

## STUDIA RECENZYJNE

ZUZANNA ZBRÓG

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

DYLEMATY BADAŃ  
NAD DYNAMIKĄ WIEDZY PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELI.  
RECENZJA RAPORTU OECD: SONIA GUERRIERO, RED.,  
*PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE CHANGING NATURE  
OF THE TEACHING PROFESSION*, OECD PUBLISHING, PARIS 2017, S. 278

Problematyka dotycząca wiedzy pedagogicznej i zawodu nauczyciela szczególnie intensywnie dyskutowana była od lat 80. ubiegłego wieku pod wpływem amerykańskich badań nad nauczycielskim poznaniem. Na podstawie licznych opracowań (np. Shulmana, Clandinin, Connelly'go) próbowano zbudować mapę nauczycielskiej wiedzy podstawowej, która ostatecznie okazała się zbyt trudnym zadaniem jak na tamte czasy i wykorzystywane wówczas metody badania wiedzy. Mimo upływu kolejnych dziesięcioleci naukowcom nadal nie udało się ustalić, co składa się na aktualną bazę (jądro) profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (*pedagogical knowledge base*), rozumianą jako podstawa profesjonalnego działania nauczycieli. W roku 2017 ukazał się w formie wieloautorskiej monografii raport OECD pt. *Wiedza pedagogiczna i zmieniająca się natura zawodu nauczyciela*, przedstawiający – najogólniej rzecz ujmując – kwestie konceptualizacji wiedzy pedagogicznej, jej tworzenia i transferu w ramach społeczności uczących się. W książce stawia się szereg pytań wpisujących się w społeczne zapotrzebowanie na nowe modele badań nad tym obszarem problemowym. Wynikają one z dostrzeżenia dużego znaczenia wiedzy pedagogicznej zarówno dla całościowego rozwoju zawodowego nauczycieli, jak i wagi dobrego przygotowania do zawodu dla efektów uczenia się uczniów.

Recenzowana publikacja, opracowana pod kierunkiem kanadyjskiej psycholog Soni Guerriero, składa się z jedenastu rozdziałów, podzielonych na trzy funkcjonalnie ułożone moduły. Część I, zatytułowana *Wiedza i zawód nauczyciela*, zawiera syntetyczny przegląd badań teoretycznych i empirycznych nad wiedzą nauczycieli, w tym jej dynamiką oraz analizy przejawiania się profesjonalizmu nauczycieli i wiedzy pedagogicznej w perspektywie ram kwalifikacyjnych i standardów zawodowych obowiązujących w krajach anglojęzycznych: Australii, Anglii, Szkocji, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie.

W części II, pod tytułem *Dynamika wiedzy w zawodzie nauczyciela*, przedstawiono wyniki badań nad wiedzą pedagogiczną nauczycieli ze szczególnym zwróceniem uwagi na sposób jej pomiaru. Omówiono różne wskaźniki jakości pracy nauczycieli, zwłaszcza wymiar afektywno-motywacyjny oraz związki wiedzy pedagogicznej z efektami uczenia się uczniów. W tym segmencie raportu przeanalizowano też sposoby wykorzystywania wiedzy przez nauczycieli w procesie decyzyjnym oraz możliwości jej zdobywania i rozwijania.

Z punktu widzenia polskich odbiorców cenne są niektóre ustalenia badawcze, np. Kathleen Stürmer i Tiny Seidel (s. 137–149), które wypracowały oryginalne narzędzie do oceny profesjonalnej wizji nauczycieli: arkusz *Observer Research Tool*. Nadaje się ono do badania zarówno w grupie przyszłych nauczycieli, jak i nauczycieli rozpoczynających pracę, mających do dwóch lat doświadczeń zawodowych. Na podstawie ilościowej i jakościowej analizy treści ważnych wydarzeń w klasie, nagranych na wideo oraz ich interpretacji, autorki przedstawiły rolę formalnych i nieformalnych okazji do uczenia się oraz pojawianie się pozytywnych zmian w profesjonalnej wizji, opierającej się na integracji wiedzy teoretycznej i praktycznej. Wyniki tych badań stanowią jeden z istotnych dowodów na rzecz odchodzenia od technicznej, dwufazowej wersji kształcenia nauczycieli: teoretycznej na uniwersytecie i praktycznej w szkole<sup>1</sup>. Wnioski świadczą o braku uzasadnienia dla podziału wiedzy na teoretyczną i praktyczną.

