

Monika Noworolnik-Mastalska

Dolnośląska Szkoła Wyższa
RUC Roskilde University

Rozwój profesjonalny jako uczenie się w relacjach

W artykule dokonano klasyfikacji wybranych współczesnych koncepcji rozwoju profesjonalnego, przyjmując perspektywę społeczno-kulturowego uczenia się w szeroko rozumianych relacjach. Oprócz klasycznego społecznego uczenia się w relacjach z innymi ludźmi rozważano również jego inne wymiary, takie jak: wymiar osobisty, kiedy to uczenie się zachodzi w relacji do własnego „Ja” podczas rozwoju tożsamości zawodowej, oraz wymiar kulturowy, kiedy z kolei uczenie się jest wynikiem kompetentnego odpowiadania na oczekiwania wynikające z bycia członkiem określonej kultury, grupy zawodowej oraz istniejącej struktury społecznej. Następnie wymiary te zilustrowano wybranymi przykładami istniejących badań nad procesem rozwoju tożsamości zawodowej. Połączenie przyjętej perspektywy teoretycznej uczenia się z wynikami badań pozwoliło wyodrębnić następujące rodzaje uczenia się: uczenie się przez praktykowanie, uczenie się w krytycznym dialogu, uczenie się jako stawianie się, uczenie się w kontekście makrostruktury społecznej, uczenie się z historii życia i uczenie się jako proces dialektyczny. Wszystkie z omówionych rodzajów uczenia się mogą być interesujące z punktu widzenia profesjonalnego rozwoju i uczenia się w obrębie zawodów tzw. sektora usług, szczególnie w przypadku: nauczycieli, pracowników socjalnych czy doradców.

Słowa kluczowe: rozwój profesjonalny, tożsamość zawodowa, społeczne uczenie się, uczenie się przez doświadczanie, dialektyka procesu uczenia się, kontekst społeczno-kulturowy uczenia się, społeczne konstruowanie się zawodów, struktura społeczna

Badania rozwoju profesjonalnego – konteksty i inspiracje

W naukach społecznych częściej mówi się o „stawianiu się” profesjonalistą – wskazując na pewien proces, niż po prostu o byciu nim – jako o stałej i niezbywalnej kondycji człowieka w kontekście pracy. Przedmiotem mojego zainteresowania będzie towarzyszący temu „stawianiu się”, równie istotny w przypadku profesjonalizacji, proces uczenia się. Tytułowe uczenie się w relacjach rozumiem bardzo szeroko – po pierwsze jako uczenie się w relacji z innymi (osobami, przedmiotami, treściami itp.), po drugie jako uczenie się przez bycie w relacji z samym sobą (z własnym, podmiotowym „Ja”, np. kiedy pod wpływem wewnętrznej refleksji coś sobie

uświadamiamy) oraz uczenie się rozumiane jako bycie podmiotu w relacji dialektycznej z otoczeniem (kontekstem) społecznym, jego strukturą itp. Zanim jednak przejdę do rozwijania tego zagadnienia, zacznę od namysłu nad tym, po co w ogóle badać przedstawicieli danej profesji w kontekście uczenia się zawodu. Odpowiedź na to pytanie trudno jednak zawrzeć mi w jednym zdaniu, na co składa się kilka przyczyn.

Po pierwsze, pojawiające się zmiany zarówno na rynku, jak i w obrębie samych miejsc pracy, np. rozwój nowych technologii, wymuszają na pracownikach nieustanną aktualizację swojej wiedzy zawodowej. Pojawiają się nowe profesje, a „stare” podlegają transformacjom. Stąd też dzisiaj możemy mówić niemal o pewnej obserwowanej w społeczeństwie postawie „stałe kształcących się” dorosłych, spowodowanej rynkowym zapotrzebowaniem na kwalifikacje wyższe, zawodowe. Towarzyszy temu specyficzny stan wielokrotnego podejmowania lub stan stałego bycia w procesie kształcenia, przejawiający się poszukiwaniem coraz to nowych, atrakcyjnych kierunków studiów, programów szkoleniowych czy rozmaitych kursów. Jednak to, czy wraz ze wzmożoną partycypacją w edukacji dorośli ci faktycznie się uczą, staje się sprawą tak samo dyskusyjną jak to, w jakim stopniu oferowane treści są w ogóle wartościowe dla rozwoju. Aby jednak nie kontynuować dłużej tej myśli, podsumuję ją tylko stwierdzeniem, że niestety, wraz ze wzrostem dostępności edukacji maleje jej jakość i możliwość kontroli pod względem merytorycznym. Jej masowość i coraz częściej prywatny charakter uniemożliwia rejestrację tego, co dzieje się na rynku edukacyjnym. W konsekwencji taki stan rzeczy zamiast poprawiać jakość życia jej beneficjentów, przyczynić się może bardziej do szkodliwości takich praktyk.

Kolejną przyczyną przemawiającą za potrzebą prowadzenia badań w tym obszarze jest wywodzący się z okresu modernizmu dyskurs „istoty” profesjonalizmu, który wcale nie słabnie na swej sile. Dyskurs ten przyczynia się do generowania m.in. systemów eksperckich, które towarzyszą nam w wielu momentach życia (Giddens, 2001) i w pewien sposób zapośredniczają nasze, może niegdyś bardziej spontaniczne relacje międzyludzkie.

Mimo że rozwój profesji pełnił ważną funkcję w procesie modernizacji społeczeństwa, to w wyniku postmodernistycznej krytyki kultury, technologii, czy też w obliczu pojawienia się oddolnych działań opartych na strategiach politycznych, zajmowanie się profesją w sposób tradycyjny, scjentystyczny, obecnie traci na ważności. Podobnie zresztą jak uczenie się w jej obrębie, niegdyś inspirowane głównie teorią kapitału ludzkiego – pomijając znaczenie samego podmiotu oraz rolę doświadczenia życiowego w procesie uczenia się. Stąd też obecnie, w krytycznym ujęciu, zawody w większości mogą być rozpatrywane „politycznie”, ponieważ jako takie posiadają pewien „społeczny monopol” na specjalistyczną wiedzę i kompetencje. W ten sposób regulują dostęp i lokują na własnych prawach podział tych kompetencji i wiedzy wśród członków społeczeństwa, co staje się obecnie przedmiotem krytyki. Podział ten jest prawomocny i istnieje za pośrednictwem zawodów

z niskimi bądź wysokimi dochodami – adekwatnie do poziomu posiadanych kwalifikacji ich wykonawców.

Ów krytyczny zarzut wymierzony zarówno w podstawy ontologiczne wyróżniania profesji, jak i w stosunku do trwającego nadal procesu profesjonalizacji w obrębie niektórych zawodów (np. sektor usług społecznych, tzw. ludzkich, do których zaliczane są również usługi poradnicze i doradcze), nie zmienia faktu, że niektóre istniejące profesje, oferując gotowe scenariusze dla jednostek podejmujących pracę, podtrzymują pewien *status quo*. Stąd też zagadnienia profesjonalizacji, procesu jej nabywania i jej społecznej roli są nadal obiektem naukowych dociekań, zwłaszcza takich, które biorą pod uwagę oprócz obiektywnych zasobów jednostek również kapitał społeczny uczących się dorosłych.

Oczywiście powodów, aby naukowo zajmować się uczeniem się w obrębie profesji jest o wiele więcej niż tylko te wymienione powyżej. Stąd też może niesłabnące zainteresowanie badaczy tą tematyką. Natomiast celem mojego artykułu będzie ogląd wybranych podejść do badań nad profesjonalizacją i rozwojem zawodowym pod kątem zachodzących w nich procesów uczenia się. Spośród wielu istniejących badań na potrzeby artykułu zostały wybrane dwa podejścia: pierwsze, holistyczne podejście w badaniach nad procesami profesjonalizacji, autorstwa badaczy z Roskilde University – Henninga Salling Olesena i Kirsten Weber, oraz podejście drugie, nieco bardziej pragmatyczne, skupione na wymiarze praktycznym w badaniach nad profesjonalnym rozwojem nauczycieli-doradców, rozwijane przez dwie holenderskie badaczki z Fontys University – Gaby Jacobs i Kary Vloet¹.

Badania prowadzone w Holandii potraktuję kolejno jako: uczenie się przez praktykowanie, uczenie się w krytycznym dialogu i uczenie się jako stawianie się. Natomiast metody stosowane przez duńskich badaczy z Roskilde University omówię, analizując: uczenie się w kontekście makrostruktur społecznych, uczenie się z historii życia i uczenie się w procesie dialektycznym. Uważam, że wszystkie z omówionych rodzajów uczenia się mogą być interesujące z punktu widzenia profesjonalnego uczenia się w obrębie zawodów w tzw. sektorze usług, w tym również doradców.

