

Hana Cervinkova

Wydział Nauk Pedagogicznych. Dolnośląska Szkoła Wyższa

Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli

ABSTRAKT: Artykuł jest przykładem zastosowania metodologii badań w działaniu i etnografii edukacyjnej w kształceniu nauczycieli. Autorka opisuje studium przypadku, dydaktyczny eksperyment, który przeprowadziła wraz z koleżanką ze studentkami 3. roku kierunku Pedagogika na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej i wskazuję na przydatność wybranej metodologii nauczania w pracy z przyszłymi nauczycielami. Wskazuję, jak wymienione metodologiczne podejścia mogą wyposażać przyszłych nauczycieli w krytyczne kompetencje ukierunkowane na samodzielne rozwijanie własnego profesjonalizmu. Zastosowanie opisywanej metodologii w ramach seminarium dyplomowego w połączeniu z praktykami nauczycielskimi dają możliwość na jego szersze wprowadzenie w kształcenie nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: badania w działaniu, kształcenie nauczycieli, etnografia edukacyjna, opis gęsty

Kontakt:	Hana Cervinkova Międzynarodowy Instytut Studiów nad Kulturą i Edukacją Dolnośląska Szkoła Wyższa ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław hana@post.pl
Jak cytować:	Cervinkova, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 1(48), 123-137. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/72
How to cite:	Cervinkova, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 1(48), 123-137. Retrieved from: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/72

WPROWADZENIE

W artykule tym chciałabym się podzielić warsztatem w stosowaniu metodologii z zakresu badań w działaniu i etnografii edukacyjnej w kształceniu nauczycieli. Przedstawione dane zostały zebrane w ramach zajęć, które prowadziłam z grupą studentek 3. roku na kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim w roku akademickim 2011-2012 na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Ze względu na fakultatywny charakter zajęć, co oznacza, że nie miały one z góry określonej tematyki, postanowiłam po konsultacjach z samymi studentkami i ich promotorką – Rozalią Ligus – poświęcić zajęcia wspomaganiu studentek w procesie przygotowania prac licencjackich. Postanowiłyśmy, że spróbujemy przekonać je do zastosowania metodologii badań w działaniu i że większość zajęć będziemy prowadziły razem, zacierając nieco podziały między zajęciami fakultatywnymi i seminarium licencjackim. Ze względu na eksperymentalny charakter naszej pracy, jak również na specyfikę badań w działaniu, którym nie sprzyjają sztywne ramy i plany działań, postanowiłyśmy zachować otwartość wobec samego procesu nauczania, które było równocześnie procesem uczenia się dla nas wszystkich – naszych studentek i nas jako prowadzących. W wyniku tego podejścia nasze role prowadzących się przenikały, ale ostatecznie w trakcie pracy doszło do naturalnego podziału zadań. Rozalia Ligus zajmowała się przede wszystkim teoretyczną konceptualizacją i analizą wyników badań prowadzonych przez studentki, jak również całością prac licencjackich. Ja natomiast skoncentrowałam się na pracy metodologicznej i metodycznej, wprowadzając studentki w warsztat, opierający się na dwóch podstawowych bliskich mi tradycjach – etnografii edukacyjnej i badaniach w działaniu. Opisanie i podzielenie się tym wyjątkowym doświadczeniem w pracy ze studentami jest przedmiotem moich niniejszych rozważań.

Na wstępie powinnam zaznaczyć, że praca była nowym doświadczeniem nie tylko dla samych studentek, ale też dla mnie. Jako antropolog od lat zajmujący się badaniami etnograficznymi, jak również badaniami opartymi na metodologii badań w działaniu, nie miałam jednak to tej pory doświadczenia w zastosowaniu tych podejść w pracy z adeptami zawodu nauczycielskiego. Pracuję często ze studentami

międzynarodowymi i przedmiotem naszych dociekań nie jest nauczyciel i szkoła, ale problematyka pamięci i kreowania tożsamości przestrzeni miejskich (Cervinkova, 2012, w druku), jak również kwestie dotyczące sprawiedliwości społecznej w kontekście lokalnych grup marginalizowanych społecznie w procesie neoliberalnych zmian w Europie środkowo-wschodniej (Cervinkova, 2008). Studentki zaś nie miały wiedzy ani na temat metod etnograficznych, ani na temat badań w działaniu. Kiedy więc w trakcie pierwszych zajęć podzieliliśmy się naszym zamysłem metodologiczno-dydaktycznym, reakcją naszych podopiecznych było z trudem ukrywane przerażenie. Przez pierwsze miesiące towarzyszyło nam poczucie niepewności, „czy nam się uda?” – które jednak było równocześnie źródłem trwałego stanu gotowości do wspólnych poszukiwań, co, jestem przekonana, sprzyjało procesowi badawczemu i dydaktycznemu.

