

Hammersley, Martyn

O nauczycielu jako badaczu

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 13 (317), 49-76

1997

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Martyn Hammersley

O NAUCZYCIELU JAKO BADACZU*

Chciałbym przeprowadzić tutaj pogłębioną analizę szeroko w ostatnich latach popieranej koncepcji, według której badania edukacyjne powinny być integralną częścią szkolnej pracy nauczycieli, a nie działaniem przeprowadzonym na szkołach przez osoby z zewnątrz. Inaczej mówiąc, chodzi o ideę nauczyciela jako badacza podejmującego studia nad własnymi działaniami praktycznymi (*action research*) w klasach czy szkołach (które określać będziemy tu skrótowo jako TR, od ang. *teacher research* – badania nauczycielskie – BN). Idea ta wywodzi się z wielu źródeł i wykazuje podobieństwa z podejmowanymi w innych obszarach próbami pogodzenia działań praktycznych i badawczych¹.

Idea, by zachęcać nauczycieli do prowadzenia badań nad własną praktyką w szkołach i klasach nie jest nowa. W latach pięćdziesiątych silny ruch na rzecz nauczycielskich badań nad praktyką własną istniał w Stanach Zjednoczonych². Corey, jeden z najbardziej wpływowych zwolenników tego ruchu, definiuje *action research* jako badania podejmowane przez nauczycieli, administratorów szkolnych i innych w celu doskonalenia własnych działań praktycznych (Corey, 1949). W owym czasie silnie ruch ten kojarzono z bardzo wówczas powszechnym

* Tekst ten ukazał się w oryginale pt. „On the Teacher as a Researcher” jako rozdział 14 książki: Hammersley M. (red.) (1993) *Educational Research: Current Issues*. Paul Chapman Publishing: Londyn.

¹ Podobne koncepcje znaleźć można na polu antropologii stosowanej (van Willigen, 1986), prac badawczych z psychologii społecznej podejmowanych w ramach „nowego paradygmatu” (Reason i Rowan, 1981), metodologii feministycznej (mies, 1983) i niektórych obszarach socjologii przemysłowej (Gustavsen, 1986) oraz nauk o zarządzaniu (Torbert, 1983), a także w dziedzinie edukacji dorosłych i badań nad rozwojem (Hall, Gillett and Tandon, 1982; Latapi, 1988).

² Norris (1991) prześledził idee nauczyciela jako badacza do czasów jeszcze wcześniejszych, mianowicie do wczesnych prac Ralpha Tylera.

przywiązaniem do metod nauk ścisłych w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, a inspirowały go szczególnie prace Deweya i ruch progresywny. Dewey uważał, że zalecenia nauk ścisłych sprawdzić można jedynie poprzez praktykę, a nauczyciela postrzegał jako badacza testującego w praktyce edukacyjne teorie (zob. Hodgkinson, 1957, s. 138–139).

W Wielkiej Brytanii koncepcja nauczyciela jako badacza wyłoniła się, jak się wydaje, w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, w większości z inspiracji amerykańskiego ruchu na rzecz *action research*³. Wywodziła się ona tam częściowo z ruchu reform szkolnego programu nauczania (Elliott, 1991), była również pochodną dokonanego w kręgu osób zajmujących się tworzeniem i oceną programów nauczania odejścia od modelu biurokratycznego, według którego nowe programy opracowywane były centralnie przez ekspertów, następnie przyjmowane przez władze lokalne, szkoły i nauczycieli, a powodzenie ich szacowały, przy pomocy ilościowego pomiaru wyników, wyspecjalizowane ciała oceniające. Model ten krytykowano zarówno dlatego, że był nieskuteczny w praktyce, jak i dlatego, że uważano go za sprzeczny z ważnymi wartościami edukacyjnymi i politycznymi. Model ten był nieefektywny, ponieważ często nawet wtedy, kiedy nauczyciele (i szkoły) angażowali się w propozycje programowe, to wykorzystywali je w sposób odbiegający od intencji twórców programów. W rezultacie nawet gdy dana innowacja przynosiła efekty, być może pożądane, nie były to efekty przewidywane [przez autorów programów], a zatem często ich nie mierzono. Skupiając uwagę tylko na tym, co zamierzone, autorzy nie byli w stanie zrozumieć, co osiągnięto, a czego nie, i co można było osiągnąć. Ponadto podnoszono tu krytyczny argument, że podobne zawężenie uwagi było odbiciem niewłaściwej koncepcji życia ludzkiego – koncepcji opieranej na wbudowanych w naturalną metodę naukową założeniach wstępnych na temat zjawisk fizycznych. W tym samym czasie uwagę zaczęto poświęcać różnicowaniu perspektyw pojawiających się wśród osób zainteresowanych procesami rozwoju programów nauczania. Rezultatem było pojawienie się całego przekroju różnicowanych podejść do ewaluacji [programów]⁴. Owe

³ Ruch amerykański był częścią szerszej tradycji badań nad praktyką własną, która wciąż zachowała wpływy w innych dziedzinach; zob. np. Argyris, Putnam i Smith (1985, rozdz. 1). W brytyjskiej socjologii wczesny artykuł propagujący ideę *action research*, na który wpływ wywarły prace Argyrisa, jak się wydaje miało niewielki oddźwięk zarówno w ramach tej dziedziny, jak i w innych (Bartholomew, 1973). Jak jednak sugeruje Kemmis (1988), może istnieć związek między ruchem amerykańskim a rozwojem wydarzeń w Wielkiej Brytanii, przez wpływ Tavistock Institute w Londynie. Przydatne omówienie brytyjskiego ruchu na rzecz koncepcji nauczyciela jako badacza znaleźć można w May (1982).

⁴ Zob. Hamilton et al. (1977), Simons (1987) i Norris (1991). Ze względu na to, że nasza uwaga skupia się tutaj na badaniach nauczycielskich (TR), nie będę poświęcał uwagi zmianom w dziedzinie

zmiany perspektywy skłoniły wielu badaczy programu szkolnego do odrzucenia jednego z podstawowych założeń wstępnych modelu biurokratycznego — że nauczanie wymaga wyliczenia [krótkoterminowych] celów [zadaniowych] (*objectives*), które należy wypełnić, oraz wyboru skutecznych środków ich osiągnięcia. Większy nacisk położono w zamian na **proces** nauczania, jako działanie wykwalifikowane i kierowane lokalnie. Wiązało się z tym podkreślenie z nową siłą wartości autonomii zawodowej nauczycieli oraz ich kluczowej roli w przemianach programu nauczania; czasami te zmiany perspektywy umieszczano w szerszych ramach politycznych ruchu na rzecz demokracji i (lub) jakiegoś rodzaju radykalnej transformacji społecznej.

Przemiany w programie nauczania zaczęto postrzegać też dlatego jako sprawę związaną przede wszystkim z doskonaleniem profesjonalnych kompetencji nauczycieli. Podkreślano, że nauczyciel jest (lub powinien być) sprawnym, wykwalifikowanym praktykiem, dokonującym stałej refleksji nad własną praktyką w kategoriach ideałów i wiedzy o sytuacji lokalnej, modyfikującym tę praktykę zgodnie z ową refleksją, a nie jedynie technikiem realizującym program opracowany zewnętrznie, program oparty na metodologii nauk ścisłych. W wyniku takiego przesunięcia perspektywy, zmiany dokonały się także w postrzeganiu roli twórców programów nauczania oraz osób je oceniających. Niektórzy uznali, że rozróżnienie między tymi dwiema rolami, często już wcześniej dość rozmyte, niemal całkowicie przestało istnieć, a badaczy programu nauczania zaczęto postrzegać jako osoby obarczone rolą pomocy nauczycielom w doskonaleniu praktyki poprzez kształtowanie w nich zdolności do autorefleksji.

Ważnym elementem opisanych zmian w studiach nad programem nauczania było odejście od metodologii ilościowej na rzecz jakościowej, przy czym tę ostatnią zaadaptowano z badań antropologicznych, socjologicznych i historycznych. Motywacją było tu zainteresowanie procesem a nie wynikiem oraz zmiana odbiorcy — z kręgów badawczych i wysokiej rangi decydentów politycznych na nauczycieli oraz — szerzej — całą społeczność. Zgłaszano argumenty, że metoda jakościowa pozwala na lepsze radzenie sobie z warunkami miejscowymi i na prezentację danych i ustaleń w sposób przystępny i użyteczny dla nauczycieli, rodziców i innych. Ponadto, w porównaniu z wcześniej dominującymi metodami ilościowymi przejętymi z nauk przyrodniczych, lepiej dostosowana jest do natury życia społecznego człowieka (Parlett i Hamilton, 1977)⁵.

ewaluacji edukacyjnej. Pożyteczne informacje na temat relacji między ocenianiem demokratycznym a ruchem nauczycielskich badań nad praktyką własną znaleźć można w Elliot (1991b).

⁵ Pod tym względem dostrzec można kontrast między najnowszymi sformułowaniami w obrębie badań nauczycielskich (TR) a starszą amerykańską tradycją *action research*, która, jak wcześniej

Wydaje się prawdopodobne, że – przynajmniej w jakimś stopniu – odwrót od biurokratycznej koncepcji nauczania w stronę modelu profesjonalnego w badaniach nad programem nauczania, i od roli badacza jako osoby opracowującej program i oceniającej jego realizację – w stronę roli ułatwiającej (facylitatora) wynikał z zastosowania w relacjach między badającym a badanym postępowych koncepcji relacji uczeń – nauczyciel – koncepcji, które stały się sednem wielu wczesnych programów zmian w programie nauczania. W tych nowych relacjach między nauczycielem i uczniem w centrum zainteresowania leżało bowiem nakłonienie nauczycieli do przyjęcia metod silniej opartych na odkrywaniu i dociekaniu, a także własnej roli polegającej bardziej na ułatwianiu i usprawnianiu nauczania niż na transmisji wiedzy. Jasno tu widać, iż podobne koncepcje musiały wzbudzić wątpliwości na temat zasadności relacji między twórcami i ewaluatorami programów a nauczycielami, które to wydawały się znacznie bliższe tradycyjnym relacjom nauczyciel – uczeń niż temu, co ucieleśniały sobą propagowane wówczas i poddawane oceniającej kontroli programy. Tu w jakimś sensie mamy do czynienia z powtórką z historii. Otóż w swojej krytycznej analizie edukacyjnych badań nad praktyką własną w Stanach Zjednoczonych, opublikowanej w r. 1957, Hodgkinson (s. 139) zauważył, że ruch *action research* jest bezpośrednim, logicznym rezultatem postępowego ruchu edukacyjnego: „Po pokazaniu dzieciom, jak wspólnie pracować nad rozwiązywaniem problemów, następnym krokiem dla nauczycieli było przyjęcie przez nich samych metod, których nauczali, tj. uczenia się opartego na współpracy rozwiązywania ich własnych problemów”.

