako obserwatorzy z zewnątrz, a nie podmioty na ten przymus współoddziałujące.

Uwikłane spojrzenie wydawało się sprawiać, że nawet nauczyciele, którzy często wykazywali konstruktywistyczne wręcz nastawienie do uczenia się i rozwoju ucznia, od czasu do czasu używali słów wskazujących na kierowniczą rolę, na chęć utrzymania

porządku czy *włożenia czegoś do głowy* uczniom. Przyjrzałam się więc temu zjawisku i zdecydowałam, z uwagi na rozmiar pracy, umieścić pełną analizę wspomnianych sześć ról nauczyciela w Załączniku nr 4, tutaj natomiast przyjrzeć się kwestii (poczucia) uwikłania w systemie, która okazała się być bardziej znacząca, niż wynikałoby to wyłącznie z wypowiedzi bezpośrednio do tego uwikłania się odnoszących. Ujęcie pełnej charakterystyki, uwzględniającej wszystkie wypowiedzi nauczycieli, uznałam za ważne ze względu na przyjęte podejście badawcze. Daje ona możliwość odniesienia się do pełniejszego kontekstu, osadzenia poszczególnych ról w ich wypowiedziach, umożliwia także dokonanie innego podziału, dostrzeżenie odmiennych powiązań – pozostawia badanie otwartym.

Dostrzegając uwikłanie nauczyciela przy okazji jego roli nauczającej, zauważyłam że nie miało ono jednolitej natury. Początkowo nazwałam to roboczo uwikłaniem wewnętrznym i zewnętrznym. Pierwsze oznaczało osadzenie w paradygmacie behawiorystycznym, w którym świat postrzegany był przez pryzmat zewnętrznych efektów, drugie – zewnętrznie dostrzegalne okowy systemu, które stanowią pewną rzeczywistość edukacyjną i których nie można czasami pominąć. Po kolejnym przyjrzeniu się sylwetkom nauczycieli, doszłam do wniosku, że uwikłanie wewnętrzne przesądzało o podążaniu za systemem, podczas gdy uwikłanie zewnętrzne – nie zawsze. W całkowitej opozycji do obu tych grup znajdował się nauczyciel wyemancypowany, których przykłady mogłam na szczęście trafić w swojej próbie badawczej. W ten sposób wyłoniłam trzy kategorie opisu sylwetek nauczyciela:

- I. Nauczyciel podążający za systemem
- II. Nauczyciel uwikłany w system
- III. Nauczyciel wyemancypowany

Podział ten wydaje się nie uwzględniać nauczyciela konstruktywistycznego. Zdecydowałam się umieścić go w kategorii nauczyciela uwikłanego, z dwóch powodów: niemożności uniknięcia pewnych wymagań systemowych, także przez tych nauczycieli oraz chęci podkreślenia, że różnica w działaniu nie polegała (wyłącznie²⁶⁷) na odmiennych warunkach osadzenia ich w systemie, ale przede wszystkim na podejściu do rzeczywistości edukacyjnej (czasem ułatwianym przez podejście dyrektora). Pole

²⁶⁷ Część z tych nauczycieli pracowała w prywatnych szkołach, stąd też oznaczyłam tych nauczycieli odmiennym kodem (Npr). Nadal musieli oni przygotować uczniów do egzaminów, teoretycznie „wisiąca” też nad nimi podstawa programowa.

preferencji nauczyciela jest ograniczone przez wieloaspektowe realia systemu oświatowego (Klus-Stańska, 2018, 20). Nauczyciel może dokonywać osobistych wyborów wpływających na to, w jaki sposób realizuje własną praktykę nauczania, choć praktyki te nie zależą wyłącznie od niego, a są raczej „efektem oddziaływania i wpływów całej sieci uwarunkowań” je modelujących (Klus-Stańska, 2018, 20-21). Wypowiedzi nauczycieli zdawały się sugerować, że to dokonywanie osobistych wyborów zależy od ich postawy (na którą składają się przekonania) i postrzegania poziomu ograniczenia, z jakim mają do czynienia. Nauczyciele bardzo różnie np. odnosili się do tych samych, zdawałoby się, aspektów rzeczywistości oświatowej, jak chociażby podstawa programowa i konieczność jej realizacji. Przedmiotem moich badań były przekonania nauczycieli. To właśnie te przekonania okazywały się często kluczowe dla sposobu podejścia do uczniów i w efekcie do własnego poczucia sprawstwa oraz satysfakcji z pracy.

W Załączniku nr 4 umieściłam wszystkie cytaty, ograniczając się często do fragmentów odnoszących się do konkretnych aspektów, które zwróciły moją uwagę, czy to ze względu na podejście, użyte słowa, czy ukryte przekonania, w niniejszym rozdziale postanowiłam posłużyć się też szerszymi fragmentami wypowiedzi, odsłaniającymi pełniejszy kontekst. Liczbę tych wypowiedzi musiałam jednak, z uwagi na rozmiar pracy, ograniczyć.

Nauczyciel podążający za systemem

Nauczyciel podążający za systemem był, w pewnym sensie, uwikłany podwójnie. Z jednej strony patrząc na rzeczywistość edukacyjną poprzez swoje – często osadzone w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym (Klus-Stańska, 2009, 67) – przekonania, postrzegał ten system w kategoriach wykonywania narzuconych obowiązków (których nie kwestionował), oczekując jakiegoś ładu, porządku, nawet posłuszeństwa (sam będąc posłusznym urzędnikiem), wychodząc z przedstawionych przez Burrhusa Skinera założeń, że zmiany w zachowaniu jednostki da się zaplanować, wywołać i utrwalić poprzez konsekwentne oddziaływanie na jednostkę (tamże, 49). Z drugiej strony nauczyciel ten był ograniczany zewnątrz przez różnego rodzaju wymogi stawiane przez system. Sposób, w jaki postrzegał rzeczywistość, sprawiał że wymogi stawały się dla niego podwójnie obciążające, gdyż widziane były w świetle

nieprzekraczalnych barier, zasad, którym trzeba sprostać w całości, bez wyjątku, bo wszystko będzie potem skontrolowane.

Podążanie za systemem przejawiało się w postrzeganiu wymogów systemu jako „świętych”, co prowadziło nie tylko do „ślepej” realizacji postawy programowej, ale także pogodzenia się z systemowymi warunkami przestarzałych metod, braku sprzętu, braku przygotowania zaplecza do np. robienia eksperymentów. Prowadziło to czasami do kuriozalnych efektów, w których brak czasu na doświadczenia powodował puszczenie filmików „edukacyjnych” dla relaksu, co oczywiście pokazuje dynamikę całego procesu, w którym przemęczony nauczyciel i zagonieni uczniowie, potrzebują odpoczynku. Widać też brak zrozumienia, na czym polega uczenie się. Ważniejsze od przeprowadzenia doświadczenia było podyktowanie notatki, zainteresowanie ucznia ograniczone było do puszczenia filmu.

(doświadczenie) na żywo ma przewagę. No ma przewagę, ale trwa długo dłużej - dużo czasu by mi zabrało a tutaj (filmik) kilka minut i ja mam to pokazane. No i mogę jechać dalej z materiałem. A że materiał był taki, że „Ojej i wyrób się człowieku tutaj” ... Ja się po prostu czasami zwiżalam, jak w ukropie (...) z wywieszonym ozorem, żeby z tym wszystkim zdążyć, ciągnę zawsze do końca roku, żeby to wszystko omówić, przerobić [N25]

takie zagadnienie, które mnie samą już od dłuższego czasu nurtowało, żeby to nie było takie suche, jakiś wykład. (...) staram się już tam ucząc wprowadzać jakieś filmy... doświadczenia owszem, ale tam w ogóle ten sprzęt był taki... A poza tym na lekcji jak ktoś z czymś się rozłoży i potem to pokażesz i potem to jeszcze musisz złożyć, to ci tam cała lekcja... nawet nie jesteś w stanie czasami podyktować jakieś notatki chyba, że zdążysz na tablicy napisać, albo masz to z poprzedniej lekcji (...) my to wszystko sami weź w te stare graty z tych szaf o rozkładaj, potem to składaj. Ile to czasu zajmowało (...) jak mi zamontowali rzutnik i dostałam bardzo fajny ekran, no to ja też bazowała na filmach (...) były takie luźniejsze lekcje, to coś tam luźniejszego też puszczałam, na zasadzie trochę takiego, no żeby mieli trochę rozrywki i relaksu [25]

Ślepa realizacja podstawy programowej, w połączeniu z odpowiedzialnością za jej realizację, powodowały, że nauczyciele ci mieli ciągłe poczucie braku czasu. Zmęczenie wywołane tą gonitwą domykało błędne koło, w którym wszyscy uczestnicy zostali uwikłani. Nauczyciele, nie mając siły i czasu na dokonywanie jakichkolwiek zmian, tkwili w podejściu, nazwanym przez innego nauczyciela, średniowiecznym, w którym z jednej strony nie mieli na nic czasu, więc musieli wszystko sami podać, bo nad tym mieli jeszcze jakąś kontrolę, z drugiej zaś nie mieli czasu na dokonanie zmian, które pozwoliłyby im na uzyskanie czasu na interakcję z uczniami. Lekcje charakteryzowały się (jednostronną) podawczością, rutyna nauczyciela brała górę nad potrzebami ucznia, lekcja była czasem zarezerwowanym bardziej dla nauczyciela, niż ucznia, nauczyciel

miał rolę kierowniczą²⁶⁸ (a jednocześnie poddańczą), sprawując władzę nad czasem, przestrzenią, modelem rzeczywistości i komunikacją (Kawecki, 1996, 83-88). Brak czasu i brak kwestionowania zastanych rozwiązań, powodowały też, że nauczyciele nie tylko korzystali, ale wręcz ślepo opierali się na podręcznikach²⁶⁹.

wiedzę przekazują i kontrolują, ile one ją przyswoiły. Co innego tutaj można? [N25]

Czasami (...) nie mamy czasu i wtedy: „dobra, kończymy wszystkie rozmowy”. Ja mówię: zrobimy. I niekiedy gadam im jak katarynka i widzę, że już siedzą tacy zmęczeni... [N4]

[jakich uczniów pani nie lubi] *Za bardzo gadatliwych takich, którzy przeszkadzają w lekcji, bo właśnie to jest ten czas... ja mówię. Jak nie gadają, no to ja jeszcze jestem w stanie coś tam dopowiedzieć dodatkowo od siebie, jakieś tam spostrzeżenia czy jeszcze jakieś nowe zagadnienie, którego nie ma w podręczniku poruszyć. A jeżeli gadają, no to niestety ja spędzam czas na uciszaniu i potem może się okazać, że nic z tego nie będzie [N4*]*

nauczyciel niestety, jak ta malpka, odwraca stronę za stroną i każe z dziećmi je zrealizować. (...) na studiach pedagogicznych uczymy metody podawczej. (...) mają siedzieć w ławkach, równo mieć wszystko poukładane, równo pisać [N9]

Staram się, żeby nie powstawały mi różnice między klasami w tematach, że jak ja omawiam jakiś temat w jednej klasie w tym danym tygodniu czy tam, powiedzmy, dwa tematy przypadają na, powiedzmy, 7a, to żeby te same tematy były z 7b. I wtedy (...) jak ja tam pisze konspekty jakieś czy (...) inne rzeczy potrzebne mi do lekcji sobie gromadzę, no to wtedy już mam gotowe. No to łatwo mi jest po prostu, że mam to samo. No bo jakby mi się różnice porobiły, no to tak jednego tygodnia dwa tematy takie w jednej klasie, a dwa inne w innej klasie (...) I wtedy jak na przykład klasa ma jakieś gdzieś tam idą do teatru czy muzeum, to wtedy na następną lekcję staram się wiem, że (...) niektórym się może nie podoba... No ale to nie będę dzieci pytała, czy chcą, czy nie chcą to jakim skrótem, żebym sama nie miała opóźnień, bo (...) wtedy mi ten różnica powstają (...) i potem taki ogon mi się ciągnie do końca roku, bo to nie ma kiedy tego nadrobić. No i wtedy jest problem i muszę na koniec roku się jakoś spręzać żeby to to po co to wolę to w trakcie roku po prostu nadganiać jakby te różnice (...) zawsze tam, jakoś wiesz, trochę się z tego tłumaczę ale w taki sposób, żeby oni nie myśleli że to bóg wie co będzie, że te dwie lekcje naraz (...) potem ich zawsze chwale: ojej, zobaczcie, zrobiliśmy te dwa tematy, jak fajnie, mamy do przodu, nie mamy zaległości (...) No to, faktycznie, to

wtedy ja już sama przy tablicy... jeszcze notatkę trzeba im podyktować. (...) nie ma czasu na jakieś tam pogadanie czy na zapytanie uczniów o coś tam. No po prostu jadę sama - sama jak ten czółg, no bo muszę i wiem, że jak ja tego nie zrobię, no to tylko się obróci przeciwko mnie - no bo ja będę miała wtedy jeszcze większy problem za parę miesięcy, więc unikam tego jak ognia [N25]

ja mam naprawdę spokojne sumienie, że mam podstawę programową przerobioną, w tym tam oczywiście podstawowym zakresie i to, co miałam im powiedzieć najważniejsze, powiedziałam, to co miałam im najważniejsze przekazać, przekazałam i teraz te filmy (...) im puszczam i wydaje mi się, że to tam jest fajne i że dobrze to odbierają [N25]

W przypadku N25, wymogi związane z technologicznymi zmianami, w połączeniu z brakiem przystosowania się do nich, spowodowały, że nauczycielka utrzymywała np. dodatkowy, papierowy dziennik (skserowany z pozostawionego sobie

²⁶⁸ Tymczasem skupienie się na nadzorowaniu, zamiast stymulowaniu procesów uczenia się, prowadzi często do zwiększonej konieczności poświęcania czasu i uwagi kwestiom zaprowadzania porządku w klasie (Mietzel, 2002, 53).

²⁶⁹ A przecież już Ira Shor oraz Paulo Freire pisali o braku zainteresowania uczniów tekstami w podręcznikach (Freire, Shor 1987, 88), choć trzeba zauważyć, że od tamtych czasów, grubość podręczników, zwłaszcza w Polsce, uległa znaczącemu zmniejszeniu, za to większemu „napakowaniu” treściami programowymi.

egzemplarza sprzed lat), do którego wpisywała wszystkie oddane przez uczniów prace, wszystkie oceny i inne istotne dla niej uwagi. Ilość dodatkowej pracy, jaką to musiało generować, znała tylko ona. Dodatkowo wkładana praca wydawała się też wynikać z odpowiedzialności tej nauczycielki, którą odczuwała ona bądź to za proces uczenia się uczniów bądź za ich efekty edukacyjne, z których była rozliczana (a może jedynie jej się wydawało, że jest).

Ja mam taki swój papierowy dziennik (...) mam taki zachowany jeden egzemplarz i od tego sobie kseruję i to jest bardzo pomocne, bo (...) jak czasami coś szybko trzeba sprawdzić, to ja ten papier otwieram i ja mam wszystko czarno na białym, nie muszę włączać komputera. I ja tam wszystko mam spisane: kto mi oddał, ile mi oddał, czego mi nie oddał i oni może myślą, że im to tak troszeczkę ujdzie płazem (...) że ja nie zauważę, że oni mi nie przysłali... [N25]

to mi tyle czasu kiedyś zajęło to sprawdzanie (...) żeby to było sprawiedliwe, (...) każde ćwiczenie miałam wypunktowane (...) tygodnie mi to zajmowało, to sprawdzanie tych ćwiczeń. (...) więc ja wszystko wypunktowywałam (...), żeby już nie było żadnych niedomówień (...) nie chcę nikogo skrzywdzić, a na pewno tych, którzy (...) ładnie pracują [N25]

Nie mając czasu (i nie rozumiejąc nowej rzeczywistości), nauczyciele w tej kategorii, dokonywali też niewłaściwych wyborów, jak np. skorzystanie z gotowych sprawdzianów, przygotowanych przez wydawnictwo. Także i w tym przypadku, cenę za to zapłaciła głównie nauczycielka, uczniowie szybko się zorientowali, że są to „gotowce”, przygotowali odpowiednie ściągi i posypały się same dobre oceny. Sytuacja ta stanowiła jeden z przykładów niewłaściwie zawiązanej relacji, która opierała się na postrzeganiu nauczycielki jako przedstawiciela przymusowego systemu (Mikiewicz, 2016, 229-230), którym ona rzeczywiście była, ponieważ wykonywała wszystkie jego wymogi. W efekcie uczniowie próbowali system przechytrzyć, a nauczycielka postrzegała ich działania jako walkę z nią, nie dostrzegając swojego własnego w niej udziału.

miałam tam swoje poukładane, takie różne sprawdziany. Jeszcze (uczniowie) nie byli tacy sprytni i oni nie wchodzili na Internet, bo to jeszcze takie były początki, żeby sobie poszukać gotowca jakiegoś. (...) to były takie stare moje składanki jeszcze z zamierzonych czasów (...) testy dawałam z niektórych może gotowych ale nie było tak, że brałam cały z jakiegoś sprawdzianu na przykład jakiegoś tam wydawnictwa, więc nie mogli też nigdzie wejść i sprawdzić [N25]

jak przyszedłam do tej podstawówki i no - z tą Nową Ery (...) oczywiście tam miałam dostęp do tych wszystkich sprawdzianów, tych testów, do tych kart odpowiedzi - wszystko tam było (...) Pomyślałam, jak to jest gotowe to spróbuję (...) od razu biorę, tylko drukuje i mam. No jakby (...) cała robota jest już zrobiona i nie muszę tutaj nic dodawać (...) ale patrzę, kurczę same piątki same szóstki. Uczniowie, którzy już wiedziałam, że oni są słabi (...) bardzo szybko w Internecie (...) niby, że to tylko na tych stronach Nowej Ery, że to tylko trzeba się zalogować (...) Nie, bo to wszystko krąży po Internecie (...) to w ogóle żadne sprawdzenie ich wiedzy rzetelne, tylko jakiś spryt i jakaś w ogóle ich nieuczciwość - coś takiego dochodzi do głosu co nie ma prawa dojść (...) No fajnie mieć dobre oceny, ale nie o to tutaj chodzi. (...) przez pierwszy semestr tak to leciało (...) ich uprzedziłam: (...) od drugiego semestru (...) wprowadzam swoje sprawdziany, których oczywiście nigdzie nie znajdziecie (...) no to były same prawie jedynki i dwójki. (...) jeszcze może po raz kolejny myśleli, że się uda (...) oni dopiero wreszcie przejrżeli na oczy, że niestety, że tutaj trzeba troszeczkę wkładu własnego w tym mieć - tej nauce całej, że oni muszą

coś od siebie dać. No i już potem **następne sprawdziany** już wiedzieli, ale już **niestety oceny to były no dużo, dużo gorsze, niż to co było poprzednio.** [N25]

ta młodzież jest taka wyluzowana (...), wszystko mogą znaleźć gdzieś (...) „**pani powiedziała tak, a ja wyczytałem gdzieś tam w Internecie że to jest zupełnie inaczej**”. No i teraz wierzysz, czytasz (...) - tego nikt nie sprawdzał. „**A pani oceniła to wypracowanie a tam ktoś ocenił**”, a ja mówię: **widzisz, a ja oceniłam je tak** [N26]

Podawczość, połączona z przygotowaniem wszystkiego, wręcz za ucznia (włącznie z przyswajaniem za niego), traktowanie lekcji jako czasu na to, co jest potrzebne nauczycielowi, wraz z nastawieniem na ślepe realizowanie podstawy, skutkowało często przemęczeniem nauczyciela, pozornym zaangażowaniem uczniów, brakiem uwzględniania ich potrzeb, co wpływało zarówno na ich zainteresowanie, chęci, motywację, a także poczucie potrzeby i sensu uczenia się. Uczniowie nie tyle byli motywowani, co dyscyplinowani, mobilizowani (w tym negatywnymi ocenami) i nakłaniani do wysiłku w imię jakiegoś przyszłego dobra, którego nie rozumieli. Jednocześnie nikt nie miał czasu zaopatrzyć ich w podstawowe narzędzia umożliwiające samodzielność, jak chociażby umiejętność uczenia się. Konsekwencjami za brak tych narzędzi byli natomiast obarczani uczniowie.

wystarczy do zeszytu zajrzeć, w zeszycie macie wszystko, **nie musicie nawet szukać po książkach, macie to wszystko i możecie spokojnie z tego zeszytu się nauczyć do sprawdzianu, więc to już jest duże udogodnienie, że on nie musi książki wertować, że on ma dokładne notatki, dokładne zadania ma rozwiązane na lekcji, te które powinien umieć.** [N25]

Trudniejsze (zadania) to ja rozwiązuję - to oni mi podpowiadają, co ja mam tam wpisywać, albo jaki wynik tam wychodzi. Często proszę, żeby uczniowie **mi** przeliczyli szybko (...) **A czasami oni sami coś muszą mi policzyć** i potem ktoś przychodzi do tablicy i rozwiązuje to zadanie [N25]

zaczynam od przypomnienia wszystkich wzorów (...) **w to wciągam** oczywiście **uczniów**, żeby mi te wzory przypomnieli, **podyktowali**, ktoś przychodzi, dopisuje te wzory, rozwiązujemy zadania, ktoś na ochotnika oczywiście, ktoś rozwiązuje, jak tam jest **łatwiejsze zadanie, no to po prostu robi to uczeń, jak trudniejsze to ja rozwiązuję - to oni mi podpowiadają, co ja mam tam wpisywać, albo jaki wynik tam wychodzi.** Często proszę, żeby uczniowie **mi** przeliczyli szybko [N25]

muszę dostosować ten poziom do... no to do tych słabszych. **Bo jakbym dała trudniejsze no to co? Zrobi... dwie trzy osoby zrobią, a reszta będzie siedziała i będzie się nudziła, albo udawała, że pisze, ale nic nie napisze. No to po co mi to.** (...) Oczywiście to jest na wzór tego, co ja tam już na przykład liczyłam przed chwilą (...) macie tam zadanie takie w podręczniku, **weźcie i sobie rozwiążcie na podobieństwo tego, które robiłam na tablicy.** No i oni wtedy już tam się trochę wciągają, jeżeli oczywiście wybieram, mówię, **te najłatwiejsze, bo nie można tam zaszaleć z czymś trudnym.** W naszej szkole zaszaleć z jakimiś różnymi zagadnieniami się nie da, **bo to się zniechęci tylko dziecko.** [N25]

[a jak dajesz takie łatwiejsze to wtedy z kolei ten zdolny się nie nudzi] **jest taka dziewczyna - ona już zrobiła (...)** i **potem się kręci i gada, taka też bardzo nieprzyjemna i ona... ja mówię: to sobie teraz następne zrób, jak już się nudzisz, a nic nie mów.** Nie podawaj rozwiązania kolegom, koleżankom. Poczekaj aż wszyscy rozwiążą. [N25]

„**to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam**” (...) albo gada czy tam jest odwrócony (...) **zaczynam wstawiać jakieś minusy (...)** **trzy pytania mu zadam - nie odpowie, no to jedynka za taką negatywną aktywność (...)** to są ciągle takie dzieci (...) trzeba ich też tak troszeczkę traktować przez palce czy z przymrużeniem oka, że oni nie są tacy, że od razu wiesz, będzie im się chciało wszystkim uczyć i wszystkim uważać [25]

sprawdza wiedzę tych dzieci maksymalnie (...) nie może sobie tam odpuścić (...) że tam dwie trzy oceny na semestr, no bo tak to w ogóle nic nie będą robić. Ja muszę tych ocen mieć dużo, żebym mogła coś uczciwie stwierdzić, że to dziecko coś rzeczywiście umie czy nie umie. [N25]

robimy to, co możemy (...) ścigamy ich, żeby skupiali tą uwagę - cały czas im przywołujemy ich gdzieś tam i tą uwagę [N4]*

No bo on musi ponieść jakieś konsekwencje tego, że on się nie przygotował, że on albo nie przyszedł na ten pierwszy termin (...) on sobie tutaj bimba, przyszedł nic nie napisał, dostał jedynkę, a za chwilę (...) mi pisze tą poprawę na piątkę i ja mam mu w miejsce jedynki wpisywać piątkę. No coś jest nie halo! (...) no w końcu jakieś konsekwencje to dziecko powinno ponieść (...) Niektórzy tak uważają, no że on się poprawił. No i co, że się poprawił, ale na początek nie spełnił warunków i za to niespełnienie warunków no mówię no jakieś muszą być konsekwencje poniesione [N25]

Do odpowiedzialności, nauczyciele uwikłani, podchodzili różnie. Brak czasu, przeładowane podstawy, konieczność ich realizacji, wydawał się uniemożliwiać im refleksję i dostrzeganie innych perspektyw. Skupieni na dopasowaniu się do wymogów, które uznawali za niepodlegające zmianie, ograniczali możliwości interakcji z uczniami, zwijali się *jak w ukropie*, nie znajdując czasu na to, żeby nauczać (w konstruktywistycznym rozumieniu, czyli dać chociażby uczniom możliwość własnej, samodzielnej aktywności), kierując raczej myśleniem uczniów. Niektórzy wspominali wartość zainteresowania, jednak uczenie się wydawało się być oparte na zapamiętaniu (N4 podkreślała wagę wyuczania się na pamięć²⁷⁰, N25 podkreślała wprawdzie konieczność zrozumienia, mówienia własnymi słowami, jednak potem sięgała do gotowych testów).

mam takich uczniów, którzy mówią do mnie: fajnie, lubimy geografię, ale jest trudna. I faktycznie ja im zawsze potwierdzam, że jest trudna, ale mówię im, że moim zadaniem jest to, aby wam przyswoić te wiadomości, żebyście czegoś się nauczyli. (...) Zresztą ja już zawsze mówię, że jest to trudny przedmiot, którego naprawdę dużo trzeba się uczyć [N4]

Oni się nie umieją uczyć, (...) Im nikt nie pokazał, nie powiedział, jak to trzeba robić (...) z pustego i Salomon nie naleje, (...) w zeszycie notatki im bardzo dokładne dyktuję i wszystko, co jest na sprawdzianie, generalnie wszystkie zadania one są zawsze na lekcji przeliczone, nie ma zadania, że na sprawdzian im dają zadanie, którego nie policzyliśmy wcześniej [N25]

nauczyciele no chcą dobrze ale (...) jeżeli nie będzie zmiany w ogóle w tych kierunkach oświatowych, tych reform, tych zagadnień, tego wszystkiego. Jeżeli nie będzie chociażby odrobinę czasu, żeby właśnie poświęcić uczniowi takiego 5 minut luzu - 10 minut, żeby posiedzieć, pogadać tak normalnie, to się nic nie zmieni a programy są tak napakowane, że... no my po prostu biegiem prawie, że no tak i chyba jest coraz gorzej [N4]*

(dawniej, w gimnazjum) miałam czas na zapytanie na początek dwóch trzech osób - takie z odpowiedzi ustnej. Takie oceny wystawiałam i to było fajne (...) oni się bardzo musieli skoncentrować, ale potem ja już nie miałam czasu bo ten program taki (...) w ogóle już nie ma szans, żeby to kontynuować. Także odpuściłam sobie w ogóle oceny za odpowiedź ustną [N25]

jeżeli widzę, że gdzieś tam uczeń ma trudności, postaram się też tak naprowadzać, kierować tak, żeby gdzieś tam z tego dzieciaka wydusić cokolwiek [N4]

²⁷⁰ Pisałam o tym szerzej, przy okazji procesu uczenia się, zwłaszcza w odniesieniu do wyuczania się, o którym sporo mówiła N4.

[a jaka pani zdaniem jest rola nauczyciela w ogóle] *przede wszystkim no tłumaczyć te polecenia, no bo to jest ważne* [N4*]

[A jaka jest w ogóle pani zdaniem rola ucznia w szkole] *O matko! No chyba rolą ucznia jest... No nie wiem... Jezus... muszę się zastanowić... No co, no powiedzieć, że ma przyjść do szkoły... No to wiemy że ma obowiązek szkolny tak, hmm... no właśnie szukam odpowiedniego słowa...* [N4*]

Już pod sam koniec analizy, uświadomiłam sobie, że przebywając „z wywiadami” przez dość długi czas, nawiązałam z nimi (a raczej z ich autorami) pewne relacje. Zwróciłam więc np. uwagę, na to, że w stosunku do N25, która zdecydowanie była przykładem nauczyciela podwójnie uwikłanego, odczuwałam nie tylko rodzaj sympatii, ale doszłam też do wniosku, że chętniej oddałabym moje dzieci do niej na lekcje, niż do kilku nauczycieli odznaczających się już innym, bardziej uwolnionym spojrzeniem. N25 wydawała się dbać o dzieci, starała się tłumaczyć tak, aby zrozumiały, być bardzo sprawiedliwa (i niestety oczekiwała, że sprawiedliwy będzie też świat ją otaczający), poświęcając np. ogromnie dużo czasu na rzetelne sprawdzenie prac klasowych (szeroko zacytowane wypowiedzi odnoszące się do tego zagadnienia znajdują się w załączniku nr 4, przy okazji omawiania oceniania jako narzędzia nauczyciela, źródła pracy i wysiłku). Przede wszystkim jednak czuła się za proces uczenia się uczniów odpowiedzialna. Niestety, z uwagi na błędne założenia, których nie weryfikowała, N25 przygotowywała w efekcie wszystko za uczniów, sprawiając że niewiele tam było miejsca na zdziwienie, wyzwania czy jakikolwiek dysonans poznawczy. Mimo wszystko, uznałam że takie podejście, biorąc chociażby pod uwagę przymus szkoły, mogło być bardziej wartościowe, niż częściowo wyzwolone, ale wypalone czy zrezygnowane, w którym nauczyciel doszedł do wniosku, że za uczenie się uczniów nie jest odpowiedzialny, bo przecież oni uczą się sami (tyle zapamiętał ze szkoleń o konstruktywizmie). Podejście N25 było w jakimś sensie spójne, a praca przez nią wykonywana niezwykle rzetelnie. Podejrzewam, że ona sama była większą ofiarą swojego uwikłania, niż uczniowie, którzy wykorzystywali np. jej braki technologiczne, próbowali oszukiwać i przechytrzać, a których ona w sumie nie karała, bardziej nastawiona na „sprawiedliwe konsekwencje” (oceny ze ściągniętych sprawdzianów zostały np. zachowane). Oczywiście jest to podsumowanie uproszczone, w którym chciałam jedynie zwrócić uwagę na kwestię spójności i poczucia odpowiedzialności, której brak wydawał się być wyjątkowo dostrzegalny w wielu pozostałych przypadkach nauczycieli. Profil N25 nie był też typowym przykładem, opisywanym w literaturze surowego nauczyciela, ciemieńczy. Taką nauczycielką nie była też N4. Wręcz przeciwnie – dbała o uczniów, zawsze mogli do niej

podejść i pogadać, zależało jej, by byli zainteresowani przedmiotem²⁷¹. Wydawało się jednak, że jej przekonania z lat, gdy ona sama się uczyła geografii, na trwałe ugruntowały jej podejście do uczenia się.

Nauczyciel uwikłany w system

Nauczycieli uwikłanych w system, podzieliłam na dwie grupy: takich, którzy wydawali się być częściowo zrezygnowani bądź podejmowali starania, nie rozpoznając ich często negatywnych efektów dla procesu uczenia się uczniów (z uwagi na niezrozumienie, na czym ten proces polegał, brak refleksji w tym kierunku) oraz takich, których przekonania zanurzone były (przynajmniej częściowo) w paradygmacie konstruktywistycznym i, co do zasady, zgodnie z nimi podchodzili do nauczania i uczenia się, jednak także byli w jakiś sposób ograniczani wymogami systemu, rodziców, dyrektora.

Uwikłanie w system przejawiało się m.in.: wymaganiami wobec nauczycieli, niechęcią uczniów do obowiązku szkolnego, a co za tym idzie do szkoły, do nauczycieli, przeładowanymi podstawami programowymi, które nauczyciele czuli się w obowiązku realizować, trudnościami wprowadzania zmian, oczekiwaniami rodziców. Nauczyciele w każdej z grup odmiennie do tych ograniczeń podchodzili i inaczej sobie z nimi radzili.

Nauczyciele z grupy **uwikłani, podejmujący (nie zawsze właściwe) starania**, nie byli tak uciemnieni, jak w poprzedniej kategorii, poddawali się jednak okowom systemu, które wpływały na ich postawę. Wspierali ucznia w procesie uczenia się, starając się w sposób zrozumiały przekazywać wiedzę, czasami dawali też wybór, którego samodzielność była jednak ograniczona do podanych przykładów (i sugestii, który jest najlepszy), co nawiązuje do monologicznej wiedzy pewnej, o której wspomina D. Klus-Stańska (2012, 104-105). Nacisk położony był raczej na wyjaśnianie, używanie odpowiedniego języka, nakierowywanie ucznia, nastawienie instrumentalne (pomoc w pracy klasowej, korzystanie z Multibooków, które w ocenie samej nauczycielki nie rozwijały uczniów tak, jak praca samodzielna, ale oni je wolili, bo były szybsze). Nauczyciele monitorowali poziom rozumienia uczniów, ponownie tłumacząc w razie dostrzeżenia potrzeby, szukając innych metod (czyli zawsze odnosząc się do swojej

²⁷¹ Nie dostrzegłam jednak, aby łączyła podróże uczniów, o których z nimi rozmawiała z uczeniem się geografii. Tutaj ton nadawała podstawa programowa i konieczność (niestety) *wyuczenia się* pewnych rzeczy.

ingerencji, swojej wiedzy). Interakcja ze strony uczniów wydawała się być ograniczona do możliwości powiedzenia, że się nie rozumie. Zainteresowanie uczniów (przez nauczyciela) jakimś zagadnieniem ograniczało się często do sposobu przekazywania wiedzy. Przy czym, *fajnie* nie mogło być na każdej lekcji, a na wielu z nich uczniowie nie mieli najwyraźniej za wiele do zrobienia, ponadto, żeby *chłonąć* przekaz od nauczyciela. To wszystko prowadziło do tego, że – zdaniem nauczycieli – sami uczniowie oczekiwali takiego podejścia.

przekazanie wiedzy (...) Jest tym, że nauczyciel coś potrafi - potrafi dany materiał (...) wytłumaczyć (...) no i jakoś tak go postarać się przedstawić, żeby te dzieci to zrozumiały, żeby wiedziały, o czym jest mowa, (...) żeby go rozumiały [N1]*

*sztuka, by **formułować** (...) w **jak najprostszy sposób te zadania**, nie gmatwać ich jakoś szczególnie, żeby ten przekaz był czytelny i rozumiały dla wszystkich. [N/D19]*

*Przekazywać wiedzę to dla mnie to jest przekazać to czego ja się nauczyłam, jaki sposób ja wybrałam do rozwiązania zadania - **ale pokazać też inne sposoby - niech każdy uczeń sobie wybierze swój własny.** (...) dla mnie ten sposób jest najlepszy (...) **ale pokazuję wam też dwa pozostałe Wybierzcie sobie swój które najbardziej do was dociera i nim liczcie pewne zadania** (...) oni sami wybiorą, który tak naprawdę zapamiętają i który kiedyś gdzieś tam będą używać i wykorzystywać [N29]*

*ja zawsze wytłumaczę, i zawsze ten czas znajdziemy w ten czy inny sposób, bo to **czasami niewiele trzeba, żeby nakierować dziecko.** Ja nawet tłumaczę na pracy klasowej, jak mamy zadania, jak dziecko mi zada pytanie na głos (...) albo **widzę, że z tym mamy problem, to ich nakieruję.** To nie jest tak że dam rozwiązanie gotowe - **ale jak zrobię rysunek pomocniczy** [N5]*

Jeżeli będzie robił schemat sam, czyli każdy etap będzie robił sam na początku, a potem korzystał na przykład z takich kratek do wstawiania ale jeżeli zacznie od klatek, to tylko jeden system będzie umiał rozwiązać [N22]

*[a czy oni jakby zdają sobie z tego sprawę, bo mówi pani, że im się Multibooki podobały tak?] **Tak, bo to jest prostsze, szybsze. A efekt końcowy jest słabszy, a dla nich się liczy czas. Oni nie mieli jeszcze testu ósmoklasisty. Tak, jakbym w gimnazjum mogła o tym powiedzieć. Dla nich praca klasowa jest zdobyciem tylko oceny, jak najwyższej. Gdybyśmy byli po pierwszym egzaminie tym zewnętrznym to oni by wówczas dopiero (ci mądrzejsi) wyciągnęli wnioski jakieś takie, że ta wiedza przyswajana w różny sposób jest lepsza, niż same kratki, ale to też wszystko wynika z tego, na jakim etapie rozwoju jest uczeń. Bo nie czarujmy się, że każdy uczeń jest na etapie takim, że jemu ta wiedza będzie do czego potrzebna.** [N22]*

*często się tak zdarza że (...) **widzę - planowałam coś na jedną lekcję, ale widzę że totalnie uczniowie nie łapią tego po tej jednej lekcji, po dwóch, po trzech, więc szukam dalej kolejnych metod** [Npr18]*

***widzę, czy im te ćwiczenia, po prostu, udaje się wykonać w prawidłowy sposób. Jeśli nie, no to jeszcze raz to tłumaczymy, wracamy do tego i znowu idziemy do ćwiczeń. No często po oczach też widzę, jak oni na mnie patrzą takim błędnym jakbym była jakaś nawiedzona i robią takie wielkie oczy to widzę wtedy że oni totalnie nie łapią.** [Npr18]*

*przekazanie wiedzy (...) Jest tym, że nauczyciel (...) potrafi dany materiał, (...) jakoś tak go postarać się przedstawić, żeby te dzieci (...) zainteresowały... **też właśnie przekazanie wiedzy w taki sposób, żeby te dzieci zainteresowały się danym tematem** [N1*]*

***łatwiej jest przyswajane przez uczniów wtedy, gdy jest przekazywane ciekawie.** Jeżeli jakieś **atrakcyjne formy** są aktywne czy aktywizujące - tak to powinnam powiedzieć – to jest zupełnie **inaczej, niż suche** tylko przekazywanie informacji i **jeszcze może siedząc za biurkiem.** Wtedy to już w ogóle **uczeń** zajmuje się zupełnie czymś innym (...) i **udaje, że nas słucha a nie słucha** [N20]*

*No i oczywiście to przekazywanie wiedzy (...) **No musimy gdzieś przekazać tą wiedzę** (...) i teraz pytanie, w jaki sposób - czy **rzeczywiście tylko odklepiemy**, czy postaramy się trochę uatrakcyjnić tą lekcję... **wszystkich się nie da, bo ja też nie mówię, że na każdej lekcji staram się nie wymyślać. Ale co którąś chociaż, żeby oni mieli takie poczucie, ale dzisiaj będzie fajnie, dzisiaj coś tam porobimy** [N29]*

to są takie predyspozycje ludzi którzy są nauczycielami jak oni potrafią przekazać tę wiedzę. Niektórzy naprawdę mogłoby się wydawać, że robią to tak powiedzmy wykładowo, a te dzieci to uwielbiają - chłoną słuchają i (...) patrzą jak w obrazek w tego nauczyciela. Nie mam pojęcia, jak to jest [N1]

Czasami się czuję (...), że moje zadanie jest przyjąć, wyłożyć treści - tak im wyłożyć, żeby oni wszystko zachowali, żeby oni zdali egzamin zawodowy [N9]

żeby tak im wiedzę przekazała, żeby mogli... żeby nie musieli za dużo wkładać swojej pracy tylko, żeby wynieśli to z lekcji. Tak mi się wydaje, że moi uczniowie akurat tak sobie wyobrażają pracę nauczyciela [N20]

Uwzględnianie potrzeb ucznia ograniczone było do wysłuchania go, dania możliwości odpowiedzi, brania pod uwagę jego zmęczenia, dostrzegania potrzeb nie zawsze związanych z samym procesem uczenia się. Niewątpliwie, z humanistycznego punktu widzenia było to ważne, ale czasami miałam wrażenie, że przesłaniało aspekty bezpośrednio związane z uczeniem się, jak uwzględnianie jego aktywności, pozwalanie na samodzielne dochodzenie do jakichś wniosków, podejmowanie prób (i popełnianie błędów). Tymczasem nawet możliwość interakcji na lekcji była kierowana odgórnie przez nauczyciela, poprzez wyznaczanie osób do rozmowy (N6, której wypowiedź stanowi przykład uwikłania – w klasie jest wielu uczniów, a udział biorą nieliczni, choć intencje nauczycielki były niewątpliwie dobre, włączające).

W szkole się tyle dzieje rzeczy, jakie przeżywają młodzi nastolatki (...), dzieci małe też, (...) (jeżeli) nauczyciel nie jest tego w stanie zobaczyć, nie jest w stanie dostrzec (...) No to źle spełnił (...) swoją rolę. [N/D/P10]

(nauczyciel) powinien być wsparciem dla ucznia ... go wysłuchał, pomógł i starał się dawać tę możliwość nauki: na lekcjach się zgłasza - daj mu podejść do tablicy, daj mu odpowiedzieć, (...) może ktoś się wstydzi i się nie zgłasza, spróbuj go zachęcić [N29]

trzeba dostosować właśnie do tego, która (...) to jest ich godzina lekcyjna czy są po WF-ach i zrobić to inaczej nie wiem grami, zabawą, (...) quizem (...) albo coś, żeby oni się też w to włączyli [N29]

to, co jest bardzo ważne to, po pierwsze, dostrzegać każdego w klasie i tych którzy są dobrzy i tych którzy są mniej dobrzy z polskiego tych, którzy się chętnie wypowiadają i tych, którzy nie chcą (...) Czasami robię tak (...), że nie pozwalam się wypowiadać tym, którzy się najczęściej zgłaszają tylko to ja, jak gdyby, wyznaczam osobę, z którą chciałabym w danym momencie porozmawiać i staram się dzielić ten czas na wielu uczniów dostrzegać tych, którzy się rzadko zgłaszają doceniać to na przykład wybierając ich do odpowiedzi [N6]*

Nauczyciel podejmujący starania, skupiał się często na ukierunkowywaniu procesu uczenia się, wskazywaniu kierunków rozwoju, kierunków myślenia, doprowadzać sprawę do końca. N23, w odniesieniu do całego wywiadu, a także w kontekście przytoczonej wypowiedzi, często nawiązywała do angażowania uczniów, do wyciągania od nich informacji, do wspólnego podsumowywania, o czym będzie mowa w dalszej części tej kategorii. Od czasu do czasu zdarzały się jednak wypowiedzi, które zdawały się sugerować jej kierowniczą rolę. N22, w odniesieniu do zajęć świetlicowych,

wyraziła piękną ideę rozwoju ogólnego (który na dodatek nazwała zwykłym), która okazała się być jedynie rzadko obecnym w szkole dodatkiem, zastępowanym rozwojem kierunkowym – pod testy. Postawa N26 pokazała jeszcze inne podejście do kierowania procesem uczenia się uczniów. Jej wypowiedzi wydawały się sugerować brak poczucia odpowiedzialności nauczycielki. N26 była przyzwyczajona do interakcji z uczniami wysoko rozwiniętymi humanistycznie, że tak się wyrażę – lubiła uczniów czytanych, którzy interesowali się teatrem, sztuką, mieli coś do powiedzenia w każdym temacie. Tymczasem niestety, „musiała też nauczać” uczniów z klas o profilach ścisłych, którzy językiem polskim nie byli specjalnie zainteresowani (zwłaszcza w formie przez nią prezentowanej, w której trzeba było m.in. wykuwać życiorys Mickiewicza i uczyć się jego ballad, o czym pisałam w poprzednim rozdziale). Nauczycielka wielokrotnie podkreślała, że wszystko zależy od ucznia. Dostrzegając przy tym nadmierne obciążenie uczniów, zadawała im na weekend prace domowe (bo tylko wtedy mieli czas), a potem była rozczarowana, że ich nie odrobili (traktując to w kategoriach osobistej porażki, ale nie zmieniając podejścia).

nauczyciel to jest osoba, która... mi się kojarzy takie słowo: "która kieruje" - kieruje po prostu dzieckiem, kieruje klasą. To jest osoba, która po prostu jakby kieruje całym tym..., to jest taki zarządca. To jest rola nauczyciela. (...) nauczyciel to taka osoba, która jest pewno jakimś mistrzem, to na pewno to musi być autorytetem. Nie zawsze tak teraz jest. Ale taką jakby naszą rolą to jest, żeby dobrze pokierować, żeby dobrze wydaje mi się poprowadzić, o! też takie słowo mi się nasuwa dobrze poprowadzić to dziecko, żeby po prostu ten uczeń jak wychodzi z tej szkoły to żeby można było powiedzieć że on wyszedł spod ręki tego... - że dobrze go poprowadził. (...) żeby pokazać tak naprawdę jak się uczyć, jak zdobywać wiedzę, w jaki sposób osiągnąć sukces. [N/D/P10]

proszę ucznia o informację, które już ma i wskazując drogę, którą powinien iść i jak to powinien połączyć z tym, co już wie [N6]

nauczyciel może mu (...) pomóc poprzez to, że jego tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory [N6]*

staram się oczywiście w trakcie jeszcze udzielić jakiś tam dodatkowych rad lub w formie pytań, wyciągnąć to od dzieci i doprowadzić sprawę do końca. [N23]

ja jestem, no właśnie jeszcze powtórzę - osobą konsekwentną i oni też wiedzą, przyzwyczajają się do tego, że nie da się tak manewrować, bo to po prostu no nie da się [N23]

Kierowania we właściwym kierunku (...) pobudzającym do rozwoju jego umiejętności [N22]

[a jak szkoła pobudza intelektualnie] (...) szukanie przez szkołę takich sposobów na rozładowanie emocji związanych z lekcją, bo to jest bardzo ważne, rozwój umiejętności kreatywnych np. tego mi bardzo brakuje w szkołach, nie kółko z matmy, z polskiego, z historii, biologii, geografii – przygotowanie do konkursów. Nie! Rozwijanie tych umiejętności dzieci, które mają... nie wiem robienia na drutach, szydełkowania, gotowania tych kreatywnych rzeczy potrzebnych na co dzień, ale to by bardzo mocno uzmysłowiło dziecku, co ja chce robić w przyszłości i tego mi brakuje

(...)

Ja uważam, że nie jestem wymagającym nauczycielem i to jest takie sprzeczne z moim wyobrażeniem perfekcyjnego nauczyciela. Chyba czasami za bardzo im odpuszczam, a chciałabym nie

[a kim jest taki idealny nauczyciel] Taki, który potrafi zmotywować do jeszcze większej pracy

[a jaka jest pani zdaniem rola nauczyciela] Kierowania we właściwym kierunku

[a co to znaczy właściwy] Czyli, żeby skupił się ... pobudzający do rozwoju jego umiejętności, z mojego przedmiotu, ale i z takich życiowych rzeczy, nie wiem, bo moim takim konikiem pobocznym jest właśnie, taka sprawa wychowawcza też, i może ja za bardzo to pcham tak właśnie w to swoją edukację, że najpierw stawiam to dziecko na pierwszym miejscu, a potem może swój przedmiot. Pomimo, że ja bardzo lubię uczyć matmy, ale zawsze się pochylę nad nieszczęśliwym dzieckiem i nie jest to jakoś..., ale jak nie ma nauczyciela, który potrafi zwrócić uwagę na dziecko, no to wtedy będzie złym nauczycielem, też mi się wydaje... Tylko, żebym umiała to tak bardziej wypośrodkować, nie tak, jak ja, że ja się chyba za bardzo czasami nad tymi dziećmi pochylam i gdybym była trochę bardziej ostra..., ale wydaje mi się, że też jestem trochę ostra ... no nie wiem, nie umiem. W każdym bądź razie, chodzi mi o to, że jak widzi nauczyciel, że to dziecko ma chyba jakiś problem, to żeby najpierw pomógł mu rozwiązać ten problem, a dopiero potem żeby wyciągał od niego tę wiedzę.

[a jakich skutków oczekuje pani po swojej pracy] Niestety dostania się do szkoły, do jakiej chciał

[a czemu niestety] Że to jest na pierwszym miejscu, że my musimy stawiać te testy na pierwszym miejscu

[a co powinno być na pierwszym miejscu pani zdaniem] rozwój, zwykły – nie kierunkowy

[czyli te testy z rozwojem mają niewiele wspólnego] nie

[a jakich skutków, pani zdaniem, oczekują po pani pracy pani uczniowie] Że będą mieli bardzo dobre oceny

[czyli tak trochę przeciwnie do pani podejścia] Tak, ale to jest ten etap edukacyjny

[proszę to rozwinąć] Bo oni teraz myślą, na tym etapie edukacyjnym – tak, jak ich rodzice,

[czyli oceny są ważniejsze] tak

ja na lekcji nie jestem w stanie wielu rzeczy przekazać. Nauczyciel podobno nie uczy (...) uczeń się uczy, a nauczyciel jakby kieruje jego procesem, wskazuje mu drogę [N26]

mam dwie klasy maturalne i uczę tak samo tego samego, powiedzmy, a wyniki są różne: jedna klasa ma lepsze procentowo, a druga słabsze - zły nauczyciel według uczniów i rodziców [N26]

tak samo jest z maturą. Przecież to wszystko zależy od ucznia: ile on tej wiedzy zdobył czy on chciał tę wiedzę, bo ja mogę na głowie stanąć na lekcji jeśli on nie chce przyjąć tej wiedzy i nie się tego nauczyć i nie chce tego przeczytać, no to ja nic nie zrobię [N26]

Z powyższych wypowiedzi wyłaniają się różnego rodzaju uwikłania, którym poddani są nauczyciele i które wpływają na podejmowane przez nich decyzje, na ich podejście do uczniów, do procesu uczenia się. Rodzaje uwikłań były często podobne do tych, jakie przeżywali nauczyciele z poprzedniej kategorii. Podejście było jednak nieco inne, oni dostrzegali bowiem wyraźnie, że są to uwikłania zewnętrzne i czasami byli je w stanie obejść, a czasami się im poddawali. Takim uwikłaniem było np. poczucie, że uczeń musi coś wynieść ze szkoły, tyle że nie do końca wiadomo było co, więc w zasadzie można było „robić swoje”, prowadzić lekcje, powtarzać materiał, *może to coś da*, realizować program. Nauczycielom nadal towarzyszyło też przekonanie, że powinni przede wszystkim dawać i wkładać do głowy. Tym dawaniem było np. przekazywanie wiedzy, prowadzenie lekcji, w której nauczyciel wykonywał, wydawałoby się, większość aktywności (uwagę zwróciła wypowiedź Npr/D16, który nawet do powtórki użył zaimka odnoszącego się do niego). Uwikłanie w podawczości było na tyle osadzone w mentalności nauczycieli, że nawet ci, którzy na co dzień byli raczej jej zaprzeczeniem, mieli „epizody” takiego podawczego podejścia (Npr18).

nauczyciel powinien robić swoje, realizować program. Jak się raz nie nauczą, to zrobić to to samo drugi raz, powtarzać - może powtórki tutaj coś dadzą. [Npr11]

rola nauczyciela jest prosta - przychodzi do pracy (...) po to, żeby uczyć dzieci, żeby przekazać im to co najlepsze to jest jego rola w szkole, żeby dzieci mogły się rozwijać (...) Dajemy im z siebie co mamy najlepszego. [N5*]

nauczyciel przekazuje wiedzę. Nie, że dziecko przychodzi i siedzi tylko, że to nauczyciel swoją wiedzę przekazuje i swoje umiejętności przekazuje jakby tym uczniom [N1*]

W matematyce jest łatwo, ja nie sprawdzam wiedzy ogólnej, tylko tą taką... to, co sama włożyłam do tej głowy, to chcę to odzyskać. O tak. Sprawdzić, czy to co włożyłam tam jest. [N5]

bazujemy na jakimś podręczniku. Schemat mojej lekcji jest taki: na początek staram się zrobić jakąś rozgrzewkę, (...) włączam jakiś film (...) żeby było to atrakcyjne krótkie, (...) związane z tematem (...) porozmawiać na ten temat (...) są ćwiczenia (...). Jakies zagadnienie wprowadzam, potem muszę to powtórzyć na następnej lekcji, czyli utrwalenie. [Npr/D16]

dostałam zastępstwo z geografii, z którą nigdy nie miałam nic wspólnego poza edukacją w liceum, ale doszłam do wniosku, że skoro nauczyciele zwykle zadają dzieciom podręczniki od strony do od tej do tej i ćwiczenia w tym zdalnym nauczaniu, to ja też dam radę tak zrobić i jakoś przetrzymamy ten okres, kiedy tej naszej nauczycielki nie było [Npr18]

Kolejnym uwikłaniem była podstawa programowa i konieczność przygotowania pod egzaminy, które uniemożliwiały wielu nauczycielom podejmowanie innych aktywności, uznanych przez nich samych za bardziej wartościowe. Ocenianie i robienie sprawdzianów, oparte było na jakimś behawiorystycznym założeniu wpływu nagrody i kary na efekty edukacyjne uczniów. W połączeniu z brakiem możliwości dokonania diagnozy, niemożnością uwzględnienia możliwości ucznia, malowało to obraz opresyjny i niesprzyjający uczeniu się. Kompetencje diagnostyczne są niezwykle istotne (jeśli nie najistotniejsze) dla skuteczności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Stanowią, a raczej stanowić powinny podstawę praktycznych działań nauczyciela, umożliwiając poznanie predyspozycji rozwojowych, środowiskowych i społecznych uwarunkowań rozwoju uczniów, ich zdolności, ograniczeń, a nawet zainteresowań (Wosik-Kawali, Zubrzycka-Maciąg, 2011, 7-9).

N24, trochę podobnie do N26, najbardziej lubiła uczyć uczniów, którzy wiedzieli po co się uczą i chcieli się uczyć. Problem w tym, że chęci tych uczniów zostały być może skutecznie zniwelowane przez poprzednie etapy edukacyjne, to już jednak nie było widoczne w podejściu nauczycielki. Jej wymagania opierały się np. na oczekiwaniu samodzielności i drylowaniu zadań, w dążeniu do wysokich wyników matur, w których upatrywała ona dowodu swojego wpływu na uczenie się uczniów. Potwierdzało to badania Bożeny Duszy, że [i]m wyższy poziom kształcenia, tym bardziej rozpowszechniony jest wśród nauczycieli transmisyjny model nauczania” (Dusza, 2021, 105). Nadmienię tylko, że np. N2 poradziła sobie z doświadczeniami w ten sposób, że

poprosiła o umieszczenie jej zajęć blokowo, tak aby miała do dyspozycji 2 godziny pod rząd, w celu robienia z uczniami doświadczeń właśnie.

jakiś fundament wynosi nawet z domu, bo fundament zachowania, postępowania w różnych sytuacjach - to jest rzecz zdobyta z domu, która jest w każdym człowieku. Z różnych rodzin dzieci pochodzą więc na starcie nie są często sobie równe (...) Zawsze staram się tłumaczyć, przychodzą na przerwie im tłumaczę, jeżeli nie rozumieją, jacyś słabsi. Jestem dla nich może bardziej wyrozumiała. Aczkolwiek nie, jeżeli chodzi o ocenę, bo wszyscy są oceniani równo, więc to nie jest dobre, bo podcina skrzydła – widzą, że nigdy nie dorównają tamtym lepszym [N2]*

mam ogromny wpływ (na ich efekty uczenia się) bo (...) ja ich oceniam, bo to wiadomo to jest jak gdyby od strony formalnej ustalone. [N21]

(chęci) przeważnie się zmieniają pod wpływem ocen - jeżeli są oceny słabsze, no to wtedy muszą być chęci, żeby je poprawić żeby otrzymać promocję do następnej klasy [N20]

dzieciak robi wtedy wszystko sam nawet, z własnej nieprzymuszonej woli, bo wie, że ten nauczyciel jest na przykład na tyle obiektywny, że nawet jakby był kiepskim uczniem, powiedzmy ledwo tam 2-3, ale jeżeli w danym momencie zabłyśnie, to on dostanie tą piątkę od tego nauczyciela - zostanie dowartościowany i to jest ważne [N23]

Z różnych rodzin dzieci pochodzą, więc na starcie nie są często sobie równe (...) musiałabym zrobić diagnozę specjalistyczną, a nie znam się na tym, żeby porównać jak każde dziecko absorbuje wiedzę. Nie mam narzędzi (...) Nie bardzo mogę nic zrobić. Zawsze staram się tłumaczyć, przychodzą na przerwie im tłumaczę, jeżeli nie rozumieją, jacyś słabsi. Jestem dla nich może bardziej wyrozumiała. Aczkolwiek nie, jeżeli chodzi o ocenę, bo wszyscy są oceniani równo [N2]*

znam bardzo wielu wspaniałych nauczycieli, natomiast też wszyscy funkcjonujemy też w pewnym określonym systemie, który no nie zawsze pozwala stawiać ucznia w centrum (...) jest to trudne dla mnie, ale wiele z tego nie da się zmienić (...) przeladowanie uczniów nadmiarem wszystkiego (...) podstawa programowa wisi nad nami wszystkimi i jest tego tak dużo i często są to treści po prostu niepotrzebne (...) Ja wiem ile, jeśli chodzi o język polski, jest rzeczy, których by nie musiało być, naprawdę, niech mi pani wierzy, ale my musimy ich uczyć ze względu na egzamin przede wszystkim, no bo to jakby jest probierzem naszej pracy pod koniec szkoły podstawowej [N6]*

nawału materiału jest tyle, że właściwie gdyby się... to by było bardzo wygodne z mojej strony gdybym mogła robić doświadczenia, ale wtedy nie robiłabym zadań za dużo i z maturą byłoby różnie [N24]

(obecna licealna podstawa programowa) co takiego było w pierwszej klasie na chemii... nic... to w ogóle jest cudowna chemia, żeby było jasne tylko nie na tym etapie ... To jest chemia o tym życiu co nas tu otacza i tam są naprawdę fajne treści ale to nie jest taka chemia którą się powinno oceniać to powinna być rozmowa [N24]

Nauczyciele próbowali często motywować uczniów, *cisnąc* ich do jeszcze większej pracy, ale jednocześnie często zakładając, że cele szkoły są celami uczniów, że oni powinni się uczyć dla siebie, powinni to zrozumieć. Przekonywali ich do tego gadając, namawiając do konkursów, robienia kolejnych zadań, przywołując ich uwagę „na rozkaz” (N5). Jednocześnie dostrzegali, że relacja, jaka ich z uczniami łączyła, nie była oparta na dobrowolności, na aktywnym w niej uczestniczeniu przez ucznia. Do rzeczywistości edukacyjnej nawiązywały wypowiedzi Npr31 i N9 stanowiące przykłady opisów ogólnych, odnoszących się do kontekstu pracy nauczyciela. Takich odwołań było sporo. Nauczyciele dostrzegali uwikłania, w jakich pracowali. Co ciekawe N2, w opisie swojej idealnej lekcji wydawała się nawiązywać do tej właśnie rzeczywistości (uznając

ją za idealną?), opisując lekcję odbywającą się niejako „pod nią”, a nie skupioną na uczniach, ich potrzebach, ich emocjach. Opis ten wydaje się wskazywać na postrzeganie przez nauczycielkę klasy szkolnej jako miejsca produkcji (Mietzel, 2002, 52). Na dodatek, pomimo, że miała do dyspozycji 2 godziny lekcyjne pod rząd, uznała że i tak nie byłoby czasu na przeprowadzenie takiej lekcji.

Oni muszą zrozumieć, że on się uczy dla siebie, nie dla oceny, dla siebie. Niech ta ocena będzie trójkowa, ale ty miej świadomość, że ty dużo na ten temat wiesz, a polonistka się pomyliła. Dla siebie masz się nauczyć, a dasz sobie radę w życiu [N26]

Ja chcę, żeby uczyli się dla siebie tylko i wyłącznie (...) ciągle gadam i gadam, zachęcam (...) rodzice próbowali na mnie wymuszać, że mają być zadania obowiązkowe w domu. Ja mówię: nie. (...) oni mają sami dojść do tego, że chcą to robić, nie że ja im każę [N5]*

nieraz jest właśnie tak, że mówimy, że mamy takich zdolnych leni, gdzie po prostu mógłby się uczyć lepiej, mógłby więcej zrobić, ale jest leniem no i co. No to nauczyciel tutaj ciśnie, motywuje i tak dalej. I wtedy może zrobić coś więcej [N/D/P10]

kluczem do wszystkiego jest dyscyplina na lekcji, stałe fragmenty lekcji (...) kiedy mamy czas na rozmowę, (...) „Słuchajcie, ale teraz się skupiamy i koniec”. [N5]

nie zawsze te relacje są takie, jak bym chciała, bo uczeń często też się buntuje, albo po prostu mnie nie lubi, bo za dużo wymagam (...) pewnie przez te kartkówki mnie nie lubią i tam robią mi na złość [N2]*

niektóre osoby są takie, że nauczyciel je musi złapać w szkole, bo same z siebie nie zadzwonią i nie poproszą (...) jeżeli ktoś gdzieś nosi w sobie taką niechęć do szkoły jako instytucji, to nauczyciel też będzie postrzegany przez pryzmat urzędnika – kogoś, kto reprezentuje tę instytucję niezbyt przyjazną i czasami jest trudno jest gdzieś przelamać tą niechęć [N6]

(zdalne nauczanie) kombinowali, jak mogli. Ja mówię właśnie teraz ci przeciętni uczniowie stali się prymusami i zobaczymy, czy ta dalsza nauka to zweryfikuje [N26]

Dlatego ta nauka, no jest taką trochę walką z tymi dziećmi, bo my to robimy, uczymy ich dla ich dobra, ale oni do końca nie rozumieją po co i dlatego mają to czasami w nosie [Npr31]

naciska uczniów, stymuluje do jak największego przyswajania wiedzy i stosująca takie dodatkowe motywacje w postaci konkursów (...) zachęca do robienia kolejnych zadań [Npr31]

na studiach pedagogicznych uczymy metody podawczej. Nie uczymy w ogóle metody pracy zespołowej (...) mają siedzieć w ławkach, równo mieć wszystko poukładane, równo pisać [N9]

idealna lekcja to powinna zawierać... jest za mało czasu, żebym taką lekcję mogła przeprowadzić, bo powinna ona zawierać doświadczenie, prezentację (...) uczniowie przychodzą na lekcję, zakładają okulary fartuchy, siadają w grupach, mają przygotowane wszystkie odczynniki potrzebne do lekcji, mają instrukcje, mieszają i potrafią pięknie opisać mi, i potrafią wskazać mi idealnie... pokazują wnioski, wszystko idealnie im wychodzi, pięknie, ładnie. Nie ma bałaganu na stołach, nie ma rozproszenia, nie ma gadania [N2]

To, w jaki sposób nauczyciele odnosili się do ograniczeń systemowych, przywoływało na myśl słowa Romana Lepperta (1996), odnoszące się do potoczności. Autor pisał, że staje się ona swojska, oczywista, nie rodząca problemów (tamże, 21). Słowa nauczycieli mówiące o przymusowości uczenia się i związanej z tym niechęci uczniów, o konieczności przygotowywania do egzaminów, które same w sobie nic nie wnoszą, a czasem nawet krzywdzą uczniów, zawierały w sobie przekonanie, że „niewiele można tu zmienić” (tamże). Takie oswojenie się z opresyjną rzeczywistością jest bardzo

niebezpieczne, bo „jest najbardziej uporczywym wrogiem dociekliwości i krytycyzmu, a więc także i innowacji oraz odwagi zmian” (tamże). Dlatego m.in. nauczycieli, często konstruktywistycznych w swoim podejściu do nauczania, osadziłam w tej samej kategorii, co nauczycieli raczej dopasowanych bądź nie walczących już o nic. Ich podejście było często związane z ich sytuacją zawodową – byli dyrektorami lub nauczali w prywatnej szkole, w której dyrektor miał konstruktywistyczne, a nawet krytyczne podejście do nauczania, do uczenia się, do systemu. Jednak oni też tkwili w pewnych uwikłaniach, które dostrzegali, chociażby wokół siebie.