Uczenie się przez praktykowanie

W rozwoju każdego profesjonalisty bardzo ważne są: fachowa wiedza, umiejętności, postawy i kompetencje. Pojmowane są one jednak nie jako pewien uniwersalny zestaw – normatywnie, ponieważ to, jaka wiedza będzie potrzebna – (jej zawartość i jakość) oraz to, jaki będzie wymagany zasób kompetencji, zarówno tych ściśle

¹ Program ten został przedstawiony przez badaczki holenderskie na spotkaniach w ramach Seminarium Poradoznawczych: „Horyzonty pomagania” na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW we Wrocławiu i „W kręgu poradnictwa kariery” na Wydziale Zamiejscowym DSW w Kłodzku, w dniach 25 i 26. X. 2012 r.

przypisanych do zawodu i jasno zdefiniowanych, jak i tych spoza – niedookreślonych, trudnych do zdefiniowania i nieświadomych, znajdujących się w obszarze tzw. wiedzy milczącej (*tacit knowledge*) – ostatecznie będzie uzależnione od kontekstu społecznego, w jakim wykonywany jest dany zawód. To właśnie dzięki codziennej praktyce zachodzi profesjonalny rozwój. Najczęściej istotne wówczas okazują się te wymiary wiedzy, umiejętności czy kompetencji, które bywają pomijane w tradycyjnych analizach profesjonalizmu, a bez których trudno wyobrazić sobie pełnienie roli zawodowej. To, iż traktowane są jako nieznaczące dla zawodowego rozwoju, może pochodzić stąd, że bardzo często są one po prostu nieświadomiane w codziennym wykonywaniu zawodu, a ich uchwycenie w badaniach sprawia trudność.

Niektórzy naukowcy starają się jednak badać i wskazywać te „niestandardowe” kompetencje. Jedną z badaczek jest Gaby Jacobs z Fontys University, która za pomocą badań w działaniu chciała zapoczątkować proces rozwoju moralnego u praktykujących profesjonalistów-doradców szkolnych. W swoim podejściu inspirowała się trzema koncepcjami rozpatrującymi cechy profesjonalnego rozwoju, łączące się z wymogiem codziennego praktykowania. Pierwszą z nich jest koncepcja mistrzostwa (*craftsmanship*) autorstwa Richarda Sennetta (Sennett, 2008), która zakłada, że człowiek staje się profesjonalistą głównie dzięki swojej wiedzy płynącej z doświadczenia i nabywanej poprzez powtarzanie pewnych czynności w miejscu pracy. Wiedza ta bywa nieświadomiana – po prostu wiadomo, co mamy zrobić, chociaż nie potrafimy wyjaśnić naszego działania ani podać etymologii tej „osobistej wiedzy”. Zdobywamy ją w procesie konwersji personalnego doświadczenia w tzw. wiedzę milczącą (*tacit knowledge*), która staje się naszym „rezerwuarem działania”. R. Sennett (tamże) akcentuje warunek całkowitego zanurzenia się (*embedded*) w tej wiedzy, aby w trakcie codziennej praktyki, rozwijać swoje umiejętności zawodowe. Stąd też sama wiedza podręcznikowa jest zdecydowanie niewystarczająca dla zawodowego rozwoju. Dostrzegane w praktykowaniu trudności i możliwości stanowią o stałym uczeniu się roli zawodowej.

Zwrócenie uwagi R. Senneta (tamże, s. 289) na potrzebę bycia w relacji twórcy ze swoim dziełem w celu jego ulepszenia i doskonalenia umiejętności własnych w ciągłej praktyce – choć może dyskusyjne w przypadku porównywania relacji z przedmiotem do relacji z innym człowiekiem – zwraca uwagę na potrzebę rozwijania wrażliwości i zdolności do refleksji w procesie profesjonalizacji. Proces zawodowego rozwoju przebiega na zasadzie zadawania sobie pytań o własną praktykę i podawania na nie odpowiedzi, wskazujących drogę w dążeniu do mistrzostwa i zawodowej doskonałości. Zatem trzema zasadniczymi warunkami mistrzostwa, zdaniem holenderskiej badaczki, są:

- ▶ Ulokowanie, czyli rozbudzenie świadomości sytuacją problemową i skupienie uwagi na problemie oraz chwilowe zawieszenie działania.

- ▶ Zadawanie pytań, czyli refleksja nad sytuacją i profesjonalnym działaniem, kwestionowanie własnego sposobu postępowania, zwłaszcza, gdy coś nie działa, tak jak powinno.
- ▶ Otwartość, czyli poszukiwanie nowych dróg działania, oparte na intuicyjnych wyborach, poczuciu możliwości, gotowości do podejmowania kroków w nieznanie.

Są to założenia jednej z propozycji uczenia się zawodu poprzez praktykowanie, przy zwróceniu szczególnej uwagi na „ukryte wymiary” tego procesu.

Interesującą propozycją rozwijania niestandardowych kompetencji w profesjonalnej praktyce – także wykorzystaną w tych badaniach – jest koncepcja tzw. taktu pedagogicznego autorstwa Maxa Van Manena (Van Manen, 1991). W swoim dziele pt. *The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness* postuluje on „pedagogikę praktyczną”, w której jako punkt wyjścia przyjmuje pogląd, że relacje pomiędzy ludźmi stanowią podstawę edukacyjnej praktyki. Relacje te powinny być bezpośrednie i w dużej mierze oparte na wiedzy intuicyjnej. Takt jest kwestią raczej intuicji, niż świadomej wiedzy. Mimo tego, że w dużej mierze jest on powiązany z wiedzą nieświadomioną – taktu pedagogicznego można się nauczyć. Jego rozwijanie polega na kształceniu przede wszystkim umiejętności dostrzegania sytuacji pedagogicznej – posiadania tzw. wrażliwości pedagogicznej – następnie zdolności do rozumienia obserwowanej sytuacji, jej znaczenia, by ostatecznie nadać jej odpowiedni sens i zadziałać zgodnie z natychmiastowym, pożądanym skutkiem. M. Van Manen (tamże) podaje, że aby proces działania przebiegał zgodnie z logiką taktu pedagogicznego, potrzebne są cztery, kompleksowe kompetencje:

1. Troskliwość i rozważa – umiejętność świadomego spostrzegania danej sytuacji.
2. Umiejętność interpretowania myśli, uczuć, pragnień z gestów, postaw, wyrazu twarzy czy języka ciała (komunikacja niewerbalna).
3. Wrażliwość na normy i ograniczenia, która pomaga w wyznaczeniu granic możliwości działania w danej sytuacji.
4. Moralna intuicja, czyli poczucie, co jest odpowiednie w danej sytuacji.

Niestety w przypadku tych niemierzalnych kompetencji istnieje pewne ryzyko wpisane w subiektywizm oceniania, czyli zaledwie względna możliwość precyzyjnego określenia jakości profesjonalnej pracy. Bezkrzytyczne zaufanie do intuicji i bazowanie na wrażliwości milczącego wymiaru profesjonalnej wiedzy nie zawsze bywają pomocne w adekwatnym odpowiadaniu na złożone lub niejasne sytuacje. Ponieważ wiedza – tutaj profesjonalna – ma być budowana w oparciu o osobiste doświadczenia, wartości, pragnienia i cele, mogą one w pewnym momencie stać się źródłem tzw. procedur obronnych (Argyris i Schon, 1974), które użyte w celu ochrony siebie samych przed zmianami, mogą w efekcie blokować nie tylko profesjonalne działania, ale i samo uczenie się. Pomimo tych „niebezpieczeństw”, jakie

niesie koncepcja „taktu pedagogicznego”, jest ona mniej lub bardziej świadomie praktykowana, zwłaszcza w procesie przygotowywania profesjonalistów w zawodach z zakresu usług społecznych.

