

## ЧАСТИНА II ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ ОСВІТОЛОГІЇ CZĘŚĆ II PEDEUTOLOGICZNE KONTEKSTY OŚWIATOLOGII

УДК 37:37.013

Alina Szczurek-Boruta

### TOŻSAMOŚĆ I JEJ KONSTRUOWANIE (SIĘ) W TOKU UCZENIA SIĘ – PYTANIE O FUNKCJONALNOŚĆ EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

W podjętych rozważaniach Autorka przywołuje cząstkowe rezultaty obszernych, wielozmiennowych badań przeprowadzonych w latach 2011-2014 w kilku środowiskach akademickich – różniących się pod względem lokalizacji (centrum – pogranicze kraju) i potencjału społeczno-gospodarczego w ramach realizowanego projektu badawczego Narodowego Centrum Nauki (numer projektu N N106 416640). Na ich tle wskazuje na tożsamość i jej konstruowanie (się). W opracowaniu dominują wątki dotyczące uczenia się. Jest to w miarę wielostronne ujęcie procesu uczenia się studentów (przyszłych nauczycieli) i obraz różnych uwarunkowań przygotowania zawodowego badanych osób. Uczenie się w procesie kogeneracji Autorka postrzega jako sprzyjające „stawianiu się” jednostki, konstruowaniu przez nią rzeczywistości noszącej znamiona spójności społecznej, integracji.

Pytanie o funkcjonalność edukacji nauczycielskiej, to pytanie o to czy dobrze spełnia ona swoje funkcje. Kieruje ono uwagę w stronę – rozwijanej przez naukowców ukraińskich – oświatologii – propozycji całościowego ujęcia zjawisk i procesów edukacyjnych, pozwalającej lepiej zrozumieć ludzi i otaczający ich świat. W opracowaniu tym można znaleźć na co najmniej kilka odniesień do oświatologii, a mianowicie: do zasady połączenia różnych obszarów, wymiarów, w tym przypadku wskazano na kogenerację wymiarów uczenia się; do stałej wartości oświatologii i celu każdego procesu oświatowego – rozwoju (ucznia, studenta, osoby dorosłej); rozwoju sfery edukacyjnej, która sprzyja indywidualnemu, społeczno-ekonomicznemu i naukowo-technicznemu rozwijaniu społeczeństwa; integracji badań uczenia się przy nawiązaniu do różnych subdyscyplin pedagogicznych, ale i różnych dziedzin nauki psychologia, socjologia i inne, także do dziedzin, których przedstawicie nie zajmują się teorią oświaty, w tym przypadku nauk technicznych.

**Słowa kluczowe:** tożsamość; uczenie się; konstruktywizm; edukacja międzykulturowa; oświatologia; kogeneracja.

**Wprowadzenie.** Tożsamość – konstruowane w ciągu życia przekonanie „kim jestem” – jest konsekwencją ustawicznego uczenia (się), wielorakich wyborów życiowych, odrywanych ról społecznych, powodzeń i niepowodzeń podejmowanych działań, oddziaływania warunków kulturowych, społecznych i ekonomicznych na losy jednostek. Edukacja ukierunkowuje, umacnia i wspiera konstrukcje tożsamościowe dzieci, młodzieży i dorosłych. Z pewnością może przyczyniać się do ich rozwoju, uwzględniając dobro społeczne. Obszerna literatura traktująca o edukacji międzykulturowej (seria prac „Edukacja Międzykulturowa”) wskazuje na to, że tworzy ona warunki do nabywania tożsamości kulturowej, społecznej, osobistej (m.in. Lewowicki, 2012; Nikitorowicz, 2009, 2012), wspiera proces kształtowania się tożsamości wzbogaconych o elementy różnych kultur, tożsamości wielowymiarowych (Lewowicki 2010a, s. 21-22; 2012).

W opracowaniu tym podejście badawcze i interpretacja wyników podporządkowane zostały

m.in. społecznej psychologii rozwoju oraz idei konstruktywistycznego rozumienia jednostkowego i społecznego rozwoju wyznaczonego ramami teorii Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, Jeana Piageta, Jerome Brunera, Lwa S. Wygotskiego. Teorie te stanowią – razem z kategorią pojęciową uczenia się – główną konstrukcję teoretyczną. W różnych miejscach przywoływane jest podejście kognitywne, odwołania do prac Knuda Illerisa i Etienne’a Wengera.

Pytania o uczenie się, jego istotę w ponowoczesnym świecie często formułowane są w odniesieniu do rozwoju indywidualnego. K. Illeris (2006, 95-106) rozpatruje uczenie się w kontekście rozwoju osobowego, Christopher Day (2004) ujmuje je w odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczyciela, Otto Speck (2005) w kontekście trudności wychowawczych, Henryka Kwiatkowska (2008, s. 206) wskazuje na przygotowanie do podjęcia zadań zawodowych oraz do rozwoju zawodowego, E. Wenger (1998) uczenie się wiąże z

tożsamością. Tożsamość jest według niego tą sferą, w której aspekty poznawcze i psychodynamiczne uczenia się tworzą zintegrowaną całość.

