

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli

Wprowadzenie

Teoria reprezentacji społecznych (TRS), opracowana przez francuskiego psychologa Serge`a Moscoviciego, mieści się w obszarze kognitywistyki, która dostarcza dydaktyce ważnych wskazówek pozwalających lepiej rozumieć to, co dzieje się z poznającym umysłem. Analizuje ona między innymi, jak przebiega proces tworzenia się reprezentacji stanowiących podstawowe struktury, za pomocą których wyjaśniamy większość procesów poznawczych biorących udział w uczeniu się. Coraz częściej mówi się w tym kontekście o pedagogice kognitywistycznej¹, która lokuje się na pograniczu co najmniej kilku dyscyplin naukowych, podejmujących pytania o zakres i warunki poznania/uczenia się, a także o rolę świadomości w budowaniu reprezentacji mentalnych².

Głównym pojęciem kognitywistyki jest „reprezentacja” rozumiana jako struktura mentalna budowana w umyśle (a ujawniana w języku), odpowiadająca realnemu obiektowi zewnętrznemu (przedmiot, zjawisko, proces itp.), ale nie o charakterze obiektywnym, lecz przyczynowym i intencjonalnym. Z punktu widzenia podmiotu poznającego zasadniczym celem konstruowania reprezentacji „nie jest wykonanie mentalnej kopii badanego/doświadczanego obiektu, [...] nie ma ona charakteru oglądu obiektywizującego, lecz jest ściśle związana z intencją podmiotową, wyrażaną za pomocą sądów i przekonań”³.

¹ Np. B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Impuls, Kraków 2013.

² Zob. J. Kruk, *Znaczenie pogranicza kognitywistyki i epistemologii dla dydaktyki ogólnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4 (198), s. 102.

³ J.R. Searle, *Intencjonalność percepcji*, tłum. T. Bigaj, w: *Filozofia percepcji*, red. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1995, s. 231.

Według S. Moscoviciego⁴, reprezentacje są współczesną wersją zdrowego rozsądku. Mogą być traktowane jako teoria, sieć pojęciowa, idee, metafory i obrazy, które zawierają emocje, postawy i opinie członków danej społeczności. Są one zawsze związane ze społecznymi, kulturowymi i/ lub symbolicznymi obiektami, są reprezentacjami czegoś. Dotyczą treści codziennego myślenia i obejmują pojęcia, które nadają spójność naszym przekonaniom, ideom. Spontanicznie tworzymy na ich podstawie wyobrażenia społeczne, które pozwalają nam sklasyfikować osoby i przedmioty, porównać i wyjaśnić zachowania oraz dokonać ich obiektywizacji. Nie powinny być postrzegane jako logiczne i spójne wzorce myślowe, bowiem mogą zawierać także fragmenty myśli i idei sprzecznych. Reprezentacje społeczne są dynamiczne, ponieważ ich konstruowanie i odtwarzanie ma miejsce w procesie komunikacji społecznej (dlatego Moscovici nazywa reprezentacje „społecznymi”).

Transformacja reprezentacji – uczenie się przez oduczanie

Pojawiające się nowe zjawiska/obiekty (w wypadku analiz własnych są to wszystkie nowe doświadczenia studentów i ich nowa wiedza pedagogiczna) muszą mieć nadany nowy sens i znaczenie. Wraz z nimi stare zjawiska/obiekty ulegają transformacji, ich znaczenie jest modyfikowane. Pojawianie się nowej wiedzy to – zdaniem twórcy teorii reprezentacji społecznych – doskonały moment do badania początków procesu konstruowania społecznych form wiedzy, w tym wypadku wiedzy pedagogicznej, dlatego że mamy wówczas do czynienia z pojawieniem się większości mechanizmów komunikacyjnych, które służą do tego, aby „zdroworozsądkowe konstrukty” i „brana za pewnik” wiedza zostały przekonstruowane⁵. TRS jest więc dobrą bazą teoretyczną dla badania reprezentacji społecznych studentów – przyszłych nauczycieli. Tym bardziej, że – jak podkreśla D. Klus-Stańska – niezwykle rzadko problematyka związana z wiedzą studentów jest przedmiotem badań naukowych⁶.

⁴ S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Cambridge, UK 2000, s. 18–21.

⁵ S. Moscovici, *Why a Theory of Social Representations?*, w: *Representations of the Social*, red. K. Deaux, G. Philogène, Blackwell Publishers, Oxford 2001, s. 12.