KRÓTKI ZARYS METODY

Praca nad projektami przebiegała w dwóch głównych miejscach. Empiryczne badania prowadzone były indywidualnie przez studentki w szkołach podstawowych we Wrocławiu i małych miastach na Dolnym Śląsku, gdzie uczestniczyły one w praktykach nauczycielskich. Natomiast dyskusja, analiza i refleksja nad zebranymi materiałami odbywała się w trakcie naszych spotkań seminaryjnych w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Grupa pracowała na początku razem we współpracy obu prowadzących. W późniejszej fazie projektu studentki uczestniczyły regularnie w seminarium dyplomowym prowadzonym przez Rozalię Ligus, natomiast ja spotykałam się z nimi indywidualnie ze względu na potrzebę skupienia się nad poszczególnymi opracowaniami. W konstruowaniu projektu kierowałyśmy się spiralnym modelem faz badawczych badań w działaniu (Lewin, 2010), począwszy od wspólnej refleksji nad wynikami obserwacji w celu zdefiniowania problemu badawczego, poprzez planowanie i wdrażanie działania, a skończywszy na ponownej refleksji i planowaniu kolejnego działania. Naszą pracę podzieliliśmy na trzy główne fazy, które obejmowały: 1) przeprowadzenie indywidualnych obserwacji etnograficznych pracy nauczycieli w trakcie pierwszego okresu praktyki w semestrze zimowym i kolektywna praca nad ich etnograficznym opisem; 2) analiza wniosków z obserwacji etnograficznych i ich teoretyczna kontekstualizacja; 3) przeprowadzenie działaniowej fazy badań w postaci przygotowania i wdrożenia własnej lekcji zajęciowej w ramach drugiej praktyki nauczycielskiej w semestrze letnim w oparciu o krytyczną refleksję wynikającą z obserwacji etnograficznych przeprowadzonych w fazie pierwszej. Cały proces zakończył się krytyczną refleksją nad własnym działaniem z myślą o pracy nauczycielskiej w przyszłości (plan następnego działania). Wyżej wymienione fazy projektu korespondowały z rozdziałami prac dyplomowych, dodatkowo opatrzonych wstępem i konkluzją. W następującej części artykułu spróbuję przedstawić fazę pierwszą i trzecią w porozumieniu i w oparciu o prace Moniki Smolińskiej i Aleksandry Tokarz.

Zgodnie z metodologią badań w działaniu pierwsza faza projektu wymagała refleksji nad problemem przez nas podejmowanym – przygotowaniem do pracy nauczyciela w szkole podstawowej. Najważniejszym zadaniem było zdobycie wystarczająco bogatego materiału, w oparciu o który można by było taką refleksję przeprowadzić. W dyskusji ze studentkami dowiedziałam się, że w trakcie bieżącego piątego semestru odbywają one praktyki nauczycielskie, które polegają głównie na obserwacji zajęć w szkołach podstawowych. W następnym, szóstym semestrze, praktyki nauczycielskie oprócz obserwacji obejmować miały także przeprowadzenie własnych zajęć przez same studentki. To rozłożenie praktyk stwarzało idealną strukturę do badań w działaniu, którą postanowiłyśmy wykorzystać: w ramach pierwszych praktyk studentki przeprowadziły obserwacje, które stanowiły podstawę dla wspólnej refleksji i zdefiniowania problemu badawczego; podczas drugich praktyk w semestrze letnim, studentki wyposażone już w teoretyczne sprobematyzowanie obserwowanych zagadnień, przeprowadziły lekcję modelową.

W trakcie mojego pierwszego spotkania okazało się, że niektóre studentki są już w trakcie pierwszych praktyk w szkołach podstawowych i prowadzą obowiązkowe dzienniki ze swoich obserwacji. Poprosiłam je więc o przeczytanie mi przykładowych zapisów:

Z dziennika Aleksandry Tokarz:

Piątek, 2 września 2011 r.

Pierwszy dzień w szkole

Całe dwie godziny zostały poświęcone sprawdzaniu teczek plastycznych i wartości tornistrów. Moim zdaniem było to kompletnie niepotrzebne, skoro dzieciaki póki co i tak nie robią prac plastycznych, nie piszą w zeszytach. Uważam, że zajęcia powinny zostać rozpoczęte od zabaw integracyjnych, robienia wizytówek, spaceru po szkole. Po dwóch godzinach nudów i milczenia dzieciaki poszły na następne zajęcia. Zachowanie pani wychowawczynie od pierwszych minut ustalało hierarchię w klasie. Dzieci mają zakaz odzywania się, jedynie kiedy podniosą rękę i zostaną wskazane, to mogą się odezwać. Nauczycielka jest nerwowa, nie panuje nad emocjami. Zapytała Pawła, czy wygodnie siedzi się mu w pierwszej ławce, na co odpowiedział, że tak, bo tatuś mu kazał. Na to nauczycielka straciła panowanie nad sobą i krzyczała „Tato to sobie kazać może w domu, tutaj, to może co najwyżej prosić! Ja tutaj podejmuję decyzje!” Tym „optymistycznym” akcentem zakończyły się zajęcia.