Dyskusje i spory dotyczące modelu kształcenia nauczycieli toczą się na gruncie pedagogiki od wielu lat, przyczyniając się do krytycznej analizy funkcjonujących koncepcji edukacji nauczycielskiej (zob. m.in.: Lewowicki, 1991; Kwiatkowska, Lewowicki 1997; Kwiatkowska, Lewowicki, Dylak 2000; Kupisiewicz, 2000; Lewowicki, 2007; Kwiatkowska, 2008). W rodzimej teorii pedagogicznej – pedagogicznej – ukształtowało się kilka koncepcji kształcenia nauczycieli (Okoń, 1991; Lewowicki, 1995; Kwiatkowska, 1997). W poszukiwaniach rozwiązań idealnych proponuje się wielostronną edukację nauczycieli. Taki model tej edukacji – jak twierdzi T. Lewowicki – uwzględniałby elementy wszystkich poprzednich i łączyłby ich zalety, a jednocześnie chronił przed jednostronnością każdej z nich (Lewowicki, 1995, s. 107; Lewowicki 2007, s. 14–15).

Celem podjętych rozważań jest uchwycenie przynajmniej niektórych ważnych cech nauczycielskiej edukacji (wymiarów uczenia się), a także określenie charakteru zmian, które w przygotowaniu do tej profesji są potrzebne. Zamiarem moim jest spojrzeć na zawód nauczyciela i edukację nauczycielską przez pryzmat uwarunkowań społeczno-gospodarczych i kulturowych współczesnego polskiego społeczeństwa.

Edukacja jest znaczącym czynnikiem rozwoju zarówno indywidualnego, jak i zmiany społecznej. Nauczyciel jest osobą uczącą się. W sytuacji wielokulturowości często podejmuje działania w sytuacji nieprzejrzystej i złożonej (Lewowicki, 2010b). Musi tworzyć nowe zasoby intelektualne i instrumentalne, które potrzebne są do zinterpretowania niestandardowych sytuacji. Konieczny jest zatem jego namysł nad własnymi doświadczeniami, wiedzą, praktyką. Taka refleksja jest – jak pisze Henryka Kwiatkowska – „procesem intelektualnym polegającym na zmianie w zasobach ludzkiego doświadczenia i posiadanej wiedzy” (2008, s. 68).

Pytanie o funkcjonalność edukacji nauczycielskiej, to pytanie o to czy dobrze spełnia ona swoje funkcje. Kieruje ono naszą uwagę w stronę oświatologii – propozycji całościowego ujęcia zjawisk i procesów edukacyjnych, pozwalającej lepiej zrozumieć ludzi i otaczający ich świat (Lewowicki, 2011). Jak pisze twórca oświatologii Wiktor O. Ogniewniuk „Oświatologia powinna integrować wszystkie kierunki badań naukowych w sferze oświaty i zaproponować nowe drogi jej rozwoju, stać się dziedziną cywilizacyjnego tworzenia” (Ogniewniuk 2011, s. 62). W polskich realiach oświatologia rozumiana jest jako „nauka o oświacie, integrująca dorobek pedagogiki, filozofii i innych nauk badających i wspomagających edukację” (Lewowicki, 2011, wprowadzenie s. 13).

Oświatologia rozważa oświatę jako sferę, w której dokonuje się stały rozwój. W opracowaniu tym węższym przedmiotem oświatologii czynią uczenie się jako

kategorię badań naukowych, podstawę do określenia fundamentalnych problemów edukacji nauczycielskiej. Przyjmując właściwe oświatologii całościowe spojrzenie na jeden z jej obszarów, a mianowicie na edukację nauczycielką.

Tło teoretyczne zagadnień stanowiących główny przedmiot refleksji wyraźnie eksponuje powiązania zagadnień edukacji międzykulturowej z wiedzą zgromadzoną na gruncie pedagogiki, psychologii, socjologii, antropologii i innych nauk.

**Założenia teoretyczne i metodologiczne badań własnych.** W opisie skomplikowania uwarunkowań przygotowania nauczycieli do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, w wielokulturowym świecie, przyjmuję autorskie ujęcie. Przedmiotem podjętych rozważań teoretycznych i empirycznych egzemplifikacji czynię kategorię uczenia się. Nawiązuję do społecznej psychologii rozwoju, idei społecznego tworzenia rzeczywistości, całościowej koncepcji uczenia się K. Illerisa, teorii społecznego uczenia się E. Wengera.

