

Bogusława Dorota Gołębiak

Uniwersytet DSW Ideis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6163-5208>

Sławomir Krzyschała

Uniwersytet DSW Ideis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1339-4657>

Jak wyjść poza kulturowe uwięzienie nauczycieli w systemie oświaty? Badania w działaniu i współtworzenie przestrzeni edukacyjnej

Edukacja przestaje być dobrem wspólnym, a staje się statystyką.

(Bogusław Śliwerski, 2026)

Nie wystarczą tu badania, które nie wnoszą niczego prócz książek.

(Kurt Lewin, 2010)

ABSTRAKT: W artykule zapraszamy do dyskusji dwóch tez odnoszących się do transformacyjnego potencjału badań w działaniu jako metodologii pracy edukacyjnej z nauczycielami. Pierwsza z nich dotyczy „uwięzienia” nauczycielek i nauczycieli w grach sił oraz sprzecznych wewnętrznie interesów w systemie edukacji, które utrudnia im realizowanie codziennych działań edukacyjnych zgodnie z ideą określaną przez Gerta Biestę jako przywracanie publicznej wartości edukacji, czyli budowania podzielanych różnorodnych światów uczenia (się) odpowiadających potrzebom rozwojowym każdego z uczniów i wspólnot. Druga – formułowana w oparciu o własne doświadczenia w obszarze dydaktyki akademickiej – wskazuje na partycypacyjne badania w działaniu prowadzone wspólnie z nauczycielkami i nauczycielami jako wartą rozważenia alternatywę wobec zakotwiczonego w dawnej „gramatyce kształcenia”, modelu przekazu wiedzy, jak i ponowoczesnego „unarzędziowania” praktyk profesjonalnych drogę od/budowy autonomii i poczucia sprawstwa – i to zarówno nauczycielek i nauczycieli, jak i profesjonalnych badaczy.

SŁOWA KLUCZOWE: Nauczyciele, autonomia zawodowa, sprawstwo, badania w działaniu, system edukacji, zmiana edukacyjna w sferze publicznej

Kontakt:	Bogusława Dorota Gołębniak bogusława.golebniak@ideis.pl Sławomir Krzychała slawomir.krzychala@ideis.pl
Jak cytować:	Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2026). Jak wyjść poza kulturowe uwięzienie nauczycieli w systemie oświaty? Badania w działaniu i współtworzenie przestrzeni edukacyjnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 35–50. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.3
How to cite:	Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2026). Jak wyjść poza kulturowe uwięzienie nauczycieli w systemie oświaty? Badania w działaniu i współtworzenie przestrzeni edukacyjnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 35–50. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.3

WPROWADZENIE

Podejmując problem współczesnej szkoły przez pryzmat podnoszonego ostatnio w obszarze pracy edukacyjnej z nauczycielami tematu osobistej kondycji (dobrostanu) nauczycielek i nauczycieli zwracamy uwagę na niebezpieczeństwo banalizacji dyskursu radzenia sobie z doświadczanym kryzysem funkcjonowania szkoły w sferze publicznej poprzez pomijanie tła systemu (kulturowego i politycznego wymiaru tego stanu rzeczy). Przerzucenie na barki nieprzygotowanego i źle opłacanego środowiska nauczycielskiego narastających i zachodzących na siebie problemów związanych z dziedzictwem XIX-wiecznego modelu nauczania z jednej strony i centralizmu w zarządzaniu oświatą z okresu socjalizmu z drugiej, oraz koniecznością po/radzenia sobie „jakoś” z plagami okresu pandemii i wojny w Ukrainie, a także z efektami bieżącej, zmieniającej się polityki oświatowej, wymaga szerszej i głębszej troski ze strony edukatorów niż zajmowanie się indywidualną odpornością w trakcie spotkań i warsztatów metodycznych (Gołębniak, 2025). Zdając sobie jednocześnie sprawę z ograniczonych możliwości nie tylko jednostek, ale i zespołów czy wręcz środowisk akademickich, doświadczających także niepożądanych efektów neoliberalnego modelu zarządzania działalnością naukowo-dydaktyczną, proponujemy uczenie się nauczania we współpracy jego podmiotów w czynieniu – dzięki formule badań w działaniu – miejsc edukacji bardziej ludzkimi.