W czasie tych przemian jedną z najważniejszych postaci na polu badań nad programem szkolnym w Wielkiej Brytanii był Lawrence Stenhouse. Sednem prace Stenhouse’a jest wizja uczącego się – czy jest nim dziecko, dorosły, nauczyciel czy naukowiec – jako osoby produkującej wiedzę – wiedzę, która zawsze pozostaje tymczasowa i niepewna i zawsze jest otwartym tematem debat. Wizja ta jest odzwierciedleniem przywiązania do konkretnej koncepcji zasadniczej natury ludzkości – pewnej formy humanizmu. Do zbudowania owego ideału Stenhouse posłużył się przynajmniej dwoma modelami, które uważał za zbieżne w swojej warstwie podstawowej, mimo powierzchownej odmienności. Pierwszym z nich był model uczonego humanisty (co warte odnotowania – nie wyłącznie historyka); drugim – naukowca – przyrodnika, pojmowanego w kategoriach spopularyzowanych przez Poppera (Stenhouse, 1975, s. 124, 125;

wskazywałem, polegała na bardziej tradycyjnej, ilościowej koncepcji metody badawczej. Różnica ta jest odbiciem zmian równoległe zachodzących w całej sferze badań edukacyjnych i wszystkich nauk społecznych, gdzie metody ilościowe stały się przedmiotem narastającej krytyki, natomiast szeroko zaleca się i przyjmuje metody jakościowe.

1983, s. 17, 19)⁶. Stenhouse głosi, że ograniczeni jesteśmy założeniami i nawykami zbudowanymi w przeszłości, natomiast zadaniem edukacji jest uczynienie nas bardziej wolnymi i bardziej twórczymi (Stenhouse, 1975, s. 82). Ideał ten Stenhouse zastosował w odniesieniu do uczniów, popierając tu uczenie się oparte na dociekaniu, których ucieleśnieniem stały się lekcje oparte na dyskusjach, prowadzone w ramach przedsięwzięcia Program Nauczania dla Humanistyki (*Humanities Curriculum Project; HCP*). Model ten odniósł także do nauczycieli – i to nie tylko w sensie przyjmowania przez nich w tych dyskusjach raczej roli starszego partnera niż autorytetu intelektualnego, lecz – co jeszcze ważniejsze – w sensie pojmowania nauczania jako procesu, w trakcie którego nauczyciel uczy się doskonalić własne nauczanie. Co więcej, choć sam Stenhouse zaprzecza, jakoby oparte na dyskusji podejście stosowane w ramach programu HCP miało jakieś podstawy epistemologiczne (ibid., s. 93), wydaje się jasne, że jego stanowisko jednak mieści w sobie pewne wstępne założenia właśnie epistemologiczne – postrzega on mianowicie uczenie się oparte na dociekaniu jako udzielanie epistemologicznej lekcji o tym, że wiedza jest produktem człowieka, a nie prostym odbiciem świata (Stenhouse, 1983, s. 171–181). Lekcję tę, jak się wydaje, uważa za równie ważną, jeżeli nie ważniejszą od bardziej „treściwej” wiedzy składającej się na programy szkolne.

Jeżeli chodzi o wizję nauczyciela jako refleksyjnego praktyka odkrywającego sposoby doskonalenia swojej pracy, Stenhouse czerpie w swoich ideach z przedstawionej przez Hoyle’a koncepcji „rozszerzonego profesjonalizmu” (*extended professionalism*), jednak wykracza poza nią, wzbogacając ją o:

- przywiązanie do zasady systematycznego kwestionowania własnej praktyki nauczycielskiej jako podstawy rozwoju;
- zaangażowanie i sprawności potrzebne do studiów nad własnym nauczaniem;
- zainteresowanie kwestionowaniem teorii i testowaniem ich w praktyce z zastosowaniem tych sprawności (umiejętności);
- gotowość dopuszczenia innych do obserwacji własnej pracy oraz szczerej, otwartej dyskusji z nimi na ten temat. (Stenhouse, 1975, s. 144).

Dla Stenhouse’a profesjonalizm nauczyciela opiera się zatem na eksperckiej sprawności poszukiwania zrozumienia świata, w tym własnej praktyki, a nie na już zdobytej, nadrzędnej (lepiej) wiedzy (Stenhouse, 1983, s. 185). Idee dotyczące programów szkolnych należy zatem przetestować poprzez działanie, jako stale rozwijający się produkt inwencji i refleksji. Z wizją taką ściśle wiąże się też idea nauczyciela jako artysty (ibid., s. 157).

⁶ Humanistyczną metodologię Stenhouse’a w szerszym kontekście umieszcza Skilbeck (1983).

Na podstawie zarysowanych wyżej koncepcji, Stenhouse krytykuje podejścia do tworzenia i oceniania programów nauczania stojące w sprzeczności z takim modelem nauczyciela – na przykład wyliczające konkretne [krótkoterminowe] cele, które należy realizować. Krytykuje również jako nieadekwatne i (lub) nieefektywne badania nad interakcjami w klasie szkolnej służące celom innym niż doskonalenie praktyki nauczania w tej klasie (Stenhouse, 1975, rozdz. 6). Nie jest jasne, jak daleko krytycyzm ten w intencji jego autora miał sięgać – wycelowany jest on głównie w badania nad programami nauczania i ewaluację tych programów, jednak odnosi się też do innych typów badań edukacyjnych. Mimo to, nie wydaje się, by Stenhouse sam rozszerzał go na badania podstawowe i teoretyczne – zatem w jakimś punkcie przewidywał podział pracy między nauczycielami – badaczami a badaczami zawodowymi – w którym to przypadku – jak się wydaje – zachowały swoje istnienie i rolę formy badań zorientowanych bardziej teoretycznie. Według tego podziału nauczyciele prowadziliby studia przypadków oparte na wypracowanym zbiorowym wysiłkiem wspólnym języku, natomiast badacze – profesjonalści materiał te staraliby się „ogarnąć i szczegółowo przejrzeć w poszukiwaniu trendów ogólnych”. Jak pisze Stenhouse, wychodząc z takiego właśnie syntetycznego zadania wypracować można ogólną teorię postulatywną (ibid, s. 157).

Wielu późniejszych zwolenników badań nauczycielskich skłonnych było rozszerzać rolę nauczyciela jako badacza, jednocześnie traktując jako podrzędną rolę nie zajmujących się praktyką nauczania badaczy edukacyjnych. Jednym z przykładów jest książka Carra i Kemmisa *Becoming Critical* (1986). Autorzy ci czerpią z teorii krytycznej, przejmując Habermasowską typologią podejść do dociekania, według której każde z podejść konstytuują odmienne fundamentalne interesy. Najpierw mamy badania oparte na interesie technicznym, gdzie badacz produkuje wiedzę następnie stosowaną w praktyce. W modelu tym mieszczą się nauki przyrodnicze, których przedmiotem zainteresowania jest instrumentalna kontrola nad przyrodą. Podobnie jak Habermas, Carr i Kemmis twierdzą, że ów interes techniczny nadmiernie rozszerzono w przypadku wielu badań ilościowych na polu edukacji, traktujących stosunki międzyludzkie jako rzecz podlegającą biurokratycznej kontroli i manipulacji. Druga forma dociekania – podejście intepretacyjne – opiera się na interesie praktycznym. Tutaj zamierzeniem jest zrozumienie i opisanie perspektyw ludzi uczestniczących w badanych zdarzeniach. Jak argumentują Carr i Kemmis, w przypadku badań nad życiem społecznym człowieka jest to podejście właściwsze; nie jest ono jednak w sposób odpowiedni uchwycić zniekształceń myślenia praktycznego i praktyki pod wpływem ideologii. Dlatego, jak sugerują autorzy, konieczne jest podejście krytyczne. Ma ono wiele wspólnego z podejściem

praktycznym, jednocześnie posługuje się nauką ścisłą w celu zrozumienia ideologicznych zniekształceń perspektywy praktycznej. Przede wszystkim zaś, nie jest ukierunkowane na samo tylko zrozumienie świata przez człowieka, lecz na emancypację, na budowanie społeczeństwa racjonalnego, sprawiedliwego i demokratycznego. Co więcej zaś, według Carra i Kemmisa, [samo] powinno taką orientację ucieleśniać we własnej praktyce. Autorzy rozróżniają różne formy badań nad praktyką własną, postrzegają jednak ich formę emancypacyjną jako nadrzędną i doszukują się historycznego zwrotu w jej kierunku⁷.

Prace Stenhouse'a, Carra i Kemmisa oraz innych stworzyły mocną bazę dla stałej krytyki konwencjonalnych badań edukacyjnych i doprowadziły do wytworzenia się szerokiego poparcia dla badań wspólnych oraz dokonywanych przez praktyków. Choć nie zawsze jasne jest, czy te pierwsze mają w intencji zastąpić drugie, wydaje się, że często to sugeruje stosowany rodzaj argumentacji. W pozostałej części niniejszej pracy chciałbym przyrzeć się tej właśnie argumentacji, jako że wiąże się ona zarówno z badaniami, jak i z nauczaniem.

