

Philippe Maubant
Université de Sherbrooke, Kanada

Lucie Roger
Université du Québec à Montréal (UQAM), Kanada

Autoformacja w procesie profesjonalizacji nauczycieli — funkcja, sens i znaczenie

Abstrakt

Tekst jest refleksją na temat warunków tworzenia sytuacji przygotowania profesjonalnego w kontekście kształcenia ustawicznego. Analizujemy w nim i charakteryzujemy zagadnienie samokształtowania w procesie przygotowania profesjonalnego nauczycieli czynnych zawodowo, w specyficznym kontekście kształcenia ustawicznego.

Słowa kluczowe: autoformacja, kształcenie profesjonalne, wiedza profesjonalna, profesjonalizacja.

Self-formation in the Process of Teachers Professionalization — Function, Meaning and Significance

Abstract

We suggest in this paper a reasoning about the implementation conditions of professional learning situations in the context of continuing education. We invite to identify and characterize the proportion of self-training in professional learning situations in the specific context of continuous training schemes for employment teachers.

Keywords: self-education, professional learning, professional knowledge, professionalization.

Wstęp

Działania w zakresie kształcenia ciągłego (*formation continue*), w procesie profesjonalizacji nauczycieli, realizowane są zwykle według modelu akademickiego. Oznacza to, że ocenia się kwalifikacje osób, które podlegają kształceniu, z punktu widzenia wiedzy przydatnej w nauczaniu, pochodzącej z różnych dyscyplin naukowych. Tymczasem poziom kwalifikacji tych osób jest najczęściej efektem doświadczeń profesjonalnych. Celem kształcenia ciągłego staje się wzbogacanie i dowartościowanie praktyki zawodowej. Jego celem jest rozwój zawodowy (Jorro 2014) osób posiadających dyplom potwierdzający wykształcenie na poziomie ponadmaturalnym, uniwersyteckim, szkół kształcących nauczycieli, czy też tych osób, które nabyły umiejętności zawodowe w trakcie wykonywanej pracy i nie posiadają dyplomu szkoły wyższej ani kwalifikacji do nauczania.

W tak rozumianym modelu kształcenia ciągłego zauważamy brak dwóch wymiarów. Pierwszy odnosi się do kwestii profesjonalizacji, innymi słowy do celowości przygotowania zawodowego. Z pewnością takie ujęcie zagadnienia profesjonalizacji, wynikające z modelu akademickiego kształcenia, przyczynia się do rozwoju zawodowego nauczycieli, lecz nie jest w nim wyraźnie obecne przygotowanie profesjonalne, które odnosiłoby się do dydaktyczno-pedagogicznych aspektów kształcenia ciągłego. Sądzymy bowiem, że celem nadrzędnym ciągłego kształcenia zawodowego nauczycieli powinno być nabycie narzędzi dydaktycznych i pedagogicznych. Drugim wymiarem, nieobecnym w tak rozumianym modelu kształcenia akademickiego, jest proces autoformacji.

W niniejszym tekście zastanawiamy się nad procesem autoformacji, jego szczególną rolą i znaczeniem w stwarzaniu optymalnych warunków dla profesjonalizacji ogółu sposobów działań obecnych w kształceniu ciągłym nauczycieli czynnych zawodowo oraz nad sytuacjami, w jakich przebiega ten proces. Chcemy zwrócić szczególną uwagę na znaczenie procesu autoformacji jako niezbędnego w sytuacjach i w całym procesie profesjonalizacji, obejmującego zarówno nauczanie, jak i rozwój zawodowy. Tym samym chcemy podkreślić jego znaczenie w procesie kształcenia ciągłego. Zawężymy nasz obszar zainteresowania do specyficznego celu nauczania i kształcenia, a mianowicie do oceniania profesjonalnego, które stanowi element konstytutywny praktyki nauczycielskiej.

Przedmiotem analizy skupiającym nasze zainteresowanie jest specyficzna aktywność pracy nauczycielskiej, jaką jest ocenianie. Uważamy, że jest ona podstawowym punktem pracy wychowawczej, a w szczególności procesu nauczania. Celem tej refleksji jest wskazanie na znaczenie identyfikowania, opisywania, analizowania sytuacji składających się na proces autoformacji, które są obecne w przygotowaniu do profesjonalnego oceniania. Innymi słowy, chcemy dowiedzieć się, jakie miejsce zajmuje autoformacja w tej aktywności. Jakie sytuacje, wywodzące się z doświadczenia

nauczycieli, są przywoływane w trakcie tego procesu? Co powoduje ich uaktywnienie w trakcie kształcenia? Jak scharakteryzować procesy samokształcenia i autoformacji w płaszczyźnie ich celów i przedmiotu? Jakie są konieczne warunki, aby te sytuacje i procesy mogły zostać zidentyfikowane i uaktywnione przez kadre kształcącą nauczycieli w toku kształcenia ciągłego? Niniejszy tekst jest refleksją nad koniecznością odwołania się do nowego podejścia, jakim jest pojmowanie przygotowania profesjonalnego jako analizatora sytuacji i procesów autoformacji obecnych w trakcie kształcenia ciągłego nauczycieli.

