

Przemysław Gąsiorek
Uniwersytet Adama Mickiewicza
Beata Zamorska
Collegium Da Vinci

Zmiana działalności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Badania interwencyjne w kulturowo-historycznej teorii działalności

Badania interwencyjne prowadzone w podejściu kulturowo-historycznej teorii działalności (CHAT) przeżywają swój renesans w światowych badaniach społecznych, choć w środowisku polskich badaczy edukacyjnych są wciąż słabo obecne¹. Mając na uwadze tę sytuację, podjęliśmy się w niniejszym artykule podwójnego przedsięwzięcia. Pierwszym zamierzeniem jest przedstawienie koncepcji działalności, jako jednostki analizy w badaniach, które prowadziliśmy w klubie młodzieżowym. Drugim zamysłem jest wyróżnienie metodologii badań interwencyjnych prowadzonych w podejściu kulturowo-historycznej teorii działalności oraz ich teoretycznych umocowań. Opisuując proces wprowadzania zmiany w systemie społecznej działalności młodzieży przedstawiamy kluczowe komponenty badań interwencyjnych takie, jak: identyfikowanie i rozwiązywanie sprzeczności w systemach działalności, praca z obiektem, praca węzłowa.

Słowa kluczowe: badania interwencyjne, sprzeczność, jedność, działalność, obiekt, praca węzłowa.

Wprowadzenie

Przyjmując zaproszenie do włączenia się w dyskusję nad możliwością kreowania zmiany w praktyce edukacyjnej przez badaczy-akademików prowadzących badania, chcemy pokazać atrakcyjność dla pedago-

¹ Wśród obecnie prowadzonych prac osadzonych w CHAT w obszarze edukacji są to badania prowadzone przez zespół pod kierownictwem E. Filipiak. Wymienić należy również prace D. Klus Stańskiej i jej współpracowników, czy B. D. Gołębiak (nawiązujące do teorii L. Wygotskiego, J. Brunera, Y. Engeströma). W obszarze psychologii to prace zespołu pod kierownictwem. A. I. Brzezińskiej oraz prace. B. Smykowskiego.

giki badań interwencyjnych realizowanych w podejściu kulturowo-historycznej teorii działalności. W ostatnich latach podczas międzynarodowych spotkań badaczy pracujących w Cultural Historical Activity Theory (CHAT) zauważalne jest coraz większe zróżnicowanie w obszarach podejmowanych prac (pojawiają się nowe pola związane chociażby ze światem wirtualnym, genetyką, ekologią) oraz w ich problematyce, a także w poszukiwaniu nowych działań badawczych. Mimo dynamicznego rozwoju tych badań oraz obserwowanej ewolucji posiadają one rdzeń, który stanowi o ich odmienności wobec innych badań o charakterze partycypacyjnym czy działaniowym.

W artykule podjęliśmy próbę przedstawienia teoretycznego trzonu badań prowadzonych w CHAT. Tworzą go koncepcje uczenia się i rozwoju rosyjskich psychologów: L.S. Wygotskiego, A.R. Łurii, A.N. Leontjewa, określanych jako *Wielka Trójka*. Skupiliśmy swoją uwagę głównie na kulturowo-historycznej teorii rozwoju społecznego L. Wygotskiego oraz teorii działalności A. Leontjewa, ponieważ wyznaczają one ramy projektu badawczego, do którego się tutaj odwołujemy.

Teorie *Wielkiej Trójki*, przyjmowane jako fundament wszystkich prac realizowanych w podejściu kulturowo-historycznej teorii działalności, są współcześnie poszerzane przez badaczy i teoretyków z kręgów CHAT o inne, bliskie idee, chociażby o wypracowaną przez E. V. Iljenkova koncepcję dialektyki, idee dialogiczności M. Bachtina, czy teorię uczenia się G. Batesona.

Przedstawiając rolę badań interwencyjnych w zmianie praktyki edukacyjnej, zdecydowaliśmy się na dość związłą analizę wybranych wątków teoretycznych, które pozwoliły nam pokazać niektóre, istotne naszym zdaniem, rozwiązania w praktyce badawczej. Kluczem w ich wyborze było to, iż należą one do konstytutywnych komponentów badań interwencyjnych prowadzonych w CHAT. Jednym z nich jest idea sprzeczności, którą przedstawiamy w ujęciu teoretycznym, jako warunek jednostkowego i społecznego rozwoju oraz jako metodologiczny wymóg, zakładający konieczność identyfikowania i rozwiązywania sprzeczności ewoluujących w trakcie prowadzonych badań. Odwołując się do przykładów z badań interwencyjnych w klubie młodzieżowym, pokazujemy proces ujawniania się zewnętrznych i wewnętrznych sprzeczności oraz ich rolę w przekształcaniu działalności młodzieży.

Wybierając działalność jako jednostkę analizy, braliśmy pod uwagę to, iż jest to najmniejsza niepodzielna całość. Zachodzące procesy zmiany przebiegają zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym z zachowaniem zawsze tej samej struktury działalności. Rozwój nowych działań wiąże się z przekształcaniem celów w motywy i powstawaniem nowych, adekwatnych do nich działalności. Dynamika zmieniających się motywów napędza rozwój, który nie polega na rozbudowaniu wachlarza działalności, ale na jej ukierunkowaniu i hierarchizacji.

W pracy nad zmianą działalności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym interesowała nas właśnie zmieniająca się hierarchia ich motywów. Użyteczna w tym zakresie była dla nas koncepcja pracy węzłowej. Bogactwo konceptualne węzła łączącego różne rodzaje działalności umożliwiło nam rozpoznanie procesów rozwojowych zachodzących w miejscach wiązania jednostkowych i społecznych działalności, rozumienie ich uwarunkowań i kreowanie możliwych poszerzeń.

I. Ramy teoretyczne CHAT

Podjęcie kulturowo-historyczne nie jest nową propozycją teoretyczną i badawczą. Jego początek datuje się na pierwsze dziesięciolecie dwudziestego wieku, kiedy pierwsze swe prace publikuje L. S. Wygotski a za nim jego współpracownicy (A.R. Łuria, A.N. Leontiew), liczni uczniowie i kontynuatorzy. Od samego początku perspektywa ta budziła szerokie zainteresowanie ze względu na swą szczególną możliwość interpretowania w spójny sposób wielu złożonych zjawisk psychologicznych, neurologicznych, behawioralnych, kulturowych i społecznych. Tym, co ją w szczególnie sposób wyróżniało, było dążenie do unikania wszelkich form redukcjonizmu metodologicznego. Sam Wygotski, a później jego kontynuatorzy, zwracał uwagę, że instrumenty metodologiczne należy dobierać adekwatnie do badanego obiektu, a człowiek, czy szerzej ludzie, i ich kontekst kulturowo-historyczny to szczególnie przedmiot badań. Stosowanie więc w badaniach tak zwanej "brzytwy Ockhama" nie może mieć nieograniczonego charakteru. Zdaniem Wygotskiego, należy oczywiście szukać jak najprostszej jednostki analitycznej, ale tak, aby nie straciła ona cech szczególnych całego badanego zjawiska. Negatywnie ocenia takie metody, które prowadzą do rozłożenia skomplikowanych systemowych obiektów na mniejsze elementy, niczym nie przypominające pierwotnego przedmiotu badań. Stosowanie takich założeń metodologicznych w psychologii może prowadzić do wielu błędnych i dramatycznych w konsekwencjach wniosków. Wygotski przywołuje tu przykład wody, jako obiektu badań, która, jako substancja chemiczna, jest możliwa do poznania jedynie wtedy, gdy redukcja nie przekroczy granicy rozkładu cząsteczki wody na pierwiastki. Analiza pierwiastków tworzących wodę, nie pozwala na wyciąganie adekwatnych wniosków, ponieważ cechy zarówno tlenu jak i wodoru daleko odbiegają od właściwości wody (Wygotski, 1971, s. 166-167). Poszukiwanie "najprostszej jednostki analizy jest podstawowym założeniem badań w podejściu kulturowo-historycznym.

