

Joanna Stańczyk

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Bydgoszcz

**POPRAZ REFLEKSJĘ
DO POSTAWY REFLEK-
SYJNEJ PRZYSZŁEGO
NAUCZYCIELA JĘZYKA
OBCEGO – TRUDNOŚCI
INTERPRETACYJNE
BADANIA W DZIAŁANIU**

**Through reflection to the reflective attitude of a future
foreign language teacher – difficulties in interpreting data
in action research**

This article is an attempt to determine the reasons for difficulties encountered in the interpretation of data collected in the process of conducting action research on developing a reflective attitude in TTC students. The starting point for investigating the above issue is a short presentation of the action research study: the subjects' aim, and tools employed in the process. The difficulties with interpreting the collected data will be examined mainly from the cognitive perspective, as the description and interpretation relate to internal cognitive processes, observable only in potential change of behaviour. It is significant, therefore, to work out, among the research participants, a coherent conceptual area referring to the changes under investigation. Interpretation of data is also the result of the quality of interactions among the research participants, which will be presented using the example of relations between the teacher-researcher and participant-students and their possible influence on the students' opinions. The article closes with suggestions for selecting criteria for the interpretation of data being collected.

Artykuł jest próbą określenia przyczyn trudności napotykaných w interpretacji zbieranego materiału badawczego podczas realizacji badania w działaniu nad kształceniem/dojrzwaniem do postawy refleksyjnej słuchaczy NKJO.

Punktem wyjścia do powyższego zagadnienia jest krótkie przedstawienie prowadzonego badania w działaniu: badanej grupy, celu i stosowanych narzędzi badawczych.

Trudności w interpretacji zbieranego materiału badawczego będą rozpatrywane przede wszystkim na płaszczyźnie poznawczej, gdyż opis i interpretacja dotyczy wewnętrznych procesów poznawczych widocznych jedynie w potencjalnej zmianie zachowań. Istotnym zatem jest wypracowanie wśród uczestników badania spójnego pola pojęciowego odnoszącego się do badanych zmian. Interpretacja danych jest też wynikiem jakości interakcji między uczestnikami badania, co zostanie przedstawione na przykładzie relacji nauczyciel-badacz i uczestnicy-słuchacze i ich możliwym wpływem na wypowiedzi słuchaczy.

Artykuł zamykają propozycje doboru kryteriów interpretacji zbieranych danych.

1. Badanie w działaniu – podstawy teoretyczne

Omawiane w niniejszym artykule badanie w działaniu wg klasyfikacji Hugues Bazin (2003–2007b) to badanie uczestniczące w tym sensie, że zarówno nauczyciel – badacz jak i słuchacze – uczestnicy w sposób świadomy (na podstawie werbalnej umowy dotyczącej kontekstu, czasu, celu i sposobu działania) włączają się w prowadzenie badania dotyczącego jednego z elementów ich kształcenia zawodowego. Przeżywane sytuacje zawodowe stanowią dla grupy punkt wyjścia do tworzenia wiedzy poprzez poddawanie refleksji nabywanych doświadczeń.

Prowadzone badanie w działaniu opiera się na twierdzeniu, iż umiejętność obserwacji i poddawania refleksji własnych działań jest immanentną częścią procesu kształcenia się i podstawą transferu nabywanych umiejętności i wiedzy do dowolnej sytuacji zawodowej.

Jest także czynnikiem zapewniającym ciągłość rozwoju zawodowego: osobiste przyzwolenie na wnikliwą obserwację, analizę i ocenę treści, procesu i przesłanek doświadczenia zawodowego, nazywane przez nas postawą refleksyjną, umożliwia zmianę perspektywy znaczeń. Jack Mezirow wprowadzając pojęcie „*perspectives de sens*” definiuje je jako „zespół zwyczajowych działań antycypacyjnych stanowiących zakres odniesień, jaki stosujemy w projekcji modeli symbolicznych i który służy za system przekonań do interpretowania i oceny znaczenia naszego doświadczenia” (2001:62, tłumaczenie własne). W opisywanym badaniu owa antycypacja, wynikająca z procesów socjalizacji i skolaryzacji, dotyczy m.in.: nastawienia uczestników do realizowanego zadania i jest wyrażana zdaniami typu:

„Skoro wszystko dobrze działa, nie ma potrzeby się zastanawiać.”
„Skoro ocenianie zawsze jest na końcu, narzędzia oceny przygotowuję na końcu.”
„Nigdy tego nie robiłam, i wydawało się, że to będzie trudne.”¹

Interesującym z naszego punktu widzenia jest więc badanie procesu dojrzewania do postawy refleksyjnej, nabierania umiejętności szacowania własnych postępów, zmiany perspektywy postrzegania i rozumienia własnego doświadczenia, w kontekście prowadzonych działań dydaktycznych.

