

Streszczenie rozprawy doktorskiej
Nauczycielskie koncepcje refleksyjności. Studium fenomenograficzne

Rozprawa stanowi teoretyczno-empiryczne studium nad refleksyjnością. Konstrukcja dysertacji obejmuje rozdziały teoretyczne, rozdziały poświęcone epistemologii i metodologii badań własnych, rozdział będący prezentacją uzyskanych wyników badań oraz rozdział zawierający interpretację odtworzonych znaczeń refleksyjności.

W części teoretycznej rozprawy podjęto próbę „przyjrzenia się” refleksji i refleksyjności przez pryzmat ich ontycznej i funkcjonalnej heterogeniczności oraz ich kontekstualnych uwikłań. Celem tak zaprojektowanego literaturowego studium jest ukazanie refleksyjności jako zjawiska wielowymiarowego i wieloznacznego. Jest to o tyle istotne, że w podejściu fenomenograficznym – jakie zastosowano w prezentowanych badaniach – kluczowe jest właśnie uznanie różnic w postrzeganiu rzeczywistości, „otwarcie się” badacza na pluralizację świata, na równoczesne współistnienie wielu ontycznie równoprawnych rzeczywistości. Przyjmując więc do badań własnych perspektywę fenomenograficzną, w części teoretycznej zaprezentowano refleksję i refleksyjność z punktu widzenia filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów.

Konstrukcja tej części pracy została pomyślana tak, by wskazując na wielowiekową historię refleksji ukazać ją jako fenomen o licznych i różnorodnych implikacjach dla szeroko pojętego życia ludzkiego, a także stanowiący swoiste korzenie dla obecnego aktualnie w naukach społecznych nurtu refleksyjnego. Przejście od rozważań nad refleksją do rozważań nad refleksyjnością codzienności odzwierciedla współczesne tendencje w dyskursie nad refleksyjnością. Na gruncie nauk społecznych bowiem, od połowy XX. wieku coraz większą rolę odgrywa właśnie refleksyjność, zyskując rangę jednego z kluczowych terminów stosowanych w analizie procesów становienia społeczeństwa oraz budowania nowych modeli badania rzeczywistości społecznej. Refleksyjność we współczesnych naukach społecznych

nie jest już tylko własnością podmiotu zdolnego do samoświadomej refleksji i nie stanowi wyłącznie czynności umysłu ujmującego bądź uświadamiającego sobie własne akty, lecz jako właściwość ludzkiego działania w ogóle, pojmowana jest jako permanentne poddawanie rewizji większości zachowań ludzi i materialnego środowiska naturalnego ze względu na nowo zdobyte wiadomości i nabytą wiedzę. Refleksyjność staje się więc właściwością polityki, nauki, gospodarki, życia indywidualnego i zbiorowego, a nawet uczuć.

Teoretyczne rozważania nad refleksją i refleksyjnością rozpoczyna wgląd w leksykalno-semantyczną sferę tych fenomenów, który, po pierwsze, ma uczynić jasnym przedmiot naukowych eksploracji autorki, a po drugie, już na początku, choć tylko sygnalnie, wskazać na wieloznaczność refleksji i jej różnorodne językowe użycie.

Kolejne odsłony refleksji (w jej ujęciu metaprzekmiotowym) stanowią próbę analizy jej opisowych i strukturalnych aspektów dokonaną w kontekście długiej tradycji filozoficznej, ukazującej refleksję jako fundament wielu dziedzin nauki. W rozprawie podjęto też zagadnienie refleksji w jej ujęciu podmiotowym, które jednocześnie rozpoczyna dyskurs o refleksyjności człowieka. Refleksja ujmowana jako intencjonalny i immanentny akt poznawczy odgrywa niepomiarową rolę w konstytuowaniu się i przeżywaniu poczucia bycia osobą. Refleksyjność zaś stanowi o rozumności i indywidualności człowieka, o jego subiektywności, konkretności i integralności osobowej, a także o jego samopoznaniu i samowychowaniu. Jest również tą dziedziną aktywności człowieka, nad którą, mimo iż niezbywalna i przynależna ludzkiej naturze, należy pracować, usprawniać ją, „wychowywać”. Tylko bowiem świadoma kreacja własnej refleksyjności stanowi o kreacji siebie jako bytu osobowego.