1.1. Działalność

Jedną z głównych jednostek analizy życia i rozwoju człowieka jest działalność (ros. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ang. *activity*). Określa ona relację człowieka i otoczenia. Człowiek nie jest tu istotą pasywną, ale aktywnie odnosi się do swego otoczenia. Tak pojmowana relacja do środowiska wskazuje na to, że nie jest ono czymś „na zewnątrz”, zbiorem ludzi i przedmiotów, ale rzeczywistością, z którą człowiek jest w relacji. Człowiek stanowi z nimi jedność i swoistą całość, wrasta przez działalność w konkretne środowisko społeczne a ono wrasta w niego. Podjęcie działalności zmienia więc nie tylko otoczenie, ale też jednostkę i rozwija samą działalność (Leontiev, 2005, s. 17-24). Działalność wraz z rozwojem ulega licznym i strukturalnie złożonym przekształceniom: od prostych odruchów i gestów do złożonej współpracy z innymi ludźmi; od prostych doznań wewnętrznych po rozbudowane procesy działalności intelektualnej (Wygotski, 1989, 2006). Zmienia się jej struktura i element dominujący. Działalność więc, jako najmniejsza jednostka analizy, jest odbiciem konkretnej relacji człowieka i jego środowiska, a jej rozwój nie ma charakteru abstrakcyjnego i relatywistycznego, ale jest zawsze konkretny i uwarunkowany kontekstualnie, dlatego też ma zawsze charakter kulturowo-historyczny.

Tym, co determinuje kierunek działalności jest jej obiekt i jest zawsze „prawdziwym motywem działalności” (Leontiev, 1978, 1985; Kaptelinin, 2005). Obiekt nie jest jednak przedmiotem samym w sobie, ale przedmiot może dopiero stać się obiektem, gdy nabiera sensu z perspektywy potrzeby jednostki. Powiązanie to dokonuje się dialektyczny sposób, poprzez tworzenie syntez, jedności, między początkową sprzecznością istniejącą między potrzebą i przedmiotem. To oznacza, że przedmiot poprzez stanie się obiektem nabiera kształtu (sens) specyficznej potrzeby, którą posiada jednostka, ale też w odwrotną stronę, przedmiot, ze względu na swe odniesienia społeczne (jest nośnikiem znaczeń społecznych), stając się obiektem zmienia potrzeby człowieka.

Przedmiot może być prosty znaczeniowo (np. kij) i może być złożony (np. komputer) i w zależności od tego determinować kształt działalności. Sam obiekt nie występuje jednak nigdy niezależnie od struktury działalności otoczenia i potrzeb jednostki, ale jest jej integralnym elementem, dlatego w zależności od działalności może pełnić różne funkcje (np. kij może pełnić funkcję galopującego konia a komputer może służyć za stół do spożywania posiłków).



Rysunek 1. Działalność a zaspokojenie potrzeb

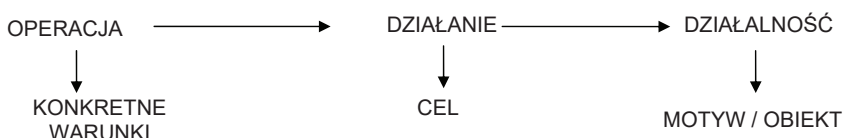
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Leontiev, 1978

W zależności od struktury działalności potrzeby dziecka i przedmioty społeczne mogą więc zostać powiązane w różnorodny sposób. To właśnie specyficzne powiązanie tworzy motyw/obiekt działalności. Kiedy potrzeba dziecka „odnajduje” swój obiekt, wówczas obiekt staje się potrzebą. W motywie wyrażonym w działalności, subiektywność łączy się z obiektywnością, a obiektywność z subiektywnością, jednostka ze społeczeństwem i społeczeństwo z jednostką (Hedegaard, 2011). Motyw odkrywa nam sens danej działalności dla jednostki (Kravtsov & Kravtsova, 2011). Kluczem do zrozumienia tej relacji człowieka do środowiska jest poznanie „przeżycia” (ros. переживание, ang. *experiencing*), które stanowi subiektywny obraz obiektywnego świata. To właśnie „przeżywanie” środowiska przez jednostkę odpowiada za różnice w działaniach pojawiające się u ludzi, pomimo przebywania w tym samym kontekście społeczno-kulturowym (Leontiev, 2005, s. 17-18; Vasilyuk, 1991).

1.2. Struktura działalności

Początkowe naturalne i bezpośrednie relacje dziecka ze środowiskiem nabierają wraz z rozwojem charakteru społecznego i upośrednionego przez ludzi, narzędzia i znaki (w tym mowę) (Wygotski, 1989, 2006). Im jednak istnieje większa sprzeczność pomiędzy potrzebą a przedmiotem, tym większego rozwoju wymaga działalność i stojąca za nią motyw/obiekt. Na przykład motyw taki jak głód i potrzeba zdobycia pożywienia, ujawnia się w postaci celu, jakim jest konieczność posiadania praktycznych narzędzi społecznych do jej zdobycia. Motywy i stojąca za nimi działalność mają więc charakter bardziej ogólny i mogą być realizo-

wane przez różnego rodzaju mniejsze jednostki - działania. Działanie jest więc bezpośrednim i praktycznym elementem działalności, i strukturalnie może być osadzone w różnych działalnościach, co oznacza, że to samo działanie może służyć realizacji różnych motywów (ang. *polimotivated action*). Pojedyncze działanie nie może więc być podstawą określenia tego, jaką działalność realizuje (Leontiev, 1978, s. 154-155; Kozulin, 2003, s. 115-116; Kravtsov & Kravtsova, 2011). Działalność składa się więc z obserwowalnych działań a dopiero na podstawie ich struktury możliwa jest analiza motywu i działalności.



Rysunek 2. Struktura działalności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Leontiev, 1985

Działalność stanowi więc odniesienie jednostki do środowiska w oparciu o różnego rodzaju jej potrzeby (np. w zależności od wieku lub dojrzałości człowieka), może przebiegać w kontekście społecznym o różnej złożoności (np. w prostej lub systemowej strukturze działalności społecznej), czy być pobudzana przez obiekty o różnym charakterze (np. przez obiekty konstrukcyjnie złożone, pojęcia o bogatym znaczeniu społecznym). Wszystkie te czynniki wpływają na kształt działalności i dlatego teoria działalności wyróżnia trzy rodzaje strukturalnie złożonych rodzajów odniesienia jednostki do środowiska: (1) operacja (ros. операция, ang. *operation*), która jest realizacją działania w konkretnych warunkach życiowych (ang. *instrumental conditions*), (2) działanie (ros. действие, ang. *action*) stanowi element działalności społecznej i ukierunkowane jest na wspólny konkretny cel (ros. цель, ang. *goal*). Działalność (3) natomiast jest najbardziej złożoną strukturalnie formą odniesienia jednostki do świata ludzi i przedmiotów. Ukierunkowana jest na realizację motywu (ros. мотив, ang. *motive*), który stanowi specyficzną jedność tego, co jednostkowe i społeczne, zarówno w wymiarze zewnętrznym (współpraca w ramach działalności społecznej), jak i wewnętrznym (sens) (Engeström, 1999, s. 22-26). Taka budowa struktury działalności pokazuje, że realizuje się ona i rozwija w konkretnych warunkach materialnych, w odniesieniu do konkretnych potrzeb dziecka, w konkretnym momencie historycznym, ale też posiada zawsze odniesienie do tego, co społeczne i psychiczne (Leontiev, 2005, s. 17-24).



