

Zespół Szkół nr 3 im. Jana III Sobieskiego w Szczytnie

ANNA SARBIEWSKA

ORCID: 0000-0002-9429-8228
anna.sarbiewska@loszczytno.edu.pl

*Partycypowanie uczniów w (samo)kształceniu na lekcjach
języka angielskiego. Raport z badania nauczycielskiego*

Student Participation in (Self-)Learning at English Language Lessons: Teacher's Survey Report

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Sarbiewska, A. (2023). Partycypowanie uczniów w (samo)kształceniu na lekcjach języka angielskiego. Raport z badania nauczycielskiego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 211–232. DOI: 10.17951/j.2023.36.2.211-232

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie udziału uczniów w (samo)kształceniu na lekcjach języka angielskiego prowadzonych według modelu partycypacyjnej kultury kształcenia. Badanie zostało osadzone w paradygmacie pragmatycznym, sięgając po ujęcie badawcze opatrzone nazwą „badania bliskiego praktyce” (*close-to-practice research*), z wykorzystaniem metody studium przypadku. To ujęcie umożliwiło wydobycie uczniowskiej perspektywy patrzenia na partycypację w pracy lekcyjnej i we własnym (samo)kształceniu. W wyniku badania ustalono, że uczniowie są zainteresowani i gotowi do udziału we własnym (samo)kształceniu na lekcjach języka angielskiego prowadzonych według modelu partycypacyjnej kultury kształcenia. Udział ten obejmuje trzy zakresy: wyznaczanie sobie własnych celów do zrealizowania, współdecydowanie o sposobie pracy na lekcjach oraz obserwowanie i ocenianie swoich osiągnięć. W rezultacie uczniowie eksplikują własne oczekiwania wobec nauczanego przedmiotu, potrafią odpowiedzialnie zarządzać czasem i pracą lekcyjną, traktują uczenie się nie jako działanie narzucone przez nauczyciela, lecz składową własnego (samo)kształcenia, postrzegają uczenie się jako etap (samo)kształcenia i nabywają umiejętności uczenia się uczenia.

Słowa kluczowe: lekcje języka angielskiego; model partycypacyjnej kultury kształcenia; (samo)kształcenie; uczeń

WPROWADZENIE

Nauczyciel i uczeń tworzą na lekcji duet. Każdy z nich, wykonując swoje czynności, odpowiednio nauczanie i uczenie się, partycypuje w powstawaniu dzieła, które choć jest wspólnym wytworem, to jednak należy tylko do jednego z nich – ucznia. Za pomocą tego metaforycznego obrazu chcę wskazać na zagadnienie, którego dotyczy niniejszy artykuł, a jest nim problem udziału uczniów we własnym (samo)kształceniu. Podstawą do jego rozważenia są wyniki badania, jakie zrealizowałam na lekcjach języka angielskiego, pełniąc podwójną funkcję: badaczki i nauczycielki.

Motywy, który skłonił mnie do zajęcia się wskazanym zagadnieniem, jest moje doświadczenie zawodowe. Wynika z niego, że chociaż nauczyciel i uczniowie przez sporą część dnia przebywają razem w klasie szkolnej, to nierzadko ich działania dokonują się w sposób mało powiązany ze sobą, a niekiedy nawet całkowicie niezależnie. Gdyby na tę sytuację popatrzeć z boku, nasuwa się skojarzenie z rozmową, w której uczestnicy nie patrzą na siebie ani nie słuchają się wzajemnie. Trudno to wówczas nazwać rozmową, a w żadnym razie nie jest to partycypacja. Pomimo tego szkoła funkcjonuje, lekcje się odbywają, uczniowie zdają egzaminy... Wszystko zdaje się przebiegać normalnie.

W artykule odwołuję się do badania, które przeprowadziłam w trakcie przygotowywania rozprawy doktorskiej oraz wykorzystuję część zgromadzonego wówczas materiału badawczego. Pozyskane dane poddałam jednak ponownej analizie z uwagi na wskazany w tytule opracowania problem partycypowania uczniów we własnym (samo)kształceniu. Tok mojego wywodu przebiega w pięciu punktach. Najpierw szkicuję pole problemowe, w którym sytuuję przedmiot badawczy. Następnie omawiam założenia metodologiczne i dokonuję opisu przeprowadzonego badania, prezentuję dane w podziale na przyjęte przeze mnie trzy jednostki zanurzeniowe w ramach jednokrotnego studium przypadku oraz przeprowadzam dyskusję wyników i wyciągam wnioski. Mimo że dotyczą one bezpośrednio tylko lekcji języka angielskiego, uważam, że można je odnieść również do innych przedmiotów.

PARTYCYPACYJNA KULTURA KSZTAŁCENIA – CO TO TAKIEGO?

Kontekstem, którego dotyczyło badanie, jest znana i eksplorowana w ostatnim czasie przez wielu badaczy kultura szkoły (Adrjan, 2011; Czerepaniak-Walczak, 2018; Dernowska, Tłuściak-Deliowska, 2013; Dudzikowa, Bochno, 2016; Nałaskowski, 2002). Jak wskazuje Anna Perkowska-Klejman (2016), pionierskie rozważania na ten temat pojawiły się w Polsce dopiero w ostatniej dekadzie XX w. Zdaniem Inetty Nowosad (2019, s. 14) badanie kultury szkoły w naszym kraju zdominowane jest przez chęć uchwycenia „specyficznej modyfikacji

kultury organizacyjnej”. W tym podejściu organizację pracy szkoły traktuje się na równi z jej kulturą. Zupełnie inaczej patrzy na tę kwestię Maria Czerepaniak-Walczak (2018, s. 11), która charakteryzuje kulturę szkoły jako „spontaniczne i intencjonalne uczenie się: zwyczaje, mądrości, używanie przedmiotów materialnych, rozumienie i wartościowanie symboli oraz wzory zachowań, przekazywane z pokolenia na pokolenie nauczycieli, uczniów, rodziców i innych osób związanych ze szkołą”. Ponadto autorka ta twierdzi, że kultura szkoły jest kompletną, spójną strukturą, która znacznie intensywniej oddziałuje na postawy i zachowania uczniów niż nauczyciele, klasa szkolna, grupa rówieśnicza, rodzina itp. (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 15).

Wydaje się, że przy eksplorowaniu kultury szkoły zbyt mało uwagi poświęca się treści kształcenia, czyli wiedzy, która stanowi przedmiot interakcji między nauczającymi a uczącymi się podczas lekcji. W oparciu o model transmisji kultury Basila Bernsteina (1990) należy stwierdzić, że instytucje edukacyjne, takie jak szkoła, mają za zadanie nie tylko przekazywać wiedzę, ale również ją wytwarzać. Dzieje się to poprzez zastosowanie trzech środków będących w posiadaniu właśnie tych instytucji. Pierwszym z nich jest program nauczania, czyli zestaw treści kształcenia w ich wewnętrznym powiązaniu (Bielecka-Prus, 2010, s. 51). W odniesieniu do lekcji języka angielskiego, na których zostało przeprowadzone badanie, był to zbiór zagadnień do omówienia podczas każdej jednostki lekcyjnej. W tym zbiorze została uwzględniona hierarchia ważności poszczególnych treści i ilość czasu konieczna do ich przekazania.

Drugim środkiem, którym dysponuje instytucja edukacyjna w celu przekazywania i wytwarzania wiedzy, jest pedagogia, czyli praktyczny sposób zaznajamiania uczniów z treściami kształcenia. Chodzi o praktyki edukacyjne zwane metodami dydaktycznymi. W metodach tych kluczową rolę odgrywają „jednostka transmitująca” (nauczyciel) i „jednostka przyswajająca” (uczeń) oraz komunikacja między nimi, w której „zauważalna jest asymetryczność relacji nauczyciel–uczeń” (Bernstein, 1990, cyt. za: Bielecka-Prus, 2010, s. 51). Na podkreślenie zasługuje fakt, że „przekazujący [tzn. nauczyciel] ma kontrolę nad tym, co powinno być przyswojone, w jakim czasie i tempie oraz jak zinternalizowane treści powinny być ujawniane w działaniach socjalizowanego” (Bernstein, 1990, cyt. za: Bielecka-Prus, 2010, s. 51)¹. Działania te nazywa się „przemocą symboliczną (...), która ma na celu nie tylko przekaz określonych treści czy umiejętności, ale również reguł ich wytwarzania i odtwarzania” (Bielecka-Prus, 2010, s. 52).