W badaniu prowadzonym od lutego 2009 do września 2009 uczestniczą nauczyciel prowadzący zajęcia „Technologie informacji i komunikacji w dydaktyce j. francuskiego” i słuchacze II roku specjalności j. francuskiego NKJO w Bydgoszczy. Prowadzone przez słuchaczy działania dydaktyczne: przeprowadzenie lekcji j. francuskiego z uczniami liceów z wykorzystaniem wirtualnych misji² opracowanych w ramach zajęć TIK³, stanowią punkt wyjścia do refleksji prowadzonej w sposób ciągle, eksplicytny i globalny przy pomocy narzędzi takich jak: dyskusje nieformalne na zajęciach, dyskusje na forum platformy edukacyjnej *Moodle*, tworzenie wspólnego słownika pojęć na *Moodle*, redagowanie sprawozdań z realizacji poszczególnych etapów pracy, wypełnianie ankiet, czy wreszcie prowadzenie blogów dotyczących doświadczeń nabywanych w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych. Celem badania jest uwrażliwienie słuchaczy na postawę refleksyjną, poprzez wspomaganie w kierowaniu refleksją.

Czym zatem jest refleksja?

W prezentowanym tu ujęciu refleksja jest wewnętrznym procesem poznawczym i afektywnym, którego rezultat znajduje odzwierciedlenie w potencjalnej zmianie zachowań w działaniu. Celem refleksji jest potwierdzenie ważności (fr. *validité*) nabytej wiedzy oraz podstaw i uzasadnienia własnych przekonań poprzez poddanie ich osobistej krytyce. Doświadczenie wynikające z przeżytej sytuacji jest przedmiotem refleksji, która pozwala potwierdzić, dostosować, zmodyfikować lub zastąpić posiadane umiejętności, w tym także sposoby interpretowania doświadczenia.

By nastąpił proces uczenia się/kształcenia, słuchacz powinien umieć podać refleksji zasadność ocen, jakie poprowadziły jego działanie, opisać i określić umiejętności, uznane za przydatne i skuteczne lub nieprzydatne, potencjalnie utrudniające lub uniemożliwiające jego realizację. Omawiane badanie dotyczy raczej wiedzy nabywanej i implicytnej (fr. *acquis implicite*), niż bezpośredniej zmiany zachowania, i stwarza możliwość zrozumienia własnego funkcjonowania w prowadzeniu refleksji i tworzeniu wiedzy.

Punktem wyjścia do refleksji jest werbalizacja doświadczenia. Nie odbywa się ona jednak spontanicznie, a jej uczenie się wymaga umiejętnego prowadzenia.

¹ Wszystkie cytowane wypowiedzi słuchaczy pochodzą z zapisów dokonanych przez nich samych za pomocą narzędzi stosowanych w prezentowanym badaniu w działaniu.

² W skrócie: WM

³ Technologie informacji i komunikacji

Stanowi to pierwszą napotykaną trudność w interpretacji badania w działaniu, co zostanie przedstawione poniżej.

2. Trudności interpretacyjne – werbalizacja doświadczenia

Zgodnie ze stwierdzeniem Waltera J. Onga (zob. w Le Boterf 2008:121), że „*pisanie przebudowuje świadomość*”, do prowadzenia refleksji i do jej opisu zastosowano m.in. dokumenty pisane (ankiety, sprawozdania). Struktura tych dokumentów oparta jest na schemacie Le Boterfa (2008:119) dotyczącym czterech podstawowych momentów refleksji:

- przeżytego doświadczenia;
- werbalizacji doświadczenia;
- konceptualizacji i modelizowania;
- transferu lub transpozycji do nowych sytuacji.

