

IRENEUSZ KAWECKI

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wiedza i umiejętności początkującego nauczyciela w świetle poglądów Lindy Darling-Hammond

Abstrakt

W artykule prezentowana jest ewolucja myślenia o nauczycielu i jego kwalifikacjach. Odwołując się do raportu Flexnera dotyczącego kształcenia lekarzy w początkach XX wieku wskazywano na zróżnicowanie przygotowania nauczycieli, tak w perspektywie czasowej, jak i programowej. Jednocześnie badania prowadzone w dziedzinie kształcenia szkolnego przyjmowano jako wytyczne do zmian w procesie kształcenia nauczycieli. Stąd odwołanie do prac L. Shulmana, czy L. Darling-Hammond, w których mocny nacisk położono na wiedzę nauczyciela.

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela, kształcenie nauczycieli

Knowledge and Skills of Beginning Teachers in the Light of Linda Darling – Hammond's Views

Abstract

The article presents the evolution of thinking about teachers and their qualifications. Referring to the Flexner Report on the education of doctors in the early 20th century, it focuses on differences in terms of teacher training, both in temporal and curricular perspectives. At the same time the studies conducted in the area of school education act as guidelines for changes implemented in the process of training teachers. Hence the reference to works by L. Shulman or L. Darling – Hammond, focused on the issue of teachers' knowledge.

Key words: teacher's competences, beginning teacher

Sen o amerykańskim nauczycielu w XX wieku przybierał różną postać. U progu ubiegłego stulecia wysiłek większości polityków oświatowych, którzy odwoływali się do behawioralnej teorii uczenia się oraz teorii organizacji biurokratycznej, skierowany był na zautomatyzowane i kontrolowane nauczanie. Założenia te odpowiadały mechanistycznemu podejściu do organizacji, zgodnie z którym szkoła jako organizacja sprawdza się tylko w takich warunkach, w jakich dobrze funkcjonują maszyny, czyli (Morgan 2002):

- a. jest do wykonania jakieś proste zadanie,
- b. otoczenie jest wystarczająco stabilne, aby można było zapewnić, że wytwarzane produkty będą odpowiednie,
- c. kiedy chce się wytwarzać te same produkty,
- d. kiedy nagradzana jest precyzja,
- e. kiedy ludzkie części „maszyny” są uległe i zachowują się tak, jak zaplanowano.

Z kolei behawioralna teoria nauczania kładła nacisk na wypracowanie recept postępowania do zastosowania w każdej sytuacji i w każdych warunkach. Wiedza, której źródłem były badania behawiorystów, służyła raczej do projektowania tekstów, pakietów metodycznych czy formuł nauczania, niż do budowania naukowych podstaw kształcenia nauczycieli. Ci ostatni mogli otrzymać „wszystko”, co służyło nauczaniu dzięki takim narzędziom jak poradniki nauczyciela czy zbiory procedur postępowania, np. „Pięć reguł niezawodnego zarządzania klasą szkolną”, czy „Siedem kroków do doskonałej lekcji”. Narzucane drogi postępowania ograniczały autonomię nauczycieli i poziom ich wykształcenia (Darling-Hammond 2006), a biurokratyczna szkoła sięgała po programy nauczania przygotowane przez administratorów oświaty i nakazywała nauczycielom postępowanie zgodne z ich zaleceniami. Takie postępowanie umożliwiało nie tylko panowanie nad nauczaniem, lecz również jego uproszczenie. Pozwalało też na zatrudnianie nauczycieli o niskich kwalifikacjach, którzy realizowali uproszczone i zrutyinizowane zadania. Ich powinnością nie było różnicowanie i indywidualizowanie nauczania dostosowanego do zróżnicowanych potrzeb i wymagań uczniów. Wprost przeciwnie, nauczanie zgodnie z tezami orędowników tego podejścia miało być jednolite i krótkotrwałe. Nie widzieli oni powodów, aby nauczanie było stabilne, długoterminowe i prowadzone przez wysoko wykształcone kadry nauczycielskie (Darling-Hammond, Baratz-Snowden 2010). Jedynie nieliczni, tacy jak J. Dewey, E.F. Young czy L.S. Mitchell, widzieli nauczycieli jako intelektualistów, pedagogicznych innowatorów czy „budowniczych programów nauczania” (Darling-Hammond 2006).

