

Małgorzata Wójcik

Państwowa Wyższa Szkoła
Zawodowa im. S. Pigonia w Krośnie
mw.wojcik@wp.pl

W poszukiwaniu modelu¹ praktyk nauczycielskich – z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk)

Profesjonalne przygotowanie nauczycieli w toku edukacji akademickiej pozostaje rzeczywistym problemem. Do tego trzeba analitycznych badań, ich brakuje.

Bogusław Śliwerski

Summary

In search of a model for teaching practice – the experience and reflection of an academic teacher (practice teacher)

The theoretical basis of the teaching practice model is based on the tradition of praxis, critical theory and the psychopedagogics of creativity. Teacher's actions are determined by the knowledge of a reflective – critical praxis and are understood to be wise and ethical, requiring application and interpretation of the theory. In their teaching practice, teachers should use both instrumental knowledge, that is *téchnē* and create new and valuable solutions. All this should begin with the very first teaching experiences of the students, especially in the real-life situations offered by the teaching practice. This means the process of education in the practices should be organized by an academic teacher (practice teacher). The idea is that students do not learn directly from their practice, but progress in their teaching practice from the application of theory to creation and verification of their own, new and valuable solutions. The Practice teacher supports students by organizing group and individual educational dialogue and pedagogical discourse on the practice material, and learning through research and action. The effectiveness of the teaching practice is determined by research conducted by an academic teacher using a variety of qualitative research techniques.

¹ „Model, to prototyp powiązań i całości ściśle określonych interakcji oraz oddziaływań umożliwiające lepszy wgląd w nie zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki. Model może być wyrażony w formie graficznej, przestrzennej lub symbolicznie, dla unaocznienia bądź przybliżenia danej rzeczywistości, a także wyprowadzenia hipotez. (...) Modele są związane także z działaniem i oddziaływaniem. Umożliwiają zredukowanie złożoności danej rzeczywistości do poszczególnych, zwykle najistotniejszych elementów, wchodząc w tym sensie w zakres tego, co będzie omówione niżej, jako koncepcja. Modelowanie wpisuje się zatem w proces formowania teorii, pełniąc zarazem ważną rolę pośredniczącą w odniesieniu do praktyki. Innymi słowy, modele pełnią swoiście heurystyczną rolę zarówno dla praktyki, jak i dla teorii wychowania”, za: Nowak 2008: 37.

Słowa kluczowe: student, nauczyciel akademicki (pedagog praktyk), praktyki nauczycielskie, nauczycielskie działanie, praktyka nauczania, wiedza o charakterze refleksyjno-krytycznej *praxis*, wiedza instrumentalna *téchnē*, materiał praktyczny, wsparcie

Keywords: student, academic teacher (practice teacher), teaching practice, teacher's action, the practice of teaching, knowledge about the nature of reflective – critical praxis, *téchnē* instrumental knowledge, practical material, support

Część I. modelu praktyk nauczycielskich

Będąc nauczycielem akademickim, początkującym badaczem oraz byłym nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, pragnę się podzielić modelem praktyk nauczycielskich, owocem wieloletnich poszukiwań i badań teoretyczno-empirycznych. Model jest rezultatem praktyki akademickiej, w której została podjęta próba rozwiązania (wciąż) aktualnego problemu, jakim są praktyki nauczycielskie. Praktyki nauczycielskie niewątpliwie powinny stanowić obszar szczególnej dbałości o nabywanie przez studentów kompetencji profesjonalnych, których podstawą jest biegłość w praktyce i teorii (por. Hörner 2005: 39). Należy zatem tworzyć, badać i opisywać nowe i wartościowe rozwiązania. Jedną z propozycji może być organizowanie i badanie przez pedagoga praktyk ze strony uczelni procesu kształcenia w praktykach, ponieważ przemawia za tym szereg argumentów:

- ważne jest, by studenci uczyli się odnajdywania i nadawania sensu teorii na potrzeby „realnego świata” a nie jedynie dla kilku „zet”, bowiem zdaniem niektórych badaczy wiedza przekazywana w uczelni niewiele zmienia studentów (np. Rutkowiak 1986; Pachociński 1992; Gordon 1995; Komar 2000; Dylak 2010);
- uczyć w działaniu – powinno się uzupełniać zagadnienia teoretyczne, które ujawniają się dopiero w praktyce nauczania. Istota pracy nauczyciela opiera się bowiem na kompetencjach, które *ze swej natury są zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany* (Kwaśnica 1994: 10). Niezbędne jest organizowanie sytuacji, w których studenci będą celowo nabywać umiejętności dostrzegania i rozwiązywania realnych problemów w sposób zarówno intuicyjny, jak i ponadintuicyjny, przyczyniając się do tworzenia wiedzy-w-działaniu (por. Urbaniak-Zajac 2001: 274), zwanej również wiedzą praktyczną (Reason, Torbert 2010: 121);
- praktyki nauczycielskie są nowymi i dynamicznymi sytuacjami, w których silne emocje i przeżycia studentów stanowią czynnik ułatwiający ich uczenie się;
- należy badać sytuacje i czynniki, które warunkują trendy rozwojowe procesu *kim są i stają się studenci* – kandydaci do zawodu nauczycielskiego. Umożliwia to analiza i interpretacja ludzkiego działania (por. Wojtyła 2000: 468–469).

I. Eksploracje i inspiracje teoretyczne w poszukiwanym modelu praktyk nauczycielskich²

Inicjator i organizator procesu kształcenia w praktykach powinien odpowiedzieć sobie na kilka pytań: Czym jest profesjonalne nauczycielskie działanie (praktyka nauczania)? Jak jest znaczenie teorii dla nauczycielskiego działania? Jak łączyć praktykę nauczania z teorią? Jakie role w praktykach może/powinien pełnić nauczyciel akademicki?

W tej części zostaną podjęte próby odpowiedzi na postawione powyżej pytania.

1. Znaczenia profesjonalnego, nauczycielskiego działania (praktyki nauczania) Ujęcie filozoficzne

a. Tradycja *praxis*

*Wielka zasługa Arystotelesa polega na tym, że w swej charakterystyce struktury rozumu praktycznego, różnego od technicznej wiedzy i umiejętności, przewidział „impas”, w jaki popadła nasza współczesna kultura naukowa. [...] W kulturze naukowej, takiej jak nasza, dziedzina *téchnē* jest znacznie bardziej rozbudowana. Zasadnicza zmiana polega zaś na tym, że mądrości praktycznej nie sposób już rozwijać w kontaktach osobistych i wzajemnej wymianie poglądów. [...]*

W konsekwencji rozwijana w ciągu ostatnich dwóch wieków koncepcja „praxis” stanowi potworne zniekształcenie prawdziwej natury praktyki. [...]

Dyskusja ostatniego wieku [...]degraduje rozum praktyczny do technicznej kontroli.

H.-G. Gadamer

H.-G. Gadamer analizując Arystotelesowską tradycję filozofii praktycznej stwierdza, iż Grecy z działaniem łączyli dwa znaczenia. Jedno – *poiesis* to działanie instrumentalne, wymagające opanowania wiedzy, metod, umiejętności, sposobów działania w celu wytwarzania rzeczy (*téchnē*). Polega na zastosowaniu w działaniu znanych środków. Drugie znaczenie określali mianem *praxis*, którego nie można przyswoić, tak jak *poiesis*, czyli nie wystarczy opanować wiedzę, metody „wytwarzania”, nabyć umiejętności, sposoby działania, ale trzeba ową wiedzę zrozumieć, odnosząc ją do kontekstu, konkretnej sytuacji, zinterpretować i wówczas działać. Celem *praxis* nie jest wytwarzanie przedmiotów, ale czynienie dobra konkretnej osobie lub grupie ludzi. Jest dążeniem do właściwego postępowania bez z góry określonych zasad. Ocenia się je po konsekwencjach wynikających z podjętych decyzji. H.-G. Gadamer przywraca zatem pierwotne znaczenia nadane przez Arystotelesa pojęciu *praxis*. *Jest ona formą działania, praktycznym przejawem rozumienia dobra, zaś wiedza o dobru jest abstrakcyjnym określeniem sposobu postępowania, w którym idea dobra wyraża się w praktyce. W praxis pozyskiwanie wiedzy o tym, czym jest dobro i wiedzy, jak ją stosować w konkretnych sytuacjach, nie są zatem dwoma od-*