Rysunek 3. Struktura działalności w środowisku
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Leontiev, 1978

1.3. Sprzeczność

Działalności, a co za tym idzie także motywy, mogą ponadto stać względem siebie w sprzeczności, inicjując konflikty. Występują w dwóch wymiarach: zewnętrznym (między ludźmi i/lub instytucjami) i wewnętrznym (między motywami działalności indywidualnego człowieka). Sprzeczność wywołuje walkę między zachowaniem dotychczasowej formy działalności a jej przekształceniem pod wpływem pojawiających się nowych uwarunkowań. Opór i poszerzanie działalności to dwa podstawowe działania, które ujawniają się w momencie powstania sprzeczności. Tego typu konfliktowe interakcje Engeström i jego współpracownicy nazywają „krytycznymi spotkaniami”, które mają charakter przełomowy ponieważ niosą w sobie potencjał zmiany (Engeström, Kajamaa, Nummijoki, 2015). Przewyciężenie sprzeczności przejawia się w tworzeniu swoistych hierarchicznych struktur działalności.

1.4. Węzły działalności i strefa najbliższego rozwoju

Przewyciężenie sprzeczności między działalnościami wymaga zdaniem A. N. Leontiewa nałożenia, zespolenia (ros. *наслаивание*) działalności jednostki i społeczeństwa, wytworzenia między nimi węzłów (ang. *knots*) (Leontiev, 2005; Engeström, 2010). Tworzenie węzłów stanowi podstawowy warunek rozwoju działalności człowieka. W nurcie kulturowo-historycznym mechanizmy, kierujące zachowaniami społecznymi i mechanizmy, które tworzą kompetencje osobowościowe są tożsame (Vygotsky, 1925, s. 29-30). Rozwój jednostki następuje zgodnie z „ogólnym genetycznym prawem rozwoju kulturowego”, które mówi, że zmiany pojawiają się najpierw w wymiarze międzyludzkim a następnie w wymiarze wewnętrznym człowieka (Vygotski, 1971, s. 133, 544; Veresov, 2012).

Nie wszystko jednak, co pojawia się w środowisku jest uwewnętrzniane, tworzy węzeł między działalnościami, a jedynie to, co ma dla jednostki „sens”, co ona „przeżywa”, co odpowiada na istniejącą w niej potrze-

bę, co odbija się w niej, odciska w niej ślad – to stanowi strefę najbliższego rozwoju (ros. зона ближайшего развития, ang. zone of proximal development) (Wygotski, 1971a, 1971b, Chaiklin, 2003). Dzięki temu „naśladownictwu” – jak pisze Wygotski – działalność jednostki „zespala się” i „wiąże” w pewnym zakresie działań z działalnością społeczną.

Warunkiem tworzenia rozwojowych węzłów między działalnościami jest obecność w środowisku osoby dorosłej, która – jak pisze Wygotski (1971) – zaproponuje² (ros. предложить) mu rozwiązanie sprzeczności, na którą napotkał i będzie to, jak już wspomniano, propozycja odpowiadająca na potrzebę (1) i zespalająca jego działalność z działalnością społeczną (2). Ów węzeł, utworzony między działalnościami jednostki i środowiska nie jest jednak celem samym w sobie ponieważ, w świetle prac Wygotskiego „uczenie się i rozwój nie pokrywają się” a „jeden krok naprzód w nauce” powinien skutkować „dwoma krokami w rozwoju”. Istotą myśli kulturowo-historycznej na temat rozwoju nie jest naśladownictwo, ale rozwój poczucia sprawstwa i indywidualnej działalności jednostki.

II. Ramy metodologiczne badań interwencyjnych w CHAT

Badania interwencyjne prowadzone w kulturowo-historycznej teorii działalności mieszczą się w szeroko rozumianych badaniach w działaniu.³ Jeśli weźmiemy pod uwagę cechy charakterystyczne badań interwencyjnych uczestniczących (Kemmis & McTaggart, 2009) to badania interwencyjne w podejściu CHAT posiadają każdą z nich. Zdecydowanie można je ująć jako proces społeczny, w którym splatają się między sobą sfery indywidualna i społeczna, kształtując się nawzajem. Należą do badań uczestniczących, ponieważ zarówno badanie praktyk, wiedzy, sposobów interpretacji, jak i ich zmiana dotyczy wszystkich współuczestników badań. Całkowicie spełniają wymóg oparcia badań na współpracy pomiędzy uczestnikami. Ich emancypacyjny i krytyczny charakter wynika z wpisanych w nie działań związanych z kwestionowaniem istniejących praktyk społecznych, sposobów myślenia, przekonań, rozumienia potrzeb własnych i innych oraz wypracowywaniu nowych wizji i rozwiązań. Spełniają również warunek refleksyjności i to w podwójnym znaczeniu, o którym piszą Kemmis i McTaggart, gdyż mają na celu pomaganie ludziom w zgłębianiu rzeczywistości w celu jej zmiany oraz zmiany rzeczywistości w celu jej zgłębienia (Kemmis & McTaggart, 2009, s. 786). Postulat przekształcania zarówno teorii, jak i praktyki uznany może być jako atrybut teorii działalności, która określana jest jako *teoria oparta w praktyce (practice-based theory)* (Sannino, Daniels, Gutierrez, 2009, s. 3).

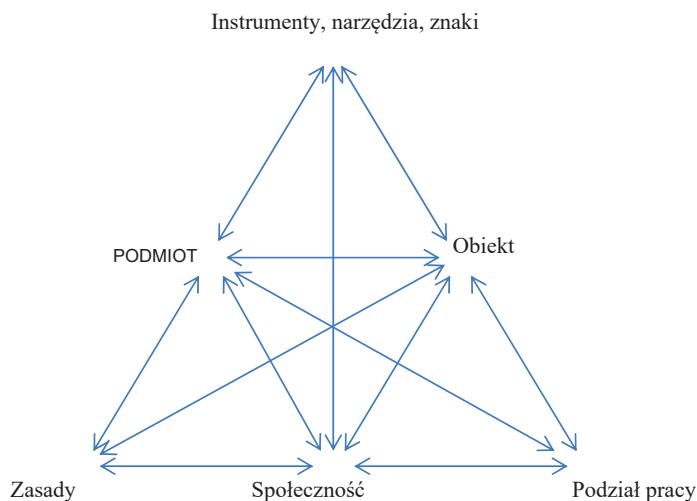
² W polskim tłumaczeniu niefortunny przetłumaczono rosyjski termin предложить, jako „narzucać”, podczas gdy należałoby raczej oddać go słowem: „proponować” lub „oferować”. Zob. L. Wygotski (1971a). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: PWN.

³ B. D. Gołębiak dokonuje różniczeń terminologicznych pośród badań, które współcześnie pojawiają się w obszarze badań w działaniu. Wskazuje, że wielość stosowanych przez badaczy terminów, takich jak: *action research*, badania interwencyjne, uczestniczące, transformujące, aprecjacyjne, krytyczne badania uczestniczące nie świadczy o braku ujednoczenia definicyjnego, ale o zróżnicowaniu przyjmowanych przez badaczy stanowisk teoretycznych, które przekładają się na różnice w konceptualizacji poszukiwań metodologicznych (Gołębiak, 2013).

Podobnie, jak wszystkie badania w działaniu, tak i w tym podejściu, korzysta się z zaproponowanego przez K. Lewina ogólnego modelu badań opartego na spirali kroków, z których każdy składa się z cyklu: planowania, działania oraz ustalania faktów na temat rezultatu tego działania (Lewin, 2010). Model ten został przez Engeströma poszerzony o kilka uszczegółowionych sekwencji działań poznawczych w cyklu ekspansywnego uczenia się.