Poniedziałek, 5 września 2011 r.

I znów wiele czasu poświęcone było zagadnieniu teczek plastycznych. Wydaje mi się, że nauczycielka stara się nie tylko „ustawić” dzieci, ale także rodziców. Z moich obserwacji przed rozpoczęciem zajęć mogę śmiało stwierdzić, że traktuje rodziców protekcyjnie, a oni poddają się temu, jakby wciąż byli uczniami w szkolnych ławkach. Nastawienie i podejście nauczycielki wydaje mi się kompletnie nieprofesjonalne. Na zajęciach w ok. 95% mówi nauczycielka, zawsze jest tylko jedna dobra odpowiedź, wszystko ma kolor czarny lub biały. Nauczycielka głównie krzyczy i marudzi, doszło nawet do poszarpania dziewczynki za sweter. Bardzo krytykuje dzieciaki i chyba nie jest nimi zainteresowana.

Środa, 7 września 2011 r.

Dzisiaj poszarpanych zostało 3 uczniów. Żeby załagodzić atmosferę, po każdym krzyku zdrabniała imiona, np.: „Przestań się kręcić! Bierz te kredkę i zabieraj się do roboty ... AMELKO!” Na przerwach [nauczycielka] udaje, że nie widzi dzieci, rozmawia ze mną („Fajne te dzieciaki moje, nie?”) albo wychodzi z klasy.

Poniedziałek, 19 września 2011 r.

Jesteśmy w trakcie robienia szlaczków. Połowa dzieci czeka, kiedy nauczycielka wpisze Bartkowi uwagę za brzydkie szlaczki (zadanie domowe). Przed chwilą dzieci miały opisać ilustrację przedstawiającą rodzinę na plaży. Jedyna poprawna wersja opisu była wersją nauczycielki. Potem każde dziecko miało opisywać na głos obrazek w ten sam sposób. Po co?! Czy to miały być ćwiczenia w mówieniu?! Polecenie nauczycielki było niejasne, tj.:

Nauczycielka: Amelka, opisz obrazek w kilku zdaniach.

Uczennica: Yyyy... plaża... Arek i tata chlapią wodą...

Nauczycielka [przerywa wypowiedz uczennicy]: Ale całymi zdaniami! Dlaczego tam są? Gdzie są? Jaka jest pogoda?

Z dziennika Moniki Smolińskiej:

Piątek – lekcja I

Dzieci miały nauczyć się czytać i pani będzie odpytywać. Pani bardzo dba o porządek i upomina o leżące worki foliowe na ziemi, worki z butami:

P: *Ile jest akapitów, który jest najdłuższy, najkrótszy, dlaczego?*

Odpytuje z czytania i powtarza, że dzieci mają nie składać sylab.

P: *Dlaczego dzierlatki nie lubią odlatywać do ciepłych krajów?*

D: *Bo nie fruują i nie mogą polecieć do góry.*

Teraz wszyscy czytają, potem rząd po lewej, jasne ubranka, parzysty numer w dzienniku, czerwone/szare/ciemne ubranka. (Chłopak Paweł, który często rozrabia bardzo chętnie i głośno teraz czyta). Jedna dziewczynka ma ogromne problemy z czytaniem.

Klasa I, lekcja I, dzień 11, 7:55

P: *Co oznacza dzwonek?*

Pani pyta dzieci, potem wyjaśnia co oznacza, co mogą robić na przerwie.

Potem opowiada co robimy w szkole.

Jak ktoś ma problem, coś się stanie, to niech podniosą rączkę, niech znajdą panią i powiedzą.

Poznajemy imiona: dziecko wstaje i się przedstawia. Teraz Pani wymienia imiona dzieci i sprawdza czy zapamiętała.

Krótką zabawą ruchową, śpiew.

Pani będzie sadzać dzieci względem wzrostu.

Pani sprawdza wyposażenie piórników, czy dzieci mają dobre książki.

Chociaż przywołane tu zapisy z dzienników wskazują potencjał obserwacyjny autorek, tekstom brakuje gęstości, która umożliwiłaby ich wykorzystanie w etnograficznym opisie obserwowanych sytuacji w szkole i przeprowadzenie na ich podstawie dogłębnej refleksji. Przygotowanie studentek do prowadzenia etnograficznych zapisów z obserwacji stało się więc dla mnie głównym zadaniem podczas pierwszego semestru naszej wspólnej pracy.