² Proponowany w tej części teoretyczny zarys modelu praktyk opiera się na szerzej opisanym ujęciu w przygotowywanej przeze mnie dysertacji doktorskiej.

dzielnymi procesami, ale wzajemnie się uzupełniającymi elementami konstytutywnymi dla procesu dialektycznego rozumowania praktycznego (Carr 2010: 35). Ów akt określa Arystoteles mianem *fronesis*, które nie jest metodą rozumowania, lecz etyczną i intelektualną częścią związaną z praktyką. Bez niej działanie ma charakter przypadkowy czy chaotyczny. *Fronesis* posiadają ci, którzy są zdolni do teoretyzowania (Pańpuch 2005: 423). Stanowi miarę i określenie tego, co sprawiedliwe, piękne, dobre i dzielne w działaniu typu *praxis* (Powszechna Encyklopedia Filozofii). Jest ono zarówno wiedzą teoretyczną i praktyczną, rozumowaniem, mądrością i stanowi całość czystej i teoretycznej filozofii. Pozwala odróżnić „dobro” od „zła”. Jednoczy myślenie i działanie, teorię i praktykę, teoretyzowanie i badanie (Červinková, Gołębiak 2010: 14). Umożliwia rozumowanie etyczne w konkretnych sytuacjach, o zmiennych zasadach, w którym główną rolę odgrywa namysł, refleksja i osąd (Carr 2010: 36).

W swej istocie praktyka w sensie *praxis*, a w niej wiedza praktyczna, jest świadomym i zaangażowanym działaniem, które różni się od praktyki postrzeganej jako działanie nawykowe i zwyczajowe (Kemmis 2010: 49–50). Zawiera w sobie jedność myślenia i działania, praktykę i teorię, bezpośrednią pracę z wychowankiem i refleksję (Rutkowiak 1995: 30). Liczy się w nim intencja, będąca sprawdzianem etyczności, wyborem pewnych rzeczy a pomijaniem innych, jego cel i sprawny przebieg. Działający kieruje się swoją wiedzą o dobru, mimo iż nie ma pewności, jak postąpić (Rutkowiak 1995:30). Ponowoczesne znaczenie *praxis* powinno być związane z mądrym, świadomym, wartościowym i rozważnym działaniem, a jego dialektyczne rozumienie polega na dostrzeżeniu wzajemnego konstituowania się, tworzenia napięć i związków między tym, co „subiektywne” a „obiektywne”, między perspektywą wewnętrzną a zewnętrzną działających podmiotów. Trzeba więc uwzględnić, iż są to istotne różnice między pojmowaniem praktyki z perspektywy jednostek a pojmowaniem jej z perspektywy społeczności reprezentowanej teoretycznie-systemowo (Kemmis 2010:49).

b. Teoria krytyczna

Jürgen Habermas krytykuje nowożytną filozofię praktyczną, zakładającą od czasów G. Hegla i K. Marksa, *iż jednostka jako samoregulujący podmiot może dzięki własnej autorefleksji osiągnąć takie rozumienie rzeczywistości, które pozwoliłoby pokierować sobą w inny sposób, zmienić się i znaleźć wyjście z niezadowolających okoliczności, irracjonalności i sprzeczności* (Kemmis 2010: 47). Uważa, że działający podmiot „zamykając się w praktyce” traci zdolność do teoretyzowania. Stąd też rozumowi praktycznemu, który charakteryzuje się mądrymi i rozważnymi, ale subiektywnymi sędziami, przeciwstawia rozum krytyczny, dążący do zrozumienia, interpretacji i rekonstrukcji sytuacji, w celu uzyskania korzystnych zmian (dobra). Rozumowanie krytyczne obejmuje rozumienie stanu rzeczy, działań i sytuacji z uwzględnieniem ich oceny nie tylko subiektywnej, ale i obiektywnej, z odniesieniem do historii i refleksji teoretycznej (Kemmis 2010: 47). Zawiera więc w sobie rozum praktyczny, ale poszerzony o subiektywno – obiektywne rozumienie.

Rozwijaniu rozumowania krytycznego ma sprzyjać zaproponowana przez J. Habermasa teoria dyskursu, czyli działania komunikacyjnego, uznającego istnienie różnego rodzaju otwartych „sfer publicznych” i „przestrzeni komunikacji”, w obrębie których jednostki czy grupy analizują w oparciu o swą wiedzę o świecie dostrzeżone za pomocą decentracji „kryzysy graniczne”. Te ostatnie pojawiają się wyniku kolizji między instytucjami a rzeczywistym światem życia jednostek czy grup. Przykładem takiego „kryzysu” może być np. luka między teorią i praktyką. W tej perspektywie ludzie dążą do samoświadomości historycznej, posługując się możliwie swobodną komunikacją, dzięki której mogą porozumieć się bez perswazji i przymusu, w demokratycznym stylu. Sytuacja czy realne zdarzenie są analizowane zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Tu działanie jest pojmowane jako *praxis*, *motywowane moralnie, zaangażowane, odnoszące się do tradycji, odpowiadające z rozsądkiem na potrzeby i okoliczności konkretnej sytuacji praktycznej* (Kemmis 2010: 56). Uczestnicy poddają krytycznej refleksji praktykę, jako obszar ideologicznie zniekształcony, błędnie rozumiany czy destruktywny ze względu na warunki, sytuacje i miejsca. *Działanie komunikacyjne jest zorientowane na intersubiektywne porozumienie, wzajemne zrozumienie, niewymuszony konsensus przyszłego działania. Rezygnują z działania strategicznego na rzecz pytania „co robimy?”* (Kemmis 2010: 61). Pytają o niezamierzone i nieprzewidywalne konsekwencje działania, ale również o jego charakter, przekonania działających i kontekst, w którym występuje. Współpracując ze sobą, otwierają tzw. „przestrzeń komunikacyjną”, gdyż służy to procesowi przekształcania a nawet przekraczania stawianych celów. W toczonym dyskursie wykraczają poza świat działań strategicznych (osiągnięcie znanych wyników za pomocą odpowiednich środków), otwierając i przekraczając znaczenia istotnych dla praktyki pojęć, którymi się posługują. Szczególną rolę pełni tu decentracja, za pomocą której uczestnicy określają, co jest właściwym postępowaniem wobec podmiotów w danej sytuacji. Tworząca się przestrzeń komunikacyjna otwiera się na dyskurs społeczny, w którym pojawiają się zarówno zbieżne, jak i sprzeczne poglądy, przekonania i decyzje uczestników na temat przyszłego działania (Habermas 1999). Myśl krytyczna może zatem zmierzać do analizowania i refleksji nad obiektem, „porozumienia się z inną myślą” czy ukazania jej błędności (por. Folkierska 2006: 117). W poszukiwanym modelu zarówno tradycja reprezentowana przez Arystotelesowską *praxis* oraz dyskursywne rozwiązywanie aktualnych problemów, charakterystyczne dla teorii krytycznej, stanowią perspektywę dla nauczycielskiego działania, które można by określić jako refleksyjno-krytyczna *praxis* (Červinková, Gołębiak 2010: 14).

2. Praktyka jako działanie twórcze – ujęcie psychologiczno-pedagogiczne

W pedagogice i psychologii działanie, które można by uznać za korespondujące z refleksyjno-krytyczną *praxis*, określa się jako twórcze. Psychologia i pedagogika twórczości definiują je jako *system naukowo uzasadnionej wiedzy, które ma trafnie opisywać zjawiska z zakresu twórczości i wychowania do twórczości* (Szmidt 2007: 19). Owe subdyscypliny naukowe, udzielając pojęciowego wsparcia twórczym działaniom, umożliwiają ich od-

różnienie od rutyny i schematyzmu (w sensie negatywnym). Istotne dla kształcenia nauczycieli, a w nim kształcenia praktycznego jest egalitarne podejście do twórczości, które uznaje, że każdy człowiek może być twórczy, a nie tylko jednostka wybitnie uzdolniona. W. Okoń ujmuje twórczość w kategoriach *procesu działania ludzkiego dającego nowe i oryginalne wytwory oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe* (Okoń 2004). Podkreśla w nim zarówno znaczenie „nowości”, jak i wartościowości odkrywanego wytworu w wyniku ludzkiego działania. B. Suchodolski wskazuje, iż w twórczości trzeba przywiązywać wagę do każdego elementu, bowiem *wszystko jest jednakowo ważne i nie nie zostaje zepchnięte na poziom czynności będących jedynie środkami do osiągnięcia odległych celów* (Suchodolski 1983: 154). Trzeba więc koncentrować się na drobnych, z pozoru nieistotnych szczegółach, które to decydują o nowym wymiarze wytworu, o jego nierutynowym charakterze. K.J. Szmidt definiuje twórczość jako *działalność przynoszącą wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itp.) cechujące się nowością i posiadające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą bądź inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego* (Szmidt 2007: 67). W tym sensie zasięg twórczości może być zarówno ogólnoswiatowy, jak i niewielki, tylko dla samego sprawcy, przy czym twórca, dążąc do samorealizacji, staje się szczęśliwym człowiekiem.