Mimo podzielanych cech wspólnych z badaniami w działaniu, badania interwencyjne prowadzone w podejściu kulturowo-historycznej teorii działalności należą do „innej tradycji” (Gołębnik, 2013, s. 55), w ramach której przyjęte założenia teoretyczne przekładają się na specyfikę rozwiązań metodologicznych. Ich odmienność naszym zdaniem wymaga wyjaśnienia, ponieważ nierzadko dochodzi do nieporozumień utożsamiania ich z badaniami o podobnym charakterze. Szczególnie łatwo o takie przeoczenie różnic, gdy chodzi o badania realizowane w podejściu społeczno-kulturowym. Oba podejścia w wielu założeniach się spotykają, co więcej, sięgają nawet do tych samych źródeł literaturowych i czerpią z tych samych idei (przykładem mogą być koncepcje J. Brunera i L. Wygotskiego).

Zasadnicza różnica wynika z teorii działalności, która, jak już to wcześniej akcentowaliśmy, stanowi trzon prac w podejściu CHAT. Spojrzenie na człowieka jako działającego, zmieniającego siebie i szeroko rozumiane środowisko wnosi perspektywę życia w wymiarze wspólnotowym, kolektywnym, wychodzącą poza konkretne cele. Pytamy o podmiot w odniesieniu do przedmiotu jego działalności, warunków, celu i motywu. Użyteczne może być tutaj posłużenie się zaproponowanym przez Y. Engeströma modelem działalności. W trójkątnej strukturze działalności wyraźnie uwidaczniają się powiązania pomiędzy składowymi systemami społecznej działalności.



Rysunek 4. Model systemu działalności (Engeström, 2014, s. 87)

Zainteresowanie badacza skupione jest na uchwyceniu całego systemu działalności, a nie na poszczególnych powiązaniach, czy też jego elementach. Zasada ta obowiązuje na wszystkich etapach postępowania badawczego. Działania nie mogą być analizowane i rozwijane pojedynczo czy też jedynie w kontekście „tu i teraz”. Konsekwencją pracy w podejściu CHAT jest ujmowanie w procesie badawczym poszczególnych działań jako elementów historycznie ewoluujących, kolektywnych działalności. Ta szeroka perspektywa konceptualizacji działań wymaga od badacza wyjścia poza analizowaną sytuację. Ujawnia się tutaj druga dystynktywna cecha tych badań, a mianowicie ich historyczny charakter i zorientowanie na przyszłość. Stosowana w toku pracy badawczej analiza historyczna umożliwia zidentyfikowanie różnego rodzaju sprzeczności nie tylko w procesie ich powstawania (rozumienie ich społecznych i kulturowych uwarunkowań oraz przekształceń), ale także nakreślenie ich możliwego rozwiązywania w sferze najbliższego rozwoju podmiotu (indywidualnego, bądź kolektywnego).

Odmienność badań prowadzonych w podejściu CHAT jest również zaznaczana w języku. Badacze wywodzący się kręgów *Change Laboratory* posługują się terminem interwencje formatywne (*formative interventions*). Termin ten jest związany z koncepcją ekspansywnego uczenia się, rozwijaną na gruncie CHAT przez Y. Engeströma oraz jego współpracowników i kontynuatorów. Określenie interwencje formatywne ma na celu zróżnicowanie postępowania badawczego od interwencji stosowanych w innego typu badaniach (na przykład w klasycznym eksperymencie).

Engeström ujmuje te różnice w czterech punktach: 1. punktu wyjścia (gdzie w przeciwieństwie do typowych interwencji, z określonym celem i treścią, w interwencjach formatywnych zarówno obiekt, jak i treść interwencji jest dopiero ustalana i wypracowywana z uczestnikami) 2. procesu (w którym sam przebieg interwencji, jej kształt oraz treść jest stale negocjowana z uczestnikami). 3. wyniku (w którym chodzi nie o osiągnięcie ujednoczonego modelu rozwiązania, ale o sprawstwo uczestników). 4. roli badacza (przejście od prowadzącego i kontrolującego badacza do interwencyjisty wywołującego i wspierającego proces zmiany, który jest prowadzony przez uczestników badań) (Engeström & Sannino, 2012; Engeström, 2014).

W naszych badaniach posługujemy się krótkim terminem *interwencje*, stosowanym przez znaczną część badaczy prowadzących badania w CHAT (por. Hedegaard & Chaiklin, 2005; Bredikyte & Brandisauskienė, 2015). Rezygnacja z dookreślenia, iż są to interwencje formatywne nie wynika z chęci zaznaczenia jakiejś odrębności wobec metodologii teorii ekspansywnego uczenia się, ale zachowania elastyczności korzystania zarówno z rozwoju bardziej tradycyjnych implikacji badawczych w CHAT, jak i teorii ekspansywnego uczenia się.

III. Interwencje

Interwencje, które przedstawimy jako ilustrację wybranych wątków z badań w podejściu kulturowo-historycznej teorii działalności prowadzone były w społeczności klubu młodzieżowego, który powstał na terenie zespołu szkół (szkoły podstawowej i gimnazjum) w dużym mieście. Klub miał charakter otwarty (oprócz uczniów gimnazjum w działania włączyły się również inne osoby: koledzy gimnazjalistów z ich środowiska

rodzinnego, licealistki zainteresowane realizowanymi w klubie warsztatami). Liczba młodzieży przychodzącej do klubu była zmienna (od kilku do kilkunastu i więcej) osób, zarówno chłopców, jak i dziewcząt. W badaniach skoncentrowaliśmy się na grupie stałych uczestników, którą tworzyło sześciu chłopców w wieku 13-17 lat. Wszyscy byli zarówno uczniami szkoły, jak i podopiecznymi pobliskiego ośrodka wychowawczego, a ich rodziny mieszkały w tym samym mieście, w którym był ośrodek.

Współuczestnikami badań byli również studenci – wolontariusze, z którymi podczas regularnych spotkań omawialiśmy nie tylko bieżące prace w klubie, planowaliśmy kolejne etapy, ale również prowadziliśmy refleksję nad osobistym rozumieniem obserwowanych procesów oraz wydarzeń, w których uczestniczyliśmy.

Wszystkie zajęcia, spotkania, rozmowy były rejestrowane za pomocą kamer⁴. Sporadycznie korzystaliśmy z zapisów na dyktafonie. W sali klubu zazwyczaj były włączone dwie kamery. Zajęcia w klubie odbywały się dwa razy w tygodniu, bezpośrednio po lekcjach. Cały projekt trwał od stycznia do grudnia 2015.

Przebieg prowadzonych przez nas interwencji przybierał formę wspomnianego wyżej spiralnego modelu działań badań w działaniu⁵. Wchodząc w badania nie mieliśmy gotowego planu badawczego, co więcej nie mieliśmy nawet zdefiniowanego celu badań. Podczas wakacyjnych warsztatów z młodzieżą widzieliśmy liczne miejsca napięć i niespójności w środowiskach życia chłopaków. Warunkiem, który umożliwił nam rozpoczęcie projektu była dobra relacja (więź), jaka powstała podczas wspólnych zajęć (gier terenowych, warsztatów) z młodzieżą oraz gotowość do dalszej współpracy ze strony młodzieży, wychowawców i nauczycieli. Mimo, że wszystkie podejmowane przez nas działania miały charakter procesualny i negocjacyjny, to w żadnym momencie nie były przypadkowe. Ramy wyznaczały nam założenia teoretyczne i metodologiczne. W działaniach skupieni byliśmy na rozpoznawaniu problemu, rozumieniu znaczeń, jakie nadają różnym sytuacjom współuczestnicy badań, analizie i interpretacji procesów przekształceń w sferze najbliższego rozwoju. Nasze działania polegały na zmienności w przejmowaniu i oddawaniu inicjatywy, na współdziałaniu i wspieraniu młodych ludzi w podejmowanych przez nich różnego typu zaangażowaniach, zwłaszcza w nowych dla nich

⁴ Wprowadzenie do klubu kamer jako narzędzi do dokumentowania naszych prac stało się dla chłopaków inspiracją do pracy z kamerą. Jest to jeden z przykładów, pokazujący jak początkowo obojętny przedmiot, staje się osobiście ważny i powiązany motywem działalności. Zainteresowanie kamerą otworzyło nas na współpracę z trenerem edukacji cyfrowej, który poprowadził warsztaty filmowe, a potem zrealizował z chłopakami projekt filmowy, według ich scenariusza.