Nauczyciele z grupy **uwikłani, ale osadzeni w paradygmacie konstruktywistycznym**, wspierając ucznia w procesie uczenia się, byli bardziej nastawieni na ich odbiór - na to, czy uczniowie (dobrowolnie) przyjmują to, co jest im przekazywane. Nie ograniczali się jednak do przekazu, stawiając na samodzielność ucznia, na budowanie gruntu umożliwiającego im dalsze działania. Nastawieni na rozumienie, a nie zapamiętywanie uczniów, osadzali np. treści w kontekście świata uczniów (wspierając samodzielne uczenie się). Efektów edukacyjnych upatrywali w indywidualnych osiągnięciach poszczególnych uczniów, a nie np. klasy, grupy, oczekując wyników. Dążyli do tego, aby uczniowie sami zadawali pytania, chcieli się czegoś dowiedzieć. A przede wszystkim uwspólniali proces, włączając w niego uczniów, razem dochodząc do wniosków. Kierowanie, pomimo niezbyt szczęśliwie użytego słowa, oznaczało coś innego, niż miało to miejsce w przypadku poprzedniej grupy nauczycieli – polegało bardziej na organizacji procesu uczenia się uczniów, w którym inicjatywa często należała do nich. Nauczyciel był kimś, kto wnosił coś nowego do sytuacji edukacyjnej, coś czego wcześniej w niej nie było (Biesta, 2013, 44).

przekazać przykłady, pokazać przykłady, przekazać wiedzę, stworzyć grunt do tego, żeby oni zaczęli się czuć coraz pewniej i chcieli - mieli ochotę pójść o krok dalej albo o krok w bok [Npr17]

nauczyciel jest przewodnikiem, nie wykładowcą (...) przewodnikiem, który oczywiście musi jakoś zainspirować te dzieci czy młodzież do tego, żeby zaczęły działać i żeby chciały działać i po prostu kieruje tą całą ich pracą i na końcu wspólnie wyciągają wszyscy wnioski (...) nie ma takiego przekazywania wiedzy (...) konstruktywizm w nauczaniu, czyli dochodzenie do zdobywania czegoś - ale praktycznie, nie na zasadzie, że ktoś mówi, ktoś wyklada, jeszcze nie daj boże z notatek ze studiów sprzed 30 lat [N23]

próbuję, żeby oni dostali jakiś łatwy dostęp do tego. (...) nieraz wystarcza pokazać jakieś zdjęcie i to może być bardzo aktualne... ta książka może mieć z 300 lat, ale to zdjęcie jest aktualne (...) albo coś, co mogą połączyć z problemami, które są nadal aktualne, żeby uzyskać jakiś dostęp do tego, albo jakiś film, żeby po prostu ten pierwszy krok zrobili (...) i potem, jak czytają tą książkę (...) jest już dla nich łatwiej do tego dojść. [N28]

muszę tak dostosować moje metody nauczania, mój proces przekazywania wiedzy do tego, żeby w praktyce wiązało się to z tym, że moi uczniowie osiągną jakieś efekty. Przy czym te efekty... ja jestem właśnie daleka od takich podsumowań właśnie, że te efekty muszą znaleźć odzwierciedlenie w dzienniku elektronicznym. To są te efekty które mój uczeń indywidualnie, nie jako... ja nigdy nie patrzę na grupę jako na grupę

(...) Więc ja wychodzę z założenia, pomimo że mam dosyć duże te grupy, to ja wychodzę z założenia, że muszą jednak przyjąć jakieś takie **założenie indywidualistyczne**, bo jednak inaczej się po prostu nie da. Więc jeżeli mówimy o tej korelacji (procesu nauczania i uczenia się), to właśnie na poziomie tego wyznaczania celów po prostu [Npr15]

po to się uczę, żeby móc przekazać i **żeby widzieć jego satysfakcję, że on wie i już rozumie to, co chciał jakby znaleźć odgadnąć** [N29]

tworzenie jakiejś przestrzeni, w której możemy się spotkać z drugą osobą i w ten sposób jakby **wspólnie dochodzimy do pewnych nowych rzeczy** czy do pewnych nowych prawd, do... których wcześniej może ta druga osoba nie знаła [N6*]

nauczyciel (...) **kieruje tą całą ich pracą i na końcu wspólnie wyciągają wszyscy wnioski** [N23]

odchodzimy od nauczania nauczyciel ma organizować uczenie ucznia i ja to tak odbieram (...) do tego powinniśmy zmierzać. To nauczanie to jest już taki model powiedziałabym przestarzały nie na dzisiejsze czasy Tak więc my staramy się **organizować uczenie się ucznia** (...) między innymi stosowaliśmy taką... taki model lekcji odwróconej Kiedy uczniowie na przykład na temat, który miał pojawiać się na następnych zajęciach, mieli wyszukać na ten podany temat różne informacje z różnych źródeł różne zagadnienia. Później wymienialiśmy się tymi informacjami na lekcji. **Pytania, które formułowane były przez nauczyciela miały sprowokować do tego żeby uporządkować tą wiedzę i (...) miało spowodować że to uczeń szuka źródeł informacji to uczeń szuka wiedzy, a nauczyciel stara się tylko uporządkować czy ukierunkować, żeby to się po prostu za daleko nie rozeszło i żeby zwrócić uwagę na takie może najistotniejsze kwestie, czy najistotniejsze problemy** [N/D19]

nauczyciel to powinien przede wszystkim przeprowadzić, kierować tym procesem uczenia, tak myślę sobie i tak odbieram dzisiaj nauczyciela. **To nie powinien być nauczyciel wykładowca, tylko nauczyciel, który organizuje pracę na lekcji** [N/D19]

staram się uczniów też **zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie żebym ja im pokazała: słuchajcie tak to zostało zrobione i koniec** [N29]

stwarzam warunki czy to metodyczne, czy techniczne, czy jakościowe, czy organizacyjne tak, żeby on mógł zdobywać wiedzę sam, a ja mu tylko w tym i wyłącznie pomagam... dzielę się swoimi wiadomościami, ale nie dzielę się w sposób podający (...) Oni sami chcą zdo... Ja jestem zwyczajnym pomocnikiem, przewodnikiem [N/D32]

Samodzielność uczniów była zdecydowanie wyraźniej dostrzegalna w ich wypowiedziach, w działaniach, które opisywali. Nauczyciele ci bardziej towarzyszyli uczniom w ich procesie uczenia się, przede wszystkim zaś włączali w ten proces własną aktywność uczniów²⁷², uwspólniając ten proces i upodmiotowiając ucznia, a nie np. wyręczając go, o czym pisałam szerzej w poprzednim rozdziale. Niezbędne do tego było zapoznawanie się z indywidualnymi potrzebami ucznia, jego możliwościami, potrzebami. Nauczyciele ci sporo mówili o konieczności obserwowania uczniów. Nie poprzestawali jednak wyłącznie na obserwacji i rozpoznawaniu tych potrzeb, ale także starali się je rozwijać, reagować w sposób dopasowany do świata uczniów, indywidualnie traktując każdego (choć dostrzegali, że jest to trudne). Uczniom pozostawiana była przestrzeń do rozwoju, do własnego dochodzenia do tego, co w danej sytuacji zrobić,

²⁷² W załączniku nr 4 opisałam – przy okazji wyręczania i poświęcania czasu – proces ustalania notatek, które N25 dyktowała, podawała gotowe, całkowicie wyręczając uczniów, podczas gdy N28 wspólnie z uczniami ustalała zakres, treści, sposób podania, sprawdzając, co – z uwagi na ich sposób uczenia się – będzie dla nich właściwe.

czym się zająć. Nauczyciele starali się też dopasowywać wyzwania intelektualne tak, aby uczniowie mogli osiągać wyniki w (górnym) granicach swoich możliwości. Dopasowanie to wymagało bycia ciekawym ucznia, wchodzenia z nim w interakcje, poznawania jego świata oraz utrzymywania z nim indywidualnego kontaktu, co tworzyło podejście zgodne z interakcjonizmem symbolicznym, w którym szanowana jest inność podmiotów, traktowanych jako równych i autonomicznych, a co za tym idzie tworzących własne, pełnoprawne konstrukcje poznawcze.

jeśli on będzie mógł doświadczać tej nauki wspólnie z nauczycielem, na równi jakby. (...) możemy zawsze się go zapytać o pewne rzeczy, wspólnie z nim odkrywać (...) ta nauka jest najbardziej efektywna, kiedy uczeń może, będzie współpracować z nauczycielem [N3]

bardzo ważne to jest to, że nie ma złej odpowiedzi (...) ważne jest to (...) żeby nie dyskredytować prób dochodzenia do wiedzy i żeby być delikatnym i taktownym (...) to sprawia, że uczniom łatwiej jest podejmować ryzyko zgłaszania się i przekazywania tego, co chcą powiedzieć [N6]*

wspólne konstruowanie wiedzy. Musi być ten element potrzeby uczenia się, (...) i wspólne dochodzenie do tego, jak tą potrzebę zaspokoić. [N8]

jeśli my podajemy uczniom na tacy, to oni tego nie zapamiętają totalnie. Muszą coś sami zbadać, sami przeanalizować, żeby dojść do jakichś wniosków. [Npr18]

ja to też lubię bardzo na to patrzeć, żeby każde dziecko w jakiś tam sposób swoje miejsce miało w tej szkole (...) Jeżeli nie dobrze się uczy, to może dobrze gra w piłkę. Nawet nieraz mam takie dzieci, które albo w konkursach, albo w sklepiku szkolnym, albo (...) w harcerstwie, żeby gdzieś (...) istniało, gdzieś było [N/D/P10]

jak widzę, że ktoś się na przykład interesuje (...) kulturą koreańską (...) wtedy im pokazuje (...) jakieś zależności geograficzne [Npr15]

poznajemy, że to są pewne mechanizmy u jednych się coś sprawdza u innych nie. Trzeba (...) być plastycznym, żeby móc to zmieniać, (...) każda grupa inaczej pracuje, więc musimy być nastawieni na to, że coś w danej grupie wychodzi, w drugiej nie, więc musimy się przestawić. I to jest bardzo podmiotowe traktowanie grup jako takich. [Npr/D16]

No ciężko, nie oszukuję, ciężko dotrzeć do ucznia (...) ale można - trzeba po prostu być obserwatorem, skupić się i z nimi rozmawiać. [N/D32]

ja wiem, że każde z nich idzie swoją ścieżką, każdy idzie w swoim tempie i ja mogę w tej chwili to respektować, (...) niech każdy nauczy się tyle, na ile go stać i niech po prostu osiągnie najlepsze wyniki, jakie tylko są w jego zasięgu [Npr15]

jakiś trudniejszy tekst (...) jeden to za pierwszym razem zrozumie, a drugi musi kilka razy podchodzić do tekstu, żeby go jakoś przyswoić (...). Niektórzy odpuszczają i wtedy nie ma sensu ich, jak gdyby, przymuszać - oni muszą to sobie przemyśleć. A niektórzy muszą nabrać oddechu i jeszcze raz do tego podejść, to też jest takie indywidualne. Charakter dzieci jest chwiejny i bardzo emocjonalnie dzieciaki przeżywają [N21]

teoretycznie wpływ nauczyciela istnieje dlatego, że nauczyciel pierwszą rzeczą, która wydaje mi się najważniejszą, po pierwsze, może dokonać rozpoznania, czyli co komu tak naprawdę trzeba dać, w takim cudzysłowie. W takim sensie, że są osoby, które potrzebują tego, żeby te, powiedziałbym pewne takie, wyzwania intelektualne były jednak mocniejsze, czyli głębsze. I wtedy, trzeba umieć czy wiedzieć, czy dostrzec, żeby np. podsunąć coś, co wykracza poza to, co się dzieje w szkole. Są osoby, którym trzeba pomóc, żeby one pokonały taką przeszkodę, żeby miały satysfakcję z tego, że się czegoś nauczyły. I to też trzeba umiejętnie poprowadzić. Bo jeśli one będą miały tą satysfakcję, to poczucie ich własnej wartości wzrośnie, a jeżeli to poczucie własnej wartości wzrośnie, to one, po pierwsze będą się lepiej czuły, a po drugie będzie to napędzające do kolejnego wchodzenia na taki wyższy poziom poznawania. Bo jeśli temu towarzyszą klęski, czyli porażki, to to jest bardzo zniechęcające i opadające i wtedy jest bardzo ciężko cokolwiek uzyskać. To jest tak, że jest w tym jak jakaś rola nauczyciela. [Npr/D13]

każdy jeden nauczyciel interpretuje troszkę tą podstawę programową (...) robi to tak, by przekazać te najistotniejsze kwestie w odniesieniu do konkretnych osób, czyli do konkretnego ucznia do tego co jest mu potrzebne w życiu [N/D19]

Każdy chce zdobywać wiedzę tylko każdy chce zdobywać w jakiś określony sposób (...) my ale też i system musi doprowadzić do (...) np. nie lubi na przykład historii nie lubi matematyki pewne rzeczy musi, albo powinien opanować, ale jak wiemy, że jest zainteresowany nie wiem wyrabianiem kielbasy to pozwolić mu pójść w tym kierunku, żeby on tą kielbasę mógł wyrabiać i żeby on był z tego powodu zadowolony (...) ja takiego chłopaka uczyłem historii (...) on mi opowiadał, że on był u dziadka, który wyrabiał kielbasę (...) i on się z tego cieszył i ja w tym momencie lekko sobie go odpuściłem go - w sensie takim: on nie musi wiedzieć wszystkiego na temat wojen dackich cesarza Trajana, ale jak będzie umiał wyrabiać kielbasy i będzie szczęśliwy z tego powodu, to ja jestem bardzo zadowolony [N/D32]

Wiem, jakie projekty dla nich są lepsze, co się dla nich lepiej nadaje (...) widzę, co w życiu dla nich jest ważne, a co wcale nie, więc ważne jest dla mnie, żeby ich poznać [N28]

jest gro takich uczniów (...) którzy właśnie mają coś takiego ciekawego w sobie. (...) nauczyciel to w jakiś sposób kreuje (...) no indywidualnie do tego ucznia podchodzi, indywidualnie (...) poprzez zwykłą rozmowę zachęca go do tego, żeby (...) poszerzać tą wiedzę, zachęca go do konkursu, (...) mailuje z nim (...) rozmawiają na jakieś takie tematy nie związane nawet z lekcją, ale z tą dziedziną [N/D/P10]

Dopasowanie do możliwości ucznia i współpraca z nim, wymagały też stwarzania odpowiedniej atmosfery. Miała ona na celu umożliwienie otwarcia się uczniów, przełamania oporów w dzieleniu się tym, co myślą, udzielaniu odpowiedzi. Jest to o tyle istotne, że w ten sposób uzyskać można przykłady braku zrozumienia jakiegoś zagadnienia przez ucznia (*misconceptions*), które powinny być dla nauczyciela bardzo ważne, pokazują bowiem sposób rozumowania ucznia, a dopiero od tego momentu można zacząć wprowadzać jakiegokolwiek zmiany (von Glasersfeld, 1991, 6). Atmosfera ta była też jednym ze sposobów, zintegrowanego w proces, bardziej naturalnego (w porównaniu np. do ciągłego przekonywania) czynnika stymulującego. Uwzględnianie ucznia następowało także na poziomie używanego języka. Różnica, w porównaniu z poprzednią grupą, leżała jednak w tym, że nie chodziło o jak najprostsze formułowanie przekazu (który często ograniczany był do minimum), ale o mówienie językiem uczniów, odnoszącym się do ich świata, z jednoczesnym uwzględnieniem własnej osobowości. Nauczyciele z tej grupy, dostrzegali sprawczość ucznia w konstruowaniu własnej wiedzy, niemożność *wsadzenia mu do głowy* informacji, co wiązało się także z postrzeganiem ograniczoności własnego wpływu na proces uczenia się. Jednocześnie dostrzegali oni to, że swoimi działaniami wywierali na uczniów wpływ w zupełnie innych, niezwiązanych z podstawą programową, obszarach. Świadczyło to nie tylko o podejmowaniu wielu, pozaprogramowych interakcji z uczniami, ale także o uważnym ich traktowaniu, przyglądaniu się im, poznawaniu ich z różnych stron. Takie podejście zachęca do zadawania pytań, o których nauczyciele wiele mówili, ale na które wielu z nich nie miało czasu bądź postrzegало, że go nie ma. To zaciekawienie uczniem, jego innością wydaje

się być podstawą różnicy w podejściach nauczycieli. Ci, którzy wykazywali postawę otwartą, chętną do wysłuchania ucznia, uznania jego potrzeb, wzięcia pod uwagę jego zdania, jego istniejącej wiedzy, zaciekawionych tą wiedzą, wydawali się nie przejmować aż tak bardzo podstawą programową, która nie dyktowała całości ich pracy. Ci nauczyciele byli też w stanie zmienić lekcję w zależności od potrzeb uczniów, ich poziomu zrozumienia, ich zainteresowań i chęci podjęcia konkretnych zagadnień. Warto pamiętać przy tym, że taka postawa nauczycieli nie zawsze spotykała się z pełną akceptacją rodziców, którzy – sami osadzeni w swoich zastanych okowach przestarzałych paradygmatów – przychodzili zatroskani, sprawdzić co się dzieje²⁷³ bądź wywierali na nauczycielach presję o przygotowanie do matury (o czym mówiła Npr14).

u korzenia tego wszystkiego leży stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, akceptacji zgody na każdą odpowiedź, jaka pada na lekcji i w tym momencie mamy przestrzeń, w której możemy mówić o naszych osobistych doświadczeniach, odwoływać się do tego, co znamy, do tego co doświadczyliśmy [N6]*

rolą nauczyciela jest poprowadzenie zajęć tak, żeby nie trzeba było za każdym razem przekonywać że warto to robić (...) stworzenie takiej atmosfery (...) istota zajęć, atmosfera na zajęciach - jest nierozzerwalnym warunkiem tego, że w dobrym kierunku takie spotkanie zmierza i się kula [Npr17]

gdyby umiał go (materiał) tak zaprezentować i w ten sposób z uczniami o nim rozmawiać, żeby starał się sięgać po doświadczenia uczniów i ich jakby perspektywę to wtedy takie uczenie jest super bo mówi wtedy ich językiem więc oni go rozumieją [N8]

chciałam, żeby uczniowie mogli skorzystać z komórek na lekcji (...) miałam poczucie, że oni (...) za ich pomocą się jakoś tam realizują i wyrażają siebie. No to trzeba skorzystać z tego języka, w którym oni mówią (...) żeby do nich dotrzeć z nimi się dogadać, żeby obu stronom było łatwiej uczyć się i uczyć [N8]

ten sposób przekazywania wiedzy czy też właśnie nauczania (...) musi się też opierać na jakichś założeniach takich wynikających z mojej osobowości (...) myślę, że najgorsze co może nas spotkać to jest to, że będziemy po prostu udawać przed uczniami i wiesz nikt tak szybko nie wylapie fałszu jak uczniowie. [Npr15]

ja im na przykład coś oferuję, co jest otwarte. To nie jest tak, że ja oczekuję jakąs konkretną odpowiedź na to, tylko po prostu: co tym o tym myślisz, dlaczego tak myślisz, dlaczego tak twoim zdaniem powinno być, co doprowadzi do tego, że zaczną myśleć, a nie że zaczną szukać tej informacji w głowie co nauczyciel chce słyszeć - co jest dobrze powiedziec w tym momencie tylko to, co oni na ten temat myślą [N28]

ja nauczyłam, czyli staram się przekazać tę wiedzę, ale niekoniecznie uczeń w danym momencie się uczy, czyli niekoniecznie mnie słucha, niekoniecznie patrzy na to, jak to zostało zrobione, niekoniecznie gdzieś koduje to gdzieś w swoim umyśle, że rzeczywiście tak się powinno to robić. Więc ja mogę nauczać, a niekoniecznie oni się mogą uczyć, więc tutaj jest różnica. Wiadomo, że idealnie by było, gdyby na lekcjach ja nauczala, a oni się uczyli, no ale niestety to tak nie jest. No tak, jak ja na przykład, na swoim przykładzie, ja musiałam dojść do tego, żeby coś zrozumieć, bo jak mi nauczyciel mówił, to ja też tam coś załapałam, ale więcej się nauczyłam sama, więc są tacy uczniowie, którzy po prostu nie łapią na lekcjach, ale potem, jak usiądą w domu, dojdą do tego (...) Niektórzy są tacy że słuchają i po prostu wynoszą z lekcji. No są takie jednostki indywidualne, więc oni się uczą poprzez to moje nauczanie. No a są też tacy, którzy... no w ogóle olewają i nawet do tego nie usiądą i niestety tego nie będą umieli, no bo się tego nigdy nie nauczą [N29]

(uczniowie) wyciągnęli z tego mojego uczenia rzeczy, których ja nawet wcześniej się nie spodziewałam, że oni będą na przykład w ogóle na to zwracać uwagę. (...) więc nagle się okazuje, że nie rosyjski, tylko bezpośrednio jakieś moje działanie - ja nawet nie mam tego tak do końca uświadomionego (...) nagle się okazuje, że po paru latach nieważny jest ten rosyjski (...) tylko ważny jest coś, co... jakiś sposób funkcjonowania w szkole, pokazywania nowych rzeczy, nie wiem, prowadzenia DKFu (...) Jakież moje

²⁷³ Opisała to Npr18, która robiła z uczniami wiele aktywności na boisku, w formie Escape Room'u, grając.

zainteresowania ja przerzucam na nich (...) jakieś dodatkowe... realizacja jakiś dodatkowych pasji nagle się okazuje, że jest dużo bardziej... nie wiem dużo większą daję satysfakcję i mnie i im [Npr15]

Uwzględnienie podmiotowości ucznia widoczne było także w braniu pod uwagę jego wpływu na przebieg lekcji. Podstawa programowa była widziana jako coś, co można modyfikować, dopasowywać do potrzeb uczniów, uwzględniając np. ich zainteresowania. Nauczyciele wspominali o stawianiu problemów badawczych, o odwróconej lekcji, o stawianiu pytań. Weryfikację traktowali częściej jako sposób na uświadomienie sobie (przez ucznia) czy uczniowi (przez nauczyciela) postępującego procesu uczenia się. Ocenianie i bazowanie na sprawdzianach stanowiło dla nich często zło konieczne (czyli było rodzajem uwikłania), dostrzegali bowiem ich wyrywkowość, niesprawiedliwość, nie uwzględnianie w nich możliwości ucznia i włożonego przez nich wysiłku.

*czasami się trafiają na lekcji tak zwane **Magic Moments**, to jest taki moment, kiedy wchodzimy w jakiś temat i **zbaczamy z kursu** w sposób nazwany dryf - więc takie odejście od tematu, ale czasem **powodowane autentycznym zainteresowaniem ucznia**. I się rodzą z tego **jakby nowe rzeczy** [N6*]*

*Mamy no lekcję na jakiś temat i **okazuje się że jest tam jakiś element, który bardzo zainteresował uczniów** (...) więc na przykład totalnie **zmieniamy temat lekcji**, po 10 minutach, albo kolejna lekcja jest zupełnie inna ponieważ coś tam zainteresowało uczniów. (...) Więc często się tak zdarza, że właśnie **pod zainteresowania uczniów coś tam modyfikujemy** [Npr18]*

*zagadnienia z podstawy programowej muszą być zrealizowane, (...) więc **jakiś taki schemat na pewno jest, ale no może być modyfikowany**. Ja myślę, że **nie ma nic gorszego, niż iść na lekcje z ustalonym planem, co uczniowie mają mówić, co my mamy powiedzieć do końca**, bo to byłaby najnudniejsza lekcja świata. (...) **im więcej takich spontanicznych elementów jest na lekcji, tym ta lekcja jest bardziej udana**. Bo jeśli człowiek wchodzi z takim schematem w głowie, że to ma wyglądać tak, tak i tak nigdy tak nie będzie wyglądało i człowiek zawsze się jakoś tak denerwuje na tych uczniów, że oni się nie wpisują w ten schemat. A przecież nie muszą, nie mają takiego obowiązku, więc **lepiej nie wchodzić do klasy z gotowym schematem**. Oczywiście nie mówię też, żeby wejść do klasy i w ogóle nie wiedzieć, o czym się będzie mówić, ale mieć jakieś... taki ustalony plan. [Npr18]*

***nauka przez doświadczenie, przez obserwację** (...) że **nie mają przekazanej konkretnej wiedzy od razu**, tylko mają po prostu postawione jakiś problem badawczy, stawiają jakieś swoje hipotezy, jak to będzie, co tu zrobić i próbują, wypowiadają się - tzw. burza mózgów - jak to by było można zrobić, co najpierw, co później czy to dadzą radę, czy tego nie wolno, czy to jest bezpieczne [N23]*

***system nie pozwala nam odpuszczać, ale moje osobiste zdanie można pewne rzeczy na pewne rzeczy przymknąć oko**. No, **nie musi znać wszystkiego, nie musi wiedzieć wszystkiego, co jest od niego wymagane** ale... dać mu możliwość rozwijania tej pasji. No niestety system nie pozwala całkowicie nam odpuścić [N/D32]*

*teraz **dochodzimy do tematu, którego ja nie lubię** to jest to, że co ja mam teraz stwierdzić że mój uczeń ma wiedzę, bo on właśnie **zaliczył mój sprawdzian** na 95%, a on przyjdzie mi **za tydzień ja go zapytam** i on będzie wiedział 3% z tego, co tam się nauczył [Npr15]*

*Był ten proces uczenia się, natomiast **nie było tego procesu sprawdzam i teraz wiem, że coś wiem** [Npr15]*

*bo to jest no takie dziwne w tym systemie **oceniań trochę nie można ich skrzywdzić** bo rzeczywiście **ten ich wysiłek może być nawet dużo większy niż tego ucznia który usiądzie i to rach ciach ciach napisze**, więc ta czwórka nie będzie tej czwórce równa i ja nie chciałabym... No tam nie można przyjąć nawet żadnych kryteriów oceniania **to powinna być raczej ocena opisowa** [Npr14]*

Pomimo większej świadomości niezbędności własnej aktywności ucznia w procesie uczenia się, nauczyciele mieli często większe poczucie odpowiedzialności, niż nauczyciele z poprzedniej grupy. Odpowiedzialność ta dotyczyła często dostrzeżenia tego, co istotne, zrozumienia potrzeb, odpowiedniego zorganizowania warunków do uczenia się. Niektóre odpowiedzi wydawały się utopijne i ciężko było wyciągnąć konkretne przykłady ich zastosowania. Pojawiały się też nieprzystające do reszty wypowiedzi danego nauczyciela, nawiązania, jak np. do „teorii walizki” (Klus-Stańska, 2012, 79), zakładającej brak czegokolwiek, co nie zostało wcześniej włożone przez nauczyciela. Analogię tę przytoczyła Npr15, która zdawała się dostrzegać to, że uczniowie czerpią z innych, poza nią, źródeł. Trudno ocenić, czy było to niefortunne użycie metafory, czy też poczucie przemożnego wpływu siebie, jako nauczyciela²⁷⁴. W wypowiedziach nauczycieli dostrzec też można było elementy pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, chociażby w uznaniu za wartościowe uczenia cierpliwości czy wytrwałości²⁷⁵ (Klus-Stańska, 2018, 210).

jak coś uczeń spieprzy, albo coś źle zrobi w szkole, to się zastanawiam, gdzie system zawiódł, albo co szkoła źle zrobiła, że temu uczniowi się to tak nie udało. W sensie, że nie zrozumiał instrukcji, że może źle było dobrane dla niego zadanie albo, że go za bardzo obciążono jakimś zadaniem. No na pewno nie wynikało to ze złej woli, ze zła które tkwiło w tym dziecku, tylko na tym, że coś jest po prostu niedopasowane [N8]

ja po prostu muszę te dzieciaki zaopatrzyć w jakieś tam bagaż. Innymi słowy one do mnie przychodzą z pustą walizką, mówiąc jakoś tak symbolicznie i ja muszę do tej walizeczki nakłaść różne elementy, które oni będą sobie w przyszłości z tej walizeczki wyjmować. I teraz moje zadanie polega na tym, żeby oni mieli jak gdzieś w przyszłości trafią, żeby mieli te narzędzia, które będą im potrzebne. Z jednej strony to może być (...) znajomość gramatyki (...) kwestii związanych z językiem rosyjskim, z drugiej (...) nauka cierpliwości (...) patrzę nie tyle na nauczanie z takiej perspektywy przedmiotowca, co właśnie takiego kogoś, kogo oni spotykają na swojej drodze i on pokazał jakieś inne możliwości (...) jak ja sama chodziłam (...) uczyłam się od nauczycieli, gdzie sam przedmiot nie był jakby istotny tylko, nie wiem, sposób zdobywania wiedzy, sposób rozumienia świata. Myślę, że to jest najistotniejsze [Npr15]

jakbym nie rozumiała, co oni potrzebują, to by to był też mój błąd (...) bo ja jako nauczyciel muszę ich wspierać, muszę im pomagać, muszę zrozumieć, co oni potrzebują i to jest moje zadanie, moja praca, że oni się tego nauczą też (...) moim zdaniem jest tak, że każdy człowiek chce się uczyć i jest bardzo mała liczba ludzi, którzy rezygnują i nie chcą ani z tobą, ani z tym przedmiotem się zadawać. No są tacy i to trzeba akceptować (...) nie uratujesz wszystkich (...) twoje zadanie go w tym sensie wspierać i pokazać mu jakąś drogę i pomagać mu, podać mu rękę, a nie powiedzieć, a nie ty i tak nie zdołasz, z ciebie nic nie będzie, bo z matematyki nie umiesz, co ty masz za oceny (...) muszę zobaczyć, czego ten człowiek potrzebuje, żeby mieć więcej motywacji, żeby się poznać lepiej i jak się uczy najlepiej i jak uzyskuje efekty. Bo jak ktoś ma efekty i widzi, że się uczy i mu się powoli udaje, krok za krokiem, to jestem pewna, że ten ktoś się poprawia i w szkole i też ogólnie jako człowiek, bo człowiek, moim zdaniem, chce mieć efekt z wszystkiego, co robi. I do tego musisz kogoś doprowadzić. To nie zawsze ma coś wspólnego z przedmiotem, tylko nieraz to jest po prostu życie i ktoś musi wiedzieć, jak myśleć, jak dojść do czegoś i to jest coś bardzo indywidualnego [N28]

²⁷⁴ Nauczycielka ta rzeczywiście otwierała uczniom wiele horyzontów, interesując się szeroką gamą różnorodnych zagadnień i nawiązując do nich podczas rozmów z uczniami.

²⁷⁵ Niektórzy nauczyciele wspominali też o wartości rozwijania umiejętności bycia z rówieśnikami (N/D/P10, Npr/D16, N21).

Dobry nauczyciel jest w stanie też każdą naukę na tyle polepszyć, że są jakieś wyniki (...) Jeżeli ktoś miał jedynekę to chociaż mogę go doprowadzić w jakim sensie, żeby dostał tróję - to nie musi być szóstka, ale przez motywację zaangażowanie, przez takie różne metody można kogoś wspierać [N28]

stwarzam warunki czy to metodyczne, czy techniczne, czy jakościowe, czy organizacyjne tak, żeby on mógł zdobywać wiedzę sam a ja mu tylko w tym i wyłącznie pomagam... dzielę się swoimi wiadomościami ale nie dzielę się w sposób podający - taki że ja mówię, a wy tam wynotujcie sobie, wy piszcie sobie i nauczcie się tylko... nie. Oni sami chcą zdo.... Ja jestem zwyczajnym pomocnikiem, przewodnikiem [N/D32]

[a jeżeli uczeń przysypia u ciebie na lekcjach] i teraz pytanie zasadnicze: czy to jest jego wina, czy to jest moja wina? Ja uważam, że to jest moja wina, że nieodpowiednio potrafiłem go zainteresować tematem. W tym momencie muszę ja zweryfikować sobie swoje metody, bo do każdego można dotrzeć. Tylko, jeżeli jest kompletnie nie zainteresowany, jest w wieku takim dzikim i on chce... bardziej go interesują koleżanki papierosy i alkohol czy tam narkotyki, no to będzie ciężko. Ale do każdego można dotrzeć i to, że on nie jest zainteresowany tą historią... I jak tej historii się nie nauczy, to nic się nie stanie [N/D32]

Ze stwarzaniem odpowiednich warunków związana była opisana już atmosfera, a także sposób motywowania uczniów, uwzględniający m.in. dopasowywanie się do możliwości i potrzeb ucznia oraz uwzględnianie ich świata, o których była już też mowa. Efektywni nauczyciele kreują, sprzyjającą uczeniu się, atmosferę, która rozwija ucznia poznawczo i afektywnie (Pine, Boy, 1977). Wzbudzanie zainteresowania uczniów nie ograniczało się do ciekawego prowadzenia zajęć²⁷⁶, ale polegało bardziej na podejmowaniu szerzej zakrojonej stymulacji, zaszczepianiu chęci uczenia się, inspirowaniu własną postawą, podsycaniu własnej motywacji ucznia, nawiązywaniu do szerszych perspektyw kulturowych, politycznych, geograficznych i skupianiu się na rozumieniu prowadzącym do umiejętności wykorzystania. Do takiego zaciekawienia niezbędne było poznanie uczniów oraz uznanie samodzielności za wartość w tym procesie istotną. Nauczyciele ci wydawali się być nastawieni na pomoc uczniowi „w nabywaniu koncepcji uczenia się jako konstruowania wiedzy we własnym umyśle, w budowaniu motywacji poznawczej (...) nabywaniu i stosowaniu głębokich strategii poznawczych oraz w przejmowaniu odpowiedzialności za regulację uczenia się” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 240). Nauczyciele dostrzegali też negatywny wpływ niewłaściwej mobilizacji, o której pisałam wcześniej, starali się dostrzegać ewentualne problemy, uwzględniać emocje, rozmawiać, dbać o dobrostan. Niezwykle istotne było pozostawianie uczniom wolności, wspieranie rozwoju ich samodzielności i podmiotowości.

staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków i żeby to odkrywanie przez nich poznawanie było dla nich przygodą wyzwaniem, No tak, żeby było jak najbardziej atrakcyjne (...) staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi tylko

²⁷⁶ Jak np. bitwa na zgniecione kartki, imitująca bitwę na bomby piaskowe z Chłopców z Placu Broni albo rozwiązywanie zadań w ramach Escape Room’u.

naprowadzać (...) robię bajki dla dzieci o (...) i właśnie tymi bajkami staram się ich zachęcić do tego, żeby chcieli odkrywać [Npr31]

nie chodzi o to, żeby oni robili tak, jak ja, tylko chodzi o to, żeby oni dla siebie znaleźli tą drogę [N28]

*dopasowują wymagania do uczniów (...) wiedzą, że uczeń ma bardzo duże możliwości i (...) starają się tak dopasować wymagania, żeby był o jeden stopień wyżej niż uczeń umie... to znaczy **dobierają poziom trudności tak, żeby był wciąż motywujący dla tego ucznia**. Bo można bardzo szybko zniechęcić ucznia do uczenia się, jak się mu narzuci jakieś wymagania, które są kompletnie poza jego zasięgiem. (...) jeżeli to jest tak dobrane, żeby uczeń czuł, że robi małe postępy i że (...) jest w stanie to wtedy jest ten postęp w uczeniu się i uczeń się nie zniechęca i to jest zaleta takiego nauczyciela [N8]*

*niech każdy nauczy się tyle, na ile go stać i niech po prostu osiągnie **najlepsze wyniki, jakie tylko są w jego zasięgu**, a później - **jeżeli się okaże, że chwycił bakcyła i chce się dalej uczyć** - to już ma solidne podstawy i będzie robił to dalej. [Npr15]*

***Wymagającym trzeba być ale** wymagającym można być **na swoich zasadach** to mogą być (...) zasady, które będziemy (...) wiązać z jakimś **szacunkiem do ucznia**, z jakimś **pozytywnym podejściem** i właśnie z jakąś dużą dozą **pozytywności**. Bo (...) jeżeli założymy że jestem srogim nauczycielem, że wymagam i oni faktycznie mają **świetne wyniki w testach**, to **niekoniecznie będzie się to musiało wiązać z posiadaniem jakichś konkretnych umiejętności** i z tym co może w przyszłości zaprocentować [Npr15]*

***gdybym nie interesował się tymi grupami - co się u nich dzieje, jakie jest samopoczucie każdego dnia**, no to myślę, że by te lekcje zupełnie inaczej wyglądały (...) odtwórcze, nic ciekawego by w tym nie było. Po prostu spotkanie, które musiało się odbyć, a to nie o to w tym chodzi [N21]*

[a o co w tym chodzi] *No żebyśmy od siebie się uczyli [N21]*

Ja na przykład coś proponuję, a uczniowie, i to jest jak gdyby charakterystyczne dla ich wieku, często modyfikują te aktywności i proponują coś swojego dodają. Uczniowie są bardzo kreatywni. I to właśnie ta kreatywność też wpływa na to, że ja też się od nich uczę potem i też inne ciekawe pomysły przychodzą mi do głowy [N21]

*ja wiem, że **każde z nich idzie swoją ścieżką**, każdy idzie w swoim tempie i ja mogę w tej chwili to **respektować**, [Npr15]*

***My nauczyciele mamy tendencję do bagatelizowania** - do mówienia zwłaszcza do uczniów: „**a przestań, to nie jest problem**” (...) **hierarchia problemu jest zupełnie inna**... przykład: dziecko siedzi całą lekcję, jest spocone, kręci się, wierci się, pani na niego krzyczy... wzięła moją gumkę pachnącą, którą dostałem od babci (...) **nie oddała tej gumki i cała lekcja spieprzona, bo on nie skupia się** [N/P33]*

Wszystkie opisane powyżej aktywności, postawy i podejście nauczyciela tworzyły z uczniami odmienny typ relacji, oparty na podmiotowości obu stron, na zaufaniu, na rozmowie, wzajemności, uczeniu się od siebie i autentycznym zainteresowaniu uczniem. Różnica w podejściu wydawała się leżeć m.in. w stopniu czy głębokości refleksji. Moją uwagę zwróciło to, że nauczyciele ci byli bardziej świadomi zagadnień, które poruszałam z nimi podczas wywiadu. Podawali więcej przykładów bądź krytycznie oceniali własne postępowanie, wydawali się też dużo wiedzieć o uczniach. Zdaję sobie sprawę, że część z tego mogła leżeć np. w ich kompetencjach językowych, umiejętności opowiadania historii. Wypowiedzi były jednak ze sobą spójne, a podawane przykłady często bardzo konkretne i raczej zaangażowane, co wskazywałoby raczej na uwewnętrznienie i autentyczność opisywanych postaw.

*im bardziej dziecko jest wyrosnięte, tym więcej no też nauczyciel musi pewnego partnerstwa wpuszczać w te relacje ze względu na to że i tematy które się podobają pojawiają się już bardziej dorosłe **młodzież ma***

dużą potrzebę, żeby rozmawiać na bardzo wiele tematów dla nas niewygodnych jako dla dorosłych (...) myślę, że im większa arbitralność ze strony nauczyciela tym gorszy efekt to przyniesie dlatego, że oni po prostu wychodząc z dzieciństwa idąc ku dorosłości potrzebują po prostu kogoś z kim będą w stanie też na wiele rzeczy rozmawiać jak prawie że równy z równym (...) oni chcą rozmawiać bo mają mnóstwo tematów i wiadomo że bardzo wiele w tym jest narzekania, marudzenia itd. Ale chcą rozmawiać i póki chcą, myślę, że to jest bardzo dobrze [N6]*

jak nie ma relacji to wtedy po pierwsze nie wie czym uczniowie się interesują, nie mają do ciebie zaufania więc nie ma rozmowy na jakiegokolwiek tematy [N21]

zawsze trzeba rozmawiać (...) rozmawiając z nimi o tym (...) o czym oni chcą mówić [N/D32]

*często się nad tym zastanawiam, czy ja dobrze uczę, bo to by znaczyło tak **dobrac odpowiednią metodę do tematu, do klasy, do człowieka - odpowiednie środki i jeżeli to jest spełnione** wszystko, rzadko chyba tak się dzieje, i mimo to uczeń się nie nauczył, to właśnie, czy ja wtedy dobrze uczę, czy nie? A **może dobrze uczyć to tak uczyć, żeby nauczyć...** tylko jeżeli przy okazji komuś, na przykład, się złamię kręgosłup to, czy to dalej jest to dobre uczenie, czy nie? No, moim zdaniem, nie - więc trzeba uczyć **w dobrej atmosferze**. Z jednej strony **w takim poczuciu, że warto, że to jest ciekawe**, że warto zrobić krok dalej, nauczyć się więcej - to już jest w ogóle mistrzostwo świata uczyć tak - ale z drugiej strony, jeżeli to jest nieskuteczne... a z trzeciej strony, czy my na pewno wiemy, że to jest nieskuteczne? A może ucząc, nauczyliśmy tego ucznia czego innego - **może on się nie nauczył gramatyki ale nauczył się jak być dobrym człowiekiem**, na przykład, **bo nauczyciel go dobrze potraktował**. To wtedy też jest dobre uczenie, czy nie? Więc nie wiem [N6*]*

*rutyna: łapię się raz po raz na tym, że wydaje mi się, że okej, takie zajęcia to i to się sprawdzi... mówią że to jest **jedna z pułapek w tym właśnie zawodzie**. (...) Samo posiadanie prawa jazdy, tak jak bycie nauczycielem, to nie jest wystarczające [Npr17]*

Oczywiście, nie wszystkie działania nauczycieli, wymienionych w niniejszej grupie, były równie wzniosłe czy też przeprowadzone w pełnej zgodności z głoszonymi założeniami. Nauczyciele w tej grupie dostrzegali swoje uwikłania oraz to, jak funkcjonuje system. Mówili o przeładowanych niepotrzebnymi treściami podstawach programowych, przestarzałości metod, podawczości i schematyczności podejścia, systemie ławkowym i żądaniu przez nauczyciela posłuchu. Mówili o tym najczęściej w formie bezosobowej lub w osobie trzeciej, a ich wypowiedzi wskazywały na to, że – co do zasady – starali się to podejście przełamać. Jednak i oni ulegali tym naleciałościom, np. odnosząc motywowanie ucznia do dawania mu piątek, przygotowując pod testy czy realizując podstawę pomimo zawartych w niej niepotrzebnych treści, czy – wreszcie – przekazując wiedzę. Wielokrotnie cytowana Npr18, zdawała się często być głównym motorem atrakcyjnych zajęć, które nie tylko inicjowała, ale w znacznej części sama prowadziła, stanowiąc głównym źródłem aktywności uczniów²⁷⁷. Będąc elementem systemu, w jakiś sposób go też współtworzyli. Oczekiwali mimo wszystko jakiegoś posłuchu, chcieli mieć u uczniów autorytet i nie zawsze potrafili podać przykład, jak np.

²⁷⁷ Uczniowie, owszem, skakali, rzucali się kartkami papieru, rozwiązywali zadania i zawsze mogli powiedzieć, że czegoś nie rozumieli. Nie do końca jednak widoczna była ich własna aktywność poznawcza.

radzą sobie z indywidualnym podejściem do uczniów, w grupie 25 osób. Sądząc z ich wypowiedzi, nie zawsze dostrzegali, że sami stanowili część tego systemu.

cały system funkcjonuje, a uczeń jest jego najsłabszym ogniwem, bo takie podejście głównie dominuje [N8]

jest pełno takich tematów, które totalnie nie mają się do praktyki (...) każdy temat traktuje o jakimś zupełnie innym wycinku rzeczywistości i tego jest tak dużo, że nikt nie jest w stanie opanować i przez to nieopanowane są te umiejętności i wiedza bazowe, bo wszystko jest tak samo istotne, albo tak samo nieistotne i przez to my nie wylapujemy tych najważniejszych rzeczy, które powinniśmy wiedzieć. (...) umykają nam te rzeczy istotne. Za dużo jest tych informacji, żeby skupić się na tych bazowych, a powinno być odwrotnie: (...) to umiejętności właśnie, które są kluczowe powinny być w tym centrum i ewentualnie one powinny być rozszerzane, a tak nie jest. Jest zupełnie w drugą stronę [Npr18]

I to jest sukces właśnie, jeżeli jest osoba, która jest dla dzieciaka modelem (...) - po prostu potrafi porwać go do działania, do szukania. To po prostu dzieciak zrobi wtedy wszystko sam nawet, z własnej nieprzymuszonej woli, bo wie, że ten nauczyciel jest na przykład na tyle obiektywny, że nawet jakby był kiepskim uczniem, powiedzmy ledwo tam 2-3, ale jeżeli w danym momencie zablęśnie, to on dostanie tą piątkę od tego nauczyciela - zostanie dowartościowany i to jest ważne [N23]

zmotywować ucznia, żeby zaczął się uczyć, żeby zaczął chcieć (...) dasz mu raz coś do zrobienia, dostanie piątkę - może zacznie chcieć się uczyć dalej i już nie trzeba będzie go gdzieś tak mocno zachęcać do tej nauki [N29]

jeżeli ktoś opanuje takie jakieś podstawowe umiejętności, które gdzieś tam, jestem w stanie mu tam przekazać i on będzie w stanie dalej to pozytywnie wykorzystywać i je rozwijać [Npr15]

na czym powinna polegać (relacja nauczyciel-uczeń), a na czym najczęściej polega (...) najczęściej jesteśmy traktowani i jesteśmy... nie tylko traktowani, ale stwarzamy takie... sposób funkcjonowania, że my jesteśmy omnibusami, jesteśmy ludźmi, którzy wiedzą wszystko (...) jesteśmy ich katami, jesteśmy ich dyrektorami, dyktatorami, którzy wymagają od nich coś (...) a powinno być troszeczkę inaczej (...) powinniśmy tak działać, żeby oni chcieli sami..., żeby oni do nas podeszli... [N/D32]

niestety znowu system nie pozwala nam na budowanie tych relacji. Znowu musimy być nasze relacje z nimi muszą być na zasadzie nakazowej na zasadzie kapo albo dyktatora (...) dużo system nam tu narzuca. My jesteśmy w systemie klasowo ławkowym i założenia założenie jest takie, no brzydko powiem, że mają nas słuchać, bo jesteśmy mistrzami, jesteśmy guru, tak myślę. Przynajmniej uważamy za guru i oni mają nas słuchać, a to nie tędy droga (...) przez ten system ławkowy, bo to nie chodzi o same ławki, jako ławki, ale ten nauczyciel jest... on staje przy tej tablicy i on jest w tym wszechwiedzącym, on chce dyscypliny, on chce, żeby byli wszyscy cicho, żeby go słuchali, żeby odpowiadali tylko z sensem i tylko odpowiadali na jego pytania. A ten system ławkowy... ja to tak mówię jako system, jako taki symbol funkcjonowania, bo to nie chodzi o to, jak te ławki są ustawione - w okręgu czy te ławki są ustawione, jak tradycyjnie w szkole. Chodzi o ten sposób funkcjonowania ucznia w szkole: on przychodzi i ma się słuchać on musi się nas słuchać A tak nie powinno być [N/D32]

[jako dyrektor masz możliwość zmiany (...)] Tak (...) ale oczywiście, no to wiesz, ta rola dyrektora tutaj w szkole, to jest mało istotna, tak naprawdę (...) moja rola sprowadza się do tego, żeby zamalować dziurę w dachu, zamalować dziurę w ścianie... a ten proces to powinien zacząć się szerzej, wyżej - zacząć się na studiach wyższych, w sposobie kształcenia przyszłych nauczycieli. Oczywiście już nie mówiąc o podstawowych rzeczach bardzo ważnej, tak, jak kwestia zarobków. (...) większe zarobki doprowadziłyby do tego, że byłoby więcej mężczyzn. Ten sfeminizowany zawód, który sama doskonale wiesz, jak wygląda sytuacja w pokoju nauczycielskim, jak masz same kobiety i sposób ich rozmawiania (...) [N/D32]

gubimy te dzieci w tym naszym systemie, bardzo często, gubimy te dzieci. Uczymy ich, wymagamy od nich głupot, które do końca życia są im nieprzydatne, które ich zniechęcają do nauki. Zniechęcają do określonego przedmiotu i ich gubimy i powiem ci, że chyba na chwilę obecną teraz jak jest taki system i taki sposób funkcjonowania polskiej szkoły, to chyba nie ma możliwości takiej, żeby do tego nie dochodziło, że będziemy te dzieci gubić, ale to jest jakby kwestia techniczna no niestety ustawodawcy, który pozwoliłby nam lepiej pracować z dziećmi, nie już nie mówiąc o takiej przysłowiowej rzeczy, no jak nie wiem mniejsze grupy na przykład. [N/D32]

robi się krzywdę tym dzieciom, których się wypuszcza z klas wczesnoszkolnych bez umiejętności dobrego czytania ze zrozumieniem (...) bez oczywiście sprawnego czytania ze zrozumieniem, podkreślam, to osiągnąć nie ma żadnych. To jest podstawa [24]

ja jestem radykał w tym temacie (...) ja jestem radykałem... mój pogląd jest taki: ja bym tutaj wszystko zaorał, wszystkich pozwalniał, wywiózł w Bieszczady, żebyśmy karczowali lasy, a ja bym wszystko od nowa... [N/D32]

Niestety, opisane powyżej postawy, były często możliwe (jak podkreślali sami nauczyciele) z uwagi na to, że np. nie uczyli przedmiotu będącego na egzaminie, mieli pewną dowolność ze względu na miejsce pracy, byli dyrektorami, pracowali w prywatnych szkołach. Podobnie rzecz się miała w przypadku ostatniej, zdecydowanie bardziej ograniczonej kategorii, jaką była grupa nauczycieli o nastawieniu krytycznym, wyemancypowanych.

Nauczyciel wyemancypowany

Nauczyciel wyemancypowany stanowił, niestety, wyjątek. Należeli do nich głównie dyrektorzy szkół prywatnych, którzy zdołali wypracować sposoby radzenia sobie z wymogami systemu. Wymogi te nie stawały na ich drodze do wykonywania pracy w zgodzie ze swoimi przekonaniem. Moją uwagę zwróciła bardzo wysoka świadomość swoich przekonań. To, co robili i jak to wykonywali było w pełni świadome, spójne z ich poglądami, przekonaniem, a świadectwo tych działań było widoczne np. w tym, jak wyglądały i funkcjonowały ich szkoły. W grupie tej znalazło się też kilka wypowiedzi nauczycielki w takiej szkole pracującej oraz przykład nauczyciela z małej szkoły wiejskiej (przytoczony przez inną nauczycielkę).

To, co przede wszystkim zwracało uwagę w ich wypowiedziach, to wychodzenie ze schematów, traktowanie narzuconych przez społeczeństwo wymogów z dystansem, ogromna rola samodzielności ucznia, jego motywacji wewnętrznej i świadomego podejmowania decyzji. Także oni funkcjonowali w pewnych ograniczeniach, z których zdawali sobie sprawę i których nie mogli całkowicie pominąć, jednak nie wydawali się ich brać pod uwagę w codziennym wykonywaniu swoich obowiązków. Wybijanie ze schematów nie dotyczyło wyłącznie ich sposobu myślenia, ale także ich podejścia do uczniów, którym próbowali przedstawić inne perspektywy, inne – odbiegające od standardowych – spojrzenia na rzeczywistość. Nauczyciele ci z przymrużeniem oka traktowali też własny autorytet, dostrzegając w modelu uczeń-nauczyciel coś uzależniającego, zniewalającego samodzielne myślenie.

mieliśmy teraz online pożegnanie klas trzecich. Ja na tym pożegnaniu powiedziałem im taką rzecz, żeby nie słuchali nauczycieli, że to jest taki moment kiedy oni wchodzi w dorosłe życie... to znaczy nie chodzi mi o to, żeby oni w ogóle nie słuchali, nie w takim znaczeniu, żeby negocjowali, co oni mówią, tylko żeby coś takiego było, żeby oni jednak... bo bardzo łatwo jest wejść w taki model w rodzaju: on jest moim autorytetem. To

jest fajne. Ja nie mówię, że to nie jest fajne. I to też jest, wydaje mi się, na etapie młodych ludzi potrzebne, bo to jest też takie coś co... z czego można bardzo dużo czerpać. Ale też jest tak, że jest druga strona tego medalu, że to jest uzależniająca. I to jest też pozbawiająca nas takiego samodzielnego myślenia. I dobrze jest oczywiście ideałem byłoby że z jednej strony widzimy, że ten ktoś kto do nas mówi to są rzeczy niezwykle cenne i my to bardzo dobrze oceniamy jakoś tak jesteśmy z tym... silnie rezonujemy na to, ale też jest tak, że zachowujemy swoją samodzielność myślenia. **Że nie wchodzimy w taki układ autorytet i ja skulony...** taki trochę poddańczy. Że trochę w tej takiej relacji jest coś takiego, co może być trochę nas ograniczające, ale być może też trochę jest tak, że to jest taki etap, który musimy przejść - żeby jakby potem pójść dalej, to musimy wyjść poza to... No ja czasami tak coś palnę, ale to bardziej mi chodzi o to... No jest taka szansa, że jak oni to usłyszą, to będą lekko zaszokowani, ale tak właśnie mi się wydaje, że czasami trochę jest tak, że czasami trzeba powiedzieć taką rzecz, która jest trochę szokująca i jest w pewnym kontraście z tym, co jest w szkole. Bo w szkole mówią, że masz słuchać, więc wydaje mi się, że to jest rodzaj jakiegoś istotnego elementu w szkole. [Npr/D13]

[to jest rola nauczyciela twoim zdaniem tak?] *Tak, tak, tak. To jest coś, co jest wybijaniem ze schematu, w którym funkcjonujemy. Szkoła sama w sobie niesie ze sobą schemat*

[A co z realizacją programu] *Gdyby to ode mnie zależało to nie byłoby żadnego programu to jest ten problem natomiast no cóż no... realizujemy, bo musimy też pamiętać, że musimy ich przygotować do matury, bo oni chcą pójść na studia. Jeżeli chcą pójść na studia, muszą być dobrze przygotowani. Jeżeli chcemy, żeby byli dobrze przygotowani, musimy jednak ten materiał realizować pod takim kątem, żeby oni się dobrze przygotowali. Ale przy okazji sprzedając też inne rzeczy. No trzeba to jakoś łączyć.* [Npr/D13]

[A to dobre przygotowanie to co to jest twoim zdaniem] do egzaminu?

[tak] *no tak, że uzyskuje wynik, który, powiedziałbym, jest w górnych granicach jego możliwości. Ja już dawno wyzbyłem się takich złudzeń... to jest w ogóle, uważam, złudzeniem i ja się z tym w ogóle nie zgadzam, że każdego można nauczyć tak, że będzie miał piątki. Po prostu uważam, że to jest mit. Nie zgadzam się z tym, jest to po prostu niemożliwe, to jest tak jakbyśmy powiedzieli, że każdy będzie śpiewakiem o jakimś tam wielkim talencie. To nieprawda to po prostu nieprawda, jedni będą, inni nie.* [Npr/D13]

[A na czym polega twoim zdaniem wymagająca szkoła] *to jest taka szkoła która daje uczniom maksymalną wolność w wyborze z tego względu takie szkoły się zdarzają nieprawdopodobnie rzadko*

[to gdzie tutaj wymaganie jest jak one dają wolność] *No bo to jest pytanie, co rozumiemy przez wymagania. Ja rozumiem, że to chodzi o spełnianie oczekiwań, bo to dla mnie to są dwie oddzielne rzeczy. Jedne, to są takie wymagania zewnętrzne, czyli szkoła jest nastawiona na to, żeby zdobyć jak największą ilość punktów na egzaminie i żeby się tym pochwalić, że uczniowie tej szkoły zdobywają bardzo dużo punktów. Po to, żeby przyciągnąć kolejną partię uczniów, którzy zrobią dokładnie to samo. I to jest powiedziałbym taki wynik produkcyjny: fabryka - 100% normy czy 200% normy, więc oni biją normę. Oni pracują nad normą. Część szybciej umrze, a część... no jak to z normą, ale to jest takie produkcyjne wymaganie. Fabryka musi dużo wyprodukować. Natomiast ja też myślę, że tak naprawdę wymagania to jest... mi się to kojarzy z czymś, że dążymy do tego, żeby uczniowie zgłębiali wiedzę. A będą zgłębiali wiedzę, kiedy będą też silnie zmotywowani wewnętrznie, więc jakby im więcej takiej swobody i wolności im damy, tym większa szansa jest na to, że ich motywacja będzie rosła, bo oni będą czuli, że to jest ich sprawa, a nie sprawa społeczna, zewnętrzna. Więc z tego tytułu wydaje mi się, że szkoła wymagająca, to jest szkoła, która stawia na ograniczanie takiego zewnętrznego nacisku. Tam jest bardzo wysoki poziom wymagań wtedy, bo my wtedy wymagamy czegoś, co jest ponad coś... to o to chodzi, że to jest coś wyjątkowego, bo tak to my działamy według tego, co sami się uczyliśmy, tak nas uczono i wszyscy mówią, że to jest jedyny dobry mądry sposób, wszyscy mówią to samo. A jak wszyscy mówią, to samo to... coś w tym jest nie tak. I szukanie innej drogi... bo czasami jest tak że trzeba płynąć w poprzek, pod prąd.* [Npr/D13]

Nawet ci nauczyciele (często dyrektorzy) dostrzegali to, że system ich do czegoś przymuszał. Wykonywali wymuszone obowiązki na swój sposób, realizując jednocześnie swoje założenia i mając na względzie dobro ucznia, jego przyszłość i życie po szkole. Podstawa programowa stanowiła pewien odnośnik, który należało przekraczać, podsuwając rzeczy wykraczające poza to, co jest normalnie w szkole przyjęte. Wartość

ocen i egzaminów była publicznie podważana, choć dostrzegana była potrzeba samych uczniów, aby te egzaminy zaliczyć (dla ich przyszłości). Wypowiedzi te pokazywały także całkowity brak dopasowania uczniów do tego typu sytuacji, w których dostawali otwarte pytania, a nie zamknięte testy, w których mieli wykazać się „własną myślą”, odejść od schematu. To pokazało też, że przyjęte w szkole rozwiązania są po prostu często najłatwiejsze, po tzw. linii najmniejszego oporu, prawie nie wymagające myślenia. Dla uczniów proces uczenia się, o czym już pisałam, stanowił często proces określany czy definiowany zewnętrznymi okolicznościami, aktywnościami, generalnie przymusowy i raczej nieatrakcyjny. Tymczasem nauczycielom tym zależało, aby był on wewnętrzny, wewnętrznie napędzany, przynoszący satysfakcję i kontynuowany poza szkołą. Przywodziło to na myśl koncepcję „pozwalania na uczenie” M. Heideggera (1968, 15). Od takich, a może należałoby powiedzieć – przy takich, nauczycielach można było się nauczyć wiele więcej, niż to przewidywała podstawa programowa (a przy okazji także i przewidzianych nią zagadnień). Oczywiście, opisane podejście prowadziło czasami do sporów z organami kontrolnymi, jednak – jak się okazywało – dobre przygotowanie edukacyjno-prawne pozwalało ominąć większość przeszkód.

działamy według tego, co sami się uczyliśmy - tak nas uczono i wszyscy mówią, że to jest jedyny dobry mądry sposób. Wszyscy mówią to samo. (...) szkoła już sama w sobie jest schematem i jeżeli ten schemat będziemy utwardzali powielali podtrzymywali, to mi się wydaje, że istnieje takie niebezpieczeństwo, że wyuczamy ludzi posługiwania się schematem [Npr/D13]

Czasami jest tak, że jak przychodzi do mnie jakiś rodzic, a ja gdzieś tam czuję, że oni są tak nastawieni... że jest tam bardzo silny nacisk na to, żeby dziecko bardzo się uczyło, to ja od razu mówię, że my nie jesteśmy szkołą nastawioną na uczenie się [Npr/D13]

[nie jest szkołą nastawioną nauczenie się?] w takim znaczeniu, że my nie jesteśmy szkołą rankingową. My się uczymy ale nie ma czegoś takiego że olimpiady, konkursy... Oczywiście są uczniowie, którzy u nas biorą udział w takich głupotach {śmiech}. Ja im nie zabraniam oczywiście. No trzeba ich wspierać, oczywiście, jak już się zdarzają {śmiech}, ale nie zmuszać. Jak jest jakaś informacja, jest jakiś konkurs, to im mówimy. Są nauczyciele, którzy to też lubią. Natomiast są szkoły, w których to jest odgórnie od razu ustawione, że to jest bardzo ważne. To chodzi o taki rodzaj uczciwości też wobec tych rodziców, żeby nie było czegoś takiego, że on myślał, że to szkoła prywatna to, że jak się płaci, to wszyscy tutaj zapindalają. Tu nikt nie zapindala [Npr/D13]

oczywiście chodzi o to, żeby ich przygotować na te egzaminy. Ja też chcę żeby oni się dostali na takie kierunki studiów, na które oni chcą, żeby się jak najlepiej przygotowali i okej. I ja to też rozumiem, ja nie mówię im tego, że to w gruncie rzeczy też jest pułapka, ale to na razie nie ma sensu. Natomiast jest tak, że jak kiedyś skończą szkołę, skończą studia, żeby było coś takiego z tej szkoły, co oni będą mogli sobie powiedzieć, że to było dla mnie wyjątkowe. Kiedyś spotkałem takiego ucznia, który powiedział mi coś takiego: “wie pan, ja mam pełno kolegów, wszyscy narzekają na szkołę średnią, w której spędzili 4 lata. Ja jestem jedyną osobą w tym towarzystwie, która mówi, że w mojej szkole było fajnie”. I to już jest super

[to chyba bardziej jak dyrektor mówisz... A jako nauczyciel jakich oczekujesz skutków] żeby mieli chęć poznawania żeby wyrobiła się w nich chęć poznawania, żeby to było coś co będzie im towarzyszyło do końca życia. Żeby edukacja nie była rozumiana w ten sposób, że to się kończy wraz z wydaniem dyplomu ukończenia wyższej uczelni, bo z reguły tak to się kończy. Żeby to było coś nieustannego i w dodatku pogłębiającego się, a nie znikającego, bo to też jest coś, co może dać im dużo życia i może być szczególnie ważne w starszych latach, że nie zwiędną. [Npr/D13]

(uczenie w szkole) **proces zewnętrzny**, to znaczy to jest proces, po to, **żeby zdobyć ocenę**, żeby uzyskać promocję (...) też, żeby zdać maturę i żeby uzyskać jakiś wynik. Czyli, żeby się przygotować do egzaminu, do zaliczenia roku (...) i to jest jakiś **proces zewnętrzny** (...) on jest generalnie **mało atrakcyjny dlatego, że on mało rzeczy zostawia cennych dla nas**. Bo większość tych rzeczy i tak zapomnimy, albo w ogóle nie mamy do nich stosunku emocjonalnego, bo one działały się dlatego, że musieliśmy tylko i wyłącznie to zrobić. One mogą nam przynosić rodzaj satysfakcji, bo dostaliśmy dobre oceny i na przykład mamy świadectwo z paskiem przykładowo... ale **to jest jednak dosyć płytkie**. To jest takie bardzo wyuczone i **zgodne z pewnymi oczekiwaniami takimi społecznymi** - jak je spełnimy to dostaniemy profit (...) ale też się cieszymy, bo od nas żądają i myśmy sprostali, na przykład, wymaganiom rodziców. Rodzice mieli takie oczekiwania, myśmy sprostali, rodzice się cieszą i my jesteśmy zadowoleni, a ponieważ kochamy rodziców, to my też się cieszymy [Npr/D13]

Mamy teraz cudownego nauczyciela od historii (...) i to jest taki człowiek, który gdzieś tam, pewnie nie patrzy podręcznik, jakąś książkę, ale on potrafi wejść na lekcje i powiedzieć: wyciągnijcie kartki i teraz napiszcie, co wiecie na temat bitwy pod Grunwaldem. A dzieci: "ale, że co", no wszystko, co wiecie, przyszła do was koleżanka, wysłała do was, że jest bardzo ciekawa, co to było takiego ta bitwa pod Grunwaldem, co mogłabyś mi o tym powiedzieć. To napiszcie do niej maila i **te dzieciaki w ogóle nie wiedziały, co mają zrobić**. Bo one generalnie dostają testy, gdzie trzeba uzupełnić, gdzie trzeba napisać prawdę fałsz, gdzie trzeba przeczytać tekst źródłowy i odpowiedzieć na pytania... oni wszystko mają podane na tacy, oni nie muszą sami że tak powiem myśleć. Bo nawet jak jest ten test, to jak ktoś ma jakąś tam wiedzę na dany temat, to na ta dwójkę, trójkę napisze, bo albo się uda mu strzelić, albo coś tam wie... ale **jeżeli dostają takie otwarte pytania**, po prostu napisz coś, to oni są jakby... **są odzwyczajeni od tego**. A takie coś powoduje, że **my musimy ruszyć tą głową, zastanowić się co ja napiszę, jak napiszę, gdzie napiszę, co ja w ogóle wiem na ten temat**. [N3*]

ja w pewnym momencie doszedłem do takiej manii, że zaczynałem lekcje historii sztuki pewnie dlatego już nie prowadzę historii sztuki, bo zaczynałem od pytania a czego chcielibyście się dzisiaj dowiedzieć. Patrzyli na mnie bardzo zdziwieni. No ale przecież jest program. No jest, ale czego byście się chcieli dowiedzieć, w ramach tego programu, nawet w ramach powiedzmy tematu, który jest na tablicy.

[I co nie wiedzieli] Nie, no różnie bywało, ale na pewno nie był to... ale nie mogę powiedzieć o osiągnięciach na tej drodze, o moich... być może, jakbym dłużej popracował nad tym. Bo to między innymi trzeba przyzwyczaić do tego, że takie pytanie pada, że wobec tego na przykład wcześniej poszukam czegoś albo nawet może nie muszą szukać, w sensie brać książek, ale wystarczy, że sobie że pomyślę. [Npr/D30]

pomysł był taki, że nie warto zmuszać kogoś do nauczania przedmiotów, których nie lubi, ponad, powiedzmy, zorientowanie go, czym się tym przedmiot zajmuje i tyle. Natomiast na to zareagowała metodyczka (...), stwierdzając, że jest to absolutnie niedopuszczalne, bo nie zostanie zrealizowana podstawa programowa. No ale tak się akurat złożyło, że nauczycielem u nas w szkole był (...), który ową metodyczkę kiedyś kształcił. No i on jej po prostu pokazał, że jak to nie można, oczywiście, że się da [Npr/D30]

gdybym założyła, że głównym moim motorem działania jest realizacja podstawy programowej, no to (...) ta rozmowa nie miałaby większego sensu (...) interesuje mnie to, żeby one były w stanie się porozumiewać w tym języku (...) że te dzieciaki mogą iść gdzieś dalej, i że mają solidną podstawę [Npr15]

staram się jakby pokazać im taką perspektywę, że ważne jest (...) niezamykanie się w jakimś pudełku, w jakiejś szufladzie [Npr15]

ja sobie mogę pozwolić na pewną wolność działania i pewne eksperymenty bo nie ukrywam, że w zasadzie cały czas eksperymentuje (...) podejmuję cały czas jakieś działania i ci uczniowie na to po prostu się piszą (...) nie ukrywam, że **gdybym uczyła przedmiotu, który był podporządkowane maturze, no to musiałabym myśleć trochę inaczej**. I to się nie ma co czarować. [Npr15]

ja też mam takie swoje doświadczenia, że ja przychodzę i mówię: słuchajcie, ja w pierwszej klasie, jak się dowiedziałam, że mam się uczyć rosyjskiego, to się załamalam, przyszłam do domu i powiedziałam do rodziców, że jak nie mogę się przenieść do innej klasy, to ja zmieniam szkołę. **I oni się patrzą i mówią, ale to tak w ogóle pani tego nie powinna mówić. A ja mówię, że właśnie powinnam to mówić, bo wtedy to wam to daje jakąś perspektywę, że nie macie do czynienia z kimś, kto od razu był jakiś ogarnięty, tylko to był ktoś, kto odkrył ten swój talent w drugiej klasie czy coś**. I mam takie dzieciaki, które nagle otwierają się w trzeciej klasie. Nie są może na poziomie tak, jak powinny być na poziomie w trzeciej klasie, ale robią coś. To podejrzewam, że **jakby z innym podejściem, gdzieś ten talent by przepadł**, bo wychodziliby z założenia, że są po prostu, no mówiąc kolokwialnie, jakimiś tłokami z języka rosyjskiego, że trochę nie

ogarniają, no i trochę wstyd. No i właśnie tutaj nie ma wstydu. Zawsze mówię: słuchajcie, **jak ja sobie teraz przypomnę, co ja robiłam na matematyce, to powinni mnie zamknąć.** [Npr15]

[A co robiłaś]

*No nie wiem, no rysowałam, czytałam książki, ale byłam cały czas zagrożona. Podejrzewam, że na lodówce moich rodziców jeszcze nadal chyba wisi to zagrożenie sprzed matury z matematyki. No i **ja im zawsze pokazuje, że to jest przedmiot jeden z wielu, to nie jest tak, że ja nie jestem na przykład nauczycielem...** To znaczy tak, ja nie daję im do zrozumienia, że rosyjski czy jakikolwiek inny przedmiot, jest jakiś gorszy jeden od drugiego itd., ale generalnie pokazuję, że szkoła jest miejscem zdobycia jakiejś wiedzy. No wiesz, oceny nie są ważne, bo sama wiem. **Oceny to jedno.** Jakbym teraz popatrzyła na moje świadectwo, nie wiem maturalne, to może też bym się załamała, nawet nie wiem gdzie ono jest. No więc właśnie, to też jest... pokazuje pewnie... też staram się im to pokazać. No bo wiesz, **oni myślą o maturze, a ja im mówię, że ja nawet nie wiem, gdzie jest moje świadectwo maturalne.** Ja nawet nie wiem, czy ta matura miała jakikolwiek wpływ na moją dalszą przyszłość, jeżeli chodzi o dostanie się na jakiś dalszy etap kształcenia. To ja ich rozumiem, że to jest dla nich istotne, no bo to jest jakaś punktacja [Npr15]*

Trudno porównać zestawione grupy nauczycieli ze sobą. Ich warunki pracy były często bardzo od siebie odbiegające. Mieli różne doświadczenia osobiste i zawodowe, spotykali się z różnymi wymogami i mieli odmienne zakresy obowiązków oraz odpowiedzialności (np. przygotowywali do matury bądź nie). Wydawało się też, że nauczyciele mieli do czynienia z bardzo różnymi sytuacjami, w zależności od tego, w jakiego rodzaju szkole i jakiej wielkości pracowali. Nauczyciele szkół podstawowych, mieli np. do czynienia z ogromnym zróżnicowaniem wśród uczniów. W szkołach średnich to zagadnienie nie zawsze było kluczowe i nauczyciele mieli w stosunku do uczniów dość sprecyzowane oczekiwania²⁷⁸. Nauczyciele w szkołach wiejskich czuli się bardziej odpowiedzialni za ogólny rozwój uczniów, za ich wychowanie. Sytuacje, które wymagały od nich podejmowania działań, reagowania czy zapobiegania często niezwiązane były z nauczaniem np. przedmiotu. Nauczanie sensu stricto, dla niektórych, wydawało się stanowić jedynie ułamek ich pracy. Wielu nauczycielom często towarzyszyło więc poczucie niemożności. Jednak przeważającym czynnikiem, który wydawał się wywierać wpływ na ich podejście do uczniów, do procesu uczenia się, do wymogów systemu, były ich przekonania, to jak postrzegali oni własną, otaczającą ich rzeczywistość. I na ile byli świadomi tych przekonań.

²⁷⁸ Do tego, im bardziej elitarna była szkoła, tym większy nacisk wywierany był przez rodziców, co często zwalniało nauczyciela z konieczności ciśnięcia i dyscyplinowania uczniów. Nauczyciel mógł się skupić na wymaganiu określonych standardów i oczekiwaniu „samodzielności” ucznia.

Zakończenie

Analiza przekonań epistemologicznych nauczycieli, dokonana w toku przeprowadzonego studium fenomenograficznego, pozwoliła na wyłonienie kompleksowego i dynamicznego obrazu edukacji i kontekstów pedagogicznych pracy nauczyciela. Przyglądając się dyskursom nauczycieli moją uwagę, na tym etapie realizacji badań²⁷⁹, wzbudziły następujące kwestie:

- jednorodność nauczycielskiego dyskursu poznania,
- rozwarstwienie nauczycielskich dyskursów uczenia się,
- „wypchnięcie” poznania ze szkolnego uczenia się,
- nauczycielskie (poczucie) uwikłania w system,
- wpływ (braku) interakcji między nauczycielem a uczniem, na poczucie wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia,
- nieuwzględnienie emocji w procesie uczenia się, wychodzących poza powierzchowne aspekty zainteresowania, zaciekawienia uczniami,
- eklektyzm paradygmatyczny w myśleniu nauczycieli, przejawiający się w chaosie pojęciowym (braku dogłębnego zrozumienia, czym jest uczenie się), idący często w parze z brakiem świadomości własnych przekonań, a jednocześnie przełamujący sztywne podziały.

Wymienione powyżej aspekty, nie dotyczyły wszystkich nauczycieli, o czym pisałam m.in. w ostatnim rozdziale. Najbardziej „rozpowszechniony” wydawał się brak uwzględniania emocji i uznanie przymusowości uczenia się za czynnik tłumaczący większość negatywnych aspektów edukacji, jak brak zaangażowania uczniów, ich niechęć do uczenia się czy brak zrozumienia czym ten proces w istocie jest. Uwarunkowania systemowe były z jednej strony czynnikiem obciążającym, wręcz zniewalającym niektórych nauczycieli, z drugiej – umożliwiały uwolnienie się od odpowiedzialności np. za wspomniany brak zaangażowania uczniów.

²⁷⁹ Badania zamierzam kontynuować. Pozostało mi jeszcze bardzo dużo materiału empirycznego do głębszej analizy, a przede wszystkim wzajemnego porównania.

Jednorodność nauczycielskiego dyskursu poznania i „wypchnięcie” poznania ze szkolnego uczenia się

Nauczyciele, mówiąc o poznaniu, wydawali się reprezentować jednorodny dyskurs, w którym poznanie było osobistą i bezpośrednią relacją z otoczeniem, relacją wpływająca na rozwój jednostki, na jej zmianę, było autonomiczne i wolicjonalne. Samodzielność poznania nie budziła wątpliwości, a jego weryfikacja była wewnętrzna. Przekonania odnoszące się do poznania były osobiste, związane z osobowością nauczyciela, z jego podejściem do życia (choć wydawało się, że głównie do tego poza szkołą). Poznanie kształtowało to, kim nauczyciel był, kim się stawał, odczuwane było bezpośrednio i wewnętrznie. Nauczyciel miał poczucie pełnego wpływu na nie, nawet wówczas, gdy było ono częściowo narzucone, wymuszone sytuacją czy też pracą.

Wartości uczenia się poprzez poznanie, stanowiące o jego głębszym charakterze, bliższej relacji, samodzielności, zaangażowaniu wewnętrznym i samoświadomości (a także efektywności i skuteczności) nie były już obecne we wszystkich dyskursach odnoszących się do samego uczenia się. Poznawanie, które przychodziło w pewnym sensie naturalnie (w odniesieniu do zagadnienia poznania) w przypadku uczenia się przybierało formę wysiłku, konieczności podjęcia aktywności, ingerencji osób trzecich. W wielu wypowiedziach odnoszących się do uczenia się, na skutek porównania ich z dyskursem poznania, można było dostrzec pozbawienie uczenia się pewnego fundamentu, stanowiącego trzon uczenia się samodzielnego, osobistego, opartego na wewnętrznej potrzebie. Nie oznacza to jednak, że takie uczenie się było całkowicie bezskuteczne, o czym pisałam w rozdziale 3.2.3..

Wielu nauczycieli nie tylko dostrzegało wszechobecność pozbawionego poznania uczenia się, ale wydawało się ją akceptować jako efekt przymusowości całego procesu uczenia się szkolnego. Dostrzegając względność powiązania poznania z uczeniem się bądź jego zupełny brak, nauczyciele opisywali takie uczenie się jako chwilowe, wykute, wręcz bezmyślne, zautomatyzowane, zewnętrzne, bo oderwane od wewnętrznej potrzeby. Mówili o tym, że uczniowie nie potrafili się uczyć, nie rozumieli, czym jest proces uczenia się, nie mieli świadomości jego postępowania bądź oceniali je po zewnętrznych aspektach, jak siedzenia na lekcji, redukując uczenie się do etykiety.

Wydawałoby się, że podejście nauczycieli do poznania powinno się przekładać na podejście do nabywania wiedzy, a co za tym idzie być spójne z podejściem do

nauczania. Tymczasem wiele wypowiedzi nauczycieli sugerowało, że gdzieś po drodze następowało swego rodzaju odcięcie, separujące oba zagadnienia i łączące uczenie się z (przymusowym) charakterem szkoły, bardziej tradycyjnym, utrwalonym w przekonaniach podejściem, uwikłaniem w system. Takie uczenie się zdawało się być połączone raczej z miejscem pracy nauczyciela (w którym „powinien” zachodzić proces uczenia się uczniów), niż z osobą ucznia. To oderwanie było widoczne na tle porównania wypowiedzi odnoszących się do osobistego poznania (a nawet własnego uczenia się).

Rozwarstwienie nauczycielskich dyskursów uczenia się

Nauczyciele pytani o powiązania pomiędzy poznaniem a uczeniem się, zdawali się dostrzegać wagę poznania, głębszy sens uczenia się gdy bazowało ono na poznaniu oraz często towarzyszące takiemu uczeniu się, większe zaangażowanie uczniów. Poznanie było impulsem do dalszego uczenia się, spontanicznym aktem prowadzącym do dalszej aktywności poznawczej, powtarzane, ponawiane, stanowiło trzon uczenia się, zwiększało też jego efektywność i nadawało większy sens. Bezpośredniość poznania zawarta w jego aspektach doświadczania, kontaktu, samodzielnie podejmowanej aktywności uznawana była za pożądaną w procesie uczenia się.

Opisując samo uczenie się (bez bezpośredniego, wywołanego pytaniem badacza, nawiązania do poznania), nauczyciele znacznie rzadziej odnosili się do takich aspektów, jak np. zgłębianie lub waga relacji, które w procesie poznania cenili. Relacja w przypadku poznania była czymś osobistym głębokim, wymagającym interakcji. Weryfikacja była wewnętrzna, a proces całkowicie samodzielny (nawet wówczas, gdy był dokonywany z udziałem osób trzecich). Przy uczeniu się, z uwagi na jego częste odnoszenie do braku samodzielności (wymogu nauczania i weryfikacji zewnętrznej), interakcja miała charakter często jednostronny: nauczyciel przekazywał, tłumaczył, prowadził lekcję, inspirował, innymi słowy – nauczał, w rozumieniu kierowania procesem (Biesta, 2017; 2019). Istnienie bądź brak interakcji był kolejnym czynnikiem, który zdawał się różnicować podejście nauczycieli i osadzać ich w odmiennych dyskursach: uczenia się, w którym było zdecydowanie mniej samodzielności, poczucia wewnętrznej potrzeby, przyjemności, brakowało odniesień do poczucia niewiedzy czy chęci zdobycia wiedzy oraz takiego, które było samodzielne, świadomie podejmowane, wywoływane wewnętrzną potrzebą, dobrowolne.

Wysiłek był dość istotnym elementem procesu uczenia się. Z jednej strony podnoszona była konieczność podejmowania wysiłku, z drugiej nauczyciele dostrzegali przemożny wręcz brak zainteresowania uczniów. Przypisywali go jednak głównie przymusowości obowiązku szkolnego, czyli czynnikowi od nich niezależnemu, o czym pisze Dorota Klus-Stańska (2010, 125). Jednocześnie, zdawali się wiązać wysiłek (konieczność jego podejmowania) z nieco niższą sprawnością intelektualną. Łatwość *chłonięcia*, zapamiętywanie z lekcji, uczenie się z samego czerpania z nauczyciela podczas lekcji, było często podawane jako przykład swego rodzaju uzdolnienia²⁸⁰.

Relacje w uczeniu się były zdecydowanie bardziej skomplikowane, niż to miało miejsce w przypadku poznania. Nie tyle dotyczyły one poznawanego otoczenia, co osób w tym procesie współuczestniczących (nauczycieli, rodziców i uczniów). Istotne były więc reakcje na działania innych podmiotów. Niektórzy nauczyciele podkreślali wspólność działania (uwspólnianie procesu), uwzględniali aktywność ucznia, podczas gdy inni wyrażali się o relacji w bardziej jednostronnym ujęciu, w którym nauczyciel (bądź czasem rodzic) miał rolę nadrzędną, kierowniczą, ukierunkowującą, podawczą. Nauczyciele z jednej strony dostrzegali wagę zadawania pytań i kreowania atmosfery to umożliwiającej, wchodzenia z uczniami w dyskusje, z drugiej – przy omawianiu nauczania – często opisywali jednostronny przekaz wiedzy. Podczas, gdy jedni stawiali problemy i zmieniali tok lekcji z uwagi na zainteresowanie uczniów, inni – *wyprowadzali* tok myślenia na właściwe tory.

Rola ucznia w relacji sprowadzała się czasami do patrzenia i słuchania²⁸¹, a najlepiej *chłonięcia* przekazu nauczyciela (i nie gadania w tym czasie, aby mógł on to efektywniej przeprowadzić). Niektórzy nauczyciele dostrzegali z kolei nie tylko wagę aktywnego zadawania pytań przez ucznia, odpowiedniego (stymulującego) zadawania pytań przez nauczyciela, ale także aktywnego, świadomego i dobrowolnego przyjmowania przez ucznia przekazu nauczyciela – (samodzielnego) otwarcia się na niego.

Dla wielu nauczycieli uczenie się było efektem wielostronnych uwikłań, oddziaływania czynników, na które nauczyciel często (czuł, że) nie ma wpływu. To poczucie istnienia bądź braku wpływu okazało się być jednym z istotnych czynników, które kształtowały podejście nauczyciela do procesu uczenia się. Nauczyciele skupieni

²⁸⁰ a przecież uczenie się wymaga też konstruowania, świadomego łączenia, włączania, dopasowywania.

²⁸¹ nie wiadomo tylko było czy z tego słuchania on się w ogóle uczył (zob. Mietzel, 2002, 59-61).

na wymogach systemu, podążający za nim, uwikłani, postrzegający rzeczywistość edukacyjną w kategoriach podawczych, jednostronnie ukierunkowanych, nie mieli czasu ani na interakcję z uczniami, ani na ich poznanie, ani na dostrzeżenie własnego wpływu na to, jak ta rzeczywistość wygląda. Na szczęście wielu nauczycieli starało się interakcję z uczniami nawiązywać, brać pod uwagę ich głos, zachęcać do zadawania pytań.