„Etnografia” wydaje się być jednym z wielce nadużywanych terminów w badaniach jakościowych. Zredukowana jest często do wybiórczego użycia pewnych technik zbierania danych, typowo formalnych albo nieformalnych wywiadów środowiskowych. Nawet jeżeli badacz deklaruje, że przeprowadził obserwację uczestniczącą, opis, który przedstawiony jest docelowo w pracy badawczej nie wykazuje owej gęstości, będącej podstawowym warunkiem hermeneutycznego charakteru przedstawienia etnogra-

ficznego (*ethnographic representation*) (Geertz, 2005). Opis etnograficzny nie jest przywołaniem i analizą wypowiedzi uczestników badania, jest wielopoziomową interpretacją zdarzeń obserwowanych przez etnografa podczas pobytu w terenie. Jego najważniejszymi wyznacznikami są szczegółowość, kontekstowość, interpretacyjność i międzykulturowa perspektywa. Praca etnografa obejmuje funkcjonowanie na dwóch podstawowych poziomach, które kiedyś opisał antropolog edukacyjny Harry Wolcott jako „sposób patrzenia” i „sposób widzenia”. „Sposób patrzenia” według Wolcotta odnosi się do technik i metod stosowanych przez antropologów/etnografów (takich jak na przykład obserwacja uczestnicząca, przeprowadzanie wywiadów, doświadczanie, zadawanie pytań, zbieranie dowodów i rejestracja danych). „Sposób widzenia” zaś określa złożony proces przypisywania znaczeń kulturowych zjawiskom, które obserwujemy i badamy (Wolcott, 2008). Etnografia jako sposób widzenia i sposób patrzenia polega na patrzeniu, rozmawianiu i zapisywaniu obserwowanych i doświadczanych przez etnografa zdarzeń, które w momencie zapisania są już gęstymi interpretacjami kulturowej rzeczywistości widzianej przez etnografa. Taki gęsty zapis wymaga też bezustannie poruszania się między światem obserwowanym i własnym (międzykulturowość) w celu zidentyfikowania i opisanego kulturowych podstaw badanego świata.

Proces, który roboczo nazwałam *zagęszczaniem*, stał się głównym przedmiotem mojej pracy ze studentkami w pierwszej fazie badań i polegał na rozwijaniu umiejętności studentek do obserwacji i krytycznej interpretacji sytuacji szkolnych, które obserwowały i zapisywały w ramach praktyk nauczycielskich. Praca ta polegała przede wszystkim na podsycaniu umiejętności patrzenia, widzenia i zadawania pytań przez młode badaczki tak, żeby trafnie zinterpretować znaczenie sytuacji. Moim celem było doprowadzić moje podopieczne do etnograficznego nastawienia badawczego, w którym głównym i najważniejszym pytaniem, na które poszukujemy odpowiedzi, jest: „O co tu chodzi?” Odpowiedzią na to pozornie proste, a mimo to bardzo złożone, etnograficzne pytanie jest kulturowo osadzona interpretacja zachodzących interakcji. Żeby taką interpretację wysunąć, kluczowe jest przedstawienie gęstego opisu etnograficznego, który pozwala na interpretację znaczenia. Praca nad *zagęszczaniem* prowadzonych obserwacji trwała przez cały pierwszy semestr, a jej kulminacją było przygotowanie przez studentki pierwszego rozdziału prac dyplomowych – opisu etnograficznego pracy nauczyciela obserwowanego podczas pierwszej praktyki nauczycielskiej. Żeby zilustrować różnicę między opisem rzadkim i opisem gęstym, proponuję porównać wcześniej przywoływane notatki z dziennika obserwacji, które Aleksandra Tokarz i Monika Smolińska sporządziły przed rozpoczęciem naszej pracy z opisami, którymi otworzyły pierwszy rozdział swoich prac dyplomowych:

Aleksandra Tokarz – Szkoła oczami praktykantki

Pierwszy dzień szkoły

Jest pierwszy dzień szkoły, godzina 7:45. Klasa pełna jest uczniów i rodziców, wspólnie starają się wybrać najlepsze miejsce w ławkach, żegnają się i życzą sobie pierwszych sukcesów. O 7:55 krzątanicę przerywa pani Anna – wycho-

wawczyni klasy 1C – mówiąc do wszystkich: *Dobra, nieważne ... niech siadają gdziekolwiek! I tak ich sobie później poprzędzam do dobrych ławek.*

O godzinie 8:00 dzwoni pierwszy w tym roku szkolnych dzwonek, obwieszcza-
jący początek zajęć. Uczniowie siedzą już w ławkach, są ciekawi, rozglądają się
naokoło. Trzech chłopców zadaje pytania, kilka dziewczynek próbuje nawiązać
kontakt z panią Anną i opowiadają o sobie, na co ona nie zwraca uwagi i prze-
szukuje biurko, po czym staje na środku klasy i przedstawia się: *Poznaliśmy
się wczoraj, na uroczystym rozpoczęciu, jednak przypominę wam: nazywam się
Anna K. i będę waszą nauczycielką...* – w tym momencie przerywa jej kilka
głosów z pytaniami, które natychmiast ucisza – ... *ale teraz mówię ja! Proszę
się przestać odzywać! W tej klasie panują zasady: nikt nie może odezwać się bez
podniesienia ręki!* Po tym wstępie przystępuje do sprawdzania przyniesionych
przez dzieci teczek plastycznych, w skład których wchodzi szereg papierów
kolorowych, technicznych, dwa rodzaje farb, trzy rodzaje kredek i inne. Żaden
z uczniów nie ma kompletnego wyposażenia, co głośno komentuje mówiąc do
mnie: *Widzisz z czym się muszę zmagać? No jakiś obłąd! Dostali listę w czerwcu!
Czy to taki wielki problem kupić wszystko z listy?!*, na co jedna z dziewczynek
zaczyna się tłumaczyć: *Ale my nie znaleźliśmy takiego papieru kolorowego...* –
tu przerywa jej pani Anna: *A kto ci się pozwolił odezwać? Podniosłaś rękę? Nie
interesują mnie twoje osobiste dygresje!*