⁵ Poszerzony przez Y. Engeströma cykliczny model ekspansywnego uczenia się, składa się z siedmiu głównych działań. Pierwsze związane jest z kwestionowaniem stosowanych praktyk i przekonań, a także rozpoznaniem potrzeb. Drugim działaniem jest analizowanie sytuacji poprzez jej dyskursywną, mentalną i praktyczną przemianę. Engeström i Sannino wymieniają dwa główne typy analizy zróżnicowane ze względu na metodę ich prowadzenia: faktyczno empiryczną i historyczno-genetyczną. Trzecie działanie, modelowanie jest rozumiane jako wypracowywanie nowego modelu działalności, z określeniem jej nowego przedmiotu, instrumentów (narzędzi) służącym realizacji nowej koncepcji, właściwych rozwiązań według nowych reguł. Model ten jest sprawdzany, badany w działaniu czwartym, w którym chodzi o uchwycenie jego dynamiki wraz z zawartym w nim potencjałem, jak i ograniczeniami. W działaniu piątym następuje implementacja nowego modelu, w trakcie jego wprowadzania zazwyczaj pojawiają się różnego rodzaju rozszerzenia koncepcyjne, niezadko pojawiają się różnego typu utrudnienia, opór przed zmianą. Kolejne działania (szóste i siódme) są otwarciem na refleksję nad procesem zmiany i jego ewaluację. Efektem jest konsolidacja i wyłonienie się nowej praktyki. Cykle te rzadko występują w takiej wzorcowej postaci, najczęściej nakładają na siebie i współprzenikają (Engeström & Sannino, 2012; Engeström, 2001).

środowiskach społecznych. Nie chodziło nam o osiągnięcie jakiegoś konkretnego efektu, ale o adekwatność wspierania i towarzyszenia młodzieży we wspólnie wypracowywanych nowych przedmiotach ich działalności, powiązanych z ich osobistymi potrzebami i przekształceniu w motyw.

Poniżej omówimy dwa komponenty, które są kluczowe dla badań interwencyjnych, prowadzonych w podejściu CHAT. Pierwszy związany jest ze sprzecznościami, które uznawane są za motor rozwoju w systemie działalności. W drugim wątku pokazujemy pracę węzłową, w której zachodzą procesy poszerzania sprawstwa młodzieży.

3. 1. Identyfikowanie sprzeczności

Jak już wspomnieliśmy, pomysł na podjęcie projektu badawczego o charakterze interwencyjnym powstał w toku rozpoznawania potrzeb młodzieży podczas wakacyjnych zajęć realizowanych w ośrodku wychowawczym. Mieliśmy możliwość uczestniczenia w różnych momentach codziennego życia w ośrodku wychowawczym, zapraszani byliśmy również przez chłopaków i wychowawców na świętowanie ważnych wydarzeń. W toku rozmów z pracownikami i mieszkańcami ośrodka, poprzez obserwację różnych codziennych sytuacji, analizę dostępnych dokumentów mogliśmy zrekonstruować system działalności ośrodka. Posłużyliśmy się w tym celu modelem systemu działalności Y. Engeströma. Wielokrotnie powtarzaniem przy różnych okazjach dążeniem wychowawców było przygotowanie młodzieży do samodzielnego życia w społeczeństwie, inspirowanie ich do podejmowania planów edukacyjnych i zawodowych. Jednak wszystkie działania, zasady regulujące życie społeczności ośrodka, podział prac i całość zadań zorientowane były na realizację odgórnie przyjętego na początku roku szkolnego programu wychowawczego. Instrumentem służącym do osiągnięcia celu był wypracowany, szczegółowy system kar i nagród. Wszystkie działania młodzieży w ciągu dnia były podporządkowane szczegółowemu rozkładowi dnia. Czas wolny w ciągu tygodnia był ograniczony do kilkudziesięciu minut. Wychowawców również obowiązywał ściśle zaplanowany czas pracy i przydział zadań. Sztywność instytucjonalnego porządku dochodziła silnie do głosu w momentach, gdy płynność działań była zakłócana przez nieprzewidziane zdarzenia (np. upadek jednego z chłopaków na rowerze i konieczność pojechania z nim do lekarza). Wszystkie elementy składowe działalności ośrodka były wewnętrznie spójne i zorientowane na realizację kolejnych zapisów programu wychowawczego (np. wdrożenie do utrzymania porządku w pomieszczeniu, wywiązywanie się z prac na rzecz społeczności ośrodka, itp).

Drugim środowiskiem życia chłopaków była szkoła, silnie zorientowana na realizację programu dydaktyczno-wychowawczego. Uczęszczająca do niej młodzież nierzadko miała kilkuletnie opóźnienie w realizacji programu edukacyjnego. Spowodowane to było trudną sytuacją osobistą uczniów, część z nich miała konflikty z prawem, mieszkali z dziadkami, bądź zostali skierowani przez sąd do ośrodka wychowawczego.

Wszystkie te trudności koncentrowały uwagę nauczycieli na przygotowaniu uczniów do egzaminów. W zawiłej sytuacji życiowej młodzieży otrzymanie świadectwa gimnazjalnego chroniło ją w jakimś stopniu przed wykluczeniem społecznym i dawało szansę na zdobycie pracy, czy dalszą naukę. Realizacja programu dydaktycznego i nauczanie wymaganych treści programowych była przedmiotem działalności szkoły. Obie in-

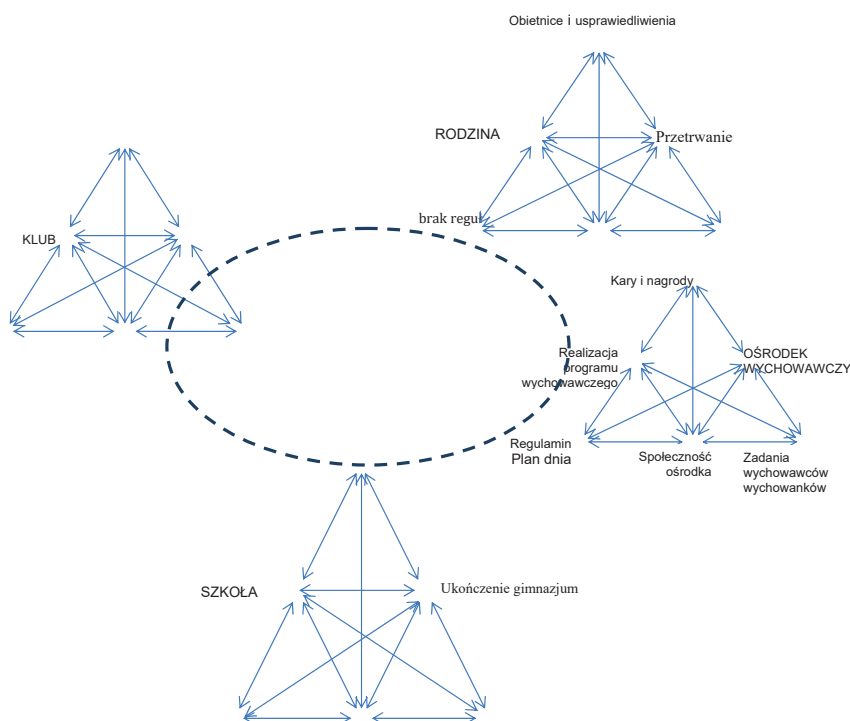
stytucje wspierały się w mobilizowaniu (pilnowaniu) młodzieży do ukończenia szkoły (zarówno wychowawcy ośrodka, jak i nauczyciele skrupulatnie rozliczali uczniów z obecności na zajęciach i osiągniętych wyników).