Kształcenie profesjonalne nauczycieli a profesjonalizacja działań w kształceniu ciągłym

Od wielu lat ośrodki kształcenia ustawicznego oraz podejmowane przez nie działania adresowane do nauczycieli pracujących w placówkach nauczania przedszkolnego, w szkołach podstawowych i średnich koncentrują swoje założenia strategiczne na jakości praktyki profesjonalnej. We wnioskach przedstawionych w raporcie Holms Group z roku 1993 czytamy, iż pozytywny przebieg nauki szkolnej uczniów zależy od jakości i skuteczności pracy nauczycieli. I tak placówki kształcenia odpowiedzialne za przygotowanie zawodowe i ciągłe kształcenie nauczycieli, a więc uniwersytety, szkoły wyższe, nowo powstające we Francji szkoły dla kadry nauczycielskiej, podejmują kroki do znalezienia odważnych, oryginalnych i nowatorskich sposobów poprawy jakości kształcenia i tutoringu studentów, zarówno w toku studiów, jak też po podjęciu pracy zawodowej. W tej perspektywie odwołanie się do pedagogicznych modeli kształcenia ciągłego zmierzających do połączenia sytuacji kształcenia z sytuacjami pracy zawodowej i innymi potencjalnymi sytuacjami formatywnymi (*situations formatives*) (Bourgeois, Durand 2012), stanowi pewną obiecującą propozycję, której celem jest wzbogacenie procesu profesjonalizacji nauczycieli czynnych zawodowo poprzez zaproponowanie oferty kształcenia ciągłego.

Nauczyciel — profesja ukierunkowana na Innego, relacyjna i interakcyjna

Wiele zawodów posiadających wspólne miano profesji adresowanych do Innego (Piot 2009) związanych jest z sektorami zawodowymi uważanymi za podstawowe dla życia codziennego ludności, rozwoju społecznego, ekonomicznego i humanistycznego społeczeństw. Są to sektory: edukacji i kształcenia, społeczny i wspólnotowy (lub stowarzyszeniowy), doradztwa i towarzyszenia oraz sektor zdrowia. Przypomnijmy także, że te sektory, w których podejmowane są działania adresowane do Innego, stanowią pola aktywności przedstawicieli różnych zawodów społecznych i wymagają podobnych kompetencji (Milburn 2002), które niekiedy określa się jako kompetencje

relacyjne lub komunikacyjne. Są one niezbędne w postępowaniach towarzyszących i wpływających na „dobrostan” jednostek, tak uczniów, jak też młodych dorosłych czy pacjentów. Dlatego uważamy, że działanie ukierunkowane na Innego, bez względu na jego kontekst, ma wyraźny cel edukacyjny, a nawet społeczno-edukacyjny, o ile uznamy, że edukacja sama w sobie jest wartością, w znaczeniu dążenia do dobrostanu jednostek (Reboul 1992).

Działania zorientowane na oddziaływanie edukacyjne, czy aktywność społeczno-wychowawczą, są wysoce złożone (Clénet, Poisson 2005). Ich pierwszym celem jest ocena sytuacji jednostki, do której są adresowane. Nauczyciel, opiekun, personel medyczny, czy też pracownik socjalny, sporządzają wstępną ocenę ucznia, pacjenta czy podopiecznego/użytkownika. Od tej oceny zależą pierwsze decyzje, jakie podejmują ci przedstawiciele zawodów społecznych w odpowiedzi na różnorodne problemy napotkane w trakcie swojej pracy z tymi osobami. Dla przedstawicieli zawodów adresujących swoje działania do Innego ta podwójna aktywność w postaci sformułowania oceny, diagnozy sytuacji i podejmowania decyzji, stanowi istotny element ich praktyki zawodowej.

W sferze kształcenia, jak też w pracach naukowych, posługujemy się terminem oceniania profesjonalnego, ewaluacji. Rzadko jednak przygotowanie do tego postępowania stanowi odrębne zagadnienie kształcenia nauczycieli (Jorro 2000). Natomiast w inżynierii kształcenia nauczycieli obserwuje się rosnące znaczenie technik związanych z organizacją pracy w klasie, z metodykami nauczania poszczególnych przedmiotów i opanowaniem narzędzi lub systemów ewaluacji (Bourgeois 2009).