Kolejnych inspiracji w badaniach nad rozwojem profesjonalnym dostarcza koncepcja Gerta Biesty (Biesta, 2005), który mówi o umiejętności nabywania tzw. „praktycznej mądrości” w kontekście rozwoju, w tym wypadku – nauczyciela. Podobnie jak poprzednicy, podkreśla relacyjny charakter tego procesu. G. Biesta edukację postrzega jako pewną moralną praktykę społeczną, gdyż zawsze wiąże się ona z wywieraniem wpływu na innych. Relacja w edukacji stanowi dla uczącego cel sam w sobie, ale jednocześnie jest środkiem w realizacji celu wyższego. Mówiąc inaczej, edukacja zawiera oba wymiary klasycznej koncepcji rozwoju: *techne* i *praxis*. To oznacza, że wiąże się zarówno ze zdolnością do podejmowania działań opartych na wiedzy instrumentalnej (*techne*): umiejętność wykonywania rzeczy według pewnych reguł, zwykłą zdolność do zrobienia czegoś, jak i – co ważniejsze – wykonania podjętego działania, na podstawie praktycznej mądrości w wykorzystaniu umiejętności we właściwy sposób (*praxis*). Praktyczna mądrość, utożsamiana u G. Biesty (tamże) z *phronesis*, jest w sensie filozoficznym pewnego rodzaju wiedzą (poznaniem) tożsamą ze zrozumieniem tego, co jest autotelicznie dobre. *Phronesis* oznacza tu wiedzę osadzoną w praktyce życia moralnego jednostki, w odróżnieniu od poznania czysto teoretycznego. Biesta – podobnie także Reginald Revans – uważa, że każde mistrzostwo najpierw angażuje uczenie się poprzez rutynowe wykonywanie (powtarzanie) czynności w dłuższym przedziale czasowym (*learning by doing*), tak jak w przypadku uczenia się przez działanie (*action learning*), a następnie polega na analizie dokonań, z której dopiero wyłania się wiedza prowadząca w konsekwencji do poprawy umiejętności i jakości naszych przyszłych zachowań (Revans, 1980; 1982; 1998).

Moralna wrażliwość powinna zawsze towarzyszyć temu, co robimy i głęboko kwestionować naturę, intencję i rodzaj reakcji, jaką nam nasze działanie sugeruje. Nie będzie to możliwe bez krytycznej refleksji nad własnym profesjonalnym działaniem, do której jednostce samej trudno dojść, zwłaszcza jeśli dotyczy ono nieświadomej wiedzy i stanowi część jej samej. Są to owe tzw. martwe punkty, których dostrzeżenie z osobistego punktu widzenia, z własnej perspektywy zdaje się nie możliwe. Stąd też rozwój związany z wykonywaniem zawodu i uczenie się są dopiero możliwe pod wpływem refleksji w spotkaniu z innymi. Jak pokazują przywołane wcześniej badania G. Jacobs (2010), jeśli chcemy być świadomi ukrytych obszarów wiedzy i umiejętności, musimy badać i konfrontować w krytycznym dialogu zarówno naszą intuicję, naszą wrażliwość moralną, jak i ich rolę w naszym życiu zawodowym.

Przytoczone trzy koncepcje uczenia się przez praktykowanie: mistrzostwo R. Senneta, praktyczna mądrość G. Biesty oraz takt pedagogiczny M. Van Manena, wychodzą wprawdzie z różnych, opisanych wyżej przesłanek uczenia się, mają jednak wiele cech wspólnych. Jedną z nich jest to, że odnoszą się do profesjonalnego

przygotowania specjalistów zatrudnionych w sektorze usług społecznych: nauczycieli, pracowników socjalnych, pedagogów oraz doradców. Co więcej, wszystkie te koncepcje łączy też to, że mówią o uczeniu się nowych umiejętności w relacji do własnej praktyki zawodowej.

Uczenie się w krytycznym dialogu

Przykładem uczenia się w relacji z innymi jest koncepcja uczenia się w krytycznym dialogu autorstwa Paula Freire (Freire, 1970; 1997), którą holenderska badaczka G. Jacobs uznaje za najbardziej wartościową z punktu widzenia kształcenia przyszłych doradców. Dzięki dialogowi, który jest u P. Freire'a zarówno fundamentem w konstruowaniu wiedzy, jak i metodą edukacji, uczenie się staje się interakcją społeczną, nacechowaną współpracą między ludźmi. We współpracy tej tworzy się nowa wiedza, powstająca poprzez dzielenie się i jednoczesne przenikanie się już posiadanej przez nich wiedzy (Lucio-Villegas, 2009). Dialog wyróżnia otwartość i wrażliwość na innych, i to dzięki niemu nowe i podzielane znaczenia mogą się wyłonić, ale i dzięki temu wiedza jest konstruowana, a refleksja i uczenie się zachodzą. Trzeba jednak przy tym pamiętać, że relacja ta może przebiegać w atmosferze konfliktu i różnicy w sile (władzy) nauczającego i uczącego się (Bohm, 1996). Stąd też niezwykle istotnymi czynnościami narracyjnymi (tzw. dialogicznymi), ważnymi również z punktu widzenia uczenia się biorących w nim osób są: słuchanie, powstrzymanie się od sądów, zadawanie pytań otwartych, szukanie znaczenia w tym, co mówią inni, dawanie przestrzeni innym (nieprzerywanie), dzielenie się przeżyciami, doświadczeniami, myślami, wyjaśnianie własnego punktu widzenia i wartości oraz wspieranie innych w ich wyjaśnieniach, analizowanie – nim pojawi się rozwiązanie. Co więcej, wszyscy uczestnicy dialogu powinni dostrzec problem i wspólnie opracowywać pytania nastawione na krytyczne kwestionowanie podejść, zmierzając do generowania życiowo ważnych tematów (Freire, 1970). Znaczenie ma też ocena jakości tego dialogu (Burbules, 1993). Dyskusja nie powinna omijać tematów związanych z relacją władzy, włączaniem i marginalizacją głosów innych. W ten sposób dialog może przyczynić się do rozwoju tożsamości zawodowej, a w przypadku profesji związanych z sektorem usług może dostarczyć także wiedzy metodycznej do pracy z ludźmi.

Przykładu aplikacji krytycznego dialogu jako metody nauczania w instytucji, dostarczają opisane przez Kary Vloet zajęcia ze studentami z Fontys University (Holandia). W trakcie jednego z kursów przygotowujących do pisania prac magisterskich, w grupie praktyków prowadzono program uczestniczących badań w działaniu: *Research programme of the lectorate: Professional values in critical dialogue (Program badawczy w ramach kursu: Wartości zawodowe w krytycznym dialogu)*. Na zajęciach, które, poprzez refleksyjne uczestnictwo w krytycznym dialogu, rozwijały tożsamość zawodową przyszłych nauczycieli-doradców, szczególnej

analizie poddano rozwój moralny, a konkretnie uczenie się kluczowych dla zawodu wartości. Na potrzeby badań zbudowano model teoretyczny, który zakładał, że profesjonalne działanie obejmuje trzy wymiary: profesjonalne wartości i osobiste zaangażowanie, profesjonalną wiedzę i rozumienie oraz profesjonalne umiejętności i zdolności. Jak wiadomo, wszystkie one są w stałym związku i wzajemnie na siebie oddziałują, a efektem tej wzajemnej gry jest właśnie ów profesjonalny rozwój. Jednym z nadrzędnych efektów tego rozwoju jest rozwój moralny.

Prowadzone w czasie kursu zajęcia pokazały, że dialogiczny proces uczenia się wśród praktyków zachodził już podczas ich prowadzenia, kiedy przyglądano się profesjonalnemu działaniu. Proces uczenia się był jednak niejednoznaczny, zależny od kontekstu, i zawierał integrację profesjonalnego „wiedzenia” (*knowing*) i działania. Takie uczenie się charakteryzowane może być przez refleksję pojawiającą się na wielu różnych poziomach: indywidualnym, profesjonalnym (zawodowym), organizacyjnym i społecznym, przez analizę wspierającą praktykujących w ich wysiłkach radzenia sobie ze zmianami, zachodzącymi zarówno w obrębie, jak i na zewnątrz danej profesji (Jacobs, 2010). Prowadzone w Fontys University badania pokazały, że ważnymi wymiarami rozwoju zawodowego badanej grupy jest dobrze rozumiana pewność siebie, wynikająca z wiedzy zawodowej oraz umiejętności badania swojej praktyki, refleksyjna postawa badawcza, którą charakteryzuje określona doza niepewności w działaniu, a także nabycie umiejętności komunikacyjnych (relacyjnych), wyrażające się w postawie otwartości na innych. Rozwój w obrębie tych wymiarów odbywał się poprzez refleksyjne uczenie się podczas spotkań w grupach studenckich, w dyskusjach poza uczelnią nad obszarami własnej praktyki zawodowej lub podczas refleksji pojawiającej się w wyniku kontaktu z literaturą, czy z innymi istotnymi, z punktu widzenia uczących się, treściami, osobami, zdarzeniami.

Badając uczenie się w dialogu, można dojść do wniosku, że jest ono nie tylko okazją do nawiązania interakcji, ale i zdobycia nowej wiedzy, podobnie jak ma to miejsce również w przypadku kontaktu z literaturą, grupą innych studentów oraz w refleksyjnym stosunku do własnego „Ja” (do siebie samego). W odniesieniu do zawodów mieszczących się w sektorze usług społecznych wydaje się to niezmierznie ważne.