KRYTYKA KONWENCJONALNYCH BADAŃ EDUKACYJNYCH

Wyodrębnić można kilka twierdzeń krytykujących konwencjonalne badania edukacyjne, głoszonych przez zwolenników badań nauczycielskich, choć na poszczególne te twierdzenia różni krytycy kładą zróżnicowany nacisk:

1. [Mówi się,] że badania te w większości nie mają związku z praktycznymi zainteresowaniami i problemami nauczycieli;
2. ...że często nie dają rzetelnych wyników, jako że odseparowane są od przedmiotu badań, co do rozumienia którego roszczą sobie pretensje, a mianowicie praktyki nauczycielskiej w klasie szkolnej;
3. ...że są niedemokratyczne, jako że pozwalają, aby poglądy badaczy edukacji definiowały rzeczywistość, w ramach której zmuszeni są poruszać się w swojej pracy nauczyciele;

⁷ Pod pewnymi względami podobny do Carra i Kemmisa pogląd wyznaje John Elliott, który równoważy ideę, by nauczycielom nadać kompetencje i moc pozwalającą im na badanie własnej praktyki i [towarzyszącym jej] okoliczności uznaniem faktu istnienia ograniczeń kulturowych i społecznych, hamujących rozwój tego typu badań. Krytykuje on jednak krytyczny model badawczy za uprzywilejowanie pozycji badacza i niedostrzeganie szans radykalnej rekonstrukcji w ramach tradycji praktycznej (Elliott, 1988, 1991). Nadal istnieją inne warianty badań nauczycielskich (TR); niektóre z nich – kładąc nacisk na zawodowy rozwój nauczycieli – koncentrują się bardziej na ich rozwoju osobowym; zob. np. Whitehead (1989), McNiff (1992, 1993).

4. ...że równają się one wyzyskowi nauczycieli.

Wszystkie te argumenty chciałbym teraz po kolei rozważyć.

BRAK ZWIĄZKU

Twierdzenie, że badania nauczycieli nie mają istotnego znaczenia dla pracy nauczycieli często podpira się argumentem, że nauczyciele nie czytają nic na temat badań edukacyjnych, a nawet gdy jest inaczej, zwykle uznają tę lekturę za mało dla nich interesującą (Burgess, 1980, s. 171; Kemmis, 1982, s. 11; Hustler, Cassidy i Cuff, 1986; s. 8). Otóż prawie na pewno jest prawdą, że większość nauczycieli istotnie niewiele na ten temat czyta – większość z nich prawdopodobnie czyta cokolwiek z tego zakresu jedynie wtedy, kiedy jest to obowiązkowa lektura na kursach doskonalenia zawodowego. Nie jest jednak jasne, czy dzieje się tak dlatego, że tego rodzaju lekturę uznają za nieciekawą i nie mającą istotnego związku z ich pracą. Nawet tam, gdzie istotnie pojawiają się reakcje negatywne, musimy być świadomi, że – jak zauważyli Cope i Gray (1979, s. 241) – „autentyczny zamęt myśli i niepewność można pomyłkowo uznać za podejrzliwość i wrogość”.

Ponadto, owe empiryczne argumenty na temat reakcji nauczycieli na badania edukacyjne nie mogą stać się podstawą osądzania o adekwatności i istotności ustaleń w tych badaniach dokonanych. Ostatecznie ludzkie reakcje zależą od tego, czego dana osoba oczekuje i pragnie, a te oczekiwania i pragnienia mogą być uzasadnione lub nie. Na przykład, nauczyciele mogą oczekiwać od badań edukacyjnych rozwiązania problemów, które napotykają w klasie. Co prawda, badacze czasami swoją pracę tak właśnie sami prezentują – być może z chęci pomocy, ale bez wątpienia także dlatego, że wydaje się to coraz bardziej konieczne przy zdobywaniu funduszy na badania. Jednak z wielu uzasadnionych względów uznać trzeba, że badania takich rozwiązań nauczycielom dać nie mogą, a już na pewno nie w sensie dostarczenia im zestawu zasad zachowania, które, przestrzegane, pozwolą uniknąć lub rozwikłać napotykanne [w klasie szkolnej] problemy. Są tego co najmniej dwa powody.

Po pierwsze, nawet jeżeli jakiś problem badamy, w żadnej mierze nie mamy gwarancji jego rozwiązania. Postępy w badaniach są często powolne lub żadne, nawet w naukach przyrodniczych. Nie ma metody naukowej, która gwarantowałaby wyniki. Często jakiś problem bada się przez długi czas bez większych efektów, a dokonane odkrycia nierzadko zawdzięczać można w równym stopniu przypadkowi czy szczęściu, co metodzie.

Po drugie, okoliczności napotymane przez nauczycieli w ich pracy oraz względy, którymi muszą się kierować przy podejmowaniu decyzji są zróżnicowane i zmienne, dlatego mało jest prawdopodobne, aby uwzględnić je można było w działaniu według abstrakcyjnego zbioru zasad. Przyjmuję tutaj pogląd, że dobra, porządna praktyka nie można równać się prostemu zastosowaniu wiedzy teoretycznej, lecz jest działaniem w sposób nieunikniony i konieczny wymagającym osądu i czerpiącym z doświadczenia w równym (jeżeli nie w większym) stopniu co z wiedzy naukowej⁸.

Jednak to, że badania edukacyjne nie mogą dostarczać rozwiązań problemów praktycznych nie oznacza, że nie mają one związku z praktyką ani nie są dla niej istotne. Pewne informacje mogą być dla nauczycieli użyteczne i istotne nawet jeżeli nie rozwiązują ich problemów. Nie próbuję tu udawać, że z dostarczaniem nauczycielom tego rodzaju informacji nie wiążą się żadne trudności. Jeżeli na przykład okoliczności pracy poszczególnych nauczycieli są wysoce zmienne, jaką wartość mogą mieć dokonywane na temat takich sytuacji uogólnienia lub tworzone o nich teorie, usuwające co drobniejsze szczegóły? Z problemami tymi niełatwo sobie poradzić (Hammersley, 1992, rozdz. 5 i 11), stają one jednak zarówno przed nauczycielem – badaczem, jak i przed badaczem konwencjonalnym, przynajmniej w tym sensie, że przedmiotem zainteresowania obu jest uogólnianie doświadczeń z przeszłości i odnoszenie ich do przyszłości i/lub rozwój zbiorowej wiedzy zawodowej.

Oczywiście, nawet jeżeli zaakceptujemy to, co do tej pory tu powiedziano, wciąż pozostaje wysuwany na rzecz badań nauczycielskich argument, że badacze konwencjonalni skłonni są badać problemy sformułowane przez nich samych, a nie przez nauczycieli⁹. W moim odczuciu jest to tylko częściowo prawda; poza tym nawet , gdzie tak jest istotnie, niekoniecznie musi to być negatywna cecha badań edukacyjnych. Otóż jak się wydaje, dokonywane tu założenie mówi, że wartość produktów badań edukacyjnych zależy wyłącznie od ich wartości dla nauczycieli. Zakłada się na przykład, że „wartość wkładu [wniesionego przez badaczy] wyznacza stopień, w którym stanowi on wsparcie

⁸ Myśl tę można znaleźć w wielu ostatnich publikacjach na temat edukacji, np. w: Schwab (1969), Schon (1983, 1987), Hirst (1983) i Carr (1987). Warto podkreślić, że wbrew temu, co się często sugeruje, typowym założeniem przyjmowanym przez pedagogów prowadzących konwencjonalne badania edukacyjne nie jest wcale to, że praktyka stanowi mechaniczne zastosowanie ustaleń badawczych, choć niektórzy są tego poglądu bliscy – zob. np. Lieberman w jego *Education as a Profession* (1956), choć nawet on uznaje fakt, że nauczyciele czasem mogą doświadczyć konieczności podjęcia badań (Lieberman, 1956, ss. 192–5). Inni, np. Gage (1963) i Van Dalen (1962) dostrzegają pewne *continuum* rozciągające się pomiędzy badaniami edukacyjnymi a praktycznymi nauczycielskimi dociekaniem.

⁹ Zob. np. Carr i Kemmis (1986, s. 108–109 i 117).

dla praktycznych osądów nauczycieli i zwiększa ich zdolność do dokonywania systematycznej refleksji nad stającymi przed nimi złożonymi sytuacjami” (Elliott, w przedmowie do: Nixon, 1981, s. 1). Nauczyciele nie są jednak jedynymi odbiorcami badań edukacyjnych – z systemem edukacyjnym związani są również praktycy innych rodzajów. Ponadto, wiele z tematów, na których skupiły się badania edukacyjne – takich jak efektywność różnych stylów nauczania, wpływ wielkości klasy na wyniki uczniów, skutki dzielenia według poziomu zdolności (*streaming*) i łączenia różnych grup, samospełniający się charakter oczekiwań nauczyciela itp. – interesują wielu nauczycieli, a pewnie powinny być potencjalnym przedmiotem zainteresowania wszystkich z nich. O tym, czym nauczyciele **powinni** się interesować, nie można decydować na podstawie tego, czym w **istocie** się interesują. Nauczyciele nie zajmują jakiegś uprzywilejowanej pozycji w decydowaniu o tym, co w sprawach edukacji jest ważne. Z tych względów tematów poruszanych przez badaczy edukacji nie należy dyskwalifikować powołując się na to, że nie interesują się nimi nauczyciele, nawet jeżeli jest to prawda¹⁰.

Według mnie nie przedstawiono zatem przekonujących dowodów na nieistotność i nieadekwatność konwencjonalnych badań edukacyjnych. Jasne staje się także, że kwestia adekwatności i istotności jest bardziej złożona, niż mogłoby się to na pierwszy rzut oka wydawać. Nie oznacza to oczywiście, że nie jest to kwestia ważna i że adekwatności badań edukacyjnych nie da się już udoskonalić.

