

Wprowadzenie : poszerzanie dyskusji o uczeniu się

Bogusława D. Gołębniak, Beata Zamorska

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

Citation: Gołębniak, B., & Zamorska, B. (2013). Wprowadzenie : poszerzanie dyskusji o uczeniu się. Forum Oświatowe, 1(46), 7-18. Retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/129>

Version: Publisher's version

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/deed.pl>

WPROWADZENIE: POSZERZANIE DYSKUSJI O UCZENIU SIĘ

Numer „Forum Oświatowego”, który oddajemy Czytelnikom, zawiera teksty wpisujące się albo demonstrujące w zróżnicowany sposób – i to nie tylko ze względu na przyjętą w nim strukturę (*Studia i rozprawy; Z badań; Z doświadczeń praktyków*) – społeczno-kulturowe wymiary uczenia się. Uznając wagę dla *tu i teraz* tego sposobu myślenia o edukacji¹ i mając jednocześnie świadomość

¹ W latach 90. minionego wieku za sprawą zespołu Prof. Brzezińskiej pojawiła się znakomita seria tłumaczeń zachodniego i własnego czytania (i rozwijania, także w sposób eksperymentalny) kulturowo-historycznej teorii działalności – zob. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.) (1995), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań; A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.) (1995), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań. Jeśli idzie zaś o twórczość Bachtina była ona rekonstruowana (i interpretowana) nie tylko przez literaturoznawców, ale i na gruncie filozofii – zob. np. L. Witkowski (2000), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń; L. Koczanowicz (2003), *Foucault i Bachtin o estetyzacji życia*, „Odra”, nr 7–8(500), s. 41–48; B. Małczyński, R. Włodarczyk (red.) (2006), *Do Bachtina i dalej*, UW, Wrocław. W nowym Millenium wydano ponownie kilka książek L. Wygotskiego – zob. np. L. S. Wygotski (1989), *Myślenie i mowa*, wybór prac i tłumaczenie E. Flesznerowa i J. Fleszner, red. nauk. E. Franus, PWN, Warszawa; L. S. Wygotski (2002), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań; i ostatnią książkę J. S. Brunera (2006), *Kultura edukacji*, przekład T. Brzostowska-Tereszkiewicz, konsultacja merytoryczna A. Brzezińska, Universitas, Kraków. Innym miejscem prowadzenia studiów nad praktykami polegającymi na aplikacji teorii Wygotskiego, Brunera i in. w dydaktyce wczesnoszkolnej i szkolnej jest/są zespoły skupione wokół Prof. Doroty Klus-Stańskiej – zob. np.

trudności jego aplikacji w każdym, nie tylko naszych, krajowych warunkach², zapraszamy do debaty łączącej wątki teoretyczne z praktycznymi, rezultaty studiów literaturowych z empirycznymi ustaleniami czy z refleksją obudowującą praktyczne działania.

Patrząc na nasz dorobek z perspektywy doświadczeń wynoszonych z formalnych i mniej formalnych, bo kuluarowych, spotkań w trakcie kolejnych kongresów ISCAR'a³, doświadczeń wskazujących na niebywały rozwój, wręcz eksplozję praktyk badawczo-rozwojowych w obszarze nie tylko zinstytucjonalizowanej codzienności uczenia, ale i równoległe prowadzoną „dużą” pracę „nad”, a właściwie „z” teoriami stanowiącymi tych praktyk podstawę, dostrzegamy wagę dialogu prowadzonego między poszczególnymi środowiskami i badaczami. O ile w trakcie kongresu założycielskiego w 2004 r. *who is who* budowano na podstawie odpowiedzi na pytanie: *are you more Vygotsky'an Or Brunerian*, to w tym roku takie pytanie już się nie pojawiało. Zostało unieważnione i przez rozrost dziedzin aplikacji kulturowego i/czy dyskursywnego podejścia⁴ i przez rozszerzenie podstaw teoretycznych podejście to wypełniających⁵. Większy akcent kładzie się dziś na budowę sieci wymiany różnorodnych doświadczeń. Chodzi, najogólniej mówiąc o dzielenie się rezultatami czytania ciągle na nowo, bo w zmieniającym się kontekście, dzieł klasyków (Wygotskiego, Leontiewa, Bachtina, Batesona) oraz o wymianę doświadczeń „klinicznych”, związanych głównie

D. Klus-Stańska (2005), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn; M. Sławińska (2010), *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków; T. Sadoń-Osowiecka (2009), *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Impuls, Kraków.