Pojęciem bliskoznacznym wobec twórczości są innowacje. Z. Pietrasiński ujmuje je jako *zmiany celowo wprowadzane przez człowieka (...), które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp* (Pietrasiński 1970: 9). Inicjuje się je wówczas, gdy człowiek dostrzega konieczność wprowadzania modyfikacji w jakimś obszarze, opracowuje plan i wprowadza go do określonej dziedziny w sposób świadomy. K.J. Szmidt oraz Z. Pietrasiński podają, że innowacje mogą mieć charakter oryginalny (twórczy) lub nieoryginalny, gdzie wyróżnia się innowację naśladowczą, polegającą na rozpowszechnianiu istniejących już rozwiązań oraz innowację odtwórczą, czyli samodzielne dochodzenie do znanych rozwiązań. Innowacja odtwórcza jest dość powszechnym i częstym zjawiskiem. Można by rzec, iż jest rezultatem pewnej niewiedzy na temat dokonań, odkryć innych ludzi i chociaż owe rozwiązania nie mogą być „opatentowane”, są korzystnym zjawiskiem w wielu sferach życia społecznego, między innymi w edukacji. Stawanie się twórczą jednostką w życiu codziennym, wprowadzającą innowacje, umożliwia zarówno nauczanie (do) twórczości, czyli rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów/studentów do twórczego myślenia i działania oraz twórcze nauczanie, które przeciwstawia się nauczaniu tradycyjnemu (Szmidt 2007: 21).

Zdefiniowane przez psychologię i pedagogikę pojęcia twórczości i innowacyjności oraz twórczego nauczania stanowią istotne ogniwo budowanego modelu. Tworzą one podstawę do odróżniania typowych, schematycznych, tradycyjnych działań nauczycielskich od innowacyjnych, twórczych czy refleksyjno-krytycznej *praxis*.

3. Znaczenia teorii dla praktyki, czyli po co przyszłemu nauczycielowi teoria?

*Nie ma takiej teorii, która byłaby zgodna
ze wszystkimi faktami ze swej dziedziny. (...)
Nie ma takiej idei, dowolnie starej i absurdalnej,
która nie mogłaby rozwinąć naszej wiedzy.*

P.K. Feyerabend

We współczesnej pedagogice współlistnieją obok siebie różne (różniące się) teorie pedagogiczne. Prócz nich pedagogika korzysta z dorobku teorii nauk pomocniczych lub współdziałających z pedagogiką, np. psychologii, socjologii, filozofii, antropologii, metodologii nauk społecznych, które studenci poznają w kształceniu uczelnianym (Palka 2010; Ablewicz 2003; Gnitecki 2007; Kwieciński, Śliwerski 2005). Pisząc o znaczeniu teorii w kształceniu nauczycieli, trudno je rozpatrywać bez związku z praktyką. T. Lewowicki przestrzega, by pedagogika nie odwracała się od praktyki, bo może to doprowadzić do zatracenia jej tożsamości i odrębności (Lewowicki 2007: 114). S. Palka zaś formułuje myśl, że ze względu na szczególną złożoność i zmienność zjawisk pedagogiki jako nauki o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka powinna istnieć dialektyczna więź między teoriami i praktyką (Palka 2010: 24). Zatem probierzem nauczycielskiego profesjonalizmu jest opanowanie teorii i używanie jej w działaniu (Palka 2010: 24). Trudno sobie wyobrazić, by można było uznać za profesjonalistę kogoś, kto jest biegły tylko w teorii albo w praktyce. Nie wystarczy dokładać starań, by jak najlepiej przygotowywać studentów do zawodu od strony teoretycznej, ale nauczyć ich korzystania w praktyce. Zasadniczym bowiem celem nabywania przez przyszłych nauczycieli teorii jest ich świadome, zaangażowane i wartościowe działanie w realnych sytuacjach (Reason, Torbert 2010: 117–118), przy czym w toku studiów są nimi praktyki nauczycielskie.

Spośród licznych definicji teorii, które między innymi można odnaleźć w publikacji J. Gniteckiego (Gnitecki 2007: 13–25), przytaczam S. Palki, ponieważ zawarty w niej sens łączy się z różnymi jej postaciami, z jakimi studenci obcuja w toku studiów. Jest więc to rodzaj wiedzy naukowej, tworzonej w wyniku badań empirycznych ilościowych i jakościowych, która *jest użyteczna zarówno do opisu i wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów, jak i rozumienia i interpretowania tych faktów, zjawisk i procesów. Jest użyteczna zarówno dla celów czysto poznawczych, jak i dla celów działalności praktycznej* (Palka 2010: 22). Jak wskazuje K. Ablewicz, wyjaśnianie i rozumienie są współzależne wobec empirycznej rzeczywistości, *stanowiąc swoistą jedność procesu myślenia, przenikając się i uzupełniając* (Ablewicz 2010: 110). D. Urbaniak-Zajac łączy z wyjaśnieniem dwa znaczenia. Jedno z nich jest związane z poszukiwaniem prawidłowości na podstawie ustalenia powiązań przyczynowo-skutkowych badanych zjawisk. Drugie polega na odkrywaniu reguł kierujących życiem ludzi (por. Urbaniak-Zajac, Piekarski 2003: 27).

Teoriom wykrywającym i wyjaśniającym prawidłowości przyczynowo-skutkowe przypisuje się nadrzędne znaczenie wobec praktyki, określając procedurę postępowania, która sprowadza się do jej zastosowania, aplikacji w nauczycielskim działaniu. Przyczy-

nią się one do doraźnej, ale bezrefleksyjnej skuteczności, bez teoretycznego obciążenia praktyki. Sytuuje to praktykę na poziomie „praktycyzmu” jako wartości niższego bądź najwyższego rzędu (Rutkowiak 1995: 28), jako Arystotelesowską *téchnē*, pozbawioną *fronesis*. Nauczyciela cechuje niska kompetencja umysłowa, umożliwiająca mu świadomą percepcję rzeczywistości, bez wiedzy pojęciowej i konieczności refleksyjnego analizowania zjawisk (Rutkowiak 1995: 30).

Teorie, w których wyjaśnianie prowadzi do odkrywania reguł kierujących życiem ludzi, wiąże się z perspektywą, *na którą składają się sposoby rozumienia, pojęcia, przekonania i wartości, które leżą u podstaw wszelkich działań, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, oraz w postaci konkretnych teorii w tej perspektywie zanurzonych i konstruowanych przez zaangażowanych w nie ludzi* (Červinková, Gołębiak 2010: 13–14). Rolą teorii jest więc takie wyjaśnianie, które polega na opisie, tłumaczeniu istoty tego, co jest pozazmysłowe, niewidoczne, wewnętrzne, np. w obrębie pojęcia, aż do wyczerpania jego opisu, znaczenia, a nie słownej definicji, prowadząc do (z)rozumienia. Zaś rozumienie *odstania jakości (...) każdy przejaw, każda rzecz przedstawiając się w jakichś „wyglądach” (bo nie w jednym), skrywa swój sens swoisty – taki, dzięki któremu może zostać rozpoznana jako właśnie ona a nie co innego* (Ablewicz 2003: 107). Rozumienie nie dotyczy poszukiwania przyczyn, ale kontekstowych uwarunkowań umożliwiających występowanie zdarzeń czy zjawisk (Ablewicz 2003: 110). Przebiega od tego, co subiektywne, wewnętrzne do tego, co jest poznaniem zewnętrznym, intersubiektywnym. Sprawia, iż namysł nad praktyką staje się dojrzałą i krytyczną refleksją, w której formułowane przez studenta oceny będą miały charakter *fronesis* – mądrego rozumowania etycznego w sytuacjach o zmiennych zasadach. Następuje tu więc przesunięcie w kierunku związku działania i jego sensu. Teorie ułatwiają więc tworzenie sensów i znaczeń obiektów.