NIEMIARODAJNOŚĆ BADAŃ EDUKACYJNYCH

Twierdzi się czasem, że ustalenia i wyniki badań edukacyjnych nie tylko pozostają bez związku [z oczekiwaniami], lecz że często są także niemiarodajne, co ma wynikać z faktu, że prowadzą je osoby z zewnątrz¹¹. Argument ten ma tylko ograniczoną moc.

¹⁰ Podobną uwagę odnotowuje Kelly (1985, s. 114) w trakcie argumentacji na rzecz badań nad praktyką własną. Autorka pisze tam: „Kwestie studiowane przez nauczyciela – badacza to często raczej sprawy kierowania klasą, niż problemy ważne z punktu widzenia społecznego czy socjologicznego. Nie akceptuję stwierdzenia, że badania nad praktyką własną (*action research*) powinny być ograniczone do kwestii istotnych dla praktyków, ani tego, że punkt widzenia praktyka jest zawsze »słuszny«”. Carr i Kemmis formułują swoją argumentację w kategoriach problemów edukacyjnych wynikających z praktyki edukacyjnej lub w niej zakorzenionych. Jednak, biorąc pod uwagę, że łączy ich z Kelly orientacja „krytyczna”, nie jest jasne, co zalicza się dla nich do problemów edukacyjnych, a co nie, ani nawet na jakiej uzasadnionej podstawie o tym decydować.

¹¹ Zob. np. McNamara (1980) i Kemmis (1988, s. 45). Zob. też Hammersley (1981).

Od czasu do czasu spotkać się można z argumentacją, że tylko osoby uczestniczące w danej sytuacji społecznej są w stanie ją naprawdę zrozumieć. Opiera się ona na poglądzie, że miarodajną wiedzę o jakimś zjawisku daje nam bezpośrednio go doświadczenie lub bliskość wobec niego. Ironia polega tu na tym, że argumentem tym często posługują się sami autorzy prowadzący badania jakościowe, głoszący wyższość swoich metod, a szczególnie obserwacji uczestniczącej, nad studiami ilościowymi. W ten sposób sami narażają się na zarzut, że ponieważ nie znajdują się tak blisko badanych sytuacji, jak ich uczestnicy, ich wiedza o nich jest mniej trafna i miarodajna niż wiedza tych uczestników. Według mnie jednak, choć bliskość wobec badanego zjawiska i zaangażowanie w nie może mieć pewną wartość, założenie epistemologiczne, które zdaje się leżeć u podstaw przytaczanej wyżej argumentacji — mówiące, że wiedza pochodzi z kontaktu z rzeczywistością — jest nietrafne, a to dlatego, że wszelka wiedza jest konstruktem — nie mamy żadnej bezpośredniej wiedzy o świecie¹².

Istnieją jednak pewne bardziej konkretne i lepiej opierające się krytyce argumenty metodologiczne, na których należałoby oprzeć twierdzenie, że działania praktyków i sytuacje, w których się znajdują najlepiej są w stanie zrozumieć oni sami. Oto one:

1. [Mówi się], że nauczyciele mają dostęp do własnych intencji, motywów, myśli i odczuć, którego nie ma obserwator, a zatem wyposażeni są w zrozumienie własnego zachowania sięgające daleko głębiej niż tam, gdzie kiedykolwiek będzie w stanie dotrzeć osoba z zewnątrz;

2. ...że nauczyciel — badacz zwykle od dłuższego czasu doświadcza badanej sytuacji, stąd z pierwszej ręki zna jej historię; ma też inne informacje, które mogą okazać się konieczne dla zrozumienia zachodzących zdarzeń. Osobie z zewnątrz zdobycie podobnej wiedzy zabrałoby znaczną ilość czasu; być może jest to nawet w ogóle niemożliwe.

3. że nauczyciel tkwiący w danej sytuacji (otoczeniu) już wcześniej wykształcił relacje i związki z innymi, które wykorzystać może do zbierania dalszych danych. Osoba z zewnątrz znowu musiałaby poświęcić znaczną ilość czasu pracy w terenie na budowanie takich relacji i związków.

4. ... że ponieważ nauczyciele są kluczowymi podmiotami w sytuacjach studiowanych w ramach badań edukacyjnych, są w stanie testować koncepcje teoretyczne w sposób, którego nigdy nie posiadzie zwykły obserwator.

Każdy z tych argumentów wskazuje na pewną przewagę, którą posiada osoba tkwiąca wewnątrz sytuacji z punktu widzenia dostępnych jej źródeł

¹² Omówienie konsekwencji, które według mnie wynikają z tego spostrzeżenia, znaleźć można u Hammersley'a (1981).

informacji; każdy z nich jest też według mnie w jakimś stopniu trafny. Jednak każdej z przytoczonych zalet towarzyszy stanowiąca dla niej przeciwwagę cecha niekorzystna¹³:

1. Ludzie mogą się mylić co do swoich intencji i motywów nimi kierujących; samowiedza nie jest wiedzą nadaną bezpośrednio a przez to miarodajną. Co więcej, co do własnych intencji, motywów itp. ludzie mogą się sami oszukiwać. W samooszustwie tym mogą mieć wręcz jakiś interes, w sytuacji, gdzie osoba z zewnątrz miałaby mniej powodów, aby jedną wersję przedkładać nad drugą. Ponadto, rozumienie często wymaga postrzegania danego zjawiska w jego szerszym kontekście, co może być szczególnie trudne dla osób z tym zjawiskiem bardzo blisko związanych. To z tego powodu etnografowie podkreślają wagę zachowania jakiegoś (przynajmniej intelektualnego) dystansu od obserwowanych przez siebie działań i zdarzeń.

2. Posiadane przez praktyków informacje na temat sytuacji, w których funkcjonują, są produktem doświadczenia będącego pochodną pewnej roli (czy pewnej ograniczonej liczby ról), dającej dostęp do pewnych typów informacji, lecz już nie do innych. W szczególności, powierzchowne lub zniekształcone może być rozumienie perspektyw innych kategorii i grup ludzkich uczestniczących w danym układzie. Badacz z zewnątrz może być w stanie uruchomić więcej źródeł informacji niż osoba tkwiąca wewnątrz układu, zwykle też jest w stanie te informacje lepiej przetworzyć dla konkretnych celów związanych z dociekaniami, przy tym (przynajmniej w jakimś stopniu) w sposób jawny i jasny, pozwalające innym na ich sprawdzenie. Wiedza będąca w posiadaniu nauczycieli zostaje przetworzona w sposób niejawny, w znacznym stopniu na podstawie zainteresowań badacza, a z możliwym uwzględnieniem błędnych wyobrażeń tym zainteresowaniom służących lub [w inny sposób] dla nich istotnych.

3. Relacje międzyludzkie, w jakie wchodzi praktyk, mogą nie tylko wiele w sobie mieścić, lecz także wiele wykluczać — zatem mogą nie zawierać tego, co konieczne do celów badawczych. Ponadto niektóre z nich mogą nakładać na proces dociekania ograniczenia (na przykład na to, co może być przedmiotem obserwacji, jakie można zadać pytania, jakie wnioski opublikować itp.), których badacz z zewnątrz byłby w stanie uniknąć. Na przykład w przypadku nauczyciela prowadzącego badania w szkole, w której pracuje, istnieje — w zestawieniu z sytuacją badacza zewnętrznego — znacznie większe prawdopodobieństwo, że będzie musiał działać w warunkach silnego zagrożenia

¹³ Omówienie części tych problemów znaleźć można w: Burgess (1980).

nadzorcze ze strony dyrekcji czy administracji. Nadzór ten może dotyczyć nawet tego, jakie wątki badań wolno, a jakich nie wolno podjąć.

4. Nierzadko może się zdarzyć, że to, co potrzebne do przetestowania koncepcji teoretycznych kłóci się z tym, co potrzebne dobrej praktyce (zaprzeczanie temu oznaczałoby zrównanie ze sobą tego, co jest prawdą i tego, co sprawdza się w określonej sytuacji). Praktyk może zatem stanąć przed dylematem, a w rezultacie nie być w stanie przetestować swoich koncepcji. W każdym razie, *quasi*-eksperyment to tylko jedna z możliwych strategii badawczych, obok zalet obarczona również charakterystycznymi wadami (szczególnie potencjalnie wysoką reaktywnością).

Krótko mówiąc, nie wierzę, aby bycie zadomowionym w sytuacji jej uczestnikiem dawało dostęp do miarodajnej wiedzy, niedostępnej dla badacza z zewnątrz. Ogólnie rzecz biorąc, szanse na miarodajność wyników można poprawić poprzez mądrą kombinację zaangażowania i obcości (dystansu). Żadna pozycja, nawet marginalna, nie gwarantuje uzyskania miarodajnej wiedzy, żadna pozycja tego także nie uniemożliwia. Każda ma swoje wady i zalety, choć są one nieco inaczej rozłożone, zależnie od konkretnych okoliczności i celu prowadzonych badań.

BADANIA EDUKACYJNE SĄ NIEDEMOKRATYCZNE

„Demokracja” to termin, który oznaczać może wiele różnych rzeczy, jednak w zarzutach krytycznych o niedemokratycznym charakterze badań edukacyjnych zwykle zakłada się, jak się wydaje, jakąś koncepcję demokracji uczestniczącej. Zarzut polega na tym, że głosu badaczy edukacji wysłuchuje się kosztem głosu nauczycieli. To w tym przypuszczalnie sensie Elliott opisuje niektóre badania edukacyjne jako „odebranie nauczycielom prawa głosu” (Elliot, 1988, s. 157) i to, jak się domyślam, miał na myśli Nixon pisząc o „paternalizmie” tradycyjnych badań edukacyjnych. Rudduck (1987, s. 5) czyni podobne aluzje: „istnieje pilna potrzeba przeanalizowania struktur rządzących produkcją i dystrybucją wiedzy badawczej oraz prawa do angażowania się w działania badawcze. Badania nauczycielskie są – na jednym z poziomów – sposobem przeciwstawienia się hegemonii badań akademickich, często odsuwających nauczycieli”. Twierdzi się tedy, że badacze mogą publikować swoje poglądy na temat edukacji, szkolnictwa, oświaty, nauczycieli i uczniów w sposób niedostępny dla nauczycieli oraz że w rezultacie badacze mają znacznie potężniejszy, daleko

przewyższający możliwości nauczycieli w tym zakresie, wkład w definiowanie rzeczywistości, w ramach której ci ostatni funkcjonują w swojej pracy.