² Oprócz prac E. Filipiak – zob. np. E. Filipiak (1996), *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. AP, Bydgoszcz; E. Filipiak (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. AP, Bydgoszcz – i kilku książek *stricte* metodycznych – zob. np. B. D. Gołębiak, G. Teusz (red.) (1995), *Edukacja poprzez język*, Wyd. CODN, Warszawa; B. D. Gołębiak (red.) (2002), *Uczenie metodą projektu*, WSiP, Warszawa – nie znajdujemy doniesień o znaczących dla zmiany polskiej szkoły aplikacjach czy eksperymentowaniu z tymi ideami.

³ Działalność *International Society Cultural and Activity Research* prezentujemy w niniejszym tomie na s. 319–327.

⁴ Obok edukacji szkolnej pojawiają się coraz częściej projekty usytuowane w zakładach pracy i w nieformalnych wspólnotach się. Rozwijają się też psychologia dyskursywna.

⁵ Oprócz wywodzących się z antropologii kulturowej koncepcji sytuacyjnego uczenia się (w wydaniu E. Wengera i J. Lave) i „klasycznego” w wydaniu zachodnim „czytania” CHAT (*Cultural-Historical Activity Theory*) rozwinęły się rozmaite ich „rozszerzenia”, spośród których najbardziej znaną jest chyba koncepcja ekspansywnego uczenia się autorstwa Y. Engeströma, a najgoręcej dyskutowaną propozycja mariażu wskazanych tradycji w wydaniu na przykład J. Valsinera – zob. Valsiner J (2011), *Semiosis and Activity: Towards Theoretical Synthesis*, WWW. ISCAR2011.ORG

z metodologiczną stroną, projektów realizowanych w pracowniach czy laboratoriach badań rozwojowych.

Kierując się podobną przesłanką pragniemy zaprosić czytelników *Forum* do rewitalizacji (a może rozwoju) podobnej debaty. Na początek, biorąc pod uwagę to, co w środowisku *International Society Cultural and Activity Research* wywołuje dziś żywą debatę – możliwy mariaż teorii historyczno-kulturowych z „semiotykami” (podejściem dialogicznym) – zamieszczamy, oprócz zamówionych tekstów autorów polskich, trzy przedruki artykułów autorów reprezentujących zagraniczne ośrodki akademickie. Jest to nowe czytanie Wygotskiego autorstwa N. Veresova z Uniwersytetu Oulu, tekst o charakterze krytycznego przeglądu edukacyjnych zastosowań Bachtina napisany przez E. Matusova reprezentującego Uniwersytet Dalaware i tekst o formule krytycznego „raportu z raportów” z badań rozwojowych wykorzystujących teorię ekspansywnego uczenia się autorstwa twórców Helsińskiego Laboratorium Zmiany, Y. Engeströma i A. Sannino.

Wszystkie prezentowane Państwu teksty, mamy nadzieję, dobrze ilustrują, jak teoretycy i badacze edukacji, a także eksperci i praktycy mogą nawiązywać do klasycznego dorobku w myśleniu przenikającym działanie w szeroko rozumianej edukacji, by w opozycji do scjentystyczno-behawiorystycznej tradycji, czynić ją bardziej sensowną dla jej podmiotów – zarówno indywidualnych, jak i kolektywnych czy społecznych.

SKĄD I DLACZEGO TYTUŁOWA „PERSPEKTYWA”

Do wprowadzenia w tytule tomu frazy „perspektywa”, a nie na przykład podejście czy teorie społeczno-kulturowe, zachęciła nas ugruntowana już w socjologii typologia szkół myślenia czy stanowisk teoretyczno-metodologicznych w sprawie relacji jednostka-społeczeństwo. Typologia ta wyróżnia, przypomnijmy, funkcjonalizm, interpretywizm i perspektywę konfliktu. I o ile wyróżnienie dwóch pierwszych z wymienionych szkół jest oczywiste (podstawy epistemologiczno-metodologiczne teorii konstytuujących czy sytuujących się pod szyldem każdej z nich są tu bezdyskusyjne), to, zdaniem J. Szackiego, określenie „perspektywa” najlepiej oddaje szeroką gamę różnych teorii i nie teorii konstytuujących szkołę myślenia akcentującą konflikt jako centrum myślenia o miejscu jednostki w społeczeństwie⁶.

