

Bogusława Dorota Gołębiak

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny. Ku autoetnografii

ABSTRAKT: Tekst dotyczy doświadczanej przez Autorkę i jej kolegów – akademickich pedagogów – niepokoju związanego z niemożnością wyjścia w pracy edukacyjnej z nauczycielami poza pełną napięcia relację między teorią a praktyką. O ile bowiem 20 lat temu rejestrowany już wcześniej rozdźwięk między naukowym dyskursem dydaktycznym a codziennością szkoły mógł być i był interpretowany w kategoriach dziedzictwa komunizmu i instrumentalnie wykorzystywanego w tym systemie scjentyzmu, to dziś, wobec europeizacji dyskursu nauczania (polityka całonocnego uczenia się, międzynarodowe programy badawcze i rozwojowe, wymiana nauczycieli i studentów) prowokować do ponownego namysłu muszą empiryczne rozpoznania pozoru odejścia w praktyce szkolnej od *quasi*-tradycyjnego modelu przekazu (kultury, wiedzy, ideologii) w kierunku nauczania skupionego na wykorzystywaniu komunikacyjnej przestrzeni w szkole dla wspomagania indywidualnych i kolektywnych wzorów uczenia się. Podejmując pytanie o mechanizmy niewidoczności w praktyce szkolnej szerokich, bo kreowanych także poza psychologią, teorii uczenia się i, co więcej, formalnego i oddolnego wsparcia redefinicji szkolnego nauczania ze strony oficjalnej polityki państwa (np. w sferze szkolnego oceniania czy uczenia przez projekty, Autorka przyjęła perspektywę tzw. nauki zaangażowanej (pierwszoosobową formułę badań

Kontakt:	Bogusława Dorota Gołębniak Dolnośląska Szkoła Wyższa Wagonowa 9, 53-609 Wrocław dorota.golebniak@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Gołębniak, B. D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 147-169. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279
How to cite:	Gołębniak, B. D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 147-169. Retrieved from: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279

w działaniu oraz autoetnografię), którą potraktowała nie tylko jako strategię *badania, pisania i metody łączącej to, co autobiograficzne i osobiste z tym, co kulturowe i społeczne*, ale także teoretyczną podstawę uwrażliwienia na aspekty polityczne.

SŁOWA KLUCZOWE: zmiana edukacji nauczycieli, pierwszoosobowe badania w działaniu, autoetnografia, przesunięcie paradygmatyczne w nauczaniu, wiązki dyskursu edukacyjnego, dostosowywanie jako sposób bycia z innymi w świecie edukacji.

Nie jesteśmy w stanie przełożyć teorii na praktykę tak długo, jak długo nie udaje nam się odnaleźć jej na dziwnych i chaotycznych ścieżkach naszego codziennego życia [...] (Narracje) są jak ciało i oddech teorii.

Minnie Bruce Pratt. *S/HE*. Ithaca, NY: Firebrand Books, 1995.

W prezentowanym tekście pragnę podzielić się z Czytelnikami niepokojem, związanym z niemożnością wyjścia w pracy edukacyjnej z nauczycielami poza pełną napięcia relację między teorią a praktyką. O ile bowiem 20 lat temu rejestrowany już wcześniej rozdźwięk między naukowym dyskursem dydaktycznym a codziennością szkoły (Palka, 1989), mógł być i był interpretowany w kategoriach dziedzictwa komunizmu i instrumentalnie wykorzystywanego w tym systemie scjentyzmu (Kwieciński, 2011a, 2011b), to dziś, wobec europeizacji dyskursu nauczania (polityka całościowego uczenia się, międzynarodowe programy badawcze i rozwojowe, wymiana nauczycieli i studentów) zastanawiać i prowokować do ponownego namysłu muszą empiryczne rozpoznania pozoru odejścia w praktyce szkolnej od *quasi*-tradycyjnego modelu przekazu (kultury, wiedzy, ideologii) w kierunku nauczania skupionego na wykorzystywaniu komunikacyjnej przestrzeni w szkole dla wspomagania indywidualnych i kolektywnych wzorów uczenia się (Gołębniak, 1996). Podejmując – nasilone w wyniku ostatnich doświadczeń związanych z pracą nauczyciela akademickiego – pytanie o mechanizmy niewidoczności w praktyce szkolnej szerokich, bo kreowanych także poza psychologią, teorii uczenia się i, co więcej, formalnego i oddolnego wsparcia redefinicji szkolnego nauczania ze strony Ministerstwa (np. w sferze szkolnego oceniania czy uczenia przez projekty), przyjmuję zindywidualizowaną perspektywę tzw. nauki zaangażowanej (Gołębniak, Cervinkova, 2010), a zastosowanie pierwszoosobowej formuły badań w działaniu w wersji Petera Reasona i Williama Torbeta (2010) prowadzi mnie nie tylko do wskazania autoetnografii jako strategii *badania, pisanie i metody łączącej to, co autobiograficzne i osobiste z tym, co kulturowe i społeczne*, ale także teoretycznej podstawy uwrażliwienia na aspekty polityczne w rozumieniu Stacy Jones (2009). Jones, konfrontując w przywoływanym tekście kilka najczęściej spotykanych ujęć autoetnografii, opowiada się za tym, aby polityka tego, co osobiste, mieściła się w „radikalnej polityce demokratyzacji”. Kierując się sentencją przytoczoną w charakterze motto do niniejszego tekstu, zaczerpniętą z książki *S/HE* autorstwa Minnie Pratt, profesorki i aktywistki z University of Syracuse, chciałabym „opowiedzieć” własny i kolegów udział w inicjowaniu i kształtowaniu interesującej nas tu Zmiany (odpowiadania edukacji szkolnej na ekspansję uczenia się we współczesnym świecie) przez pryzmat „polityki wytwarzania przestrzeni dialogu i debaty” (Jones, 2009).

Powszechnie uważa się, że napięcie między teorią a praktyką należy do klasycznych, nieusuwalnych dylematów w edukacji nauczycieli. Przez minionych 20 lat pracowaliśmy na gruncie pedeutologii refleksyjnej nad radzeniem sobie z tym problemem poprzez umiejętne „balansowanie” między światami akademii i światami szkolnej codzienności. Czyniliśmy to, tworząc na gruncie interpretatywizmu programy akcentujące indywidualne i społeczne wymiary konstruowania wiedzy, dbając tym samym o udział wiedzy formalnej w nieustannym transformowaniu wiedzy praktycznej, stanowiącej podstawę tego, *co* i *jak* staje się w konkretnej sytuacji edukacyjnej (Dylak, 2013; Gołębniak, 1998; Klus-Stańska, 2000). Dziś, po doświadczeniach związanych choćby z „oporem materii” w trakcie prac nad ustalaniem pod egidą Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego treści państwowych standardów pracy edukacyjnej z nauczycielami (Nowak-Dziemianowicz, 2011), czy miałością wielu prorozwojowych projektów zmiany, realizowanych w ramach środków europejskich, warto poddać rewizji praktyczność pedagogiki i podjąć, choćby w niewielkiej (na razie) skali, decyzję *co dalej*. Godzimy się z nierozwiązywalnością problemu merytorycznej współpracy środowisk szkolnych i akademickiej pedagogiki nad takim unowocześnianiem kształcenia, które uwzględni stan wiedzy formalnej w zakresie uczenia się (*my robimy swoje, oni sobie*), czy pracujemy dalej nad tą trudną „relacją”, tyle że w oparciu o inny paradygmat.

Bezpośrednim motywem i zarazem kontekstem podjęcia refleksji w tym zakresie było ponowne doświadczenie zderzenia (się) dwóch narracji w dwóch równoległych epizodach mej działalności nauczyciela akademickiego. Pierwszą sama „sprokurowałam” w ramach przygotowywania zajęć z przedmiotu *dydaktyka ogólna* na studiach podyplomowych, adresowanych do profesjonalistów pracujących w instytucjach oświatowych¹. Druga pojawiła się w trakcie seminarium doktoranckiego, poświęconego dyskusji fragmentów transkrypcji wywiadu grupowego przeprowadzonego przez jedną z Doktorantek.