John Dewey zaczął krystalizować wizję nauczyciela i jego przygotowania zawodowego, kiedy w 1895 roku rozpoczął tworzenie Wydziału Pedagogicznego (*Department of Education*) na Uniwersytecie Chicagowskim. Był świadom tego, że szkoła kształcąca profesjonalnych nauczycieli musi dowieść swej wartości, aby istnieć w ramach uniwersytetu. Dlatego zamiast określenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli przedstawił on wizję zintegrowanej wiedzy niezbędnej w tym kształceniu. Rozwijana na wydziale pedagogicznym wiedza – w jego przekonaniu – powinna obejmować aspekty historyczne i teoretyczne. Zagadnienia o charakterze historycznym winny traktować o tworzeniu idei dotyczących edukacji będącej organiczną częścią intelektualnego rozwoju ludzkości, a także o historii instytucji edukacyjnych postrzeganych jako przejaw instytucjonalnego rozwoju ludzkości (Shulman 1990). Wiedza niezbędna w nauczaniu winna również sięgać do teoretycznych studiów poświęconych wyłanianiu się różnych systemów pedagogicznych będących egzemplifikacją stworzonych koncepcji teoretycznych. Ponadto – zdaniem Deweya – studiom

pedagogicznym towarzyszyć powinna psychologiczna i socjologiczna dyskusja poświęcona doborowi, planowaniu i porządkowaniu programów nauczania oraz metod, za pomocą których będą one efektywnie wdrażane.

Dewey mówiąc o nauczaniu podstaw zawodu nauczycielskiego wskazywał, że nauczanie to winno być prowadzone w sposób, który zapewni kształcenie integrujące wiedzę o programach nauczania, z wiedzą dydaktyczną (*pedagogy*). Ta ostatnia nie może być jednak ograniczona do ogólnej znajomości metod. Metody są bowiem powiązane z treściami przedmiotowymi i nie można ich rozpatrywać w oderwaniu od konkretnego przedmiotu szkolnego oraz właściwości umysłowych uczniów.

Nauczyciel praktyk to także ten, który widzi powiązania pomiędzy treściami nauczania i metodą, wiedzą ogólną i światem kultury oraz rzeczywistym życiem ludzi w społeczeństwie. Z tego względu Dewey postulował łączenie teoretycznych podstaw z pedagogiczną praktyką i praktyki pedagogicznej ze zrozumieniem treści. Urzeczywistnienie tych idei dokonywało się w szkole-laboratorium, którą Dewey stworzył na Uniwersytecie Chicagowskim (Shulman 1990). Jednakże ówczesni zarządcy oświaty widzieli nauczycieli jako tych, którzy prowadzą nauczanie zalecane odgórnie i za pomocą metod opracowanych dla nich przez innych. Tym samym w przygotowaniu nauczycieli, jak stwierdziła E. Lageman (Darling-Hammond 2006) „E.L. Thorndike zwyciężył, a John Dewey przegrał”.

Sytuacja taka utrzymywała się przez większość XX wieku. Ostatnie dwie dekady tego stulecia w dziedzinie kształcenia nauczycieli L. Darling-Hammond (Darling-Hammond, Baratz-Snowden 2005) przyrównuje do okresu panującego w medycynie przed ukazaniem się raportu Flexnera w 1910 roku. Rozpiętość programów kształcenia, z którymi Flexner zetknął się, była olbrzymia. Obok pewnych programów wysokiej jakości występowała olbrzymia ilość bardzo słabych. W związku z tym, w tamtych latach lekarze mogli być przygotowywani do zawodu w toku trzytygodniowych szkoleń prowadzonych w oparciu o programy kształcenia wymagające zapamiętania listy symptomów chorobowych oraz listy metod ich leczenia wraz z wykazem niezbędnych leków. Lecz mogli być również kształceni na studiach takich jak chociażby prowadzone przez Johns Hopkins University, gdzie kursom z zakresu nauk medycznych towarzyszyły praktyczne treningi prowadzone w szpitalu przystosowanym do celów dydaktycznych.

