

O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce

Słowa kluczowe: edukacyjne badania w działaniu, miejsca pamięci, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, kompetencje

Abstrakt: W artykule sformułowano tezę, że zachowywanie równowagi między przekazywaną wiedzą teoretyczną, a kształtowaniem określonych umiejętności i postaw w procesie uczenia (się), jest możliwe dzięki osadzeniu go w metodologii badań w działaniu. Zaprezentowano zasadnicze cechy metodologii badań w działaniu przemawiające za wykorzystaniem jej w dydaktyce oraz opisano przebieg jednego z cykli projektu edukacyjno-badawczego pt. „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK”, który został osadzony w jej ramach

Wprowadzenie

Współczesne szkolnictwo stoi przed zadaniem umożliwienia uczącym się konstruowania kompetencji pozwalających na efektywne funkcjonowanie na niestabilnym rynku pracy, wykonywania określonych/wymarzonych profesji, a przede wszystkim radzenia sobie (bycia) w świecie. Jest ono zobligowane do kształcenia jednostek świadomie nastawionych na zmianę, podejmujących trud permanentnego i refleksyjnego formułowania własnego potencjału wiedzy. Bowiem w swoim życiu pełnią one szereg ról społecznych, są nie tylko fachowcami w danej dziedzinie, ale także ojcami/matkami, sąsiadami, obywatelami, itp.

Na podstawie obserwacji potocznej można stwierdzić, że aby osiągnąć te ambitne cele, zainicjować zmiany w sposobie myślenia i w stylu życia dzieci, młodzieży i dorosłych, zaszczerpić w nich potrzebę podmiotowości, samorządności, współodpowiedzialności oraz tolerancji, nie wystarczy poprzestać na przekazywaniu podmiotą procesu edukacyjnego wiedzy teoretycznej. W rzeczywistości przesyconej informacją, która szybko się dewaluuje, równie ważne jest stworzenie im warunków do konstruowania różnorodnych umiejętności i postaw w oparciu o ich doświadczenia zdobywane również poza edukacją formalną. Co wymaga od osób inicjujących proces edukacyjny i kierujących nim zaangażowania, elastyczności, innowacyjności oraz systematyczności, a także wykorzystywania różnorodnych metod aktywnego uczenia się.

W artykule sformułowano tezę, że zachowywanie równowagi między przekazywaną wiedzą teoretyczną, a kształtowaniem określonych umiejętności i postaw w procesie uczenia (się), jest możliwe dzięki osadzeniu go w metodologii badań w działaniu. Zaprezentowano zasadnicze cechy metodologii badań w działaniu przemawiające za wykorzystaniem jej w dydaktyce oraz opisano przebieg jednego z cykli projektu edukacyjno-badawczego pt. „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK”, który został osadzony w jej ramach.

Edukacyjne badania w działaniu w teorii

Badania w działaniu (ang. *action research*), umożliwiają powiązanie teorii z praktyką, działania z eksploracją, uczenie się z nauczaniem. Są specyficzną formą analizy indywidualnego przypadku (Ruczko 2010, s.8), studiami nad społeczną sytuacją, w której znajdują się badacz, z zamiarem ulepszenia jej, czyli udoskonalenia jakości swego działania w trakcie jego trwania. „Badanie to jest systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakiejś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje co z tego wszystkiego wynikło” (Bauman, Pilch 2001, s. 307).

Znaczącym atutem badań w działaniu obok ukierunkowania na innowacje dokonywane w zakresie praktyki pedagogicznej jest urzeczywistnianie poprzez prowadzących je pedagogów idei refleksyjnej interwencji w „(...) politykę oświatową instytucji, w doskonalenie programów nauczania, w procesy ewaluacji jakości pracy szkoły (uczelni) oraz tworzonych przez nią warunków rozwoju nauczycieli i ich podopiecznych. Edukacyjne badania w działaniu w coraz mniejszym stopniu postrzegane są jako »badawcza metodologia«, coraz bardziej stają się »filozofią życia«, wspierającą transformację oświatowej organizacji oraz inicjującą zmiany świadomości uczestników *action research*, stających się aktywnymi, refleksyjnymi podmiotami, dążącymi do osobistego i społecznego upelnomocnienia” (Wołodźko 2010, s. 118).