Kierując się podobnym przesłaniem – termin perspektywa „pokrywa” szeroką gamę stanowisk wyraźnie odcinających się od dwóch dominujących w dys-

⁶ Zob. J. Szacki (2002), *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, PWN, Warszawa, s. 829.

kursie edukacyjnym paradygmatów: (1) wąsko psychologicznego, odnoszącego termin uczenie się wyłącznie do sfery poznawczej człowieka, i (2) akcentującego rolę uczestnictwa w kulturze. Nie bez znaczenia dla takiego sformułowania były też spotykane w literaturze metodologicznej uwagi o niespełnianiu przez niektóre z nich warunków określających, co jest a co nie jest teorią w ścisłym tego słowa znaczeniu⁷. Istotą sytuowania (się) zróżnicowanych teorii i koncepcji pod hasłem perspektywa społeczno-kulturowa jest i dziś, podobnie jak prawie sto lat temu (w twórczości klasyków – L. Wygotskiego i/czy A. N. Leontiewa) takie uznanie złożonego i specyficznego, wzajemnego wpływu otoczenia i człowieka, że unieważniona zostaje tym samym nie tylko tradycyjna opozycja podmiot – przedmiot, ale i jej konsekwencje w rodzaju: prowadzenie studiów teoretycznych – eksperymentowanie, indywidualizm – kolektyw, etc.

Oczywiście, dodać w tym miejscu należy, że koncepcje i kategorie budowane na tradycji rosyjskiej psychologii i semiotyki oraz amerykańskiego pragmatyzmu (np. etnometodologia) nie mają wyłączności na wspomaganie edukacji w pokonywaniu klasycznego w niej napięcia teoria – praktyka. Ważne, w odniesieniu do niescjentystycznych strategii prowadzenia edukacyjnych badań w działaniu, okazują się też inne stanowiska teoretyczne wywodzące się z filozofii europejskiej (np. M. Heideggera czy A. Giddensa) czy teorie krytyczne (np. P. Bourdieu). W dziedzinie najlepiej nam znanej – w edukacji nauczycieli – swoistą „furorę” robi też obecnie teoria wiedzy milczącej M. Polany’ego czy teoria trzech światów K. Poppera. Pierwsza z nich stanowi na przykład epistemologiczną podstawę koncepcji wiedzy kreującej szkołę autorstwa A. Hargreaves’a. Po drugą sięga m.in. C. B. Bereiter w swym modelu budowania wiedzy w szkole⁸.

TEKSTY W DIALOGU

Zapraszając Autorów do współpracy i podejmując decyzje co do tłumaczeń czy przedruków, miałyśmy na uwadze skromną egzemplifikację tego, co aktualnie się staje w szeroko rozumianej edukacji (albo co może się stawać) pod wpływem „rozszerzającego” czytania tekstów sytuowanych pod szyldem

⁷ Zob. np. J. Szacki (2002), *Historia myśli...*, s. 828–829; M. Malewski (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław, s. 113.

⁸ A. Hargreaves (1999), *The knowledge-creating school*, „Journal of Educational Studies”, nr 47(2); M. Scardamalia & C. B. Bereiter (1999), *Schools as knowledge-building organizations*, „Educational Technology Research & Development”, nr 45 (2).

wskazanym w tytule Numeru. Bo choć wyodrębnienie w strukturze tomu takich części, jak: *Studia i artykuły*, *Z badań*, *Z praktyki* oraz *Recenzje* i *Sprawozdania*, to *clou* promowanego w Numerze podejścia jest przeplatający się charakter relacji, albo wręcz jedność tego, co tradycyjnie uznaje się za teorię i praktykę. Brak wyraźnej dystynkcji powoduje, że w tekstach zamieszczonych w części „teoretycznej” centralne miejsce zajmuje praktyka, w tekstach dedykowanych badaniom teoria pełni – w odniesieniu przynajmniej do dwóch spośród nich – nieco (albo zgoła) inną rolę niż w klasycznych raportach z badań.

Jak już wspomnieliśmy, przyjęta przez nas społeczno-kulturowa perspektywa pozwala na szerokie spojrzenie na edukację zachodzącą w szkole (na poziomie formalnym) jak i podczas nieformalnego, sytuacyjnego uczenia się, wynikającego ze sposobów uczestniczenia w kulturze danej społeczności. To wzajemne przeplatanie się, przenikanie czy zlewanie się różnych typów uczenia się, uwidocznione jest we wszystkich zamieszczonych w niniejszym tomie tekstach. Wielokrotnie podejmowana przez Autorów problematyka edukacji szkolnej umieszczana jest na tle barwnej mapy różnorodnych czynników i uwarunkowań powiązanych ze sobą zarówno sztywnymi, trwałymi, jak i tymczasowymi, elastycznymi sieciami relacji, zależności, których uchwycenie jest niezbędne w analizie podejmowanych przez nich problemów.