W kształceniu nauczycieli zmiany pojawiły się w latach 70., kiedy zaczęto zwracać uwagę na skuteczność i efektywność kształcenia. Badania w dziedzinie nauczycielskiego poznania prowadzone w ostatnich latach rozpoczęły się od śledzenia wiedzy i przekonań istniejących poza praktyką nauczania, lecz wpływających na nią. Studia Shulmana, Elbaz czy Clandinin odkrywały bogactwo problemów zawartych w tym dotychczas mocno lekceważonym obszarze. Ich prace, a także te, które próbowały np. zbudować mapę nauczycielskiej wiedzy podstawowej, pokazały, że badania w tej dziedzinie są równie ambitnym, co potencjalnie nieskończonym zadaniem. Ujawniły one również, że nauczyciele posiadają rozległą wiedzę fundamentalną, poniekąd idiosynkratyczną, która ciągle może być modyfikowana i restrukturalizowana. Jednocześnie studia prowadzone w tym obszarze skłaniały do stawiania pytań o istotę wiedzy nauczy-

cielskiej oraz jakościowe zróżnicowanie jej typów. Z kolei, krytycy i recenzenci wysuwali wiele argumentów, które miały wykazać ułomność tego typu badań. I tak, podnoszono że prowadzone badania nauczycielskiego poznania, np. traktują łącznie poznanie i zachowanie, czy też że gubią wymiar afektywny tego poznania. W rezultacie rozwinął się znaczący nurt rozważań dotyczący epistemologii praktyki nauczycielskiej oraz wzajemnych związków wiedzy, myślenia i działania. W tym obszarze refleksji można było zauważyć wyraźny wpływ prac Schöna (1983) uwidaczniający się przede wszystkim w tym, iż analizie poddano nie tylko różnorakie aspekty praktyki zawodowej, ale także uczyniono znaczny wysiłek mający na celu empiryczną weryfikację kluczowych pojęć charakterystycznych dla tego nurtu badań, takich jak „refleksja w działaniu” (*reflection-in-action*), czy „wiedza w działaniu” (*knowledge-in-action*).

Epistemologia praktyki nauczycielskiej dążąc do poznania wiedzy nauczycielskiej wiele uwagi poświęciła teoriopoznawczej analizie tej wiedzy. Drogi wiodące do tego celu prowadziły poprzez studiowanie programów nauczania, eksplorację decyzji nauczycielskich, badanie sposobów przygotowania zawodowego nauczycieli etc. Jednocześnie wszystkie podejmowane w tej dziedzinie próby badawcze pokazały, że możliwości uzyskania odpowiedzi na stawiane pytania są determinowane formalnymi orientacjami epistemologicznymi podzielanymi przez badaczy prowadzących wspomniane poszukiwania. Współcześnie takimi formalnymi stanowiskami teoriopoznawczymi, wykorzystywanymi w badaniach nad wiedzą profesjonalną nauczycieli są epistemologie: pozytywistyczna, interpretacyjna i krytyczna.

Już prosta obserwacja zdarzeń zachodzących w klasie szkolnej w czasie nauczania ujawnia, że nauczycielowi potrzebna jest wiedza nie tylko związana z prawidłowościami procesu dydaktycznego, ale także wiedza dotycząca organizacji pracy klasy, jako zespołu dziecięcego, wiedza mówiąca o mechanizmach rozwoju dziecka, metodach jego poznawania, wiedza odnosząca się do otoczenia społeczno-kulturowego, w którym osadzona jest szkoła etc. Jest to zatem wiedza, która nie jest wyłączną własnością nauczyciela, choć jest znacząca i ważna w pełnieniu jego roli.

Z tego względu uznanie wiedzy pedagogicznej jedynie za wiedzę przynależną do technicznego aktu nauczania nic nie wyjaśnia i niczego nie przybliża. Nie należy również zapominać, że wiedza o rozwoju dziecka czy otoczeniu kulturowym jest wiedzą, którą nauczyciele dzielą z przedstawicielami innych grup zawodowych, a tym samym nie wydaje się, by była ona właściwa do konstytuowania wiedzy pedagogicznej. Przyjmując jednak, że tego rodzaju wiedza jest wiedzą dopełniającą, możemy uznać, iż wiedza pedagogiczna jest złożonym kompleksem informacji, który obejmuje wiele z tego, co nie jest wyłącznie nauczaniem.

Dociekania dotyczące wiedzy nauczycielskiej prowadzone w ciągu ostatniego ćwierćwiecza zaowocowały kilkoma propozycjami, które B. Pepin nazwała „istniejącymi modelami wiedzy w nauczaniu” (Pepin 1999). Jednocześnie wyróżniła ona w anglosaskiej strefie językowej cztery takie modele.