We współczesnej literaturze przedmiotu znaleźć można szereg definicji badań w działaniu. Według Louisa Cohena i Lawrence’a Maniona badania w działaniu są rodzajem interwencji dydaktycznej wprowadzanej na niewielką skalę w funkcjonowanie niezbyt licznej populacji uczących się oraz eksplorowaniem/monitorowaniem efektów tej interwencji w trakcie jej zachodzenia, co umożliwia uchwycenie dynamiki badanych zjawisk (1996, s. 186).

Natomiast z szerszej definicji przedstawionej przez Petera Reasona i Hilary Bradbury wynika, że »(...) badania w działaniu są opartym na uczestnictwie demokratycznym procesem, którego podstawę stanowi rozwijanie wiedzy praktycznej w dążeniu do osiągnięcia celów ważnych dla człowieczeństwa, opartej na czynnym uczestnictwie, które jak sądzimy, właśnie w tym historycznym momencie, staje się coraz powszechniejszą praktyką. Badania w działaniu polegają na łączeniu przemyśleń i działań, teorii i praktyki, poprzez współpracę z innymi, służącą osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz, bardziej ogólnie, wspieraniu rozwoju tak jednostek, jak i całych społeczności« (Červinková 2012, s.7).

Przywołane definicje sformułowane zostały wokół immanentnych własności procedury badań w działaniu przemawiających za jej wykorzystaniem w procesie uczenia (się):

1. Podkreślają **interwencyjny charakter badań w działaniu**, czyli nacisk jaki kładą one na zmianę określonych działań przez określonych ludzi (Kemmis, McTaggart 2009, s. 782). Badania te są bowiem procesem uczenia się, którego efektami są rzeczywiste i materialne zmiany dotyczące: ludzkiego działania; sposobów w jaki jednostki wchodzą w interakcje ze światem i innymi; przedmiotów/podmiotów, którym przypisują znaczenie i nadają wartość; schematów, za pomocą których pojmują i interpretują świat (Tamże, s. 783).

2. Uzmysławiają, że **badania w działaniu są procesem społecznym**. W trakcie tego typu badań podejmowana jest intencjonalna zaduma nad relacją między jednostką a zbiorowością bazująca na hebarmasowskim założeniu, że „niemożliwa jest indywidualizacja bez socjalizacji, a socjalizacja bez indywidualizacji” (Habermas 1992, s. 26). Zwolennicy badań w działaniu uznają także, że procesy socjalizacji i indywidualizacji kształtują ludzi oraz zachodzące między nimi relację bez względu na warunki, które im towarzyszą (Kemmis, McTaggart 2009, s.785).

3. Zaznaczają, że **badania w działaniu mają charakter uczestniczący** polegający na angażowaniu biorących w nich udział jednostek do testowania ich wiedzy, umiejętności i wartości oraz sposobów w jakie interpretują siebie oraz swoje działania w świecie społecznym i materialnym. Jest to proces umożliwiający jego uczestnikom krytyczną analizę relacji zachodzącej między posiadaną i uzyskiwaną wiedzą a sposobem konstruowania własnej tożsamości i działania. Badania te są uczestniczące także poprzez założenie, że mogą być prowadzone tylko na osobach, które biorą w nim czynny udział – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym: „Nie jest to badanie prowadzone na innych” (Tamże, s. 786). Metodologia ta umożliwia zatem odejście od dychotomicznej linii podziału na przedmiot i podmiot badań.

