

Marcin Rojek
Uniwersytet Łódzki

Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w kontekście miejsca pracy

Intergenerational Teachers' Learning in the Context of the Workplace

Streszczenie: W artykule tym – w oparciu o literaturę przedmiotu oraz wyniki badań własnych – dążę do naszkicowania podstawowych prawidłowości kształtowania międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli. Problem ten osadzam w kontekście szkoły, która jest głównym miejscem pracy większości nauczycieli. W podsumowaniu dokonuję próby wstępnej oceny znaczenia międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli dla przebiegu ich rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: nauczyciele, uczenie się, międzypokoleniowe uczenie się, rozwój zawodowy nauczycieli, szkoła

Abstract: In this article, based on the literature of the subject and the results of own research the basic correctness of the proceedings of intergenerational teacher learning, are sketched. This problem is embedded in the context of the school, which is the main workplace for most of the teachers. In the conclusion, the importance of intergenerational teacher learning for their professional development, is attempted to assess.

Keywords: teachers, learning, intergenerational learning, professional development of teachers, school

Wprowadzenie

Bez względu na stopień złożoności i istotę zdecydowanej większości zawodów współcześnie coraz powszechniejsze stają się wymagania najwyższego profesjonalizmu formułowane przez społeczeństwo pod adresem ich przedstawicieli. Jednocześnie raz uzyskane wykształcenie najczęściej nie daje możliwości sprostanania tym oczekiwaniom przez cały okres aktywności zawodowej. Ważne staje się więc uczenie się związane z wykonywaną pracą jako jedna z możliwych dróg dążenia do profesjonalizmu.

W artykule tym podejmuję problem przebiegu i uwarunkowań uczenia się jednej z grup zawodowych, którą są nauczyciele, przyjmując, że ich najczęstszym miejscem pracy jest szkoła. W sposób szczególny zwracam tu też uwagę na międzypokoleniowy charakter ich uczenia się w miejscu pracy.

Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli

Teza o ważnej roli uczenia się w zawodzie nauczyciela jest coraz częściej prezentowana w literaturze pedagogicznej (Szempruch, 2013; Gołek, 2010; Michalak, 2010; 2009; Lewartowska-Zychowicz, 2009; Nowak-Dziemianowicz 2001) oraz jest zgodna z wynikami dotychczas podjętych badań w tym obszarze (Conway, Rosaleen, Madalińska-Michalak, 2012; Imants, 2012; Plewka, 2009; Michalak, 2007; Rutkowiak, 1981), które dowodzą, że uczenie się nauczycieli w miejscu pracy jest istotnym elementem składowym ich rozwoju zawodowego. Teza ta jest charakterystyczna dla humanistycznego rozumienia zawodu nauczyciela¹, będącego swego rodzaju „odreagowaniem” po okresie badań pozytywistycznych, wyrażających się w normatywnym i empirycznym ujmowaniu tego zawodu. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej „nowa orientacja, nazwana humanistyczną, występuje przeciwko strategii «urabiania», traktując wychowanie jako zjawisko, które «żywi» się dialogiem i partnerską komunikacją” (2007, s. 29).

W orientacji humanistycznej – którą osobiście podzielam i w której wiodę niniejszy wywód – ważność zagadnienia uczenia się nauczycieli (a nie ich

¹ Humanistyczne ujęcie zawodu nauczyciela wynika z przyjęcia następujących założeń:

- nauczyciel stanowi autonomiczną, niepowtarzalną całość realizującą się w kontakcie z drugim człowiekiem,
- wiedza nauczyciela wyrasta z jego osobistego doświadczenia, z refleksji nad własną praktyką,
- wiedza indywidualna (osobista) ma największy wpływ na działanie nauczyciela,
- nauczanie w szkole nie jest transmisją wiedzy, ale rodzajem komunikacji i wynikiem porozumiewania się nauczyciela z uczniem (Kwiatkowska, 2007, s. 29).

kształcenia lub doskonalenia) jest szczególnie akcentowana². O ile kształcenie (studia, szkolenia, kursy) nauczycieli jest zewnętrznie, odgórnie organizowane i często nie uwzględnia ich potrzeb³, o tyle uczenie się jest kwestią podmiotową, zindywidualizowaną. Komponuje się ono z orientacją humanistyczną, ponieważ sprzyja poczuciu intelektualnej autonomii i podmiotowości. Badawcze zainteresowanie problemem uczenia się nauczycieli to udzielenie im głosu w tej sprawie i uważne tego głosu słuchanie oraz uznanie nauczycieli za autorytety posiadające wiedzę na ten temat. Zdaniem Joanny Madalińskiej-Michalak: „wyróżnikiem nauczycielskiej profesji jest proces «stawiania się» nauczycielem. Na jakość tego procesu rzutuje przede wszystkim uczenie się, które przejawia się we wszystkich wymiarach życia jednostkowego i społecznego nauczyciela, towarzyszy nauczycielowi przez całe życie, może dotyczyć zarówno pojedynczego nauczyciela, grupy nauczycieli, jak i szkoły jako instytucji i całej społeczności nauczycielskiej. Uczenie się nauczycieli prowadzi do podnoszenia poziomu wiedzy, rozwijania profesjonalnej «samoświadomości» nauczycieli, nabywania i rozwijania umiejętności decydujących o byciu dobrym i skutecznym nauczycielem” (2009, s. 32).

Przeprowadzone przez Madalińską-Michalak badania jakościowe nad wydarzeniami przełomowymi w życiu zawodowym nauczycieli wykazały, że czas

² Stanowisko to jest szczegółową egzemplifikacją znacznie szerszej tendencji we współczesnej edukacji dorosłych (andragogice), którą Mieczysław Malewski nazywa „paradygmatyczną zmianą w edukacji dorosłych”. Zmiana ta polega na przeniesieniu punktu ciężkości z nauczania ludzi dorosłych przez instytucje na ich indywidualne uczenie się zarówno w ramach tych instytucji, jak i poza nimi (Malewski, 2010, s. 47).

