
ARTYKUŁY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER II(268)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © by BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK, 2023

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/) [HTTPS://DOI](https://doi.org/10.31738/2657-6007.kp.2023-2.1)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31738/2657-6007.KP.2023-2.1](https://doi.org/10.31738/2657-6007.kp.2023-2.1)

Bogusława Dorota Gołębnik

*Uniwersytet Dolnośląski DSW**

E-mail: boguslawa.golebniak@dsw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6163-5208

Badania w działaniu w pedagogicznym komponentcie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki**

Summary

ACTION RESEARCH IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION IN THE FIELD OF PEDAGOGY.
REFLECTIONS FROM PRACTICE**

This article is an invitation to discuss the rationale, the foundations and the resulting place and boundary conditions of incorporating research of an educational intervention nature known as action research into the pre-service education programmes (in the pedagogical component, in the implementation of modules devoted to didactics). In the situation of a radically changing teaching context, we not only do not deny but appreciate the importance of basing (or supporting) the didactics of higher education with the results of research carried out in the quantitative convention (leading to theories explaining the phenomena and processes occurring in school reality on a macro or meso scale), reaching out to the results of research undertaken in the interpretative convention, reconstructing the meanings and senses given by the actors of the educational scene to their place and professional role. However, we believe that in the acquisition of strictly didactic competence it is worthwhile to include the critical reflection triggered by the study of school practice via pedagogical theories, but also to encourage and create conditions for participation in projects transforming the space and modes of learning beyond the classroom and school walls. Drawing on examples from own practice, I show the possibilities and limitations of student research in action embedded in dialogical and triological approaches to teacher education.

Keywords: pre-service teacher education, apprenticeships, dialogical and triological approaches to teacher education, situated learning, participatory action research, Cultural-Historical Activity Theory and conception of extended learning, formative interventions

* Adres: Uniwersytet Dolnośląski DSW, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Wobec doświadczanego kryzysu tradycyjnie pojmowanej dydaktyki szkoły wyższej – w tym także w obszarze kształcenia nauczycieli – wyzwaniem dla realizatorów procesów skupionych na przygotowaniu do nauczania staje się poszukiwanie adekwatnego do „tu i teraz”, ale zarazem otwartego i rozwojowego, modelu uczenia się uczenia. Wiele studiów i badań empirycznych potwierdza bowiem obiegujące opinie wskazujące na fiasko reform kształcenia nauczycieli poprzez zmiany zapisów w krajowych standardach kształcenia. Ujawniają one nie tylko „miałkość” tych regulacji (Atroszko, 2020), ale i rozdzźwięk między deklaracjami legislatorów a praktykami występującymi w uczelnianej codzienności (Gołębniak, Krzychała, 2015; Atroszko, 2020). Dotyczy to zwłaszcza realizacji formułowanych w dyskursie pedeutologicznym od 30 lat rekomendacji co do całościowości programu, osadzania go w kontekście (społeczno-kulturowym), transdyscyplinarnego ujmowania występujących w nim treści oraz integracji studiów teoretycznych z doświadczeniami praktycznymi (Gołębniak, Krzychała, 2015). Kierując się **odpowiedzialnością** wobec nauki, reprezentowanej dyscypliny, profesji nauczycielskiej, a przede wszystkim studentów, których wprowadza się w świat nauczania¹, zwłaszcza w kontekście upowszechniającego się obecnie myślenia o edukacji w kategoriach publicznych (Biesta, 2006; Zamojski, 2022), ważne jest, aby mimo niesprzyjającej polityki oświatowej realizować powierzone kształcenie studentów, w tym kandydatów na nauczycieli, w zgodzie ze współczesnymi paradygmatami dydaktyki.

W moim przypadku oznacza to oparcie pracy edukacyjnej na antropologicznie zorientowanej pedagogice zaangażowanej. W świetle dość powszechnie podzielanych idei szeroko rozumianego konstruktywizmu (Gołębniak, 2005) wobec dramatycznie niskiej jej aplikatywności (Klus-Stańska, 2021), wydaje się zasadne rozważenie zmiany szkoły przez zmianę kształcenia nauczycieli. Nabywanie wiedzy formalnej i modelowanie tzw. dobrych praktyk nauczycieli trudno uznać za wystarczające (podobnie zresztą, jak uczenie poprzez akademicki przekaz, jak w szkole być może czy powinno z oczekiwaniem na zastosowanie tej wiedzy w bli-

¹ Ujmowanie odpowiedzialności etyczno-zawodowej w kategoriach refleksyjności, akcentujące postawę wobec świata i ludzi, wykracza poza potocznie przytaczaną frazę ponoszenia czy brania odpowiedzialności formalno-materialnej. Odnosząc się do reinterpretacji zjawiska odpowiedzialności, które pojawiły się w filozofii dwudziestowiecznej m.in. za sprawą Georga Pichta i Hansa Jonasa można powiedzieć, że chodzi tu o głębokie poczucie społecznej więzi z innymi, ze światem i tym wszystkim, co się w nim i wokół podmiotów „wydarza” (Picht, 1981). Rdzeń czy centrum tejsze postawy stanowi rozwój podmiotu, nawiązywane i formowane w trakcie zmieniania obszaru życia, w którym ma miejsce działalność badawcza i dydaktyczna podejmowana w relacjach z innymi (Jonas, 1996).

żej nieokreślonej przyszłości). Zaproszenie przyszłych nauczycieli już teraz do po-myślenia szkoły w kategoriach dynamicznych, procesualnych poprzez prowadzenie wspólnie z innymi podmiotami edukacji badań w działaniu, umożliwiających wyj-ście poza „obowiązującą” kulturę kształcenia, poza to, czego, doświadczają jako problematyczne, choć w oficjalnym dyskursie uznawane jest za oczywiste, umożli-wia re/de/konstruowanie zadanej a nie nadanej roli (Kwiatkowska, 2005).

Niniejszy tekst stanowi rodzaj rekonstrukcji i towarzyszącej jej refleksji odno-śnie do działalności dydaktyczno-badawczej podejmowanej zespołowo w obszarze studiów akademickich, przygotowujących do nauczania przez współdział student-ów w kreowaniu zmian szkolnej codzienności przez praktyczne badania w dzia-łaniu. W zależności od szczegółowego stanowiska teoretycznego przyjmowanego w konkretnych przypadkach są to badania deliberatywne – w wersji dialogicznej lub dialogiczno-krytycznej albo tzw. interwencje formatywne.

Za podstawę wywodu czynię zarówno studia literaturowe, jak i analizy da-nych empirycznych. Sięgam do autorskich i współredagowanych prac zwartych, opublikowanych w nich rozdziałów, oraz artykułów w czasopismach naukowych traktujących o prowadzonych ze studentami badaniach w działaniu (zob. Cervin-kova, Gołębnik, 2010, 2013; Cervinkova, 2012, 2019; Gołębnik, 2021a, 2021b; Gołębnik, Zamorska, 2020; Ligus, 2012a, 2012b; Gąsiorek, Zamorska, 2022). Jeśli idzie o ilustrujące wywód dane empiryczne to pochodzą one z tzw. dokumentacji wywołanej w trakcie pracy edukacyjnej ze studentami Collegium da Vinci (CdV) w Poznaniu w okresie 2015–2020. Są to zapisy w prowadzonych przez nich portfo-lio, ich swobodne wypowiedzi zarejestrowane w trakcie warsztatów i innych zajęć oraz „materialne” rezultaty prowadzonych na różnych etapach studiowania prakty-ki poszukiwań (plakaty, mapy myśli, itp.).