Nauczycielskie uwikłania w system i wpływ (braku) interakcji między nauczycielem a uczniem na poczucie wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia

Dostrzeganie istoty poznania w procesie uczenia się, nie wydawało się wywierać bezpośredniego wpływu na podejście nauczycieli do uczenia się uczniów²⁸². Wydaje się, że w niektórych przynajmniej przypadkach, związane to było z faktem braku poczucia wpływu na uczenie się, braku poczucia kontroli. Co ciekawe nauczyciele, którzy pozostawiali uczniom samodzielność, którzy uznawali ich autonomię w procesie uczenia się, często starali się rozwój tej samodzielności i (samo)świadomości wspierać, dostrzegali swój wpływ na proces uczenia się uczniów (choćby właśnie poprzez to wspieranie). Takie podejście wiązało się z większym poziomem interakcji, a więc i relacji z uczniem, co wydawało się zwiększać ich poczucie wpływu na proces uczenia się. Podejmowane działania związane były też często z mniejszym poczuciem uwikłania w system, co umożliwiało postrzeganie otaczających ograniczeń z innej perspektywy, pozwalającej np. na ich obejście.

Nauczyciele bardziej tradycyjni, podążający za systemem, uwikłani, bardziej kurczowo trzymali się swoich kierowniczych ról, drobiazgowo planowali swoje czynności i dyktowali nie tylko notatki, ale także sposób myślenia ucznia. Nauczyciele nawiązujący z uczniami interakcję i traktujący ich podmiotowo, stopniowo wycofywali się jako „dyrektywne siły” sterujące procesem uczenia się uczniów (Freire, Shor 1987, 91). Oddawali oni uczniom inicjatywę myślenia, zachęcali ich do samoorganizacji, a nawet udziału w ustalaniu programu nauczania (tamże). Podstawowym celem nauczania powinno być wspieranie rozwoju samoregulacji (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 167). Jednak nauczyciele nie mają na to czasu, a programy nauczania, jak to zauważali sami nauczyciele, a także szczegółowo opisują Maria Ledzińska i Ewa Czerniawska (2011), utrudniają wręcz wypracowanie wiedzy i umiejętności metapoznawczych. Badania

²⁸² Które omawiane było niejako niezależnie.

autorek podręcznika pokazały, że „jedynie około 18% uczniów szkół średnich wskazuje na szkołę – nauczycieli – jako źródło wiedzy o sposobach uczenia się” (tamże, 170).

Interakcja, a raczej jej dynamika, stanowi swego rodzaju wyznacznik emancypacyjnego potencjału paradygmatu krytycznego (Czerepaniak-Walczak, 2006, 186). „Istotne jest to, że uczącymi się są wszyscy, to znaczy i uczniowie, i nauczyciele. O dynamice interakcji świadczy stan i częstość zaskoczeń, jakich doznają uczestnicy interakcji” (tamże). O interakcji w podejściu dialogowym pisze też Klus-Stańska (2012), podkreślając symetryczność relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, współpartnerstwo w procesie edukacyjnym i poznawczą wzajemność obu jego stron, omawiając sprzyjający konstruowaniu znaczeń klimat językowy lekcji (tamże, 142-149) oraz potrzebę prowadzenia „dialogu rozumiejącego” (tamże, 66), który pielęgnuje różnice w myśleniu. Dialog wręcz na różnicach się opiera, wyrastając m.in. z „szacunku” dla nich, wyrażonego postawą zaciekawienia drugą stroną interakcji i otwartością na jej poznanie (Kwaśnica, 1995, 82-83). To więc, „jak nauczyciel ujmuje świat, jakie są jego postawy i oczekiwania w stosunku do szkoły, do zadań edukacyjnych, do siebie [...] – stanowi o jakości poznawczego i emocjonalnego ujmowania kontaktu dialogicznego z uczniem” (Koć-Seniuch, 1997, 195 za Korzeniecka-Bondar, 2002, 168). Tymczasem nauczyciele o emocjach czy o zaciekawieniu uczniami mówili niewiele.

Uczeń wnosi ze sobą do szkoły całą swoją historię życiową (Mysłakowski, 1970, 22 za Klus-Stańska, 2010, 23). Na etapie definiowania pojęć takich jak wiedza, inteligencja, mądrość, nauczyciele zdawali się rozumieć związaną z uczniem kompleksowość, jednak w odniesieniu do omawianych kwestii związanych z uczeniem się i jego powiązaniem z nauczaniem, do tej kompleksowości odnosili się znacznie rzadziej. Ci nauczyciele, którzy wydawali się być uczniem zainteresowani, zaciekawieni jego światem, nawiązywali z nim relacje oparte bardziej na wymianie, na głębszej interakcji, która uwzględniała podmiotowość ucznia i jego sprawczość. Dwustronność interakcji zdawała się też zwiększać poczucie wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia²⁸³, który to wpływ nie przejawiał się w jednostronnym przekazywaniu wiedzy i *wkładaniu jej mu do głowy*²⁸⁴. Nauczyciele, wchodzący z uczniami w głębsze interakcje

²⁸³ “Według badań dla nauczycieli satysfakcjonujące są osobiste kontakty z uczniami, zaobserwowane postępy w nauce, porozumienie, zauważalne efekty pracy, dostrzeżenie, że ich zaangażowanie spotyka się z odpowiedzią uczniów.” Wszystkie te czynniki mają niematerialny charakter, co przywołuje na myśl motywy misji, wciąż żywy w naszym kraju (i wykorzystywany przez rządzących) (Mikiewicz, 2016, 231).

²⁸⁴ Teoretycznie można by się spodziewać, że podejście instrumentalne, powinno rodzić większe poczucie własnego wpływu, a jednak tego nie zaobserwowałam.

nie traktowali swojego wpływu w kategoriach efektów edukacyjnych, a upatrywali go raczej w bardziej ogólnym rozwoju ucznia, rozwoju długoterminowym, w którym zmiany nastąpić mogą po tym, jak opuści on szkołę. Dostrzegając kompleksowość i wieloaspektowość tego wpływu²⁸⁵, nauczyciele ci wydawali się mieć większy komfort wykonywania pracy, lepszą relację z uczniami, wyższe poczucie własnej skuteczności²⁸⁶.

Nieuwzględnienie emocji, wychodzących poza powierzchowne aspekty zainteresowania, zaciekawienia uczniami

O braku aspektu emocjonalnego pisałam już kilkakrotnie. W tym miejscu chciałabym jednak zwrócić uwagę na swego rodzaju jego dwukierunkowość. Z jednej strony widoczny był brak uwzględniania emocji w procesie uczenia się uczniów i związany z tym brak obecności emocji w procesie nauczania. Z drugiej - dawał znać o sobie także brak w uwzględnianiu emocji nauczycieli, zwłaszcza, bycia zaciekawionym uczniami, otwartym na ich aktywność, samodzielność, podmiotowość i dzięki temu, zaskakiwanym przez nich ich sposobem myślenia, wyciągniętymi wnioskami, rozumieniem zagadnień.

Nauczyciele odnosili wprawdzie poznanie i uczenie się do osobowości osób w tych procesach uczestniczących, jednak na tyle ogólnie, że trudno było się zorientować, czy mieli na myśli np. reakcje emocjonalne osób, stanowiące element osobowości (Okoń, 1987, 215), a tym samym wpływające na wszystko, co robimy. Zważywszy, że przeprowadzone z nauczycielami wywiady potraktować można jako dyskursy, należy wziąć pod uwagę, że brak odniesienia do emocji wynikał właśnie z faktu braku umiejętności mówienia o nich, a nie z faktu braku ich przeżywania czy uznania za istotne dla uczenia się.

²⁸⁵ Tego np., że mógł on dotyczyć zupełnie innych, niż zakładane, kwestii.

²⁸⁶ Przyszło mi także do głowy, że sytuacja mogła być zgoła odwrotna – że to pewność siebie nauczycieli sprawiała, że mówili oni w taki, a nie inny sposób o uczniach, relacjach z nimi, wywołując tak naprawdę wpływ swoją osobowością, autorytetem, a niekoniecznie konstruktywistycznym podejściem do uczenia się. Wyuczeni na szkoleniach i konferencjach, wiedzieli już po prostu, co powiedzieć. Wywiady, jakie z nimi przeprowadziłam, były jednak dość długie (często trwały prawie 2 godziny), kreowanie sztucznego wizerunku, byłoby dość męczące. Nie widzę też interesu, jaki taka kreacja miałaby zaspokajać. Jeśli byłoby to lepsze samopoczucie o sobie samym, to dysonans poznawczy, jaki tego typu (oderwane od rzeczywistości) wypowiedzi mogłyby za sobą pociągnąć, odczuwany byłby chyba jako męczący. W kilku przypadkach miałam poczucie nieco sztucznej kreacji przedstawianych w wywiadzie przekonań. Spowodowane to było ogólnikowymi odniesieniami do konkretnych przykładów zastosowań głoszonych koncepcji (np. N/D32).

Teorie zainteresowania próbują opisać i uzasadnić co się dzieje w sytuacjach, w których uwaga jest zaprzątnięta konkretnymi cechami kontekstu, gdy osoba i obiekt są ze sobą w danym momencie związane bądź odnoszą się do osobistych preferencji jednostki, które rozciągają się w czasie stanowiąc względnie przewidywalny impuls do działania, w odpowiedzi na ceniony przez jednostkę aspekt środowiska (Ainley, 2017, 4). Emocje nadają często wartość naszemu działaniu, pozwalają też na adaptację (Piaget, 1951, 205). Według Ewy Filipiak (2012)²⁸⁷, „[m]otorem wszelkiej działalności poznawczej jednostek jest zainteresowanie, wywołane przez jakąś potrzebę” (tamże, 92). Bruner uważał za istotne podtrzymywanie, rozwijanie i stymulowanie wrodzonej, wewnętrznie umotywowanej dyspozycji do uczenia się. Jego zdaniem istotne znaczenie dla efektywnego, skutecznego i optymalizującego nauczania ma zwiększenie naturalnego zainteresowania materiałem nauczania”, czyniąc go „godnym poznania” (Filipiak, 2012, 93). „Nauczyciel powinien rozwijać u ucznia poczucie dokonywania odkryć, wzbudzać ciekawość, wywoływać wątpliwości, niepewność, zdziwienie” (tamże). Ciekawość i zainteresowanie motywują do zdobywania wiedzy i mogą być pobudzane interwencjami nauczyciela (Rotgans, Schmidt, 2017, 77). Zainteresowanie, zaciekawienie pojawiają się w wyniku zaistnienia luki między tym, co się wie na dany temat, a tym, co pozornie trzeba wiedzieć, wymaga doświadczenia deficytu wiedzy (tamże). Takie doświadczenie²⁸⁸ i podjęte w jego wyniku próby przypomnienia sobie prowadzą do głębszego uczenia się. Aby to nastąpiło uczeń musi zadawać sobie pytania, monitorować własną wiedzę.

Tymczasem zdziwienia w szkole było niewiele. Podobnie dysonansu poznawczego. *Podane na tacy* wiadomości, przekazywane w sposób podawczy rzadko wzbudzały wątpliwości, a gdy nawet tak się działo, uczniowie potrafili być poirytowani tym, że muszą coś sami znaleźć. Nie był to wyłącznie efekt działania nauczycieli, a raczej wynik wspólnego oddziaływania czynników związanych z przymusowością szkoły, sztuczością przerabianego materiału, oderwaniem go od otaczającej uczniów rzeczywistości (przynajmniej w formie, w jakiej oni ją postrzegali²⁸⁹). „[W]edług

²⁸⁷ w kontekście socjokulturowej koncepcji Brunera i Wygotskiego.

²⁸⁸ Na osobisty, zindywidualizowany charakter zainteresowania zwrócił już uwagę J. Dewey (1913, 16, 20).

²⁸⁹ Nauczyciele próbowali podawać przykłady, mające na celu uświadomienie uczniom potrzeby uczenia się. Odwoływali się jednak czasem, np. do zakupów na targowisku, śpiewania ballad Mickiewicza swoim dzieciom czy policzenia kredytu. Przykłady innych nauczycieli (np. N15) pokazywały, że lepiej dopasowane przykłady, biorące pod uwagę świat uczniów, nastawione na nich, a nie upodobania nauczyciela czy jego życie, wydawały się być skuteczne. Przykłady te nie były jednak bezpośrednio

psychologii poznawczej najważniejsze jest zrozumienie, samodzielne skonstruowanie wiedzy we własnym umyśle; mało wartościowe jest przyswajanie prawd podanych przez inne osoby.” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, 53). Konstruowanie znaczeń uwarunkowane jest zdolnością do stawiania pytań (co stanowi podstawę każdego dialogu), problematyzowania sądów i pozostawania w stanie zaciekawienia – edukacja dialogowa powinna sprzyjać zadawaniu przez ucznia pytań niż udzielaniu zweryfikowanych wcześniej przez nauczyciela lub podręcznik odpowiedzi (Klus-Stańska, 2012, 90).

Według Carroll Izard, emocja zainteresowania stanowi „silnik uczenia się” (Silvia, 2017, 99). Ciekawość kreuje głód poznawczy i sprawia, że ludzie angażują się w proces uczenia się i są w stanie odczuwać z niego radość (tamże). Zaciekawienie stanowi także przeciwagę dla strachu (tamże), który w szkole jest bardzo często obecny. Znacznie mniej natomiast mówi się o tym, że stanowi ono także przeciwagę do poczucia zadowolenia (*enjoyment*), które sprawia, że mamy ochotę kontynuować to, co je ze sobą niesie. Kilku nauczycieli wspomniało o kwestii ściągania przez uczniów, o tym, że czynność ta przynosi ze sobą często poczucie zadowolenia, zwłaszcza gdy się udało, stanowiąc bardzo dwuznaczny czynnik motywujący. W połączeniu z brakiem zaciekawienia eksploracją innych możliwości, brakiem zainteresowania nowymi zagadnieniami, strachem związanym z egzaminem, sprawdzianem i obezwładniająca nudą podawczej edukacji stanowi mieszankę zniechęcającą do jakiegokolwiek wysiłku poznawczego, ponad to co absolutnie wymagane (żeby w szkole przetrwać).

Dialog, komunikacja – choć stanowią podstawowe funkcje ludzkiej egzystencji czy działalności – wymagają otwarcia się na drugą osobę, pokazania siebie, pewnego przekroczenia siebie, nie można bowiem przenieść myśli, czy treści z jednej głowy do drugiej, można jednak próbować odkryć (zrekonstruować) znaczenia²⁹⁰. „Akt komunikacji spełnia się poprzez internalizację znaczeń i wartości, które – docierając do ucznia – stanowią podstawę jego aksjologicznych doświadczeń. To stanowi poznanie nie tylko intelektualne w postaci przyswojonych sądów, lecz także uczuciowe, gdyż wartość jest dana w akcie emocjonalnym” (Kwiatkowska, 2015, 26). Trzeba też pamiętać, że

nastawione na realizację podstawy programowej (jak słynne liczenie litrów farby na pomalowanie pokoju czy metrów kwadratowych wykładziny), a na rozwój zainteresowań, poszerzenie horyzontów. Wydaje się, że takie przykłady zwiększały też wiarygodność nauczyciela w oczach uczniów, budowały relacje.

²⁹⁰ „Doświadczenie jako doznane, jako przeżyte, pozostaje prywatne, jednakże jego sens, jego znaczenie staje się publiczne.” (Ricoeur, 1976, 16 – tłum. JG).

ludzie komunikując się, wyobrażają sobie (i reagują na) reakcje uczestnika interakcji, czasem próbując też spojrzeć na siebie oczami innych (Mead, 1972, np. 197 i n., 371) czy wyobrazić to, jak są przez innych odbierani, jak ci inni mogą nas oceniać oraz myśleć o naszych uczuciach (Cooley, 1902, 152-153 za Stryker, Vryan, 2003, 13), dopasowując te wyobrażenia w trakcie samej interakcji. Wyobrażenia te zależą przy tym od doświadczeń i wiedzy uprzedniej poszczególnych uczestników (obiektywne okoliczności wywołują subiektywne reakcje (Thomas, Thomas, 1928 za Stryker, Vryan, 2003, 14)). Z tych też względów, postawa nauczyciela oraz jego chęć poznania uczniów, będą dla interakcji szkolnych kluczowe. Tymczasem niektóre z opisanych przeze mnie postaw nauczycieli uwikłanych, podążających za systemem tej otwartości, chęci i ciekawości nie przejawiały.

Opisane kategorie sylwetek nauczycieli, wydają się przy tym być spójne z przedstawionymi przez Alicję Korzeniecką-Bondar (2002) trzema wizerunkami „kontaktu dialogicznego z uczniem” (tamże, 168), choć podziały te nie były być może tak czyste, jak można by oczekiwać. Nauczyciel podążający za systemem, nie był zamknięty wyłącznie w autorytarnym modelu komunikacji (tamże, 170), niektórzy nauczyciele nawiązywali bowiem więź osobową. Jednak więź ta dotyczyła raczej kwestii pozaprogramowych, jak np. dyskusje o grach, podróżach czy kłopotach uczuciowych uczniów. Czasem były też wolne lekcje, na których oglądano filmy, był czas na relaks. Kategoria nauczyciela uwikłanego była jeszcze bardziej wieloznaczna, przewijały się tam bowiem zarówno elementy modelu autorytarnego, jak i wspierającego i ułatwiającego rozwój (tamże, 172). Wielu nauczycieli dostrzegało wewnątrzsterowność uczniów, starając się rozwijać ich potencjał, stwarzając m.in. dogodną atmosferę, niektórzy starali się też wpuszczać do tych interakcji elementy partnerstwa, stanowiące element trzeciego modelu interakcji, tworzono go w oparciu o ideologię progresywną (tamże, 173-174). Do tego modelu zdecydowanie należała kategoria trzecia nauczyciela wyemancypowanego, który nawiązywał z uczniami dialog „pełen wzajemnej akceptacji”, przyczyniający się „do budowania w uczniu zaufania do siebie i do własnej intuicji”, pomagając mu „w określaniu poziomu własnego rozwoju (samoewaluacja) i strategii radzenia sobie z problemami” (tamże). Jednak także i ta ostatnia grupa, doświadczając uwikłań systemowych, musiała sobie w jakiś sposób z nimi radzić. Wydaje się, że spójność ideologiczna tej grupy wynikała przede wszystkim z poziomu uświadomienia sobie ich własnych przekonań. Eklektyzm paradygmataczny, nawet jeśli

występował, był świadomym efektem dopasowania do istniejącej rzeczywistości i potrzeb z niej wynikających. Nie wszyscy nauczyciele prezentowali taki poziom uświadomienia.

Ekлекtyzm paradygmatyczny nauczycieli, idący często w parze z brakiem świadomości własnych przekonań, a jednocześnie przelamujący sztywne podziały

Moją uwagę, przy omawianiu różnego rodzaju pojęć, zwróciła przypadkowość ich utożsamiania. Poznanie było używane zamiennie z uczeniem się, nie w kontekście pytań o uczenie się, tylko przy omawianiu poznania, które było dla nauczycieli zdecydowanie trudniejszym do zdefiniowania pojęciem, przechodzili więc do (bliższego im) uczenia się. Podobnie rzecz się miała np. z zapamiętywaniem i rozumieniem (czy mądrością i inteligencją) – nauczyciele stosowali je często zamiennie bądź po przecinku, jako pojęcia całkowicie wymienne. Nie zawsze potrafili też wytłumaczyć, co rozumieją pod danymi pojęciami, tłumaczyli je używając np. innych słów-wytrychów (przekazywanie, przyswajanie), które pozwalały im na przejście „do porządku dziennego” nad podstawowymi zagadnieniami, takimi jak uczenie się i nauczanie. W wypowiedziach niektórych nauczycieli dostrzec można było przejawy instrumentalnego podejścia, gdy na pierwszy rzut oka komunikując wsparcie, wyrażali np. kierowniczą rolę nauczyciela, nauczającego „po własnym śladzie” i nakierowującego (myślenie) ucznia na właściwe tory (Klus-Stańska 2012, Nowak-Łojewska 2011). Wydaje się, że dzięki takim właśnie zabiegom, byli w stanie łączyć nieprzystające do siebie znaczenia. Głównym problemem współczesnej edukacji wydaje się być rozbieżność „pomiędzy sferą deklaracji a realizacji” (Nowak-Łojewska, 2011, 61), co widać było wyraźnie w wypowiedziach nauczycieli, które zdawały się często oscylować na granicy paradygmatów²⁹¹. Nieuświadomione przekonania pozostawały pod przykryciem ładnych zdań, często frazesów. Wrośnięci w dyskurs transmisyjny od dzieciństwa, często nie zwracali uwagi na słowne konstrukcje, a raczej rusztowania, mające na celu ochronę przed dysonansem poznawczym. Niektórym nauczycielom udało się to dostrzec podczas wywiadów – stwierdzali, że się pogubili, zakręcili, że nie potrafią czegoś wyjaśnić albo wyrażali nadzieję, że się nie zbłąznili.

²⁹¹ O zniekształceniu paradygmatycznym pisze także Klus-Stańska (2010) oraz Klus-Stańska, Nowicka (2009).

Dostrzeżony eklektyzm paradygmataczny przejawiał się nie tylko w wyrażeniach czy ukrytych intencjach, ale był widoczny także w podejściu do samych zagadnień²⁹². Było to szczególnie zauważalne w przypadku sformułowania „przekazywanie wiedzy”, które utrwaliło się na tyle, że używali go nawet nauczyciele, którzy mieli na myśli co najwyżej prezentowanie, dzielenie się, czy mówienie o czymś, a nie *wkładanie do głowy*. Obecnie bardzo trudno ocenić na ile samo – nawet bezrefleksyjne - używanie takich pojęć wpływa, niejako wtórnie, na ukształtowanie się rozumienia pewnych zagadnień - typu: skoro coś przekazuję uczniom, to oni powinni to mieć. Bardzo ciekawym (i ciekawie splątany) zagadnieniem okazało się także rozumienie samodzielności. Ta była aspektem charakteryzującym poznanie, jednak nie zawsze uczenie się. Niektórzy nauczyciele na przykład, uznawali umiejętność samodzielnego uczenia się jako „przysługującą” wyłącznie niektórym jednostkom, dając jednocześnie wyraz przekonaniu, że samodzielne to znaczy, całkowicie bez nauczyciela. W efekcie ujawniały się paradoksy, z których wynikało, że uczeń zdolny w ogóle nie potrzebuje nauczyciela, bo sobie poradzi. Jednocześnie nauczyciele podkreślali, że często lekcja toczyła się dla i dzięki zdolnym uczniom, którzy przynajmniej rozumieli, co nauczyciel mówił, uważali, byli dla nauczyciela wręcz wsparciem²⁹³. Do tego dochodziło jeszcze rozumienie zakresu samodzielności. Często ograniczane ono było do samodzielnego opanowania wskazanego przez nauczyciela zakresu materiału, utrwalenia go, powtórzenia. Te ostatnie stanowiły czasami wręcz definicję uczenia się. W połączeniu z odróżnianiem uczenia się od nauczania przez pryzmat odmienności podmiotowej, można było dojść do wniosku, że uczenie się w klasie polegało czasami na opisanym wcześniej chłonięciu przekazu nauczyciela. Tego typu splątań i paradoksów było dość sporo.

Eklektyzm paradygmataczny zaciemniał również obraz przekonań nauczycieli. Poszczególne aspekty osobistych teorii pedagogicznych wydawały się być tworzone na bazie odmiennych paradygmatów, bez świadomości tego eklektyzmu. Jednocześnie sposób mówienia o nich sugerował wykorzystanie mechanizmów łagodzących dysonans wewnętrzny²⁹⁴, który mógłby zmusić do przyjrzenia się wykonywanym praktykom czy

²⁹² Niektóre przypadki były wyjątkowo zaskakujące, jak np. nauczycielka Npr14, która pomimo bycia otwartą, zaciekawioną uczniami, pozostająca z nimi w dialogu, posługiwała się metaforą walizki, o czym pisałam w rozdziale 3.2.3..

²⁹³ Połączenie tego z wypowiedziami, w których nauczyciele wskazywali na to, że do słabych uczniów często nie byli w stanie dotrzeć (Mikiewicz, 2016, 235), malowało obraz szkoły jako miejsca co najwyżej dla uczniów „w środku”.

²⁹⁴ Mam tu na myśli zarówno zabiegi psychologiczne, jak i błędy poznawcze, których popełniania nie jesteśmy świadomi.

zakwestionowania przyjętych założeń leżących u podstaw ich istnienia. Naklejając konstruktywistyczne etykiety na behawiorystyczne praktyki, nauczyciele byli w stanie świetnie je zamaskować, nawet przed sobą. Jednocześnie to splątanie wydawało się w wielu przypadkach być zupełnie sensowne. Nawet jeśli uznamy, że spowodowane było funkcjonowaniem w okowach ograniczeń systemowych, pod wpływem powszechnie dostrzeganej przymusowości, to stanowiło efekt często właściwego dopasowania się do istniejących warunków. Wielu nauczycieli zwracało uwagę np. na konieczność wielokrotnego powtarzania, ćwiczenia, przerabiania zagadnień celem ich odpowiedniego zinternalizowania. Takie podejście wydaje się być spójne z ujęciem podejścia nauczycieli zaproponowanym przez Jolantę Szempruch (2012, 177) i Horsta Sieberta, które przedstawiłam w rozdziale 1.6.

Może więc chodzi bardziej o swoiste zrównoważenie ambiwalencji²⁹⁵, pozostając niejako w spektrum multiparadygmatycznym, ujętym z perspektywy neoobiektywistycznej, o którym mówi Agnieszka Nowak-Łojewska (2008). W podejściu takim, nastawionym na rozwój człowieka, mamy nie tyle do czynienia z eklektyzmem, ile z przekraczaniem poszczególnych typów racjonalności. Podejście takie dopuszcza np. „współwystępowanie konstruktywistycznego uczenia się z obiektywistycznym nauczaniem”²⁹⁶ (tamże, 117). „[W] sfragmentaryzowanym i mozaikowym świecie (możemy – J.G.) odnajdywać podobieństwa i odrębności, budować kładki i pomosty, łączyć wrażliwość na odmiennosć z interpretacyjną życzliwością” (Welsch, 1998 za Nowak-Łojewska, 2008, 119). Możemy tego dokonywać, gdy będziemy świadomi własnych przekonań. Świadomość taka niezbędna jest moim zdaniem nie tylko do

²⁹⁵ Co przypomina także paradygmat dwoistości Lecha Witkowskiego (2013), traktujący konstrukty pedagogiczne jako rozpięte pomiędzy odmiennymi wariantami rzeczywistości kontinuuach, umożliwiające „łączne rozpatrywanie odmiennych, często przeciwstawnych wariantów rzeczywistości” (tamże, 64). W wieloparadygmatycznym świecie wszystkie zjawiska społeczne są niezwykle złożone. Możliwość ujęcia ich ambiwalentnego charakteru we wzajemnym, uwikłanym w napięcia, powiązaniu pozwala na uchwycenie ich rzeczywistego stanu i pozwala na uniknięcie szkodliwych uproszczeń. Nauczyciel „funkcjonuje w siatce wielomodelowej” – „[t]en sam fakt może znaleźć się w dwóch odmiennie modelowanych światach. Stąd możliwe są w tym samym czasie ambiwalentne uczucia” (Warchała, 2003, 33).

²⁹⁶ Rozpoczynając niniejsze badania, moje nastawienie skłaniało się raczej ku nieprzystawalności paradygmatu obiektywistycznego i postpozytywistycznego. Słuchając nauczycieli, zdałam sobie sprawę nie tylko z uwikłań, w jakich się znajdują, ale też niezwyklej różnorodności sytuacji, z jakimi mają do czynienia. Ocenianie ich praktyk, z pozycji osoby siedzącej za biurkiem, wydaje mi się obecnie niewłaściwe. Ukryte, nieuświadomione, mieszanie paradygmatów jest potencjalnie niebezpieczne, świadome dopasowywanie działań do potrzeb i wymogów, całościowo ocenionej sytuacji, wydaje mi się jakościowo odmienne.

rozumienia własnych uwikłań paradygmatycznych²⁹⁷ oraz związanych z tym konsekwencji, ale także do tego, aby – w razie potrzeby - zmienić przekonania, które będą np. wpływały na hamowanie rozwoju uczniów.

Odróżnianie paradygmatów daje niezbędny dystans do własnych założeń i praktyk otwierając pole do refleksji i umożliwiając samoświadomość dydaktyczną (Klus-Stańska, 2018, 39). Brak rozróżniania paradygmatów powoduje tymczasem niespójność koncepcyjną²⁹⁸, brak zrozumienia przyczyn własnych działań i wywoływanych nim skutków, zapętlenie i frustrację, bo przecież intencje wszyscy mamy zazwyczaj dobre, a jednak nie zawsze wychodzi tak, jak miało²⁹⁹. Eklektyzm paradygmatyczny jest kuszący, może bowiem rozszerzyć pole działania, poprawiając czy też uzupełniając to, czym akurat inny się nie zaopiekował, ale także ryzykowny, o ile dochodzi do niego bez zrozumienia i świadomości konsekwencji poszczególnych podejść. „Nie istnieją eksperymenty pozwalające rozstrzygać pomiędzy paradygmatami. Chodzi raczej o zrozumienie różnic pomiędzy nimi (...)” (Piłat, 2007, 45). Pamiętać przy tym należy, że większość nauczycieli wyrosła w polskiej wersji przełomu paradygmatycznego³⁰⁰, który – kształtując ich przekonania - stał się dla nich drugą, nieświadomą, naturą. Nie wystarczy wówczas uzupełnić wiedzy o teoretyczne aspekty innych paradygmatów, gdyż w sytuacji stresowej, w pośpiechu, w natłoku różnych wrażeń, powrócimy do swoich utartych w toku własnego rozwoju i wychowania ścieżek. Uchronić przed tym może refleksja w i nad działaniem (o której wiele pisali Donald Schön, 1983; 1987 czy John Dewey, 1938), która jest niezbędna w zawodzie nauczyciela³⁰¹. Do rozwijania myślenia paradygmatycznego potrzebne jest też uświadomienie swojej własnej potoczności (Klus-

²⁹⁷ Cuprjak (2016) przywołała słowa Dariusza Kubinowskiego, wygłoszone podczas Seminarium Metodologii Pedagogiki w Gdańsku w 2010 roku, w których – odnosząc się do badaczy - uznał on, że przekroczenie paradygmatów możliwe jest po uprzednim nauczeniu się pracy w ramach tychże. Zauważył on, że pomijanie ich „na samym początku drogi naukowej może (a więc nie musi) powodować chaos i trudność w obronie dokonywanych interpretacji” (tamże, 254). Konieczność zrozumienia paradygmatów wydaje się więc kluczowa.

²⁹⁸ Powierzchowny eklektyzm pozwala na łączenie koncepcji sprzecznych wewnątrznie (Klus-Stańska, 2018, 41), co w efekcie prowadzić może do niemożności zrozumienia toczących się w klasie szkolnej wydarzeń. Badania nad eksperckością uzależniają jej uzyskanie od refleksyjności, możliwości analizowania własnych działań oraz celowej praktyki nad rozwojem swoich umiejętności. Przy braku zrozumienia tego, co dzieje się w szkole i braku spójności modelu oddziaływania na uczniów (Klus-Stańska, 2018, 41) nie można osiągnąć eksperckości (Gałęcka, 2020). Oczywiście nie każdy musi być ekspertem. Jednak brak dostrzegania postępów, czy wręcz celu i sensu własnej pracy, stanowić może źródło frustracji bądź prowadzić do wypalenia zawodowego.

²⁹⁹ por. idea ograniczania paradygmatu do „jednego pomysłu” (Krause, 2011).

³⁰⁰ Który sam w sobie był eklektyczny i często niekonsekwentny.

³⁰¹ Zwłaszcza w odniesieniu do nauczyciela profesjonalisty (por. Gołębiak, 1998, 115), czy swój profesjonalizm „rozszerzającego” (tamże, 119).

Stańska, 2018, 43), która pozwala nam podchodzić do różnych wydarzeń, jako do oczywistych, przechodząc nad nimi do porządku dziennego.

Wiele wypowiedzi pokazywało nauczycieli jako zainteresowanych uczniami, rozwojem ich samodzielności, a nawet wybijaniem ze schematów. Ich nauczanie było niewątpliwie przykładem niezbędnego komponentu edukacji (Biesta, 2013, 44). Nauczyciele ci odznaczyli się przede wszystkim wyższą samoświadomością, w tym świadomością własnych przekonań, z którymi spójne były ich działania. Ich relacje z uczniami były często partnerskie, oparte na równouprawnieniu, zaciekawionym otwarciu się na nich (por. Klus-Stańska, 2010, 139), autentycznym wspieraniu w rozwoju kompetencji istotnych w procesie uczenia się, jak (samo)świadomość, samodzielność, samostanowienie, czy samoregulacja³⁰².

Albert Bandura (1986; 1994) uważał, że przekonania, które ludzie mają o sobie samych, o swoich możliwościach i efektach włożonego przez nich wysiłku, stanowią kluczowy element (ważniejszy nawet niż wiedza, umiejętności i poprzednie osiągnięcia) sprawowania kontroli (nad swoimi działaniami i otoczeniem) oraz poczucia sprawczości. Według niego, narzędziem do zmiany własnych zachowań, sposobu myślenia, postrzegania własnej skuteczności, jest autorefleksja, umożliwiająca wszechstronną samoocenę. Opisani przeze mnie nauczyciele uwikłani, też (obok uczniów) ponosili konsekwencje własnego uwikłania. Byli przemęczeni, zrezygnowani, zaganiani. Nie mieli czasu na to, żeby cieszyć się efektami wkładanego wysiłku.

Systemy przekonań są mniej podatne na zmiany i mniej dynamiczne, niż systemy wiedzy (Nespor, 1987, 321). Zawierając m.in. elementy afektywne i wartościujące oraz wspomnienia osobistych doświadczeń, nie są otwarte na zewnętrzną ocenę lub krytyczną ewaluację. Ich ważność nie zależy od konsensusu (tamże). Steven Sloman i Philip Fernbach (2017) opisali dwa eksperymenty, w których próbowali wpłynąć na zmianę poglądów, przekonań badanych. Badani oceniali swoje rozumienie zagadnienia, będącego przedmiotem badania. W pierwszym eksperymencie uczestnicy poproszeni byli o przyczynowe wyjaśnianie swoich (wcześniej podanych) poglądów na badany temat, w drugim natomiast o podanie powodów, dla których zajmowali dane stanowisko. Następnie badacze poprosili ich o ponowną ocenę rozumienia omawianego problemu. Jedynie przyczynowe wyjaśnianie poglądów, skłaniało uczestników do ich rewidowania

³⁰² Por. emancypacyjne kompetencje nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 1993, 207-213).

czy też moderowania. Zdaniem badaczy powodowane to było płytkością przetwarzania niezbędnego do podania powodów swoich przekonań. Wyjaśnianie przyczynowe zmuszało natomiast do konfrontacji z lukami w wiedzy (tamże, 171 i n.).

Badanie przekonań (z zastosowaniem strategii fenomenograficznej) może więc być sposobem na ich ewentualną weryfikację. Zmuszając do wyjaśniania przyczyn, do łączenia różnych zagadnień ze sobą, może ono odkrywać obszary niewiedzy, braku zrozumienia, sprzeczności, z których uczestnik badania nie zdawał sobie sprawy. Podejście takie może być skutecznym sposobem na przeprowadzanie długofalowych warsztatów, stanowiących początek konstruowania własnej refleksji nad działaniem, a jednocześnie bodziec do późniejszego przeprowadzania refleksji w działaniu (Schön, 1983; 1987). Dzięki takiej refleksji, nauczyciel zdobyłby także „określony poziom samowiedzy”, a także „samoświadomość, która to z kolei stanowi najwyższą instancję ową refleksję uruchamiającą. A zatem samowiedza umożliwia przejście nauczyciela z fazy działań intuicyjnych, spontanicznych, do działań zaplanowanych, uświadomionych” (Łukasik, 2008, 175). W ten sposób, nauczyciel mógłby nie tylko lepiej zrozumieć siebie, ale także udoskonalić własne nauczanie (Szempruch, 2012, 181), co z kolei mogłoby mu pomóc w odczuwaniu większego sprawstwa i satysfakcji z własnej pracy.

Wielu badanych wyraziło swoją wdzięczność za okazję do przemyśleń. Badania fenomenograficzne stanowią rzeczywiście drogę do autorefleksji, która jest uznawana przez wielu badaczy za podstawę rozwoju zawodowego nauczycieli (np. refleksyjny praktyk Schöna, rozszerzony profesjonalizm Hoyle'a³⁰³ i Czerepaniak-Walczak, 1997). Do zastanowienia się i spróbowania w przyszłości odkładam sobie następujące zagadnienie: czy tego typu wywiady, poprowadzone w formie rozmieszczonych w czasie warsztatów badawczo-refleksyjnych (plus być może w połączeniu z kreatywnym pisaniem jako rodzajem „aktywności domowych”), mogłyby stanowić - poprzez wywołanie autorefleksji i zdanie sobie sprawy z braku wiedzy na dany temat (który wielu badanych wyrażało sformułowaniem: ale się pogubiłam, mam nadzieję, że się nie wygłupiłam, nigdy się nad tym nie zastanawiałem/-am) - podstawę do zmiany przekonań. Badania związane są z zaciekawieniem badającego³⁰⁴, a co za tym idzie nie stwarzają sytuacji zagrożenia, czyli nie uruchamiają obronnej reakcji emocjonalnej, która utwierdza jeszcze bardziej w określonych przekonaniach.

³⁰³ Zob. Gołebniak, 1998, 118 i n.

³⁰⁴ jego wrażliwością na odmiennosc, połączoną z interpretacyjną życzliwością

Bibliografia

1. Adamska-Staroń M., Łukasik B. (2012). Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna [w:] Gofron A., Kozerska A. (2012). Podstawy edukacji. T. 5 Propozycje metodologiczne. Impuls, Kraków.
2. Ainley M. (2017). Interest: Knowns, Unknowns, and Basic Processes. [w:] O’Keefe P.A, Harackiewicz J.M. (red.) The Science of Interest (2017). Springer International Publishing AG.
3. Ashworth P., Lucas U. (2000). Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3), 295-308.
4. Åkerlind, G. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 31:1, 115-127 (2012).
5. Åkerlind G. (2005a). Learning to do phenomenography: A reflective discussion. [w:] Bowden J., Green P. (2005). *Doing Developmental Phenomenography*. RMIT Press, Melbourne, 74-100.
6. Åkerlind G. S. (2005b) Phenomenographic methods: a case illustration. [w:] Bowden J., Green P. (red.) *Doing phenomenography*. RMIT University Press, Melbourne, 103-127.
7. Åkerlind G.S. (2005c). Academic Growth and Development: How Do University Academics Experience It? *Higher Education*, t. 50, Nr 1 (2005), 1-32.
8. Åkerlind G. (2005d). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. [w:] Bowden J., Green P. (2005). *Doing Developmental Phenomenography*. RMIT Press, Melbourne, 63-73.
9. Augustyniak J. (2017). Oczekiwania młodzieży wobec współczesnej szkoły. *Szkoła - Zawód – Praca*. 2017 (14), 141-152. Dostęp online [15.05.2023.] poprzez platformę: <http://cejsh.icm.edu.pl>
10. Austin J.L. 1979[1961]. The Meaning of a Word. In *Philosophical Papers*, (wyd. 3.), 55–75, selected 56–62, 72–75. Oxford: Oxford University Press. [w:] Angermuller J., Maingueneau D., Wodak R. (red.) (2014). *The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
11. Ashworth P., Lucas U. (2000). Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3): 295-308.
12. Austin J.L. 1962[1955]. *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford, New York: Oxford University Press.

13. Baker L. R., Phelan S., Woods N.N., Boyd V.A., Rowland P. Ng S.L. (2021). Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in Health Sciences Education* (2021) 26:1045–1058.
14. Banach C. (2004). *Nauczyciel*, [w:] Pilch T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, t. 3.
15. Bandura A. (1994). Regulative function of perceived self-efficacy. [w:] M. G. Rumsey, C. B. Walker, J. H. Harris (red.) *Personnel selection and classification*, 261–271. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
16. Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
17. Barrett L.F. (2018). *Jak powstają emocje*. CeDeWu, Warszawa.
18. Bartecki J., Chabior E. (1962). *O nową organizację procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
19. Berger P.L., Luckmann T. (1983). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
20. Berger P., Zijderveld A. (2010). *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Baranowski, Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, Kraków.
21. Berner H. (2015). *Współczesne kierunki pedagogiczne* [w:] Śliwerski B. (2015). *Pedagogika. T. 1 Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
22. Biesta G. (2019). Teaching for the Possibility of Being Taught: World-Centred Education in an Age of Learning. *English E-Journal of the Philosophy of Education t.4* (2019): 55-69.
23. Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. (wyd.1.) Routledge.
24. Biesta G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
25. Biskupska K. (2014). *Analiza dyskursu i krytyczna analiza dyskursu*, [w:] *Współczesne teorie społeczne: w kręgu ujęć paradygmatycznych*. Szczepański Marek, Śliz Anna (red.) Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ISBN 9788373956186, 369-388.
26. Black D.A. (1995). *Linguistics for Students of New Testament Greek: A Survey of Basic Concepts and Applications*. Grand Rapids: Baker Books.
27. Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University of California Press, Berkeley Los Angeles London.
28. Bollnow O.F. (1992). *O pewnej regule hermeneutycznej*. tłum. Sowinski G. *Logos i Ethos* 2/1992, Kraków.
29. Bollnow O. F. (1982). *Das kritische Verstehen*. [w:] *Studien zur Hermeneutik*. Freiburg—München, Verlag Karl Alber.

30. Bomba R. (2014). Wiele twarzy konstrukttywizmu. Różnorodność stanowisk konstrukttywistycznych i ich klasyfikacje. *Historia i Kultura*. UMCS, Lublin. Dostęp online na platformie [15.05.2023]: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl>
31. Booth S. (1997). On phenomenography, learning and teaching. *Higher Education Research & Development*, 16(2): 135-158.
32. Booth S. (1993). A study of learning to program from an experiential perspective. *Computers in Human Behaviour*, 9(2-3), 185-202.
33. Bowden J. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. [w:] Bowden J., Green P. (red.). *Doing developmental phenomenography*, Melbourne: RMIT University Press.
34. Bransford I.D., Schwartz D.C. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with interesting implications. [w:] Iran-Nejad A., Pearson P.D. (red.) *Review of research in education*. AERA, Washington, DC, 61-100.
35. Brożek B. (2016). *Myślenie. Podręcznik użytkownika*. Copernicus Center Press, Kraków.
36. Bruce C. (1994). Reflections on the experience of the phenomenographic interview [w:] R. Ballantyne, C. Bruce (red.). *Phenomenography: Philosophy and Practice Conference*. Brisbane, Australia: QUT. 47-55
37. Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*, przekład T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
38. Bruner J.S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Vol. 18, 1-21.
39. Bruner J.S. (1990). *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
40. Bruner J. S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Harvard: Bellnap Press of Harvard University Press.
41. Burr V. (2003). *Social Constructionism*. (wyd. 2.) Routledge, London.
42. Burrell G., Morgan G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann, London.
43. Burman E., Parker I. (2017). Introduction - discourse analysis: the turn to the text. [w:] Burman E., Parker I. (red.) *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. Routledge Library Editions, Oxon, New York.
44. Burman E. (2017). *Deconstructing Developmental Psychology*. (wyd. 3.) Routledge, Taylor & Francis Group, London, New York.
45. Calderhead J., Robson M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1-8.

46. Candiotto L. (2019). From Philosophy of Emotion to Epistemology: Some Questions About the Epistemic Relevance of Emotions [w:] *The Value of Emotions for Knowledge*, Laura Candiotto (red.), Pelgrave Macmillan, 3-24.
47. Candy P.C. (1989). Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 21(2), 95-116.
48. Charmaz K. (2009). *Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
49. Cheek J. (2008). Foucauldian Discourse Analysis [w:] Given L.M. (red.) *The Sage Encyclopaedia of qualitative research methods*, 355-357. Sage Publications, Los Angeles, CA.
50. Chiari G., Nuzzo M. L. (1996). Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(3), 163-184.
51. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
52. Clancy M. (2013). Is reflexivity the key to minimising problems of interpretation in phenomenological research? *Nurse Researcher*, 20, 12–16.
53. Clandinin J., Connelly F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
54. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. (wyd. 6.) Routledge, London.
55. Collier-Reed B., Ingerman Å. (2013). Phenomenography: From critical aspects to knowledge claim. [w:] Huisman, J., Tight, M. (red.). *Theory and Method in Higher Education Research*. Bingley: Emerald.
56. Cope C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5–18.
57. Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
58. Creswell J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (wyd. 2.) Thousand Oaks: Sage.
59. Csikszentmihalyi M., Abuhamdeh S., Nakamura J. (2005). Flow. [w:] Elliot A.J., Dweck C.S. (red.) (2005). *Handbook of Competence and Motivation*, 598-608. Guilford Publications, New York, London.
60. Cuprjak M. (2019). Dane w badaniach jakościowych. Uwikłanie w kontekst. *Forum Oświatowe*, Vol 31, No 1(61) (2019).

61. Cuprjak M. (2016). Paradygmaty w perspektywie zmian społecznych. Zarys problemu. *Rocznik Adnragogiczny* (2016) 23.
62. Cyzman M., Bohuszewicz P. (2016). Wokół pojęcia konstruktywizmu. *Litteraria Copernicana* 3(19) 2016, 7-14.
63. Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
64. Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. „Edytor”, Toruń.
65. Czerepaniak-Walczak M. (1993). Kompetencje nauczyciela w pedagogice emancypacyjnej [w:] A. Tchórzewski (red.) *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian historycznych w Polsce*, 207-221. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
66. Czerniawska E., Jagodzińska M. (2007). *Jak się uczyć? Wydanie I*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park Sp. z o.o.
67. Czerniawska E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
68. Dahlgren L.O., Fallsberg M. (1991). Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of Social and Administration Pharmacy* 8, 150–156.
69. Dahlberg, K., Dahlberg, H., Nystrom, M. (2008). *Reflective life-world research* (wyd. 2.) Studentlitteratur, Lund, Sweden.
70. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2014). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*, t.1, WN PWN, Warszawa.
71. Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Collier-Macmillan, New York.
72. Dewey J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton, Mifflin and Company.
73. Dijk van T.A. (2003). *Multidisciplinary CDA*. [w:] *Critical Discourse Analysis: Theory and Inter - disciplinary*. Ed. G. Weiss, R. Wodak. New York: Palgrave Macmillan.
74. Dilthey W. (1987). *Określenie nauk o duchu*, przeł. Z. Kuderowicz, [w:] Kuderowicz Z., Dilthey, Warszawa.
75. Dobrołowicz J. (2016). Analiza dyskursu i jej zastosowania w badaniach edukacyjnych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne* (2016) t. 1, nr 1, 36-48.
76. Dringenberg E., Mendoza-Garcia J.A., Tafur M., Fila N.D., Hsu M.-Ch. (2015). *Using Phenomenography: Reflections on Key Considerations for Making*

- Methodological Decisions. [w:] Proceedings of the 122nd ASEE Annual Conference and Exposition, Seattle, WA, USA. June 2015, s. 26.1676.1-26.1676.25.
77. Dudzikowa M. (1994). Bariery i szanse praktycznego wykorzystania wiedzy płynącej z nauk pedagogicznych, „Forum Oświatowe”, nr 2.
78. Dusza B. (2021). Indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli na temat szkoły jako miejsca rozwijania kreatywności oraz samodzielności myślenia i działania uczniów (raport z badań). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* t. 40 z. 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
79. Dweck C.S., Molden D.C. (2017). Mindsets: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition [w:] Elliot A. J., Dweck C. S., Yeager D. S. (red.) (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. (wyd. 2.) The Guilford Press.
80. Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Difin, Warszawa.
81. Dylak S. (2000). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli [w:] K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, 176–191. WSiP, Warszawa.
82. Dylak S. (2000a). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.) *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, WSP ZNP, 15-33.
83. Ernest P. (1989). The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: A Model. *Journal of Education for Teaching*, 15, no 1, 13-33.
84. Fairclough N. (2011). Semiotic aspects of social transformation and learning. [w:] Rogers R. (red.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, 119-128. (wyd. 2.) Routledge. Taylor & Francis Group, New York, London.
85. Fairclough N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, London.
86. Fairclough N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge. Polity Press.
87. Filipiak E. (2020). Społeczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. *Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne. Problemy Wczesnej Edukacji* 4 (51) / 2020.
88. Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. GWP, Sopot.
89. Finlay L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the “phenomenological psychological attitude”. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39, 1–32.

90. Fives H., Buehl M.M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? [w:] K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, M. Zeidner (red.) APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors, 471–499. American Psychological Association.
91. Flick U., von Kardorff E., Steinke I. (red.) (2004). A Companion to Qualitative Research. tłum. Jenner B. Sage Publications.
92. Flick U., von Kardorff E., Steinke I. (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field [w:] Flick U., von Kardorff E., Steinke I. (red.) A Companion To Qualitative Research, tłum. Jenner B. Sage Publications.
93. Foucault M. (2002). Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970, tłum. Kozłowski M., Gdańsk: słowo/obraz terytoria
94. Foucault M. (1977). Archeologia wiedzy, przeł. A. Siemek, PWN, Warszawa.
95. Francis H. (1996). Advancing phenomenography - Questions of Method [w:] Dall'Alba G., Hasselgren B. (red.) Reflections on phenomenography: Toward a methodology? Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
96. Fraser S., Robinson C. (2004). Paradigms and philosophy. [w:] S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett and C. Robinson (red.) Doing research with children and young people. Sage, London.
97. Freeman M. (2008). Hermeneutics [w:] Given L.M. (red.) The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Sage Publications, Los Angeles, CA.
98. Freire P., Shor I. (1987). A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education. MacMillan Education Ltd, Houndmills, Basingstoke, Hampshire RG21 2XS, London.
99. Furth H.G. (1987). Knowledge as Desire: An Essay on Freud and Piaget. Columbia University Press, New York.
100. Furth H.G., Wachs H. (1975). Thinking Goes to School. Piaget's Theory in Practice. Oxford University Press, New York, London, Toronto.
101. Gadamer H.G. (2007). Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej, przeł. B. Baran. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
102. Gadamer H.G. (1979). Człowiek i język. Tłum. K. Michalski. W: Rozum, słowo, dzieje. Tłum. K. Michalski, M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. Dostęp online [15.05.2023] poprzez platformę <https://bazhum.muzhp.pl>.
103. Galarowicz J. (1992). Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii. Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.

104. Gałecka J. (2020). Teacher's Expertise in the Context of Didactic Paradigms' Multifariousness" *Kultura i Edukacja* nr 4(130) 2020.
105. Garner W. R. (1974). *The processing of information and structure*. Lawrence Erlbaum, Potomac, MD.
106. Gazzaniga M.S., Ivry R.B., Jangun G.R. (2019). *Cognitive Neuroscience, the Biology of the Mind*. WW Norton & Co, New York, NY.
107. Gee J.P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and Method*. (wyd. 3.) Routledge, New York, London.
108. Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
109. Gergen K.J. (2011). The Self as Social Construction. *Psychol Studies*, 56(1), 108–116.
110. Gibson J.J., Gibson E.I. (1955). Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, 62, 32–51.
111. Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
112. Glasersfeld E. von (1991) A Constructivist's View of Learning and Teaching. [w:] R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (red.) *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies*. Proceedings of an international workshop. Kiel, Germany: IPN, 29–39, 1991. Dostęp online [15.05.2023]: <https://vonglasersfeld.com/135>
113. Glasersfeld E. von (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
114. Glasersfeld E. von (1983) Learning as a constructive activity. [w:] Bergeron J. C., Herscovics N. (red.) *Proceedings of the 5th Annual Meeting of the North American Group of Psychology in Mathematics Education*, Vol. 1. Montreal: PME-NA, 41–101. Dostęp online [15.05.2023]: <http://vonglasersfeld.com/083>
115. Glasersfeld E. von, Cobb P. (1983). Knowledge as Environmental Fit. *Man-Environment Systems*, 13 (5), 216–224, 1983. Dostęp online [15.05.2023]: <https://www.vonglasersfeld.com/084>
116. Gnitecki J. (2006). Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice [w:] Kubinowski D., Nowak M. (red). *Metodologia Pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Impuls, Kraków.
117. Griffin E. A., Ledbetter A., Sparks G. G. (2019). *A first look at communication theory*. (wyd. 10.) McGraw Hill, New York.
118. Goffman E. (1983). 'Felicity's Condition.' *American Journal of Sociology* 89 (1): 1–53, selected 1–9, 48–51.

119. Goffman E. (1981) Radio talk. In: *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 197-330.
120. Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday Anchor, Garden City, NY.
121. Gołębnik B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*. Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń, Poznań.
122. Grice H.P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, Cambridge.
123. Grice P.H. (1957). *Meaning*. *Philosophical Review* 66 (3):377-388 (1957). [w:] Angermüller J., Maingueneau D., Wodak R. (red.) (2014). *The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
124. Grobler A. (2019). *Epistemologia. Sandwiczowa teoria wiedzy*. (Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
125. Groenwald M. (2020). *Czas w uczeniu się. Analiza krytyczna perspektywy obiektywistycznej*. *Problemy Wczesnej Edukacji* 1(48)/2020.
126. Gurwitsch A. (1964). *The Field of Consciousness*. Duquesne University Press, Pittsburgh.
127. Guba E.G., Lincoln Y.S. (2014). *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*, t.1, WN PWN, Warszawa.
128. Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research* [w:] N.K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.) *Handbook of qualitative research*, 105- 117. Sage, London.
129. Guba E.G., Lincoln. Y.S. (1989). *What is This Constructivist Paradigm Anyway?* [w:] Guba E.G., Lincoln. Y.S. (red.) *Fourth Generation Evaluation*, 79-90. Sage Publications, London.
130. Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. tłum. Kaniowski A.M.. PWN, Warszawa.
131. Habermas J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, tłum. z niem. (*Erkenntnis und Interesse*. 1968) Shapiro J.J.. Boston: Beacon Press.
132. Hall P.M. (1980). *Structuring Symbolic Interaction: Communication and Power*, *Annals of the International Communication Association*, 4:1, 49-60.
133. Hall P.M. (1972). *A symbolic interactionist analysis of politics*. *Sociological Inquiry*. 1972. 42(3-4). 35-75.
134. Heidegger M. (1994). *Bycie i czas*, tłum. B. Baran. Warszawa.
135. Heidegger M. (1968). *What is Called Thinking*, tłum. Wieck F.D., Gray J.G. Harper & Row Publishers, New York, Evanston, London.

136. Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogicznych w kontekście społecznej teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa* [w:] K. Rubacha (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Impuls, Kraków.
137. Hersch J. (1993). *L'étonnement philosophique*. Gallimard
138. Hetmański M. (2007). *Epistemologia jako filozoficzna refleksja nad poznaniem i wiedzą* [w:] Hetmański M. (red.) *Epistemologia współcześnie*, Kraków, Universitas.
139. Hołowka T. (1986). *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. PIW, Warszawa.
140. Howarth D. (2005). *Dyskurs*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa.
141. Hughes P. (2010). *Paradigms, methods and knowledge*. [w:] G. Mac Naughton, S. Rolfe, I. Siraj-Blatchford (red.) *Doing early childhood research*. Open University Press, Maidenhead.
142. Hupbach A., Fieman R. (2012). Moderate stress enhances immediate and delayed retrieval of educationally relevant material in healthy young men. *Behavioral Neuroscience*, 126(6), 819–825.
143. Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.) (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
144. Husserl E., Churchill J.S. (1964). *The Phenomenology of Internal Time-Consciousness*. Heidegger M. (red.). Indiana University Press.
145. Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
146. Jamieson J.P., Black A.E., Pelala L.E., Graveling H, Gordils J, Reis H.T. (2022). Reappraising stress arousal improves affective, neuroendocrine, and academic performance outcomes in community college classrooms. *Journal of experimental psychology: General*, 151, 197.
147. Jankowski K. (2016). Ewolucja pojęcia paradygmatu w Strukturze rewolucji naukowych Thomasa S. Kuhna, *ΣΟΦΙΑ*. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich, Vol. 16 (2016), 211-228.
148. Janowski A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
149. Januszkiewicz M. (2017). Martin Heidegger i fenomenologiczno-hermeneutyczne pojęcie dyskursu. *Porównania 2* (21), 2017.
150. Jodkowski K. (1984). *Teza o niewspółmierności w ujęciu Thomasa S. Kuhna i Paula K. Feyerabenda*. UMCS, Lublin.

151. Jodkowski K. (1990). Wspólnoty uczonych, paradygmaty i rewolucje naukowe, Realizm, Racjonalność, Relatywizm, t. 22. Wydawnictwo UMCS Lublin.
152. Judycki S. (1998). Epistemologia XX wieku: przegląd stanowisk. „Roczniki Filozoficzne” 46/47(1998/1999), 6-66; dostęp online [15.05.2023] na platformie: <https://www.kul.pl>.
153. Jurgiel-Aleksander A. (2013). Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne. Wydawnictwo UG, Gdańsk.
154. Jurgiel A. (2009). Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna, Problemy Wczesnej Edukacji, nr 2(10).
155. Kaplan J., Gimbel S., Harris S. (2016). Neural correlates of maintaining one's political beliefs in the face of counterevidence. *Sci Rep* 6, 39589 (2016).
156. Karkowska M. (2005). Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
157. Kawecki I. (2013). Wiedza i umiejętności początkującego nauczyciela w świetle poglądów Lindy Darling-Hammond. *Debata Edukacyjna* 6 (2013), 89–96.
158. Kawecki I. (2003). Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
159. Kawecki I. (1996). Etnografia i szkoła. Impuls, Kraków.
160. Kinnunen P., Simon B. (2012). Phenomenography and grounded theory as research methods in computing education research field. *Computer Science Education*, 22(2), 199-218.
161. Klus-Stańska D. (2018). Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. PWN, Warszawa.
162. Klus-Stańska D. (2016). Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice, *Studia z Teorii Wychowania* 2016, t. VII, nr 2(15).
163. Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013). Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. *Harmonia Universalis*, Gdańsk.
164. Klus-Stańska D. (2010). Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
165. Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009). Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. WSiP, Warszawa.
166. Konarzewski K. (2000). Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
167. Korzeniecka-Bondar A. (2002). Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem [w:] Karpńska A. (red.) *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.

168. Kostera M. (2005). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa.
169. Kögler H.H. (2008). *Critical Hermeneutics* [w:] Given L.M. (red.) *The Sage Encyclopaedia of qualitative research methods*. Sage Publications, Los Angeles, CA.
170. Krause A. (2014). *Pedagogika w zmianie paradygmatycznej – problem hermeneutycznej niewspółmierności*. *Studia Edukacyjne*, 2014, nr 33, 7-18.
171. Krause A. (2011). *Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych*. *Studia z Teorii Wychowania : półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 2/2(3)*, 71-82.
172. Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
173. Kubinowski D. (2019). *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.) *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*. WUŁ, Łódź.
174. Kubinowski D. (2016). *Istota Jakościowych Badań Pedagogicznych – Wprowadzenie*. *Jakościowe Badania Pedagogiczne 2016 Tom I Numer 1*.
175. Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne*. *Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin.
176. Kuhn T.S. (2003). *Współmierność, porównywalność, komunikowalność*. [w:] Kuhn T.S. *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*. Conant J., Haugeland J. (red.), 35–56. *Wydawnictwo Sic!*, Warszawa
177. Kuhn T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. Ostromecka H. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
178. Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. *Wydawnictwo naukowe Scholar*.
179. Kvale S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
180. Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. (wyd. 2.) *Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu*, Wrocław.
181. Kwaśnica R. (1995). *Ku dialogowi w pedagogice*. [w:] Śliwerski B. (red.) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. *Impuls*, Łódź-Kraków.
182. Kwiatkowska H. (2015). *Komunikacja szkolna degraduje. Pałacy problem edukacji. Wprowadzenie do książki*. [w:] H. Kwiatkowska (red.) *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. *Impuls*, Kraków.

183. Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*. WAiP, Warszawa.
184. Kwieciński Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
185. Kwieciński Z. (2011). *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
186. Kwieciński Z. (1993). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa.
187. Lather P. (1986). *Research as praxis*. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
188. Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage, Thousand Oaks, CA.
189. Ledzińska M., Czerniawska E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
190. Leppert R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
191. Linder C., Marshall D. (2003). *Reflection and phenomenography: towards theoretical and educational development possibilities*. *Learning and Instruction*, 13(3), 271-284.
192. Llewelyn J. (2001). *On the saying that philosophy begins in thaumazein*. *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry*, 4, 48–57.
193. Luhmann N. (1984). *Soziale Systeme* [1995. *Social Systems*. Stanford. Stanford University Press]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
194. Lune H., Berg B.L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (wyd. 9.) Pearson. Global Edition, Essex.
195. Łukasik B. (2008). *Wiedza osobista nauczyciela – implikacje pedagogiczne*. *Podstawy Edukacji* 1, 171-179.
196. Mackenzie N., Kippen S. (2006). *Research dilemmas: paradigms, methods and methodology*. *Issues In Educational Research*, 16, 1-15.
197. Macnaghten P. (2017). *Discourse of nature: argumentation and power*. [w:] Burman E., Parker, I. (red.) *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. Routledge Library Editions, Oxon, New York.
198. Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Hachette, Paris.
199. J. E. Malpas (1992). *Analysis and Hermeneutics*. *Philosophy & Rhetoric*, 1992, Vol. 25, No. 2 (1992), 93-123 Penn State University Press.

200. van Manen M. (1997). *Researching the lived experience: Humanscience for an action sensitive pedagogy* (wyd. 2.) Althouse Press, Ontario, Canada.
201. Marshall H., Raabe B. (2017). *Political discourse: talking about nationalization and privatization*. [w:] Burman E., Parker, I. (red.) *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. Routledge Library Editions, Oxon, New York.
202. Marton F., Booth S. (2009[1997]). *Learning and Awareness*. Routledge, New York, London. Wydanie cyfrowe: Marton F., Booth S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
203. Marton F., Dall’Alba G., Beaty E. (1993). *Conceptions of Learning*. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
204. Marton F., Pong W. Y. (2005). *On the unit of description in phenomenography*. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
205. Marton F., Säljö R. (1976). *On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process*. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
206. Marton F., Tsui A.B.M., Chik P.P.M., Ko P.Y., Lo M.L. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning* (wyd. 1.). Routledge.
207. Marton F. (2000). *The structure of awareness* [w:] J. A. Bowden, E. Walsh (red.) *Phenomenographic research: Variations in method*, 102-117). RMIT University Press, Melbourne, Australia.
208. Marton F. (1994). *Phenomenography* [w:] Husén T., Postlethwaite T.N. (red.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, England: Elsevier Science, 1994. *Phenomenography*, 4424-4429.
209. Marton F. (1988) *Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality*. [w:] Sherman R.R., Webb R.B., *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (red.) RoutledgeFalmer, London.
210. Marton F. (1986). *Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality*. *Journal of Thought*, 28-49.
211. Maruszewski T. (1986) *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości* [w:] T. Maruszewski (red.) *Filozofia – poznanie – psychologia. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*”, z. 10, Warszawa-Poznań PWN.
212. Masterman M. (1970). *The Nature of Paradigm* [w:] I. Lakatos, A. Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. *Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science*, Cambridge University Press, London.
213. Maturana H., Varela F. (1990). *Autopoesis and Cognition: The realization of the living*. Dordrecht, Reidel.

214. Mead G.H. (1972). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago, Chicago, IL, [1934] 1972 (wyd. 18.).
215. Melosik Z. (1995). *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością* [w:] Rutkowiak J. (red.) *Odmiany myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
216. Melosik Z. (1995a). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
217. Merriam S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass, San Francisco.
218. Mertens D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (wyd. 3.). Sage, Thousand Oaks, CA.
219. Mertens D.M. (2010a). *Transformative Mixed Methods Research*. *Qualitative Inquiry* 16(6), 469–474.
220. Męczkowska A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*. Impuls, Kraków 2002.
221. Michalik-Surówka J. (2001). *Paradygmaty współczesnej nauki o nauczycielu: kierunki zmian i stan obecny* [w:] Aleksander T. (red.) *Myśl pedagogiczna przełomu wieków: (materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26-27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim)*, 339–346. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
222. Mietzel G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
223. Mietzel G. (2000). *Wprowadzenie do psychologii. Zagadnienia podstawowe*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
224. Mikiewicz P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. PWN, Warszawa.
225. Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
226. Moir J. (2017). *Occupational career choice: accounts and contradictions* [w:] Burman E., Parker, I. (red.) *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*, Oxon, New York: Routledge Library Editions.
227. Morrens J., Aydin Ç., Janse van Rensburg A., Esquivelzeta Rabell J., Haesler S. (2020). *Cue-Evoked Dopamine Promotes Conditioned Responding during Learning*. *Neuron*, 106(1), 142–153.e7.

228. Moroz J. (2015). Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstrukttywizmu Ernsta von Glasersfelda. *Kultura i Edukacja* 2015 nr 1 (107), 71-89.
229. Mun C. (2019). *How emotions know: Naturalizing Epistemology via Emotions* [w:] *The Value of Emotions for Knowledge*, Laura Candiotta (red.), Palgrave Macmillan.
230. Mun C. (2021). *Interdisciplinary Foundations for the Science of Emotion: Unification without Consilience*. Palgrave Macmillan, London, UK.
231. Mysłakowski Z. (1970). *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*. PZWS, Warszawa.
232. Nespor J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19:4, 317-328.
233. Neimeyer, R. A. (1995). An invitation to constructivist psychotherapies. [w:] R. A. Neimeyer, M. J. Mahoney (red.), *Constructivism in psychotherapy*, 1-8. American Psychological Association, Washington, DC.
234. Nijakowski L.M. (2008). *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu* [w:] Horolets A. (red.) *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
235. Nowak-Dziemianowicz M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia* [w:] Rudnicki P., Kutrowska B., Nowak-Dziemianowicz M. (red.) *Nauczyciel – misja, czy zawód. Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
236. Nowak-Dziemianowicz M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
237. Nowak-Łojewska A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
238. Nowak-Łojewska A. (2008). *Między obiektywizmem i konstrukttywizmem w edukacji dzieci* [w:] E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
239. Nowotniak J. (2002). *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin, Kwadra.
240. O'Keefe P. A., Harackiewicz J. M. (red.) (2017). *The science of interest*. Springer International Publishing/Springer Nature.
241. Okoń W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. (wyd. 4.) Warszawa: PWN.

242. Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
243. Palka S. (2008). *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego przez badań w pedagogice* [w:] K. Rubacha (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Impuls.
244. Palka S. (2006). *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych* [w:] Kubinowski D., Nowak M. (red.) *Metodologia Pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Impuls, Kraków.
245. Parker I., Burman E. (2017). *Against discursive imperialism, empiricism and constructionism: thirty-two problems with discourse analysis* [w:] Burman E., Parker, I. (red.) *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. Routledge Library Editions, Oxon, New York.
246. Patton M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice: the definitive text of qualitative inquiry frameworks and options*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.
247. Patton M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (wyd. 3.) Thousand Oaks, California: Sage.
248. Piaget J. (1951 [1999]). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton, New York (dodruk: Routledge, Londyn 1999).
249. Piaget J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
250. Piłat R. (2007). *O istocie pojęć* Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Warszawa.
251. Piłat R. (2006). *Doświadczenie i pojęcie: studia z fenomenologii i filozofii umysłu*. Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
252. Pine G.J., Boy A.V. (1977). *Learner Centered Teaching: A Humanistic View*. Denver, Love Publishing Co.
253. Platon (1999). *Dialogi, t. II, tłum. W. Witwicki*, Antyk, Kęty 1999, 416-417
254. Polak K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
255. Potter J. (1988). *What is reflexive about discourse analysis? The case of reading readings* [w:] Woolgar S. (red.) *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*, London: Sage.
256. Potter J., Wetherell M. (1994). *Some Practical Issues in Analysing Discourse* [w:] *Analyzing Qualitative Data*. Ed. A. Bryman, R.G. Burgess. Routledge, London.

257. Potter J., Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Sage, London.
258. Przyłębski A. (2019). *Hermeneutyka. Od sztuki interpretacji do teorii rozumienia i filozofii rozumienia*. Zysk i S-ka, Poznań.
259. Ramirez Butavand D., Hirsch I., Tomaiuolo M., Moncada D., Viola H., Ballarini F. (2020). Novelty Improves the Formation and Persistence of Memory in a Naturalistic School Scenario. *Front Psychol.* 2020 Jan 29; 11:48.
260. Raskin J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism [w:] J. D. Raskin, S. K. Bridges (red.) *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology*, 1-25. Pace University Press, New York.
261. Reed B.I. (2006). Phenomenography as a way to research the understanding by students of technical concepts. *Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo (NUTAU): Technological Innovation and Sustainability*, Sao Paulo, Brazil, 1-11.
262. Reed J.T. (1996). Discourse Analysis as New Testament Hermeneutic: A Retrospective and Prospective Appraisal. *Journal of The Evangelical Theological Society* 39/2 (June 1996) 223–240.
263. Ricoeur P. (1994). *Logika hermeneutyczna?* tłum. M. Drwięga, *Principia* 1994, nr 10/11.
264. Ricoeur, P. (1987). *The Rule of Metaphor: The Creation of Meaning in Language* (wyd. 1.). Routledge.
265. Ricoeur P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and The Surplus of Meaning*. The Texas Christian University Press, Texas.
266. Richardson J.T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53-82.
267. Robinson O.C. (2014). *Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide*. *Qualitative Research in Psychology*, 11:25-41. Taylor and Francis Group, LLC Routledge.
268. Rokeach M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass, San Francisco.
269. Rotgans J.I., Schmidt H.G. (2017). The Role of Interest in Learning: Knowledge Acquisition at the Intersection of Situational and Individual Interest [w:] O’Keefe P.A, Harackiewicz J.M. (red.) *The Science of Interest* (2017). Springer International Publishing AG.
270. Rubacha K. (2008). Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki [w:] Rubacha K. (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Impuls, Kraków.

271. Rutkowiak J. (1995). Wprowadzenie [w:] Rutkowiak J. (red.) *Odmiany myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
272. Rutkowiak J. (1995a). „Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji. [w:] Rutkowiak J. (red.) *Odmiany myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
273. Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
274. Säljö R. (1997). Talk as data and practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, v.16, n.2, 173-190.
275. Säljö R. (1979). *Learning in the learner's perspective: Some common-sense assumptions (Raport nr 76)*. University of Göteborg, Institute of Education, Göteborg, Sweden.
276. Sarbin T. R. (1990). The narrative quality of action. *Theoretical & Philosophical Psychology*, 10(2), 49–65.
277. Sarbin T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (red.) *Narrative psychology*, 3-21. Praeger, New York.
278. Sathyanarayana Rao T.S., Asha M.R., Jagannatha Rao K.S., Vasudevaraju P. (2009). The biochemistry of belief. *Indian J Psychiatry*. 2009, 51(4): 239–241.
279. Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
280. Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass, London.
281. Schönbaumsfeld G. (2014). Wittgenstein and the ‘Factorization Model’ of Religious Belief. *European Journal for the Philosophy of Religion*, 6 (1): 93–110.
282. Sexton T.L. (1997). Constructivist thinking within the history of ideas: The challenge of a new paradigm [w:] T.L. Sexton, B.L. Griffin (red.) *Constructivist thinking in counselling practice, research, and training*, 3-18. Teachers College Press, New York.
283. Shor I. (1992). *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press, Chicago.
284. Siegler R.S. (1983). How knowledge influences learning. *American Scientist*, 71, 631-638.
285. Silverman D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. Joanna Ostrowska, PWN, Warszawa.
286. Silverman D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Sage, London.

287. Silvia P.J. (2017). *Curiosity*. [w:] O’Keefe P.A, Harackiewicz J.M. (red.) *The Science of Interest*. Springer International Publishing AG.
288. Sin S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 305–319.
289. Sjöström B., Dahlgren L.O. (2002). Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339-345.
290. Sloman S., Fernbach Ph. (2017). *The Knowledge Illusion: Why We Never Think Alone*. Riverhead Books, New York.
291. Sławecki B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych [w:] D. Jemielniak (red.) *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1 PWN Warszawa.
292. Snow D.A. (2001). Extending and broadening Blumer's conceptualization of symbolic interactionism. *Symbolic Interaction* 24, 361-311.
293. Stryker S., Vryan K.D. (2003). The symbolic interactionist frame [w:] Delamater J.D. *Handbook of Social Psychology*. New York: Springer.
294. Stryker, Sh. (1988). Substance and style: An appraisal of the sociological legacy of Herbert Blumer *Symbolic Interaction* 11, 33-42.
295. Schegloff E.A. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23, 499–545.
296. Schwandt T.A. (1997). *Qualitative Inquiry: A dictionary of terms*. Sage, Thousand Oaks, CA.
297. Sloman S., Fernbach Ph. (2017). *The Knowledge Illusion: Why We Never Think Alone*. Riverhead Books, New York.
298. Sławecki B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych [w:] Jemielniak D. (red.) *Badania jakościowe: podejścia i teorie*. T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
299. Sutton R.E., Wheatley K.F. (2003). Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational psychology Review*, T. 15, No 4, 327-358.
300. Synowiec A. (2013). W Stronę Analizy Tekstu – Wprowadzenie do Teorii Dyskursu. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie* z. 65 Nr kol. 1897.
301. Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, Impuls.
302. Szempruch J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Impuls, Kraków.