Koncepcja P.L. Bergera i T. Luckmanna (1983) pozwala na kompleksową analizę procesów społecznego tworzenia rzeczywistości. Na gruncie psychologii zawiera twierdzenia wyartykułowane najdobitniej przez J. Piageta, L.S. Wygotskiego i J. Brunera, który podkreśla, że „przyjęcie kulturowego poglądu na edukację wymaga rozpatrywania edukacji i nauki szkolnej w ich sytuacyjnym, kulturowym kontekście” (Bruner, 2006, s. 4).

Sięgam do koncepcji K. Illerisa, który przyjmuje, iż „uczenie się integruje w sobie wewnętrzne psychiczne procesy przyswajania wiedzy oraz procesy interakcji społecznych” (Illeris, 2006, s. 125), nawiązując do konstruktywizmu, mocno akcentuje aspekty społeczne uczenia się, pomija jednak kontekst kulturowy.

Przywołuję i empirycznie weryfikuję w badaniach własnych społeczną teorię uczenia się E. Wengera (1998). Jest ona spójna z przyjętym w tym opracowaniu wielowymiarowym podejściem do współczesnego świata, człowieka, jego kształcenia, uczenia się, nauczania; ma związek z rosyjską tradycją kulturowo-historyczną w naukach społecznych; ma powiązania z konstruktywizmem społecznym. Autor wskazuje na cztery warunki uczenia się: praktykę i społeczność, które wiążą się z kontekstem społecznym oraz znaczenie i tożsamość, które znamionują indywidualny wymiar uczenia się, E. Wenger postrzega je z perspektywy społecznej.

Zakładam, że całościowe uczenie się wyznacza ramy i kierunki dla współczesnych badań nad edukacją nauczycielską, w której niezbędne jest uwzględnianie perspektywy międzykulturowej. Uczenie się rozwija wiedzę, zdolności, emocje i uspołecznienie (są to składowe społeczeństwa). Pośredniczy między człowiekiem jako istotą ukształtowaną biologicznie i genetycznie a istniejącymi strukturami społecznymi. Kształtowanie osoby odbywa się w toku uczenia się, w relacji z innymi ludźmi nie tylko w sferze poznawczej, działaniowej, ale także w sferze afektywnej. Uczenie się jest jednym z narzędzi, które pomaga zrozumieć

złożoność dzisiejszego świata dzięki nieco lepszemu zrozumieniu innych i samych siebie. Jest warunkiem kształtowania się tożsamości. Podstawą edukacji nauczycielskiej jest autorefleksja kandydatów na nauczycieli nad własnym uczeniem się, konstruowaniem wiedzy o sobie i innych oraz nauczaniem.

Przyjmuję założenie, że „stawanie się” nauczycielem ma podwójny wymiar. Odnosi się bowiem do uczenia się studentów, przyszłych nauczycieli, jak i nauczania uczniów, którzy mogą oderwać się od kierowania i uzyskać kompetencje samodzielnego, twórczego życia. Na jakość procesu „stawania się” nauczycielem rzutuje uczenie się, które przejawia się we wszystkich wymiarach jego życia.

W opracowaniu tym przywołam częściowe rezultaty obszernych, wielozmiennowych badań przeprowadzonych w latach 2011-2014 w trzech strefach centrum i trzech strefach pogranicza Polski zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. Badania realizowano w ramach projektu badawczego NCN, numer projektu N N106 416640. Uczestniczyła w nich grupa reprezentatywna 1268 osób we wczesnej fazie dorosłości, studentów kierunku pedagogika, specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Model badań łączył strategię ilościową (ankieta audytoryjna) i jakościową (w tym wywiady grupowe i indywidualne). Do analizy danych ilościowych zastosowane zostały zarówno proste metody, jak i metody bardziej złożone (np. analiza czynnikowa i analiza skupień). Konsekwencją przyjęcia tych metod – np. analizy czynnikowej jest niejako otwarty charakter wyników. Opis grupy badanej, terenu badań, metodologii znajduje się w pracy (Szczurek-Boruta, 2013).

W poczynaniach badawczych podjęłam próbę empirycznej weryfikacji modelu uczenia się E. Węgnera (1998), wzbogacając go o wymiar kulturowy. Kultura jest silnym stimulatorem nastawień, postaw wobec reprezentanta innej kultury (Matsumoto, Juang, 2007). Współcześnie uwidacznia się to, iż kultura będąc czynnikiem różnicującym, konfliktującym, jest jednocześnie podstawą do integralności, przyczynia się do wzmocnienia tożsamości osobistej i poczucia bezpieczeństwa, uruchamia trening wrażliwości (Lewowicki 2010, 2012; Nikitorowicz, 2009, 2012).