Ramy teoretyczne

W uczelniach, w których osadzona jest moja działalność naukowo-dydaktycz-na, odnajduję możliwości podejmowania – przy uwzględnieniu formalnych zapi-sów państwowych standardów kształcenia nauczycieli, badań typu praxis, które wychodząc naprzeciw „czytaniu” edukacji w kategoriach społeczno-kulturowych, dostrzeganiu przenikających się – jednostkowych i wspólnotowych światów ucze-nia się, umożliwiają autorskie włączanie się w ich, tychże światów, zmianę, i to włączanie bez gwarantowanej procedurami „pewności” działania i bez roszczeń o uniwersalność uzyskiwanych wyników (Gołębnik, 2001).

Skupiam się bowiem w nich nie tyle na końcowych rezultatach, ile na ujawnia-niu – w języku pedagogiki rzeczy – „potencjałów budowania” (Zamojski, 2022,

s. 323) zarówno w wymiarze osobowym, jak i społecznym oraz dziejowym. To dzieło się (zob. np. Gołębniak, 2010), możliwe dzięki sytuowaniu projektów w różnych, poprzez instytucjonalnych, **tymczasowych i przygodnych wspólnotach**², to szansa na przebudowywanie społeczno-kulturowej przestrzeni edukacji. Niezależnie bowiem od szczegółowych wariantów stanowiska teoretyczno-metodologicznego, traktującego deliberację i dialog jako główne wymiary badań w działaniu (mogą to być: krytyczne badania w działaniu bliższe pedagogice emancypacyjnej – stawiające na wyzwolenie z opresyjnie doświadczanej edukacji przez krytykę, czy też interwencje formatywne wpisujące się w kulturowo-historyczną teorię działalności budowanej na głównych tezach psychologii rosyjskiej w wydaniu Lwa S. Wygotskiego, Wasylia W. Dawydowa i Aleksieja N. Leontiewa oraz amerykańskiego pragmatyzmu wzbogaconego o wpływy dialogiki Michaiła Bachtina i psychologii kulturowej Gregory’ego Batesona) to celem pierwszym i głównym jest zawsze **re/de/konstruowanie sposobów bycia** w świecie edukacji (zob. Gołębniak, 2021).

Przyjmowane podejście wiąże się z poststrukturalnym myśleniem o profesjonalizmie nauczycieli. Koncepcja **rozszerzonej profesjonalności** w nauczaniu (Lawrence Stenhouse i in.), uwzględniająca alternatywną wobec tradycji epistemologię praktyki (Donald Schön), akcentująca znaczenie osobistych osądów i wglądów w radzeniu sobie z unikatowością i niepowtarzalnością szeroko rozumianej sytuacji edukacyjnej, znalazła twórcze rozwinięcia w postaci modelu nowego profesjonalizmu Johna Elliotta, koncepcji „mądrego” nauczania Allana Feldmana czy podejścia do edukacji nauczycieli zwanego „mocnym” profesjonalizmem (Gołębniak, 1998, 2010). We wszystkich tych ujęciach akcentuje się konieczność rozszerzania wiedzy i umiejętności nauczyciela o nowe wymiary i obszary ich nabywania czy formowania (edukacja psychologiczna, metodologiczna, dydaktyczna), ale i zdecydowane odchodzenie od hierarchicznego ich ujmowania na rzecz holistycznie rozumianej kompetencji (liczba pojedyncza), opisywanej bardziej w kategoriach zmieniającego się repertuaru – prócz wiedzy i sprawności, także cech osobowości, zdolności, wartości – niż znajomości odgórnie ustalonego kanonu co nauczyciel powinien wiedzieć, co umieć, do czego być przekonany (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012).

² Powyższe kategorie zaczerpnięte od Richarda Rorty’ego odpowiadają się zdają charakterowi spotkań edukacyjnych (w tym i projektowych), które stają się i naszym udziałem. Mam tu na uwadze nie tylko zmieniający się skład i konfiguracje grup oraz zespołów studenckich uczących się w wspólnie z innymi (uczniami, nauczycielami) w rzeczywistości szkolnej, ale i przygodność w konstruowaniu tymczasowo skutecznych opisów i działań służących rozwiązywaniu przygodnie napotykanym problemom.

Redefinicja relacji teorii i praktyki w edukacyjnym działaniu

W ramach perspektywy społeczno-kulturowej, obejmującej szeroką paletę podejść, teorii i koncepcji, za szczególnie adekwatne do kontekstu wydają się dwa podejścia przedstawione w znanej typologii Anny Sfard, a mianowicie **podejście dialogiczne** i **trialogiczne**. Podejście monologiczne – także w tej typologii występujące – intencjonalnie pomijam. Przyjmuję bowiem, że stanowiący jego podstawę kognitywizm, sięgający w pogłębianiu rozumienia jak uczą się inni do psychologii poznawczej (Jerome S. Bruner – do 1996 r., Ulrich Neisser), psycholingwistycznych (Noam Chomsky, Georg Lacoff, ostatnio Andy Clark), komputacyjnych teorii umysłu (John R. Searle) i teorii modularnych (Michael Tomasello, Jerry A. Fodor) oraz do neuronauk (Simon, 1991), traktuje jednak nauczanie jako pracę głównie poznawczą. Choć ważną rolę w tworzeniu warunków do uczenia się, polegającego na przetwarzaniu informacji, przypisuje się zapośredniczeniu ich w środowisku (pojawiają się bowiem tu m.in. takie kategorie jak afordancje, wrażliwość interpersonalna oraz intersubiektywność w znaczeniu dostrojenia emocjonalnego partnerów), a istotnym elementem strategii edukacji przyszłych nauczycieli stanowią projekty o charakterze innowacji, wymagające współpracy w ramach grup eksperckich z elementami wzajemnego uczenia się czy dzielenia się wiedzą (także przez rozwijanie technologicznej strony zapośredniczania procesów uczenia się w środowisku/ otoczeniu szkoły), to z punktu widzenia charakteru tych poczynań, trudno umieścić je pod szyldem edukacyjnych badań w działaniu. Mamy tu wprawdzie do czynienia z uczeniem wpisanym w praktykę, z rozwiązywaniem realnych problemów społeczności (np. szkół, w których studenci odbywają praktyki), to jednak dzieje się to głównie w uczelni, pod okiem ekspertów – nauczycieli akademickich, przy ograniczonym współudziale innych podmiotów edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców.