Do opracowania programu zajęć podeszłam „ambitnie”, ale zgodnie z reprezentowaną filozofią Zmiany. Biorąc pod uwagę, z jednej strony, ekspansję uczenia się we współczesnym świecie (uczą się dziś wszyscy i to niemal wszędzie), z drugiej zaś, *status quo* wykładanej subdyscypliny, swoisty chaos w otwarciu na poliparadygmatyczność (Hurlo, Klus-Stańska, Łojko, 2009; Klus-Stańska, 2010), zamierzałam zaprosić uczestników do studiowania praktyki z zastosowaniem świadomie dobieranych kategorii analitycznych i kluczy interpretacyjnych. Zależało mi bowiem na ukazaniu potencjału teorii kształcenia w zakresie pogłębiania czy wręcz transformacji osobistego rozumienia kontekstu i istoty zmiany paradygmatycznej szkoły współczesnej. Uteoretycznianie pytania, *co i jak się dziś w edukacji staje*, a także *po/myślenia co i jak mogłoby się stawać* oraz *co i jak powinno się stawać*, uznałam za ważniejsze niż „suchą” prezentację wybranego/nych systemów dydaktycznych do przełożenia na język praktycznych działań w bliżej nieokreślonej przyszłości. Założony cel – raczej „po/myślenie szkoły” z udziałem wiedzy formalnej z zakresu dydaktyki niż „czyste” po-

znanie teoretycznych podstaw kształcenia – postanowiłam zrealizować, przyjmując modułowy układ treści. W pierwszym zamierzałam skupić się na prezentacji dydaktyki jako subdyscypliny, która w zajmowaniu się szkołą i nauczaniem może czerpać przynajmniej z dwóch różnych tradycji teoretycznych (europejskiej dydaktyki ogólnej i anglosaskich studiów edukacyjnych), korzystać z politycznego usankcjonowania przesunięcia paradygmatycznego w edukacji (od nauczania do uczenia się), sytuować podejmowane studia w szerokiej debacie humanistycznej oraz prowadzić badania w trzech zróżnicowanych epistemologicznie metodologiach (Malewski, 2010; Reason, Torbet, 2010). Następny postanowiłam poświęcić współczesnym modelom szkoły i podejściom do konstruowania szkolnego programu (Gołębniak, 2006), koncepcjom pedagogicznego profesjonalizmu (Gołębniak, 2014; Kwiatkowska, 2010; Michalak, 2010). Całość miała zwieńczyć dyskusja dydaktycznych implikacji różnych, w tym także nie-psychologicznych, koncepcji uczenia się (Gołębniak, 2006).

Taka konceptualizacja przedmiotu wynikała ze świadomości uwężnienia (utknięcia) praktyki edukacyjnej w starej szkole myślenia (i działania), wyznaczonym scjentystyczną koncepcją wiedzy, behawiorystycznymi teoriami rozwoju, scholastyczną tradycją kształcenia. Wiele rozpoznań empirycznych potwierdza wszak obiegową opinię, że nauczyciel – niezależnie od nabytej wiedzy formalnej i/czy składanych deklaracji – działa w sposób zgodny z wyuczonym biograficznie, ukorzenionym w kulturze, rytym czy wzorem (zob. np. Kawecki, 2004; Kędzierska, 2012; Ligus, 2009; Opłocka, 2012; Zamorska, 2008). Akcentowanie kryzysu współczesnej teorii nauczania służyć miało wzmocnieniu uczestników zajęć w gotowości do wychodzenia nie tylko *poza* – jak pisał Jerome Bruner – *dostarczone informacje*, ale transformacji dotychczasowych form *działalności* (Leontiew, 1962). Wydawało mi się, że dostrzeżony (i nazwany) przez Dorotę Klus-Stańską (2010) chaos we współczesnym dyskursie dydaktyki ogólnej paradoksalnie może posłużyć za dobry punkt wyjścia w konstruowaniu tymczasowych normatywnych teorii edukacyjnego działania (Reason, Torbet, 2010).

W przeddzień pierwszego dnia zajęć wydarzyło się coś, co zachwiało pewnością zamysłu podjętego działania. W trakcie seminarium doktoranckiego jedna z jego uczestniczek przedstawiła fragment narracyjnego materiału empirycznego, zgromadzonego w trakcie pilotażowych badań typu *focus group*, podjętych wokół zagadnienia wspierania inteligencji emocjonalnej wśród nauczycielek klas początkowych (Magdalena Skorobogata przygotowywała wtedy pod moim kierunkiem pracę doktorską na temat wspierania rozwoju inteligencji emocjonalnej w szkole; zob. Sokorobogata, 2014). Oczywiście, znane były mi obiegowe opinie, że przesunięcie konceptualne w dydaktyce, podobnie jak ugruntowujące je zwroty epistemologiczno-metodologiczne, bardziej fascynują teoretyków (i to niektórych) niż praktyków edukacji, a konstruktywistyczna formuła pracy edukacyjnej prezentowana na różnych szkoleniach i w publikacjach adresowanych do nauczycieli percypowana bywa jako interesująca, ale trudna aplikacyjnie (Dylak, 2000; Gołębniak, 2005). Byłam też świadoma barier zmiany myślenia (i działania) nauczycieli pochodzących ze strony wąsko ujmowanej metodyki (Klus-Stańska, 2010). Znałam nadto wyniki badań kwestionariuszowych, potwierdzających sprzeczność wewnętrzną systemu przekonań nauczy-

cieli odnośnie do nauczania (Gołębniak, 2000) oraz wynikające stąd rozbieżności między deklaracjami a codziennymi praktykami (Gołębniak, 2011; Filipiak, 2012). Dowiedziałam się też wcześniej, recenzując książkę Hanny Kędzierskiej opartą na szerokich badaniach narracyjnych, że wzór kariery współczesnych nauczycieli w niewielkim już stopniu odzwierciedla misyjność tej praktyki społecznej. Nauczyciele, podobnie jak przedstawiciele biznesu czy grup wysoko kwalifikowanych robotników, rekonstruują swe zawodowe zaangażowanie bardziej w kategoriach bycia zatrudnionymi niż pełniącymi służbę publiczną (Kędzierska, 2012). Zapoznanie się z transkrypcją żywej rozmowy (rozmowy toczyły się w warunkach naturalnych, niekrępowanych żadną formalną ramą) okazało się jednak wstrząsem, który skłonił mnie nie tylko do rewizji opracowywanego równoległe programu pracy edukacyjnej z zakresu dydaktyki szkolnej (wszak nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej kształcone są według innego niż nauczyciele-przedmiotowcy modelu, na wydziałach czy w instytutach pedagogicznych), w oparciu o studiowanie wspólnie z innymi zarówno teorii, jak i praktyki edukacyjnej, więc jeśli i tutaj coś nie działa, to... warto postawić pytania: *co ja tu robię? Czego się ode mnie oczekuje? Pisanie coraz bardziej wyszukanych tekstów, których... może nikt nie czyta? Czy straciłam kontakt z rzeczywistością? Czy wydarzyło się coś, co przeoczyłam?*

Podejmując się rewizji własnego miejsca czy raczej sposobu bycia z innymi w „systemie kształcenia nauczycieli”, wróciłam do tekstu sprzed dwudziestu lat o wiązce dyskursów edukacyjnych i ich wzajemnym przenikaniu oraz dopełnianiu się w sytuacji Zmiany (Gołębniak, 1994), by postawić pytanie, czy na pewno udało się nam (przedstawicielom akademickiej pedagogiki) pracować z sukcesem nad utrzymaniem względnej równowagi między rozwojem dyskursu teoretycznego i badawczego oraz współuczestniczyć w rozwoju dyskursu ewaluacyjnego i deliberatywnego? Na ile konstruowane przez nas z pozycji otwartego świata nauki przesłanki Zmiany były/są podzielane przez inne podmioty szkolnej edukacji? Czy nie było tak, że zafascynowani najnowszymi doniesieniami z zakresu teorii i koncepcji uczenia się (przeglądy najnowszych teorii i koncepcji uczenia się właściwie już pomijają behawioryzm i rozszerzają dyskurs kognitywny o teorie i koncepcje uczenia się formułowane z pozycji neurologicznych czy antropologii kulturowej), skupiając się na tym, jak w związku z tym *uczyć dobrze czy lepiej* (słynna fraza z lat 90.), zaniedbując monitorowanie tego, *jak uczą* nauczyciele, nie zauważyliśmy, że praktycy nie tylko nie przepracowali doświadczeń z udziałem tych samych lektur, ale – pozostając pod presją wymagań ze strony tzw. decydentów – nauczyli się radzić sobie w tym poddawanych wstrząsom świecie edukacji, wspólnie z nimi wypracowując swoistą technologię zgody.