Poznaliśmy również rodziny młodzieży, z niektórymi spotykaliśmy się przy różnych okazjach zajęć w klubie, czy uroczystościach w ośrodku i szkole, rodzice pojawiali się w historiach z życia młodzieży czy zdarzeniach, w których uczestniczyliśmy pośrednio. W działalności środowisk rodzinnych uwidaczniał się pewien paradoks, który stanowił o wewnętrznej spójności – w ukierunkowaniu na przetrwanie. Zasadą regulującą życie rodzinne było rozmycie reguł, bądź ich brak. Jedyne, co było przewidywalne to nieprzewidywalność rozwoju sytuacji. Rodzice postępowali się składanymi obietnicami, których nie spełniali oraz podejmowanymi ustaleniami, których nie dotrzymywali.

Rekonstruując systemy działalności szkoły, ośrodka wychowawczego, środowiska rodzinnego skupialiśmy swoją uwagę na tym, czy i w jakim stopniu przedmiot działalności instytucji i rodziny odnosi się do sfery najbliższego rozwoju młodych ludzi. W jakim zakresie cele instytucjonalne są rozpoznawane przez młodzież jako osobiste ważne. W procesie identyfikowania sprzeczności analizowaliśmy sytuacje, w których dochodziło do różnego rodzaju napięć, konfliktów, nieporozumień, przerwania płynności działań. Miejsca, w których dochodzi do zakłóceń same w sobie nie są sprzecznościami, ale je ujawniają.

Przykładem mogą być napięcia, jakie powstawały w obszarze reguł szkolnych. Obserwowaliśmy wiele sytuacji, gdzie młodzież celowo łamała reguły wprowadzone dorosłych (nauczycieli, innych pracowników szkoły). Przybierało to formę „swoistej gry szkolnej” polegającej na przekroczeniu wyraźnie sformułowanego przez nauczycieli zakazu w taki sposób, aby dorośli nie mogli zidentyfikować sprawcy. Były to drobne wykroczenia – typu wyjęcie szpilek z ilustracji i ogłoszeń zawieszonych na głównej tablicy podczas pełnienia dyżuru w tym miejscu przez jedną z nauczycielek. Nie chodziło tu o to, że ktoś potrzebował szpilki, czy chciał uszkodzić dekorację, bądź usunąć ogłoszenia. Rzecz była w tym, aby zabrać szpilki w obecności nauczycielki pilnującej porządku i widowni, którą tworzyli koledzy i koleżanki z innych klas. Wygrywał ten, który wyjął szpilki (bądź większą ilość szpilek) i nie został przyłapany przez nauczycieli.

W tych pozornie niewinnych, choć męczących dla dorosłych „grach” ujawniało się bardzo ważne upominanie się młodzieży o sprawstwo. W założeniach programu ośrodka wychowawczego było przygotowanie chłopaków do samodzielnego życia, jednak zarówno w działalności ośrodka, jak i szkoły nie było przestrzeni na podejmowanie przez nich decyzji, kreowanie i realizację własnych pomysłów. Obie instytucje posługiwały się całym zestawem instrumentów (kar i nagród), aby wyćwiczyć w chłopakach ważne dla codziennego życia umiejętności (takie jak utrzymanie porządku, wywiązywanie się w terminie z otrzymanych zadań, podporządkowanie się obowiązującym ustaleniom). Biorąc pod uwagę biografie chłopaków, ich doświadczenia braku poczucia bezpieczeństwa, stabilności i oparcia w dorosłych oraz płynność reguł w środowisku rodzinnym, szereg niepowodzeń obniżających ich poczucie własnej wartości kompetencje rozwijane przez ośrodek i szkołę są z pewnością ważne. Są to jednak kompetencje adaptacyjne, uzdalniające młodzież do odczytania skierowanych do nich oczekiwań społecznych i wpisania się w nie. Oprócz zdolności do poddania się kontroli społecznej, ważne są również możliwości i kompetencje do samodzielnego podejmowania nowych wyzwań. Wiek dorastania jest czasem kształtowania się tożsamości, a to wymaga nabywania autonomii w działaniu, poszukiwaniu, określaniu własnych celów.



Rysunek 5. Systemy działalności szkoły, ośrodka wychowawczego, środowiska rodzinnego oraz klubu młodzieżowego

W analizie systemów działalności szkoły, rodziny, ośrodka i chłopaków ujawniła się podstawowa sprzeczność pomiędzy przedmiotami działalności. Żaden z podmiotów społecznych nie uwzględnia potrzeb rozwojowych młodzieży. Zarówno szkoła, jak i ośrodek wychowawczy zorientowane są na kształtowanie młodych ludzi według przyjętego profilu osobowego wychowanków, wyznaczonego na podstawie założeń programowych, wyznaczników literaturowych i oczekiwań instytucjonalno-społecznych. Ustalane przez obie instytucje cele związane z edukacją i kompetencjami społecznymi nie są przez młodzież rozpoznawane jako osobście ważne i nie są włączane jako motywy działalności wychowanków.

Oprócz tej podstawowej, zewnętrznej sprzeczności pomiędzy przedmiotami działalności ujawniła się również sprzeczność wewnętrzna. Wielokrotnie deklarowane dążenie wychowawców do przygotowania młodzieży do wejścia w samodzielne, odpowiedzialne życie sprzeczne było z pozostałymi elementami składowymi ich działalności. Instrumenty, którymi się posługiwali, zasady regulujące codzienne życie (zarówno formalne, jak i nieformalne), podział zadań pochodziły z systemu zorientowanego na ogólne opracowywanie programów.

Mówiąc o przedmiocie działalności klubu trudno jest ująć go definicyjnie. Przede wszystkim nie był przez nas ustalony przed rozpoczęciem projektu, ale dopiero wyłaniał się w toku kolejnych działań badawczych.

Ostatecznie miał charakter wielowymiarowy (jednostkowy i społeczny) i rozwijał się przechodząc od bardzo ogólnie sformułowanego obiektu jako sfery najbliższego rozwoju młodzieży do uszczegółowienia w zakresie poszerzania sprawstwa uczestników. W określaniu i przeformułowywaniu przedmiotu działalności istotne były pytania: czy i na ile przedmiot działalności klubu jest włączony w SNR młodzieży. W jakim stopniu to, na co ukierunkujemy naszą działalność jest bliskie młodzieży, czyli odpowiada na ich potrzeby i jest przejmowane przez nią jako osobiste ważne, warte zaangażowania.

Konsekwencją ukierunkowania działalności klubu na rozwój samoregulacji chłopaków było przyjęcie takiego stylu pracy w klubie, który umożliwiał poszerzania ich sprawstwa w trakcie różnorodnych działań. Wiązało się to z koniecznością wspólnego wypracowania całkowicie nowych elementów konstytutywnych dla działalności klubu. Ciekawym przykładem ostrego ujawnienia się wewnętrznej sprzeczności była sytuacja, gdy chłopacy uznali, że zamiast tworzyć własne reguły, wystarczy przekleić te, które obowiązują w ośrodku. Przy próbie ich zastosowania ujawnił się silny konflikt pomiędzy nimi a obiektem, ponieważ przynależały one do zupełnie innego porządku. Niezbędne okazało się wejście w trudny i długotrwały proces wspólnego ustalania, negocjowania i próbowania reguł, które wspierają samodzielność i twórczość w kolektywnej działalności.