Te formy kształcenia przygotowujące do oceniania najczęściej ukierunkowane są na przekazywanie rozwiązań operacyjnych wspierających działania ogólnopedagogiczne. W programach kształcenia do zawodu nauczyciela są one realizowane pod hasłem: „ewaluacja” lub „pomiar i ewaluacja”. Celem tych zajęć jest przekazanie przyszłym nauczycielom sposobów postępowania, procedur i technik konstruowania oceny częściowej i oceny ogólnej w trakcie procesu nauczania, czy też ogólnej oceny końcowej. Czy jednak te trzy typy ocen są tak pomyślane, by nadać sens aktywności oceniania? Czy są tak skonstruowane, by przyszli nauczyciele mogli wpisać to działanie w podwójny proces nauczania, a więc w naukę szkolną uczniów i autoformację? W naszym rozumieniu profesjonalne ocenianie dokonywane przez nauczyciela charakteryzują te same cechy, co ewaluację dokonywaną przez przedstawicieli zawodów społecznych, których działania ukierunkowane są na Innego. Nie można bowiem oceniania dokonywanego przez nauczycieli ograniczyć jedynie do oceny częściowej, czy też oceny ogólnej spełniającej funkcję oceny kwalifikacyjnej, pomimo tego, że jest oczywiście nieodzowną częścią procesu nauczania. Podobnie w trakcie procesu kształcenia ciągłego nauczycieli ocenianie profesjonalne obejmuje także ocenę ich kompetencji relacyjnych, które w pierwszej kolejności nabywa się dzięki doświadczeniom w terenie praktyki i w zderzeniu z rzeczywistością.

Dokonywanie oceny przygotowania profesjonalnego nauczyciela ogranicza się niekiedy do ogólnych działań zwanych „kierowanie klasą”, tak jakby można było ją zredukować do oceny zarządzania interakcjami nauczyciele – uczniowie (Altet 1994). A przecież należy pamiętać, że powinno się ono odnosić także do oceny aktywności psychospołecznych (Faulx 2012) zwanych często umiejętnościami czy kompetencjami relacyjnymi oraz komunikacyjnymi, które stanowią sedno praktyki nauczania i niesłusznie uważa się, że można je nabyć w środowisku pracy. Nabycie tych kompetencji stanowi efekt złożonego procesu autoformacji, w trakcie którego nauczyciel rozwijając się, uaktywnia różne sytuacje ze swojego doświadczenia, aby uczyć się (Dominice 2006) i w ten sposób wykorzystywać doświadczenie praktyczne. Uważamy, że właśnie z tą chwilą w procesie przygotowania do profesjonalnie prowadzonego oceniania, analizy sytuacji i doświadczanych zdarzeń ujawniają się sytuacje sprzyjające procesowi autoformacji. Zrozumienie, w jaki sposób i w jakich okolicznościach ta specyficzna i znacząca aktywność jest pojmowana oraz realizowana, pozwala badaczom, kadrze kształcącej, a także samym nauczycielom w toku kształcenia ciągłego na uświadomienie znaczenia procesu autoformacji stanowiącego o powodzeniu projektu przygotowania zawodowego.

Wzbogacenie przygotowania profesjonalnego w te elementy autoformacji staje się celem finalnym, a nawet nowym podejściem do kształcenia ciągłego i wymaga na nowo określenia jego przedmiotu. Jednakże często w formach kształcenia ciągłego przywiązuje się większą wagę do dobrej praktyki (*best practices*), ułatwiającej nauczycielom zrozumienie ich własnego procesu rozwoju zawodowego. W tej perspektywie znaczenia nabiera dokonywanie w trakcie kształcenia analizy praktyki, co stawia się dziś na pierwszym miejscu jako specyficzne podejście nacechowane przekonaniem (*doksa*) refleksyjnego praktyka. Jeśli nie wątpimy w słuszność takiego podejścia, należałoby wyróżnić różne znaczenia składające się na takie aktywności jak: analiza pracy, grupowa analiza wypowiedzi (*groupe de parole*), analiza kliniczna zdarzeń zawodowych, kształcenie, profesjonalizacja, przygotowanie zawodowe etc.

Celem analizy pracy edukacyjnej jest zrozumienie aktywności pracownika podejmującego działania edukacyjne i społeczno-wychowawcze w poszukiwaniu uzasadnienia dla swojej praktyki zawodowej. Analizowanie pracy oznacza także zastosowanie różnych podejść metodologicznych służących objaśnieniu aktywności, innymi słowy, opowiedzeniu i objaśnieniu aktywności lub swojej praktyki (Barbier, Durand 2003; Barbier 2011). Prosta obserwacja aktywności czy praktyki nie daje nam możliwości odkrycia ani podstaw, ani zasad, jakimi rządzi się praktyka zawodowa (Bru 2002). Bardzo ważne jest, aby przywołać kilka ram teoretycznych, konceptualnych i metodologicznych pozwalających na zrozumienie procesów poznawczych i afektywnych pojawiających się w trakcie wykonywania danej aktywności, a w szczególności procesów przygotowania poznawczego do nabywania wiedzy