DWIE EMPIRYCZNE ILUSTRACJE

Jeśli bowiem widzimy, jak niewiele zmian przyniosło promowanie w minionym 20-leciu w wielu środowiskach oświatowych idei partnerskiej współpracy tych środowisk w zakresie implementacji koncepcji refleksyjnej praktyki czy też konstruktywis-

tycznego podejścia do nauczania, jak nieznacznie zmieniała się codzienność nauczania po kilku latach ekstensywnego doskonalenia nauczycieli przez różne podmioty, także te działające pod szyldem NGO-sów, jak bliskie to, co wydarza się na lekcjach, jest temu, co kiedyś nazwaliśmy *quasi*-scjentystycznym modelem pracy edukacyjnej z nauczycielami (Gołębniak, 2001), to rewizja własnego podejścia wydaje się niezbędna. Być może jest tak, że, podobnie jak w ujęciu przez nas krytykowanym, przyjęliśmy niewłaściwy punkt wyjścia – wyobrażenie stanu idealnego wzmocnione teoretycznymi rozpoznaniem, a nie stan wyjściowy (rzeczywistą kulturę edukacji).

Zastanawiając się zatem, dlaczego wiedza konstruowana „na żywo” w uczelni, przepracowywana osobiście, w oparciu o doświadczenia osobiste, „nie działa”, postanowiłam przyrzeć się raz jeszcze wynikom ukończonego już projektu badawczego, w którym odpowiadałam za część poświęconą przekonaniom nauczycieli², i spróbować skonfrontować je (to nowe od/czytanie) z analizą fragmentu wspomnianej transkrypcji wywiadu grupowego³.

ROBIĆ COŚ TAM, COŚ TAM...? W TLE WYNIKÓW BADAŃ KWESTIONARIUSZOWYCH NAD PRZEKONANIAMI NAUCZYCIELI

Stojąc na stanowisku współwyznaczania kształtu praktyki przez wyposażenie mentalne podmiotów edukacji i będąc jednocześnie ograniczoną w jego badaniu przyjętą formułą metodologiczną (badania kwestionariuszowe na próbie dwustu nauczycieli), postanowiłam skupić się na przekonaniach dotyczących nauczania. Przekonania – uwolniony aspekt poznawczy postawy, głównego konstruktów teoretycznego, służącego w pedeutologii pozytywistycznej do wyjaśniania mentalnej strony nauczania, w świetle studiów i badań zorientowanych już hermeneutycznie, akcentujących interaktywny charakter relacji między wiedzą a działaniem, wydał mi się adekwatną podstawą konceptualizacji poszukiwań w zakresie, jak „naprawdę” uczą nauczyciele. Przekonania rozumiem bowiem, za Martinem Fishbeinem (Fishbein, Ajzen, 1975), szeroko jako wszelkie myślowe przesłanki dotyczące świata, które podmiot odczuwa jako prawdziwe i które, przyjmując postać twierdzeń, pełnią dla niego nie tylko rolę przewodnika do szacowania tego, co może się w najbliższej przyszłości wydarzyć, ale stanowią też podstawę wszelkich osądów sytuacji, w której przychodzi mu działać. Formułowane w konwencji „wierzę, że...”, „jestem przekonany o...” stanowią rdzeń argumentacji wzmacniającej podejmowane decyzje (Gołębniak, 2000).

Drugim ważnym punktem w planowaniu badań było określenie treści przekonań odnośnie do nauczania. Mając na uwadze teoretyczną podstawę promowanego w oficjalnym dyskursie edukacyjnym kierunku zmiany (*od nauczania do uczenia się*), postanowiłam opracować – z udziałem sędziów kompetentnych – katalog zdań opisujących możliwe praktyczne aplikacje zarówno psychologicznych (kognitywistycznych, ko-konstruktywistycznych), jak i pozapsychologicznych teorii uczenia się (koncepcje biograficznego i usytuowanego uczenia się).

Zadanie nie wydawało się trudnym. Wszak pierwsza wersja tzw. konstruktywizmu pojawiła się, przypomnijmy, z górą pół wieku temu, a kolejne tylko ją wzmacniały.

Opublikowanie wczesnych prac Brunera, Jeana Piageta, a także Noama Chomsky'ego czy Herberta Simona pogodziło pozostających dotąd w opozycji zwolenników behawioryzmu (Edward L. Thorndike, Burrhus F. Skinner i in.) i teorii romantyczno-naturalistycznych (Maria Montessori, Lawrence Kohlberg i in.). Wynikające stąd i nagłaśniane dość powszechnie w edukacji nauczycieli przekonanie, że **wiedza jest zawsze czyjaś i że każdy podmiot konstruuje ją i rekonstruuje sam dla siebie**, powinno wyzwoić głęboką redefinicję praktyki nauczania. Zamiast dominujących w „starej” szkole strategii *przelewania* (gotowego zestawu wiadomości) *do głów uczniów* (Dylak, 2013), czy wzorowanym na alternatywie tzw. Nowego Wychowania *podążaniu za uczniem*, oczekiwać można od nauczycieli skoncentrowania na tworzeniu warunków do stymulowania procesów nadawania znaczeń doświadczeniom.

Druga możliwość wzmocnienia konstruktywistycznego nauczania pojawiła się wraz z „nowym” czytaniem dzieł Lwa Wygotskiego i innych psychologów rosyjskich w perspektywie Brunerowskiej psychologii kulturowej oraz rozwijanych już poza psychologią, tzw. kulturowych koncepcji uczenia się (Gutiérrez, Rogoff, 2010; Lave, Wenger, 1991). Z pozycji ko-konstruktywistycznych (Bruner, 2006; Cole, 1998; Wygotski, 1989) zarzucano kognitywizmowi jednostronność polegającą na zajmowaniu się wyabstrahowanym z kontekstu poznaniem bez akcentowania relacji między tym, co w interakcji, w której nadawane są znaczenia, jest indywidualne, a tym, co społeczne (Engeström, 1987). Krytyka ta nie miała jednak charakteru fundamentalnego. Nie kwestionowano takich osadzonych w tym paradygmacie praktyk, jak rozpoznawanie potencjału rozwojowego każdego ucznia (***budowanie na tym, co uczeń już wie i potrafi***), wspieranie myślenia indukcyjnego i dedukcyjnego (***stawianie go w sytuacjach problemowych***), wspomaganie formowania metawiedzy (***stosowanie oceniania konstruktywnego***) itp. Było to raczej zachęcanie do postrzegania tych praktyk nie tylko przez pryzmat ich zanurzenia w określonym kontekście społeczno-kulturowym (***edukacja w kulturze – kultura edukacji***), ale i wpisywania działalności dydaktycznej w procesy re/de/konstruowania (wspólnych, ale zróżnicowanych wewnętrznie) światów uczenia się (uczniów, nauczycieli, wspólnot i społeczności).

W polskojęzycznym czasopiśmiennictwie naukowym wskazane wyżej teorie i dyskusje paradygmatyczne także są obecne od lat. W okresie do 1989 roku dzieła Wygotskiego, Aleksieja N. Leontiewa, Brunera były wydawane w języku polskim i wprowadzane do kanonu studiów pedagogicznych. Po „rewolucji” 1989 roku pojawiły się nowe wydania tych samych autorów (Bruner, 2006; Wygotski, 2002) oraz twórcze ich odczytania (zob. np. kilka tomów przekładów pod redakcją A. Brzezińskiej i jej współpracowników: Brzezińska i in., 1995; Brzezińska, Lutomski, 1994; Brzezińska, Lutomski, Smykowski, 1995). Wobec konstruktywistycznej retoryki Reformy wprowadzonej w 1999 roku (Klus-Stańska, 2005) wydawało się, że po kilku latach jej „obowiązywania”, praktycy, aspirujący w nowych warunkach ustrojowych do bycia postrzeganymi w kategoriach nowoczesnego profesjonalizmu, a przynajmniej refleksyjnymi praktykami⁴, nie tylko mieli możliwości, ale mogli być w wysokim stopniu zainteresowani **transpozycją promowanych teorii i koncepcji z zakresu uczenia się do codziennego działania**.

Wyniki nie potwierdziły jednak tego założenia. Badani nauczyciele reagowali pozytywnie, przypisując wysokie wagi niemal wyłącznie powierzchownym opisom „nowym”, bo ugruntowanym w postbehawiorystycznych paradygmatach, praktykom edukacyjnym. Z uznaniem spotkały się tu sądy wyprowadzone zarówno z pedagogiki konstruktywistycznej (*doświadczenia osobiste są kluczowe w uczeniu się*), jak i o fenomenologicznej czy krytycznej proveniencji (*codziennosc to ważne miejsce i źródło uczenia się; w nauczaniu ważne jest, aby prezentować dany problem z różnych punktów widzenia*). Nie przyznawali się bądź nie dostrzegali możliwości ich aplikacji we własnej praktyce. Szczegółowa analiza wybranych odpowiedzi (na zestaw pytań kontrolnych) pozwoliła wysunąć supozycję, że w realnym kontekście (klasy szkolnej) nadawane są im uproszczone znaczenia. I tak, deklarowanemu wysokiemu wartościowaniu uczenia się przez doświadczanie przeczy dość powszechnie ujawnione przekonanie, że *uwzględnianie w nauczaniu codziennych doświadczeń uczniów utrudnia pracę* (jedna czwarta respondentów), a głoszonej oficjalnie tezie, że *warto zachęcać uczniów do kwestionowania wiedzy, z którą spotykają się w szkole, książkach, podręcznikach czy mediach* – zgoda, co do tego, że *poprawne odpowiedzi są ważniejsze od pytania* (ponad 70 % respondentów).