4. Uczulają na fakt, że **procedura badań w działaniu opiera się na sprzyjającej dialogowi współpracy**. Gdyż zgodnie z rozważaniami Elżbiety Wołodźko „proces jednostkowego i społecznego rozwoju uczestników *action research* sytuowany jest w przestrzeni współdziałania i współpracy, nazywanej przez Jurgena Habermasa otwartą przestrzenią komunikowania, która umożliwia międzyosobową wymianę doświadczeń, interpretacji i sensów, a także (re)konstruowanie znaczeń negocjowanych w toczących się interakcjach. Podejmowane w przestrzeni komunikowania działania komunikacyjne zapewniają jednostkom możliwość zyskiwania szerokiego zakresu doświadczeń, które przyczyniają się do procesualnego, wspólnotowego i komunikacyjnego tworzenia kategorii opisu świata oraz do zmiany sposobu społecznego funkcjonowania (*habitusu*), dokonywanego dzięki wzrastającej świadomości osobistego wpływu na sposób jego kształtowania” (Wołodźko 2010, s. 108). Należy jednak pamiętać, że nie każda rozmowa jest dialogiem, z którego można wyciągnąć konstruktywne badawczo wnioski. Aby mogła zaistnieć wartościowa merytorycznie wymiana poglądów należy stworzyć ku temu odpowiednie/sprzyjające warunki. Przede wszystkim jej uczestnicy muszą czuć się równorzędnymi partnerami funkcjonującymi w przestrzeni wzajemnej akceptacji i tolerancji dla sądów alternatywnych wobec większościowych przekonań. Ich udział w badaniach powinien być dobrowolny, nacechowany poczuciem podmiotowości i satysfakcji z podejmowanych działań (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 139-145). Szczególny ciężar jeśli chodzi o nakreślenie ram współpracy w obrębie badań w działaniu spoczywa na konstruującym je badaczu. Zobligowany jest on do zaprezentowania uczestnikom badania własnych zasad etycznych i wartości, aby mogli oni skonfrontować je z osobistymi przekonaniem, gdyż tylko wówczas będzie możliwe wygenerowanie wytycznych, które umożliwią ocenę wspólnie planowanych działań. W badaniach w działaniu badacz musi znaleźć złoty środek między rolą uprzywilejowanego obserwatora, analityka i krytyka, a pozycją bezinteresownego sprawozdawcy (Susman, Evered 2010, s. 99.). Powinien on legitymować się nie tylko wiedzą, umiejętnościami badawczymi i dydaktycznymi, ale również kompetencjami emocjonalnymi oraz »demokratyczną osobowością«, które pozwalają na »energetyzację« jednostek, grup i zespołów (Gołębniak 2013, s. 63).

5. Ujawniają **refleksyjny charakter badań w działaniu**. W omawianej procedurze badawczej refleksja zachodzi w czasie podejmowania działania i obejmuje jednoczesny namysł nad nim oraz ewentualną jego modyfikacją (Bauman, Pilch 2001, s. 36; Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012, s. 121). Jest źródłem poznania i zmiany, drogą do formułowania wiedzy zorientowanej na działanie

(M. Colombo, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/718/1554>) oraz służącej przekształcaniu otaczającego jednostkę świata. I choć towarzysząca badaniom w działaniu refleksja, która sprzyja rozwijającej się samoświadomości i krytycznej świadomości ich uczestników, nie jest równoznaczna z procesami świadomości, składającymi się na doświadczenie (Wołodźko 2010, s. 110), to z pewnością wykracza poza racjonalne pojmowanie rzeczywistości i odnosi się do sfery afektywnej. Tym samym w badaniach w działaniu „refleksyjne przeżywanie każdej chwili oznacza podwyższoną świadomość własnych myśli, uczuć i wrażeń zmysłowych” (Giddens 2001, s. 99).

6. Dostrzegają **kontekstualność badań w działaniu**, która wynika z założenia, że przedmiotem podejmowanych eksploracji nie jest tylko działanie mające na celu wprowadzenie określonych zmian, ale również analiza wielu towarzyszących mu czynników. Procedura badań w działaniu jest skoncentrowana na rozwiązaniu lub przebadaniu wybranego problemu w ściśle określonym kontekście (Aleksandrak 2004, s.112). Dzięki jej zastosowaniu jednostki mają możliwość zrozumienia, w jaki sposób ich społeczne i pedagogiczne praktyki są umiejscowione w określonych materialnych, społecznych i historycznych okolicznościach, tworzących i reprodukujących działania w codziennych interakcjach społecznych (i zarazem stanowią ich produkt). Dzięki rozumieniu praktyki jako wytworu jasno określonych okoliczności, badacze pełniej zdają sobie sprawę z możliwości zmiany działań/praktyk (Kemmis, McTaggart 2009, s. 783).