Tematem otwierającego pierwszą część tomu „studia i rozprawy” artykułu D. Klus-Stańskiej *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji* jest, jak sam tytuł wskazuje, obecna we współczesnej szkole wiedza. Dominacja panującego od lat (a nawet stuleci) modelu scjentyistycznej wiedzy ma swoje głębokie zakorzenienia nie tylko w licznych elementach szkolnej codzienności, ale także w utrwalonej logice myślenia akademickiego i społecznych praktykach. Przyglądając się sposobom reagowania szkoły na zachodzące w społeczeństwie zmiany kulturowe Autorka pyta o naturę wiedzy, kwestionując jej ontologiczną i aksjologiczną oczywistość. Zawarta w artykule analiza utrwalonych i podtrzymywanych w szkole procedur opracowywania wiedzy ujawnia ich szkodliwy wręcz wpływ na tożsamościowy, intelektualny i społeczny rozwój uczniów. Mimo wymiany wyposażenia sal lekcyjnych, sama przestrzeń klasy pozostaje bez zmian, z utrwalonym podziałem miejsc, zakresem kompetencji oraz sprawstwa wynikającego z ustalonego statusu wiedzy nauczycieli i uczniów. Możliwość zmiany blokowana jest przez dogmatyczne myślenie oczywistościami, inercję mentalną z wpisana w nią sztywnością intelektualną. Autorka postuluje konieczność dostrzegania alternatywnych sposobów myślenia i działania, wychodzenia poza jedną koncepcję i narzucone przez nią praktyki.

Status quo szkoły jest również przedmiotem artykułu Iwony Chmury-Rutkowskiej *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a pleć. Kontekst społeczno-kulturowy*.

Autorka nie tylko ujawnia kształtujące kulturę szkoły (zarówno w jej wymiarze formalnym jak i nieformalnym) stereotypy i mity związane z byciem chłopcem i byciem dziewczynką, ale pokazuje ich społeczną genezę. Nauka w gimnazjum dla młodych ludzi jest zarówno czasem formalnego zdobywania wiedzy, jak i ważnym treningiem przygotowującym ich do przyszłych dorosłych ról. To „podwójne uczenie się” poddane jest silnym presjom wywieranym przez środowisko społeczne (w tym także świat wirtualny i mass media), które posługuje się całą paletą wzmocnień i restrykcji w podtrzymywaniu nienaruszalnego porządku związanego z płcią kulturową. Autorka pokazuje niebezpieczeństwo obecnej w powszechnym myśleniu o edukacji „białej plamki”, jaką jest przemoc związana z *gender*. Mimo licznych badań zagranicznych i polskich, opisujących doświadczaną przez młodzież przemoc, której podłożem jest płeć, temat ten jest bagatelizowany, bądź wręcz pomijany w raportach edukacyjnych, dyskusjach o szkole, a także przygotowywanych programach pracy.

Eugene Matusov przedmiotem swojego artykułu *Zastosowanie teorii dyskursu Bachtina w edukacji. Przegląd krytyczny* czyni dwie znaczące publikacje prezentujące aplikacje idei M. Bachtina w badaniach pedagogicznych. Zabierając głos w toczącym się od kilku lat sporze między bachtinologami, a badaczami nauk społecznych i nauczycielami, którzy czerpią inspirację do swoich prac w bachtinowskich ideach, Autor nie opowiada się po żadnej ze stron. Stawia natomiast własne pytania, które pozwalają dostrzec trudności, jakie mają pedagodzy ze stosowaniem bardzo atrakcyjnych dla praktyki kluczowych koncepcji Bachtina. E. Matusov poszerza tradycyjne analizy, skoncentrowane zazwyczaj wokół tego: *Co wnoszą teorie Bachtina do edukacji?* Wskazuje wagę zwrotności tego spojrzenia i pyta o to, *co wnosi korzystanie z tych idei w polach pedagogiki do studiów bachtinowskich?* Wzajemne dopełnianie się obu ujęć, zawartych w tych pytaniach, wydają nam się szczególnie ważne w zachodzącej zmianie relacji między teorią a praktyką i rozmywaniu się granic pomiędzy nimi. Oprócz kreślonej przez Matusova krytycznej analizy tego, co dzieje się w studiach literaturowych, badaniach naukowych i praktyce pedagogicznej z ideami Bachtina ważne są dla nas ostrzeżenia, które Autor kieruje w stronę pedagogów/badaczy. Jednym z nich jest pułapka postrzegania i rozwiązywania problemów w ramach jednej teorii, podczas gdy nierzadko możliwe rozwiązanie wymaga interpretacji z kilku perspektyw z uwzględnieniem właściwej dla każdej z nich logiki myślenia i działania.