Interesująco przedstawiają się także badania prowadzone w ramach psychologii poznawczej, zwłaszcza nad wpływem motywacji na zdobywanie wiedzy (König, s. 151–169) czy relacjami między wiedzą pedagogiczną a motywacją i odpowiedzialnością (Lauermann, s. 171–191). Wyniki sugerują, że motywacja ma związek ze zdobywaniem wiedzy podczas początkowej edukacji nauczycieli w okresie studiów. Nadal nie jest jednak jasne, jak podstawowe czynniki motywacyjne pobudzają nauczanie na poziomie eksperckim, a więc wśród nauczycieli doświadczonych. Ponadto jeszcze niewiele wiadomo o wzajemnym oddziaływa-

---

<sup>1</sup> Zob. też S. Lester, *On professions and being professional*, 2015, [https://www.researchgate.net/publication/282869060\\_On\\_professions\\_and\\_being\\_professional](https://www.researchgate.net/publication/282869060_On_professions_and_being_professional); [dostęp:12.11.2018].

niu wiedzy i motywacji, jeśli chodzi o zapewnienie studentom jak najlepszych warunków do uczenia się.

Część III, *Wymagania XXI wieku wobec wiedzy nauczyciela*, poświęcono nowym wyzwaniom, które stawiają przed kształceniem nauczycieli i całościowym procesem rozwoju zawodowego aktualne osiągnięcia badawcze, w tym neuro-nauce. Zdaniem psychologów możliwość wykorzystania potencjału dziecięcego mózgu do uczenia się zależy właśnie od wiedzy nauczycieli. Podkreśla się jej duże znaczenie jako predyktora skutecznego nauczania, a zatem i osiągnięć uczniów.

Badacze skupieni w OECD zgadzają się z tym, że wiedza nauczycieli nieustannie się zmienia w miarę tego, jak nowa wiedza wyłania się z praktyki i badań lub jest podzielana w ramach uczących się społeczności<sup>2</sup>. Kategorię wiedzy pedagogicznej nauczycieli odnosi się w omawianej publikacji do wiedzy o nauczaniu i uczeniu się, czyli do „wyspecjalizowanego zasobu wiedzy nauczycieli o tworzeniu skutecznych środowisk nauczania i uczenia się dla swoich uczniów” (s. 13). Takie określenie wiedzy pedagogicznej nie wyjaśnia, co znaczy „wyspecjalizowany zasób wiedzy” czy „skuteczne środowisko nauczania i uczenia się” (tamże), potwierdza jedynie wcześniejsze ustalenia grupy badaczy OECD, że nauczyciele „posiadają” wiedzę potrzebną do wykonywania zawodu<sup>3</sup>.

Do niewątpliwych zalet opiniowanego raportu należy zaliczyć jasny, dobrze ustrukturyzowany przegląd aktualnych badań nad wiedzą pedagogiczną nauczycieli oraz wypracowanie nowych ram koncepcyjnych kompetencji zawodowych nauczycieli, wyprowadzonych z międzynarodowych badań porównawczych. W podsumowaniu wiedzę pedagogiczną rozpatruje się jako składnik kompetencji nauczycieli powiązany z warstwą afektywno-emocjonalną ich osobowości, wiedzą pochodzącą z badań naukowych, własnych doświadczeń, w tym decyzji podejmowanych w określonej sytuacji i w danym kontekście. Całość tworzy tzw. trójkąt profesjonalny, obrazujący związki między trzema elementami: nauką, praktyką i uczeniem się studentów/uczniów (s. 260–261).

Wartościowe w monografii jest przedstawianie różnych podejść do wiedzy. Analizowane są zatem badania, w których konceptualizowano wiedzę i uczenie w sposób charakterystyczny dla psychologii poznawczej. W tym ujęciu wiedzę

<sup>2</sup> Danuta Urbaniak-Zajac na podstawie analizy niemieckojęzycznej literatury przedmiotu uznaje, że profesjonalna wiedza (pedagogiczna) powstaje dzięki wzajemnym złożonym relacjom między wiedzą naukową i wiedzą o charakterze praktycznym (D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016, s. 259; zob. też: 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. Szplit, Z. Zbróg, Libron, Kraków 2014.