Jednym z nich jest **model L. Shulmana**. Powstał on w trakcie realizacji projektu badawczego *Knowledge Growth in Teaching*, w ramach którego badano sposób,

w jaki nowi nauczyciele interpretują treści nauczania swego przedmiotu oraz jak te interpretacje wpływają na ich nauczania. Zainteresowanie tym zagadnieniem było pochodną przekonania Shulmana, iż wiedza nauczycieli dotycząca przedmiotu nauczania (*subject matter knowledge*), a także jej rola w procesie nauczania jest „zagubionym paradygmatem” badań nad nauczycielskim poznaniem. Jednocześnie uważał, iż wiedza dotycząca nauczania nie posunie się naprzód do chwili, kiedy ten niedostatek nie zostanie usunięty. Poglądy te legły u podstaw tezy, że nauczyciel musi uzyskać specjalistyczne pojmowanie przedmiotu nauczania, aby budować rozumienia większości jego uczniów (Pepin 1999).

Analizując wiedzę nauczycielską Shulman (Pepin 1999) pierwotnie wyróżnił trzy główne jej rodzaje, a mianowicie: wiedzę dotyczącą przedmiotu nauczania (*subject matter knowledge*), wiedzę pedagogiczną (*pedagogical knowledge*) oraz wiedzę dotyczącą programu nauczania (*curricular knowledge*). W późniejszych publikacjach (Pepin 1999) dążąc do określenia wiedzy „leżącej u podstaw nauczania” przyjął, iż podstawowymi komponentami takiej wiedzy są:

- wiedza o przedmiocie nauczania (*knowledge of subject matter*);
- pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej (*pedagogical content knowledge*);
- wiedza dotycząca innych treści nauczania (*knowledge of other content*);
- wiedza o programie nauczania (*knowledge of the curriculum*);
- wiedza o uczących się i ich właściwościach (*knowledge of learners and their characteristics*);
- wiedza dotycząca celów edukacyjnych (zamierzenia i wartości oraz ich filozoficzne i historyczne podstawy (*knowledge of educational aims – purposes and values and their philosophical and historical backgrounds*);
- wiedza dotycząca kontekstu edukacyjnego – charakteru społeczności i kultur szkolnych (*knowledge of educational context – character of school communities and cultures*);
- ogólna wiedza pedagogiczna – powszechne zasady i strategie zarządzania klasą szkolną i organizacją (*general pedagogical knowledge – broad principles and strategies of classroom management and organization*).

Podążając podobną drogą L. Darling-Hammond zwróciła uwagę na znaczenie kształcenia nauczycieli dla ich skuteczności i efektywności związanej z realizacją profesjonalnych zadań. W tym kontekście wskazała ona na trzy problemy związane z przygotowaniem kandydatów na nauczycieli:

1. „**Praktyka obserwacji**” (*the apprenticeship of observation*), zagadnienie nawiązuje do książki D.C. Lortie *Schoolteacher* (1975), gdzie autor wskazuje, że uczenie się nauczania w szkole jest poprzedzone doświadczeniami, które kandydaci na nauczycieli wynieśli z lat nauki jako uczniowie. Jednakże bycie nauczycielem to świat innych doświadczeń niż świat własnych doświadczeń jako ucznia. I choć doświadczenia uczniowskie są ważne jako źródło motywacji dla nauczycieli, to jednak ta perspektywa percepcji szkoły ma istotne ograniczenia. Uczeń nie ma wglądu w intencje nauczycieli, nie zna uwarunkowań ich decyzji etc. Nie jest wtajemniczany w nauczycielskie refleksje dotyczące zdarzeń mających miejsce

w klasie. Uczeń także bardzo rzadko lub wcale jest uczestnikiem procesu stanowienia celów kształcenia, analizy przebiegu procesu kształcenia, sytuowaniu nauczycielskich działań w pedagogicznych ramach. Tego typu doświadczenia, zdaniem Lortie, prowadzą do szeroko rozpowszechnionego przekonania, że uczyć może każdy. Ten uproszczony obraz nauczania często staje się źródłem przekonania, iż nauczanie jest prostym i raczej mechanicznym transferem informacji, co w kształceniu nauczycieli prowadzi do uznania ich za „wiedzę uprzednią” (*prior knowledge*) wymagającą znaczącej przebudowy (Darling-Hammond 2006).