Na aktualność idei M. Bachtina, jako źródło inspiracji zarówno w dyskusji, jak i praktyce pedagogicznej wskazuje także Beata Zamorska w artykule *Codziennosc granic jako miejsce kształtowania się tożsamości nauczycieli*. Zwrot do antropologicznych koncepcji Bachtina, z poszerzeniem o wątki

z analiz *bycia-w-świecie* M. Heideggera oraz Innego E. Levinasa umożliwia pogłębione spojrzenie na codzienność zawodową nauczycieli, jako przestrzeń szeroko ujmowanych i różnorodnych relacji. Swoją refleksję nad zaangażowaniem nauczycieli oraz poruszaniem się ich w sieci relacji i doświadczanych granic Autorka osadza w bachtinowskiej idei dialogu, jako *procesu tworzenia siebie nawzajem*. Uwrażliwia jednocześnie czytelnika na nierzadko spotykane nadużycia wobec koncepcji dialogu, zwłaszcza na uproszczone bądź błędne stosowanie ich w praktyce pedagogicznej.

Tekst Agaty Wizy *Kulturowe wymiary podróżowania* poszerza dyskusję o uczeniu się o wątki pozainstytucjonalne, podnosząc jednocześnie wagę uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, jakim jest podróżowanie. Ważność tematu wynika nie tylko ze wzrastającej dostępności podróżowania, bądź swistej mody na atrakcyjne, odległe wyjazdy zagraniczne, ale przede wszystkim zachodzącej zmiany kulturowej i związanymi z nią przemianami w stylach życia (pracy, mieszkania, odpoczywania,...). Autorka pokazuje różne typy podróżowania, w których uczenie się zachodzi na wielu poziomach: od wyznaczania i realizacji celów (uczenie się z dostępnych opracowań na temat wybranych miejsc), przez partycypację w życiu spotykanych społeczności, do radzenia sobie z całkowicie nowymi sytuacjami w podróży. Istotną rolę w tak rozumianym uczeniu się odgrywa swoiste odbicie sensu: im bardziej otwieramy się na innych, obcych nam ludzi, poznajemy ich odmienność, tym głębiej rozumiemy siebie samych i własną kulturę, nabierając przy tym dystansu do *oczywistości*, którymi przeniknięte jest nasze codzienne życie.

Część pierwszą zamykamy artykułem Nikolai'a Veresova *Znaczenie teorii kulturowo-historycznej dla edukacji. Rozważania na temat uczenia się, rozwoju, działalności i kreatywności*. Tekst ten ukazał się już wcześniej, w węższej wersji pt. „Rozwój kulturowy rozumiany w kategoriach dramatu. Brakujące ogniwo czy ukryte przesłanie L. S. Wygotskiego?” w Kwartalniku *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* (nr 1(45), 2009). Szczególną wartość dyskusji, jaką Veresov podejmuje z uznanymi autorytetami (w tym także z naszymi Autorami) wokół odczytań teorii Wygotskiego, upatrujemy nie tylko w uporządkowaniu językowym, które bez wątpienia jest bardzo potrzebne i konieczne w nierzadko dość swobodnych współczesnych pedagogicznych aplikacjach. Poszerzyłyśmy pierwszą publikację o dokonaną przez Autora rekonstrukcję doskonale znanej (zarówno profesorom, jak i studentom oraz praktykom) fundamentalnej dla myśli i praktyki psychologiczno-pedagogicznej, koncepcji Sfery Najbliższego Rozwoju. N. Veresov w swoich analizach sięga zarówno do oryginalnego zapisu koncepcji, jak i do kontekstów kulturowych, w których była tworzona. Pozornie niewielkie różnice, jakie znajduje Autor w różnych literaturowych rekonstrukcjach

kluczowych myśli Wygotskiego, czasem związane z jednym słowem, okazują się niezwykle znaczące, bądź nawet zmieniające interpretacje teorii wraz z jej praktycznymi konotacjami. Chcemy tutaj dodać, iż teoretyczne rozważania prezentowane w zamieszczonym artykule są przepracowywane i stosowane w prowadzonych przez N. Veresova międzynarodowych projektach badawczych, warsztatach i szkołach.