4. Łączenie praktyki nauczania z teorią/teoriami – zarys teorii umysłu dyskursywnego

Psychologowie posługując się metaforą nazywają ludzki umysł „architekturą”, w której na różnych piętrach reprezentacji, zwanych subsystemami, zapisywane są informacje w sposób niezależny od siebie. Wyróżnia się co najmniej cztery subsystemy – werbalny, niewerbalny, społeczny oraz system „Ja”. Dwa z nich, werbalny i niewerbalny, zostaną tu omówione, ze względu na ich istotne znaczenie dla nauczycielskiego działania. W subsystemie werbalnym (deklaratywnym) zapisywane są informacje pochodzące z przekazu społecznego, w sposób świadomy i jawny. System ten *opisuje pewną rzeczywistość społecznie uzgodnioną. (...) Zawiera pewną idealizację doświadczenia, pewną wizję zdarzeń wraz z regułami interpretacji nowych danych – wizję wynegocjowaną z innymi podmiotami* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 202). W nim również są zapisywane teorie, zazwyczaj w kodzie naukowym. Drugi z nich to subsystem niewerbalny (proceduralny), w którym rejestrowane są w kodzie potocznym informacje pochodzące z osobistego doświadczenia, np. obcowanie studenta w roli ucznia z tradycyjnym stylem nauczania oraz jego symboliczna reprezentacja, np. wyobrażenia siebie w roli nauczyciela. Te ostatnie mają znac-

nie większy wpływ na zachowanie i przeżycia osoby niż zapis doświadczeniowy. Zatem studenckie wyobrażenia praktyki, które nie są werbalizowane a nawet nieuświadomiane, mają istotne, można by rzec, decydujące znaczenie dla działania, tym bardziej, że każdy subsystem, każde piętro reprezentacji może niezależnie funkcjonować od siebie, czyli bez wzajemnej komunikacji, *choć nie jest to funkcjonowanie optymalne, raczej przeciwnie* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 199). Przy takiej konstrukcji umysłowej podczas działania najbliższe dostępne są informacje z subsystemu doświadczeniowego, z jego symbolicznej reprezentacji. Jednostka sięga po nie, ponieważ są one zapisane w przystępnym, potocznym kodzie a ponadto łatwiej, szybciej i prościej pobierać gotowe, jasne i w pewnym sensie zrozumiałe (wielokrotnie przetwarzane) wzory działania, niż tworzyć nowe. Te ostatnie wymagają korzystania z różnych pięter, na których zapisane są w różnych kodach. Nie jest to „opłacalną” operacją dla jednostki, gdyż trzeba się z nim komunikować poprzez próbę zrozumienia, wyjaśnienia i interpretację, co jest czasochłonne (w sytuacjach działania trzeba natomiast podejmować szybko decyzje i nie ma czasu na zbyt długie deliberacje). W rezultacie jednorazowego namysłu powstaje połączenie potrzebne do pojedynczego działania. Taki sposób postępowania nie jest zbyt korzystny, zwłaszcza *dla pewnego rodzaju doświadczenia podmiotu* [nowej, trudnej sytuacji, jakimi są praktyki dla studenta – dop. M.W.] *rozwój struktur reprezentacji nie postępuje zbyt szybko, ponieważ na przykład doświadczenia te są rzadkie* [np. w „kształceniu teoretycznym” student nie doświadczał lub rzadko doświadczał „przechodzenia” z jednego piętra na drugie – z zapisu proceduralnego na deklaratywny – M.W.]. *Mogą też być przeżywane samotnie lub bezrefleksyjnie (...) oraz brakuje partnera do obiektywizowania tego doświadczenia w dialogu. Poznawcza reprezentacja takiego doświadczenia nie wykracza więc w swym rozwoju poza proceduralne fundamenty, a podmiot tego doświadczenia zostaje niemy* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 227). Student, pragnąc działać jak nauczyciel, w pewnym sensie sprawnie i szybko, nie korzysta z subsystemu deklaratywnego (z „teorii”), ale z proceduralnego, w którym zgromadzone są jego wyobrażenia siebie w roli nauczyciela lub „wzory nauczycielskiego działania” z osobistego doświadczenia.

„Teoria” i „praktyka” usytuowane na odrębnych piętrach w umyśle samoistnie się nie przenikają, bowiem *korzystna integracja tych dwóch systemów nie jest procesem automatycznym, lecz efektem specyficznych procesów rozwojowych* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 199). Łączenie dokonuje się poprzez nieustanne komunikowanie się ze sobą obu systemów. Niezbędne jest zatem celowe, intencjonalne organizowanie sytuacji, w których często będą „przepisywane” informacje proceduralne na deklaratywne. Dotyczy to również „wymiany” kodów, w jakich są zapisywane, czyli potocznego na naukowy. *Skutkiem udanej integracji jest umożliwienie przekraczania barier komunikacyjnych (...) różnica kodu (proceduralnego i deklaratywnego) oraz funkcjonalne ograniczenia we wzajemnym dostępie do informacji każdego z dwóch systemów* (Stemplewska-Żakowicz 2004: 199). Porozumiewanie się ze sobą zasobów z różnych pięter reprezentacji stanowi przykład budowy teorii umysłu dyskursywnego (Stemplewska-Żakowicz 2004: 224), którego najistotniejszą cechą jest swobodne korzystanie z dowolnego piętra, w dowolnej chwili i sy-

tuacji. Dialogowość, która zachodzi między piętrami reprezentacji, stanowi istotę łączenia „teorii” i „praktyki”.

Teoria umysłu dyskursywnego jest interesującą koncepcją, którą można uznać za ważną w praktykach nauczycielskich. Zaproponowany kierunek łączenia *od praktyki do teorii* nie jest przypadkowy, a jego odwracanie może spowodować, że obydwie te obszary się nie zintegrują. *Wówczas mamy do czynienia z wiedzą scholastyczną, z utrudnionym lub nawet trwale upośledzonym rozwojem w określonej dziedzinie, jeśli wiedza przekazywana była niezgodna z własnym doświadczeniem lub zanim podmiot uzyskał jakiegokolwiek samodzielne rozeznanie w bezpośrednim kontakcie z daną dziedziną* (Stemplewska-Żakowicz 1996: 200).

Część II. Zarys rozwiązań realizacyjnych modelu praktyk nauczycielskich

Celem tej części jest opisanie fragmentu modelu praktyk pedagogicznych, inspirowanego eksploracją teoretyczną, których podstawy metodologiczne wiążą się z jakościowymi badaniami w działaniu. W toku swej praktyki akademickiej w latach 1999–2008 zbadałam dziewięć półrocznych cykli „kształcenia praktycznego” studentów pedagogiki o specjalności edukacja wczesnoszkolna, najczęściej płci żeńskiej, w wieku 20–24 lat. Badanych w koncepcji E. Eriksona sytuuje się w stadium późnej adolescencji (18–22 lata), czyli w fazie rozwojowej, w której powinni zadawać sobie kluczowe pytania: *Kim jestem? Kim mogę być?* (por. Brzezińska 2004: 156). W organizowanym procesie stanowiło to pytanie jeden z istotnych do rozwiązania problemów, pozwalając im budować swoją (otwartą) nauczycielską tożsamość. Ze względu na specyfikę modelu, który dotyczy praktyk nauczycielskich, przyjmuję zarys rozwiązań realizacyjnych w następującej postaci:

- rola nauczyciela akademickiego w praktykach nauczycielskich i wynikające z niej rozwiązania metodologiczne,
- poszukujące strategie kształcenia w praktykach nauczycielskich,
- założenia i organizacja przebiegu kolejnych faz praktyk,
- treści kształcenia w praktykach nauczycielskich.

1. Rola nauczyciela akademickiego w praktykach nauczycielskich i wynikające z niej rozwiązania metodologiczne

W poszukiwanym modelu praktyk nauczyciel akademicki/pedagog praktyk organizuje proces kształcenia, którego celem jest tworzenie, podtrzymywanie lub zmienianie osobistych sensów i znaczeń nauczycielskiego działania w kontekście nabywanych w uczelni teorii. Rolę, jaką w tym procesie pełni pedagog praktyk, określają zaangażowane, jakościowe *action research*, czyli „badania w działaniu”. Za pomocą dialogicznych, wspólnotowych konwersacji pedagoga praktyk ze studentami inicjowany jest proces tworzenia wiedzy wykorzystywanej w działaniu (Carr 2010: 44), określanej jako refleksyjno-krytyczna *praxis*.