Tekst składa się z trzech części. W pierwszej z nich wprowadzamy kategorię uwięzienia nauczycieli w systemowych grach i różnorodnych interesów w systemie. Termin pochodzący z nauk medycznych, oznaczający patologiczne unieruchomienie narządu, tkanki w jakimś miejscu organizmu, z którego nie można się sam/a wydostać, choć może mało elegancki, wydaje się dobrze opisywać położenie współczesnych nauczycielek i nauczycieli w systemie krajowej oświaty.

W kolejnych (drugiej i trzeciej – najszerzej i kluczowej) częściach tekstu podejmujemy próbę ukazania możliwego kierunku przeciwdziałaniu tendencji uwięzienia nauczycieli poprzez pracę edukacyjną z nauczycielami polegającą na wspieraniu ich dążeń do zmiany *status quo* poprzez podjęcie badań w dzia-

łaniu. Na tle ewolucji i spektrum możliwości tej formuły polegającej na zastąpieniu eksperckiej metodyki modelem tworzenia wiedzy w działaniu, czyli badania/praktyki, analizujemy studium przypadku w oparciu o dokumentację projektu badawczo-rozwojowego zrealizowanego w jednej z poznańskich szkół pod nazwą „Laboratorium Dydaktyki”.

UWIEŻNIENIE NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI W GRZE SIŁ I INTERESÓW W SYSTEMIE EDUKACJI

Wiele studiów i badań empirycznych potwierdza obiegowe opinie wskazujące na fiasco reform kształcenia nauczycieli wyłącznie *via* zmiany zapisów w krajowych standardach kształcenia. Ujawniają one nie tylko „miałkość” tych regulacji, ale i rozdzźwięk między deklaracjami legislatorów a praktykami obserwowanymi w szkolnej codzienności (Atroszko, 2023; Gołębniak i Krzychała, 2015). Dotyczy to zwłaszcza realizacji rekomendowanej zarówno w dyskursie pedagogicznym, jak i politycznym – i to niemal od 1989 roku – osadzania ujmowanego całościowo programu w lokalnym kontekście (społeczno-kulturowym), transdyscyplinowego traktowania występujących w nim treści oraz uczenia się przez doświadczenie. Ewaluacja wielu projektów badawczo-rozwojowych prowadzonych w uczelniach kształcących nauczycieli, czy to pod szyldem programów międzynarodowych, czy też instytucji państwowych ujawnia, jak istotną barierę pożądaney zmiany – przejścia od transmisji gotowej wiedzy do samodzielnego jej konstruowania – stanowi wpisana w system oświaty dawna gramatyka szkolnictwa oraz czynniki społeczno-kulturowe. Nauczyciele biorący w nich udział, nawet dzieląc się przesłanki zmiany i poznający praktycznie (w edukacyjnym działaniu typu obserwacja, warsztaty) nowe idee i strategie edukacyjne niekoniecznie aplikują je we własnej praktyce już po „rozliczeniu projektów” (Muszyńska i Gołębniak, 2024). W świetle rozpoznawczych empirycznych mówi się wręcz o banalizacji zalecanej odgórnie, bez rzeczywistego wsparcia, zmiany paradygmatycznej w dydaktyce (np. Gołębniak, 2005; Klus-Stańska, 2020; Męczkowska-Christiansen, 2020; Muszyńska i Gołębniak, 2024), dotyczącej także implementacji inkluzji w szkołach publicznych (np. Cervinkova i Rasiński, 2023; Krause, 2023).

Problematyczne jest wdrażanie nowych idei – nawet wobec postrzegania ich atrakcyjnymi z poznawczego punktu widzenia – w warunkach pracy wyznaczonych dawną, XIX-wieczną kulturą nauczania. Sztywny system klasowo-lekcyjny w szkolnictwie publicznym okazuje się obezwładniającym, jeśli idzie o realne przesunięcie z podawania i egzekwowania „gotowej” wiedzy w kierunku jej konstruowania we wspólnotach uczenia się, a więc otwarcia na zróżnicowanie działania dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów i ich środowisk (Klus-Stańska, 2012, 2017; Śliwerski i Paluch, 2021). Porzucenie stereotypów działania w codziennej „praktyce przetrwania” – lekcji, tygodnia, semestru – jest dla nauczycieli zadaniem trudnym, a często nawet niemożliwym. Pomyślenia na nowo istoty swego bycia z innymi w świecie ich uczenia się nie ułatwiają ani upolitycznione „akcje refor-