W części drugiej tomu zamieszczamy teksty, w których Autorzy prezentują swoje projekty zarówno *stricte* badawcze jak i badawczo-rozwojowe. Szczególną pozycję, wyznaczoną nie tylko objętością, zajmuje tu studium badawcze autorstwa Y. Engeströma i A. Sannino pt. *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*. Kierując się, z jednej strony, aplikacyjną popularnością, jaką w świecie cieszy się teoria ekspansywnego uczenia się, z drugiej zaś, znikomą jej obecnością w rodzimym pisarstwie andragogicznym czy/i pedeutologicznym⁹, podjęliśmy trud pozyskania oryginalnego tekstu i przełożenia go na język polski. Dyskusję tej teorii rozwijanej w Helsińskim Laboratorium Zmiany uważamy za ważny element możliwego wsparcia rodzimych projektów edukacyjnych (także tych realizowanych pod egidą Kapitału Ludzkiego). Położony w studium akcent na szerokie spektrum praktycznych zastosowań a także otwarty jej (też teorii) charakter warto czytać jako zaproszenie do twórczego z nią eksperymentowania w różnorodnych badaniach interwencyjnych w dziedzinie edukacji szkolnej. Mogą to być zarówno niewielkie, jeśli idzie o skalę, projekty zmiany niektórych wymiarów własnej praktyki (np. pracy w małych grupach) lub większe, skoncentrowane na transformację kultury instytucji związanej choćby z konstruowaniem wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Mimo tych poznawczych i aplikacyjnych walorów lektura tekstu nie musi należeć do łatwych. Pewne trudności może stwarzać język – dość hermetyczny, i nasycenie narracji licznymi odwołaniami. Mając jednak na uwadze to, że do tej pory żadna z książek Engeströma nie została wydana w języku polskim, a i rekonstrukcje jego poglądów, nie są, jak już wspomnieliśmy, ani częste ani szerokie, staraliśmy się w proponowanym tu przekładzie zachować w najwyższym stopniu oryginalność stylu i słownictwa. Zastosowany język przekładu zaznaczać ma też źródłową obecność teorii Wygotskiego, Ilenkowa, Leontiewa oraz Dawidowa. Stąd, nie bacząc na tzw. uzusy, w całym tekście konsekwentnie tłumaczymy *activity* jako działalność, a nie np. aktywność. W teorii kulturowo-

⁹ M. Małecki (2010), *Od nauczania...*, s. 110–114; B. D. Gołębiak (2007), *Poza nabywanie i uczestnictwo. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal i M. Szymański (red.) (2007), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Kraków, s. 216–222.

-historyczno-działalnościowej kategoria ta zajmuje centralne miejsce. Operacja/ czynność i działanie to tylko formy działalności. W świetle odczytań Leontiewa przez psychologów polskich związanych z zespołem A. Brzezińskiej¹⁰, tłumaczenie *activity* jako działalności ma nie tylko uzasadnienie merytoryczne, ale i edukacyjne, a ostatecznie i społeczno-kulturowe. Podczas gdy czynność oddaje to, co jest wartością biologiczną, a działanie to, co społeczną, ale charakterystyczną dla konkretnego społeczeństwa, grupy, celu, to działalność zawiera elementy wartości etycznych, ogólnych, uniwersalnych. Działalność zakłada elastyczność. Umożliwia dokonywanie zmiany przez wspólnotowe (kolektywne) uczenie się. Same działania mają natomiast bardziej sztywny charakter. Jeśli w projekcie zmiany jakiejś instytucji, także edukacyjnej, nastawiamy się wyłącznie na instrumentarium, czyli działania, to ich usztywnienie albo wręcz opór może okazać się tu bardzo prawdopodobnym, choć niepożądanym efektem.

Autorka komunikatu z badań „*Produkty*” *kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* Ewa Filipiak od wielu lat koncentruje swoją pracę badawczą wokół teorii L. Wygotskiego i J. Brunera oraz ich dydaktycznych aplikacji. Koncepcje te również stanęły u podstaw i wyznaczyły ramy zrealizowanego przez Autorkę (we współpracy z zespołem) obszernego projektu badawczego. Diagnoza tytułowych „produktów” daje nam obraz licznych braków i słabych miejsc w zdolności uczenia się uczniów, ich motywacji i stosowanych strategii uczenia się oraz ujawniających się w tych zakresach różnic (nierazko zaskakujących) między uczniami poszczególnych klas szkoły podstawowej i gimnazjum. Szczególnie interesujące są dla nas prezentowane przez Autorkę analizy związane z przekonaniem nauczycieli na temat kultury wzajemnego uczenia się w ich klasach, sposobami postrzegania uczniów, interpretowania procesów uczenia się w klasie, rozumienia własnej roli. Możliwa zmiana w edukacji wymaga zaangażowania nauczycieli, którzy nie tyle będą jej realizatorami co współtwórcami.