O godzinie 8:45 dzwoni dzwonek na przerwę, jednak żadne dziecko nie wstaje
z ławek, tylko dwóch uczniów poszło do toalety. Większość je śniadanie w mil-
czeniu przy ławkach. 8:50 – dzwonek na lekcję. Kiedy dzieci chowają resztki
kanapek do plecaków, pani Anna staje przy pierwszej ławce i „monitoruje po-
rządek” na pozostałych ławkach. Chłopiec siedzący w niej wpatruje się w nią,
a gdy ona go zauważa wywiązuje się następujący dialog:

– *Dobrze Ci się siedzi w pierwszej ławce, Michałku?*

– *Tak! Tatuś kazał mi tu usiąść...*

– *Tato, to sobie kazać może w domu! Tutaj, to może co najwyżej prosić! Decyzję,
to podejmuje tutaj ja!*

Po czym chłopiec się już nie odzywa.

Następuje dalsze indywidualne sprawdzanie teczek, pozostałe dzieci się nu-
dzą, leżą na ławkach, huśtają się na krzesłach, jedna z dziewczynek wyciąga
wszystko z piórnika i wkłada ponownie, inna rysuje w zeszytcie. Kiedy jeden
z chłopców zwraca się z pytaniem pani Anna przerywa mu nie patrząc na
niego i mówi:

Nie słyszę Cię. Nie słyszę Cię. Nie podniosłeś ręki! Kilkakrotnie powtarza to samo do innych uczniów chcących zabrać głos. Gdy o 9:35 dzwoni dzwonek obwieszczający koniec zajęć z panią Anną, kilkoro dzieci podnosi ręce do góry i zaczyna piszczeć, aby zostać dopuszczonym do głosu. *Opuście ręce – mówi pani Anna – Nie ma czasu na Wasze pytania. Jeżeli to ważne, to porozmawiamy w poniedziałek. Pamiętajcie, że w poniedziałek teczki mają być kompletne! Do-wi-dze-nia*, po czym dzieci wychodzą z klasy i udają się na zajęcia z kształcenia słuchu.

Monika Smolińska – Nauczycielskie strategie pracy w klasie

Z wizytą w szkole

Pani Ewelina

O godzinie 13:05 weszłam do sali, gdzie rozpoczynały się zajęcia w klasie zerowej.

W klasie jest dywan pod ścianą, pięć ławek czteroosobowych ustawionych w rzędzie pod oknami i dwie ławki ustawione pod szafą i regałami. Biurko nauczyciela jest przy tablicy, a nad nią godło i krzyż, wokół bardzo dużo zabawek. Na ścianie wiszą prace uczniów. Nauczycielka rozpoczęła od przywitania się z dziećmi w języku angielskim i posadzenia uczniów w ławkach. Niektóre jednak biegały po sali, skakały, mimo prośb nauczycielki o ciszę – krzyczały. Trzy osoby – chłopiec i dwie dziewczynki, rzuciły się na poduchy relaksacyjne, po chwili skakały na siebie. Pani ciągnęła je za ręce, ale zapierały się nogami i trzymały poduchę. Wreszcie wstały, ale nie poszły do ławki, tylko skakały po sali. Dwie dziewczynki grały w kącie w grę planszową „Chińczyk”. Nauczycielka podeszła do nich i prosiła o schowanie gry. Dziewczynki zaczęły chować pionki, ale gdy pani odeszła wyciągnęły je z powrotem. W tym momencie widać było, że się zdenerwowała i krzyknęła: *Natychmiast wszyscy wracają do ławek i ma być cisza!* Dzieci, sunąc nogami, powoli zaczęły iść do swoich ławek.

„Patrz!”