Ostatnim ze środków stosowanych do przekazywania i wytwarzania wiedzy w szkole jest ocenianie. Nauczyciel ocenia zarówno stopień przyswojenia przez ucznia wyznaczonego zakresu treści kształcenia, jak i znajomość praw i obowiązków ucznia oraz stosowanie się do nich (np. ocena z zachowania, pochwały,

¹ Idea ta wydaje się spójna z koncepcją integronu edukacyjnego Romana Schulza (2020).

nagany). Zasady i sposób oceniania są regulowane przepisami prawa oświatowego (Rozporządzenie, 2012, 2018, 2019) i wewnętrznymi normami szkoły².

Z powyższego jasno wynika, że kulturę konkretnej szkoły tworzy rozumienie wiedzy, sposoby jej przekazywania (metody dydaktyczne), relacje nauczyciel–uczeń oraz pełnione przez nich role w procesie kształcenia (Tłuściak-Deliowska, 2018, 2019). W tym kontekście nieodparcie narzuca się myśl o kulturze dydaktycznej. Dorota Klus-Stańska (2011, s. 43) definiuje tę kulturę jako „konfigurację przekonań, wartości, norm i wzorców zachowań związanych z akceptowanymi w szkole sposobami tworzenia wiedzy”. Zdaniem Nowosad (2018, s. 160) z ostrożnością należy podchodzić do pojęć stosowanych w obszarze dydaktycznym, gdyż nauczyciele praktycy częstokroć błędnie utożsamiają wyrażenie *kultura dydaktyczna* z określeniem *kultura nauczania*, a to ostatnie rozumieją jedynie jako nauczycielską „instrukcję pracy”.

Kulturę dydaktyczną tworzy wiele składowych. Do centralnych należą niewątpliwie czynności wykonywane przez nauczyciela i uczniów. Zdaniem Klus-Stańskiej (2012, s. 28) w polskiej szkole nadal przeważa tradycyjnie pojmowana rola nauczyciela, który jest

dysponentem wiedzy (wtajemniczony w to, czego jego uczniowie wiedzieć nie mogą, zanim im tego nie przekáže), strażnikiem jej poprawności (czuwający nad akceptowalną w szkole treścią, ale i nad formą jej wyrażania) i [posiada] autorytet z nadania (wynikający nie tyle z jakości pracy i zasług, ale z faktu bycia nauczycielem).

Motywy nauczycielskich działań dydaktyczno-wychowawczych na wielu polach jest ochrona własnej pozycji, tak by asymetria ról nauczyciela i ucznia nie została naruszona. Jeśli chodzi o rolę ucznia, to Klus-Stańska wskazuje, że jest z góry określona jako bierna, podporządkowana regulacjom i instrukcjom nauczyciela. Wskutek tego „redukowany jest kontekst innowacyjny, związany z eksperymentowaniem młodych generacji w zakresie przetwarzania świata na

² Analiza wewnątrzszkolnych i przedmiotowych zasad oceniania obowiązujących w szkole, w której przeprowadziłam badanie, pozwala stwierdzić, że nauczyciel ma decydujący głos w sprawie tworzenia zasad oceniania szkolnego i pełną kontrolę nad ich egzekwowaniem, natomiast zadaniem ucznia jest dostosowanie się do wprowadzonych zasad i ich przestrzeganie. Potwierdzeniem tego są przykładowe sformułowania zaczerpnięte ze statutu szkoły: „Nauczyciele danych przedmiotów tworzą przedmiotowe zasady oceniania”; „Informacja o wymaganiach i sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych jest przekazywana na początku roku szkolnego uczniom przez nauczycieli danych przedmiotów”; „Oceny bieżące wystawiane są uczniowi za wiedzę i umiejętności w ramach różnych rodzajów form aktywności, takich jak: 1) pisemne prace klasowe; 2) sprawdziany niezapowiedziane; (...) 7) ustne odpowiedzi na lekcji; 8) prace domowe”; „Oceny klasyfikacyjne ustalają nauczyciele prowadzący poszczególne zajęcia edukacyjne, a ocenę zachowania – wychowawca klasy”; „(...) termin pisemnego sprawdzianu wiadomości ustalony przez nauczyciela jest ostateczny (z wyjątkiem przypadków losowych dotyczących nauczyciela)”; „(...) poprawa prac klasowych odbywa się na warunkach i w terminie ustalonym przez nauczyciela” (Statut, 2020, s. 25–26).

swój własny sposób, oraz kontekst interpersonalny, z uwagi na sformalizowanie relacji i procedur komunikacyjnych” (Klus-Stańska, 2012, s. 28).

W tak zarysowanym kontekście warto skierować uwagę na udział uczniów we własnym (samo)kształceniu podczas zajęć lekcyjnych. Trafnego wyjaśnienia tego, czym powinna być partycypacja, dostarcza publikacja Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej i Urszuli Dernowskiej (2016). Partycypację stawia się tu na równi z „kulturą współpracy w szkole”. Oznacza ona „wspólną troskę wszystkich uczestników szkolnej wspólnoty o środowisko uczenia się czy warunki sprzyjające kształceniu” (Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2016, s. 130).

Skoncentrowanie na środowisku i warunkach sprzyjających kształceniu wydaje mi się zbyt wąskim zawężeniem kultury współpracy (partycypacji). Szerszego spojrzenia na tę sprawę dostarcza krytyczne odczytanie koncepcji *integronu edukacyjnego* Schulza (2020, s. 85–87). Tym mianem oznacza on „zespolenie dwóch kategorii pozycji i ról: (1) podmiotów edukacyjnych kształtujących i (2) podmiotów edukacyjnych kształtowanych” (Schulz, 2020, s. 85). Zaprezentowana definicja integronu edukacyjnego wiąże się ze wspomnianymi wyżej uwagami Klus-Stańskiej dotyczącymi kultury dydaktycznej w polskiej oświacie, która skoncentrowana jest przede wszystkim na pozycji i roli nauczyciela. Przysługuje mu prawo bycia podmiotem aktywnym (kształtującym), a uczniowi pozostaje tylko biernie uczestniczyć, być kształtowanym przez nauczyciela. Tak przeprowadzony podział ról próbuje się sztucznie ożywić za pomocą metod aktywizujących. W tym kontekście można mówić o swoistej partycypacji w kształceniu.

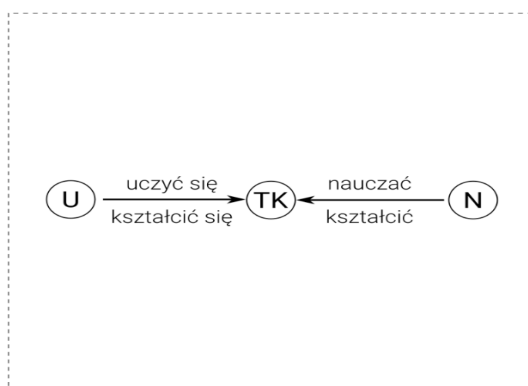
Moim zdaniem nie należy ograniczać pozycji i roli ucznia do bycia biernym odbiorcą oddziaływań edukacyjnych nauczyciela. Aby wskazać na przysługującą mu przestrzeń do działania własnego, posługuję się terminem *(samo)kształcenie*. Tym mianem oznaczam osobotwórcze i sprawcze czynności podmiotu – odbiorcy oddziaływań edukacyjnych, dzięki którym nabywa on kompetencje uczenia się uczenia (poniżej będzie jeszcze mowa na ten temat). Po przyjęciu tego założenia należy zmodyfikować integron edukacyjny w tym sensie, że wymaga on od obu współtworzących go podmiotów – i tego kształtującego, i tego kształtowanego – odpowiedniego współdziałania. Działaniem właściwym dla pierwszego podmiotu jest nauczanie, a dla drugiego – uczenie się. Zespolenie obu działań wcale nie dokonuje się automatycznie, jak być może sądzą niektórzy nauczyciele, lecz wymaga podjęcia specjalnego wysiłku. Dostrzeżenie potrzeby tego wysiłku otwiera drogę do odkrycia nowej płaszczyzny dla budowania partycypacji między nauczycielem a uczniem. Jest to partycypacja w (samo)kształceniu.