matorskie”, dotyczące wycinka podstaw programowych czy konkretnych praktyki nauczania (w rodzaju obowiązywania bądź nie zadań domowych), ani wspomnianego wyżej braku realnego wsparcia w realizacji polityki oświatowej Unii Europejskiej dotyczącej wspomnianego wyżej zwrotu konstruktywistycznego w dydaktyce szkolnej czy inkluzji. Zapis osamotnienia w zbiorowej pamięci nauczycieli dodatkowo „wzmocnione” zostało doświadczeniem z nagłą koniecznością prowadzenia w okresie pandemii zajęć w formule zdalnej i koniecznością zajęcia się tuż po powrocie do stacjonarnego nauczania, także bez przygotowania, z wyzwaniami związanymi z przyjęciem do szkół tysięcy uczniów-uchodźców z Ukrainy.

Dane ostatniego Raportu TALIS 2024 wskazują, że w ostatniej dekadzie kondycja polskich nauczycieli uległa wyraźnemu pogorszeniu nie tyle na poziomie przywiązania do własnej szkoły, ile na poziomie stosunku do samego zawodu. O ile satysfakcja z pracy w konkretnej szkole pozostała między 2013 a 2024 rokiem zasadniczo stabilna i wysoka (92% nauczycieli w 2013 i 93% w 2024 postrzega swoją szkołę jako dobre miejsce pracy), o tyle osłabło zawodowe przekonanie, że warto być nauczycielem (Kukylowska, 2025, s. 67–68). Odsetek osób zadowolonych z pracy w zawodzie spadł o pięć punktów procentowych (z 93% do 88%), odsetek tych, którzy ponownie wybraliby ten zawód, zmniejszył się o dziesięć punktów (z 80% do 79%), a odsetek dostrzegających przewagę zalet nad wadami pracy nauczycielskiej obniżył się o dziewięć punktów (z 77% do 68%). Równocześnie o dziesięć punktów wzrósł udział nauczycieli zastanawiających się, czy inny zawód nie byłby lepszym wyborem (z 35% do 45%). To może nie jest już krytyczna sytuacja, ale negatywna tendencja jest wyraźna. Nadal nauczyciele są przekonani o społecznej wadze wykonywanego zawodu (wciąż 97% nauczycieli uważa za ważne lub bardzo ważne w zawodzie to, że dzięki nauczaniu mają wpływ na przyszłe pokolenia oraz że nauczanie stanowi istotny wkład w rozwój społeczny). Jednak na tym tle widać, jak mocno pogłębił się kryzys symbolicznego uznania: jeśli w 2013 roku już tylko 18% badanych zgadzało się ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie, to w 2024 roku odsetek ten spadł dodatkowo do zaledwie 10%, przy równoczesnym wzroście odpowiedzi skrajnie negatywnych (z 28% do 43% nauczycieli przekonanych o braku szacunku do zawodu nauczyciela). Nauczyciele postrzegają, że edukacja, której są protagonistami, nie jest już publiczna. Wnoszą znaczący wkład dla społeczeństwa, ale społecznie ten wkład jest marginalizowany. Dane sugerują, że problemem nie jest wyłącznie indywidualne przeciążenie nauczycieli, lecz narastające pęknięcie między trwałą motywacją do pracy edukacyjnej a coraz słabszym doświadczeniem uznania i zawodowej trwałości.