Zaangażowane badania w działaniu opierają się na przekonaniu, że tworzenie wiedzy jest kreacją ludzkiego umysłu poprzez język i interakcję społeczną (Reason, Torbert 2010: 121), przy czym badaczowi przypisuje się inicjowanie i wprowadzanie zmian. Umożliwiają one cykliczne wprowadzanie i badanie eksperymentalnych zmian w realnych sytuacjach, których rezultatem są zmiany w tym, co ludzie cenią, jak myślą, mówią, rozumieją, interpretują i działają, i dotyczy to zarówno badanych, jak i badacza (Bauman 2001: 311).

Jakościowe badania w działaniu (w skrócie BwD) łączą się ze „zwrotem działaniowym”, uzupełniającym zwrot lingwistyczny, utożsamiany z badaniami jakościowymi. Zwrot działaniowy stworzył możliwość zapełnienia luki między rzeczywistością a teoretycznymi uogólnieniami (Reason, Torbert 2010: 117). Przyczynił się on do powstania tzw. „nauki działaniowej”, której celem nie jest poszerzanie wiedzy w jakiejś dziedzinie, ale *stworzenie bardziej bezpośredniego związku między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak by badania przyczyniały się bezpośrednio do pomysłowości osób, społeczności i ekosystemów, których jest częścią* (Reason, Torbert 2010: 122). BwD opierają się na scalaniu badania z praktyką codzienną przez współpracę badaczy i badanych, nie negując metodologicznego aspektu badań jakościowych. Dla odróżnienia, pozytywistyczne BwD skupiają się na ustalaniu zewnętrznych reguł dla praktyki i przyjmują postać tzw. „badań stosowanych” lub dotyczą ustalania „zasad działania”. W jakościowych BwD chodzi natomiast o badanie praktyki jako związku subiektywnego czy intersubiektywnego świata interakcji z tzw. obiektywnym światem badacza. Rozwiązania są współtworzone jako rezultat współpracy, zarówno podczas diagnozy, jak i wyboru działań i ich oceny. Badacz wnosi swą wiedzę i doświadczenie, umożliwiającą wspólne z badanymi rozwiązywanie problemów praktycznych. Współpraca obejmuje również badanie, analizowanie, opracowywanie danych i formułowanie wyników. Nie powinno to jednak przesądzać o postrzeganiu badacza jako arbitralnego eksperta czy neutralnego obserwatora lub technicznego doradcy, ale facylitatora biorącego odpowiedzialność za rezultaty wprowadzanych zmian do praktyki (Kemmis, McTaggart 2010: 791), badającego i współzmieniającego określoną dziedzinę lub instytucję, ale nie w charakterze uczonego, lecz członka (Reason, Torbert 2010: 123). Powinien on starać się zrozumieć, jakimi intencjami, wartościami kierują się badani, jakie znaczenia przypisują własnym praktykom, jak wartościują i oceniają działania innych podmiotów. Rola badacza polega również na zmienianiu „starego” i tworzeniu „nowego”, natomiast badani (studenci) dzielą się z nim sytuacyjnymi problemami. Żadna zaś ze stron nie dąży do dominacji, bowiem opiera się na współpracy i zaangażowanym działaniu obu stron, co może być trudne w relacjach nauczyciel akademicki – student. Jakościowe BwD jest zatem *demokratycznym procesem mającym na celu zdobycie wiedzy praktycznej. Ma ono za zadanie połączyć akcje i refleksje, teorię i praktykę, poprzez działanie z innymi, w procesie poszukiwania rozwiązań problemów o dużej dla ludzi wadze oraz poszukiwanie możliwości rozwoju osób indywidualnych i całych społeczności* (Reason, Bradbury 2001: 2). Definicja ta koresponduje

z Arystotelesowską *praxis*, uznawaną za ponowoczesny przejaw jakościowych BwD (por. Carr 2010: 37).

W przedstawionych BwD można używać różnych technik gromadzenia materiału badawczego, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, co nie przesądza o uznaniu ich za jakościowe czy ilościowe. O tym decydują założenia teoretyczne i filozoficzne metody badawczej z określeniem sposobu gromadzenia i opracowania materiału badawczego (Urbaniak-Zajac 2010: 238). W procesie badawczym najpierw określa się problem, a dopiero później wyznacza się cel lub cele, do jakich się będzie zmierzało, gdyż są one stale redefiniowane, odkrywane nowe, czasem zupełnie zmieniane, co czyni je podobnymi do teorii ugruntowanej (Kostera 1996).

2. Strategia poszukująca – dialog edukacyjny i dyskurs pedagogiczny

Dla organizowanego procesu kształcenia w praktykach za szczególnie cenne uznałam strategię³ poszukującą, która jest uczeniem się przez odkrywanie i przyczynia się do tworzenia własnej wiedzy (por. Bruner 1960; Bruner 1962; Bruner 1966). Wyznaczają ją dialog edukacyjny i dyskurs pedagogiczny, które to umożliwiają świadome przetwarzanie, uzupełnianie i odświeżanie informacji, facylitację pomiędzy uczestnikami oraz ułatwiają rozwijanie pożądanych postaw przyszłych nauczycieli, jak autentyczność, otwartość, empatia czy decentracja.

Dialog jest rozmową polegającą na wymianie myśli, zdolności mówienia, słuchania i rozumienia. Opiera się na zaufaniu (por. Danilewska 2004: 59–60) oraz bliskości poprzedzonej otwartością i szczerością (Vopel 1999: 197, 201). Charakteryzuje się różnym stopniem aktywności i bierności, dwustronnością i wyłącznością (Buber 2002: 632). Staje się warunkiem autentycznego (z)rozumienia człowieka, umożliwia rozwiązywanie problemów i konfliktów, doprowadzając do porozumienia ludzi między sobą. Odzwierciedla się w nim „świat przeżywany” człowieka. Przyczynia się więc do budowania więzi międzyludzkich, więzi szczególnie pożądanych między nauczycielem i uczniem (studentem) czy pomiędzy uczniami, których rezultatem jest bogacenie osobowości każdego z uczestników. W grupie współtworzy pozytywną atmosferę, współdecyduje o wyższych rezultatach procesu kształcenia i wychowania (por. Danilewska 2001).

M. Buber, zwany filozofem dialogu i spotkania, wyróżnił między innymi dialog prawdziwy, który jest szczególnie cenny dla procesu kształcenia w praktykach. Ujawnia się on *w rozmowie lub milczeniu, gdy każdy z uczestników rzeczywiście nastawia się na drugiego w specyfice jego istnienia i w jego odrębności i zwraca się do niego w nadziei, że powstaną między nimi żywe „więzi”* (Buber za Danilewska 2004: 60). Z kolei H.-G. Gadamer stwierdza, że *gdy jednak ktoś pozwala sobie na powiedzenie czegoś, gdy pozwala, by przemówiły doń słowa drugiego, nie rozumiejąc go z góry, a więc nie ograniczając go – pozna je naprawdę sam siebie. Wtedy właśnie zaczyna coś rozumieć* (Gadamer 1979: 29–30). Ta odmiana dialogu opiera się więc na głębokiej relacji dwustronnej, na przeżywaniu siebie,

³ *Strategia to zharmonizowany dobór celów, metod i środków stanowiących operacyjne założenia działalności edukacyjnej nauczycieli, szkół lub systemów oświaty* (Okoń 1987: 288).

ale i byciu ze sobą bez wzajemnych zastrzeżeń (por. Buber 1992: 210), bowiem *w spotkaniu jesteśmy na siebie otwarci w naszej wolności. Jesteśmy wobec siebie czysto, tj. bez pośrednictwa pojęć i bezpośrednio obecni w teraźniejszości* (Śnieżyński 2003: 133). W dialogu prawdziwym konieczna staje się aktywność zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego. Prawdziwego dialogu nie da się zaplanować, ani przewidzieć jego rezultatu (Buber 2002: 632).