profesjonalnej (Vanhulle 2008; Baslev, Tominska, Vanhulle 2011). Ważne jest także, aby przestudiować warunki realizowania swego działania zawodowego. Analiza pracy edukacyjnej, na wzór analizy każdej pracy wykonywanej przez człowieka, ma dwa cele, po pierwsze poszukiwanie skuteczności praktyki zawodowej i, po drugie, poszukiwanie sposobu poprawy warunków jej wykonywania. W kształceniu ciągłym dążymy przede wszystkim do tego ostatniego celu. Analiza praktyki (Beillerot 2000; Blanchard-Laville, Fablet 2001) towarzyszy procesom i strategiom ułatwiającym pracownikowi stworzenie najlepszych dla niego warunków pracy (Vinatier, Robin 2011). Dlatego też tak ważne jest na wstępie rozpoznanie przedmiotu aktywności tak, aby stał on się przedmiotem nauczania. Bez takiego przełożenia i określenia celowości pracy edukacyjnej wszelka analiza aktywności pracownika pozbawiona jest sensu. Gdyż ogranicza się wtedy do analizy praktyki prowadzącej jedynie do wyodrębnienia z opisu praktyki wyłącznie intencji i celu podejmowanej aktywności zawodowej. Dlatego też bardzo ważne jest zastąpienie terminu „aktywność” pojęciem „aktywność finalizowana i sproblematyzowana”, jakiej dokonuje się na postawie rozpoznania przez podmiot działający przedmiotu, w którym i poprzez który myśli się o niej oraz ją realizuje.

Możemy sądzić, że kiedy w trakcie kształcenia ciągłego nauczyciele precyzują sens swojej aktywności, o której opowiadają i którą opisują, na przykład może to być aktywność oceniania, to postępowanie to pozwoli im opisać sytuacje i procesy przyczyniające się do doskonalenia ich aktywności. Wybierając zagadnienie będące przedmiotem kształcenia, staramy się poddać analizie proces przygotowania profesjonalnego. Jesteśmy całkowicie przekonani, że towarzyszenie nauczycielom w trakcie analizowania ich praktyki zawodowej posiada uzasadnienie pedagogiczne, jednakże należałoby zastanowić się nad warunkami, które pozwalają na przejście od sytuacji analizy praktyk, czyli sytuacji analizy aktywności, do sytuacji obecnych w trakcie profesjonalnego przygotowania w procesie kształcenia ciągłego (Fabre 2006).

Stworzenie warunków do tak rozumianego postępowania wymaga wyróżnienia, spośród innych aktywności wchodzących w skład praktyki nauczania, przedmiotu wiedzy będącego podstawą danej specyficznej aktywności. Pozwala to na uchwycenie i omówienie praktyki nauczania poprzez uświadomienie okoliczności przygotowania do wykonywanego zawodu. Prześledzenie procesu uczenia się aktywności oceniania profesjonalnego może stanowić jeden z przykładów wzbogacania aktywności relacyjnej i komunikacyjnej. Aktywności te uważa się dziś za najważniejsze w praktyce zawodowej przedstawicieli zawodów społecznych adresowanych do Innych. Jednakże trudno jest tym grupom zawodowym obserwować te aktywności i mówić o nich (Couturier, Chouinard 2008). Wydaje nam się, że najbardziej znaczące w praktyce nauczyciela jest działanie prowadzące do oceny sytuacji podmiotu, do postawienia diagnozy jego problemów i podjęcia decyzji uwzględniających

rozwiązania najbardziej odpowiednie. Opanowanie tej aktywności, w której należy dokonać profesjonalnej oceny, wymaga przeanalizowania warunków, w jakich odbywa się przygotowanie do zawodu.

Ocenianie uczniów, w praktyce edukacyjnej odnoszące się do ich sytuacji szkolnej i społecznej, wymaga nie tylko znajomości procedur technicznych, ale również tego, co można nazwać wiedzą profesjonalną, której uzyskanie nie jest możliwe ani tylko w rzeczywistych sytuacjach w trakcie wykonywanej pracy, ani też jedynie na uczelni czy w szkole przygotowującej do zawodu. Nabycie tej wiedzy profesjonalnej możliwe jest częściowo w trakcie kształcenia ciągłego dzięki przyjęciu określonych strategii społeczno-poznawczych umożliwiających opanowanie tej aktywności relacyjnej i komunikacyjnej, jaką jest ocenianie. W tym postępowaniu przywoływane są różne sytuacje (doświadczane indywidualnie w trakcie kształcenia, w pracy, w życiu), którym uczestnik kształcenia ciągłego stara się nadać sens i konstruować własne rozumienie aktywności oceniania.

Odnosimy się do definicji oceniania profesjonalnego zaproponowanej przez Lindę Allal i Lucie Mottier-Lopez (2009), które wyodrębniają następujące jego elementy: dbałość o powiązanie kilku źródeł informacji; interpretację ich znaczenia w odniesieniu do pojęć, reguł, norm, wartości; antycypację i ocenę konsekwencji planowanych działań. Do przeanalizowania i scharakteryzowania aktywności oceniania wyróżniają pięć cech (tamże). Są nimi: zebranie i porównanie różnych źródeł informacji; przyswojenie tych informacji i ich konfiguracja poprzez interpretację; dostosowanie do procedur postępowania i protokołów ewaluacji; odniesienie tego aktu poznawczego oceniania do praktyki; usytuowanie społeczne i kulturowe tej aktywności.