7. Wyrażają **emancypacyjną i krytyczną naturę badań w działaniu**. Bowiem tego typu procedura badawcza wyzwala wśród jej parcytatorów swoisty rodzaj racjonalności – racjonalność emancypacyjną, czyli taki sposób edukacyjnego myślenia, który daje jednostce poczucie podmiotowości, możliwość podejmowania samodzielnych decyzji zgodnych z własnymi przemyśleniami/poglądami/wymaganiami, „(...) mówienia i działania we własnym imieniu” (Kwaśnica 1987, s. 37). Uczestnictwo w badaniach w działaniu prowadzi do rozwoju potencjału emancypacyjnego, a dzięki temu wzrostu samorozumienia i samoświadomości, nabywania umiejętności krytycznej oceny rzeczywistości oraz praktyki społecznej i edukacyjnej, niezbędnej do prawidłowej/efektywnej analizy barier rozwojowych tkwiących w zastanym środowisku, a także do ich usuwania/niwelowania (Wołodźko 2010, s. 117). Badania w działaniu dają swoim uczestnikom szanse na krytyczny i samokrytyczny bilans własnej sytuacji, ocenę indywidualnego i zbiorowego bycia w świecie, rozumienie „dyskursywnych, kulturowych, społecznych i historycznych aspektów konstruowania i (re)konstruowania zarówno ich osobowości, jak i środowisk, w których działają” (Kemmis 2005, s. 96).

8. Eksponują **dualizm celów badań w działaniu** uwidaczniający się w dążeniu do przekształcania zarówno teorii, jak i praktyki (Konarzewski 2000, s. 97). Osiągnięcie tak holistycznych rezultatów jest możliwe dzięki osadzeniu tych badań w wywodzącej się od Arystotelesa kategorii *praxis*, czyli świadomego i zaangażowanego działania, które antyczny filozof przeciwstawiał *techné* będącej „(...) umiejętnym wytwarzaniem przedmiotów i biegłym mistrzostwem zobiektywizowanych zadań” (Habermas 1983, s. 45), oraz *theoria* – „tym nauką i działaniem, które zajmują się wiedzą dla niej samej” (Bernstein 1971, s. IX). Zatem w badaniach w działaniu rozgranicza się „(...) praktykę rozumianą jako nawykowe i zwyczajowe działanie od praktyki rozumianej jako (...) mądre i rozważne działanie w praktycznej, konkretnej sytuacji historycznej” (Kemmis 2010, s. 49). Tak dychotomiczne rozumienie praktyki umożliwia weryfikowanie prawomocności uzyskiwanych wyników w działaniu, co nadaje szczególną wartość teorii konstruowanej poprzez interakcje i wzajemne przenikanie się wiedzy i osobistego doświadczenia. „Badania w działaniu są zatem »mostem« między »światem praktycznych uzasadnień« a »światem naukowo konstruowanej wiedzy«, między wiedzą teoretyczną a wiedzą operacyjną, między myślą a działaniem. Ta szczególna integracja poznania i zmiany wyraża się w działaniu istniejących teorii naukowych oraz (lub) – na podstawie gromadzonych danych empirycznych i krytycznej refleksji – budowania nowych teorii, których źródłem jest realizowana praktyka oraz doświadczenia zaangażowanych w nią podmiotów” (Wołodźko 2010, s. 113). Należy przy tym pamiętać, że badania w działaniu dążąc do ulepszenia zarówno teorii i praktyki zaangażowanych w nie osób jednocześnie umożliwiają kreowanie rozwiązań o bardziej uniwersalnym zasięgu. „Tym sposobem badania w działaniu zmierzają do połączenia tego, co lokalne, z tym, co globalne urzeczywistniając hasło »prywatne jest polityczne«” (Kemmis, McTaggart 2010, s. 787).

9. Wskazują na **proceduralność, wielokrotną cykliczność i „autorefleksyjną spiralność” prowadzenia badań w działaniu**, bazującą na idei koła hermeneutycznego, „(...) w którym jeden cykl, czy też element spirali, jest zaledwie jednym krokiem w poznawaniu” (Bauman, Pilch 2001, s. 311). Taki sposób prowadzenia badań umożliwia monitorowanie postępowania badawczego pozwalając na przeformułowywanie i weryfikację pytań badawczych oraz modyfikowanie procedur i narzędzi w trakcie prowadzenia eksploracji wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami procesu badawczego i dydaktycznego (Aleksandrak 2004, s. 111). Według S. Kemmisa i R. McTaggarta plan badań w działaniu wyznaczają następujące etapy:

- 1) *Panowanie zmiany.*

- 2) *Działanie i obserwowanie* procesu i konsekwencji zmian.
- 3) *Refleksja* nad tymi procesami i konsekwencjami.
- 4) *Powtórne planowanie*.
- 5) *Kolejne działanie i obserwowanie*.
- 6) *Kolejna refleksja* itd. (2010, s. 781).