⁶ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy pedagogicznej studentów: bariery, pułapki, tropy*, w: *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Impuls, Kraków 2015, s. 111–125.

Bliskie znaczeniowo z reprezentacjami społecznymi jest pojęcie stereotypu, ponieważ stereotypy mogą być traktowane jako wspólne opinie na dany temat, odnoszące się do wiedzy zdroworozsądkowej⁷. Posługiwanie się stereotypami (schematami myślowymi, uproszczeniami, gotowymi przeświadczeniami), np. odnośnie do roli zawodowej nauczyciela, pełni pozytywną rolę – adaptacyjną, która pozwala człowiekowi poradzić sobie ze złożonością otaczającego go świata, z nadmiarem nowych informacji. Wyposaża go w uproszczoną wizję rzeczywistości społecznej, umożliwiającą poruszanie się w świecie z poczuciem bezpieczeństwa i względnej pewności. Z drugiej strony jednak tkwienie w schematycznym myśleniu i postępowaniu nie pozwala człowiekowi rozwijać się i widzieć świata z szerokiej perspektywy. Wąski ogląd rzeczywistości nie jest wskazany w żadnym zawodzie, zwłaszcza w zawodzie nauczyciela, który funkcjonuje na co dzień w złożonym świecie rzeczywistości szkolnej. Z tego powodu istotne jest celowe wykraczanie poza stereotypowe postrzeganie innych i siebie. Tym bardziej, że – jak zauważa Pierre Bourdieu – zarówno role związane z płcią społeczną, jak i role zawodowe (zwłaszcza w zawodach sfeminizowanych) przyjmowane są zwykle bezrefleksyjnie, to znaczy aktorzy społeczni bezwiednie odgrywają to, co proponuje im otoczenie zawodowe. Nie są w stanie zwerbalizować, jakie typy zachowań czy postaw są przypisane do danej roli, lub opis ten wyraźnie utrudnia nieuświadomianiu sobie sposobu myślenia przynależnego do danej roli zawodowej⁸. Im bardziej dana rola jest akceptowana, im bardziej studenci są zmotywowani do bycia w przyszłości nauczycielem („kocham dzieci”, „uwielbiam opiekować się małymi dziećmi”), tym bardziej rola zawodowa staje się dla aktora społecznego niewidoczna. Tradycyjne zachowania nauczycielskie przyjmowane są jako pewnik, coś oczywistego, jako naturalna codzienna szkolna rzeczywistość. To właśnie zadaniem nauczyciela akademickiego staje się podjęcie działań mających na celu zerwanie z potocznymi przekonaniem i nawykowym myśleniem o roli zawodowej nauczyciela i pokazanie, jak można uczyć się zawodu w trakcie badania swoich doświadczeń. Przejście do kolejnego etapu rozwoju profesjonalnego wymaga zdecydowanej zmiany punktu widzenia dotyczącego faktów uznawanych dotąd przez studentów za oczywiste i niepodważalne praktyki/zwyczaje,

⁷ M. Grzesiak-Feldman, *Tożsamościowe uwarunkowania posługiwania się stereotypami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 9–12.

⁸ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 45–54.

wymaga zmiany wiedzy osobistej nabytej z punktu widzenia obserwatora innych nauczycieli, obserwatora środowiska pracy nauczycieli i jego relacji z uczniami. Niezbędna jest zmiana jego stanowiska, przekonań, reprezentacji i wypracowanie nowych nawyków, co wymaga czasu i **oduczenia się** schematycznych, mechanicznych zachowań oraz **zerwania** z dotychczasowymi, potocznymi, ugruntowanymi przekonaniami.

Poziomy uczenia się przez oduczanie

Omawiając zagadnienie uczenia się przez oduczanie (ang. *learning to unlearn*), można odwołać się na przykład do koncepcji mentalnego pęknięcia, zerwania z dotychczasowymi schematami myślowymi. Christine Mias kojarzy te terminy z rozbiciem, rozerwaniem, niezgodą, zmianą. Niezależnie od tego, z jakimi jeszcze synonimami będziemy łączyć pojęcie „pęknięcie/zerwanie”, wiązać się ono będzie z przejściem z jednego stanu do drugiego, co wymaga zdecydowanego przerwania, rozdzielenia, odłączenia się, oddalenia się od poprzedniego stanu. Mias podkreśla ponadto, że rozwój i wspomaganie nabycia innej formy kultury (np. pedagogicznej), innymi słowy, innej formy wiedzy, wymaga transformacji poprzednich reprezentacji⁹, która może dokonywać się na trzech poziomach zerwania.