Z pełniejszym redefiniowaniem relacji teorii i praktyki – w znaczeniu osadzania uczenia się w środowisku działalności badawczo-dydaktycznych zmieniających sposoby bycia w świecie nauczania, mamy do czynienia zarówno w podejściu dialogicznym, jak i trialogicznym. Podejście dialogiczne, charakteryzowane przez triadę **interakcje – relacje – dialogi**, budowane na koniunkcji psychologii funkcjonalnej i pragmatyzmu, sięgające do teorii socjologicznych, w tym głównie do teorii społecznego uczenia się, wraz z takimi kategoriami, jak **aktorzy – zwyczaje – artefakty – symbole – konwencje – historie** (danej praktyki), akcentujące zmiany typu przynależności do wspólnot uczenia się w drodze negocjowania znaczeń poprzez doświadczanie tego, w czym bierze się udział (chodzi o uczestnictwo w tzw. projektach możliwości, tworzące pełne warunki uczenia się z praktyki, w praktyce, poprzez praktykę), daje szanse przekraczania granic między podmiotami i przedmiotami czy formalnymi i nieformalnymi miejscami uczenia się. Wpisującą się

weń na przykład koncepcja usytuowanego uczenia się autorstwa Etienne Wengera i Jean Lave (1991) cechuje nie tylko wychodzenie poza mury instytucji edukacyjnej, ale sytuowanie działalności edukacyjnej w praktykach obecnych w różnych wspólnotach kulturowych (Wenger, 1998). Uczenie się, definiowane w kategoriach procesów wzrostu w danej społeczności, polegające na przesuwaniu się z peryferii do centrum danej praktyki, wzmacniane jest współpracą z uczelnianym tutorem i spotkaniami z innymi badaczami/ teoretykami edukacji³.

Podejście trialogiczne w kształceniu, opisywane triadą **kultura – dialog – działalność**, wraz z często przyjmowaną przez badaczy sytuujących swe poszukiwania w kulturowo-historycznej teorii działalności koncepcją rozszerzonego uczenia się (Engeström, Sannino, 2012) stanowi podstawę uwzględniania w programach edukacji wstępnej nauczycieli **interwencji formatywnych**. Podobnie jak w podejściu dialogicznym łączy się tu budowanie profesjonalności z zaangażowaniem w rozwiązywanie doświadczanych we wspólnocie rozumianej jako rodzaj systemu działalności zapośredniczanej przez narzędzia kulturowe i skupionej na określonych celach/ obiektach, problemów. Projekt zmiany status quo rozpoczyna ujawnienie tkwiących w dotychczasowym systemie działalności **wewnętrznych sprzeczności**. Zbadanie, z zastosowaniem wiedzy formalnej ich istoty, uwzględniające zarówno historię problemu, jak i efekty oraz sposoby prowadzonych dotąd poszukiwań, ułatwiające „głęboki wgląd w świat”, traktowane jest jako niezbędny etap dla podjęcia drugiego kroku – modelowania zmiany i zbadania jej implikacji dla konsolidacji danej praktyki. Wypracowywanie w ten sposób **nowego (wspólnego) obiektu/ celu** działalności, uwzględniające zarówno indywidualne, jak i relacyjne oraz kontekstualne wymiary uczenia się, dzięki osadzeniu w kolektywnej przestrzeni potencjalnego rozwoju, sprzyja też budowaniu poczuciu sprawstwa, zdolności do zmieniania siebie i świata.

Dobór podejścia (dialogicznego czy trialogicznego, a w ich ramach szczegółowej koncepcji uczenia się) zależy od tradycji, w której wyrastają lub w którą wrastają tutorzy zaangażowani bezpośrednio we wpisywanie praktyk szkolnych w poszukiwania prowadzone w ramach realizacji moduły poświęconego dydaktykom (ogólnej i szczegółowym).

Decyzje te uwzględniają też miejsce i charakter rozpoznawanych potrzeb instytucji czy miejsc, w których przebiega uczenie się (zob. np. raporty z badań etnograficznych autorstwa Hany Cervinkovej (2012, 2013), z badań realizowanych w konwencji interwencji formatywnych autorstwa Beaty Zamorskiej (2022) oraz Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej (2020), a także Przemysława Gąsiorka i Beaty Zamorskiej (2022). Doceniając korzyści płynące z możliwości korzystania przez studentów nie z wyuczzonej, ale żywej metodologicznej kompetencji tutora,

³ Więcej na temat podejść w: Gołębniak 2020; 2021b.

ważne jest też dostosowywanie (się) do okoliczności, w tym do potencjału studentów i współpracujących z nimi mentorami (Broekman, Wubbels, Korthagen, Tichlar, 2001). Paleta możliwości jest bowiem szeroka (Gołębniak, 2005).

Wskazane wyżej koncepcje nie wyczerpują zakresu podejścia określanego jako konstruktywistyczne.

Niezależnie od przyjmowanego wariantu badań w działaniu – praktyczno-deliberatywnego (zob. np. Ligus, 2012), krytyczno-emancypacyjnego (Cervinkova, 2012, 2013), fenomenologiczno-uczestniczącego (Irasiak, 2018) czy interwencji formatywnych (Zamorska, 2018, 2020, 2022) uczenie się przez poszukiwanie cechuje zawsze osadzenie w praktyce, ukierunkowanie na zmianę zastanych warunków nauczania i realizowanie ich w triadzie: student – tutor – mentor.

Prowadzenie autorskich poszukiwań w obszarze nauczania w szkole przebiega na dwóch przenikających się planach: dydaktycznym i badawczym. Etapem pierwszym jest rozpoznanie kontekstu i istoty problemu, który studenci spostrzegają/ napotykać w trakcie realizacji praktyk asystenckich w szkole. Zajęcie się doświadczaną we wspólnocie uczenia się trudnością, ujawnienie jej istoty (wąsko dydaktycznej czy szerszej, bo wychowawczej i społecznej natury) wymaga podjęcia pracy stricte badawczej. Szczegółowa diagnoza czy opis etnograficzny stanowią punkt wyjścia do opracowania autorskiej koncepcji zmiany wraz ze strategią wprowadzania jej w życie, wymagającymi już swobodnego poruszania się w dyskursie dydaktycznym (poznania paradygmatów współczesnej dydaktyki, rozpoznawania istoty i warunków praktycznych ich aplikacji, itp.). Wprowadzeniu zmiany w życie towarzyszą z kolei „małe” badania, zwane ewaluacyjnymi. W trakcie trwania projektu jest to ewaluacja ciągła, a po zakończeniu każdego pełnego cyklu procesu i instytucjonalizacji – ewaluacja końcowa. W jednej i drugiej sięga się do klasycznych poniekąd, jakościowych technik gromadzenia i analizowania danych, takich jak obserwacja uczestnicząca, rozmowy i wywiady, analizowanie zarówno zastanych, jak i wytworzonych dokumentów. Ważne jest też zapoznanie się z poszerzonymi wersjami metod etnograficznych (Gołębniak, 2021) czy metodami ewaluacji opartymi na teorii społecznej zwanej rekonstrukcjonizmem (Krzychała, Zamorska, 2008). Zdarza się, że studenci korzystają też z technik ilościowych typu testy, kwestionariusze, itp.). Te jednak, choć afiliowane przy metodologii pomiaru, służą jako dopełnienie (o wąskie, specjalistyczne diagnozy) konstruowanego jakościowo obrazu zmiany.

Kroki – cykle – niekończąca się opowieść

Przenikanie się planów w pracy edukacyjnej ze studentami nie polega wyłącznie na naprzemiennym odbywaniu zajęć w uczelni i w szkole. Przyjęcie formuły

studiowania praktyki dla jej zmiany drogą badania w działaniu wymusza radykalne odejście od klasycznych form pracy w akademii. Wykłady, spotkania typu seminarijnego mają oczywiście miejsce, ale ich rola jest służebna wobec potrzeb w zakresie tego, czego studenci pragną/muszą się dowiedzieć, w związku z doświadczanymi rozpoznaniem w zakresie budowania kompetencji do nauczania w oparciu o transformatywne uczenie się.

