Hanna Kędzierska

UCZENIE SIĘ PRZEZ POSZERZANIE – O PERSPEKTYWACH WYKORZYSTANIA MODELU EKSPANSYWNEGO UCZENIA SIĘ W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI

Warszawa 2015

Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego

Redakcja językowa

Teresa Woynarowska

Projekt graficzny i skład

Łukasz Kluz

Wykorzystano elementy projektu

Studia Kreatywnego Małgorzaty Barskiej

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2015

Udostępnianie

Ośrodek Rozwoju Edukacji

00-478 Warszawa

Aleje Ujazdowskie 28

www.ore.edu.pl

Materiał przygotowany w ramach projektu *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół,* realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Rozwój zawodowy nauczycieli przez wiele lat traktowany był jako przedsięwzięcie wyrwane z kontekstu pracy szkoły. Nauczyciele dokonywali wyboru kierunku i form doskonalenia profesjonalnego w zależności od indywidualnych potrzeb, osobistych oczekiwań, dostępności ekonomicznej i in. W procesie formalnego uczenia się, organizowanego w instytucjach kształcenia nauczycieli, nabywali wiedzy i umiejętności potrzebnych do realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych. Cechą charakterystyczną tak zorganizowanego procesu uczenia się zawodu (instrumentalnego, adaptatywnego) było i jest nadal wyrównywanie/ usuwanie braków/niedostatków w obszarach kompetencji zawodowych nauczycieli.

Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w środowiskach badaczy edukacyjnych dokonało się istotne przesunięcie w sposobie myślenia o rozwoju profesjonalnym nauczycieli. Inspirowani teoriami uczących się organizacji (Senge) i uczenia sytuacyjnego (Lave, Wenger) badacze dostrzegli potrzebę integracji rozwoju zawodowego pojedynczego nauczyciela z rozwojem organizacji szkoły. Wiedza bowiem, jak dowodzą E.Wenger i J. Lave (1991), tkwi w relacjach społecznych między ludźmi. Ludzie uczą się poprzez obserwację i interakcje z innymi we właściwym im środowisku społecznym (Malewski, 2010, s. 94). Uczenie się zawodu dokonuje się poprzez zaangażowane uczestnictwo; ma charakter nieformalny, zachodzi w toku aktywności podejmowanej w działaniach służących rozwiązywaniu istotnych dla nich problemów, uzgadnianiu znaczeń, modyfikacji dotychczasowych praktyk działania.

Te dwa sposoby rozumienia procesu uczenia się, ujęte w metafory nabywania i uczestnictwa (Sfard, 1998), zdominowały przestrzeń namysłu nad profesjonalizmem nauczycielskim, sprowadzając go w dużej mierze do prób balansowania pomiędzy tym co poznawcze, a tym co społeczne. Jednak, jak podkreśla B.D. Gołębniak (2014), w dyskursie edukacyjnym istnieje także inna perspektywa, która może pomóc nauczycielom w wytyczaniu przestrzeni ich profesjonalnego rozwoju. Przykładem teorii „trzeciej pedagogiki w pracy edukacyjnej z dorosłymi" (Gołębniak, 2014, s. 23), jest teoria ekspansywnego ucznia się Y. Engeströma (1987), której metaforą jest poszerzanie.

Założenia teorii ekspansywnego uczenia się (w pigułce)

Kluczem do zrozumienia koncepcji ekspansywnego uczenia[1] się jest uświadomienie sobie, że ludzie, przebywając w organizacjach, nieustannie się uczą, a wiele nowych form działania jeszcze nie istnieje. Ich pojawienie się wiąże się z „ustawicznym, kolektywnym wytwarzaniem i modernizowaniem wiedzy i wzorów działania, stosownie do problemów napotykanych w świecie praktyki" (Malewski, s. 112). Y. Engeström twierdzi, że „ludzie mają potencjalne możliwości uczenia się poprzez przekraczanie warunków, które tworzyły wcześniejsze sytuacje uczenia się, jeśli zdołają dokonać w nie wglądu i odciąć się od nich" (za: Illeris, 2006, s. 65).