<sup>3</sup> Więcej na temat „epistemologii posiadania” wiedzy np. w: A. Sfard, *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*, „Educational Researcher” 1998, t. 27(2), s. 4–13. DOI: 10.3102/0013189X027002004 [dostęp: 12.11.2018].

rozumie się jako własność indywidualnego umysłu, zaś uczenie się jako przyrost wiedzy, tj. jej tworzenie lub zdobywanie.

W nurcie konstruktywizmu społecznego wiedzę postrzega się jako dystrybuowaną ponad grupą jednostek i ich otoczeniem, podkreślając jej usytuowanie w kontekście. Uczenie się jest zatem wiązane w tym podejściu ze współtworzeniem wiedzy w trakcie interakcji i społecznej negocjacji wiedzy w grupie uczących się. Ma ono w tym ujęciu charakter partycypacyjny, usytuowany w codziennych wydarzeniach i działaniach nauczycieli.

Wreszcie nowsze podejście do konceptualizowania wiedzy i uczenia się to perspektywa społeczno-materialna. Badania z tego nurtu dotyczą „zdolności do działania” rozumianej jako zjawisko emergentne, coś, co dzieje się dzięki unikalnej grze indywidualnych zdolności nauczyciela, warunków społecznych i materialnych, za pomocą których ludzie działają, takich jak teksty, instrumenty lub technologie. Eksploracje tego typu rozwijają się dopiero od kilku ostatnich lat, dlatego nie ma zbyt wielu ustaleń w ramach tego typu analiz.

Dość oczywiście jest, że różne rozumienie wiedzy wymaga zastosowania odpowiednich podejść badawczych. W raporcie zatem przedstawiono zarówno badania jakościowe o charakterze studiów przypadków, prowadzone w profesjonalnych społecznościach uczących się, jak i analizy sieci społecznościowych, nastawione na obserwowanie i zrozumienie procesów wymiany wiedzy między nauczycielami. W podejściu poznawczym analizy koncentrują się na poszukiwaniu wyjaśnień osiągnięć uczniów w powiązaniu z charakterystyką osobowościową poszczególnych nauczycieli, co wymaga analiz ilościowych.

W monografii sporo miejsca poświęcono omówieniu wyników interdyscyplinarnych badań nad wiedzą nauczycieli, dosyć często odwołując się do zagadnień dynamiki wiedzy nauczycielskiej oraz jej wymiany w społecznościach praktyków. Dynamikę wiedzy opisuje się w raporcie jako „złożony system, w którym wiele podmiotów współdziała w celu kształtowania wiedzy nauczycieli” (s. 13), co wynika z przekonania, że wiedza pedagogiczna jest przekazywana/transferowana i współtworzona przez nauczycieli w trakcie indywidualnego i zbiorowego uczenia się<sup>4</sup>. W raporcie w sposób czytelny dokonano zsyntetyzowania głównych

---

<sup>4</sup> Przedstawiona konceptualizacja dynamiki wiedzy, raczej o charakterze ogólnego komentarza, wywodzi się więc z nurtu konstruktywizmu społecznego i wprawdzie wspomina o nieustannej transformacji wiedzy, ale niewystarczająco postrzega – moim zdaniem – jej koewolucyjny charakter. Jak wynika z ustaleń kwerendy własnej nad wiedzą pedagogiczną – w monografii *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne* (w druku) – wiedza podlega nieustannej koewolucji rozumianej jako wzajemne, stopniowe dostosowywanie się jej elementów i rozlicznych uwarunkowań na zasadzie pewnego rodzaju sprzężenia zwrotnego. Właściwie powinno się mówić o złożonym, koewolucyjnym systemie z wieloma przestrzennymi i czasowymi zakresami interakcji, w których – w wyniku wzajemnego dostrajania się elementów tego (otwartego) systemu – zachodzi proces uczenia się i transformacji wiedzy.

teorii na ten temat, zaproponowano ramy do analizy dynamiki nauczycielskiej wiedzy oraz wyniki badań nad odkrywaniem i zrozumieniem czynników wpływających na podstawową wiedzę nauczycieli.