Ujawnianie i transformacja osobistych teorii edukacyjnych

Pierwszym krokiem w tym zakresie są spotkania na terenie uczelni – rodzaj warsztatów – ujawniających biograficzne i zarazem kulturowe osadzenie przekonań studentów dotyczących „dobrego nauczania” (ugruntowanego w doświadczeniach życiowych myślenia o szkole, uczeniu się i nauczycielach). Po introspektywnym sięgnięciu do ukształtowanej w przestrzeni całościowych doświadczeń z edukacją szkolną wiedzą dotąd „milczącej”⁴, i dokonaniu, w języku Schöna, „ekshumacji osobistych teorii nauczania”, z którymi studenci przychodzą na uczelnię następuje etap dzielenia się swymi historiami w parach i w małych grupach koleżeńskich, prowadzące, po analizie zawartych w nich wątków tematycznych, do dyskusji (na forum grupy ćwiczeniowej) o występujących w nich stanowiskach, co do klasycznego dylematu, czy „dobre” nauczanie to bardziej kwestia „sztuki, rzemiosła, a może nauki” i konfrontacji poczynionych ustaleń ze współczesnymi rozwiązaniami spotykanymi przez nich (opowiadany im) w przestrzeni publicznej i rekonstruowanymi w literaturze przedmiotu⁵. W dyskusjach towarzyszących prezentacji tych empirycznych, bo wynikających z osobistych doświadczeń uczestników zajęć, modeli dobrego nauczania, odzwierciedla się z jednej strony wdrukowany skrypt kulturowy, dotyczący umiejętności nauczyciela w zakresie przekazywania wiedzy, z drugiej zaś – rodzaj tęsknoty za demonstrowaniem empatycznego rozumienia i otwartości na potrzeby uczniów, za tworzeniem w klasie klimatu współpracy. Przekonania ta znalazły swoje odbicie w wypowiedziach studentów:

⁴ Koncepcje przekonań, wiedzy milczącej, indywidualnych teorii nauczania pojawiły się w pedeutologii wraz ze zwrotem epistemologicznym dotyczącym m.in. takiej praktyki społecznej jaką jest nauczanie (zob. Gołębniak, 2000).

⁵ Dobór przypadków zależy od ujawnianych w trakcie spotkań zainteresowań studentów wynikających z ich kontaktów osobistych z różnego typu (nie tylko alternatywnych) modeli kształcenia, znanych im doniesień publicystycznych, filmów, literatury. Sięgać można zarówno po rozwiązania formalne (np. system edukacji w Finlandii czy w Singapurze, szkoły alternatywne w wersji klasycznej (Plan Daltoński czy pracujące wg metody Marii Montessori lub zyskująca na popularności szkoła Reggio Emilia, do „Szkoły w chmurze” Sugato Mitry).

[...] dobre nauczanie, to sposób, w jaki nauczyciel – człowiek przekazuje dzieciom, uczniom, studentom własną wiedzę. Człowiek, który nie może zapomnieć, że ma do czynienia z żywymi istotami – zdanymi niekiedy na niego, z istotami myślącymi, wrażliwymi, pochodzącymi z różnych środowisk⁶. (CdV 2020/ 13)

[...] nauczyciel, który z jednej strony jest partnerem, wsparciem, ale również autorytetem. To człowiek, który potrafi przyznać się do błędu lub nawet „niewiedzy”, który potrafi rozmawiać z uczniami, słuchać ich... (CdV 2020/ 31)

Rzadziej wskazywana jest konieczność transponowania tez wynikających z doniesień naukowych na język konkretnych działań:

[...] dobre nauczanie, to wiedza, czyli odpowiednie – pozytywne nastawienie do ucznia/uczniów, kreatywność, umiejętność dostosowania się do każdej sytuacji, dostrzeganie drzemiącego potencjału u dzieci, motywowanie ich do działania, traktowanie w sposób partnerski/ przyjazny. (CdV 2020/ 18)

Pojawiają się też próby wiązania „dobrego” nauczania z harmonijnym łączeniem teorii z praktyką, budowania wrażliwości humanistycznej przy sięganiu do (wzmacnianiu) wiedzy formalnej:

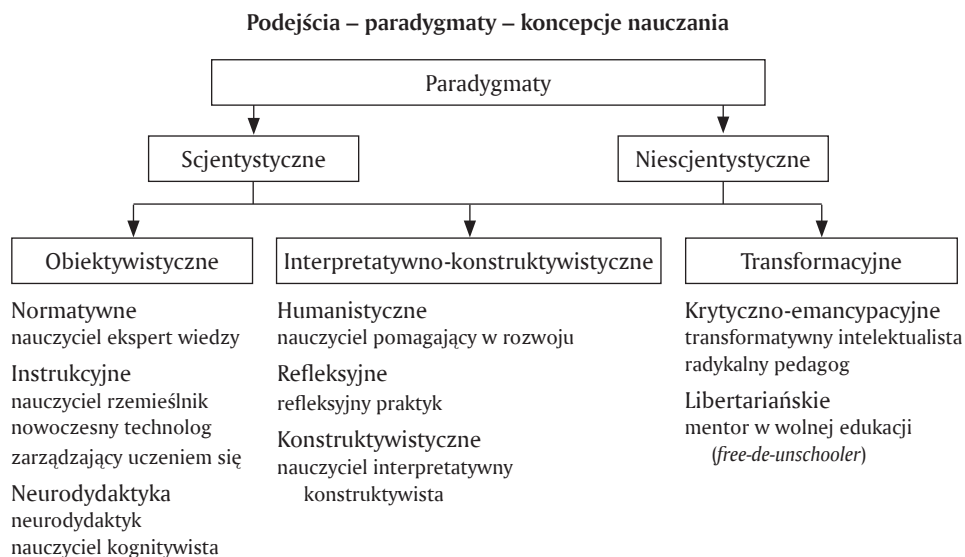
[...] Nauczyciel nie może być rzemieślnikiem. Nie zgadzam się z twierdzeniem o tzw. dobrym opanowaniu rzemiosła, a o opanowaniu sztuki nauczania. Nauczanie to połączenie wiedzy z praktyką. Bycie nauczycielem, to sztuka, sztuka to tworzenie i kształtowanie osobowości i wiedzy dziecka. (CdV 2020/ 14)

W odnośnym do wypowiedzi wykładzie wzmacnianym prezentacją konkretnych rozwiązań praktycznych, zaskakujące okazuje się niekiedy uświadomienie sobie przez studentów jak kluczowe jest tu zróżnicowanie ich podstaw ideologiczno-filozoficzno-psychologicznych. Decydując bowiem o „sercu” edukacji, a więc o tym, jak postrzegana jest wiedza i uczenie się, fundamenty te wyznaczają sposoby formułowania celów, stosunek do zapisów programowych i dobór strategii nauczania wpływających pozycję m.in. na pozycję ucznia w procesie dydaktycznym, relacje międzyosobowe w klasie, itp.

⁶ Przytoczone wypowiedzi tu i dalej pochodzą z portfolio studenckich (CdV). Zapisywanie refleksji po sesjach wpisane jest w przyjmowany system pracy z portfolio. Po każdym spotkaniu studenci zachęceni są nie tylko do zamieszczania w teczce materiałów dokumentujących, co i jak w ich trakcie okazało się dla nich ważne, ale i zamieszczania refleksji osobistych i podejmowania prób interpretacji z odwołaniem do wiedzy formalnej. Po uporządkowaniu całości studenckie portfolio stanowi podstawę rozmowy o pogłębianiu rozumienia tego, co i jak się wydarzyło w obszarze ich profesjonalnego rozwoju, co w związku z tym, warto robić dalej, itp.