Opracowanie uzyskanych wyników wymagało zastosowania analizy czynnikowej, która w sposób radykalny zmniejszyła liczbę zmiennych. Celem takiego postępowania było wydzielenie jednorodnych czynników, które byłyby charakteryzowane przez zbiór 48 zmiennych. Zgodnie z kryterium przyjętym w teście ospyska R.B. Cattella (1966) do analizy pozostawiono cztery czynniki – nadałam im nazwy: tożsamość roli zawodowej; doświadczenia w relacjach z Innym; praktyka; uczestnictwo społeczne (przywoływany materiał empiryczny był wcześniej wykorzystany w pracy Szczurek-Boruta (2014: 77-120), w tym tekście opracowany i interpretowany jest jednak inaczej).

**Czynnik pierwszy tożsamości roli zawodowej** ilustruje fakt związku tożsamości osobowej z

tożsamością roli zawodowej nauczyciela. Najsilniej z tym czynnikiem skorelowane są zmienne opisujące: powinności w działaniach nauczyciela: „wskazywanie zasad współżycia w społeczeństwie”, „wzorów zachowań, dawania/przedstawiania dzieciom kanonu wartości”, „wprowadzania dobrych wzorów wspólnego życia”; wzajemność uczenia się w relacjach nauczyciel-uczeń-rodzic: „sytuacyjne uczenie się od Innych – uczniów, nauczycieli, rodziców”, „poczucie że nauczyciele i uczniowie to reprezentanci odmiennych kultur (zróżnicowanie ze względu na: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, sytuacje materialną, dzieci obcokrajowców, uchodźców, repatriantów)”; oraz refleksyjne podejście do konstruowania własnej tożsamości.

Przyszli nauczyciele mają „głęboko wdrukowaną w swą świadomość orientację powinnościową” (fakt ten podkreślała Kwiatkowska 2008, s. 214); świadomość wzajemnego uczenia się nauczyciela i ucznia, współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów.

Wzrost wymagań kwalifikacyjnych we współczesnych społeczeństwach dotyczy także nauczycieli. Dotychczas koncentrowano się na kwalifikacjach profesjonalnych, obecnie wzrasta zapotrzebowanie na kwalifikacje oparte na refleksyjnym i odpowiedzialnym kreowaniu własnej tożsamości, własnego rozwoju oraz rozwoju tożsamości uczniów. Świadomość tego faktu mają przyszli nauczyciele.

Dominującą „treścią” drugiego czynnika – doświadczeń w relacjach z Innym są zmienne określające znaczenia nadawane osobistym doświadczeniom. W jego strukturze można wskazać na doświadczenia zdobywane w działaniu: w codziennych kontaktach z drugim człowiekiem oraz cechy/właściwości tych doświadczeń, napięcia, ciągłość, udostępnianie własnej kultury, nowość, otwartość, stosowanie w nowym kontekście.

W podjętych rozważaniach doświadczenie ujmuję głębiej, nie tylko jako bezpośrednią percepcję, proces, który dotyczy kognitywnego uczenia się, ale jako konstruowanie znaczeń. Takie podejście koncentruje uwagę na tożsamości jako budowie, strukturze, zespole elementów „budowli” każdego człowieka, ale i na sposobie powiązania tych elementów, konstruowania, budowania, składania, który jest twórczy. W tym względzie nawiązuję do kilku uzupełniających się stanowisk: J. Brunera (2006, wstęp s. IX), który uważał, że samo spostrzeganie jest kategoryzowaniem, a uczenie się to nic innego, jak opanowywanie lub tworzenie takich kategorii; do K. Illerisa (2006, s. 155) wskazującego na trzy wymiary uczenia się przez doświadczenia: poznawczy, emocjonalny i działaniowy oraz Gordona Moskowitza (2009, s. 41-42), dla którego spostrzeganie jest konstruowaniem, część doświadczenia percepcyjnego jest zdeterminowana nie przez właściwości przedmiotu lub osoby, którą obserwujemy, lecz przez kontekst, w jakim zachodzi obserwacja. Kontekst może modyfikować spostrzeżenia, sugerować konkretne znaczenia, zmieniać się z sytuacji na sytuację.

Na tle wyników przeprowadzonych badań kształcenie przyszłych nauczycieli należy postrzegać



jako wspomaganie studentów w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania siebie oraz otaczającej rzeczywistości.

Edukacja międzykulturowa jest procesem nakierowanym na aktywne zdobywanie wiedzy i działanie, procesem silnie zindywidualizowanym, gdyż jej punkt wyjścia stanowi osoba uczącego się. W rezultacie, jednostki nabywają umiejętność komunikowania się z przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych, zdobywają wiedzę o kulturze własnej, innej/odrębnej oraz jej wpływie na język, tożsamość i sposób postępowania jednostki. Niezwykle istotną rolę odgrywa nauczyciel, który spełnia rolę pośrednika między kulturami (Lewowicki, 2010a).