Z psychologicznego punktu widzenia refleksyjność inherentnie wpisana jest w „myślową” naturę człowieka. Psychologiczne rozważania nad refleksją i refleksyjnością rozpoczyna więc nakreślona specyfika tej prymarnej dla refleksyjności właściwości ludzkiej, jaką jest myślenie. Dalsze teoretyczne analizy skupione są wokół (szczególnie istotnych dla teorii i praktyki pedagogicznej) koncepcji myślenia refleksyjnego Johna Deweya, refleksyjności rozumianej jako cecha stylu poznawczego oraz refleksyjności, będącej integralnym elementem procesu uczenia się, i to nie tylko w wymiarze nabywania adekwatnych reprezentacji poznawczych, ale przede wszystkim w procesie całościowego uczenia się. Wątkiem domykającym rozważania psychologiczne jest prezentacja refleksyjności jako „sposobu istnienia” człowieka. Tak pojmowana – za Ellen J. Langer – refleksyjność, umożliwia człowiekowi nie tylko efektywne i satysfakcjonujące życie, ale przede wszystkim warunkuje jego przeżycie.

Konsekwentnie, podejmując w rozprawie wyzwanie stworzenia swoistej mapy sposobów rozumienia refleksyjności, zaprezentowano jej wielowymiarowość na gruncie socjologii. Ta część teoretycznych rozważań zogniskowana została wokół zagadnień refleksyjności społecznej (instytucjonalnej), refleksyjności będącej niezbywalnym elementem ludzkiej sprawczości oraz refleksyjności uczestniczącej w tworzeniu i rewizji jednostkowych projektów tożsamościowych i biograficznych. Refleksyjność społeczna i refleksyjność indywidualna – stanowiące *clou* rozważań socjologicznych – wzajemnie na siebie oddziałują i nawzajem się warunkują. W dyskursie socjologicznym refleksyjność jest więc zwrotnie źródłem i skutkiem nowego porządku społeczno-kulturowego, stanowi o specyfice funkcjonowania społeczeństw i jednostek, czy wreszcie jest sposobem na poradzenie sobie z pandemią niewiedzy, wątplenia i ryzyka. Z punktu widzenia socjologów refleksyjność jest też optymalnym sposobem jednostkowego działania – nie tylko w wymiarze zewnętrznym (np. monitorowanie własnej aktywności, dokonywanie wyborów, efektywność i ocena własnej sprawczości), ale także wewnętrznym (wybór stylu życia, kreowanie tożsamości, podtrzymanie ciągłości biograficznej narracji).

Ukazane różnorodne ujęcia refleksyjności odsłaniają jej złożoność i zróżnicowane kontekstualne osadzenie. Na tle podjętych rozważań, refleksyjność jawi się jako zjawisko o strukturze kolażu. Niemniej jednak ujawnione jej zatowarowanie i amorficzność nie utrudniają konceptualizacji tego fenomenu, lecz konceptualizację tę czynią pełniejszą. Wspólnym mianownikiem rozmaitych podejść do problematyki refleksji i refleksyjności wydają się być funkcje, jakie refleksja i refleksyjność pełnią w życiu jednostki i społeczeństwa. Dokonana analiza kontekstów, w jakich funkcjonują refleksja i refleksyjność, próba wniknięcia w strukturę tychże fenomenów, wreszcie wgląd w ich przeznaczenie i zastosowanie skłaniają do konstatacji, że to, co spaja rozważania filozofów, psychologów i socjologów to *poznawcza*, *adaptacyjna*, *kreacyjna* i *transgresyjna* funkcja refleksji/refleksyjności. Wszystkie one przeplatają się i łączą w jednostkowym i społecznym życiu człowieka. Funkcja *poznawcza*, konstytutywna dla świadomości bycia osobą, dla odkrywania swojej egzystencji i swojego istnienia jako „ja” przenika się z funkcją *kreacyjną*, w której refleksyjność „odpowiada” za budowanie tożsamości, za podtrzymanie narracji biograficznej i docieranie do własnej podmiotowości. Refleksyjność niezbędna w poznaniu stanowi o rozumności człowieka, jego samopoznaniu i samowychowaniu. Tym samym wkracza refleksyjność w adaptacyjne, kreacyjne i transgresyjne działania człowieka „przekonując go” o jego wolności i sprawczości, o jego umiejętności uczenia się, ale też zdolności transformowania własnego życia.