Mapy paradygmatów i koncepcji

Na dalszych etapach realizacji modułu poświęconego dydaktyce ogólnej i dydaktykom szczegółowym duża waga jest przywiązywana do po/myślenia teorią o praktykach nauczania i to z perspektywy paradygmatyczności współczesnej nauki społecznej (Klus-Stańska, 2018). Dyskusje odwołujące się do znanych i poznawanych – także poprzez wizyty studyjne organizowane w ramach „latającej akademii”⁷ przykładów – służą do konstruowania w oparciu o studia literaturowe – map paradygmatów we współczesnej edukacji szkolnej, uwzględniające/uzasadniające – zarówno obecne, jak i pożądane w nauczaniu rozwiązania. Końcowym etapem bywa paradygmatyczne sytuowanie po/znanych koncepcji nauczania i opisy sylwetek nauczycieli, których spotkać można współcześnie w placówkach edukacyjnych (zob. np. schemat 1).



Schemat 1. Koncepcje nauczania podejmowanego w szkołach współczesnych uwzględniające typologię paradygmatów w dydaktyce autorstwa Doroty Klus-Stańskiej (Klus-Stańska, 2018), skonstruowane w ramach zajęć w małych grupach

Redefiniowanie istoty praktyk asystenckich

Rozpoznawaniu stanu i potrzeb edukacji powszechnej służą praktyki szkolne zwane asystenckimi. Tutaj, ważnym z punktu widzenia przygotowania do obudowy-

⁷ Są to zarówno wizyty studyjne w szkołach i placówkach zrywających z tradycyjnym nauczaniem (np. w *Spark Academy*), jak i aktywne, merytoryczne włączanie się w festiwale szkół demokratycznych.

wania działań edukacyjnych „małymi” badaniami, jest ustalenie sposobów ich odbywania w szkołach. Postawienie pytania: „Po co idziemy do wybranych placówek, na co chcemy zwrócić szczególną uwagę?”, zachęca jednocześnie do otwierania się na to, co może w ich trakcie zaskoczyć, zdziwić, zainspirować. Ważne, aby zachęcać do kolekcjonowania (zarejestrowanych) w trakcie odbywanej praktyki szkolnej (jej części zwanej praktyką asystencką) interesujących dla nich – z punktu widzenia własnych doświadczeń szkolnych czy zaciekawienia, wynikającego z przeczytanych tekstów naukowych, epizodów interakcyjnych czy komunikacyjnych w klasie, pojawiających się w szkole zakłóceń (na przykład w zakresie dyscypliny na lekcjach), itp. Istotne jest zwracanie uwagi na to, aby odejść zarówno od pozorowania, jak i infantylizacji realizacji tego celu. Wspomniane we wstępie szerokie badania ankietowe, dotyczące m.in. usytuowania i sposobów realizacji praktyk szkolnych w uczelniach akademickich kształcących nauczycieli, potwierdziły obiegowe opinie wskazujące na zbyt sformalizowanie procedur ich odbywania, biurokratyzowane zaliczanie tych działań studenckich, najczęściej poza merytorycznym i personalnym związkiem z odbywanymi w uczelni zajęciami⁸ (Gołębniak, Krzychała, 2015). Tutor, uzgadniając ze studentami i innymi nauczycielami akademickimi prowadzącymi zajęcia na uczelni zadania do podjęcia w ich trakcie, biorąc pod uwagę indywidualne preferencje ujawniane w trakcie pracy warsztatowej i seminaryjnej, zachęca do uwzględnienia tego pobytu w planach dotyczących badań stanowią podstawę pracy dyplomowej. Stąd, zamiast klasyki w postaci zapisywania w dzienniczku treści lekcji czy zadań w rodzaju „charakterystyka wybranego ucznia”, warto zaproponować **opis etnograficzny** „gorącego” miejsca działalności szkoły czy **jakościowe studium przypadku** niepowodzenia dydaktycznego.

Studium uczenia się/ laboratorium badawcze

Przygotowaniu badawczemu do wypełniania wspomnianych wyżej zadań służą zajęcia w formule studium, czy laboratorium uczenia się, z akcentem na prowadzenie tzw. małych badań. Okazuje się bowiem, że zajęcia z metodologii badań pedagogicznych w ujęciu akademickim nie zawsze dają poczucie kompetencji do samodzielnego prowadzenia badań jakościowych. Organizowanie bardziej czy mniej formalnego, jeśli idzie o osadzenie w instytucji, studium czy laboratorium badawczego, pozwala dzielić się ze studentami – i to w działaniu, a nie *ex cathedra*, warsztatem badawczym. W zależności od potrzeb i od zainteresowań tutorów są to spotkania przygotowujące do aplikacji we własnych projektach etnografii

⁸ Doświadczenia szkół ćwiczeń funkcjonujących przy instytucjach kształcenia nauczycieli stanowić mogą punkt wyjścia w rozwijaniu form funkcjonujących w niektórych systemach pod nazwami *lab-schools* czy szkół-klinik (Dereń, 2010).

edukacyjnej (Gołębniak, 2017), warsztaty poświęcone opisowi gęstemu (Cervinkova, 2013), metodzie biograficznej (Ligus, 2012a, 2012b), metodzie dokumentarnej (Krzychała, Zamorska, 2008) czy interwencjom formatywnym (Zamorska, 2018).

Wyjść poza to, co znane.

Analizy i interpretacje autorskich pomysłów

Studenci równolegle – po rozpoznaniu stanu, potrzeb i możliwości zmian przedstawionych w ramach sesji zamykającej w formule relacji z małych badań wieńczących odbywanie praktyki asystenckiej, gdy studenci indywidualnie bądź w zespołach prezentują i poddają dyskusji opowieści o krytycznych miejscach szkolnej edukacji – opracowują indywidualnie, w parach bądź małych zespołach, autorskie pomysły na edukację w wybranych obszarach (przedmiotu szkolnego), czy/i wyzwaniach edukacyjnych (np. inkluzji) i poddają je dyskusji w gronie koleżeńskim na przykład w formule **mikronauczania**. Zajęcia tego rodzaju wzmacniają odwagę i motywację do proponowania autorskich wersji w opracowywaniu szkolnego programu, służąc jednocześnie nabywaniu tzw. warsztatowych umiejętności nauczania przydatnych w okresie odbywania tzw. praktyk czynnych. Sięgnięcie po metodę mikronauczania, kojarzoną raczej z instrumentalnymi paradygmatami, okazuje się w warunkach dysponowania profesjonalnym laboratorium do małych badań (np. dyskusji fokusowych), znaczącym wsparciem w prowadzeniu refleksji dotyczącej tego, co i jak się staje, a co może czy powinno się stawać dzięki wprowadzaniu w życie danej propozycji metodycznej. Bieżące obserwacje koleżeńskie – zarówno ukryte (z zastosowaniem lustra weneckiego), jak i uczestniczące (część uczestników występuje w roli uczniów), ukierunkowane wypracowanymi wcześniej wspólnie kwestionariuszami, zawierającymi mniej lub bardziej otwarte kafeteria pytań, konfrontowane w dyskusji towarzyszącej odtwarzaniu nagrań – stanowią też podstawę otwierania się na krytykę, nie defensywnego radzenia sobie z nią, traktowania całej sytuacji jako formy deliberacji, i to zarówno przez przedstawicieli jednej (oceniaanej), jak i drugiej (oceniającej) strony.