W strukturze czynnika trzeciego, nazwanego praktyka znajdują się konkretne umiejętności: „radzenie sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami Innych”, „negocjowanie, dochodzenie do kompromisu”, „działania na obrzeżach kultur własnej i innej”, „współdziałanie z Innymi”, kwalifikacje, kompetencje do wchodzenia w relacje z reprezentantem innej kultury. Czynnikiem ten obejmuje wiele grup umiejętności, technik zachowań przydatnych do rozwiązywania sytuacji trudnych oraz współpracy w relacjach społecznych.

Uczenie się przez praktykowanie ma miejsce w codziennej rzeczywistości. Studenci uczą się, działając, wchodząc w interakcje, uczestniczą w pracy różnych zespołów (realizują projekty studenckie z rówieśnikami, odbywają praktyki zawodowe, wchodząc do grupy personelu pedagogicznego danej placówki), tworzą własne konstrukcje rzeczywistości, które wchodzą w relacje z konstrukcjami pojedynczych jednostek i grupy. Rzeczywistość jest przez nich społecznie tworzona (Berger, Luckmann, 1983, s. 23). Wyniki badań jakościowych ilustrują fakt, że badani prezentują podejście refleksyjne do kierowania swoim rozwojem, samodzielnie doksztalcając się, szukając pomocy w instytucjach zewnętrznych. Być może wiedza, doświadczenie i propozycje rozwiązań tworzą całość charakteryzującą refleksyjną praktykę, który będzie zdolny do przekraczania poziomu działań rutynowych (zob. koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, podają za Kwiatkowska 2008: 64-76)

W grupie zmiennych tworzących czynnikiem czwartym – uczestnictwo społeczne znalazły się te, które wskazują na poczucie przynależności, więzi, bliskości oraz działań służących budowaniu wspólnoty. Indywidualne zachowania i emocje pozostają w powiązaniach z procesami społecznymi z kolektywnym zaangażowaniem przy tworzeniu grupy, rozwiązywaniu problemów. Towarzyszy temu poczucie społecznej odpowiedzialności. Jego zakres rozciąga się od zewnętrznej odpowiedzialności – „potrafię budować związki emocjonalne i relacje społeczne z innymi”; poprzez odpowiedzialność, jaką biorą na siebie członkowie wspólnoty: „współpracuję z członkami mojej/moich wspólnot”, aż po odpowiedzialność osobistą za własne działania i życie: „ustawicznie uczę się od Innych, z którymi tworzę wspólnotę”.

J. Bruner stwierdza, że przez własną narrację tworzymy i konstruujemy obraz nas samych oraz swoją wiedzę o świecie. „Konstrukcja rzeczywistości, to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycje oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia” (Bruner, 2006, s. 37).

Uczenie się jest determinowane przez wiele czynników. Poza cechami osobowościowymi czy predyspozycjami, znaczącą rolę mają inne czynniki określane często mianem kapitału społecznego i kulturowego. Analiza statystyczna wskazuje na istnienie związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, lokalizacją pogranicze/centrum a wymiarami uczenia się (Kanoniczne  $r=0,25455$  Chi2(80)=125,18  $p=0,00095$ , korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała) (Guilford, 1960, s. 61). Należy zaznaczyć, że w badaniach wielozmiennowych nawet niewielkie wartości związków są znaczące (Brzeziński, 2002).

Wyniki przeprowadzonych badań własnych pozwalają dostrzec formalne – daleko idące – podobieństwo warunków uczenia się osób w okresie wczesnej dorosłości, co nie oznacza identyczności „trudu tożsamościowego”, określonego specyfiką doświadczeń młodych dorosłych. Należy zauważyć, że doświadczenie i wiedza studenta zdobyte w świecie pozaakademickim oddziałują na jego proces uczenia się, nauczania i jego funkcjonowanie w instytucji kształcenia wyższego, jak i zachowania przejawiane w trakcie praktyk zawodowych.

Szczególnego znaczenia, w rozważanym kontekście, nabiera funkcjonowanie człowieka w wymiarze międzykulturowym. Człowiek współczesny kształtuje bowiem swoją indywidualną tożsamość w świecie zmieniających się kultur, w świecie, w którym ścierają się tendencje integracyjne (unifikacyjne) z tymi, które dają poczucie autonomii, odrębności czy suwerenności.

Podobieństwo warunków uczenia się osób żyjących w centrum i na pograniczu kulturowym jest być może skutkiem narastania zjawiska wielokulturowości, a także kolonizacji życia ludzi przez dominującą kulturę reprezentowaną przez media, szkołę, uczelnie wyższe (kwestię kolonizacji, zawłaszczania świadomości podnoszą m.in. Habermas, 1999, Barker 2005).

Uczenie się poprzez odniesienia kulturowe odbywa się w każdym środowisku. W sytuacji pogranicza kulturowego ujawnia się to ze szczególną wyrazistością, jednocześnie dotyka też centrum, uważanego dotąd za jednorodne pod względem etnicznym, które także staje się środowiskiem wielokulturowym.