Argumentacja ta, jak się wydaje, obarczona jest kilkoma błędami. Po pierwsze, w odniesieniu do nauczycieli i ich sytuacji w pracy przypisuje ona niewiarygodną moc słowu pisanemu. Choć nauczyciele w żadnej mierze nie sprawują całkowitej kontroli nad zdarzeniami w klasach szkolnych i szkołach, w których pracują, ich władza na tym obszarze jest znaczna, z pewnością zaś znacznie większa niż badaczy zewnętrznych. Ponadto, wpływ badań na politykę lokalną i ogólnokrajową kształtującą oblicze szkół jest skrajnie ograniczony. Gdyby tak nie było, nie przeprowadzono by reform dokonanych [w Wielkiej Brytanii; przyp. tłum.] pod koniec lat osiemdziesiątych, jako że reformy te oparły się na założeniach sprzecznych z wynikami większości badań dokonanych na przestrzeni trzydziestu lat ich wprowadzenie poprzedzających (Gipps, 1993)¹⁴.

Idąc jednak dalej, sądzę, że łatwo podważyć także zakładany w przytaczanych tu zarzutach krytycznych model demokracji uczestniczącej. W życiu codziennym nie przypisujemy wszystkim opinii równej wartości, a zatem nie traktujemy wszystkich z nich jako w równym stopniu wartych wysłuchania, co ma swoje dobre uzasadnienie. Prawdopodobną miarodajność poglądów osądzamy na podstawie wielu różnorodnych czynników, wśród nich z pewnością biorąc pod uwagę ich źródło. Pewnym źródłem informacji dla konkretnych tematów przypisujemy jakiś zakres autorytetu intelektualnego, z uzasadnieniem, że są powody, by zakładać, że mniej prawdopodobne jest w ich przypadku wystąpienie poważnych błędów. W przypadku badań autorytet ten jest pochodną faktu, że uważa się je za rządzone normami systematycznych dociekań i rygorystycznie prowadzonej analizy. Autorytet ten jest oczywiście omylny i za taki się go uznaje; ogranicza się on też do konkretnych obszarów i typów problematyki. Ponadto, badacze nie są jedynymi osobami, które mogą słusznie rościć sobie prawo do tytułu autorytetu intelektualnego. To samo można powiedzieć o nauczycielach, z uwagi na ich bezpośrednie doświadczenie szkolne i zrozumienie czynników obecnych w procesie edukacji. Z pewnością jest to kluczowy element sensu określenia nauczania jako profesji. To prawda, że intelektualny autorytet badań i badaczy czasem wyolbrzymia się kosztem nauczycieli i innych praktyków; nie powinno to jednak skłaniać nas, by owego

¹⁴ Oczywiście można by argumentować, że obecne czasy są pod tym względem wyjątkowe i że w innych okresach badania edukacyjne miały większy wpływ na politykę oświatową. To do pewnego stopnia prawda, według mnie jasne jest jednak, że badania rzadko, o ile kiedykolwiek, były czynnikiem decydującym w kształtowaniu polityki oświatowej i prawdopodobnie błędem byłoby sądzić, że kiedykolwiek takim czynnikiem się staną.

autorytetu badaniom odmówić, a jedynie do tego, by traktować je z większą rozważą.

BADANIA EDUKACYJNE TO WYKORZYSTYWANIE NAUCZYCIELI

Ostatni krytyczny zarzut, którym się w tym podrozdziale zajmiemy, to, ujmując rzecz skrótowo, twierdzenie, że konwencjonalne badania są wyzyskiem, jako że służą interesom badaczy, a nie osób przez nich badanych: „większość badań edukacyjnych – zarówno to z samej zasady, jak i w praktyce – pozostaje zajęciem, któremu oddają się osoby z zewnątrz klasy szkolnej, przynoszący korzyści również tym na zewnątrz” (Nixon, 1981, s. 5). Tutaj w odpowiedzi podkreślić trzeba jedną istotną myśl – to mianowicie, że badacze najczęściej muszą prosić o dostęp do układów i grup, które badają i dostęp ten negocjować, oraz to, że dostęp ten może w dowolnym punkcie zostać zablokowany. Oczywiście to, do jakiego stopnia osoby poddane badaniom będą w stanie blokować do siebie dostęp, zależy od ich ogólnej pozycji w społeczeństwie i pozycji w danym układzie, a także od tego, kto opiekuje się badaczem i go sponsoruje. Jeżeli zatem, co jest praktyką dość powszechną, badacz wynegocjuje dostęp do szkoły u jej dyrektora, nauczyciele mogą odczuć presję skłaniającą ich do współpracy. Rzadko jednak się zdarza, jak podejrzewam, aby uczestników w ten sposób zmuszano do współpracy; zwykle mają oni sposoby, by odmawiać współpracy, jednocześnie nie ściągając na siebie gniewu przełożonego (a nie co dzień zdarzają się dyrektorzy silnie przywiązani do idei badań edukacyjnych). W każdym razie, większość badaczy edukacyjnych musiałaby uszanować wolę osób podwładnych dyrektorom, odmawiającą im dostępu. Uważam, że pod względem dostępu do miejsc i informacji potrzebnych do prowadzenia badań w przeważającej liczbie przypadków badacze – w porównaniu z osobami, które chcą obserwować – stoją na pozycji stosunkowo słabej, a zatem nie na takiej, która z ich strony ułatwiałaby wyzysk.

Bardzo często oskarżenie, że nauczyciele wykorzystują czy wyzyskują nauczycieli, sprowadza się do stwierdzenia, że jedyną lub najważniejszą funkcją badań jest rozwój karier samych badaczy. Oczywiście, nie ulega wątpliwości, że motywacją niektórych badaczy (podobnie jak niektórych nauczycieli) jest przede wszystkim robienie kariery; z tego jednak nie wynika, że nawet to, co tacy właśnie badacze wyprodukują, jest pozbawione wartości. Tak się szczęśliwie lub nieszczęśliwie składa, że rzeczy wartościowe nie zawsze są pochodną dobrych intencji; intencje takie nie zawsze też gwarantują korzystne wyniki. Istnieje ważna różnica między motywami, którymi pojedyncze osoby kierują

się, decydując się na karierę naukowca – badacza, a funkcją badań jako instytucji. Pod wieloma względami wracamy tu do omawianej wcześniej kwestii adekwatności i istotności.

Innym elementem oskarżenia o „wyzysk” jest stwierdzenie, że badacze zwyczajnie zawłaszczają sobie wiedzę nauczycieli i przedstawiają ją jako własną. Na przykład Carr i Kemmis (1986, s. 162) mówią o zawłaszczeniu przez konwencjonalne badania edukacyjne doświadczenia i pracy nauczycieli. Mimo że w przypadku dowolnego rodzaju studium pojawia się uzasadnione pytanie o „przyrost wartości” w stosunku do tego, co nauczyciele już wiedzą, każdy, kto związany był lub jest z pracą badawczą uzmysławia sobie, że zawsze mamy do czynienia ze znacznym przyrostem wkładu pracy. Wartości tej pracy nie da się łatwo zmierzyć, lecz naturalnie to samo można powiedzieć o wkładzie nauczania w uczenie się dzieci (Lortie, 1975).

KRYTYKA NAUCZANIA TRADYCYJNEGO

Poparcie dla badań nauczycielskich niesie z sobą krytykę nie tylko konwencjonalnych badań edukacyjnych, lecz także tradycyjnych koncepcji **nauczania** – „wydaje się prawdopodobne, że nauczyciel może przyjąć na siebie rolę badacza, będzie to jednak możliwe dopiero w klasie »otwartej« (...)” (Stenhouse, 1975, s. 155). Pod wieloma względami idea badań nauczycielskich (TR) jest rozszerzeniem niektórych koncepcji zrodzonych w ramach ruchu postępowego i radykalnego w latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Opiera się ona w szczególności na odrzuceniu tego, co przyjęło się określać jako nauczanie transmisyjne – formy pedagogiki zakładającej z góry, że edukacja oznacza przekaz (transfer) wiedzy i umiejętności z nauczyciela na ucznia. Jednocześnie oznacza on też w konsekwencji odrzucenie tego, co Elliott (1991) nazywa rzemieślniczą kulturą nauczania, gdzie nauczanie traktuje się jako zajęcie o charakterze dobrze poznanym i niezmiennym. Głosi się tu potrzebę zastąpienia nauczania tradycyjnego jakąś formą pedagogiki bliższą w swej naturze badaniom; postulat ten uzasadnia się na gruncie epistemologicznym, pedagogicznym i/lub politycznym.

Istnieją zatem dwa aspekty koncepcji nauczania opartej na dociekaniu. Pierwszy z nich odnosi się do uczenia się, w którym w klasie szkolnej uczestniczą nauczyciel i uczniowie, zajmując się treściami programowymi. Drugi dotyczy tego, co można by nazwać procesem dociekania praktycznego, w trakcie którego nauczyciel dokonuje refleksji na temat własnej praktyki w klasie szkolnej i jej modyfikacji. W odniesieniu do aspektu pierwszego, koncepcja

badania nauczycielskich mieści w sobie poparcie dla uczenia się jako dociekania; w stosunku do drugiego — dla koncepcji nauczania jako działania, które poddane musi być stałemu monitorowaniu i doskonaleniu. Różne omówienia idei badań nauczycielskich kładą zróżnicowany nacisk na oba te aspekty, choć ogólnie większy na drugi. Przyjrzyjmy się po kolei obu z nich.