2. **Problem wprowadzania**, (*the problem of enactment*), pojawia się często w kontekście narzekań, że kształcenie nauczycieli jest zbyt teoretyczne. Oznacza to dla wielu nauczycieli, iż w procesie przygotowania do swej pracy otrzymali zbyt mało konkretnych narzędzi i praktycznych umiejętności umożliwiających im wdrożenie w działaniu wielu idei, które poznali. Jest to związane z tym, iż w trakcie kształcenia nauczyciele muszą nie tylko zrozumieć proces ludzkiego uczenia się, lecz także strategie, które mają im w tym pomóc.

Odnosząc się do zagadnienia zastosowania wiedzy w praktycznym działaniu wiele osób uznaje, że nauczanie jest oderwane od teorii i jest jedynie wykorzystaniem różnorodnych „sztuczek” (*tricks of the trade*) (Darling-Hammond 2006). Nic jednak bardziej mylnego. Jak dowodzi Schon (Schön 1983) wiele profesji, w tym także nauczanie jest przesiąknięte teorią, która jest nierozdzielnie związana z praktyką. I z tego powodu wielu nauczycieli kształcących nauczycieli ma nadzieję pomóc nowym nauczycielom w rozwinięciu praktycznych umiejętności nawiązywania do teoretycznych podstaw, zrozumienia idei i wykorzystania ich w codziennej pracy.

3. **Problem złożoności**, dotyczy zjawiska określanego mianem „dzikiego trójkąta” (Darling-Hammond 2006), czyli relacji zachodzących pomiędzy nauczycielem, uczniami i przedmiotem nauczania, gdzie wierzchołki trójkąta ulegają permanentnej zmianie. Zjawisko to wyrażają nauczycielskie pytania typu: czy ja uczę tego wszystkiego, czego uczyć powinienem? Co uczniowie myślą i czują wobec mnie, wobec siebie? Co oni myślą na temat tego, jak próbują ich uczyć? W tym kontekście mamy do czynienia z równoległymi działaniami nauczyciela, będącymi odpowiedzią na nieliniowe pojawianie się w procesie nauczania wielu różnorodnych zjawisk i problemów. Ponadto problemy te są od siebie zależne, co powoduje, iż nauczyciel w tym samym czasie musi działać w zróżnicowany sposób.

Z tego względu Lampert rozważając aspekty złożoności nauczania matematyki wskazuje na (Darling-Hammond 2006):

- nauczanie nigdy nie ma charakteru rutynowego,
- nauczanie realizuje wiele różnych celów,
- nauczanie prowadzone jest w odniesieniu do zróżnicowanych grup uczniów,
- nauczanie wymaga zróżnicowanych rodzajów wiedzy, która musi być łączona.

Natomiast L. Darling-Hammond i J. Baratz-Snowden w raporcie dla Amerykańskiej Akademii Nauk (Darling-Hammond, Baratz-Snowden 2005) wskazują, iż współcześnie celem nauczania jest kreowanie nie tyle umiejętności poruszania się wśród powszechnych i typowych zadań, co rozwijanie myślenia krytycznego, tworzenie coraz bardziej zintelektualizowanych efektów podejmowanych działań, rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów. Ponadto od nauczycieli oczekuje się, że cele te będą osiągać ze **wszystkimi** uczniami, a nie tylko z 10–20% tradycyjnie uznawanymi za zdolnych i utalentowanych. Ponadto uczniowie mają coraz większe potrzeby. W miarę jak kształcenie i szkoła coraz bardziej warunkują odniesienie życiowego sukcesu, nauczyciele stają wobec coraz większej liczby uczniów z upośledzeniami i trudnościami w uczeniu się, z trudnościami językowymi i środowiskiem rodzinnym niesprzyjającym uczeniu się. Bieda, bezdomność, bezrobocie, nadużywanie alkoholu czy narkotyków, przemoc i maltretowanie powodują, iż od nauczyciela w wielu środowiskach oczekuje się, że będzie on również specjalistą od wpajania dyscypliny, od wspierania indywidualnego uczenia się, od diagnozowania i poradnictwa, że będzie pracownikiem socjalnym lub organizatorem życia społecznego. Oczekiwania te wykraczają daleko poza wyobrażenie dobrego nauczyciela jako tego, którego aktywność związana jest z klasą, w której efektywnie działa na rzecz uczniowskich dokonań i osiągnięć. Jeżeli jednak pozostaniemy na terenie klasy i wydarzeń, które tam mają miejsce, to winniśmy zdawać sobie sprawę, iż zdarzenia te także stawiają nauczycielowi bardzo wysokie wymagania. Z tego względu nie wydaje się możliwe pominięcie prawidłowości, które podnoszą autorzy raportu *How Students Learn: History, Mathematics and Science in Classroom* (National Research Council 2005). Zgodnie z zawartymi tam sugestiami nauczyciel musi w swym postępowaniu dydaktycznym uwzględnić (National Research Council 2005):