Uczenie się jako stawanie się

Interesujących informacji na temat uczenia się w relacji z samym sobą, określonych tu uczeniem się jako stawaniem się, dostarczają najnowsze badania prowadzone przez szerszą grupę holenderskich badaczy (Voelt i Van Swet, 2010; Voelt, Jacobs i Veugelers, 2012, w druku) nad tożsamością zawodową w grupie studentów-praktyków, w trakcie studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela–doradcy. Założona w nich koncepcja tożsamości, definiowała ją jako dynamiczny proces relacyjny w swej naturze, mający postać zmieniającego się w czasie konstrukt. Chodziło

tutaj o tożsamość narracyjną, która pojawia się pod wpływem reinterpretacji znaczącego doświadczenia, pochodzącego z własnej biografii, z edukacji formalnej, kariery czy praktyki. Przyjęto, że konstruowanie się tożsamości jest procesem zarazem kognitywnym i emocjonalnym, a – co pokazały badania – również sytuacyjnym, gdyż dana osoba zawsze znajduje się w jakimś kontekście społeczno-kulturowym. W myśl tej koncepcji tożsamość stanowi nie tylko fundament, ale też jej konstruowanie stanowi cel podmiotu działającego (*agency*), gdyż w rezultacie jest ona „wielogłosowym tworem” różnorodnych sub-tożsamości, zintegrowanych w jednej osobie. Na bazie tych teoretycznych przedzałożeń zbudowano model, który posłużył jako konceptualna rama dla prowadzonych badań.

Tym razem relacja, zbudowana na analizie biografii, obejmowała osobę wraz z jej znaczącym doświadczeniem zarówno na poziomie kognitywnym, jak i emocjonalnym, osadzonym w konkretnym kontekście społecznym. W ten sposób uwzględniano, iż sprawą ważną jest, że tożsamość zawodowa jako narracja, konstruowana w trakcie opowiadanej historii życia (biografii), nie tylko jest zawsze osadzona w pewnym społeczno-kulturowym kontekście, ale dzieje się, czy też staje się, w szczególnym dla jednostki momencie. Badania w zakresie wymiaru kognitywnego i emocjonalnego zawodowej tożsamości koncentrowały się zwłaszcza wokół: poziomu motywacji do pracy, koncepcji zadań, koncepcji siebie (dialogiczne „Ja”), uczuć związanych z wykonywaniem poszczególnych zadań, jak również uczuć żywionych w stosunku do siebie.

Analizy materiału empirycznego pokazały, że jednostki uczą się, w jaki sposób zyskiwać własną tożsamość (w roli zawodowej) w stosunku do innych – co zostało określone po prostu mianem poszukiwania siebie. W stawianiu się doradcą-profesjonalistą istotne były w uczeniu się kompetencje podstawowe związane z zawodem, takie jak np. opieka i odpowiedzialność za innych (w części wyrastające z doświadczeń biograficznych, np. z potrzeb lub braków z okresu dzieciństwa). Uczenie się dotyczyło także nabywania umiejętności utrzymywania emocjonalnego dystansu i pozostawania w równowadze psychicznej – co oznacza również odpowiedni poziom zaangażowania w swoją pracę, zdobywanie szacunku w stosunku do siebie samego i swojej praktyki, umiejętność bycia niezależnym w stosunku do opinii innych (uniezależnienie się od wartościowania), poszukiwanie metod rozwiązywania problemów w pracy, umiejętność skupiania się na nich, samokierowanie itp.

Badania te, wyraźniej niż poprzednie pokazały, że rozwój tożsamości zawodowej jest nie tylko kognitywnym i emocjonalnym, ale również relacyjnym procesem (opiera się na negocjowaniu koncepcji siebie w określonym kontekście) i zachodzi w dialogicznym procesie uczenia się. Wiąże się więc z nabyciem kompetencji do praktykowania, koniecznością uczestnictwa w praktyce, „zanurzonego” rozumienia, umiejętności narracji, spostrzegania przestrzeni do negocjacji oraz tzw. mikropolitycznych umiejętności. Potwierdziły także, że jednym z aspektów uczenia się zawodu jest nabycie odpowiedniej wiedzy i takich umiejętności, które są wymagane w danej profesji, czyli że ważne jest tzw. uczenie się do zawodu. Jednakże dużo

bardziej interesujące jest uczenie się, które ma miejsce w obrębie wykonywania danego zawodu – zorientowane na codzienną praktykę i rozwiązywanie określonych zadań.

Aby radzić sobie z praktyką zawodową, pracownicy uczą się nowych treści. Odnosi się to zarówno do intencjonalnego, jak i nieintencjonalnego uczenia się. W ten sposób potrzeba posiadania umiejętności odnalezienia się w codziennym praktykowaniu wiąże się z podstawowym wyzwaniem dla tożsamości zawodowej, ukazując tym samym, w jaki sposób świadomość i doświadczenie codziennej praktyki wyznaczane są przez osobiste zaangażowanie się w daną sytuację. Tożsamość osoby wpływa na jej praktykę – postrzeganą jako proces ciągłej konstrukcji siebie i uczenia się. Proces uczenia się „w” i „do” pełnienia roli zawodowej ma charakter dialogiczny, a rozwój tożsamości następuje w kontekście tzw. Ja dialogicznego (*dialogical self*).

Tożsamość zawodowa według koncepcji dialogicznego „Ja” Huberta Hermansa (Hermans, 1993) rozwija się zarówno na poziomie wewnętrznym: różne „pozycje Ja” i zmieniające się „Ja” w czasie – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość – związane ze zmianami w życiu oraz ogólnym rozwojem, jak i na poziomie zewnętrznym: rozwój tożsamości w relacji do innych – np. w stosunku do rodziców, uczniów, kolegów, ale także „Ja” w relacji do moich koncepcji, mojej grupy zawodowej, mojego kursu itp. Mówiąc inaczej, rozwój tożsamości zawodowej przebiega nie tylko wertykalnie, gdyż jest stale konstruowany na nowo, ale i horyzontalnie, gdyż w jego obrębie mogą pojawić się różne jego jakości. Każdy profesjonalista pozostaje w wielu różnorodnych relacjach interpersonalnych, stąd występują u niego różnorodne rodzaje tożsamości, odmienne pod względem jakości. Choć usytuowane wymiary „Ja” zgodne są ze znaczeniami nadawanymi przez otoczenie, to relacja „Ja”- otoczenie jest obustronna, a wpływ jednostki i jej otoczenia wzajemny i wymienny. Jest to relacja dialektyczna, którą jeszcze dobitniej obrazuje kolejna koncepcja uczenia się – tym razem w relacjach jednostki do całej struktury społecznej.

Uczenie się w kontekście makrostruktury społecznej

Omówię teraz jedną z ciekawszych propozycji uczenia się w relacji do szerszych procesów życia społecznego, prezentowaną przez duńskich badaczy z Roskilde University: Henninga Sallinga Olesena oraz Kirsten Weber. W swoich badaniach próbują oni odpowiedzieć na pytanie, jak różne jednostki rozwijają swoją profesjonalną tożsamość na podstawie własnego, indywidualnego doświadczenia i osobistej drogi życiowej, na tle społecznego procesu profesjonalizacji własnego zawodu. Uściślając, zajmują się oni związkiem dialektycznym występującym pomiędzy wymaganiami danego społeczeństwa i sposobami odpowiadania na nie przez podmioty uwikłane w psychodynamiczny proces, dziejący się w obrębie zawodowego uczenia się. Charakterystyczną cechą tego uczenia się jest to, że codzienna praktyka

zawodowa przede wszystkim łączy się z powszednią rutyną. Można powiedzieć nawet, że wręcz z „wyczoną” rutyną, gdyż codzienne wykonywanie zawodu według pewnych reguł jest tym, co jednostki muszą na co dzień, w miejscu pracy robić. Ten obecny niemal w każdej profesji imperatyw praktykowania sprawia, że utrzymanie owej rutyny nie jest jednak tak pasywne, jak mogłoby się z pozoru wydawać – jest to raczej stałe, aktywne „edytowanie” treści naszej percepcji i wiedzy, w zgodzie z możliwą i przyjętą praktyką społeczną. Stąd też uczenie się w relacjach makrospołecznych stanowi najszerze rozumienie, czy też rozciągnięcie opisywanego przeze mnie profesjonalnego uczenia się w relacjach. Uwzględniając jednak perspektywę duńskich badań, spojrzenie na uczenie się lub nieuczenie się wydaje się istotne z perspektywy ogólnospołecznej i trudno je pominąć w mojej analizie.