Kiedy dotychczasowa wiedza i sprawdzone wzory/praktyki działania stają się niefunkcjonalne, rodzi się potrzeba uczenia, czyli wykraczania nie tylko poza uprzednio ukształtowane rozumienie, lecz także jego fundamentalne, społeczno-kulturowe przesłanki. Znakomicie ilustrują ten proces zmiany, jakie dokonują się w wiedzy i praktykach działania ludzi i organizacji (także nauczycieli i szkoły) wraz z upowszechnianiem nowych mediów, zmieniających narzędzia komunikowania między ludźmi i generujących, za pomocą technologii cyfrowych, nowy typ kultury, w której obowiązują nowe praktyki działania.

Wiedza, jak podkreśla Engeström, nie jest tylko własnością jednostki. Tkwi w relacjach społecznych między ludźmi, a proces uczenia się jest częścią działań i społecznych interakcji ludzi uczestniczących w praktyce. Uczenie się zawodu nauczyciela uwarunkowane jest zatem obecnością i zaangażowaniem innych osób, także spoza grupy zawodowej. Powstaje w interakcji z uczniami, rodzicami, administracją, samorządem lokalnym, którzy w przestrzeń nauczycielskiego uczenia się wnoszą odmienne perspektywy postrzegania społecznego świata szkoły. Jako jednostki nie posiadamy pełnej wiedzy na temat problemu, ale angażując się w działania kolektywne możemy poszerzyć nasze praktyki działania. Ekspansywne uczenie się jest zatem „działalnością tworzącą nową działalność" (Engeström 1987, s. 125). Wymaga

[1] Ze względu na ograniczone ramy artykułu rezygnuję z omawiania inspiracji teoretycznych , które stały się źródłem konstrukcji tej teorii. Zainteresowanych czytelników odsyłam do nielicznych języku polskim tekstów dotyczących ekspansywnego ucznia m.in. Engeström Y., Sannino A., *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*, „Forum Oświatowe" nr 1(46).

dostrzeżenia, uchwycenia czasem bardzo prostych związków, które mogą stopniowo rozrastać się, poszerzać, dając początek nowej działalności, która z czasem przerodzić się może nową, stabilną formę praktyki.

Ekspansywne uczenie się w procesie doskonalenia nauczycieli – historia pewnego projektu

Cykl ekspansywnego ucznia się w procesie rozwoju profesjonalnego nauczycieli obserwowałam, realizując z kilkuosobową grupą nauczycieli liceum ogólnokształcącego projekt poświęcony (współ)kształtowaniu przestrzeni szkoły. Chciałabym omówić proces poszerzania, skupiając się przede wszystkich na tych obszarach, w których najpełniej uwidacznia się proces wytwarzania nowej wiedzy i praktyk działania nauczycieli biorących udział w projekcie.

Proces ekspansywnego uczenia się rozumiany jest jako tworzenie i rozwiązywanie stopniowo ewoluujących sprzeczności. Motorem napędowym działania grupy/sieci jest uświadomienie sobie i dostrzeżenie sprzeczności. Aby proces uczenia się mógł nastąpić, jednostka musi odczuwać palący problem lub konflikt interesów, które nie mogą być rozwiązane w ramach istniejącego zespołu alternatyw. W rzeczywistości, namacalności, pewnego rodzaju „dolegliwości" postrzeganego problemu tkwi potencjał uczenia się i zaangażowania jednostek/grup.

W grupie, z którą współpracowałam, taką nauczycielską uciążliwością, choć w pierwszej fazie projektu określaną przez samych nauczycieli jako dość trywialna, był uczniowski wyczaj siadania na podłodze korytarzy szkolnych podczas przerw lekcyjnych.