Przedstawiony przegląd badań nad wiedzą pozwolił zauważyć zdecydowaną dominację tendencji do analiz zindywidualizowanej praktyki. Brakuje natomiast eksploracji wśród społeczności uczących się, w tym uzgadniających wiedzę wspólną. W raporcie podkreśla się zbyt duże rozdrobnienie badań nad praktyką nauczycieli (prowadzonych w nurcie jakościowym) oraz brak warunków i wspólnych zasobów koncepcyjnych, niezbędnych do umożliwienia „zbiorowej poprawy” pracy szerszej grupy nauczycieli. Rezultatem takiego stanu, zdaniem badaczy OECD, jest wiedza niejednoznaczna, intuicyjna, niedająca się skodyfikować, a tym samym trudna do opisanego i udostępniania w ramach zawodu (s. 38–39). W rezultacie nowa wiedza nie jest wystarczająco zintegrowana, zaś sam zawód nauczyciela kojarzony jest z brakiem powszechnie przyjętego języka i zestawu praktyk istniejących w innych profesjach.

Tego typu argumenty doprowadziły badaczy do koncepcji kodyfikowania podstawowej wiedzy nauczycielskiej. Proponuje się zatem stworzenie bazy wiedzy nauczycielskiej (*teachers' educational knowledge base*), którą można byłoby stale aktualizować na podstawie profesjonalnych doświadczeń indywidualnych i grupowych oraz pojawiających się nowych wyników badań naukowych. Baza wiedzy byłaby zatem zorganizowanym/ustrukturyzowanym i łatwo dostępnym zbiorem wiedzy społeczności nauczycieli. Obejmowałaby wiedzę teoretyczną i praktyczną oraz oferowałaby (przyszłym) nauczycielom możliwość dzielenia się i rozwijania swojej wiedzy profesjonalnej, motywacji oraz praktyki. Celem długofalowym utworzenia takiego zbioru ma być – w idei – zapewnienie możliwości uczenia się wszystkim uczniom na całym świecie w znacznie lepszym środowisku. Wiąże się to także z dbałością o stwarzanie nauczycielom akademickim i nauczycielom praktykom okazji do samodzielnego „przejmowania” podstawowej (bazy) wiedzy pedagogicznej lub współpracy wielu podmiotów/aktorów w kształtowaniu wiedzy nauczycieli (s. 13).

Mimo potencjalnej wartości tego projektu, wspartego intencją budowy zasobów wiedzy tworzonych przez samych nauczycieli, dostrzegam tu niespójność koncepcyjną. Z jednej strony opisuje się w monografii różne podejścia do wiedzy i jej badania, w tym te, wiążące się z jej dynamiczną naturą, nieustannym tworzeniem w procesie społecznych negocjacji, uwarunkowanym kontekstowo, z drugiej – na podstawie propozycji utworzenia bazy wiedzy nauczycieli – można dojść

---

Perspektywa patrzenia na wiedzę jak na system koewolucyjny ze zmianą zachodzącą w czasie podkreśla twórczy charakter tego procesu (zob. np. K. Mudyń, *Problem granic poznania. Z hipersystemowego punktu widzenia*, Liberi Libri, Kraków 2016).

do przekonania, że inicjatorzy tego zamierzenia/pomysłu mentalnie pozostają w utrwalonym powszechnie pojmowaniu wiedzy wywodzącym się z psychologii poznawczej. Odwołują się bowiem do modeli ekonomicznych, a konkretniej – modeli zarządzania wiedzą. Moim zdaniem twórcy tej idei nie doceniają procesu dynamiki wiedzy oraz złożoności tego konstruktów – w modelu ekonomicznym dominuje rozumienie wiedzy jako mierzalnych informacji stopniowo kumulowanych, traktowanych jako suma tego, co już wiemy. Myśląc w tych kategoriach, wiedza musiałaby być przedstawiona w formie umożliwiającej jej cyrkulację i wymianę, a więc przekształcona w informację/fragmenty informacji, czyli skodyfikowana według standardowych narzędzi ekonomii<sup>5</sup>.

W modelu tym nie zwraca się zatem uwagi na to, że przydatność informacji zależy od kontekstu, w którym będzie ona używana. Procedura zakodowania wiedzy o tym, jak wykorzystać informacje w kontekście, oznacza, że wiadomość musi być całkowicie samodzielna lub połączona z innym źródłem informacji, np. „książka kodowa”, czyniącą jej znaczenie zrozumiałym. Dekodowanie komunikatu musiałoby ponadto uwzględniać nie tylko kontekst użycia, ale także wiedzę odbiorcy. Zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy nie potrafimy tego zrobić – nie umiemy zakodować znaczeń, jakie poszczególni nauczyciele przypisują sytuowanym zdarzeniom. Nie można być zatem pewnym, że „odbiorca” określonej wiadomości będzie w stanie efektywnie zastosować tę wiedzę w jego kontekście kulturowym i zawodowym (s. 47–48). Taki wniosek wynika zresztą z założenia o naturze wiedzy w modelu konstruktywistycznym: wiedza obowiązuje tylko w określonej zbiorowości i określonym kontekście kulturowym – inne społeczności w innym kontekście wypracowują inne wzorce.