W tej perspektywie uważamy, że ocenianie profesjonalne jest elementem procesu, który określa ciąg zdarzeń: ewaluacja – diagnoza – podjęcie decyzji. Jest ono aktywnością mentalną, która zawiera też autoewaluację. Wymaga odniesień do wiedzy profesjonalnej, a także przywołania wiedzy (Durand 2008) odnoszącej się do wartości, norm i reguł oraz wiedzy operacyjnej na temat narzędzi ewaluacji. Aktywność oceniania profesjonalnego staje się więc w ten sposób przedmiotem kształcenia w procesie profesjonalizacji.

Pod tym względem odniesienie do norm i reguł organizujących praktykę oceniania profesjonalnego, nabytych w trakcie kształcenia początkowego i ciągłego, jest dla profesjonalisty okazją do skonfrontowania swoich koncepcji oceniania z zaleceniami lub wymaganiami instytucji. Uważamy, że proces profesjonalizacji tej aktywności ma charakter nieciągły i powtarzalny, w którym mieszają się sytuacje kształcenia i transmisji wiedzy w środowisku pracy realizowane przez nauczycieli – ekspertów, a także sytuacje autoformacji, gdzie ważnymi są procesy autoanalizy i analizy refleksyjnej (Schön 1983; Couturier 2012). Ich celem finalnym jest badanie skuteczności praktyki

oceniań profesjonalnego. Analizowane sytuacje i procesy mają wymiar autoformacji, z uwagi na to, że ocenianie profesjonalnego powinno się uczyć „w” i „poprzez” sytuacje napotymane w pracy zawodowej.

Jednakże proces kształcenia ciągłego nauczycieli szkół podstawowych nie powinien ograniczać się do tej jednej zasady. W procesie tym powinno się towarzyszyć nauczycielowi, uwzględniając konkretne sytuacje oraz proces autoformacji i samodzielnej nauki. Kadra kształcąca powinna dysponować odniesieniami teoretycznymi umożliwiającymi towarzyszenie nauczycielom (Boutet, Pharand 2008) tak, aby jak najskuteczniej mogli oni skorzystać z analizy doświadczanych sytuacji i dokonującego się procesu autoformacji.

Autoformacja: element pomijany w kształceniu ciągłym

Modele pedagogiczne obecne w kształceniu ciągłym, szczególnie tym adresowanym do przedstawicieli zawodów społecznych pracujących z Innym, dążą do lepszego połączenia sytuacji kształcenia z sytuacjami pracy. Chodzi zatem o to, aby proces kształcenia obecny był „w” i „poprzez” analizę praktyki profesjonalnej. Dlatego też programy kształcenia nauczycieli w coraz większym stopniu rozwijają aktywność analizy praktyki nauczania. Niewiele jednak modeli analizy praktyki w propozycjach edukacyjnych adresowanych do nauczycieli czynnych zawodowo bierze pod uwagę proces autoformacji. To zagadnienie jest obecne w pracach badawczych na temat kształcenia ciągłego (Baudouin, Friedrich 2001; Faïta 2003; Mayen 2007, 2012; Durrive 2010; Pastré 2011; Bourgeois, Durand 2012), które w większości odnoszą się do teorii analizy aktywności pracy (dydaktyki profesjonalnej, analizy klinicznej, ergologii). Wskazują one, że:

- celem finalnym kształcenia ciągłego jest uczenie się i rozwój profesjonalny;
- wymiary czasowe i konteksty organizacyjne są elementami składowymi procesu kształcenia i rozwoju profesjonalnego;
- w procesie tym należy brać pod uwagę wiedzę z różnych dziedzin i różne jej formy oraz różne sytuacje doświadczane przez uczestnika kształcenia ciągłego (w trakcie przygotowania do zawodu, pracy, staży, różnych sytuacji życiowych), gdyż to one uczestniczą w procesie autoformacji i rozwoju profesjonalnego;
- między tymi różnymi doświadczanymi sytuacjami zachodzi proces dialogiczny, dzięki któremu proces kształcenia, a szczególnie autoformacji, nabiera sensu;
- ważne jest ujmowanie kształcenia ciągłego jako procesu autoformacji, który charakteryzuje powtarzalność i nieciągłość;
- pożyteczne jest wspieranie tych modeli pedagogicznych towarzyszących

kształceniu ciągłemu, które obejmują procesy sprzyjające nabywaniu wiedzy (*apprentissage transformateur de soi, sur soi et pour soi*) o sobie, nad sobą i dla siebie, ważnej dla transformacji siebie (Bourgeois 2009; Alhadeff-Jones, Kokkos 2011).

Wszystkie prace na ten temat wskazują na cel finalny aktywności analizy praktyki lub działalności, jakim jest nabycie wiedzy stanowiącej rację dla transformacji siebie, o sobie i dla siebie (*apprentissage-transformateur de soi, sur soi et pour soi*). Uzasadniają tym samym znaczenie sytuacji i procesów autoformacji dla pomyślnego przebiegu transformacji podmiotu (Hébrard 2011).