Refleksyjność w pedagogice to kluczowy dla tytułowych rozważań wymiar refleksyjności. W ujęciu pedagogów stanowi ona istotny czynnik jakości pracy nauczyciela, ucznia, a nawet szkoły. Tym samym refleksyjność w teorii i praktyce pedagogicznej przyjmuje wymiar zarówno osobisty (refleksyjność nauczycieli), jak też kolektywny (edukacja refleksyjna) i systemowy (refleksyjna szkoła). To właśnie na refleksyjności pojmowanej jako element konstytutywny: nauczycielskiego profesjonalizmu, edukacji refleksyjnej i refleksyjnej szkoły oparto strukturę rozdziału poświęconego refleksyjności w teorii i praktyce pedagogicznej.

Analiza literatury przedmiotu i podjęte na jej podstawie rozważania pozwoliły uznać refleksyjność nauczycieli za ważną nie tylko dla jego profesjonalizmu, ale także dla refleksyjności procesów kształcenia i wychowania oraz refleksyjności szkoły jako organizacji. Tym samym refleksyjność nauczycieli nabiera szczególnego znaczenia, a jednostkowy, podmiotowy, komunikacyjny i intelektualny charakter jego pracy stanowi wręcz o powinności bycia refleksyjnym w tym zawodzie. Tylko bowiem refleksyjny nauczyciel jest w stanie zdystansować się wobec żywiołowości sytuacji szkolnych, potrafi też wykorzystać ową spontaniczność w konstruowaniu swojej zawodowej roli, roli, którą kreują właśnie bezprecedensowe zdarzenia dydaktyczno-wychowawcze. Jednostkowość sytuacji edukacyjnych jest tym, co uruchamia refleksję nauczycieli rozumianą jako pogłębiony namysł nad własną wiedzą i działaniem dydaktyczno-wychowawczym, ale też jako namysł towarzyszący temu działaniu. Każdego dnia nauczyciel podejmuje liczne decyzje: planuje i ocenia, przygotowuje i realizuje zajęcia, rozwiązuje problemy wychowawcze i konflikty interpersonalne, poszukuje inspiracji do pracy i rozwiązań napotykanymi trudnościami. Ma zatem wiele do przemyślenia przed pracą, w jej trakcie i po jej zakończeniu.

Refleksyjność nauczycieli staje się więc koniecznością. Natomiast to, jak rozumieją oni zjawiska otaczającego świata ma swoje implikacje dla procesu dydaktyczno-wychowawczego, którego są organizatorami i kreatorami. Nauczyciel bowiem pracuje „całą swoją osobą”, również wyrażanymi przekonaniem, ujawnianymi znaczeniami, wyznawanymi wartościami.

Znaczenia nadawane refleksyjności przez nauczycieli, mają jeszcze dalej idące konsekwencje, a mianowicie chodzi o działania zmierzające do urefleksyjniania kolejnych pokoleń. Tylko nauczyciel, dla którego refleksyjność przedstawia dużą wartość, który pojmuje ją jako znaczącą sprawność współczesnego człowieka, który widzi w niej skuteczne narzędzie uczenia się, który wreszcie sam działa refleksyjnie, dopatrując się w refleksyjności źródeł swojego sukcesu, osiągnięć, dokonań, tylko taki nauczyciel może refleksyjnie oddziaływać na swoich

wychowanków. Tylko taki nauczyciel może „przekonać” do refleksyjności kolejne pokolenia, może zachęcić je do refleksyjnego sposobu działania, może refleksyjnością „zarażać” i pomagać ją rozwijać.