³ Podczas prowadzonych przeze mnie badań nauczyciele wskazywali na przykłady nieprzystawania instytucjonalnie organizowanej, „rynkowej” oferty szkoleń do ich rzeczywistych, zawodowych potrzeb. Przytoczę tu tylko dwa najwyraźniejsze przykłady. Przykład pierwszy polega na tym, że brak jest instytucjonalnie zorganizowanych szkoleń lub kursów z zakresu dydaktyki poszczególnych przedmiotów dla nauczycieli pracujących z młodzieżą niedostosowaną społecznie, najczęściej w szkołach funkcjonujących w ramach młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Zdaniem nauczycieli mają oni do wyboru szkolenia z dydaktyk szczegółowych ukierunkowane na ambitnych uczniów lub szkolenia z metod pracy wychowawczo-opiekuńczej i socjoterapii z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Nie ma natomiast (albo oferta ta nie jest rozpowszechniona) szkoleń na temat tego, jak nauczać (na przykład języka polskiego, matematyki i tak dalej) niedostosowaną społecznie młodzież. Tym samym nauczyciele muszą uczyć się tego sami albo wzajemnie od siebie. Natomiast przykład drugi polega na tym, że badani nauczyciele czują się emocjonalnie silnie obciążeni (natłokiem obowiązków, problemami dydaktyczno-wychowawczymi, niepomysłną współpracą z rodzicami, zagrożeniem bezrobociem). Jednocześnie w swoim doświadczeniu są „emocjonalnie osamotnieni”, co rozumieją w ten sposób, że szkoły i inne instytucje nie oferują im wsparcia emocjonalnego, analogicznego do wsparcia metodycznego czy prawnego. Tym samym w ich życiu (także osobistym) i w życiu szkoły panuje chaos emocjonalny, niesprzyjający jakości kształcenia i przyczyniający się do wypalenia zawodowego.

studiów (kształcenie formalne) nie miał dla badanych nauczycieli dużego znaczenia. Z ośmiu badanych osób, które ukończyły studia z przygotowaniem pedagogicznym, tylko jedna poświęciła im wiele uwagi w swojej narracji, uważając je za ważne wydarzenie w życiu zawodowym. Pięć osób nie podjęło tego wątku, a trzy osoby odniosły się negatywnie do oferowanego im na uczelniach przygotowania pedagogicznego. Badani nauczyciele uznali za bardziej znaczące to, czego nauczyli się w szkole jako miejscu pracy, niż to, czego nauczyli się podczas studiów (2011, s. 283–310).

Na potrzebę codziennej aktywności poznawczej nauczycieli wskazuje też Stanisław Palka, stojąc na stanowisku że: „analiza pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli – ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli klas początkowych – wiąże się z określeniem nie tylko celów, treści i sposobów realizowania tej pracy, lecz także aktywności poznawczej nauczycieli, związanej z próbami badań własnych, służących przede wszystkim rozpoznawaniu faktów i zjawisk wchodzących w zakres dziedzin pracy nauczyciela. Rozpoznanie, wyjaśnianie i rozumienie stają się składnikami aktywności zawodowej nowoczesnego nauczyciela, który tą drogą zarówno wzbogaca swą wiedzę o obiektach poznania, z którymi styka się w codziennej pracy zawodowej, jak i zdobywa dane użyteczne do podejmowania w pracy dydaktycznej i wychowawczej decyzji służących skutecznemu, użytecznemu działaniu merytorycznemu i metodologicznemu, skierowanemu na poszczególnych uczniów i grupy uczniów (przede wszystkim na klasy szkolne)” (2011, s. 31).

Okolicznościami sprzyjającymi „stawianiu się nauczycielem” i „aktywności poznawczej” są relacje międzypokoleniowe wśród nauczycieli. Na edukacyjny potencjał relacji międzypokoleniowych wskazywał między innymi socjolog wiedzy Karl Mannheim. Przyjmował on założenie, że każde pokolenie poprzez wspólne przeżycia i wzajemne relacje tworzy sobie tylko właściwą wiedzę. Wiedza poszczególnych pokoleń jest więc w pewnych zakresach różna, a ta różnica uruchamia edukacyjny potencjał relacji międzypokoleniowych. Polega to na tym, że: „życie pokazuje właśnie, że zarówno pedagog, jak i polityk są w stanie w specyficznej dziedzinie działania, w rosnącej mierze, zdobywać wiedzę i w odpowiednich warunkach przekazywać ją dalej. Wynika z tego, że nasze pojęcie nauki jest o wiele za wąskie w dziedzinie istniejących obszarów wiedzy i że możliwa i dająca się przekazać wiedza w żadnym wypadku nie kończy się tam, gdzie kończy się pole naszych dzisiejszych nauk” (1992, s. 131–132).

Wiedza danego pokolenia jest wynikiem komunikowania się, spostrzegania, sądów o teoriach naukowych, przekonań i poglądów. Natomiast wzajemne relacje

ludzi reprezentujących różne pokolenia umożliwiają zarówno bezpośredni do niej dostęp, jak i poznanie społecznego i kulturowego kontekstu jej powstania.

Powyższy, wyrażony *a priori* przez Mannheima sąd znalazł potwierdzenie w późniejszych badaniach empirycznych zrealizowanych w obszarze pedagogiki⁴. Szczególnie ważny dla podjętego tu problemu jest projekt badawczy kierowany przez Petera Novotnego i Karłę Brückerową z Masarykova Univerzita w Republice Czeskiej. W ramach szerszego projektu badawczego dotyczącego uczenia się w szkole badali oni sytuacje międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli (2014, s. 46–79). Realizując badania ilościowe i jakościowe oraz odwołując się do teorii trzech wymiarów uczenia się Knuda Illerisa, przyjęli, że międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli to: „proces polegający na interakcjach między nauczycielami, którzy sami postrzegają siebie jako reprezentujących różne pokolenia, prowadzący do trwałej zmiany, przy założeniu, że jest to zmiana uświadomiona choćby przez jednego z uczestników tych interakcji” (2014, s. 75).