Ten sam sposób udzielania odpowiedzi na skontrastowane pytania wystąpił też w odniesieniu do takich wątków, jak praca indywidualna i uczenie się w zespołach. Nauczyciele i tu ujawnili znaczną rozbieżność między wiedzą, *jak być powinno* a wiedzeniem (termin ten pochodzi ze wskazanej wcześniej, tzw. nowej epistemologii praktyki, zob. Lave, Wenger, 1991; Schön, 1983), *jak jest*. Wysokim odsetkiem wskazań, że często zachęcają uczniów do tego, aby uczyli się od siebie nawzajem (90%), i równie często pracują zarówno w formalnych, jak i nieformalnych zespołach nauczycielskich (ponad 80%), zdają się zaprzeczać rozkłady ustosunkowania do stwierdzenia, że *uczeń najlepiej uczy się wtedy, gdy jest sam* (ponad 20% respondentów zaznaczyło najwyższe punkty skali, określającej poziom zgadzania się z tą tezą, dalszych 17% nie miało w tej kwestii zdania, a co piąty przyznał wprost, że *nie uznaje pracy grupowej za szczególnie wartościową metodę nauczania*).

Te i inne wyniki wskazanej ankiety stanowią mogą podstawę przyjęcia, w „duchu abdukcji”, hipotezy, że nauczyciele w niewielkim stopniu zmieniają praktykę nauczania pod wpływem oficjalnej polityki oświatowej czy kontaktu z najnowszymi teoriami uczenia się (wszyscy badani nauczyciele legitymowali się dyplomem wyższej uczelni, a większość uczestniczyła w formach organizowanego w akademii tzw. doskonalenia – studia podyplomowe i kursy tematyczne) i potrafią **dostosować się na poziomie języka do percypowanej „polityki”**. Ujawniająca się powierzchowność ich rozumienia zmiany paradygmatycznej po Reformie 1999 roku potwierdza rozpoznanie Doroty Klus-Stańskiej z 2005 roku, wskazujące, że pod przykryciem „nowomowy” behawioryzm ma się w polskiej szkole wyjątkowo dobrze (rozumienie uczenia się w kategoriach wyłącznie szkolnych, akcentowanie poprawności odpowiedzi, zachowywanie dystynkcji między nauczaniem a uczeniem się; indywidualizm w uczeniu się). I niezależnie od tego, że w konkluzji Raportu (podkreśliłam ograniczenia poznania świata nauczania, związane z nałożeniem na głos badanych nauczycieli teoretycznej

„uprzążyć”, i wysunęłam sugestię kontynuowania poszukiwań w innym już paradygmacie (wskazując możliwości pogłębienia rozumienia istoty barier interesującej nas tu zmiany poprzez badania narracyjne i sytuujące się w podejściu fenomenologiczno-uczestniczącym (zob. Reason, Torbet, 2010; Guba, Lincoln, 2009), to trudno uciec przed wnioskiem, że uzyskane wyniki mówią też coś (dużo?) o nas, realizatorach akademickiego systemu przygotowania do zawodu nauczyciela.

... WSZYSTKO ROBIMY I, PO PROSTU, NIE... Z TRANSKRYPCJI WYWIADÓW GRUPOWYCH

Badania, stanowiące podstawę pracy doktorskiej Magdaleny Skorobogatej (2014), usytuowane są w szkole empirycznej funkcjonalizmu. Wywiady fokusowe realizowane wśród nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z regionu województwa opolskiego i dolnośląskiego stanowiły element badań pilotażowych, służących zorientowaniu się, jakim językiem posługują się nauczycielki, by następnie użyć tych sformułowań w kwestionariuszu, zawierającym opisy praktyk edukacyjnych podejmowanych w klasie dla wspierania rozwoju inteligencji emocjonalnej uczniów.

Niezależnie od roli pełnionej w projekcie doktorskim zgromadzony w toku badań fokusowych materiał narracyjny, z uwagi na oddolność perspektywy (tzw. perspektywa emiczna) oraz, nade wszystko – niedyrektywny sposób prowadzenia rozmowy, stanowić może źródło dalszych analiz oraz interpretacji bardziej ogólnych kwestii, dotyczących kulturowego tła współczesnego statusu szkolnej edukacji. Przyjmując stanowisko etnografii edukacyjnej, można bowiem fragmenty transkrypcji poddać analizom w celu zrekonstruowania obecnych w nich fenomenom edukacyjnym, wpisanych w procesy społeczno-kulturowego tworzenia świata nauczania. I tak, mając na uwadze typowy dla etnografii interpretatywnej tzw. opis gęsty, można podjąć wysiłek odczytania nie tylko zawartych w nich opisów zachowań, ale i ich kontekstu (por. Geertz, 2005b) Poszukiwania ukierunkowane przez pytanie, jakie znaczenia nadają nauczycielki obecnym w rozmowach praktykom edukacyjnym, jaki sens przypisują ich poszczególnym wymiarom, prowadzić muszą do rekonstrukcji „obowiązującej” *tu i teraz* kultury nauczania, a interpretacja całości pozwala ustalić przejawy/obecność w tych re/de/konstrukcjach światów uczenia się akademickiego dyskursu dydaktycznego.

Do analizy wybrałam dwa spośród udostępnionych mi fragmentów. Pierwszy to zapis rozmowy ukierunkowanej pytaniem o relacje z uczniami:

B: A... Jeżeli mogłabym zapytać o wasze relacje z dziećmi?

K1: [głęboki wdech] Ja mam bardzo dobre. (2) Relacje z moimi dziećmi. U mnie na lekcji tak: kiedy rozmawiamy, żartujemy, to rozmawiamy żartujemy i wszyscy się chicholimy. Na wesoło. Ale kiedy trzeba, to dzieciaki pracują. No fakt, że z Marcinem mam... bo on jest, yyy (1), straszny gaduła. Jeszcze przy okazji. Z tym, że on ma naprawdę dużą wiedzę. (1) I on po prostu **nie potrafi wytrzymać!**

K2: **I to jeszcze.** I to jeszcze...

K1:[...] I zawsze mówię...

K2: ...dostarcza mu atuty w... przeciwko nim...

K1: Tak. Tak. Ale ja mu zawsze mówię, że to ciebie jeszcze nie ratuje w twoim zachowaniu, że ty, jak mówisz, to mówisz mądre rzeczy. Bo on rzeczywiście ma z różnych dziedzin wiedzę... I tutaj z nim... Chociaż ostatnio dzisiaj powiedziałam mu, że chyba będę... prosić tatę, by siedział z nim na lekcji. Bo już nie mogę, nie mogę mu zamknąć buzi. (2) Bo ja słowo. On słowo. (1) Na chwilę się zamknie, za chwileczkę znowu zaczyna, nie? Ale tak ogólnie, z dziećmi wydaje mi się, że, że fajnie. Że, że nie mam żadnych tam takich problemów... Ja przynajmniej z moimi. Że jak coś powiem. No chociaż mówię, są, są wyjątki (Skorobogata, 2014, Aneks).

Jak widzimy, na pytanie osoby przeprowadzającej wywiad (B) o relacje z uczniami uczestniczki spotkania skupiają się głównie na tym, aby udzielić „poprawnej”, choć zrelatywizowanej odpowiedzi (*Ja mam bardzo dobre; U mnie na lekcji tak...; Ale tak ogólnie, z dziećmi wydaje się, że, że jest fajnie; No fakt, że z Marcinem mam... straszny gaduła; chociaż mówię, są wyjątki*). W treści rozmowy pojawiły się jednak (niemal natychmiast) i inne wątki: praca z uczniem zdolnym, rozdział nauki od zabawy, dyscyplina na lekcji. To rozszerzenie ukazuje, z jednej strony, obszary czy miejsca, w których pojawia się problem (z relacjami), z drugiej zaś – przez taki a nie inny sposób mówienia o nich, dostrzec możemy ich kulturowe ugruntowanie. Znaczące wydaje się tu to, jak bardzo starają się akcentować dystynkcję między uczeniem a zabawą – *kiedy rozmawiamy, żartujemy, to, to rozmawiamy i żartujemy i wszyscy się chicholimy. Na wesoło. Ale kiedy trzeba, to dzieciaki pracują*. Pamiętajmy, że narracja ta dotyczy kształcenia zintegrowanego. Nauczycielki edukacji wczesnej uchodzą za stosunkowo dobrze przygotowane do pracy pod względem pedagogicznym. Moje obserwacje promotorki prac dyplomowych wskazują, że ich ulubionymi przedmiotami specjalnościowymi są właśnie pedagogika zabawy i problematyka twórczości dziecka. Czyżby aktywne zwykle formy realizacji zajęć z tych przedmiotów traktowane były tylko (sic!) jako przerywnik na *chicholenie*?