UCZENIE SIĘ JAKO DOCIEKANIE

Z koncepcją badań nauczycielskich wiąże się minimalizacja, jeżeli nie całkowite odrzucenie fundamentalnej różnicy ról między nauczycielem i uczniem. Zgodnie z tym, Stenhouse postrzega jako badaczy zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Jednocześnie, koncepcja ta mieści w sobie przywiązanie do rozszerzania profesjonalizmu nauczycieli na nowe obszary poprzez angażowanie ich do badań. Krótko mówiąc, zwolennicy badań nauczycielskich łączą elementy tego, co można by szeroko określić jako progresywizm z przywiązaniem i zaangażowaniem w profesjonalizm nauczycielski. Trzeba jednak zadać pytanie, czy te dwie tendencje są ze sobą do pogodzenia oraz czy koncepcja badań nauczycielskich daje przekonujący obraz natury nauczania.

Z pytaniem pierwszym poradzić sobie można znacznie szybciej niż z drugim. Wydaje się, że — najdelikatniej mówiąc — istnieje tarcie z jednej strony między promowaniem przez zwolenników badań nauczycielskich profesjonalizmu, a z drugiej — zacieraniem różnicy między rolami nauczyciela i ucznia. Oczywiście, siła tego tarcia zależy od tego, do jakiego stopnia doprowadzi się ową minimalizację różnic nauczyciel—uczeń i jaką formę minimalizacja ta przybierze. Zwolennicy badań nauczycielskich często nie wyrażają się na ten temat zbyt jasno, choć nie ma wątpliwości, że pod tym względem panują między nimi znaczne różnice poglądów. Z tego względu, jedyne, co tu możemy zrobić, to wskazać istnienie problemu.

Pośrednio, a czasem wprost wyrażana przez zwolenników badań nauczycielskich krytyka nauczania tradycyjnego skupia się na traktowaniu przez nauczyciela wiedzy oraz uczniów. Po pierwsze, odrzuca się uznawane za jeden z budulców konwencjonalnych form nauczania założenie, że wiedza produkowana jest gdzie indziej przez ekspertów, a jej miarodajność jest pewna. Stenhouse, w szczególności, podkreśla tymczasowy, niepewny i osobisty charakter wszelkiej wiedzy. Nie odmawia on roli specjalistycznych środowisk badawczych w produkowaniu wiedzy (choć jest to wiedza z konieczności tymczasowa i niepewna), podkreśla jednak, że w klasie szkolnej powinno dokonywać się wspólne zgłębianie badanych kwestii, które karmiłoby się

wiedzą z zewnątrz, prowadzone w sposób, w którym nie zakłada się z góry miarodajności tej wiedzy. Ponadto, szczególnie w przypadku kwestii, co do których nie ma ogólnego consensusu, dyskusja powinna mieć charakter otwarty, a nauczyciel nie powinien jej prowadzić w stronę jakiegoś z góry przesądzonego końca. Co więcej, nauczyciel nie powinien odrzucać i wykluczać żadnych zrozumiałych wniosków¹⁵.

Mimo osobistych preferencji dla tego typu pedagogiki, uważam za błąd postrzeganie go w kategoriach uczenia się jako formy dociekania. Umieszczanie uczniów w sytuacjach analogicznych do sytuacji naukowców – przyrodników czy historyków może czasem mieć wielką wartość, jako że może to ich zarówno wiele nauczyć, jak i poprawić ich motywację. Działanie takie pozostaje jednakże symulacją, z czego osoby w nim uczestniczące często doskonale zdają sobie sprawę (Atkinson i Delamont, 1976). Co więcej, właśnie fakt, że działanie to jest to symulacja, pozwala mu stać się owocnym dla uczących się doświadczeniem. Dzięki ustawieniu w określony sposób parametrów symulacji, zadania stawiane uczniom po pierwsze, dają się ogarnąć organizacyjnie, a po drugie – przy udostępnieniu uczniom czasu, umiejętności, wiedzy i innych środków – dają owoce. Po tym względem, nawet w ramach metod opartych na „odkrywaniu” (*discovery learning*), nauczyciel pozostaje nauczycielem, a nie jedynie starszym, bardziej zaawansowanym uczniem (jak według formuły Stenhouse’a). Ponadto, wbrew Stenhouse’owi, uczniowie muszą tu uznać autorytet nauczyciela, przy czym nauczyciel musi być właśnie autorytetem, a nie tylko sprawować władzę (ang. *an authority, not just in authority*)¹⁶.

Idąc jednak dalej, wydaje się, że u sedna myśli Stenhouse’a na temat uczenia się opartego na dociekaniu, a także innych zwolenników badań nauczycielskich, leży koncepcja dociekania kompletnie otwartego i „demokratycznego”, gdzie nic nie jest stałe, wszystko zaś można zakwestionować i poddać badaniu. A jednak wniosek, który wyciągnąć można z wielu ostatnich prac na obszarze historii i filozofii nauki mówi, że badania naukowe są w stadium stosunkowo zamkniętym, gdzie działania w większości i „aż do odwołania” opierają się na rzeczach z góry uznanych. Takie jest jedno z przesłań książki Kuhna (1970) pt. *The Structure of Scientific Revolutions* [„Struktura rewolucji naukowych”], przesłań, którego skłonnych jest nie dostrzegać wielu przedstawicieli nauk

¹⁵ Trzeba tu zaznaczyć, że Stenhouse, będący pod tym względem jednym z najbardziej jawnych zwolenników badań nauczycielskich, nie twierdzi, że lekcje oparte na dyskusjach oraz na dociekaniu są jedynym elementem nauczania. Argumentuje on nawet, że jest pewne miejsce dla transmisji informacji faktograficznych.

¹⁶ Omówienie tego rozróżnienia oraz jego znaczenia znaleźć można w: Flathman (1989).

społecznych¹⁷. Mówiąc krótko, poparcie dla uczenia się opartego na dociekaniu – głoszone przez Stenhouse'a – być może opiera się na fałszywych założeniach o naturze dociekania.

NAUCZANIE JAKO DOCIEKANIE PRAKTYCZNE

Inny aspekt krytyki nauczania tradycyjnego uprawianej przez zwolenników badań nauczycielskich dotyczy przyjmowanej przez nauczycieli postawy wobec własnej praktyki w klasie. Tu także chciałbym zakwestionować zarówno postulowany zakres postrzegania nauczania jako dociekania, jak i przyjęty model dociekań.

Oczywiście w jakimś sensie nauczanie, jako forma działania praktycznego, mieści w sobie dociekanie. Napotykając w trakcie pracy problemy, nauczyciele mogą zbierać i przetwarzać informacje tego problemu dotyczące, chcą dojść do przyczyn jego powstania i sposobów sobie z nim poradzenia. Robić to można na miejscu w klasie lub później, jeżeli jest na to chwila czasu. Podobnie, nauczyciele mogą czasem dokonywać refleksji na temat własnej pracy w sposób mniej zorientowany na konkretny problem, zadając pytania zbliżone do tych, które pochłaniają przedstawiciele różnych nauk społecznych i filozofów. Postrzeganie takiej refleksji jako formy dociekania nie jest pozbawione rozsądku, choć różni się ona od tego, jak do tych samych pytań podszedłby badacz – naukowiec¹⁸.

Warto tu odnotować dwie uwagi. Pierwsza z nich mówi, że dociekanie w tym sensie w żadnej mierze nie ogranicza się do nauczycieli. Z tego punktu widzenia, wszyscy, w różnych odgrywanych przez nas rolach w jakimś stopniu jesteśmy badaczami. Przy takiej interpretacji dociekania, trudne staje się odróżnienie go od ludzkiej percepcji poznania w ogóle. W konsekwencji, nie jest jasne, w jaki sposób pojęcie to mogłoby stać się podstawą dla rozszerzenia nauczycielskiego profesjonalizmu na nowe obszary. Oczywiście w jakimś stopniu w koncepcji badań nauczycielskich mieści się pragnienie nadania tego rodzaju codziennym dociekaniom większej systematyczności i rygoryzmu.

¹⁷ Jednak nie filozofów – temat ten był głównym punktem debaty między Popperem i Kuhnem, gdzie ten pierwszy znacznie bliższy był temu, co określiłem jako otwarty pogląd na naukę. Zob. Lakatos i Musgrave (1970).

¹⁸ Oczywiście nauczyciele – zarówno w szkołach wyższych, jak i na niższych szczeblach – czasem istotnie podejmują prace badacza w sensie bardziej konwencjonalnym. Fakt ten wyraźniej jeszcze pokazuje, że kwestią sporną jest tutaj nie tyle koncepcja nauczyciela jako badacza, ale badań nauczycielskich jako dociekania praktycznego: sprawą kluczową jest tu zatem natura badań, a nie to, kto je prowadzi.

Może to być wartościowe, wymagana jest tutaj jednak ostrożność. Po pierwsze, refleksja i dociekanie, jakkolwiek by były „systematyczne” i „rygorystyczne”, nie gwarantują postępu w użytecznym rozumieniu. Rezultaty wszelkich badań są niepewne. Ponadto, produkty systematycznego dociekania niekoniecznie muszą być lepsze niż założenia przedwstępne wbudowane w tradycyjne sposoby działania. Założenie przeciwne jest modernistycznym sofizmatem¹⁹. Po drugie, to, czy refleksja i dociekanie są w konkretnej sytuacji pożądane, jest kwestią osądu. Nie są one wartościowe w sposób automatyczny. Z jednej strony bowiem, dociekanie pociąga za sobą określone tzw. koszty zaniechania – tzn. wymaga czasu i środków, które równie dobrze można by wykorzystać na coś innego²⁰. Ponadto, w idei badań nauczycielskich zdaje się być w sposób niejawni obecna koncepcja działania racjonalnego o charakterze wysoce intelektualistycznym, według której racjonalną reakcją na problem jest zawsze próba rozwiązania go poprzez dociekanie. Zdecydowanie nie zawsze tak się dzieje (Lindblom i Cohen, 1979), szczególnie jeżeli uwzględnimy fakt, że nauczyciele działają często pod wielką presją, jaką stwarza bezpośredniość (bliska obecność) i złożoność problemu (Doyle, 1977).