Nie bez znaczenia dla poczucia uwięźnięcia nauczycieli (i nauczania) w zapętlonym wewnętrznie systemie są także ograniczenia natury socjalnej, takie choćby jak niskie uposażenia czy brak realnej troski o ich wspólnotowy dobrostan i to zwłaszcza w odniesieniu do młodych nauczycieli (Dobkowska i in., 2024; Strutyńska, 2022). Psychologizowanie działań naprawczych podejmowane przez nadzór pedagogiczny, często w ramach środków pochodzących z zewnętrznych

programów oraz z udziałem nauczycieli akademickich (np. Gołębiak, 2025), bywa oderwane od systemowych i kulturowych fundamentów tego stanu rzeczy. Skupienie na stanie emocjonalnym nauczycieli, polegające na przykład na zapoznawaniu ich z wybranymi technikami wzmacniania indywidualnej odporności na stres, może przynieść pozytywne rezultaty, ale nie narusza głębszych pokładów sposobów bycia z innymi w światach ich uczenia się. Podobnie, w niewielkim stopniu wobec konkurencyjności dla autorytetu nauczycielskiego ze strony nowych technologii i mediów społecznościowych może też pomagać ucieczka w stronę pop-pedagogiki. Wydaje się, że uatrakcyjnianie przekazu wiadomości formułą typu *stand-up* i kontrolowanie ich nabywania w sposób zbliżony do pokonywania kolejnych *level'ów* w grach komputerowych, choć zbliża ideacyjny świat szkoły do tego „prawdziwego” w znaczeniu „ze smartfonem w rękę”, raczej nie sprzyja nabywaniu kompetencji krytycznych, radzenia sobie z pęknięciami związanymi z obecnością w przestrzeni całościowego uczenia się różnych rodzajów „wiedzy” (obok potocznej, naukowej, praktycznej, także *fake news'ów* i in.) oraz budowaniu rozwiniętych relacji międzysobowych w klasie.

Świadomość uwięzienia współczesnych nauczycielek i nauczycieli w grze sił i interesów w systemach ich działalności – jeśli przyjąć kategorię Wasilija Dawidowa i Daniła Elkonina – jednego z fundamentów ekspansywnej teorii uczenia się (Engeström i Sannino, 2013) poprowadzić może edukatorów ze świata akademickiego kształcenia przedstawicieli tej profesji, do skupiania się na tym, co wydaje się mieć głębszy sens czy znaczenie dla praktyki i jest możliwe na przysłowiowym „kawałku podłogi”. Poczucie odpowiedzialności podpowiada upewnienie, co do rozwijania formuły pracy wypracowanej w latach 90., a mianowicie do uczenia się zmieniającego szkołę w partnerskim działaniu edukatorów i nauczycielek/nauczycieli.

OD AKADEMICKIEGO PRZEKAZU I PONOWOCZESNEGO „UNARZĘDZIWIEŃIA” EDUKACJI NAUCZYCIELI KU MODELowi WSPÓŁTWORZENIA

Postępujące po początkowym okresie transformacji obejmującym, zdaniem Bogusława Śliwerskiego lata 1989–1993, centralistyczne zarządzanie oświatą, a także niechęć (a niekiedy wręcz arogancja) władz wobec współpracy czy choćby biernego korzystania z dorobku akademickiej pedagogiki w reformowaniu oświaty (Śliwerski, 2025), odzierały stopniowo edukatorów akademickich z nadziei na odgórną zmianę systemową i w tym obszarze szkolnictwa. Doświadczenia te, wzmocnione ostatnio dyskursem powrotu do źródeł, czyli do współtworzącej „edukacji publicznej” (*education of public*) a nie tylko oferty do biernego skonsurowania, czyli „edukacji dla publiczności” (*education for public*) (Biesta i Säfström, 2023), zachęcają do skupiania się we własnej działalności dydaktycznej na transformacyjnych procesach uczenia się animowanych we wspólnotach – nauczycieli i profesjonalnych badaczy. Ta nawiązująca do „projektów możliwości” pedagogiki

krytycznej formuła pracy edukacyjnej z nauczycielami, polegająca na zaproszeniu ich, a nie odgórnym zarządzanym upoważnieniu¹, do po/myślenia szkoły w kategoriach dynamicznych, procesualnych *via* prowadzenie wspólnie i w konkretnym kontekście poszukiwań umożliwiających wychodzenie poza to, co oficjalnie traktowane jako „obowiązujące”, wydaje się dziś nie tylko rodzajem moralnego zobowiązania, ale i ważnym wymiarem odpowiedzialności profesjonalnej nauczycieli akademickich.