303. Szkudlarek T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania XIII, Zeszyt 317*, 167-199.
304. Szoltysek A.E. (2019) *Filozofia nauczania. Kształtowanie umysłu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
305. Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków.
306. Śliwerski B. (2017). Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce. *Przegląd Badań Edukacyjnych nr 25 (2/2017)*, 39-58.
307. Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
308. Tashakkori A., Teddlie C. (red.) (2003a). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, Sage, California.
309. Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003b). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences [w:] A. Tashakkori, C. Teddlie (red.) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 3-50. Sage, Thousand Oaks, CA.
310. Thomas W. I., Swaine D. (1928). *The Child in America*. New York: Knopf.
311. Thornborrow J. (2012). Narrative analysis [w:] Gee, J. P., Handford, M. (2012). *The Routledge handbook of discourse analysis*. New York: Routledge, s. 51-66.
312. Trzebiński J. (1994). Wstęp [w:] E. Dryll, J. Trzebiński (red.) *Wiedza potoczna w szkole*. Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
313. Trzebiński J. (1985). Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych [w:] M. Lewicka, J. Trzebiński (red.) *Psychologia spostrzegania społecznego*. KiW, Warszawa.
314. Urbaniak-Zajac D. (2019). Od uniwersalności do partykularności metody badawczej [w:] Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Pasikowski S. (red.) *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
315. Urbaniak-Zajac D. (2015). Subiektywność – obiektywność poznania. Refleksje metodologiczne w kontekście badania wzorów doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki. *Rocznik Lubuski, tom 41, część 1, 2015*.
316. Urbaniak-Zajac D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna [w:] K. Rubacha (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Impuls, Kraków.

317. Urbaniak-Zajac D. (2006). W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych [w:] *Metodologia Pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kubinowski D., Nowak M. (red). Impuls, Kraków.
318. Virtanen V., Lindblom-Ylänne S. (2010). University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38(4), 355-370.
319. Warchala J. (2003). *Kategoria potoczności w języku*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 2209. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
320. Wendland M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań.
321. Willis J.W. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
322. Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyk*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
323. Wittgenstein L. (1997). *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations, selected remarks (Bemerkungen) 1–6, 10, 11, 23–26, 29, 30, 43*. Blackwell, Oxford [w:] Angermuller J., Maingueneau D., Wodak R. (red.) (2014). *The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
324. Wittgenstein L. (1969). *On Certainty*. Oxford: Blackwell.
325. Wodak R. (2007). What is critical discourse analysis? Ruth Wodak in conversation with Gavin Kendall. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Dostęp online [15.05.2023]: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/255>
326. Woods D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*. Cambridge University Press, Cambridge [England]; New York.
327. Woolgar S., Ashmore M. (1988). *Reflexion on Potter* [w:] Woolgar S. (red.) *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*, London: Sage.
328. Wosik-Kawali D., Zubrzycka-Maciąg T. (2011). *Wstęp* [w:] Wosik-Kawali D., Zubrzycka-Maciąg T. (red.) *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
329. Yates Ch., Partridge H., Bruce Ch. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, t. 36 no 112.

330. Yeari M., van den Broek P. (2011). A cognitive account of discourse understanding and discourse interpretation: The Landscape Model of reading. *Discourse Studies*, 13(5) 635–643. Sage.
331. Zbróg Z. (2019). Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
332. Zheng H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81.
333. Znaniecki F. (1911). *Myśl i rzeczywistość*, dostęp online [15.05.2023.]: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/show-content/publication/edition/119516?id=119516>
334. Znaniecki F. (2008). *Metoda socjologii*, tłum. E. Hałas. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
335. Zwierzdzyński M.K. (2012). *Konstruktywizm a konstrukcjonizm. PRINCIPIA LVI* (2012).
336. Zwiernik J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Tom 18, numer 1(69) 2015.
337. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018/C 189/01). Dostęp online [15.05.2023.] przez portal: <https://eur-lex.europa.eu>
338. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE). Dostęp online [15.05.2023.] przez portal: <https://eur-lex.europa.eu>

Spis rysunków i tabel

Rysunek nr 1 - Pozycje jakie zajmują poszczególne teorie uczenia się w obrębie teoretycznego pola napięć (Illeris, 2006, 252)	40
Rysunek nr 2 - Schemat analizy założeń o naturze nauk społecznych (Burrell, Morgan, 1979, 3)	49
Rysunek nr 3 – Ogólny schemat przedmiotu badań	99
Rysunek nr 4 – Schemat przedmiotu badań w ramach niniejszej pracy	100
Rysunek nr 5 - Tematyczne pola odniesień zagadnień będących przedmiotem badania.	103
Rysunek nr 6 - Wzajemne powiązania zagadnień będących przedmiotem badania	104
Rysunek nr 7 – Fazy postępowania badawczego. Kompilacja wypowiedzi	151
Rysunek nr 8 - Fazy postępowania badawczego. Identyfikacja najistotniejszych elementów.	152
Rysunek nr 9 - Fazy postępowania badawczego. Oddzielanie kontekstów zewnętrznych.	152
Rysunek nr 10 - Fazy postępowania badawczego. Kondensacja.	153
Rysunek nr 11 - Fazy postępowania badawczego. Próbne etykietowanie.	154
Rysunek nr 12 - Fazy postępowania badawczego. Wstępne porównanie i grupowanie(Excel): (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).	156
Rysunek nr 13 - Fazy postępowania badawczego. Porównanie i grupowanie (OneNote): (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).	157
Rysunek nr 14 - Fazy postępowania badawczego. Artykulacja i nazwanie: (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).	158
Rysunek nr 15 - Fazy postępowania badawczego. Ustalenie kategorii opisu: (A) podgląd ogólny - ramką zaznaczono powiększony fragment (B).	159
Tabela nr 1 – Zastosowane znaki i symbole	161
Tabela nr 2 - Czynniki uświadamiające proces uczenia się	253
Tabela nr 3 – Motywacje do uczenia się	274

Spis Załączników

1. ZAŁĄCZNIK NR 1 - Poznanie szkolne
2. ZAŁĄCZNIK NR 2 - Uczenie się szkolne
3. ZAŁĄCZNIK NR 3 – kompleksowość uczenia się
4. ZAŁĄCZNIK NR 4 – Role nauczyciela

ZAŁĄCZNIK NR 1 - Poznanie szkolne

Z uwagi na to, że niektórzy nauczyciele łączyli poznanie z procesem uczenia się, wręcz je czasem ze sobą utożsamiając, pojawiły się wypowiedzi odnoszące się do poznania szkolnego, które jednak wydawały się bardziej odnosić do procesu uczenia się, niż poznania, które opisywali jako własne, wewnętrzne akty woli. Poznanie to określiłam jako szkolne, aby odróżnić je od opisanego wyżej poznania własnego nauczycieli. Nie stanowi ono osobnej kategorii, a jest raczej wydzieloną koncepcją znaczeń, która okazała się istotna dla porównywania nauczycielskiego rozumienia poznania i uczenia się

Poznanie szkolne charakteryzowało się przede wszystkim narzuceniem samej potrzeby poznawania, bądź też tego poznawania – w rozumieniu bezpośredniości i osobistego charakteru – było tam niewiele. Opisany przez nauczycieli proces edukacyjny miał charakter w większości niesamodzielny, w którym uczniowie się nudzą.

Uczniowie już się nudzą, a moja mama siedzi i płacze, bo ona teraz dopiero docenia ten cały świat i go zaczyna rozumieć, przeżywa to wszystko [Npr14]

chcę, żeby uczniowie się nie nudzili, chociaż oni chyba i tak się nudzą [N26]

(z punktu widzenia uczniów) *to jest ten cały proces edukacyjny, który jest niestety, to jest ta ścieżka, która no nie będzie taka pełna zabawy i pełna radości, jak ta moja ścieżka, o której mówiłam wcześniej [Npr15]*

*założenia programowe poszczególnych przedmiotów no to, to jest horror. **Horrorem jest też takie założenie, że trzeba tą wiedzę zdobyć, że trzeba zdobyć jakąś ocenę, bo trzeba spełnić jakieś oczekiwania, czy rodziców, czy tam dziadków, czy diabli wiedzą kogo [Npr15]***

(w środowisku szkolnym) *zazwyczaj jest odwrotnie: my uczniom coś przedstawiamy w bardzo teoretyczny, abstrakcyjny sposób zamiast pozwolić im to poznać tak jakby oddolnie (...) zazwyczaj ruch jest odgórny, czyli najpierw teoria, a potem ewentualnie praktyka (...) To smutne w sumie strasznie [Npr18]*

Kilku nauczycieli mówiło jednak wyraźnie o tym, że próbują wprowadzić opisywane przez nich elementy poznania – bezpośredniość, zaintrygowanie, czy potrzebę – do procesu nauczania, o czym będzie jeszcze mowa w części poświęconej porównaniu poznania z uczeniem się.

*pewna grupa wiekowa (...) jest w okresie (...) buntu (...) również jeżeli chodzi o język obcy. **Ci ludzie jeszcze nie do końca rozumieją, dlaczego to robią** (...) dają przykład i to zwykle w formie jakiejś zabawy quizu, do czego nam się może przydać angielski, w jakich okolicznościach, w jakich sytuacjach i sobie na przykład rozrysowujemy taką mapkę [Npr17]*

*staram się tak uczniów **stymulować, żeby chcieli poznawać**, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków i **żeby to odkrywanie przez nich, poznawanie było dla nich przygodą, wyzwaniem.** [Npr31]*

*staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi tylko naprowadzać (...) bajkami **staram się ich zachęcić do tego, żeby chcieli odkrywać** [Npr31]*

Narzucona potrzeba poznawania, jak już była o tym mowa wyżej, działała negatywnie także na samych nauczycieli:

tutaj już przede mną stoją konkretne cele i z tym się wiąże całe moje założenie jakiegoś procesu dydaktycznego (...) obudowa teoretyczna, jakieś podstawy programowe, jakieś takie rzeczy, które generalnie mało mnie kręcą, ale one są - ja muszę gdzieś tam je uwzględnić w moim procesie dydaktycznym [Npr15]

Mi się łatwiej pracuje, jak nie ma tych nakazów. Najgorsze są te takie formalne nakazy, gdzie dużo dokumentacji trzeba wypełnić, bo to zabija kreatywność i czas zabiera niepotrzebnie [N21]

ZALĄCZNIK NR 2 - Uczenie się szkolne

Z uwagi na kontekst badań, osadzonych w systemie edukacyjnym, uznałam za celowe zebranie (i uporządkowanie) najważniejszych wypowiedzi nauczycieli, odnoszących się bezpośrednio do szkolnego uczenia się, które omówione zostanie poniżej.

Nauczyciele wielokrotnie odnosili się do systemu edukacji. Wiele z tych wypowiedzi zostało już przytoczone. Poniżej zebrane zostały głównie te, które odnosiły się do szkoły, systemu, czy podstawy programowej, a uzupełniają badane przekonanie epistemologiczne nauczycieli poprzez osadzenie ich w kontekście, do którego się często odnosili. Staralam się przy tym nie powtarzać, w miarę możliwości, wypowiedzi już przytoczonych w ramach opracowanych powyżej kategorii. Z wypowiedzi nauczycieli wyłaniały się następujące cechy szkolnego uczenia się:

- przeładowanie podstawy programowej, brak czasu, uczenie się niepotrzebnych rzeczy:

wynika z tego ogromu podstawy programowej z tego, że nauczyciel musi się wywiązać, musi pędzić z tym materiałem z dnia na dzień [N3]

te podstawy programowe które są przeładowane. Myślę, że jest dużo rzeczy takich, których nie trzeba by się, nie trzeba było się uczyć, bo one i tak potem do niczego się nie przydają. Nikt z tego nie korzysta później [N3]

inni starają się, próbują się czegoś nauczyć, ale (...) mają trudności. Często jest też tak, że nauczyciel tego nie widzi, leci z programem [N3]

ten nauczyciel goni za tą podstawą programową, często nawet chce mu się, być może, coś zrobić fajnego, ale gdzieś to wiadomo zapal jest na początku, a potem gdzieś to wszystko znika. [N3]*

programy są tak napakowane, że... no my po prostu biegiem prawie (...) i chyba jest coraz gorzej [N4]*

egzamin ósmoklasisty wymaga wiedzy, znajomości, zapamiętania wzorów. Nie wiem, czy to takie potrzebne w dzisiejszych czasach. Jak ktoś wzór zna a nie umie z niego skorzystać to po co mu ten wzór. [N5]

przeładowanie uczniów nadmiarem wszystkiego (...) podstawa programowa wisi nad nami wszystkimi i jest tego tak dużo, i często są to treści po prostu niepotrzebne [N6]*

tego jest tak dużo, że nikt nie jest w stanie opanować i przez to nieopanowane są te umiejętności i wiedza bazowe, bo wszystko jest tak samo istotne, albo tak samo nieistotne i przez to my nie wyłapujemy tych najważniejszych rzeczy, które powinniśmy wiedzieć. (...) umykają nam te rzeczy istotne. Za dużo jest tych informacji, żeby skupić się na tych bazowych, a powinno być odwrotnie [Npr18]

nawału materiału jest tyle, że właściwie gdyby się... to by było bardzo wygodne z mojej strony gdybym mogła robić doświadczenia, ale wtedy nie robiłabym zadań za dużo i z maturą byłoby różnie choć oni by sobie, jak ja to mówię, pochlapali, pochlapali, pozmieszali, pozmieszali. To tak to by wyglądało [N24]

bardzo różnie też z tą podstawą programową, bo tego jest bardzo dużo tego. Jest bardzo dużo i oni chyba nie są w stanie... mając jeszcze inne przedmioty i wymagania - każdy nauczyciel jakies tam wymagania jednak stawia przed nimi, także to jest ciężko nieraz [N26]

w szkole uczymy się za dużo informacji, których nie możemy potem w żaden sposób skorzystać i one nam nic nie dają. [Npr31]

szkoła ma za zadanie przygotować nas do dorosłego życia. Niestety bardzo często ta wiedza w żaden sposób nie przekłada się na praktyczne życie [N/D32]

choć z drugiej strony, nauczyciele zwracali uwagę, że:

ilość wiedzy przyswajalnej przez uczniów szkoły podstawowej jest na tyle niewielka [N6]

(obecna licealna podstawa programowa) *co takiego było w pierwszej klasie na chemii... nic... to w ogóle jest cudowna chemia, żeby było jasne tylko nie na tym etapie... To jest chemia o tym życiu, co nas tu otacza* [N24]

- przymusowość, opresyjność:

uczenie w szkole to chyba ma za zadanie takie... jakby to powiedzieć... żeby po prostu wyrobić pewne cechy w uczącym się, które go przygotowują do życia w społeczeństwie (...) ja od razu myślę takimi kategoriami polskiej szkoły, która robi to po to, żeby mieć kontrolę nad osobą. Myślę, że tak jest niestety, że nasz system tak ma (...) przede wszystkim posłuszeństwo i taka pokora wydaje mi się - lęk przed autorytetem, dostosowywanie się do komunikatów do... No nie wiem czy rozkazów, w każdym razie zaleceń kogoś wyższego rangą, żeby to mieć po prostu wdrukowane, żeby się nad tym nie zastanawiać [N8]

mają mieć jakąś porcję materiału i tego materiału muszą się nauczyć (...) będą rozliczani, na zasadzie odpytania. Czyli będą musieli albo słowo w słowo, albo bardzo blisko oryginału odtworzyć to coś, co zostało zadane. [N8]

my cały czas marnujemy potencjał naszych uczniów (...) i my ich jeszcze bardziej wrzucamy do tych szufladek (...) starając się mieć na nich bezpośredni wpływ, a oni nie mają bezpośredniego wpływu na to, co się dzieje w szkole. (...) nauczyciel (...) rządzi i nauczyciel decyduje o wszystkim, i oni nie mają tego poczucia współuczestniczenia w tym procesie (...) nie mają motywacji, (...) żeby właśnie zdobywać tą wiedzę (...) czują się jak w więzieniu (...) Zresztą (...) szkoła jest jakimś tam elementem opresji, tylko (...) trzeba pokazać, że to tak być nie musi. Tylko, że to jest kwestia zmiany świadomości [Npr15]

- niska efektywność procesu:

(uczenie w szkole) proces zewnętrzny, to znaczy to jest proces, po to, żeby zdobyć ocenę, żeby uzyskać promocje (...) też, żeby zdać maturę i żeby uzyskać jakiś wynik. Czyli, żeby się przygotować do egzaminu, do zaliczenia roku (...) i to jest jakiś proces zewnętrzny (...) on jest generalnie mało atrakcyjny dlatego, że on mało rzeczy zostawia cennych dla nas. Bo większość tych rzeczy i tak zapomnimy, albo w ogóle nie mamy do nich stosunku emocjonalnego, bo one działały się dlatego, że musieliśmy tylko i wyłącznie to zrobić. One mogą nam przynosić rodzaj satysfakcji, bo dostaliśmy dobre oceny i na przykład mamy świadectwo z paskiem przykładowo... ale to jest jednak dosyć płytkie. To jest takie bardzo wyuczone i zgodne z pewnymi oczekiwaniami takimi społecznymi - jak je spełnimy to dostaniemy profit [Npr/D13]

w szkole (...) oni się uczą, oni zdobywają kolejną partię materiału, zaliczają, coś zostanie w głowach, bądź nie, ale no nie widzą tego procesu [Npr15]

- brak wprowadzania odpowiednich zmian, przestarzałe podejście:

nasze szkoły, jeszcze w Polsce, (...) mamy fajnych, naprawdę, nauczycieli, ale gdzieś ta szkoła jeszcze wygląda tak samo, jak chodziłam do niej te 20 powiedzmy 5 lat temu - niewiele się zmieniło (...) ta lekcja jest taka podawcza, zawsze ciągle ten nauczyciel mówi, mówi, a wiele razy zdarza się tak, że jeszcze ten uczeń, niepytany, ma się w ogóle nie odzywać, więc to jest takie słabe. Myślę, że tutaj, w szkole, jest jeszcze dużo do przepracowania. Nie wiem, to jest wina pewnie chyba całego systemu (...) więcej tego jest dawania tego wykładu, ten nauczyciel bardziej się angażuje. I jeśli się jeszcze angażuje, to jest super, bo czasami jest tak, że te lekcje wyglądają... no tak, jak wyglądają. Szkoda. I to też wyposażenie szkoły (...) warunki takie lokalowe, jak my mamy. (...) kiepskie warunki lokalowe (...) fizycznie ciężko jest tam nauczycielowi to (doświadczenia) zrobić, bo on się przenosi gdzieś tam z jednego miejsca na drugie. Jedna klasa wychodzi, druga klasa wchodzi, on nie może zostawić sobie wszystkiego, gdzieś tam, rozłożonego, bo on ma tam w tej klasie właśnie tylko lekcje, tylko rozumie pani, gdzieś tam przechodzą, wchodzą, wychodzą, więc to wszystko (...) to są takie sytuacje, pewnie wszędzie tak jest, ale mówię: tego doświadczenia jest zbyt mało jeszcze, uważam (...) to tkwi w systemie od wielu, wielu lat (...) szkoła, jako taka, się nie zmienia, ona może się zmienia na papierze, gdzieś właśnie (...) powiedzmy tak.... Mamy te metody aktywizujące teraz takie popularne, fajne i super. No ale w praktyce raz jest tak, raz jest tak. [N3]*

też zależy od tego, co się, od tego kto się uczy, bo do jednego przemawia coś tam, a do drugiego coś tam. (...) musi być jakaś taka nić porozumienia (...) ten, który uczy musi mówić do tego, który się uczy odpowiednimi znakami. To nie jest tak, że każdemu pasuje dany nauczyciel, a każdemu nauczycielowi pasuje dany uczeń. To znaczy w polskiej szkole to jest tak, że trzeba się dostosować – tak, czy srak [N5]*

Wiesz, jak porozmawiasz z nauczycielami, bo ja rozmawiam z moimi znajomymi (...) to najczęściej to jest jakaś (...) załamka (...) jakiegoś zniechęcenie, bo oni się nie uczą. No to wtedy się mówi: (...) no to zrób coś, żeby oni się zaczęli uczyć, no to wtedy się okazuje, że stoi na przeszkodzie minister rząd i w ogóle, szkoła, dyrekcja i papierologia [Npr15]

takie ujęcie jakiegoś dziewiętnastowieczne. (...) takie przeladowanie (...) fizyka bez doświadczeń, chemia bez doświadczeń, tylko wiesz gadanie o jakichś wzorach [Npr15]

ale nauczanie to nie znaczy dla mnie takie takiego czegoś, jak ja widziałam kilka razy w Polsce, że się wchodzi do klasy i mówi otwieramy książkę na tej stronie i robimy tak i tak, i to się robi tak i tak, i to musisz tak robić [N28]

[łączenie przedmiotów] wymagałoby to takiego przeformatowania nauczyciela (...) mamy osoby, które robiły chemię na Politechnice, z doktoratem zresztą i okazało się, że dla nich nie ma żadnego problemu, żeby przechodzić na sąsiednie, przynajmniej rejony z chemią (...) niestety jest to obciążone tym, że musi natychmiast wykazać się formalnym przygotowaniem do tego, żeby uczyć innego przedmiotu. No to to są takie wymogi... [Npr/D30]

- szkoła wyznacza pewien rytm, który:

... czasem okazuje się bardzo pomocny:

(w czasie nauczania zdalnego) to było takie właściwie przekazywanie wiedzy, no bez tego kontaktu z dziećmi. To było dosyć trudne (...) nie zawsze wszyscy pojawiali się na lekcjach, albo gdzieś tam ktoś się kręcił, chodził do toalety (...) było trudne ściągnąć też ich wszystkich na czas, bo oni się spóźniali (...) trzeba było bardzo pilnować tych dzieciaków (...) Czyli takiego żandarma właściwie rolę. (...) w szkole jednak inaczej, bo zadzwoni dzwonek, zbierają się, przychodzą i „dzień dobry”... a tutaj (...) ktoś miał problemy z Internetem, więc trzeba było dzwonić, komuś tam coś się rozłączyło (...) i tak wkoło Wojtek, coś tam się działo. [4]*

uczniowie... mimo wszystko oni wiedzą, że uczą się właściwie od sprawdzianu do sprawdzianu, gdzieś on tam im sprawdza tą wiedzę, porządkują i to na pewno przedmioty ściśle [24.]

... czasem jest źródłem mechaniczności procesu, przejawem przymusu:

jest obowiązek szkolny - uczyć się bo, nie wiem, trzeba zrealizować jakąś tam partię materiału, bo za chwilę z tego mają sprawdzian, bo jakąś kartkówkę, bo coś tam i to tak wygląda i ten proces uczenia się dla nich (...) myślę, że to jest takie trochę mechaniczne, że po prostu jest zmuszony przyjść do szkoły, zrobić swoje, odsiedzieć, potem powtórzyć i tak mi się to wydaje [N4]*

trzeba pewne bariery pokonać czyli, edukacyjne przykładowo: szkoła podstawowa, średnia studia i tak dalej (...) nie ma możliwości ucieczki [Npr/D13]

Pierwsze, co mówią to pani, do czego mi to będzie potrzebne (...) no do tego, żeby skończyć szkołę, bo to jest w programie jednak, bo bez tego nie skończysz szkoły [N20]

... jeszcze innym razem, stanowi zaprzeczenie uczenia się:

przychodząc do szkoły (...) dla większości to nie jest nauka, po prostu przychodzę, bo muszę. To, że tam coś wpadnie czasami, gdzie tam zadzwoni, ale to nie odczuwają tego jako naukę. Nauka, odczuwają dopiero, czują, że się uczą, jak muszą przysiąść do czegoś, jak mają ten bat nad sobą, kiedy muszę coś poprawić, kiedy do czegoś się przygotować [N5]*

(zdalne nauczanie) jakby pokazuje, no to obnaża to, jak wygląda proces edukacji w naszym kraju i w ogóle (...) bo wiesz mam dzieciaki, które są w stanie przygotować jakieś fajne prezentacje, zaprezentować siebie w klasie, ale na przykład w życiu by tego nie zrobiły w takich normalnych warunkach, a teraz nagle mówią, bo proszę pani, jak ja tak mówię tak do nikogo (...) nikt się ze mnie nie śmieje [Npr15]

to czego się teraz uczą dzieciaki, to ja im się wcale nie dziwię, że one się nie chcą często uczyć, bo to jest po prostu horror (...) to, co się teraz dzieje, jeżeli chodzi o te założenia programowe poszczególnych przedmiotów, no to, to jest horror. Horrorem jest też takie założenie, że trzeba tę wiedzę zdobyć, że trzeba zdobyć jakąś ocenę, bo trzeba spełnić jakieś oczekiwania, czy rodziców, czy tam dziadków, czy diabli wiedzą kogo. A ten dzieciak jakby o sobie w ogóle nie myśli, mam wrażenie, bo cały czas jest że mama mi tłucze do głowy, że trzeba się uczyć, bo pani od matematyki mówi że trzeba się uczyć. (...) to jest właśnie trochę taki horror, bo jeżeli to nie jest coś, co płynie ze mnie (...) mamy taką klasę filmową (...) i tam idą dzieciaki, które mają jakąś pasję i widać, jak wygląda ich motywacja, ich podejście do poszczególnych takich zajęć artystycznych i jak oni wtedy wiele z siebie dają, bo to jest coś, co ich realnie interesuje, co może się wiązać z ich przyszłością (...) to jest realizowanie jakiś pasji (...) chęci poznania czegoś, a jeżeli oni później siedzą na takich (...) normalnych zajęciach, no to widać, że to nie jest coś, co nie wiem robi na nich wrażenie, wiesz takie ujęcie jakieś dziewiętnastowieczne. (...) takie przeladowanie, (...) fizyka bez doświadczeń, chemia bez doświadczeń, tylko wiesz gadanie o jakichś wzorach. Jak ja sobie myślę, boże jak ja bym miała teraz wrócić do liceum, to ja bym chyba nie miała żadnego wykształcenia, (...) gdybym wróciła z tą świadomością, którą mam w tej chwili, bo ja bym w ogóle nie wiedziała, o co biega, po co ja to robię, a jeżeli oni mają się uczyć, ale nie wiedzą po co oni to robią [Npr15]

nauczanie, takie w ogóle szkolne, jest chyba dla mnie z natury nudne i myślę sobie, że to może zabijać, wręcz, chęć uczenia się często, że muszę wiedzieć, że muszę słuchać, że często muszę pisać, muszę napisać sprawdzian [Npr/P12]

niestety widzę, że przez to, że w naszej edukacji bardzo często są te metody podawcze stosowane, to uczniowie oczekują tych metod podawczych (...) to poznawanie odgórne, od teorii, to są te wszystkie metody podające, wykłady i porządkowanie rzeczywistości, zanim w ogóle się zastanowimy, że są takie elementy rzeczywistości. Czyli, na przykład, mówienie uczniom, że w zdaniu jest coś takiego, jak podmiot i orzeczenie, i wskazanie im palcem [Npr18]

Oni uważają, że wiele rzeczy nie jest im potrzebne. (...) na przykład (...) dzielenie wielomianów, stwierdzają: do czego jest im to potrzebne w życiu i to będzie ta zła wiedza według mnie i myślę, że według uczniów to jest ta zła wiedza (...) jakiś czas temu, no bo to nie teraz przez ostatnie 5 lat ale powiedzmy z 10 lat temu, mieliśmy właśnie dzielenie wielomianów, czy rozkładanie na czynniki, coś takiego tam było i ja mówię, że to się sprowadza do dzielenia wielomianów a jeden uczeń na to: "no tak, znowu to kurestwo" (...) był śmiech i trzeba było uczyć się i przyswajać sobie dalej, bo jednak to dzielenie do czegoś było potrzebne [N20]

jeśli będziemy tylko realizować ten **system nakazowy**, to co mówimy w przypadku szkoły, to jest **realizacja podstawy programowej**, no to tu jest to **niebezpieczeństwo**, że potem będziemy takimi zwykłymi rzemieślnikami i będziemy robili swoje, i nic więcej. I w perspektywie to **to nas za bardzo nie rozwija** [N21]

Oni uczą się bardzo często **beźmyślnie na dany sprawdzian** [N26]

Ale **nauczanie to nie znaczy dla mnie takie coś, jak ja widziałam kilka razy w Polsce**, że się wchodzi do klasy i mówi: **otwieramy książkę na tej stronie i robimy tak i tak i to się robi tak i tak** [N28]

mam świadomość, że to **uczenie się, (...) którego wymagamy w szkole**, to jest to **od strony 97 do strony 99**, to to w tym znaczeniu, się nie ucze, w ogóle się nie ucze [Npr/D30]

- nauczyciele podejmują starania, choć nie zawsze skuteczne:

nauczyciele no chcą dobrze ale (...) jeżeli nie będzie zmiany w ogóle w tych kierunkach oświatowych, tych reform tych zagadnień, tego wszystkiego. Jeżeli nie będzie chociażby odrobinę czasu, żeby właśnie poświęcić uczniowi takiego 5 minut luzu - 10 minut, żeby posiedzieć, pogadać tak normalnie, **to się nic nie zmieni** [N4*]

teoria z praktyką się czasami rozmyja (...), **czasami nie udaje nam się to, co za mierzyliśmy (...)** jesteśmy też sami uwikłani w problemy życia codziennego. **Bywa, że nie jesteśmy tak empatyczni, jak byśmy chcieli, ale jest to dla mnie ważne i to jest coś, do czego jako nauczyciel dążę, jako człowiek chciałabym, żeby tak było** [N6*]

Próbujemy (wpłynąć na tą motywację do nauki) No ale nie zawsze się to udaje. Jest też, niestety, grupa uczniów, którzy uciekają nam z systemu. Są uczniowie, którzy nawet i w trzeciej klasie **rezygnują z nauki** [N/D19]

wystarczy do zeszytu zajrzeć, **w zeszycie macie wszystko, nie musicie nawet szukać po książkach**, macie to wszystko i możecie spokojnie z tego zeszytu się nauczyć do sprawdzianu. Więc to już jest **duże udogodnienie, że on nie musi książki wertować, że on ma dokładne notatki, dokładne zadania ma rozwiązane na lekcji, te które powinien umieć. Ale, jak mówię: jak on nawet mi tego minimum nie robi, że mówię, do zeszytu nawet nie zajrzy, no to cóż więcej wymagać.** [N25]

- szkoła tworzy potrzebę uczenia się dla własnych potrzeb:

jest taki mentor, który **nakierunkowuje** i właśnie mówi: No zwróćcie uwagę, na przykład, nie wiem na szerokość łap, czy rozstaw pazurów (...) i to też jest takie istotne (...) żebyśmy wiedzieli na czym chcemy się skupić i co ma być zrobione (...) w zeszłym roku robiłam z dziećmi prezentację i **nie podałam jednego kryterium, na którym mi zależało.** No i niestety one już tam się biedne pogubiły, bo ja później gdzieś tam to oceniałam, gdzieś tam się już wycofałam z oceniania tego jednego kryterium, mówię, **no skoro nie podałam** [N4*]

(wiedza bazowa) to taka podręcznikowa - **przeczytanie tematu, to jest podstawa, którą uczeń powinien posiadać.** Nie zawsze, nie wszystko... jak coś jest mniej istotne, to **mówię dzieciakom, że nie będzie potrzebne i nie mają sobie głowy tym zawracać nie będziemy do tego wracać...** ten podręcznik... i dzieciakom jest łatwiej jak mają tą książkę i mogą sobie później doczytać [N4*]

Oni uważają, że wiele rzeczy nie jest im potrzebne. (...) na przykład (...) dzielenie wielomianów, stwierdzają: **do czego jest im to potrzebne w życiu i (...)** myślę, że według uczniów to jest ta zła wiedza (...) mieliśmy właśnie dzielenie wielomianów (...) a jeden uczeń na to: "no tak, znowu to kurestwo" (...) był śmiech i **trzeba było uczyć się i przyswajać sobie dalej, bo jednak to dzielenie do czegoś było potrzebne** [N20]

ZAŁĄCZNIK NR 3 – kompleksowość uczenia się

fragment wywiadu N4, w którym wybrzmiała wielowątkowość, wieloaspektowość i wielostronność uczenia się jako procesu właśnie.

[A skąd się bierze wiedza]

*no przede wszystkim ze studiowania różnych rzeczy. Tak samo no gdzieś tam z praktyki człowiek też się uczy... może **nie** zawsze **na błędach**, **może na błędach**. Ale gdzieś tam, w codziennym życiu, **doświadczamy** różnych rzeczy. No uważam, że z tego należy **wyciągać wnioski** i to głównie tak [N4]*

[jak w ogóle powstaje wiedza, że nagle twoim zdaniem jest u kogoś ta wiedza albo jej nie ma]

*no przede wszystkim wiedzę **trzeba weryfikować**, **zadawać pytania** które weryfikują tą wiedzę i wtedy wiemy czy osoba czy na przykład przyjaciel ma jakieś wiadomości na dany temat czy nie ma tak chyba najprościej [N4]*

[a u danej osoby jak ona powstaje, bo weryfikacja to jedno ale jak dochodzi do tego że ktoś ma wiedzę albo jej nie ma twoim zdaniem]

*że ktoś ma, albo nie ma wiedzy... Ja myślę, że wszyscy jakąś wiedzę mają. To nie jest tak, że nie posiadamy wiedzy. Pytanie natomiast, w zależności od tego, **czym się osoby interesują**, bo to też jest dosyć istotne: takie zainteresowanie, poszerzanie jakieś horyzontów, albo coś kogoś zainteresuje Dodatkowo. [N4]*

[czy wiedzę się pozyskuje samemu, czy ktoś ci ją może też dać]

*A to można **na wiele sposobów**, bo można też **od kogoś czerpać wiedzę**, z **kimś się wymieniać wiadomościami**, można z **przekazu innych osób**, czy na przykład ze **studiowania w Internecie**, to co nam się podoba, czy z **jakichś gier**, czy z **telewizji**, z **jakichś programów** [N4]*

[a jak twoim zdaniem można się czegoś nauczyć]

no przede wszystkim się ucząc [N4]

[czyli?]

*No nie wiem, no po prostu **siąść, przestudiować temat**. No w wielu przypadkach, na przykład jeśli chodzi o mój przedmiot, to po prostu wyuczyć, bo tutaj można część rzeczy zrozumieć, ale jest to jednak taki przedmiot oparty na tej takiej szeroko pojętej wiedzy, gdzie trzeba przysiąść(...) No po prostu pamiętam sama czasy swoich studiów, gdzie nocami siedziałam ze skryptami, z nie wiadomo czym i trzeba było się po prostu nauczyć, wyuczyć, powtórzyć 10 razy dany temat, czy dany fragment nawet wykuć na blachę niekiedy, no niestety [N4]*

[a jak twoim zdaniem uczą się uczniowie]

*A to różnie. To zależy, bo jedni są na przykład **wizualistami**, gdzie wolą na przykład obraz taki przekazywany, jeśli chodzi o wzrok. Jedni są **sluchowcami**, którzy wolą gdzieś tam posłuchać. Są też takie osoby, które bardzo lubią uczyć się z **notatek** wręcz, który nauczyciel podaje. Są też takie osoby, które uczą się **przez ruch**, to prawda, akurat u mnie na lekcjach dosyć mało jest takich osób, na szczęście, bo nie wiedziałabym chyba jak to ogarnąć do końca... ale no nie, jest różnie [N4]*

[A czy ludzie uczą się równie efektywnie]

nie, każdy gdzieś tam w swoim tempie, w swoim rytmie. To nie jest tak, że jeden opanuje, nie wiem, wiedzę w ciągu doby, drugi na przykład w ciągu trzech. To zależy od predyspozycji, też nie ma takiego schematu, gdzieś tam mamy jakieś ramy, ale to nie jest tak, że w tym samym czasie wszystko opanujemy [N4]

[A czy w takim razie bierzesz to w jakikolwiek sposób pod uwagę jeżeli tak to jak. no na przykład dajesz jakieś zadanie domowe i jest tydzień a oni mają w tym czasie pełno innych rzeczy i jeszcze każdy uczy się w innym tempie]

ja nie mam takich sztywnych ram mówię dzieciom że oczywiście jeśli chodzi o pracę domową... Zresztą staram się z nimi pracować na lekcji, żeby tych prac domowych nie było dużo. Natomiast, jeżeli ktoś mi zgłosi, że miał jakieś problem, to nie ma problemu. Ja nigdy nie robię tak, że jest sztywno i „dziękuję bardzo, do widzenia”, gdzieś tam właśnie, czy to wydłużenie czasu pracy, czy to dostosowanie. Akurat u mnie na przedmiocie, ja nie jestem tak rygorystyczna, żeby gdzieś tam im to życie uprzykrzać, bo to jest dla dzieciaka też trudne, to nie jest takie łatwe i proste [N4]

[Od czego twoim zdaniem zależą różnice w uczeniu się czy w zdobywaniu wiedzy]

przede wszystkim predyspozycje, takie chyba w sensie umysłowym. Bo zależy od tego, czy dziecko na przykład interesuje się przedmiotem, czy daną dziedziną bo to chyba głównie to. Bo jeśli się interesuje, to wiadomo, że będzie się interesowało. Natomiast ja mam takich uczniów, którzy mówią do mnie: fajnie, lubimy geografię ale jest trudna. I faktycznie ja im zawsze potwierdzam, że jest trudno, ale mówię, że moim zadaniem jest to, aby wam przyswoić te wiadomości, żebyście czegoś się nauczyli i potem ja jestem cała szczęśliwa, jak przychodzi taki i mówi: wie pani co, trudna geografia, ale jednak gdzieś tam mi się to podoba. To jest takie najfajniejsze w tym wszystkim. Zresztą ja już zawsze mówię, że jest to trudny przedmiot, którego naprawdę dużo trzeba się uczyć, pomimo tego, że jest w szkołach pomijany, jak większość tych przyrodniczych przedmiotów, a to niestety muszą jednak pewne rzeczy zrobić [N4]

[A te predyspozycje o których wspomniałaś to co to są jakbyś je opisała]

koncentracja uwagi (...) ile w stanie jest się skoncentrować na lekcji, czy woli na przykład tekst czytany przez nauczyciela, przez kolegę, przez niego samego, czy woli ćwiczenie zrobić samemu, czy woli, na przykład w grupie. To wszystko jest naprawdę różnie, ale głównie ta koncentracja uwagi, ile w stanie jest się dzieciak skupić [N4]

[No i co pewnie mają różną tą koncentrację i co ty jesteś w stanie zrobić na lekcji z takimi różnymi koncentracjami]

przede wszystkim, ja prowadzę lekcje, jeśli chodzi, na przykład o dzieci niepełnosprawne, staram się prowadzić w taki usystematyzowany sposób, mimo wszystko. Nie robię nic takiego, żeby te dzieciaki wyrwać chaotycznie. One mniej więcej wiedzą wszystkie, jak wyglądają nasze lekcje, a jak zaczynamy, co robimy, jak wprowadzam coś nowego, to też im mówię, na przykład, że dzisiaj będzie film, że coś obejrzymy tak, żeby oni wiedzieli, że dzisiaj może być jakaś zmiana. Ale gdzieś tam może na przykład, nawet w tym sposobie tak, jak mówiłam czytania wiadomości, raz zrobimy tak, raz zrobimy inaczej, czy nawet przy ćwiczeniach czasami coś innego. Czasami robię z nimi tak, że na przykład daję im pracę na lekcji - do wykonania 2 ćwiczenia i trzy pierwsze osoby, które zrobią to dobrze otrzymują ocenę. To też gdzieś tam do tego motywuje, żeby jak najszybciej to wykonać i mieć z głowy, zapamiętać i zrobić to dobrze przy okazji [N4]

[jak najlepiej twoim zdaniem zdobywać wiedzę]

A to ciężko odpowiedzieć na to pytanie. To nie jest takie hop siup, to wszystko zależy od predyspozycji, w jaki dzieciak woli się uczyć, to jest podstawa. Nikt tak chyba z marszu na to nie odpowie. [N4]

[czy w takim razie jest może twoim zdaniem jakiś najlepszy sposób na zdobywanie wiedzy]

nie ma najlepszego. To jest w zależności od osoby. Każdy musi to już sobie, gdzieś tam, sam wypracować [N4]

[A czy ty w jakikolwiek sposób możesz w tym pomóc w tym wypracowaniu]

*no jak najbardziej. Ja tutaj z dziećmi naszymi, jak oni mi mówią: "a ja na przykład lubię taką formę", to staram się, gdzieś tam, z tego korzystać, żeby jak najwięcej też do siebie wiadomości przyswoili, ale właśnie w takiej formie, jak gdzieś zauważam(...) nie zawsze to się tam da zrobić, ale jak gdzieś tam zauważam, na przykład mam takich uczniów, którzy lubią, na przykład, tą pracę z mapą tak, jak na geografii to wykorzystuję to i oni wiedzą, że za jakiś czas będziemy mieli tego typu zajęcia (...) i będę prosiła, żeby poszukali różnych obiektów, potem prosiła, żeby ze mną poszukali, także różnie, w zależności od tego, co tam się nawinie, co tam do głowy przyjdzie. **Jeden woli napisać wypracowanie ręcznie, drugi woli przez komputer.** Także to naprawdę jest... Tak, jak teraz, na przykład, robiłam z dziećmi prezentację i ktoś też mi zgłaszał, że nie może zrobić w prezentacji multimedialnej, to ja mówię: dobra, to zrób plakat i wyślij mi zdjęcie z plakatu, to też zamiennie, bo widzę, że woli taką formę, a przy tworzeniu prezentacji nie czuję się najlepiej. Kwestia podejścia nauczyciela. No nie każdemu da się przetłumaczyć, że można się do dzieci trochę dopasować. No są niektórzy tacy, którzy gdzieś tam sztywno, w ramach uważają [N4]*

ZAŁĄCZNIK nr 4 – Role nauczyciela

Rola nauczyciela, choć planowałam ją jedynie jako zagadnienie pomocnicze, okazała się być nie tylko zagadnieniem niezwykle kompleksowym, ale także powiązaniem z wieloma pozostałymi zagadnieniami jak: przekazywanie wiedzy, nauczyciel wymagający, skutki pracy nauczyciela, powiązanie procesu uczenia się z nauczaniem, czy relacje ucznia z nauczycielem. Analiza tych zagadnień, pozwoliła mi na uzupełnienie niezwykle dla mnie istotnego powiązania nauczania z uczeniem się. To dzięki przyjrzeniu się nim, byłam w stanie odkryć dodatkowe obszary tych powiązań, nie występujące bezpośrednio w wypowiedziach nauczycieli odnoszących się wprost do tych powiązań (odpowiadających na pytanie o ich istnienie). Niniejszy rozdział jest już więc częściowo podsumowujący, zbiera bowiem istotne aspekty związane z postrzeganiem przez nauczycieli różnorodnych zagadnień epistemologicznych, łącząc je także z budowaniem relacji, wpływem na ogólny rozwój ucznia, czy wpływem na wychowanie go. Stąd też znalazły się w nim moje interpretacje niektórych zagadnień, wszędzie tam, gdzie uznałam szerszy kontekst za ważny dla zrozumienia opisywanych zagadnień.

Podstawową rolą nauczyciela – jak zdawałaby się sugerować sama nazwa tego zawodu – powinno być nauczanie. Rzeczywiście nauczanie przeważało w wypowiedziach nauczycieli. Bliższe przyjrzenie się znaczeniom nadawanym nauczaniu, ukazało jednak bardzo szerokie spektrum tej roli. W efekcie samo nauczanie podzieliłam na dwa jego aspekty nauczania sensu stricto oraz sensu largo, które nazwałam wspieraniem ucznia w procesie uczenia się, umieszczając tu wszystkie formy działań nauczyciela, które nie polegały na bezpośrednim przekazywaniu wiedzy, bądź jej weryfikowaniu, a oscylowały wokół działań bezpośrednio to wspierających, jak ukierunkowywanie procesu uczenia się ucznia, towarzyszenie mu w nim, ułatwianie zrozumienia, czy poszerzania wiedzy.

Wszystkie aktywności, o których mówili nauczyciele były ze sobą powiązane. Podział utrudniał dodatkowo dokonany przez mnie dobór próby. Z uwagi na to, że wśród biorących udział w badaniu znaleźli się nauczyciele szkół podstawowych, liceów, szkół branżowych, prywatnych (także dla dorosłych) oraz nauczyciele pełniący funkcje pedagogów, czy psychologów, w ich wypowiedziach przewinęły się wszystkie aspekty funkcji nauczyciela od opiekuńczej, po stricte nauczającą. Początkowo myślałam, że ten nadmiar (i związany z nim początkowy chaos) uniemożliwi mi dokonanie jakichkolwiek,

mających naukowy sens, podziałów. Jednak wielu z nauczycieli, opisując mi czasami ich drogi zawodowe, unaocznilo mi, że mało który nauczyciel (poza nauczaniem wczesnoszkolnym) pozostaje w kontakcie z tą samą grupą wiekową przez okres całej swojej kariery. Zmiany powodowane są chęcią rozwoju, doświadczenia czegoś nowego, wywołane reformą edukacji, bądź potrzebami zatrudnienia. Wypracowane w toku całokształtu kariery przekonania nauczycieli, stanowią tymczasem część ich osobowości, która wpływa na to, jak wykonują swoją pracę i jak podchodzą do poszczególnych jej aspektów.

Zanim przejdę do szczegółowej analizy poszczególnych ról, jakie wyodrębniłam w toku badań, rozpocznę niniejszy rozdział od kilku wypowiedzi odnoszących się bezpośrednio do zagadnienia roli nauczyciela, bez przypisywania im konkretnych działań. Kilku nauczycieli podkreśliło **wagę samej roli** nauczyciela, dając czasami wyraz pewnej **ambiwalencji** jej postrzegania, zwłaszcza w świetle nastrojów społecznych podczas nauczania zdalnego.

ogromna rola nauczyciela [Npr17]

Rola nauczyciela jest nie do przecenienia [N24]

nikt nie docenia tak naprawdę do końca cudownej pracy pań z przedszkola (...), która jest moim zdaniem bardzo ważna (...), albo panie z 1-3, gdzie one mimo wszystko jakkolwiek ale wszystkich tego czytania nauczą, tego dodawania do 10, a to jest najważniejszy okres edukacji, najważniejszy - reszta to jest tylko szlifowanie tego, tej bazy, którą się tam dostało tak naprawdę [N24]

ogromna. Nauczyciel powinien właśnie zaszcześcić w uczniach wiedzę jakąś taką miłość do swojego przedmiotu. Nie jest to łatwe, zwłaszcza w dzisiejszych czasach - ta młodzież jest taka wyluzowana właśnie, wszystko mogą znaleźć gdzieś ... „tam pani powiedziała tak a ja wyczytałem gdzieś tam w Internecie że to jest zupełnie inaczej”. No i teraz wierzysz – czytasz, czego nikt nie sprawdzał, tego nikt nie sprawdzał. „A pani oceniła to wypracowanie, a tam ktoś ocenił...”, a ja mówię: „widzisz, a ja oceniłam je tak” [N26]

niedługo się okaże, że ten nauczyciel wcale nie jest potrzebny. Teraz przecież ten hejt na nauczycieli był tak ogromny ze strony rodziców. Z jednej strony rodzice zobaczyli, jaką ogromną robotę robią nauczyciele. Oni wysyłają dziecko do szkoły i mają problem z głowy i ty nauczycielu się martw, czy to dziecko zrozumiało. A jak czegoś nie rozumie, to podchodzi najczęściej na przerwie, czy na lekcji i się tłumaczy. A teraz dziecko zostało zostawione samo sobie, nie bardzo sobie potrafiło dać radę i rodzice niejednokrotnie siedzieli po nocach (...) te lekcje odrabiali, to psioczyli na nauczycieli, jak to nauczyciele tylko zadają [N26]

Opisywane przez nauczycieli aktywności w ramach wykonywanej przez nich pracy nauczyciela, często się pomiędzy sobą przenikały, nakładały na siebie, bądź uzupełniały. Elementy poszczególnych ról powtarzały się w innych (czasami w trochę innym ujęciu), a konkretne ich ujęcia znajdowały odzwierciedlenie w innych zagadnieniach, jak chociażby poczucie wpływu nauczyciela na proces uczenia się, bądź też spójność własnej roli z oczekiwanymi skutkami. Pierwszym najbardziej rzucającym

się w oczy podziałem było dla mnie wyodrębnienie roli wspierającej, którą po dalszej analizie podzieliłam na wspierająca w procesie uczenia się i w procesie rozwoju ucznia. Kolejnym niezwykle często poruszonym zagadnieniem było przekazywanie wiedzy. Także i tutaj zauważyłam, że przekazywanie to było poruszane w dwóch niejako odrębnych aspektach: nakierowanego na przekazanie wiedzy oraz na wsparcie ucznia w jej przyjęciu, które skupiały się bardziej na formie, sposobach, zainteresowaniu. Kolejnym większym odkryciem było rozdzielenie od siebie roli motywującej od mobilizującej, w której więcej było dyscyplinowania, czy też poganiania, niż wspierającego motywowania, nastawionego na rozwój. W efekcie analiz, dokonałam wyodrębnienia następujących siedem ról nauczyciela, które scharakteryzowałam poniżej:

- I. Nauczyciel wspierający ucznia w procesie uczenia się**
- II. Nauczyciel nauczający**
- III. Nauczyciel motywujący**
- IV. Nauczyciel mobilizujący**
- V. Nauczyciel wspierający ucznia w procesie rozwoju**
- VI. Nauczyciel budujący relacje**

I. Nauczyciel wspierający ucznia w procesie uczenia się

Do nauczycieli wspierających ucznia w procesie uczenia się należeli:

1. Nauczyciel wspierający przekazywanie wiedzy
2. Nauczyciel ułatwiający uczniowi zrozumienie
3. Nauczyciel ukierunkowujący proces uczenia się
4. Nauczyciel towarzyszący uczniowi w procesie uczenia się
5. Nauczyciel obserwujący uczniów
6. Nauczyciel indywidualnie traktujący ucznia

Rola wspierająca ucznia w procesie uczenia się nie ograniczała się wyłącznie do samego procesu uczenia się sensu stricto, nauczyciele odnosili się bowiem do wszystkich aspektów związanych z tym procesem:

oprócz tego, że nauczanie to myślę, że też wspierania w dążeniu do celów w dążeniach w nauce. Wspierania, kiedy przyjdą z jakimś problemem, a nie: „mam teraz przerwę, dajcie mi chwilę czasu”. [N2]*

Mówiąc o swoich aktywnościach podejmowanych w ramach szeroko rozumianego nauczania, nauczyciele często podkreślali cel niektórych z tych działań, określając go jako ułatwienie, umożliwienie, zapewnienie, ukierunkowanie, bądź po prostu wsparcie ucznia w zrozumieniu, osiągnięciu efektu w uczeniu się, czy dotarciu do informacji.

Pierwszą z aktywności wspierających będzie wspierające przekazywanie wiedzy.

1. Nauczyciel wspierający przekazywanie wiedzy

Najbardziej wszechobecną formą roli nauczającej zdawało się być przekazywanie wiedzy. Nauczyciele mówiąc o nim, poruszali też jednak wiele kwestii nie związanych bezpośrednio z samym nauczaniem sensu stricto, ale mających bardziej na celu ułatwienie uczniowi *przyswojenia* tej wiedzy (czy raczej przekazywanych informacji). Wyodrębniłam tę formę z uwagi na powszechność używania sformułowania *przekazywanie wiedzy*, przez nauczycieli. Chciałam w ten sposób przybliżyć tę, jak się okazało, zróżnicowane rozumienie tego zagadnienia.

Nauczyciele podejmowali różnorodne działania przekazując wiedzę tak, aby wspierać ucznia:

a. w sposób zapewniający uczniowi dokonanie samodzielnego wyboru

Przekazywać wiedzę to dla mnie to jest przekazać to czego ja się nauczyłam, jaki sposób ja wybrałam do rozwiązania zadania - ale pokazać też inne sposoby - niech każdy uczeń sobie wybierze swój własny. (...) dla mnie ten sposób jest najlepszy (...) ale pokazuję wam też dwa pozostałe Wybierzcie sobie swój które najbardziej do was dociera i nim liczcie pewne zadania (...) oni sami wybiorą, który tak naprawdę zapamiętają i który kiedyś gdzieś tam będą używać i wykorzystywać [N29]

b. w sposób umożliwiający / ułatwiający uczniom zrozumienie

przekazanie wiedzy (...) Jest tym, że nauczyciel coś potrafi - potrafi dany materiał (...) wytłumaczyć (...) no i jakoś tak go postarać się przedstawić, żeby te dzieci to rozumiały żeby wiedziały, o czym jest mowa, (...) żeby go rozumiały [N1]*

przekazuje swoją wiedzę - staram się, żeby ten, kto mnie słuchał (...) zrozumiał to, co mówię i mógł uznać, że to co mu mówiłam jest jego wiedzą, że to już jest jego wiedza [N5]

Każdy uczeń jest inny, więc za każdym razem, jak znajdę nowy sposób na przekazanie wiedzy, bo ten uczeń nie rozumie, co ja do niego mówię, no to jest dla mnie nowa umiejętność, a oni korzystają z moich umiejętności z moich zasobów [N22]

nie wszystko się da praktycznie zrobić, więc wtedy trzeba wykorzystać inne środki, które no doprowadzą do tego, żeby te informacje jakoś przekazać dzieciom i młodzieży i żeby oni to zrozumieli [N23]

c. w sposób inspirujący ucznia, zachęcający go do nauki:

przekazanie wiedzy (...) Jest tym, że nauczyciel (...) potrafi dany materiał, (...) jakoś tak go postarać się przedstawić, żeby te dzieci (...) zainteresowały... też właśnie przekazanie wiedzy w taki sposób, żeby te dzieci zainteresowały się danym tematem [N1]*

przekazać przykłady, pokazać przykłady, przekazać wiedzę, stworzyć grunt do tego, żeby oni zaczęli się czuć coraz pewniej i chcieli - mieli ochotę pójść o krok dalej albo o krok w bok [Npr17]

łatwiej jest przyswajane przez uczniów wtedy, gdy jest przekazywane ciekawie. Jeżeli jakieś atrakcyjne formy są aktywne, czy aktywizujące - tak to powinienam powiedzieć – to jest zupełnie inaczej, niż suche tylko przekazywanie informacji i jeszcze może siedząc za biurkiem. Wtedy to już w ogóle uczeń zajmuje się zupełnie czymś innym (...) i udaje, że nas słucha a nie słucha [N20]

Wypowiedź jednego z nauczycieli zdaje się nawet sugerować, że przekazywanie wiedzy wyklucza możliwość inspiracji:

nauczyciel jest przewodnikiem, nie wykładowcą (...) przewodnikiem, który oczywiście musi jakoś zainspirować te dzieci, czy młodzież do tego, żeby zaczęły działać i żeby chciały działać i po prostu kieruje tą całą ich pracą i na końcu wspólnie wyciągają wszyscy wnioski (...) nie ma takiego przekazywania wiedzy (...) konstruktywizm w nauczaniu, czyli dochodzenie do zdobywania czegoś - ale praktycznie, nie na zasadzie, że ktoś mówi, ktoś wyklada, jeszcze nie daj boże z notatek ze studiów sprzed 30 lat [N23]

d. w sposób umożliwiający uzyskanie efektów edukacyjnych:

muszę tak dostosować moje metody nauczania, mój proces przekazywania wiedzy do tego, żeby w praktyce wiązało się to z tym, że moi uczniowie osiągną jakieś efekty. [Npr15]

po to się uczyć, żeby móc przekazać i żeby widzieć jego satysfakcję, że on wie i już rozumie to, co chciał jakby znaleźć odgadnąć [N29]

osoba, która daje tą naukę, przekazuje wiedzę (...) czy uczeń, czy student (...) mówimy, że nic z tego nie wynieśliśmy – osoba, która dawała tą wiedzę, która miała ją przekazać, nie przekazała – powiedziała (...) lekcja się odbyła, ale z jakim potencjałem wychodzi słuchacz nie wiemy (...) co on zapamiętał z tego [N/P33]

e. w sposób zapewniający bezpośrednie, indywidualne wsparcie

jeżeli nauczyciel przekazuje tę wiedzę jakoś tak ogólnie powiedzmy, no nie jest w stanie wytłumaczyć tych treści odpowiednio do danych możliwości ucznia, no to wiadomo że będą błędy po prostu. [N/D/P10]

taki przekaz na żywo w zetknięciu z drugą osobą myślę, że jest taki wartościowszy (...) kiedy może np. na dany temat zapytać... jeśli (...) czegoś jest niepewna, albo czegoś nie rozumie, myślę, że to jest takie łatwiejsze to uczenie się [N27]

są lekcje, z których... dzieci mówią, że (...) bezpośredni kontakt, (...) że jest pani, że powie, zapytam się - ten kontakt. (...) że się lepiej czują, że zapytają, że powiedzą, że dopytają się jak coś zrobić, a pani sprawdzi, a w zeszycie zobaczą. To jest inaczej i to oni mają taki odbiór, że to co pani mówi na lekcji, to do nich jakoś trafia. [N/P33]

f. w sposób umożliwiający uczniom przyjęcie wiedzy

przekazuje swoją wiedzę - staram się, żeby ten, kto mnie słuchał przyjął... może nie przyjął - zrozumiał to, co mówię i mógł uznać, że to co mu mówiłam jest jego wiedzą, że to już jest jego wiedza [N5]

*tworzenie jakiejś przestrzeni, w której możemy się spotkać z drugą osobą i w ten sposób jakby **wspólnie dochodzimy do pewnych nowych rzeczy**, czy do pewnych nowych prawd, do... których wcześniej może ta druga osoba nie знаła [N6*]*

W kolejnym punkcie omówione są aktywności nauczyciela nastawione na ułatwienie uczniowi zrozumienia.

2. Nauczyciel ułatwiający uczniowi zrozumienie

Nauczyciel ułatwia uczniom zrozumienie zagadnień nie tylko poprzez ich odpowiednie przekazywanie, które zostało wyodrębnione w punkcie poprzednim, ale także poprzez wiele innych działań, którym nauczyciele nadawali inne nazwy, jak tłumaczenie, wyjaśnianie, przedstawianie, czy prezentowanie.

a. wyjaśniając:

tłumaczyć te polecenia, no bo to jest ważne [N4]*

*ja zawsze wytłumaczę, i zawsze ten czas znajdziemy w ten, czy inny sposób, bo to **czasami niewiele trzeba, żeby nakierować dziecko**. Ja nawet tłumaczę na pracy klasowej, jak (...) **widzę, że z tym mamy problem, to ich nakieruję**. To nie jest tak że dam rozwiązanie gotowe - ale jak **zrobię rysunek pomocniczy** [N5]*

muszę dopowiedzieć (...) bo 70% wie, ale te 30 – nie. Więc trzeba dopowiedzieć [N22]

b. zapewniając bezpośrednią interakcję:

*Ja nawet tłumaczę na pracy klasowej (...) **jak dziecko mi zada pytanie na głos** (...) To nie jest tak że dam rozwiązanie gotowe - ale jak **zrobię rysunek pomocniczy** [N5]*

*fizyki kwantowej człowiek się nie nauczy sam - musi wziąć książkę. Dobrze by było, żeby ktoś **wątpliwości czy zawiłości tej materii wyjaśnił** bo to nie są proste sprawy (...) **Dobrze jest mieć kogoś, z kim będzie można porozmawiać**, wyjaśnić swoje wątpliwości [N6*]*

*(nauczyciel to) taka osoba, która zrozumie że ja nie zawsze mogę wszystko umieć, która mi pomoże, **która mi wytłumaczy**, która (...) **wiem, (...) że mogę do niego podejść i powiedzieć: "Kurczę nie ogarniam tego"** [Npr/P12]*

*dzieci, które przychodziły do szkoły, przy kontakcie z nauczycielem **coś tam się nauczyły, coś się dowiedziały, coś dopytały, nauczyciel wychwyił, podszedł powiedział** [N/P33]*

c. przybliżając informacje, osadzający w zrozumiałym kontekście:

*próbuję, żeby oni dostali jakiś łatwy dostęp do tego. (...) nieraz wystarcza pokazać jakieś zdjęcie i to może być **bardzo aktualne... ta książka może mieć z 300 lat, ale to zdjęcie jest aktualne** (...) albo **coś, co mogą połączyć z problemami, które są nadal aktualne, żeby uzyskać jakiś dostęp do tego, albo jakiś film, żeby***

po prostu ten pierwszy krok zrobili (...) i potem, jak czytają tą książkę (...) jest już dla nich łatwiej do tego dojść. [N28]

d. używając odpowiedniego języka, sformułowań:

sztuka, by formułować (...) w jak najprostszy sposób te zadania, nie gmatwać ich jakoś szczególnie, żeby ten przekaz był czytelny i zrozumiały dla wszystkich. [N/D19]

Zawsze starałam się jakoś, nie wiem, dotrzeć do nich prostymi słowami jakoś - nie układać skomplikowanych zdań. No bo to wiadomo jakieś terminologii bardzo zawilej nie stosować [N25]

Kolejnym działaniem nauczyciela nakierowanym na wspieranie ucznia w procesie uczenia się, było nadawanie kierunku jego procesowi uczenia się.

3. Nauczyciel ukierunkowujący proces uczenia się

Ukierunkowanie procesu uczenia się przybierało rozmaicie określane formy: od naprowadzania ucznia, usystematyzowania jego wiedzy, jej uporządkowywania, poprzez podawanie kierunków pracy, wskazywanie kierunku myślenia, po motywowanie do samodzielności i zarządzanie zajęciami. Różny był też cel tych działań: od wsparcia wewnętrznych procesów ucznia, poprzez doprowadzenie do jakichś określonych rezultatów, wyciągnięcia wniosków, czy lepszego wykorzystania wiedzy przez ucznia, po chęć wydobycia wiedzy, którą uczeń posiadał, a nie potrafił być może wykorzystać.

a. uporządkowujący, naprowadzający

jeżeli widzę, że gdzieś tam uczeń ma trudności, postaram się też tak naprowadzać, tak kierować, żeby gdzieś tam z tego dzieciaka wydusić cokolwiek [N4]

nie potrafię sobie wyobrazić, żeby się uczyć zdobywać wiedzę bez kierunku prawda bez nauczyciela, który to usystematyzuje, który zweryfikuje, który naprowadzi [N/D/P10]

nauczyciel stara się tylko uporządkować, czy ukierunkować, żeby to się po prostu za daleko nie rozeszło i żeby zwrócić uwagę na takie może najistotniejsze kwestie, czy najistotniejsze problemy [N/D19]

b. kierujący, nadzorujący

ci zdolni (...) sam dochodzi do pewnych rzeczy. Nauczyciel tylko kieruje [N/D/P10]

naszą rolą to jest, żeby dobrze pokierować, żeby dobrze, wydaje mi się, poprowadzić (...) to dziecko (...) żeby był takim kierownikiem, żeby dobrze poprowadził ten cały proces [N/D/P10]

Kierowania we właściwym kierunku (...) pobudzającym do rozwoju jego umiejętności [N22]

nauczyciel (...) kieruje tą całą ich pracą i na końcu wspólnie wyciągają wszyscy wnioski [N23]

ja na lekcji nie jestem w stanie wielu rzeczy przekazać. Nauczyciel podobno nie uczy (...) uczeń się uczy, a nauczyciel jakby kieruje jego procesem, wskazuje mu drogę [N26]

c. prowadzący, nakierowujący:

trzeba pomóc (...) przede wszystkim nakierowując właśnie, podając te kierunki pracy (...) dla tych słabszych dzieci (...) to, co jest najważniejsze [N4]*

osoba, która nakierowuje (...), która to poprowadzi, że jest taki mentor który nakierowuje i właśnie mówi: No zwróćcie uwagę na przykład nie wiem na szerokość łap czy rozstaw pazurów (...) te cechy właśnie, które chcemy wydobyć mogą być różne i wiadomo że trzeba się określić o co nam chodzi [N4]*

trzeba umieć, czy wiedzieć, czy dostrzec, żeby np. podsunąć coś, co wykracza poza to, co się dzieje w szkole. Są osoby, którym trzeba pomóc, żeby one pokonały taką przeszkodę, żeby miały satysfakcję z tego, że się czegoś nauczyły (...) trzeba umiejętnie poprowadzić. [Npr/D13]

musisz mieć jakieś kierunkowskazy, musi też ci ktoś wskazywać jednak, co powinnaś robić [Npr14]

muszę pokierować tak, żeby one używały tego lepiej [Npr/D16]

ale nie prowadzący za rączkę:

To nie jest tak że dam rozwiązanie gotowe - ale jak zrobię rysunek pomocniczy i ci którzy się przygotowywali, to sobie doskonale radzą z tym. [N5]

nie prowadzenie przez nauczyciela za rączkę. Tylko wtedy, kiedy jesteśmy samodzielnie w stanie coś rozwiązać [N9]

d. wskazujący kierunek myślenia

jeżeli widzę, że gdzieś tam uczeń ma trudności, postaram się też tak naprowadzać, tak kierować, żeby gdzieś tam z tego dzieciaka wydusić cokolwiek [N4]

proszę ucznia o informację, które już ma i wskazując drogę, którą powinien iść i jak to powinien połączyć z tym, co już wie [N6]

nauczyciel może mu (...) pomóc poprzez to, że jego tok myślenia wyprowadzi na właściwe tory [N6]*

staram się oczywiście w trakcie jeszcze udzielić jakiś tam dodatkowych rad lub w formie pytań, wyciągnąć to od dzieci i doprowadzić sprawę do końca. [N23]

e. motywujący do samodzielności, stwarzając warunki, mające na celu pomóc uczniowi samodzielnie się nauczyć

Podsumowując też staram się wyciągać to od uczniów (...), żeby same wypośrodkowały, co jest, co było najważniejsze, co przed chwilą robiliśmy [N23]

staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie żebym ja im pokazała: słuchajcie tak to zostało zrobione i koniec [N29]

stwarzam warunki, czy to metodyczne, czy techniczne, czy jakościowe, czy organizacyjne tak, żeby on mógł zdobywać wiedzę sam, a ja mu tylko w tym i wyłącznie pomagam... dzielę się swoimi wiadomościami, ale nie dzielę się w sposób podający (...) Oni sami chcą zdo.... (...) Nauczyciel powinien być (...) osobą pomagającą dziecku zdobywaniu wiedzy i umiejętności [N/D32]

f. zarządzający zajęciami

jeżeli widzę zmęczenie, widzę, że to jest ten a nie inny dzień, to te same zajęcia można skierować na inne tory, inny sposób poprowadzenia ich i już jest dobrze i ludzie obojętnie w jakim są wieku przecież dorośli też bywają zmęczeni i znużeni i nagle okazuje się, że to działa [Npr17]

powinien przede wszystkim przewodzić, kierować tym procesem uczenia (...) organizuje pracę na lekcji [N/D19]

Niektórzy nauczyciele opisywali działania podejmowane wspólnie z uczniami, bądź towarzyszące ich działaniom.

4. Nauczyciel towarzyszący uczniowi w procesie uczenia się

Jednym z elementów różnicujących podejście nauczycieli, które przejawiało się w różnych zagadnieniach (w tym przypadku przekazywania wiedzy, wzajemnego powiązania procesu nauczania i uczenia się, rozumienia samego procesu uczenia się, a wreszcie roli nauczyciela) było to, czy uznawali oni procesy edukacyjne za aktywności wspólne nauczyciela i ucznia, czy też samodzielny wysiłek ucznia, bądź samotną walkę nauczyciela. W przypadku Roli Wspierającej Ucznia w Procesie Uczenia się to aspekt wspólnoty w procesie był bardziej podkreślany, przy czym zróżnicowaniu podlegał stopień zaangażowania nauczyciela oraz sposób jego współuczestniczenia w procesie uczenia się ucznia.

Rola ta była też różnie nazywana:

Nauczyciel jest tym naszym takim jakby mentorem [N3]

to też powinien być taki towarzysz - taka osoba, która zrozumie, że ja nie zawsze mogę wszystko umieć [Npr/P12]

(nauczyciel to) przewodnik (...) po tym świecie i zdobywaniu wiedzy [N27]

jestem pomocnikiem ucznia w zdobywaniu wiedzy [N/D32]

a. podejmujący wspólną podróż, bez odpowiedzialności, czy konkretnych zobowiązań nauczyciela:

jeśli on będzie mógł doświadczać tej nauki wspólnie z nauczycielem, na równi jakby. (...) możemy zawsze się go zapytać o pewne rzeczy, wspólnie z nim odkrywać (...) ta nauka jest najbardziej efektywna, kiedy uczeń może, będzie współpracować z nauczycielem [N3]

bardzo ważne to jest to, że nie ma złej odpowiedzi (...) ważne jest to (...) żeby nie dyskredytować prób dochodzenia do wiedzy i żeby być delikatnym i taktownym (...) to sprawia, że uczniom łatwiej jest podejmować ryzyko zgłaszania się i przekazywania tego, co chcą powiedzieć [N6]*

wspólne konstruowanie wiedzy. Musi być ten element potrzeby uczenia się, (...) i wspólne dochodzenie do tego, jak tą potrzebę zaspokoić. [N8]

po prostu kieruje tą całą ich pracą i na końcu wspólnie wyciągają wszyscy wnioski [N23]

zawsze trzeba rozmawiać (...) Jak my dogadamy się, jak oni w końcu mają do Ciebie zaufanie (...) to będzie sukces, bo zawsze załatwimy jakiś temat, zawsze będziemy mieli wspólne tematy, które pozwolą jemu realizować tą pasję, a mi przy okazji zrealizować swoje cele na danej lekcji [N/D32]

b. stwarzający warunki

wszystkie roczniki są zaopiekowane, bo nauczyciele stwarzają wszystkie możliwości do nauczania, poprawienia pracy [N22]

(nauczyciel) powinien być wsparciem dla ucznia ... go wysłuchał, pomógł i starał się dawać tę możliwość nauki: na lekcjach się zgłasza - daj mu podejść do tablicy, daj mu odpowiedzieć, (...) może ktoś się wstydzi i się nie zgłasza, spróbuj go zachęcić [N29]

c. poświęcający czas

każdemu poświęcam czas, na ile to oczywiście jest możliwe - każdego wysłucham [N1]*

Ja miałam czas i ostatnie miesiące ich widziałam codziennie, miałam czas dla każdego i poznałam, jak oni się uczą najlepiej [N28]

mogłem każdemu z tych dzieci poświęcić dużo więcej czasu (...) zaczęli się rozwijać w tempie geometrycznym [Npr31]

d. uwzględniający potrzeby uczniów

trzeba dostosować właśnie do tego, która (...) to jest ich godzina lekcyjna, czy są po WF-ach i zrobić to inaczej nie wiem grami, zabawą, (...) quizem (...) albo coś, żeby oni się też w to włączyli [N29]

mam być po to, żeby pomóc uczniowi się odnaleźć w tej sytuacji (...) te problemy mogą wynikać albo z niskiej samooceny, czy z problemów edukacyjnych, ale też problemów na przykład nudzenia się w szkole, bo jest uczeń zdolny [N/P33]

e. przygotowujący wszystko dla (i za) ucznia

Wprawdzie przykład ten nie wydaje się ilustrować wspierania ucznia, jednak – w rozumieniu nauczycielki – był właśnie przykładem jej ogromnego zaangażowania. Nauczycielka ta wkładała dużo wysiłku w to, aby swoim uczniom zapewnić jak najwięcej wsparcia. Analiza tego wywiadu pozwoliła mi też lepiej zrozumieć złożoną sytuację pracy nauczyciela – przeświadczeni, że robią dobrze, zapędzali się „w kozi róg”, nie mogąc – jak to ujęła sama nauczycielka – „dogonić własnego ogona”. Jej wkład pracy i nastawienie wspierające nie budziły wątpliwości: wydawała własne pieniądze na pomoce edukacyjne, szukała dodatkowych materiałów w Internecie, bo dzieciom podobały się filmiki, spędzała tygodnie na sprawdzaniu prac tak, aby nikt nie mógł się przyczepić do

szczegółów oceniania. Jednocześnie jej działania stanowiły przykład „wyręczania”, prowadzenia za rączkę, czy wręcz odbierania uczniom możliwości usamodzielnienia się:

wystarczy do zeszytu zajrzeć, w zeszycie macie wszystko, nie musicie nawet szukać po książkach, macie to wszystko i możecie spokojnie z tego zeszytu się nauczyć do sprawdzianu, więc to już jest duże udogodnienie, że on nie musi książki wertować, że on ma dokładne notatki, dokładne zadania ma rozwiązane na lekcji, te które powinien umieć. [N25]

co ciekawe, inna nauczycielka podała przykład podobnego podejścia, stosowanego jednak w odniesieniu do wyraźnie wyodrębnionej grupy *słabych* uczniów:

uczeń powinien sam sobie do niektórych rzeczy dojść, ale w naszych przypadkach, jak są ci słaby uczniowie, to nie zawsze to tak wygląda - nieraz wszystko trzeba dokładnie podać, napisać, podyktować do zeszytu bo tak jak mówię - nie wszyscy zaglądną do podręczników [N20]

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku wypowiedzi N28 – nauczycielka ta także wydawała się wykonać większość pracy za ucznia. Jednak sposób tego wykonania był odmienny – bardziej uwspólniony, inny był także podmiot, dla którego było to robione – uczeń z niepełnosprawnością intelektualną:

miałam bardzo dużo uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (...) nie umieli nic, nie wiedzieli jak się uczyć, nie chcieli chodzić do szkoły. To była mała grupa. (...) miałam czas dla każdego i poznałam, jak oni się uczą najlepiej (...) dla nich najlepiej było to słyszeć ciągle. (...) jak czytali, to oni nie wiedzieli co oni przeczytali (...) zastanawiałam się jak oni mogą te egzaminy zdać i doszliśmy do tego, że (...) dla nich było najlepiej, jak im to po prostu nagrywałam na ich telefonach i oni wtedy z moim głosem, bo mnie znają, (...) mówili mi, że tego słuchali pod prysznicem, jak szli na zakupy, (...) jak gotowali (...) mieli jakiś temat (...) opracować (...) najpierw mi przyniosła 30 stron (...), razem żeśmy doszły do takiej ilości, której ona mogła się nauczyć (...) potem to odpowiednio łatwym językiem uformowane, żeby ona to zrozumiała. I jak to było gotowe, to ja to po prostu przeczytałam i to przeczytałam tak, jakbym z nią rozmawiała - normalna rozmowa (...) w sumie z 15 minut (...) oni to przez kilka tygodni słuchali codziennie i zdali te egzaminy [N28]

jakbym nie rozumiała, co oni potrzebują, to by to był też mój błąd (...), bo ja jako nauczyciel muszę ich wspierać, muszę im pomagać, muszę zrozumieć, co oni potrzebują i to jest moje zadanie, moja praca, że oni się tego nauczą też (...) twoje zadanie go w tym sensie wspierać i pokazać mu jakąś drogę i pomagać mu, podać mu rękę (...) muszę zobaczyć, czego ten człowiek potrzebuje, żeby mieć więcej motywacji, żeby się poznać lepiej i jak się uczy najlepiej i jak uzyskuje efekty. Bo jak ktoś ma efekty i widzi, że się uczy i mu się powoli udaje, krok za krokiem, to jestem pewna, że ten ktoś się poprawia (...) I do tego musisz kogoś doprowadzić [N28]

Uwagę moją zwróciło to, jak wiele czasu nauczycielka poświęciła nie tylko na sam proces zapoznania się z rzeczywistymi potrzebami uczniów, ale nawet na opowiedzenie o tym. To wskazuje, jak ważnym zagadnieniem było to dla niej. W zestawieniu z tą wypowiedzią, wypowiedź N25 wydawała się być bardzo skrótowa – brak jest jakichkolwiek wyjaśnień, dlaczego tak robiła, było to po prostu ogólnie ujęte ułatwienie. Jeśli założymy, że najważniejszym celem ucznia jest to, żeby wkładać jak

najmniej wysiłku, wówczas założenie, że opisane przez N25 działania to ułatwienie, wydaje się być trafne. Jednak w zestawieniu z wypowiedziami wielu nauczycieli, z których wynikało, że proces uczenia się wymaga wysiłku, aby był efektywny – już zdecydowanie nie. Wielu nauczycieli wyrażało zresztą podejście, które było przeciwieństwem wyłączenia i *podawania na tacy*:

jeśli my podajemy uczniom na tacy, to oni tego nie zapamiętają totalnie. Muszą coś sami zbadać, sami przeanalizować, żeby dojść do jakichś wniosków. [Npr18]

staram się uczniów też zmotywować, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, żeby się uczyli poprzez naukę na swoich błędach. Nie żebym ja im pokazała: słuchajcie tak to zostało zrobione i koniec [N29]

Jedną z grup aktywności opisywanych przez nauczycieli było obserwowanie uczniów, które stanowiło niejako wsparcie dla samego nauczyciela aktywności, które mogły wesprzeć następnie ucznia.