Ta definicja – na co wskazują sami badacze – wyklucza z analizy nieuświadomione przez nauczycieli sytuacje międzypokoleniowego uczenia się. Nauczyciele sami decydowali, czy dana sytuacja miała charakter międzypokoleniowy, czy też nie. Czescy badacze wyodrębnili także i scharakteryzowali trzy okoliczności międzypokoleniowego uczenia się występujące u nauczycieli w miejscu pracy:

- **bezpośrednie doświadczenie konkretnej sytuacji** (*a direct witness to the specific situation*) – sytuacja uczenia się polega na bezpośrednim obserwowaniu lub współuczestniczeniu w czynnościach zawodowych nauczyciela, którego ucząca się jednostka zalicza do innego pokolenia;
- **bodźce doświadczane „twarzą w twarz”** (*a stimulus experienced face-to-face*) – najczęściej zachodzą podczas rozmowy, której partner nie musi być świadomym, że wywołuje uczenie się u innego nauczyciela;
- **pośrednia forma** (*a mediated form*) – polega na uczeniu się za pomocą wytworów zawodowej działalności nauczycieli, postrzeganych jako należących do innego pokolenia.

⁴ Znaczący wkład w rozwój pedeutologicznych badań nad pokoleniami nauczycieli wniosła Wanda Dróżka (2008, 2002, 1997, 1993). Natomiast edukacyjna rola relacji międzypokoleniowych znalazła potwierdzenie w wynikach badań przeprowadzonych przez Teresę Rostowską (1995) i Jacka Piekarskiego (1992), zgodnie z którymi relacje międzypokoleniowe mają charakter transmisyjny i dynamiczny oraz istotne jest znaczenie transmisji międzypokoleniowej między innymi w procesie wychowania i socjalizacji, w stylu życia, w statusie społecznym, uznawanych wartości, zasadach postępowania i celach życiowych.

Powyższa typologia nie jest *novum* pedagogicznym, bowiem zawiera od dawna znane i stosowane w pedagogice (dydaktyce) metody i sposoby uczenia się, którym czescy badacze przypisali walor międzypokoleniowości. Dużo ważniejsze natomiast dla dalszych badań w tym zakresie są wnioski mówiące o tym, że prowadzenie badań nad międzypokoleniowym uczeniem się nauczycieli w szkole ujawniło metodologiczną trudność w precyzyjnym zakreśleniu przedmiotu badań. Oznacza to, że trudno jest wyodrębnić z uczenia się aspekt międzypokoleniowy i stwierdzić, że określone sytuacje i względnie trwałe zmiany jednostki są rezultatem właśnie międzypokoleniowego uczenia się (Novotný, Brückerová, 2014, s.70–79).

Kontekst miejsca pracy

Wnioski płynące z metodologicznych trudności w badaniu międzypokoleniowego uczenia się, których doświadczyli Peter Novotný i Karla Brückerová, były ważne dla projektowania zrealizowanego przeze mnie projektu badawczego. Zanim przejdę do prezentacji jego głównych rezultatów, przedstawię jeszcze krótko ważny kontekst przebiegu uczenia się ludzi dorosłych, jakim jest ich miejsce pracy.

Kontekst⁵ rozumiem jako zależność uczenia się od miejsca pracy wyrażającą się we wpływie miejsca pracy na przedmiot, przebieg i rezultaty uczenia się. Zdaniem Marii Mendel: „miejsce zawsze jest znaczące. «Wszystko» ma bowiem miejsce. Gdzieś toczą się wydarzenia, gdzieś układają się sensy, za których pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość, a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym, lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem. Ludzki świat zakotwicza się w matematycznie nieograniczonym, nieskończonym zbiorze punktów. Dokonuje się w jakimś rozpięciu między fizycznie rozumianą długością, szerokością i głębokością / wysokością, posiadając swój «adres», bardzo konkretny wymiar” (2006, s. 21).

Miejscem szczególnym i specyficznym jest miejsce pracy. Na jego znaczącą rolę i silne edukacyjne oddziaływanie na człowieka wskazywali między innymi Ryszard Wroczyński (1985), Danuta Dobrowolska (1980), Aleksander Kamiński

⁵ Słowo „kontekst” wywodzi się z łacińskiego *contextus* – „związek, łączność, zależność”. Obecnie ma ono wiele znaczeń. Według *Słownika języka polskiego* (Wydawnictwo Naukowe PWN): 1. fragment tekstu potrzebny do dokładnego rozumienia danych wyrazów lub wyrażeń, 2. zespół czynników współistniejących, powiązanych z czymś, 3. zespół jednostek językowych, które stanowią otoczenie danej jednostki, 4. zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia utworu literackiego, dzieła naukowego itp., <http://sjp.pwn.pl/slownik/2473490/kontekst> (dostęp: 17.09.2017).

(1974), Anna Bukowska-Józwicka (1971), Kazimierz Wojciechowski (1966) i Tadeusz W. Nowacki (1964).

Wroczyński na przykład uważał, że zakład pracy stanowi szczególnego typu wspólnotę lokalną i środowisko społeczne. Ta szczególność wyraża się przede wszystkim w tym, że jest to miejsce, w którym codziennie przez wiele godzin pracownicy współdziałają ze sobą, co powoduje, że intensywnie oddziałuje ono na pracownika. W połowie lat 70. ubiegłego wieku przewidywał on, że: „w związku z narastaniem potrzeb w dziedzinie doskonalenia zawodowego różne formy systematycznego podnoszenia wiedzy ogólnej i kwalifikacji stawać się będą dodatkowym czynnikiem integrującym społecznie i kulturowo ludzi pracujących w obrębie ich środowisk zawodowych. W ten sposób zakład pracy jako środowisko wychowawcze wzmagać będzie swą rolę również w procesie kształtowania u swoich członków systemu wartości, stosunku wobec spraw wspólnych oraz jednolitej opinii publicznej, wreszcie przekazywania norm i wzorów społecznego życia” (1985: s. 185).