Poziom pierwszy: zerwanie z konwencjami i normami społeczno-kulturowymi oraz politycznymi

Podstawowy motyw podjęcia studiów na specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w większości zakłęty jest w słowach „kocham dzieci”, ewentualnie „lubię dzieci”, czy też „od zawsze chciałam być nauczycielką, to jest spełnienie moich marzeń”. Wizje bycia nauczycielem idealnym, kochanym przez dzieci i podziwianym przez wdzięcznych rodziców, pracującym w komfortowych warunkach, z cudownymi, niesprawiającymi problemów „dzieciaczkami” dominują u badanych przeze mnie studentów rozpoczynających studia stacjonarne i niestacjonarne na specjal-

⁹ Ch. Mias, *Training and Ruptures*, w: *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, red. M. Chaib, B. Danermark, S. Selander, Routledge, London 2011, s. 159.

ności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna (zbadalam pełną próbę studentów z województw świętokrzyskiego i lubelskiego, w sumie 392 osoby). Cechą charakterystyczną badanej grupy jest brak umiejętności krytycznego spojrzenia na kolejne rządowe decyzje odnoszące się do edukacji czy też brak umiejętności dostrzegania uwarunkowań społeczno-ekonomiczno-politycznych funkcjonowania szkoły, przedszkola i nauczycieli (nawet u studentów ostatniego roku studiów). Panuje powszechna zgoda co do tego, że „MEN wie lepiej”, że „podstawa programowa musi być dobra, skoro została oficjalnie zatwierdzona do realizacji”, że „doświadczony nauczyciel na pewno wie, co robi i dlaczego”. W wypowiedziach studentów można dostrzec także inne przekonania, takie jak: „ja na pewno będę lepszym nauczycielem niż...”, „nie dopuszczę do tego, żeby...”, „zadbam o to, żeby...”.

Studenci mają aspiracje humanistyczne związane z poprawą jakości życia dzieci w szkole/przedszkolu, stworzeniem im lepszych warunków do uczenia się, pragną wprowadzenia na zajęciach różnych innowacji (o czym świadczą wypowiedzi poparte konkretnymi pomysłami), marzą o tym, żeby wszystkie ich pomysły dało się realizować w rzeczywistości. Jak pisze Ch. Mias, studenci „chcą przeżyć utopię, uaktywnić utopię, praktykować utopię”¹⁰. Nie zdają sobie bowiem sprawy z ukrytych, a coraz częściej także jawnych mechanizmów opresji, nadzoru i kontroli funkcjonujących w polskim systemie edukacyjnym. Jeśli przyszli nauczyciele nie orientują się w systemowych uwarunkowaniach funkcjonowania szkół i przedszkoli oraz wykonywania zawodu nauczyciela, trudno oczekiwać, aby mieli rozeznanie co do przemocy strukturalnej w formie prawnych regulacji oświatowych wynikających z centralistycznego zarządzania systemem oświaty. Normatywne regulacje i ich konsekwencje dla codziennej aktywności nauczycieli (w rezultacie także dzieci i rodziców) przybierają przecież postać patologii¹¹.

Nowe spojrzenie na szkołę, na proces uczenia się, na bycie/stawanie się nauczycielem wymaga więc zdecydowanego zerwania z jednostkowymi

¹⁰ *Ibidem*, s. 160.

¹¹ Seria wydawnicza *Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki* wydawana pod patronatem KBN PAN, Impuls, Kraków; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Impuls, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009; B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorszej centralizmu*, Impuls, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Impuls, Kraków 2015.

czy kameralnymi protestami przeciwko mechanizmom nacisku i kontroli państwa i polityków, ponieważ – jak pisze choćby B. Śliwerski – w takim wymiarze są one nieskuteczne¹².