Zacznę od tego, że ważną rolę w procesie osobowego rozwoju, a także społecznego konstytuowania się zawodów, odgrywa system edukacji formalnej. Kształcenie i przygotowanie akademickie jest również dla uczestniczących w nim podmiotów ważną przestrzenią rozwoju ich tożsamości, o czym pisałam już wcześniej, przytaczając holenderskie badania. Społeczny wymóg profesjonalizacji w zawodach polega przede wszystkim na tym, że istnieje określony zestaw kompetencji, które adepci danej profesji powinni nabyć, oraz zakres posiadanej wiedzy, ściśle przypisanej do danego zawodu. Występuje to w wielu profesjach i zawodach związanych z tzw. sektorem usług społecznych. Są to zwłaszcza te profesje, które odnoszą się do pracy z ludźmi, a więc służba zdrowia, opieka nad dziećmi, praca społeczna oraz edukacja. W programach kształcenia przyszłych profesjonalistów kryją się pewne społeczne oczekiwania i jasno zdefiniowane role zawodowe, które po zakończeniu przygotowania formalnego mają oni podjąć. Jednostki wchodząc w proces edukacji, zostają w tym zakresie uświadamiane i uczą się, jakie są oczekiwania związane z prawidłowym pełnieniem roli zawodowej. Bardzo często jednak wchodząc w ten proces, aktywują swoje uprzednie doświadczenia i towarzyszące im emocje, co w efekcie może zakłócać nabywanie i rozwój kwalifikacji lub w ogóle go przerwać.

Z jednej strony uprzednie doświadczenie może bowiem wspierać proces rozwoju zawodowego, pokrywać się z nim i uzupełniać wiedzę wynoszoną z kształcenia formalnego, motywować do dalszego uczenia się, czy uczestnictwa w procesie kwalifikacji. Z drugiej jednak, wiedza w zakresie danej profesji, którą jednostka już posiada, może być sygnałem dla niej, że to, czego się dotąd nauczyła, jest wystarczające. Będzie działać to demotywująco w przypadku dalszego rozwoju profesjonalnego i uczenia się. Podmiotowe doświadczanie sprzeczności i wewnętrznego konfliktu danych treści edukacyjnych może więc być postrzegane w kategoriach progresu lub regresu (Weber, 2010b), w zależności od tego, jak zostanie podmiotowo lub kolektywnie zdefiniowane. Nieuczenie się, czy niepartycypowanie w danej sytuacji edukacyjnej (Wenger, 1998), w pewnym sensie stabilizuje wykonawców zawodu jako praktyków (utrzymuje ich wytworzoną zawodową tożsamość), jednak nie sprawia, że stają się profesjonalistami. Prowadzone podczas badań obserwacje

wskazują, że ich percepcja świata jest ograniczona, jeśli chodzi o dostrzeganie złożoności zjawisk, co ujawnia się w kontakcie z nową wiedzą. I mimo, że ukończą oni edukację formalną, że będą świadomi oczekiwań przypisanych do swojej roli zawodowej i będą wypełniać ją z sukcesem w miejscu pracy, to jeśli nie podejmą wyzwania uczenia się, trudu godzenia sprzeczności pod wpływem nowych treści – zignorują towarzyszącą temu ambiwalencję.

Warto więc mieć na uwadze, że nie zawsze, gdy pojawia się sytuacja, w której wydaje się, iż zawodowe czy życiowe doświadczenie może stać się okazją do zwiększenia kompetencji zawodowej, jest ona taka rzeczywiście. Zasadność i sens procesu podnoszenia kwalifikacji podważa to, że często nie oferuje on nic więcej poza wiedzą instrumentalną. Z punktu widzenia agend projektujących ramy kwalifikacji zawodowych i układających programy kształcenia profesjonalistów wskazuje to nie tylko na potrzebę uczenia czy też rozwijania umiejętności refleksji na kursach przygotowujących do zawodu, ale także potrzebę rozważania czy też uwzględniania innych wymiarów sytuacji edukacyjnej, takich jak usytuowanie, spostrzegany horyzont i społeczna sytuacja jednostki wchodzącej w proces zdobywania kwalifikacji. Warunkami wstępnymi procesu nabywania kwalifikacji są bowiem uprzednie doświadczenia podmiotu, które są dostępne dopiero wtedy, kiedy zostają poddane próbie w sytuacji społecznej. Gdy jednostka nie zgadza się z definicją danej roli zawodowej, a z jakichś przyczyn chce ją nadal pełnić, może wytworzyć w sobie pewną strategię instrumentalną, która będzie odpowiadać w jakimś stopniu na społeczne oczekiwania, a jednocześnie będzie zgodna z własną koncepcją roli zawodowej i będzie mieścić się nadal w określonym kanonie praktyki zawodowej.

Prowadzone badania (Weber, 2010b; Hjort, 2000) nad pedagogami pokazują, jak ważne jest odpowiednie nadanie sensu i interpretacja sytuacji przez podmioty znajdujące się w okolicznościach wymagających od nich uczenia się i domagających się zmiany. Jednocześnie wnioski z badań wskazują na niską motywację do uczenia się badanych wówczas gdy postrzegali swoją profesję jako zajęcie tymczasowe. Tak było także wtedy, gdy wykazywali przekonanie, że przekazywana podczas kursu wiedza jest ograniczona, jeśli chodzi o możliwości zastosowania jej w praktyce, i nie oczekiwali, aby edukacja formalna – choć wysoko przez nich oceniana – mogła dostarczyć konkretnych narzędzi do pracy. W badanej grupie brak było przykładów, czy nawet prób owego harmonizowania niezgodności wiedzy z miejscem pracy i edukacją formalną, co świadczy oczywiście o bardzo ograniczonym i zawężonym uczeniu się zawodu przez badanych.

Z drugiej strony pokazało to także, że edukacja niedostatecznie przygotowuje do zawodu, ponieważ nie jest w stanie uchwycić żądań, jakie wysuwa praktyka danego zawodu i potrzeba włączania przekazywanej wiedzy w proces jednostkowego doświadczenia. Sama zaś motywacja studentów zarówno do pracy w sektorze społecznych usług, jak i do identyfikacji z zawodem, w procesie uczenia się jest empirycznie zróżnicowana i podmiotowo złożona. Społeczne pochodzenie, różnice kulturowe lub regionalne, różnice genderowe i generacyjne, które składają się

na habitus, nie determinują, ale mocno komplikują uczenie się w danej sytuacji i jej edukacyjny potencjał. Natomiast empiryczne analizy aspektu emocjonalnego, takie jak prezentowany przez studentów entuzjazm i krytyka, są tylko powierzchnią, ukazującą złożoność procesu podmiotowego doświadczania, skutkującego wycofaniem się z zaangażowania w profesjonalny trening i w efekcie nieuczenie się.

Jeśli profesjonalizację postrzega się jako pewien proces zależny również od transformacji zachodzących na rynku pracy i w obrębie zawodów, to interesujące wydaje się w kontekście uczenia się badanie, jak pod wpływem zmian i rosnących oczekiwań społecznych względem jednostki będzie ona mediować pomiędzy subiektywnymi doświadczeniami, nastawieniami oraz antycypowanymi rezultatami czy wyobrażeniami, a nawet marzeniami, dotyczącymi zawodowej przyszłości, a pojawiającym się w jej otoczeniu społecznym naciskiem. Jak będzie sobie z tym radzić – czy poprzez uczenie się nowych kompetencji, czy raczej poprzez wzmacnianie tradycyjnej tożsamości zawodowej.

Próba uchwycenia dynamiki funkcjonowania systemu edukacyjnego w rozważaniach nad uczeniem się zawodu pokazuje, że kształtowanie tożsamości profesjonalnej jest bardziej złożone niż to, co dzieje się w edukacji formalnej lub w miejscu pracy. Są tu prowadzone wewnętrzne gry pomiędzy edukacją formalną i praktyką a indywidualnymi doświadczeniami jednostek, składające się na ich historię życia. Jest tu balansowanie między uznawaniem rzeczywistości i defensywną w stosunku do niej całościową edukacją i codziennym aktywnym funkcjonowaniem zwanym świadomością codzienności (Leithauser, 2012), roli podmiotu i życiowego doświadczenia w tym procesie, lub – ujmując to inaczej – balansowanie pomiędzy progresem a regresem.

Uczenie się z historii życia

Celowo wyodrębniłam przy takim zestawieniu teoretycznym perspektywę uczenia się – stanowiącą w mojej analizie uczenie się w relacji do własnej biografii. Mimo, iż kategoria ta (historia życia) jest szersza niż tradycyjnie pojmowana biografia – co postaram się poniżej wykazać – to podobnie jak uczenie się biograficzne zawiera wymieniony przeze mnie wcześniej wymiar „makro” w badaniu szerszych procesów uczenia się. Przytaczam ją również dlatego, że wspomniani duńscy badacze, podobnie wykorzystują tę perspektywę w swoich analizach badawczych.