Współcześnie polscy pedagodzy (Noga, 2011; Baraniak, 2010⁶; Wiatrowski, 2009; 1994; 1985; 2002; Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak, 2007; Kargul, 2005; Aleksander, 2002; Kaczor, 1996) oraz zachodnioeuropejscy andragodzy i psycholodzy (Illeris, 2011; 2004; 2003; Antonacopoulou i inni, 2006; Jarvis, Halford, Griffin, ed., 2003; Koltai, 2002; Järvinen, Poikela, 2001; Engeström, 2001; Ellesröm, 2001) od co najmniej kilkunastu lat żywo zainteresowani są uczeniem się człowieka dorosłego w sytuacjach zawodowych i w miejscu pracy (*learning in working life, work-based learning, workplace learning, work-related learning*). Przyjmują oni założenie, że życie zawodowe jest dominującą aktywnością człowieka dorosłego, wymagającą i wywołującą uczenie się, praca zawodowa jest

⁶ Barbara Baraniak zalicza edukację i pracę do ważnych obszarów badawczych współczesnej pedagogiki. Autorka ta twierdzi, że „interdyscyplinarny charakter pracy oraz zawodu, do których przygotowuje edukacja, upoważnia do tezy, iż badanie edukacji i pracy powinno łączyć, czyli integrować oba zagadnienia. Człowiek w procesie pracy nie tylko wykonuje przypisane mu obowiązki czynności i zadania zawodowe, ale poszukuje w niej zadowolenia, dalszego rozwoju, a pracę traktuje nie tylko jako źródło utrzymania własnego i rodziny, ale również jako miejsce kontaktów międzyludzkich” (Baraniak, 2010, s. 289). Z drugiej jednak strony warto też odnotować, że na gruncie pedagogiki rola pracy w życiu człowieka nie zawsze była postrzegana pozytywnie. Tuż po II wojnie światowej Helena Radlińska sformułowała tezę, że praca zarobkowa utrudnia praktyczną realizację idei powszechnej oświaty dorosłych, ponieważ: „monotonia roboty zarobkowej przysypuje dusze pyłem takiego zmęczenia, że trzeba wielkiego wysiłku, by utorować przezeń drogi do uświadomienia zainteresowań” (Radlińska, 1947, s. 224–225). Można jednak uznać, że stanowisko Radlińskiej i powyższy cytat bardziej odnoszą się do warunków ówczesnej pracy zarobkowej, widzianych z punktu widzenia pedagogiki społecznej, niż do pracy jako rodzaju aktywności i działalności człowieka.

najczęstszym motywem i okolicznością uczenia się, a w miejscu pracy spędzamy znaczną część życia⁷.

Dla większości nauczycieli miejscem pracy jest szkoła. Anna Brzezińska (2008, s. 37) uważa, że konieczne jest korzystanie przez współczesnych nauczycieli z różnych zasobów i źródeł wiedzy oraz sytuacji uczenia się. W ramach zasobów społecznych autorka wyróżnia następujące „kręgi”, rozumiane jako obszary uczenia się (2008, s. 41): środowisko społeczne, szkoły (przedszkola), wspólnota lokalna i rzeczywistość medialna. Doceniając ważną rolę wszystkich powyższych kręgów, w tym punkcie rozważań skoncentruję się na drugim „kręgu” wskazującym na ważność szkoły rozumianej jako miejsce wzajemnych relacji nauczycieli, istotnych dla ich uczenia się i dążenia do profesjonalizmu, który ma tutaj szczególne znaczenie. Z przeprowadzonych przez Joannę Rutkowiak badań wynika, że szkoła jest miejscem wywierającym wpływ na dynamikę rozwoju osobowości nauczycieli, a znaczącą rolę w rozwoju zawodowym odgrywają takie wewnętrzne warunki pracy jak materialne wyposażenie szkoły i warunki psychospołeczne, w szczególności ludzie, którzy kierowali ich pierwszymi krokami w szkole, ich instrukcje i wskazówki, zadania zawodowe, jakie wykonywali, oraz sposoby oceniania wyników pracy przez przełożonych (1981, s. 3–4).

Przedstawiony tu – na kanwie kilku subiektywnie wybranych i fragmentarycznie ukazanych stanowisk – kontekst miejsca pracy wydaje się na tyle silny i determinujący międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli, że jego nieuwzględnienie oznaczałoby porzucenie perspektywy ontologicznego zakorzenienia ich uczenia się i brak odniesień do codziennej praktyki. Byłoby też zaniechaniem w stosunku do potencjalnych i eksploracyjnych możliwości wynikających z kategorii tego miejsca. Natomiast z metodologicznego punktu widzenia próba wyjaśnienia kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w obszarze ich miejsca pracy pozwala skoncentrować się na przedmiocie badań i chroni przed podejmowaniem zbyt wielu wątków badawczych w wieloaspektowym zagadnieniu uczenia się.

⁷ Uczenie się dorosłych w miejscu pracy zostało uznane przez Komisję Europejską za ważne dla przyszłości społeczeństw Unii Europejskiej i będzie traktowane priorytetowo w Programie Ramowym Badań i Innowacji Horizon 2020, który jest wdrażany od 1 stycznia 2014 roku. Program Horizon 2020 został ogłoszony dnia 21 czerwca 2011 roku przez Marię Geoghegan-Quinn – Komisarz Unii Europejskiej ds. Badań, Innowacji i Nauki. Jego celem jest zwiększenie innowacyjności gospodarki Unii Europejskiej, przyspieszenie tempa rozwoju gospodarczego i zmniejszenie bezrobocia. Program ten ma też za zadanie uzupełnić luki między nauką a gospodarką oraz usunąć bariery utrudniające współpracę nauki i gospodarki na rzecz innowacji.