Na każdym z wymienionych etapów ma miejsce przenikanie się myślenia i generowania nowych pomysłów/rozwiązań, podejmowanie działania oraz jego rejestracja, analiza i ewaluacja (Czerepaniak-Walczak 2010, s. 327). Warto jednak w tym miejscu odnotować, że „kryterium sukcesu – badań w działaniu - nie jest jednak skrupulatne przejście przez wszystkie te etapy, ale raczej silna i autentyczna wiara w sens rozwoju i ewolucji praktyk, sposobu rozumienia tych praktyk i sytuacji, w których one występują” (Kemmis, McTaggart 2010, s. 782).

Z powyższych rozważań wynika, że specyfika procedury badań w działaniu umożliwia zdobywanie wiedzy teoretycznej i praktycznej. Stwarza warunki do konstruowania kompetencji, motywuje do dalszego samodoskonalenia i kontynuowania działań podjętych w czasie trwania projektu. Przygotowuje do krytycznej analizy własnego działania, z uwzględnieniem jego kontekstualności i możliwych rezultatów, bez której niemożliwe jest efektywne funkcjonowanie w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012, s. 21; Smolońska-Theiss, Theiss 2013, s. 30).

Edukacyjne badania w działaniu w praktyce

W odpowiedzi na coraz bardziej powszechny - obojętny stosunek studentów do historii, w tym historii swojej uczelni (Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu), zaistniał trzeci cykl interdyscyplinarnego projektu edukacyjno-badawczego pt. „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK”¹, przeprowadzonego. Został on zrealizowany przeze mnie wraz z 20-osobową grupą zaangażowanych studentów w przestrzeni toruńskiego uniwersytetu – wpisanej w szerszą perspektywę miasta. Projekt ten, łączący treści historyczne z pedagogiczną metodą ich nowoczesnego przekazu, stworzony został przez studentów z myślą o studentach, w celu wydobycia potencjału edukacyjnego miejsc pamięci (UMK). Stanowić miał impuls do tworzenia z nośników pamięci indywidualnych alfabetów, które choć

¹ Pierwszy cykl opisywanego projektu został przeprowadzony w roku akademickim 2011/2012. Jego zwieńczeniem była, adresowana do studentów UMK, gra miejska przeprowadzona 08. czerwca 2012 roku. Drugi cykl odbył się w roku akademickim 2012/2013. W czasie jego trwania zgromadzono materiał do „Studenckiego przewodnika po miejscach pamięci UMK” oraz opublikowano go na portalu www.miejscpamieci.umk.pl.

nieprecyzyjne, mogą być materiałem do formułowania wypowiedzi dotyczących uniwersalnych wartości i problemów dnia dzisiejszego (Kula 2002, s. 141) oraz być bodźcem do uwrażliwienia studentów na procesy selekcji i weryfikacji wydarzeń/informacji, a następnie ich utrwalania i udostępniania zgromadzonej w ten sposób wiedzy. Dać inspirację do zgłębiania wiedzy historycznej, która pochodzi nie tylko z obowiązującego dyskursu, ale także jest zmagazynowana/zapisana w pamięci przedstawicieli różnorodnych mikroświatów społecznych oraz międzygeneracyjnego dialogu bazującego na dobrowolności i współpracy oraz dalekiego od moralizatorstwa.

Omawiany przedsięwzięcie podzielić można na trzy zasadnicze etapy, cyklicznie po sobie następujące i wpisujące się w spiralno-cykliczny charakter *action research*: fazę planowania i przygotowania (opracowania planu działań, które mają poprawić aktualną sytuację, podjęcia działań w celu realizacji planu), fazę realizacyjną i obserwacyjną (działanie, obserwacja efektów działań w kontekście, w którym one następują), fazę analizy i interpretacji (rozważania obserwowanych efektów jako bazy dalszego planowania i działania). Fazy te zostały zaplanowane w taki sposób, by rozwinąć w studentach zdolność krytycznego myślenia, pobudzić ich do współdziałania, merytorycznej dyskusji, międzygeneracyjnego dialogu oraz rozwoju kompetencji społecznych, obywatelskich, interkulturowych oraz etnograficznych, które oscylują wokół widzenia/dostrzegania, a nie tylko patrzenia (Červinková, 2012, s. 273). W czasie trwania każdej z nich miało miejsce przenikanie się myślenia i generowania nowych pomysłów/rozwiązań, podejmowanie działania oraz jego rejestracja, analiza i ewaluacja (Czerepaniak-Walczak 2010, s. 327).