Punktem wyjścia do refleksji jest przeżyte doświadczenie wynikające z opracowania i publikacji WM, a następnie wykorzystania ich na lekcji. Ankieta zrealizowana po publikacji WM proponuje słuchaczom refleksję wg trzech grup zagadnień: opisu działania, prezentacji sposobu jego realizacji oraz antycypacji wykorzystania opracowanego materiału w konkretnej sytuacji uczenia się/nauczenia. Dwa pierwsze zagadnienia mają ułatwić werbalizację.

Werbalizacja doświadczenia nie odbywa się w sposób spontaniczny i wymaga odpowiedniego prowadzenia, wg Pierre Vermersch'a (zob. w Le Boterf 2008:122) przy pomocy konkretnych pytań dotyczących etapów działania, momentów trudnych i zastosowanych metod, z jednoczesnym unikaniem pytań „*dlaczego?*”, „*co o tym sądzisz?*”, które odwracają uwagę od doświadczenia właściwego i zachęcają do natychmiastowej oceny. Celem werbalizacji działania jest więc stworzenie podstawy do jego konceptualizacji, tworzenia modeli kognitywnych, ogólnych i ponadkontekstowych, które mogą być zastosowane w innej sytuacji. Hugues Bazin tak ocenia działanie werbalizacji doświadczenia: „*powoduje ona u podmiotu uświadamianie sobie posiadanych wiedzy i umiejętności i zdolności do mobilizowania ich do własnego rozwoju*” (2003-2007a, tłumaczenie własne).

Jerome Bruner⁴ stwierdza, że „*nasze doświadczenie spraw ludzkich przybiera formę używanych do ich opowiadania narracji*”, a samą narrację traktuje jako styl myślenia, który kierując się uniwersalnymi zasadami (Bruner wymienia ich 9)⁵ „*nadaje kształt powoływany przez nie [interpretację] rzeczywistościom*” (2006 [1997]:184). Dwie zasady z naszego punktu widzenia wydają się szczególnie istotne: narracja zakłada stany intencjonalne jako podstawy

⁴ Zobacz także J. Habermas (w) Mezirow, J. 2001:85.

⁵ Struktura zapisanego czasu, gatunkowa szczegółowość, intencjonalność ludzkich działań, hermeneutyczna kompozycja, zakładana kanoniczność, niejednoznaczność odniesienia, centralne miejsce problemu, nieodłączna negocjowalność, historyczna rozciągłość narracji.

działań, a jej kompozycja jest hermeneutyczna. Oznacza to po pierwsze, że „ludzkie działania są motywowane przekonaniem, pragnieniami, teoriami, wartościami lub innymi stanami emocjonalnymi” (Bruner 2006:190). Innymi słowy, narracja to poszukiwanie powodów własnych działań, powodów, które można poddać ocenie. Po drugie kompozycja hermeneutyczna oznacza, iż opowieści nie mają „jednej, niepowtarzalnej interpretacji” (Bruner 2006:190). Znaczenia mogą być wielorakie, a celem analizy hermeneutycznej jest odczytanie opowieści zgodnie ze szczegółami, z których się ona składa. Narracja, czyli opowiadanie historii o czymś w sposób zorganizowany i kontekstualizujący sporne, nie zawsze sprawdzalne, twierdzenia to rozumienie. Wspólne rozumienie czy też pojmowanie staje się łatwiejszym poprzez posługiwanie się spójnym polem pojęciowym, którego stworzenie stanowi kolejną trudność.

Istotnym zatem dla opisywanego badania jest tworzenie wielości zdarzeń do operowania pojęciami: tworzenie wspólnego słownika pojęć, wyszukiwanie definicji i wyjaśnianie ich w dyskusjach lub poprzez praktyczne sprawdzanie ich znaczeń w realizowanych zadaniach dydaktycznych.

3. Trudności interpretacyjne – spójne pole pojęciowe

W obrębie pola pojęciowego, jakim posługujemy się w niniejszym badaniu są znaczenia wynikające m.in. z pytań: Co oznacza „refleksja”, „uczenie się”, „działanie zawodowe”, „rozwój zawodowy”? Tworzone poprzez ciągłą interakcję pole pojęciowe zostaje utrwalone w formie zapisów z komentarzami w słowniku pojęć na platformie *Moodle*.