Jeszcze inny problem dla badań nad kodyfikowaniem wiedzy pojawia się wówczas, gdy zastanawiamy się nie tyle nad przetwarzaniem coraz większej ilości informacji, ile ich wykorzystaniem do zrozumienia nowych warunków lub nowej wiedzy, która leży poza, przypuśćmy, już zakodowaną składnią. Proces kodyfikacji nigdy nie będzie kompletny, ponieważ nowe kody (np. specjalistyczny język pedagogiki) muszą być zrozumiane i interpretowane przez osobę uzyskującą dostęp do skodyfikowanej wiedzy. Ponadto literatura z zakresu zarządzania wiedzą niewiele mówi o tym, jak można kodyfikować nietypowe sytuacje. Główny nacisk kładzie się na kwestie techniczne, takie jak opis procedur, ramy referencji, gromadzenie danych w postaci dokumentów czy typowych przypadków itd. (s. 46). Z kwerendy własnej wiadomo natomiast, że optymalne warunki do ujawnienia się innowacji, odkrywania, tworzenia pojawiają się

---

<sup>5</sup> Ancoriet i in., 2000 za: C. Kimble, *Knowledge management, codification and tacit knowledge*, „Information Research” 2013, t. 18 (2), s. 3, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044669.pdf> [dostęp: 16.11.2018].



podczas wyłamywania się ze schematów czy wzorców. Nie tyle w społecznie uzgodnionej i podtrzymywanej wiedzy, ale w różnicach i różnorodności tkwi największy potencjał zmiany edukacyjnej, w napięciach, które za sprawą nowej wiedzy, nowych doświadczeń i nowych praktyk społecznych pojawiają się w negocjacjach wiedzy pedagogicznej.

Mimo więc świadomości badaczy, że nie każdy typ wiedzy daje się skodyfikować oraz że nie wszystko da się zmierzyć (s. 45), stale rozważa się tę propozycję. W raporcie sugeruje się rozpoczęcie budowania zintegrowanej bazy wiedzy dla nauczycieli od konstruowania lokalnych teorii uczenia się, począwszy od codziennych lekcji, następnie ich testowanie i weryfikowanie, a wreszcie udostępnianie w sieci społecznej specjalistów. Upublicznienie ma skłaniać innych do otwartych negocjacji, weryfikacji i odrzucenia lub modyfikacji kodów/sposobów postępowania w ramach zawodu. Jawność uzyskanej wiedzy proponuje się uzyskiwać na przykład poprzez nagrywanie wideo, digitalizację i indeksację. Podkreśla się znaczenie tworzenia wiedzy reprezentowanej w formie, która umożliwi jej gromadzenie i dzielenie się z innymi członkowie zawodu, a więc *de facto* chodzi o kodyfikowanie wiedzy.

Moim zdaniem warto mieć świadomość tego, że system wiedzy (pedagogicznej), jak każdy system otwarty, ciągle koewoluuje, a zatem jego adaptacja w danym kontekście i w danym momencie czasowym, np. po wypracowaniu w konkretnej społeczności, wcześniej czy później się zmieni. Dynamika zmiany będzie tym większa, im więcej różnic pojawi się we współzależnych systemach: inni nauczyciele, inne dzieci, inni rodzice, zwłaszcza inne relacje komunikacyjne, inne interakcje itp. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jak jedna zmiana w dowolnym systemie wpłynie na zmianę w skodyfikowanej wcześniej wiedzy. Tym bardziej, że jakiegokolwiek prognozowanie wymagałoby zrozumienia nie tylko obecnego kontekstu kulturowego, ale także jego historii utrwalonej w pamięci zbiorowej.