Zarysowany powyżej kontekst stanowił przesłankę do podjęcia przez autorkę badań nad znaczeniami, jakie nauczyciele nadają refleksyjności. Część empiryczna pracy skoncentrowana jest na przedmiocie rozpoznania badawczego, czyli znaczeniach nadawanych refleksyjności przez nauczycieli. Ukazane tło epistemologiczno-metodologiczne prowadzi do uznania paradygmatu interpretatywnego oraz fenomenografii jako perspektywy badawczej adekwatnej do przedmiotu badań. Zastosowanie tego podejścia umożliwia bowiem identyfikację jakościowo różnych sposobów rozumienia, doświadczania i postrzegania zjawisk otaczającego świata. To, co kluczowe w podejściu fenomenograficznym, a co stanowi również istotę opisywanego projektu badawczego, to uznanie różnic w indywidualnym postrzeganiu rzeczywistości i nadawaniu jej pojęciowego kształtu. Poza tym, badania fenomenograficzne mają ogromne znaczenie dla praktyki edukacyjnej. Świadomość zróżnicowanego postrzegania świata czyni nauczycieli sprawniejszymi i skuteczniejszymi dydaktykami i wychowawcami, rzecz bowiem nie w tym, aby zmieniać złe (według nauczyciela) zachowanie czy błędne myślenie ucznia, lecz (własny lub ucznia) sposób rozumienia określonego zjawiska. Tym samym wiedza uzyskana w wyniku badań fenomenograficznych – wiedza o sposobie rozumienia różnych zjawisk – w istotny sposób może rzutować na organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, zwiększając jego efektywność.

Celami prezentowanych badań są: identyfikacja znaczeń nadawanych refleksyjności przez nauczycieli oraz pogłębienie rozumienia refleksyjności, a także sformułowanie propozycji dotyczących procesów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tak aby bardziej sprzyjały rozwojowi refleksyjności.

Problem główny podjęty w dysertacji został ujęty w syntetycznym pytaniu badawczym: Jakie znaczenia nadają refleksyjności nauczyciele? Jego uszczegółowienie stanowią problemy szczegółowe, które skoncentrowane są na ujawnieniu sposobów rozumienia/doświadczania/postrzegania/pojęciowego ujmowania refleksyjności i jej socjo-przestrzenno-czasowej lokalizacji oraz prowadzą do poznania jej źródeł, funkcji, cech charakterystycznych, a także możliwości rozwijania refleksyjności.

Materiał empiryczny został zgromadzony w toku przeprowadzenia wywiadów z dwudziestoma sześcioma nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej. Kryterium doboru celowego uczestników badania stanowiło doświadczanie refleksyjności, a także przekonania autorki o szczególnej roli nauczyciela w tworzeniu warunków do rozwoju psychofizycznych

i społecznych dyspozycji dziecka oraz o zasadniczym znaczeniu edukacji wczesnoszkolnej dla rozwoju dziecka, jego dalszego kształcenia i samokształcenia. Liczba uczestniczek badania podyktowana została zaobserwowanym nasyceniem kategorii opisu.