Starą tradycję – w znaczeniu Brunera – dostrzec można także we frazach dotyczących dyscyplinowania ucznia zdolnego. *On rzeczywiście ma z różnych dziedzin wiedzę...*, ale jest ten kłopot, że nie można *mu zamknąć buzi*. Nauczycielka *słowo i on słowo... na chwilę się zamknie, za chwileczkę znowu zaczyna...* na szczęście jednak, jak podkreślono, są to wyjątki! Próby docenienia tego ucznia... że jak mówi, to mówi mądre rzeczy – nie wytrzymują konfrontacji z wymaganiem ciszy na lekcji. Obecność – i to „od zawsze” – w programach kształcenia nauczycieli teorii historyczno-kulturowej teorii Wygotskiego, akcentującej współzależność rozwoju mowy i myślenia, wagę obecności dorosłego w strefie najbliższego rozwoju dziecka, nie znajduje odzwierciedlenia w podejmowanej praktyce nauczania. Trudno uwolnić się od wrażenia, że kultura, nakazująca uczniom siedzieć cicho na lekcjach i wypowiadać się w sposób ukierunkowany przez nauczyciela, ciągle ma się dobrze. Prace pedagogów academic-

kich, zarówno te krytyczne, demistyfikujące potencjał rozwojowy takiego nauczania (Kwieciński, 2011a, 2011b; Klus-Stańska, 2005; i in.), jak te powstające w nurcie deliberytywnym, tzw. nowe książki metodyczne (zob. np. Chomczyńska-Miliszkievicz, Pankowska, 1995; Gołębiak, Teusz, 1999; Lutomski, 1994) nie były w stanie zmienić wewnętrznego świata szkoły (ducha szkoły).

Drugi fragment pochodzi z wywiadu przeprowadzonego w innej grupie i zogniskowanego bardziej niż poprzedni przez teoretyczny model nauczyciela wspierającego rozwój inteligencji emocjonalnej ucznia. Rozmowę inicjuje pytanie o formy stosowanego nauczania:

B: Yyy. Tak chciałam jeszcze zapytać o organizację czasu na lekcji, jak to u Pań wygląda? Na naukę, na aktywność własną dzieci. (2)

K1: Wiesz co, to, to jest wszystko uzależnione od tego, jaki mamy temat lekcji, bo my, u nas mamy pewne normy i zasady, jak mamy prowadzić lekcje i na pewno na na na polskim, czy tam na na środowisku to, eee, dzieciaki mają czas, żeby samodzielnie coś przeczytać... samodzielnie coś powiedzieć... i przepisać z tablicy i ułożyć coś... No, no wszystko, nie wiem, to jest tak trudno powiedzieć, nie? Organizacja czasu. **Po prostu, staramy się**, żeby te dziecko było aktywne na wszystkich

K2: **Dostosowane** do tematu, jaki po prostu realizujesz

K1: **I samodzielnie pracują** i w grupach pracujemy przecież, i w małych, i w parach, ja ostatnio, *na przykład, dialog układały dwóch rybek*... No to w parach sobie układały. Także uczymy też na lekcjach tej pracy, **takiej zespołowej**. Nie, że tylko ja mam się uczyć, dziecko... Tylko, że po prostu w zespole też muszą pracować. No i **wszystko robię, i po prostu, nie?** W zależności, tak, jak mówimy, nie? Jaka jest lekcja. Także, i **samodzielnie**, i i wspólnie coś, i przepisywać, i samodzielnie ułożyć, i samodzielnie napisać, no i, oczywiście, jakieś tam testy, sprawdziany, no bo to też czasami

K2: No, o ile program pozwala po prostu...

K1: Yhm...

K2: ... na swobodę pewną. Wiadomo, że w pierwszej klasie zostawia się więcej tego czasu na... (1)

K1: Zabawę...

K2: ... dywanik, że tak powiem. Na zabawę, jakąś taką wolną...

K1: W trzeciej już mniej.

K2: W trzeciej klasie już...

K1: Ale też to robimy, nie?

K2: Tak, ale...

K1: Po to mamy te dywaniki.

K2: Tylko, że... liczebność klas nie pozwala za bardzo... (1) i ... rozmiary klasy nie pozwalają za bardzo.

K1: Yhm... na wiele zabaw.

K2: Żeby zaszałeć. (2) Z dziećmi, czy się pobawić, czy, czy...

K1: To się robi bardziej, tylko w sumie, że w kręgu

K2: Usiądźcie sobie, porozmawiajcie, czy... no...

K1: Ale, ale... ale...

K2: Czy w kręgu siadamy, coś robimy...

K1: Mamy te dodatkowe książki to też, bo w każdym klasach mamy dodatkowe, to na przykład uczniowie ci... (Skorobogata, 2014, Aneks)

W wyżej przytoczonym fragmencie transkrypcji z badań fokusowych jeszcze wyraźniej niż w poprzednim odzwierciedlona jest technologia zgody w aplikowaniu „nowej dydaktyki” w ramach zastanej kultury nauczania. Z jednej bowiem strony, pojawiają się w rozmowie słowa-klucze kształcenia zintegrowanego, takie jak: samodzielność, praca zespołowa, uczenie się w parach, dywanik, rozmowy w kręgu. Co więcej, nauczycielki wydają się też rozumieć istotę idei: *Też uczymy na lekcjach tej pracy, takiej zespołowej. Nie, że tylko ja mam uczyć...* Obecność tych fraz w rozmowie odzwierciedlać może skuteczność studiów pedagogicznych w zakresie edukacji wczesnej oraz pracy edukacyjnej z nauczycielami. Takie tematy, jak metody aktywne w nauczaniu, podobnie jak uczenie się w małych grupach czy animacja przestrzeni klasy szkolnej często są podejmowane w trakcie różnorodnych szkoleń adresowanych do nauczycieli. Analiza dalszych zapisów zmusza jednak do podtrzymania sformułowanej wyżej uwagi o fasadowym charakterze Zmiany. Występujące tu frazy *po prostu, staramy się; to się robi bardziej, tylko w sumie, że w kręgu; coś robimy* przywodzą i tu znane z innego typu dyskursu powiedzenie „coś tam, coś tam”. Powierzchność w nadawaniu znaczeń głównym wymiarom kształcenia zintegrowanego musi budzić troskę. I nie chodzi tu tylko o puryzm metodyczny. Z punktu widzenia rozwoju mowy i myślenia dziecka, wspomaganego obecnością Innych w tej przestrzeni, ważne są zarówno rozmowy, w tym także te w kręgu, jak i praca indywidualna, a także gry i zabawy, ułatwiające nabywanie wiadomości i umiejętności. Tutaj jednak kategorie aktywności, samodzielności, pracy zespołowej wypowiedziane są w sposób sugerujący sytuowanie poza głównym nurtem pracy – w obszarze objętym zaledwie „staraniem”.