Analizowanie różnych sytuacji i procesów uczestniczących w przygotowaniu profesjonalnym nauczycieli w trakcie kształcenia ciągłego umożliwia określenie warunków osiągnięcia powodzenia tego przygotowania, a także podkreślenie ważnego znaczenia sytuacji i procesu autoformacji (Carré, Moisan, Poisson 2010). Wskazanie na funkcję autoformacji jest przydatne dla kadry kształcącej, która może je spożytkować w postępowaniu edukacyjnym. Uważamy, że te sytuacje i procesy autoformacji zbyt często są pomijane, tak przez kadrę kształcącą, jak i przez samych uczestników kształcenia. Przygotowanie profesjonalne jest procesem, w którym dochodzi do dialogu różnych obszarów, przestrzeni czasowych kształtowania się podmiotu, zarówno w kształceniu podstawowym, jak i w ciągłym. Należy w tym procesie uwzględnić doświadczenia nabyte przez jego uczestników, zarówno w trakcie samego kształcenia, jak i w pracy, a także w toku życia (Barbier, Zeitler, Guérin 2012).

W analizie i charakterystyce tych różnych sytuacji doświadczanych przez nauczycieli czynnych zawodowo, uczestniczących w kształceniu ciągłym, które oni sami uważają za potencjalnie formatywne, należałoby wziąć pod uwagę właśnie sytuacje doświadczane w trakcie kształcenia, w pracy, w toku życia. Niektóre z nich uznaje się za formatywne, to znaczy ukierunkowane na kształcenie profesjonalisty, inne zaś nie mają takiego statusu i nie są wobec tego brane pod uwagę. Myślimy tu na przykład o sytuacjach, jakie napotyka nauczyciel w trakcie praktyk pedagogicznych. Prawdopodobnie także niektóre sytuacje życiowe są potencjalnymi sytuacjami formatywnymi, lecz na ogół nie są tak postrzegane przez podmiot.

Zauważmy jednak, że różne doświadczane sytuacje, będące potencjalnie formatywnymi, można odnaleźć w przygotowaniu formalnym, ale mogą one także pochodzić z uczenia się nieformalnego, które uzupełnia, wzbogaca i podkreśla znaczenie procesu przygotowania profesjonalnego. Podmiot dostrzega *a posteriori*, po analizie retrospektywnej doświadczanych sytuacji, te dwie drogi nabywania sytuacji formatywnych: w sposób formalny i nieformalny.

Odnosimy się tu do prac Hélène Bézille (2008: 1-2), która odróżnia przygotowanie/nauczanie formalne od nieformalnego (*apprentissages formels; apprentissages informels*), uważając, że to pierwsze jest „zaprogramowane przez organizacje upoważnione do

wydawania dyplomów”, a drugie rozwija się „w codziennych aktywnościach związanych z profesjonalnym środowiskiem pracy, w życiu rodzinnym lub podczas różnych form spędzania czasu wolnego”. Autorka dodaje, że przygotowanie nieformalne nie podlega „logice jasnego ustrukturyzowania i nie prowadzi do uzyskania jakiegokolwiek tytułu/dyplomu”. Odwołuje się ono w szczególności do procesów i sytuacji uczenia się (*auto-apprentissage*), gdyż przywołuje w sposób całościowy doświadczenia podmiotu i nadaje im sens z uwagi na indywidualny projekt autoformacyjny (*projet apprentissage-transformateur*) (Alhadeff-Jones 2014).

Nieformalne uczenie się nie odbywa się w instytucji czy organizmie do tego powołanym. Przebiega ono, według Daniela Schugurenskiego (2007), w rezultacie socjalizacji, zwłaszcza wyrażając się w nieuświadomianym nabywaniu wiedzy (*savoirs tacites*) (Lejeune 2011), bądź też przypadkowo, to znaczy w sposób niezamierzony, pojawiający się w trakcie innych aktywności lub też samokształcenia (*apprentissage autodirigé*) bez pomocy innej osoby. Wyodrębnienie w sytuacjach doświadczanych elementów znaczących dla tego nieformalnego uczenia się jest ważną okolicznością, szczególnie dla procesu kształcenia profesjonalnego. Bowiem te elementy uczestniczą w pełni w kształceniu profesjonalnym w sytuacji pracy bez potrzeby ich uznawania przez odpowiednie instytucje kształcenia. Wobec tego wielkim i złożonym wyzwaniem w zawodach adresowanych do Innego (Maubant, Piot 2011) jest rozpoznanie znaczenia tego sposobu nieformalnego uczenia się.

Uczenie się na podstawie swojego doświadczenia (Bourassa, Serre, Ross 1999) stanowi naszym zdaniem jeden z celów ciągłego kształcenia profesjonalnego, pozwala w różnych okresach życia odnaleźć cele kształcenia o wymiarze transformacyjnym (*apprentissage-transformateur*). Praca w zakresie doświadczenia i nad doświadczeniem (Barbier, Thievenaz 2013) przywołuje biografie podmiotów i zmusza do konfrontowania różnych doświadczeń usytuowanych w wielu obszarach działania ludzkiego, ustrukturyzowanych zgodnie z różnymi przestrzeniami czasowymi. Analiza i charakterystyka tych różnych sytuacji, potencjalnie mających znaczenie formacyjne dla podmiotu i przywoływanych przez niego w sytuacjach i procesach samokształcenia formalnego i nieformalnego (*auto-apprentissage formels et informels*), pozwalana na uświadomienie podmiotowi ich znaczenia dla nabywania wiedzy profesjonalnej. Aby zaktualizować i zidentyfikować te elementy kształcenia profesjonalnego, które wśród różnych sytuacji doświadczanych przez nauczycieli w trakcie kształcenia ciągłego są potencjalnie formacyjne, należy zidentyfikować warunki umożliwiające posłużenie się doświadczeniami ze swojej praktyki, w tym wypadku chodzi o aktywność oceniania profesjonalnego.