Podjęcie się faktycznej zmiany wymaga ogólnego ruchu społecznościowego (np. gromadzenia się w sieci), redefinicji więzi społecznych (np. w danej grupie zawodowej), wreszcie odwoływania się do faktycznych demokratycznych wartości związanych z prawem do autonomii i wolności¹³. Tego typu twierdzenia mogą być postrzegane przez niektórych jako utopijne, jednak kilkakrotnie udało się już w Polsce zorganizować ogólnokrajowe poruszenie, na przykład w sprawie obniżenia wieku szkolnego (akcja Ratuj Maluchy) czy też falę sprzeciwu społeczności akademickiej wobec obecnej kondycji uniwersytetu (Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej). Ostatnie wydarzenia na polskiej scenie politycznej udowodniły, że początkowo kameralne protesty przeciwko kolejnym sekwencyjnie podejmowanym decyzjom – niezgodnym z wolą sporej rzeszy Polaków – doprowadzają stopniowo do pojawienia się nowych realiów, które można traktować już w kategoriach tąpnięcia, pęknięcia, zerwania z zastanym stanem rzeczy. Nietrudno zauważyć, że jedno pęknięcie/zerwanie staje się siłą napędową dla drugiego¹⁴. Na zasadzie domina lawinowo dokonują się kolejne przetasowania. Ch. Mias widzi więc pierwszy poziom pęknięcia jako kategoryczne, zdecydowane, na wielką skalę zerwanie ze starym i zbiorowe domaganie się nowego.

Cechą charakterystyczną każdego nowego pokolenia wchodzącego w dorosłe życie jest niezgadzanie się z tym, co jest powszechnie przyjęte przez dorosłych za stałe i niepodważalne. To właśnie jest siła napędowa postępu, inspiracja do zmiany, przejścia do życia na nowym poziomie. Studenci obecnie przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą być taką siłą, jeśli tylko sami nauczyciele akademicki skonstruują wyobrażenie człowieka – przyszłego nauczyciela – zdolnego do wymyślenia nowych wszechświatów, do bardziej świadomego doświadczenia. Ch. Mias pisze,

¹² <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/> (dostęp 11.07.2015).

¹³ Por. Z. Zbróg, *Czy możliwa jest nauczycielska autonomia? – rozważania na podstawie koncepcji T. Kocowskiego i myśli M. Foucaulta*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2007, nr 3, s. 115–128.

¹⁴ *Bunt to postęp w fazie potencjalnej* S. Mrożek, 1. Tango, 2. Słoń, 3. Wesele w Atomiacach, 4. Woda, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1989, s. 24.

że poszukiwanie nowych możliwości wymaga znalezienia tego pierwszego momentu zerwania, zarysu pęknięcia. To jest bowiem moment, który pozwala zrozumieć, że ten świat nie jest już nasz, że doszliśmy do punktu, w którym dostrzegamy, że nie możemy już znaleźć w nim swojego miejsca¹⁵, że nasze dotychczasowe postrzeganie nie przystaje już do zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości.

Poziom drugi: zerwanie epistemologiczne *uczenie się przez oduczanie*

Kolejny poziom zerwania związany jest z inną formą desocjalizacji: uczeniem się przez oduczanie. Ten poziom pęknięcia odnosi się do poszukiwania wyjaśnienia (działania). Różnice między wiedzą nabytą w wyniku doświadczeń osobistych studentów (zarówno z czasów, gdy studenci sami byli uczniami, jak i z okresu swoich pierwszych doświadczeń zawodowych w roli nauczyciela) i wiedzą naukową doprowadzają do pojawienia się konieczności radzenia sobie z dysonansem poznawczym, odwrócenia się od swoich dotychczasowych doświadczeń, od wiedzy potocznej po to, aby nauczyć się nowego podejścia i zaprojektować nowe działania, korzystając z nowej wiedzy, wiedzy naukowej. Zgodnie bowiem z teorią dysonansu poznawczego:

jeśli osoba posiada dwa sprzeczne ze sobą elementy poznawcze (np. sądy, przekonania), to doświadczy awersyjnego stanu motywacyjnego, zwanego dysonansem poznawczym. Usunięcie tego stanu możliwe jest między innymi poprzez zmianę jednego ze sprzecznych elementów poznawczych¹⁶.

Stwarza to doskonałą szansę dla nadejścia nowego. Dostrzeganie przez studentów innych światów, innych możliwości, projektowanie innych rozwiązań może odbywać się w trakcie wspólnego uczenia się podczas badania własnego doświadczenia i dokładniejszego przyglądania się swoim przekonaniom/reprezentacjom danego obiektu.

Ch. Mias różnicuje w odniesieniu do tego typu uczenia się **podejście badawcze i eksperckie**. Jej zdaniem, występowanie w roli eksperta wią-

¹⁵ Ch. Mias, *op.cit.*, s. 160.