Nie sposób nie odnotować tu także wzrostu zainteresowania zmianami w obszarze dydaktyki akademickiej nie tylko wśród pedagogów. Pozytywny wpływ na to zjawisko ma – z jednej strony – uczestnictwo nauczycieli akademickich w międzynarodowych programach i projektach badawczo-rozwojowych i związane z nimi próby redefinicji klasycznie rozumianej działalności dydaktycznej w uniwersytetach. Od pewnego czasu zaobserwować można już nie tylko kontynuację procesu legitymizowania badań partycypacyjnych czy badań w działaniu jako podstawy prac przywoływanych w indywidualnych wnioskach o nadanie stopni naukowych², ale też stałe poszerzanie sceny podejmowania przedsięwzięć tego typu nie koniecznie tylko z takiego powodu. Wiele spośród organizowanych spotkań naukowych i towarzyszących im publikacji, poświęcanych dyskusjom założeń metodologicznych i prezentacjom rezultatów tego typu przedsięwzięć, wydaje się związanymi nie tyle lub nie tylko z oficjalną polityką Unii Europejskiej w zakresie opierania praktyk dydaktycznych o dane naukowe, ale i z próbami budowania w praktyce hybrydowego modelu kształcenia nauczycieli. To te odolne, często transdyscyplinarne inicjatywy, choć wpisujące się nierzadko w oficjalne programy działalności uniwersytetów w obszarze dydaktyki akademickiej, wydają się odpowiedzią na formułowane przez Normana Denzina i Yvonnę Lincoln, redaktorów znanego i uznawanego w szerokich kręgach akademickich podręcznika badań jakościowych, wezwania do powrotu nauki społecznej do źródeł (Denzin i Lincoln, 2009; Greenwood i Levin 2009). Wobec wyczerpania – w dobie umasowienia studiów wyższych – potencjału klasycznej jedności badań i nauczania z jednej strony oraz doświadczania niepożądanych efektów neoliberalnego modelu zarządzania kształceniem z drugiej, takich jak instrumentalizacja, klientyzm czy populizm, podjęcie w ten sposób wyzwania pozwalającego wyjść poza uparte trzymanie się okrucich dawnej tradycji czy a-refleksyjne, powierzchowne reprodukcje (pop)kultury kreowanej przez tzw. nowe media, wydaje się szczególnie istotne. Budowanie czy odbudowywanie publicznego wymiaru edukacji (Biesta i Säfström, 2023) jako zwrot ku krytyczno-refleksyjnemu podejściu

1 Na fundamentalną różnicę w rozumieniu tych kategorii zwraca uwagę w jednym z ostatnio publikowanych tekstów Maria Czerepaniak-Walczak (2025).

2 Zob. np. teksty afiliowane przy Dolnośląskiej Szkole Wyższej, prezentujące współpracę kilku uczelni europejskich w projekcie „European Doctorate in Teaching Education” poświęconemu doktoratom profesjonalnym w edukacji nauczycieli, finansowanym z Programu Horyzont 2020 (Cervinkova i in. 2019; Rasiński i in. (2017), kontynuowanym obecnie przez część uczestników także w międzyuczelnianej formule (Bacher i in., 2022).

w nauczaniu wydaje się czymś więcej niż tylko interesującą poznawczo perspektywą dydaktyczną, szczególnie w sytuacji, gdy z dotychczasowych reform prowadzonych w systemie oświaty (i nauki) pod egidą neoliberalizmu pozostało już tylko „neo”, czyli biurokracizm zarządzania i „technikalia” wspomagające (czytaj wymuszające) uczenie się na potrzeby testów, egzaminów i procedur ewaluacyjnych. Wobec ewidentnego dziś skrótu edukacji publicznej (z drogi łączenia troski o dobro indywidualne i grupowe z działalnością na rzecz społeczeństwa), badania partycypacyjne w szeroko rozumianej humanistyce i naukach społecznych oraz edukacyjne badania w działaniu wydają się ważnym, o ile nie kluczowym, elementem odchodzenia od tradycyjnie czy funkcjonalistycznie rozumianej dydaktyki szkoły wyższej, ku promowanemu hasłem ostatniego XXII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego – „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania” (Olsztyn, 16–18 września 2025).