**Konkluzje.** Tożsamość roli zawodowej, doświadczenia w relacjach z Innymi, praktyka, uczestnictwo społeczne, to wymiary, w których dochodzi do uczenia się, nie sposób ich rozdzielić, wzmacniają swoje działanie zanurzone w kontekście społeczno-kulturowym, stymulowane przez potencjał gospodarczy. Kooperują ze sobą, są sprzężone, zapewniając skuteczność uczenia się.

Rozwiązanie problemów teoretycznych i praktycznych dotyczących edukacji nauczycielskiej

wymaga refleksji przekraczającej ramy poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, przenikania dyscyplin humanistycznych, społecznych, także technicznych. W prowadzonych rozważaniach odwołuję się do pojęcia kogeneracji – w ujęciu słownikowym przedrostek ko- wskazuje na wspólny, tym samym stopniu, łączny, uzupełniający udział w obowiązkach, odpowiedzialności, generowanie to tworzenie, wytwarzanie czegoś nowego, jakiegoś produktu (Kopaliński, 1989, s. 265). Pojęcie to zapożyczam z terminologii technicznej (Chochowski, 2012, s. 86-87), sądzę, że z powodzeniem może być stosowane w naukach społecznych (szerzej na ten temat Szczurek-Boruta, 2014).

W społeczeństwach wykazujących dbałość o zrównoważony rozwój uczenie się odbywa/dzieje się w skojarzeniu. W procesie kogeneracji czterech wymiarów uczenia się, w skojarzeniu, powstaje wartość dodana – jednostka kreuje siebie i świat, w którym funkcjonuje. Kogeneracja, w stosunku do synergii, zapewnia większą efektywność uczenia się. Uczenie się w procesie kogeneracji postrzegam jako sprzyjające „stawianiu się” jednostki i konstruowaniu przez nią rzeczywistości noszącej znamiona spójności społecznej, integracji, co jest ze wszech miar pożyteczne w edukacji międzykulturowej i popierane przez Unię Europejską w odniesieniu do społeczności wielokulturowych.

Prezentowane rozważania można potraktować jako wkład do dyskusji naukowej na temat uczenia się przyszłych nauczycieli. Skupiłam się na wymiarach uczenia się z codzienności i profesjonalnemu uczeniu się związanemu z kształceniem w szkołach wyższych. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają potrzebę ujmowania spraw oświaty w całym jej bogactwie i złożoności obszarów, wymiarów i powiązań, a także relacji poza oświatowymi sferami życia.

W opracowaniu tym można znaleźć na co najmniej kilka odniesień do oświatologii, a mianowicie: do zasady połączenia różnych obszarów, wymiarów, w tym przypadku wskazałam na kogenerację wymiarów uczenia się; do stałej wartości oświatologii i celu każdego procesu oświatowego – rozwoju (ucznia, studenta, osoby dorosłej) (Sysojewa, 2011, s. 81); rozwoju sfery edukacyjnej, która sprzyja indywidualnemu, społeczno-ekonomicznemu i naukowo-technicznemu rozwijaniu społeczeństwa (Ogieniuk 2011, s. 62);

integracji badań uczenia się przy nawiązaniu do różnych subdyscyplin pedagogicznych, ale i różnych dziedzin nauki psychologia, socjologia i inne, także do dziedzin, których przedstawicie nie zajmują się teorią oświaty (Sysojewa, 2011, s. 75), w tym przypadku nauk technicznych.

Holistyczne ujmowanie spraw edukacji nauczycielskiej zwraca uwagę na wielowymiarowość, złożoność materii edukacyjnej, wskazuje na potrzebę całościowego traktowania oświaty. Przyniesione w tym tekście wyniki badań ilustrują przykłady całościowych ujęć zagadnień edukacji.

Spółeczeństwo wielokulturowe jest miejscem indywidualnego i zespołowego uczenia się przyszłych nauczycieli, stanowi dla rozwijającego się podmiotu jedno z najważniejszych kryteriów poczucia, że jego indywidualny sposób nabywania doświadczenia oraz plan życia jest wariantem tożsamości grupowej, że jego osiągnięcia mają znaczenie w kulturze.

Diagnozę procesu uczenia się przyszłych nauczycieli, w ich osobowych, społecznych i kulturowych kontekstach postrzegam jako niezwykle istotną z kilku powodów: rozbudzenia u nich świadomości i autorefleksji nad sposobami uczenia się w relacjach międzyludzkich; konstruowania wiedzy o sobie i świecie; podjęcia działań wzmacniających budowanie i doskonalenie ich tożsamości osobistej i zawodowej; poznania uwarunkowań przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Te uwarunkowania lokowane są nie tylko w osobistej sferze, ale także społecznej, kulturowej, ekonomicznej. Diagnoza może przyczynić się do lepszego wykorzystania potencjału przyszłych nauczycieli, stać się podstawą przygotowania wysokowykwalifikowanej kadry pedagogicznej, przyczyniając się także do poszerzenia kompetencji nauczycieli i rozwoju kluczowych kompetencji uczniów. Może być podstawą do rozwoju teorii pedagogicznej, optymalizacji działań pedagogicznych.