¹⁶ P. Bąbel, *Samoobserwacja – własne zachowanie jako źródło wiedzy o sobie*, w: *Poznaj samego siebie*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Warszawa 2009, s. 160.

że się z dążeniem do skuteczności w wyniku podejmowania konkretnych działań. Bycie badaczem zaś wymaga pracy po omacku, próbowania, powątpiewania.

Ekspert podejmuje szybkie decyzje, radzi sobie z problemami, często działa w trybie pilnym, jest szybki i skuteczny. Badacz natomiast musi dać sobie czas na lepsze wykorzystanie obserwacji, budowanie krok po kroku hipotez i modeli, skonfrontowanie swoich pomysłów z obszarem badań i ponowne opracowanie swoich pomysłów¹⁷.

Zachowania eksperckie nie nadają się do uczenia się zawodu nauczyciela, na co zwraca uwagę między innymi Henryka Kwiatkowska, podkreślając swoistość działania pedagogicznego, naturę zawodu nauczyciela, w którym nie ma nic powtarzalnego. W mądrość nauczycielskiego działania wpisana jest raczej niepewność i dynamika¹⁸.

Prawdziwe uczenie się poprzez badanie wymaga więc przede wszystkim poddawania w wątpliwość pewnych rozwiązań, pozwalania sobie na niepewność. Takie podejście zapewnia silne osobiste zaangażowanie się w proces badawczy, ponieważ wymaga wytwarzania pomysłów rozwiązań przez innych studentów z grupy, dając jednocześnie prawo do popełniania błędów. Ten typ pracy badawczej umożliwia nakładanie się myślenia i aktywności, może spowodować także, że działania lub pomysły, które wydają się nam nieadekwatne czy też nieuzasadnione, zainspirują studentów do odkrycia nowych form aktywności pedagogicznej.

Widać tu odwołanie do **sokratejskiej metody majeutycznej**, której celem jest wspólne dotarcie do prawdy dzięki dyskusjom¹⁹. Punktem wyjścia jest przeżycie spowodowane jakimś ważnym zdarzeniem, utrwalonym w przypominanych sobie epizodach lub obserwowanych sytuacjach edukacyjnych związanych z konkretnym działaniem, a następnie ekspresja swoich przeżyć i przemyśleń. Zadaniem współuczestników jest zmiana omawianego doświadczenia w projekt badawczy, a współuczestników we współautorów. Ważne doświadczenia poszczególnych członków grupy studenckiej powinny stać się punktem wyjścia do dalszych prac

¹⁷ Ch. Mias, *op.cit.*, s. 162.

¹⁸ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WPIA, Warszawa 2008, s. 40–41.

¹⁹ Metoda ta nazywana jest też położniczą, ponieważ odpowiednio prowadzona rozmowa pozwala nieuświadomianej wiedzy lub prawdzie „przyjść na świat”. Więcej na temat tej metody w: I. Krońska, *Sokrates*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.

z wykorzystaniem uczenia się poprzez badanie. Dzięki temu nauczyciel akademicki ma możliwość zaproponowania każdemu studentowi indywidualnie dobranej do niego tematyki pracy badawczej. W dobrze zorganizowanych warunkach do uczenia się poprzez badanie wszyscy uczestnicy dyskusji mogą wymieniać się swoimi pomysłami, uzgadniać rozwiązania, pytać i wspólnie poszukiwać odpowiedzi²⁰. Ma to ścisły związek z etapem metody sokratejskiej określanym jako „sokratejskie przejście mentalne” związane z negocjacjami, badaniem, umiejętnością interpretacji kontekstu kulturowego, z mentalną reorganizacją i redefinicją dotychczasowego sposobu pojmowania świata.

Zresztą analiza swoich przekonań, schematów, uprzedzeń, stereotypów dokonywana podczas grupowego uczenia się buduje fundamenty współpracy zespołowej także na dalsze lata, kiedy przyszli nauczyciele będą chcieli/mogli nadal uczyć się w grupie²¹.