Badania w działaniu, czyli *action research*, przypomnijmy, choć u zarania historii tej metodologii badań społecznych, alternatywnej wobec tzw. badań stosowanych w psychologii społecznej i antropologii kulturowej³, i nie było jej odnoszeń wprost do oświaty, to dość wcześnie okazała się podstawą ona jej, tejże oświaty, *clou* oddolnego jej reformowania. Mamy tu na uwadze tzw. ruch nowego profesjonalizmu z przełomu lat 80. i 90. XX wieku wpisujący się w oddolne konstruowanie programu szkolnego w Wielkiej Brytanii („National Curriculum”). To obydwie wypracowane wówczas wersje czy warianty badań w działaniu (wersja refleksyjno-deliberatywna osadzona na Arystotelowskiej filozofii praktycznej i hermeneutycznym rozumieniu, wiązana głównie z twórczością Lawrence’a Stenhouse’a i Johna Elliotta, oraz wersja krytyczno-emancypacyjna o filozoficznych podstawach szkoły frankfurckiej reprezentowana przez Wilfreda Carra, Stephana Kemmisa i Robina McTaggart) budowane na jakże przeciwstawnych w stosunku do osadzonych w paradygmacie pozytywistycznym badaniach stosowanych⁴, ugruntowały na długo pozycję tzw. edukacyjnych badań w działaniu prowadzonych w obszarze dydaktyki szkolnej i edukacji profesjonalnej nauczycieli⁵.

3 Kurt Lewin uchodzi za ojca, autora nazwy i twórcę podstawy schematu tego rodzaju naturalnego eksperymentowania (Projekt pod nazwą „Action Research and Minority Problems” został opisany już w 1946 roku) (Lewin, 2010).

4 Główne cechy tej odmienności to: (a) działanie społeczne a nie każde badawcze; (b) podejmowanie **w** systemie, a nie **nad** czy **na**; (c) podejście krytyczne; (d) współpraca badaczy i praktyków w poszukiwaniu sposobu/ów poradzenia sobie z napotykanymi trudnościami w życiu społecznym; (e) spiralny charakter postępowania: planowanie – działanie – wyniki, oraz wymóg, aby trójkąt, w którym przebiega działanie: badanie – kształcenie – praktyka, przez wzgląd na każdy z jego wierzchołków zachowywać nieustannie w całości (Lewin, 2010).

5 Ich rozwojowi „zaszkodziła” paradoksalnie opisana przez Johna Elliotta faza instytucjonalizacji (Elliott, 2010). Podobne zagrożenie spłycenia, a niekiedy wręcz zagubienia „naukowości” badań praktycznych cedowanych przez „górze” – po krótkich szkoleniach bez późniejszego wsparcia ze strony profesjonalnych badaczy – obserwowaliśmy i w naszej praktyce w związku z ekspansją polityki tzw. projektów unijnych czy prób wprowadzenia ewaluacji zamiast doradztwa metodycznego w obszarze doskonalenia nauczycieli (Gołębiak, 2012).

Druga fala ekspansji edukacyjnych badań w działaniu pojawiła się w metodologii badań jakościowych w naukach społecznych wraz ze zwrotem działaniowym traktowanym jako dopełnienie zwrotu lingwistycznego (Reason i Torbret, 2010) i legitymizacją nowego paradygmatu zwanego partycypacyjnym (Guba i Lincoln, 2009). Ta jeszcze silniejsza niż w pierwszej fali badań partycypacyjnych opozycja wobec scjentyzmu wyraża się w tym, że definiowanie na podstawie mariażu egzystencjalizmu, pragmatyzmu, filozofii procesu i fenomenologii „transformacyjnej nauki” jako „badania/praktyki” charakteryzuje nie tylko integracja poszukiwań i praktyk w codziennej osobistej i działalności profesjonalnej, ale i uznanie prymatu praktycznego „wiedzenia” (*knowing*), które ucieleśnione w realizowanym „krok po kroku” prorozwojowym, uczestniczącym, przebiegającym w relacjach między osobami i wspólnotami badaczy/praktyków działaniu, oparte na ich (osób i wspólnot) „wrażliwej, czującej, myślącej” i eksperymentującej obecności w świecie powoduje, że wszystkie momenty uwagi, wiedzenia, działania, gromadzenia i analizy dowodów przyczyniają się na końcowym etapie do tworzenia normatywnej teorii tego, co aktualnie się dzieje. Główne pytania dotyczą zatem już nie tyle tego, jak konstruować i dekonstruować projekty badawcze, ile jak działać w codziennym życiu nawet jeśli dowody nie są zbyt jasne (Reason i Torbret, 2010, s. 123–124, 133).