Badania i sesje zamykające

Raport z pełnego cyklu badania w działaniu (opis etnograficzny miejsca praktykowania, diagnoza pokonywanej trudności wraz z określeniem problemu i/ czy postawieniem pytań inicjujących poszukiwania rozwiązań dydaktycznych, gromadzenie, analizy i interpretacje materiału empirycznego towarzyszące kolejnym krokom wprowadzania autorskiego projektu w życie, wraz z wynikającymi z ewaluacji końcowej wnioskami dla kontynuacji w postaci zmodyfikowanego kolejnego cyklu)

stanowi zwińczenie dydaktycznego etapu przygotowywania się do nauczania przez przygotowanie raportu z badań, który stanowić też może podstawę prac dyplomowych (licencjackich czy magisterskich). Warto ponownie organizować **sesje zamykające** ten etap działalności z audytorium poszerzonym o współpracujących bezpośrednio przy projektach kolegów i nauczycieli, czy też przyjmujących rolę niezaangażowanych obserwatorów (spoza małych zespołów roboczych) aktorów danej „sceny” edukacyjnej. Zwiększanie i różnicowanie uczestników dyskusji prezentowanych w trakcie spotkania „opowieści o praktykowaniu niemożliwego”⁹ jest ważne – i to z kilku punktów widzenia. Po pierwsze sprzyja przygotowaniu studentów do publicznego prezentowania profesjonalnych działań, dyskusowania uzasadnień demonstrowanego modelu nauczania. To, że dzieje się to w uczelni, zapewniającej „merytoryczny parasol”, nie jest bez znaczenia (spełniony zostaje postulat Donalda Schön’a „chronionego *practicum*”). Po drugie, zapoznając w ten sposób szersze grono osób związanych z edukacją (niebiorących bezpośredniego udziału w projektach studenckich) z dyskursem zmiany przez badania w działaniu, zyskuje się potencjalnych sojuszników kolejnych działań. Ważne jest też stopniowe (i to jest punkt trzeci) budowanie szerszej sieci wspierania oddolnych innowacji w systemie.

Wyniki i/ czy konstruowanie opowieści

Niżej chciałabym odnieść się do pytań co jest/ może/ powinno być rezultatem studenckich badań w działaniu. W poprzednich akapitach kilka razy użyłam frazy „opowieści” zamiast klasycznych „wniosków z badań”. O rezultatach czy wynikach mówi się w odniesieniu do projektów prowadzonych w tradycji ilościowej. Ze względu na ich epistemologiczne umocowanie i wynikającą stąd metodologię i twarde zasady oraz reguły postępowania we wszystkich fazach postępowania – z wnioskowaniem włącznie – chodzi w nich o „prawdę” o rzeczywistości edukacyjnej i to o uniwersalizującym charakterze. W przeciwieństwie do nich, badania jakościowe służą innemu celowi. Istotne w nich jest nie tyle wyjaśnienie rzeczywistości edukacyjnej, ile pogłębienie rozumienia tego, co dzieje się na szkolnej scenie, w „co grają” występujący na niej aktorzy, a o czym i jak mówi się w kulisach, czyli jakie sensy i znaczenia przypisywane są edukacyjnym procesom i fenomenom, jak formowane są one w biograficznym uczeniu się itd. Badania w działaniu jako należące do drugiego z wymienionych podejść także różnią się fundamentalnie od osadzonych w konwencji ilościowej eksperymentów dydaktycznych. Wprawdzie jeden i drugi typ badań ma charakter interwencji, ale o ile pierwsze z nich,

⁹ Fraza zapożyczona od Piotra Zamojskiego (2022).

oparte na pomiarze kontrolowanych zmiennych, i logicznym wnioskowaniu, co do ich wzajemnych zależności, prowadzą do wniosków o generalizującym charakterze, zapewniających efektywność w wyznaczonych rozpoznaniem warunkach badanych sposobów edukacyjnego działania, to drugie, skupione na dialogicznym re/de/konstruowaniu wiedzy praktycznej dotyczącej tego, co jest aktualnie „na czasie”. Konstytuowana w ten sposób wiedza jako usytuowana w społeczno-kulturowym kontekście¹⁰, ma nie tylko zindywidualizowany, ale i tymczasowy charakter.

Z perspektywy przebiegającego od połowy lat 90. „uczenia się” warsztatu pracy ze studentami w konwencji badań w działaniu, mając w pamięci niepowodzenia w przepracowywaniu porażek w przenoszeniu na ostatni etap poczynań stereotypów w rodzaju ‘nauczyciel ma zawsze rację’, ‘zawsze wszystko zawsze musi się udać’, i dążenie do konkluzji ‘było pięknie, „wszyscy płakali”’, nie znajduję powodu do zaniechania czy ograniczania partycypacyjnego podejścia do uczenia się nauczania w szkole wyższej. Balansowanie między pułapkami dwóch typów **błędów metodologicznych** – „bezpośredniej naiwności bezproduktywnego optymizmu z jednej strony” i „kształtowania sugestii determinizmu” z drugiej (Zamojski, 2022) jest wpisane w tę pracę. I niezależnie od oporu czy uporu co do podkreślenia uzyskanych wyników jako „końcowych”, zachęta do stosowania w narracji raportów z badań w działaniu opowieści o tym, „co się udało” zamiast wyliczania uzyskanych efektów, jest ważna. Celem pierwszym i głównym jest bowiem nie tyle wprowadzenie w życie konkretnej, trwałej zmiany, ile ujawnianie **potencjału budowania** (por. Zamojski, 2022, s. 322) tożsamości profesjonalnej w klasowej i szkolnej społeczności transformacyjnego uczenia się, i wskazanie w ten sposób alternatyw w dotychczasowej dydaktyce szkolnej.

‘Zawieszanie’ ograniczeń

Ponowne czytanie tekstów opartych na analizach wprowadzania studentów kierunków nauczycielskich przez edukacyjne badania w działaniu nie tyle do zastanego, akceptowanego z góry świata uczenia się nauczania, pozwala określić ich warunki brzegowe, co do wpisania strategii w obowiązujący na uczelniach modelu kształcenia wstępnego nauczycieli. Starania te można określić za pomocą przywoływanej przez Henrykę Kwiatkowską, odnośnie do nauczania, znanej frazy Freuda jako „działalności niemożliwej, choć nieuniknionej” (2010). W zapisach standardów przygotowania do nauczania nie ma wyrażonego wprost zakazu uczenia się nauczania m.in. przez miękkie eksperymentowanie – na przykład w formule badań

¹⁰ Szerzej piszę o tym w monografii *Ekspansja uczenia się*, w rozdziale 3: *Badania. Ku projektom typu praxis w edukacji nauczycieli* (2021b).

w działaniu, przy współpracy wszystkich „nauczycieli nauczycieli” w łączeniu teorii i praktyki. Możliwość zespołowego działania na terenie uczelni jest możliwa, choć oparta głównie na osobistych kontaktach, podzieleniu pasji i sytuowaniu prowadzonych studiów i badań w podobnym paradygmacie naukowym. Z uwagi na wskazywaną już dysfunkcjonalność procedur odbywania praktyk szkolnych słabszym ogniwem jest współpraca ze szkołami i mentorami opiekującymi się praktykującymi studentami. Nie wystarczy bowiem zwiększanie liczby godzin przeznaczonych na praktyki (co nastąpiło po wprowadzeniu w tym zakresie zmian w ostatniej edycji standardów). Przeprojektowanie ich roli i miejsca w systemie wydaje się warunkiem *sine quo non* nie tylko w odniesieniu do reprezentowanego przez nas podejścia, ale ważne z punktu widzenia przyjmowania i innych paradygmatów, na przykład zyskującego coraz większą popularność, opartego na kognitywizmie, podejścia monologicznego.