Pierwsze działanie w cyklu ekspansywnego uczenia się polega na kwestionowaniu, krytykowaniu lub odrzucaniu pewnych aspektów przyjętych praktyk i mądrości. Przyglądając się wstępnie zdefiniowanemu problemowi, nauczyciele, w toku coraz bardziej emocjonalnej dyskusji, przedstawiali szereg rozwiązań, które potencjalnie mogłyby wyeliminować, postrzegane jako niewłaściwe, uczniowskie zachowanie. Uczestnicy projektu odwoływali się do doświadczeń własnych oraz innych nauczycieli, także z innych szkół. Jednak każda, kolejno prezentowana propozycja (dotychczasowe praktyki działania) była przez grupę odrzucana

jako nieefektywna, niefunkcjonalna. Po pewnym czasie dysputa znalazła się w martwym punkcie i wydawało się, że grupa nie znajdzie sposobu wyjścia z impasu.

Kolejna faza uczenia się przez poszerzanie – analiza – rozpoczęła się od pytań, które postawiła jedna z uczestniczek projektu: dlaczego to nam przeszkadza? Co powinien robić uczeń na przerwie? Gdzie młodzież ma spędzać czas w trakcie przerwy skoro uczniowie nie mają w szkole miejsc porównywalnych do pokoju nauczycielskiego? Pytania te były kluczowe dla konstrukcji nowej wiedzy nauczycieli. Przeniosły bowiem dyskusję grupową z poziomu poszukiwania „metod walki z problemem" na próby zrozumienia oraz wyjaśnienia zjawiska w nowym kontekście. Zachowanie opisywane jako „siadanie na podłodze" stało się impulsem do namysłu nad przestrzenią szkolną – umiejscowieniem terytorialnym uczniów i nauczycieli, granicami pomiędzy tym co prywatne i tym co publiczne, organizacją szkolnej przestrzeni, regułami, jakich muszą przestrzegać zróżnicowane grupy tworzące szkolną społeczność.

Ważne dla tego etapu pracy grupy było uświadomienie sobie przez uczestników projektu, że nauczycielska perspektywa postrzegania społecznego świata szkoły nie jest jedyną, a rozwiązanie problemów wymaga rozpoznania także innych poglądów, szczególnie wiedzy o problemie, którą posiadają uczniowie.

Zmiana perspektywy jest w praktyce niezwykle trudna. Dla niektórych uczestników projektu świadomość, że uczniowska codzienność jest zawłaszczana przez nauczycieli (np. narzucanie własnych definicji sytuacji jako niepodważalnych i jedynie prawdziwych) było niezwykle przykrym doświadczeniem. Problematyzowało bowiem wiele nieuświadamianych przekonań zawartych w osobistych teoriach pedagogicznych nauczycieli. Znakomicie ilustrują to argumentacje przywoływane w trakcie podejmowania przez nauczycieli decyzji o sposobach pozyskiwania informacji od uczniów: „Mam teraz pytać o wszystko uczniów? A jeśli oni nie będę chcieli o tym ze mną o tym rozmawiać?".

Pomimo początkowego oporu nauczyciele *zaryzykowali* (określenie uczestnika projektu) kontakt z uczniami, przekraczający granice dotychczasowych praktyk działania. Na godzinach z wychowawcą zachęcili uczniów, aby w kilkuosobowych grupach przygotowali projekty o tym, w jaki sposób przestrzeń szkoły jest „zagospodarowana" przez uczniów na przerwach. Poszerzenie możliwości wybrzmienia głosu młodzieży, z tradycyjnie kierowanej przez

nauczyciela dyskusji, do nowej formy praktyki, w której uczniowie mogli występować jak kluczowy, przekraczający granice podmiot zmiany, przenoszący, tłumaczący i pomagający w implementacji nowych idei" (Engestrom, Sannino, 2012, s. 238) przyniosło bardzo interesujące efekty. Uczniowskie „odczytania" przestrzeni szkoły dokumentowane w prezentacjach multimedialnych, mini etiudachfilmowych, zdjęciach wykonanych na terenie szkoły nie tylko wzbogaciły wiedzę nauczycieli o potrzebach uczniów, lecz także były źródłem czasem trudnych spostrzeżeń dotyczących własnych praktyk działania. Rekonstruowane z dużą biegłością przez młodzież strategie przetrwania nauczycieli wpisane w przestrzeń szkoły np. wycofywanie, izolacja (zdjęcie drzwi pokoju nauczycielskiego opatrzone podpisem „forteca") i oporu uczniów (zdjęcie uśmiechniętego ucznia ze słuchawką w uchu na tle znudzonej, wykonującej rutynową czynność klasy) tworzyły nowe warunki uczenia się poprzez uświadamianie ograniczeń wyznaczonych dotychczasowymi sposobami interpretowania rzeczywistości szkoły.