Partycypacja w (samo)kształceniu ma odmienne znaczenie niż partycypacja w kształceniu. Nie chodzi w niej o chwilowe i przemijające pobudzenie do aktywności uczniów podczas lekcji, czyli czynienie z nich bardziej świadomych odbiorców tego, co ma do przekazania nauczyciel. Partycypacja w (samo)kształceniu polega na dzieleniu się udziałami w procesie kształcenia, który ukierunkowany

jest na (samo)kształcenie. Mówiąc inaczej, nauczyciel i uczeń partycypują nie tylko w nauczaniu-uczeniu się (kształceniu), lecz również w (samo)kształceniu.

Różnicę między działaniami nauczyciela i ucznia w trakcie interakcji pedagogicznych można łatwo zauważyć, zestawiając ze sobą dwa modele dydaktyczne: linearny i komplementarny.

W modelu zaprezentowanym na rysunku 1 kluczową rolę odgrywa treść kształcenia (TK), na niej bowiem skupia się czynność nauczyciela (N) – „nauczanie”, a także ucznia (U) – „uczenie się”. Zgodnie z tym przyporządkowaniem kształcenie należy odczytywać jako transfer wiadomości i umiejętności między tym, który je posiada – nauczycielem, a tym, który powinien je opanować – uczniem.

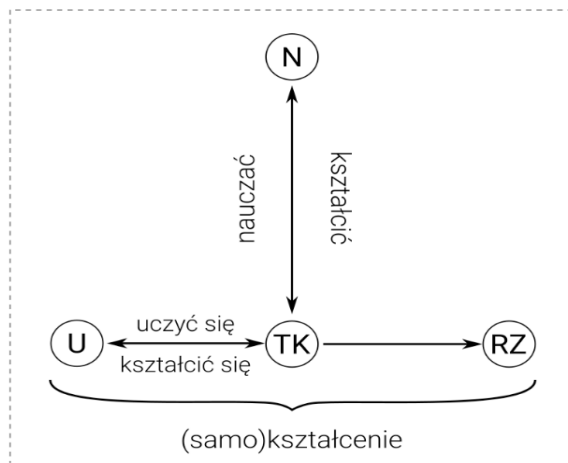


Rysunek 1. Działania nauczyciela i ucznia według modelu linearnego

Źródło: Stępkowski, 2019, na podstawie Benner, 2018.

Zgoła odmienny obraz działań oraz pozycji nauczyciela i ucznia prezentuje model komplementarny (rysunek 2). Do czynności spełnianych przez ucznia (U) należy uczenie się, które stanowi niejako odpowiedź na czynność wykonywaną przez nauczyciela (N) – nauczanie. Wspólną przestrzenią, w której oba rodzaje czynności i podmioty je spełniające się spotykają, jest treść kształcenia (TK), czyli przedmiot szkolny. Nauczycielskie nauczanie można nazwać kształceniem, a uczniowskie uczenie się – kształceniem się, ale tylko wówczas, gdy czynności te nie kończą się na przekazaniu czy przyswojeniu sobie treści kształcenia, lecz uwzględniają rzecz (RZ), do której kształcenie szkolne ma otwierać drogę. Gdy zdobywana przez ucznia wiedza przedmiotowa przyczynia się do doskonalenia jego umiejętności uczenia się i równocześnie prowadzi go do nabywania kompetencji uczenia się uczenia, wówczas można mówić o (samo)kształceniu. Warto podkreślić, że nie chodzi w nim o samodzielność w uczeniu się ani o wyeliminowanie nauczyciela i jego czynności nauczania, lecz o skierowanie uwagi na aspekt kształcenia szkolnego, który częstokroć jest pomijany lub w ogóle niedostrzegany. Jest nim wzbudzenie w uczącym się jego

własnej aktywności uczenia się głębokiego, co na rysunku 2 oznacza termin *(samo)kształcenie*. Ta aktywność bierze swój początek w nauczaniu i uczeniu się w szkole, ale wykracza poza jego ramy.



Rysunek 2. Działania nauczyciela i ucznia według modelu komplementarnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Benner, 2018, 2021; Stępkowski, 2019.

Podsumowując przedstawione do tej pory rozważania, można powiedzieć, że partycypacja w (samo)kształceniu powinna stanowić rdzeń zarówno kultury szkolnej, jak i kultury dydaktycznej. Takie dzielenie się zadaniami i odpowiedzialnością zmusza do uznania, że czynności, które ma do wykonania uczeń, są równie ważne jak czynności nauczyciela. Obie strony wnoszą własny wkład do wspólnego dzieła – realizacji procesu nauczania-uczenia się (kształcenia), a przez to przyczyniają się do nabywania przez uczniów kompetencji uczenia się uczenia, czyli (samo)kształcenia.

METODOLOGIA BADANIA WŁASNEGO

Jak wskazałam, materiał badawczy, który prezentuję w artykule, został zgromadzony przeze mnie w związku z przygotowaniem rozprawy doktorskiej (Sarbiewska, 2022). Badania przeprowadziłam w roku szkolnym 2019/2020 w jednym z liceów ogólnokształcących w województwie warmińsko-mazurskim. O ile w doktoracie skupiłam się na perspektywie nauczyciela, o tyle w tym opracowaniu kieruję uwagę na uczniów i ich wkład w tworzenie partycypacyjnej kultury kształcenia. Wyrażam to pytaniem: Jak uczniowie uczestniczą we własnym (samo)kształceniu podczas lekcji języka angielskiego?

Badanie – podobnie jak to do doktoratu – osadziłam w paradygmacie pragmatycznym (Mertens, 2010), ale z pewną różnicą. Nie kieruję się już koncepcją

zmiany Bogusławy D. Gołębnik (2021, s. 139)³ ani uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa (2000)⁴, w których cała uwaga skupia się na nauczycielu i zachodzących w nim zmianach, lecz sięgam po ujęcie badawcze opatrzone nazwą *badania bliskiego praktyce* (*close-to-practice research*). Wydaje mi się, że to ujęcie umożliwi wydobyć uczniowskiej perspektywy patrzenia na partycypację w pracy lekcyjnej i we własnym (samo)kształceniu.

W oświadczeniu wydanym w 2018 r. przez British Educational Research Association (BERA) w sprawie badań bliskich praktyce stwierdzono, że badania te „koncentrują się na kwestiach określanych przez nauczycieli-praktyków jako istotnych dla ich codziennej aktywności zawodowej i obejmują współpracę między osobami, które specjalizują się w badaniach naukowych, a praktykami lub specjalistami w obu tych dziedzinach”⁵ (BERA, 2018, s. 2). W tej kooperacji chodzi o to, żeby „wspierać stosowanie krytycznego myślenia i wykorzystywać wyniki badań naukowych w praktyce” (BERA, 2017). W tym kontekście Simon Edwards i Chris Brown (2020, s. 481–482) zwracają uwagę, że do znalezienia zadowalających odpowiedzi na pytania codzienności edukacyjnej wystarcza współpraca nauczycieli-praktyków z ekspertami-naukowcami. Konieczne jest jeszcze udzielenie głosu uczniom jako ważnym podmiotom procesów edukacyjnych, którzy aktywnie współtworzą rzeczywistość szkolną⁶.

Prezentowane badanie sytuuje się w paradygmacie pragmatycznym. Zdaniem Donny M. Mertens (2010) kluczowe znaczenie ma w nim spojrzenie intersubiektywne⁷. Polega ono na byciu świadomym własnej podmiotowości i uznaniu podmiotowości drugiego człowieka. Spojrzenie to umożliwia konstruowanie wiedzy

³ Model nabywania przez nauczyciela wiedzy formalnej z jednej strony otworzył przede mną wielość idei pedagogicznych (dydaktycznych), które pomagają w analizowaniu i interpretowaniu rzeczywistości lekcyjnej, a z drugiej wyzwoili we mnie innowacyjny potencjał ulepszenia własnej praktyki edukacyjnej (Nowotniak, 2019).

⁴ W ramach tego uczenia się połączyłam rolę nauczyciela-praktyka z nową dla mnie rolą badacza. Wiązało się to z przyjęciem przeze mnie nowej i dotąd nieznannej mi perspektywy patrzenia na praktykę edukacyjną. Była to perspektywa łącząca w sobie spojrzenie „obiektywnego” obserwatora ze spojrzeniem kreatora rzeczywistości lekcyjnej, w której uczestniczyłam (Mizerek, 2021, s. 76–79).

⁵ Wszystkie cytaty podaję w przekładzie własnym.