Główne właściwości kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole jako miejscu pracy – wyniki badań własnych⁸

Przeprowadzona przeze mnie jakościowa analiza wywiadów oraz analiza dokumentów związanych z pracą zawodową nauczycieli stanowiła szansę wyjścia poza bezpośrednie sensy zawarte w wywiadach. Dążyłem do odsłonięcia wartości, uczuć i motywów uczenia się nauczycieli, które w literaturze przedmiotu bywają nazywane „wzorami interpretacyjnymi”, czyli społeczno-kulturowymi schematami kierującymi działaniem jednostek (Urbaniak-Zajac, 2004, s. 139). Chcąc uniknąć problemu ze zidentyfikowaniem relacji międzypokoleniowych w gęstej sieci intensywnych relacji nauczycieli w szkole, którego doświadczały przywołani już tu wcześniej czescy badacze, wstępnie podzieliłem nauczycieli na trzy pokolenia. Natomiast ich uczenie się analizowałem w odniesieniu do trzech wymiarów, zgodnie z teorią autorstwa Knuda Illerisa (2011; 2006; 2004; 2003).

Jak udało mi się ustalić w wyniku badań, w doświadczeniu badanych nauczycieli ich międzypokoleniowe uczenie się w szkole to – w pierwszej kolejności – wzajemne uczenie się. Społeczno-kulturowe schematy funkcjonujące w szkołach skłaniają ich do zwracania szczególnej uwagi na nauczycieli pełniących funkcje kierownicze i nauczycieli uznawanych w szkołach lub środowisku lokalnym za osoby wyróżniające się i znaczące. Zdecydowanie mniejsze edukacyjne znaczenie nauczyciele przypisują relacjom międzypokoleniowym formalnie zorganizowanym, na przykład w ramach stażu, podczas zebrań lub szkoleń w szkole.

W przypadku młodych nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się pełni ważną rolę w ich odnajdowaniu się w nowym miejscu pracy. W pierwszych dniach i miesiącach pracy, gdy czuli się niepewnie i byli zagubieni, najczęściej zwracali się ku najstarszym w szkole nauczycielom. Mieli wobec nich duży szacunek, a nawet obawiali się pierwszego kontaktu z nimi, ale jednocześnie jedynie wobec nich nie wstydziło się przyznać do niewiedzy i do tego, że sobie nie radzą. W przypadku młodych nauczycieli istotna jest też funkcja antycypacyjna międzypokoleniowego uczenia się, to znaczy w relacjach ze znacznie starszymi nauczycielami poznają oni prawidłowości i uwarunkowania przebiegu rozwoju zawodowego, których będą doświadczać w przyszłości.

⁸ Badania przeprowadzone zostały w ramach pracy doktorskiej *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków*, przygotowanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak, obronionej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w dniu 27 października 2016 roku.

Dla nauczycieli należących do średniego pokolenia międzypokoleniowe uczenie się jest mechanizmem utwierdzania i ewentualnie nieznacznej modyfikacji kluczowych kompetencji zawodowych, w szczególności dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych. Nauczyciele z tego pokolenia najczęściej uczą się we współpracy z nauczycielami młodszymi i starszymi, natomiast dużo rzadziej uczą się od nich, na zasadzie jednokierunkowej transmisji międzypokoleniowej. Dla tego pokolenia nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się ma najmniejsze znaczenie i najslabiej zapisuje się w ich doświadczeniu. Większe znaczenie dla rozwoju zawodowego przypisują oni samodzielnemu uczeniu się niż relacjom z młodszymi lub starszymi współpracownikami. Nauczyciele ci bardziej zwracają uwagę na rzeczywiste dokonania zawodowe i umiejętności innych nauczycieli niż na ich przynależność pokoleniową. Stosunkowo małe znaczenie międzypokoleniowego uczenia się dla pracy i rozwoju zawodowego średniego pokolenia nauczycieli wynika przede wszystkim z tego, że nauczyciele ci nie doświadczają poczucia międzypokoleniowości, ponieważ różnica wieku między nimi a najstarszymi i najmłodszymi w szkole nauczycielami nie jest znacząca. Uprawniona jest więc konstatacja, że żeby zaszło międzypokoleniowe uczenie się, konieczna jest wyraźna różnica pokoleniowa, która uruchamia potencjał i akceleroje przebieg międzypokoleniowego uczenia się.

Natomiast dla najstarszego pokolenia nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się w szkole jest przede wszystkim źródłem energii i motywacji do codziennej pracy, a szczególną rolę przypisują oni emocjonalnemu jego wymiarowi. W wyniku relacji z początkującymi nauczycielami nauczyciele najstarszego pokolenia przypominają sobie czas, gdy sami zaczęli przygodę z zawodem. Wskrzeszanie wspomnień i wydobywanie ich z długotrwałej pamięci rodzi pozytywne emocje, dodaje energii do działania i rewitalizuje ich zawodowe zasoby. Ogranicza też ryzyko marazmu i wypalenia zawodowego.