Poziom trzeci: zerwanie z potoczno-profesjonalnymi znaczeniami i wiedzą

Ten poziom zerwania ze „zwykłym” realizowany jest równoległe z poziomem drugim, w trakcie uczenia się poprzez badanie pozwalające na realizację siebie i własnej filozofii edukacyjnej. Związany jest z renegocjacją znaczeń odnoszących się do podejmowanych do tej pory działań pedagogicznych, znaczeń przypisywanych swoim przekonaniom i osobistej ścieżce uczenia się zawodu nauczyciela. Nowe znaczenia, nowa wiedza (naukowa) i nowy kierunek rozwoju zawodowego już w okresie wczesnej profesjonalizacji musi być wspomagany opisanym przez Ch. Mias procesem pęknięć, nieciągłości, systematycznego zrywania ze schematycznymi przekonaniem i kierowaniem się w swoich zawodowych decyzjach wiedzą potoczną. Zarówno potoczne, nieuświadomiane przekonania studentów

²⁰ Wyniki empirycznych badań związanych z takim prowadzeniem zajęć ze studentami ujęłam w artykule: Z. Zbróg, *Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów*, w: *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 65–80.

²¹ Innym przykładem podobnego podejścia do wczesnej profesjonalizacji studentów jest zaproponowane przez Pete Boyda modelowanie w: P. Boyd, *Using ‘Modelling’ to Improve the Coherence of Initial Teacher Education*, w: *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*, red. P. Boyd, A. Szplīt, Z. Zbróg, Libron, Kraków 2014.

o zawodzie nauczyciela jeszcze przed podjęciem studiów pedagogicznych, jak i świadoma, intencjonalna praca nad ich zmianą, nad zerwaniem z profesjonalnymi odruchami, pracują na rzecz stopniowej i ciągłej profesjonalizacji, rozumianej nie jako techniczna sprawność w stosowaniu określonych strategii postępowania edukacyjnego, reprodukcja znanych lub narzuconych metodycznych schematów działania czy uzyskiwanie kontroli nad własną pracą, ale jako bycie kreatywnym w rozwiązywaniu stale nowych problemów w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych, umiejętność wyzbycia się eksperckości i wykraczania poza proste orzeczenia/sądy/wywody o działaniach własnych i innych osób. Ewolucja studenta w trakcie uczenia się zawodu nauczyciela wymaga inwersji potocznego, codziennego myślenia na myślenie, a właściwie **przemysłiwanie**, rozważanie naukowe, wytworzone w trakcie uczenia się przez badanie. Ważne i jednocześnie trudne jest zachowanie równowagi między tymi dwoma rodzajami wiedzy, dwoma rodzajami myślenia. Nie chodzi o porzucenie wiedzy potocznej, zdroworozsądkowej, jednak różnice w logice obu typów myślenia wymagają wyjaśniania, bowiem zarówno na poziomie działania, jak i samowiedzy tworzy się między nimi przerwa, luka²². Z tego powodu konstruowanie nowych znaczeń wymaga zaangażowania zarówno nauczyciela akademickiego, jak i studenta oraz uaktywnienia ich dotychczasowej wiedzy i doświadczeń. „Wszak uczenie się, czyli także studiowanie, nabywanie wiedzy zachodzi wskutek reorganizacji dotychczasowych struktur poznawczych, reprezentacji świata oraz na drodze „wmontowania” w posiadane doświadczenia nowych informacji”²³.

Modyfikowanie studenckich reprezentacji nauczyciela

Redefinicja treści wielu zdroworozsądkowych pojęć i koncepcji powoduje na początku ich semantyczne zubożenie, ale nadal muszą one nieść ze sobą jakieś znaczenia odpowiadające dawnym doświadczeniom. Zgodnie z zasadami uczenia się konstruktywistycznego, student będzie mógł wówczas nawiązać więź (zbudować most) między swoimi wcześniejszymi doświadczeniami i doświadczeniami nowymi (konstruować nowe

²² Z. Zbróg, *Reprezentacje społeczne...*, s. 70–73, 79; Ch. Mias, *op.cit.*, s. 162.