5. Nauczyciel obserwujący uczniów

Na istotę obserwacji uczniów zwróciłam uwagę dość szybko, rozmawiając z nauczycielami wspomagającymi. Uderzyły mnie ich wypowiedzi, podkreślające możliwości płynące z siedzenia z tyłu klasy i obserwowania uczniów z zupełnie innej perspektywy:

my nie musimy się skupiać na tej części wykładowej, możemy świetnie sobie to wylapać i to świetnie widać, nawet widać, kto by chciał a nie może się zgłosić [N1*]

ja nie pracuję jako nauczyciel przedmiotów, więc (...) mogę gdzieś tam sobie z ostatniej ławki sobie wylapać te dzieci i (...) ja to widzę, że są dzieci, które odpowiedziałyby nawet lepiej na te pytania no ale, które jakby (...) ten system im nie pozwala na to żeby one mogły błyszczeć [N1*]

bywały lekcje (...) na których uczniowie niektórzy nigdy nie byli zapytani, nigdy nie mieli szansy (...) się ich nie dostrzega [N3*]

Nauczyciele podkreślali też brak możliwości, podczas nauczania zdalnego, widzenia twarzy i odczytywania z nich, czy uczniowie rozumieli, czy nie:

nie było tego kontaktu nauczyciel-uczeń na żywo, więc tej mimiki twarzy ich nie mogłam zobaczyć, czy rozumieją, czy nie rozumieją. [N2*]

nie widzimy w tych oczach, czy oni rozumieją (...) nie do końca widzę, kto wie a kto nie wie (...) czuję troszeczkę większy dystans między nami, jeśli chodzi o ten przepływ informacji [Npr18]

teraz się nie widzi reakcji na twarzach, (...) nie każdy ma włączoną tą kamerkę i nie wiem czy oni wiedzą, czy nie wiedzą, czy chcą uczestniczyć, czy nie chcą [N22]

Dostrzeganie zainteresowania, czy (braku) zrozumienia, było podnoszone jako istotne także w nauczaniu stacjonarnym (bez odniesienia do nauczania zdalnego):

ale widzę, że są zaciekawieni - raczej ich interesuje to. [N4]

jeżeli widzę, że gdzieś tam uczeń ma trudności, postaram się też tak naprowadzać [N4]

trzeba (...) dostrzec żeby np. podsunąć coś, co wykracza poza to, co się dzieje w szkole [Npr/D13]

często się tak zdarza że (...) widzę - planowałam coś na jedną lekcję, ale widzę że totalnie uczniowie nie łapią tego po tej jednej lekcji, po dwóch, po trzech, więc szukam dalej kolejnych metod [Npr18]

widzę, czy im te ćwiczenia, po prostu, udaje się wykonać w prawidłowy sposób. Jeśli nie, no to jeszcze raz to tłumaczymy, wracamy do tego i znowu idziemy do ćwiczeń. No często po oczach też widzę, jak oni na mnie patrzą takim błędnym jakbym była jakaś nawiedzona i robią takie wielkie oczy to widzę wtedy że oni totalnie nie łapią. [Npr18]

Oprócz monitorowania własnego wpływu, czy też poziomu zrozumienia uczniów, nauczyciele podkreślali konieczność obserwowania uczniów w celu zwracania uwagi na ich potrzeby i możliwości, które z kolei umożliwiało im odpowiednie dopasowanie podejmowanych działań.

- dostrzegający potrzeby i możliwości ucznia:

podkreślane też często było jako jeden z podstawowych elementów pracy nauczyciela

dbać o dzieci (...) być wyczulonym na różne sygnały, które płyną od uczniów. [N6*]

podstawowa rola nauczyciela to jest dostrzeżenie jakiejś zdolności - jakiegoś tego talentu i to jest ważne. [N/D7]

W szkole się tyle dzieje rzeczy, jakie przeżywają młodzi nastolatki (...) dzieci małe też, (...) (jeżeli) nauczyciel nie jest tego w stanie zobaczyć, nie jest w stanie dostrzec (...) No to źle spełnił (...) swoją rolę. [N/D/P10]

ja to też lubię bardzo na to patrzeć, żeby każde dziecko w jakiś tam sposób swoje miejsce miało w tej szkole (...) Jeżeli nie dobrze się uczy, to może dobrze gra w piłkę. Nawet nieraz mam takie dzieci, które albo w konkursach, albo w sklepiku szkolnym, albo (...) w harcerstwie, żeby gdzieś (...) istniało, gdzieś było [N/D/P10]

ja widzę do ilu osób piszę na Messengerze i się odzywam tak po lekcji przed lekcją, żeby się zorientować po prostu co u nich słychać, jak oni się czują i ja widzę jak te odpowiedzi teraz się zmieniają [Npr15]

wychowawca, który (...) powinien obserwować i słuchać co się dzieje. [Npr17]

reakcja uczniów jest ważna, no muszę ich obserwować, muszę patrzeć na to, jak i co robią [N20]

No ciężko, nie oszukuję, ciężko dotrzeć do ucznia (...) ale można - trzeba po prostu być obserwatorem, skupić się i z nimi rozmawiać. [N/D32]

ja jestem po to, żeby to widzieć, (...) bo niektóre dzieci nie mają problemów z edukacją, tylko z odnalezieniem się w społeczeństwie [N/P33]

- odpowiednio, dzięki obserwacji, reagujący

jak widzę, że ktoś się na przykład interesuje (...) kulturą koreańską (...) wtedy im pokazuje (...) jakieś zależności geograficzne [Npr15]

nie znudzić. Trzeba bardzo szybko się tutaj przekonwertować. Jeżeli widzimy, że jest po prostu tragedia, to zmieniamy klimat. Robimy jakąś zabawę. [Npr/D16]

poznajemy, że to są pewne mechanizmy u jednych się coś sprawdza u innych nie. Trzeba (...) być plastycznym, żeby móc to zmieniać, (...) każda grupa inaczej pracuje, więc musimy być nastawieni na to, że coś w danej grupie wychodzi, w drugiej nie, więc musimy się przestawić. I to jest bardzo podmiotowe traktowanie grup jako takich. [Npr/D16]

jeżeli widzę zmęczenie, widzę, że to jest ten a nie inny dzień, to te same zajęcia można skierować na inne tory, inny sposób poprowadzenia ich i już jest dobrze [Npr17]

często jest tak, że ja na przykład zmieniam zupełnie temat, bo widzę że lekcja nam poszła w zupełnie innym kierunku (...) jakiś element, który bardzo zainteresował uczniów (...) więc na przykład totalnie zmieniamy temat lekcji po 10 minutach, albo kolejna lekcja jest zupełnie inna [Npr18]

są dzieci, które bardzo mają mały potencjał pomimo wkładania pracy (...) nauczyciele widzą i nieraz postawią większą ocenę za sam wysiłek [N/P33]

Niektórzy zwrócili uwagę na to, iż brak możliwości obserwacji może utrudniać dotarcie do ucznia:

fajne dzieciaki, z których można by było coś fajnego wyciągnąć, to one gdzieś tam są schowane, ukryte. My nawet nic o nich nie wiemy [Npr14]

Kolejnym zagadnieniem poruszonym przez nauczycieli było indywidualne traktowanie ucznia.

6. Nauczyciel indywidualnie traktujący ucznia

Opisując przykłady z codzienności nauczyciela: prowadzenia lekcji, sytuacji mających miejsce w szkole, czy w związku ze zdalnym nauczaniem, nauczyciele często odnosili się do problemu związanego z liczbą uczniów, czy możliwością wchodzenia w indywidualne interakcje. Nie zadawałam pytań o indywidualne traktowanie uczniów. Jedynie, jeśli sam nauczyciel nawiązał do tego, że trzeba pracować z każdym uczniem, pytałam jak można to zrobić w klasie, w której jest ponad 20 osób:

Wiadomo, jak jest 20 dzieci w szkole - czwórka pracuje intensywnie, reszta śpi, ktoś tam w nosie dłubie i nauczyciel jest zadowolony, że ktoś z nim jest i on realizuje materiał. (...) bywały lekcje niektóre, na których uczniowie niektórzy nigdy nie byli zapytani, nigdy nie mieli szansy (...) bo po pierwsze się ich nie dostrzega, bo oni zanim się gdzieś tam chcieli wypowiedzieć... znaczy chcieli - czasami trzeba było ich za uszy ciągnąć, żeby coś powiedzieli [N3]*

Wielu nauczycieli odnosiło się w sposób bezpośredni do kwestii indywidualnego traktowania ucznia, opisując rozmaicie rozumiane, czy podejmowane w tym zakresie

role, w ramach których dostrzegali oni zróżnicowanie uczniów, poznawali i zaspokajali ich potrzeby, starali się uwzględniać każdego w toku lekcji, dopasowywać się do ich możliwości, utrzymywać z każdym uczniem kontakt, stwarzając odpowiednią atmosferę, umożliwiającą udział każdego, wreszcie mówiąc językiem uczniów tak, aby dotrzeć do nich.

- uwzględniający i dostrzegający różnice indywidualne

ja wiem, że każde z nich idzie swoją ścieżką, każdy idzie w swoim tempie i ja mogę w tej chwili to respektować, (...) niech każdy nauczy się tyle, na ile go stać i niech po prostu osiągnie najlepsze wyniki, jakie tylko są w jego zasięgu [Npr15]

jakiś trudniejszy tekst (...) jeden to za pierwszym razem zrozumie, a drugi musi kilka razy podchodzić do tekstu, żeby go jakoś przyswoić (...). Niektórzy odpuszczają i wtedy nie ma sensu ich, jak gdyby, przymuszać - oni muszą to sobie przemyśleć. A niektórzy muszą nabrać oddechu i jeszcze raz do tego podejść, to też jest takie indywidualne. Charakter dzieci jest chwiejny i bardzo emocjonalnie dzieciaki przeżywają [N21]

Dzieci (...) mądre blokują się, nie zgłaszają się do odpowiedzi, bo są wyśmiewane, (...) one są w takiej matni (...) (celowo) zaczynają robić, żeby tego sprawdzianu nie napisać do końca dobrze (...) też takie są dzieci, które bardzo mają mały potencjał pomimo wkładania pracy (...) nauczyciele widzą i nieraz postawią większą ocenę za sam wysiłek [N/P33]

- włączający wszystkich uczniów w tok lekcji

nauczyciele przestali w nauczaniu zdalnym poniekąd pracować tylko z uczniem zdolny, czyli z takim, który jest po prostu na lekcji. (...) bardziej taka indywidualizacja tego nauczania, podchodzenie do każdego ucznia (...) nauczyciel bardziej tak chyba dostrzegł jakby całość tej klasy, tych indywidualnych uczniów [N3]*

to, co jest bardzo ważne to, po pierwsze, dostrzegać każdego w klasie i tych którzy są dobrzy i tych którzy są mniej dobrzy z polskiego tych, którzy się chętnie wypowiadają i tych, którzy nie chcą (...) Czasami robię tak (...), że nie pozwalam się wypowiadać tym, którzy się najczęściej zgłaszają tylko to ja, jak gdyby, wyznaczam osobę, z którą chciałabym w danym momencie porozmawiać i staram się dzielić ten czas na wielu uczniów dostrzegać tych, którzy się rzadko zgłaszają doceniać to na przykład wybierając ich do odpowiedzi [N6]*

teraz to jest mój problem do rozwiązania na następny rok (...) żeby umieć wyciągnąć z tych dzieci to czego nie udało mi się wyciągnąć wcześniej [N22]

- dopasowujący się do ucznia, do jego możliwości

ja zawsze każdego pytam po kolei, często dostosowuje pytanie bo wiem, że na przykład jedno dziecko nie odpowie mi na to pytanie, a inne potrzebuje pytania na jakimś innym stopniu [N1]*

pyta każde dziecko i dostosowuje jakiś tam przykład matematyczny nawet łatwiejszy do tego dziecka i robi to na każdej lekcji [N1]*

ktoś też mi zgłaszał, że nie może zrobić w prezentacji multimedialnej (...) to zrób plakat i wyślij mi zdjęcie z plakatu. (...) bo widzę, że woli taką formę, a przy tworzeniu prezentacji nie czuję się najlepiej. Kwestia podejścia nauczyciela. (...) można się do dzieci trochę dopasować [N4]

[właściwe pytanie] musi być dostosowane do danego do poziomu danej osoby. Inaczej będę rozmawiać z uczniem, który ma niższy iloraz inteligencji, a inaczej będę rozmawiać z uczniem, o którym wiem, że jest błyskotliwy. [N6]

jeżeli uczeń ma ten iloraz inteligencji poniżej normy, (...) No to to jest ogromna, cenna wiedza i nauczyciel już pracuje z tym dzieckiem i wie, że już nie może od niego pewnych rzeczy wymagać - musi dostosować cały... wymagania do jego możliwości. (...) Jeżeli wiemy, że jest uczeń który ma wysoki poziom ilorazu inteligencji (...) to też dla nauczyciela jest to cenna wiedza, bo on też dostosowuje te wymagania do jego właśnie możliwości [N/D/P10]

potrafi się dostosować do ucznia (...) do tempa nauki, na przykład do zainteresowań (...). Wydaje mi się, że każda osoba uczy się w różnym tempie: ktoś jest wolniejszy ktoś jest szybszy i trzeba swoje tempo do tego dostosować. Nie każdy jest dynamiczny [Npr11]

nauczyciel (...) może dokonać rozpoznania, czyli co komu tak naprawdę trzeba dać, (...) są osoby, które potrzebują tego, żeby (...) wyzwania intelektualne były jednak mocniejsze, czyli głębsze [Npr/D13]

materiał realizować (...) żeby oni się dobrze przygotowali (czyli, że) uzyskuje wynik, który (...) jest w górnych granicach jego możliwości [Npr/D13]

ja muszę tak dostosować moje metody nauczania, (...) żeby w praktyce wiązało się to z tym, że moi uczniowie osiągną jakieś efekty. (...) muszę jednak przyjąć jakieś takie założenie indywidualistyczne bo jednak inaczej się po prostu nie da [Npr15]

każdy jeden nauczyciel interpretuje troszkę tą podstawę programową (...) robi to tak, by przekazać te najistotniejsze kwestie w odniesieniu do konkretnych osób, czyli do konkretnego ucznia do tego co jest mu potrzebne w życiu [N/D19]

nie ma uczniów jednakowych, prawda. Każdy uczeń jest inny, więc za każdym razem jak znajdę nowy sposób na przekazanie wiedzy, bo ten uczeń nie rozumie, co ja do niego mówię, no to jest dla mnie nowa umiejętność A oni korzystają z moich umiejętności z moich zasobów [N22]

Każdy chce zdobywać wiedzę tylko każdy chce zdobywać w jakiś określony sposób (...) my ale też i system musi doprowadzić do (...) np. nie lubi na przykład historii nie lubi matematyki pewne rzeczy musi, albo powinien opanować, ale jak wiemy, że jest zainteresowany nie wiem wyrabianiem kielbasy to pozwolić mu pójść w tym kierunku, żeby on tą kielbasę mógł wyrabiać i żeby on był z tego powodu zadowolony (...) ja takiego chłopaka uczyłem historii (...) on mi opowiadał, że on był u dziadka, który wyrabiał kielbasę (...) i on się z tego cieszył i ja w tym momencie lekko sobie go odpuściłem go - w sensie takim: on nie musi wiedzieć wszystkiego na temat wojen dackich cesarza Trajana, ale jak będzie umiał wyrabiać kielbasy i będzie szczęśliwy z tego powodu, to ja jestem bardzo zadowolony [N/D32]

szkoła wymagająca to jest ta, która pozwala dziecku na osiągnięcie swoich, rozwijanie swoich umiejętności i wiadomości na poziomie tego dziecka, dostosowując do tego do możliwości poznawczych tego dziecka [N/D32]

- znający i zaspokajający potrzeby uczniów

żeby spowodować, że się pojawia ta potrzeba uczenia się i wtedy ten nauczyciel zaspokaja tą potrzebę, czyli jakby usuwa wszelkie trudności na drodze... pomaga [N8]

wspólne konstruowanie wiedzy, musi być ten element potrzeby uczenia się (...) potrzeby wiedzenia (...) wspólne dochodzenie do tego, jak tą potrzebę zaspokoić [N8]

nauczyciel (...) może dokonać rozpoznania (...) co komu tak naprawdę trzeba dać (...). W takim sensie, że są osoby, które potrzebują tego, żeby (...) pewne (...) wyzwania intelektualne były jednak mocniejsze, czyli głębsze (...) trzeba umieć, czy wiedzieć, czy dostrzec, żeby np. podsunąć coś, co wykracza poza to, co się dzieje w szkole. Są osoby, którym trzeba pomóc, żeby one pokonały taką przeszkodę, żeby miały satysfakcję z tego, że się czegoś nauczyły (...) trzeba umiejętnie poprowadzić. Bo jeśli one będą miały tą satysfakcję to poczucie ich własnej wartości [Npr/D13]

Wiem, jakie projekty dla nich są lepsze, co się dla nich lepiej nadaje (...) widzę, co w życiu dla nich jest ważne, a co wcale nie, więc ważne jest dla mnie, żeby ich poznać [N28]

- utrzymujący indywidualny kontakt z uczniem

jest gro takich uczniów (...) którzy właśnie mają coś takiego ciekawego w sobie. (...) nauczyciel to w jakiś sposób kreuje, (...) no indywidualnie do tego ucznia podchodzi, indywidualnie (...) poprzez zwykłą rozmowę zachęca go do tego, żeby (...) poszerzać tą wiedzę, zachęca go do konkursu, (...) mailuje z nim (...) rozmawiają na jakieś takie tematy nie związane nawet z lekcją, ale z tą dziedziną [N/D/P10]

[w nauczaniu zdalnym] mogę dotrzeć bezpośrednio do każdego jednego ucznia indywidualnie i (...) ta komunikacja tutaj i ta obserwacja postępów ucznia (...) miałam możliwość weryfikacji tego, co uczeń zrobił, jak często pracuje, czy systematycznie, czy niesystematycznie, czy ma właśnie jakieś dodatkowe pytania, sugestie [N/D19]

przychodzą do mnie uczniowie (...) którzy mają jakieś problemy. No to wtedy musimy tam wypracować sobie metody, żeby chociaż w malutkim stopniu się czegoś tam nauczyli. [N20]

ja znam swoich dzieciaków, to wiem, że na przykład od jednej osoby w trudnej sytuacji emocjonalnej nic więcej nie mogę oczekiwać - muszą po prostu przeczekać aż opadnie trochę emocja, a drugi jak sobie trochę poćwicy, czy pobiega, poskacze, to po prostu rozładuje te swoje emocje w sposób aktywny i to też przyniesie pozytywny skutek. Także to jest bardzo indywidualna kwestia [N21]

- stwarzający odpowiednią atmosferę

u korzenia tego wszystkiego leży stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, akceptacji zgody na każdą odpowiedź, jaka pada na lekcji i w tym momencie mamy przestrzeń, w której możemy mówić o naszych osobistych doświadczeniach, odwoływać się do tego, co znamy, do tego co doświadczyliśmy [N6]*

Ja jestem tutaj po to, żeby nauczyć języka i stworzyć atmosferę miłą (...) zapobiegać takim jakimś złym fluidom [Npr/D16]

ja się staram wykreować taką pozytywną atmosferę, że warto, że fajnie [Npr/D16]

Ja staram się unikać (...) atmosfery podkreślonego takiego horroru i terroru – straszenia, negatywnej zachęty (...) więcej się osiąga mówiąc “Jeśli tak - to tak...” (...) Zamiast straszyć ludzi: (...) “jeżeli się nie nauczycie”, “jeżeli tego nie zrobicie to nie zdacie...”, można odwrotnie: “Kochani, odrobina więcej zaangażowania, robimy to i popatrzenie osiągamy tamto”. [Npr17]

rolą nauczyciela jest poprowadzenie zajęć tak, żeby nie trzeba było za każdym razem przekonywać że warto to robić (...) stworzenie takiej atmosfery (...) istota zajęć, atmosfera na zajęciach - jest nierozzerwalnym warunkiem tego, że w dobrym kierunku takie spotkanie zmierza i się kula [Npr17]

atmosfery na lekcji, która właśnie będzie pozwalała na to, żeby zawsze można było o coś dopytać, zawsze wskazać na to, że się czegoś nie rozumie i będzie się to kolejne tłumaczenie otrzymywało bez takiego tekstu: jak możesz tego nie wiedzieć [Npr18]

- mówiący językiem uczniów

chciałam, żeby uczniowie mogli skorzystać z komórek na lekcji (...) miałam poczucie, że oni (...) za ich pomocą się jakoś tam realizują i wyrażają siebie. No to trzeba skorzystać z tego języka, w którym oni mówią (...) żeby do nich dotrzeć z nimi się dogadać, żeby obu stronom było łatwiej uczyć się i uczyć [N8]

ja to przenieśliem po prostu przez narzędzie, po to, żeby to było atrakcyjne (...) Pokazuję to wszystko co jest w książkach (...) na ekranie (...) dzieciaki robią ćwiczenia na ekranie (...) udostępniam pulpit. To jest dla nich atrakcyjne - to jest jednak Era cyfrowa [Npr/D16]

Jeżeli widzimy, że jest po prostu tragedia, to zmieniamy klimat. Robimy jakąś zabawę. (...) Ta nauka języka może być zabawą. Oczywiście nie do końca, ale są takie elementy, które pomagają. I to jest kwestia osobowości lektora. Jeżeli mamy taki common sense (...) to możemy dużo zrobić. [Npr/D16]

Mają możliwość wykorzystywania telefonów do szukania informacji, czyli to też jest jakiś sposób wykorzystywania tej nowoczesnej techniki do tego, żeby nie wkuwać [N23]

*ja próbuję, żeby oni dostali jakiś łatwy dostęp do tego i wtedy **nieraz wystarcza pokazać jakieś zdjęcie i to może być bardzo aktualne**... ta książka może mieć z 300 lat, ale to zdjęcie jest aktualne i ten temat jest dalej aktualny (...) albo jakiś film, żeby po prostu ten pierwszy krok zrobili (...) i potem jak czytają tą książkę, moim zdaniem **jest już dla nich łatwiej do tego dojść** [N28]*

Wspieranie ucznia w procesie uczenia się było rolą bezpośrednio powiązaną z nauczaniem, które omówione zostało w kolejnym punkcie.

II. Nauczyciel nauczający

Do nauczycieli nauczających należeli:

1. Nauczyciel dobrze nauczający
2. Nauczyciel przekazujący wiedzę
3. Nauczyciel prowadzący lekcje, mający swoją rutynę
4. Nauczyciel podejmujący nieustanne starania
5. Nauczyciel podążający za systemem, uwikłany w system
6. Nauczyciel realizujący przydzielone zadania
7. Nauczyciel weryfikujący i oceniający

Wśród wypowiedzi nauczycieli, zwłaszcza tych poruszających kwestie związane z nauczaniem, zwracał uwagę kontekst powinnościowy, który towarzyszył prawie wszystkim wywiadam, w takiej, czy innej formie. Słowo *powinien*, *powinnam*, *muszę*, *powinno* się padały w każdym wywiadzie. Z powinnościami tymi wiązało się także pewnego rodzaju napięcie, które dobrze oddają poniższe wypowiedzi:

uczeń ma coś wynieść ze szkoły [N1]*

Oni muszą z każdej lekcji coś wynosić [N5]

*(uczeń) jest to osoba, która przychodzi do szkoły, bo albo... po pierwsze musi, po drugie **coś powinna z tej szkoły wynieść** [N/P33]*

Uczeń powinien coś wynieść ze szkoły. Tego typu oczekiwania wydawały się łączyć z faktem przymusowości chodzenia do szkoły. Kwestią otwartą pozostało, czym miało by

być to coś, co dodawało napięcia do tych powinnościowych stwierdzeń. Wydawało się, że ta powinność, zważywszy na jej wagę, a jednocześnie brak określoności, co do zakresu, przedmiotu, czy nawet celu, w jakim ten uczeń powinien coś ze szkoły wynosić, stanowiła istotny czynnik wpływający na większość działań nauczyciela, zwłaszcza tych opisanych w niniejszej roli nauczającej. Nauczanie było bowiem określane jako podstawowa powinność nauczyciela. Można by powiedzieć, że *na szczęście*, niektórzy nauczyciele zakładali, że podejmowanie aktywności związanych z rolą nauczającą było wystarczające do tego, żeby uczeń *coś wyniósł*:

czegoś się nauczyć, coś z tego wynieść, bo zawsze coś się wyniesie [N/P33]

(jak komuś nie zależy kompletnie) *nauczyciel powinien robić swoje, realizować program. Jak się raz nie nauczy, to zrobić to to samo drugi raz, powtarzać - może powtórki tutaj coś dadzą.* [Npr11]

W niniejszym rozdziale przedstawiłam analizę tych właśnie, związanych z funkcją nauczającą, działań nauczyciela.

1. Nauczyciel dobrze nauczający

Niniejsza rola wydawała się swego rodzaju oczywistością, bądź wręcz powtórzeniem roli podstawowej, trudno bowiem sobie wyobrazić, aby ktoś uważał za swoją powinność nauczać źle. Uznałam, że nie mogę jednak pominąć tego ujęcia, choćby symbolicznie.

rola nauczyciela jest prosta - przychodzi do pracy (...) po to, żeby uczyć dzieci, żeby przekazać im to co najlepsze to jest jego rola w szkole, żeby dzieci mogły się rozwijać (...) Dajemy im z siebie co mamy najlepszego. [N5*]

(rola nauczyciela) dobrze uczyć, wykonywać dobrze swoją pracę [N6*]

Dobre wykonywanie swojej pracy wydaje się być truizmem. Jednak czym miałyby być i na czym polegać dobre nauczanie będące podstawową rolą nauczyciela, było już znacznie bardziej skomplikowane. Kompleksowość nauczania i związaną z nim trudność określenia, na czym miałyby polegać dobre nauczanie, oddała poniższa wypowiedź:

*często się nad tym zastanawiam, czy ja dobrze uczę, bo to by znaczyło tak **dobrac odpowiednią metodę do tematu, do klasy, do człowieka - odpowiednie środki i jeżeli to jest spełnione wszystko, rzadko chyba tak się dzieje, i mimo to uczeń się nie nauczył**, to właśnie czy ja wtedy dobrze uczę, czy nie? A **może dobrze uczyć to tak uczyć, żeby nauczyć...** tylko jeżeli przy okazji komuś, na przykład, się **złamie kregosłup** to czy to dalej jest to dobre uczenie, czy nie? No, moim zdaniem, nie - więc trzeba uczyć **w dobrej atmosferze**. Z jednej strony **w takim poczuciu, że warto, że to jest ciekawe**, że warto zrobić krok dalej, nauczyć się więcej - to już jest w ogóle mistrzostwo świata uczyć tak - ale z drugiej strony, jeżeli to jest **nieskuteczne...** a z trzeciej strony czy my na pewno wiemy, że to jest nieskuteczne? A może ucząc, nauczyliśmy tego ucznia czego innego - **może on się nie nauczył gramatyki ale nauczył się jak być dobrym człowiekiem**, na*

przykład, bo nauczyciel go dobrze potraktował. To wtedy też jest dobre uczenie, czy nie? Więc nie wiem [N6]*

Większość mechanizmów i sposobów nauczania opisałam się w kolejnych punktach związanych z prowadzeniem lekcji i rutyną nauczyciela oraz uwikłaniem nauczyciela w systemie edukacyjnym. Rolą najbardziej dostrzegalną w odniesieniu do nauczania, wręcz z nią tożsamą, wydawało się być przekazywanie wiedzy. Ponieważ słowo to zadomowiło się w polskim słowniku edukacyjnym, a tym samym nabrało wielu odcieni, postanowiłam poświęcić mu osobny punkt.

2. Nauczyciel przekazujący wiedzę

Przekazywanie wiedzy było wspomniane w wielu wywiadach. Część już omówiłam w rozdziale odnoszącym się do wspierania ucznia w procesie uczenia się.

życzliwość, atmosfera, sposób przekazywania wiedzy - to wszystko ma wpływ na to, czy oni zdobędą wiedzę, czy nie, bo jeżeli oni mi nie ufają i mnie nie lubią to nie będą się uczyć [N22]

W niniejszym punkcie zajęłam się aspektami związanymi bezpośrednio z nauczaniem sensu stricto, podając raczej te wypowiedzi, które odnosiły się bezpośrednio do jego obowiązków i powinności takich, jak: przerabiania materiału, realizowania planu lekcji, czy dzielenia się własną wiedzą i umiejętnościami.

Przekazywanie wiedzy miało wiele odmian i było postrzegane przez nauczycieli przede wszystkim jako:

- podstawowy element wykonywania zawodu nauczyciela – nauczania

Nauczanie to jest właśnie to, że ktoś przychodzi i przekazuje wiedzę, którą ma, danej osobie, czy tam danym osobom [N1]*

nauczyciel, czyli jakiś taki wykładowca (...) nauczyciel jest po to, żeby przekazać tę wiedzę – naucza, przekazuje. [N1]*

nauczyciel przekazuje wiedzę. Nie, że dziecko przychodzi i siedzi tylko, że to nauczyciel swoją wiedzę przekazuje i swoje umiejętności przekazuje jakby tym uczniom [N1]*

edukacja jest to przede wszystkim przekazywanie wiedzy i umiejętności. [N4]

[to przekazywanie wiedzy właśnie, jak ty to rozumiesz] przekazywanie wiedzy i umiejętności, czy głównie wiedzy [N4]

Powyższa wypowiedź N4, nie była jedynym przykładem, w którym nauczyciel tłumaczył *idem per idem*, czyli to samo przez to samo, co wydawało się sugerować brak

zinternalizowanego zrozumienia tego, czym jest omawiane zagadnienie, co ciekawe ta sama nauczycielka, w wywiadzie powtórzonym prawie rok później wyraziła podobny brak zrozumienia:

(Uczenie się to) przede wszystkim przekazywanie wiedzy - *przekazywanie wiedzy i jej sprawdzanie (...)* No nauczanie to też jest *przekazywanie wiedzy* [N4*]³⁰⁵

Dalej nauczyciele podawali:

(uczeń) dziecko, któremu *chcę coś przekazać - wszystko to co najlepsze (...)* rola nauczyciela jest prosta - *przychodzi do pracy (...)* po to, *żeby uczyć dzieci, żeby przekazać im to, co najlepsze to jest jego rola w szkole, żeby dzieci mogły się rozwijać* [N5*]

nauczanie to przekazywanie wiedzy można by było powiedzieć (...) zwykle to się na tym zamyka - *na przekazywaniu wiedzy.* [N/D7]

często rola nauczyciela polega na tym, że jest to osoba która przekazuje wiedzę, (...) że przekazuje wiedzę (...) *i to jest mój cel żeby nauczyć ich, przekazać im to.* [Npr/P12]

[rola nauczyciela] *tę wiedzę przekazuję i kontroluję, ile one ją przyswoiły, co innego tutaj można* [N25]

Nauczanie, czyli przekazywanie jakiejś wiedzy, czyli z pozycji osoby, która przy pomocy różnych środków tę wiedzę przekazuje [N27]

uczeń przychodząc do szkoły powinien mieć poczucie, że nauczyciel to jest ktoś, kto mu przekaże, coś nowego się dowie [N/P33]

Niektórzy nauczyciele przekazywanie wiedzy ograniczali do kwestii niezbędnych, których ich zdaniem nie można było *przerobić* inaczej:

parę tam ważnych takich tam stwierdzeń, wiadomo trzeba było przekazać, ale najpierw od nich wyciągałam informacje związane z zagadnieniem [N23]

Inni zdawali się sugerować, że ta przekazująca rola nauczyciela była zakorzeniona także w świadomości uczniów:

żebym tak im wiedzę przekazała, żeby mogli... żeby nie musieli za dużo wkładać swojej pracy tylko, żeby wynieśli to z lekcji. Tak mi się wydaje, że moi uczniowie akurat tak sobie wyobrażają pracę nauczyciela [N20]

³⁰⁵ W dalszej części zapytałam więc: to jak w takim razie czy jest w ogóle jakaś różnica między nauczaniem a uczeniem się]

to znaczy, wydaje mi się, że tak. No bo jednak ja jako nauczyciel mogę nauczyć na zasadzie wykładu, czy ćwiczenia, ale uczyć się jako uczeń... uczeń no to przede wszystkim musi sobie znaleźć sposób, w jakim będzie się uczył i w jakim mu najlepiej. Czy to będzie na przykład zapamiętywanie z lekcji, czy to będzie na przykład odczytywanie notatek, czy to będzie wykonywanie jakiś ćwiczeń dodatkowych, to myślę, że to jest ta różnica [4*]

- sposób na podzielenie się własną wiedzą i umiejętnościami

*przekazanie wiedzy to jest właśnie też przekazanie umiejętności. Jest tym, że **nauczyciel coś potrafi** - potrafi dany materiał [N1*]*

*To nie tylko wiedza typu suche wiadomości ale i te **umiejętności**, nabywanie danych **kompetencji** (...)*

*na przykład **zaplanowanie wycieczki** (...) **korzystanie ze źródeł informacji**, korzystanie z różnych innych rzeczy. To są umiejętności, które gdzieś tam trzeba dzieci nauczyć [N4]*

*No **dzielenie się tą wiedzą też z osobami trzecimi** (...) [co to znaczy dzielić się] to znaczy przekazywać no tą wiedzę **rozmawiać** o danych zagadnieniach, gdzieś tam **wprowadzać w życie** też dane zagadnienie. No tak myślę, no ale teraz to już się zupełnie trochę zakręciłam [N4*]*

*przekazuje swoją wiedzę - staram się, żeby ten, kto mnie **śluchał, przyjął**... może nie przyjął - **zrozumiał** to, co mówię i **mógł uznać, że to co mu mówiłam jest jego wiedzą**, że to już jest jego wiedza [N5]*

***Dajemy im z siebie co mamy najlepszego.** [N5*]*

***dzielenie się na pewno faktycznymi informacjami, które człowiek posiada** [N6*]*

***przedstawiają nam ten temat swoimi słowami jakby przefiltrowując przez siebie przez swoje doświadczenia, wiedzę umiejętności** i o tym od nich się dowiadujemy [N8]*

*ten sposób przekazywania wiedzy, czy też właśnie nauczania **wiąże się**, z jednej strony, z **jakimś potencjałem wiedzy, które posiadam i dalej przekazuję.** [Npr15]*

*podzielenie się tym, co my... (...) dzieleniem się, pokazaniem, co kiedy i jak. (...) **przedstawianie** nieraz **swego punktu widzenia** [Npr17]*

***sama najpierw, dogłębnie to jakoś muszę zidentyfikować dane zjawisko, żebym później mogła to przekazywać innym osobom** [N20]*

***Przekazywać wiedzę to dla mnie to jest przekazać to, czego ja się nauczyłam, jaki sposób ja wybrałam do rozwiązania zadania** (...) dla mnie ten sposób jest najlepszy, bo to się robi tak, tak i tak ale **pokazuję wam też dwa pozostałe.** (...) czyli **przekazałam im wiedzę na temat różnych sposobów rozwiązania zadania** [N29]*

- wpływ formy przekazu na proces uczenia się

*to są takie **predyspozycje ludzi którzy są nauczycielami jak oni potrafią przekazać tę wiedzę.** Niektórzy naprawdę mogłoby się wydawać, że robią to tak powiedzmy wykładowo, a **te dzieci to uwielbiają - chłoną słuchają** i (...) patrz jak w obrazek w tego nauczyciela. Nie mam pojęcia, jak to jest [N1]*

***nauczanie takie schematyczne** w tym sensie, że **nauczyciel tę wiedzę podaje** czasami ono na pewno nie zachęca do uczenia się (...) ta lekcja jest taka mdła taka nijaka (...) to taka totalna nuda **wchodzi nauczyciel: „Zapiszcie temat do zeszytu”, notatka taka sama, która jest w ćwiczeniach, która jest w książce, 100 razy to samo napisane** (...) i **schemat - otwieramy ćwiczenia, robimy ćwiczenia...** i **tak naprawdę ten nauczyciel żadnej wiedzy nie podaje**, bo tak lekcje przeprowadzić potrafiłabym również ja, otworzyć książkę, na podstawie książki zrobić ćwiczenia [N3*]*

*Wydaje mi się, że nauczanie polega na tym, że się **stara w systemie po prostu szkolnym skostniałym, stara zaprezentować taką formułę, albo taki pakiet wiedzy jakby takiej przefiltrowanej i takie definicje, które mają być neutralne i takie odarte z tego społeczno-doświadczonego aspektu.** Na przykład, jak podajemy **definicje encyklopedyczne, które mają mieć taki charakter dla wszystkich zrozumiały, a ostatecznie kończy się na tym, że nie są zrozumiałe dla nikogo, bo brakuje właśnie tego elementu takiego doświadczenia tego procesu uczenia się** [N8]*

*nauczyciel próbuje **przedstawić ten materiał** którego chce żeby się uczniowie nauczyli (...) **Próbuje go tak zaprezentować, żeby uczniom było go łatwiej przyswoić** (...) **idealnie by tak było, gdyby umiał go tak zaprezentować i w ten sposób z uczniami o nim rozmawiać, żeby starał się sięgać po doświadczenia***

uczniów i ich jakby perspektywę, to wtedy takie uczenie jest super, bo mówi wtedy ich językiem, więc oni go rozumieją natomiast tak się nie dzieje w większości przypadków. [N8]

Tutaj na uwagę zasługuje wyraźne zastąpienie słowa „przekazywanie” odpowiednikami, które nie są „obciążone” nadanymi już znaczeniami.

ten sposób przekazywania wiedzy, czy też właśnie nauczania (...) musi się też opierać na jakichś założeniach takich wynikających z mojej osobowości (...) myślę, że najgorsze co może nas spotkać to jest to, że będziemy po prostu udawać przed uczniami i wiesz nikt tak szybko nie wylapie fałszu jak uczniowie. [Npr15]

łatwiej jest przyswajane przez uczniów wtedy, gdy jest przekazywane ciekawie. Jeżeli jakichś atrakcyjne formy są aktywne, czy aktywizujące - tak to powinnam powiedzieć – to jest zupełnie inaczej, niż suche tylko przekazywanie informacji i jeszcze może siedząc za biurkiem. Wtedy to już w ogóle uczeń zajmuje się zupełnie czymś innym (...) i udaje, że nas słucha a nie słucha [N20]

Są różne metody przekazu... czyli mówieniu, opowiadaniu o czymś, pokazywaniu jakiś obrazów, czytaniu o czymś, czy nie wiem, pokazywaniu filmu, jakiegoś na dany temat i omawianiu go, czyli przekazywaniu jakichś tam treści [N27]

No i oczywiście to przekazywanie wiedzy (...) No musimy gdzieś przekazać tą wiedzę (...) i teraz pytanie, w jaki sposób - czy rzeczywiście tylko odklepiemy, czy postaramy się trochę uatrakcyjnić tą lekcję... wszystkich się nie da, bo ja też nie mówię, że na każdej lekcji staram się nie wiadomo co wymyślać. Ale co którąś chociaż, żeby oni mieli takie poczucie, ale dzisiaj będzie fajnie, dzisiaj coś tam porobimy [N29]

- jednokierunkowość przekazu

ja po prostu przekazuję wiedzę, natomiast uczeń musi potem jeszcze raz to wszystko sobie odtworzyć i nauczyć się tego. No bo to jest tak, że ja tam poopowiadam im, coś porobimy ale gdzieś tam jeszcze raz na pewno musi to sobie utrwalić i po prostu się nauczyć [N4*]

(lekcja) to jest ten czas... ja mówię, jak nie gadają no to ja jeszcze jestem w stanie coś tam dopowiedzieć dodatkowo od siebie, jakichś tam spostrzeżenia, czy jeszcze jakichś nowe zagadnienie, którego nie ma w podręczniku poruszyć. A jeżeli gadają no to niestety ja spędzam czas na uciszaniu [N4*]

jest duża różnica między wykładem przez 45 minut, w czasie którego uczniowie się nudzą, a zaangażowaniem uczniów w tok tej lekcji. [N6]

daleki jest mi bardzo model mistrz-uczeń (...) rozumiane w taki bardzo arbitralny sposób, że ja stoję u góry i przekazuję teraz tobie wiedzę, którą posiadam... to nie dla mnie. [N6*]

Czasami się czuję (...), że moje zadanie jest przyjść, wyłożyć treści - tak im wyłożyć, żeby oni wszystko zachowali, żeby oni zdali egzamin zawodowy [N9]

najczęściej to jest rola takiego słupa, który stoi gada, gada, gada przez 45 minut i uczniowie wychodzą z klasy idą na następną lekcję [N9]

jak są ci słaby uczniowie to (...) nieraz wszystko trzeba dokładnie podać, napisać, podyktować do zeszytu [N20]

żeby tak im wiedzę przekazała, żeby mogli... żeby nie musieli za dużo wkładać swojej pracy tylko, żeby wynieśli to z lekcji. [N20]

stoi wykładowca mówi swoje, młodzież notuje i to jest wszystko [N23]

ja nauczyłam, czyli staram się przekazać tę wiedzę, ale niekoniecznie uczeń w danym momencie się uczy, czyli niekoniecznie mnie słucha, niekoniecznie patrzy na to, jak to zostało zrobione, niekoniecznie gdzieś koduje to gdzieś w swoim umyśle [N29]

można przekazać jak w japońskiej szkole: gadać, gadać, gadać, wyjść i koniec. [N/P33]

podkreślając wręcz czasami, że przekazywanie stanowi zaprzeczenie uwspólnienia procesu. Mówili też, że mądrzy uczniowie powinni z przekazu korzystać.

nauczyciel jest przewodnikiem, nie wykładowcą (...) przewodnikiem, który oczywiście musi jakoś zainspirować te dzieci, czy młodzież do tego, żeby zaczęły działać i żeby chciały działać i po prostu kieruje tą całą ich pracą i na końcu wspólnie wyciągają wszyscy wnioski (...) nie ma takiego przekazywania wiedzy (...) czyli dochodzenie do zdobywania czegoś - ale praktycznie, nie na zasadzie, że ktoś mówi, ktoś wyklada, jeszcze nie daj boże z notatek ze studiów sprzed 30 lat [N23]

[mądre dziecko] się *slucha tego, co chcemy im przekazać*, żeby na przykład coś mu się przyszłościowo w życiu na pewno i przyda i wykorzysta [N23]

- przekaz jako źródło wiedzy nabywanej przez uczniów

Nauczanie to jest właśnie to, że ktoś przychodzi i przekazuje wiedzę, którą ma, danej osobie, czy tam danym osobom. A uczenie się no to jest jakby utrwalanie tej wiedzy (...) którą się nabyło w procesie nauczania czyjegoś [N1]*

[a jak się ją nabyło w tym procesie nauczania] to znaczy zależy, bo jak ktoś jest słuchowcem no to *posłuchał i zapamiętał, ktoś zanotował - no to ma notatki...* [N1*]

nauczyciel, czyli jakiś taki wykładowca (...) nauczyciel jest po to, żeby przekazać tę wiedzę – naucza, przekazuje. No a uczeń jest po to, żeby ją chłonąć gdzieś tam, uczestniczyć w tych lekcjach, no i dowiadywać się nowych rzeczy za pomocą tego nauczyciela właśnie. [N1]*

[a co to znaczy za pomocą nauczyciela] *No że nauczyciel przekazuje wiedzę. Nie, że dziecko przychodzi i siedzi tylko, że to nauczyciel swoją wiedzę przekazuje i swoje umiejętności przekazuje jakby tym uczniom [N1*]*

błędy mogą wynikać z tego, że albo jakoś tam im ta wiedza nie została przekazana tak, jak powinna być, być może [N1]*

- wyraz inteligencji, wartościowa umiejętność

Przekazywanie było czasami używane w odmiennym kontekście do przekazywania mądrości, co stawiało użycie tego sformułowania w odmiennym zupełnie świetle.

[a inteligencja] *no że umie, może przekazać też tą swoją mądrość w taki sposób przystępny - umie innym przekazać. [N25]*

mądrość może właśnie być jakby przekazywana innym. No bo ktoś może mieć swój rozum (...) ale jest skoncentrowany na sobie, on rozumie wiele rzeczy, on się bardziej na sobie skupia (...) ale niekoniecznie on musi się tym rozumem dzielić. Ta mądrość właśnie polega na tym, że on się będzie dzielił z innymi tą swoją wiedzą, tymi swoimi doświadczeniami żywymi [N25]

Jedna z nauczycielek podkreśliła, jak trudny jest to proces, zastanawiając się, czy przekazanie wiedzy było w ogóle możliwe:

jest trudne tak, żeby wiedzę przekazać. (...) przekaz to przekazywanie wiedzy indywidualne podejście, o którym się mówi ale się nie podchodzi do tego (...) przekazanie wiedzy jest bardzo, bardzo trudne i czy można je w ogóle zrobić? Można dać jakieś sygnały o tej wiedzy, bo jak idziemy się uczyć czegoś, no to może pani nie wiedzieć że są na przykład całki, ale ktoś w szkole pani powie, że są te całki one tak i tak wyglądają [N/P33]

- skuteczność przekazywania wiedzy

Kilku nauczycieli zwróciło uwagę na fakt, że skuteczność przekazywania wiedzy jest często nieznana, bądź że proces ten jest wręcz nieskuteczny:

to gdzieś tam te podstawy, no trzeba im przekazać, ile z tego dziecko wyniesie dla siebie No to już wiadomo że to jest jego predyspozycja indywidualna. No już nie zawsze mamy na to wpływ (...) metody mamy różne i nie zawsze one się sprawdzają, nie zawsze one wszystkie są odpowiednie [N4]

jeżeli gdzieś tam o czymś mówimy, to dla mnie fajnie by było jakby dziecko to przyswoiło [N4]

nauczyciel przekazuje, prawda, wiedzę. My im tak naprawdę tylko podpowiadamy. No przecież nie włożyliśmy im tego do głowy, zawsze im mówię: słuchajcie nie weźmę łopaty i wam tego tam nie wrzucę. Wy słuchacie ale z samego słuchania się nie nauczycie, żeby się uczyć trzeba po prostu powtórzyć to kilka razy, trzeba poszukać jakiejś metody. Nieraz uczniom trzeba powiedzieć – zależy, którym kanałem ktoś przyswaja tą wiedzę lepiej. Jeżeli wzrokowcy to wy, prawda, “róbcie sobie te mapy pamięci wtedy więcej się nauczycie, potrafcie zapamiętać, zostanie wam to na dłużej”, a jeżeli słuchowcy, no to “wy słuchacie” i tak dalej. [N/D/P10]

trudno powiedzieć, czy te dzieci posiadły tyle tych informacji, ile my chcieliśmy im przekazać w różny sposób [N23]

mówienie to dla mnie to są puste słowa (...) to nie dociera tak do dzieci kompletnie (...) (lepiej, gdy) nie mają przekazanej konkretnej wiedzy od razu, tylko mają po prostu postawione jakiś problem badawczy, stawiają jakieś swoje hipotezy, jak to będzie, co tu zrobić i próbują, wypowiadają się [N23]

ja nauczyłam, czyli staram się przekazać tę wiedzę, ale niekoniecznie uczeń w danym momencie się uczy, czyli niekoniecznie mnie słucha, niekoniecznie patrzy na to, jak to zostało zrobione, niekoniecznie gdzieś koduje to gdzieś w swoim umyśle [N29]

osoba która daje tą naukę - przekazuje wiedzę i osoba, która odbiera tą naukę (...) czy się uczymy - czy uczeń (...) mówimy, że nic z tego nie wynieśliśmy – osoba, która dawała tą wiedzę, która miała ją przekazać, nie przekazała – powiedziała (...) lekcja się odbyła, ale z jakim potencjałem wychodzi słuchacz nie wiemy. Znaczący, może nie z potencjałem - z tym, co on zapamiętał z tego [N/P33]

Przekazywanie wiedzy łączyło się z prowadzeniem lekcji, z pewną jej rutyną, o których mowa jest w kolejnym punkcie.

3. Nauczyciel prowadzący lekcje, mający swoją rutynę

Rola nauczająca wydawała się wypełniać sporą część codzienności nauczyciela, na którą składało się między innymi prowadzenie lekcji. Sam sposób, czy też podejście do tego prowadzenia stanowił przejaw roli nauczającej. Nauczyciele często opisywali swoją codzienność, opisując np. relacje z uczniami, relacje pomiędzy procesem uczenia się a nauczaniem, czy to, jak widzieli swoją rolę i czego oczekiwali po swojej pracy. Prowadzenie lekcji odnosiło się do wielu odmiennych ról nauczyciela i tego, jak funkcjonuje on w swojej pracy. Prowadząc lekcje nauczyciel nie tylko naucza, ale także

wspiera ucznia, wpływa na jego rozwój, wychowanie, wchodzi z nim w relacje. Jednak aspekt nauczający wydawał się tu przeważający.

Opisując swoją rutynę, nauczyciele wyrażali się też krytycznie o sobie samych, oceniając się nawzajem czy to z perspektywy bycia świadkiem, jak nauczają koledzy / koleżanki, nauczyciela wspomagającego – obserwującego z tylnej ławki, czy też z perspektywy dyrektora, pedagoga, bądź psychologa – którzy sami też byli nauczycielami.

- Lekcja jest dla nauczyciela:

Jedną z istotniejszych kwestii było to, czym i dla kogo jest lekcja, jaki jest jej cel i w związku z tym charakter podejmowanych na niej działań. Wypowiedzi nauczycieli były tu wyjątkowo bogate i zróżnicowane.

*idealna lekcja to powinna zawierać... jest za mało czasu, żebym taką lekcję mogła przeprowadzić, bo powinna ona zawierać doświadczenie, prezentację (...) uczniowie przychodzą na lekcję, zakładają okulary fartuchy, siadają w grupach, mają przygotowane wszystkie odczynniki potrzebne do lekcji, mają instrukcje, mieszają i potrafią pięknie opisać **mi**, i potrafią wskazać **mi** idealnie... pokazują wnioski, wszystko idealnie im wychodzi, pięknie, ładnie. Nie ma bałaganu na stołach, nie ma rozproszenia, nie ma gadania [N2]*

W powyższej wypowiedzi uderzyło mnie to, że nauczycielka, której skądinąd bardzo na uczniach i ich rozwoju zależało i która wkładała bardzo dużo wysiłku w to, żeby np. zrobić z uczniami – pomimo kiepskich warunków – doświadczenia, gdy opisywała wymarzoną lekcję, skupiła się na jej aspektach czysto zewnętrznych, jak mieszanie, brak bałaganu i to, że doświadczenia „idealnie wychodzą”, które jeszcze na dodatek odnosiła często do siebie: „opisują mi”, „potrafią wskazać mi”. Zastanawiałam się, jak tego typu perspektywa wpływa na myślenie o procesie uczenia się, o rozwoju ucznia, o tym, kim ten uczeń w ogóle jest i jaka jest jego rola w szkole. Podobną wypowiedź napotkałam też u N25, która również była bardzo zaangażowana w swoją pracę, jednak jej wysiłek często szedł w kierunku wyręczania uczniów:

*Trudniejsze (zadania) to ja rozwiązuję - to oni **mi** podpowiadają, co ja mam tam wpisywać, albo jaki wynik tam wychodzi. Często proszę, żeby uczniowie **mi** przeliczyli szybko (...) A czasami oni sami coś **muszą mi** policzyć i potem ktoś przychodzi do tablicy i rozwiązuje to zadanie [N25]*

*muszę dostosować ten poziom do... no to do tych słabszych. Bo jakbym dała trudniejsze no to co? Zrobi... dwie trzy osoby zrobią, a reszta będzie siedziała i będzie się nudziła, albo udawała, że pisze ale nic nie napisze. **No to po co mi to.** [N25]*

Wypowiedź ta przywiodła mi na myśl, sarkastyczną skądinąd w swojej wymowie, wypowiedź N2, w której w odpowiedzi na pytanie, jaka jej zdaniem jest rola ucznia, stwierdziła:

byłam się zaśmiała i powiedziała: uczeń jest po to, żeby nam nauczycielom było dobrze, żebyśmy mieli kogo uczyć... [N5]*

Kolejna wypowiedź N25 wydawała się już wyraźnie pokazywać, że porządek lekcji jest przede wszystkim dla nauczyciela, dla jego wygody:

Staram się, żeby nie powstawały mi różnice między klasami w tematach, że jak ja omawiam jakiś temat w jednej klasie w tym danym tygodniu, czy tam powiedzmy dwa tematy przypadają na, powiedzmy, 7a, to żeby te same tematy były z 7b. I wtedy (...) jak ja tam pisze konspekty jakiegoś czy (...) inne rzeczy potrzebne mi do lekcji sobie gromadzę, no to wtedy już mam gotowe. No to łatwo mi jest po prostu, że mam to samo. No bo jakby mi się różnice porobiły, no to tak jednego tygodnia dwa tematy takie w jednej klasie, a dwa inne w innej klasie (...) I wtedy jak na przykład klasa ma jakieś gdzieś tam idą do teatru, czy muzeum, to wtedy na następną lekcję staram się wiem, że (...) niektórym się może nie podoba... No ale to nie będę dzieci pytała, czy chcą, czy nie chcą to jakim skrótem, żeby sama nie miała opóźnień, bo (...) wtedy mi ten różnica powstają (...) i potem taki ogon mi się ciągnie do końca roku, bo to nie ma kiedy tego nadrobić. No i wtedy jest problem i muszę na koniec roku się jakoś sprężyć żeby to to po co to wolę to w trakcie roku po prostu nadganiać jakby te różnice (...) zawsze tam, jakoś wiesz, trochę się z tego tłumaczę ale w taki sposób, żeby oni nie myśleli że to bóg wie co będzie, że te dwie lekcje naraz (...) potem ich zawsze chwaleb: ojej, zobaczcie, zrobiliśmy te dwa tematy, jak fajnie, mamy do przodu, nie mamy zaległości (...) No to, faktycznie, to

wtedy ja już sama przy tablicy... jeszcze notatkę trzeba im podyktować. (...) nie ma czasu na jakieś tam pogadanie, czy na zapytanie uczniów o coś tam. No po prostu jadę sama - sama jak ten czółg, no bo muszę i wiem, że jak ja tego nie zrobię, no to tylko się obróci przeciwko mnie - no bo ja będę miała wtedy jeszcze większy problem za parę miesięcy, więc unikam tego jak ognia [N25]

Było to tym bardziej widoczne w świetle dalszych wypowiedzi tej nauczycielki, która w dalszej części wywiadu (dokonywanego pod koniec roku szkolnego) stwierdziła, że miała już w zasadzie cały program przerobiony i teraz już tylko puszczała uczniom filmy:

ja mam naprawdę spokojne sumienie, że mam podstawę programową przerobioną, w tym tam oczywiście podstawowym zakresie i to, co miałam im powiedzieć najważniejsze, powiedziałam, to co miałam im najważniejsze przekazać, przekazałam i teraz te filmy (...) im puszczam i wydaje mi się, że to tam jest fajne i że dobrze to odbierają [N25]

Podobny stosunek do prowadzenia lekcji wydawał się wybrzmiewać z wypowiedzi N26, która zauważyła nawet, że jej podejście przynosiło przynajmniej w jednej klasie niesatysfakcjonujące rezultaty (jednak wydawała się nie przypisywać tych rezultatów swoim działaniom):

mam dwie klasy maturalne i uczę tak samo tego samego, powiedzmy, a wyniki są różne: jedna klasa ma lepsze procentowo, a druga słabsze - zły nauczyciel według uczniów i rodziców [N26]

- lekcja jest dla ucznia:

Wielu nauczycieli wydawało się dopasowywać prowadzenie lekcji do aktualnych potrzeb uczniów podkreślając, że ich zajęcia często ulegały zmianie ze względu na interakcję z uczniami i uwzględnianie np. ich zainteresowań. Takie uwzględnianie potrzeb uczniów wiązało się z jednej strony z **koniecznością ciągłego planowania, z drugiej dopasowywania** zarówno swojego podejścia, jak i tegoż planu.

[jak uczeń przerywa] *jak ma do powiedzenia na temat, to oczywiście mu odpowiadam i czasami ciężko mi do mojego wyводу powrócić i mam z tym problem. Pytam się wówczas ich, na czym skończyłam* [N2]

*czasami się trafiają na lekcji tak zwane **Magic Moments**, to jest taki moment, kiedy wchodzimy w jakiś temat i **zbaczamy z kursu** w sposób nazwany dryf - więc takie odejście od tematu, ale czasem **powodowane autentycznym zainteresowaniem ucznia**. I się rodzą z tego jakby nowe rzeczy* [N6*]

*Mamy no lekcję na jakiś temat i **okazuje się że jest tam jakiś element, który bardzo zainteresował uczniów** (...) więc na przykład **totalnie zmieniamy temat lekcji**, po 10 minutach, albo kolejna lekcja jest zupełnie inna ponieważ coś tam zainteresowało uczniów. (...) **Więc często się tak zdarza, że właśnie pod zainteresowania uczniów coś tam modyfikujemy*** [Npr18]

*usiadłam sobie i zaczęłam się zastanawiać, jakby to zrobić, żeby mieć ich wszystkich zaangażowanych i pomyślałam, że może (...) **zostaną podzieleni na zespoły**, skład zespołów będzie się zmieniał i to zaczęło bardzo szybko się sprawdzać, zaczęło wychodzić* [Npr17]

*Dostosować, **dopasować formę i formułę zajęć do grupy, czy do osoby z którą się pracuje**. Nie ma jednej, jednego sposobu prowadzenia zajęć* [Npr17]

*zagadnienia z podstawy programowej muszą być zrealizowane, (...) więc **jakiś taki schemat na pewno jest, ale no może być modyfikowany**. Ja myślę, że **nie ma nic gorszego, niż iść na lekcje z ustalonym planem, co uczniowie mają mówić, co my mamy powiedzieć do końca**, bo to byłaby najnudniejsza lekcja świata. (...) **im więcej takich spontanicznych elementów jest na lekcji, tym ta lekcja jest bardziej udana**. Bo jeśli człowiek wchodzi z takim schematem w głowie, że to ma wyglądać tak, tak i tak nigdy tak nie będzie wyglądało i człowiek zawsze się jakoś tak denerwuje na tych uczniów, że oni się nie wpisują w ten schemat. A przecież nie muszą, nie mają takiego obowiązku, więc **lepiej nie wchodzić do klasy z gotowym schematem**. Oczywiście nie mówię też, żeby wejść do klasy i w ogóle nie wiedzieć, o czym się będzie mówić, ale mieć jakies... taki ustalony plan.* [Npr18]

Nauczyciele różnie też odnosili się do **stopnia zaangażowania uczniów w same zajęcia, od zaangażowania dość minimalnego** po bardziej zintensyfikowane działania mające na celu **włączenie każdego ucznia**.

*zaczynam od przypomnienia wszystkich wzorów (...) **w to wciągamy oczywiście uczniów**, żeby mi te wzory przypomnieli, **podyktowali**, ktoś przychodzi, dopisuje te wzory, rozwiązujemy zadania, ktoś na ochotnika oczywiście, ktoś rozwiązuje, jak tam jest **łatwiejsze zadanie no to po prostu robi to uczeń, jak trudniejsze to ja rozwiązuję - to oni mi podpowiadają**, co ja mam tam wpisywać, albo jaki wynik tam wychodzi. Często proszę, **żeby uczniowie mi przeliczyli szybko*** [N25]

*(nauczyciel) **powinien być wsparciem dla ucznia** (...) i **starał się dawać tą możliwość nauki**: na lekcjach się zgłasza - **daj mu podejść do tablicy, daj mu odpowiedzieć**, nie ciągle te same osoby, zapytaj kogoś też innego, może ktoś się wstydzi i się nie zgłasza, spróbuj go zachęcić* [N29]

- zachowanie porządku lekcji

Porządek lekcji był dla wielu nauczycieli ważnym jej aspektem. Wydawał się on jednak mieć odmienne cele dla różnych nauczycieli. Wypowiedź N5 zdawała się sugerować na przykład bardziej utrzymanie uczniów w ryzach, niż ich wsparcie w procesie uczenia się. Z kolei N4 podkreślała bardziej pewien rodzaj bezpieczeństwa, spokoju, regularności. Dla wielu był to natomiast pewien schemat lekcji, który zapewniał w miarę zróżnicowane przerobienie materiału, bądź też po prostu jego przerobienie

ja prowadzę lekcje - jeśli chodzi, na przykład, o dzieci niepełnosprawne - staram się prowadzić w taki usystematyzowany sposób (...). Nie robię nic takiego, żeby te dzieciaki wyrywać chaotycznie. One mniej więcej wiedzą wszystkie, jak wyglądają nasze lekcje: jak zaczynamy, co robimy, jak wprowadzam coś nowego, to też im mówię, na przykład, że dzisiaj będzie film, że coś obejrzymy tak, żeby oni wiedzieli, że dzisiaj może być jakaś zmiana [N4]

ja z reguły tak z nimi robiłam, że trochę tam im pogadałam, potem robiliśmy jakieś ćwiczenia, potem wysyłałam im linki do pracy z mapą [N4]*

kluczem do wszystkiego jest dyscyplina na lekcji: stale fragmenty lekcji kiedy mamy czas na dowcip kiedy mamy czas na rozmowę, kiedy mamy czas. „Słuchajcie ale teraz się skupiamy i koniec”. I wydaje mi się, że dzieci, w ogóle młodzież musi mieć takie ramy. Jeżeli każda lekcja wygląda inaczej, każda lekcja to jest takie szarpanie się, to oni też wiedzą że mogą sobie pozwolić na więcej. I wtedy... generalnie staram się nie odlatywać na lekcji [N5]

idealna lekcja to taka, która ma początek, środek i koniec, czyli ma jasną strukturę [N6]

dla mnie schemat lekcji (...) najpierw jest rozgrzewka, zadaję jakieś ogólne pytania (...) robię tą taką konwersację (...) później sprawdzam zadania domowe i na koniec wprowadzam na przykład jakiś nowy element z gramatyki, którą wyjaśniam, robimy jakieś kilka przykładowych ćwiczeń, a reszta jest zadaniem domowym (...) trzeba trenować różne umiejętności. Dlatego lekcja powinna zawierać tych kilka elementów: czy to czytanie ze zrozumieniem, znajomość gramatyki, płynność w mówieniu, żeby właśnie na każdy temat coś zrobić [Npr11]

bazujemy na jakimś podręczniku. Schemat mojej lekcji jest taki: na początek staram się zrobić jakąś rozgrzewkę, (...) włączam jakiś film (...) żeby było to atrakcyjne krótkie, (...) związane z tematem (...) porozmawiać na ten temat (...) są ćwiczenia (...). Jakies zagadnienie wprowadzam, potem muszę to powtórzyć na następnej lekcji, czyli utrwalenie. [Npr/D16]

jak ja zaczynam lekcje, no wiadomo takie sprawy organizacyjne, potem coś tłumaczę, potem trzeba coś tam... im tam jakiś puszczę film. Jeżeli mamy jakąś lekcję zadaniową, to przeważnie zaczynam od przypomnienia wszystkich wzorów, które nam będą potrzebne, więc w to wciągam oczywiście uczniów, żeby mi te wzory przypomnieli, podyktowali, ktoś przychodzi, dopisuje te wzory, rozwiązujemy zadania [N25]

[zdalne nauczanie] tam szalu nie było - zanim się tam z nimi ogarnęłam, bo sprawdzałam tą obecność (...) No i tak gdzieś zawsze te 15 minut tam im coś tam opowiadałam, a potem wyszukiwałam różne filmy na Google i te filmy po prostu wyświetlałam. I tak to wyglądały te lekcje, po prostu innego pomysłu w tej chwili nie miałam [N25]

Npr18 o schemacie, czy kurczowym trzymaniu się planów wypowiadała się raczej negatywnie, ceniąc sobie właśnie różnorodność. Różnorodność też mogła być jednak odmiennie rozumiana. Wypowiedź N25 także zdawała się sugerować, że jej lekcje

różniły się od siebie, choć poziom tego zróżnicowania był zdecydowanie inny od tego, o którym mówiła Npr18.

bardzo lubię edukacji różnorodność i uważam że czasami są tematy, gdzie trzeba sobie pogadać i uczniowie mają posłuchać, bo to będzie dla nich coś innego. I stosowanie cały czas jednych i drugich (metod) to nie prowadzi do niczego dobrego, bo im bardziej jest różnorodnie, tym uczniowie chyba bardziej zapamiętują [Npr18]

lekcje - no każda jest właściwie inna. (...) bo (...) tematy są różne. A czasami oni sami coś muszą mi policzyć i potem ktoś przychodzi do tablicy i rozwiązuje to zadanie (...) Oczywiście to jest na wzór tego, co ja tam już na przykład liczyłam przed chwilą. „No to teraz, mówię, to macie tam zadanie takie w podręczniku, weźcie i sobie rozwiążcie na podobieństwo tego, które zrobiłam na tablicy.” [N25]

Porządek lekcji wiązał się też czasami z wysiłkiem nauczycieli. Nauczyciele podkreślali chociażby **konieczność przygotowania się**. Niektórzy przyznawali też, że ich praca nie zawsze przynosiła korzystne rezultaty, inni z kolei podawali przykłady nauczycieli, którzy zdawali się nie wkładać żadnego wysiłku. Postawa tego typu była przez nich oceniana negatywnie.

Trzeba przede wszystkim się przygotować (...) Merytorycznie przede wszystkim, czyli mieć przygotowaną lekcję w taki sposób, żeby ona była interesująca, ciekawa. Też być plastycznym, żeby móc to zmieniać (...) Muszę tutaj zaplanować pewne rzeczy. (...) taka lekcja to jest show. Czyli po prostu musimy na tyle się przygotować, (...) żeby móc (...) zaciekać. [Npr/D16]

zainwestowanie w coś, co z mojego punktu widzenia jest niezbędne, czyli przemyślenie i przygotowanie zajęć [Npr17]

też bazowałam na filmach (...) Z własnej kasy tam coś kupowałam, a coś tam w Internecie znalazłam [N25]

Szukam w Internecie sobie, jakieś źródła (...) w komputerze tam coś szperam, znajduję jakieś strony (...) chciałam (...) lekcje troszeczkę tak urozmaicić, żeby to nie było takie nudne gadanie. (...) tam szalu nie było - zanim się tam z nimi ogarnęłam (...) No i te te 15 minut tam im coś tam opowiadałam a potem wyszukiwałam różne filmy na Google i te filmy po prostu wyświetlałam. I tak to wyglądały te lekcje, po prostu innego pomysłu w tej chwili nie miałam [N25]

wymyślę coś (...) żeby to było interesujące (...) żeby uczniowie się nie nudzili, chociaż oni chyba i tak się nudzą [N26]

szczególnie starsi nauczyciele im się już po prostu nie chce [N2*]

Jeżeli nauczyciel na lekcji odbiera sms-y, pisze sobie, albo zadaje kartkówki co jakiś czas... Po co to robi? Po to, żeby nie przygotować lekcji. Jeżeli ja mogę zrobić kartkówkę 15 minutową, to 15 minut mam już z głowy [Npr/D16]

znam nauczycieli, którym się po prostu nie chce i to jest straszne (...) Ale co niektórzy potrafią tylko narzekać i tyle. I to jest przykre [N29]

- podawczość

Podawczość wydawała się w opisach wielu nauczycieli być podstawową cechą prowadzonych lekcji. Nauczyciele opisywali podawczość, jednocześnie często poddając ją krytyce, ale także zauważając, że czasem okazywała się ona nieunikniona.

szkoła wygląda tak samo, jak chodziłam do niej te 25 lat temu. Niewiele się zmieniło (...) ta lekcja jest taka podawcza - zawsze **ciagle ten nauczyciel mówi, mówi** a wiele razy zdarza się tak, że jeszcze **ten uczeń niepytany ma się w ogóle nie odzywać**, więc to jest takie słabe [N3*]

więcej jest dawania tego wykładu - ten nauczyciel bardziej się angażuje i jeśli się jeszcze angażuje to jest super, bo czasami jest tak, że te lekcje wyglądają... no tak, jak wyglądają. Szkoda [N3*]

nauczanie takie **schematyczne** w tym sensie, że **nauczyciel tę wiedzę podaje** czasami, ono na pewno nie zachęca do uczenia się (...) **ta lekcja jest taka mdła, taka nijaka** (...) to taka **totalna nuda**. Wchodzi nauczyciel: „**zapiszcie temat do zeszytu**”, **notatka taka sama, która jest w ćwiczeniach, która jest w książce, 100 razy to samo napisane** (...) i **schemat - otwieramy ćwiczenia, robimy ćwiczenia...** i tak naprawdę ten nauczyciel żadnej wiedzy nie podaje, bo tak lekcje przeprowadzić potrafiłabym również ja [N3*]

Czasami (...) **nie mamy czasu** i wtedy: „**dobra, kończymy wszystkie rozmowy**”. Ja mówię: **zrobimy**. I niekiedy **gadam im jak katarynka** i widzę, że już siedzą tacy zmęczeni... [N4]

nauczyciel niestety, jak ta małpka, odwraca stronę za stroną i każe z dziećmi je zrealizować. (...) **na studiach pedagogicznych uczymy metody podawczej**. (...) **mają siedzieć w ławkach, równo mieć wszystko poukładane, równo pisać** [N9]

najczęściej to jest **rola takiego słupa, który stoi, gada, gada, gada przez 45 minut** i uczniowie wychodzą z klasy, idą na następną lekcję, gdzie kolejny słup **gada, gada, gada przez 45 minut, albo przepisuje ze swojego starego wytartego zeszytu zadanie matematyczne** i uczniowie za nim to przepisują nie zawsze rozumiejąc, dlaczego tu się pojawił **x** a tu nie [N9]

uczeń powinien sam sobie do niektórych rzeczy dojść, ale w naszych przypadkach jak są ci słaby uczniowie to nie zawsze to tak wygląda - nieraz wszystko trzeba dokładnie podać, napisać, podyktować do zeszytu bo tak jak mówię - nie wszyscy zaglądają do podręczników [N20]

Używane przez nauczycieli sformułowania: *jak katarynka, jak ta małpka, słup* - wydawały się sugerować automatyzm, mechaniczność, żeby nie użyć sformułowania bezmyślność, działania. Cytowana wyżej wypowiedź N4 wydawała się też stawiać znak równości pomiędzy *zrobieniem* a *gadaniem*, co sugerowałoby, że samo *gadanie* kwalifikuje się jako „przerobienie” danego materiału. W wypowiedzi N9, która jest akurat wypowiedzią krytycznie nastawioną do tego sposobu wykonywania pracy, przerobieniem materiału zdaje się być „odwracanie stron” w podręczniku. Podobne, dość mechaniczne, podejście zdawała się wyrażać N25:

ja mam naprawdę spokojne sumienie, że mam podstawę programową przerobioną, w tym tam oczywiście podstawowym zakresie i to, co miałam im powiedzieć najważniejsze, powiedziałam, to co miałam im najważniejsze przekazać, przekazałam [N25]

Podejście to wydawało się na tyle osadzone w mentalności nauczycieli, że nawet ci, którzy na co dzień byli raczej zaprzeczeniem podawczości, mieli „epizody” takiego podawczego podejścia:

dostałam zastępstwo z geografii, z którą nigdy nie miałam nic wspólnego poza edukacją w liceum, ale doszłam do wniosku, że skoro nauczyciele zwykle zadają dzieciom podręczniki od strony do od tej do tej i ćwiczenia w tym zdalnym nauczaniu, to ja też dam radę tak zrobić i jakoś przetrzymamy ten okres, kiedy tej naszej nauczycielki nie było [Npr18]

Oczywiście byli też nauczyciele, którzy w wypowiedziach przekazywali zgoła odmienne podejście, jednak sformułowanie przerobić materiał wydaje się być adekwatne do tego, co wyrażali nauczyciele.

praca z podręcznikiem (...) może być uzupełnieniem zajęć, natomiast (...) to nie powinno być... element, który jest obecny przez 90 ileś tam procent zajęć w takiej postaci, że ktoś dłużej w tej książce [Npr17]

*czasami robię z nimi tak, że na przykład daję im pracę na lekcji do wykonania 2 ćwiczenia i trzy pierwsze osoby, które zrobią to dobrze, otrzymują ocenę, to też gdzieś tam do tego **motywuje, żeby jak najszybciej to wykonać i mieć z głowy, zapomnieć** i zrobić to dobrze przy okazji [N4]*

Nauczycielka najwyraźniej zdawała sobie sprawę, że celem lekcji (dla uczniów) jest w gruncie rzeczy jak najszybsze wykonanie i zapomnienie tego, co się robiło, co zgadza się z panującą powszechnie opinią o szkole. Na szczęście pewną wartością było tutaj zaznaczenie, że chodziło o zrobienie czegoś dobrze.