Biorąc pod uwagę poszczególne wymiary uczenia się, można zauważyć, że w poznawczym wymiarze wspólne dla wszystkich nauczycieli jest to, że w pierwszych latach pracy międzypokoleniowe uczenie się polega przede wszystkim na modyfikowaniu wiedzy dotyczącej funkcjonowania nauczycieli w szkole jako miejscu pracy, a nie na zdobywaniu wiedzy zupełnie nowej. Dominuje uczenie się, które polega na poszerzaniu i utrwalaniu posiadanej już wiedzy (uczenie się asymilacyjne, addytywne), uczenie się polegające na rekonstrukcji posiadanej już wiedzy (uczenie się akomodacyjne) oraz uczenie się transformatywne, zachodzące zwykle w sytuacji konfliktu, często prowadzące do psychicznie kosztownej adaptacji. Mniejsze znaczenie ma kumulatywne uczenie się, które zachodzi,

gdy wrażenia pochodzące ze środowiska nie mogą być powiązane ze strukturami poznawczymi, które jednostka wcześniej posiadała. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że nauczyciele, podejmując pracę w szkole, mają już określone wyobrażenie o szkole, pochodzące z dzieciństwa, studiów nauczycielskich lub ze społecznych poglądów na temat pracy nauczycieli. Nauczyciele z najmłodszego pokolenia rewidują więc i wzbogacają swoją wiedzę o szkole, którą nabyli, gdy sami byli uczniami i podczas studiów. Natomiast nauczyciele ze średniego i najstarszego pokolenia modyfikują od wielu lat stosowane przez nich metody pracy, rozwiązania organizacyjne oraz poglądy na różne zagadnienia edukacyjne. Z kolei kumulatywne uczenie się ograniczone jest w przypadku najmłodszego pokolenia do uczenia się przestrzeni architektonicznej szkoły, imion nauczycieli, aktów prawnych obowiązujących nauczyciela, formalnych i nieformalnych funkcji, które pełnili nauczyciele. W przypadku średniego i najstarszego pokolenia uczenie się kumulatywne dotyczy obsługi sprzętu multimedialnego będącego na wyposażeniu szkół oraz nazw czasopism i portali internetowych przeznaczonych dla nauczycieli.

Przedmiot poznawczego uczenia się nauczyciele określają jako „wiedzę o funkcjonowaniu szkoły”, „wiedzę o szkole” i „starą prawdę pedagogiczną”. Wiedza ta odnosi się przede wszystkim do ich konkretnego miejsca pracy, a rzadziej dotyczy szkoły jako instytucji społecznej i systemu oświaty. Wiedzę tę można nazwać „wiedzą ukrytą” („cichą”, *tacit knowledge*) (Nonaka, Takeuchi, 2000, s. 275). Dla początkujących nauczycieli jest ona atrakcyjna, ponieważ ma rzetelne uzasadnienie w doświadczeniu minionych pokoleń nauczycieli. Międzypokoleniowe uczenie się w wymiarze poznawczym jest najbardziej intensywne w pierwszych latach pracy. Wraz ze wzrostem stażu pracy jego intensywność, potrzeba i ważność dla nauczycieli w kontekście przebiegu ich rozwoju zawodowego maleje, a większe znaczenie zyskują dwa pozostałe wymiary uczenia się: emocjonalny i społeczny.

Kształtowanie międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze emocjonalnym najlepiej oddaje specyfikę tego zawodu. Badani nauczyciele angażują w pracę zawodową całą swoją osobowość, w tym emocje⁹, a nie tylko powielają wyuczone, schematyczne sposoby działania. Emocje są obecne w szkole

⁹ W literaturze przedmiotu liczne są głosy, że mimo dynamicznego i wielokierunkowego rozwoju badań pedagogicznych, w tym pedeutologicznych, rola emocji w zawodzie nauczyciela nie jest dobrze naukowo wyjaśniona, chociaż są podstawy, żeby przypuszczać, że mają ona decydujące znaczenie w osiągnięciu profesjonalizmu nauczycielskiego (Madalińska-Michalak, Góralaska, 2012, s. 109–130; Lantieri 2009, s. 163; Przybylska 2006, s. 88; Mietzel 2002, s. 97–98; Goleman 1997, s. 67).

jako miejscu pracy i nie ustają po jego opuszczeniu. Towarzyszą im też w sytuacjach zaledwie luźno związanych z pracą, jak udział w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz w czasie wolnym od pracy. W pozytywnych emocjach nauczyciele szukają sensu pracy i poczucia zawodowej realizacji. Negatywne emocje są różnie przez nauczycieli oceniane. Niepewność na rynku pracy dla jednych nauczycieli jest motywacją do działań na rzecz doskonalenia zawodowego, a innym nauczycielom odbiera sens rozwoju.

Nauczyciele należący do najstarszego pokolenia najczęściej łagodzą skrajne emocje i stabilizują emocjonalnie młodych nauczycieli, dając im poczucie, że nie są osamotnieni, a w szkole jest ktoś, kto może im pomóc. Z drugiej strony nieformalny nadzór najstarszych nauczycieli nad tym, co dzieje się w szkole, wywołuje u młodych poczucie zagrożenia. Z kolei młodzi nauczyciele budzą u starszych pozytywne emocje, przypominając im czas, gdy sami byli młodzi i pełni optymizmu. Najstarsi nauczyciele, obserwując młodych i ich sytuację zawodową, zastanawiają się nad kierunkami zmian w oświacie, co rozbudza ich refleksyjność. Z jednej strony cieszą się, że czas ich aktywności zawodowej pokrywał się z czasem rosnącego zapotrzebowania na nauczycieli wynikającego z wyżu demograficznego i z małej liczby absolwentów studiów nauczycielskich, więc nigdy nie doświadczyli bezrobocia, które jest dużym problemem młodego pokolenia nauczycieli. Z drugiej natomiast strony zazdroszczą młodym nauczycielom charakterystycznej dla obecnego czasu bogatej oferty współpracy z wieloma fundacjami działającymi na rzecz oświaty, wyjazdów zagranicznych oraz bogactwa i różnorodności środków dydaktycznych, będących na wyposażeniu współczesnych szkół.

Młodzi nauczyciele uczą się też od starszych „grać emocjami”, to znaczy udawać emocje, używać emocji do manipulowania uczniami i rodzicami oraz oddzielać emocje własne od emocji uczniów jako praktykowanych przez starszych nauczycieli sposób ograniczenia ryzyka wyczerpania emocjonalnego. W dłuższej perspektywie skutkuje to jednak oddzielaniem problemów uczniów i problemów szkoły od sfery własnych działań, co z punktu widzenia rozwoju zawodowego nauczycieli i funkcjonowania szkoły uznać należy za zjawisko niekorzystne.