Pewną specyficzną odmianą dialogu jest dyskurs pedagogiczny (łac. *discurs* rozmowa, rozprawa, dosłownie wielokierunkowy ruch, wypowiedź zrygoryzowana logicznie, opierająca argumentacją). Oznacza rozumowanie, uteoretycznianie, służy uzgadnianiu, refleksji lub krytyce. Nie jest tylko rozmową, ale wywołuje zmianę w zachowaniu (Ablewicz 2003; Michalik-Surówka 2003; Guilford 1978; Kurcz 1987, Tripp 1996; Denzin, Lincoln 2010). Prowadzi od domysłów do systemu dobrze określonych pojęć. Przyczynia się do tworzenia (osobistej) wiedzy w umyśle, do lepszego rozumienia otaczającej rzeczywistości. Rozumowanie, wnioskowanie odbywa się z użyciem symboli słownych oraz innych umownie przyjętych przez człowieka (np. rysunkowych). Powinny mu towarzyszyć silne emocje, pełniąc rolę czynnika motywacyjno-poznawczego (por. Maruszewski 1993: 10), wywoływane celowo przez pedagoga praktyk.

Rozmowa oparta na regule dyskursu uruchamia myślenie dyskursywne, prowadzące do dywergencyjnego rozwiązywania problemów, co jest szczególnie cenne dla praktyki nauczania w sensie refleksyjno-krytycznej *praxis*, w szczególności dla nabywania *frone-sis*. Myślenie dyskursywne stanowi bowiem intelektualną drogę poznania, *oznacza rozumowanie, czyli logiczną argumentację, wyjaśnianie i uzasadnianie wypowiedzianych sądów* (Michalik-Surówka 2003: 833). Może przybierać formę dialogową lub monologową. Służy uzgadnianiu, refleksji lub krytyce. Na podstawie słownej relacji o analizowanym zdarzeniu czy pojęciu człowiek dochodzi do wniosków, których wcześniej nie znał.

3. Założenia i organizacja przebiegu praktyki nauczycielskiej

Prezentowany model praktyk był tworzony „w biegu”. Moją intencją było zarówno „wyposażanie” studentów w techniczne narzędzia sprawnego nauczycielskiego działania, ale i poszukiwanie mądrych i wartościowych rozwiązań problemów praktycznych, opartych na rozumieniu autentycznych zjawisk i zdarzeń pojawiających się w klasie szkolnej. Dla procesu kształcenia w praktykach wyznaczyłam więc następujący cel główny: **podtrzymywanie i zmienianie subiektywnych sensów i znaczeń nauczycielskiego działania oraz tworzenie intersubiektywnej reprezentacji dla działania o charakterze refleksyjno-krytycznej *praxis***. Uznałam, że praktyki nauczycielskie powinny mieć dynamiczny przebieg, stąd podzieliłam je na cztery fazy, by każdej z nich nadać nieco odmienny charakter.

I. faza praktyki nauczycielskiej

Tabela 1. Organizacja I. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka obserwacyjna śródroczna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>jeden dzień: przedstawienie organizacji praktyki oraz diagnoza wiedzy studentów na temat praktyki nauczania</p> <p>cztery dni praktyki – każdego dnia studenci z pedagogiem praktyk hospitują 90 min. zajęcia w klasach I–III prowadzone przez studentów wyższego rocznika, po których następuje 90 min. dyskusja grupowa;</p>	<p>wykonanie przez studentów rysunku projekcyjnego na temat: <i>Moje wyobrażenie siebie w roli nauczyciela</i> wraz z dopisanym do niego opowiadaniem;</p> <p>ustne i pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> – opisywania, analizowania, wartościowania, refleksji, oceny, interpretacji, krytyki pozytywnej i negatywnej na materiale praktycznym w kontekście teorii;</p> <p>ustne i pisemne wskazywanie w materiale praktycznym działania instrumentalnego nauczyciela, czyli <i>poiesis (technē)</i> – metod kształcenia, form pracy nauczyciela z uczniami, treści kształcenia, środków dydaktycznych i warunków oraz celów i zadań;</p> <p>wskazywanie przez uczestników dyskusji w materiale praktycznym typowych, nawykowych, zwyczajowych sposobów działania nauczyciela o charakterze <i>poiesis (technē)</i> oraz działania szkodliwego, nieprzewidywalnego, destrukcyjnego, nieproduktywnego, a także o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (czyli mądrego i twórczego działania) w kontekście teorii;</p>	<p>badanie wiedzy studentów na temat praktyki nauczania przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów przez pedagoga praktyk;</p>	<p>wizualizacja przez studentów nauczycielskiego działania;</p> <p>uczenie się przez badanie (materiału praktycznego) i działanie (komunikacja – dyskurs – pedagogiczny);</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć pedagogicznych i w pedagogice (por. Palka 2010: 18);</p> <p>uczenie się przez obserwację uczestniczącą;</p>	<p>grupa studentów (do szesnastu osób) – forma indywidualna jednolita;</p> <p>forma zbiorowa, zespołowa jednolita i zróżnicowana, binarna jednolita i zróżnicowana;</p>

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka asystencka – śródroczna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>studenci w parach asystują nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej w trzech zajęciach zintegrowanych oraz aktywnie uczestniczą w dwóch dowolnych imprezach lub uroczystościach szkolnych</p>	<p>pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> – opisywanie, analizowanie, rekonstruowanie, wartościowanie i ocenianie instrumentalnego działania nauczyciela (<i>poiesis</i>)</p> <p>podjmowanie przez studentów fragmentarycznego instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i> – zastosowanie znanych środków nauczania: metod, form, środków dydaktycznych, treści kształcenia, warunków do celów i zadań; refleksja „po” własnym działaniu;</p> <p>wskazywanie przez studentów w materiale praktycznym instrumentalnego działania nauczyciela, czyli <i>poiesis</i> – metod i treści kształcenia, form pracy nauczyciela z uczniami, środków dydaktycznych i warunków oraz celów i zadań a także próby wyłonienia działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (czyli mądrego i twórczego działania) z odwołaniem do paradygmatów kształcenia;</p>	<p>badanie dokumentów przez pedagoga praktyk;</p> <p>analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p>	<p>uczenie się poprzez działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i>;</p> <p>uczenie się przez badanie (materiału praktycznego) i działanie (komunikacja – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny);</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się przez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p>	<p>forma binarna – dobór desmogeny;</p>

Źródło: opracowanie własne

II. faza praktyki nauczycielskiej

Tabela 2. Organizacja II. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka nauczycielska – ciągła</p> <p>na II roku, we wrześniu</p> <p>(trzy tygodnie, czyli 3x18 godzin dydaktycznych – piętnaście dni praktyki)</p> <p>studenci w parach hospitują sześć całodziennych zajęć zintegrowanych prowadzonych przez nauczyciela w szkole;</p> <p>studenci prowadzą w parze dziewięć całodziennych zajęć zintegrowanych;</p> <p>jeden dzień praktyki hospitowany przez pedagoga praktyk i poddany wspólnej analizie, wartościowaniu, krytyce, rekonstrukcji i refleksji;</p>	<p>ustne i pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> (mądręgo, twórczego nauczycielskiego działania) – opisywania, analizowania, refleksji, wartościowania, oceny, interpretacji, rekonstrukcji, krytyki pozytywnej i negatywnej wobec własnej praktyki nauczania z wykorzystaniem znanych paradygmatów kształcenia;</p> <p>planowanie i podejmowanie przez studentów instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i> – czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego;</p> <p>doskonalenie <i>poiesis</i>, czyli dobór znanych środków nauczania: metod, form, środków dydaktycznych, treści nauczania, warunków do celów i zadań w przygotowywaniu scenariuszy dla prowadzonych zajęć zintegrowanych;</p> <p>nabywanie <i>fronesis</i> (mądrości) poprzez pisemną refleksję nad własną praktyką nauczania;</p> <p>samodzielne i wspólne (pedagoga i pary studentów) wskazywanie w materiale praktycznym, pochodzącym z hospitacji, przykładów nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego oraz ewentualnie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego; poszukiwanie (śladów) działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> czyli mądręgo i twórczego;</p> <p>wspólnotowe (pedagoga i pary studentów), dialogowe ustalanie wiedzy osobistej studenta na temat praktyki nauczania w oparciu o działanie studenta i rysunek projekcyjny – odnajdywanie związków z działaniem o charakterze <i>téchnē</i> i refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p>	<p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów;</p>	<p>uczenie się poprzez działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i>;</p> <p>uczenie się przez badanie (własnej i cudzej praktyki nauczania) i działanie (komunikacja – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny oraz dialog edukacyjny);</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p>	<p>forma binarna – dobór desmogenny;</p> <p>forma indywidualna zróżnicowana;</p>