Dodatkowo trzeba wziąć pod uwagę, że poza uogólnioną wiedzą pedagogiczną istnieje duża liczba systemowych czynników oddziałujących nieliniowo i nietradycyjnie, specyficznie w określonych warunkach – chodzi więc o wszystkie sytuacje wychodzące poza dobre praktyki i typowe przykłady. Cały system nieustannie się „uczy”, a ściślej rzecz ujmując, ludzie funkcjonujący w systemie tworzą go, ale zarazem są pod jego wpływem – system cały czas się zmienia. Proces konstruowania bazy wiedzy pedagogicznej musiałby być stale monitorowany i adekwatnie modyfikowany poprzez dostarczanie nowej wiedzy i przykładów innych działań w różnych sytuacjach edukacyjnych.

W związku z tak przedstawionym pomysłem budowania bazy wiedzy podstawowej nauczycieli uważam, że powinien pojawić się szereg dalszych pytań: *Co miałyby/Kto miałby decydować o jakości nowej wiedzy i o nieadekwatności starej? Jak konsultować bazę wiedzy pedagogicznej na szerszą skalę w sytuacji*

*ogromnego zróżnicowania środowisk szkolnych i klas – każda szkoła i każdy system komunikacji jest inny. Co dałoby upowszechnianie wiedzy uogólnionej w danej społeczności? W polskiej pedagogice do dziś borykamy się przecież ze skutkami propagowania scenariuszy zajęć, które w założeniu – miały stanowić przykłady dobrych praktyk. Być może podobnie stałoby się z przygotowaną bazą wiedzy podstawowej. Nauczyciele byłiby pod zbyt mocnym wpływem wiedzy ustalonej dla innego kontekstu, a ze względu na nieustanną koewolucję systemu wiedzy podejmowałiby decyzje oparte na już nieaktualnych, przeszłych i zbiorowo zaakceptowanych wzorach. Obawiam się ponadto, że gdyby komuś niebacznie udało się utworzyć uniwersalny zbiór skodyfikowanej wiedzy pedagogicznej<sup>6</sup>, to – jak o tym świadczą doświadczenia polskie – utworzyłaby się możliwość zunifikowania nauczycielskich umysłów, przejmowania gotowych wzorców czy gotowej wiedzy i zanikania tendencji do samodzielnego myślenia, do tworzenia i nowatorstwa. Gdzie w takim razie byłoby miejsce na innowacje, na różnice, na niestandardowe działania? Gdzie byłaby przestrzeń dla refleksji, przemyślenia i rozumienia swoich działań?*

Moim zdaniem podstawowym problemem konceptualizacji wiedzy pedagogicznej nie są dylematy z tworzeniem bazy wiedzy podstawowej, ale brak rozumienia własnej bazy wiedzy, jej bezrefleksyjne używanie (nie: wykorzystywanie), niezastanawianie się nad sensownością podejmowanych działań oraz nad ich kontekstowym uwarunkowaniem.

Ważną kwestię stanowi też, jak sędzę, niedoszacowanie wartości wiedzy pedagogicznej jako takiej, jej złożonego charakteru. Powoduje to sprowadzanie złożonych strategii myślowych i równie wieloaspektowych uwarunkowań (o charakterze społecznym i indywidualnym) umiejętności pedagogicznych do koncepcji wiedzy dającej się zredukować do skodyfikowanych kategorii – na wzór wiedzy obiektywnej. Uwzględnienie koncepcji wiedzy jak w paradygmacie antypozytywistycznym wymagałoby nie tylko kodyfikowania wiedzy, ale także myślenia i działania, co – według stanu dzisiejszej wiedzy – jest nie do zrealizowania.

Skoro można dostrzec tak dużo dylematów związanych z ideą tworzenia bazy wiedzy podstawowej nauczycieli, warto zastanowić nad tym, *po co kodyfikować wiedzę pedagogiczną?* Inspiracja do kodyfikowania wiedzy pedagogicznej wy-

---

<sup>6</sup> Chris Kimble (2013, s. 11) podaje zresztą przykłady badań nad kodyfikowaniem wiedzy, które okazały się niezwykle kosztowne, zarówno jeśli chodzi o budowę i utrzymywanie książki kodowej, opracowywanie informacji, a następnie albo całkowicie, albo częściowo zarzucone jako niesprawdzające się i przeszacowane. Dodatkowo problemy związane ze stałym poszerzaniem zbiorów informacji, ich kodowaniem i ciągłymi modyfikacjami zawartości wewnętrznej oraz struktury takich systemów nadal pozostają istotnym wyzwaniem technologicznym przypisywanym raczej do obszaru sztucznej inteligencji. Koszt zarządzania i utrzymywania systemów opartych na wiedzy skodyfikowanej pozostaje więc znaczący i cykliczny.