Podstawową trudność interpretacyjną powoduje tutaj sposób często nie-uświadomiony, nie poddany refleksji, w jaki wiedza mogła być nabywana wcześniej, w szkole i poza nią, i prowadzący do posługiwania się swego rodzaju „stereotypami” znaczeń. Ciekawym przykładem jest tu interpretacja przez uczestników badania pojęcia „refleksja” usytuowanego w kontekście kształcenia się. Od stwierdzeń, że refleksja jest myśleniem o działaniu po działaniu, jest zjawiskiem pozytywnym wspomagającym naukę, po przypisywanie jej jedynie ludziom z problemami, którzy przed podjęciem ważnej decyzji poddają refleksji swoje życie, lub traktowanie jej jako procesu wzbudzanego ciężkimi przeżyciami.

Ta różnorodność interpretacji jest punktem wyjścia do dyskusji, analizy swojego podejścia, poszukiwania odpowiedzi na pytanie o przesłanki, na podstawie których pojęcia ukształtowały się i funkcjonują w taki sposób i próbą „zwiększenia świadomości, a nie uzyskania jednomyślności” (Bruner 2006:134).

Interpretacji wymagają także stosowane w badaniu w działaniu narzędzia: ankiety, sprawozdania, podsumowania, dyskusje na forum *Moodle* itp. Na ich przedstawianie wpływ mają z jednej strony ich dwufunkcyjność, gdyż stanowią dla badanych podstawę do prowadzenia refleksji, i równocześnie są narzędziem obserwacji i opisu prowadzonej w trakcie badania refleksji, z drugiej zaś

nastawienie uczestników badania do tego rodzaju narzędzi wynikające z ich doświadczenia. Występując już wcześniej w roli ankietowanych, obserwowanych czy ocenianych, uczestnicy badania poddają pod dyskusję używane narzędzia w celu wypracowania spójnego posługiwania się nimi. Poprzez mówienie o nich tworzy się obraz doświadczenia i nadaje mu się znaczenie.

Wszelkie dyskusje, nieformalne i wirtualne, prowadzą do wspólnego pojmowania sensu, do wzajemnego rozumienia. Poprzez współpracę i wymianę słowną poznajemy innych i uzyskujemy informacje o świecie i o nas samych. Wypracowane przez nas hipotezy negocjowane z innymi, prowadzą do zrozumienia powodów i do odpowiedzialnego wyjaśniania i interpretacji.

Przykładem są wnioski, jakie ujawniły się w nieformalnej dyskusji po wypełnieniu i analizie ankiet wyrażone zdaniami:

„Uzmysłowiłam sobie, ile zrobiłam i, że nauczyłam się...”

„Warto się zastanowić po zrobieniu czegoś, wtedy widać, co się tak naprawdę zrobiło...”

4. Trudności interpretacyjne – interakcja jako kontekst interpretacyjny

Interpretacja, pojmowana za Jerodem Brunerem (2006), jako rozumienie znaczeń wynikających z działań ludzkich posiada trzy charakterystyczne cechy: perspektywę, dyskurs i kontekst.

Wszystkie twierdzenia mają za punkt odniesienia perspektywę, z której zostały sformułowane, a nasze rozumienie zależy od sposobu postrzegania innej osoby. Trudności, jakie napotykamy na tym etapie, związane są z postrzeganiem przez badanych celu badania i sposobu jego prowadzenia. Nasze badanie w działaniu to propozycja kształcenia wynikająca z zaobserwowanych sytuacji uczenia się/kształcenia, i której celem jest optymalizacja procesu poprzez uwrażliwienie na refleksję. Sposób potraktowania tej płaszczyzny współpracy zależy od nastawienia uczestników do siebie (przyjaznego, wrogiego, obojętnego). To emocjonalne nastawienie modyfikuje współpracę poprzez np. zmianę składu utworzonych grup czy też intencjonalność wypowiedzi.

Ponadto, to, co mówią uczestnicy badania, zależy od sposobu, w jaki interpretują wzajemne relacje. Uczestnikami badania są słuchacze i nauczyciel. Ta niesymetryczność ról może wpływać na motywację i intencjonalność działań uczestników-słuchaczy i łączyć się z oczekiwaniem potencjalnej oceny.