Prezentowane diagnozy, refleksje mogą stać się inspiracją do konstruowania modelu edukacji nauczycielskiej odpowiadającego wymaganiom współczesnych społeczeństw – żyjących w warunkach postępującej globalizacji, a jednocześnie coraz silniej przejawiającej się wielokulturowości.

#### Literatura

1. **Barker Ch.** (2005): Studia kulturowe. Teoria i praktyka, Tłum. A. Sadza. Wyd. UJ, Kraków.
2. **Berger P., Luckmann T.** (1983): Społeczne tworzenie rzeczywistości. Tłum. J. Niżnik. PIW, Warszawa.
3. **Bruner J.** (2006): Kultura edukacji. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. UNIVERSITAS, Kraków.
4. **Brzeziński J.** (2002): Metodologia badań psychologicznych. PWN, Warszawa.
5. **Chochowski A.** (2012): Energia. Difin, Warszawa.
6. **Cattell R. B. (ed.)** (1966): Handbook of multivariate experimental psychology. Rand-McNally, Chicago.
7. **Day Ch.** (2004): Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie. Tłum. J. Michalak. GWP, Gdańsk.
8. **Guilford J.P.** (1960): Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice. PWN, Warszawa.
9. **Habermas J.** (1999): Teoria działania komunikacyjnego. T. 1: Racjonalność działania a racjonalność społeczna. Tłum. A.M. Kaniowski. PWN, Warszawa.
10. **Illeris K.** (2006): Trzy wymiary uczenia się. Tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski. WN TWP we Wrocławiu, Wrocław.
11. **Kopaliński Wł.** (1989): Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. WP, Warszawa.

12. **Kwiatkowska H.** (1997): Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki. IBE, Warszawa.
13. **Kwiatkowska H.** (2008): Pedeutologia. WAIp, Warszawa.
14. **Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.)** (1997): Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej. Wyd. WSP ZNP, Warszawa .
15. **Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.)** (2000): Współczesność a kształcenie nauczycieli. Wyd. WSP ZNP, Warszawa.
16. **Kupisiewicz Cz.** (2000): System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4.
17. **Lewowicki T.** (1991): Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej. W: M. Jakowicka (red.): Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli. Wyd. WSP, Zielona Góra.
18. **Lewowicki T.** (1995): Przemiany oświaty. Wyd. II. Wyd. „Żak”, Warszawa.
19. **Lewowicki T.** (2007): Problemy kształcenia i pracy nauczycieli. Wyd. ITE – PIB, Warszawa–Radom.
20. **Lewowicki T.** (2010a): Wielokulturowość i edukacja. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4.
21. **Lewowicki T.**, (2010b): O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń.
22. **Lewowicki T.** (2011): Wprowadzenie. W: T. Lewowicki, O.W. Ogniewniuk, S.O. Sysojewa (red.): Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią. WSZ ZNP, Warszawa.
23. **Lewowicki T.** (2011): Szkic do dziejów całościowych ujęć zagadnień oświaty – ku spotkaniu z oświatologią. W: T. Lewowicki, O.W. Ogniewniuk, S.O. Sysojewa (red.): Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią. WSZ ZNP, Warszawa.
24. **Lewowicki T.** (2012): Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1.
25. **Matsumoto, D., Juang, L.** (2007): Psychologia międzykulturowa. Tłum. A. Niwak. GWP, Gdańsk.
26. **Moskowitz G.B.** (2009): Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego. Psychologia XXI wieku. Tłum. A. Sawicka-Chrapowicz, J. Suchecki. GWP, Gdańsk.
27. **Nikitorowicz J.** (2009): Edukacja regionalna i międzykulturowa. WAIp, Warszawa.
28. **Nikitorowicz J.** (2012): Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1.
29. **Okoń W.** (1991): Rzecz o edukacji nauczycieli. WSiP, Warszawa.
30. **Ogniewniuk W.O.** (2011): Filozofia oświaty oraz jej rola w strukturze badań naukowych fenomenu oświaty. W: Lewowicki T., Ogniewniuk O.W., Sysojewa S.O (red.): Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią. WSZ ZNP, Warszawa.
31. **Speck O.** (2005): Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych. Tłum. E. Cieślak. GWP, Gdańsk.
32. **Sycsojewa S.O.** (2011): Oświata jako obiekt badania. W: T. Lewowicki, O.W. Ogniewniuk, S.O. Sysojewa (red.): Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią. WSZ ZNP, Warszawa.
33. **Szczurek-Boruta A.** (2013): Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
34. **Szczurek-Boruta A.** (2014): O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
35. **Wenger E.** (1998): Communities of Practice. Cambridge University Press, Cambridge.