Źródło: opracowanie własne

III. faza praktyki nauczycielskiej

Tabela 3. Organizacja III. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka nauczycielska – ciągła lub nauczycielska – śródroczna</p> <p>(dwa tygodnie – dziesięć dni, czyli 2x18 godzin dydaktycznych);</p> <p>student hospituje cztery dni/cztery całodienne zajęcia zintegrowane prowadzone przez innego studenta;</p> <p>przeprowadzi sześć całodziennych zajęć zintegrowanych w klasach I–III;</p> <p>jeden dzień praktyki hospitowany przez pedagoga praktyk i poddany wspólnej analizie, wartościowaniu, krytyce, rekonstrukcji i refleksji;</p>	<p>doskonalenie <i>poiesis</i>, czyli dobór znanych środków nauczania dla prowadzonych zajęć zintegrowanych: metod, form, środków dydaktycznych, treści nauczania, warunków do celów i zadań;</p> <p>planowanie i podejmowanie przez studentów świadomego instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i> (typowego, nawykowego, zwyczajowego);</p> <p>planowanie i podejmowanie przez studentów świadomych prób nauczycielskiego działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (twórczego i mądrego);</p> <p>rekonstruowanie z pedagogiem praktyk działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego na rzecz działania <i>téchnē</i> i o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>ustne i pisemne rozwijanie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> (mądrego, twórczego nauczycielskiego działania) – opisywania, refleksji, analizowania, wartościowania, oceny, interpretacji, krytyki pozytywnej i negatywnej wobec własnej praktyki nauczania;</p> <p>samodzielne i wspólne (pedagoga i pary studentów) wskazywanie w materiale praktycznym, pochodzącym z hospitacji, przykładów działania o charakterze <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego oraz ewentualnie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego; wskazywanie i tworzenie działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> czyli mądrego i twórczego;</p>	<p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów i wytworów studentów;</p> <p>badanie materiału praktycznego;</p>	<p>uczenie się poprzez działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i> i o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>uczenie się przez badanie własnej i cudzej praktyki nauczania;</p> <p>uczenie się przez działanie komunikacyjne – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny i dialog edukacyjny;</p> <p>uczenie się we współpracy;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p>	<p>forma indywidualna jednolita i zróżnicowana</p>

Źródło: opracowanie własne

IV. faza praktyk nauczycielskich

Tabela 4. Organizacja IV. fazy praktyki nauczycielskiej

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka obserwacyjna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>każdego dnia studenci z pedagogiem praktyk zhospitują 90 min. zajęcia w klasach I–III prowadzone przez studentów własnego rocznika, po których następuje 90-minutowa grupowa dyskusja;</p>	<p>wykonanie przez studentów rysunku projekcyjnego na temat: <i>Szkola tradycyjna, współczesna i nowoczesna</i> wraz z dopisaną ich charakterystyką;</p> <p>wspólne (pedagoga studentów) wskazywanie i tworzenie w materiale praktycznym <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego;</p> <p>samodzielne i z pedagogiem praktyk rekonstruowanie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego na rzecz działania <i>téchnē</i> i o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>tworzenie przykładów działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> czyli mądrego i twórczego;</p>	<p>badanie wiedzy studentów na temat praktyki nauczania w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej;</p> <p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów przez pedagoga praktyk;</p>	<p>wizualizacja nauczycielskiego działania w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej;</p> <p>uczenie się poprzez definiowanie i redefiniowanie pojęć;</p> <p>uczenie się poprzez badanie i działanie;</p> <p>uczenie się przez działanie komunikacyjne-dyskurs pedagogiczny;</p>	<p>forma zespołowa jednolita;</p> <p>grupa studentów (do szesnastu osób) – forma indywidualna jednolita, zbiorowa, zespołowa jednolita i różnicowana, binarna jednolita i różnicowana;</p>

Forma praktyki	Obszar tworzonej, podtrzymywanej i zmienianej wiedzy dla refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>	Badanie w działaniu	Metody uczenia się	Formy organizacyjne kształcenia
<p>praktyka nauczycielska – śródroczna</p> <p>(jeden tydzień, czyli 18 godzin dydaktycznych – 5 dni praktyki)</p> <p>każdego dnia studenci przeprowadzą całodienne zajęcia zintegrowane w klasach I–III</p> <p>jeden dzień praktyki hospitowany przez pedagoga praktyk i poddany wspólnej analizie, wartościowaniu, krytyce, rekonstrukcji i refleksji;</p>	<p>planowanie i podejmowanie przez studentów świadomego instrumentalnego nauczycielskiego działania o charakterze <i>téchnē</i>;</p> <p>naśladowanie i tworzenie przez studentów świadomego nauczycielskiego działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i> (twórczego i mądrego);</p> <p>doskonalenie umiejętności dyskursywnych, jako „narzędzi” dla <i>fronesis</i> (mądrego, twórczego działania) – opisywania, analizowania, wartościowania, rekonstruowania, refleksji, oceny, interpretacji, krytyki pozytywnej i negatywnej wobec własnego działania o charakterze <i>téchnē</i> i refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>samodzielne i wspólne (pedagoga i pary studentów) wskazywanie we własnym działaniu <i>téchnē</i>, czyli typowego, nawykowego, zwyczajowego; wskazywanie i rekonstruowanie działania destrukcyjnego, nieprzewidywalnego, negatywnego na działanie <i>téchnē</i> lub refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>; wskazywanie i/lub tworzenie przykładów działania o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p>	<p>badanie materiału praktycznego;</p> <p>analiza konwersacyjna i analiza tekstu przez pedagoga praktyk;</p> <p>badanie dokumentów i wytworów studentów;</p>	<p>uczenie się poprzez badanie i działanie instrumentalne, czyli <i>téchnē</i> oraz o charakterze refleksyjno-krytycznej <i>praxis</i>;</p> <p>uczenie się poprzez badanie i działanie komunikacyjne – ustny i pisemny dyskurs pedagogiczny oraz dialog edukacyjny;</p>	<p>forma indywidualna jednolita i zróżnicowana;</p>

Źródło: opracowanie własne

4. Treści kształcenia w praktykach nauczycielskich

Treści kształcenia przewidziane do realizacji w praktykach nauczycielskich stanowią jedynie pewien względnie trwały element modelu, „podyktowany” możliwością realizacji w kontekście nieuzgadnianej tematyki hospitalacji. Zostały więc one dobrane zarówno do form praktyk (obserwacyjnej, asystenckiej, nauczycielskiej ciągłej i nauczycielskiej śródrocznej), jak i jej faz. Pragnę podkreślić, że nie wyznaczają one w tradycyjnym ujęciu tematów zajęć i stanowią dość luźną propozycję. Część z nich jest przewidziana do samodzielnego studiowania, samokształcenia, część do „wspólnej” realizacji. Nie wszystkie muszą być realizowane z każdym studentem.

- *Kim są współcześni uczniowie klas I–III? Czy uczeń jest jak „tabula rasa”?*
- *Co to jest i jaką ma wartość „kolorowa szkoła?” – cele a wartości zajęć*
- *Kim jest współczesny nauczyciel? Style pracy nauczyciela a warunki szkoły*
- *Typy relacji N-U występujące w klasach I–III a komunikacja*
- *Dobór celów i zadań do form pracy nauczyciela z uczniami, metod uczenia się i nauczania, strategii kształcenia, środków dydaktycznych i warunków nie od strony technicznej, ale jak ich używać, by służyły rozwijaniu aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej uczniów a nie wywoływały ich dekoncentracji*
- *Mówić czy rozmawiać z uczniami? Poziomy komunikacji*
- *Jakim pragnę być nauczycielem?*
- *Jak radzić sobie z grupą? Rola prowadzącego grupę. Zjawiska grupowe*
- *W jaki sposób uatrakcyjnić zajęcia, by nie wywoływały dekoncentracji uczniów?*
- *Definiowanie i redefiniowanie pojęć na podstawie materiału praktycznego, związanych z wiedzą rzeczową (np. zadanie vs sprawności rachunkowe), dydaktyczną (np. nauczanie vs uczenie się, aktywność „obserwowalna” vs aktywność poznawcza, emocjonalna, praktyczna i fizyczna), psychologiczną (np. proste i złożone procesy poznawcze, problemowe zachowania dzieci, motywacja wewnętrzna vs zewnętrzna), socjologiczną (np. konformizm grupowy)*
- *Moje materiały dydaktyczne – komu głównie służą?*
- *Rodzaje wiedzy przekazywanej i tworzonej w edukacji wczesnoszkolnej*
- *Infantylnizm quasi-gier i zabaw dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej*
- *Szczególne dylematy z edukacją matematyczną*
- *Czy i jak uczyć czytania ze zrozumieniem w I–III?*
- *„Cukierkowa rzeczywistość” – świat dzieci widziany oczyma dorosłych (nauczycieli)*
- *Co oznacza „nauczanie zintegrowane”?*
- *Zajęcia w klasach I–III „niepokazowe”, czyli jakie? (oczekiwania wobec hospitalacji)*
- *Czy da się rozpoczynać zajęcia zintegrowane bez pogadanki, krzyżówki, logogryfu i rebusa? Argumenty za i przeciw pogadance. Jak rozpoczynać zajęcia zintegrowane?*
- *Jak sobie radzę z edukacją matematyczną?*