W fazie planowania i przygotowywania, uczestnicy projektu:

- zgromadzili informacje na temat wybranych miejsc pamięci (UMK), m.in. analizując literaturę i źródła oraz prowadząc wywiady ze studentami, absolwentami, pracownikami dydaktycznymi i administracyjnymi uczelni – zarówno czynnymi, jak i emerytowanymi, a także słuchaczami Toruńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku
- opracowali trasę zwiedzania toruńskiej starówki uwzględniającą związki UMK z historią miasta,
- zdecydowali, że konwencja gry miejskiej będzie najefektywniejszym sposobem zainteresowania zgromadzoną wiedzą międzygeneracyjnej grupy odbiorców,
- pracowali trasę i zasady planowanej gry,
- stworzyli zadania i wskazówki dla graczy,
- przedyskutowali swoje propozycje z przedstawicielami TUTW,

- wykonali materiały dydaktyczne (plakaty zawierające informacje o poszczególnych miejscach, postaciach i wydarzeniach związanych z historią UMK),
- przygotowali akcję promocyjną przedsięwzięcia.

Jako koordynatorka projektu w okresie realizacji omawianej fazy pomagałam studentom w znajdowaniu i nawiązywaniu kontaktów z osobami mogącymi udzielić im interesujących informacji na temat konkretnych miejsc pamięci (UMK), np. osobiście znającymi jednostki, którym miejsca te są poświęcone, czy biorącymi udział w wydarzeniach mających w nich miejsce. Udzielałam wskazówek odnośnie literatury i sposobu jej znalezienia, realizacji poszczególnych zadań. Można jednak stwierdzić, że w tym czasie pełniłam wyłącznie funkcję doradcy, gdyż wszelkie decyzje podejmowane były wspólnie przez wszystkich uczestników projektu, będących jego demokratycznymi podmiotami. Razem ustaliliśmy, którym miejscom pamięci (UMK) poświęcone zostanie nasze działanie i jaką przybierze formę. Kolektywnie omawialiśmy sposoby radzenia sobie z problemami/trudnościami, które spotykały poszczególne osoby podczas realizacji określonych zadań. Na forum dzieliliśmy się swoimi przemyśleniami, opowiadaliśmy o odniesionych sukcesach i porażkach oraz opisywaliśmy związane z nimi emocje.

Faza realizacji i obserwacji otwarta była na międzygeneracyjną grupę odbiorców oraz opierała się na publicznej prezentacji wyników pracy nad projektem jego stałych uczestników. Bazowała ona na pełnym emocji zaangażowaniu, aby wzmacniać dalej możliwości uczenia się (Červinková 2012, s. 276), stworzyć możliwość rozwoju społecznego i intelektualnego oraz sprzyjać podnoszeniu na wyższy poziom zdolności współdziałania i wzajemnego wspierania się jej uczestników. Dzięki performatywnemu charakterowi tej fazy stali uczestnicy projektu mieli również możliwość praktycznego sprawdzenia się w roli edukatorów i bezpośredniej oceny efektywności podjętych przez siebie działań.

W fazie analizy i interpretacji uczestnicy projektu dokonali refleksyjnej analizy przebiegu całego przedsięwzięcia i jego rezultatów. Zaprezentowali wnioski z prowadzonych przez siebie kalendarzy (otrzymali je na pierwszym spotkaniu), w których notowali wyniki swojej obserwacji i samoobserwacji. Krytycznie ocenili zaangażowanie swoje i innych. Sformułowali zalecenia mające podnieść efektywność podejmowanych w przyszłości działań.

Prezentowany projekt, w znacznej mierze opierał się na pracy własnej studentów, którzy samodzielnie poszukiwali wiedzy i sposobów jej praktycznego zastosowania. Cotygodniowe spotkania służyć miały, wymianie informacji, doświadczeń, dawały możliwość skonsultowania się oraz oceny zaangażowania swojego i innych. Biorący w nim udział studenci, wykorzystując zgromadzoną wiedzę na temat miejsc pamięci (UMK) i metod jej

upowszechniania, opracowali trasę zwiedzania toruńskiej Starówki uwzględniającą związki UMK z historią miasta oraz przygotowali i zrealizowali międzygeneracyjne gry miejskie: „Przywracanie pamięci miejscom UMK” (29.04.2014r.) i „Przywracanie pamięci miejscom” (07.06.2014 r.), której przebieg skonsultowali/uzgodnili ze słuchaczami TUTW.