Ta sama nauczycielka, w wypowiedzi udzielonej prawie rok później również wydawała się uważać, że jej „dopowiadanie” stanowiło istotny element prowadzenia lekcji i jej wartość:

[jakich uczniów pani nie lubi] *Za bardzo gadatliwych takich, którzy przeszkadzają w lekcji, bo właśnie to jest ten czas... ja mówię. Jak nie gadają, no to ja jeszcze jestem w stanie coś tam dopowiedzieć dodatkowo od siebie, jakieś tam spostrzeżenia, czy jeszcze jakieś nowe zagadnienie, którego nie ma w podręczniku poruszyć. A jeżeli gadają, no to niestety ja spędzam czas na uciszaniu (...) robi się szum, robi się hałas i wtedy się ciężko też prowadzi lekcje [N4*]*

Niektórzy nauczyciele zwrócili uwagę, że podczas nauczania zdalnego podawczość jakby uległa wzmocnieniu, choć, w połączeniu ze zwiększoną samodzielnością ucznia, może to mieć pozytywne skutki, które jednak wydają się wiązać ze zmniejszona rolą i wpływem nauczyciela.

[w nauczaniu zdalnym] *to było takie właściwie przekazywanie wiedzy no bez tego kontaktu z dziećmi to było dosyć trudne [N4*]*

[nauczanie zdalne] *nauczyciele w bardzo wielu przypadkach powrócili do systemu takiego typowo podającego [N/D32]*

dziecko musi więcej samo pracować. Nie wiem czy to w przyszłości nie będzie skutkowało pozytywnie (...) To jest ta zmiana, że dzieci bardziej są skazane na siebie tylko, a nauczyciel ma mniejszą rolę i mniejszy wpływ na to, co dziecko osiągnie, jakie osiągnie wiadomości i umiejętności [N/D32]

Wśród wypowiedzi znalazły się także takie, które opisywały **prowadzenie zajęć nie oparte na podawczości**, a wręcz się od niej odżegnujące:

nie powinien być nauczyciel wykładowca tylko nauczyciel, który organizuje pracę na lekcji [N/D19]

(nauczyciel) musi być (...) przewodnikiem (...) wskazywać drogi, nie podawać wszystkiego [N20]

nauka przez doświadczenie, przez obserwację (...), że nie mają przekazanej konkretnej wiedzy od razu, tylko mają po prostu postawione jakiś problem badawczy [N23]

jeżeli dzieciaki idą, oglądają - no to jest realizacja podstawy programowej. To nikt nie powiedział, że to one muszą siedzieć w jednym pomieszczeniu przez ileś tam dni w ciągu roku i z niego nie wychodzić (...) Mieliśmy takie żywe lekcje przyrody [N23]

realizacja podstawy programowej była czasem podawana właśnie jako przyczyna kurczowego trzymania się schematu (o czym będę jeszcze pisała w dalszej części niniejszej pracy, poruszając kwestię uwikłania w system):

*często rola nauczyciela polega na tym, że jest to osoba, która (...) przekazuje wiedzę i jest taką osobą, która ma jakiś cel, musi go osiągnąć, często nie zważając na inne czynniki, czyli **muszę wykonać**, nie wiem, podstawę programową i to jest mój cel - **wchodzę na tą lekcję, mam taki temat i to jest mój cel, żeby nauczyć ich, przekazać im to. Jak nie wiedzą, muszę im zrobić sprawdzian** [Npr/P12]*

- tworzenie atmosfery

Dla wielu nauczycieli istotnym elementem prowadzenia zajęć było tworzenie atmosfery. Nauczyciele opisywali atmosferę bezpieczeństwa, akceptacji, zapewnienia możliwości zapytania o wszystko, a także atmosferę polegającą bardziej na tym, żeby było fajnie i ciekawie.

ważne są, wydaje mi się, w tym procesie nauczania, takie jakies ciekawostki, taka ciekawa lekcja, która zachęci tego ucznia do tego, żeby się uczyć [N3]*

stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, akceptacji - zgody na każdą odpowiedź, jaka pada na lekcji [N6]*

rolę nauczyciela jest poprowadzenie zajęć tak, żeby nie trzeba było za każdym razem przekonywać że warto to robić (...) stworzenie takiej atmosfery bycia z ludźmi, w jednym miejscu, w jednym czasie, żeby nie trzeba było kupować ich uwagi i łaski [Npr17]

ja się staram wykreować taką pozytywną atmosferę, że warto, że fajnie [Npr/D16]

Ja jestem tutaj po to żeby nauczyć języka i stworzyć atmosferę miłą (...) zapobiegać takim jakimś złym fluidom [Npr/D16]

atmosfery na lekcji, która właśnie będzie pozwalała na to, żeby zawsze można było o coś dopytać, zawsze wskazać na to, że się czegoś nie rozumie i będzie się to kolejne tłumaczenie otrzymywało bez takiego tekstu: jak możesz tego nie wiedzieć [Npr18]

- nauczyciel ma swoją rutynę

Nauczyciele wspominali o rutynie, odnosząc się do niej w rozmaity sposób. Według nauczycieli rutyna mogła pomagać w byciu bardziej efektywnym nauczycielem, mogła przeszkadzać, a czasem trudno było ocenić, czy rutyna pomaga, czy przeszkadza.

Ja już się nie uczę (...) jakiś swój poziom osiągnęłam (...) jak już się ma taki wypracowany warsztat pracy, no to już tak jest człowiekowi trochę łatwiej [N4]*

miła dziewczyna, ale (...) widać, że ona jest początkująca - nie ma takiej rutyny jako nauczycielka [Npr11]

rutyna: łapię się raz po raz na tym, że wydaje mi się, że okej, takie zajęcia to i to się sprawdzi... mówią że to jest jedna z pułapek w tym właśnie zawodzie. (...) Samo posiadanie prawa jazdy, tak jak bycie nauczycielem, to nie jest wystarczające [Npr17]

Ja mam taki swój papierowy dziennik (...) mam taki zachowany jeden egzemplarz i od tego sobie kseruję i to jest bardzo pomocne, bo (...) jak czasami coś szybko trzeba sprawdzić, to ja ten papier otwieram i ja mam wszystko czarno na białym, nie muszę włączać komputera. I ja tam wszystko mam spisane: kto mi oddał, ile mi oddał, czego mi nie oddał i oni może myślą, że im to tak troszeczkę ujdzie płazem (...) że ja nie zauważę, że oni mi nie przysłali... [N25]

miałam tam swoje poukładane, takie różne sprawdziany. Jeszcze (uczniowie) nie byli tacy sprytni i oni nie wchodzili na Internet, bo to jeszcze takie były początki, żeby sobie poszukać gotowca jakiegoś. Ja tam korzystałam z jakiś tam gotowych... najczęściej to były takie stare moje składanki jeszcze z zamierzchłych czasów (...) testy dawałam z niektórych może gotowych ale nie było tak, że brałam cały z jakiegoś sprawdzianu na przykład jakiegoś tam wydawnictwa, więc nie mogli też nigdzie wejść i sprawdzić [N25]

Wypowiedzi nauczycielki N25 wskazują wprawdzie na to, że jej utrwalone schematy bardzo jej pomagają, jednak – w kontekście pozostałych wypowiedzi jej, przytoczonych chociażby w niniejszym punkcie – widać, że zamknęły ją one w pewnym schemacie – zmiany, które wprowadzała były niezwykle powierzchowne, a technologia wykorzystywana była w sposób nie do końca właściwy (puszczanie filmików). Wszystko to prowadziło do częstej frustracji, gdy cokolwiek wymykało się spod tego schematu: klasa miała jakieś wyjście i przepadła lekcja, uczniowie się nudzili, nie byli zaangażowani, bądź potrafili przechytrzyć jej działania:

online (...) miałam dostęp do tych wszystkich sprawdzianów, tych testów, do tych kart odpowiedzi - wszystko tam było. (...) Pomyślałam, jak to jest gotowe to spróbuję, (...) od razu biorę, tylko drukuje i mam. No jakby (...) cała robota jest już zrobiona i nie muszę tutaj nic dodawać (...) ale patrzę, kurczę same piątki same szóstki. (...) bardzo szybko poodszukiwali w Internecie (...) niby, że to tylko na tych stronach Nowej Ery (...) Nie, bo to wszystko krąży po Internecie (...) to w ogóle żadne sprawdzenie ich wiedzy rzetelne, tylko jakiś spryt i jakaś w ogóle ich nieuczciwość - coś takiego dochodzi do głosu co nie ma prawa dojść. [N25]

Jednocześnie sama nauczycielka była bardzo zaangażowana, o czym pisałam już wcześniej i wkładała bardzo dużo wysiłku w prowadzenie zajęć, w sprawdzanie prac, czy sprawiedliwe ocenianie. Wiele z tego wysiłku przynosiło jednak najprawdopodobniej negatywne efekty edukacyjne: uczniowie mieli podane wszystko na tacy, podyktowane notatki, zapisane w zeszytach, wszystkie zadania przeliczone. Tak naprawdę nie bardzo było się w co zaangażować.

- rutyna to schemat lekcji:

[rutyna nauczyciela] to, że on wie jak przeprowadzić lekcję - z jakich elementów ona musi się składać, żeby uczeń coś z tej lekcji wyniósł. [Npr11]

4. Nauczyciel podejmujący starania

Nauczyciele, w swoich wypowiedziach, podkreślali wagę podejmowania przez nich starań. Czasami używali sformułowania *staram się* mając na myśli próbowanie, chęci uzyskania czegoś, a niekoniecznie podejmowanie aktywności. W niniejszym punkcie skupiłam się na wypowiedziach, które oddawały podejmowane działania. Wypowiedzi te wydawały się, przynajmniej częściowo, stać w opozycji do mechanicznego realizowania podstawy programowej.

wysłała mi ciekawe materiały (...) na czacie pisze mi słówka, które potem mogą sobie przepisać i się ich nauczyć, błędy mi poprawiała i (...) nigdy mi nie odpuszcza: (...) „A spróbuj to powiedzieć” (...) jak się komuś płaci, to ten ktoś się bardziej stara [Npr11]

Kombinuję tak, że im się wydaje że (nic) nie robią (...) dużo mam takich kreatywnych zadań [Npr14]

w zasadzie cały czas eksperymentuję, (...) podejmuję cały czas jakieś działania i ci uczniowie na to po prostu się piszą [Npr15]

(uczniowie) wyciągnęli z tego mojego uczenia rzeczy, których ja nawet wcześniej się nie spodziewałam, że oni będą na przykład w ogóle na to zwracać uwagę. (...) więc nagle się okazuje, że nie rosyjski, tylko bezpośrednio jakieś moje działanie - ja nawet nie mam tego tak do końca uświadomionego (...) nagle się okazuje, że po paru latach nieważny jest ten rosyjski (...) tylko ważny jest coś, co... jakiś sposób funkcjonowania w szkole, pokazywania nowych rzeczy, nie wiem, prowadzenia DKFu (...) Jakieś moje zainteresowania ja przerzucam na nich (...) jakieś dodatkowe... realizacja jakiś dodatkowych pasji nagle się okazuje, że jest dużo bardziej... nie wiem dużo większą daję satysfakcję i mnie i im [Npr15]

my staramy się organizować uczenie się ucznia (...) między innymi stosowaliśmy (...) model lekcji odwróconej, (...) Pytania, które sformułowane były przez nauczyciela, miały sprowokować do tego, żeby uprzykrzać tę wiedzę [N/D19]

staram się oczywiście w trakcie jeszcze udzielić jakiś tam dodatkowych rad lub w formie pytań wyciągnąć to od dzieci i doprowadzić sprawę do końca. Podsumowując też staram się wyciągać to od uczniów (...) co było najważniejsze, co przed chwilą robiliśmy [N23]

Zawsze starałam się jakoś nie wiem dotrzeć do nich prostymi słowami - jakoś nie układać skomplikowanych zdań. No bo to wiadomo... terminologii jakiejś bardzo zawilej nie stosować [N25]

to jest trudne i wiem, że... obawiam się tego... jak sobie rachunek sumienia czasem robię, jak tak wewnętrznie sobie pomyślę czasami no to tak boję się, żebym po prostu nie wprowadziła na manowce kogoś tam tylko żebym mu właśnie pomogła (...) czasami wiadomo, człowiek może coś powiedzieć, albo nieodpowiednio się zachować, albo zbyt mało zrobić [N27]

musimy gdzieś przekazać tę wiedzę. No i teraz pytanie, w jaki sposób - czy rzeczywiście tylko odklepiemy, czy postaramy się trochę uatrakcyjnić tę lekcję... wszystkich się nie da, ale co którąś chociaż, żeby oni mieli takie poczucie ale dzisiaj będzie fajnie, dzisiaj coś tam porobimy [N29]

staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków i żeby to odkrywanie przez nich poznawanie było dla nich przygodą wyzwaniem, No tak, żeby było jak najbardziej atrakcyjne (...) staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi tylko naprowadzać (...) robię bajki dla dzieci o (...) i właśnie tymi bajkami staram się ich zachęcić do tego, żeby chcieli odkrywać [Npr31]

Niektóre, opisane przez nauczycieli starania, wydawały się służyć głównie im samym, bądź nie były skuteczne.

*Staram się, żeby nie powstawały mi różnice między klasami w tematach, że jak ja omawiam jakiś temat w jednej klasie w tym danym tygodniu (...) to żeby te same tematy były z [drugą klasą] (...) jak ja tam piszę konspekty jakieś, czy (...) inne rzeczy potrzebne mi do lekcji sobie gromadzę, no to wtedy już mam gotowe. No to łatwo mi jest po prostu, że mam to samo. No bo jakby mi się różnice porobiły, no to tak jednego tygodnia dwa tematy takie w jednej klasie, a dwa inne w innej klasie (...) I wtedy jak na przykład klasa ma jakieś gdzieś tam idą do teatru, czy muzeum, to wtedy na następną lekcję **staram się** wiem, że (...) niektórym się może nie podoba... No ale to nie będę dzieci pytała, czy chcą, czy nie chcą... to ja **takim skrótem, żeby sama nie miała opóźnień** [N25]*

*ja **nauczyłam**, czyli **staram się przekazać tę wiedzę, ale niekoniecznie uczeń** w danym momencie się uczy, czyli **niekoniecznie mnie słucha**, **niekoniecznie patrzy na to, jak to zostało zrobione, niekoniecznie gdzieś koduje to gdzieś w swoim umyśle** [N29]*

- nauczyciel zmagają się z problemami, jak każdy człowiek

Mówiąc o staraniach, o podejmowanych próbach, o wkładanym wysiłku, nauczyciele poruszali też kwestie trudności z tym związanych, podkreślając swego rodzaju ogólnoludzką perspektywę, w której spod zawodu nauczyciela, wзираł po prostu człowiek mający, jak każdy inny, swoje problemy związane z nieradzeniem sobie, czy też zmaganiem się z jakąś sytuacją.

*teoria z praktyką się czasami rozmięka, ale tłumaczę sobie to tak, że jeszcze **jesteśmy wszyscy tylko ludźmi i czasami nie udaje nam się to co zamierzaliśmy**. (...) **jesteśmy też sami uwikłani w problemy życia codziennego**. Bywa, że **nie jesteśmy tak empatyczni**, jakbyśmy chcieli ale jest to dla mnie ważne i to jest coś do czego jako nauczyciel dążę - **jako człowiek chciałabym, żeby tak było** [N6*]*

*[nauczanie zdalne] uczniowie mieli łatwiejszy dostęp do nas, bo pisali czasami do mnie o bardzo dziwnych porach, w różnych takich też dziwnych tematach ale było takie poczucie, jakby niekończącego się kontaktu między nauczycielem to nie do końca jest to że... jakby **trzeba oddzielić sferę prywatną od zawodowej** też, bo to **dla naszego dobrostanu jako nauczycieli jest istotne**. Natomiast był to bardzo też **człowiek od gaszenia pożarów ten nauczyciel (...)** to było **naprawdę bardzo trudne dla mnie też jako dla człowieka**, było to niezwykle trudne doświadczenie. 7 miesięcy nauki zdalnej - **naprawdę wyszłam z niego bardzo pokiereszowana** ale (...) służyliśmy pomocą w szerszym zakresie i rozwiązywaliśmy dużo problemów. Było nam trochę trudniej kwestie wychowawcze jakby rozwiązywać. Niektóre rzeczy działały się w cyberprzestrzeni trochę poza nami więc z jednej strony byliśmy jakby dostępni cały czas non stop, ale z drugiej strony trudniej nam było zadziałać, żeby realne problemy rozwiązywać - byliśmy poza klasą, wszyscy gdzieś tam porzrzućani po domach, więc takie jakby **poczucie niemożności często też mi towarzyszyło** [N6*]*

*okres pandemii, ten początek z tymi... **to był dla mnie okropny okres**. Ja w ogóle **nie mogłam sobie z tym (hejtem) poradzić**. [N24]*

*ja muszę coś (robić). Ja **nie mam pomysłu na emeryturę - no ile mogą chodzić do teatru, ile mogą czytać, ile mogą oglądać Netflix-a (...)** ja **jestem tak nakręcona, ja muszę cały czas coś robić i nie mam pomysłu co na emeryturze będę robiła** [N26]*

5. Nauczyciel podążający za systemem, uwikłany w system

Podążanie za systemem, uwikłanie w nim, konieczność realizacji podstawy programowej, brak wpływu na to, co dzieje się w szkole, a nawet w klasie – wielokrotnie przewijały się w wypowiedziach nauczycieli. Niektórzy mówili o tym ze złością,

niektórzy z rezygnacją, a niektórzy z nutą sarkazmu – pokazując, że nie taki diabeł straszny i nie trzeba się tym aż tak przejmować. Miałam poczucie, że ta ostatnia grupa przynależała do szkół, w których dyrektorzy mieli takie właśnie podejście. W kilku przypadkach to właśnie dyrektorzy wyrażali tego typu opinie. Nie powinno to w zasadzie dziwić, jeśli dyrektor wspiera tego typu podejście, to nauczyciel nie musi się czuć zagrożony, ilekroć np. rodzic przyjdzie z pretensjami, że ćwiczenia nie są wypełnione, albo podręcznik nie został zrealizowany. Analizując to zagadnienie, zdałam sobie jednocześnie sprawę z tego, że żaden z nauczycieli nie wspomniał o kontroli z kuratorium, o tym, że to z uwagi na taką właśnie kontrolę, musieli ten program realizować. Nauczyciele odnosili się raczej do uwarunkowań wewnętrznych (szkoły), w tym do interakcji z rodzicami właśnie.

Złożoność sytuacji znowu bardzo celnie oddawała wypowiedź N6:

*znam bardzo wielu wspaniiałych nauczycieli, natomiast też wszyscy **funkcjonujemy** też w pewnym określonym systemie, który no **nie** zawsze pozwala stawiać ucznia w centrum (...) jest to trudne dla mnie, ale wiele z tego nie da się zmienić (...) **przeładowanie uczniów nadmiarem wszystkiego** (...) **podstawa programowa wisi nad nami wszystkimi** i jest tego tak dużo i często są to treści po prostu **niepotrzebne** (...) **musimy ich uczyć ze względu na egzamin przede wszystkim**, no bo to jakby jest probierzem naszej pracy pod koniec szkoły podstawowej [N6*]*

Uwikłanie w system wiązało się z szeregiem czynników i powodowało wiele negatywnych konsekwencji, które stawały się z kolei czynnikami utrzymującymi system.

- brak zmian i wymagania wobec nauczycieli

*to tkwi w systemie od wielu, wielu lat, **niby coś ma się zmieniać, ale zmieniają się tylko wytyczne**, tak naprawdę, **dla nauczycieli**, bo to oni mają robić to, to, to i to ciągle w kółko gdzieś tam jest dyskusja na ten temat, natomiast **sama szkoła jako taka się nie zmienia**. Ona może się zmieniać na papierze gdzieś właśnie ... powiedzmy tak.... **Mamy te metody aktywizujące teraz takie popularne, fajne i super** no ale w praktyce raz jest tak, raz jest tak (...) niewiele się zmienia, że ten system edukacyjny, jak był kiedyś jest [N3*]*

***podstawa programowa wisi nad nami wszystkimi** (...) **musimy ich uczyć ze względu na egzamin przede wszystkim**, no bo **to jakby jest probierzem naszej pracy pod koniec szkoły podstawowej** [N6*]*

***muszę się wykazać zdawalnością** [Npr14]*

(niestety) coraz bardziej i coraz więcej przygotowujemy uczniów pod egzaminy (...) Dzisiaj niestety tak postrzega się szkołę przez pryzmat wyników osiąganych na egzaminach zewnętrznych [N/D19]

- obowiązek szkolny, niechęć uczniów, mechaniczność procesu uczenia się

*jest obowiązek szkolny - uczyć się bo, nie wiem, **trzeba zrealizować jakąś tam partię materiału**, bo za chwilę z tego mają sprawdzian bo **jakąś kartkówkę** bo coś tam i to tak wygląda i ten proces uczenia się dla nich (...) myślę, że to jest **trochę mechaniczne**, że po prostu jest **zmuszony przyjść do szkoły, zrobić swoje, odsiedzieć, potem powtórzyć** [N4*]*

cały system funkcjonuje, a uczeń jest jego najsłabszym ogniwem, bo takie podejście głównie dominuje [N8]

szkoła to jest coś, co jest wymuszone i nie widzą tego, że to, że oni uczą się [N9]

(uczenie w szkole) proces zewnętrzny, to znaczy to jest proces, po to, żeby zdobyć ocenę, żeby uzyskać promocje (...) też, żeby zdać maturę i żeby uzyskać jakiś wynik. Czyli, żeby się przygotować do egzaminu, do zaliczenia roku (...) i to jest jakiś proces zewnętrzny (...) on jest generalnie mało atrakcyjny dlatego, że on mało rzeczy zostawia cennych dla nas. Bo większość tych rzeczy i tak zapomnimy, albo w ogóle nie mamy do nich stosunku emocjonalnego, bo one działały się dlatego, że musieliśmy tylko i wyłącznie to zrobić. One mogą nam przynosić rodzaj satysfakcji, bo dostaliśmy dobre oceny i na przykład mamy świadectwo z paskiem przykładowo... ale to jest jednak dosyć płytkie. To jest takie bardzo wyuczone i zgodne z pewnymi oczekiwaniami takimi społecznymi - jak je spełnimy to dostaniemy profit (...) ale też się cieszymy, bo od nas żądają i myśmy sprostali, na przykład, wymaganiom rodziców. Rodzice mieli takie oczekiwania, myśmy sprostali, rodzice się cieszą i my jesteśmy zadowoleni, a ponieważ kochamy rodziców, to my też się cieszymy [Npr/D13]

Pierwsze, co mówią to pani, do czego mi to będzie potrzebne (...) no do tego, żeby skończyć szkołę, bo to jest w programie jednak, bo bez tego nie skończysz szkoły [N20]

- krzywdzenie uczniów

przeładowanie uczniów nadmiarem wszystkiego [N6]*

jest pełno takich tematów, które totalnie nie mają się do praktyki (...) każdy temat traktuje o jakimś zupełnie innym wycinku rzeczywistości i tego jest tak dużo, że nikt nie jest w stanie opanować i przez to nieopanowane są te umiejętności i wiedza bazowe, bo wszystko jest tak samo istotne, albo tak samo nieistotne i przez to my nie wylapujemy tych najważniejszych rzeczy, które powinniśmy wiedzieć. (...) umykają nam te rzeczy istotne. Za dużo jest tych informacji, żeby skupić się na tych bazowych, a powinno być odwrotnie: (...) to umiejętności właśnie, które są kluczowe powinny być w tym centrum i ewentualnie one powinny być rozszerzane, a tak nie jest. Jest zupełnie w drugą stronę [Npr18]

jednak te egzaminy zdominowały, zwłaszcza z tych przedmiotów, które są badane w tych egzaminach (...) jeśli chodzi o przedmioty zawodowe tu już troszkę mniej (...) egzaminowanie z tych przedmiotów zawodowych nie robi tak wielkiej krzywdy, jak właśnie z tych przedmiotów ogólnych, (...) przygotowując do egzaminów takiego ucznia, no to przygotowuje się pod konkretne wymagania a nie uczy się umiejętności, (...) nie nadaje się konkretnych kompetencji temu uczniowi, tylko on tak jakby automatycznie uczy się rozwiązywać - podchodzić do podobnych zagadnień (...) a nie na tym chyba nauka, czy uczenie się powinno polegać [N/D19]

robi się krzywdę tym dzieciom, których się wypuszcza z klas wczesnoszkolnych bez umiejętności dobrego czytania ze zrozumieniem (...) bez rzeczywiście sprawnego czytania ze zrozumieniem, podkreślam, to osiągnąć nie ma żadnych. To jest podstawa [N24]

problem polskiej oświaty, że dzieci mimo tego, że (...) mają sukcesy, chodzą do szkoły średniej, potem idą na studia... gubimy te dzieci w tym naszym systemie (...) Uczymy ich, wymagamy od nich głupot które do końca życia są im nieprzydatne, które ich zniechęcają do nauki, zniechęcają do określonego przedmiotu [N/D32]

to nie chodzi o same ławki jako ławki, ale ten nauczyciel jest... on staje przy tej tablicy i on jest w tym wszechwiedzącym, on chce dyscypliny, on chce żeby byli wszyscy cicho żeby go słuchali, żeby odpowiadali tylko z sensem i tylko odpowiadali na jego pytania (...) Chodzi o ten sposób funkcjonowania ucznia w szkole: on przychodzi i ma się słuchać, on musi się nas słuchać. A tak nie powinno być [N/D32]

- przeładowane podstawy programowe, ciągły brak czasu

nauczyciele no chcą dobrze ale (...) jeżeli nie będzie zmiany w ogóle w tych kierunkach oświatowych, tych reform, tych zagadnień, tego wszystkiego. Jeżeli nie będzie chociażby odrobinę czasu, żeby właśnie poświęcić uczniowi takiego 5 minut luzu - 10 minut, żeby posiedzieć, pogadać tak normalnie, to się nic nie

zmieni a programy są tak napakowane, że... no my po prostu biegiem prawie, że no tak i chyba jest coraz gorzej [N4]*

podstawa programowa (...) jest tego tak dużo i często są to treści po prostu niepotrzebne [N6]*

nawału materiału jest tyle, że właściwie gdyby się... to by było bardzo wygodne z mojej strony gdybym mogła robić doświadczenia, ale wtedy nie robiłabym zadań za dużo i z maturą byłoby różnie [N24]

(doświadczenie) na żywo ma przewagę. No ma przewagę, ale trwa długo dłużej - dużo czasu by mi zabrało a tutaj (filmik) kilka minut i ja mam to pokazane. No i mogę jechać dalej z materiałem. A że materiał był taki, że „Ojej i wyrób się człowieku tutaj”... Ja się po prostu czasami zwijałam, jak w ukropie (...) z wywieszonym ozorem, żeby z tym wszystkim zdążyć, ciągnę zawsze do końca roku, żeby to wszystko omówić, przerobić [N25]

brak czasu nawet na istotne elementy lekcji:

(dawniej, w gimnazjum) miałam czas na zapytanie na początek dwóch trzech osób - takie z odpowiedzi ustnej. Takie oceny wystawiałam i to było fajne (...) oni się bardzo musieli skoncentrować, ale potem ja już nie miałam czasu bo ten program taki (...) w ogóle już nie ma szans, żeby to kontynuować. Także odpuściłam sobie w ogóle oceny za odpowiedź ustną [N25]

nie ma czasu na jakieś tam pogadanie, czy na zapytanie uczniów o coś tam. No po prostu jadę sama - sama jak ten czołg, no bo muszę i wiem, że jak ja tego nie zrobię, no to tylko się obróci przeciwko mnie - no bo ja będę miała wtedy jeszcze większy problem za parę miesięcy, więc unikam tego jak ognia [N25]

choć z drugiej strony (ci sami nauczyciele) zauważali, że treści nie ma aż tak wiele i mieli cały program przekazany przez końcem roku:

ilość wiedzy przyswajalnej przez uczniów szkoły podstawowej jest na tyle niewielka [N6]

(obecna licealna podstawa programowa) co takiego było w pierwszej klasie na chemii... nic... to w ogóle jest cudowna chemia, żeby było jasne tylko nie na tym etapie ... To jest chemia o tym życiu co nas tu otacza i tam są naprawdę fajne treści ale to nie jest taka chemia którą się powinno oceniać to powinna być rozmowa [N24]

ja mam naprawdę spokojne sumienie, że mam podstawę programową przerobioną, w tym tam oczywiście podstawowym zakresie i to, co miałam im powiedzieć najważniejsze, powiedziałam, to co miałam im najważniejsze przekazać, przekazałam [N25]

Ostatnia wypowiedź miała miejsce w maju, a więc na długo przed zakończeniem roku szkolnego. Wydaje się, więc że nauczycielka niepotrzebnie tak bardzo z tym materiałem goniła.

- przestarzałe metody

Wydaje mi się, że nauczanie polega na tym, że się stara w systemie po prostu szkolnym skostniałym, stara zaprezentować (...) taki pakiet wiedzy (...) przefiltrowanej i takie definicje, które mają być neutralne i takie odarte z tego społeczno-doświadczalnego aspektu. (...) nasz system głównie jest oparty na tym, że się trzeba nauczyć miliona rzeczy na pamięć i je potem wyrecytować, ale to w ogóle kompletnie nie są przekładalne na realia, dzieci tego nie rozumieją [N8]

(wydawnictwa dają za dużo treści) nauczyciel niestety, jak ta małpka, odwraca stronę za stroną i każe z dziećmi je zrealizować. No niestety sami nauczyciele pokazujemy brak krytyczności (...) na studiach

pedagogicznych uczymy metody podawczej. Nie uczymy w ogóle metody pracy zespołowej (...) **mają siedzieć w ławkach, równo mieć wszystko poukładane, równo pisać** [N9]

najczęściej to jest rola takiego słupa, który **stoi gada gada, gada przez 45 minut (...)** przepisuje ze swojego starego wytartego zeszytu zadanie [N9]

nauczanie jest ciągle średniowieczne: książka, kreda, tablica. [N24]

choć być może skuteczne

One (metody) są nudne dla mnie, w jakimś tam sensie, ale (...) **innej metody w zasadzie pewnych rzeczy uczyć się nie można** (...) Z matematyki (...) z tych przedmiotów ścisłych cała masa rzeczy wynika z faktu, że one są ileś razy zrobione i stąd się bierze także ta wiedza i ta umiejętność. To dlatego ja do dziś (...) pamiętam pochodną, całkę. Jakbym usiadła ciągle jeszcze rozwiążę maturę. [N24]

Wydaje się, że N24 przypisała swoje umiejętności matematyczne temu, w jaki sposób ona sama uczyła się w szkole, mając tu głównie na myśli metody (które sama zresztą skrytykowała) polegające na podawczości i wielokrotnym powtarzaniu. O tym problemie mówili też m.in. Npr/D13 i N/D32:

działamy według tego, co sami się uczyliśmy - tak nas uczono i wszyscy mówią, że to jest jedyny dobry mądry sposób. Wszyscy mówią to samo. (...) **szkoła już sama w sobie jest schematem** i jeżeli ten schemat będziemy utwardzali powielali podtrzymywali, to mi się wydaje, że istnieje takie niebezpieczeństwo, że **wyuczamy ludzi posługiwania się schematem** [Npr/D13]

ten system ławkowy (...) jako system jako taki symbol funkcjonowania, bo to nie chodzi o to jak te ławki są ustawione (...) Chodzi o ten sposób funkcjonowania ucznia w szkole: on przychodzi i ma się słuchać on musi się nas słuchać. A tak nie powinno być [z czego to wynika] **Z systemu, z zaległości (...)** z **uwarunkowań historycznych, bo tak było i tak myśmy się uczyli i tak się uczyli nasi rodzice i nasi dziadkowie** i tak będą... chcemy, żeby się nasze dzieci uczyły [N/D32]

(budowanie relacji) zależy od charakteru nauczyciela... ale no niestety znowu **system nie pozwala nam na budowanie tych relacji**, znowu musimy być... **nasze relacje z nimi muszą być na zasadzie nakazowej, na zasadzie kapo albo dyktatora (...)** **jesteśmy w systemie klasowo ławkowym i założenie jest takie, no brzydko powiem, że mają nas słuchać, bo jesteśmy mistrzami, jesteśmy guru**, tak myślę, przynajmniej uważamy się za guru i oni mają nas słuchać. A to nie tędy droga [N/D32]

czy można wszystkim te same zadania dawać? I to **wychodzi jak wygląda szkoła (...)** to przekazywanie wiedzy, **indywidualne podejście, o którym się mówi, ale się nie podchodzi do tego** [N/P33]

- konieczność realizacji podstawy programowej

Nauczyciele wielokrotnie nawiązywali do konieczności realizowania podstawy programowej, która zdawała się ograniczać wielu nauczycielom zakres możliwości, podczas gdy innym nie przeszkadzała w dopasowywaniu nauczania do potrzeb uczniów, na przykład, bądź w realizowaniu lekcji tak, jak oni uważali za stosowne. Analizując wypowiedzi odnoszące się do przymusu realizowania podstawy, można było odnieść wrażenie, że jest ona dla nauczycieli tym, czym obowiązek szkolny dla uczniów. I tak jak obowiązek szkolny, podstawa może zabijać chęci do pracy.

podstawa programowa wisi nad nami wszystkimi (...) często są to treści po prostu niepotrzebne (...) musimy ich uczyć ze względu na egzamin przede wszystkim, no bo to jakby jest probierzem naszej pracy pod koniec szkoły podstawowej [N6]*

*(nauczyciel) ma jakiś cel, musi go osiągnąć, często nie zważając na inne czynniki. Czyli **muszę wykonać** nie wiem **podstawę programową** i to jest mój cel - **wchodzę na tą lekcję mam taki temat i to jest mój cel**, żeby nauczyć ich, przekazać im to. **Jak nie wiedzą, muszę im zrobić sprawdzian no tak [Npr/P12]***

realizujemy, bo (...) musimy ich przygotować do matury, bo oni chcą pójść na studia [Npr/D13]

Wiadomo, że ja realizuję podstawę programową i ja też muszę się wykazać zdawalnością [Npr14]

*w szkołach publicznych jesteśmy **zobligowani do tego, żeby treści podstawy programowej realizować** [N/D19]*

*nauczyciel goni za tą podstawą programową, często nawet **chce mu się być może coś zrobić fajnego**, ale gdzieś to wiadomo **zapął jest na początku**, a potem gdzieś to wszystko znika [N3*]*

- podstawę programową można modyfikować i nie musi oznaczać nudnych, podawczych lekcji

*Mamy cudownego nauczyciela od historii... który **nie patrzy podręcznik**... potrafi wejść na lekcje i powiedzieć: wyciągnijcie kartki i teraz napiszcie, co wiecie na temat bitwy pod Grunwaldem. [N3*]*

*zadaniem nauczyciela jest... takie **wytrącanie ze schematu** (...) szkoła już sama w sobie jest schematem (...) **dobrze jest od czasu do czasu w ten schemat jakoś uderzyć** [Npr/D13]*

*miałem takiego nauczyciela, który (...) **nigdy w życiu lekcji nie poprowadził**, w takim znaczeniu, że nigdy myśmy tam ani zeszytów ani książek nic nie mieli (...) **nieustannie przez dwie godziny nadawał** (...) **to był jeden z najcenniejszych nauczycieli jakiego miałem** [Npr/D13]*

***gdybym założyła, że głównym moim motorem działania jest realizacja podstawy programowej**, no to (...) ta rozmowa nie miałaby większego sensu (...) **interesuje mnie to, żeby one były w stanie się porozumiewać w tym języku** (...) że te dzieciaki mogą iść gdzieś dalej, i że mają solidną podstawę [Npr15]*

***ja sobie mogę pozwolić na pewną wolność działania** i pewne eksperymenty bo nie ukrywam, że w zasadzie cały czas eksperymentuje, (...) **podejmuję cały czas jakieś działania i ci uczniowie na to po prostu się piszą** (...) nie ukrywam, że **gdybym uczyła przedmiotu, który był podporządkowane maturze, no to musiałabym myśleć trochę inaczej**. I to się nie ma co czarować. [Npr15]*

***Ja robię swoje tutaj. Ja nie współpracuję, ani nie walczę z systemem oświatowym** [Npr/D16]*

*jakiś element, który bardzo zainteresował uczniów (...), więc na przykład **totalnie zmieniamy temat lekcji po 10 minutach albo kolejna lekcja jest zupełnie inna** ponieważ coś tam zainteresowało uczniów (...) **zagadnienia z podstawy programowej muszą być zrealizowane**, więc jeśli coś rozszerzam poza nią, to wtedy mogę sobie właśnie na to pozwolić w jednej klasie, a nie w dwóch, a podstawy i tak musimy omówić, więc jakiś taki **schemat na pewno jest, ale no może być modyfikowany**. [Npr18]*

*jeżeli realizujemy jakąś tematykę związaną z ogrodem, z roślinami, z pracą w ogrodzie - jeżeli dzieciaki idą, oglądają - **no to jest realizacja podstawy programowej**. **To nikt nie powiedział, że to one muszą siedzieć w jednym pomieszczeniu przez ileś tam dni w ciągu roku i z niego nie wychodzić** (...) **Mieliśmy takie żywe lekcje przyrody** (...). **Jest zrealizowana podstawa programowa i z tego można również zrobić sprawdzian** [N23]*

***często jest tak, że z wielu rzeczy trzeba zrezygnować, bo są inne – ważniejsze**, które w tym momencie trzeba rozwiązać podjąc te tematy, a **tamto nie ucieknie** (...) **do tamtego się wróci, nawet gdyby to było w okrojonym** (...) **zakresie, to nie szkodzi**, bo wiadomo, że ta nasza **podstawa programowa jest tak skonstruowana, że pewne rzeczy są... do pewnych rzeczy się wraca i się je rozszerza**, więc prędzej czy później i tak te dzieci daną wiedzę posiadą [N23]*

system nie pozwala nam odpuszczać, ale moje osobiste zdanie można pewne rzeczy na pewne rzeczy przytknąć oko (...) - nie musi wiedzieć wszystkiego, co jest od niego wymagane ale... dać mu możliwość rozwijania tej pasji [N/D32]

6. Nauczyciel realizujący przydzielone zadania

Nauczyciel realizujący zadania przygotowywał do egzaminów oraz ponosił odpowiedzialność za przebieg procesu uczenia się. Z analizowanych wypowiedzi nauczycieli wynikało, że oba te zagadnienia były nieco odmienne. Przygotowanie do egzaminu było bowiem opisywane od strony systemu wymuszającego przygotowanie do rzeczy, które niekoniecznie były postrzegane jako przydatne, uczące jakichkolwiek kompetencji poza zdaniem samego egzaminu, samo zaś zdanie egzaminu nie świadczyło o tym, że uczeń miał wiedzę, a co ważniejsze - że ją będzie miał przez czas dłuższy, niż wymagany do samego zdania. Dlatego też rozdzieliłam wypowiedzi, które wyraźnie podkreślały przygotowanie pod egzaminy, od tych w których nauczyciele wyraźnie pokazywali szerszą perspektywę.

- przygotowanie do egzaminów

O egzaminach pisałam już przy okazji wymogów stawianych przed nauczycielami przez system edukacji. Tutaj jednak nacisk położony jest nie tyle na uwikłanie w system, co na – częściowo z tego uwikłania wynikającą – wywiązanie się z pewnego zobowiązania w stosunku do uczniów. Można oczywiście zauważyć, że to podwójne zobowiązanie – w stosunku do zatrudniającego nauczycieli państwa oraz uczniów, stanowi dodatkową trudność wpływająca na uwikłanie w system właśnie. Zależało mi jednak na tym, aby rozdzielić te dwa aspekty od siebie, aby dać im należne miejsce z uwagi na ważność tych zagadnień i definiowanie poprzez nie roli nauczyciela.

mam takich uczniów, którzy czytają na przykład polecenie w ćwiczeniach (...) „Podkreśl prawidłowe odpowiedzi”, a oni (...) mi skreślają i to jest błąd niestety niezrozumienia - zbyt szybkiego może (...) przeanalizowania treści. Natomiast później tego typu rzeczy wychodzą na egzaminach i (...) jeżeli nie doczyta, nie zrozumie... no podkreśl, a skreśl (...) dla egzaminatorów jest to bardzo ważne, dlatego tak się skupiam na tym rozumieniu poleceń [N4]*

czasami się czuję jak sprzątaczką, nie obrażając oczywiście nikogo, że nie moje zadanie jest przyjść wyłożyć treści tak im wyłożyć żeby oni wszystko zachowali żeby oni zdali egzamin zawodowy i jak zdadzą egzamin zawodowy żeby sobie mogli pójść do pracy i zarabiać dużo kasy [N9]

Gdyby to ode mnie zależało to nie byłoby żadnego programu to jest ten problem natomiast no cóż no... realizujemy bo musimy też pamiętać, że musimy ich przygotować do matury bo oni chcą pójść na studia [Npr/D13]

ja muszę sobie założyć, co mnie interesuje: czy mnie interesuje potencjalnie, nie wiem, przygotowanie uczniów do matury, czy mnie interesuje to, żeby właśnie nie było tego co jest na początku, czyli

stwierdzenia, że po tych trzech, czterech latach uczeń potrafi powiedzieć cześć, nazywam się tak i tak, tylko on chce czegoś więcej [Npr15]

(niestety) coraz bardziej i coraz więcej przygotowujemy uczniów pod egzaminy, a więc wymagania które stawia ten nauczyciel, one wiążą się z wymaganiami egzaminacyjnymi (...) nie uważam, żeby takie nauczanie przyniosło coś dobrego [N/D19]

Dzisiaj niestety tak postrzega się szkołę przez pryzmat wyników osiągniętych na egzaminach zewnętrznych (...) i to jak pracuje szkoła i to jak pracuje nauczyciel - im lepsze wyniki, tym lepsza skuteczność nauczania [N/D19]

to by było bardzo wygodne z mojej strony gdybym mogła robić doświadczenia, ale wtedy nie robiłabym zadań za dużo i z maturą byłoby różnie (...) no bo w końcu zdają maturę. Nikt nie oblał [N24]

- ponoszenie odpowiedzialności za przebieg procesu uczenia się

moim zadaniem jest to, aby wam przyswoić te wiadomości, żebyście czegoś się nauczyli [N4]

Natomiast oni (uczniowie) przychodzą do szkoły, żeby się uczyć z nauczycielem więc myślę, że to nauczyciel jest odpowiedzialny za to, żeby właściwie oczekiwać... umieć postawić właściwe pytania uczniom tak, żeby ten efekt, którego on oczekuje mógł zostać osiągnięty. [N6]

jak coś uczeń spieprzy, albo coś źle zrobi w szkole, to się zastanawiam, gdzie system zawiódł, albo co szkoła źle zrobiła, że temu uczniowi się to tak nie udało. W sensie, że nie zrozumiał instrukcji, że może źle było dobrane dla niego zadanie albo, że go za bardzo obciążono jakimś zadaniem. No na pewno nie wynikało to ze złej woli, ze zła które tkwiło w tym dziecku, tylko na tym, że coś jest po prostu niedopasowane [N8]

Dobrze pokierować, poprowadzić (...) żeby można było powiedzieć, że on wyszedł spod ręki tego..., że dobrze go poprowadził. [N/D/P10]

ja po prostu muszę te dzieciaki zaopatrzyć w jakieś tam bagaż. Innymi słowy one do mnie przychodzą z pustą walizeczką mówiąc jakoś tak symbolicznie i ja muszę do tej walizeczki nakłaść różne elementy, które oni będą sobie w przyszłości z tej walizeczki wyjmować. I teraz moje zadanie polega na tym, żeby oni mieli jak gdzieś w przyszłości trafią, żeby mieli te narzędzia, które będą im potrzebne. Z jednej strony to może być (...) znajomość gramatyki (...) kwestii związanych z językiem rosyjskim, z drugiej (...) nauka cierpliwości (...) patrzę nie tyle na nauczanie z takiej perspektywy przedmiotowca, co właśnie takiego kogoś, kogo oni spotykają na swojej drodze i on pokazał jakieś inne możliwości (...) jak ja sama chodziłam (...) uczyłam się od nauczycieli, gdzie sam przedmiot nie był jakby istotny tylko, nie wiem, sposób zdobywania wiedzy, sposób rozumienia świata. Myślę, że to jest najistotniejsze [Npr15]

jest potrzeba uświadamiania ludziom, że oni są elementem całości, że ten zespół składa się z ludzi, że jeżeli ja będę słabym ogniwem, na własne życzenie (...) to ten łańcuszek się sypnie. [Npr17]

jakbym nie rozumiała, co oni potrzebują, to by to był też mój błąd (...), bo ja jako nauczyciel muszę ich wspierać, muszę im pomagać, muszę zrozumieć, co oni potrzebują i to jest moje zadanie, moja praca, że oni się tego nauczą też [N28]

moim zdaniem jest tak, że każdy człowiek chce się uczyć i jest bardzo mała liczba ludzi, którzy rezygnują i nie chcą ani z tobą, ani z tym przedmiotem się zadawać. No są tacy i to trzeba akceptować (...) nie uratujesz wszystkich (...) twoje zadanie go w tym sensie wspierać i pokazać mu jakąś drogę i pomagać mu, podać mu rękę, a nie powiedzieć, a nie ty i tak nie zdołasz, z ciebie nic nie będzie, bo z matematyki nie umiesz, co ty masz za oceny (...) muszę zobaczyć, czego ten człowiek potrzebuje, żeby mieć więcej motywacji, żeby się poznać lepiej i jak się uczy najlepiej i jak uzyskuje efekty. Bo jak ktoś ma efekty i widzi, że się uczy i mu się powoli udaje, krok za krokiem, to jestem pewna, że ten ktoś się poprawia i w szkole i też ogólnie jako człowiek, bo człowiek moim zdaniem chce mieć efekt z wszystkiego, co robi. I do tego musisz kogoś doprowadzić [N28]

Dobry nauczyciel jest w stanie też każdą naukę na tyle polepszyć, że są jakieś wyniki (...) Jeżeli ktoś miał jedynek to chociaż mogę go doprowadzić w jakim sensie, żeby dostał tróję - to nie musi być szóstka, ale przez motywację zaangażowanie przez takie różne metody można kogoś wspierać [N28]

stwarzam warunki czy to metodyczne, czy techniczne, czy jakościowe, czy organizacyjne tak, żeby on mógł zdobywać wiedzę sam a ja mu tylko w tym i wyłącznie pomagam... dzielę się swoimi wiadomościami ale nie dzielę się w sposób podający - taki że ja mówię a wy tam wynotujcie sobie wypiszcie sobie i nauczcie się tylko... nie. Oni sami chcą zdo.... Ja jestem zwyczajnym pomocnikiem, przewodnikiem (...) Nauczyciel powinien być pomocnikiem, trenerem, przewodnikiem, osobą pomagającą dziecku w zdobywaniu wiedzy i umiejętności [N/D32]

[a jeżeli uczeń przysypia u ciebie na lekcjach] i teraz pytanie zasadnicze: czy to jest jego wina, czy to jest moja wina? Ja uważam, że to jest **moja wina, że nieodpowiednio potrafiłem go zainteresować** tematem. [N/D32]

nauczanie zdalne, ze względu na funkcjonowanie dzieci, jest to jedno wielkie oszustwo - nauczyciele w bardzo wielu przypadkach powrócili do systemu takiego typowo podającego plus materiały, które potem dzieci same muszą zrobić (...) dziecko musi więcej samo pracować - nie wiem, czy to w przyszłości nie będzie skutkowało pozytywnie (...). To jest ta zmiana, że dzieci bardziej są skazane na siebie tylko a nauczyciel ma mniejszą rolę i mniejszy wpływ na to, co dziecko osiągnie, jakie osiągnie wiadomości i umiejętności [N/D32]

Wypowiedzi nauczycieli pokazały też, że odpowiedzialność ta nie zawsze była jednakowo rozumiana, a niektórzy nauczyciele wydawali się do niej nie poczuwać:

ja się z tym w ogóle nie zgadzam, że każdego można nauczyć tak, że będzie miał piątki... to jest po prostu niemożliwe [Npr/D13]

wystarczy do zeszytu zajrzeć, w zeszycie macie wszystko, nie musicie nawet szukać po książkach, macie to wszystko i możecie spokojnie z tego zeszytu się nauczyć do sprawdzianu, więc to już jest duże udogodnienie, że on nie musi książki wertować, że on ma dokładne notatki, dokładne zadania ma rozwiązane na lekcji, te które powinien umieć. Ale jak mówię: jak on nawet mi tego minimum nie zrobi, że mówię do zeszytu nawet nie zajrzy, no to cóż więcej wymagać. No po prostu nikogo nie wezmę, nie zmuszę, nie jestem w stanie, wiesz, do każdego do domu pojechać i powiedzieć: weź teraz zeszyt do ręki i się... tutaj przejrzyj te ostatnie tematy [N25]

ja po prostu przekazuję wiedzę, natomiast uczeń musi potem jeszcze raz to wszystko sobie odtworzyć i nauczyć się tego. No bo to jest tak że ja tam poopowiadam im, coś porobimy ale gdzieś tam jeszcze raz na pewno musi to sobie utrwalić i po prostu się nauczyć [N4]*

(jak komuś nie zależy kompletnie) nauczyciel powinien robić swoje, realizować program jak się raz nie nauczą to zrobić to to samo drugi raz powtarzać może powtórki tutaj coś dadzą. Ale nie jesteśmy w stanie nauczyć się czegoś za kogoś [Npr11]

mam dwie klasy maturalne i uczę tak samo tego samego, powiedzmy, a wyniki są różne: jedna klasa ma lepsze procentowo a druga słabsze - zły nauczyciel według uczniów i rodziców. Oczywiście, jak uczeń ma ocenę bardzo dobrą i szóstkę - proszę pani, moje dziecko jest genialne ale jak ma trójkę albo nie daj boże gorszą - głupia nauczycielka go uczy [N26]

tak samo jest z maturą. Przecież to wszystko zależy od ucznia: ile on tej wiedzy zdobył, czy on chciał tę wiedzę, bo ja mogę na głowie stanąć na lekcji jeśli on nie chce przyjąć tej wiedzy i nie się tego nauczyć i nie chce tego przeczytać, no to ja nic nie zrobię [N26]

7. Nauczyciel weryfikujący i oceniający

Weryfikacja ukazała się w wypowiedziach nauczycieli w bardzo złożonym świetle: nie tylko jako element pracy nauczyciela, czy wręcz realizacji przydzielonych mu zadań, ale także jako element umożliwiający zdanie sobie sprawy z wewnątrz przebiegającego procesu uczenia się, który bez weryfikacji jest często po prostu

niedostrzegalny. Zestawiając wypowiedzi poszczególnych nauczycieli zdałam sobie sprawę z tego, że ten sam – wydawałoby się - element stanowiący źródło strachu, zniechęcony przez uczniów, czyli sprawdziany, kartkówki, czy odpytywanie, był jednocześnie jedynym osobistym narzędziem dla wielu ludzi, pozwalającym uzmysłowić sobie, czy poświęcony (na uczenie się) czas przyniósł jakiegokolwiek efekty, czy miał sens z punktu widzenia procesu uczenia się. Przypomniała mi się wizyta w szkole na Bliskim Wschodzie, gdzie miałam możliwość obserwowania uczniów rozpoczynających dzień w szkole od testu – testu, który robili sami, na komputerze, bez – wydawało się - żadnego stresu, wręcz z zaciekawieniem, jakie będą wyniki (które podawane były od razu). Test ten stanowił sposób weryfikacji powstającej u ucznia wiedzy, a jeśli ktokolwiek ponosił odpowiedzialność za niesatysfakcjonujące efekty, to byli to nauczyciele. Z początku trudno mi było uwierzyć, że uczniowie rzeczywiście nie byli zestresowani. Byłam pewna, że to jakaś forma pokazu dla obserwatorów. Jednak po rozmowach z kilkoma uczniami doszłam do wniosku, że ich reakcje były szczere. Wypowiedzi nauczycieli w niniejszych badaniach zdawały się potwierdzać sens tego typu podejścia. Proces weryfikacji, nie zawsze przyjemny, często wymagający wysiłku, na którego samodzielne przeprowadzenie nie zawsze mamy ochotę, wydawał się być często absolutnie niezbędny nie tylko do tego, żeby zorientować się, czy czegośkolwiek się nauczyliśmy, ale także pozwalał zrozumieć, w jaki sposób się uczy my – co wydawało się być skuteczne, a co nie. Umiejętności tej, jak to zostało pokazane w dalszej części niniejszej analizy, bardzo uczniom brakuje.

ja często dosyć robię kartkówki bo lubię jak uczniowie się uczą z lekcji na lekcje (...) robię kartkówki bo raz w tygodniu jest ta chemia i chcę żeby się uczyli z lekcji na lekcje bo potem będzie ciężko (...) jak się nie uczą jakiejś tam rzeczy takich podstawowych, potem dalej ciągnie się ogon [N2]*

W matematyce jest łatwo, ja nie sprawdzam wiedzy ogólnej, tylko tą taką... to, co sama włożyłam do tej głowy, to chcę to odzyskać. O tak. Sprawdzić, czy to co włożyłam tam jest. [N5]

(uczniowie) przychodzą do szkoły, żeby się uczyć z nauczycielem, więc myślę że to nauczyciel jest odpowiedzialny za to, żeby właściwie oczekiwać... umieć postawić właściwe pytania uczniom tak, żeby ten efekt, którego on oczekuje, mógł zostać osiągnięty. [N6]

nie potrafię sobie wyobrazić, żeby się uczyć - zdobywać wiedzę, bez kierunku prawda, bez nauczyciela który to usystematyzuje, który zweryfikuje, który naprowadzi [N/D/P10]

to jest mój cel żeby nauczyć ich, przekazać im to. Jak nie wiedzą muszę im zrobić sprawdzian na tak [Npr/P12]

teraz dochodzimy do tematu, którego ja nie lubię to jest to, że co ja mam teraz stwierdzić że mój uczeń ma wiedzę, bo on właśnie zaliczył mój sprawdzian na 95%, a on przyjdzie mi za tydzień ja go zapytam i on będzie wiedział 3% z tego, co tam się nauczył [Npr15]

Był ten proces uczenia się, natomiast nie było tego procesu sprawdzam i teraz wiem, że coś wiem [Npr15]

postępy weryfikowane takim, czy innym rodzajem testu egzaminu [Npr17]

chyba **nigdy nie używałam czerwonego długopisu** (...) jest to dla mnie **bardzo agresywny** (...)

za moich czasów (...) nauczyciele gryzdali nim bez opamiętania, **wytykając ciągle, ile błędów popełniono, a nie na przykład pokazując, że na przykład, nie wiem, na 40 zadań 34 zostały dobrze wykonane a zaledwie 6 zawiera jakiś tam błąd, czy usterkę** [Npr17]

jestem wymagająca, bo też trochę **sprawdzam** (...) mówię im na przykład, że dzisiaj poznaliśmy takie i takie pojęcia, czy one są dla wszystkich zrozumiałe. **Jeśli są to jutro będę od was wymagać ich znajomości** [Npr18]

myślę, że nie wiedzą (kiedy się uczą) i tą **pewność zdobywają tylko wtedy kiedy im się tą wiedzę sprawdzi** w większości wypadków (...) kiedyś **chciałam zaproponować młodzieży, że ja zrobię im tylko jeden sprawdzian na koniec roku. Tak, żeby się przekonać - chciałam ich zachęcić do tego, żeby się uczyli sami, a nie od sprawdzianu do sprawdzianu. Powiedzieli że oni tak nie chcą** [N24]

wiedzę przekazuję i **kontroluję, ile one ją przyswoiły** [N25]

ja im na przykład coś oferuje, co jest otwarte. **To nie jest tak, że ja oczekuję jakąś konkretną odpowiedź na to, tylko po prostu: co tym o tym myślisz, dlaczego tak myślisz, dlaczego tak twoim zdaniem powinno być, co doprowadzi do tego, że zaczną myśleć, a nie że zaczną szukać tej informacji w głowie co nauczyciel chce słyszeć - co jest dobrze powiedzieć w tym momencie tylko to, co oni na ten temat myślą** [N28]

Jak dziecko w szkole nie jest pytane systematycznie to ono się cofa (...) w szkole nie ma na to czasu. **A dziecko, które niby umie, które jest mądre, nie jest pytane** [N/P33]

Nauczyciele podkreślali też, że weryfikacja często wymagała od nich intensywnej pracy, a część związana była z wymogami systemu, o czym pisałam w poprzednim punkcie.

to mi tyle czasu kiedyś zajęło to sprawdzanie (...), **żeby to było sprawiedliwe**, (...) każde ćwiczenie miałam wypunktowane (...) tygodnie mi to zajmowało, to sprawdzanie tych ćwiczeń. (...) więc ja **wszystko wypunktowywałam** (...), **żeby już nie było żadnych niedomówień** (...) **nie chcę nikogo skrzywdzić, a na pewno tych, którzy** (...) ładnie pracują [N25]

sprawdziany przede wszystkim (...) miałam tam swoje poukładane (...) **korzystałam z jakiś tam gotowych**... najwięcej **to były takie stare moje składanki jeszcze z zamierzchłych czasów** (...) testy dawałam z niektórych może gotowych ale nie było tak, że brałam cały z jakiegoś sprawdzianu na przykład jakiegoś tam wydawnictwa, więc nie mogli też nigdzie wejść i sprawdzić [N25]

jak przyszedłam do tej podstawówki i no - z tą Nową Ery (...) oczywiście tam **miałam dostęp do tych wszystkich sprawdzianów, tych testów, do tych kart odpowiedzi - wszystko tam było** (...) **jak to jest gotowe to spróbuję**, (...) **biorę, tylko drukuje i mam** (...) **ale patrzę, kurczę same piątki same szóstki. Uczniowie, którzy już wiedziałam, że oni są słabi** (...) **bardzo szybko poodszukiwali w Internecie** (...) **niby, że to tylko na tych stronach Nowej Ery, że to tylko trzeba się zalogować** (...) **Nie, bo to wszystko krąży po Internecie** (...) to w ogóle **żadne sprawdzenie ich wiedzy rzetelne, tylko jakiś spryt i jakaś w ogóle ich nieuczciwość - coś takiego dochodzi do głosu co nie ma prawa dojść** (...) **No fajnie mieć dobre oceny, ale nie o to tutaj chodzi.** (...) przez pierwszy semestr tak to leciało (...) ich uprzedziłam: (...) **od drugiego semestru** (...) **wprowadzam swoje sprawdziany, których oczywiście nigdzie nie znajdziecie** (...) **no to były same prawie jedynki i dwójki.** (...) **jeszcze może po raz kolejny myśleli, że się uda** (...) oni dopiero wreszcie **przejrzeli na oczy, że niestety, że tutaj trzeba troszeczkę wkładu własnego w tym mieć - tej nauce całej, że oni muszą coś od siebie dać. No i już potem następne sprawdziany już wiedzieli, ale już niestety oceny to były no dużo, dużo gorsze, niż to co było poprzednio.** [N25]

z koleżanką polonistką (...) **wymyślamy** coś, albo piszemy **testy**, (...) albo właśnie **jakiś tam ciekawe tematy na rozprawkę** i inne takie **nieschematyczne** nie takie z komputera wzięte. (...) **nam się jeszcze chce** [N26]

Jednak te **egzaminacje zdominowały**, zwłaszcza z tych przedmiotów, które są badane w tych egzaminach [N/D19]

musimy stawiać te testy na pierwszym miejscu [N22]

Bezpośrednio z weryfikacją związane było **ocenianie**. Ocena, według nauczycieli, stanowiła formę wpływu na proces uczenia się uczniów, choć tylko czasami odzwierciedlając to, co uczeń rzeczywiście umiał. Mogła też być formą dyscyplinowania, bądź nagradzania. Dla niektórych nauczycieli stanowiła też nie lada wyzwanie – ustalenie właściwej oceny okazało się bowiem być dla nich niezwykle pracochłonne.

- ocena jako odzwierciedlenie wiedzy, umiejętności ucznia

jakiś fundament wynosi nawet z domu, bo fundament zachowania, postępowania w różnych sytuacjach - to jest rzecz zdobyta z domu, która jest w każdym człowieku. Z różnych rodzin dzieci pochodzą więc na starcie nie są często sobie równe (...) Zawsze staram się tłumaczyć, przychodzą na przerwie im tłumaczę, jeżeli nie rozumieją, jacyś słabsi. Jestem dla nich może bardziej wyrozumiała. Aczkolwiek nie, jeżeli chodzi o ocenę, bo wszyscy są oceniani równo, więc to nie jest dobre, bo podcina skrzydła – widzą, że nigdy nie dorównają tamtym lepszym [N2]*

To, że dostałaś na koniec jakiegoś działu ocenę celującą owszem, większość ludzi uważa tak umiem (...) ale ja uważam że można uznać że to jest twoja wiedza dopiero, kiedy przychodzi jakieś takie sprawdzenie całościowe na przykład taki egzamin, albo kiedy potrzebujesz coś obliczyć do czegoś coś ci jest potrzebne dalej (...) i ja to potrafię [N5]

bo to jest no takie dziwne w tym systemie oceniania trochę nie można ich skrzywdzić bo rzeczywiście ten ich wysiłek może być nawet dużo większy niż tego ucznia który usiądzie i to rach ciach ciach napisze, więc ta czwórka nie będzie tej czwórce równa i ja nie chciałabym... No tam nie można przyjąć nawet żadnych kryteriów oceniania to powinna być raczej ocena opisowa [Npr14]

ocena dla niektórych jest miernikiem wiedzy (...) No nie zawsze to idzie w parze, ale powinno tak być, że ocena powinna odzwierciedlać to, co dany uczeń umie [N/D19]

A jeżeli chodzi o uczniów, to im się często wydaje, że uczyli się na szóstkę i powinni dostać szóstkę z tej klasówki, a dostają na przykład trójkę, bo ich uczenie nie było zdobywaniem wiedzy nie było produktywnie – czas, który poświęcili na to był niewspółmierny do zdobytej oceny, więc wtedy jest taki żal, poczucie niezrozumienia, poczucie niesprawiedliwości [N22]

świadectwo i stopnie nie odzwierciedlają tego, co dany uczeń sobą reprezentuje [N23]

te lalunie takie grzeczne, piątkowe, pseudo, które tam 5,0 chciały mieć, to jak nieraz jechałam, czy na spacer szłam, a tu „Dzień dobry” nie umiały powiedzieć [N/P33]

- ocenianie jako przejaw wpływu nauczyciela

(chęci) przeważnie się zmieniają pod wpływem ocen - jeżeli są oceny słabsze, no to wtedy muszą być chęci, żeby je poprawić żebyym otrzymała promocję do następnej klasy [N20]

liczą się chęci ucznia - jeżeli wykazuje chęci i coś tam robi no to wiadomo że już jest plus i już jest wtedy pozytywna ocena. Natomiast jeżeli nic nie robi, nie ma chęci i luźny stosunek ma do przedmiotu, no to to już jest wtedy oceniane negatywnie [N20]

mam ogromny wpływ (na ich efekty uczenia się) bo (...) ja ich oceniam, bo to wiadomo to jest jak gdyby od strony formalnej ustalone. [N21]

dzieciak robi wtedy wszystko sam nawet, z własnej nieprzymuszonej woli, bo wie, że ten nauczyciel jest na przykład na tyle obiektywny, że nawet jakby był kiepskim uczniem, powiedzmy ledwo tam 2-3, ale jeżeli w danym momencie zabłyśnie, to on dostanie tą piątkę od tego nauczyciela - zostanie dowartościowany i to jest ważne [N23]

z odpowiedzi ustnej takie oceny wystawiałam i to było fajne (...) oni się bardzo musieli skoncentrować. [N25]

„to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam” (...) albo gada, czy tam jest odwrócony (...) zaczynam wstawiać jakieś minusy (...) trzy pytania mu zadam - nie odpowie, no to jedynka za taką negatywną aktywność [N25]

- oceniając jako narzędzie nauczyciela, źródło pracy i wysiłku

Z różnych rodzin dzieci pochodzą, więc na starcie nie są często sobie równe (...) musiałabym zrobić diagnozę specjalistyczną, a nie znam się na tym, żeby porównać jak każde dziecko absorbuje wiedzę. Nie mam narzędzi (...) Nie bardzo mogę nic zrobić. Zawsze staram się tłumaczyć, przychodzą na przerwie im tłumaczę, jeżeli nie rozumieją, jacyś słabsi. Jestem dla nich może bardziej wyrozumiała. Aczkolwiek nie, jeżeli chodzi o ocenę, bo wszyscy są oceniani równo [N2*]

w matematyce jest bardzo łatwo to sprawdzić, bo tam jest albo dobrze, albo źle, ale ja staram się oceniać też sposób. Cały czas moim uczniom powtarzam że: „nie piszcie samych wyników, bo za sam wynik... pomylicie się i dostaniecie 0 ale jeżeli (...) tok rozumowania jest okej, no to jak pomylicie się rachunkowo, to macie pół punktu. Jest różnica? No jest. [N5]

ja się staram zawsze na koniec roku te oceny troszeczkę podwyższać [N25]

doceniam tą ich aktywność, tą ich taką uczciwą pracę na lekcjach (...) to mi tyle czasu kiedyś zajęło to sprawdzanie (...), żeby to było sprawiedliwe (...) każde ćwiczenie miałam wypunktowane, czyli każdy błąd to (...) jeden punkt mniej. (...) tygodnie mi to zajmowało, to sprawdzanie tych ćwiczeń. bo jak ocenię to jakościowo: a tutaj uzupełnił, a tu nie uzupełnił, no to tak mniej więcej 3+, może 4 ale dokładnie nie wiem i ci przyjdzie taki jeden z drugim i powie: a tu kolega miał, a ja nie miałem i on ma wyżej (...) też nie chcę nikogo skrzywdzić, a na pewno tych, którzy (...) ładnie pracują, [N25]

wskazałam 3 obowiązkowe prace (...), każda przysłana praca będzie skutkowała tym, że dopiszę danemu uczniowi 2/10 oceny, to jest sporo. Czyli na 3 prace będzie miał dopisane 6/10. W sytuacji, kiedy np. u mnie granicą jest założony między dwójką a trójką to jest 2,75 to jest ta granica: powyżej on ma trójkę, poniżej - dwójkę i tak samo jest między trójką a czwórką i tak dalej. (...) ja robiłam w zeszłym roku połowę, ale uważam, że to nie jest dobre, bo to im się we łbach przewracało od tego wszystkiego, że oni sobie bóg wie myśleli, że oni są tacy świetni, (...) to nie ma sensu - trzeba w tym wszystkim też zachować jakiś umiar, więc uważam 2,75 jeżeli powyżej, to on rzeczywiście się skłania w kierunku trójki, a poniżej no to niestety sorry. No to teraz, jak ja mu dodam takiemu komuś na przykład, kto ma 2 i 3/10, to te 6/10, jakbym dodała oceny to ma 2 i 8/10 i wchodzi w obszar tej trójki i uważam, że to będzie najbardziej uczciwe, czyli ja uznałam, (...) bo ja nigdy nie dojdę, że on nie przysłał np. dlatego, że rodzic mu nie przekazał tych materiałów, (...), że nie było tego dziecka, bo gdzieś wyjechał, (...) no nie sprawdzimy tego. No to teraz mówię, jakoś trzeba było... nie karać tych, co nie przysłali, ale nagrodzić tych, co przysłali i takie coś wymyśliłam i teraz zobaczymy na koniec roku, no jaka będzie reakcja (...) sygnał im puściłam, że oni chyba będą z tego tytułu zadowoleni. Przynajmniej ci, którzy uczciwie pracowali. I jeszcze ci (...) na tych lekcjach online była taka grupa osób, co oni zawsze na każdej lekcji online coś powiedzieli i ja im za każdą (...) wypowiedź taką sensowną (...), jakieś sensowne zdanie, stawiałam szóstki. Więc niektórzy mają cały rząddek 6 za aktywność i za tą aktywność na przykład powyżej 6 szóstek jak dodam 2/10 No i to też będzie taka nagroda za taką pracę właśnie. W tym zdalnym nauczaniu wszystkim jest ciężko i nam i im tak samo, ale myślę, że jak ktoś tam w takiej lekcji bierze udział, no to jednak i ta odwaga troszeczkę się liczy, (...) taka przebojowość, że on jednak chce - no bo to na forum wszystkich, wszyscy słyszą (...) no bo w klasie to tak, że atmosfera inna [N25]

(już teraz) proszę, żeby mi z ćwiczeń nie przysyłali - bo ćwiczenia (...) każdy może sobie wziąć kolegi, czy tam koleżanki, czy tam nawet stare brata siostry i mi porobić zdjęcia i mi przesłać. Jak ja jestem w stanie sprawdzić, że te ćwiczenia są jego czy tam jej - to jest nie do sprawdzenia (...) No mówię ci oni kombinują (...) skoro się powtarzają błędy bardzo podobne no to musi ale nie sprawdzisz tego no trudno no trzeba to wziąć na klatę - tak jest i koniec i się z tym pogodzić i pewnie, że te oceny może są w niektórych przypadkach ale są te oceny [N25]

Z poprawami też nie wiedziałam jak robić, bo z tymi poprawami ciągle mi się nie podoba ten system (...) w tym naszym wewnątrzszkolnym systemie oceniania mi to nie odpowiada bardzo (...) (dawniej) dostawali stary sprawdzian i dostawali nowy sprawdzian ale z drugiej grupy i mieli stary sprawdzian i łączyłam, zszywałam im z pustym sprawdzianem, który mieli uzupełnić mi na lekcji w ramach poprawy ale z drugiej grupy, nie tej, którą pisał (...), bo to była ósma klasa No to sobie myślała że na koniec roku, żeby o niej

tak jakoś to wyszli na prostą w tym wszystkim, żeby tam nie było tych słabych ocen na świadectwach (...) (teraz) w tym wewnątrzszkolnym systemie oceniania, że uczeń może poprawić ocenę ze sprawdzianu ale ta stara... muszą tą starą zlikwidować i wpisują mu nową (...). A cały czas tak to było, że on pisze nowy sprawdzian ocenę ale ta stara zostaje. No bo on musi ponieść jakieś konsekwencje tego, że on się nie przygotował że on albo nie przyszedł na ten pierwszy termin (...) jak założymy nawet przyszedł, a mu nie poszło, no to oznaka jest taka, że on po prostu się nie nauczył. No tak na logikę (...) on sobie wiesz tutaj bimba, przyszedł nic nie napisał, dostał jedynkę, a za chwilę (...) mi pisze tą poprawę na piątkę i ja mam mu w miejsce jedynki wpisywać piątkę. No coś jest nie halo! Bo zobacz: ktoś uczciwie przyszedł, napisał nawet na tą trójeczkę no ale się tam jakoś na swoje możliwości przygotował (...) ten, co sobie bimbał i po dwóch tygodniach przyszedł i już wiedział przede wszystkim co jest na sprawdzianie, prawda, no bo on pisał ten pierwszy termin, (...) i on napisał na piątkę i ja mam wpisać tą piątkę i ten taki bardziej uczciwy ma trójeczkę, a ten taki leser ma piątkę. No gdzie tu sprawiedliwość?! (...) to mi się nie podoba i też wielu nauczycieli też protestuje, że nie może być (...) no w końcu jakieś konsekwencje to dziecko powinno ponieść (...) niektórzy tak uważają, no że on się poprawił No i co że się poprawił, ale na początek nie spełnił warunków i za to niespełnienie warunków no mówię no jakieś muszą być konsekwencje poniesione [N25]

jak wystawialiśmy teraz oceny na koniec roku No to (...) dodałam za przesłane pracę (...) po 2/10 oceny każdemu, kto mi przysłał te pracę (...) maksymalnie 8/10 oceny dopisane i to niektórym bardzo fajnie podwyższyło [N25]

W zeszłym roku stawiałam od średniej (...) jak było 3 i pół to powyżej 3,5 była czwórka, a poniżej była trójka, ale uznałam że to jest zbyt lajtowo tak być nie może bo wcale niekoniecznie ten co mam 3 tam i pół to on jest czwórkowym uczniem to jednak powinno być troszeczkę przekroczone więc uznałam że 3,75. I teraz, od nowego roku (...) w tym WSO -wewnątrzszkolnym systemem oceniania mamy to otrzymać, że 3,75 to jest ta granica i ja się z tego właśnie bardzo cieszę [N25]

też takie są dzieci, które bardzo mają mały potencjał, pomimo wkładania pracy (...) nauczyciele widzą i nieraz postawią większą ocenę za sam wysiłek, a wymagania z domu są duże te dzieci też się załamują [N/P33]

Ocenianie nie zawsze było związane ze stawianiem oceny:

my jako dorośli dajemy sobie przyzwolenie do takiego oceniania w negatywach... bardzo rzadko mówimy coś pozytywnego (...) kiedyś pani na jednym z przedmiotów krzyczała na chłopaka, którego w klasie nie było jeszcze [N/P33]

Ze wspieraniem ucznia w procesie uczenia się oraz z nauczaniem, związana była rola nauczyciela motywującego, o której mowa w kolejnym punkcie.