Nauczycielki biorące udział w dyskusji zdają sobie sprawę z nieadekwatności prezentowanego działania do antycypowanych wymogów formalnych. Mówiąc bardziej czy mniej wprost o powodach niepełnego wprowadzania w życie idei kształcenia zintegrowanego, zachowują się trochę jak nauczyciele „z poprzedniej epoki”, deklarujący podzielenie idei indywidualizacji kształcenia, ale podkreślający jednocześnie powody, dla których musi ona pozostać na poziomie postulatycznym (zbyt duża liczba uczniów w klasie, zbyt małe izby), a trochę jak „starzy już wyjadacze”, obeznani z grą z reformą, zdystansowani wobec własnej roli. W narracji pojawia się wątek szczególnego po Reformie „oprzyrządowania”. Wcześniej, w trakcie wizytowania wraz z nauczycielkami w ramach projektu LEROPOL szkół angielskich i holenderskich, często spotykałam ze strony mych partnerek podnoszenie argumentu braku w Polsce *taakich pędzli* i innych materiałów jako bariery zmiany stylu nauczania (Gołębniak, Teusz, 1999). Obecnie, kiedy w klasach już są *te dywaniki*, a nauczyciele mają *te książki* (wydawnictwa oferują duży wybór atrakcyjnych *boxów* – pakietów edukacyjnych składających

się z podręczników, zeszytów ćwiczeń, kart pracy), to okazuje się, że i tak trudno *zaszaleć* (uczyć przez zabawę), bo *wszystko to musi być dostosowane do tematów lekcji*, czyli do tego, na ile *pozwała program*. Nauczycielki mają *swoje normy i zasady, jak prowadzić lekcje oraz dodatkowe książki* i poczucie, że *no, po prostu, robią wszystko!*

Praca w oparciu o pakiety czyni nauczanie łatwiejszym w realizacji, ale... gubiącym istotę rzeczy. Dla jasności wyводу podkreślić muszę, że nie jestem przeciwna produkowanym przez wydawnictwa materiałom edukacyjnym. Po latach obowiązywania jednego podręcznika akcentowaliśmy wagę sięgania do różnorodnych źródeł i stosowania różnych narzędzi, uczyliśmy opracowywania kart pracy, konstruowania gier edukacyjnych etc. To, co budzi dziś mą troskę, związane jest raczej z przesunięciem akcentów. Świadczy o tym dwoistość w opisie praktyk – współlistnienie opisu tego, jak jest, od tego jak, być może czy być powinno. I nie chodzi tylko o zastępowanie pracy nauczycielek w sferze koncepcyjnej gotowym metodycznym oprzyrządowaniem. Pytanie dotyczy świadomości, co do reprezentowanego w pakietach podejścia. Na ile możliwy jest tu nie tylko wybór, ale i dobór? Co jest punktem odniesienia? Podstawa programowa? Jakiej jej zapisy? Cechy kontekstu – kulturowe, społeczne, ekonomiczne, polityczne współdecydują o tym, czego i jak uczy się każdego dnia w klasie. O ile jednak przez lata promocji refleksyjno-krytycznych podejść do nauczania wzmocnialiśmy nauczycieli w tym, aby, po pierwsze, byli świadomi społecznych i kulturowych wymiarów zjawiska uczenia się, po drugie, godzili się z takim stanem rzeczy, i po trzecie, byli niezależni w podejmowaniu profesjonalnych osądów w każdej sytuacji edukacyjnej i potrafili zastosować adekwatne do diagnozy postępowanie, to w swej naiwności nie przewidzieliśmy, że wynegocjowanie może wyglądać tak, jak to przedstawiono wyżej. Rekonstruowane w niniejszym artykule praktyki zostały wszak ustanowione w trójkącie: wydawcy–nauczyciele–rodzice. Ci pierwsi „grali” na rynku wydawniczym wysokim poziomem produkcji i... wysoką również ceną, rodzice płacili, a nauczyciele byli zadowoleni (?) udogodnieniem w przygotowywaniu się do zajęć. No i są jeszcze uczniowie oraz... eksperci pedagogiczni. Ci pierwsi, przytłoczeni w dosłownym tego słowa znaczeniu, ciężarem wyposażenia tornistra (zamienianego coraz częściej na plecak czy nawet walizkę na kółkach), poddawani „wycwiczeniu” różnych umiejętności według odczytania przez autorów pakietów podstawy programowej odnośnie do zintegrowanego nauczania (narysuj, wydaj odgłos, policz, zaśpiewaj etc.) niewiele, poza biernym oporem, mieli do powiedzenia. Jeśli idzie o przedstawicieli grupy drugiej, ważne może być pytanie o ich włączanie (się?) w ten proces, choćby w charakterze recenzentów. Są też dyrektorzy szkół i lokalny nadzór. Czy i w jaki sposób interesowali się doborem pakietów? Jeśli zgodnością z *Podstawą*, to jak ten dokument czytali? Czy przez pryzmat wiedzy formalnej o uczeniu się? Czy i co się zmieniło po wprowadzeniu przez Ministerstwo ujednoliconego podręcznika do klas pierwszych?

Ujmując stawiane wyżej pytania w kategoriach przyjmowanych przez Marię Dudzikową – czyli kto tu jest ofiarą, kto sprawcą, a kto sprawcą i jednocześnie ofiarą działań pozornych (Dudzikowa, 2013), sytuuję ogląd sytuacji w szerszej perspektywie – teoretycznej, kulturowej, politycznej. Słowem kluczem czynię tu **dostosowywanie**. Termin ten, jakkolwiek wywiedziony wprost z omawianego w poprzednim podrozdziale materiału empirycznego i użyteczny w roli narzędzia „ogłądania” danych, zarówno tych, którym przyglądałam się ponownie, jak i tym, które mają status danych wstępnych, oczekujących dopiero na zajęcie się nimi w sposób zgodny z właściwymi dla planu badawczego procedurami, staje się też możliwym kluczem interpretacyjnym. Zwróćmy uwagę, że dostosowywanie widoczne jest na trzech przynajmniej poziomach: na poziomie codziennej praktyki szkolnej, systemowego kształcenia nauczycieli oraz środowisk intelektualnych, związanych uniwersytetem w świecie zdominowanym przez myślenie w kategoriach rynku. Na poziomie praktyki edukacyjnej widzimy dostosowywanie nauczycieli do stawianych im wymagań. Skoro nie oczekuje się od nich wprost i nie włącza do współdziałania w tworzeniu edukacji na miarę przepowiadanej już 50 lat temu przez Gregory’ego Batesona „rewolucji edukacyjnej”⁶, to w ramach kultury, w której przychodzi im żyć i działać, zachowują się jak „wytrawni konsumenci”. Nie można ich bowiem z góry oskarżyć o złą wolę, ani o to, że nie są w stanie podjąć wyzwania związanego z wpisaniem prowadzonego nauczania w oficjalną politykę całonocnego uczenia się z powodu niewydolności intelektualnej. W sytuacji nieokreśloności stawianych im wymagań (*ma być inaczej niż było, ale dokładnie nie wiadomo, jak*) zamiast znojnego wysiłku wybierają... po prostu wygodę (Bauman, 2012).

Dostosowywanie w sensie wskazanym wyżej wynika/wzmacniane jest przez **dostosowujący charakter kształcenia nauczycieli** w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Jeśli przyjrzeć się modelowi empirycznemu nie tylko przez pryzmat „trzeciego poziomu uczenia się”, ale i innych idei, strategii i rozwiązań stosowanych dziś w świecie, to widać wyraźnie, podobnie jak w przypadku szkolnego nauczania, brak warunków brzegowych do ich aplikacji na rodzimym gruncie z powodu dramatycznego pęknięcia między dyskursem naukowym a dydaktycznym (między działalnością naukową a dydaktyczną). Jeśli debata teoretyków i badaczy edukacji profesjonalnej (a taki wszak charakter ma realizowane na uniwersytetach i w szkołach wyższych fakultatywnie przygotowywanie do zawodu nauczyciela), koncentrując się na podejściu społeczno-kulturowym, zwanym też triologicznym, wychodzi poza prezentację dwóch wiodących dotąd paradygmatów – kognitywnego i partycypacyjnego – to realizowany model edukacji nauczycieli nie jest już, co prawda, modelem behawiorystyczno-scjentystycznym w wersji *soc* (Gołębniak, 1995), ale nie ujawnia też symptomów zakorzenienia w innej spośród funkcjonujących dziś w nauce szkół myślenia (Nowak-Dziemianowicz, 2011). Podejmowane próby dokonania zmiany *via* programy europejskie, podejmowane pod hasłami *kształcenia przez praktykę* czy innej *aktywizacji*, mają oddziaływanie wyłącznie lokalne i, podobnie jak przypadki bezpośredniego

łączenia pracy badawczej z dydaktyczną (zob. np. Cervinkova, 2013; Ligus, 2013b; Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał, 2012; Wołodźko, 2013), niewiele zmieniają w skali makro (Szymański, 2008). Rynkowe warunki masowego kształcenia nauczycieli, opartego na standardach z trudem wynegocjowanych w szerokim, bo nie tylko pedagogicznym, środowisku akademickim, reprezentującym zróżnicowane interesy i wpływy, nie wymuszają ani wiązania badań i tzw. dydaktyki, ani budowania szkół-klinik, ani „tkania” sieci współpracy ze szkołami, edukacyjnymi instytucjami *non profit* i władzami samorządowymi. Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, mających w założeniu tworzyć warunki do głębokiej zmiany programów kształcenia, okazało się niedostatecznym podłożem zmiany. Warunki rynkowe administracyjnego sposobu ich wprowadzenia wymusiły tu także przyjęcie strategii nazywanej technologią zgody. Zamiast skupić się na drodze dochodzenia do szeroko rozumianych efektów (jak odejść od form wykładowych w kierunku studiowania praktyki z zastosowaniem teorii) **dostosowano** po prostu oficjalną narrację do spełniania na poziomie minimum wymagań zapisanych w standardach (liczba godzin, obszary tematyczne, wyliczalne i rozliczalne rezultaty).