Inny rodzaj ograniczeń, choć powiązany z wyżej wskazanym, stanowią kody kulturowe, od których, jak pisze Zamojski (2022, s. 309), nikt nie jest wolny – ani badacz (przy pewnej przewadze natury metodologicznej), ani studenci (nawet po pewnej „obróbce” wiedzy biograficznej czy /i doświadczalnej z okresu „przed” i z okresu studiów), ani nauczyciele zmagający się z codziennością czy pracownicy nadzoru (dyrektorzy, doradcy, wizytatorzy). Klasa szkolna to teren nauczyciela, podlegającego dyrektorowi (a ten podlega władzom samorządowym i kuratorowi). Ten utrwalony kulturowo-centralistyczny model zarządzania, wzmacniany przez **intersubiektywnie podzielane schematy poznawcze** (Zamojski, 2022, s. 303) dotyczące roli ucznia, rodzica i nauczyciela, i wynikających stąd relacji międzyosobowych w przestrzeni szkolnej, wymaga nie tylko demonstrowania w konkretnych sytuacjach mocy żywionych przekonań oraz zarażania pasją i zdolnością do energetyzowania innych w działaniu, ale nade wszystko skupienia na „zawieszaniu ograniczeń”.

Analizy refleksji studentów, powstających na różnych etapach pracy z nimi, ujawniają przemianę postaw akceptujących znane i zastane sposoby bycia w świecie edukacji, w którym zamierzają uczyć innych, na bardziej **uważne** w stosunku do Drugiego:

[...] podczas pierwszych lekcji [...] wiedza, którą uważałam za atut paradoksalnie stała się przeszkodą w ich prowadzeniu. Nagromadzenie faktograficzne i obawa przed wykazaniem własnego niedoświadczenia edukatorskiego doprowadziła do przeteoretyzowanych spotkań. Za mocno pogłębiałam tematykę zajęć, co skutkowało nieuwagą uczniów lub brakiem odwagi w zabieraniu przez nich głosu. (CdV 2020/ 16)

Rekrutując się na studia byłam pewna, że posiadanie wiedzy kierunkowej stanowi najistotniejszy element. [...] nie zdawałam sprawy, jak bardzo pedagogika podszyta jest psychologią, komunikacją oraz doświadczeniami prowadzącego, w tym jego miękkich kompetencji. Owszem,

byłam świadoma ich istnienia, jednak z perspektywy ucznia, a później studenta, nie myślałam o nich jako o elemencie obligatoryjnym dobrego nauczania. (CdV 2020/ 20)

Uświadomiłam to sobie dopiero podczas zagłębiania się w rzeczywiste wymiary szkolnego nauczania. Również na jednych z prowadzonych zajęć, gdy poruszyliśmy kwestie (nie)idealnej szkoły – (nie)idealnego nauczyciela, padło stwierdzenie, że szkoła powinna kształtować młodego człowieka, zadając sobie pytanie „Z jakim dorosłym chciałabym pracować? Z jakim dorosłym chciałabym nawiązać relację? Z jakim dorosłym chciałabym rozmawiać? Te uproszczone pytania uświadomiły mi, że młodzi ludzie, których mamy uczyć w szkole za chwilę staną się niezależnymi jednostkami społecznymi mającymi takie same prawa i obowiązki jak my w tej chwili. Zatem tego poprzez nauczanie chcemy „stworzyć”? (CdV 2020/ 7)

czy krytyczne wobec systemu:

[...] nie zadawałam sobie sprawy z tego, że nauczyciel w mniemaniu Ministerstwa jest traktowany jako wykonawca otrzymanego dokumentu, powstającego poza szkołą i często w oderwaniu od jej realiów.... Kontrolowany przez doradców merytorycznych ma trzymać się odgórnie narzuconego przekazu i jego formy, najlepiej podawczej. Nauczyciele mogą mieć wpływ na program tylko jeśli tworzony jest on oddolnie. (CdV 2020/ 14)

[...] przed rozpoczęciem studiów pedagogicznych myślałam bardzo „tradycyjnie” o programie szkolnym. Jako uczennica miałam świadomość, że jest on odgórnie nakładany przez Ministerstwo i obowiązkiem nauczyciela jest jego realizacja. Powtarzałam obiegowe frazy o jego przeładowaniu i nieidealnym systemie oceniania. Nie zgadzałam się z rozliczaniem nas z przedstawianej wiedzy za pomocą ciągłego odpytywania i sprawdzianów, bo przecież „czwórka czwórce” nierówna. I jak większość z uczniów uważałam, że w szkole niewiele się nauczymy, ponieważ nauczyciel nie przedstawia na lekcji całościowej wiedzy wymaganej na sprawdzianie. (CdV 2020/ 24).

Tworzenie warunków do osobistego dotknięcia wpisanych w ten świat napięć, nazwanie i poddanie zakwestionowaniu ich podstaw w kontakcie z innymi, także poprzez studia literaturowe, pozwala zainicjować lub wzmocnić proces przepracowania w formalnych ramach obowiązującego w uczelniach modelu kształcenia wstępnego nauczycieli, osobistych teorii edukacyjnych.

Zakończenie.

Między strategią bąbli a systemowymi rozwiązaniami

Zamiast zwyczajowej konkluzji chciałabym zamknąć niniejszy tekst podzieleniem się kilkoma uwagami typu: co dalej z badaniami w działaniu w pracy edukacyjnej ze studentami przygotowującymi się do nauczania. Badania w działaniu nie są strategią nową („młoda”). Ich ewolucja wkomponowuje się falami w rozwój badań jakościowych w naukach społecznych (Guba, Lincoln, 2009). Po zwrotach interpretacyjnym i krytycznym oraz „działaniowym” – obserwuje się z jednej strony ugruntowanie pozycji badań partycypacyjnych, przyjmujących zróżnicowane sta-

nowiska teoretyczne, i różniące się w związku z tym nazwą. Na marginesie warto dodać, że autorzy niektórych spośród nich, na przykład interwencji formatywnych stosowanych na gruncie kulturowo-historycznej teorii działalności, dyskutują wręcz sens sytuowania swych poczynań pod wskazanym tu szyldem, a rozwiązania nawiązujące do fenomenologii bywają prezentowane po prostu jako *badanie/działanie* (Reason, Torbet, 2010). W krajowym kontekście akademickim, w którym głosy „purystów metodologicznych”, wyrażające wątpliwości co do kompetencji nauczycieli i edukatorów oraz studentów do prowadzenia naukowych poszukiwań, są ostatnio mniej słyszalne, a legitymizacja podejścia wyrażająca się m. in. w akceptacji dla opierania o ten typ badań dysertacji na stopień naukowy (Gołębniak, 2013), wpisywanie tej strategii w programy kształcenia nauczycieli, mimo barier natury systemowej, jest jednak rozwijane i to w kilku ośrodkach.