1. przychodzenie uczniów do klasy z określonymi wyobrażeniami (*with preconceptions*) dotyczącymi funkcjonowania świata. Jeżeli w procesie uczenia zabraknie nawiązania do tych początkowych uczniowskich wyobrażeń, mogą oni mieć trudności z nabywaniem nowych pojęć i informacji lub mogą się ich uczyć, aby dobrze wypaść na sprawdzianie, lecz będą powracać do swoich uprzednich sądów w sytuacjach poza klasą szkolną,
2. konieczność rozwijania poznawczych umiejętności uczniów, które wymagają, aby: a) mieli mocne podstawy wiedzy opartej na faktach, b) rozumieli fakty i idee w kontekście ich konceptualnych podstaw, oraz c) organizowali wiedzę w sposób, który ułatwia jej wyszukiwanie i zastosowanie,
3. „metapoznawcze” podejście do kształcenia, które może pomóc uczniom w opanowaniu kontroli nad własnym uczeniem się poprzez definiowanie celów uczenia się i monitorowanie postępów w ich osiągnięciu.

W świetle przedstawionych powyżej uwarunkowań początkujący nauczyciel pragnący efektywnie kształcić swoich uczniów – zdaniem L. Darling-Hammond – potrzebuje:

- wiedzy dotyczącej **uczniów i ich rozwoju w otoczeniu społecznym**, czyli wiedzy o tym, jak oni się uczą i rozwijają w środowisku, a także jak opanowują język,
- wiedzy traktującej o **przedmiocie nauczania** oraz **celach kształcenia**, które mają prowadzić do opanowania przez uczniów wiedzy przedmiotowej i umiejętności określonych przez te cele,
- rozumienia **procesu nauczania** w kontekście treści nauczania, pedagogicznych uwarunkowań ich przyswajania, umiejętności zarządzania klasą szkolną mających sprzyjać efektywnemu procesowi uczenia się uczniów ukierunkowanego przez proces oceniania i korzystne środowisko klasowe.

Ta wszechobecna, zindywidualizowana i elastyczna wiedza pozwoli na konstruowanie nauczycielskiej wizji efektywnej praktyki zawodowej sprzyjającej demokratycznemu procesowi uczenia czyniąc jednocześnie nauczanie wysoce wyspecjalizowaną profesją.

Literatura

- Darling-Hammond, L. 2006, *Constructing 21st Century teacher education*, "Journal of Teacher Education", Vol. 57, No. X
- Darling-Hammond L., Baratz-Snowden J., (eds.) 2005, *A Good Teacher in Every Classroom. Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, San Francisco
- Darling-Hammond, L. 2006, *Powerful Teacher Education*, San Francisco
- Lortie, D.C. 1975, *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago
- Morgan G. 2002, *Obrazy organizacji*, tłum. Z. Winkowska-Władyka, Warszawa
- National Research Council 2005, *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Washington
- Pepin B. 1999, *Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of 49 the Anglo/American, the French and the German scene*, [w:] B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* TNTEE Publication
- Schön D. 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York
- Schön D. 1987, *Education the Reflective Practitioner*, San Francisco
- Shulman L.S. 1986, *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, "Educational Researcher", Vol. 15, No. 2
- Shulman L.S. 1990, *Reconnection Foundations to the Substance of Teacher Education*, "Teachers College Record", Vol. 91, No. 3
- Wilson S.M., Shulman L.S., Richert A.E. 1987, *"150 Different Ways" of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching*, [w:] J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking*, London

IRENEUSZ KAWECKI, dr hab., prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Nauk o Wychowaniu

Wydział Pedagogiczny

kawecki@ibise.pl