Lekcja rozpoczęła się po około pięciu minutach od powtórzenia części ciała: ramiona, oczy, nos, uszy, usta, za pomocą kart obrazkowych. Nauczycielka pokazywała kartę, a dzieci mówiły, co widzą na obrazku. Potem pokazała nowe karty, przedstawiające policzki, szyję i brzuch. Zadaniem dzieci było najpierw posłuchać, jak pani nazywa i wymawia nowe wyrazy, potem same miały powtarzać. Dzieci kręciły się w ławkach. Dwóch chłopców schowało się pod ławkę.

kę i grało w jakąś grę planszową – pani nie zwróciła na to uwagi i prowadziła dalej zajęcia. Dziewczynka siedząca pod oknem, przy samym biurku, rysowała. Chłopiec siedzący obok niej jadł jabłko. Nauczycielka poprosiła dzieci, aby zabawiły się z nią w grę *Simon says...* Gra polega na wykonywaniu poleceń wydawanych przez nauczycielkę, która wcieliła się w Simona. Pani poprosiła dzieci, aby wstały i wyszły na środek klasy i mówi: *Simon says touch your ears!*, ale dzieci nie słuchały. Nie była ona w stanie wytłumaczyć nawet reguł zabawy, gdyż dzieci biegały po klasie, piszczały, inne skakały po poduchach relaksacyjnych.

Pani próbowała uspokoić dzieci, ale te nie zwracały na nią uwagi, po czym zwróciła się do mnie i powiedziała; *Poczekaj, zaraz się uspokoją. Tylko niektóre dzieci mogą zacząć płakać.* Zapytałam nauczycielki, co chce zrobić, ta odparła: *Patrz.* Wzięła duży segregator, wypchany dokumentami, podeszła do ławki dla dzieci i zamachując się, z całej siły, uderzyła o ławkę.

Reakcja dzieci była natychmiastowa. Wszystkie stanęły wyprostowane, wystraszone. W klasie było słuchać: *O Jezu, co się stało?! Nauczycielka odpowiedziała: Nie słuchaliście mnie. Teraz jak będę liczyć: 5, 4, 3, 2, 1, to na 1 ma być kompletna cisza!* Dzieci stały dalej przestraszone, patrzyły jedno na drugie, wielkimi, mocno otwartymi oczami. Postępowały zgodnie z poleceniami nauczycielki.

Celem tego ćwiczenia miała być nie tylko nauka, ale też zabawa. Dzieci jednak przez około pięć minut pokazywały swoim zachowaniem niechęć – opuszczone ramiona, przygarbiona sylwetka, posępne miny, powolne ruchy. Po zabawie dzieci wrócili do ławki i razem z nauczycielką powtarzały nowo poznane słowa. Lekcja zakończyła się „konkurem” na szybkość udzielania poprawnej odpowiedzi: pani pokazywała obrazek, a dziecko, które pierwsze powie po angielsku, co on przedstawia, dostaje punkt.

„Inaczej się nie da...”

Po tych zajęciach pani odprowadzała dzieci do szatni. Ja zeszedłam z nimi. To były moje pierwsze obserwacje w tej klasie, więc poprosiłam, aby mi powiedziała kilka słów na temat sposobu prowadzenia zajęć. Pani podeszła do mnie i odparła: ***Wie pani, z dziećmi, to jak z psem Pawłowa trzeba postępować. Inaczej się nie da.***

Powiedziała również, że w klasie zerowej ciężko prowadzi się zajęcia, bo nie są „zdyscyplinowani”. Podczas pierwszej rozmowy z tą panią, około tygodnia przed rozpoczęciem obserwacji, dowiedziałam się, że: *Klasa druga „a” jest*

*bardzo zdyscyplinowana, bo wychowawczynie ich dobrze utemperowała, więc nie będzie miała pani większych problemów z utrzymaniem porządku na zajęciach, gorzej z zerówką. Tam jest masakra [tu uniosła oczy do góry, westchnęła i uśmiechnęła się], ale będę z panią na zajęciach, to pomogę. W słowniku tej nauczycielki czołowe miejsce zajmuje słowo: **dyscyplina**. Według niej najważniejsze jest utrzymanie porządku na zajęciach i cisza, a co robią – czy słuchają, czy nie, nie jest tak istotne. Twierdzi: *Całego świata nie zbawię.**

Etnograficzność opisów Aleksandry Tokarz i Moniki Smolińskiej ukryta jest w ich gęstości, w interpretacji szczegółów, które dają tekstowi zdolność do pokazania czytelnikowi świat, do którego nie ma on bezpośredniego dostępu. Opisy studentek pokazują nam rozczarowujący świat szkoły, obecność symbolicznej i nawet fizycznej przemocy wobec uczniów – najmniejszych dzieci, które rozpoczynały dopiero swoje formalne kształcenie. W tym świecie i w interpretacji studentek, nauczyciele skupiali się prawie wyłącznie na próbach utrzymania dyscypliny, podporządkowaniu dzieci (i rodziców) swoim normom rządzenia, nie stawiając potrzeb dzieci w centrum swojej uwagi.