Inne niebezpieczeństwo polega na tym, że koncepcja rygoryzmu – przez niektórych zwolenników badań nauczycielskich odnoszona do prowadzonych przez nauczycieli praktycznych dociekań – wywiedziona została z badań w ramach konkretnych dyscyplin naukowych i na tym nowym gruncie niekoniecznie musi być właściwa. W różnych bowiem kontekstach – na przykład w kontekście badawczym w odróżnieniu od kontekstu nauczania – inne rzeczy traktuje się jako trwałe (ustalone), a inne jako kwestionowalne, często nie bez uzasadnionego powodu. Na przykład, pojawić się tu mogą rozbieżne oceny kosztów spowodowanych różnego typu błędami. Rodzi się tu zatem możliwość powstania sytuacji paradoksalnej, gdzie badania nauczycielskie będą nie tyle rozszerzeniem na nowe obszary profesjonalizmu nauczycieli kosztem badaczy, jak sugerowałem wcześniej, lecz w praktyce reprezentować będą sobą mogły jakąś formę badawczego imperializmu – niewłaściwego narzucenia względów badawczych praktyce nauczania. Niejasne tego sugestie znaleźć można w wypowiedzi Carra i Kemmisa (1986, s. 2), którzy piszą, że rozwój zawodowy nauczycieli wymaga od nich przyjęcia w swoim nauczaniu „stanowiska badacza”, lub w pracach Stenhouse’a (1975, s. 142), który

¹⁹ Ten typ błędnego rozumowania znaleźć można nawet w publikacjach, np. u Elliotta, który podkreśla, że nauczanie zawsze odbywa się w obrębie struktury pojmowania praktycznego (porównaj Elliott, 1988 z Elliott, 1991a).

²⁰ Wiara, że refleksja i dociekania są zawsze czymś dobrym, to kolejny przykład powszechnie spotykanego błędnego rozumowania; na ten podałni są szczególnie badacze.

postuluje powstanie „nauki o edukacji, w której laboratorium stanowi każda klasa szkolna, a każdy nauczyciel jest członkiem społeczności naukowców”. Atrakcyjność idei badań nauczycielskich po części polega prawdopodobnie na tym, że nadałyby one pracy nauczyciela etykietę zawodu o wysokim prestiżu. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, jakiej degradacji uległ ten zawód pod względem przyznawanego mu statusu, można zrozumieć, że postrzeganie się już nie tylko jako nauczyciela, ale jako badacza może być atrakcyjne. Co więcej, działanie to można postrzegać jako strategię profesjonalizacji, co niewątpliwie czynią zwolennicy badań nauczycielskich²¹. Warto jednak zauważyć, że strategia ta w efekcie oznacza przynajmniej uznanie, jeżeli nie umocnienie faktu, że zawód nauczyciela ma – w rozumieniu konwencjonalnym – niski status. W moim przekonaniu do podniesienia statusu nauczania i nauczyciela dążyć powinniśmy metodami bezpośrednimi, a nie próbując dokonać tego drogą odwoływania się do statusu badacza (który zresztą jest niejasny).

Wreszcie, choć niektóre elementy nauczania mogą stanowić coś w rodzaju dociekania, na nauczanie jako działalność składa się znacznie więcej, przy czym wyżej cenić należy właśnie elementy pozostałe. Z kierowaniem relacjami tworzącymi się w klasie szkolnej, z diagnozą trudności szkolnych, z wiedzą o tym, kiedy właściwa jest uporczywa kontynuacja danego działania, a kiedy z niego rezygnacja, itd., wiążą się umiejętności, nie będące w żadnym prostym sensie umiejętnościami dociekania. Podejrzewam, że zwolennicy badań nauczycielskich nie tyle nie dostrzegają owych „innych” aspektów nauczania, co uważają, że aby nauczanie było działaniem racjonalnym, wszystkie te aspekty oprzeć się muszą na zasadach poddanych systematycznej refleksji i uzasadnieniu, że muszą być częścią racjonalnie pojmowanej całości. Tego poglądu bliscy są, mimo głoszonych zastrzeżeń, Carr i Kemmis (1986, s. 124):

Pierwszym i głównym zadaniem w dowolnej działalności badawczej zainteresowanej obraniem naukowego podejścia do problemów edukacji jest uwolnienie nauczycieli od uzależnienia od nawyków i tradycji poprzez wyposażenie ich w umiejętności i środki, które umożliwią im refleksję nad niedostatkami różnych koncepcji praktyki edukacyjnej oraz ich krytyczne, dogłębne zbadanie (...) Nie oznacza to, że „praktyczny” sposób myślenia porzucić trzeba na rzecz „teoretycznego”. Porzucić trzeba tylko postawę arefleksyjną, bo umożliwi to przyjęcie bardziej krytycznej, naukowej postawy wobec różnych panujących edukacyjnych wierzeń. Nauka zatem nie tyle zastępuje istniejące teorie praktyki edukacyjnej, co je **udoskonala** poprzez poddanie krytyce podbudowujących te teorie przekonań i uzasadnień. Jedynie podważenie obecnych edukacyjnych pewników umożliwi nadanie interpretacjom i sądom wyznawanym przez pedagogów większej

²¹ Zob. np. Carr i Kemmis (1986). Choć strategia ta opiera się na raczej staroświeckiej i bardzo krytykowanej koncepcji profesjonalizmu, zob. np. jej omówienia w: Becker (1970) i Johnson (1972).

spójności oraz mniejsze ich uzależnienie od uprzedzeń i dogmatów, którymi przesycone jest arefleksyjne myślenie edukacyjne.

Podobnie, Stenhouse (1983, s. 158) argumentuje, że znaczna część nauczania ma charakter nawyku, natomiast rozwijać trzeba nawyki kulturowe „które będziemy w stanie obronić i uzasadnić”. A jednak myśl, że praktykę, by była ona racjonalna, pożądana itp., koniecznie trzeba uprzednio poddać refleksyjnej analizie i udowodnić jej zasadność, nie jest w żadnej mierze oczywista. Więcej, jest to punkt widzenia w odniesieniu do badań wręcz odrzucony (Tully, 1989). Są uzasadnione powody, by uważać, że żadnej praktyki nie można oprzeć na jawnie i wyraziście sformułowanych oraz uzasadnionych założeniach. Jak zauważył Wittgenstein, na dnie każdej praktyki leży działanie, a nie wiedza (Wittgenstein, 1969; Morawetz, 1978).

Idąc dalej, z ideą badań nauczycielskich wiąże się czasem już nie tylko nadmiernie intelektualistyczna koncepcja nauczania jako działania praktycznego, poszerzającego profesjonalizm nauczyciela o obszar pracy badawczej, lecz także proponowana transformacja nauczania zarazem w innych kierunkach. Jeden z najbardziej skrajnych tego przykładów znaleźć można w pracach Carra i Kemmisa (1986), którzy krytyczne badania nad praktyką własną (*critical action research*) postrzegają w efekcie jako walkę przeciw hegemonii – walkę mającą za cel transformację społeczeństwa w stronę demokracji uczestniczącej, którą zdają się uważać za najbardziej racjonalną formę organizacji politycznej i społecznej. Tutaj rola nauczyciela sięga znacznie dalej niż u Stenhouse’a. Staje się on członkiem poszerzającego się kręgu badań nad praktyką własną, którego częścią są także rodzice i inne osoby zaangażowane w transformację społeczeństwa:

Badania nad praktyką własną mogą zatem stworzyć warunki, w których możliwe staje się rozpoznanie i ujawnienie innych aspektów porządku społecznego, które udaremniają racjonalną zmianę, a także stworzenie podstawy dla działań na rzecz pokonania irracjonalności, niesprawiedliwości i deprywacji. Osiągnąć to można, tworząc warunki, w których samokrytyczne społeczności badaczy praktyki własnej angażują się w sprawę racjonalnej komunikacji, sprawiedliwego i demokratycznego podejmowania decyzji oraz powszechnego dostępu do życia interesującego i satysfakcjonującego. (Carr i Kemmis, 1986, s. 197)

Autorzy sami opisują swoją propozycję jako utopijną, twierdzą jednak zarazem, że brak dla niej jakiegokolwiek dającej się uzasadnić alternatywy (ibid., s. 223). Koncepcja ich jest z pewnością utopijna w sensie wątpliwej wykonalności, natomiast inną kwestią pozostaje, czy jest ona utopią w sensie opisywania

[idealnego] stanu pożądanego. Carr i Kemmis przedstawiają niewiele jasno sformułowanych argumentów, które takie twierdzenie mogłyby wesprzeć.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W artykule tym przyjrzałem się szczegółowo idei, według której badania edukacyjne powinny przybrać formę studiów prowadzonych przez nauczycieli w ich własnych klasach i szkołach, jako zajęcia dodatkowego uzupełniającego ich nauczanie, a nie będące jego transformacją. W części pierwszej przedstawiłem argumenty na rzecz poglądu, że choć badania nauczycielskie mogą być pożyteczne, nie są w stanie zastąpić bardziej konwencjonalnych w formie badań edukacyjnych. Odpowiedziałem po kolei na różne zarzuty wysuwane wobec badań konwencjonalnych: że nie mają one związku z praktyką, że są niemiarodajne, że są niedemokratyczne, że wreszcie są wykorzystywaniem nauczycieli. W każdym przypadku wykazałem, że są to zarzuty nieprzekonujące.