²³ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Impuls, Kraków 2013, s. 406.

reprezentacje). Dochodzenie do nowej wiedzy zależy bowiem od wiedzy dotychczasowej, od uprzedniego doświadczenia oraz społeczno-kulturowego kontekstu działania. Jak wynika z teorii reprezentacji społecznych, całkowita zmiana poprzednich reprezentacji raczej nie jest możliwa, ponieważ ich konstruowanie na przestrzeni życia studentów ma konkretną podbudowę psychospołeczną, uwarunkowaną kulturowo i historycznie. Wiedza jest jednak strukturą dynamiczną, rozwojową, będącą w ciągłej przebudowie. Stwarza to możliwości świadomej weryfikacji napływającej nowej wiedzy (naukowej, bazującej na nowych doświadczeniach i interpretacjach nabywanych w trakcie modyfikacji reprezentacji, w trakcie uczenia się przez oduczanie), porównanie jej z wiedzą posiadaną (najczęściej potoczną, zdroworozsądkową). Jest to doskonały punkt wyjścia do aktywnego konstruowania na nowo swojej wiedzy, wiedzy osobistej, która stawać się będzie nową formą umysłowej reprezentacji nauczyciela.

Zaangażowanie nauczycieli akademickich na tym etapie jest niezbędnym z racji tego, że jakość skonstruowanej przez studentów wiedzy, a zatem także jakość nowych reprezentacji społecznych odnośnie do nauczyciela, jest zdeterminowana dostępnością zróżnicowanych sytuacji edukacyjnych i odpowiednią ich interpretacją w gronie współpracujących się. Dopiero odpowiedni kontekst uczenia się, na przykład w postaci wspólnego rozwiązywania jakiegoś problemu, analizowania konkretnej sytuacji²⁴, daje możliwość skutecznej reorganizacji struktur umysłowych, reorganizacji doświadczeń i obrazu świata. Ubóstwo sytuacji i kontekstów w dydaktyce akademickiej nie sprzyja trwałym modyfikacjom w strukturach reprezentacji (zawodu) nauczyciela w wyobrażeniach studentów.

Znaczenie właściwie organizowanej praktyki pedagogicznej

Znaczna zmiana struktury reprezentacji społecznych możliwa jest wówczas, gdy studenci mają dostęp do nowych rozwiązań, ponieważ zmiana jakości swoich pomysłów musi być poprzedzona doświadczeniem podczas praktyk pedagogicznych. Jednak wykonywanie tradycyjnych za-

²⁴ Przykłady takich analiz można znaleźć np. w książkach: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009.

dań w tradycyjny sposób powoduje podtrzymywanie dotychczasowych reprezentacji. Z kolei nowe/innovacyjne zadania inspirują stopniową modyfikację reprezentacji aż do powstania nowej koncepcji swojej roli zawodowej.

Znaczące jest tutaj stwierdzenie jednego ze znanych badaczy reprezentacji społecznych Jeana Claude`a Abrica, który podkreśla, że „jest to dobra praktyka, aby tworzyć reprezentacje, a nie odwrotnie”²⁵. Dobrze jest, gdy dzięki praktyce tworzymy nowe reprezentacje, gorzej zaś gdy reprezentacje, które posiadamy, kierują naszą praktyką, przewodzą naszym zachowaniom, wówczas bowiem są trudne do zmiany/modyfikacji.

Warto zauważyć, że modyfikacja posiadanych, na przykład niepożądanych z punktu widzenia współczesnej pedagogiki, reprezentacji społecznych, możliwa w wyniku stosowania nowych rozwiązań, nowych praktyk, musi charakteryzować się wysoką częstotliwością w nowym kontekście. Zarówno więc studenci, jak i nauczyciele akademicki oraz nauczyciele szkolni powinni podlegać nowemu kontekstowi i nowym praktykom. Ścisła współpraca studentów i nauczycieli (także akademickich) nad zmianą reprezentacji jest podstawowym warunkiem powodzenia praktyk pedagogicznych.

Badania empiryczne nad zmianą dotychczasowych praktyk (pedagogicznych, medycznych itp.) ujawniają trzy możliwe rodzaje tejże zmiany (przekształceń, modyfikacji, transformacji)²⁶:

1. Zmiana stopniowa – mamy z nią do czynienia, gdy „nowe praktyki nie są całkowicie sprzeczne z rdzeniem reprezentacji”, wówczas nie dochodzi do całkowitego zerwania z dotychczasowymi reprezentacjami (bo nie ma takiej potrzeby).
2. Odporność na przekształcenia – tak jest w wypadku, gdy nowe praktyki są sprzeczne z dotychczasowymi doświadczeniami. Zmiana reprezentacji jest wówczas możliwa tylko poprzez zwiększenie częstotliwości kontaktu z nowymi rozwiązaniami.
3. Przemiana nagła – ma miejsce wówczas, gdy nowe praktyki wprowadzane są bezpośrednio i, można by powiedzieć, gwałtownie, a studenci uczą się ich, zrywając z dotychczasowymi przeko-

²⁵ J.C. Abric, *Pratiques sociales, Représentations sociale*, w: *Pratiques sociales et représentations*, red. J.C. Abric, PUF, Paris 1994, s. 219.