Badania przeprowadzono na przełomie czerwca i lipca 2015 roku. Zrekonstruowana na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego mapa znaczeń refleksyjności, a także ujawnione dodatkowe jej aspekty, które nie weszły w zakres artykułowanych znaczeń, lecz stanowią szerszy kontekst opisywanego zjawiska, składają się na raport z badań. Analiza fenomenograficzna treści wywiadów pozwoliła wyłonić kategorie opisu, które zostały nazwane następująco: 1) zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś; 2) integralny element życia; 3) instrument zmiany; 4) atrybut nauczyciela; 5) niezbywalna właściwość człowieka; 6) ewaluacja. W toku prowadzonej analizy ujawniono też przekonania nauczycielek co do: źródeł refleksyjności; kontekstów, w jakich nauczycielki sytuują refleksyjność; funkcji, jakie pełni ona w ich życiu; cech charakterystycznych; rozwoju i możliwości rozwijania własnej refleksyjności oraz charakterystyki nauczyciela refleksyjnego. Ujęcie syntetyczne odtworzonych nauczycielskich koncepcji refleksyjności, kończące raport z badań, zawiera też nasuwające się spostrzeżenia. Wskazując tylko na niektóre z nich warto przywołać konstatacje: 1) refleksyjność rozumiana jako zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś stanowi powszechne wśród nauczycielek rozumienie tego fenomenu, a przez to też swoisty korpus dla idei i wyobrażeń składających się na refleksyjność; 2) refleksyjność związana z działającym podmiotem stanowi instrument, mechanizm, a nawet fundament funkcjonowania człowieka, zarówno w obszarze życia osobistego, rodzinnego, jak i zawodowego; 3) uświadomionym przekonaniem nauczycielek jest to, że refleksyjność pojawia się w kontekście rozważań własnego życia, doświadczanych problemów, rozmyślań nad tym, co wokół nas, nad sprawami codziennymi i błahymi oraz nad własną osobą, swoim charakterem i relacjami z innymi; 4) nauczycielki wskazały na następujące funkcje refleksyjności: modernizacyjną, autokorekcyjną, facylitacyjną, aktywizującą, kreacyjną, autokontrolną i poznawczą; 5) ujawniony wachlarz cech refleksyjności odsłonił jej janusowe oblicze.

W nawiązaniu do zrekonstruowanych znaczeń refleksyjności, w rozprawie zaprezentowano antycypowane konsekwencje nauczycielskich koncepcji refleksyjności dla refleksyjności uczniów oraz wskazano na refleksyjnie zaniedbane obszary kształcenia, doskonalenia i samokształcenia nauczycieli, rekomendując możliwości aplikacji refleksyjności w tych sferach edukacyjnej praktyki. Sformułowano wnioski, które mogą okazać się przydatnymi dla

organizatorów procesów kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz samych nauczycieli, podejmujących trud samokształcenia.

Wśród propozycji, których wykorzystanie może urefleksyjnić i tym samym podnieść jakość procesów kształcenia i doskonalenia nauczycieli wyeksponowano, między innymi: potrzebę uwrażliwiania studentów pedagogiki na niesynonimiczność pojęć refleksja i myślenie; uwzględnienie w toku kształcenia nauczycieli zagadnień dotyczących rozpoznawania znamion swej (nie)refleksyjnej postawy, uczenia się jak działać i nauczać refleksyjnie; organizację form doskonalenia nauczycieli w oparciu o ideę równoległego rozwijania kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych; potrzebę akcentowania treści dotyczących refleksyjności, która uczestniczy w szeroko pojętym procesie uczenia się. Wreszcie, za istotne dla samokształcenia nauczycieli uznano wzbogacenie publikacji z zakresu pedeutologii o (samo)poznawczy wymiar refleksyjności, a także o potrzebę i świadectwa świadomej kreacji własnej refleksyjności.

Wątkiem domykającym poczynione interpretacje są inspiracje do stawania się profesjonalistą. Reorganizacja myślenia o rozwoju zawodowym nauczycieli oraz wskazanie na skorelowane z nim „poziomy” refleksyjności (będące obszarami potencjalnego rozwoju nauczyciela) winny zaistnieć zarówno w toku kształcenia i doskonalenia nauczycieli, jak też wejść na stałe do kanonu treści związanych z rozwojem zawodowym nauczycieli.

Podjęte studia teoretyczne i badania empiryczne nad znaczeniami refleksyjności pozwoliły w pełnym zakresie zrealizować cele poznawcze badań. Perspektywa aplikacyjna, która odnosi się do organizacji procesów kształcenia, doskonalenia i samokształcenia nauczycieli, stanowi natomiast o realizacji celu praktycznego. Dokonane analizy teoretyczne, rekonstrukcyjne oraz rozważania interpretacyjne aspirują również do opracowania inspirującego Czytelnika/Czytelniczkę do namysłu nad własną refleksyjnością i nadawanymi jej znaczeniami. Zakończenie pracy uwzględnia odpowiedzi na pytania badawcze wraz ze wskazaniem kierunków dalszych badań w podjętej problematyce.