

Elżbieta ZAWADZKA

Teoria a praktyka w kształceniu nauczycieli języków obcych

Moje rozważania na temat sformułowany w tytule, stanowiący jedno z kluczowych zagadnień kształcenia, skoncentruję wokół dwu pytań, zadawanych sobie zarówno przez czynnych zawodowo nauczycieli, adeptów zawodu nauczycielskiego, jak i ich edukatorów:

1. Z czego wynika przekonanie nauczycieli i studentów o małej przydatności teorii w działaniach pedagogicznych? I jakie konsekwencje może mieć tendencja do upracticzniania kształcenia nauczycieli?
2. Co stanowi istotę pracy nauczycielskiej i co oraz dlaczego jest niezbędne do efektywnego wykonywania zadań edukacyjnych? Czy można zrezygnować z teorii w kształceniu nauczycieli?

Ad 1.

Wrażenie o małej przydatności teorii w praktyce nauczycielskiej jest — w moim odczuciu — przede wszystkim wynikiem:

- a) mylnych przekonań i oczekiwań dotyczących teorii;
- b) niejednoznaczności pojęcia teorii i jej relacji z praktyką pedagogiczną;
- c) psychologicznych mechanizmów determinujących działania nauczyciela, zwłaszcza funkcjonowania tzw. teorii subiektywnych.

Ad 1 a)

Szczególną rolę w ocenie przydatności teorii w pracy zawodowej nauczyciela odgrywa charakterystyczne dla tradycyjnego myślenia edukacyjnego i wyniesione z nauk przyrodniczych przekonanie, że teorie i badania naukowe odzwierciedlają obiektywną rzeczywistość edukacyjną i że dostarczają pewnych i niezawodnych reguł działania dydaktycznego, a także, że środowisko dydaktyczne, klasa, jest neutralne wobec zewnętrznych wpływów, wolne od wewnętrznych sprzeczności, ukrytych programów i strategii etc. Koncepcja ta wynika z przeniesionego na edukację scjentystycznego obrazu świata, zakładającego zgodność przyczynowo-skutkową, której konsekwencją jest przekonanie, że wystarczy wiedzieć, aby działać prawidłowo, i że teoria powinna być przedmiotem wdrożenia.

Teoretyczna wiedza pedagogiczna to w wyobrażeniu studentów i nauczycieli kompilacja informacji psychologicznych, lingwistycznych i pedagogicznych. Teorię traktują

jako swoisty ozdobnik erudycyjny, związany z wykształceniem akademickim (Kwiatkowska 1997a:42). Nauczyciele oczekują gotowych recept, wskazówek dających pewność możliwie efektywnego działania. Do przetwarzania wiedzy naukowej, jej krytycznej analizy, nauczyciele nie są najczęściej dostatecznie przygotowani. Znacznym utrudnieniem jest wyraźnie przez nich odczuwana bariera terminologiczna. Doświadczenie ma jednak zazwyczaj charakter jednostkowy. Wyuczone, sprawdzone wzorce zachowań dydaktycznych zawodzą, co prowadzi do niepewności, frustracji, sceptycyzmu wobec wszelkich informacji teoretycznych. Nauczyciel zamiast wskazówek odnośnie tego, co może czy powinno się zdarzyć wskutek zastosowania określonych zabiegów dydaktycznych, uzyskuje w teorii zestaw opisów i uzasadnień nieprzystających do konkretnych sytuacji. Sięga zatem do własnych doświadczeń, do wiedzy subiektywnej, która jest zazwyczaj uproszczona, niepełna, niekiedy opiera się na błędnych założeniach i irracjonalnych przekonaniach, traktując teorię pedagogiczną jako niepotrzebny, bo bezużyteczny w podejmowaniu doraźnych decyzji dydaktycznych balast.

Frustracja nauczycieli i adeptów zawodu, a także niewłaściwe zrozumienie i interpretacja niektórych współczesnych koncepcji pedagogicznych, jak np. koncepcji Schön, dotyczącej refleksyjnej praktyki, czy Fish — kształcenia przez praktykę, sprzyjają tendencji do rezygnacji z szerokoprofilowego, kompleksowego, interdyscyplinarnego kształcenia nauczycieli, koordynującego wiedzę i umiejętności na rzecz kształcenia informacyjno-instrumentalnego, do negowania roli teorii i umieszczania praktyki poza teorią (por. też Piotrowiak 1995).

Pomijany jest jednak istotny fakt, że praca nauczyciela nie może polegać na wyuczonej technice działania, lecz na rozumnej interpretacji, wyjaśnianiu istoty i sensu pedagogicznych decyzji, gdyż sytuacje pedagogiczne są niepowtarzalne, wieloaspektowe i nieprzewidywalne (Kwiatkowska 1997a:52).

Sprawdzanie istoty kwalifikacji pedagogicznych do technicznej instrumentalności, charakterystycznej dla zawodów technologicznych, i wszelkie próby uprządkowania kształcenia nauczycieli, wynikające często z presji zapotrzebowania społecznego, jest bardzo niekorzystne dla edukacji. Prymat myślenia sprawnościowego może pogłębić — jak pisze Kwiatkowska (1991:28) — „zapaść edukacyjną poprzez zagubienie najcenniejszych, humanistycznych, interpretacyjnych wartości zawodu nauczyciela, stanowiących podstawę rozumienia złożonej i niepowtarzalnej rzeczywistości pedagogicznej.”

Tradycyjne, pozytywistyczne myślenie edukacyjne, opierające się na wewnętrznej harmonii, równowadze, ujmujące świat w sposób logiczny, uporządkowany i czyniący naukową wiedzę instrumentem działań niezawodnych, okazało się nieadekwatne do opisu istoty i złożoności współczesnego świata, w tym także procesu dydaktycznego. Wąski racjonalizm spowodował w tej koncepcji pominięcie społecznie uwarunkowanych zachowań, norm grupowych, konformizmu, dynamiki grupy itp., ale także pominięcie problematyki aksjologicznej, a więc związanej z wartościami, przypisywanymi przekonaniom, wiedzy, oczekiwaniom etc. zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia.

Nauczyciel odczytuje rzeczywistość pedagogiczną i interpretuje ją na miarę własnych zasobów pojęciowych, te zaś, przy dużej dynamice zmian świata, charakterystycznej dla końca XX w., ulegają przeobrażeniom, reinterpretacji, zanegowaniu. Poglądy na rolę teorii i oczekiwania z nią związane, a także umiejętność wykorzystania teorii w pracy dydaktycznej zależne są od koncepcji filozoficznych, modeli/ orientacji edukacji nauczycieli, a także nauczycielskich preferencji i postaw. Niewątpliwym wpływ na widzenie świata, tak-

że rzeczywistości pedagogicznej i na kontrowersje z nią związane, wywarł postmodernizm, odrzucający przejrzystą, uporządkowaną, przepojoną wiarą w postęp i potęgę nauki wizję świata. Postmodernizm stanowi najbardziej znaczące wyzwanie dla systemów poznawczych i aksjologicznych współczesności. Jest też najbardziej prężną orientacją kulturowo-filozoficzną ostatnich lat i choć bywa traktowany jako rodzaj intelektualnej prowokacji, nie można nie zauważać znacznego jego wpływu na rozumienie omawianych tu problemów. Założenia postmodernizmu podjęła zwłaszcza tzw. pedagogika krytyczna, rezygnująca z traktowania wiedzy jako prawdy obiektywnej, uniwersalnej i homogenicznej.

Postmodernizm prowadzi zatem do rozchwiania czy zakwestionowania uznawanych wartości. Rozpadł się dotychczasowy świat pewności i względnej stabilizacji. Uznano, że „świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny, jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się” (Melosik 1995:20).

Charakterystyczne dla człowieka dążenie do redukcji otaczającej wieloznaczności, eliminowania odstępstw od wzorców, do stabilizowania działań, standardowości, utrudnia nauczycielowi zaakceptowanie złożoności, niedookreśloności, jednostkowości i niepowtarzalności sytuacji pedagogicznych. Zmienność współczesnego świata oraz zmienność i nieprzewidywalność sytuacji dydaktycznych wymusza modyfikację ukształtowanych schematów i odniesienie do konkretnych warunków. Stwarza to konieczność życia z ambiwalencją, napięciem, sprzecznością. Nauczyciele mają poczucie chaosu, odbierając go nie jako immanentną cechę procesu poznania, lecz jako bezład, zakłócenie i utrudnienie profesjonalnej działalności (Kwiatkowska 1997:81), co powoduje frustrację, dezorientację i negowanie przez nauczycieli wszelkiej teorii jako nieprzekładalnej na zmieniające się sytuacje pedagogiczne.

Nowe elementy ludzkiej egzystencji, jakimi są niewątpliwie globalizacja świata, nowa rzeczywistość społeczno-polityczna, problemy integracyjne w Europie itp., powodują, że tradycyjne schematy myślenia i związane z nimi oczekiwania nie mają racji bytu we współczesnym świecie. Tempo zmian świata, konieczność szybkiego jego odczytywania i często reinterpretacji sprawiają, że przeszłość, doświadczenie, mają coraz mniejszy udział w określaniu teraźniejszości. Wraz ze stopniem złożoności „maleje pewność, znika intelektualne bezpieczeństwo człowieka, wzrasta niepewność działań, wzrasta się potrzeba czujności intelektualnej i rośnie przeświadczenie, że nic nie jest raz na zawsze dane w formie jednoznacznie określonej” (Kwiatkowska 1997: 9,80).

Podstawą rozumienia współczesnego świata jest zatem nie tyle stałość i ciągłość, tradycja, lecz raczej wrażliwość na zmienność, wieloaspektowość, wieloznaczność, tolerancja sprzeczności (Bauman 1992). Teoria to w obecnym rozumieniu „narzędzie działania, instrument wykorzystywany do penetracji rzeczywistości i sprzyjający budowaniu alternatywnych dróg postępowania, nie zaś mapa, która ma doprowadzić do celu” (Polak 1999:33).

Ad 1 b)

Negatywna ocena teorii jest również wynikiem mylnego rozumienia pojęć teorii i praktyki, a także ich relacji. Pojęcia te wcale nie są tak jednoznaczne, jak nam się wydaje. Zazwyczaj przyjmujemy, że teoria to „ogólna koncepcja oparta na poznaniu i zrozumieniu istotnych czynników kształtujących pewną sferę rzeczywistości”. Pomija się jednak często fakt, że teoria składa się z „twierdzeń ogólnych o charakterze praw, a nie zdań o faktach

jednostkowych,” co oznacza, że teoria nie może mieć bezpośredniego związku z działaniem praktycznym (Klus-Stańska 1995:140), a przy tym może mieć charakter powszechny (naukowy) bądź osobisty (indywidualny), o czym będzie jeszcze mowa.

Podobnie niejednoznacznie jest rozumiana rola teorii w działaniach dydaktycznych i jej relacje z praktyką. Można tu wśród wielu koncepcji wyróżnić w uproszczeniu trzy zasadnicze nurty dotyczące roli teorii i relacji między teorią a praktyką, powodujące, że mówiąc o teorii, nie zawsze mamy to samo na myśli.

Pierwszy z nich zakłada oddzielenie teorii od praktyki i przyjmuje prymat teorii. Drugi zakłada także oddzielenie teorii od praktyki, przyjmuje jednak prymat praktyki. Trzeci zaś jest próbą połączenia teorii z praktyką. Omówmy pokrótce każdy z tych nurtów.

Koncepcja oddzielenia teorii od praktyki i przyznanie prymatu teorii jest charakterystyczna dla ujęć racjonalistycznych aplikacyjnych/ nauk stosowanych, behawiorystycznych, technologicznych, neopozytywistyczno / scjencystycznych (por. Mizerek 1999, Polak 1999).

Psychologiczną podstawę tej koncepcji stanowi technologiczno-behawiorystyczne rozumienie teorii. Wiedza ma tu charakter instrumentalny, jest traktowana jako zbiór technologicznych reguł działania. Rzeczywistość pedagogiczna (społeczna) jest traktowana jako odwzorowanie rzeczywistości technologicznej. Przyjmuje się, że podstawę rozstrzygnięć praktycznych powinny stanowić empirycznie sprawdzalne twierdzenia, gdyż wiedza naukowa jest absolutna i obiektywna. Teoria powinna być w związku z tym przedmiotem wdrożenia. Nauczanie jest traktowane jako rodzaj stosowanej nauki. Podejmowanie decyzji dydaktycznych powinno polegać na odwoływaniu się do kategorii przyczyn i skutków, podobnie jak ma to miejsce w naukach przyrodniczych (Kwiatkowska 1988:15). Uczenie się jest w tej koncepcji rozpatrywane na poziomie reaktywno-nawykowym. Pominięte zostają wartości humanistyczne, a kontekst społeczny i edukacyjny jest traktowany jako dany i niezmienny.

Koncepcja oddzielenia teorii od praktyki, zakładająca prymat praktyki charakteryzuje tzw. ideologię rynkową, zwaną też orientacją czeladniczą, zdroworoządkową, pragmatyczno-technologiczną (por. Polak 1999, Mizerek 1999).

Mimo licznych wariantów tej koncepcji można przyjąć, że teoria jest tu sprowadzona do technologicznych sprawności operacyjnych. Widoczna jest fascynacja technologiczną stroną kształcenia. Daleko idący instrumentalizm połączony jest tu ze stereotypowością reakcji na sytuacje dydaktyczne. Wiedza ma charakter uogólnionego doświadczenia zdobywanego poprzez naśladowanie i powtarzanie skutecznych działań mistrza (tzw. model czeladniczy) lub poprzez korzystanie z tradycji (tzw. koncepcja zdroworoządkowa por. Mizerek 1999: 104). Dominuje model adaptacyjnego technika, który więcej potrafi niż wie. Koncepcja ta, ignorująca wszelkie zmiany zarówno w społeczeństwie, jak i w dydaktyce, promuje wyspecjalizowane, szczegółowe umiejętności praktyczne nauczyciela.

W trzeciej koncepcji dominuje tendencja połączenia teorii z praktyką. Także ta koncepcja nie jest jednorodna. Dla uproszczenia traktuję ją jednak łącznie. W tym nurcie mieści się model humanistyczno-funkcjonalny, refleksyjny, praktyczno-twórczy, czy też krytyczny (por. Mizerek 1999:105; Kwiatkowska 1988).

Wiedza odnosi się tu do bezpośredniego, wewnętrznego doświadczenia jednostki. Teoria jest traktowana jako wspomaganie w kierowanym od wewnątrz rozwoju osobistym nauczyciela i pomoc w odkrywaniu znaczeń. Nauczanie jest ze względu na swój unikatowy charakter utożsamiane bardziej ze sztuką niż z rzemiosłem (por. Mizerek 1999:34).

Teoria jest traktowana jako zawsze niepewna i niekompletna, ale pozwalająca (np. według Schöna), na tzw. deliberację, czyli zdolność do krytycznego namysłu nad działaniem i jego skutkami. Pomaga we wglądzie w sytuacje praktyczne. Teoria umożliwia wytworzenie sprawności regulowania zachowań stosownie do zmian sytuacji. Nauczyciel, traktowany często jako refleksyjny praktyk, występuje jednocześnie w roli badacza. Ma świadomość stałego konstruowania swojej wiedzy, co nadaje kierunek jego rozwojowi zawodowemu (Kwiatkowska 1988:51, Mizerek 1999:111).

Jak łatwo zauważyć, każda z tych koncepcji posługuje się innym rozumieniem teorii. O ile dla koncepcji prymatu teorii przed praktyką teoria to przede wszystkim zbiór technologicznych reguł działania, to dla koncepcji o dominacji praktyki teoria to uogólnione doświadczenia praktyczne. Dla koncepcji łączącej teorię z praktyką teoria to przede wszystkim rodzaj działalności badawczej, refleksyjna praktyka.

Podobnie różnie używane jest pojęcie praktyki. Może się ono odnosić do działań zmierzających do zdobycia pewnych umiejętności (np. praktyka nauczania) lub być traktowane jako przeciwieństwo teorii. Praktyka może wg Fish być działaniem spontanicznym, instynktownym, kierowanym przyzwyczajeniem i rutyną, ale także działaniem rozmyślnym, refleksyjnym. Praktyka jest współcześnie rozumiana nie tylko jako konkretne działanie, lecz także jako refleksja o działaniu i jego wartościowanie, jako proces intelektualny, stanowiący rodzaj mediatora między teorią i praktyką (por. Kwiatkowska 1997:161, 146; Mizerek 1999:147).

Najbardziej reprezentatywny przedstawiciel tego nurtu, Schön, odróżnia w swej koncepcji refleksję w działaniu (połączenie działania z równoczesnym namysłem nad nim i ewentualna jego modyfikacja) od refleksji nad działaniem (namysł z dystansu czasowego, powodujący korektę lub modyfikację przyszłych działań). Przyjmuje się, że zdolność do refleksji zależy w znacznej mierze od „posiadanych zasobów intelektualnych”. Im bogatszy świat pojęć i myśli nauczyciela, tym większa jego zdolność prawidłowej oceny sytuacji dydaktycznej. Tworzywem refleksji są sprzeczności poznawcze, co oznacza konieczność posiadania wiedzy o różnej proveniencji metodologicznej. Warunkiem praktycznej stosowalności wiedzy jest zatem duży margines jej pozornej praktycznej zbędności, nadmiarowość kwalifikacji poznawczych nauczyciela (Kwiatkowska 1997:155).

Relacje między teorią i praktyką są jednak znacznie bardziej złożone, niż z konieczności mogłam to przedstawić. W zasygnalizowanych tu dotychczas interpretacjach pojęcia teorii pominięta została także niezwykle istotna dla naszych dalszych rozważań kategoria tzw. teorii osobistych nauczyciela, stanowiących jeden z podstawowych mechanizmów psychologicznych, determinujących jego działania.

Ad 1 c)

Przekonanie o małej przydatności wiedzy teoretycznej dla działań praktycznych może niewątpliwie wynikać z niedostatecznej znajomości psychologicznych mechanizmów działania nauczyciela, za których podstawę można przyjąć przede wszystkim funkcjonowanie tzw. teorii osobistych.

Osobiste teorie pedagogiczne, zwane także teoriami subiektywnymi (Kallenbach 1996), teoriami indywidualnymi (Polak 1999), wiedzą potoczną (Maruszewski 1986), teoriami naiwnymi, intuicyjnymi (Mizerek 1999) to zbiór osobistych doświadczeń (także wyuczonych schematów lekcji), wiedzy, doświadczeń innych, stereotypów i uprzedzeń wynikających z obserwacji i nastawień oraz zbiór postaw dotyczących zarówno uczenia się i na-

uczania, jak i uczniów oraz samego siebie, subiektywna teoria to pewna koncepcja rzeczywistości pedagogicznej, przyjmująca określony system wartości filozoficznych, politycznych, etycznych etc., wynikający z własnych poglądów, wyznaczający co odrzucać, co akceptować, co chronić (Polak 1999:39, Klus-Stańska 1995:14).

Postawy i wartości przypisywane informacjom, zachowaniom, działaniu, interpretacjom etc. stanowią ważny element w konstruowaniu teorii osobistych. Są one subiektywnie najsilniejszym czynnikiem determinującym praktykę edukacyjną nauczyciela. Nauczyciel dokonuje selekcji, odrzuca i akceptuje, interpretuje i dopasowuje otrzymywane informacje na podstawie tego, co uznaje za prawdziwe, właściwe i pożyteczne (Mizerek 1999:140).

Teorie potoczne, osobiste, stanowią prawdopodobnie główną „przeszkodę epistemologiczną”, uniemożliwiającą oddziaływanie teorii publicznych na wiedzę i działania pedagogiczne nauczyciela i powód przekonania o niewielkiej przydatności wiedzy teoretycznej. Zdobywaniu nowej wiedzy teoretycznej towarzyszy bowiem opór posiadanej już wiedzy osobistej i jest on tym większy, im bardziej się ta wiedza od siebie różni. Znaczną rolę w zdobywaniu wiedzy odgrywają nastawienia. Efekt uczenia się zależy — jak twierdzi Cackowski (1992:4) — od pokonywania oporu wiedzy poprzedniej. Wiedza subiektywna, dotycząca rzeczywistości edukacyjnej oddziałuje na treść i intensywność działań dydaktycznych i całokształt funkcjonowania relacji nauczyciel – uczeń. Teorie subiektywne charakteryzują się jednak dość dużą stabilnością. Elementy niezgodne są wyłączone, ignorowane lub też przejmowane są jedynie pewne powierzchowne ich aspekty. Teorie osobiste zmieniają się wolno, gdyż napotykają opór ze strony posiadanych konstruktów poznawczych. Różnią się względem siebie zakresem podatności na zmianę, co z kolei jest zdeterminowane czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, własnymi. Okazało się, że sam trening mało zmienia w istniejących teoriach osobistych. Zmiany te rzadko bywają także przenoszone na sytuacje dydaktyczne (Mandl/ Huber 1982:7).

Mimo że zagadnienia dotyczące teorii osobistych stanowią przedmiot analizy i badań od połowy lat 70-tych, wiele problemów nie zostało jednak wyjaśnionych.

Ad 2.

Wróćmy zatem do drugiego postawionego w referacie pytania: Czy można obyć się bez teorii?, co jest potrzebne nauczycielowi do efektywnego wykonywania pracy zawodowej?

Nauczyciel ma do czynienia z nietypowymi sytuacjami, które nie dają się ująć w standardowe teorie i techniki. Niepowtarzalność, wieloaspektowość i nieprzewidywalność sytuacji pedagogicznych powodują, że postawę nauczyciela bardziej współokreśla wątpliwość i namysł, niż pewność wynikająca z harmonijnego układu prostych związków przyczynowo-skutkowych, dlatego ważną kategorię stanowi ambiwalencja, rozumiana jako pewien rodzaj nauczycielskich kompetencji intelektualnych i pragmatycznych, będących odpowiedzią poznawczą i emocjonalną na złożoność ontyczną zjawisk związanych z procesem kształcenia (Kwiatkowska 1997:133).

Z nieznanym możemy sobie radzić tylko wtedy, gdy dysponujemy szerokim zasobem pojęć. Teoria ma służyć nie tyle do projektowania zadań, co do rozumienia ich, do otwierania nowych perspektyw poznania, umożliwiających analizę tego, co codzienne, jednostkowe i historycznie zmienne. Pozwala ona na opis i diagnozowanie procesów pedagogicz-

nych. Umożliwia wyjaśnienie i zrozumienie sytuacji dydaktycznych, co stanowi podstawę do prawidłowego formułowania celów i doboru treści, rozwiązywania praktycznych problemów i podejmowania właściwych decyzji (por. Palka 1989:86). Teoria jest potrzebna do zwiększenia sprawności interpretowania złożonej rzeczywistości pedagogicznej. Jej główne znaczenie to nie dyrektywa działania, ale umożliwienie rozumienia faktów pedagogicznych.

Aby działanie nauczyciela zyskało status czynności autonomicznej, intelektualnej i krytycznej, niezbędna jest refleksja umożliwiająca dostosowanie do zmiennych sytuacji i modyfikowanie swoich przekonań. Jedynie otwarta na różnorodność interpretacji, krytyczna i niedogmatyczna postawa nauczyciela stworzy podstawę do umiejętnego korzystania z teorii zarówno powszechnych (naukowych), jak i osobistych. Refleksji można i trzeba jednak nauczyć. Stanowić wtedy będzie realną pomoc w przezwyciężeniu dychotomii teoria – praktyka. Dopiero tworzenie wiedzy w sytuacjach praktycznego działania, charakterystyczne dla refleksyjnego praktyka, pozwoli na uświadomienie teorii osobistych i umożliwi ich modyfikację (Pearson 1994:159).

Sprowadzanie istoty kwalifikacji pedagogicznych do technicznej instrumentalności, charakterystycznej dla zawodów technologicznych, podobnie jak przekonanie o bezpośredniej zastosowalności wiedzy teoretycznej w praktyce, nie przystaje do humanistycznego rozumienia świata. Teoria ma tu stanowić podstawę filozoficznych zapytań i refleksji, jako drogi humanistycznego poznania, nie zaś podstawą upewnień i dyrektyw działania. Istota pracy nauczyciela polega nie na wyuczonej sztuce działania, lecz przede wszystkim na rozumnej jej interpretacji, dzięki której możliwe jest wyjaśnienie istoty i sensu pedagogicznych decyzji nauczyciela. Teoria może jednak mieć różną postać, mieć charakter powszechny i osobisty, indywidualny, pozostawać w różnych relacjach w stosunku do praktyki.

Ważnym problemem jest zidentyfikowanie teorii osobistych nauczyciela, mających często ukryty charakter i będących tylko w niewielkim stopniu uświadomione. Teorie osobiste stanowią dynamiczną i indywidualną strukturę wiedzy, doświadczeń i wartości, podlegającą zmianom zarówno pod wpływem wiedzy naukowej, jak i doświadczenia praktycznego. Dopiero uświadomienie nauczycielowi, jaki rodzaj wiedzy i jakie wartości i przekonania leżą u podstaw jego praktyki, umożliwiłoby zaakceptowanie teorii alternatywnych, także tych naukowych, powszechnych (Mizerek 1999:145).

Uznanie teorii pedagogicznej za spójny system jest jednak błędne. Jest to daleko idąca idealizacja. W pedagogice istnieje wiele orientacji, niekiedy antagonistycznych. Teoria pedagogiczna ma różny stopień uogólnienia i różny stopień nachylenia w kierunku filozoficznym, socjologicznym czy psychologicznym. Oprócz teorii powszechnych funkcjonują teorie osobiste (Mizerek 1999:91).

Praca nauczyciela jest uwikłana w różne konteksty dydaktyczne, społeczno-polityczne i moralne. Każde postrzeganie czy interpretacja jest wyznaczane przez teorię. Teoria ma jednak w pedagogice funkcje bardziej epistemologiczne (poznając konstruujemy rzeczywistość) i metodologiczne (poznając teorię poznajemy drogę jej odkrycia) niż instruktażowe. Nauczycielom potrzebny jest zatem inny rodzaj teorii, „wiedza generatywna,” która koncentruje się na drogach dojścia do wyniku poznania i sprawdza szczególnie w działaniach o wysokim stopniu skomplikowania, przy dużym współczynniku zmienności i niepewności (Kwiatkowska 1997:117).

Wiedza teoretyczna jest ważną siłą sprawczą przemian edukacyjnych. Twórczy, refleksyjny, poszukujący nauczyciel znajdzie w teorii bogatą ofertę poznawczą, potwierdzeń-

nie bądź zaprzeczenie teorii osobistych, podniętę do działań nowatorskich. To właśnie teoria (powszechna i osobista) jest tworzycem dla refleksji i kreatywnej działalności nauczyciela. Refleksyjna praktyka doprowadzająca do tworzenia i modyfikacji wiedzy osobistej jest pomostem do zrozumienia teorii powszechnej, akademickiej.

Bibliografia

- Bauman Z., 1992: Socjologia i ponowoczesność, w: Kozakiewicz H /Mokrzycki E /Siemek M. (red): Racjonalność współczesności, PWN.
- Cackowski Z., 1992, Przeszkoda epistemologiczna, w: Kwartalnik Pedagogiczny nr 1.
- De Florio-Hansen I., 1998, Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern — wozu? w: Henrici G/ Zöfgen E (Hrsg.): Fremdsprachenlehren und Lernen, Narr Verlag.
- Kallenbach Ch., 1996, Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken, Narr Verlag, Tübingen.
- Klus Stańska D. 1995, Osobiste teorie pedagogiczne w kształceniu nauczycieli — konstrukcja czy dezintegracja? w: Maszek, A. Stałość i zmienność w naukach pedagogicznych, WSP Olsztyn.
- Kwiatkowska H., 1988, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, PWN.
- Kwiatkowska H., 1991: Edukacja nauczycielska w optyce pytań o społeczność i przyszłość, w: Kwiatkowska H. (red): Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej, PTP Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1997a, Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej, w: Kwiatkowska H/ Lewowicki T.: Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycieli, WSP ZNP.
- Kwiatkowska H., 1997, Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki. IBE.
- Mandl H./Huber C., 1982, Subjektive Theorien von Lehrern, Tübingen Forschungsberichte 18.
- Maruszewski T, 1986, Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości w: Wiedza potoczna. Poznańskie studia z filozofii nauki, PWN.
- Melosik Z. 1995, Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji, Toruń.
- Mizerek, H. 1999, Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej, Uniwersytet Warmiński – Mazurski, Olsztyn.
- Palka, S, 1989, Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli, WSiP.
- Pearson A., 1994, Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli, WSiP, Warszawa.
- Piotrowiak E., 1995, Wąsko- czy szerokoprofilowy model kształcenia nauczycieli, w: Maszek: Stałość i zmienność w naukach pedagogicznych, WSP, Olsztyn.
- Polak K, 1999, Indywidualne teorie nauczycieli, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.