**Аліна Щурек-Борута**

### ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЇЇ (САМО)ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ – ПИТАННЯ ПРО ФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Розглянуто деякі часткові результати багатомірних досліджень, проведених у 2011 – 2014 рр. у декількох академічних середовищах, що варіювалися як розміщенням (центр – периферія), так і соціально-економічним потенціалом. Ці дослідження були присвячені ідентичності та її (само)формуванню у процесі навчання. Навчання в процесі когенерації розглядається автором як сприятливий фон для набуття ідентичності, а також для формування соціальної згуртованості та інтеграції.*

**Ключові слова:** ідентичність; навчання; конструктивізм; міжкультурна освіта; освітологія; когенерація.

**Alina Shhurek-Boruta**

### IDENTITY AND ITS (SELF-)CONSTRUCTION IN THE COURSE OF LEARNING – THE INQUIRY INTO FUNCTIONALITY OF TEACHERS' EDUCATION

*What is referred to by the author in her discussion are some partial results of extensive multivariate studies conducted in 2011-2014 in several academic environments differing in location (the centre – the borderland) as well*



as socio-economic potential and implemented within the research project of the Polish Science Centre (number N N106 416640). These studies constitute the background at which identity and its (self-) construction are viewed. The motives concerning learning prevail in the article, which composes a multisided framework of university students (future teachers)' learning and a picture of various determinants of professional preparation of the respondents. Learning in the process of cogeneration is viewed by the author as favourable for the "becoming" of identity, for its constructing a reality marked with social coherence or integration.

Questions about functionality of teachers' education in the context of identity and learning of candidates for teachers is in fact the question how efficiently this education fulfills its functions. This is directed towards educology, developed by Ukrainian scientists – a suggestion for holistic approach to educational phenomena and processes, aiming at better understanding of people and their world environment. The presented study comprises at least several references to educology: to the principle of joining different areas and dimensions of learning (cogeneration of dimensions of learning was indicated here); to a permanent value of educology and the aim of each educational process – development (of the learner, university student, adult); to advancement of educational sphere which enhances individual, socio-economic and scientific-technological development of the society; to integration of the research into learning with respect to various subdisciplines of pedagogy as well as some related areas of science, such as psychology or sociology, and other sciences which do not deal with the theory of education (technical sciences in this case).

**Keywords:** identity; learning; constructivism; intercultural education; educology; cogeneration.

Translated by Agata Cienciála

#### Рецензенти

Т. Левовицький – д. хаб. гум. н., проф.

С. Мартиненко – д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 01.09.14

УДК 37.014.5:061.1ЄС-051

Barbara Grabowska

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

W tekście autorka podejmuje kwestie polityki oświatowej w zakresie kształcenia nauczycieli. Charakteryzuje standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce i – wykorzystując wyniki raportu Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie – omawia wskaźniki kształcenia nauczycieli w Europie. Autorka wskazuje na marginalizację przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i dydaktycznego przyszłych nauczycieli w Polsce.

**Słowa kluczowe:** marginalizacja przygotowania pedagogiczno-psychologicznego; polityka edukacyjna; kształcenie nauczycieli; Kraje Unii Europejskiej.

Problematyka kształcenia nauczycieli pozostaje w gestii zainteresowań europejskich polityków oświatowych, jednak systemy edukacji zostały wyłączone z procesu integracji i pozostają w wyłącznych kompetencjach każdego z państw członkowskich. W Traktacie z Maastricht z 1992 roku, w Rozdziale 3. Edukacja, kształcenie zawodowe i młodzież, w Artykule 126. pkt. 1. zapisano, że „Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową» (Traktat o Unii Europejskiej, Maastricht 1992).

W ostatnich kilkunastu latach podjęto w Unii Europejskiej szereg inicjatyw mających na celu ułatwienie prowadzenia skutecznych działań w

obszarze społecznym, ekonomicznym, politycznym, a zwłaszcza w obszarze zatrudnienia. Podjęto także działania w celu opracowania wspólnych założeń unijnej polityki oświatowej. Jednak trudno jest je formułować, bowiem krajowe systemy edukacyjne odzwierciedlają bogactwo języków, kultur i systemów, które są nieodłącznym elementem tożsamości należących do niej krajów i regionów. Systemy edukacyjne rozwijały się w różnych, a tym samym w specyficznych warunkach społeczno-kulturowych. Najlepszym przykładem roli uwarunkowań historyczno-narodowych jest funkcjonowanie w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej trzech różnych, swoistych systemów szkolnych: Anglii i Walii, Szkocji i Irlandii Północnej. W poszczególnych krajach członkowskich funkcjonują różne instytucje edukacyjne, obowiązują odmienne zasady, nauka rozpoczyna się i kończy w innym wieku ucznia. Wszystkie państwa bardzo wysoko cenią sobie tę różnorodność i jest ona wartością