Koncentracja na podmiocie i jego relacji ze światem społecznym w ich badaniach sprawia, że akcent w zainteresowaniach naukowych pada na ogólnie pojętą historię życia jednostki, która stanowi tutaj główny punkt odniesienia do rozumienia podmiotowego aspektu procesu uczenia się. Chociaż, jak wspomniałam, w swoich analizach badacze z Danii mocno akcentują biografię, używając jej jako sposobu interpretacji, to nie czynią tego standardowo. Odnosząc się do doświadczanego subiektywnie życia jako pewnej całości, posługują się raczej pojęciem historii życia

niż biografią, która nie tyle dostarcza informacji o mikrospołecznych relacjach, ile jest raczej formą ekspresji podmiotu, jednym z jego sposobów wyrażenia się. Nie postrzegają więc narracyjnego konstruowania się podmiotu jako jego jedyne wyjaśnienia w takim stopniu, w jakim działo się to w przypadku koncepcji „uczenia przez stawanie się”, przez relację z samym sobą. Zakładają, że powstająca refleksja i doświadczenie są zawsze zanurzone w dynamice podmiotowego zaangażowania w sytuację praktyczną, która jest w tym samym stopniu formowana przez jednostkową historię życia, co przez kulturę. To w historii życia reintegruje się aspekt społecznej partycypacji i redefiniuje konstruktywny, podmiotowy wysiłek, wkładany w interpretację codziennego doświadczenia w naturalnym biegu życia (w kontekście własnej historii), oraz w bardziej obszernym kontekście kolektywnego doświadczenia kultury. Wszystkie te konteksty stają się istotnymi wymiarami dla rozumienia procesu doświadczenia i uczenia się, które, choć zawsze jest subiektywnie określone, to jednak historycznie usytuowane (Salling Olesen, 2007).

Doświadczenie jest warunkiem indywidualnego uczenia się w dialektycznym procesie bycia w świecie, dlatego duńscy badacze sugerują, aby aplikować tę relację w proces doświadczenia zawodowego. Pracują głównie nad interpretacjami tekstów, zawierających opisy różnorodnych działań jednostek i starają się zrozumieć dynamikę budowania podmiotowego doświadczenia w kontekście społecznym, gdyż zgodnie z Wittgensteinowską koncepcją gier językowych wiedzę profesjonalną widzą jako kolektywnie wyprodukowane społeczne znaczenia, negocjowane i możliwe do zmiany oraz zakorzenione w społecznej praktyce. Mniejszy nacisk kładą na proces tworzenia wiedzy w relacjach, gdyż uważają, że wiedza, na której opiera się profesja, jest pewną grą językową, w której w dużym stopniu stabilność znaczeń została wcześniej ustalona.

Jednostkowe doświadczenia, pochodzące z profesjonalnej praktyki i/lub z uprzedniej historii życia ani nie są w niej komunikowane, ani nie pokrywają się z dominującą grą językową, ale manifestują się w języku podmiotów. Sam sposób użycia języka pozwala jednostce mediować pomiędzy indywidualnym doświadczeniem sensualnym a znaczeniami ustanowionymi przez uczestnictwo w językowych grach kulturowych, praktycznie zanurzonych w społecznej interakcji. Stąd też interpretacja sposobu użycia języka jest kluczem do rozumienia, linią graniczną dynamiki możliwego nadawania znaczenia w codziennym życiu, pewnego profesjonalnego dyskursu i pewnej praktyki zawodowej.

Alternatywa nieprzeżytego życia, zablokowana w ciągu przechodzenia przez kolejne etapy życiowe, teraz może stać się rezerwuarem wiedzy dla uczenia się, idącego w parze z profesjonalną odpowiedzialnością w formowaniu i realizowaniu nowych idei i celów w życiu zawodowym. I właśnie ta podstawowa idea, wiedza o relacji pomiędzy użyciem języka i życiowym doświadczeniem, może być rozwijana w badaniach nad uczeniem się dorosłych w ogóle.

W tradycyjnym, socjologicznym ujęciu tożsamości zawodowej posiadanie przez jednostki jednorodnej i potwierdzonej wiedzy podstawowej o funkcji użytecznej

jest wstępnie zakładane. Podmiotowa kondycja profesjonalizacji natomiast jest zazwyczaj definiowana jako kwestia etyczna określonych specjalistów, gdyż pewna grupa ludzi, która identyfikuje się z tymi podstawami wiedzy, posiada kompetencje na podobnie wysokim poziomie i bierze odpowiedzialność za własną praktykę i praktykę tych, którym przyznaje certyfikat. Tym, co odróżnia duńskie podejście od pozostałych, jest przyjęcie za cel rozwój takiej koncepcji zawodowej tożsamości, która jest wrażliwa na wyniki empirycznej analizy podmiotowego procesu rozwoju zawodowego w tej grupie jednostek, zamiast normatywnej koncepcji profesjonalnej etyki w obrębie wielu zawodów, w tym zawodów sektora usług społecznych.

Uczenie się jako proces dialektyczny

Prezentowana przeze mnie jako ostatnia holistyczna perspektywa uczenia się w relacjach zakłada, że uczenie odbywa się zawsze na zasadzie pewnej relacji dialektycznej między jednostką a jej otoczeniem społecznym. Ze wszystkich dotąd opisanych koncepcji uczenia się w relacji wydaje się ona najbardziej skomplikowana, ponieważ zawiera w sobie wiele innych rodzajów uczenia się (uczenie się w stosunku do samego siebie, uczenie się w stosunku do własnej praktyki oraz uczenie się w stosunku do struktury społecznej). Z tą wielowymiarowością relacji wiąże się pewna trudność w jej uporządkowaniu i opisie, jednocześnie jednak – jako najbardziej złożona i pojemna koncepcja – wydaje się też najbardziej interesująca. Perspektywa ta charakteryzuje się bardzo spójnym sposobem ukazywania wzajemnych powiązań i relacji uczenia się (opartym na mechanizmie psychodynamicznym) w wymiarze: jednostka – społeczeństwo (osadzonej w teorii krytycznej), rozumianej jako wgląd w siebie (psychoanaliza) w sytuacji praktycznej interakcji, podczas której zachodzi konfrontacja i weryfikacja wiedzy pochodzącej z uprzednich doświadczeń, np. podczas nabywania kompetencji w miejscu pracy, w określonej kulturze miejsca, zawodu itp.

Aby opisać tę koncepcję, muszę zacząć od założenia, że profesjonalści są na ogół świadomi ograniczeń swojej specjalistycznej wiedzy i kompetencji, a ich wrażliwość jest wspierana przez bardziej lub mniej akcentowaną ideę misji zawodu, tzn. przez podtrzymywanie w nich przekonania o ich zdolności do wykonania racjonalnej i użytecznej pracy. Jednak zadania i doświadczenia codziennego życia, wraz z ich, czasem zawiłym dla praktykującego, znaczeniem, nie zawsze mogą być podzielane w obowiązującym dyskursie wiedzy. W zawodowym monopolu wiedzy na polu pracy własny dyskurs służy wówczas jako obrona, polegająca na definiowaniu obserwowanych problemów w taki sposób, aby mogły być zrozumiane i rozwiązane. Z jednej strony ten element obrony pomaga profesjonalistom stabilizować ich poczucie posiadania pewnej praktyki, nawet wówczas gdy czasami odbywa się on w warunkach, które są sprzeczne i krzywdzące dla nich samych. Z drugiej zaś wskazuje, że profesjonalści starają się dostosować do wymagań i uczyć się,

wyrażając w ten sposób chęć podjęcia wyzwania, wzięcia odpowiedzialności za określone zadanie. Ten psychodynamiczny proces – naprzemiennej obrony i identyfikacji – może mieć swoje źródło w przeżywanych konfliktach, dotyczących zawodowych idei i wyzwań, ale również może wiązać się z poprzednim doświadczeniem życiowym.

Przedmiotem badawczych zainteresowań dla dwójki Duńczyków są właśnie zakłócenia występujące pomiędzy kognitywnym i emocjonalnym aspektem indywidualnego doświadczenia, budowanego w trakcie życia społecznego, i będące – ich zdaniem – źródłami całożyciowego, profesjonalnego uczenia się. Wychodzą oni z przekonania, że nasza percepcja jest w dużej mierze formowana przez poprzednie doświadczenia, składające się z kombinacji ich emocjonalnych i kognitywnych wymiarów, które stanowią warunki wstępne do odbierania obecnej sytuacji. Z kolei wszystkie znaczenia nadawane przez doświadczający podmiot, emocje towarzyszące obecnej sytuacji, jak również postrzeganie siebie i samej sytuacji, dzięki świadomości podmiotu, zawsze zanurzone są w praktycznej interakcji.