IV. Nauczyciel motywujący

Do nauczycieli motywujących należeli:

1. Nauczyciel inspirujący i wzbudzający zainteresowania
2. Nauczyciel zaszczepiający chęci uczenia się
3. Nauczyciel zainteresowany, ciekawy ucznia
4. Nauczyciel dopasowujący się do możliwości ucznia

Motywowanie uczniów miało wiele form i prowadziło do różnych celów. Od podejmowania konkretnych działań, mających na celu stymulację, czy inspirację

uczniów, poprzez ciekawe sposoby prowadzenia zajęć, żeby uczniom się chciało przychodzić, uczyć, czy brać udział w zajęciach, po zainteresowanie prowadzonych przedmiotem, czy zaszczepienie chęci uczenia się w ogóle czy to swoją postawą, podejściem, czy też dopasowaniem się do możliwości ucznia lub byciem nim zainteresowanym.

1. Nauczyciel inspirujący i wzbudzający zainteresowanie

Nauczyciele podawali wiele przykładów działań, sposobów prowadzenia zajęć, czy ogólnego podejścia podejmowanych w celu zainteresowania, zaciekawienia, zainspirowania uczniów. Opisując te aktywności czasami koncentrowali się na własnych działaniach, a czasami opisywali ich efekty w klasie, reakcję uczniów, bądź jej brak.

- podejmowanie konkretnych działań inspirujących, stymulujących

przez stymulowanie, pokazywanie im doświadczeń, w życiu codziennym, tych wszystkich zjawisk, w ten sposób mogą iść stymulować [N2]

ja mówię im właśnie często o takich różnych wyprawach, bo dużo się ruszam, dużo jeżdżę (...), dużo im opowiadam, dużo im pokazuję różnych zdjęć (...) zaszczepiam w nich takie zamiłowanie. I też dzieciaki potrafią do mnie przyjść na przerwie czy na dyżur i powiedzieć proszę pani a ja byłem tu i tu i ja widziałem to i to a czy pani to zna [N4]

Kombinuję tak, że im się wydaje, że (nic) nie robią (...) bo ja dużo mam takich kreatywnych zadań [Npr14]

zawsze pokazuję im jakieś ścieżki i oni sobie mogą wybrać (...) jakiegoś praktycznego wykorzystania tej wiedzy (...) nauczysz się tego, tego i tego i będziesz w stanie się porozumieć z obcokrajowcem. Nauczysz się tego, tego i tego i jak spotkasz jakiegoś człowieka z Ukrainy, który cię zaczepi na ulicy i będzie chciał się czegoś dowiedzieć, to będziesz w stanie mu coś tam odpowiedzieć (...) jak widzę, że ktoś się na przykład interesuje (...) kulturą koreańską (...) i mówię (...) macie świadomość, że podręczniki do nauki języka (...) są rosyjskie i wtedy im pokazuję (...) zależności geograficzne [Npr15]

pokazanie ludziom, ile już potrafią, a jak mała cząstka jest tego co im nie wyszło (...) dla mnie odniesienie sukcesu to jest zobaczenie, usłyszenie tego, że między tym, co było na początku, a tym co jest teraz faktycznie (...) robię takie podsumowanie (...) na początku roku szkolnego, (...) i albo w połowie (...) albo na koniec z tą samą płachtą, tylko już innym kolorem (...) takie wizualne przedstawienie im, że z tego miejsca znaleźli się w tym miejscu i to na podstawie przykładów (...) niekiedy nagrywamy (...), żebyś posłuchał (...) jakie postępy zostały uczynione (...) jest to duża satysfakcja. [Npr17]

bardzo lubię w edukacji różnorodność (...) im bardziej jest różnorodnie, tym uczniowie chyba bardziej zapamiętują (...) chodzi bardziej o to cały czas bodźcowanie i pokazywanie nowych metod, jakichś nowych rzeczy [Npr18]

zainteresować można też doborem jakiś takich metod na lekcji - jeśli same zagadnienia nie będą interesujące to przyjemne będzie to, co my robimy (...) wiemy jakie są te zagadnienia z podstawy programowej więc czasami tylko metodą możemy zainteresować (...) na przykład wyjście na podwórko, czy (...) skaczemy po schodach i tak sobie zapamiętujemy na przykład końcówki (...) Jeśli na przykład omawiamy lekturę Chłopcy z Placu Broni, tam była bitwa na te bomby piaskowe. Więc my budujemy sobie bazy w klasie (...) oni mają tyle radości rzucając w siebie tymi kartkami (...) Oni mają 9 lat, więc dla nich takie siedzenie w ławce i smęcenie o tym, co tam zrobił Nemeček, jest totalnie nudne (...) na kolejne lekcje z Chłopców z Placu Broni przychodzili ucieszeni. Czy na przykład wykonywanie zadań w formie Escape Room'u (...) dostają kłódkę i muszą wykonywać zadania (...) bawią się na tej lekcji tak naprawdę, a i tak robią to, co ja bym od nich chciała (...) taki złoty środek, że trochę się bawimy, ale jednocześnie się uczymy [Npr18]

nauka przez doświadczenie, przez obserwację (...) że nie mają przekazanej konkretnej wiedzy od razu, tylko mają po prostu postawione jakiś problem badawczy, stawiają jakieś swoje hipotezy, jak to będzie, co tu zrobić i próbują, wypowiadają się - tzw. burza mózgów (...) i zaczynają działać i (...) porównują. I jest (...) tyle emocji (...) radości, tyle uśmiechu, fascynacji, że aż miło patrzeć jak te dzieci pochłaniają wiedzę nawet o tym nie wiedząc [N23]

macie tam zadanie takie w podręczniku, weźcie i sobie rozwiążcie na podobieństwo tego, które zrobiłam na tablicy. No i oni wtedy już tam się trochę wciągają, jeżeli oczywiście wybieram, mówię, te najłatwiejsze, bo nie można tam zaszaleć z czymś trudnym. W naszej szkole zaszaleć z jakimiś różnymi zagadnieniami się nie da, bo to się zniechęci tylko dziecko. [N25]

Nieraz to są jakieś drobne rzeczy - gdzieś jesteśmy na wystawie (...) byłam na lekcji w muzeum (...) i to go jakoś zainspirowało, że on zaczął na temat tego Gombrowicza czytać (...) staram się zaszczepić w uczniach miłość do teatru (...) organizuję wyjścia (...) do teatru (...) tak dla chętnych (...) i założymy na 10 osób zaszczepię w dwóch, bo spotykam się w teatrze po latach ze swoimi starymi uczniami (...) nauczyciel też może zaszczepić w uczniach jakąś tam namiastkę czegoś tam, co oni potem będą rozwijać podbudować [N26]

„A po co ty robisz, wymyślasz następny sprawdzian, inny?” Ja chcę zobaczyć a może tak a może w tę stronę, a może właśnie poprzez zabawę. A może właśnie poprzez jakieś tam elementy dramy. (...) chcę, żeby uczniowie się nie nudzili... chociaż oni chyba i tak się nudzą [N26]

wymyślamy coś, albo piszemy testy (...) jakieś tam ciekawe tematy na rozprawkę i inne takie nieschematyczne, nie takie z komputera wzięte. [N26]

mogę mówić, mogę tłumaczyć, mogę podawać jakieś przykłady fajne: patrz, jakie to jest ciekawe, jakie to jest interesujące, jakąś wycieczkę zorganizować (...) Do teatru to nie będzie chodził, a po co organizuje wycieczkę (...) potem się okazuje, że to fajne było, że jednak coś tam prawda drgnęło [N26]

go (ucznia) wysłuchał, pomógł i starał się dawać tą możliwość nauki: na lekcjach się zgłasza - daj mu podejść do tablicy, daj mu odpowiedzieć. Nie ciągle te same osoby, zapytaj kogoś też innego, może ktoś się wstydzi i się nie zgłasza. Spróbuj go zachęcić [N29]

Niektóre wypowiedzi nauczycieli zdawały się opisywać podejmowane w dobrej wierze działania, które przynieść mogły, bądź przynosiły odwrotny do motywującego skutek, albo których próby podejmowania okazywały się nieskuteczne.

„to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam” (...) zaczynam wstawiać jakieś minusy (...) trzy pytania mu zadam - nie odpowie, no to jedyńka za taką negatywną aktywność [N25]

Oni się nie umieją uczyć, (...) Im nikt nie pokazał, nie powiedział, jak to trzeba robić (...) z pustego i Salomon nie należy, (...) w zeszytach notatki im bardzo dokładne dyktuję i wszystko, co jest na sprawdzianie, generalnie wszystkie zadania one są zawsze na lekcji przeliczone, nie ma zadania, że na sprawdzian im daje zadanie, którego nie policzyliśmy wcześniej [N25]

jest taka dziewczyna - ona już zrobiła (...) i potem się kręci i gada, taka też bardzo nieprzyjemna i ona... ja mówię: to sobie teraz następne zrób, jak już się nudzisz, a nic nie mów. Nie podawaj rozwiązania kolegom, koleżankom. Poczekaj aż wszyscy rozwiążą. [N25]

Próbujemy (wpłynąć na tą motywację do nauki), no ale nie zawsze się to udaje. Jest też niestety grupa uczniów, którzy uciekają nam z systemu. Są uczniowie, którzy nawet i w trzeciej klasie rezygnują z nauki i tu już wszystkie środki, które możliwe mogły być podjęte były podjęte (...) dodatkowe zajęcia zorganizowane w szkole, jakieś indywidualne konsultacje z pedagogiem, z psychologiem, spotkania z wychowawcą, konsultacje z rodzicami (...) ale w niektórych przypadkach te wszystkie metody niestety są nieskuteczne [N/D19]

są też tacy, którzy ich tam w ogóle nie interesuje, robią coś innego, czy przeglądają (...) komórkę (...) kręcą się, zaczepiają pozostałych (...) Wiadomo, że wszystkich nie da się zainteresować [N20]

na przykład jeden uczeń, który był dopuszczający u mnie w pracy, na pracy online się pobudził (...) to jest moja porażka edukacyjna, bo ja nie umiałam tego wyegzekwować od niego, takiego zaangażowania na lekcji. Czyli (...) gdyby nie ta sytuacja, ja bym nie wiedziała, że on potrafi tak chętnie pracować (...) jeżeli (...) on (...) by do końca swojej edukacji pracował w zwykłym systemie, to by przeze mnie był najprawdopodobniej... nie został obudzony w zwykłym systemie, więc mogą być takie dzieci, które nie obudziłam, online też się nie obudziły - ale może być na nich jakiś sposób, żeby je obudzić (...) chęć uczestniczenia w lekcji taka z zaangażowaniem. [N22]

nie zawsze chcą - jakieś takie mają blokady: „to jest bez sensu, po co mi to, to mi się nie przyda w życiu” (...) oni są uzależnieni od telefonów i wiedzą, że (jak) czegoś tam nie wiedzą (...) to szybko sobie znajdują (...) **Niewiele tutaj jest - no mogą mówić, mogą tłumaczyć, mogą podawać jakieś przykłady fajne** [N26]

jest taki ogólnopolski konkurs polonistyczny (...) i ja mówię: zobaczcie jak fajnie, będziemy się na lekcji poprawiać, bo każdy z nas jakieś tam błędy popełnia (...) i zobaczcie skorzystamy z tego konkursu. **I chciałam, żeby na przykład cała klasa uczestniczyła, ale nie - tylko tam pięć czy sześć osób się tylko zgłosiło** (...) czyli uczeń też musi sam chcieć, bo ja na siłę, no ja zachęcam, ja mówię: jak fajnie, a szóstkę ci postawię, a to (...) a na stronie szkoły, a dostaniesz nagrodę, a do Warszawy pojedziemy na finał i tak dalej. **No na 30 jak trafię do 5, to jestem szczęśliwa.** Czyli warto robić, no warto, bo nigdy nie wiadomo, na kogo się trafi [N26]

- interesujący sposób prowadzenia zajęć

metody które się wykorzystuje są albo atrakcyjne dla ucznia albo nie (...) im atrakcyjniejsza metoda, im ciekawsza, im w danej metodzie więcej uczeń musi włożyć swojego wysiłku (...) ta nauka jest najbardziej efektywna. Kiedy uczeń może, będzie współpracować z nauczycielem [N3]

Nauczyciel musi po prostu zachęcić ucznia do tego, żeby ta szkoła była dla niego fajna. [N3*]

rozwijając (...) te treści w tematach (...) o coś dodatkowego, można uczniów czymś tam zainteresować, na pewno poszerzając (...) te treści, mówiąc coś ciekawego – coś, o czym na przykład nie wiedzieli [N4*]

na moich lekcjach musi być interesująco, żeby oni byli zaangażowani [N8]

ona (nauczycielka) mnie nie zanudza, wysyła mi ciekawe materiały - właśnie to od niej zaraziłam się tymi filmikami, żeby oglądać w oryginale [Npr11]

chciałabym wzbudzić w uczniach ciekawość (...) żeby lekcje były interesujące, żeby mieli ochotę brać w nich udział [Npr11]

ja podejmuję cały czas jakieś działania i (...) albo w cudzysłowie uwiodę ich tym podejściem albo nie. (...) Jakieś moje zainteresowania ja przerzucam na nich i nagle się okazuje że oni odkrywają w sobie jakieś dalsze potencjały - coś ich tam bardziej kręci [Npr15]

wykreowanie takiej atmosfery, takiego sposobu prowadzenia zajęć, żeby chciało się [Npr/D16]

po prostu musimy na tyle się przygotować, też poznać drugą osobę, żeby móc ją zaciekawić. (...) są gry różne, są zabawy. (...) No kwestia tego, żeby zaciekawić, żeby wzbudzić tą ciekawość [Npr/D16]

rolą nauczyciela jest poprowadzenie zajęć tak, żeby nie trzeba było za każdym razem przekonywać że warto to robić (...) stworzenie takiej atmosfery (...), żeby ludzie chcieli do nas wracać, żeby te zajęcia (...) zaczynały i kończyły się uśmiechem [Npr17]

nauczyciel (...) musi jakoś zainspirować te dzieci, czy młodzież do tego, żeby zaczęły działać i żeby chciały działać [N23]

- zainteresowanie przedmiotem

Pani od geografii (...) mnie zaciekawiała przedmiotem. (...) ona we mnie zaszczepiła właśnie taki mnóstwo tych takich ciekawych rzeczy, o których na co dzień się nie mówi (...) w taki sposób zrobiła, że mnie to zainteresowało. Poza tym ja znalazłam wtedy swój przedmiot i wiedziałam już, co chcę robić w życiu [N4]

Są tacy nauczyciele, którzy gdzieś tam, nawet jeśli uczeń nie lubi ich przedmiotu, to są w stanie na tyle zainteresować tym przedmiotem, że te wyniki w przedmiocie są dużo, dużo wyższe. [Npr18]

matma jest trudnym przedmiotem (...) więc jeżeli coś jest trudne, to ciężiej jest nam do tego podejść. No i dlatego trzeba coś wykombinować, żeby ich zachęcić prawda. Ale w taki nieświadomy dla nich sposób [N22]

w którymś tam roku inna pani przyjęła tą grupę - dziecko zafascynowane przedmiotem, bo był super prowadzący. [N23]

(żeby) niektórzy się zainteresowali tym przedmiotem i będą może kontynuować (...) to zainteresowanie [N25]

Nauczyciel powinien (...) zaszczerpić w uczniach wiedzę, jakąś taką miłość do swojego przedmiotu [N26]

oczywiście próbuję, żeby oni mieli motywacje do moich przedmiotów, bo sądzę, że moje przedmioty są bardzo interesujące (...) Np. po latach spotykam uczniów i oni mi powiedzą, że chodzą chętnie do teatru, albo czytają teraz. (...) jakoś ich doprowadziłam do tego, że literatura jest ważna (...) to dla mnie jest też moja taka kulturalna rola [N28]

pamiętam nauczyciela od historii... nienawidziłam historii (...) tak pięknie mówił, tak mnie zafascynował historią i takie wątki różne wplatał, później jak przyszła historia okresu międzywojennego to pchnęło mnie, żeby poczytać i o całej wojnie drugiej światowej i nadrobiłam to czego ja się w liceum nie nauczyłam [N/P33]

warto jednak pamiętać, że niczego nie należy robić na siłę:

to, że on nie jest zainteresowany tą historią... jak tej historii się nie nauczy, to nic się nie stanie [N/D32]

- dopasowywanie do zainteresowań ucznia

I potrafi się dostosować do ucznia (...) do tempa nauki, na przykład do zainteresowań [Npr11]

często się tak zdarza, że właśnie pod zainteresowania uczniów coś tam modyfikujemy [Npr18]

każdego (ucznia) można (porwać). Tylko no do niektórych trzeba po prostu indywidualnie dojść, żeby po prostu go zainteresować [N23]

[jeżeli uczeń przysypia u ciebie na lekcjach] Ja uważam, że to jest moja wina, że nieodpowiednio potrafiłem go zainteresować tematem. W tym momencie muszę ja zweryfikować sobie swoje metody, bo do każdego można dotrzeć. [N/D32]

jak wiemy, że jest zainteresowany, nie wiem, wyrabianiem kielbasy to pozwolić mu pójść w tym kierunku (...) on nie musi wiedzieć wszystkiego na temat wojen dackich (...) przez moje działanie ja musiałem pokazać mu, i na tym się skupiłem, że ta historia to też jest taka fajna, że ta historia potrafi być tak fajna, jak robienie tej kielbasy [N/D32]

- zachęcanie własnym podejściem

I to jest sukces właśnie, jeżeli jest osoba, która jest dla dzieciaka modelem (...) - po prostu potrafi porwać go do działania, do szukania. To po prostu dzieciak zrobi wtedy wszystko sam nawet, z własnej nieprzymuszonej woli, bo wie, że ten nauczyciel jest na przykład na tyle obiektywny, że nawet jakby był kiepskim uczniem, powiedzmy ledwo tam 2-3, ale jeżeli w danym momencie zabłyśnie, to on dostanie tą piątkę od tego nauczyciela - zostanie dowartościowany i to jest ważne [N23]

próbuję być dla nich wzorem, role model. Bo nie chodzi o to, żeby oni robili tak, jak ja, tylko chodzi o to, żeby oni dla siebie znaleźli tą drogę i ja chcę im powiedzieć, że są różne możliwości i nie ma najlepszej drogi, albo wiedzy, albo najlepszego pomysłu i tak dalej nie ma tego - tylko jak oni najlepiej dojdą do siebie i siebie znajdą i co oni w życiu chcą [N28]

nauczyciel to powinna być taka osoba, do której mamy zaufanie, która nas przekona, przyciągnie swoim zachowaniem, swoim działaniem, że ta wiedza to jest tylko już taka nuta – pociągnięcie [N/P33]

czasami się lubi nauczyciela i lubi się przedmiot, czasami wręcz odwrotnie (...) jak uczeń dobrze zna, lubi ten przedmiot, uczy się, dobrze mu ten przedmiot idzie, to też mówi pani jest fajna (...) nie ma problemów z przedmiotem i nie ma problemów z panią (...) nie krzyczy, nie zadaje głupich zadań [N/P33]

2. Nauczyciel zaszczepiający chęć uczenia się

Motywowanie do uczenia się wydawało się najdalej posuniętym celem motywujących działań nauczyciela, który zachęcał uczniów do podejmowania różnorodnych działań, pokazując *fajność* nauki, rozwijając zainteresowania ucznia, podsycając w nim ciekawość, angażując w różnego rodzaju aktywności poza braniem udziału w lekcjach, ucząc samodzielności.

ważne są wydaje mi się w tym procesie nauczania takie jakies ciekawostki, taka ciekawa lekcja, która zachęci tego ucznia do tego, żeby się uczyć [N3]*

to był facet z pasją, który potrafił tak do nas (...) Miał takie podejście do nas, tak nas zachęcał... nie wiem czy on do nas mówił ale wszyscy się uczyli [N5]

Ja chcę, żeby uczyli się dla siebie tylko i wyłącznie (...) ciągle gadam i gadam, zachęcam (...) rodzice próbowali na mnie wymuszać, że mają być zadania obowiązkowe w domu. Ja mówię: nie. (...) oni mają sami dojść do tego, że chcą to robić, nie że ja im każę [N5]*

są szkoły, w których super panuje atmosfera i są fajni nauczyciele, którzy są pasjonatami i tak potrafią zachęcić ucznia, że on w efekcie sam pcha do tego konkursu, bo ma taką wiedzę, że chce się tego uczyć i ten nauczyciel jest dla niego mistrzem i razem z tym nauczycielem osiągną ten etap, gdzie już się nauczyli wszystkiego, co było w szkole, więc teraz już może się zacząć uczyć więcej [N8]

poprzez zwykłą rozmowę zachęca go do tego, żeby po prostu poszerzać tą wiedzę, zachęca go do konkursu, zachęca go do... nie wiem, no mailuje z nim prawda. Albo po prostu widać, że gdzieś rozmawiają na jakieś takie tematy, nie związane nawet z lekcją, ale z tą dziedziną [N/D/P10]

nie raz jest właśnie tak, że mówimy, że mamy takich zdolnych leni, gdzie po prostu mógłby się uczyć lepiej, mógłby więcej zrobić, ale jest leniem no i co. No to nauczyciel tutaj ciśnie, motywuje i tak dalej. I wtedy może zrobić coś więcej [N/D/P10]

Chciałabym w nich złamać na przykład barierę językową, żeby oswoili się z językiem, żeby się nie bali go (...) żeby nie bali się go używać, żeby robili postępy i żeby jakby im zaszczepić tą ciekawość do języka [Npr11]

a taka rola powinna być, żeby zaszczepić w kimś chęć poznawania (...) czy zainteresować czymś (...) żeby zobaczył, że fajnie jest coś nowego poznawać. [Npr/P12]

jeżeli udało mi się wcześniej w nich (...) zaszczepić to zainteresowanie, dociekanie, docieklivość, szukanie to, no to znaczna część na pewno sama będzie sobie tam kombinowała [N23]

zmotywować ucznia, żeby zaczął się uczyć, żeby zaczął chcieć (...) dasz mu raz coś do zrobienia, dostanie piątkę - może zacznie chcieć się uczyć dalej i już nie trzeba będzie go gdzieś tak mocno zachęcać do tej nauki [N29]

Nauczać, motywować, budować (...) jeśli chodzi o tą motywację, to chęć poznawania, wyzwalanie chęci poznawania świata [Npr31]

staram się tak uczniów stymulować, żeby chcieli poznawać, żeby sami dochodzili do pewnych rzeczy, do pewnych wniosków i żeby to odkrywanie przez nich poznawanie było dla nich przygodą wyzwaniem, No tak, żeby było jak najbardziej atrakcyjne (...) staram się nie dawać oczywistych odpowiedzi tylko

naprowadzać (...) robię bajki dla dzieci o (...) i właśnie tymi bajkami staram się ich zachęcić do tego, żeby chcieli odkrywać [Npr31]

potrafi w (...) inteligentny mądry fajny sposób doprowadzić do tego, że to dziecko samo chce zdobywać wiedzę w określonej dziedzinie [N/D32]

- podsycający motywację własną ucznia

Niektórzy nauczyciele uważali, że należy podsycać naturalną chęć ucznia, nie gasić jego własnej motywacji i wspierać jego motywację wewnętrzną.

mamy takich uczniów, że oni się interesują historią (...) mają po prostu ogromną wiedzę ze strzelnictwa (...) a nauczyciel podsyca to po prostu, żeby on po prostu dalej coś tam robił, żeby przynosił, to jakaś gazetka, to... [N/D/P10]

część ludzi po prostu chce wiedzieć. To są ci, których najbardziej lubię uczyć (...) ja im nie powinnam gasić ich własnej motywacji (...) Tak, jak miałam wolność wyboru, tak zostawiam tę wolność wyboru moim uczniom. (...) uważam, że poszukiwać musi każdy sam. Ja mogę mu tylko otwierać poszczególne pokoje. (...) ale który pokój wybierze - powinien wybrać sam [N24]

Ja chcę, żeby uczyli się dla siebie tylko i wyłącznie, żeby to było dla nich, żeby dostrzegali, że to wszystko, co robią, to robią dla siebie - nie dla mamy, taty, babci, dziadka, tylko dla siebie [N5]*

będą zgłębiali wiedzę, kiedy będą też silnie zmotywowani wewnątrznie, więc jakby im więcej takiej swobody i wolności im damy, tym większa szansa jest na to, że ich motywacja będzie rosła, bo oni będą czuli, że to jest ich sprawa, a nie sprawa społeczna, zewnętrzna [Npr/D13]

wolałabym, żebyście to robili po prostu dla własnej satysfakcji, zróbmy to razem [Npr14]

Oni muszą zrozumieć, że on się uczy dla siebie, nie dla oceny, dla siebie. Niech ta ocena będzie trójkowa, ale ty miej świadomość, że ty dużo na ten temat wiesz, a polonistka się pomyliła. Dla siebie masz się nauczyć, a dasz sobie radę w życiu [N26]

nie chodzi o to, żeby oni robili tak, jak ja, tylko chodzi o to, żeby oni dla siebie znaleźli tę drogę [N28]

Oprócz opisywania podejmowanych działań, nauczyciele opisywali też postawy związane z rozwijaniem motywacji u uczniów, takie jak zaciekawienie nimi, czy uwzględnianie ich możliwości, o czym mowa jest w kolejnych dwóch punktach.

3. Nauczyciel zainteresowany, ciekawy ucznia

każdemu poświęcam czas, na ile to oczywiście jest możliwe - każdego wysłucham [N1]*

każdego ucznia traktowałam jako potencjalnego przyjaciela, osobę... po prostu byłam ich ciekawa [N8]

jest gro takich uczniów i coraz więcej takich uczniów myślę, że jest, którzy właśnie mają coś takiego ciekawego w sobie [N/D/P10]

poznawanie grupy jako takiej i każda grupa działa inaczej i uczenie się wzajemne poprzez te relacje (...) Czyli po prostu musimy też poznać drugą osobę, żeby móc ją zaciekawić. [Npr/D16]

Niektórzy nauczyciele opisywali też sytuacje, w których nauczyciela nie interesowało, czym uczeń się zajmował, bądź kim był:

i nie jest ważne dla nauczyciela to, co to dziecko robi dodatkowo w domu, czy jaką pasję rozwija [N9]

4. Nauczyciel dopasowujący się do możliwości ucznia

Dopasowanie do możliwości ucznia, było często dla uczniów motywujące. Dopasowanie to jednak było często przez nauczycieli opisywane w ramach odnoszenia się do różnych kwestii związanych z procesem nauczania, jego efektami, czy sposobem prowadzenia, bez bezpośredniego nawiązywania do motywacji jako odrębnego motoru stanowiącego napęd uczenia się. Mówili czasem o dotarciu do ucznia, o konieczności dopasowania się, aby „z ucznia coś wydusić”, a nie go zmotywować. Wyodrębnienie tej formy roli nauczyciela motywującego, dodatkowo utrudniało to, że uwzględnianie możliwości ucznia wypełniało wiele ról nauczyciela. Nie chcąc powtarzać zbyt wielu wypowiedzi, zdecydowałam się zawęzić ich wybór do tych, które jednak bardziej bezpośrednio odnosiły się do motywowania uczniów.

jeżeli widzę, że gdzieś tam uczeń ma trudności, postaram się też tak naprowadzać, kierować tak, żeby gdzieś tam z tego dzieciaka wydusić cokolwiek [N4]

moim zadaniem jako nauczyciela jest wyciągnąć z tego człowieka to, co jest najlepsze w nim. A mogę też to zrobić zadając mu właściwe pytania, szukając wiedzy, którą on już być może ma albo nie jest świadom tego, że ją ma [N6]

powinam umożliwić im zdobywanie tej wiedzy w taki sposób, aby ona była dla nich atrakcyjna (...) taka, żeby oni wiedzieli, że to czego oni się uczą (...), że on ma szansę się tego nauczyć. Dostosować (...) poziom do ucznia, żeby on mógł osiągać efekty. Żeby on się uczył i wiedział, że to co on robi, czyli to w jaki sposób on się uczy, jest fajne bo dajmy na to ma możliwość zdobycia dobrej oceny, bo jest ta wiedza też dostosowana do jego możliwości, i jest możliwość dania mu osiągnięcia sukcesu [N3]

dopasowują wymagania do uczniów (...) wiedzą, że uczeń ma bardzo duże możliwości i (...) starają się tak dopasować wymagania, żeby był o jeden stopień wyżej niż uczeń umie... to znaczy dobierają poziom trudności tak, żeby był wciąż motywujący dla tego ucznia. Bo można bardzo szybko zniechęcić ucznia do uczenia się, jak się mu narzuci jakieś wymagania, które są kompletnie poza jego zasięgiem. (...) jeżeli to jest tak dobrane, żeby uczeń czuł, że robi małe postępy i że (...) jest w stanie to wtedy jest ten postęp w uczeniu się i uczeń się nie zniechęca i to jest zaleta takiego nauczyciela [N8]

(nauczyciel) też dostosowuje te wymagania do jego właśnie możliwości. (...) nauczyciel tutaj ciśnie, motywuje i tak dalej. I wtedy może zrobić coś więcej [N/D/P10]

nauczyciel (...) może dokonać rozpoznania, czyli co komu tak naprawdę trzeba dać w takim cudzysłowie. W takim sensie, że są osoby, które potrzebują tego, żeby (...) wyzwania intelektualne były jednak mocniejsze, czyli głębsze (...). Są osoby, którym trzeba pomóc, żeby one pokonały taką przeszkodę, żeby miały satysfakcję z tego, że się czegoś nauczyły (...) Bo jeśli one będą miały tą satysfakcję, to poczucie ich własnej wartości [Npr/D13]

niech każdy nauczy się tyle, na ile go stać i niech po prostu osiągnie najlepsze wyniki, jakie tylko są w jego zasięgu, a później - jeżeli się okaże, że chwycił bakcyła i chce się dalej uczyć - to już ma solidne podstawy i będzie robił to dalej. [Npr15]

Nieco odmienną od motywującej rolę, której celem jest często wywarcie presji na ucznia, opisuje kolejny punkt.

V. Nauczyciel mobilizujący

Do nauczycieli mobilizujących należeli:

1. Nauczyciel wymagający
2. Nauczyciel cisnący i ścigający
3. Nauczyciel straszący
4. Nauczyciel dyscyplinujący

Do wydzielenia Roli Mobilizującej z Motywującej zainspirowała mnie początkowo poniższa wypowiedź, która pokazała mi także perspektywę, w której mobilizowanie stało w opozycji do wspierania:

Nauczyciel musi wspierać ucznia w dążeniu do celu, musi wspierać ucznia w nauce. Nie może chodzić z batem i tylko straszyć jedynkami (...) dzieci nie boją się pytać, przychodzić do nauczyciela, pytać o różne rzeczy. Zawsze uzyskują wsparcie od niego nie powinny się przede wszystkim nauczyciela bać bo strach tutaj, moim zdaniem, to nie jest ten kierunek w którym powinniśmy iść [N2]*

Przyjrzałam się ponownie wypowiedziom nauczycieli, które przypisałam do roli nauczyciela motywującego bądź wspierającego. Uwzględniłam też wszystkie wypowiedzi odpowiadające na pytania związane z rolą nauczyciela wymagającego. W efekcie zwróciłam uwagę na co i w jakim kontekście kładli akcent nauczyciele, gdy mówili o motywowaniu, inspirowaniu, a na co – gdy poruszali kwestie ciśnienia, bycia wymagającym, czy ścigania. Dokonany rozdział nie oznaczał tego, że mobilizowanie rozumiane było przez nauczycieli, bądź uznane zostało przeze mnie, za całkowicie negatywne. Oddzieliłam przypadki, w których nauczyciel wyraźnie mówił o wspieraniu ucznia, używając np. sformułowania „ciśnie” (np. N/D/P10), bądź gdy jego wypowiedź osadzona była w kontekście wspierania ucznia, jednak wydawała się mieć nieco odmienny charakter, niż to miało miejsce w przypadku *czystego wsparcia*. Dokonany podział ról nie jest więc rozłączny. Jednak – co do zasady – wydawało mi się, że zwrócenie uwagi na tę drobną, w potocznym rozumieniu, różnicę w sformułowaniu, która może jednak oznaczać tak odmienne podejście do drugiej osoby, było – na tym etapie moich badań oraz z uwagi na ich cel – bardzo pożyteczne.

Poniższa wypowiedź stanowiła jeden z wielu przykładów, w których niezwykle trudno było mi przypisać jednoznacznie pełnioną rolę. Takie wypowiedzi wydawały się ukazywać – w sposób najbardziej namacalny – dramat zawodu nauczyciela. Nie miałam

żadnych wątpliwości co do zaangażowania nauczycielki N2. Jednak przedstawiona przez nią walka przywołała na myśl trochę walkę z wiatrakami:

*Miałam chłopca (...) jakby chciał - troszeczkę się postarał, to by skończył szkołę na samych piątkach jak nie szóstkach (...) w rodzinie było, jak było i chłopak pewnie poszedł do zawodówki (...) **nie raz z nim rozmawiałam, pomagało na tydzień (...) nie miałam w ogóle szansy jako jednostka w szkole przebicia, siły przebicia (...) ja z nimi często rozmawiam i mówię im, że mają potencjał i oni po prostu to olewają (...)** Rozmawiam z nauczycielem wspomagającym, z wychowawcą - bardzo często też nic w tej kwestii nie robi i to jest dla mnie... [N2*]*

Dramat całej sytuacji polegał też na tym, że ona sama wspominała o tym, że czynniki mogące wpływać na zachowanie wspomnianych „olewających” uczniów, leżały poza nimi – w domu, w rodzinie, w której się wychowywali. Rozmowa na ich temat zaczęła się właśnie od tego, że nauczycielka stwierdziła, że nie lubi uczniów „leniwych z potencjałem”, ponieważ:

*mają straszny potencjał, często pochodzą z rodzin takich... no może nie mówmy **patologicznych**. No ale z takich, gdzie tam rodzice nie za bardzo przykładają wagę do tej nauki, jakoś tam nie wspierają dzieci w tej nauce, a mają ogromne zasoby i... no niejedyn wybitny uczeń, który jest w klasie... nie jednego takiego przerastają inteligencją [N2*]*

Opisując sytuację, w której uczeń nie miał żadnego wsparcia w domu, dom był - jak wydawała się sugerować jej wypowiedź – prawie patologiczny, w którym edukacja nie była żadną wartością, a nauczycielka oczekiwała, że mówienie mu, że miał potencjał, powinno przynieść jakieś (jakie?) rezultaty. W efekcie zaangażowanie nauczycielki przejawiało się w tym, że „rozmawiała”, „mówiła”, „chodziła” oraz się na ucznia „wkurzała”:

*siedział na lekcji składał samolociki No i nieraz go o coś zapytałam, **bo się wkurzyłam** na niego - wszystko wiedział [N2*]*

Wydawało się, że jej frustracja wywołana była najprawdopodobniej poczuciem niemocy, spowodowanym m.in. brakiem wsparcia ze strony kolegów, żalem związanym z dostrzeganym potencjałem ucznia i brakiem tak naprawdę możliwości – biorąc pod uwagę sytuację ucznia – rozwinięcia, bądź wykorzystania tego potencjału (zwłaszcza poprzez przeprowadzanie z nim rozmów, co wydawało się w opisanej sytuacji najmniej efektywnym podejściem).

Z uwagi na niezwykłą trudność sytuacji, uznałam, że działania nauczycielki kwalifikowały się raczej do próby zmobilizowania „zbuntowanego”, jak go sama

określiła ucznia, który mając potencjał składał samolociki, zamiast aktywnie uczestniczyć w lekcjach.

To jest inny (niż złośliwy) rodzaj. Na przykład właśnie ten zdolny uczeń, to był taki zbuntowany. Miał jakiś swój dzień i potrafił robić wszystko, co dyktowałam... Wkurzył się na mnie i podarł wszystkie notatki na koniec lekcji

[A czemu się wkurzył] *a nie wiem nie pamiętam... bo chyba wzięłam go do odpowiedzi i mówię mu, że on umie i wie, a on się wkurzył, że on nic nie umie.*

to są uczniowie... No to właśnie to są bardzo często tacy właśnie też zdolni, albo tacy, którym... No nie chcą chodzić do tej szkoły, nie chcą się uczyć, chodzą tam z przymusu. To też właśnie w takiej kategorii zbuntowani [N2]*

Z powyższej wypowiedzi wybrzmiał też dla mnie ogromny dramat samego ucznia, któremu uświadamiane było, że miał taki potencjał, a który – najprawdopodobniej – sam niewiele mógł z tym zrobić. Wyraźny jednak był także dramat nauczycielki, która powracała do zagadnienia kilkakrotnie, co wydaje się sugerować jej zaangażowanie. Niestety nie byłam w stanie – z uwagi na zakres badań - bardziej zagłębić się w tę sytuację. Bardzo mi ona też przypominała inny wywiad z N/D/P10, w którym nauczycielka wyraziła podobny stosunek do uczniów z potencjałem, objaśniając przy tym przyczynę *ciśnięcia* i zwiększonych w stosunku do nich wymagań. Takie *ciśnięcie* okazywało się, w wypowiedziach niektórych nauczycieli, wręcz konieczne, czy też pozytywne dla niektórych uczniów, jak to wynikało z opisu swojej nauczycielki z języka przez Npr11.

No bo można... można po prostu tak zostawić ucznia... No ale cały czas tak jednak żal. (...) widać, że po prostu jest uczeń, który ma myślenie (...) widać, że jest potencjał, że potrafi sam... nawet czasem spontanicznie na lekcji wpaść na coś i to nie wynika absolutnie z tego, że on siedział i kuł, tylko po prostu myśli. No ale wiadomo, że z samych myśli i samej inteligencji - jeżeli się nie będzie uczył, i nie będzie tego cały czas rozwijał - no to w pewnym momencie no nie wystarczy to IQ. To trzeba się rozwijać i tak dalej, no bo wtedy wiadomo... Ja to tak mówię nauczycielom, żeby cisnąć takich, docisnąć i przyciskać w takim znaczeniu żeby: "nie odpuszczajcie im, bo po prostu no szkoda". No szkoda tego chłopaka... Szkoda albo tej dziewczyny, no bo ma potencjał... Tylko się nie chce. [N/D/P10]

wymaga, no więcej... wie, że może po prostu więcej wymagać od tego ucznia. Może mu po prostu powiedzieć: "słuchaj to co ty prezentujesz to jest mało, możesz zrobić więcej". [N/D/P10]

ona mnie rzuciła na głęboką wodę: musiałam zacząć mówić, a ja nie umiałam mówić (...) czasem na przykład zwątpię, już mi się nie chce wymyślać, jak to jest po francusku, więc powiem po polsku no to ona nigdy mi nie odpuszcza: "A jak to by było po francusku. A spróbuj to powiedzieć chociażby innymi słowami". [Npr11]

Warto w tym miejscu zauważyć, że mobilizowanie nie zawsze dotyczyło kwestii bezpośrednio związanych z procesem uczenia się. Stało się to szczególnie widoczne podczas nauczania zdalnego:

nie zawsze wszyscy pojawiali się na lekcjach albo gdzieś tam ktoś się kręcił chodził do toalety (...) było trudne ściągnąć też ich wszystkich na czas bo oni się spóźniali (...) trzeba było bardzo pilnować tych dzieciaków (...) Czyli takiego żandarma właściwie rolę. [N4]*

1. Nauczyciel wymagający

Słowo **wymaga** było często używane jako odpowiednik słowa **chce**, bądź **oczekuje**:

Wymaga, czyli chce, oczekuje od tych uczniów żeby dowiedziały się nowych rzeczy żeby gdzieś tam chciały chłonąć tę wiedzę nową (...) oczekuje to znaczy, że chce, żeby to się gdzieś tam zdarzyło albo No właśnie chce, no właśnie to źle to brzmi, no ale tak jest [N1]*

Uznałam, że samo chcenie nie kwalifikowało się jako mobilizowanie. Starłam się więc raczej szukać takiego rozumienia koncepcji wymagania, która niosła za sobą jakieś działania, czy też podejście wobec uczniów, które dawałyby podstawę do nazwania tego mobilizacją, bądź próbą mobilizowania, będąc np. nakierowane na zmobilizowanie ucznia.

Zróznicowanie wymagania leżało m.in. w tym, jaką osobą był wymagający nauczyciel – sympatyczną, czy raczej surową oraz od umiejscowienia poprzeczki niżej, bądź wyżej. Surowość nie była przy tym uważana za skuteczny sposób mobilizowania uczniów. Niektórzy nauczyciele mówili wprost o tym, że ciężko jest być wymagającym nauczycielem.

jak mówimy o wymagających nauczycielach to postrzegamy z jednej strony ich duże oczekiwania (...) i jest surowy (...) – kogoś, kogo trudno trochę lubić i kto dużo od nas wymaga (...) to nie do końca tak musi być. Myślę, że to może być osoba sympatyczna, nie wiem czy przystępna jakoś bardzo, ale taka, która wyznacza bardzo jasno swoje oczekiwania i w sposób konsekwentny je egzekwuje (...) i też taka, która ma te oczekiwania wysoko postawione - wysoko postawiona poprzeczkę [N6]*

są tacy, którzy są typowymi faszystami (...) - bardzo są surowi jeśli się czegoś nie wie (...), zadają bardzo dużo, wymagają, żeby to było zrobione szybko i zawsze na 100% i stawiają bardzo wysokie wymagania w sensie, że nie starają się ich dopasować do możliwości ucznia tylko stawiają ogólnie bardzo wysokie wymagania wszystkim [N8]

mogę być wymagająca i surowa ale zniszczę jakiegoś ucznia [Npr14]

jeżeli założymy że jestem srogim nauczycielem, że wymagam i oni faktycznie mają świetne wyniki w testach, to niekoniecznie będzie się to musiało wiązać z posiadaniem jakichś konkretnych umiejętności i z tym, co może w przyszłości zaprocentować [Npr15]

jak ja słyszę, że ktoś się boi nauczyciela to to jest chyba największa porażka tego nauczyciela [Npr15]

Wymagającym trzeba być ale wymagającym można być na swoich zasadach to mogą być (...) zasady, które będziemy (...) wiązać z jakimś szacunkiem do ucznia, z jakimś pozytywnym podejściem i właśnie z jakąś dużą dozą pozytywności [Npr15]

ciężko jest być wymagającym nauczycielem do końca bo w życiu jest różnie i czasami tak to jest [N5]*

Nauczyciele wyodrębniali następujące aspekty roli wymagającej:

- nie dawanie dobrych ocen „za nic”

*wymagam, żeby się uczyli i nauczyli, i u mnie nie jest łatwo dostać szóstkę i wszyscy o tym wiedzą. Bo ja tłumaczę, ale i wymagam. **Mogą podchodzić 50 razy do sprawdzianu, ale ja po prostu wymagam, żeby umieli.** Mają umieć - nie daję za piękne oczy, za plakaciki, szóstek [N2*]*

*to taki nauczyciel, który nie stawia piątek od tak sobie tylko **trzeba się wysilić trochę**, który gdzieś no **wymaga jakiegoś zakresu wiedzy** [N3*]*

*W innej szkole no byś miał już założyćmy za taką wiedzę ocenę dobrą, a u mnie masz dostateczną, a **jak jeszcze byś zrobił to, a jak jeszcze byś wygłosił jakieś przemówienie, a jak byś coś tam jeszcze zrobił, no to ocena byłaby wyższa.** No więcej... to też **ma rozwijać tego ucznia, ma go uskrzydlać, ma prawda czynić, że on się rozwija w wielu kierunkach.** Nie tylko tak z tymi klapkami, że on prawda tu lektura, prawda i schematycznie na temat tej lektury [N26]*

***nie na stawianiu ocen za nic** (...) wiedzę uczniów trzeba w jakiś sposób zweryfikować, czy to **kartkówkami, czy sprawdzianami, czy odpytywaniem** ... musisz wiedzieć na czym stoisz [N29]*

albo wręcz niektórym nie dawanie ich nigdy

*są różne rodzaje takich wymagających nauczycieli no bo są tacy, którzy **są typowymi faszystami** (...) - bardzo są surowi jeśli się czegoś nie wie (...), **zadają bardzo dużo, wymagają, żeby to było zrobione szybko i zawsze na 100% i stawiają bardzo wysokie wymagania w sensie, że nie starają się ich dopasować do możliwości ucznia,** tylko stawiają ogólnie bardzo wysokie wymagania wszystkim i jak ktoś nie daje rady, na przykład nie ma pasji do (...) do jakiegoś (...) przedmiotu ścisłego, bo jest na przykład artystą, no to tej natury ucznia się nie bierze pod uwagę, tylko się **wymaga od niego, żeby miał taki sam wynik jak wszyscy, czyli najlepszy, jaki się da** [N8]*

- zapewnianie wyzwań

***starają się tak dopasować wymagania, żeby był o jeden stopień wyżej niż uczeń umie...** to znaczy dobierają poziom trudności tak, żeby był wciąż motywujący dla tego ucznia [N8]*

ciągle stawia jakieś cele uczniom [Npr18]

***uczeń musi dojść do swoich granic, musi mieć wyzwania,** że jest dla niego coś nowego, w co musi inwestować [N28]*

*ciągle stawia uczniowi wyzwania, **którym on jest w stanie osiągnąć, którym jest w stanie sprostać** [Npr31]*

***pani będzie mu dawała więcej zadań, albo on będzie pani zgłaszał, co już zrobił, żeby nie dać mu takiego paliwa do tego, że szkoła jest niczym efektywnym, bo on już to umie** [N/P33]*

- oczekiwanie wysiłku, nie odpuszczanie

*który pobudza do myślenia, który się nie poddaje nawet jeżeli uczeń się opiera..., który nie odpuszcza (...) **nie pójdzie dalej, aż nie powiedzą poprawnie** nawet jeżeli trzeba będzie powtórzyć 5 razy [Npr11]*

*dużo oczekuje a my (...) **musimy dać z siebie jeszcze więcej niż przychodziło by nam z łatwością** [Npr/P12]*

***nie ma takiej możliwości żeby odpuścić, bo jeżeli mamy faktycznie robić kolejny krok do przodu, to nie możemy sobie pozwolić na to, żeby takie spotkanie było właściwie niczym takim - czymś zupełnie pustym** [Npr17]*

*nie popuści w żadnym centymetrze. Uczeń musi się nauczyć wszystkiego (...) co nauczyciel sobie wymyśli, co jest poza podstawą programową (...) **wszystko musi być od a do z zrobione**, na nic się oka nie przymknie (...) **musi wszystko umieć** z jego przedmiotu nie ma ale żeby tam coś mu popuścił [N20]*

*potrafi zmotywować **do jeszcze większej pracy** [N22]*

***naciska uczniów**, stymuluje do jak największego przyswajania wiedzy i stosująca takie **dotatkowe motywacje w postaci konkursów** (...) **zachęca do robienia kolejnych zadań** [Npr31]*

- stawianie wysokiej poprzeczki, oczekiwanie większej, niż standardowa, wiedzy

*chce uzyskać więcej od swoich uczniów, niż tylko to, co (...) jest wpisane w tej podstawie programowej, niż tam (...) ma w tym przewodniku napisane, że ma to zrobić. Wymaga, czyli chce, **oczekuje od tych uczniów, żeby dowiedziały się nowych rzeczy, żeby gdzieś tam chciały chłonąć tę wiedzę nową** [N1*]*

nauczyciele (...) ciągną z materiałem, próbują wszystkich wyciągać do tego wyższego poziomu [N9]

więcej wymaga nie tylko to minimum, ale jeszcze zawsze coś jeszcze dodatkowo coś. Więcej stawia poprzeczkę [N20]

*żeby rozwijały się, **żeby podnosiły cały czas poprzeczkę**, żeby ich **mobilizować do tego**, żeby byli chętni, skoro mają takie możliwości, **żeby się rozwijać i to wielokierunkowo** uważam, nie tylko w jednym kierunku [N23]*

ustawiają dość wysoką poprzeczkę [N26]

- częste weryfikowanie, sprawdzanie

często dosyć robię kartkówki, bo lubię jak uczniowie się uczą z lekcji na lekcje [N2]*

on dosyć często sprawdza wiedzę i sprawdza systematyczność uczniów. (...) jest taki dosyć dokładny i nie chce pominąć żadnego zagadnienia, które uczeń powinien umieć [N2]*

przekazuje tą wiedzę, ale skrupulatnie i konsekwentnie (...) ją sprawdza, no sprawdza tych uczniów, weryfikuje, informuje ich (...) na jakim są poziomie, co jeszcze muszą uzupełnić. W jaki sposób [N/D/P10]

nie odpuści, i żadnego sprawdzianu. Trzeba ten sprawdzian poprawić. [N/D/P10]

Na kontrolowaniu ciągłym, na ciągłym (...) sprawdzaniu, czy już ten uczeń wszystko umie, czy wszystko zrobił, czy wszystkie zadania wykonał [N20]

*sprawdza wiedzę tych dzieci maksymalnie, (...) nie może sobie tam odpuścić (...) że tam dwie trzy oceny na semestr, no bo tak to w ogóle nic nie będą robić. Ja muszę tych ocen mieć dużo, **żeby mogła coś uczniwie stwierdzić, że to dziecko coś rzeczywiście umie, czy nie umie.** [N25]*

- zadawanie wielu zadań

*robi dużo różnych rzeczy, **dużo ćwiczeń, dużo zadań, dużo pracy** [N4*]*

*jak w jednej szkole podstawy programowej robi się założmy 13 pozycji (...) w naszej robi się 20, bo wy musicie wiedzieć więcej. A oprócz tego bym chciała jeszcze, **żebyście przeczytali (...) 40 tych słupków** zrobicie, a zobaczycie, **jakie będziecie mieli efekty** [N26]*

muszą mieć dużo zadań z matematyki w domu, dużo zadań w szkole i muszę ich cisnąć. [N/D32]

- utrzymywanie wyraźnych granic

Czasami faktycznie, że nie mamy czasu i wtedy: „dobra, kończymy wszystkie rozmowy”. Ja mówię” zrobimy. [N4]

jak chcę prowadzić tą lekcję (...) muszę wyznaczyć granicę gdzie kończy się tutaj spotkanie towarzyskie, a zaczyna się nauka. Oni muszą z każdej lekcji coś wynosić. [N5]

dyscyplina na lekcji: stałe fragmenty lekcji, (...) kiedy mamy czas na rozmowę, kiedy mamy czas. „Słuchajcie ale teraz się skupiamy i koniec”. [N5]

u mnie to bardzo widzą, że jest krótka pilka: nie chodzisz na zajęcia musisz to zaliczyć (...) przyszedłeś na kierunek technik informatyk - no to niestety musisz mieć komputer [N9]

wymaga od uczniów zrealizowania zadania, projektu i dostarczenia go w umówionym terminie [N9]

jasno stawia zasady jest tak i tak i przestrzega tych zasad ustalonych na początku (...) wymaga od ucznia tego, co postawił na początku nie ma tego zmiłuj się, zlituj się, nie - są zasady ustalone na początku i trzymamy się tych zasad [N5]*

- konsekwencja w działaniu, dokładność

Wymagający nauczyciel myślę, że jest konsekwentnym w swoim działaniu (...), jest dokładny w swoich działaniach (...), jeżeli prosi, żeby coś zrobić, to potem dokładnie (...) to sprawdza, czy uczeń zrobił, (...) więc jest bardzo konsekwentny. (...) on dosyć często sprawdza wiedzę i sprawdza systematyczność uczniów. (...) jest taki dosyć dokładny i nie chce pominąć żadnego zagadnienia które uczeń powinien umieć [N2]*

nie znosi sprzeciwu że musi być tak, a nie inaczej ponieważ jeśli tak nie będzie, to będą konsekwencje, że nie dostosowuje się w żaden sposób do ucznia i jego możliwości, czyli wymaga od wszystkich tak samo [Npr/P12]

Nauczyciele opisywali przykłady mogące świadczyć o tym, że niektórzy uczniowie nie zawsze te wymagania lubili oraz takie, które pokazywały, że byli też tacy uczniowie, którzy je doceniali.

nie zawsze te relacje są takie jak bym chciała bo uczeń często też się buntuje albo po prostu mnie nie lubi bo za dużo wymagam [N2]*

pewnie przez te kartkówki mnie nie lubią i tam robią mi na złość [N2]*

Nie wiem, czy on jest zadowolony, bo powtarza do mnie ciągle (...): „a proszę pani, a w przyszłym roku będzie jakaś nowa pani do mnie”, a ja mówię (...) chciałbyś jakąś nową... „a taką w sumie bez zasad bym chciał, taką co nie będzie zasad miała” [N3]*

uczniowie uciekają na korepetycje, to też się wiąże czasami ze stresem [N9]

gdyby nie wymagano tego ode mnie, to ja sama bym ich nie pisała, prawda? [Npr/P12]

widziałam (...) że ta wiedza którą gdzieś tam pozyskali w tym miejscu mimo wszystko przyczyniła się do ich jakiegoś sukcesu (...) dobrze przygotowywała do matury, była takim dobrym narzędziem [Npr/P12]

robimy to moim zdaniem w taki sposób, że no ja nie wiem - nie widzę po drugiej stronie jakiegoś stresu niechęci, jeżeli coś nie wychodzi to jest moja rola w tym, żeby tutaj zaradzić, żeby pokazać, żeby ponownie do czegoś podejść [Npr17]

jej [ta szkoła] była potrzebna, no bo to pracuś no i ona się tam dobrze czuła, bo wszystko miało uporządkowane, wiadomo było co i jak. Syn (...) musiał iść do tej szkoły, bo w innej by się pewnie niczego nie nauczył [N24]

Kolejne punkty opisują bardziej dosadne formy mobilizowania, które w większości wypadków kojarzą się raczej negatywnie.

2. Nauczyciel cisnący i ścigający

Choć opisane przez nauczycieli przyczyny podejmowanych działań cisnących oraz same działania, nie wydawały się negatywne, to jednak używając sformułowania cisnąć (bądź brak pobłażliwości w przypadku N/P33), dostrzec można było z kontekstu wypowiedzi, że nauczyciele zdawali sobie sprawę z negatywnej konotacji tego pojęcia, a mimo to właśnie takie słowo wybrali. N4 stwierdziła wyraźnie, że ciśnienie to sformułowanie brzydkie, N/D/P10 wydawał się próbować nadać mu nieco przyjaźniejsze znaczenie, a N/D32 zdał sobie niejako sprawę w trakcie, że to co początkowo dość sarkastycznie przypisał rodzicom, właściwie musi mieć miejsce przynajmniej w przypadku matematyki. Jeśli chodzi natomiast o ściganie, to na uwagę zasługuje niezwykle odmienny kontekst użycia tego sformułowania przez N4 – najpierw dla wyrażenia domagania się pracy domowej od uczniów, a drugi żądania ich uwagi.

nawet teraz siedzę i ścigam dzieci za pracę sprzed dwóch tygodni. (...)I szansa jedna, druga, gdzieś tam jak już widzę, że przeginają, no to niestety trzeba pokazać pazura [N4]

robimy to, co możemy (...) ścigamy ich, żeby skupiali tą uwagę - cały czas im przywołujemy ich gdzieś tam i tą uwagę [N4]*

*trzeba się więcej uczyć na lekcjach, więcej pracować, osiągać jakieś tam inne wyniki i (...) nauczyciele powiedzmy sobie brzydko - **bardziej cisną**, są bardziej skrupulatni, **bardziej systematycznie** [N4*]*

[to ciśnienie czym to jest dla pani] *no **bardzo dużo się dzieje** (...) **tak na lekcji samej** (...) **w sensie właśnie wykonywanych ćwiczeń** (...) bo mogłoby być tak, że nauczyciel nie wiem powie: przeczytajcie temat, zróbcie se ćwiczenia, a potem sobie nie wiem sprawdzimy, albo nie, jak będzie czas. A jeżeli na przykład **no robimy jeszcze jakieś inne, innymi metodami pracy, czy pracy w grupach**, czy cokolwiek innego, **no to jednak to skupienie uwagi, tych ćwiczeń wykonanie też jest trochę inne** [N4*]*

*nieraz jest właśnie tak, że mówimy, że mamy takich zdolnych leni, gdzie po prostu mógłby się uczyć lepiej, mógłby więcej zrobić, ale jest leniem no i co, no to **nauczyciel tutaj ciśnie**, motywuje i tak dalej. I **wtedy może zrobić coś więcej** [N/D/P10]*

(ciśnienie) *to znaczy, że **wymaga, no więcej... wie, że może po prostu więcej wymagać od tego ucznia**. Może mu po prostu powiedzieć: "słuchaj **to co ty prezentujesz to jest mało, możesz zrobić więcej**". No bo można... **można po prostu tak zostawić ucznia**... No **ale cały czas tak jednak żal**. (...) **widać, że jest potencjał**, że (...) po prostu myśli. No ale wiadomo, że z samych myśli i samej inteligencji - jeżeli się nie będzie uczył, i nie będzie tego cały czas rozwijał - no to w pewnym momencie no nie wystarczy to IQ. To trzeba się rozwijać (...) ja to tak mówię nauczycielom, **żeby cisnąć takich, docisnąć i przyciskać** w takim znaczeniu żeby: "**nie odpuszczajcie im, bo po prostu no szkoda**". (...) no bo ma potencjał... Tylko się nie chce. [N/D/P10]*

*Jak rodzice odbierają to, że muszą mieć dużo zadań z matematyki w domu, dużo zadań w szkole i **muszą ich cisnąć**. A to nie na tym polega że szkoła ma cisnąć, że dziecko ma siedzieć godzinami i ma rozwijać swoje umiejętności... Chociaż, (...) **chyba nie ma innego sposobu jeżeli chodzi o matematykę** [N/D32]*

nie jest pobłażliwa. Nie przymkają takiego oka [N/P33]

3. Nauczyciel straszący

Wypowiedzi nauczycieli opisujące przypadki straszenia, najczęściej odnosiły się do niego negatywnie, jako kierunek, w którym nie należy iść. Jednak wydawało się, że były one oparte na rzeczywistości, którą oni sami zaobserwowali, osadzone w kontekście szkolnym. Z tego powodu zdecydowałam się na ich uwzględnienie.

Jeżeli ja bym była osobą ostrą... nauka przez strach nie ma sensu. Moja osobowość ma wpływ na to, jak podchodzę do nich, jaki mam stosunek do nich, jak oni mnie odbierają i jaki mają też stosunek do mnie (...) jeżeli uczyłabym przez strach to ja myślę mało osób by zrozumiało baliby się zapytać, odpowiadać mi na pytania by mniej zapamiętali z lekcji. [N2]

Nauczyciel (...) Nie może chodzić z batem i tylko straszyć jedynekami (...) dzieci (...) boją się pytać, przychodzić do nauczyciela, pytać o różne rzeczy (...) nie powinny się przede wszystkim nauczyciela bać bo strach tutaj, moim zdaniem, to nie jest ten kierunek w którym powinniśmy iść [N2]*

potrzeba uczenia się głównie jest wywoływana przez strach lęk i zastraszenie (...) jest to potrzeba uniknięcia jakichś negatywnych konsekwencji. (...) tak też nauczyciele budują swój autorytet na tym, że obniżają samoocenę w uczniach (...) łatwo go później nastraszyć i łatwo nim po prostu rządzić - mieć władzę nad uczniem [N8]

strach i poczucie zagrożenia może wpływać na taką totalną blokadę (...) co mnie na przykład zmobilizowało jak był surowy nauczyciel to moich dzieci to w ogóle nie dotyczy (...) mogą być wymagająca i surowa ale zniszczą jakiegoś ucznia [Npr14]

jak ja słyszę, że ktoś się boi nauczyciela to to jest chyba największa porażka tego nauczyciela [Npr15]

ten, którego się boją. (...) jak się ciebie nie boją to znaczy, że nie wymaga. A ja nie chcę, żeby się ktoś... a ja zawsze mówię, że ja się na żandarma nie uczyłam, jakbym chciała iść na żandarma, to bym poszła do policji [N24]

Niektórzy nauczyciele zwrócili jednak uwagę na potencjalnie pozytywny edukacyjnie efekt stosowania straszenia, zauważając też że pozytywne rezultaty mogą być jednak iluzoryczne.

czujemy jakieś zagrożenie, jakieś niebezpieczeństwo i jesteśmy czujni - nie przeleci nam to tak przez głowę i zostanie [Npr14]

jeżeli założymy że jestem srogim nauczycielem, że wymagam i oni faktycznie mają świetne wyniki w testach, to niekoniecznie będzie się to musiało wiązać z posiadaniem jakichś konkretnych umiejętności i z tym co może w przyszłości zaprocentować [Npr15]

Pojawiły się też wypowiedzi opisujące swego rodzaju antidotum zastraszania:

Mam raczej przyjacielskie stosunki, to lekcja wygląda inaczej. Nie spoufalanie się, wtedy to przyswajanie wiedzy ma większą skuteczność [N2]

Nie jestem karającym psychologiem takim, że jak coś to na dywanik do pani psycholog. To bardziej chodzi o to, żeby wspierać te dzieci regularnie tak, żeby wiedziały, że po prostu mogą tu przychodzić i to jest takie miejsce, gdzie jest dobrze. A nie tylko jak masz na przykład złą frekwencję, to wtedy musisz iść, bo ona ci musi powiedzieć że tak nie wolno [Npr/P12]

rób drugiemu co tobie miłe. Ja staram się unikać (...) atmosfery podkreconego takiego horroru i terroru - straszenia, negatywnej zachęty (...) więcej się osiąga mówiąc "Jeśli tak - to tak..." (...) Zamiast straszyć

ludzi: (...) "jeżeli się nie nauczycie", "jeżeli tego nie zrobicie to nie zdacie....", można odwrotnie: "Kochani, odrobina więcej zaangażowania, robimy to i popatrzenie osiągamy tamto". [Npr17]

chciałabym, żeby było inaczej (...), że wymagający to nie znaczy straszna hetera (...), żeby ten uczeń wiedział że może przyjść do nauczyciela, że mu wytłumaczy, że mu pomoże ale jednocześnie wiedział, że będzie wymagał nauki chociaż czegoś [N29]

ja jeszcze taki mit obalałam, jak się pojawię gdzieś w szkole, bo uczeń jest często straszony "bo pójdziesz do pedagoga!" [N/P33]

4. Nauczyciel dyscyplinujący

Dyscyplinowanie polegało na ustalaniu konsekwencji za przekroczenie norm, na karaniu (w tym także negatywnymi ocenami), na utrzymywaniu pewnego porządku samej lekcji, a także na oczekiwaniu posłuchu.

ustalone normy i za przekroczenie takich norm (...) ma się różne konsekwencje (...) które mogą wiązać się z naganą (...) wezwaniem rodziców, czy nawet jakichś służb odpowiednich [N2]*

kluczem do wszystkiego jest dyscyplina na lekcji: stałe fragmenty lekcji (...) kiedy mamy czas na rozmowę, (...) „Słuchajcie, ale teraz się skupiamy i koniec”. [N5]

pomoc w zdobyciu wiedzy polegała na tym, żeby kolejne jakby kary i tak dalej nakładać [Npr/P12]

bardzo mocno stawiam na dyscyplinę (...) wiedzą że będzie egzekwowane to albo tamto i koniec i kropka [Npr17]

kij i marchewka, że wszyscy się go boją, stawia złe oceny [N24]

„No proszę bardzo, to teraz mi powtórz, co ja teraz powiedziałam” (...) albo gada, czy tam jest odwrócony (...) zaczynam wstawiać jakieś minusy (...) trzy pytania mu zadam - nie odpowie, no to jedynka za taką negatywną aktywność [N25]

brak motywacji do pracy jest w jakiś sposób karany, czy to słabszymi ocenami, czy naganami, czy rozmowami z rodzicami [Npr31]

ten nauczyciel jest... (...) on chce dyscypliny, on chce żeby byli wszyscy cicho, żeby go słuchali, żeby odpowiadali tylko z sensem i tylko odpowiadali na jego pytania (...) Chodzi o ten sposób funkcjonowania ucznia w szkole: on przychodzi i ma się słuchać, on musi się nas słuchać. [N/D32]

Rola osoby dyscyplinującej wiązała się także z pilnowaniem i porządkiem. Wydawało się, że nauczyciele nie łączyli jej bezpośrednio z procesem uczenia się. Ta sama nazwa, użyta przez nauczycieli, nie oznaczała przy tym tego samego jej rozumienia. Rola żandarma była łączona z funkcją utrzymywaniem porządku, bądź z bardziej uogólnionym poczuciem strachu. Także tutaj nauczyciele dostrzegali potencjalnie pozytywne efekty dyscyplinowania lub też widzieli go jako przejaw sprawiedliwości.

jeszcze mam to coś, że jak zwrócę uwagę dziecku to dziecko się zastanowi i nie robi tego więcej. (...) mam uczniów, którzy przerywają tylko po to, żeby się popisać bo on akurat teraz chce coś to powiedzieć do koleżanki (...) to wtedy go oczywiście dyscyplinuję - zwracam uwagę raz, drugi, trzeci. (...) generalnie dyscyplinuję - zwracam uwagę i jest porządek od razu [N5]

nie zawsze wszyscy pojawiali się na lekcjach albo gdzieś tam ktoś się kręcił chodził do toalety (...) było trudne ściągnąć też ich wszystkich na czas bo oni się spóźniali (...) trzeba było bardzo pilnować tych dzieciaków (...) Czyli takiego żandarma właściwie rolę. [N4*]

jak się ciebie nie boją to znaczy, że nie wymaga. A ja nie chcę, żeby się ktoś... a ja zawsze mówię, że ja się na żandarma nie uczyłam, jakbym chciała iść na żandarma, to bym poszła do policji [N24]

bardzo dużo jest w takim nauczycielu takich cech takiego despoty (...) w pewien sposób odczuwa satysfakcję, taką wyższości nad uczniem. I być może w pewnych momentach to jest dobre, bo mobilizuje, tak – karze. (...) ten uczeń nie może sobie pozwolić na to, że jakieś tam głupoty, wyglupianie się, albo coś takiego, więc słucha... [Npr14]

No bo on musi ponieść jakieś konsekwencje tego, że on się nie przygotował, że on albo nie przyszedł na ten pierwszy termin (...) on sobie tutaj bimba, przyszedł nic nie napisał, dostał jedynkę, a za chwilę (...) mi pisze tą poprawę na piątkę i ja mam mu w miejsce jedynki wpisywać piątkę. No coś jest nie halo! (...) no w końcu jakieś konsekwencje to dziecko powinno ponieść (...) Niektórzy tak uważają, no że on się poprawił. No i co, że się poprawił, ale na początek nie spełnił warunków i za to niespełnienie warunków no mówię no jakieś muszą być konsekwencje poniesione [N25]

Rolą zdecydowanie pozytywnie nastawioną do ucznia była rola wspierająca go w procesie rozwoju, poruszona w kolejnym punkcie.

VI. Nauczyciel wspierający ucznia w procesie rozwoju

Do nauczycieli wspierających ucznia w procesie rozwoju:

1. Nauczyciel pokazujący uczniowi świat, inne perspektywy
2. Nauczyciel mający wpływ na rozwój ucznia
3. Nauczyciel dbający o ucznia, o jego dobrostan
4. Nauczyciel dbający o samopoczucie ucznia
5. Nauczyciel pozostawiający uczniowi wolność
6. Nauczyciel wychowujący

Wspieranie ucznia w rozwoju było zdecydowanie odmienną rolą od nauczania, co dobrze pokazało nauczanie zdalne.

[w nauczaniu zdalnym] *nauczyciel nie mógł wspierać tych uczniów. (...)* (nauczyciel) *był tylko tak jakby wykładowcą, a już nie pełnił tej roli takiej wspierającej ucznia* [N2*]

Nauczyciele podawali wiele przykładów aktywności, bądź bardziej uogólnionego podejścia, których celem było dbanie o bardziej ogólnie pojęty rozwój ucznia. Nauczyciele opisywali pokazywanie uczniom różnorodnych perspektyw, otwierania przed nimi świata, osadzanie wiedzy w szerszym kontekście, jak też dawali wyraz swojemu przekonaniu, że mieli, jako nauczyciele, wpływ na rozwój. Wreszcie mówili też o działaniach mających na celu zadbanie o ucznia, o jego dobrostan i samopoczucie.

Ostatnim przejawem dbałości o rozwój ucznia i wspierania go w tym rozwoju, było zapewnianie mu wolności wyboru, które zdaniem nauczycieli, przeciwdziało niejako przymusowi edukacji, niwelując przynajmniej częściowo negatywny jej wpływ.