Na konieczność, ale też trudności związane ze zmianą kultury szkoły wskazuje też raport z badań autorstwa Urszuli Opłockiej *Społeczno-kulturowe konstruowanie sensów nauczycielskiego oceniania*. Autorka zdaje w nim relację z badań narracyjnych zrealizowanych w konwencji etnometodologicznej. Takie spojrzenie na szkolne praktyki pozwala dyskutować nie tylko o tym, „w co grają” nauczyciele oceniający uczniów, ale i zdemistyfikować instrumentalny dyskurs doskonalenia nauczycieli (tak, aby wyabstrahowane z procesu dydaktycznego czynności bardziej zbliżały się do „diagnostyki” edukacyjnej niż do

¹⁰ Zob. P. Gąsiorek, *Świadomość a działalność. Rozwój odzwierciedlenia psychicznego w kulturowo-historycznym ujęciu A. N. Leontjewa*, www.paralala.pl

„stawiania stopni szkolnych”). Ugruntowana w analizowanych danych empirycznych teoria „umysłu rozszerzonego” utwierdza, jak głęboko czynności oceniania wpisane są w dominującą dotąd kulturę nauczania. Zmiana w tym obszarze wymaga – jak się z tej perspektywy wydaje – nie tylko, albo nie tyle, dostarczenia nauczycielom zróżnicowanych metodyk, co krojonych na różną skalę badań interwencyjnych (uczestniczących badań w działaniu), realizowanych we współpracy wielu podmiotów edukacji, także tych związanych z podejmowaniem decyzji politycznych i administracyjnych.

W tekście Hany Červinkovej *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku* znajdujemy egzemplifikację niezwykle obiecującego i konkurencyjnego (wobec usilnie podtrzymywanego szkolnego *status quo*), spojrzenia na edukację, dla którego bazą są teorie antropologiczne (zwłaszcza antropologia zaangażowana) i które powstało w wyniku połączenia badań w działaniu z metodą etnograficzną. Autorka przeciwstawia powszechnej i reprodukcyjnej edukacji szkolnej uczenie się rozumiane jako *praxis* – krytyczna refleksja o świecie i działanie na rzecz jego zmiany. W realizowanych przez H. Červinkovą międzynarodowych projektach badawczych, wspólne zaangażowanie studentów i edukatorów w badania w działaniu prowadzone w przestrzeni miejskiej, aktywuje zmiany w kilku powiązanych ze sobą obszarach: nie tylko w zakresie wiedzy studentów o mieście (znajomość jego topografii czy historii), ale także w poziomach refleksji nad osobistymi doświadczeniami „bycia turystą”, spotkaniami z mieszkańcami, ludźmi pracującymi w miejskich instytucjach. Niezmiernie ważne jest krytyczny wgląd w to, co dzieje się na różnych etapach pracy pomiędzy uczestnikami (zarówno studentami, jak i edukatorami), a także w sposobie pracy nad kolejnymi zadaniami, które zawsze wymagają negocjacji i pozostają elastyczne, w ramach ustalonego programu. Poszerzana zdolność widzenia danego problemu, wraz pogłębianiem widzenia siebie jest przenoszona przez uczestników na inne miejsca ich wcześniejszych, bądź nowych zaangażowań.

W części trzeciej oddajemy głos nauczycielom praktykom, którzy podejmują refleksję nad własną codziennością zawodową z dwóch perspektyw: w pierwszej życie szkolne doświadczane przez jednostkowego nauczyciela, w drugiej spojrzenia przez pryzmat społeczności nauczycieli. W obu spojrzeniach na pierwszy plan wysuwa się uczenie się partycypacyjne, w którym Autorzy poszukują i korzystają z idei i koncepcji teoretycznych w ogarnianiu, (re)interpretacji przeżywanych zdarzeń, rozumieniu własnej w nich roli i poszerzaniu możliwych działań. Chciałybyśmy zwrócić uwagę, że są to refleksje młodych, rozpoczynających swoją karierę zawodową nauczycielek oraz nauczyciela z kilkudziesięcioletnim stażem. Uwaga ta wydaje nam się ważna, ze względu na obecność

zarówno w literaturze pedeutologicznej, jak i w potocznych sądach przekonań o korelacji między poziomem refleksyjności a doświadczeniem zawodowym.

Magdalena Skrobogata pokazuje podejmowane przez siebie próby określania własnej tożsamości zawodowej, jako młodej, dopiero rozpoczynającej pracę nauczycielki. Częste doświadczanie konfrontacji własnych przekonań oraz spontanicznych, naturalnych działań z uznanymi w jej szkole wzorami poprawnych zachowań i sposobów myślenia uaktywnia poszukiwanie odpowiedzi na nurtujące ją pytania (o autorytet nauczyciela, dobór treści nauczania, sposobów pracy i relacje z uczniami). Autorka zwraca się w stronę tekstów naukowych, wypowiedzi znanych pedagogów oraz wsłuchuje się w argumentację starszych nauczycieli. Nieoczekiwanie weryfikacja uzyskiwanych odpowiedzi pojawia się ze strony spontanicznie reagujących uczniów, którzy nie wahają się ocenić zmiany w jej zachowaniu mówiąc „Pani się pogorszyła”.