Emocje są podstawą wartościowania przez nauczycieli pracy zawodowej i subiektywnej oceny swojej skuteczności zawodowej. Nauczyciele na co dzień doświadczający pozytywnych emocji, takich jak radość, zadowolenie, duma, ekscytacja, entuzjazm, optymizm i pewność siebie, oceniają swoją skuteczność wyżej niż nauczyciele takich emocji niedoświadczający. Pozytywne emocje wpływają też na aspiracje nauczycieli. Ci nauczyciele, którym praca w szkole sprawia autentyczną radość, podejmują wiele działań na rzecz rozwoju zawodowego i są

zaangażowani w działalność pozaszkolną, na przykład we współpracę ze środowiskiem lokalnym lub z uczelniami wyższymi.

Uczenie się w wymiarze społecznym natomiast jest zakorzenione w społecznych kontekstach, które są już zastane lub są konstruowane przez nauczycieli podczas ich zawodowej aktywności. Dla uczenia się w wymiarze poznawczym i emocjonalnym układem odniesienia są sami nauczyciele, natomiast w przypadku uczenia się w wymiarze społecznym układem takim jest otaczająca ich rzeczywistość zawodowa, w szczególności inni nauczyciele, miejsce pracy i spotkań oraz otoczenie materialne, w tym urzędnicy pośredniczące w relacjach społecznych lub te wspólnie wykorzystywane (komputery, telefony, internet).

Kształtowanie się międzypokoleniowego uczenia się w wymiarze społecznym zdeterminowane jest przede wszystkim kulturą organizacyjną szkoły, w szczególności założeniami, które przyjmują nauczyciele wobec swojego zawodu, stylem zarządzania przez dyrekcję, a także politycznymi planami wobec szkoły. Charakter społecznego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się oraz osobista ocena jego ważności zmieniają się wraz ze stażem zawodowym. Wyraża się to tym, że nauczyciele reprezentujący najmłodsze pokolenie postrzegają relacje społeczne instrumentalnie – jako źródło wiedzy lub okoliczności sprzyjające poznawczemu uczeniu się. Ważniejsze dla nich jest poznawcze uczenie się realizujące się w relacjach społecznych niż same relacje społeczne i udział w społecznych praktykach konstruowanych w miejscu pracy.

Z kolei nauczyciele należący do średniego pokolenia, którzy już wstępnie poznali podstawowe prawidłowości pełnienia funkcji nauczyciela, bardziej interesują się udziałem w życiu społecznym szkoły. Ważne dla ich jest uznanie i zaangażowanie społeczne w miejscu pracy. Natomiast głównymi kreatorami międzypokoleniowych relacji społecznych są nauczyciele należący do najstarszego pokolenia. Poznawczemu wymiarowi nie przypisują oni dużego znaczenia, w wymiarze emocjonalnym – jak stwierdziła jedna z nauczycielek – „już nieco zubożeli”, a dominujące jest u nich międzypokoleniowe uczenie się w wymiarze społecznym jako wyraz pełnego zintegrowania z miejscem pracy i współpracownikami.

W tym wymiarze najwyraźniej zarysowuje się różnica między uczeniem się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. W szkołach podstawowych nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej doświadczają znacznie więcej barier społecznego uczenia się w porównaniu z nauczycielami w gimnazjum. Po pierwsze mają poczucie niższości wobec innych nauczycieli, polegające na świadomości, że – ich zdaniem – w społecznej opinii nauczanie w klasach I–III nie wymaga rozległej wiedzy przedmiotowej i specjalnych umiejętności pedagogicznych,

ponieważ dzieci na tym etapie edukacyjnym zwykle są posłuszne i nie są tak wymagające jak na dalszych szczeblach kształcenia, szczególnie w gimnazjum. To poczucie niższości powoduje zamykanie się w sobie lub obracanie się jedynie w wąskim gronie nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Po drugie nauczycielki te prowadzą wszystkie lekcje z jedną klasą, w tej samej sali lekcyjnej, zwykle w cyklach trzyletnich. To z kolei powoduje, że mają znacząco ograniczone możliwości relacji społecznych z innymi nauczycielami.

Podsumowanie

W artykule tym w oparciu zarówno o literaturę przedmiotu, jak i wyniki badań własnych dążyłem do naszkicowania podstawowych prawidłowości kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole jako miejscu ich pracy. Uznając, że uczenie się jest głównym mechanizmem rozwoju zawodowego i że rozpatrywanie różnych aspektów pracy nauczycieli w jego perspektywie jest pedeutologicznie korzystne, w podsumowaniu podejmuję próbę wstępnej oceny znaczenia tego uczenia się dla przebiegu rozwoju zawodowego. Wskazuję jednocześnie, że może to być interesujący kierunek dla dalszych badań pedeutologicznych.

Literatura przedmiotu i wyniki moich badań wskazują, że międzypokoleniowe uczenie się można uznać za korzystne dla nauczycieli w pierwszych dwóch stadiach ich rozwoju zawodowego, to znaczy w stadium przedkonwencjonalnym i konwencjonalnym¹⁰. W relacjach międzypokoleniowych uczą się oni „wchodzenia w rolę zawodową” oraz „odtworzenia konwencji zawodu nauczyciela” przyjętej w danej szkole. Natomiast jego rola nie jest jednoznaczna dla osiągnięcia stadium postkonwencjonalnego, polegającego na autonomii zawodowej i twórczym przekraczaniu roli zawodowej. Polega to na tym, że najmłodsze i średnie pokolenie nauczycieli uczy się od najstarszego pokolenia zachowawczości, sceptycyzmu w stosunku do nowości, do eksperymentowania i wiedzy naukowej. Młodzi nauczyciele uczą się od starszych podejrzliwości i nieufności w stosunku do władz oświatowych (organu prowadzącego, kuratorium, rządu) oraz internalizują założenie o nieprzydatności w szkole wiedzy naukowej, nazywanej „teorią”, i ostro przeciwstawianej ich codziennej praktyce. Najstarsi nauczyciele, intencjonalnie lub nie intencjonalnie, narzucają młodemu i średniemu pokoleniu nauczycieli własną wizję zawodu, utrudniając wybór drogi rozwoju zawodowego