Ważne jest znalezienie odpowiedzi na pytania: jak nauczyciel przyswoił sobie tę aktywność? Jakie sytuacje doświadczane doprowadziły do tego (Schwartz 2010)? Jakie sytuacje, procesy, czy strategie nauczyciel zastosował, aby móc je wykorzystać

do celów przygotowania profesjonalnego, formalnego i nieformalnego (Marsick, Watkins 1990; Pain 1990; Poizat 2003)? Jak widzi on te sytuacje w kontekście doskonalenia profesjonalnego?

Odnosząc się do modeli procesu profesjonalizacji „w” i „poprzez” sytuacje pracy (Wittorski 2007), teorii analizy aktywności w obszarze pracy (Schwartz 2004; Remoussenard 2005; Barbier, 2011) oraz literatury z zakresu kształcenia w toku pracy (Bourgeois, Durand 2012), uważamy, że retrospektywna analiza sytuacji i procesów profesjonalizacji (Roger 2012; Maubant 2013) powinna pozwolić na ukazanie sytuacji i procesów autoformacji wypracowanych i stosowanych przez nauczyciela. Można to osiągnąć poprzez towarzyszenie nauczycielowi w procesie identyfikacji elementów ułatwiających kształcenie profesjonalne (Musquer, Fabre 2009), obecnych w różnorodnych sytuacjach doświadczanych przez niego, a także poprzez towarzyszenie mu w opisie sytuacji, procesów oraz strategii autoformacji.

Konkluzja

Oryginalność refleksji, którą prezentujemy polega na stwierdzeniu, że konieczna jest identyfikacja obszarów pozostających w cieniu oferty kształcenia ciągłego dedykowanej nauczycielom aktywnym zawodowo. Chcielibyśmy także zaprosić decydentów i autorów programów kształcenia, osoby odpowiedzialne za placówki i działania prowadzone w zakresie kształcenia ciągłego, do zastanowienia się nad taką ofertą tego kształcenia, która uwzględniałaby sytuacje i procesy autoformacji pochodzące z nabytego doświadczenia, mające potencjał formacyjny, które byłyby tak pomyślane i zastosowane, aby służyć doskonaleniu profesjonalnemu. Chodzi o to, aby wszystkie sytuacje napotymane przez nauczyciela w trakcie pracy, ważne dla niego z punktu widzenia rozwoju profesjonalnego, jak: formalne sytuacje formacyjne (*situations formatives formelles*), sytuacje kształcenia formalnego i/lub nieformalnego, pochodzące z obszarów pracy i poza nią oraz z sytuacji życiowych, ułatwiały kształcenie profesjonalne. Ważne jest, aby te różnorodne sytuacje doświadczane brać pod uwagę w procesie autoformacji (*auto-formation*), który tu nazywamy samokształceniem (*auto-apprentissage*) lub procesem kształtowania siebie/nad sobą i dla siebie (*apprentissage de soi, sur soi et pour soi*). Niezbędne wydaje się ustanowienie kategorii kształcenia transformatywnego (*apprentissage transformateur*) jako nowego paradygmatu w kształceniu ciągłym nauczycieli czynnych zawodowo.

Z oryginału w języku francuskim, pt.

Valeur, sens et fonction de l'auto-formation dans l'apprentissage professionnel
tłumaczyła Grażyna Karbowska

Konsultacja naukowa: Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Kowalska-Dubas

Bibliografia

Alhadeff-Jones M. (2014) *Théorie de l'apprentissage transformateur et expérience de la recherche en formation d'adultes*, „Éducation permanente” nr 198, s. 141-154.

Alhadeff-Jones M., Kokkos A. (2011) *Transformative Learning, in Time of Crisis: Individual and Collectives Challenges. Proceeding of the 9eth International Transformative Learning Conference*, New York et Athènes, Teachers college Columbia Univesrity and The Hellenic Open University.

Allal L., Mottier-Lopez L. (2009) *Au cœur du jugement professionnel en évaluation, des démarches de triangulation*, „Les dossiers des sciences de l'éducation” nr 22, s. 25-40.

Altet M. (1994) *Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe?]*, „Revue française de pédagogie” nr 107, s. 123-139.

Barbier J.-M., Durand M. (2003) *L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?* „Recherche et formation” nr 42, s. 99-117.

Barbier J.-M. (2011) *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, Presses universitaires de France.

Barbier J.-M., Zeitler A., Guérin J. (2012) *La construction de l'expérience*, „Recherche et formation” nr 2, s. 70.