1. Nauczyciel pokazujący uczniowi świat, inne perspektywy

Mówiąc o pokazywaniu uczniowi świata i innych perspektyw, nauczyciele podkreślali konieczność wybicia ze schematu, osadzenia wiedzy w szerszym kontekście, pokazania innych możliwości życiowych, czy zadbania o rozwój kulturalny oraz zmuszanie do myślenia.

zadaniem nauczyciela jest... (...) takie wytrącanie ze schematu (...) szkoła już sama w sobie jest schematem i (...), dobrze jest od czasu do czasu w ten schemat jakoś uderzyć [Npr/D13]

to był jeden z najcenniejszych nauczycieli jakiego miałem (...) coś, co on robił bardzo odbiegało od tego co robili pozostali i to dawało do myślenia [Npr/D13]

staram się jakby pokazać im taką perspektywę, że ważne jest (...) niezamykanie się w jakimś pudełku, w jakiejś szufladzie [Npr15]

język to jest język, ale przy okazji to jest też kultura, to jest pokazywanie jakiegoś innego, innej perspektywy - tej szeroko pojętej perspektywy wschodniej [Npr15]

bycie nauczycielem to jest pokazywanie różnych możliwości i otwarcie na różne możliwości (...) pokazywanie różnych dróg (...) możliwości na przyszłość (...) muszą te dzieciaki zaopatrzyć w jakiś tam bagaż [Npr15]

Kierowania we właściwym kierunku (...) pobudzającym do rozwoju jego umiejętności, z mojego przedmiotu, ale i z takich życiowych rzeczy [N22]

żeby nie wymagali, co to jest onomatopeja, tylko mówili i uczyli patrzeć na świat. Bardziej uczyli sercem, jak rozumem i życiorysami. (...) pokazywali, jak rozwijała się myśl ludzka [N24]

źle bym się czuła gdybym (...) nie pokazała też tego, że to może trzeba pomyśleć o czymś innym [N24]

nauczyciel też może zaszczerpić w uczniach jakąś tam namiastkę czegoś tam, co oni potem będą rozwijać podbudować [N26]

jakoś ich doprowadziłam do tego, że literatura jest ważna (...) to dla mnie jest też moja taka kulturalna rola [N28]

2. Nauczyciel mający wpływ na rozwój ucznia

Nauczyciele, opisują swoje role, mówili często o tym, że uczeń spędza w szkole sporo czasu, że tutaj kształtuje się także jego osobowość, zachodzą w uczniu zmiany, a nauczyciel może mu w tym zachodzącym rozwoju pomóc, zabezpieczyć, nakierować, wyposażyć w kompetencje.

możemy (...) do pewnego momentu pomóc mu się rozwijać (...) to ma bardzo duży wpływ i bardzo to jest ważne dla tych dzieci [N1]

cała osobowość kształtuje się tego ucznia i to, w jaki sposób my gdzieś będziemy z tym uczniem funkcjonować, jak będziemy go traktować, w jaki sposób będziemy z nim rozmawiać - to też bardzo dużo rzutuje na jego przyszłość [N3]*

to jest jego (nauczyciela) rola w szkole, żeby dzieci mogły się rozwijać. [N5]*

uczeń w szkole (...) powinien mieć szansę poznać samego siebie (...) poznać swoje talenty, mocne strony, słabe strony (...) Naszym zadaniem jest go wyposażać w pewną wiedzę, kompetencje [N6]*

nauczyciel jest tym kimś, kto idzie i go zabezpiecza, (...) jak widzi, że gdzieś tam zbacza to po prostu daje mu rady (...) - pozwala mu się rozwijać. [N/D7]

żeby wyprowadzić tego człowieka na dobrą drogę [N/D/P10]

żeby się rozwijał ten człowiek żeby był postęp, [N/D/P10]

staramy się robić rzeczy takie, które mają rozwijać ucznia przede wszystkim, a nie tylko przygotowywać go pod kątem egzaminów [N/D19]

daje też takie szanse rozwoju (...) - taki wszechstronny rozwój [N/P33]

3. Nauczyciel dbający o ucznia, o jego dobrostan

Nauczyciele często postrzegali wspieranie ucznia jako swój obowiązek, niezależny od samego nauczania. Podawali przy tym wiele form dbałości o ucznia i jego dobrostan.

oprócz nauczania, też wspierania w dążeniu do celów (...) kiedy przyjdą z jakimś problemem [N2]*

w wielu rzeczach trzeba jednak pomóc (...) to jest zadanie nauczyciela, bo mi płacą z to, że wspieram tego ucznia i mu pomagam w jakimś stopniu [N3]*

Nauczyciel mógł zadbać o ucznia:

- rozmawiając

ja muszę znaleźć czas dla ucznia, jeżeli on chce porozmawiać (...) Oni muszą z każdej lekcji coś wynosić... ale też przez tą rozmowę też wynoszą [N5]

dbać o dzieci, nie wiem, być wyczulonym na różne sygnały, które płyną od uczniów. (...) takie, które wskazują na ich dobrostan, bądź jego brak. [N6]*

rozmawiam i tyle, i pokazuję (...) źle bym się czuła gdybym jakby nie zadbała [N24]

z dziewczyną z mojej klasy rozmawiałam w drugiej klasie chyba ze dwie godziny, za które te dwie godziny ona mi dziękowała przy świadectwie [N24]

(nauczyciel) powinien być wsparciem dla ucznia (...) go wysłuchał, pomógł [N29]

- chroniąc

nauczyciel jest tym kimś, kto idzie i go (ucznia) zabezpiecza [N/D7]

żeby ten uczeń (...) nie został w jakiś sposób (...) okaleczony przez ten proces edukacji. [N/D/P10]

ja się chyba za bardzo czasami nad tymi dziećmi pochylam (...) stawiam to dziecko na pierwszym miejscu [N22]

- dbając o rozwinięcie odpowiednich kompetencji na przyszłość

to, w jaki sposób my gdzieś będziemy z tym uczniem funkcjonować, jak będziemy go traktować, (...) to też bardzo dużo rzutuje na jego przyszłość [N3]*

wyprowadzić tego człowieka na dobrą drogę [N/D/P10]

mój cel, żeby dzieci, czy jak będą kiedyś dorosłymi, żeby nie zostawali sami, żeby potrafili szukać pomocy [N/D/P10]

moje zadanie polega na tym żeby oni mieli jak gdzieś w przyszłości trafią, żeby mieli te narzędzia, które będą im potrzebne. (...) może być nauka cierpliwości, na przykład - takiego właśnie rozumienia, że w życiu trzeba cierpliwie coś tam sobie dłubać i z tego może coś fajnego wyjść. Także ja patrzę nie tyle na nauczanie z takiej perspektywy przedmiotowca, co właśnie takiego kogoś, kogo oni spotykają na swojej drodze i on pokazał jakieś inne możliwości. [Npr15]

to było wielkie osiągnięcie (...) uczeń, który w ogóle chodził do szkoły (...), ale on zaczął chodzić do tej szkoły i jakoś tą szkołę skończył i został kucharzem no ale, musiał zacząć chodzić do tej szkoły i (...) to on wymagał ode mnie bardzo dużo pracy [N24]

moją rolą jest tutaj być w szkole, pomagać tym dzieciom... czy wybór zawodu [N/P33]

- zapewniając (bezpośredni) kontakt

żeby wiedziały, że po prostu mogą tu przychodzić i to jest takie miejsce, gdzie jest dobrze. [Npr/P12]

przestaje być trochę nauczycielem, a jestem po prostu też takim bliskim drugim człowiekiem, z którym mają kontakt [Npr14]

- dostrzegając potrzeby i problemy

inni są nauczyciele, którzy mają dzieci i inni są ci, którzy nie mają (...) nie rozumieją na przykład, że może się coś w domu wydarzyć co może mieć wpływ na dziecko (...) ja widzę te dwie perspektywy: widzę jego (syna) klasę i to, co oni (uczniowie) mówią między sobą (...) i też widzę, co nauczyciel mówi o nim, dlaczego czegoś nie zrobił. A ja wiem, dlaczego czegoś nie zrobił i to są dwie różne sprawy. I jak później do tego docieram to mówię: to są dwa różne światy - dom szkoła [Npr14]

charakter dzieci jest chwiejny i bardzo emocjonalnie dzieciaki przeżywają (...) ja znam swoich dzieciaków to wiem, że na przykład od jednej osoby w trudnej sytuacji emocjonalnej nic więcej nie mogę oczekiwać - muszą po prostu przeczekać aż opadnie trochę emocja. A drugi, jak sobie trochę poćwicz, (...) rozładuje te swoje emocje w sposób aktywny i to też przyniesie pozytywny skutek [N21]

jak widzi nauczyciel, że to dziecko ma chyba jakiś problem, to żeby najpierw pomógł mu rozwiązać ten problem, a dopiero potem, żeby wyciągał od niego tę wiedzę [N22]

ja jestem, żeby to widzieć, (...) niektóre dzieci nie mają problemów z edukacją, tylko z odnalezieniem się w społeczeństwie [N/P33]

- dbając o samopoczucie uczniów

nie chciałam robić też takiego stresu niepotrzebnego [N2]*

Jeżeli widzimy że jest po prostu tragedia, to zmieniamy klimat. Robimy jakąś zabawę. [Npr/D16]

gdybym nie interesował się tymi grupami - co się u nich dzieje, jakie jest samopoczucie każdego dnia, no to myślę, że by te lekcje zupełnie inaczej wyglądały (...) odtwórcze, nic ciekawego by w tym nie było. Po prostu spotkanie, które musiało się odbyć, a to nie o to w tym chodzi [N21]

4. Nauczyciel pozostawiający uczniowi wolność

Przy wyodrębnianiu niniejszej formy nauczyciela wspierającego ucznia w rozwoju, miałam problem z jej rozgraniczeniem z rolą wspierającą w procesie uczenia się, gdyż wiele z poniższych przykładów odnosiło się bezpośrednio do procesu uczenia się. Jednak wypowiedzi nauczycieli opisujące charakter podejmowanych działań, bądź podejście, znacząco wykraczały poza przedmiot i poza sam aspekt uczenia się, odnosząc się do ogólnego rozwoju ucznia, do jego postrzegania otaczającego świata i do rozwoju jego samodzielności w myśleniu i w działaniu. Zwłaszcza, że z perspektywy ta wolność właśnie, a raczej jej brak, bardzo zapisywała się uczniom w pamięci. Pytani o wspomnienia najgorszego nauczyciela, nauczyciele podawali:

polonistka ... mówiła nam, jak interpretować wiersz, że to jest jedyna słuszna... omawianie lektur sprowadzało się do tego, jaką kieckę miała Danusia jak jej Zbyszko ofiarował swoją miłość. To nie było to, że ona źle lekcje prowadziła - po prostu nie miała do nas podejścia [N5]

Według nauczycieli, poczucie wolności, bądź brak poczucia przymusu wydawał się nie tylko uprzyjemniać edukację, ale wręcz ją czasem umożliwiać:

ważne jest to, żeby dla nich był żeby nie był taki przymus. No wiem jak to jest, że im się nie chce najczęściej ale właśnie zrobić wszystko żeby było im przyjemniej lepiej i ciekawiej w tej szkole [N2]*

na szczęście (...) przyszła do nas inna polonistka i (...) kazała nam myśleć. My mieliśmy interpretować wiersze - to co my myślimy, to co my widzimy. [N5]

uczniowie (...) będą zgłębiali wiedzę, kiedy będą też silnie zmotywowani wewnętrznie, więc jakby im więcej takiej swobody i wolności im damy, tym większa szansa jest na to, że ich motywacja będzie rosła, bo oni będą czuli że to jest ich sprawa, a nie sprawa społeczna zewnętrzna [Npr/D13]

zachowujemy swoją samodzielność myślenia. (...) daje uczniom maksymalną wolność w wyborze (...) nie zmuszać [Npr/D13]

ja wiem, że każde z nich idzie swoją ścieżką, każdy idzie w swoim tempie i ja mogę w tej chwili to respektować, [Npr15]

Tak, jak miałam wolność wyboru, tak zostawiam tą wolność wyboru moim uczniom (...) poszukiwać musi każdy sam. Ja mogę mu tylko otwierać poszczególne pokoje. (...) ale który pokój wybierze - powinien wybrać sam [N24]

żeby nauczać, czyli pokazywać te różne sposoby ale nie weryfikować ich wszystkich, tylko niech uczeń sobie wybierze [N29]

Bezpośrednio ze wsparciem w rozwoju ucznia, związana była kolejna forma roli wspierającej ucznia w rozwoju - nauczyciela wychowującego, opisana w następnym punkcie.

5. Nauczyciel wychowujący

Rola wychowująca, czy też wychowawcza nie przypadła wyłącznie wychowawcom. Nauczyciele opisywali zróżnicowane potrzeby, które dostrzegali u uczniów, wymagające ich zdaniem wsparcia, reakcji, pokierowania. Z wypowiedzi nauczycieli wynikało też, że potrzeby uczniów stały się nawet bardziej widoczne podczas nauczania zdalnego. Nauczyciele dużo mówili też o poszukiwaniu przez uczniów kontaktu, chęci rozmowy, podkreślając, jak ważne jest to, żeby tego nie lekceważyć. Zagadnienie samego wychowawstwa nie było częstym tematem wypowiedzi, prawdopodobnie z uwagi na charakter badań i nacisk położony na aspekty epistemologiczne. Nauczyciele mówili o konieczności obserwowania uczniów, zwracania uwagi na to, co się dzieje, adresowania sytuacji pilnych od razu, patrzeniu z punktu widzenia uczniów, a nie z piedestału osoby dorosłej (bagatelizującej często ich problemy). Poruszali też zagadnienia związane z zaopatrzeniem uczniów w odpowiednie narzędzia, przydatne później w życiu codziennym czy nawet zadbanie o to, aby byli dobrymi ludźmi. Pomimo ogromnego zróżnicowania pojedynczych często wypowiedzi, zdecydowałam się na umieszczenie ich wszystkich łącznie, każda wypowiedź podawała bowiem nieco odmienny aspekt rozumienia wychowania przez nauczyciela.

my musimy o niego wychowawczo też zadbać, czyli dopilnować, żeby zrobić to, co w naszej mocy, żeby on był dobrym człowiekiem i dobrym obywatelem opuszczając mury szkoły (...) podlega takiemu zatroszczeniu się, takiej opiece. [N6]*

(nauczanie zdalne) służyliśmy pomocą w szerszym zakresie i rozwiązywaliśmy dużo problemów. Było nam trochę trudniej kwestie wychowawcze jakby rozwiązywać - niektóre rzeczy działy się w cyberprzestrzeni trochę poza nami (...) trudniej nam było zadziałać, żeby realne problemy rozwiązywać - byliśmy poza klasą, wszyscy gdzieś tam porzuceni po domach [N6]*

Przychodzi lekcja wychowawcza i się nagle okazuje, że oni chcą rozmawiać, bo mają mnóstwo tematów i wiadomo, że bardzo wiele w tym jest narzekania, marudzenia itd. Ale chcą rozmawiać i póki chcą, myślę, że to jest bardzo dobrze [N6]*

po paru latach będą w stanie zobaczyć, o co tak w tej podstawówce naprawdę chodziło - że to była taka trochę szkoła charakteru, trochę szkoła życia (...) ta praca wychowawcza też gdzieś tam podskórnice, podprogowo cały czas miała miejsce [N6]*

żeby dobrze poprowadził ten cały proces (...) **wychowania**, dla mnie bardzo ważnego też (...) mamy różne funkcje w tej szkole: uczy my, ale mamy różne jeszcze inne zadania, **jesteśmy wychowawcami, jesteśmy z tymi dziećmi naprawdę wielokrotnie w ciągu dnia**. Robimy inne rzeczy, **tematy życiowe** nawet (...) **W szkole się tyle dzieje rzeczy, jakie przeżywają młodzi nastolatkowie zwłaszcza, ale dzieci małe też, no gdzie po prostu nauczyciel nie jest tego w stanie zobaczyć, nie jest w stanie dostrzec nawet nie potrafi kontaktować się z rodzicami, nie potrafi tego poprowadzić - no to źle spełnił, wydaje mi się, swoją rolę. (...) wszyscy jesteśmy nauczycielami, więc każdy z nas ma tą jedną rolę, żeby wyprowadzić tego człowieka na dobrą drogę jakoś tam, prawda** [N/D/P10]

ja po prostu muszę te dzieciaki zaopatrzyć w jakieś tam bagaż (...) one do mnie przychodzą z pustą walizeczką mówiąc jakoś tak symbolicznie i ja muszę do tej walizeczki nakłaść różne elementy, które oni będą sobie w przyszłości z tej walizeczki wyjmować i teraz moje zadanie polega na tym, żeby oni mieli (...) te narzędzia, które będą im potrzebne (...) **to może być nauka cierpliwości (...) rozumienia, że w życiu trzeba cierpliwie coś tam sobie dłużyć i z tego może coś fajnego wyjść**. [Npr15]

Rola wychowawcy jest taka, żeby ich motywować (...) uczyć ich takiej walki na co dzień, nie rezygnacji, wiary, wykorzystywania tych porażek i przekuwania ich w sukcesy [N21]

wychodzę z założenia, że **trzeba dzieciaki chwalić**. Nawet jak są bardzo trudne sytuacje takie już wychowawcze to też zawsze **zaczynamy od chwalenia, a dopiero potem przechodzimy do tych trudniejszych spraw** (...) bo jak od razu będziemy z pretensjami wyskakiwać, to dziecko się zamknie i nie będzie żadnej rozmowy [N21]

wychowawca (...) powinien obserwować i słuchać co się dzieje. [Npr17]

(jak się uczniowie źle w autobusie zachowują) **ja się wstydzę, bo ja jako wychowawca (...) za nich odpowiadam** [N21]

Jeżeli ja nie zareaguję od razu, to przy kolejnej, następnej jakieś trudniejszej sytuacji, to uczeń się wycofa i ja nic nie osiągnę. Trzeba od razu reagować nie można odczekać, że minie 3 dni i wtedy to załatwimy, bo wtedy to już jest za późno [N21]

jeżeli chodzi o takie wychowawcze sprawy, to będą oczekiwać rozwiązywania problemów i słuchania ich (...) **bo oni, wbrew pozorom, mają bardzo dużo do powiedzenia** [N21]

Jeżeli sprawa wychowawcza nagląca i bardzo ważna (...) to trzeba zadziałać od ręki do tamtego (realizacji podstawy programowej) się wróci, nawet gdyby to było w okrojonym (...) zakresie, to nie szkodzi [N23]

z dziewczyną rozmawiałam w drugiej klasie chyba ze dwie godziny, za które te dwie godziny ona mi **dziękowała przy świadectwie**. No i tyle. (...) **A codzienność nauczyciela taka, bo nauczyciel przedmiotu to jest jedna część tej pracy ale jest jeszcze cała masa, to jest praca tak naprawdę z ludźmi** [N24]

jeszcze zwraca uwagę też nie tylko na tą wiedzę, ale też **na wychowanie** (...) **dla mnie wiedza to nie jest najważniejsza, ważniejsze jest, żeby był człowiek dobry** [N27]

zaszczepiać wartości moralne i takie, no pożądane i uczyć zachowań społecznych, no pożądanych zachowań społecznych: uczciwość jako zasada Fair Play, to też się nie tyczy tylko rywalizacji ale ogólnie życia – koleżeństwo, chęć dzielenia się z innymi, zważanie na innych szanowanie innych, szacunku do życia [Npr31]

My nauczyciele mamy tendencję do bagatelizowania - do mówienia zwłaszcza do uczniów: „a przestań, to nie jest problem” (...) **hierarchia problemu jest zupełnie inna... przykład: dziecko siedzi całą lekcję, jest spocone, kręci się, wierci się, pani na niego krzyczy... wzięła moją gumkę pachnącą, którą dostałem od babci (...) nie oddała tej gumki i cała lekcja spieprzona, bo on nie skupia się** [N/P33]

Niektórzy nauczyciele wyraźnie podkreślali, że ograniczali swoją rolę wychowawczą do niezbędnego minimum. Pozostawiając ją raczej wychowawcom, bądź rodzicom.

*nie moja rola jest, żebym ja uczył tutaj mądrości życiowych. Bo to też jest taka pułapka bycia mentorem. Ja jestem tutaj po to żeby nauczyć języka i stworzyć atmosferę miłą (...) **dowcip rasistowski albo coś takiego to ja to muszę delikatnie uciąć, ale to rozładować sytuację śmiechem (...) nie utrwaląc tych negatywnych rzeczy (...) po prostu neutralizować (...) zapobiegać takim jakimś złym fluidom** [Npr/D16]*

na takich zajęciach jak szkoły językowe nie mówi się o takich rzeczach - tam nie ma tak naprawdę czasu, żeby się wgryźć we wszystko tak jak to jest albo powinno mieć miejsce w tych regularnych szkołach, gdzie jest wychowawca [Npr17]

*ja uważam, że **nie mam prawa ingerować w wychowanie przez rodziców i ich nastawienie, chociaż czasami bardzo by się chciało (...) rozmawiam i tyle, i pokazuję. (...) źle bym się czuła, gdybym jakby nie zadbała i nie dała takiej... nie pokazała też tego, że to może trzeba pomyśleć o czymś innym.** [N24]*

*myślę, że rodzice pełnią te najważniejsze funkcje (...) w takiej życiowych sytuacjach, czy właśnie moralnych, czy religijnych **no to przed wszystkim rodzice są takimi przewodnikami** [N27]*

Jednym z aspektów roli wychowawczej był kontakt z rodzicami, który wielu nauczycieli podniosło w swoich wypowiedziach, podkreślając bądź konieczność utrzymania regularnego z nimi kontaktu, bądź jak najszybszego informowania ich o jakichkolwiek sytuacjach z uczniami, bądź wspominając o ich wymaganiach i konieczności reakcji na nie. Zagadnienie to jednak nie było przedmiotem moich badań, na tym etapie analizy zostało ono więc pominięte.

VII. Nauczyciel budujący relacje

Na budowanie relacji złożyły się:

1. Elementy relacji
2. Formy relacji, w której znalazły się odrębne role nauczyciela:
 - przewodnika
 - mentora
 - autorytetu
 - lidera
 - psychologa
 - człowieka
3. Prowadzenie walki z uczniami – jako specyficzna forma relacji

Relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem stanowiły przedmiot mojego zainteresowania od dawna. W niniejszych badaniach starałam się jednak nie zdawać

pytań o budowanie relacji z uczniem, o ile nauczyciele sami tego nie podnieśli. Raz, czy dwa zdarzyło mi się to pytanie zadać i miałam potem wrażenie, że słowo to wpłynęło na pozostałe odpowiedzi nauczyciela, który nawiązywał do relacji przy kolejnych pytaniach³⁰⁶. Do niniejszej roli zaliczyłam odpowiedzi, które także pośrednio wiązały się z budowaniem relacji, jak np. dbanie o atmosferę, poczucie bezpieczeństwa, zaufanie, czy stwarzanie możliwości do regularnych interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami, dostrzeganie uczniów – ich potrzeb, zainteresowań i zachowań, zwracanie uwagi na ich emocje. Niektórzy nauczyciele zwracali uwagę na to, że w szkole uczniowie rozwijają m.in. swoje relacje z dorosłymi, opisywali także jakie relacje nie powinny być, a często są.

myślę, że tutaj to jest ta rola (...), żeby budować relacje z tymi uczniami. No bo uczniowie spędzają... to jest ich jakby drugi dom spędzają po 8 godzin dziennie 7 - 8 godzin dziennie w tej szkole jednak. [N2]*

bez relacji nie daloby się uczyć (...) nie zawsze te relacje są takie, jak bym chciała, bo uczeń często też się buntuje, albo po prostu mnie nie lubi, bo za dużo wymagam [N2]*

jak ja bym miała uczyć tylko polskiego, to ja bym się mogła nagrać i puścić. To zadanie jest dużo bardziej skomplikowane, nawiązać jakąś relację sprawić, żeby ktoś się otworzył [Npr14]

to zawsze jest ta relacja między ludźmi [Npr/D16]

(uczeń) w szkole też się rozwija (...) w wielu bardzo różnych aspektach się rozwija, bo i edukacyjnym (...) ale też i społecznym - w takich relacjach z dorosłymi. Najwięcej relacji z dorosłymi ludźmi (...) z takimi ludźmi dorosłymi to generalnie spotykają się uczniowie w szkole i to jaki mamy też obraz ludzi dorosłych ponieważ to też ta szkoła wyznacza [N3]*

na czym powinna polegać (relacja nauczyciel-uczeń), a na czym najczęściej polega (...) najczęściej jesteśmy traktowani i jesteśmy... nie tylko traktowani, ale stwarzamy takie... sposób funkcjonowania, że my jesteśmy omnibusami, jesteśmy ludźmi, którzy wiedzą wszystko (...) jesteśmy ich katami, jesteśmy ich dyrektorami, dyktatorami, którzy wymagają od nich coś (...) a powinno być troszeczkę inaczej (...) powinniśmy tak działać, żeby oni chcieli sami..., żeby oni do nas podeszli... [N/D32]

1. Elementy relacji, czyli co jest ważne w budowaniu relacji

Mówiąc o relacjach, o ich tworzeniu, o roli nauczyciela w ich budowaniu, nauczyciele opisywali rozmaite aspekty relacji, które uważali za istotne, a które oscylowały pomiędzy tworzeniem odpowiedniej atmosfery sprzyjającej budowaniu wzajemnego zaufania, braniem pod uwagę ich problemów i sytuacji, wysłuchiwanie ich, wchodzenie z uczniami w interakcje, poznawanie ich, interesowanie się tym, co robią, czy w jakie wchodzą relacje w szkole. Nauczyciele podkreślali też, że w relacjach trzeba brać pod uwagę zarówno charakter uczniów, jak i własną osobowość.

³⁰⁶ tak jakby to słowo utorowało sobie drogę i stało się bardziej dla nauczyciela dostępne.

- atmosfera, zaufanie i poczucie bezpieczeństwa:

stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, akceptacji, zgody na każdą odpowiedź, jaka pada na lekcji i w tym momencie mamy przestrzeń, w której możemy mówić o naszych osobistych doświadczeniach, odwoływać się do tego, co znamy, do tego co doświadczyliśmy [N6]*

ja się staram wykreować taką pozytywną atmosferę, że warto, że fajnie (...) Dla dobra relacji [Npr/D16]

(uczniowie) oczekują też takiej atmosfery na lekcji, która właśnie będzie pozwalała na to żeby zawsze można było o coś dopytać, zawsze wskazać na to, że się czegoś nie rozumie i będzie się to kolejne tłumaczenie otrzymywało - bez takiego tekstu: jak możesz tego nie wiedzieć [Npr18]

wpierw trzeba zbudować jakieś relacje z uczniami, bo jak nie ma relacji to wtedy, po pierwsze nie wie czym uczniowie się interesują, nie mają do Ciebie zaufania więc nie ma rozmowy na jakiegokolwiek tematy, więc trzeba zbudować takie załączki tego zaufania, bo bez tego to nic się nie dowiemy. [N21]

w miarę mam poprawne relacje z każdą grupą i dlatego mogę sobie pozwolić na to, że te lekcje są na jakimś przyzwoitym poziomie (wszyscy są w miarę aktywni na lekcji). Gdybym nie miał dobrych relacji, gdybym nie interesował się tymi grupami - co się u nich dzieje, jakie jest samopoczucie każdego dnia, no to myślę, że by te lekcje zupełnie inaczej wyglądały (...) odtwórcze, nic ciekawego by w tym nie było. Po prostu spotkanie, które musiało się odbyć, a to nie o to w tym chodzi [N21]

Jak my dogadamy się, jak oni w końcu mają do Ciebie zaufanie i są w stanie ci to powiedzieć, to będzie sukces, bo zawsze załatwimy jakiś temat, zawsze będziemy mieli wspólne tematy, które pozwolą jemu realizować tą pasję, a mi przy okazji zrealizować swoje cele na danej lekcji [N/D32]

przede wszystkim zaufanie buduję, że wysłucham go nigdy nie mówię, a to bzdura [N/P33]

- angażowanie się w rozmowy z uczniami, wysłuchanie ich, umożliwienie zabrania głosu

każdemu poświęcam, czas na ile to oczywiście jest możliwe - każdego wysłucham i oni wiedzą to, że oni mogą na mnie liczyć [N1]*

nauczyciel uczeń to jest taka relacja - no można przybliżyć do przyjacielskiej, tak na przykład, że dzieci nie boją się pytać, przychodzić do nauczyciela pytać o różne rzeczy. Zawsze uzyskują wsparcie od niego. Nie powinny się przede wszystkim nauczyciela bać [N2]*

staram się być otwarta dla nich, pomagać zawsze, kiedy mają jakiś problem, (...) bo czasami po prostu uczeń (...) widać, że jest czymś przybity, więc warto czasami na osobności zapytać, co się stało bo po prostu czasami uczeń (...) chce się wygadać. Więc myślę, że budowanie relacji to polega nie tylko na tym, żeby w trakcie lekcji budować tą relację, ale chociażby na przerwach porozmawiać o czymś innym niż tylko o swoim przedmiocie [N2]*

uczeń miał mecz (...) w weekend no i tam nie zdążył zrobić pracy domowej. Toteż warto myślę im odpuścić czasami (...) myślę, że to też jest jakieś budowanie relacji [N2]*

(uczniowie) lubią porozmawiać (...), opowiedzieć, że grają w piłkę (...) coś robią poza szkołą (...) warto ich wysłuchać i warto ich jakoś w tym wesprzeć [N2]*

Przede wszystkim uczeń nie może się bać, nie może się bać pytać, bać nie wiedzieć czegoś (...) żeby uczeń mógł pójść do nauczyciela i powiedzieć: Proszę pani, ja tego nie rozumiem [N3]*

szkoła jest bardzo ważnym miejscem bo tak naprawdę cała osobowość kształtuje się tego ucznia i to w jaki sposób my gdzieś będziemy z tym uczniem funkcjonować, jak będziemy go traktować, w jaki sposób będziemy z nim rozmawiać to też bardzo dużo rzutuje na jego przyszłość [N3]*

staram się ich wysłuchać [N4]

ja muszę znaleźć czas dla ucznia, jeżeli on chce porozmawiać, ja muszę dla niego znaleźć czas [N5]

im bardziej dziecko jest wyrosnięte, tym więcej no też nauczyciel musi pewnego partnerstwa wpuszczać w te relacje ze względu na to że i tematy które się podobają pojawiają się już bardziej dorosłe młodzież ma dużą potrzebę, żeby rozmawiać na bardzo wiele tematów dla nas niewygodnych jako dla dorosłych (...) myślę, że im większa arbitralność ze strony nauczyciela tym gorszy efekt to przyniesie dlatego, że oni po prostu wychodząc z dzieciństwa idąc ku dorosłości potrzebują po prostu kogoś z kim będą w stanie też na wiele rzeczy rozmawiać jak prawie że równy z równym (...) oni chcą rozmawiać bo mają mnóstwo tematów i wiadomo że bardzo wiele w tym jest narzekania, marudzenia itd. Ale chcą rozmawiać i póki chcą, myślę, że to jest bardzo dobrze [N6]*

nauczyciel, z którym można się dogadać [N21]

jak nie ma relacji to wtedy po pierwsze nie wie czym uczniowie się interesują, nie mają do ciebie zaufania więc nie ma rozmowy na jakiegokolwiek tematy [N21]

z dziewczyną z mojej klasy rozmawiałam (...) chyba ze dwie godziny, za które te dwie godziny ona mi dziękowała przy świadectwie. [N24]

oni sobie chcą z tobą pogadać o różnych tam jakiś historiach, grach nie grach [N25]

moi uczniowie mi opowiadają, czego oni się uczą poza szkołą i to jest bardzo interesujące [N28]

zawsze trzeba rozmawiać (...) rozmawiając z nimi o tym (...) o czym oni chcą mówić [N/D32]

No ciężko, nie oszukuję, ciężko dotrzeć do ucznia (...) ale można - trzeba po prostu być obserwatorem, skupić się i z nimi, rozmawiać. Łatwiej jest osobom, które mają więcej godzin 5-6 jak język polski matematyka (...) bez tego indywidualnego podejścia i bez możliwości znalezienia tej pasji to w tym momencie uważam, że nauczyciel nie powinien pracować [N/D32]

to nie chodzi o same ławki jako ławki, ale ten nauczyciel jest... on staje przy tej tablicy i on jest w tym wszechwiedzącym, on chce dyscypliny, on chce żeby byli wszyscy cicho żeby go słuchali, żeby odpowiadali tylko z sensem i tylko odpowiadali na jego pytania (...) Chodzi o ten sposób funkcjonowania ucznia w szkole: on przychodzi i ma się słuchać, on musi się nas słuchać. A tak nie powinno być (...) bo tak było i tak myśmy się uczyli i tak się uczyli nasi rodzice i nasi dziadkowie (...) (potrzebne są) zmiany mentalne wśród nauczycieli [N/D32]

rozmawiam z uczniami [N/P33]

przede wszystkim zaufanie buduję, że wysłucham go nigdy nie mówię, a to bzdura [N/P33]

- poznanie uczniów, ich zainteresowań, problemów, potrzeb:

każde dziecko trzeba po prostu akceptować, lubić i tyle. W pracy nauczyciela nie da się nie lubić ucznia i być wtedy dobrym nauczycielem [N3]*

zawsze jest ta relacja między ludźmi. I to jest wzajemne poznawanie się również (...) i uczenie się wzajemne poprzez te relacje (...) poznać drugą osobę, żeby móc ją zaciekawić (...) Cel jest taki, żeby nauczyć czegoś, natomiast relacje są takie, że poznajemy: poznajemy życie prywatne tych osób, poznajemy ich upodobania [Npr/D16]

jak nie ma relacji to wtedy po pierwsze nie wie czym uczniowie się interesują, nie mają do ciebie zaufania więc nie ma rozmowy na jakiegokolwiek tematy (...). Trzeba poznać uczniów na początku [N21]

rozmawiając z nimi o tym, co ich interesuje (...) oni mają wiele rzeczy, które mogą zadziwić, jakie oni mają umiejętności, wiadomości, jakie oni mają przemyślenia, jakie spostrzeżenia dotyczące świata [N/D32]

poznają klasę, wtedy widzę, który uczeń jakieś problemy ma. (...) konflikt na pewno nie jest problemem jednego ucznia w klasie, tylko coś się dzieje, więc staram się poznać (...) co tam się dzieje w tej klasie [N/P33]

Czasami jest to metoda że najpierw biorę tego ucznia, z którym jest... bo się okazuje, że konflikt jest w klasie ale on dotyczy czegoś innego - relacji pozaszkolnych. [N/P33]

Czasami jak chodzę po korytarzu gdzieś tam idę, zagadam, spotkam - co słyhać, jak się czujesz, a co siedzisz w kącie. Tak jak idę to sobie tam coś nieraz zauważę (...) i budujemy więź [N/P33]

żeby poświęcić mu czas. I to wychodzi w trakcie dwóch-trzech spotkań... zawsze wyjdzie: co się dzieje, dlaczego tak się dzieje i nie trzeba dużo pytać, bo dziecko samo opowie, jak się otworzy. [N/P33]

- wzięcie pod uwagę osobowości, charakteru nauczyciela

Wydaje mi się, że uczniowie mnie lubią więc myślę że kimś... takim sympatycznym człowiekiem, sympatycznym nauczycielem [N6]*

To jednak też ta osobowość danej osoby - prowadzącego - wpływa na relacje (...) sympatia do tych ludzi (...) osobowość prowadzącego wpływa na relacje [Npr/D16]

są w każdym chyba zawodzie ludzie, dla których bycie lubianym za wszelką cenę stanowi priorytet i dadzą sobie wejść i narobić na głowę [Npr17]

była bardzo kompetentna, bardzo opanowana - niektórzy powiedzieliby, że zimna, bardzo konkretna i jednocześnie sprawiedliwa. Ta osoba gdzieś chyba największy wpływ na mnie wywarła [N6]

pracuję nad sobą (...) też wiem, gdzie mam swoje błędy, ale pracuję nad sobą i tak właśnie próbuję im też pokazać taką drogę [N28]

(budowanie relacji) zależy od charakteru nauczyciela [N/D32]

uczniowie mówią zazwyczaj: „o ta mnie pani lubi” albo „ja ją lubię” albo „ja nie lubię” albo „ta jest fajna”, albo „ta jest taka normalna, potrafi zrozumieć często” (...) „Ta krzyczy ja jej nie lubię” (...) jeszcze nie słyszałam, żeby wszystkie dzieci powiedziały, że ta pani jest fajna dla wszystkich - zawsze coś tam uczeń zobaczy, albo ta niefajna, albo inna, albo ta co krzyczy, to się dla innego ucznia okaże fajną [N/P33]

te relacje mniej więcej też tak są budowane według przedmiotu - zależy podejście do przedmiotu (...) czasami się lubi nauczyciela i lubi się przedmiot, czasami wręcz odwrotnie, więc to jest takie w dwie strony (...) jak uczeń dobrze zna, lubi ten przedmiot, uczy się, dobrze mu ten przedmiot idzie, to też mówi pani jest fajna (...) nie ma problemów z przedmiotem i nie ma problemów z panią (...) nie krzyczy, nie zadaje głupich zadań [N/P33]

2. Formy relacji

Opisując swoje role w stosunku do uczniów, nauczyciele używali rozmaitych określeń, często rozumiejąc pod nimi konkretne aktywności, czy działania podejmowane wobec uczniów, nawiązujące z nimi takie, a nie inne relacje. Określenia te definiowały więc w pewnym sensie rodzaje interakcji, które tworzyli nauczyciele z uczniami, stanowiące podstawy łączących ich relacji. Wśród nich powtarzały się następujące formy tych interakcji:

- bycie przewodnikiem

być tutaj kimś w rodzaju przewodnika – kimś, kto pokaże, w którą stronę powinien iść uczeń, albo w którą stronę nie powinien pójść, bo się zapędzić w kozi róg, bo dojdzie do błędnych wniosków [N6]*

musi być jakby no nie wiem przewodnikiem (...) wskazywać drogi, nie podawać wszystkiego [N20]

Pokazywać drogę i dawać przykład własną aktywnością, własną postawą - wpierv ty musisz pokazać, co sobą reprezentujesz, a wtedy dopiero możesz od nich wymagać [N21]

*Przewodnika – osoby, która stwarza sytuację różnego rodzaju, jak gdyby prowokuje innych do działania (...) żeby podjąć jakiś tam temat, jakieś działania (...) nauczyciel jest **przewodnikiem, nie wykładowcą** (...) **musi jakoś zainspirować te dzieci, czy młodzież do tego, żeby zaczęły działać i żeby chciały działać** (...) i na końcu **wspólnie wyciągają wszyscy wnioski** [N23]*

*staram się oczywiście, w trakcie, jeszcze udzielić jakiś tam dodatkowych rad, lub w formie pytań wyciągnąć to od dzieci i doprowadzić sprawę do końca (...) Podsumowując też **staram się wyciągać to od uczniów od dzieci od uczniów, żeby same wypośrodkowały**, co jest co, co było najważniejsze, co przed chwilą robiliśmy [N23]*

*przewodnik (...) troszeczkę po tym świecie tak i zdobywaniu wiedzy (...) ale też w tym **jak tam w życiu sobie też i radzić** [N27]*

***próbuję być dla nich wzorem (role model)**. Bo nie chodzi o to, żeby oni robili tak, jak ja, tylko chodzi o to, żeby oni dla siebie znaleźli tą drogę i ja chcę im powiedzieć, że są różne możliwości i nie ma najlepszej drogi (...) tylko jak oni najlepiej dojdą do siebie i siebie znajdą i co oni w życiu chcą [N28]*

- bycie mentorem

Wydaje się, że w roli mentora istotna jest pewna równość, czy też równowaga sił, o której - według niektórych nauczycieli (np. Npr/D16) w systemie edukacji nie może być mowy.

*jeśli on (uczeń) będzie mógł doświadczać tej nauki wspólnie z nauczycielem, **na równi jakby**. Nauczyciel jest tym naszym takim jakby mentorem, a my **możemy zawsze się go zapytać o pewne rzeczy, wspólnie z nim odkrywać pewne rzeczy**. (...) nauka jest najbardziej efektywna - kiedy uczeń może, będzie **współpracować z nauczycielem**. [N3]*

***bez tego takiego mentora** (...) – osoby, która to poprowadzi, no mogłoby być trudno (...), że jest taki **mentor, który nakierunkowuje** (...) No nawet w życiu codziennym, takim dorosłym, żebyśmy wiedzieli na czym chcemy się skupić i co ma być zrobione [N4*]*

*nauczyciel powinien być tylko takim **mentorem, który wskazuje**: A teraz powinniście dowiedzieć się na ten temat i **jak się dowiecie na ten temat, to spotkamy się na zajęciach i my o tym porozmawiamy** [N9]*

*bycia mentorem, czyli **pokazaniem, wytoczeniem drózek, podrzucanie nowych materiałów, próba zainteresowania ich czymś co jest związane z tematyką** [N9]*

***nie moja rola jest, żebym ja uczył tutaj mądrości życiowych**. Bo to też jest taka **pułapka bycia mentorem** (...) **bo jest to narzucanie swojej osobowości, takiej dorosłej osoby dziecku** (...) tutaj **nie ma równowagi sił**. Ja nie mam prawa czegoś takiego robić, to nie jest moja rola. Rola jest rodziców. Ja mam tylko zareagować na coś, co jest złe na przykład (...) na przykład dowcip rasistowski, albo coś takiego. To ja to muszę **delikatnie uciąć** [Npr/D16]*

*też w **trudnych momentach** będzie umiał powiedzieć: **Słuchaj no to zrobiłeś źle, to spróbuj jeszcze raz** [N21]*

- bycie autorytetem

*być kimś, kogo oni **będą chcieli naśladować**, do czego będą chcieli **dążyć**, kto będzie im – nie, że wyznaczał cele - swoją osobą będzie ich motywował, żeby zdobyć więcej wiedzy, zostać kimś, dowiedzieć się czegoś, pojechać gdzieś (...) **nauczyciel powinien świadomie budować te relacje** (...) **dawać im taki dobry wzór i być takim troszeczkę wzorem do naśladowania** -*

być takim, jeśli mają ochotę oczywiście, ich autorytetem w jakiś dziedzinach [N1]*

Dostałam od nich medal mistrza eksperymentów, więc najprawdopodobniej jestem dla nich mistrzem eksperymentów [N2]*

Jedyne, co się naprawdę zmieniło to ten autorytet nauczyciela. Dziś nauczyciel nie może sobie pozwolić na takie rzeczy, na całe szczęście, które działy się powiedzmy jeszcze te 20 lat temu. (...) kiedy dostałam od mojej ukochanej pani nauczycielki (...) w twarz (...) i dzisiaj na szczęście taki nauczyciel nigdy by nie mógł pracować w szkole (...) I ja nigdy o tym nie powiedziałam rodzicom, bo jakiś ten autorytet nauczyciela był taki (...) czy się wstydziłam. A dziś (...) nauczyciel żaden czegoś takiego by nie zrobił (...) teraz każde dziecko by już swojemu rodzicowi powiedziało [N3]*

polonistka w szkole podstawowej. Ceniłam ją za to, że była bardzo kompetentna, bardzo opanowana - niektórzy powiedzieliby, że zimna, bardzo konkretna i jednocześnie sprawiedliwa. Ta osoba gdzieś chyba największy wpływ na mnie wywarła jako na człowieka i jako na nauczyciela [N6]

potrzeba uczenia się głównie jest wywoływana przez strach lęk i zastraszenie (...) tak też nauczyciele budują swój autorytet na tym, że obniżają samoocenę w uczniach (...) łatwo go później nastraszyć i łatwo nim po prostu rządzić - mieć władzę nad uczniem [N8]

znam też wielu nauczycieli, którzy robią to inaczej, po prostu są pasjonatami (...) wywołują taki nabożny podziw i zafascynowanie ucznia, którzy po prostu ciągną temat dalej [N8]

nauczyciel to taka osoba, która jest (...) jakimś mistrzem, to na pewno to musi być autorytetem [N/D/P10]

łatwo jest wejść w taki model w rodzaju: On (nauczyciel) jest moim autorytetem. To jest fajne (...) I to też jest wydaje mi się na etapie młodych ludzi potrzebne (...) można z tego dużo czerpać ale (...) to jest uzależniające i to jest też pozbawiające nas takiego samodzielnego myślenia [Npr/D13]

to była osobowość, to było spotkanie z osobowością bo to nie jest taki strach jak przed laniem (...) było to, że to nie wypada. To był cudowny człowiek, który - z jednej strony żeśmy się go bali, ale z drugiej - żeśmy go szanowali [N24]

ten szacunek taki obustronny (...) żeby to nie było też na zasadzie takiej, jak nieraz uczniowie mówią, że pani musi sobie pogadać, bo pani ma pensję z podatku mojego ojca, a ja tu przychodzę i pani niech mi nie podskakuje [N/P33]

nauczyciel to powinna być taka osoba, do której mamy zaufanie, która nas przekona, przyciągnie swoim zachowaniem, swoim działaniem [N/P33]

- bycie liderem

kieruje po prostu dzieckiem, kieruje klasą. To jest osoba, która po prostu jakby kieruje całym tym..., to jest taki zarządca [N/D/P10]

Żeby tą klasę zintegrować, żeby pokazać (...) w jaki sposób osiągać sukces [N/D/P10]

w tych grupach tworzą się pewne relacje i (...) jesteśmy takim też mistrzem ceremonii (...) człowiek musi to prowadzić, czyli zarządzać tą całą grupą [Npr/D16]

(rola w budowaniu grupy) trzy elementy: nauczyciel, grupa dzieci i rodzice (...) elementy muszą ze sobą współpracować (...) stały kontakt z rodzicami (...) akcja reakcja (...) od razu (...) rozmowa (...) jeżeli jesteście w stanie sami się spotkać i sobie to wyjaśnić to ja nie muszę o tym wiedzieć (...) bo wykazaliście się mądrością (...) jak widzę że uczniowie ze sobą współdziałają pracując spotykają się no to traktują to jako rozwiązany problem (...) rodzic musi od razu wiedzieć [N21]

(na początku roku zawieramy) kodeks grupy, żeby nam było fajnie, żeby nam było miło (...) tego trzeba przestrzegać [N23]

- bycie psychologiem

Od nas się praktycznie wymaga wszystkiego: że taki nauczyciel to ma być i psychiatrą i psychologiem i upycha się na przykład do jednej placówki osobę, która ma deficyty na przykład psychiczne jakąś nadpobudliwość dużą agresję [N21]

Wprawdzie wypowiedź oddająca ten rodzaj relacji z uczniem pojawiła się tylko u jednego nauczyciela, jednak poświęcił on temu zagadnieniu sporo czasu i było ono dla niego bardzo ważne, stąd uznałam za stosowne umieszczenie tej wypowiedzi i formy interakcji.

- bycie człowiekiem

Nauczyciele opisywali też siebie podkreślając ogólnoludzkie aspekty swojego podejścia, o czym pisałam już przy okazji podejmowania przez nauczycieli starań w ramach roli nauczającej. Nauczyciele zdawali się pokazywać w ten sposób swoją dostępność jako zwykli ludzie, pokazywali że można do nich podejść, bądź że właśnie nie należy sobie dawać wejść na głowę, że byli gotowi pomóc, porozmawiać. Czasami opisywali też podejmowanie aktywności ułatwiających nawiązanie relacji, które wynikały z ich prywatnej niejako perspektywy, tego jak sami byli wychowani, jakie mieli poglądy. Odróżnienie nawiązywania relacji na poziomie ogólnoludzkim (z pozycji człowieka po prostu, a nie nauczyciela) wydało mi się istotne, zwłaszcza w świetle pozostałych ról nauczyciela, w których byli oni wychowawcami, czy osobami odpowiedzialnymi za rozwój innych ludzi.

ja zawsze wytłumaczę i zawsze ten czas znajdziemy w ten, czy inny sposób. (...) Ja nawet tłumaczę na pracy klasowej (...) widzę, że z tym mamy problem to ich nakieruję (...) ja nie jestem potworem tam koło tej tablicy. Jestem tylko człowiekiem i doskonale wiem, że potrzebują pomocy [N5]

Pamiętam moją panią od biologii, w szkole podstawowej, bardzo źle, dlatego że była niesympatyczna i to chyba o to głównie chodzi - opryskliwa w stosunku do uczniów to było coś to było dla mnie bardzo trudne do zaakceptowania [N6]

myślę, że generalnie jestem fajną panią, tak bym powiedziała (...) osobą, z którą dosyć miło się jednak spędza czas na lekcji. Wydaje mi się, że uczniowie mnie lubią (...) takim sympatycznym człowiekiem, sympatycznym nauczycielem [N6]*

najbardziej do nich przemawia to jacy jesteśmy wobec siebie nawzajem jako kadra no i też sami z siebie jakimi jesteśmy ludźmi [N6]*

to też powinien być taki towarzysz, taka osoba która zrozumie (...) która jak gdyby wiem, że jest w tym systemie i powinna i musi coś tam zrobić ale wiem, że jest to też człowiek po prostu i że mogę do niego podejść i powiedzieć: "Kurczę nie ogarniam tego" [Npr/P12]

zapoznają się z nimi po prostu, żeby wiedzieli, że ja jestem i że ja jestem taka, a nie inna i że jestem tu po to, że mogą do mnie przyjść [Npr/P12]

przestaje być trochę nauczycielem, a jestem po prostu też takim bliskim drugim człowiekiem, z którym mają kontakt [Npr14]

nauczyciel to nie jest tylko przedmiot (...) (uczniowie) utożsamiają to też z człowiekiem (...) my dla nich jesteśmy ludźmi [Npr15]

są w każdym chyba zawodzie ludzie, dla których bycie lubianym za wszelką cenę stanowi priorytet i dadzą sobie wejść i narobić na głowę [Npr17]

Ja staram się unikać tego, czego sama nie lubiłam w zajęciach, czyli atmosfery podkreślonego takiego horroru i terroru - straszania negatywnej zachęty, która zresztą u mnie w domu zwłaszcza moja mama - jej się zawsze wydawało, że takim podawaniem negatywnych przykładów "bo jak nie... to nie...". No to ja uważam, że więcej się osiąga mówiąc "Jeśli tak - to tak..." I to myślę w dziewięciu na dziesięć przypadków się sprawdza. Zamiast straszyć ludzi tak jak ja byłam straszona "jeżeli się nie nauczycie", "Jeżeli tego nie zrobicie to nie zdacie...." można odwrotnie: "Kochani odrobina więcej zaangażowania robimy to i popatrzcie osiągnęliśmy tamto". Takie jest moje zdanie i wydaje mi się, że to się sprawdza [Npr17]

ja uważam, że nie mam prawa ingerować w wychowanie przez rodziców i ich nastawienie, chociaż czasami bardzo by się chciało (...) rozmawiam i tyle, i pokazuję. A to najczęściej (...) nie przynosi właściwie skutków, ale zawsze mam nadzieję (...) robię to też czasami z obowiązku takiego człowieczego mojego własnego, że źle bym się czuła, gdybym jakby nie zadbała i nie dała takiej... nie pokazała też tego, że to może trzeba pomyśleć o czymś innym. No ja czasami lubię patrzeć w lustro i nie chcę ich zasłaniać [N24]

Pamiętam jak dziś chłopca, który pochodził z... do dziś mam go przed oczyma i jak bańka mydlana pękł mi świat związany z moimi uczniami (...) kolejny raz przełożony termin pójścia do poradni zawodowej (...) pukam i słyszę i otwiera mi kompletnie pijana kobieta: „ona zaraz pójdzie” (...) boże, to najważniejsze, żeby ten dzieciak w ogóle przyszedł do tej szkoły [N24]

uważam, że ludzie za mało filozofują, nauczyciele też, tak jak rozmawiam, zmagają się z konkretnymi problemami, a nie patrzą na szeroko - na to co chcą od życia [Npr31]

mogę powiedzieć, że ja mam dwoje dzieci, też nie było mi łatwo [N/P33]

3. Nauczyciel prowadzi walkę z uczniami

Prowadzenie z uczniami walki, którą opisywali niektórzy nauczyciele, wydało mi się także być swego rodzaju formą relacji – relacji raczej negatywnej i często spowodowanej układem systemowym, przymusem edukacyjnym i związaną z tym niechęcią uczniów do szkoły i wszystkiego, co się z nią kojarzy. Nauczyciel był tu postrzegany np. jako urzędnik – przedstawiciel instytucji. Nauczyciele częściej jednak opisywali po prostu przykłady interakcji, w których byli raczej z uczniami w relacjach raczej antagonistycznych.

nie zawsze te relacje są takie, jak bym chciała, bo uczeń często też się buntuje, albo po prostu mnie nie lubi, bo za dużo wymagam (...) pewnie przez te kartkówki mnie nie lubią i tam robią mi na złość [N2]*

dzieci, w ogóle młodzież musi mieć takie ramy. Jeżeli każda lekcja wygląda inaczej, każda lekcja to jest takie szarpanie się, to oni też wiedzą że mogą sobie pozwolić na więcej. I wtedy... generalnie staram się nie odlatywać na lekcji [N5]

niektóre osoby są takie, że nauczyciel je musi złapać w szkole, bo same z siebie nie zadzwonią i nie poproszą (...) jeżeli ktoś gdzieś nosi w sobie taką niechęć do szkoły jako instytucji, to nauczyciel też będzie postrzegany przez pryzmat urzędnika – kogoś, kto reprezentuje tę instytucję niezbyt przyjazną i czasami jest trudno jest gdzieś przełamać tą niechęć [N6]

(jestem) osobą konsekwentną i oni też wiedzą, przyzwyczajają się do tego, że nie da się tak manewrować, bo to po prostu no nie da się [N23]

proszę, żeby mi z ćwiczeń nie przesyłali - bo ćwiczenia (...) każdy może sobie wziąć kolegi, czy tam koleżanki, czy tam nawet stare brata siostry i mi porobić zdjęcia i mi przesłać. Jak ja jestem w stanie sprawdzić (...) No mówię ci, oni kombinują [N25]

mam spisane: kto mi oddał, ile mi oddał, czego mi nie oddał i oni może myślą, że im to tak troszeczkę ujdzie płazem albo, jak to się mówi, psim śwędem prześlizgnąć, że ja nie zauważę, że oni mi nie przysłali [N25]

(to nie było) sprawdzenie ich wiedzy rzetelne, tylko jakiś spryt i jakaś w ogóle ich nieuczciwość - coś takiego dochodzi do głosu, co nie ma prawa dojść (...) No fajnie mieć dobre oceny, ale nie o to tutaj chodzi (...) wprowadzam swoje sprawdziany, których oczywiście nigdzie nie znajdziecie (...) no to były same prawie jedynki i dwójki. (...) jeszcze może po raz kolejny myśleli że się uda [N25]

No bo on musi ponieść jakieś konsekwencje tego, że on się nie przygotował że on albo nie przyszedł na ten pierwszy termin (...) on sobie wiesz tutaj bimba, przyszedł nic nie napisał, dostał jedynkę, a za chwilę (...) mi pisze tą poprawę na piątkę i ja mam mu w miejsce jedynki wpisywać piątkę. No coś jest nie halo! (...) taki leser ma piątkę. No gdzie tu sprawiedliwość?! (...) to mi się nie podoba i też wielu nauczycieli też protestuje, że nie może być (...) no w końcu jakieś konsekwencje to dziecko powinno ponieść (...) Niektórzy tak uważają, że on się poprawił. No i co że się poprawił, ale na początek nie spełnił warunków i za to niespełnienie warunków, no mówię no jakieś muszą być konsekwencje poniesione [N25]

ta młodzież jest taka wyluzowana (...), wszystko mogą znaleźć gdzieś (...) „pani powiedziała tak, a ja wyczytałem gdzieś tam w Internecie że to jest zupełnie inaczej”. No i teraz wierzysz, czytasz (...) - tego nikt nie sprawdzał. „A pani oceniła to wypracowanie a tam ktoś ocenił”, a ja mówię: widzisz, a ja oceniłam je tak [N26]

(zdalne nauczanie) kombinowali, jak mogli. Ja mówię właśnie teraz ci przeciętni uczniowie stali się prymusami i zobaczymy, czy ta dalsza nauka to zweryfikuje [N26]

Dlatego ta nauka, no jest taką trochę walką z tymi dziećmi, bo my to robimy, uczymy ich dla ich dobra, ale oni do końca nie rozumieją po co i dlatego mają to czasami w nosie [Npr31]

Uwagę moją zwróciło to, że nauczyciele mówiący o tego typu relacjach własnych z uczniami, zdawali się też mówić o swojej stanowczości, konsekwencji, tradycyjnym raczej podejściu do uczniów, bądź też mówili o sobie jako o byciu wymagającymi.

Streszczenie

Przekonania epistemologiczne nauczycieli i ich pedagogiczne implikacje. Studium fenomenograficzne

Dysertacja ma charakter studium fenomenograficznego. Jej struktura obejmuje syntetycznie ujętą część teoretyczną, odnoszącą się do kluczowych pojęć, rozbudowaną część metodologiczną, z wyodrębnieniem założeń koncepcyjnych oraz szeroką analizę zgromadzonego materiału badawczego, z prezentacją i interpretacją kategorii opisu, popartych wypowiedziami badanych. Przedmiotem badań są przekonania epistemologiczne nauczycieli. W literaturze zagadnienie to definiowane jest jako potoczne rozumienie odnoszące się do natury wiedzy, procesu poznania i tym co poznane, formami i sposobami poznania, i zdobywania wiedzy, źródłami wiedzy oraz relacjami pomiędzy podmiotem poznającym, a tym co poznawane (Hetmański, 2007; Schwandt, 1997; Guba, Lincoln, 1994). Zagadnienia wiedzy, uczenia się czy nauczania stanowią pojęcia w edukacji podstawowe, jednak żadne z nich nie ma jednej, ustalonej definicji (Galarowicz, 1992). Z uwagi na to w niniejszej pracy podjęłam się rekonstrukcji znaczeń nadawanych przez nauczycieli zagadnieniom takim, jak poznanie, uczenie się, nauczanie oraz role nauczyciela (biorąc pod uwagę ich wzajemne powiązania i konteksty pedagogiczne). Pragnąc dotrzeć do tego, jak skonstruowany jest świat wyobrażeń epistemologicznych nauczycieli (Sławecki, 2012), przyjąłam subiektywistyczne nastawienie do rzeczywistości oraz założenie równoprawności indywidualnych konstrukcji rzeczywistości (Klus-Stańska, 2018).

Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jakie przekonania epistemologiczne towarzyszą nauczycielom w ich praktyce zawodowej i jakie wynikają z nich implikacje pedagogiczne? **Problemy szczegółowe**, które sformułowałam na wstępnym etapie przeprowadzania badań, wyglądały następująco:

1. Jak nauczyciele rozumieją poznanie i jak wiążą je z procesem uczenia się?
2. Jak nauczyciele konstruują rozumienie uczenia się i nauczania oraz czy, i ewentualnie jakie, widzą powiązania pomiędzy uczeniem się i nauczaniem (jak nauczyciele rozumieją swój ewentualny wpływ na proces uczenia się uczniów)?
3. Jak nauczyciele definiują swoją rolę?

W części teoretycznej pracy przedstawiłam ramy badań własnych, w których ujęłam istotne z uwagi na ich przedmiot teorie odnoszące się do przekonań (Sathyanarayana Rao i in., 2009; Polak, 1999; Woods, 1996; Dudzikowa, 1994; Pajares, 1992; Calderhead, Robson, 1991, Clandinin, Connelly, 1987), wiedzy i poznania w kontekście ogólnym oraz odnoszącym się bezpośrednio do nauczyciela (Grobler, 2019; Zbróg, 2019; Judycki, 1998; von Glasersfeld, Cobb, 1983; Kawecki, 2013; Klus-Stańska, 2012; Nowak-Łojewska, 2011; Rubacha, 2000). Przedstawiłam także relacje wiedzy, nauczania i uczenia się (Mikiewicz, 2016; Kwaśnica 2007; Czerepaniak-Walczak, 2006; Glasersfeld 1995, Okoń, 1976), w których osadziłam teorie nauczania i uczenia się, ujmując różnego rodzaju modele działania nauczyciela oraz różne wymiary uczenia się, osadzając także założenia dydaktyczne różnorodnych podejść w poszczególnych paradygmatach (Klus-Stańska, 2018 oraz 2012; Berner, 2015; Biesta, 2013; Szempruch, 2013 oraz 2012; Ledzińska i Ewa Czerniawska, 2011; Illeris, 2006; Karkowska, 2005; Janowski, 1998; Rutkowiak, 1995; Glasersfeld, 1991).

W części metodologicznej zaprezentowałam koncepcję badań własnych i założenia leżące u jej podstaw. Przedmiot badań i przyjęte założenia ontologiczno-epistemologiczne, umożliwiły mi dokonanie wyboru paradygmatu konstruktywistycznego / interpretatywnego, uwzględniając także założenia interakcjonizmu symbolicznego i hermeneutyki. Badania osadziłam w podejściu jakościowym, w ramach którego zdecydowałam się na badania fenomenograficzne, oparte na założeniu pluralizmu podmiotowego postrzegania rzeczywistości i nadawania znaczeń poszczególnym jej elementom (Åkerlind, 2012 oraz 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Ashworth, Lucas, 2000; Säljö 1997; Marton, 1986).

Poznanie przekonań epistemologicznych nauczycieli wymagało interpretacji przekazywanych mi podczas badania koncepcji znaczeń oraz ich rozumienie. Jako podstawę teoretyczną moich badań przyjąłam hermeneutykę. Analiza dyskursu stanowić miała nie tyle kontekst teoretyczny, co metodę analizy, spójną z interpretacją hermeneutyczną. W wyniku analizy literatury dotyczącej wzajemnej zależności obu teorii (Bell 2011; van Dijka, 2011; Yeari, van den Broek 2011; Freeman, 2008; Bollnow, 1992; Malpas, 1992), zdecydowałam się na połączenie interpretacji hermeneutycznej z analizą dyskursu w formie iteracyjnego splotu, w którym przemieszczałam się pomiędzy obydwoma procesami, w procesie dialogicznej interpretacji (Kögler, 2008). Za niezwykle istotne uznałam również kwestie subiektywności badacza (monitorując własne przed-

założenia), walidacji badań konstruktywistycznych, jak i wiarygodności badań fenomenograficznych.

Z uwagi na wielość zagadnień oraz duże zróżnicowanie próby badawczej, przeprowadziłam większą liczbę wywiadów, niż się w literaturze przyjmuje (Męczkowska 2002). Zastosowałam strategię maksymalnej różnorodności doboru przypadków (Patton, 2015) starając się, aby wśród badanych znaleźli się nauczyciele o różnych cechach, pełniący odmienne funkcje, nauczający różnych przedmiotów, w odmiennych typach szkół, itp., (Lincoln, Guba 1985). Poczucie wysycenia różnorodności kategorii (Yates i in. 2012) odczułam dopiero w okolicach wywiadu 28-30. Ostatecznie badaniem objęłam 33 nauczycieli zebranych z całej Polski, prowadzących zajęcia z przedmiotów humanistycznych, ścisłych, artystycznych, z wychowania fizycznego, religii, resocjalizacji, uczących gry w szachy, ekonomii czy WDŻ. Wśród nauczycieli znalazło się 3 pedagogów szkolnych, 3 logopedów, 6 dyrektorów/dyrektorki, 2 nauczycieli wspomagających. Próba objęła 7 mężczyzn oraz 26 kobiet.

Do badań własnych zastosowałam semistrukturyzowane wywiady o pogłębionym charakterze (Reed, 2006). Przeprowadzone przeze mnie wywiady fenomenograficzne, potraktowałam jako osadzone w kontekście (poszczególnych wywiadów oraz wszystkich jako całości) dyskursy (Säljö 1997). Zastosowanym przeze mnie narzędziem badawczym był plan wywiadu fenomenograficznego, którego ewolucję przedstawiłam.

Etapy analizy obejmowały fazy zapoznania się z całością materiału empirycznego, kompilacji, kondensacji, wstępnego oraz właściwego porównania i grupowania, artykulacji i nazwania oraz ustalenia kategorii opisu. Proces ten przebiegał iteracyjnie i brał pod uwagę konteksty zarówno poszczególnych wywiadów oraz wszystkich jako całości (Korzeniecka-Bondar, 2018; Åkerlind, 2012, 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Booth, 1993; Marton, 1986).

W trzeciej części pracy zaprezentowałam rezultaty badań, opisując ich wzajemne powiązania i podejmując próby ich interpretacji. W efekcie przeprowadzonej analizy wyłoniłam:

cztery kategorie opisu poznania: 1) poznanie jest relacją, 2) poznanie jest abstrakcyjne, 3) poznanie jest zmianą, 4) poznanie jest otwarciem (się);

cztery kategorie opisu powiązań pomiędzy poznaniem a uczeniem się: 1) tożsamości poznania i uczenia się, 2) powiązania poznania i uczenia się, 4) względności powiązania poznania i uczenia się oraz 4) braku powiązania poznania i uczenia się;

sześć kategorii opisu uczenia się: 1) uczenie się jest relacją, 2) uczenie się jest doświadczeniem, 3) uczenie się jest procesem intelektualnym, 4) uczenie się jest pracą, 7) uczenie się jest autonomiczne (i wolicjonalne), 6) uczenie się jest procesem niesamodzielnym;

trzy kategorie opisu powiązań pomiędzy nauczaniem i uczeniem się: 1) Nauczanie i uczenie się są ze sobą powiązane, 2) nauczanie i uczenie się są ze sobą częściowo powiązane, 3) nauczanie i uczenie się są ze sobą niepowiązane;

trzy kategorie opisu sylwetek nauczyciela: 1) podążającego za systemem, 2) uwikłanego w system oraz 3) wyemancypowanego.

W Załączniku nr 4 umieściłam szczegółową analizę ról nauczyciela, w wyniku której **wyodrębniłam sześć ról nauczyciela:** 1) wspierającego ucznia w procesie uczenia się, 2) nauczającego, 3) motywującego, 4) mobilizującego, 5) wspierającego ucznia w procesie rozwoju, 6) budującego relacje.

Analiza przekonań epistemologicznych nauczycieli, dokonana w toku przeprowadzonego studium fenomenograficznego, pozwoliła na wyłonienie kompleksowego i dynamicznego obrazu edukacji i kontekstów pedagogicznych pracy nauczyciela, umożliwiając dostrzeżenie przewijających się w wypowiedziach nauczycieli dyskursów. Moją szczególną uwagę zwróciły następujące kwestie: 1) jednorodność nauczycielskiego dyskursu poznania, 2) rozwarstwienie nauczycielskich dyskursów uczenia się, 3) „wypchnięcie” poznania ze szkolnego uczenia się, 4) nauczycielskie (poczucie) uwikłania w system, 5) wpływ (braku) interakcji między nauczycielem a uczniem, na poczucie wpływu nauczyciela na uczenie się ucznia, 6) nieuwzględnienie emocji w procesie uczenia się, wychodzących poza powierzchowne aspekty zainteresowania, zaciekawienia uczniami oraz 7) eklektyzm paradygmatyczny w myśleniu nauczycieli, przejawiający się w chaosie pojęciowym (braku dogłębnego zrozumienia, czym jest uczenie się), idący często w parze z brakiem świadomości własnych przekonań, a jednocześnie przełamujący sztywne podziały. Dyskursy te omówiłam w ostatnich dwóch rozdziałach oraz w Zakończeniu.

Summary

Epistemological beliefs of teachers and their pedagogical implications.

A phenomenographic study

The dissertation is a phenomenographic study. Its structure includes a synthetically presented theoretical part, referring to key concepts, an extensive methodological part, with the separation of conceptual assumptions, and a broad analysis of the collected research material, with the presentation and interpretation of the description categories, supported by the respondents' statements. The subject of the research is the epistemological beliefs of teachers. In the literature, this issue is defined as a colloquial understanding referring to the nature of knowledge, the process of cognition and what is known, forms and ways of knowing and acquiring knowledge, sources of knowledge and relations between the learning subject and what is known (Hetmański, 2007; Schwandt, 1997; Guba, Lincoln, 1994). The issues of knowledge, learning or teaching are basic concepts in education, but none of them has a single, fixed definition (Galarowicz, 1992). Therefore, in this dissertation, I have undertaken to reconstruct the meanings given by teachers to issues such as cognition, learning, teaching and teacher roles (taking into account their interrelationships and pedagogical contexts). In order to reach the structure of the world of teachers' epistemological representations (Sławecki, 2012), I adopted a subjectivist approach to reality and the assumption of equality of individual constructions of reality (Klus-Stańska, 2018).

The main research problem is the question: What epistemological beliefs accompany teachers in their professional practice and what pedagogical implications result from them? **The specific problems** that I formulated at the initial stage of the research were as follows:

1. How do teachers understand cognition (getting to know) and how do they relate it to the learning process?
2. How do teachers construct their understanding of learning and teaching, and do they see the connections between learning and teaching (how do teachers understand their possible impact on students' learning)?
3. How do teachers define their role?

In the theoretical part of the work, I presented the framework of my own research, in which I included theories relevant to their subject matter (Sathyanarayana Rao et al., 2009; Polak, 1999; Woods, 1996; Dudzikowa, 1994; Pajares, 1992; Calderhead, Robson, 1991, Clandinin, Connelly, 1987), knowledge and cognition in a general context and relating directly to the teacher (Grobler, 2019; Zbróg, 2019; Judycki, 1998; von Glasersfeld, Cobb, 1983; Kawecki, 2013; Klus-Stańska, 2012; Nowak-Łojewska, 2011; Rubacha, 2000). I also presented the relationship between knowledge, teaching and learning (Mikiewicz, 2016; Kwaśnica 2007; Czerepaniak-Walczak, 2006; Glasersfeld 1995, Okoń, 1976), in which I embedded the theories of teaching and learning, including various models of teacher activity and different dimensions of learning also embedding didactic assumptions of various approaches in particular paradigms (Klus-Stańska, 2018 and 2012; Berner, 2015; Biesta, 2013; Szempruch, 2013 and 2012; Ledzińska and Ewa Czerniawska, 2011; Illeris, 2006; Karkowska, 2005; Janowski, 1998; Rutkowiak, 1995; Glasersfeld, 1991).

In the methodological part, I presented the concept of my own research and the assumptions underlying it. The subject of the research and the adopted ontological and epistemological assumptions enabled me to choose the constructivist / interpretative paradigm, taking also into account the assumptions of symbolic interactionism and hermeneutics. I embedded the research in a qualitative approach, within which I decided to conduct phenomenographic research, based on the assumption of pluralism of the subjective perception of reality and assigning meanings to its individual elements (Åkerlind, 2012 and 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Ashworth, Lucas, 2000; Säljö 1997; Martin, 1986).

Getting to know the teachers' epistemological beliefs required interpretation and understanding of the concepts of meanings that were communicated during the study. I adopted hermeneutics as the theoretical basis of my research. Discourse analysis was supposed to be not so much a theoretical context as a method of analysis, consistent with hermeneutical interpretation. As a result of the analysis of the literature on the interdependence of the two theories (Bell 2011; van Dijke, 2011; Yeari, van den Broek 2011; Freeman, 2008; Bollnow, 1992; Malpas, 1992), I decided to combine hermeneutic interpretation with discourse analysis in the form of an iterative tangle in which I moved between the two processes, in the process of dialogical interpretation (Kögler, 2008). I also considered the issues of the subjectivity of the researcher (monitoring my own pre-

assumptions), validation of constructivist research, and the reliability of phenomenographic research to be extremely important.

Due to the multiplicity of issues and the large diversity of the research sample, I conducted a larger number of interviews than is assumed in the literature (Męczkowska 2002). I used the strategy of maximum diversity of case selection (Patton, 2015), trying to include teachers with different characteristics, performing different functions, teaching different subjects, in different types of schools, etc. (Lincoln, Guba 1985). I felt I reached the saturation (redundancy) of category diversity (Yates et al. 2012) only around the 28-30 interview. Finally, the study covered 33 teachers gathered from all over Poland, teaching humanities, sciences, arts, physical education, religion, social rehabilitation, teaching chess, economics or knowledge for family life. Among the teachers there were 3 school pedagogues, 3 speech therapists, 6 principals, 2 support teachers. The sample included 7 men and 26 women.

For my own research, I used semi-structured, in-depth interviews (Reed, 2006). I treated the phenomenographic interviews I conducted as discourses embedded in the context (individual interviews and all interviews as a whole) (Säljö 1997). The research tool I used was a phenomenographic interview plan, the evolution of which I presented.

The stages of the analysis included the phases of getting to know the entire empirical material, compilation, condensation, preliminary and proper comparison and grouping, articulation and naming, and determining the category of description. This process was iterative and took into account the contexts of both individual interviews and all interviews as a whole (Korzeniecka-Bondar, 2018; Åkerlind, 2012, 2005; Sjöström, Dahlgren, 2002; Booth, 1993; Marton, 1986).

In the third part of the work, I presented the results of the research, describing their interrelationships and attempting to interpret them. As a result of the analysis, I have developed:

four categories of description of cognition: 1) cognition is a relation, 2) cognition is abstract, 3) cognition is change, 4) cognition is (an) opening (oneself);

four categories of description of the entanglements between cognition and learning: 1) the oneness of cognition and learning, 2) the (strong) connection between cognition and learning, 4) the relativity of the connection between cognition and learning, and 4) the lack of connection between cognition and learning;

six categories description of the learning process: 1) learning is a relationship, 2) learning is an experience, 3) learning is an intellectual process, 4) learning is work, 7) learning is autonomous (and volitional), 6) learning is a dependent process;

three categories of description of the entanglements between teaching and learning: 1) teaching and learning are related, 2) teaching and learning are partially related, 3) teaching and learning are not related;

three categories of description of teachers' profiles: 1) following the system, 2) entangled in the system, and 3) emancipated.

In Annex 4, I included a detailed analysis of the teacher's roles, as a result of which **I distinguished six teacher roles:** 1) supporting the student in the learning process, 2) teaching, 3) motivating, 4) mobilizing, 5) supporting the student in the development process, 6) building relations.

The analysis of teachers' epistemological beliefs, carried out in the course of the phenomenographic study, allowed for the emergence of a comprehensive and dynamic picture of education and pedagogical contexts of the teacher's work, making it possible to notice the discourses present in teachers' statements. The following issues caught my attention in particular: 1) homogeneity of teacher's discourse of cognition, 2) stratification of teacher's learning discourses, 3) "pushing" cognition out of school learning, 4) teacher's (sense of) involvement in the system, 5) impact of (the lack of) interaction between the teacher and the student, on the teacher's sense of influence on the student's learning, 6) failure to take into account emotions in the learning process, going beyond the superficial aspects of interest or curiosity about the students, and 7) paradigmatic eclecticism in the thinking of teachers, manifested in conceptual chaos (lack of in-depth understanding, what learning is), which often goes hand in hand with a lack of awareness of one's own beliefs, and at the same time breaks down rigid divisions. I have discussed these discourses in the last two chapters and in the Conclusion.