⁶ Polskim prekursorem badań bliskich praktyce był moim zdaniem Władysław P. Zaczyński, który już w 1968 r. wydał opracowanie pt. *Praca badawcza nauczyciela*, poświęcone łączeniu pracy dydaktycznej z naukową eksploracją praktyki edukacyjnej. Zaczyński zachęcał nauczycieli do ciągłego monitorowania i krytycznego zastanawiania się nad własnym działaniem, uzasadniając, że są to dwa warunki skutecznej pracy dydaktycznej.

⁷ Obiektywizm i subiektywizm to dwa sposoby poznawania rzeczywistości. Pierwszy oparty jest z nauką i faktami, a drugi – z indywidualnymi emocjami i doświadczeniami. Trzeci sposób odczytywania otaczającego świata to intersubiektywizm, czyli „cecha wiedzy (poznania) polegająca na tym, iż jest ona dostępna więcej niż jednemu podmiotowi poznającemu (...) i w tym sensie wykracza poza przeżycia, doznania danej jednostki” (zob. hasło: *Intersubiektywizm*).

ze wzajemnego powiązania podmiotów (w tym przypadku nauczyciela i ucznia), przekazywania świadomości i wiedzy od jednej osoby do drugiej.

W trakcie badania zgromadziłam dane, w których zawarte są doświadczenia i wiedza na temat procesu kształcenia obserwowanego z punktu widzenia uczniów. Dane te, poddane re-analizie, umożliwiają lepsze zrozumienie (samo)kształcenia, które dokonuje się w niemal niezauważalny dla nauczyciela sposób w uczniu siedzącym naprzeciwko w ławce szkolnej.

Aby wyjaśnić wskazany główny problem badawczy, wybrałam strategię studium przypadku (Yin, 2015). Strategia ta pozwoliła na wyodrębnienie w zgromadzonym materiale trzech wątków tematycznych, w których ukazuje się moim zdaniem partycypowanie uczniów w lekcjach języka angielskiego ukierunkowane nie tylko na bycie aktywnymi (np. by otrzymać pozytywną ocenę za aktywność), lecz także na (samo)kształcenie. Wątki te nazywane są w nomenklaturze studium przypadku jednostkami zanurzeniowymi (Yin, 2015, s. 270). Jako główną jednostkę analizy przyjąłam czynności partycypacyjne ukierunkowane na (samo)kształcenie, które podejmują uczniowie na prowadzonych przeze mnie lekcjach języka angielskiego. Wspomniane jednostki zanurzeniowe to: wyznaczenie sobie przez uczniów własnych celów odnośnie do nauki języka angielskiego; współdecydowanie przez uczniów o sposobie pracy na lekcjach języka angielskiego; obserwowanie i ocenianie przez uczniów swoich własnych osiągnięć w zakresie uczenia się języka angielskiego. Kontekstem, w którym osadziłam omawiane studium przypadku, jest polski system edukacji na poziomie szkolnictwa średniego.

Od strony formalnej należy dodać, że zgodnie z typologią studium przypadku moje badanie należy do typu opisowego (Mizerek, 2017, s. 15) i pojedynczego, gdyż obejmuje jeden „przypadek”⁸ – partycypowanie uczniów we własnym (samo)kształceniu. Granice tak zdefiniowanego przypadku zostały wyznaczone przez:

- ramy czasowe badania, które odbyło się na lekcjach języka angielskiego prowadzonych w roku szkolnym 2019/2020⁹, oraz jego re-analizę w 2023 r.¹⁰,
- miejsce przypadku: liceum ogólnokształcące w mieście powiatowym w województwie warmińsko-mazurskim,

⁸ Termin *przypadek* utożsamiany jest przez Roberta Yina (2015, s. 270) z *jednostką analizy*, czyli głównym problemem badawczym.

⁹ Badania do doktoratu prowadzone w tamtym czasie miały na celu poznanie perspektywy uczniów na temat czynności nauczycielskich. Ze względu na przyjęte założenie triangulacji metod w ramach strategii studium przypadku były to metody badań ilościowych: metoda sondażu diagnostycznego, testowania i przeszukiwania źródeł wtórnych (dane ilościowe), a także metody badań jakościowych: obserwacja, gromadzenie dokumentów osobistych i przeszukiwanie źródeł wtórnych (dane jakościowe). Łącznie przeprowadziłam 11 czynności badawczych.

¹⁰ Na potrzeby re-analizy zakwalifikowałam metodę gromadzenia dokumentów osobistych. Zgromadzone w ten sposób dane dostarczyły informacji na temat uczniowskiej perspektywy na temat partycypowania we własnym (samo)kształceniu.

- innowacyjną metodykę pracy na lekcjach języka angielskiego, wynikającą z wprowadzenia zasad partycypacyjnej kultury kształcenia¹¹,
- uczestnictwa uczniów w ewaluacji działań podejmowanych przez nauczycielkę-badaczkę na prowadzonych przez nią lekcjach języka angielskiego.

Posługując się przedstawionymi do tej pory wskaźnikami studium przypadku, wyselekcjonowałam ze zgromadzonego materiału badawczego 36 dokumentów. Powstały one w wyniku zastosowania jakościowej metody badawczej opisanej przez L. Dee Finka (2003) jako portfolio (*learning portfolio*), która służy do wywołania u osoby uczącej się namysłu nad osobistymi doświadczeniami w procesie edukacyjnym, a także tzw. heksów¹². W obu metodach celem było pozyskanie opinii uczniów na temat współpracy z nauczycielem, w tym skuteczności podejmowanych przez niego działań, sposobów własnego uczenia się, potrzeby sprawdzania wiedzy i samoocenia, gospodarowania czasem na lekcji oraz realizowanych treści kształcenia. Poza tym po zakończeniu roku szkolnego 2019/2020 otrzymałam pocztą elektroniczną pięć informacji zwrotnych od absolwentów klas III w formie swobodnych wypowiedzi na temat mojego warsztatu pracy. Informacje te powstały z własnej inicjatywy byłych uczniów i zostały włączone do analizy jako materiał badawczy.

Postępowanie analityczne, według którego dokonałam ponownej analizy, polegało na:

- 1) ustaleniu kodów umożliwiających zidentyfikowanie w wyselekcjonowanym do re-analizy materiale badawczym treści odnoszących się do zaprezentowanych wyżej trzech jednostek zanurzeniowych. Do pierwszej jednostki zanurzeniowej przyjąłam następujące kody: (a) eksplikowanie własnych oczekiwań, (b) rozpoznanie własnych możliwości i ograniczeń i (c) gotowość do podjęcia wysiłku uczenia się. W drugiej jednostce zanurzeniowej za kody przyjąłam: (d) samodzielne zarządzanie czasem i (e) decydowanie o własnych czynnościach uczenia się. Trzecia jednostka zanurzeniowa została ustrukturyzowana za pomocą następujących kodów: (f) ocenianie zintegrowane z procesem uczenia się i nauczania, (g) uczniowie jako aktywni uczestnicy własnego uczenia się oraz (h) uczniowie jako refleksyjni sterujący rozwojem własnego uczenia się,
- 2) ponownej lekturze wypowiedzi uczniów i ich zakodowaniu z użyciem przedstawionych w poprzednim punkcie kodów,

¹¹ Szczegółowy opis działań podejmowanych przez nauczycielkę-badaczkę znajduje się w niepublikowanej rozprawie doktorskiej (Sarbiewska, 2022, s. 120–126).

¹² Heksy – kartoniki, z których część miała wpisane już hasła ewaluacyjne, a część była pusta. Uczniowie mogli zapisywać na nich własne przemyślenia. Konfiguracje kartoników ułożonych przez uczniów zostały udokumentowane przez badaczkę za pomocą zdjęć. Heksy zastosowano jako bodźce w ramach metody projekcyjnej (Maison, 2022).

- 3) wyselekcjonowaniu i zinterpretowaniu wypowiedzi uczniów w kontekście przyjętych jednostek zanurzeniowych,
- 4) wyciągnięciu wniosków odnośnie do gotowości uczniów do partycypowania we własnym (samo)kształceniu na lekcjach języka angielskiego.