Psychoanalityczne interpretacje pomagają im zrozumieć indywidualną reakcję i świadomość podmiotu, ostatecznie jednak w tych badaniach chodzi o znalezienie wspólnej płaszczyzny w społecznej i kulturowej rzeczywistości. Analizy uczenia się w obrębie profesji dobrze realizują ten cel, ponieważ, jak uważają wspomniani badacze (Salling Olesen, Weber, 2001), podmiotowe zaangażowanie w wykonywanie pracy nie jest w swej naturze indywidualne, ale społeczne. Przyjmują oni, że kultura istnieje w społecznie wyrażonych znaczeniach i symbolach, które są niejako dodawane do wytwarzanych artefaktów, a następnie stabilizowane w społecznych instytucjach. Jednakże kulturowe znaczenia, które w dużej mierze zmieniane są przez nieświadome modyfikacje, mogą być reprodukowane tylko wtedy, kiedy są wykorzystywane przez podmioty. Dążąc zatem do uteoretycznienia procesu uczenia się w jego społecznym kontekście, wykorzystują koncepcję podmiotu (*subjectivity*) osadzonego w pewnej społecznej strukturze, interpretowanej z perspektywy teorii krytycznej Theodora Adorno, a rozwijanej przez Oskara Negta i Alexandra Kluge (Negt i Kluge, 1993).

Podmiotowość nie oznacza dla nich badania jednostek jako takich, ani też nie skupiają się oni na odkrywaniu codzienności badanych, w ich jednostkowym biegu życia. Interesuje ich raczej określony moment, perspektywa indywiduum w perspektywie całego społeczeństwa, gdyż dzielają przekonanie, że proces profesjonalizacji zachodzi w obu kierunkach, zarówno społecznym, jak i jednostkowym, jest dynamicznym procesem dialektycznym.

Podejście takie próbuje wyjść poza współczesne teorie uczenia się, według których uczenie się widziane jest albo jako uczestnictwo w praktyce, albo jako uczenie się poprzez konstruowanie nowej wiedzy. Mimo iż rozwój tych idei stwarza możliwość, niejako otwiera na teoretyzowanie w obszarze uczenia się zawodu, to jednak według duńskich badaczy nadal w tendencjach tych obecna jest reprodukcja starej dychotomii: partycypacja staje się w mniejszym lub większym stopniu adaptacją,

a proces konstrukcji zawęży się do aktów poznania (kognitywizmu). Stąd też uczenie się traktowane jest przez nich dialektycznie jako ogólny wgląd w siebie i nabywanie tzw. kompetencji samoregulacji – podmiotowej zdolności do budowania realistycznej i skutecznej relacji w stosunku do świata rzeczywistego.

Stworzony przez nich jeden z modeli teoretycznych (Salling Olesen, 2007) sugeruje, że jednostkowe doświadczenie, zawierające codzienne uczenie się i reakcje obronne, może być interpretowane jako wynik mediacji pomiędzy trzema niezależnymi dynamikami: społecznym kontekstem struktury pracy, podstawami wiedzy zawodowej oraz jednostkowymi i kolektywnymi podmiotowościami, wytwarzanymi w danym zawodzie.

W teoretycznych i empirycznych interpretacjach inspirują się zarówno psychoanalizą, jak i teorią Karola Marksa. Podejście psychoanalityczne dostarcza indywidualnego, psychologicznego wyjaśnienia podmiotowości, a zaczerpnięta z K. Marksa idea społecznego podziału pracy pomaga konceptualizować pojęcie zawodu z punktu widzenia modernizmu – by w analizach ująć wymiar makrostruktury społecznej. Prowadzone przez nich badania nad sytuacją pedagogów w procesie kształcenia akademickiego (Weber, 2010b, Hjort, 2000) – o których pisałam już wcześniej – pokazały, jak pozytywne emocje, pojawiające się w wyniku uprzednich doświadczeń związanych z nauczaniem lub wychowaniem podopiecznych, które zakończyły się z sukcesem, mogą blokować, dalsze profesjonalne uczenie się. Zdefiniowanie siebie, jako osoby kompetentnej w zakresie wychowania i nauczania, może sprawiać, że jednostka zaniecha otwarcia się na nową wiedzę, postrzegając ją jako bezużyteczną dla siebie. Istotnym warunkiem uczenia się dorosłych jest pojawienie się wewnątrznie odczuwanej sprzeczności i napięcia pomiędzy oczekiwaniami społeczeństwa a indywidualną wiedzą i nastawieniem jednostki.

Podsumowując, wyniki badań duńskich uczonych dostarczają istotnych analiz dotyczących uczenia się, pokazując złożoność problemu stawania się profesjonalistą wskazując tym samym na potrzebę uwzględniania, pomijanych bardzo często w procesie edukacji zawodowej takich sfer jak: emocje, doświadczenia biograficzne oraz kontekst sytuacyjny i życiowy jednostek w procesie uczenia się. Ukazują wzajemną grę pomiędzy czynnikiem społeczno – kulturowym i indywidualnym (emocjonalnym).

Inne badania² (Weber, 2010a) wśród pedagogów społecznych pokazują rolę i znaczenie negatywnych emocji w uczeniu się, pojawiających się w wyniku doświadczenia różnic statusu społecznego w grupie uczących się. Negatywne reakcje na społeczne problemy innych uczestników kursu po części wiązały się z potrzebą uznania ich za profesjonalistów, a po części były reakcją na paradoksalną sytuację dorosłych w systemie edukacji formalnej (infantylizacja i instrumentalizacja). Kontekst społeczny, czyli status uczących się dorosłych – uczestnikami kursu

² Badania te zostały omówione przez prof. H. Sallinga Olesena z Uniwersytetu w Roskilde (Dania), w ramach jednego z cykli seminariów naukowych: „Drogi Edukacji”, organizowanych przez doktorantów na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW we Wrocławiu.

pedagogicznego były osoby marginalizowane i wykluczane w edukacji tradycyjnej – oraz zewnętrzne regulacje administracyjne w zawodzie pedagoga, wiążące się z przymusem posiadania kwalifikacji formalnych, przejawiał się w konflikcie motywacyjnym (objawiającym się napięciem i agresją) dotyczącym uczestnictwa w kwalifikujących kursach pedagogicznych.

Zakończenie

Bez względu na to, czy skupiamy się na profesjonalistach (i ich tożsamości), czy na ich procesie uczenia się, zawsze badamy też społeczny charakter wiedzy i warunki jej tworzenia oraz przyswajania, ponieważ uczący się profesjonalści w tym rozumieniu są jednostkami, które „ucieleśniają” tę dynamikę (Salling Olesen, 2005). Rozszerzając w ten sposób zakres rozumienia procesu profesjonalizacji, nadal składający się z kolektywnego doświadczenia i praktyki, uczący się pracownicy mogą stać się kluczowi dla poprawy jakości pewnych sektorów (np. edukacji, zdrowia, opieki, poradnictwa), przyczynić się do demokratyzacji wiedzy oraz do równego sprawowania kontroli w społeczeństwie. Omówione przykłady badań oraz koncepcje teoretyczne widzą uczenie się w relacjach jako „uczenie przez doświadczenie”. W pewien sposób to właśnie uczenie się z doświadczenia może uwydatniać nasze wcześniejsze wykształcenie. Jednakże częściej to uczenie się wymaga reorientacji i korekty posiadanej wiedzy i pierwotnie uzyskanego sposobu rozumienia świata. Każdy profesjonalista może uczyć się podczas swojej zawodowej praktyki i w ten sposób zwiększać swoją indywidualną zdolność do prowadzenia pracy zawodowej, podobnie jak i – co bardziej prawdopodobne – zyskać ogólny wgląd w swoje życie. Analogicznie, wiedza z wcześniejszych doświadczeń będzie zawsze wpływać na uczenie się zawodu w instytucji edukacyjnej.

Kształcenie formalne i praktyka są subiektywnie ważnymi polami doświadczenia. Identyfikacja profesjonalistów z pewną dobrze zdefiniowaną akademicką wiedzą oraz z doświadczeniem praktycznym pokazuje, jak społecznie konstruowany dyskurs profesjonalizmu może konstytuować podmioty i ich uczenie się w miejscu pracy. W rezultacie tożsamość zawodowa jest podmiotowym wysiłkiem całościowego uczenia się i identyfikacji, dzięki którym jednostki wraz ze swą historią stają się zdolne do wypełnienia właściwie już istniejących zadań, aby przez pewne rozszerzenie lub zmianę tej istniejącej wiedzy stworzyć własną praktykę i tożsamość zawodową (Salling Olesen, 2001). Z tej perspektywy tożsamość zawodowa jest zarówno kombinacją wysiłku wkładanego w proces uczenia się (stawania się profesjonalistą), jak i jest uosobieniem wewnętrznej walki i napięcia, jakie pojawia się ze względu na wymagania wynikające z realizacji zadań zawodowych, zintegrowanych we własne doświadczenie życiowe. W tym procesie na styku z nieumiejętnością i niemożnością wykonania danego zadania oraz w sytuacji przymusu radzenia sobie z wątpliwościami w niekończącej się obronie własnej podmiotowości

i procesie uczenia się nigdy nie ma przesądzonego z góry wyniku. I w istocie taka jest logika naszego bycia w świecie – zawsze usytuowani w pewnym społeczno-kulturowym kontekście, któremu my – jako jednostki działające – chcemy nadawać własny, podmiotowy sens. W ten sposób uczenie się, podobnie jak nasza tożsamość, wyznacza nam horyzonty naszego bycia w świecie.