Podsumowani

Potrzeba prowadzenia holistycznej/wieloaspektowej edukacji - oddziałującej równocześnie na sferę intelektualną, percepcyjną, jak i aksjologiczną, uprawomocnia osadzenie procesu dydaktycznego w metodologii badań w działaniu, która umożliwia zdobywanie wiedzy teoretycznej przy równoczesnym rozwoju umiejętności i postaw cenionych przez społeczeństwo oraz niezbędnych dla jego efektywnego rozwoju. Pozwala ona na doskonalenie umiejętności nauczania i uczenia się, a jednocześnie ćwiczenie refleksyjności, czyli krytycznej analizy własnego działania, z uwzględnieniem jego kontekstualności i możliwych rezultatów. Zachęca do myślenia sieciowego, które polega na nagromadzeniu informacji pochodzących z różnych źródeł, zespalaniu ich w całość i planowaniu na ich podstawie niedalekiej przyszłości. Wpisuje się w wywodzący się z prac Johna Deweya, model badań grupowych, który przystosować można do nauczania wszystkich przedmiotów i osób w każdym wieku, gdyż bazuje na wzorach uczenia się społecznego zmierzających do kolektywnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów (poznawczych), zestawiania indywidualnych i grupowych perspektyw, ich interpretowania, katalizujących współpracę i podnoszących gotowość do udzielania sobie wsparcia (Sajdak 2013, s. 77-78).

Bibliografia

- Aleksandrak M. (2004), *Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia* [w:] *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Poznań-Kalisz.
- Bauman T., Pilch T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Bernstein R. J. (1971), *Praxis and Action*, Philadedia.
- Cohen L., Manion L. (1996), *Reserch methods in education*, Londyn-Nowy Jork.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Badania w działaniu* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk.

- Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje*, „Człowiek-Teraźniejszość-Edukacja”, nr specjalny: *Normatywizm – etyczność zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
- Červinková H. (2011), *Edukacyjne badania w działaniu - w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja życia Publicznego. Analizy i Rekomendacje”, nr 2(5).
- Červinková H. (2012), *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe”, nr 1(46).
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Gołębniak B. G. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją, a realizacyjnym uproszczeniem* [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B. G. Gołębniak, Warszawa.
- Habermas J. (1992), *Postmetaphysical thinking: Philosophical essays*, Cambridge.
- Habermas J. (1983), *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa.
- Kemmis S. (2005), *Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas* [w:] *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, red. P. Reason, H. Bradbury, London-Thousand Oaks-New Delhi.
- Kemmis S., McTaggart R. (2009), *Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna* [w:] N. S. Denzin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. I, Warszawa.
- Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu* [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B. D. Gołębniak, Wrocław.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa.
- Kula M. (2002), *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1987), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław.
- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków.
- Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D. (2012), *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków.

Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D. (2012), *Rzecz o praktyku-badaczu, czyli o niekonwencjonalnych sposobach kształcenia dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, T. 13, Zielona Góra.

Smolońska-Theiss B., Theiss W. (2013), *Badania w działaniu w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami* [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B. D. Gołębiak, Wrocław.

Susman G. I., Evered R. D. (2010), *Ocena naukowych walorów badań w działaniu* [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B. D. Gołębiak, Wrocław.

Ruczko M. (2010), *Studium przypadku w naukach humanistycznych*[w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Olsztyn.

Wołodźko E. (2010), *Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja* [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Olsztyn.

Netografia

M. Colombo, *Reflexivity and Narratives in Action Research: A Discursive Approach*, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/718/1554>, 27.03.2013.

The educational action research in theory and practice

Key words: educational action research, places of memory, Nicolaus Copernicus University, competences

Abstract: This paper presents the reference to the educational potential of the action research, that allow a balance in the learning process between the acquired theoretical knowledge, skills and attitudes. Presents the essential features of the methodology of action research in favor of using it in didactics and describes the process and afterthoughts related to the third edition of the Project – “Students’ attitudes to sites of (non)memory at NCU” (embedded in the methodology of action research) – which combines historical content and modern educational methods of knowledge transfer.