wodzi się z ekonomii, a ściślej rzecz biorąc, z literatury na temat organizacji wiedzy. Stwierdza się w niej, że jeśli wiedza ma wartość, powinna być przechwytywana, przechowywana i dzielona, a analizy kosztów i korzyści winny pokazywać, że kodyfikacja to najbardziej opłacalny sposób, ponieważ im więcej wiedzy jest skodyfikowanej, tym łatwiej uzyskać do niej dostęp, dzielić się nią i ją przynosić<sup>7</sup>. Moim zdaniem podejście to niedostatecznie uwzględnia perspektywę pedagogiczną i perspektywę rozumienia **wiedzy jako procesu**, natomiast preferuje traktowanie wiedzy jako towaru, jako produktu procesu poznania<sup>8</sup>. Rozumienie uczenia się (tj. tworzenie nowej wiedzy) jako akumulacji (połączenia) istniejących zbiorów informacji wynika więc z akceptacji obiektywistycznych założeń, co ilustruje jedno z pytań problemowych: *W jaki sposób nauczyciele nabywają i aktualizują swoją wiedzę?* (s. 39). Kłóci się zatem ono z punktem wyjścia współautorów raportu, popierających wielokontekstowe podejście, a więc również postpozytywistyczne koncepcje wiedzy.

Wreszcie można się zastanowić nie tylko nad tym, co zyskamy, ale i *co możemy stracić po stworzeniu bazy wiedzy pedagogicznej?* Zarówno proces nauczania, jak i uczenia się nie jest prosty i jednowymiarowy. Profesja nauczyciela ma charakter złożony, wielowarstwowy, uwarunkowany licznymi, nie do końca poznanymi czynnikami. Jeśli skoncentrujemy całą swoją uwagę na tworzeniu wiedzy uogólnionej, zatracimy to, co jest specyficzne dla poszczególnych nauczycieli, uczniów, rodziców, klasy, szkoły, dla kontekstu lokalnego. Nie zwrócimy wystarczającej uwagi na różnice, innowacje, na pomysły idące pod prąd, na **rozumienie**, wymagające innych procesów niż te, które mają na celu stworzenie czegoś lepszego, ale jak najmniejszym kosztem. Pedagogika jako nauka mająca swoje źródła w humanistyce kieruje się innymi prawami, o czym współtwórcy raportu łatwo zapominają.

Podsumowując, stwierdzam, że przyjęcie koncepcji wiedzy jako koewolucyjnego procesu, jako kategorii płynnej i dynamicznie zmieniającej się wraz z innymi elementami otwartego systemu wiedzy, nie daje tak optymistycznych podstaw do założeń na temat zarządzania wiedzą, jak chcieliby tego badacze procesu kodyfikowania wiedzy. Największe korzyści dla podmiotów procesu uczenia się wynikają raczej z przecięcia zbiorów wiedzy społecznej i indywidualnej, z negocjacji między wiedzą uwarunkowaną historycznie i kulturowo, wiedzą publiczną

<sup>7</sup> C. Kimble, *Knowledge management, codification and tacit knowledge*, „Information Research” 2013, vol. 18 (2), 1–15; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044669.pdf> [dostęp: 16.11.2018].

<sup>8</sup> Tu z kolei można byłoby odwołać się do rozróżnienia między *knowledge* (wiedza jako produkt, statyczna) a *knowing* (wiedza dynamiczna) – np. S.D.N. Cook, J.S. Brown, *Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing*, „Organization Science” 1999, vol. 10 (4), s. 381–400, <https://www.researchgate.net/publication/220041621> [dostęp: 13.11.2018].

a wiedzą uwarunkowaną jednostkową mądrością. Wydaje się, że kodyfikowanie wiedzy nie jest uniwersalnym rozwiązaniem dla wszystkich dziedzin, zwłaszcza dla pedagogiki. Na wiedzę pedagogiczną składają się raczej niemierzalne elementy typu umiejętności, kompetencje, pedagogiczna intuicja, nie zaś – niezależne od kontekstu – procedury i schematy. Jeśli będziemy kodować tylko to, co mierzalne, utracimy coś ważniejszego, decydującego o mistrzostwie w zawodzie.