WYNIKI BADANIA WŁASNEGO

Pierwsza jednostka zanurzeniowa dotyczyła wyznaczania sobie przez uczniów własnych celów edukacyjnych. Wyodrębniłam tu trzy zakresy, którym odpowiadały trzy kody. Pierwszy zakres dotyczył tego, czy i w jaki sposób uczniowie eksplikują własne oczekiwania odnośnie do uczenia się języka angielskiego. W wypowiedziach uczniów można zauważyć trzy składowe tej kwestii. Pierwszą z nich jest fakt, że uczniowie mają w ogóle jakieś własne oczekiwania. Zazwyczaj bowiem sądzi się, że tylko nauczyciel ma prawo formułować swoje oczekiwania wobec uczniów, którzy milcząco je przyjmują i realizują. Być może wyłonienie się i uświadomienie sobie własnych oczekiwań w grupie badanych wiązało się z innowacyjnym sposobem prowadzenia lekcji przez nauczycielkę-badaczkę, która niejednokrotnie kierowała do uczniów pytanie o ich nastawienie do uczenia się języka angielskiego i pozytywnymi przykładami motywowała do stawiania sobie ambitnych celów¹³. Warto przedstawić niektóre wypowiedzi uczniów dotyczące tej sprawy: *Wiadomości i umiejętności na całe życie – wiedza, która nas interesuje i na pewno ją zapamiętamy na całe życie* (UH2020_12); *Uczymy się tego, na czym nam zależy, dzięki czemu jesteśmy lepiej przygotowani na przyszłość* (UH2020_12); *Nabywamy praktycznych, potrzebnych umiejętności* (UH2020_10); *Inwestowanie w siebie, trwałe zasoby – wiedza, która rozwija nas intelektualnie* (UH2020_12).

Jako drugą składową analizowanego zakresu wyodrębniłam wypowiedzi uczniów, w których sygnalizowali oni możliwość dzielenia się z nauczycielem swoimi oczekiwaniami: *Mam prawo wyrażać swoje zdanie. Możemy zachowywać się naturalnie na lekcjach. Jesteśmy słuchani przez nauczyciela* (UH2020_03). Na szczególną uwagę zasługują słowa uczennicy klasy III, która po zakończeniu roku szkolnego napisała: *Po każdych tych zajęciach [z native speakerem] dzieliliśmy się swoimi odczuciami na temat przebytej lekcji, dzięki czemu mogliśmy (...) w jakimś stopniu regulować przebieg tych zajęć. (...) faktycznie mówiliśmy szczerze, co myślimy o tych zajęciach, a nie tylko grzecznie potakiwaliśmy, że jest dobrze* (UWY2020_01). Ta sama uczennica w dalszej części swojej wypowiedzi podkreśliła otwartość i bezpośredniość anglistki:

¹³ Mowa jest tutaj o nauczaniu nakierowanym na zdobywanie przez uczniów samowiedzy i samoregulacji oraz na wzmacnianiu w nich poczucia sprawstwa, a także odpowiedzialności za siebie i postępy we własnym uczeniu się (Stępkowski, Sarbiewska, 2021, s. 210).

Sam fakt, że całą tę ankietę [chodzi o portfolio zawierające 26 pytań otwartych wykorzystane do pozyskania osobistych tekstów refleksyjnych za pomocą komunikatora Messenger] pisałam w 100% szczerze, niezbyt skrępowanym językiem (pewnie też z błędami) i nie bojąc się napisać moich realnych odczuć – już wskazuje na to, że przez te 3 lata udało się pani zbudować świetną relację z uczniami, zdobywając ich zaufanie, co w mojej opinii jest niemal awykonalne dla większości nauczycieli, a jest niesamowicie ważne, jeśli chce się kogoś czegoś nauczyć. Moim zdaniem dobra relacja jest podstawą dobrego nauczania, bo nie sposób potrafić w uczniach wzbudzać strach i grozę, wiele wymagać i surowo oceniać, przez co uczeń czuje się tylko zestresowany na lekcji, boi się o cokolwiek pytać i nie może skupić się na przekazywanej mu wiedzy, bo myśli tylko o tym, co będzie, jak pójdzie do tablicy bądź zostanie wytypowany do odpowiedzi... przez to mniej zapamiętuje i zniechęca do danego przedmiotu. (UWY2020_01)

Jako trzecią składową wyrażania przez uczniów swoich oczekiwań zaliczyłam wypowiedzi, w których dominowało przekonanie, że głos uczniów jest ważny dla nauczyciela. Chodzi o to, że prognozując poziom, który uczeń jest w stanie osiągnąć w nauce języka angielskiego, nauczyciel uwzględnia jego aspiracje i gotowość do zaangażowania się w ich realizację. To oznacza, że nie stawia wszystkim jednakowych wymagań, lecz dostosowuje się do możliwości ucznia i zarazem motywuje go do stawiania sobie wyższych celów, a co za tym idzie do podjęcia własnej pracy. Jako przykład może posłużyć wypowiedź uczennicy klasy I:

Mimo że opanowuję na ogół materiał dosyć szybko, to pani zawsze patrzy, jaki wysiłek w to włożyłam, co jest akurat trochę denerwujące, bo np. nauczę się lepiej niż ktoś inny, a jednak tamta osoba dostanie lepszą ocenę czy coś w tym stylu, (...) ponieważ mimo że właśnie mi pani pomaga, wspiera, to zawsze ma też pani wobec mnie dosyć wysokie (to na plus dla Pani) wymagania. (UWY2020_05)

W drugim zakresie pierwszej jednostki zanurzeniowej chodziło o rozpoznawanie przez uczniów własnych możliwości i ograniczeń. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym to nauczyciel odpowiada za tę kwestię, a nie uczniowie¹⁴. Jako badaczkę ciekawiło mnie, co się stanie, gdy również uczniowie zdadzą sobie sprawę ze swoich mocnych i słabych stron oraz zaczną odpowiedzialnie nimi kierować. Rozumienie tego, co się już umie, a z czego jest się jeszcze słabym, wspiera każde uczenie się, w tym języka angielskiego. Potwierdza to następująca wypowiedź: *Samorozwój – (...) pokonanie swoich lęków, słabości – uczymy się pokonywać pewne bariery, wychodzić ze swojej strefy komfortu (UH2020_12)*¹⁵.

¹⁴ W art. 44c ustawy o systemie oświaty stwierdza się: „1. Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. 2. Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1, do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia” (Ustawa, 1991).

¹⁵ O takim sposobie myślenia pisała Carol Dweck (2017, s. 18–20), nazywając go podejściem rozwojowym (*growth mindset*).

W zebranych materiale uczniowie klas I często dostrzegali swoje słabe strony: *Dowiedzieć się o moich brakach w mówieniu* (UAO_33); *Odważyć się, mówić* (UAO_32). Nie brakowało również pozytywów: *Lekko pokonać barierę językową* (UAO_32). W starszych klasach uczniowie byli bardziej świadomi swoich predyspozycji i w związku z tym żalili się, że na innych przedmiotach nauczyciele nie biorą pod uwagę ich zdania: *Nie zwraca się uwagi na osobiste predyspozycje ucznia, po prostu mamy się uczyć i wykonywać polecenia* (UH2020_03).

Trzeci i ostatni zakres opisywanej jednostki zanurzeniowej dotyczył gotowości uczniów do podjęcia wysiłku uczenia się. Jak się zdaje, wśród nauczycieli panuje dość powszechne przekonanie, że uczniowie nie chcą angażować się w lekcje. Być może z tego powodu taką popularnością cieszą się tzw. metody aktywizujące. Moim zdaniem nie przynoszą one trwałych efektów w postaci zwiększonego zaangażowania we własne uczenie. O wiele ważniejsze wydaje mi się wzbudzenie w uczniach chęci uczenia się i gotowości do wysiłku w tym zakresie.

Po przeanalizowaniu wypowiedzi uczestników badania można stwierdzić, że umożliwienie uczniom wyznaczania sobie własnego celu edukacyjnego wzmaga w nich chęć do jego osiągnięcia i gotowość do nauki. Potwierdzają to następujące głosy: *Trochę bałam się mówić, ale i tak się odzywałam* (UAO_04); *Jesteśmy zainteresowani przedmiotem. Mamy chęć na rozwijanie swoich umiejętności poza szkołą* (UH2020_03); *Wzbudza to [możliwość wyznaczania sobie celu uczenia się] nasze zainteresowanie przedmiotem, zwiększa aktywność na lekcji* (UH2020_03). W tym kontekście na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi pochodzące od uczniów klasy III. Po 3 latach uczenia się ukierunkowanego na samodzielność i odpowiedzialność da się w nich zauważyć dużą dozę autorefleksji: *Udało mi się przełamać wewnętrzny lęka i odpowiadać na zapytania* (UAO_37); *Zgłosiłam się sama. Bo odważyłam się odezwać w trakcie rozmowy na temat, który mi się podobał* (UAO_38); *Odezwałam się. (...) jeszcze trochę się boję ze względu na to, że nie wszystko jeszcze umiem* (UAO_39).