Barbier J.-M., Thievenaz J. (2013) *Le travail de l'expérience*, Paris, Presses universitaires de France.

Baslev K., Tominska É., Vanhulle A. (2011) *Entretiens de stages et construction de savoirs professionnels*, „Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle” nr 44, s. 85-101.

Baudouin J.-M., Friedrich J. (2001) *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, seria: Raisons éducatives.

Beillerot J. (2000) *L'analyse des pratiques professionnelles. Pourquoi cette expression?*, w: C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, s. 21-26.

Bézille H. (2008) *De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie*, w: *L'Éducation tout au long de la vie*, L. Colin, J.-L. Le Grand (red.), Paris, Anthropos, s.1-12.

Blanchard-Laville C., Fablet D. (2001) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

Bourassa B., Serre F., Ross D. (1999) *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bourgeois É. (2009) *Apprentissages et transformations du sujet en formation*, w: *Encyclopédie de la formation*, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, Chapelle G., Ruano-Borbalan J.-C. (red.), Paris, Presses universitaires de France, s. 31-70.

Bourgeois É., Durand M. (2012) *Apprendre au travail*, Paris, Presses universitaires de France.

Boutet M., Pharand J. (2008) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bru M. (2002) *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*, „Revue française de pédagogie” nr 138, s. 63-73.

Carré P., Moisan A., Poisson D. (2010) *L'auto-formation. Perspectives de recherche*, Paris, Presses universitaires de France.

Clénet J., Poisson D. (2005) *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.

Couturier Y., Chouinard I. (2008) *La relation est-elle soluble dans la didactique? La relationnalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels*, w: Y. Lenoir, P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès, s. 213-223.

Couturier Y. (2012) *Réflexivité, sens pratique et habitus. Analyser les pratiques professionnelles*, Berlin, Éditions universitaires.

Dominice P. (2006) *Faire de la place à l'expérience pour penser la formation*, w: B. Courtois, H. Bézille, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, s. 9-12.

Durand M. (2008) *Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants*, w: P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, s. 33-42.

Durrive L. (2010) *L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale. Les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz*, „Travail et apprentissages” nr 6, s. 25-45.

Fabre M. (2006) *Analyse des pratiques et problématisation*, „Recherche et formation” nr 51, s. 133-145.

Faïta D. (2003) *Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes*, „Skholé”, hors-série, s. 17-23.

Faulx D. (2012) *Développer les compétences psychosociales: une nécessité pour la société, un défi pour l'enseignement supérieur?*, <http://www.sgroup.be/data/File/CV%20%20DANIEL%20FAULX.pdf> (dostęp: 23. 07. 2012).

Hébrard P. (2011) *L'humanité comme compétence? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui*, „Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle” nr 44, s. 103-122.

Jorro A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

Jorro A. (2014) (red.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck.

Holmes Group (1986) *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*, East Lansing.

Lejeune M. (2011) *Tacit knowledge: revisiting the epistemology of knowledge*, „McGill Journal of Education” nr 46 (1), <http://mje.mcgill.ca/article/view/6470> (dostęp: 23. 07. 2012).

Marsick V., Watkins K. (1990) *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London, Routledge.

Maubant P., Piot T. (2011) *Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*, „Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle” nr 44, 7-12.

Maubant P. (2013) *Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Mayen P. (2007) *Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre*, „Recherche en éducation” nr 4, s. 51-64.

Mayen P. (2012) *Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle*, „Phronesis” nr 1, s. 59-67.

Milburn P. (2002) *La médiatio: expériences et compétences*, Paris, La Découverte-Syros.

Musquer A., Fabre M. (2010) *Entre recherche et formation des enseignants: travailler dans la zone de développement professionnel*, „Recherches en éducation” nr 2, s. 47-61.

Pain A. (1990) *Éducation informelle: les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.

Pastré P. (2011) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses universitaires de France.

Piot T. (2009) *Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui?*, „Questions vives en éducation et en formation” nr 5, s. 259-275.

Poizat D. (2003) *L'éducation non formelle*, Paris, L'Harmattan.

Reboul O. (1992) *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Remoussenard P. (2005) *Les théories de l'activité entre travail et formation*, „Savoirs” nr 2, s. 9-50.

Roger L. (2012) *Penser la professionnalisation en formation dans et par les situations d'apprentissage professionnel*, Université de Nantes, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, mps.

Schön D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Aldershot, Ashgate.

Schwartz Y. (2004) *La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible*, „L'homme et la société” nr 2/152-153, s. 44-77.

Schwartz Y. (2010) *Quel sujet pour quelle expérience?*, „Travail et apprentissages” nr 6, s. 11-45.

Schugurensky D. (2007) *Vingt mille lieues sous les mers. Les quatre défis de l'apprentissage informel*, „Revue française de pédagogie” nr 160, s. 13-27.

Vanhulle S. (2008) *Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs*, w: Y. L. Pastré, *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débats*, Toulouse, Octarès.

Vinatier I., Robin J.-Y. (2011) *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

Wittorski R. (2007) *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.