Przekraczanie granic zawsze wiąże się z wkroczeniem na nieznane terytorium. Jest to zdecydowanie „twórcze przedsięwzięcie, które wymaga korzystania z nowych koncepcyjnych źródeł […] i kolektywnie wypracowywanych koncepcji (Engeström i in., 1995, s. 333).

(Współ)praca uczniów i nauczycieli zaowocowała ideą stworzenia w szkole strefy „przyjaznej uczniom". W cyklu ekspansywnego ucznia się ta faza określana jest jako modelowanie nowo odkrytego związku za pomocą ogólnodostępnych i powszechnych, obserwowalnych środków. Oznacza tworzenie jasnego, uproszczonego modelu nowej idei, który wyjaśnia i oferuje rozwiązania problemu.

Mogłoby się wydawać, że wraz z powstaniem takiego modelu proces uczenia się dobiega końca, bowiem realizacja zadania to problem głównie natury technicznej i organizacyjnej. Jednak proces poszerzonego uczenia się nie przebiega linearnie, ale może podążać „w różnych kierunkach i ku różnym celom, w przód i do tyłu oraz na boki […] uczestnicy tworzą ścieżki, a krzyżujące się ścieżki prowadzą stopniowo do zwiększenia możliwości sprawnego poruszania się po strefie, niezależnie od konkretnej lokalizacji lub celu" (Engeström i Sannino, 2012, s. 21).

W fazie testowania modelu, czyli próbowania, eksploatowania i przeprowadzenia na nim eksperymentów, aby w pełni uchwycić jego dynamikę, potencjał i ograniczenia nauczyciele, którzy zaakceptowali pomysł uczniów na zagospodarowanie części jednego z korytarzy na przestrzeń „przyjazną uczniom" (kanapy do siedzenia, regał na książki (bookcrossing), sprzęt do odtwarzania muzyki i in.) bardziej i mniej świadomie blokowali inicjatywę i sprawstwo swoich uczniów. Objawiało się to przede wszystkim: brakiem zaufania do młodzieży, ich kreatywności, potrzebą nieustannej kontroli uczniowskiego działania, niechęcią do delegowania odpowiedzialności na uczniów za realizację powierzonych zadań.

Problemy, o których mowa, podlegały „mentalnemu przepracowaniu" z nauczycielami w toku realizacji projektu. To pozwalało uczestnikom docierać do zasobów ich osobistych teorii pedagogicznych i problematyzować je. Znakomicie ilustruje to doświadczenie jednej z uczestniczek projektu. Kiedy uczniowie pisali prośbę do dyrektora szkoły o wyrażenie zgody na zagospodarowanie części korytarza, usłyszała radosną argumentację jednej z uczennic, że strefa dla ucznia to nie tylko miejsce dla uczniów, lecz także dla nauczycieli, z którymi będą mogli gdzieś nareszcie „normalnie" rozmawiać. Opis tego zdarzenia w grupie nauczycieli rozpoczął kolejny minicykl ekspansywnego uczenia się, którego obiekt skonstruowany został wokół problemów komunikacji w szkole.

Kolejny etap cyklu uczenia przez poszerzanie, tj. wprowadzenie modelu w życie_poprzez praktyczne zastosowanie, wzbogacenie i koncepcyjne rozszerzenie w przypadku procesu rozwoju zawodowego nauczyciel był nie tyle związany z zakończeniem prac nad zagospodarowaniem strefy uczniów ile z możliwościami aplikowania nowej wiedzy i praktyk działania w codziennej pracy pedagogicznej. Pragmatycznie doświadczona zmiana, eksplorowana w różnych wymiarach, odcieniach, niuansach, staje się podstawą nowej stabilnej praktyki społecznej.