Oczywiście powstanie u ucznia poczucia samodzielności i odpowiedzialności za własne uczenie się nie zdejmuje z nauczyciela obowiązku kontrolowania i regulowania jego pracy tak, by wymagania nie były zbyt niskie ani zbyt wysokie, ponieważ w obu wypadkach działa to demotywująco. Być może niektórzy uznają za dziwną następującą wypowiedź: *Uczniowie chcą chodzić na te lekcje. Lekcja nie jest karą ani godziną strachu* (UH2020_10). Moim zdaniem jednak wyraża się w niej zupełnie normalny stan rzeczy, gdy uczniowie wiedzą, po co są na lekcji i realizują na niej cele, które sami sobie wyznaczyli.

W badaniu druga jednostka zanurzeniowa obejmowała współdecydowanie przez uczniów o sposobie pracy na lekcjach języka angielskiego. W tej jednostce wyodrębniłam dwa zakresy. Pierwszy z nich obejmował zarządzanie czasem. Wbrew powszechnemu przekonaniu, że danie uczącym się możliwości wpływania na przebieg lekcji prowadzi tylko do straty czasu na zbędne konsultacje,

uzgadniam z uczniami tempo pracy i zakres materiału. Takie postępowanie przyniosło pozytywne skutki w zgromadzonym materiale badawczym. Uczniowie napisali m.in.: *Atmosfera jest przyjemniejsza, staramy się wykorzystać efektywnie czas na lekcji* (UH2020_05). Umożliwienie partycypowania w czasowym przebiegu lekcji dało uczniom okazję do nabycia umiejętności koordynowania swoich działań jako klasa: *Każdy sprawdzian, jaki mamy do napisania, to termin ustalamy my, jako uczniowie, ponieważ jesteśmy grupą z różnych klas, więc dostajemy taką możliwość. Pozwala nam to na nauczenie się zarządzania czasem* (UWY2020_04). W wielu wypowiedziach powtarzało się jednak narzekanie na brak możliwości partycypowania w zarządzaniu czasem i uczeniem się: *Czas, który posiadamy, nie jest wystarczający na naukę i obowiązki, przez co musimy siedzieć z książkami do późnej nocy* (UH2020_12); *Często nauczyciel nie wyrabia się z materiałem na lekcjach, wtedy musimy samodzielnie w domu to nadrobić* (UH2020_05); *W tradycyjnym nauczaniu mamy bardzo niewiele czasu dla siebie, uczymy się do późna, a nawet po nocach. Nauka na lekcjach jest nieefektywna* (UH2020_05).

Drugim zakresem omawianej jednostki zanurzeniowej było decydowanie o własnych czynnościach uczenia się. Wypowiedzi uczniów w tej kwestii przeczą stereotypowi, że danie uczniom możliwości decydowania o własnym uczeniu się spowoduje, że nie będą się w ogóle uczyć. W zgromadzonym materiale badawczym znalazły się następujące wypowiedzi: *W 100% [uczniowie mają wpływ na to, co się dzieje na lekcji], ponieważ zawsze to my wybieraliśmy, jak ma to wyglądać i my decydowaliśmy o wszystkich tych trzech kryteriach [termin sprawdzianu, zakres materiału, termin poprawy], i nie zmieniło się to nigdy przez 3 lata. Mając tak duży wpływ na sprawdzanie naszej wiedzy, łatwiej jest się przygotować do testu i robi się to z większą chęcią, niż gdy wszystko zależy tylko od nauczyciela, a uczniowie muszą zawsze się dostosować, a ich zdanie po prostu się nie liczy, bo nie ma na nic wpływu* (UWY2020_01); *Możliwość poprawiania sprawdzianów, gdy uczniowie mają możliwość poprawy sprawdzianu, powtarzają i zapamiętują materiał, który w ten sposób się utrwała. Na niektórych przedmiotach* (UOP2019_02). Partycypowanie uczniów w decyzjach o sposobie pracy lekcyjnej nie czyni nauczyciela zbędnym, tylko wyznacza mu nową rolę – z kierownika i menedżera staje się osobą wspierającą rozwój ucznia. Tak pisali o tym badani: *Współdecydowanie, mamy prawo do własnych decyzji i wypowiedzi. Relacje z nauczycielem, wyrozumienie i pomoc ze strony nauczyciela. Mam wpływ na to, co się dzieje ze mną na lekcji* (UH2020_09). Odgórne wykluczanie uczniów z podejmowania decyzji o przebiegu lekcji powoduje zdaniem jednego z uczestników badania nieefektywność i zakłóca uczenie się: *Problemem jest fakt, że termin poprawy pracy klasowej jest zawsze taki sam dla całej klasy, więc osoby, które muszą poprawiać inne przedmioty, nie są w stanie nauczyć się całego materiału* (UOP2019_05). Inny uczeń zauważył, że brak możliwości decydowania o pracy

lekcyjnej wyznacza mu rolę pasywnego odbiorcy działań nauczyciela: *Nie mogę współdecydować, nie możemy wspólnie klasowo decydować i wypowiadać się na dany temat. Nie mam wpływu na to, co się dzieje ze mną na lekcji. Mam być pasywny, siedzieć cicho* (UH2020_09). Jeszcze dramatyczniej wybrzmiewa ta pasywność w następującej wypowiedzi: *Najgorsze jest poczucie bezsensu. Gdy lekcja nie wnosi niczego? Bądź jest prowadzona w taki sposób, że nic z niej nie wynosimy. Jedynym zajęciem było siedzenie przez 45 minut* (UOP2019_08).

Trzecia jednostka zanurzeniowa obejmowała obserwowanie przez uczniów swoich własnych osiągnięć w zakresie uczenia się języka angielskiego oraz ich ocenianie¹⁶. W jej ramach zostały wyodrębnione trzy zakresy. Pierwszym było ocenianie przez nauczyciela i samoocenie jako integralne elementy procesu uczenia się i nauczania. W partycypacyjnej kulturze kształcenia ocenianie dokonuje się podczas każdej lekcji. Nauczyciel nie ocenia ucznia dopiero na zakończenie „przerobionej” partii materiału czy etapu kształcenia, żeby sprawdzić i upewnić się, że opanował wyznaczone treści, lecz niejako ustawicznie. Poza tym włącza go do oceniania. W swoich wypowiedziach pisemnych uczniowie zauważyli to novum i tak je skomentowali: *Samoocena jest ważną częścią naszej właściwej oceny, często nas Pani o nią pyta i jest ona rzeczywiście istotna* (UWY2020_02); *Praktycznie co sprawdzian oceniamy się sami, a potem konfrontujemy to z Pani oceną. Z testu na test nasza samoocena jest coraz bliższa tej rzeczywistej – Pani* (UWY2020_06); *Za każdym razem, jak piszemy wypracowanie na lekcji, to Pani prosi nas, żebyśmy napisali, na jaką ocenę zasługujemy. Również jeżeli chodzi o zdalne nauczanie, to jak odsyłamy zadania z matury ustnej albo z zadanych ćwiczeń, dostajemy pytanie, jak oceniamy naszą pracę i wkład* (UWY2020_04); *Nie kujemy przed klasówką, tylko systematycznie się uczymy, czego efektem są dobre oceny* (UH2020_05).

W tym kontekście ważną rolę odgrywa obchodzenie się z błędami. Jeden z uczniów napisał: *Mam prawo do popełniania błędów* (UH2020_09). Jego kolega dodał: *Nie boimy się pytać nauczyciela, jeżeli nie jesteśmy czegoś pewni* (UH2020_03). O tym, że niekiedy bywa inaczej, świadczy następująca wypowiedź: *Według niektórych nauczycieli popełnianie błędów jest złe. Buduje to w nas stałe poczucie strachu i niechęć do eksperymentowania i podejmowania działań przez ucznia* (UOP2019_01).