W części drugiej przyjrzałem się drugiej stronie idei badań nauczycielskich – wnioskowi z niej płynącemu dla nauczania. Zasugerowałem, że idea ta reprezentuje, w szerokim sensie, progresywną krytykę nauczania tradycyjnego, lecz także, że zdaje się istnieć potencjalny konflikt między tą orientacją a koncepcją rozszerzania profesjonalizmu nauczycieli na nowy obszar. Przebadałem dwa przypadki, w których w ramach koncepcji badań nauczycielskich tworzy się obraz nauczania jako dociekania praktycznego – po pierwsze w sensie prowadzenia lekcji opartych na uczeniu się „odkrywającym” (*discovery learning*) lub na dyskusji w klasie, a po drugie – jako formy praktyki wymagającej krytycznej refleksji i dociekania, lub nawet na niej opartej. Sformułowałem tam pogląd, że w żadnym z tych aspektów nauczania nie można uznać za izomorficznie pokrywające się z dociekaniami. Choć symulacja dociekania jest pożyteczną techniką do wykorzystania w nauczaniu, jest tylko jedną z wielu takich technik, a jej wartość zasadniczo leży w tym właśnie, że jest ona symulacją. Na podobnej zasadzie argumentowałem, że chociaż nauczanie – jak inne działania – pociąga za sobą procesy refleksyjnego dociekania, często – i słusznie – przyjmują one formy odmienne niż w przypadku konwencjonalnych badań edukacyjnych. Ponadto, w żadnej mierze nie wyczerpują one listy czynników obecnych w nauczaniu obecnych. Nie jest też przekonująca myśl, że nauczanie musi być w pełni autorefleksyjne i tworzyć spójną całość opartą na wyrażeniu i jawnie sformułowanych oraz uzasadnionych regułach.

Nie było moją intencją twierdzenie, że nauczycieli należałoby zniechęcać do podejmowania refleksji i dociekań. Takiej myśli jestem jak najodleglejszy. Prawdopodobne jest, że w jakimś stopniu i w pewnych formach mogą one mieć swoją wartość z punktu widzenia zarówno praktycznego, jak i badawczego, choć trzeba powiedzieć, że obecnie w życiu nauczycieli zostało na nie jeszcze mniej wolnego miejsca niż w czasach, gdy ideę tę pierwotnie proponowano. Moim celem tutaj było raczej przeciwstawienie się stanowiącemu sedno idei badań nauczycielskich twierdzeniu, że role nauczyciela i badacza edukacji należy ze sobą integrować. W moim przekonaniu integracja taka jest niepożądana, zarówno dla badań edukacyjnych, jak i dla nauczania.

PODZIĘKOWANIA

Dziękuję Johnowi Elliottowi, Peterowi Gatesowi, Rogerowi Gommowi, Jackowi Whitheadowi i Peterowi Woodsowi za ich komentarze pod adresem pierwszego szkicu tego artykułu. Z wieloma zawartymi w ostatecznej wersji myślami wielu z nich nadal się nie zgodzi. Chciałbym także wyrazić wdzięczność dla May Petigrew za skorygowanie części moich błędnych wyobrażeń, a także za udostępnienie istotnej dla tematu literatury, której istnienia nie byłem świadomy.

Thumaczył: *Piotr Kwieciński*

BIBLIOGRAFIA

- Argyris, C., Putnam, R. and Smith, D. M. (1985) *Action Science*, San Francisco, Jossey Bass.
- Atkinson, P. and Delamont, S. (1976) 'Mock ups and cock ups: the stage—management of guided discovery learning', in P. Woods and M. Hammersley (eds) *School Experience*, London, Croom Helm.
- Bartholomew, J. (1973) The teacher as researcher, *Hard Cheese*, no. 1, pp. 12—22.
- Becker, H. S. (1970) The nature of a profession, in H. S. Becker *Sociological Work*, Chicago, Aldine.
- Burgess, R. G. (1980) Some fieldwork problems in teacher—based research, *British Educational Research Journal*, Vol. 6, no. 2, pp. 165—173.

- Cane, B. and Schroeder, C. (1970) *The Teacher and Research: a study of teachers' priorities and opinions on educational research and development*, Slough, NFER.
- Carr, W. (1987) What is an educational practice?, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, no. 2, pp. 163–175.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical*, Lewes, Falmer.
- Cope, E. and Gray, J. (1979) Teachers as researchers: some experience of an alternative paradigm, *British Educational Research Journal*, Vol. 5, no. 2, pp. 237–251.
- Corey, S. M. (1949) Action research, fundamental research and educational practitioners, *Teachers College Record*, No. 50, pp. 509–514.
- Doyle, W. (1977) Learning the classroom environment, *Journal of Teacher Education*, No. 28, pp. 51–55.
- Elliott, J. (1988) Educational research and outsider – insider relations, *Qualitative Studies in Education*, Vol. 1, no. 2, pp. 155–166.
- Elliott, J. (1991a) *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes, Open University Press.
- Elliott, J. (1991b) Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 17, no. 2, pp. 215–238.
- Flathman, R. (1989) *Towards a Liberalism*, Ithaca, Cornell University Press.
- Gage, N. (1963) Paradigms for research on teaching, in N. Gage (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally.
- Gipps, C. (1993) The profession of educational research (presidential address), *British Educational Research Journal*, Vol. 19, no. 1, pp. 3–16.
- Gustavsen, B. (1986) Social research as participative dialogue, in F. Heller (Ed.) *The Use and Abuse of Social Science*, London, Sage.
- Habermas, J. (1987) *Knowledge and Human Interests*, Cambridge, Polity Press.
- Hall, B., Gillett, A. and Tandon, R. (Eds) (1982) *Creating Knowledge: a monopoly?*, New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.
- Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B. and Parlett, M. (Eds) (1977) *Beyond the Numbers Game: a reader in educational evaluation*, London, Macmillan.
- Hammersley, M. (1981) The outsider's advantage: a reply to McNamara, *British Educational Research Journal*, Vol. 7, no. 2, pp. 167–171.
- Hammersley, M. (1992) *What's Wrong with Ethnography?*, London, Routledge.
- Hirst, P. H. (1983) Educational theory, in P. H. Hirst (Ed.) *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, London, Routledge and Kegan Paul.

- Hodgkinson, H. L. (1975) Action research: a critique, *Journal of Educational Sociology*, Vol. 31, no. 4, pp. 137–153.
- Hoyle, E. (1970) Educational innovation and the role of the teacher, *Forum*, no. 14, pp. 42–44.
- Hoyle, E. (1972) Creativity in the school, unpublished paper given at OECD Workshop on the Creativity of the School, at Estoril, Portugal, cited in Stenhouse (1975).
- Hustler, D., Cassidy, A., and Cuff, E. C. (Eds) (1986) *Action Research in Classrooms and Schools*, London, Allen and Unwin.
- Jackson, P. (1968) *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, T. (1972) *Professions and Power*, London, Macmillan.
- Kelly, A. (1985) Action research: what is it and what can it do?, in R. G. Burgess (Ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Lewes, Falmer.
- Kemmis, S. (1982) Introduction, in Action Research in Curriculum Course Team (ed.) *The Action Research Reader*, Deakin, Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1988) Action research, in J. P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: an international handbook*, Oxford, Pergamon.
- Kuhn, T. S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lakatos, I. and Musgrave, A. (Eds) (1970) *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Latapi, P. (1988) Participatory research: a new research paradigm?, *Alberta Journal of Education*, Vol. 34, no. 1, pp. 310–319.
- Lieberman, M. (1956) *Education as a Profession*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Lindblom, C. and Cohen, D. (1979) *Usable Knowledge*, New Haven, Yale University Press.
- Lobkowitz, N. (1967) *Theory and Practice*, Notre Dame, IL, University of Notre Dame Press.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press.
- MacDonald, B. and Walker, R. (1977) Case study and the social philosophy of educational research, in D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, and M. Parlett (Eds) *Beyond the Numbers Game: a reader in educational evaluation*, London, Macmillan.
- McNamara, D. (1980) The outsider's arrogance: the failure of participant observers to understand classroom events, *British Educational Research Journal*, no. 6, pp. 113–125.

- McNiff, J. (1992) *Creating a Good Social Order through Action Research*, Poole, Hyde Publications.
- McNiff, J. (1993) *Teaching as Learning: an action research approach*, London, Routledge.
- May, N. (1982) The teacher—as—research movement in Britain, in W. Schubert and A. Schubert (Eds) *Conceptions of Curriculum Knowledge*, College of Education, Pennsylvania State University.
- Mies, M. (1983) Toward a methodology for feminist research, in G. Bowles and R. Duelli Klein (Eds) *Theories of Women's Studies*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Morawetz, T. (1978) *Wittgenstein and Knowledge: the importance of On Certainty*, Amherst, MS, University of Massachusetts Press.
- Nixon, J. (Ed) (1981) *A Teacher's Guide to Action Research*, London, Grant McIntyre.
- Norris, N. (1990) *Understanding Educational Evaluation*, London, Kogan Page.
- Parlett, M. and Hamilton, D. (1977) Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes, in Hamilton et al. (Eds).
- Reason, P. and Rowan, J. (1981) *Inquiry: A Source Book of New Paradigm Research*, Chichester, Wiley.
- Rudduck, J. (1987) Teacher research, action research, teacher inquiry: what's in a name?, in J. Rudduck, D. Hopkins, J. Sanger and P. Lincoln, *Collaborative Inquiry and Information Skills*, British Library research paper 16, Boston Spa, British Library.
- Schwab, J. (1969) The practical: a language for curriculum, *School Review*, no. 78, pp. 1—24.
- Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schon, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey Bass.
- Simons, H. (1987) *Getting to Know Schools in a Democracy*, Lewes, Falmer.
- Skilbeck, M. (1983) Lawrence Stenhouse: research methodology, *British Educational Research Journal*, Vol. 9, no. 1, pp. 9—20.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983) *Authority, Education and Emancipation*, London, Heinemann.
- Torbert, W. R. (1983) Initiating collaborative inquiry, in G. Morgan (Ed.) *Beyond Method*, Beverly Hills, Sage.
- Tully, J. (1989) Wittgenstein and political philosophy: understanding practices of critical reflection, *Political Theory*, Vol. 17, no. 2, pp. 172—204.

- Van Dalen, D. B. (1962) *Understanding Educational Research*, New York, McGraw Hill.
- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind, How do I improve my practice?, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, no. 1, pp. 41 – 52.
- van Willigen, J. (1986) *Applied Anthropology: an introduction*, Massachusetts, Bergin and Garvey.
- Wittgenstein, L. (1969) *On Certainty*, Oxford Blackwell.