KU DZIAŁANIU

W ramach seminarium dyplomowego prowadzonego przez Rozalię Ligus studentki skupiły się nad teoretycznym sprobematyzowaniem swoich obserwacji przy użyciu kategorii używanych w dyskursie pedagogicznym. Praca ta prowadziła do przygotowania środkowego rozdziału prac dyplomowych. Po jego zakończeniu i w ramach naszych spotkań w drugim semestrze prowadziłyśmy dalszą dyskusję i krytyczną refleksję nad wynikami obserwacji. Studentki nie ukrywały zdziwienia tym, co zauważyły w trakcie pierwszych praktyk; nie tak sobie wyobrażały swoją przyszłą rolę nauczyciela. Zderzenie oczekiwań z rzeczywistością codziennego życia w szkole było dla nich źródłem dysonansu. W dyskusji w trakcie zajęć doszliśmy do wniosku, że ów dysonans między profesjonalizmem nauczycielskim przedstawianym i kultywowanym w procesie studiowania w szkole wyższej a tym obserwowanym w praktyce w rzeczywistym świecie szkół będzie punktem centralnym naszych dociekań. Poprzez przeprowadzenie działania w ramach ostatniej fazy projektu w postaci własnej lekcji w szkole, zdecydowały się spróbować wdrożyć w praktykę inny styl nauczania, bardziej spójny z modelem profesjonalizmu nauczycielskiego, do którego zostały przygotowane.

Nasz projekt był przykładem badań w działaniu, które Peter Reason i William Torbert nazywają pierwszoosobowymi i które polegają na „zdolności badacza do rozwinięcia badawczego podejścia do własnego życia, świadomego działania i dokonywania wyborów, a także oceniania w trakcie działania efektów w świecie zewnętrznym” (Reason i Torbert, 2010, s. 136). Studentki przygotowały na podstawie swoich obserwacji i krytycznych refleksji projekt modelowych lekcji, które przeprowadziły w trakcie swoich praktyk w ostatnim semestrze studiów. Ich zadanie obejmowało

również ocenę własnego działania i wyznaczenie kierunków działania na przyszłość. Opisy tych działań były przedmiotem ostatniego rozdziału prac dyplomowych.

Monika Smolińska na początku ostatniego rozdziału opisuje obawy, z którymi przystępowała do swoich drugich praktyk. Negatywne doświadczenie z obserwacji w trakcie pierwszego semestru spowodowały nawet wątpliwości co do możliwości osiągnięcia własnego sukcesu w postaci utrzymania profesjonalizmu nauczycielskiego, do którego została przygotowana:

Szkoły, w których odbywałam swoje praktyki, mają wielką ambicję, aby się unowocześnić. Chcą poprawiać sytuację dziecka w szkole, nastawić się na jego indywidualizację i dlatego biorą udział w różnego typu projektach ukierunkowanych na dobro ucznia. Jednak okazuje się, że w praktyce jest zupełnie inaczej. Nauczyciele trzymają się schematów, nie podejmują się trudu poznania ucznia, pozwalają sobie na uproszczenia i uogólnienia. To nauczyciele jawią się jako wzorce i osoby wszechwiedzące, a dzieci muszą się im odpowiednio podporządkowywać. Wielu z nich zapewne miało na początku aspiracje do tego, aby aktywizować uczniów w myśl podejścia konstruktywistycznego i starali się zmierzać w tym kierunku. Jednak jedną z przyczyn, gdzie ich zapał może osłabiać się, jest obarczanie ich różnymi papierami, przepisami, odgórnie narzuconym planem. Zatem jak utrzymać czujność we własnej praktyce nauczycielskiej, jak ciągle wierzyć w to, że to uczeń jest najważniejszy? To jest jedno z pytań, które zadają sobie nauczyciele i studenci, którzy są świadomi takich przeciwności.

Jednak w trakcie swojej drugiej praktyki Monika spotkała nauczycielkę, która była dla niej przykładem do naśladowania. Zastanawia się nad tym, jak utrzymać „czujność we własnej praktyce nauczycielskiej, jak ciągle wierzyć w to, że to uczeń jest najważniejszy” i widzi taką szansę w stosowaniu badań w działaniu jako trwałego elementu własnego profesjonalizmu:

Bardzo chciałabym być takim nauczycielem jak pani Joanna. Nie chciałabym nigdy zwątpić w sens swojej pracy. Dlatego trzeba odpowiedzieć na pytania, które zadałam na początku tego (trzeciego) rozdziału: Jak utrzymać czujność we własnej praktyce nauczycielskiej? Jak ciągle wierzyć w to, że to uczeń jest najważniejszy? Jednym ze sposobów są badania w działaniu.

Praktyki studenckie odbywa (*sic*) się poprzez obserwację działań i metod stosowanych przez nauczyciela, ale również samodzielne prowadzenie zajęć. [C]hcę być nauczycielem refleksyjnym i takim, który nie będzie się starał ukrywać popełnionych błędów – wręcz przeciwnie, będzie o nich myślał i dążył do ich naprawy.