Ze względu na to, że projekt, jaki realizowałam z nauczycielami, obejmował wymiar 30 godzin, kolejne fazy cyklu ekspansywnego uczenia się, tj. implementacji, refleksji nad procesem, konsolidacji i generalizacji nowej praktyki, nie mogły być przez mnie na bieżąco monitorowane w toku wspólnej pracy. Wydawało się jednak, że doświadczenia zdobywane przez uczestników prognozują pozytywnie na wywołanie stabilnej zmiany.

Kilka miesięcy po zakończeniu projektu spotkałam się z uczestnikami, aby prześledzić, jakie zmiany pojawiły się w codzienności szkolnej w wyniku zaistniałego cyklu ekspansywnego uczenia się. Z relacji uczestników projektu dowiedziałam się, że choć w szkole powstała „strefa ucznia", która jest pozytywnie oceniana zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli i rodziców, to nie dokonały się zmiany w praktykach komunikowania nauczycieli z uczniami. Znakomicie zrekapitulowała to jedna z nauczycielek, mówiąc: *teraz to mamy w szkole dwie fortece, tylko, że tej uczniowskiej to my sami nie chcemy zdobywać.*

Tak krytyczna ocena zmiany dokonana przez nauczycieli nie świadczy o fiasku przedsięwzięcia. Wiedza i nowe praktyki działania, które zostały wypracowane w toku ekspansywnego uczenia się, zostały „zamknięte w przestrzeni klasy szkolnej". Nauczyciele poszerzyli repertuar metod pracy z uczniami, lepiej komunikują się z grupą, eksperymentują z nowymi technologiami w osiąganiu celów dydaktycznych. Nie udało się im jednak tych nowych praktyk działania wdrożyć do wytworzenia nowej praktyki i zmiany działania organizacji.

Podsumowanie

Doskonalenie zawodowe nauczycieli, jak starałam się dowieść, nierozerwalnie powinno być sprzężone z rozwojem szkoły jako organizacji. Jednak wielość i różnorodność placówek oświatowych, odmienność problemów z jakimi mierzą się na co dzień, powoduje, że nie jest możliwe określanie – z wyprzedzeniem – celów i potrzeb rozwojowych pojedynczych nauczycieli i organizacji szkoły. Co więcej, jak wynika z koncepcji poszerzonego uczenia się, wiele nowych działań i nowych rozwiązań, które staną się celem uczenia się nauczycieli, jeszcze nie istnieje. Są obce są także ekspertom i innym profesjonalistom. Dlatego rozwoju zawodowego nauczycieli nie można ani zadekretować, ani oceniać według zewnętrznie konstruowanych skal. Wsparcie rozwoju nauczycieli powinno skupiać się na rozwijaniu zdolności do zmiany świata i własnego zachowania, co jak pokazują doświadczenia projektu – jest niezwykle trudne. Wymaga bowiem od nauczycieli otwartości na „nieprzewidywalną nowość", odkrywania nowych kontekstów, refleksji, wypróbowywania nowych rozwiązań, sięgania po nowe źródła wiedzy, po ponadbranżowe doświadczenia i pozornie obce inspiracje" (Zamorska, Krzychała , 2012, s.70) oraz przekroczenia granicy zamkniętych drzwi klasy szkolnej.

Bibliografia

Engeström Y., Sannino A., (2012), *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*, „Forum Oświatowe" nr 1.

Engeström Y., (1987), L*earning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Gołębniak B.D., Zamorska B., (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.

Gołębniak B.D., (2007), *Poza „nabywania" i „uczestnictwo". Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, (red.) R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Illeris K., (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.

Lave J., Wenger E., (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.

Malewski M., (2010), O*d nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.

Senge P.M., (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.

Sfard A., (1998), *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One* „Educational Researcher", vol. 27 nr 2.

Wenger E., (1998), *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Zamorska B., Krzychała S., (2012), *Zamknięte i otwarte kultury szkoły*, [w:] *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, (red.) H. Kwiatkowska, B.D. Gołębniak, Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.

Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl