

Renata Górska

*Uniwersytet Łódzki**

E-mail: renata.goralska@now.uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0002-0794-8609

Małgorzata Kosiorek

*Uniwersytet Łódzki**

E-mail: malgorzata.kosiorek@now.uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0001-8093-6279

Instrumentalizacja myślenia. O iluzji refleksyjności w kształceniu nauczycieli**

Summary

INSTRUMENTALISATION OF THINKING: ON THE ILLUSION OF REFLEXIVITY
IN TEACHER EDUCATION **

Contemporary teacher education research point out that one of the most important elements of teacher professionalism is reflexivity. Teacher (self)reflection is aimed at gaining autonomy, at not succumbing to uncritical traditions or established norms, at (self-)criticism, at not agreeing to follow “top-down orders”. In this perspective, reflexivity is a priority element of teacher training, which should be reflected in the teacher education programme. The authors reflect on the category of reflexivity in the context of professional development of teachers and teacher education. We refer to the reflection theory of Donald Schön, Max van Manen, Nevill Hatton and David Smith as well as Johan Luttenberg and Theo Bergen. The adopted research perspective for collecting and interpreting empirical material is a critical discourse analysis. The subject of the analysis is *Regulation of the Ministry of Science and Higher Education*.

The results of research and analyses indicate that the category of reflexivity is present in educational programmes only to a small extent and mainly refers to the level of technical reflexivity of a pragmatic nature. This is a consequence of the technical-scientific, formalised approach to the construction of educational programmes in force in Poland. This programme is oriented towards instrumentally understood objectives and the usefulness of knowledge

* Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

and skills on the labour market. A consequence of this is the lack of the broadly understood category of reflexivity as a deep reflection on action. In the analysed document, reflexivity is illusory and apparent in its nature, appears only to a limited extent, and is treated instrumentally.

Keywords: reflexivity, technical reflexivity, (self)reflection, teacher, reflective practitioner, teacher education programme

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Zainteresowanie refleksyjnością w naukach społecznych i humanistycznych jest związane z projektem „modernizacji refleksyjnej” Ulricha Becka, Anthony’ego Giddensa i Scotta Lasha, według których „im bardziej społeczeństwo się modernizuje, tym bardziej aktywne jednostki (podmioty) nabywają zdolności wywierania wpływu na warunki społeczne swojego istnienia” (Beck i in., 2009, s. 222). Refleksyjność jest według tych socjologów cechą współczesnej kultury i jednocześnie zasadą nowoczesności, która wskazuje na potrzebę nieustannego analizowania okoliczności życia. Widoczna jest tu wyraźnie zależność między wymiarem indywidualnym (związanym z podejmowaniem przez jednostkę namysłu nad własnym życiem) i społecznym (refleksyjność jako cecha struktur społecznych, wytworów kultury, które reorganizują życie jednostek, zmuszając je do reakcji, zastanowienia się i w konsekwencji do zmiany własnego życia). Jako zasada nowoczesności refleksyjność jest pewnym typem kultury umysłu, wymagającym od człowieka zarówno zdolności do (auto)refleksji, jak i zdolności do krytycznego stosunku wobec wiedzy. Refleksyjność jest w tym ujęciu „szansą na indywidualne kreowanie własnej biografii” (Śladek, 2017, s. 56) oraz „źródłem nowych form solidarności społecznej” (Beck i in., 2009, s. 238). Refleksyjność jest wreszcie – jak mówi filozofka Martha Nussbaum (2016) – jedną z dziesięciu podstawowych zdolności (*capabilities*), definiujących prawdziwie ludzkie życie (pełnię człowieczeństwa). Zdaniem Nussbaum zdolność do zaangażowania w krytyczną refleksję związaną z planowaniem własnego życia i kształtowaniem własnej koncepcji dobra to warunek i jednocześnie postulat edukacji humanistycznej, zwłaszcza w uczelniach wyższych.

W literaturze i studiach pedagogicznych pojęcie refleksji jest ściśle powiązane z pracami Johna Deweya i Donalda Schöna, których analizy uznawane są za punkty zwrotne w rozwoju koncepcji refleksyjnej praktyki (Mizerek, 1999).

John Dewey, prekursor idei refleksyjnego nauczania, przeciwstawiał działanie refleksyjne działaniu rutynowemu, a refleksję definiował jako aktywne, uporczywe i uważne rozważanie każdego przekonania lub wiedzy w świetle założeń, z których się wywodzi oraz szerszych konsekwencji, do jakich prowadzi (Dewey, 1988). Z kolei dla Donalda Schöna (1983) refleksja jest kluczowym terminem w rozważaniach nad profesjonalizmem nauczyciela. Zgodnie z jego koncepcją profesjonalny nauczyciel to „refleksyjny praktyk”, który poprzez głęboki namysł nad działaniem dochodzi do (z)rozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania swoich zachowań. Taka autorefleksja jest skierowana na „zaangażowanie w regularną, krytyczną refleksję nad swoimi celami i praktykami” (Day, 2019, s. 501), na niezgodę wobec „odgórných poleceń”, na niepoddawanie się bezkrytycznie tradycji, ustalonym normom, na (samo)krytykę, tj. dociekanie do źródeł, skutków i ograniczeń oraz na zyskiwanie autonomii.

Refleksja jako element przygotowania zawodowego nauczyciela jest także przedmiotem analiz polskich filozofów wychowania i pedeutologów, m.in.: Roberta Kwaśnicy (1987, 2014), Zbigniewa Kwiecińskiego (2000, 2011, 2012), Henryki Kwiatkowskiej (2005, 2008, 2012), Bogusławy Doroty Gołębnik (1998), Marii Czerepaniak-Walczak (2006), Stanisława Dylaka (1995), Henryka Mizerka (1999), Anny Perkowskiej-Klejman (2019) czy Wandy Dróźki (2000, 2011, 2012, 2017). W ujęciu pedagogów refleksyjność stanowi fundamentalny komponent nauczycielskiego profesjonalizmu (Michalak, 2010; Szplit, Korzeniecka-Bondar, 2020) i priorytetowy element przygotowania zawodowego nauczycieli, który powinien być odzwierciedlony w akademickim programie kształcenia (Day, 2004, 2008, 2019; Madalińska-Michalak, 2019, 2020; Szplit, 2019).

Celem naszego artykułu jest namysł nad kategorią refleksyjności w kontekście rozwoju zawodowego i kształcenia nauczycieli, tj. opis sposobów (poziomów) konstruowania refleksyjności nauczycieli w programie kształcenia akademickiego. Przyjętą perspektywą badawczą służącą gromadzeniu i interpretacji materiału empirycznego jest krytyczna analiza dyskursu (KAD). Dyskurs rozumiemy jako działanie językowe w komunikacji pisemnej bądź ustnej podejmowane przez aktorów społecznych w konkretnym otoczeniu, określonym przez reguły, normy i konwencje społeczne (Wodak, 1989). Wykorzystanie KAD jest podyktowane tym, że w naszym projekcie badawczym nie ograniczamy się do poszukiwania refleksyjności w programie kształcenia nauczycieli. Chcemy także ujawnić przyczyny jej obecności bądź nieobecności w tym ważnym dokumencie decydującym o przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Naszym zdaniem KAD jest właściwą perspektywą badawczą, ponieważ:

[...] studia nad szkolnictwem wyższym są dzisiaj rozległym, interdyscyplinarnym i wieloparadygmatycznym obszarem badawczym obejmującym analizy poświęcone m.in. procesom edukacyjnym i programom kształcenia na poziomie wyższym, instytucjom i strukturom akademickim, procesom wytwarzania i dystrybucji wiedzy, problemom polityk publicznych i zarządzania uczelniami, a także kwestiom dotyczącym pracy akademickiej i jej warunków (Ostrowicka, 2018, s. 10–11).

Przedmiotem analizy i jednocześnie źródłem danych jest obecnie obowiązujący program kształcenia nauczycieli zawarty w Rozporządzeniu MNiSW z dnia 25 lipca 2019 r. (Dz.U. 2019, poz. 1450).

Artykuł jest tak skonstruowany, aby najpierw przedstawić uzasadnienie i teoretyczne założenia naszych badań. Odwołujemy się do teorii Donalda Schöna, Maxa van Manena, Nevilla Hattona i Davida Smitha oraz Johana Luttenberga i Theo Bergena. Następnie opisujemy podejście metodologiczne i sposób realizacji badań. W kolejnej części dokonujemy krytycznej analizy programu kształcenia nauczycieli pod kątem obecności/nieobecności w nim elementów i poziomów refleksyjności. Analizy dokonujemy w trzech etapach, zgodnie z przyjętą problematyką badawczą i regułami KAD. Rozpoczynamy od analizy lingwistycznej tekstu i odpowiedzi na pytanie, jak jest konstruowana refleksyjność w analizowanym dokumencie. Następnie charakteryzujemy poziomy refleksyjności (nie)obecne w akademickim programie kształcenia nauczycieli. Na końcu „odczytujemy”, jaki dyskurs edukacji nauczycielskiej dominuje w aktualnym programie kształcenia akademickiego.

Mamy nadzieję, że nasza analiza programu kształcenia nauczycieli przyczyni się do udoskonalania praktyki edukacyjnej i w konsekwencji poprawy jakości edukacji akademickiej, zgodnie z założeniem, że ważnym celem KAD jest opracowanie wniosków i wskazówek do zmiany praktyk społecznych.

Założenia teoretyczne

Idea refleksji i refleksyjnego nauczania widoczna jest w poglądach Donalda Schöna (1983). Schön zaproponował epistemologię „refleksyjnej praktyki”, w której w całości odmienny sposób pojmowana jest wiedza profesjonalna nauczyciela. Wyróżnił także dwa rodzaje refleksji: „refleksję-w-działaniu” i „refleksję-nad-działaniem”. Refleksja-w-działaniu przebiega jednocześnie z działaniem, towarzyszy działaniu i w związku z tym „ma natychmiastowe

znaczenie dla działania”. Ten rodzaj refleksji polega na dostrzeganiu i rozumieniu zjawisk oraz procesów i adekwatnego zachowania. Refleksja obejmuje zarówno własne postępowanie (czyny, wypowiedzi), stany emocjonalne, jak i zachowania i przeżycia uczniów. Ten rodzaj refleksji umożliwia natychmiastowe podejmowanie decyzji, dzięki czemu działania nauczyciela refleksyjnego praktyka są elastyczne i adekwatne do danej sytuacji. Refleksja-nad-działaniem to rodzaj namysłu nad przeszłym działaniem dokonywanym z pewnego dystansu czasowego. Ten rodzaj refleksji ma charakter bardziej wszechstronny i pogłębiony. Pomimo tego, że refleksja-nad-działaniem odnosi się do działania przeszłego pomaga w planowaniu przyszłych działań edukacyjnych.

Max van Manen (1977) zaproponował trzy poziomy refleksyjności: techniczną, praktyczną i krytyczną. Refleksja techniczna ukierunkowana jest na efektywność i skuteczność w osiaganiu założonych celów, które same w sobie nie są podatne na krytykę lub modyfikację. Refleksja praktyczna pozwala na ocenę nie tylko środków, ale także celów i założeń, na których są one oparte. Ten rodzaj refleksji, w przeciwieństwie do refleksji technicznej pozwala na dyskusję nad osiąganymi rezultatami. Refleksja krytyczna uwzględniania dwa wyżej opisane komponenty, a ponadto podkreśla postulat uwzględnienia moralnych i etycznych wymiarów działania (sprawiedliwości, szacunku, tolerancji). Refleksja krytyczna umieszcza każdą analizę osobistego działania w szerszych kontekstach społeczno-historycznych i polityczno-kulturowych.

Nevill Hatton i David Smith (1995) opracowali klasyfikację następujących rodzajów (form) refleksyjności nauczyciela:

- refleksyjność techniczna związana z podejmowaniem decyzji i działaniem, wynika z wcześniejszych doświadczeń i podejścia teoretyczno-badawczego nauczyciela;
- refleksyjność opisowa łącząca się z poszukiwaniem najlepszych sposobów funkcjonowania, „najlepszej możliwej” praktyki;
- refleksyjność dialogiczna (deliberatywna, narracyjna) sprowadza się do podejmowania dyskusji, poszukiwania alternatywnych rozwiązań oraz badania możliwości ich wykorzystania;
- refleksyjność krytyczna, w której zasadniczą rolę pełni zmiana, przebudowa społeczna, analiza kryteriów etycznych czy uzasadnianie ich na gruncie wartości;
- refleksyjność „kontekstowa” rozumiana jako kontekstualizacja różnych punktów widzenia z wykorzystaniem wymienionych wyżej form refleksyjności; odniesienie do sytuacji, w których faktycznie mają one miejsce;

postrzeganie i nadawanie znaczenia swym społeczno-biograficznym doświadczeniom; radzenie sobie z problemami zawodowymi.

Interesujący model nauczycielskiej refleksyjności zaproponowali holenderscy badacze Johan Lutzenberg i Theo Bergen (2008), którzy wyróżnili trzy poziomy refleksji: pragmatyczny (celowy), etyczny i moralny, przy czym każdy z wyróżnionych poziomów może być otwarty bądź zamknięty (wąsko bądź szeroko rozumiany). Refleksja pragmatyczna (celowa) jest związana z intencjonalnym działaniem w praktyce zawodowej oraz ukierunkowana na osiąganie założonych celów. W refleksji etycznej podkreśla się, że nauczyciel ponosi odpowiedzialność zarówno za własne decyzje i działania, jak i za dobro uczniów. Natomiast refleksja moralna związana jest z odpowiedzialnością za „interesy, prawa i obowiązki wszystkich zaangażowanych osób” (Lutzenberg, Bergen, 2008, s. 547). Wyróżnione typy refleksji wiążą się ściśle z ważnymi komponentami profesjonalizmu nauczyciela: wiedzą, autonomią i odpowiedzialnością. Wiedza odnosi się do poziomu pragmatyki, autonomia do poziomu etyki, a odpowiedzialność do refleksji moralnej. Zgodnie z powyższym w przypadku refleksji pragmatycznej ważna jest techniczna (obiektywna) wiedza, pozwalająca na realizację założonych celów, przy pomocy określonych środków. Refleksja etyczna dotyczy subiektywnej, osobistej, egzystencjalnej wiedzy nauczyciela, umożliwiającej samodzielne podejmowanie decyzji i działanie w określonym (niekiedy trudnym) kontekście edukacyjnym. Z kolei w przypadku refleksji moralnej ważna jest świadomość własnego systemu wartości nauczyciela, dotyczącego zarówno własnych, jak i społecznych „interesów, praw i obowiązków” (Lutzenberg, Bergen, 2008, s. 561).

Przedstawione klasyfikacje nawiązują do teorii społecznej i koncepcji interesów poznawczych Jürgena Habermasa (1983, 1999), który mówi o dwóch strukturach sensotwórczych (racjonalnościach), w obrębie których postrzegamy, budujemy wiedzę i interpretujemy otaczającą rzeczywistość: racjonalności adaptacyjnej (instrumentalnej) i racjonalności emancypacyjnej (komunikacyjnej). Wyróżnione typy mają odmienną logikę, w perspektywie każdej z nich świat jest inaczej postrzegany, odczuwany i analizowany. Racjonalność adaptacyjna kształtuje się wówczas, gdy sposób interpretowania świata wywodzi się z logiki działania instrumentalnego (relacji celu i środka), natomiast racjonalność emancypacyjna kształtuje się, gdy dominującą dla jednostki perspektywą interpretacyjną jest logika działania komunikacyjnego, związana ze sferą interakcji (wiedzą tworzącą te struktury jest wiedza praktyczno-moralna, określająca normy, wzajemne oczekiwania wobec siebie i sankcje). Dla każdej z wymienionych

racjonalności charakterystyczny jest inny rodzaj interesu poznawczego i inny rodzaj, opisywanej przez nas refleksji nauczyciela. Działanie instrumentalne pozostaje na usługach interesu technicznego i nakazuje wiedzę traktować w sposób instrumentalny oraz koncentrować uwagę na doborze środków, które pozwolą zrealizować narzucone z zewnątrz, nienegocjowalne cele. Refleksja nauczyciela koncentruje się tu na rozwiązaniu konkretnych (metodycznych) problemów. Działanie komunikacyjne z kolei związane jest z interesem praktycznym i emancypacyjnym, a „jego sens realizuje się poprzez rozszerzanie intersubiektywności (międzypodmiotowej zrozumiałości) świata i poprzez wzbogacanie emancypacyjnych zdolności człowieka” (Kwaśnica, 1987, s. 33). Taki rodzaj refleksji charakteryzuje nauczyciela, który chce zrozumieć swoje działanie i jego sens, zadaje sobie zatem pytanie nie tylko o metody skutecznego działania, ale także o wartość celów, którym kształcenie ma służyć. Kształcenie jest tu przede wszystkim działaniem etycznym, a zawód nauczyciela traktowany jest jako „rodzaj moralnego rzemiosła” (Mizerek, 1999, s. 86). W refleksji krytycznej dominuje interes emancypacyjny, a nauczyciel (jako transformatywny intelektualista) jest zainteresowany zarówno (z)rozumieniem społecznych, moralnych i politycznych kontekstów nauczania oraz wprowadzaniem zmian (Leppert, 1998; Mizerek, 1999).

Podsumowując, pojęcie refleksyjnego nauczyciela odnosi się zarówno do procesów autorefleksji i autointerpretacji (krytyczny namysł, odniesienie do siebie samego), jak i praktyki społecznej (refleksyjność w nowoczesności wiąże się z krytyką systemów władzy eksperckiej i wyzwaniem się spod ich dominacji). Procesy refleksyjne są także „głęboko emocjonalne” (Zembylas, 2014). Refleksyjny nauczyciel to ten, który „wie – co”, „wie – jak”, „wie – dlaczego” oraz „wie – kto” i „dlaczego ja” i te wszystkie wymiary jego wiedzy, nie wykluczając się wzajemnie, umożliwiają refleksję (Nowak-Dziemianowicz, 2014). Nie chodzi tu o stosowanie wiedzy naukowej, lecz o wykorzystanie ukrytej wiedzy, *tacit knowledge* – wiedzy milczącej, nieświadomej, pochodzącej z konstruowania i rekonstruowania doświadczenia zawodowego, osobistego i intuicji. „Wiedza milcząca zawarta jest w naszych schematach zachowania i uczuciach wobec spraw, z jakimi mamy do czynienia” (Schön, 1983, s. 49), pojawia się na drodze uczenia się od siebie samego (Mizerek, 1999; Nowak-Dziemianowicz, 2014).

Dla refleksyjnego nauczyciela ważne jest nie tylko skuteczne działanie, ale też rozumienie ludzkich działań i zachowań. Nauczyciel zadaje sobie pytania nie tylko o metody skutecznego działania, ale także o wartość celów, którym te metody mają służyć. Dla takiego nauczyciela nauczanie jest nie tylko działalnością techniczną, ale przede wszystkim etyczną. Refleksja praktyczna to rodzaj

refleksji, który umożliwia nauczycielowi dokonywanie oceny celów i konsekwencji własnych działań (Zeichner, Liston, 1996). Refleksja praktyczna ma miejsce wówczas, gdy wiedza jest postrzegana problematycznie, a nauczyciel traktowany jest podmiotowo i uczestniczy w tworzeniu programu nauczania. Refleksyjny nauczyciel nie jest zależny od wiedzy teoretycznej i technik działania, ale dokonuje dekonstrukcji własnej praktyki, modyfikuje osobiste teorie, zmienia kierunki myślenia i działania wobec braku efektywności przyjętego wcześniej sposobu rozumowania i postępowania. Umożliwia elastyczne, dostosowane do warunków działanie, bierze osobistą odpowiedzialność za swój rozwój zawodowy. Refleksyjny nauczyciel nie tylko bada problemy praktyki w sytuacjach edukacyjnych, ale także uwzględnia konteksty instytucjonalne, kulturowe i polityczne, w których odbywa się nauczanie.

Założenia metodologiczne

Celem badań jest namysł nad kategorią refleksyjności w kontekście rozwoju zawodowego i kształcenia nauczycieli, a dokładniej zbadanie czy i jakie poziomy refleksji są obecne/nieobecne w akademickim programie kształcenia nauczycieli. Naszym zamierzeniem jest także ujawnienie, jaki dyskurs edukacji nauczycielskiej obowiązuje w programie akademickiego kształcenia nauczycieli.

Problemy badawcze są następujące:

- Jak jest konstruowana refleksyjność w akademickim programie kształcenia nauczycieli?
- Czy i jakie poziomy refleksyjności są (nie)obecne w akademickim programie kształcenia nauczycieli?
- Jaki dyskurs edukacji nauczycielskiej obowiązuje w programie kształcenia akademickiego?

Tak sformułowane problemy badawcze wynikają z faktu, że naszym zdaniem funkcjonowanie instytucji edukacyjnych ma charakter dyskursywny. Jak pisze Helena Ostrowicka „dyskursywność w odniesieniu do uniwersytetu oznacza, że jest on przedmiotem dyskursu i istnieje w obrębie praktyk znaczeniowo-twórczych” (2018, s. 14). Zdaniem autorki dyskursywność szkolnictwa wyższego ujawnia się w trzech, wzajemnie przenikających się obszarach: (1) instytucji i organizacji, (2) rządzenia (wąsko rozumianej polityki) oraz (3) przedmiotu odniesienia.

Odpowiedzi na problemy badawcze poszukujemy za pomocą krytycznej analizy dyskursu (KAD), którą traktujemy szeroko, jako podejście teoretyczno-metodologiczne obejmujące wiele różnych modeli teoretycznych i badawczych, gdzie kluczowym założeniem jest ścisły związek między praktyką językową i społeczną a symboliczną konstrukcją rzeczywistości społecznej (Wodak, 1989; Van Dijk, 1993, 2001; Meyer, Wodak, 2001). Uważamy, że KAD jest jednym z najbardziej użytecznych programów badawczych (Czachur, 2020), służących do analizy ukrytych zjawisk w obszarze edukacji i polityki oświatowej. Ponadto badacze stosujący KAD nie tylko analizują językowe i tekstowe przejawy i formy praktyk społecznych, ale także dążą do zmiany nagannych praktyk. KAD zajmuje szczególne miejsce we współczesnej humanistyce i naukach społecznych. Jest podejściem dobrze rozpoznanym na polskim gruncie i właściwym dla badania instytucji edukacyjnych (w tym szkół wyższych) jako głęboko zanurzonych we współczesnych zmianach społecznych, gdzie odzwierciedlone są procesy wywołane przez związki między językiem a relacjami władzy (Starego, 2012, 2019; Ostrowska, 2014; Ostrowicka, 2018; Kopińska, 2016, 2019).

KAD to interdyscyplinarny ruch badawczy, obejmujący wiele wariantów i stanowisk. W artykule odwołujemy się do podejścia Normana Fairclougha, który skupia się na badaniu relacji między zmianami społeczno-kulturowymi a dyskursywnymi oraz na problemach urynkwienia systemu edukacji czyli realizacji doktryny neoliberalnej w dyskursach organizacyjnych (Fairclough, 2001, 2004; Fairclough, Wodak, 2007; Horolets, 2012). Podejście Fairclougha, określane mianem dialektyczno-relacyjnego, łączy KAD z lingwistyką systemowo-funkcjonalną. Wybrałyśmy tą szkołę metodologiczną z uwagi na fakt, że jest ona jednocześnie silnie ulokowana w dokonaniach lingwistyki stosowanej oraz wyraźnie zaangażowana w aktualne tematy i zjawiska społeczne i obywatelskie (Czyżewski, 2013). KAD postrzegamy bowiem nie tylko w kategoriach deskrypcji (analizy lingwistycznej) i wyjaśniania, ale również politycznego i moralnego wyzwania (Van Dijk, 2001; Fairclough, 2004).

Źródłem danych dyskursywnych w naszych badaniach jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450). Program kształcenia nauczycieli w Polsce jest dokumentem bardzo szczegółowym, który obejmuje 129 stron. Nasze analizy ograniczamy do efektów kształcenia w zawodzie nauczyciela, pomijamy wyodrębnione w dokumencie osobne standardy kształcenia w zawodach nauczyciela przedszkola oraz edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela psychologa.

Analiza wyników badań

Odpowiedzi na problemy badawcze udzielamy zgodnie z założeniami KAD, biorąc pod uwagę kolejne poziomy kontekstu (Wodak, 1989, 2011; Fairclough, 2001, 2004; Kopińska, 2019):

1. Analiza lingwistyczna, opis – dotyczy użycia języka i poznania formalnej struktury tekstu oraz jego lingwistycznej analizy.
2. Interpretacja – polega na analizie i tekstu, gdzie tekst (program) stanowi zasób w procesie eksploracji.
3. Wyjaśnianie – dotyczy (ukrytych) edukacyjnych praktyk, czyli badania relacji pomiędzy zmianami dyskursywnymi a społeczno-kulturowymi i politycznymi.

Refleksyjność w akademickim programie kształcenia nauczycieli: analiza lingwistyczna

Język jest narzędziem poznania i komunikacji, ale przede wszystkim nośnikiem systemu przekonań i wartości, „zasobem służącym jednostkom i grupom społecznym do wytwarzania sensów zbiorowych przez kształtowanie wiedzy, relacji władzy i tożsamości podmiotów w różnorodnych kontekstach” (Czachur, 2020, s. 7). Lingwistyczna analiza tekstu w KAD obejmuje więc nie tylko poziom semantyczny, ale także składniowy i pragmatyczny. Tekst nie tworzy sensu sam w sobie, ale jedynie w powiązaniu z wiedzą o świecie (Wodak, 2011). Dlatego w procesie badawczym warto uwzględnić m.in. intencjonalność (postawę i cele przyświecające twórcom tekstów), akceptowalność (stopień, w jakim czytelnicy są w stanie przyjmować i rozumieć tekst) czy sytuacyjność (z uwagi na to, że styl i forma tekstu jest właściwa danej sytuacji i określonej kulturze).

Analiza lingwistyczna programu kształcenia wykazała, że w kategorii: „Ogólne efekty uczenia się” słowo *refleksyjność* nie występuje. W „szczegółowych efektach uczenia się” z kolei sformułowanie *refleksja* pojawia się zaledwie trzy razy:

- Absolwent zna i rozumie zagadnienia autorefleksji i samorozwoju: zasoby własne w pracy nauczyciela – identyfikacja i rozwój, indywidualne strategie radzenia sobie z trudnościami, stres i nauczycielskie wypalenie zawodowe (B.1.W5).
- Absolwent potrafi zaplanować działania na rzecz rozwoju zawodowego na podstawie świadomej autorefleksji i informacji zwrotnej od innych osób (B.1.U8).

- Absolwent jest gotów do autorefleksji nad własnym rozwojem zawodowym (B.1.K1).

Ponadto w programie kształcenia obecne są efekty pośrednio odwołujące się do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji oraz podejmowania samodzielnych działań, co wpisuje się w przywołane w części teoretycznej pojęcie refleksyjności nauczyciela. Przykłady efektów kształcenia odnoszących się do powyższego rozumienia refleksyjności są następujące¹:

W zakresie umiejętności:

Absolwent potrafi:

1. obserwować sytuacje i zdarzenia pedagogiczne, analizować je z wykorzystaniem wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz proponować rozwiązania problemów;
2. adekwatnie dobierać, tworzyć i dostosowywać do zróżnicowanych potrzeb uczniów materiały i środki;
3. modyfikować działania w celu uzyskania pożądanych efektów wychowania i kształcenia.

W zakresie kompetencji społecznych:

Absolwent jest gotów do:

1. budowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu między wszystkimi podmiotami procesu wychowania i kształcenia;
2. porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowego rozwiązywania konfliktów oraz tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią;
3. projektowania działań zmierzających do rozwoju szkoły lub placówki systemu oświaty oraz stymulowania poprawy jakości pracy tych instytucji.

Lingwistyczny poziom analizy programu kształcenia wskazuje na sposób użycia języka. W językoznawstwie określa się go mianem preskrytywizmu, rozumianego jako przedmiot badań socjolingwistycznych, a także jako zjawisko społeczno-kulturowe (Cirko, 2009; Czachur, 2020). Program kształcenia, który charakteryzuje preskrytywizm związany jest z narzucaniem norm i wzorców. Jest dyrektywny, tj. pisany z zamiarem wywarcia wpływu na jego odbiorców, aby trzymali się proponowanych środków. Użyty język ujawnia „płaski”, zamknięty i jednokierunkowy program, który cechuje tradycjonalizm i chęć przeciwdziałania zmianie edukacyjnej (Kwaśnica, 2014).

Preskrypcja zakłada istnienie autorytatywnych źródeł wydających zalecenia normatywne, polega na wybraniu pewnej formy języka (preferowanej ze

¹ Wszystkie wymienione efekty kształcenia z zakresu „umiejętności” oraz „kompetencji społecznych” pochodzą z Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).

względów politycznych) i wypromowaniu (tu programu kształcenia) jej jako narzędzia oficjalnej komunikacji. Praktyki normatywne są charakterystyczne dla dokumentów prawnych regulujących funkcjonowanie instytucji edukacyjnych w Polsce, a pedeutologia jest – jak pisze Mirosława Nowak-Dziemianowicz – pełna przykładów normatywizmu. Analiza językowa programu kształcenia nauczycieli wskazuje wyraźnie na wartościującą postawę autorów dokumentu i powinnościowy opis rzeczywistości edukacyjnej. Cele mają charakter deklaracyjny i życzeniowy. Normatywność przejawia się w zastępowaniu opisu społecznej roli nauczyciela „jakimś modelem nauczyciela, jakąś wizją tej społecznej roli” (Nowak-Dziemianowicz, 2012b, s. 40). Dominacja modelowego, powinnościowego opisu rzeczywistości edukacyjnej powoduje, że programy kształcenia pełne są

[...] wizji, modeli i pobożnych życzeń, które zastępują ważną i potrzebną diagnozę społeczną. Są zawsze uwikłane ideologicznie, mimo, że nie zdają sobie z tego sprawy, lub te uwikłania ukrywają. Nie wiemy, dlaczego w proponowanych wizjach nauczyciel ma być taki, a nie inny. Nie znamy źródeł stojących za tymi wizjami uzasadnień – naukowych, potocznych i podzielanych społecznie – przyjmujemy „na wiarę”, że właśnie tak, jak proponuje autor, powinno być (Nowak-Dziemianowicz, 2012b, s. 40).

Struktura i gramatyka użytego języka świadczą o tym, że program jest oparty na logice celu i środka, skonstruowany według technicznych wymagań, które dotyczą także metod i form organizacyjnych kształcenia. Projektuje przyszłość, organizuje i reguluje działalność instytucji edukacyjnych. Patrząc na badany dokument z tej perspektywy, stanowi on gotowy „scenariusz szkolnej (akademickiej) codzienności”, gdzie „zadanie osób zaangażowanych w proces kształcenia polega na odczytaniu tych decyzji i sprawnym działaniu wedle wytwarzanego przez nie scenariusza” (Kwaśnica, 2014, s. 168).

Analiza programu pod kątem leksykalnym i gramatycznym wskazuje na postulatyczny tryb wypowiedzi i stosowanie trybu orzekającego. Autorzy dokumentu posługują się funktorem „powinien” co oznacza, że jest to projekt rzeczywistości postulowanej, lepszej. Program jest zbiorem zaleceń dotyczących wprowadzania ich w życie, które pozostają jedynie wymaganiami, pozostającymi w sprzeczności z faktycznymi rozwiązaniami. Tekst jest pełen zwrotów mówiących o tym, że coś „powinno” istnieć, jest pełen „wartości nieistniejących, ale obowiązujących”. Jak trafnie zauważa Tomasz Szkudlarek „powinnościowa, postulatyczna retoryka zdaje się być jedną z najbardziej charakterystycznych cech dyskursu pedagogicznego” (2019, s. 72) i dodaje, że „nasylenie dyskursu pedagogicznego tego rodzaju zwrotami jest wyrazem

ukształtowania edukacji jako maszyny aksjologicznej transformującej jednostki i społeczeństwa w coś, czym aktualnie nie są” (2019, s. 73).

Wymiary refleksyjności (nie)obecne w akademickim programie kształcenia nauczycieli

Kolejny poziom analizy programu kształcenia nauczycieli wyraźnie wskazuje, że dominującym modelem refleksji jest tzw. refleksyjność techniczna, ograniczona do wąskiego rozumienia refleksyjności, obejmującej sytuację w klasie szkolnej, realizację programu nauczania czy też organizację pracy w grupie uczniów. Odwołując się do przywołanej wcześniej klasyfikacji refleksji nauczyciela Luttenberga i Bergena, w analizowanym przez nas programie kształcenia nauczycieli, dominuje refleksja pragmatyczna (celowa), ukierunkowana na dobór skutecznych środków umożliwiających osiągnięcie założonych celów, związana z wiedzą i umiejętnościami celowego działania przy pomocy określonych środków. Refleksja celowa związana jest ze schematycznym postępowaniem, wykorzystywaniem sprawdzonych rozwiązań i odwoływaniem się do wiedzy innych osób. W programie incydentalnie widoczne są także elementy refleksyjności etycznej, która odnosi się do odpowiedzialności nauczyciela za własne decyzje i działania, jak i za uczniów (na przykład: „podejmowanie decyzji związanych z organizacją procesu kształcenia w edukacji włączającej”). Żaden z efektów kształcenia nie odnosi się do rozumienia refleksji w szerszym emancypacyjno-krytycznym, czy moralnym kontekście.

Wyniki naszych analiz zbieżne są z rezultatami badań Luttenberga i Bergena (2008), którzy w oparciu o dane uzyskane z wywiadów przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół średnich, stwierdzili, że w praktyce edukacyjnej nauczyciele wykorzystują najczęściej refleksję pragmatyczną i etyczną, ponadto głównie stosują zamknięte domeny refleksyjności. Refleksyjność techniczna/pragmatyczna charakteryzuje nauczyciela, który koncentruje się przede wszystkim na kwestiach metodycznych i rozwiązywaniu konkretnych praktycznych problemów. Refleksja techniczna jest zamknięta na krytykę czy modyfikację, dominuje w niej interes techniczny (Habermas, 1999), który nakazuje wiedzę i myślenie traktować w sposób instrumentalny i koncentrować się na doborze środków pozwalających efektywnie realizować cele, i rozumieć otaczającą rzeczywistość po to, aby móc ją kontrolować. Przedmiotem (treścią) nauczycielskiej refleksji są tu przede wszystkim kwestie metodyczne i organizacyjne, odwołujące się do własnej subiektywnej praktyki i doświadczeń.

Fakt, że w programie kształcenia nauczycieli obecne są przede wszystkim efekty odnoszące się do refleksyjności technicznej można interpretować jako „redukowanie kształcenia do postaci instrumentalnych szkoleń” (Maliszewski, 2019, s. 94) i zachęcanie nauczycieli do realizacji narzuconych odgórnie celów kształcenia „nie biorąc pod uwagę ani wymiaru etycznego nauczania ani istoty samego uczenia się” (Elliott, 1998, s. 52). Teza ta znajduje także potwierdzenie w licznych badaniach i analizach pedagogów krytycznych. Jak pisze Zbigniew Kwieciński „współczesna szkoła stała się instrumentem uzależniania ludzi, ubezwłasnowolniania ich, wytrącania z nich zdolności samoregulacyjnych, jednostronnej indoktrynacji i środkiem represyjnej nietolerancji” (2011, s. 57). Bogusław Śliwerski z kolei zwraca uwagę, że „nauczyciel, który nie rozporządza sobą, autonomicznie nie stanowi o tym, w jakich warunkach i z zastosowaniem jakich metod ma wspomagać rozwój dziecka [...] staje się narzędziem w rękach władzy grając z dziećmi ‘fałszywymi kartami’” (Śliwerski, Paluch, 2021, s. 30).

(Dominujący) dyskurs edukacji nauczycielskiej w akademickim programie kształcenia

Refleksyjność nauczyciela i sposób jej rozumienia jest ściśle związany z dyskursami nauczycielskiej edukacji i tym samym modelami bycia nauczycielem. W teorii kształcenia i pedeutologii wyróżnia się następujące dyskursy: techniczno-scjentystyczny, humanistyczny, refleksyjno-konstruktywistyczny i krytyczno-emancypacyjny (Kwiatkowska, 2008; Klus-Stańska, 2010, 2018, 2019; Gołębiak, 1998, 2019; Sajdak, 2013; Gołębiak, Zamorska, 2014).

W dyskursie techniczno-scjentystycznym nauczyciela postrzega się jako adaptacyjnego technika. Model ten opiera się na założeniach behawiorystycznych (Leppert, 1998; Klus-Stańska 2018). Oznacza to, że nauczanie jest traktowane jak rzemiosło wymagające wysokich kwalifikacji technicznych, tj. wiedzy i umiejętności związanych przede wszystkim ze sferą poznawczą (intelektualną). Nauczanie jest tu aktywnością techniczną, zorientowaną na odgórnie przyjęte cele, którym można przyporządkować określone techniczne strategie ich osiągnięcia. W kolejnym dyskursie wyraźnie widoczny jest wpływ psychologii Abrahama Masłowa (1968) i Carla Rogersa (1956). W humanistycznym modelu nauczyciela centralnym elementem procesu edukacyjnego jest uczący się uczeń i jego podmiotowość. Zadaniem nauczyciela jest umożliwienie uczniowi rozwoju i samorealizacji oraz umiejętność komunikowania się z nim. Nauczyciel

pełni rolę facylitatora, który z akceptacją i empatią podchodzi do ucznia. W dyskursie refleksyjno-konstruktywistycznym nauczyciel jest postrzegany jako refleksyjny praktyk (Schön, 1983), a na plan pierwszy wysuwa się jego zdolność do autorefleksji. W ostatnim dyskursie krytyczno-emancypacyjnym nauczyciel jest postrzegany jako transformatywny intelektualista (Giroux, 1998), jego praca jest ściśle powiązana z warunkami społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi. Aktywność nauczyciela jest więc skierowana na uczniów, ale ma też pozaszkolny i obywatelski sens. Nauczanie jest tu jako rodzajem społecznej „służby” w imię obrony i rozwijania wartości demokratycznych i sprawiedliwości społecznej (Biesta, 2007, 2010).

Dyskursy edukacji nauczycielskiej są naszym zdaniem ściśle powiązane z (nie)obecnością kategorii refleksyjności w akademickich programach kształcenia. To, że refleksyjność nauczyciela występuje w programie kształcenia w niewielkim zakresie świadczy naszym zdaniem o tym, że jest on oparty na tradycyjnym podejściu technologicznym (Walker, Soltis, 2004; Ornstein, Hungins, 2016). Oznacza to, że autorzy programu troszczą się głównie o to, aby był on w wysokim stopniu obiektywny, uniwersalny, logiczny. Programy o rodowodzie techniczno-scjentystycznym są zazwyczaj konstruowane przez ekspertów, nauczyciel jest w nich jedynie wykonawcą odgórnych założeń, wynikających z rozporządzeń i wytycznych ministerstwa (Madalińska-Michalak, 2021). Nie sprzyja to autonomii, samodzielności i przejmowaniu odpowiedzialności. Nauczyciel jest więc traktowany instrumentalnie jako osoba zewnątrzsterowna wykonująca polecenia bez krytycznej refleksji (Nowak-Dziemianowicz, 2012a, 2020; Śliwerski, 2015a, 2019). Silna tradycja myślenia instrumentalnego, menedżerskość i neoliberalne „uwikłanie” – to tendencje, które mimo wielu prób reform oświatowych są nadal dominujące w polityce oświatowej (Potulicka, Rutkowiak, 2010; Śliwerski, 2015a, 2015b, 2017, 2019).

Konkluzje

Badanie programu kształcenia nauczycieli pod kątem obecności/nieobecności refleksyjności pozwala na sformułowanie niżej wymienionych wniosków.

W odpowiedzi na pierwszy problem badawczy, dotyczący analizy lingwistycznej należy wskazać na postulatywny, preskryptywny i normatywny charakter analizowanego dokumentu, gdzie widoczny jest prymat tego, co być powinno, nad tym, co jest. Analizowany tekst nasycony jest apelami powinnościowymi,

co jest typowym dla pisarstwa pedagogicznego przykładem retoryki postulatywnej i „co stało się znakiem wyróżniającym pedagogiki – jej orientacji aksjologicznej na to, czego jeszcze nie ma” (Szkudlarek, 2019, s. 74).

Odnosząc się do drugiego problemu badawczego można stwierdzić, że w analizowanym programie, efektów kształcenia nawiązujących do refleksji nauczyciela jest niewiele i odnoszą się one głównie do poziomu refleksyjności technicznej, mającej charakter pragmatyczny i ukierunkowanej na skuteczne osiągnięcie założonych celów. Znacznie rzadziej obecne są elementy refleksyjności etycznej, związanej z rozumieniem sensu i konsekwencji swojego działania. Nie ma efektów kształcenia dotyczących głębokiej refleksji krytycznej, odnoszącej się do moralnych i politycznych kontekstów nauczania.

Odpowiadając na trzeci problem badawczy, nawiązujący do dyskursu edukacji akademickiej w analizowanym programie, należy stwierdzić, że koncentruje się on przede wszystkim na wiedzy i treściach przedmiotowych, instrumentalnie rozumianych celach, nastawionych na „efektywność i rozliczalność”, gdzie „państwowe standardy są opracowywane przez urzędników bez udziału profesjonalistów” (Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 36). Odbywa się to poprzez wzmocnienie biurokratyzacji, regulacji standaryzacyjnych i kontroli, co prowadzi do de-profesjonalizacji nauczania czy wręcz demoralizacji i do wzmocnienia procesów kontroli działalności szkół wyższych i nauczycieli ze strony państwa. (Gołębniak, Zamorska, 2014).

Podsumowując, program akademickiego przygotowania zawodowego nauczycieli utrzymany jest w duchu „rozumu instrumentalnego” (Kwaśnica, 2014), jest zorientowany na wydajność życiową i wpisuje się w potrzeby rynku pracy. Priorytetowe miejsce zajmują w nim wiedza i treści użyteczne, takie, które przydadzą się do budowania przede wszystkim technicznych kompetencji zawodowych nauczyciela i pozwolą mu na adaptację do zastanej sytuacji edukacyjnej oraz do rutynowego wykonywania przydzielonych zadań.

Konsekwencją tego jest fakt, że w analizowanym dokumencie refleksyjność ma charakter iluzoryczny i pozorny, pojawia się w ograniczonym zakresie i jest traktowana instrumentalnie. W dyskursie edukacyjnym wzorzec racjonalności instrumentalnej stał się „kulturową oczywistością”, uniwersalną, bezwzględnie obowiązującą, utrwaloną w języku i wzorcach myślenia (Kwaśnica, 2014). Sprawia to, że „nic, co nie wiąże się ze zwiększeniem naszej zdolności do kontroli otoczenia, nie interesuje nas naprawdę” i co za tym idzie „refleksyjność, etyczność, dialog, wolność, podmiotowość itp. wciąż pozostają aktywnymi elementami naszych słowników, ale w nastawionych na wydajność

i ekonomiczny zysk podsystemach społecznych (oświacie) nie stanowią przedmiotu realnej troski” (Maliszewski, 2019, s. 75). Dominacja instrumentalnego myślenia o edukacji doprowadziła do degradacji teorii i praktyki edukacyjnej, a jak zauważa Robert Kwaśnica „w takim, zdominowanym przez rozum instrumentalny, świecie kształtują się osobowości zewnątrzsterowne, dogmatyczne, nietolerancyjne i pozbawione zdolności samoregulacyjnych” (Kwaśnica, 1987, s. 91).

References

- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biesta, G. J. J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*, nr 109(3), 740–769.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Cirko, L. (2009). *Akceptacja w komunikowaniu się: między preskrytywizmem a permissywizmem*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Czachur, W. (2020). *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czyżewski, M. (2013). Teorie dyskursu i dyskursy teorii. *Kultura i społeczeństwo*, nr 2, 3–25. doi: 10.2478/kultura-2013-0011.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. T. Kościńczuk. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, Ch. (2019). Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, nr 25(5), 501–506.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna. Warszawa: PWN.
- Dróżka, W. (2000). Nauczyciel we współczesnych dyskursach edukacyjnych. *Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne*, t. 13, 39–50.
- Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, 135–151.
- Dróżka, W. (2012). Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe*

- (nie)przygotowanie (s. 43–55). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dróźka, W. (2017). Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza. W: I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne* (t. 2, s. 145–162). Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. doi: 10.34616/22.19.221.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Elliott, J. (1998). *Action Research for Educational Change*. London: Open University Change.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. W: M. Meyer, R. Wodak (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 121–138). London: Sage.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London; New York: Routledge.
- Fairclough, N., Wodak, R. (2007). Critical discourse analysis. W: T.A. van Dijk (red.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (s. 258–284). Vol. 2. London: Sage. doi.org/10.4135/9781446289068.
- Giroux, H. (1998). *Teachers as Intellectuals. Towards Critical Pedagogy of Learning*. Connecticut; London: Bergin & Garney.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B. D., Zamorska B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka*, tłum. Z. Krasnodębski, M. Łukasiewicz. Warszawa: PWN.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, tłum. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, nr 11(1), 33–49.
- Horolets, A. (2012). Krytyczna analiza dyskursu. W: K. T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej* (s. 154–157). Warszawa: Difin.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2019). Teorie kształcenia. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 245–265). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopińska, V. (2016). Krytyczna analiza dyskursu – podstawowe założenia, implikacje, zastosowanie. *Rocznik Andragogiczny*, nr 23, 311–334. <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2016.016>.
- Kopińska, V. (2019). Koncepcja czteropozomowego kontekstu Ruth Wodak jako wyraz interdyscyplinarności w analizie dyskursu. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, nr 12(2), 185–195. <https://doi.org/10.14746/se.2017.12.9>.

- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Warszawa; Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli w Warszawie; Oddział Doskonalenia we Wrocławiu.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego: o potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H. (2012). Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli. W: B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 177–191). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań; Olsztyn: Wydawnictwo EDYTOR.
- Kwieciński, Z. (2011). *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Leppert, R. (1998). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba rozrysowania pola problemowego). W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 219–226). Białystok: Trans Humana.
- Luttenberg, J., Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching*, 14(5–6), 543–566. <https://doi.org/10.1080/13540600802583713>.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Nauczyciel. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 961–976). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Madalińska-Michalak, J. (2020). Teacher Education Policy Issues in Poland: Recommendations for Building a High-Quality Teaching Profession. *Kultura-Społeczeństwo -Edukacja*, nr 18(2), 7–25. <https://doi.org/10.14746/kse.2020.18.1>.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. https://wuw.pl/data/include/cms//Pedeutologia_Madalinska_Michalak_Joanna_2021.pdf?v=1630564867528.
- Maliszewski, K. (2019). Romantyczna tradycja *Bildung* – uwagi o sensie kształcenia na podstawie Fragmentów Friedricha Schlegla. W: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski (red.), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (s. 73–112). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand.
- Meyer, M., Wodak, R. (red.). (2001). *Methods in Critical Discourse Analysis*. London: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857028020>.
- Michalak, J. (red.). (2010). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a nowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012a). Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(57), 113–128.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012b). Pytania o szkołę, edukację i wychowanie w perspektywie normatywnej. W: P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia związków ideologii i edukacji* (s. 31–54). Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji: między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nussbaum, M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Orstein, A. C., Hungins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Pearson.
- Ostrowicka, H. (2018). Wstęp. W: H. Ostrowicka (red.), *Analiza dyskursu w badaniach szkolnictwa wyższego* (s. 7–27). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Ostrowicka, H. (2019). Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, nr 12(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/kse.2017.12.7>.
- Ostrowska, U. (2014). Discourse – from the theoretical and methodological perspective. *Forum Oświatowe*, nr 1(51), 91–109. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/131> (otwarty 10.09.2021).
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Refleksyjność w edukacji. Studia teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rogers, C. R. (1956). Becoming a person. *Pastoral Psychology*, nr 7, 9–13. <https://doi.org/10.1007/BF01560065>.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Śladek, A. (2017). Rola refleksyjności w kontekście procesu autokreacji ludzi dorosłych. W: I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne* (t. 2, s. 47–61). Wrocław: Instytut Pedagogiki UW. <https://doi.org/10.34616/22.19.221>.
- Starego, K. (2012). Krytyczna Analiza Dyskursu w badaniach nad ukrytym programem szkolnym. W: P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie*.

- Studia związków ideologii i edukacji* (s. 153–171). Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Starego, K. (2019). Dyskurs edukacyjny oraz problem dyskursywnego konstruowania tożsamości i wiedzy z perspektywy krytycznej i krytycznie zorientowanej analizy dyskursu. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, nr 12(2), 285–311. <https://doi.org/10.14746/kse.2017.12.14>.
- Szkudlarek, T. (2019). Teoria jako ontologiczna retoryka: Rousseau i krystalizacja dyskursu pedagogicznego. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, nr 12(2), 55–82. <https://doi.org/10.14746/kse.2017.12.3>.
- Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Szplit, A., Korzeniecka-Bondar, A. (2020). Wymiary profesjonalizmu nauczycieli. *Parezia*, nr 1(13), 5–10. <https://doi.org/10.15290/parezia.2020.13.01>.
- Śliwerski, B. (2015a). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015b). Nauczyciele w gorszej MENskich regulacji. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 57–83). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2019). Różne wymiary teorii kształcenia oraz ich polityczne i naukowe uwarunkowania. W: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski (red.), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (s. 113–178). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, nr 4(2), 249–283.
- Van Dijk, T. A. (2001). Badania nad dyskursem. W: T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces* (s. 9–44). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, nr 6, 205–228.
- Walker, D. F., Soltis, J. F. (2004). *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Columbia University Press.
- Wodak, R. (1989). *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wodak, R. (2011). Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 11–48). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zembylas, M. (2014). The Place of Emotion in Teacher Reflection: Elias, Foucault and 'critical emotional reflexivity'. *Power and Education*, nr 6(2), 210–222. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2014.6.2.210>.