Drugi zakres trzeciej jednostki zanurzeniowej dotyczył aktywnego uczestnictwa uczniów we własnym uczeniu się, a w szczególności współdecydowania o kryteriach oceniania, sposobach i terminach przeprowadzania sprawdzianów. Uczniowie opisali postępowanie podczas zajęć ze mną następująco: *Sami na lekcji ustalaliśmy, jak np. piszemy słówka, zadania z gramatyki itd., przez co*

¹⁶ Zalety stosowania samooceny przez uczniów podczas lekcji szkolnych można odnaleźć w publikacji Doroty Pauluk (2022).

regulowaliśmy kryteria oceniania, wybierając sposób przeprowadzania i oceniania naszych sprawdzianów (UWY2020_01); Mam swój udział w ustalaniu tych kryteriów, ponieważ zawsze, gdy są one przedstawiane, pada pytanie, czy nam one odpowiadają (UWY2020_02); Jeśli ktoś się z czymś nie zgadza, zawsze go pani wysłucha. Jeśli ma rację, idzie mu pani na rękę (UWY2020_06); Byliśmy na bieżąco informowani o sposobie oceniania, który zawsze był jasny i zrozumiały na każdym etapie nauki – bo wiadomo, że lekko się zmieniał wraz z wymaganiami na przestrzeni 3 lat (UWY2020_01); Poprawianie każdej oceny i kiedy chcemy. Nie dość, że jest bardzo dobre dla ucznia, to w pewien sposób uczy odpowiedzialności. Jeśli uczeń dostanie negatywną ocenę, to nie będzie ciągnięty za rączkę, ale sam będzie musiał myśleć i zadbać o to, aby swoją sytuację poprawić, a to oczywiście w ramach rozsądku, bo nauczyciel przecież nie będzie sprawdzał tego samego 842 915 002 razy (UOP2019_14). Nie może dziwić, że uczniowie – przyzwyczajeni do współdecydowania o tak ważnej sprawie, jaką są w szkole kryteria oceniania – niekiedy krytycznie ustosunkowywali się do niektórych praktyk: Według mnie wśród niektórych nauczycieli panuje zasada, że można poprawiać tylko ocenę niedostateczną. Co jest złe dla uczniów, którzy starają się podwyższyć swoje oceny (UOP2019_05).

Trzeci i ostatni zakres dotyczył przeprowadzania przez uczniów samooceny oraz wyciągania wniosków w sprawie rozwijania własnego uczenia się. Jak wynika z art. 44b ust. 5 pkt 4 ustawy o systemie oświaty (1991) oceny ustalone przez nauczyciela mają na celu motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu. Analiza zgromadzonych wypowiedzi uczniów przekonuje, że dokonując samooceny, coraz bardziej świadomie sterowali swoim własnym uczeniem się. Kto wie, czy nie wpływało to bardziej na nich niż ustalanie ocen przez nauczyciela (sic!): *Zmiana myślenia, zmiana osobowości, dojrzałość – stajemy się bardziej odpowiedzialni i świadomi swoich ocen i wiedzy (UH2020_12); Dzięki temu [samoocenie] staramy się bardziej przy nauce, aby móc sobie z czystym sumieniem wystawić jak najwyższą samoocenę (UWY2020_02); Gdy czegoś nie zrobię na czas, to czuję, że oszukuję sama siebie, mimo że na innych przedmiotach tak nie mam (UWY2020_05).* Bardzo wymowne wydają się być w tej sprawie słowa jednej z uczennic klasy III, która wystawiając sobie oceny, zdobywała coraz większą motywację do nauki: *Te plusy [tj. wystawiane sobie samodzielnie przez ucznia] – to było najlepsze, co mogła Pani wymyślić. Nic mnie nigdy tak bardzo w poprzednich szkołach nie motywowało do aktywności na lekcji jak fakt, że dzięki 45 plusom mogę nie pisać sprawdzianu (...). To było absolutnie fenomenalne, bo dzięki temu uczeń „ciśnie” na lekcji, a nie tylko uczy się na ostatnią chwilę przed testem. Suuuuuuuper skuteczne! (UWY2020_01).*

DYSKUSJA WYNIKÓW

Zanim przejdę do skomentowania wyników badania własnego, przypomnę specyfikę opisywanego studium przypadku. Jako ramę przyjął w nim polski system oświatowy i przepisy normujące sposób realizowania języka angielskiego jako przedmiotu nauczania szkolnego. Moim zdaniem w zakończeniu komentarza do podstawy programowej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2018, s. 112) znajduje się ważna wskazówka. Autor komentarza, Artur Smolik, stwierdza:

Podstawa programowa w żaden sposób nie ogranicza nauczyciela, jeżeli chodzi o wybór technik lub środków nauczania. Dokument nie jest poradnikiem metodycznym, nie wskazuje „jedyną słuszną” drogi prowadzącej do realizacji założonych w nim celów. Nauczyciel i uczeń mają być współtwórcami w procesie kształcenia, którego końcowym efektem jest jednostka świadoma możliwości, które stwarza znajomość języka obcego w każdej sferze życia – prywatnej, zawodowej, społecznej, emocjonalnej, poznawczej. Język obcy to narzędzie, które służy nie tylko komunikacji, ale poprzez komunikację umożliwia lepsze poznanie siebie, innych ludzi, kultur, całego otaczającego nas świata.

Z tego fragmentu wynika, że nauczyciel wspólnie z uczniem odpowiada za realizowanie procesu kształcenia¹⁷.

Przystępując do skomentowania przedstawionych wyników badania własnego, należy stwierdzić, że niestety brakuje badań empirycznych poświęconych kulturze dydaktycznej. Klus-Stańska (2011, s. 144–146) tłumaczy to swoistym marazmem, w jakim znajduje się polska dydaktyka ogólna. Marazm ten polega na zastoju koncepcyjnym, który paraliżuje zmiany w praktyce edukacyjnej. Choć pojawiają się modyfikacje panującego w dydaktyce *status quo*, to jednak podejmowane są one przez nauczycieli-praktyków, którzy na podstawie swojego doświadczenia i refleksji wprowadzają mniej lub bardziej intuicyjnie zmiany (Hawranek, 2021; Radanowicz, 2020; Szulc, 2019). Niewątpliwie zaletą takich inicjatyw jest podtrzymywanie nadziei na lepszą przyszłość edukacji szkolnej, słabością zaś jest brak naukowego zweryfikowania i pogłębienia.

Opisane w tym artykule badanie miało na celu ukazanie rzadko dostrzeganej i na tej podstawie można powiedzieć, że mało docenianej perspektywy ucznia jako aktywnego współtwórcy działania pedagogicznego. Mając na uwadze ujęcie *close-to-practice research*, jako badaczka nie roszczę sobie pretensji do nadania uzyskanym przeze mnie wynikom powszechnej obowiązywalności. W kontekście koncepcji badawczej pracy nauczyciela Zaczyńskiego (1995) uważam, że jako nauczyciel-praktyk powinnam nieustannie upewniać się, czy to, co robię, nie tylko prowadzi do celów, które sobie wyznaczyłam, lecz przede wszystkim czy

¹⁷ O wpływie uczniów „na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się” mówi również pierwsze z dziewięciu wymagań stawianych szkołom ponadpodstawowym (Rozporządzenie, 2017, s. 5).

przynosi korzyść uczniom i przyczynia się do ich (samo)kształcenia. W podobnym tonie wypowiada się Henryk Mizerek (2015), który postuluje prowadzenie przez nauczycieli autoewaluacji z wykorzystaniem badań opartych na dowodach (*evidence-based research*).

Patrząc z perspektywy partycypacyjnej kultury kształcenia, warto wspomnieć badania Anny Borkowskiej (1991) i Anny Perkowskiej-Klejman (2009). Obie badaczki sprawdziły możliwości i ograniczenia budowania relacji interpersonalnych między nauczycielami a uczniami, co może skutkować polepszeniem jakości pracy lekcyjnej.

Przedmiotem badania Borkowskiej (1991, s. 55) był styl nauczania nauczyciela oraz możliwości jego zmodyfikowania pod wpływem partnerskiej współpracy z uczniami. Obszar, w którym Perkowska-Klejman (2009 s. 67) usytuowała relacje interpersonalne, wyznaczają dwa bieguny: dominacja–uległość oraz opozycja–współpraca. Wzrost poziomu zaangażowania można osiągnąć zdaniem badaczki przez obopólne działania polegające po stronie nauczyciela na ograniczeniu woli dominowania, a po stronie ucznia na wyższej gotowości do współpracy. W pierwszym artykule terminem wiodącym jest *partnerstwo*, a w drugim – *współpraca*. Mimo że oba są dość bliskie partycypacji, to jednak ich zakres ogranicza się do wywołania pożądanego efektu podczas lekcji – właśnie partnerstwa i współpracy. W odróżnieniu od tego w przyjętym przeze mnie ujęciu partycypacja rozgrywa się niejako na dwóch poziomach. Pierwszym jest poziom kształcenia, który polega na realizowaniu przez obie strony własnych działań – odpowiednio nauczania i uczenia się – w powiązaniu, a drugi to poziom (samo)kształcenia, który należy do obszaru działania tylko samego ucznia. W badaniu chodziło o sprawdzenie, czy i jak uczniowie partycypują w lekcjach języka angielskiego na tym drugim poziomie. Mówiąc inaczej, czy lekcje języka angielskiego jako jednego z przedmiotów w ramach kształcenia szkolnego prowadzą do nabywania przez uczniów kompetencji uczenia się uczenia, którą będą mogli wykorzystać po zakończeniu edukacji szkolnej.