Konieczny był również nowy podział zadań, w zależności od sytuacji, posiadanych kompetencji i potrzeb. Rozproszenie władzy związane było horyzontalnym stylem pracy. Potrzebowaliśmy również nowych instrumentów i sposobów używania narzędzi kulturowych, aby służyły one rozwojowi sprawstwa młodzieży i nabywania potrzebnych im do tego kompetencji. Przykładowo, korzystaliśmy z tych samych/ podobnych przedmiotów, które były dostępne w innych środowiskach (np. komputerów, kamer, artykułów papierniczych, narzędzi stolarskich), ale w odmienny sposób. Przedmioty te nie służyły do rozliczania i kontroli, ale były inspiracją i środkiem w realizacji własnych, oryginalnych pomysłów. Zmiany w zakresie języka wiązały się z rozbudowywaniem języka możliwości, wzmacnianiem motywacji, zachęt i wsparcia. Niezbędne okazało się poszerzenie społeczności uczestników, otwarcie na środowisko lokalne, zaproszenie innych osób, organizacji i instytucji.

3.2. Praca węzłowa

Jednym ze sposobów pracy w klubie była praca węzłowa⁶, która umożliwiała nam wykraczanie poza silnie ustrukturyzowane środowisko szkoły i ośrodka oraz poszerzanie działalności uczestników klubu. W pracach prowadzonych w podejściu CHAT koncepcja węzła jest jedną z podstawowych idei, z której korzystają badacze. Podejmując pracę węzłową interesowało nas to, w jaki sposób inicjować zawiązywanie węzłów, jak je tworzyć i przede wszystkim, które z nich będą rozwojowo ważne dla młodzieży. Istotną wskazówką, zaczerpniętą z idei Leontieva było powiązanie węzła działalności społecznej z potrzebami chłopaków. Nie mogliśmy z wyprzedzeniem zaplanować środowisk, z jakimi będziemy wchodzić we współpracę. Naszym zadaniem było inspirowanie różnych sytuacji, wprowadzanie nowych narzędzi kulturowych (w ujęciu Wygot-

⁶ Szersze omówienie pracy węzłowej i zachodzących w niej procesów zapośredniczenia zamieszczone zostało w rozdziale poświęconym jednostkowym i społecznym węzłom działalności w badaniach w działaniu (Zamorska, 2013).

skiego: ludzi, przedmiotów) stawiających chłopaków wobec konieczności wykroczenia poza to, co jest im już znane. Ważne było rozpoznanie, na ile nasza propozycja wchodzi w ich sferę najbliższego rozwoju, jak na nią reagują i co z nią mogą zrobić dalej.

Drugim tropem była rozwijana przez Y. Engeströma koncepcja negocjowanej pracy węzłowej (*negotiated knotworking*). Charakteryzuje się ona elastycznym łączeniem systemów działalności, które wchodzi z sobą zazwyczaj w krótkotrwałą współpracę. Negocjowalność wynika z dynamiki węzła, czyli częściowo improwizowanego wiązania, rozłączania i znów łączenia współpracy. Kluczowa jest niestabilność węzła, w którym umiejscawiają się inicjatywy zmian oraz ich współkonfiguracyjny, relacyjny charakter (Engeström, 2010, s. 194).

W naszym przypadku praca węzłowa była jedną z podstawowych form, w której zachodził proces zmiany działalności młodzieży. Podejmowaliśmy współpracę z wieloma środowiskami społecznymi: fundacją, radą osiedla, społecznością akademicką, uczniami z prestiżowych szkół średnich polskich i zagranicznych, dziennikarzami radiowymi, operatorem kamery i trenerem edukacji cyfrowej. Za każdym razem była to współpraca wynikająca z konieczności rozwiązania jakiegoś problemu, miała krótkotrwałą, czasem sekwencyjny charakter i wymagała od chłopaków nowych kompetencji.

Przykładem może być sytuacja, gdy chłopacy stanęli przed zadaniem zaaranżowania sali przeznaczonej na klub. Siedzenie na podłodze w całkowicie pustym pomieszczeniu zaczęło im na tyle doskwierać, że postanowili zorganizować meble. Było to dość trudne zadanie, ponieważ wszystkie instytucje, w których żyli zapewniały im niezbędne wyposażenie i ubranie, bez żadnego wysiłku z ich strony. Wspólnie znaleźliśmy dwa rozwiązania: zrobić te meble, które możemy (potrafimy) sami oraz zwrócić się do innych o wsparcie. Zarówno pierwsze, jak i drugie rozwiązanie wymagało przekroczenia barier fizycznych (wejście w nowe środowiska społeczne), mentalnych i językowych. Współpraca z fundacją, która mogła podarować nam używane meble, znajdujące się w prowadzonym przez nią sklepie wiązała się z podjęciem przez chłopaków nowych ról. Polegały one na przygotowaniu i napisaniu formalnych pism, zorganizowaniu transportu, pojechaniu do siedziby fundacji oraz do sklepu, wyborze mebli (ustalenie kryteriów – co i dlaczego będzie przydatne), załadunku, wniesieniu i ustawieniu ich w sali klubu.

Zawiązana przy okazji aranżacji sali klubu współpraca miała typowy charakter pracy węzłowej, w której dynamicznie podejmowana była wzajemna inicjatywa i współzależność prowadząca do kolejnych, spontanicznie podejmowanych działań. Jednym z przykładów jest wyjazd chłopaków do fundacji. Okazało się, że osobą, która dysponowała samochodem i czasem w zaplanowanym dniu był zaprzyjaźniony z nami Amerykanin, Michael, który zupełnie nie znał języka polskiego. Początkowe trudności w komunikacji (niewielki zasób słów w języku angielskim, używanym jedynie na lekcjach) zainspirowały chłopaków do korzystania z internetowego słownika, dostępnego w telefonie. Anegdotyczne było to, iż po półtoragodzinnej wspólnej podróży, po dojechaniu do siedziby fundacji rozmowy z szefem fundacji prowadzone były w dużej części po angielsku. Naprzemiennie z Mikiem chłopacy nie tylko prowadzili grzecznościową rozmowę z szefem fundacji, ale również wyjaśniali szczegóły transportu, zwracali się do Amerykanina o radę w wyborze mebli.

Współpraca z Michaeliem zawiązywana była jeszcze kilkukrotnie, za każdym razem była krótkotrwałą, nierzadko spontaniczną. Michael odwiedzał nas w klubie i włączał się w różne działania. Dwa miesiące po

wyjeździe do fundacji, przyjechał z grupą studentów pedagogiki z Nowego Jorku do szkoły, w której uczyli się chłopcy. Studenci przyjechali z ofertą warsztatów językowo-kulturalnych dla uczniów gimnazjum. Chłopcy spontanicznie podjęli rolę gospodarzy i w naturalny sposób stali się łącznikami między Amerykanami a społecznością swojej szkoły.

W rozpoznawaniu przekształceń zachodzących w sferze najbliższego rozwoju ważna była obserwacja procesów zapośredniczenia narzędzi kulturowych ze społecznego środowiska. Interesowało nas nie tylko to, z czego i w jaki sposób korzystają chłopcy podczas rozwiązywania poszczególnych trudności, ale również to, czego nie wykorzystują mimo dostępności. Jedną z ciekawych sytuacji było ustawianie wybranych i przywiezionych przez nich mebli. Mimo dużego zaangażowania w przedsięwzięcie zdobycia mebli, w momencie aranżacji przestrzeni wrócili do wcześniejszej postawy uzewnętrzniającej się w powtarzanym przez nich często stwierdzeniu: „jak pani chcesz, tak zrób”.

Samo osobiste zaangażowanie w poszczególne działania nie było wystarczające, aby mieli poczucie, że jest to ich przestrzeń, która od nich zależy i za którą są odpowiedzialni. Proces ten następował stopniowo, gdy oprócz fizycznego zagospodarowania sali powstawała więź pomiędzy uczestnikami, a przestrzeń nabrała osobistego sensu: wypełniana była ich muzyką, służyła nie tylko do aktywności, ale również do odpoczynku, „nicnierobienia”, zapraszania gości i realizowania swoich pomysłów (takich jak samodzielne zrobienie potrzebnych w klubie przedmiotów, umieszczenie rysunków – podpisów na ścianach, posiadanie swoich drobnych, osobistych rzeczy).