²⁶ *Ibidem*, s. 236.

nianiami. Naoczne przekonanie studentów, które może być ujęte w słowach „To ma sens”, powoduje bezpośrednie dotarcie do rdzenia reprezentacji, skutkujące jego zmianą.

Wnioski – jakościowa zmiana w kształceniu studentów

Pojęcie refleksyjności, które zdażyło stać się dogmatem badań jakościowych, nie znajduje wśród studentów zrozumienia, stając się przez to pojęciem pustym, pozostającym w sferze teorii. Prowadzenie zajęć bazujących na badaniu swojego procesu uczenia się daje zaś nadzieję na zmianę jakościową przygotowania studentów do zawodu nauczyciela, na to, aby refleksyjność została praktycznie zastosowana w uczeniu się studentów. Jest to ważne zadanie w procesie wczesnej profesjonalizacji studentów, ponieważ – jak stwierdza Elżbieta Hałas – refleksyjność potencjalnie prowadzi do „zwrotnego oddziaływania na rzeczywistość”²⁷.

Kwestionowanie tego, co uważane było dotychczas przez studentów za oczywiste i niezmiennie, nie zawsze jest trudne, ponieważ moje doświadczenie pokazuje, że studenci oczekują zmiany. Praca w grupie, doświadczenie przynależności do wspólnoty uczących się wzmagają zaangażowanie przyszłych nauczycieli, podnoszą ich motywację do uczenia się zawodu na nowych zasadach. Konfrontacja swoich przekonań z innymi ujawnia nowe znaczenia, jakie mogą być nadane tym samym działaniom, stwarza relacyjną sieć wymiany poglądów. Rekonstrukcja pedagogicznych zachowań pozwala na negocjowanie przeszłości bez jej odrzucania. Chodzi raczej o ponowne zbadanie wartości, których studenci są nośnikami. Studenci kończą zajęcia z poczuciem odzyskania kontroli nad rozwojem własnego profesjonalizmu i wizją ścieżki dalszego rozwoju zawodowego. Widzą lepiej swoje korzenie, umocowanie we własnej historii, dostrzegają znaczenie więzi grupowej i wspólnoty kulturowej w pokonywaniu przeszkód i radzenia sobie ze sprzecznościami.

Badania z wykorzystaniem TRS pozwoliły ustalić, że reprezentacje są społecznie konstruowane w wyniku społecznych interakcji (np. językowych), dotyczą wiedzy społecznie wytwarzanej i w ten sam sposób mogą być przekształcane – podczas społecznych interakcji w grupie uczących

²⁷ E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2011, nr 2, s. 198.

się. Dzięki zbiorowemu wymiarowi kształcenia studenci będą mogli wyjść poza swoje dotychczasowe reprezentacje nauczyciela i – dzięki wspólnym badaniom i działaniom – skonstruować nowe reprezentacje, które są bardziej odpowiednie do wymogów współczesnej szkoły. Zbiorowe, wspólne działania pozwalają na uwzględnienie wielu perspektyw oglądu rzeczywistości szkolnej i wzięcie pod uwagę ich różnorodności podczas konceptualizacji wypracowanych we współpracy z innymi, w trakcie dyskusji i dzielenia się wartościami.

Słowa kluczowe: *społeczne reprezentacje, uczenie się przez oduczanie, studenci – przyszli nauczyciele*

LEARNING TO UNLEARN – MODIFYING THE SOCIAL REPRESENTATION OF FUTURE TEACHERS

Summary

The article presents the basic assumptions of the social representations theory and analyses the ways of transformations of social representations in course of the process of learning to unlearn. In author's own research the concept of three levels of ruptures with the previous believes, images and experiences was applied. Attention was paid to the fact that the qualitative change in the education of the future academic teachers depends on the engagement of academic teachers into the modification of social representations of the profession of the teacher in students. The change in social representations requires also the group cooperation during the joint research and activities. This creates a good basis for the future cooperation of teachers and shows how to use reflexivity in practice.

Keywords: *social representations, learning to unlearn, students-future teachers*

Translated by Magdalena Hądzlik-Dudka