W prowadzonej wyżej rekonstrukcji odnosiłam się wyłącznie do własnych doświadczeń. Nie uwzględniłam w niej dokonań badaczy wywodzących się z innych ośrodków pedagogiki akademickiej w Polsce, w których prowadzone są także tego typu projekty. Mam tu na uwadze dorobek Marii Czerepaniak-Walczak afiliowany przy Uniwersytecie Szczecińskim, Teresy Bauman, Piotra Zamojskiego i Agnieszki Nowak-Łojewskiej z Uniwersytetu Gdańskiego, Joanny Madalińskiej-Michalak z Uniwersytetu Warszawskiego, Krystyny Chałas z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Elżbiety Wołodźko reprezentującej Uniwersytet Warmińsko-Mazurski czy Katarzyny Gawlicz z mego środowiska, i wielu innych. Pominięcie to jest poniekąd uzasadnione objętością artykułu i przede wszystkim charakterem prezentowanego w nim wyводу. Rekonstrukcji dorobku dyskursu badań w działaniu w ujęciu historycznym (międzynarodowym i krajowym) dokonałam w innych, przywołanych częściowo w bibliografii.

Kontynuując zatem pytanie, co dalej i podkreślając związek czy wpisanie określonego wariantu edukacyjnych badań w działaniu w podejście społeczno-kulturowe przyjmowane w akademickim modelu profesjonalnego przygotowania do nauczania, pragnę jednocześnie zapewnić, iż jestem daleka od wysuwania roszczeń co do obowiązkowego uwzględniania któregoś z „działaniowych” paradygmatów w edukacji nauczycieli.

Przyjmując konwencję, jak i dlaczego tak to robimy, pragnę jedynie zachęcić – po pierwsze do wsparcia wysiłków w kierunku czynienia kształcenia pedagogicznego na uniwersytetach i akademickich szkołach wyższych wewnątrznie spójnym, wykorzystującym tkwiące w programach możliwości zintegrowanego studiowania teorii i praktyki z wykorzystaniem ich transformacyjnego potencjału, a po drugie do po/myślenia o możliwości włączenia się przez publikacje, seminaria do społecznego negocjowania zmian systemowych. Przykłady z Finlandii, Singapuru czy Kanady przekonują o możliwości budowania zintegrowanego, bo obejmują-

cego wszystkie etapy, miejsca i poziomy kształcenia, systemu kształcenia profesjonalnych nauczycieli (Nowosad, 2022; Gołębnik, Nowosad, 2021). Oczywiście, w naszych warunkach w taką całościową zmianę systemu kształcenia nauczycieli konieczne wydaje się odwołanie do dokonań i inicjatyw oddolnych. Choć pełna rewitalizacja pomyślonej po roku 1989 strategii „bąbli”, nie jest zapewne, po latach dyrektywnego charakteru, a niekiedy chaosu podejmowanych przez kolejne ekipy rządzące działań reformatorskich (zob. np. Śliwerski, 2009; 2011) możliwa, to nadzieja na zarażanie nowymi ideami i rozszerzanie pola „eksperymentalnych” praktyk w kształceniu nauczycieli, jak i sięganie do tego istniejącego już dorobku, w deliberatywnym dyskursie dotyczącym całościowych przeobrażeń tego segmentu oświaty, wydają się nie do przecenienia.

References

- Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 32 (1)(63), 113–126.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, NV: Paradigm Publishers.
- Broekman, H., Wubbels, T., Korthagen F., Tichlar, A. (2001). „Refleksja” i „dopasowanie” w kształceniu nauczycieli. Tł. B. D. Gołębnik. *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 15(3), 7–32.
- Cervinkova, H., Gołębnik, B.D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cervinkova, H., Gołębnik, B.D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cervinkova, H. (2012) Nauczanie do zmiany społecznej. Studium przypadku. W: B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Programowe (nie)przygotowanie* (s. 233–248). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cervinkova, H. (2013) Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.
- Cervinkova, H. (2019). *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Etyczne aspekty badań w działaniu. Poszanowanie praw uczestników. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 76–88). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(19), 181–194.
- Dereń, E. (2010). *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Engeström, R. (2014). Uczenie się w ujęciu teorii działalności. *Forum Oświatowe*, 26/2(52), 136–147.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, numer tematyczny „Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji”, 1(46), 210–266.

- Gołębniak, B. D. (2000). Postawy, przekonania, wiedza praktyczna nauczycieli. W: M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237–254). Poznań: Wolumin.
- Gołębniak, B. D. (2001). Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, numer specjalny, 203–222.
- Gołębniak, B. D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Gołębniak, B. D. (2010). Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 255–268). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gołębniak, B. D. (2011). Od akademickiego przekazu do studiowania praktyki (Uniwersytecki model kształcenia nauczycieli). *Studia Edukacyjne*, (1), 13–24.
- Gołębniak, B. D., Kwiatkowska, H. (2012). *Nauczyciele. Programowe nieprzygotowanie?* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, (38), 97–112.
- Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2020). Wyjść poza opis. Badania interwencyjne w edukacji dziecka. W: M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych* (s. 315–335). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gołębniak, B. D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 32–46.
- Gołębniak, B. D. (2021a). Refunctioning and extending ethnographic methods of data collection. *Przegląd Badań Edukacyjnych/ Educational Studies Review*, 35(2), 275–290.
- Gołębniak, B. D. (2021b). *Ekspancja uczenia się? Co z nauczaniem? W kierunku społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D., Nowosad I. (2022). Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia. Inspiracje światowej klasy systemów edukacji. W: S. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki – w kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 420–460). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe APS.
- Gołębniak, M. (2017). Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin. *Forum Oświatowe*, 29(2/58), 45–60.
- Guba, E., G., Lincoln, Y.S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności (tłum. M. Bobako). W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 281–314). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Irasiak, A. (2017). *Wzajemne uczenie się siebie osób głuchych i słyszących w edukacyjnym projekcie edukacyjnym*. [Nieopublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu.
- Jonas, H. (1996). *Zasada odpowiedzialności*, tłum. M. Klimowicz. Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2021). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 7–29.

- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligus, R. (2012a). Tutoring akademicki i badania w działaniu. Jakościowe studium przypadku. W: B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), *Programowe (nie)przygotowanie* (s. 249–264). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ligus, R. (2012b). Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli jako badania w działaniu. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 228–248). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nowosad, I. (2022). *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Picht, G. (1981). *Odwaga utopii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Reason, P., Torbet W. R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej, tłum. M. Lavergne. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia w działaniu* (s. 117–152). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2011). Dokąd zmierza polska edukacja? *Neodidmata*, 33/34, 65–76.
- Leave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamojski, P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Zamorska, B. (2018) Interwencje formatywne w i dla inkluzji. Podejście kulturowo-historycznej teorii działalności. W: B. D. Gołębniak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 133–148). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zamorska, B., Gąsiorek, P. (2022). Education as a cultural migration: Organic transformations in the developmental knots of activity. *Forum Oświatowe*, 53/2(68), 11–17.