

---

# ARTYKUŁY

---

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER II(268)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Bogusława Dorota Gołębiak, 2023

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC 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>

**Bogusława Dorota Gołębiak**

*Uniwersytet Dolnośląski DSW\**

E-mail: [boguslawa.golebniak@dsw.edu.pl](mailto: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 nauczania<sup>1</sup>, 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-

---

<sup>1</sup> 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 tejże 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**<sup>2</sup>, 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).

---

<sup>2</sup> 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 modułarnych (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