- *Czy nie naużywam metod podających?*
- *Twórczość i innowacyjność jako wyznaczniki profesjonalnego nauczyciela. Umiejętność pracy z uczniem zdolnym*
- *Jak indywidualizować proces kształcenia w licznych i zróżnicowanych klasach?*
- *Definiowanie i redefiniowanie pojęć na podstawie materiału praktycznego: np. działanie vs rywalizacja, motywacja wspierająca vs motywacja zewnętrzna*
- *Jak organizować formę zbiorową, by unikać tzw. „kolektywnego uzgadniania”⁴?*
- *Kim jestem, kim być mogę? Nauczyciel jako refleksyjny praktyk – czy to dla mnie?*
- *Jak prowadzić kontrolę, by nie zaistniało „kolektywne uzgadnianie”?*
- *Definiowanie i redefiniowanie pojęć na podstawie materiału praktycznego: formy pracy nauczyciela („kolektywne uzgadnianie” vs forma zbiorowa i indywidualna), metody i strategie kształcenia, twórczy/eksperymentujący vs odtwórczy/naśladowający nauczyciel, tworzący i odtwórczy uczeń, aktywność vs nuda, decentracja vs egocentryzm*
- *Jak indywidualizować proces kształcenia w licznych i zróżnicowanych klasach?*
- *Znaczenie stereotypów i uprzedzeń w pracy nauczyciela. Sposoby ich dezaktywacji*
- *Kształtować czy rozwijać podmiotowość u dzieci klas I–III?*
- *Zajęcia w klasach I–III „niepokazowe”, czyli jakie? Oczekiwania wobec hospitacji*
- *Jak rozwijać u siebie i uczniów myślenie dywergencyjne?*
- *Granice wolności i odpowiedzialności nauczyciela*
- *Szkoła tradycyjna, współczesna i nowoczesna – rodzaje wiedzy, autorytetów nauczyciela, metody kształcenia, formy pracy N z U, środki dydaktyczne, rozwijane i nierozwijane procesy poznawcze*
- *Jaki jest związek teorii J. Piageta, L.S. Wygotskiego, J. Brunera, E. Eriksona z edukacją wczesnoszkolną?*
- *Jak zapobiegać nudzie?*
- *Jak urzeczywistniać w praktyce podmiotowość ucznia i nauczyciela?*
- *Eksperymenty (przyrodnicze?) w I–III*
- *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania*
- *Granice korzystania z gotowych kart pracy ucznia i podręczników szkolnych*
- *Trudności w przewidywaniu przebiegu zajęć*
- *Panowanie nad czasem, przestrzenią i językiem uczniów na lekcji jako przejaw władzy nauczyciela*
- *Kim jestem, kim być mogę? Nauczyciel jako badacz – czy to dla mnie?*

⁴ „Czasooszczędna” forma pracy nauczyciela z uczniami polega na wypowiedaniu lub napisaniu przez jednego ucznia poprawnej odpowiedzi/wyniku i przepisywaniu go przez pozostałych do zeszytów lub kart pracy. Ma związek ze strategią operacyjną, metodą ćwiczebną. Nie dotyczy nowo wprowadzanych treści, gdzie konieczne są wzorce (przykłady).

Refleksje „po” – zamiast podsumowania

Warto na koniec zadać pytanie, czy możliwe jest, by w praktykach dokonywać zmian zarówno w sposobie myślenia, jak i działania, i sprawić, by studenci odróżniali działania schematyczne, rutynowe (w sensie negatywnym) od tworzonych z namysłem w łączności z nauczonymi teoriami. Pytanie to dotyczy uzyskanych rezultatów kształcenia praktycznego w prowadzonych BwD. Efekty były różne⁵, ale sądzę, że warto podejmować różne działania i tworzyć sytuacje sprzyjające używaniu wiedzy w działaniu.

Być może wielu nauczycieli akademickich powie, że studenci tak naprawdę dopiero we własnej praktyce a nie w toku praktyk nauczycielskich będą eksplorować, tworzyć refleksyjno-krytyczną *praxis*. Tak może się dziać, ale inicjacja procesu stawania się twórczym nauczycielem powinna rozpoczynać się w toku edukacji akademickiej. Przecież każde dziecko w okresie edukacji wczesnoszkolnej zasługuje na „dobrego”, mimo iż początkującego nauczyciela.

Literatura

- Ablewicz K. (2010), *Kilka metodologicznych problemów tworzenia i przekazu fenomenologicznej wiedzy o wychowaniu*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Bruner J. (1960), *The process of education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J. (1962), *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J. (1966), *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Harvard University Press.
- Brzezińska A. (2004), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wyd. Nauk. Scholar.
- Buber M. (2002), *Między osobą a osobą*. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa, PWN.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa, PAX.
- Carr W. (2010), *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Červinková H., Gołębniak B.D. (2010), *Wstęp*. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Danilewska J. (2004), *Zaufanie w relacjach nauczyciel akademicki-student*. W: D. Skulicz (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Danilewska J. (2001), *Możliwości edukacyjne uczniów a atmosfera psychologiczna klasy. Stanowisko Berniego Neville'a*. W: J. Danilewska (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Folkierska A. (2006), *Warunki możliwości krytycznego myślenia uczniów*. „Ethos”, nr 75.

⁵ Rezultaty badań w działaniu dotyczące tworzenia wiedzy w praktykach pedagogicznych są przygotowywane przeze mnie w dysertacji doktorskiej.

- Gadamer H.-G. (1979), *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*. W: H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Opracowanie K. Michalski. Warszawa, PIW.
- Gnitecki J. (2007), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. T. II. Poznań, UAM.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*. T. I. Warszawa, PWN.
- Hörner W. (2005), *O profesjonalizacji nauczycieli – wstępne wyjaśnienia pojęciowe*. W: W. Hörner, M.S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Kemmis S., McTaggart R. (2010), *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne a sfera publiczna*. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T.1. Warszawa, PWN.
- Kostera M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa, PWE.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław, Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Lewowicki T. (2007), *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa-Radom, ITE-PIB.
- Maruszewski T. (red.) (1993), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, PWN.
- Michalik-Surówka J. (2003), *Dyskursywne myślenie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palka S. (2010), *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pańpuch Z. (2005), *Arete jako sposób spełniania się człowieka według Platona i Arystotelesa*. Lublin.
- Pietrasiański Z. (1970), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa, PWN.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Powszechna Encyklopedia Filozofii* (wersja internetowa) http://www.ptta.pl/pef/index.php?id=hasla_a&lang=pl
- Reason P., Torbert W.R. (2010), *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, DSW.
- Reason P., Bradbury H. (eds) (2001), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London, Sage Publications.
- Rutkowiak J. (1995), *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stęplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.

- Stemplewska-Żakowicz K. (2004), *O rzeczach widywanych na obrazkach i opowiadanych o nich historiach. TAT jako metoda badawcza i diagnostyczna*. Warszawa, Wydawnictwo Academica.
- Suchodolski B. (1983), *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa, WSiP.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, GWP.
- Śnieżyński K. (2003), *Inspiracje kantowskie w myśli dialogicznej Martina Bubera*. W: M. Szulakiewicz, Z. Korpus (red.), *Dialog w kulturze*. Toruń, UMK.
- Urbaniak-Zajęc D. (2001), *O niektórych aspektach profesjonalizacji pracy socjalnej w Polsce i Niemczech. Społeczne nastawienie działań oraz wiedza jako przesłanka racjonalności zawodowej*. W: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*. Katowice, PBS.
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (red.) (2003), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź, Wyd. UŁ.
- Urbaniak-Zajęc D. (2010), *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Vopel K.W. (1999), *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce, Jedność.
- Wojtyła K. (2000), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, TN KUL.