Argumenty, których użyłam przeciw kodowaniu wiedzy pedagogicznej, każą zastanowić się nad tym, jak w takim razie badać tę wiedzę w inny sposób i jak rozpowszechniać nową wiedzę wśród (przyszłych) nauczycieli.

W analizowanym raporcie rozwijana jest inna koncepcja (s. 37–67), która bardziej odpowiada socjokulturowemu rozumieniu wiedzy i uczenia się. Wywodzi się ona z badań Philippy Cordingley, zajmującej się badawczo procesem transformacji wiedzy pod wpływem wyników badań. Uznała ona, że najskuteczniejsze jest pośredniczenie w procesie wprowadzania do codziennej pracy nauczyciela wyników nowych badań. Ten złożony proces mediacji wiąże się przede wszystkim z wiedzą samych nauczycieli (akademickich), mediatorów (zajmujących się wprowadzeniem nowej wiedzy do środowiska), wiedzą nauczycieli praktyków – ich praktyczną mądrością – oraz z ich przekonaniami i motywacją.

W opiniowanej monografii znajduje się zatem wiele rozwiązań szczegółowych, które wymagają dokładniejszego wczytania się, przestudiowania licznych wątków proponowanych jako nowe konceptualizacje, idee. Cały raport uznaję za niezwykle wartościowy z punktu widzenia inspiracji do dalszych eksploracji. Nakreślono w nim bowiem szereg obszarów niedostatecznie zbadanych oraz postawiono wiele pytań, na które nadal nie znaleziono odpowiedzi. Na przykład ciągle nie wiadomo, jakie możliwości zdobywania i rozwijania wiedzy w trakcie studiów mają przyszli nauczyciele oraz w jaki sposób można wykorzystać interakcje i współpracę różnych aktorów w celu zwiększenia dynamiki wiedzy nauczycieli. Brakuje też obserwacji nad sposobem łączenia wiedzy osobistej nauczycieli z praktyką, zwłaszcza w nowym kontekście: społeczno-materialnych uwarunkowań ich profesjonalnego działania.

Sądzę, że wartość tej publikacji wynika z postulowanej woli przekraczania granic dyscyplin i zastosowania nowych rozwiązań metodologicznych. Interdyscyplinarne ujęcia omawianej problematyki badań sprzyjają szerokiej perspektywie oglądu, wynikającej ze specyfiki wykształcenia autorów poszczególnych rozdziałów – każdy z nich zakończony rozbudowaną bibliografią zachęca do zgłębiania nowych wątków, nieustannie wyłaniających się w procesie refleksji nad przedstawianymi danymi. Jednocześnie stanowi to jednak przyczynę niespójności w konceptualizacji samej wiedzy, jej dynamiki oraz propozycji dalszych badań, co przekłada się na nierówną wartość kolejnych części. Można uznać to za wadę monografii lub jej zaletę – w zależności od zainteresowań badawczych czytelników

i paradygmatów, które wybierają. Wieloaspektowe podejście do złożonej problematyki wiedzy jest koniecznością, więc można chyba uznać, że zróżnicowanie stanowisk przedstawionych w opiniowanej publikacji bardziej jej sprzyja/służy niż szkodzi. Przede wszystkim zaś odsłania zawilości podejmowanych kwestii.

## BIBLIOGRAFIA

- Boyd P., *Using 'Modelling' to Improve the Coherence of Initial Teacher Education*, [w:] *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*, red. P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg, Libron, Kraków 2014.
- Cook S.D.N., Brown J.S., *Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing*, „Organization Science” 1999, t. 10(4), <https://www.researchgate.net/publication/220041621> [dostęp: 13.11.2018].
- Kimble C., *Knowledge management, codification and tacit knowledge*, „Information Research” 2013, t. 18(2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044669.pdf> [dostęp: 16.11.2018].
- Lester S., *On professions and being professional*, 2015, [https://www.researchgate.net/publication/282869060\\_On\\_professions\\_and\\_being\\_professional](https://www.researchgate.net/publication/282869060_On_professions_and_being_professional); [dostęp: 12.11.2018].
- Mudyń K., *Problem granic poznania. Z hipersystemowego punktu widzenia*, Liberi Libri, Kraków 2016.
- Sfard A., *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*, „Educational Researcher” 1998, t. 27(2), DOI: 10.3102/0013189X027002004 [dostęp: 12.11.2018].
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016.