I wreszcie, wypowiedzi zależą od „*sytuacyjności*” dyskusji. Na etapie interakcji nasze badanie zakłada dowolność w wyborze języka. Rozmowy prowadzone są w j. francuskim, j. polski nie jest wykluczony i uczestnicy wprowadzają sporą swobodę w posługiwaniu się wymiennie językami, używając także sporadycznie angielskich czy hiszpańskich wtrąceń wymagających jednak dodatkowych wyjaśnień.

Naszym zdaniem, im więcej jest okazji do interakcji i wypowiedzania się bezpośrednio i w przestrzeni internetowej, tym intencjonalność wypowiedzi powinna być mniejsza.

Dlatego też badanie w działaniu proponuje różne i częste okazje do interakcji: podczas tworzenia WM na zajęciach i na *Moodle*, wspólne definiowanie pojęć przy pomocy słownika *Moodle*, wypełnianie i publikowanie na *Moodle* ankiet, sprawozdań, dyskusje nieformalne na zajęciach i na forum *Moodle*. Dostarczony materiał służy obserwacji i refleksji nad umiejętnością szacowania własnych postępów, a także odkrywania tych nieuświadomionych i niewykorzystanych.⁶

5. Trudności interpretacyjne – przestrzeń badania w działaniu

Badanie w działaniu jest procesem przebiegającym w określonej przestrzeni, zawierającej: czas badania, jego zasięg terytorialny, ilość uczestników, cele, protokoły postępowania itp. Proces ten zawiera transformacje sytuacji indywidualnych i społecznych, tworzenie wiedzy, zdolności analizowania kontekstu i stawiania wyzwań. To zdaniem Hugues'a Bazina (2003–2007a) są owoce badania w działaniu. Równocześnie wszelkie zachodzące zmiany rzadko są widoczne w trakcie tego procesu czy bezpośrednio po jego zakończeniu. Zmiany, jeśli się uwidaczniają, wpisują się w ogólny rozwój uczestnika i trudno ustanowić związki przyczynowo-skutkowe wynikające z procesu. To raczej, jak pisze Hugues Bazin (2003–2007a, tłumaczenie własne), „związek organicznej wzajemności pomiędzy tworzeniem wiedzy a transformacjami sytuacji”.

Teoretycy badania w działaniu (Bazin 2006, Narcy-Combes 2005) podkreślają konieczność określenia jego ram przestrzennych. W naszym przypadku badanie zostanie zakończone w trakcie trzytygodniowych praktyk pedagogicznych we wrześniu 2009. Uczestnicy badania prowadzą stworzone przez siebie blogi i zapisują wydarzenia, opinie, uwagi wynikające z działań dydaktycznych. Do dyspozycji mają także wcześniejsze zapisy doświadczeń i refleksji, a także możliwość komentowania i uzyskiwania komentarzy od pozostałych uczestników badania. Ta różnorodność interakcji ma na celu stworzenie sytuacji kontrastu i konfrontacji (Bruner 2006), prowadzących do metapoznania. Istotnym czynnikiem jest tutaj także dystans czasowy pomiędzy pierwszym etapem działania przy tworzeniu WM i przeprowadzeniu lekcji z ich zastosowaniem od lutego do kwietnia 2009, a etapem dającym możliwość wykorzystania nabytych umiejętności i wiedzy na prowadzonych lekcjach j. francuskiego. Jak podkreśla Jean-Paul Narcy-Combes (2005:19)

⁶ Przykładem może tu być stworzenie przez uczestniczkę badania i udostępnienie na Moodle instrukcji publikacji WM na wybranym przez słuchaczy portalu. Działanie to spowodowało dyskusję o cechach dobrej instrukcji, wdzięczność grupy i zwiększyło pozytywne wzajemne nastawienie uczestników.

tw. „recul” czyli „oddalenie” pozwala osobie poddającej doświadczenie refleksji zrozumieć, gdzie jest rozbieżność pomiędzy jej reprezentacjami a tym, co się wydarzyło.