W fazie działaniowej Monika przeprowadziła zajęcia wypełnione działaniami skierowanymi na zaangażowanie uczniów – to, czego według niej najbardziej zabrakło w zajęciach, które obserwowała w trakcie pierwszych praktyk. Opisując dokładnie plan lekcji, sposób jej przeprowadzenia i rezultaty, autorka na koniec zwraca uwagę nie tylko na swój sukces: „[N]astępne zajęcia będę się starała przygotować bardziej starannie pod względem organizacyjnym i będę zwracała uwagę na to, czy zadania angażują wszystkie dzieci, czy tylko ich część. Badania w działaniu dają mi możliwość dokładnego zbadania swoich działań i ewentualnej jej poprawy”.

ZAKOŃCZENIE

W konkluzji do pracy dyplomowej Monika umiejętnie łączy krytyczną analizę obserwowanego świata polskich szkół i własnego działania teraz i w przyszłości:

Uważam, że zwieńczeniem mojej pracy licencjackiej są zajęcia, które samodzielnie przeprowadziłam. Poprzez ich analizę i krytykę udowodniłam sobie, że potrafię przyznać się do błędów, potrafię je zauważyć, a przede wszystkim wiem, że można nad nimi pracować. Zapewne na kolejnych zajęciach znowu dostrzegę jakąś wadę w swoim działaniu, jednak będzie to dla mnie motywacja do pracy nad sobą. Wiem, że nie jest to łatwe, ale pragnę w przyszłości przełamać stereotyp nauczyciela, który zapadł mi się w pamięci. Tego schematycznego nauczyciela bez refleksji, dla którego ważna jest dyscyplina, własna wygoda i ładny porządek. Od wszystkich nauczycieli, we wszystkich szkołach, gdzie odbywałam praktyki, dowiedziałam się wielu rzeczy. Nauczyłam się, jak postępuje konstruktywistyczny nauczyciel, a jak behawiorystyczny. Wiem dzięki temu, jak może wyglądać szkoła po obu „stronach”, a to tylko utwierdziło mnie w przekonaniu, że samokrytyka, praca, chęć pracy z dziećmi i dla nich jest opłacalna. Nie zależy mi na tworzeniu robotów, które to ja będę nakręcać i dyktować kierunki. Chcę „zaszczepić” w nich odrobinę zaciekawienia, chęć poszukiwania wiedzy i umiejętność samodzielnej oraz grupowej pracy, między innymi po to, aby przez „zamknięte umysły” nie byli w przyszłości zależni od innych.

W swojej refleksji Monika potwierdza przydatność badań w działaniu jako narzędzia w kształceniu nauczycieli; spełnił się nasz główny cel w postaci wyposażenia przyszłych nauczycieli w krytyczne kompetencje ukierunkowane na samodzielne rozwijanie własnego profesjonalizmu. Praca Moniki, jak również jej koleżanek, które wzięły udział w naszym projekcie badawczo-dydaktycznym, wskazują na przydatność metodologii stosowanej już latach 70. przez brytyjskich badaczy w celu upełnomocnienia nauczycieli poprzez badanie odgórnie narzucanych programów nauczania. Wzmocnione poprzez metodologię etnograficzną, badania w działaniu wydają się przydatnym narzędziem w rękach polskich nauczycieli, których świat zawodowy jest coraz bardziej określany przez zniewalające neoliberalne dyskursy i praktyki.

Zastosowanie opisanej metodologii w ramach seminarium dyplomowego w połączeniu z praktykami nauczycielskimi daje możliwość na jego szersze wprowadzenie w kształcenie nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Cervinkova, H. (2012). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. *Forum Oświatowe*, 1(46), 267-283.
- Cervinkova, H. (w druku). Przywracając pamięć miastu. Z antropologiczno-pedagogicznych badań w działaniu. W: H. Cervinkova i B. D. Gołębnik (Red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (rozdział 8). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cervinkova, H. (Red.). (2008). *Animatorzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu*. Wrocław: Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego.
- Geertz, C. (2005). Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury. W: M. Kempny i E. Nowicka (Red.), *Badanie kultury: Elementy teorii antropologicznej* (s. 35-58). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Cervinkova i B. D. Gołębnik (Red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5-18). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Reason, P. i Torbert, W. R. (2010). Zwrot działaniowy: Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (Red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 117-152). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A Way of Seeing*. Lanham, MD: AltaMira Press, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

EDUCATIONAL ETHNOGRAPHY AND ACTION RESEARCH IN TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT: The article describes an experiment in using action research and ethnographic methodology in contemporary teacher education in Poland. The author shares her experience in using these methodologies together with her colleague in the senior year with students of education - future teachers - at the School of Education of the University of Lower Silesia. She points to the ways in which these methodologies help empower future teachers with critical competencies that may lead to the development of autonomous professionalisms in their future practice. She argues that the presented institutional and organizational solutions pave the way for further application of the presented methodologies in Polish teacher education.

KEYWORDS: educational ethnography, action research, thick description, teacher education