Powody nieprzebijania się pedagogicznego dyskursu naukowego do polityki i praktyki edukacyjnej (szkolnej i kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli) są złożone. To, że „naszych” prac nikt spośród tzw. decydentów nie czyta, że do opinii pedagogów akademickich reprezentowanych w Komitecie Naukowym Polskiej Akademii Nauk sięga się niemal wyłącznie *ad hoc*, w sprawach „żywiących” media (agresja w gimnazjum, edukacja w duchu *gender*, sześciolatki w szkole) zależy i od pozycji szeroko rozumianej humanistyki w dyskursie naukowym oraz publicznym, i od kondycji samej dyscypliny. Pedagogikę jako dyscyplinę naukową i kierunek studiów „dotykają” wszystkie negatywne konsekwencje krajowej polityki **dostosowywania** nauki i szkolnictwa wyższego do mariażu amerykańskiego modelu neoliberalnego zarządzania szkolnictwem wyższym z europejską biurokracją (Czerepaniak-Walczak, 2013; Gołębiak, 2008) oraz dodatkowo status gorszego *Innego* (feminizacja, praktyczność) w gronie nauk społecznych i humanistycznych (Śliwerski, 2008). Finansowanie badań przez Narodowe Centrum Nauki czy Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, przyjmujących wąsko – bo z tradycyjnych, scjentystycznych pozycji, nieuwzględniających zwrotów epistemologiczno-metodologicznych dokonanych w ostatnich 30 latach w nauce społecznej – kryteria teoretyczności, innowacyjności i... praktyczności⁷, ogranicza możliwości opartego na nauce szerszego eksperymentowania w dziedzinie edukacji. Skala niepowodzeń w aplikowaniu do tego źródła nawet tych badaczy i zespołów, które jeszcze kilka lat temu uzyskiwały finansowanie ze źródeł krajowych, a i dziś nie mają większych problemów z wygrywaniem konkursów o granty międzynarodowe, jest dość szeroka. Nie do końca więc można zgodzić się z supozycjami formułowanymi pod naszym adresem, że nie korzystamy z możliwości oferowanych dziś polskiej humanistyce, bo zajęci „profestytucją” (słynne określenie prof. Hartmana) rozliczamy się z działalności naukowej pisaniem esejów (zob. np. Duch, 2014).

PRÓBA KONKLUZJI

Prezentowany wywód trudno zakończyć wyraźną konkluzją. Otwartość podjętych w nim wątków uniemożliwia wyprowadzenie wniosków czy inne – w charakterze – zamknięcie. Możliwe za to wydaje się podjęcie próby ponownego odniesienia się, tym razem z uwzględnieniem wyprowadzonych z analiz przytoczonego materiału empirycznego kategorii i przyjętych kluczy interpretacyjnych do sposobu odnoszenia się akademickiej pedagogiki do aplikacji w szkolnym nauczaniu najnowszych koncepcji uczenia się. Przytaczając powszechnie znaną, ale zgrabną retorycznie, typologię Rollanda G. Paulstona sytuacji, w której jako przedstawiciele dydaktyki, pedeutologii, andragogiki, a więc subdyscyplin, z założenia mających budować podstawy i wspierać zmianę paradygmatyczną polskiej szkoły, w której się znaleźliśmy, to warto rozważyć – planując kontynuację działalności naukowo-dydaktycznej w interesującej nas dziedzinie praktyki społecznej – ostatni z wymienianych typów zaangażowania w Zmianę. Zamiast podążania za tzw. nowoczesnością i „płynięcia” z głównym, „dostosowawczym” nurtem, czy okopania się na „starych” pozycjach i dołączenia do utyskującego chóru obrońców tradycyjnie rozumianego dyskursu naukowego w obszarze humanistyki i nauki społecznej (pedagogika, jak wiemy, funkcjonuje w obu tych obszarach), można/warto spróbować raz jeszcze (?) przyjęć refleksyjno-krytyczną postawę wobec zmieniających się warunków uprawiania pedagogiki. Odpowiadając na to, co nieuniknione (parametryzacja, odgórne zarządzanie programami), ale i otwierające nowe możliwości (umiędzynarodowienie studiów oraz badań), można/warto/należy akcentować nie tyle swoistość reprezentowanych subdyscyplin, ale podejmować jednocześnie wysiłki w kierunku współpracy i poszerzania głosów dla zrównoważonego wypełniania wszystkich wskazanych we wstępnym fragmencie niniejszego tekstu wiązek dyskursu edukacyjnego. Komplementarny rozwój wszystkich wiązek dyskursu edukacyjnego (utopijnej, deliberatywnej, naukowej i ewaluatywnej) tworzyć mogą podstawę pokonywania doświadczanej niemocy w projektowaniu i kształtowaniu świata szkolnej edukacji. Utopie (w znaczeniu: studia teoretyczne) są ważne, bo *stawianie podstawowych pytań pozwala*, podkreśla Marcin Król, *formułować cele, a więc żyć w świecie, który kształtuje, a nie w świecie, do którego się dostosowuje*. Sądy formułowane w oparciu o szerokie rozpoznania empiryczne mogą zastąpić choćby w części dyskurs poradnikowy i wyposażać ludzi polityki (i mediów) w rzeczowe argumenty w debatach dotyczących „gorących” problemów edukacji (sześciolatki, podręczniki etc.). Oddolne kreowanie zmiany edukacyjnej we współdziałaniu wszystkich jej podmiotów – ekspertów, polityków oświaty, ale i nauczycieli oraz rodziców, wydaje się ciągle dobrym, ale czy realnym i jedynie słusznym rozwiązaniem? I wreszcie, *last but not least*. Dyskurs ewaluacyjny nie może być związany wyłącznie z rozliczalnością projektów finansowanych ze źródeł europejskich i prowadzony bez udziału akademickiej pedagogiki. Wiemy wszak, że rola tego typu badań praktycznych wydaje się dla rozwoju tej wiązki dyskursu edukacyjnego nie do przecenienia, ale jesteśmy też świadomi ograniczeń i konfliktów wewnętrznych w naszą aktywność tu wpisanych (Gołębniak, 2013; Krenz, 2013).

Pozostając zatem w pytaniu, czy „pedagogika po przejściach” (Kwieciński, 2011b) jest w stanie podjąć to wyzwanie, warto w punkcie wyjścia zastanowić się nad tym, czy w działalności tej pedagogzy uniwersyteccy „muszą” być aż tak osamotnieni. Pedeutologiczno-dydaktyczne włączenie się do projektowania świata nauczania na nowo wymaga wszak szerszego lobbingu na rzecz innego programu i usytuowania studiów nauczycielskich – zarówno w akademii, jak i poza nią. Może powinny być one interdyscyplinarne z pedagogiką jako dyscypliną wiodącą z uprawnieniami do nadawania doktoratów profesjonalnych włącznie (zob. Ligus, 2013a)? Może warto wrócić do pomysłu afiliowania ich przy ogólnouczelnianej jednostce rozwijającej studia edukacyjne we współpracy z innymi instytutami badawczymi oraz ze szkołą-kliniką (!). Rozwinięcie tego i wyżej zarysowanych wątków wykracza jednak poza ramy i formułę niniejszego tekstu. Studium projektowo-rozwojowe przedstawić zamierzam w jednym z kolejnych numerów niniejszego czasopisma. Punktem wyjścia czynię w nim tezę wywiedzioną z analizy dyskursu profesjonalizmu nauczycieli, że najważniejsze w pracy edukacyjnej w szkole rozstrzyga się na przecięciu praktyki nauczania w klasie i działalności podejmowanej przez instytucje samorządowe w zakresie tzw. doskonalenia (por. Gołębiak, 2014).