¹⁰ Podział na stadium przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne przyjmuję za Robertem Kwaśnicą (Kwaśnica, 2006, s. 307–308).

i dążenie do profesjonalizmu. W tym sensie dla młodych nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się niesie ryzyko konserwowania *status quo* szkoły, podczas gdy – jak wskazują liczne publikacje naukowe (Pachociński 2006; Gnitecki 2005; Kwiatkowska 2005; Bogaj 2004; Borowska 2004; Lewowicki 2004; Gerlach 2003; Szempruch 2001; Lewowicki 2000; Witkowski 2000; Pachociński 1999) – współczesny świat, w tym potrzeby edukacyjne społeczeństwa, podlega głębokim zmianom, które staną się też udziałem nauczycieli.

Powyższe zagrożenia odnoszą się zaledwie do kilku aspektów zawodowego funkcjonowania nauczycieli i mogą być znacząco złagodzone na przykład poprzez odpowiednie przygotowanie zawodowe na etapie studiów. Tym samym nie umniejszą znacząco potencjalnie ważnej roli międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w podnoszeniu jakości ich pracy, rozwoju zawodowego i dążenia do profesjonalizmu.

Literatura przedmiotu

- Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Vibeke, A., Bente, E, Steen, H. (Eds.) (2006). *Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning*. New York: Palgrave McMillan.
- Aleksander, T. (2002). *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości.
- Baraniak, B. (2010). *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bednarczyk, H. (2002). *Edukacja dorosłych – służba społeczna*. Radom: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Bogaj, A. (2004). Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* (s. 9–23). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Borowska, A. (2004). *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Brzezińska, A. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bukowska-Jóźwicka, A. (1971). *Pedagogiczne problemy pracy w cywilizacji technicznej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Conway, P. F., Rosaleen, M., Madalińska-Michalak, J. (2012). Integrated learning cultures and learning to teach: Norms, values and the next generation of teachers in two cultures. W: B. Boufoy-Bastic (Ed.), *The international handbook of cultures of professional development for teachers. Collaboration, reflection, management and policy* (s. 235–264), Strasbourg: Analytrics, https://www.aut.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0012/379965/Cultures-of-Teacher-Development.pdf (dostęp: 17.01.2018).
- Dobrowolska, D. (1980). *Praca w życiu człowieka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Ellesröm, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Conceptual issues and critical conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 4, s. 421–435.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 1, s. 133–156.
- Gerlach, R. (2003). Gospodarka oparta na wiedzy wyzwaniem dla edukacji zawodowej i ustawicznej dorosłych. W: Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), *Pedagogika w kontekście integracji europejskiej* (s. 209–217). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Gnitecki, J. (2005). *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela* (s. 119–138). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gołek, B. (2010). *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Illeris K. (2011). *The fundamentals of workplace learning, understanding how people learn in working life*. New York: Routledge.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*, przeł. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 4, s. 167–178.
- Imants, J. (2012). Teachers' workplace learning and educational leadership in schools. *Studia Pedagogiczne*, t. 65, s. 281–294.
- Järvinen, A., Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 7/8, s. 282–290.

- Jarvis, P., Halford, J., Griffin, C. (2003). (Eds.), *The theory and practice of learning*. London and New York: Routledge.
- Kaczor, S. (1996). *Edukacja dorosłych a ich praca zawodowa i bezrobocie*. W: T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 122–147). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kamiński, A. (1974). *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Koltai, D. (2002). *Theoretical, economic and regional issues of adult education*. Bonn: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. t. 2* (s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S. M., Bogaj, A., Baraniak, B. (2007). *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lantieri, L. (2009). *Rozwój inteligencji emocjonalnej Twojego dziecka. Przewodnik świadomego rodzica*. Warszawa: Sensus.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy problemy, rozwiązania* (s. 158–184). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (2004). Model kształcenia nauczycieli a współczesne potrzeby edukacji i rynku pracy. W: Z. Kruszewski (red.), *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych* (s. 19–26). Warszawa–Płock: Wydawnictwo SKD.
- Lewowicki, T. (2000). Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja czy rewolucja. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, (s. 13–20). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Mannheim, K. (1992–1993). Problem pokoleń, przeł. A. Mizińska-Kleczkowska, *Colloquia Communia*, nr 1–12, s. 136–169.
- Mendel M. (2006). Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 21–37). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

- Madalińska-Michalak, J. M., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Michalak, J. M. (2011). Wydarzenia przełomowe w życiu zawodowym nauczycieli na przykładzie nauczycieli mianowanych do tytułu „Nauczyciel Roku”. W: O. Czerniawska (red.), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych* (s. 283–310). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Michalak, J. M. (2010). Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne’a Wengera. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 115–128). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, J. M. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja. Studia. Badania*, 4, s. 22–33.
- Michalak, J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2010). *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, przeł. E. Nalewajko. Warszawa: Warda & Kłowski Consulting.
- Nowacki, T. W. (1964). *Wychowanie przez pracę*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Novotný, P., Brückerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: An interaction perspective. *Studia Pedagogica*, nr 4, s. 70–79.
- Pachociński, R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Palka, S. (2011). Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas początkowych. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji* (s. 31–38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przybylska, I. (2006). Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, 1, s. 85–95.
- Radlińska, H. (1947). *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*. Warszawa: Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Rutkowiak, J. (1981). *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kontekst, W: *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/slownik/2473490/kontekst> (dostęp: 23.11.2017).

- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Fosze.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiatrowski, Z. (2009). *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego.
- Wiatrowski, Z. (1994). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Wiatrowski, Z. (1985). *Pedagogika pracy w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski, L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wojciechowski, K. (1966). *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