WNIOSKI I WSKAZANIA PRAKTYCZNE

Badanie i analiza trzech obszarów tematycznych (jednostek zanurzeniowych) skłaniają do następujących wniosków:

- uczniowie są żywo zainteresowani własnym (samo)kształceniem, chociaż ich proaktywna postawa jest stłumiona przez codzienność szkolną, w której rola uczniów jest zredukowana jedynie do pasywnych odbiorców działań nauczyciela,
- uczniowie są w stanie formułować własne oczekiwania wobec nauczania szkolnego, o ile mają do tego odpowiednie warunki. Należy zauważyć, że

eksplikowanie własnych oczekiwań wzmacnia w nich motywację do wzięcia na siebie trudu uczenia się i (samo)kształcenia,

- uczniowie potrafią odpowiedzialnie zarządzać czasem na lekcji, tzn. z uwzględnieniem swojej własnej pracy,
- dzięki partycypacji uczniowie traktują uczenie się nie jako działanie narzucone przez nauczyciela, lecz jako składową własnego (samo)kształcenia,
- przez samoocenę uczniowie wdrażają się nie tylko do bardziej intensywnej pracy własnej, lecz także do nabywania umiejętności sterowania własnym uczeniem się.

Na zakończenie jako aktywny uczestnik edusfery¹⁸ proponuję trzy praktyczne wskazania wynikające z mojego badania:

- indywidualizację nauczania należy traktować jako długofalowy proces, a nie „chwyt metodyczny”, którym można się posłużyć na początku lekcji, by wzbudzić u uczniów chwilowe zainteresowanie (Olechowska, 2021, s. 49). Proces ten trzeba modyfikować odpowiednio do wzrostu samodzielności uczniów,
- partycypacyjną kulturę kształcenia można zastosować w każdej szkole systemowej, ale pod warunkiem, że powstanie w niej przestrzeń do rozwoju indywidualnego,
- przepisy prawa oświatowego sprzyjają partycypacji uczniów w procesie edukacyjnym, a zatem czas na ich pełne wykorzystanie w praktyce przez nauczycieli i badawcze eksplorowanie we współpracy nauczycieli-praktyków z naukowcami.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Benner, D. (2018). Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia. W: J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich* (s. 124–138). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Benner, D. (2021). *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole*. Warszawa: PWN.

¹⁸ Edusfera – termin utworzony przez Schulza (2018, 2020), oznaczający zintegrowany obraz zjawisk zachodzących w obszarze edukacji rozumianej jako przestrzeń instytucjonalna (charakter strukturalny) i forma działania (charakter społeczny).

- Borkowska, A. (1991). Jak uczniowie postrzegają swoich nauczycieli – wyniki badań przeprowadzonych w niektórych liceach płockich. *Notatki Płockie. Kwartalnik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, 36(1), 55–60.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dernowska, U., Tłuściak-Deliowska, A. (2013). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Bochno, E. (2016). Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 9–10). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dweck, C. (2017). *Mindset – Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*. London: Robinson.
- Edwards, S., Brown, C. (2020). Close-to-Practice Research: The Need for Student Voice and the Strange Case of Academy X. *London Review of Education*, 18(3), 480–494. DOI: 10.14324/LRE.18.3.11
- Fink, L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gołębnik, B.D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem?* Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hawranek, M. (2021). *Szkoły, do których chce się chodzić*. Kraków: Znak Litera Nova.
- Klus-Stańska, D. (2011). Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 139–158). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, (1), 21–40.
- Maison, D. (2022). *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*. Warszawa: PWN. DOI: 10.53271/2022.057
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks: Sage Publication Inc.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. W: J. Mezirow et al. (Ed.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (s. 3–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizerek, H. (2015). Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects. *Forum Oświatowe*, 27(2), 25–40.
- Mizerek, H. (2017). Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań. *Przeгляд Pedagogiczny*, (1), 9–22.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2018). Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji. *Studia Edukacyjne*, (49), 159–174. DOI: 10.14746/se.2018.49.10
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowotniak, J. (2019). *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olechowska, A. (2021). Uniwersalne projektowanie dla uczenia się – możliwość czy utopia? *Edukacja*, 1(156), 42–56. DOI: 10.24131/3724.210104
- Pauluk, D. (2022). *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. DOI: 10.4467/K7357.26/22.22.15769

- Perkowska-Klejman, A. (2009). Pomiar relacji interpersonalnych nauczyciel–uczeń. *Ruch Pedagogiczny*, (5–6), 65–74.
- Perkowska-Klejman, A. (2016). Oblicza kultury szkoły. W: J. Korczak, B. Przybylski (red.), *Różne oblicza edukacji* (s. 11–26). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Radanowicz, E. (2020). *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Głogów: Wydawnictwo Sensor.
- Sarbiewska, A. (2022, w druku). *Tworzenie partycypacyjnej kultury kształcenia na przykładzie szkolnych lekcji języka angielskiego. Studium przypadku*.
- Schulz, R. (2018). *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schulz, R. (2020). *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stępkowski, D. (2019). Kształcenie jako dobro pedagogiczne i źródło nierówności edukacyjnej. W: K. Wrońska (red.), *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja* (s. 57–71). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stępkowski, D., Sarbiewska, A. (2021). Zarys pedagogiki pracy nad błędem. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(4), 207–212.
- Szulc, A. (2019). *Nowa szkoła*. Szczecin: Wydawnictwo Natuli.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). About the School and the Student-Teacher Relationship in the 21st Century: Some Perspectives and Challenges. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(4), 422–424. DOI: 10.33225/pec/18.76.422
- Tłuściak-Deliowska, A. (2019). Doświadczanie emocji w szkole i w związku ze szkołą. Perspektywa uczniów szkoły „świadczącej usługi edukacyjne o wysokiej jakości”. W: I. Przybylska (red.), *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji* (s. 81–99). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, (40), 127–148. DOI: 10.14746/se.2016.40.8
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zaczyński, W.P. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.

NETOGRAFIA

- BERA. (2017). *Close-to-Practice Research Project*. Pobrane z: <https://www.bera.ac.uk/project/close-to-practice-research-project>
- BERA. (2018). *Close-to-Practice Educational Research: A BERA Statement*. Pobrane z: https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2018/11/BERA-Close-to-Practice_statement_Nov2018-1.pdf
- Hasło: *Intersubiektywizm*. Pobrane z: <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/intersubiektywizm.html>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2018). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język obcy nowożytny*. Pobrane z: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/podstawa_programowa/jezyk-obcy-nowozytny.pdf
- Statut. (2020). *Statut Zespołu Szkół nr 3 im. Jana III Sobieskiego w Szczytnie*. Pobrane z: <http://nowa.loszczytno.edu.pl/dokszkolne/statutzs3.pdf>

AKTY PRAWNE

- Rozporządzenie. (2012). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977).
- Rozporządzenie. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (t.j. Dz.U. 2020 poz. 2198).

- Rozporządzenie. (2018). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467).
- Rozporządzenie. (2019). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373).
- Ustawa. (1991). Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. 2022 poz. 2230).

ABSTRACT

The aim of the article is to present students' participation in (self-)education during English lessons conducted according to the participatory learning culture model. The study was conducted in a pragmatic paradigm, reaching for a research approach labeled "close-to-practice research", with the use of the case study method. This approach enabled the researcher to bring to light students' perspectives on participation in classroom work and in their own (self-)education. The study shows that students are interested and ready to participate in their own (self-)education in English lessons conducted according to the participatory learning culture model. This participation covers three scopes: setting their own goals to achieve, co-determining how they work at the lessons, and observing and evaluating their achievements. As a result, students present their own expectations of the taught subject, are able to manage their lesson work responsibly, consider learning not as an activity imposed by the teacher, but as a component of their own (self-)education, perceive learning as a stage of (self-)education, and acquire the skills to learn (how) to learn.

Keywords: English language lessons; participatory learning culture model; (self-)education; student