Konkluzja

Powracając do postawionego we wprowadzeniu pytania o możliwość kreowania zmiany praktyki edukacyjnej przez badaczy, odpowiedź ze strony badań interwencyjnych prowadzonych w CHAT jest bez wątpienia twierdząca. Przedstawiony przez nas rodzaj badań jest nie tylko osadzony zarówno w praktyce i teorii, ale warunkuje ich wzajemne powiązanie i zmianę.

Szczególną wartość upatrujemy w całościowym rozumieniu jednostkowej i społecznej działalności. Posługiwanie się modelem działalności ułatwia postrzeganie różnych jej komponentów w strukturze powiązań i współzależności. Chroni to badacza przed pułapką fragmentarycznego ujmowania rzeczywistości i koncentracją na odseparowanych, pojedynczych jej elementach. Zmiana w praktyce jest zawsze całościowa, czyli dotyczy warunków, celów i motywów. Próba zmiany jednego elementu struktury działalności społecznej ujawnia natychmiast wewnętrzną sprzeczność pomiędzy komponentami działalności a jej przedmiotem. Jednocześnie dynamika rozwoju wiąże się z ciągłym wyłanianiem się zewnętrznych i wewnętrznych sprzeczności, które wywoływane są przekształceniami relacji hierarchicznych motywów.

W przypadku interwencji w klubie młodzieżowym zmiana działalności nie polegała na zwykłym poszerzeniu sprawstwa uczestników, sprowadzającym się do przejścia od postawy adaptacji i bierności do twórczego uczestnika życia społecznego. Możemy raczej mówić o obserwowanym skoku w rozwoju, który oznaczał zmianę sytuacji społecznej chłopaków. Nie chodzi tu jedynie o nabycie nowych kompetencji, ale przede wszystkim o zmianę relacji ze środowiskiem społecznym.

Procesy przekształceń w obszarze motywów szczególnie uwidaczniały się w kilkakrotnie zawiązywanych węzłach działalności chłopaków i różnych środowisk społecznych. Każde kolejne wejście we współpracę charakteryzowało się jakościowo innymi działaniami chłopaków, inną ich wrażliwością na oferty płynące ze strony otoczenia i innym ustosunkowywaniem się do propozycji otoczenia.

Warto na koniec wspomnieć o zaobserwowanej zwrotności w zmianie relacji chłopaków i środowiska społecznego. Mentalna przestrzeń klubu wyznaczana była regułami, które wspólnie ustalaliśmy i co pewien czas modyfikowaliśmy, a które różniły się znacząco od tych, obowiązujących w szkole i ośrodku. Część z nich była kontrowersyjna dla dorosłych, którzy odwiedzali nas w klubie. Niektórzy początkowo próbowali ingerować i przekonywać nas do stosowania „właściwych, sprawdzonych” metod pracy z młodzieżą, rozumianych w kategoriach nadzoru oraz kar i nagród. Jednak nauczyciele, którzy wchodzili do klubu jako goście, z poszanowaniem reguł gospodarzy uwalniali się od ról instytucjonalnych i spędzali czas na zwykłych, partnerskich aktywnościach (gry planszowe, uczestniczenie w warsztatach filmowych, świętowanie przy stole, zwykłe posiedzenie razem). Służyło to budowaniu więzi, znajdowaniu wspólnych zainteresowań, uczeniu się rozmowy, partnerskiej wymiany odczuć i zdań (np. na temat filmu, piosenki, . . .). Zmiana wzajemnych relacji wiązała się ze zmianą postrzegania siebie wzajemnie poprzez wyjście poza rolę ucznia –nauczyciela oraz poszerzenie obszarów wspólnych, partnerskich działań.

Bibliografia

- Bozhovich L.I. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 59-86.
- Bredikyte M. (2012). Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci. *Forum Oświatowe*, 47(2), 101-122. Pobrano z <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/16/31>
- Bredikyte M. & Brandisauskiene (2015). Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. (s. 111-132). Bydgoszcz: ArtStudio.
- Chaiklin S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 1, 39-64.
- Engeström Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. W: Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström Y. (2010). *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2014). Collective concept formation as Creation at Work. W: A. Sannino & V. Ellis (red.), *Learning and collective creativity: activity-theoretical and sociocultural studies* (s. 234-259). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Engeström Y. (2014). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström Y., Kajamaa A. & Nummijoki J. (2015). Double stimulation in everyday work: Critical encounters between home care workers and their elderly clients. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 48-61.
- Engeström Y. & Sannino A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 46(1), 209-266.
- Gołębniak B. (2013). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realnymi uproszczeniami. W: B. Gołębniak & H. Cervinkova (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 51-75). Warszawa: Wydaw. Naukowe Scholar.
- Hedegaard M. (2011). The dynamic aspects in children's learning and development. W: M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (ss. 9-27). Cambridge University Press.
- Hedegaard M. & Chaiklin S. (2005). *Radical-Holal teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard M. Fleer M., Bang J. & Hviid P. (red.) (2008). *Studying children: a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Kemmis S. & McTaggart R. (2009). Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i strefa publiczna. W: N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *Metody badań Jakościowych*, t. 1 (s. 775-832). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozulin A. (2003). The concept of activity in Soviet psychology Vygotsky, his disciples and critics. W H. Daniels (red.), *An introduction to Vygotsky* (s. 99-122). London and New York: Taylor & Francis Group.
- Kravtsov G.G., & Kravtsova E.E. (2011). The connection between motive and will in the development of personality. W: M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fleer (red.), *Motives in children's development: Cultural-historical approaches* (s. 28-44). New York: Cambridge University Press.
- Leontiev A.N. (1978). *Activity, personality, and consciousness*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Leontiev A.N. (2005). Study of the environment in the pedological works of LS Vygotsky: a critical study. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(4), 8-28.
- Leontiev A.N. (1985). Działalność a osobowość. W: J. Reykowski, K. Obuchowski & O. W. Owczynnikowa (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 7-57). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lewin K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Cervinkova & Bogusława Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5-18). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sannino A., Daniels H., & Gutierrez K.D. (red.) (2009). Activity Theory Between Historical Engagment and Future-Making Practice. W *Learning and Expanding with Activity Theory* (s. 1-15). New York: Cambridge University Press.
- Sannino A. & Ellis V. (red.) (2014). *Learning and collective creativity: activity-theoretical and sociocultural studies*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Vasilyuk F. (1991). *The psychology of experiencing*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Veresov N. (2012). Znaczenie teorii kulturowo-historycznej dla edukacji Rozważania na temat uczenia się, rozwoju, działalności i kreatywności. *Forum Oświatowe*, 24, 141-156. Pobrano z <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/118>
- Vygotskii L.S. (1925). Consciousness as a problem of behavior. Pobrano 16 listopad 2016, z <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>
- Wygotski L. (1971a). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (1971b). *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym* (s. 531-547). Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (1971c). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (1989). *Myslenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Zamorska B. (2013). Jednostkowe i społeczne więzy działalności w badaniach w działaniu. W: B. Gołębiak & H. Cervinkova (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 103-126). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Summary

Changing the Activity of Young People at the Risk of Social Exclusion. Intervention research in Cultural-historical Activity Theory

Although intervention research conducted in the cultural-historical Activity Theory (CHAT) approach is booming in global social research, its presence in Polish educational research is still limited. Bearing this situation in mind, we have set two aims in our article. Our first intention is to present the concept of activity as a unit of analysis in the research which we conducted in the youth club. The second intention is to demonstrate the methodology of intervention research carried in the Cultural – historical Activity Theory approach and its theoretical framework. As we describe the process of changing the social system of youth activities, we shall also present the key components of intervention research, such as: identifying and solving contradictions in activity systems, working with the object and knotworking.

Keywords: Intervention research, contradiction, unity, object, knotworking.