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2012). *O edukacji: rozmowy z Ricardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Brzezińska, A. i in. (red.). (1995). *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A., Lutomski, G. (red.). (1994). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.). (1995). *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Cervinkova, H. (2013). Przywracając pamięć miastu: z antropologiczno-pedagogicznych badań w działaniu. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 205–227). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chomczyńska-Miliszkievicz, M., Pankowska, D. (1995). *Polubić szkołę: ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cole, M. (1998). *Cultural Psychology: once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Czerepaniak-Walczak, M. (red.). (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?: o „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Duch, W. (2014). Nie płaczmy nad humanistyką! *Polityka*, 8(2946). Pobrane z: http://glos.umk.pl/2014/03/nie_placzmy

- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej: egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Kraków: Impuls.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin SA.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Filipiak, E. (2012). „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. *Forum Oświatowe*, 1(46), 159–183. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/119/54>
- Fishbein, M., Ajzen, M. (1975). *Beliefs, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Geertz, C. (2005). *Wiedza lokalna: dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gołębnik, B. D. (1994). Praktyka w teorii: teoria edukacyjna jako wiązka różnych (utopijnych, deliberatywnych, ewaluatywnych, naukowych) dyskursów odnoszących się do praktyki. *Socjologia Wychowania*, 12(285), 49–59.
- Gołębnik, B. D. (1995). Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki (uniwersytecki model kształcenia nauczycieli). *Studia Edukacyjne*, 1, 13–24.
- Gołębnik, B. D. (1996). „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (s. 103–110). Kraków: Impuls.
- Gołębnik, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań: Edytor.
- Gołębnik, B. D. (2000). Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli. W: Cylkowska-Nowak (red.), *Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237–254). Poznań: Wolumin.
- Gołębnik, B. D. (2001). Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Numer specjalny*, 203–222.
- Gołębnik, B. D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Gołębnik, B. D. (2006). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (Tom 2, s. 158–205). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębnik, B. D. (red.). (2008). *Pytanie o szkołę wyższą: w trosce o człowieczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Gołębniak, B. D. (2011). Nauczyciele o społecznym wymiarze uczenia się. W: H. Krauze-Sikorska (red.), *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu: między dzieciństwem a dorosłością* (s. 231–243). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Gołębniak, B. D. (2013). Edukacyjne badania w działaniu: między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 51–75). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gołębniak, B. D. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia – praktyka – przeszerzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gołębniak, B. D., Cervinkova, H. (2010). W poszukiwaniu emancypacyjno-transformacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. VII–XVII). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D., Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język: o całościowym uczeniu się* (wyd. 2). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, s. 281–313). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gutiérrez, K. D., Rogoff, B. (2010). Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 183–198). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hurlo, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.). (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Impuls.
- Jones, S. H. (2009). Autoetnografia: polityka tego, co osobiste. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 2, s. 175–219). Warszawa: PWN.
- Kawecki, I. (2004). *Wiedza praktyczna nauczyciela: studium etnograficzne*. Kraków: Impuls.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2005). Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa? W: M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja: od refleksji ku działaniom nauczyciela* (s. 15–45). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krenz, R. (2013). Pro et contra – głos krytyczny o emancypacyjnym potencjale systemu. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 89–102). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Kwiatkowska, H. (2010). Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony. W: J. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 67–86). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kwieciński, Z. (2011b). Pedagogika po przejściach. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika: zakorzenie i transgresja* (s. 13–35). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiew, A. N. (1962). *O rozwoju psychiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli: historie z pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ligus, R. (2013a). Research-Based Teacher Education and Professional Development. Achievements and Contributions of Edite. *Forum Oświatowe*, 3(50), 137–149.
- Ligus, R. (2013b). Tutoring akademicki i badania w działaniu: jakościowe studium przypadku. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 249–264). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lutomski, G. (1994). *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Michalak, J. M. (2010). Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela. W: J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 87–121). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika: zakorzenie i transgresja* (s. 315–346). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Opłocka, U. (2012). Społeczno-kulturowe konstruowanie sensów nauczycielskiego oceniania. *Forum Oświatowe*, 1(46), 185–208. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/120/55>
- Palka, S. (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reason, P., Torbet, W. R. (2010). Zwrot działaniowy: ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 117–152). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Skorobogata, M. (2014). *EQ i przekonania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odnośnie do wspierania rozwoju dzieci w zakresie inteligencji emocjonalnej w szkole* (Niepublikowana rozprawa doktorska). Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.

- Siarkiewicz, E., Trębińska-Szumigraj, E., Zielińska-Pękał, D. (2012). *Edukacyjne prowokacje: wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*. Kraków: Impuls.
- Szymański, M. J. (2008). *W poszukiwaniu drogi: szanse i problemy edukacji w Polsce* (wyd. 2). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Śliwerski, B. (2008). O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów. W: B. D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą: w trosce o człowieczeństwo* (s. 172–196). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Wołodźko, E. (2013). *Ku autonomii studiowania: procesy, znaczenia, konteksty, zmiana*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myslenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne: Tom 2. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele: (re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

**ON “PEDAGOGISATION” OF SCHOOL THROUGH ACADEMIC DISCOURSE ON
EDUCATION: TOWARD AUTOETHNOGRAPHY**

ABSTRACT: The text addresses the anxiety, triggered by an inability to transcend the tension-fraught theory-practice relationship, which the author and her colleagues—academic educators—experience in educating teachers. Twenty years ago the already documented discrepancy between the scholarly discourse on teaching and actual school realities could be, and indeed was, interpreted as a communist legacy and instrumentally employed in the scientific system. Today, however, as the discourse on education is being Europeanised (lifelong learning policy, international research and development projects, student and teacher mobility schemes), serious reflection and re-thinking must be provoked by empirical findings which prove that in school practice the quasi-traditional model of transmission (of culture, knowledge, ideology) has only ostensibly been abandoned for teaching in which school’s space of communication is used to promote individual and collective learning models. Interrogating the mechanisms of invisibility, in school practice, of comprehensive theories of learning (developed also outside psychology) and both formal and grass-root support for redefining education in official state policies (for example, the school assessment systems or project-based learning), the author adopts the perspective of so-called engaged scholarship (first-person action research and autoethnography), which she treats not only as a strategy of combining the autobiographical and the personal with the cultural and the social in research and writing but also as a theoretical foundation for highlighting the political factors at work in education.

KEYWORDS: change in teacher education, first-person action research, autoethnography, paradigmatic shift in education, educational discourse bundles, adjustment as a way of being with others in the educational world.



-
1. Byli nimi psychologowie szkolni i pedagodzy specjalni zobowiazani do uzupelnienia kwalifikacji o kompetencje nauczycielskie.
 2. Był to międzyuczelniany projekt badawczy *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* (MNIŚW Nr N 107 0337 31/3875) realizowany w latach 2006-2009 przez zespół w składzie: dr hab. Ewa Filipiak, prof. UKW (kierownik projektu), prof. dr hab. Anna I. Brzezińska (UAM), dr hab. Bogusława D. Gołębiak, prof. dsW oraz dr Halina Smolińska-Rębas i mgr Ewa Lemańska-Lewandowska z UKW.
 3. Konfrontacja wydaje się uprawniona, gdyż rozkład odpowiedzi na pytania ankiety badanych nauczycieli według etapu nauczania nie ujawnił różnic istotnych ze statystycznego punktu widzenia.
 4. Koncepcja refleksyjnej praktyki, autorstwa Donalda Schöna, pochodząca z książki, która nie została wydana w języku polskim (*Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*), zrobiła niebywałą karierę w dyskursie metodycznym.
 5. Frazę niniejszą zapożyczyłam z rozmowy Marcina Króla z Grzegorzem Sroczyńskim („Gazeta Wyborcza”, Magazyn Świąteczny, 8-9 lutego 2014 r.).
 6. Gregory Bateson opisał trzy poziomy uczenia się. Na poziomie pierwszym zapamiętujemy to, co inni nam przekażą. Uczenie się na poziomie drugim przyjmuje postać opanowywania ramy kognitywnej, w którą można wpisywać nowo napotykaną informację. Trzeci poziom uczenia się obejmuje wykształcanie umiejętności rozmontowywania i przebudowywania dominującej ramy kognitywnej bądź jej całkowite odrzucenie. Zdaniem Zygmunta Baumana, odniesienie tych opisów do edukacji wyznacza kierunek i istotę przesunięcia w tym obszarze praktyki społecznej. Edukacja w wersji uczenia się na pierwszym poziomie jest już nieaktualna. Rolę gromadzenia danych przejęły dyski komputerowe i inne urządzenia. Z kolei edukacja wspierająca uczenie się na trzecim poziomie, uznane przez Batesona za rodzaj patologii, winna stać się dziś, podobnie jak uznanie płynnej osobowości w znanej koncepcji tożsamości, normą.
 7. Zob. np. dokumenty oficjalne NCN oraz afiliowane przy nim publikacje poświęcone tej tematyce.