Równocześnie jednak przestrzeń badania w działaniu nie jest „nieprzemakalna” w tym znaczeniu, że na obserwowany proces mają wpływ także czynniki spoza jej obrotu. Stanowi to kolejną trudność interpretacyjną. Ważne jest zatem, przy uwzględnieniu działania wielorakich interakcji, dokładne określenie przez uczestników badania kryteriów interpretacji zbieranych danych. Kryteria określą przestrzeń obserwowaną, analizowaną, poddaną transformacjom i sprzyjającą kształceniu.

6. Propozycje doboru kryteriów interpretacji zbieranych danych

Jeśli badanie w działaniu jest sytuacją kształcenia się uczestników, to podstawowym kryterium interpretacji jest indywidualizacja. Dotyczy ona kształcenia osobistej postawy refleksyjnej u każdego z uczestników, objętego przestrzenią badania. Poprzez samoobserwację, stawianie w sytuacji konfrontacji teorii osobistych, przyjętych koncepcji na temat własnego funkcjonowania w sytuacji uczenia się/nauczania, z rzeczywistym obrazem przeprowadzonego działania i jego ewentualnych skutków, słuchacz ma szansę zweryfikować kierujące nim treść i proces. Interpretując własne doświadczenie, poznaje siebie i uczy się.

Drugim istotnym kryterium jest mediacja pomiędzy uczestnikami badania, która ma umożliwić spójne nazywanie i akceptację zmian ich reprezentacji. Różne, częste rozmowy na temat prowadzonych działań, wymagają staranności i precyzji w określaniu swojego stanowiska, definiowaniu pojęć. Ten eksplicytny charakter rozmów, umożliwia uczestnikom dochodzenie do coraz głębszych i przemyślanych interpretacji działań, swoich i pozostałych współuczestników. Dużą rolę odgrywają tu kontrast i konfrontacja indywidualnych reprezentacji uczestników.

Trzecim kryterium jest ciągłość interpretacji, umożliwiająca sprawdzanie hipotez i ewentualne zmiany reprezentacji w czasie trwania badania w działaniu. Zinterpretowana rzeczywistość nie jest stałą niezmienną, a wręcz przeciwnie podlega weryfikacjom i modyfikacjom, które powinny być kontrolowane.

I ostatnie kryterium, to otwartość na zmiany reprezentacji, kryteriów działania, trybu działania czy też perspektyw znaczeń.

Interpretacja, czyli budowanie znaczenia i rozumienie doświadczenia, prowadzona wspólnie według kryteriów mediacji, ciągłej i otwartej, oraz indywidualizującej poszczególnych uczestników badania stanowi trudny, aczkolwiek główny cel badania w działaniu ukierunkowanego na kształcenie uczestników. Prowadzona możliwie najczęściej i w sposób aktywizujący uczestników badania może być podstawą uczenia się krytycznej refleksji i rozwijania postawy refleksyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bazin, H. 2003-2007a. « Questions fréquentes sur la recherche-action ». <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=142> Dokument elektroniczny w: Bazin, H. 2003–2007, *Bibliographie R-A* <http://biblio.recherche-action.fr/> DW: 14.10.2009
- Bazin, H. 2003-2007b. « Questions fréquentes sur la recherche-action ». <http://recherche-action.fr/pages/manual12/principaux-courants/recherche-action-participative.php> Dokument elektroniczny w: Bazin, H. 2003–2007, Portal recherche-action.fr, <http://recherche-action.fr/pages/portail/introduction-a-la-recherche-action.php> DW: 14.10.2009
- Bazin, H.2006. « Comparaison entre recherche-action et recherche classique ». <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2> Dokument elektroniczny w: Bazin, H. 2003–2007, *Bibliographie R-A* <http://biblio.recherche-action.fr/> DW: 14.10.2009
- Le Boterf, G. 2008. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paryż: Groupe Eyrolles
- Bruner, J. 2006 [1997] „Narracyjna konstrukcja rzeczywistości”, (w) *Kultura Edukacji*. Przekład: T.Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas
- Mezirow, J. 2001 [1991]. *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*. Przekład z amerykańskiego: Daniel i Guy Bonvalot. Lyon: Chronique Sociale
- Narcy-Combes, J.P. 2005. *Didactiques des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paryż: Ophrys