Uczenie się zawodu odbywa się zawsze w relacji społecznej, w relacji do otoczenia i jego oczekiwań, potrzeb jednostki na kompetentne odpowiadanie na te oczekiwania, też w relacji do makrostruktur społecznych, kiedy dominujący dyskurs w obrębie danej profesji jednostka powiela bądź zmienia. Stąd w badaniach uczenia się zawodu trzeba wyjść poza kontekst edukacji formalnej, czy miejsca pracy i przyglądać się całości dynamiki relacji człowiek-społeczeństwo.

Z drugiej strony bez uwzględnienia tego, co dzieje się w samym miejscu pracy, czy w społeczeństwie jako takim, zrozumienie tożsamości zawodowej z punktu widzenia samej jednostki wydaje się niemożliwe. Stawanie się profesjonalistą jest procesem, w którym uczenie się roli zawodowej w społeczno-kulturowym otoczeniu, podobnie jak konstruowanie profesjonalnej tożsamości, zachodzi w interakcjach z innymi. Owo „stawanie się” jest rozumiane jako nieustanne rekonstruowanie pod wpływem nowych informacji swojej tożsamości zawodowej i wiedzy profesjonalnej, skonstruowanej na bazie uprzednich doświadczeń. To, co dzieje się w życiu danej jednostki i w dyskursie na temat profesjonalizmu, jest w ciągu lat kształtowane przez ekonomię, kulturę czy zmiany administracyjne.

Zachodzące obecnie procesy profesjonalizacji np. w sektorze usług społecznych zmierzają do zmian w kierunku coraz większego zapośredniczenia relacji, wprowadzają liczne procedury i limitują dostęp do ich wykonywania, co z jednej strony może pomóc w podniesieniu standardu i jakości świadczenia usług, ale z drugiej, wprowadzając tzw. kulturę audytu, zmierzają w kierunku projektowania ich według racjonalności technicznej. Wiąże się to z potrzebą legitymizacji posiadania kompetencji wykonywania tych zawodów, których specyfika oparta jest na relacjach międzyludzkich. Profesjonalistami jednak nie są i nie stają się dziś ci, którzy posiadają wiedzę techniczną, a coraz częściej okazuje się, że w pracy, zwłaszcza tej o charakterze służby innym ludziom (jak medycyna, edukacja, poradnictwo czy praca socjalna), potrzebne są tzw. kompetencje miękkie, społeczne, związane z opieką, empatią, umiejętnościami komunikacyjnymi, lub tzw. takt pedagogiczny, praktyczna mądrość, czy umiejętność nawiązywania relacji z innymi. Stąd też dynamika przemian w zakresie profesjonalizmu powinna działać w drugą stronę, co może oznaczać, że ekspertyzacja niektórych zawodów powinna ulec zmianie i społecznemu przedefiniowaniu, choćby pod względem wymaganych kompetencji.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Biesta G. (2009) *Values and ideals in teachers' professional judgment*, [w:] *Changing teacher professionalism*, S. Gewirtz i in. (red), London, Routledge, s. 184-193.
- Bohm D. (1996) *On dialogue*, London, Routledge.
- Burbules N.C., (1993) *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*, New York, Teachers College Press.
- Freire P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, New York, The Seabury Press.
- Freire P. (1997) *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*, New York, Peter Lang Publishing.
- Giddens A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hermans H., Hermans-Jansen E. (1995) *Self-Narratives. The Construction of Meaning in Psychotherapy*, New York/ London, The Guilford Press.
- Hermans H., Hermans-Konopka A. (2010) *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hermans H., Kempen H. (1993) *The Dialogical Self. Meaning as Movement*, San Diego, Academic Press.
- Hjort K. (2000) *An Entirely Different Reality. The Experience of 12 newly qualified pedagogues on the subject of education and work*, [w:] *Adult Education and the Labour Market V*, H. Salling Olesen (red.), Roskilde, University Press.
- Jacobs G. (2006) *Imagining the flowers, but working the rich and heavy clay: participation and empowerment in action research for health*. "Educational Action Research" nr 14(4), s. 569-581.
- Jacobs G. (2010) *Professional values in critical dialogue. Dealing with uncertainty in educational practice*. Eindhoven, Fontys University (wykład inauguracyjny).
- Lucio-Villegas E. (2009) *Paulo Freire: A beginner's guide*, "Concept" nr 1(1), dostępne: <http://concept.lib.ed.ac.uk/index.php/Concept/article/view/57/66>. , 3 czerwca 2013.
- Leithauser T. (2012) *Psychoanalysis, Socialization and Society—The Psychoanalytical Thought and Interpretation of Alfred Lorenzer*, "Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research", nr 3 (13), dostępne:<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/1907/3444>., 3 czerwca 2013.
- Negt O., Kluge A. (1993) *Public Sphere and Experience Toward an Analysis of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere, Theory and History of Literature*, P. Labanyi, J.O. Daniel, A. Oksiloff (tłum.), vol. 85, Minneapolis, The University of Minnesota Press.
- Revans R.W. (1980) *Action learning: New techniques for management*. London, Blond&Briggs Ltd.
- Revans R. W. (1982) *The origin and growth of action learning*, Brickley, Chartwell-Bratt.
- Revans R. W. (1998) *ABC of action learning*, London, Lemos and Crane.

- Salling Olesen H. (1996) *Experience, Life History and Biography*, [w:] *Theoretical Issues in Adult Education. Danish Research and Experiences*, H. Salling Olesen, Rasmussen (red.), Copenhagen, Roskilde University Press.
- Salling Olesen H. (2001) *Professional Identities as Learning Processes in Life Histories*, [w:] "Journal for Workplace Learning", vol. 13, 7-8, s. 290-297 .
- Salling Olesen H. (2002) *Generating Knowledge about Learning in the Knowledge Society- or learning about how the knowledge society knows*, [w:] *Bochum International Studies in Adult Education*, A. Bron, M. Schemman (red.) nr 4, s. 183-202 .
- Salling Olesen H. (2005) *Work related Learning, Identities, and Culture: New Work – New Genders? New Genders – New Work?*, [w:] 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning. A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 27-41.
- Salling Olesen H. (2007) *Be(com)ing a General Practitioner. Professional Identities, Subjectivity and Learning*, [w:] *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*, L. West, P. Alheit, A. S. Andersen, B. Merrill (red.), Peter Lang Publishing Group.
- Salling Olesen H., Weber K. (2001) *Space for experience and learning. Theorizing the subjective side of work*, [w:] *Experience and Discourse* K. Weber (red.), Roskilde, University Press.
- Schmidt C. (2005) *Professionalization between 'Old' and 'New' worlds of learning*, [w:] 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning, A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West (red.) Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 320-331.
- Sennett R. (2008) *The Craftsman*, London, Penguin Books.
- Van Manen M. (1991) *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*, Albany, State University of New York Press.
- Vloet K. (2007) *Building professional identities on the platform: stories in dialogue*, [w:] *Post-graduate Programmes as Platform: a research-led approach*, J. Van Swet, P. Ponte, B. Smit (red.), Rotterdam/Taipei, Sense Publishers.
- Vloet K. (2009) *Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue*, [w:] *Career learning. Research and practice in education*, M. Kuijpers, F. Meijers (red.), Hertogenbosch, Euroguidance The Netherlands.
- Vloet K., Jacobs G., Veugelers W. (2012, w druku) *Dialogical learning in teachers' professional identities*, [w:] *The interplays between dialogical learning and dialogical self*, Ligorio, B., César, M. (red.), San Fransisco, Information Age Publishing.
- Vloet K., Van Swet J. (2010) 'I can only learn in Dialogue!' *Exploring Professional Identities in teacher Education* "Professional Development in Education" nr 36 (1), s. 149-168.
- Weber K. (2010a) *Aggression, recognition and qualification. On the social psychology of adult education in everyday life*, "The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)", vol.1, nr 1-2, s. 113-129.
- Weber K. (2010b) *Professional Learning between Past Experience and Future Work*, [w:] "Frontiers of Education in China", vol. 5, nr 3, s. 329-346.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge/ New York, Cambridge University Press.