Anna Borukała i Andrzej Kiciński opisują społeczność nauczycieli jednej z polskich szkół. W wyłaniającym się obrazie uwidacznia się wielość warstw i dynamika złożonych relacji pomiędzy nauczycielami, a także liczne pęknięcia i podziały w gronie pedagogicznym. Szukając odpowiedzi na tytułowe pytanie (Jaką społecznością uczącą się są nauczyciele?) autorzy opisują zachowania, gesty, podział przestrzeni, wypowiedzi, poruszane tematy, które często nie są dostępne osobom spoza danej grupy nauczycieli. Granice, w pozornie jednolitym zespole, są liczne, niektóre są sztywne i trwają od lat, inne są elastyczne i zależne od okoliczności. U ich podstaw jest nie tylko tradycyjnie wyróżniane kryterium wieku, stażu zawodowego, czy płci. Granice wyznaczane są również przez posiadane i ujawniane aspiracje zawodowe, stabilność sytuacji zawodowej (rodzaj podpisanej umowy o pracę), ogólną ocenę przez dyrektora oraz innych nauczycieli osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych, a także zaangażowanie w pracę nad zespołowym zadaniem (np. praca nad projektem) i umiejętność wpisania się w dotychczasowe nieformalne reguły. W tle milcząco obecni są uczniowie, którzy mimo, iż nie zabierają bezpośrednio głosu, to mają znaczący wpływ na sposoby działania i myślenia nauczycieli.

Czwartą część tomu: *Sprawozdania w całości poświęcamy trzem Kongresom International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)*, które stanowią dla nas inspirację w myśleniu nad zmianą dokonującą się w kulturze, a w związku z tym również w edukacji, czego przykładem jest ten tom. W zamieszczonym sprawozdaniu starałyśmy się nie tylko pokazać specyfikę Stowarzyszenia, ale także ewolucję podejmowanych tematów, sposobów ich ujmowania, kontekstów i perspektyw prowadzonych badań społecznych. Toczące się nie tylko podczas samych obrad, ale także w okresach pomiędzy nimi (spotkania regionalne, sympozja i konferencje, publikacje, biuletyn ISCAR) dyskusje pokazują

jak konieczność radzenia sobie z nowymi (zarówno lokalnymi, jak i globalnymi) problemami wymusza szukanie nowych niemieszczących się w ramach jednej koncepcji sposobów badania, formułowania pytań badawczych. Z drugiej strony widoczne jest stałe powracanie do żywotnych teorii wyznaczających główne szlaki w pedagogice.

Tom zamykają recenzje dwóch ważnych pozycji literaturowych. Pierwsza z nich, autorstwa Eryka Derzy, dotyczy książki Lucyny Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Zawarte w książce analizy i wyniki badań wypełniają lukę w dyskusji o polskiej szkole, w której tematy *gender* doświadczanej w codzienności szkolnej są często marginalizowane, bądź pomijane. Druga, autorstwa Rozalii Ligus dotyczy monografii anglojęzycznej *Usefultheory. Making Critical Education Practical*, pod redakcją Rebeci A. Goldstein, wydanej w serii 'Counterpoints', *Studies in the Postmodern Theory of Education*, redagowanej przez J. L. Kincheloe and S. R. Steinberg. Lektura ta, naszym zdaniem, jest szczególnie ważna dla polskiego czytelnika ze względu na podejmowanie „gorących pedagogicznych tematów”, w kontekście zmiany edukacyjnej, która wypracowywana jest w połączeniu akademickiego dyskursu z krytycznym badaniem praktyki.

PODZIĘKOWANIA

W końcowej części niniejszego wprowadzenia pragniemy serdecznie podziękować za udostępnienie nam łam Redaktorom Forum Oświatowego – Prof. zw. dr hab. Henryce Kwiatkowskiej i Prof. zw. dr hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu. Wyrazy wdzięczności za życzliwe uwagi i wskazówki kierujemy też ku Prof. zw. dr hab. Ryszardowi Borowiczowi – recenzentowi tekstów skierowanych do druku. Dziękujemy też Dyrektor Wydawnictwa dr hab. prof. DSW Ewie Kurantowicz za wspieranie złożonej propozycji oraz Redaktor wydania mgr Feliksie E. Kwiecińskiej, której profesjonalna kompetencja naznaczona dużą cierpliwością do zmieniających się pomysłów redakcyjnych jest z naszego punktu widzenia nie do przecenienia.

Wrocław, 2011 r.

Bogusława D. Gołębiak i Beata Zamorska