Jak więc widzimy, klasyczne poniekąd w tej formule metodologicznej zorientowanie ku przyszłości (projekty możliwości), współpraca wewnątrz wspólnot badawczych zakorzenionych w praktyce, poznanie jako działanie zmieniające świat, teoria ugruntowana w działaniu, agnostyczność i usytuowanie w kontekście – podlegają obecnie znacznemu poszerzeniu. Dotyczy ono zarówno podstaw epistemologicznych, jak i wynikającego stąd repertuaru i istoty praktyk poznawczych (np. Gołębnik, 2021), co zdaniem Petera Reasona i Williama Torberta (2010), wzmacnia krytyczną subiektywność i tworzenie „żywej” wiedzy, która raczej dopełnia „niefachowość” w zajmowaniu się problemami społecznymi niż ją usuwa, rozwijając takie jej rodzaje dla których nie ma jeszcze treści, ale dzięki której można próbować lepiej rozumieć cele praktyki ujmowane z różnych perspektyw.

BADANIA W DZIAŁANIU JAKO DROGA DO (OD)BUDOWY AUTONOMII I POCZUCIA SPRAWSTWA NAUCZYCIELI (REFLEKSJE NA MARGINESIE PROJEKTU „LABORATORIUM DYDAKTYKI”)

Z uwięźnięcia nauczycieli w systemie oświaty – zreasumujemy dotychczasową analizę – nie wyprowadzi nas ani kolejna korekta podstaw programowych, ani psychologizowanie kryzysu pracy nauczycielskiej, ani nawet punktowe innowacje metodyczne, jeśli pozostaną one rozproszone, pozbawione zaplecza wspólnotowego i niezdolne do przekształcania środowiska działania. Naszą uwagę kierujemy w stronę badań w działaniu o ile nie będą one pełnić funkcji doraźnego „wsparcia wdrożeniowego”, a zapoczątkują praktykę współtworzenia szkoły poprzez odbudowanie języka namysłu nad praktyką, wzmocnią zbiorowe spraw-

stwo nauczycieli i uruchomią zmianę obejmującą nie tylko wyizolowane fragmenty czy aspekty lekcji, ale cały ekosystem szkolnego życia.

To znaczące przesunięcie w myśleniu o badaniach w działaniu mieliśmy okazję zaobserwować w projekcie badawczo-wdrożeniowym „Laboratorium Dydaktyki”, w ramach którego nauczyciele Szkoły Podstawowej Spark Academy w Poznaniu – we współpracy z badaczami z Østfold University College z Halden w Norwegii i Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu – postavili sobie ambitne zadanie, by systemowo rozwijać własny („sparkowy”) pomysł na inną edukację (Krzychała i in., 2024).

Projekt nie został pomyślany jako zewnętrzna ekspertyza, w której badacze diagnozują szkołę i przekazują jej gotowe rozwiązania. Nie był też jedynie kolejną odśłoną doskonalenia nauczycieli przez „dostarczenie narzędzi”. Za tym odmiennym rozumieniem badań stało również określone zaplecze teoretyczno-metodologiczne (Krzychała i Zamorska, 2024). W projekcie „Laboratorium Dydaktyki” przyjęliśmy logikę interwencji formatywnych, wywodzącą się z kulturowo-histerycznej teorii działalności (CHAT), a więc takiego sposobu myślenia o badaniu, który odchodzi od linearnie zaprojektowanego postępowania, ze z góry ustalonym celem badania na rzecz elastycznej, dialogicznej współpracy badaczy i praktyków wokół obiektu badań współtworzonego w toku działania. W tej perspektywie zakres badań w działaniu wyłania się, przekształca i domaga kolejnych redefinicji wraz ze zmianą sposobów myślenia i praktykowania szkoły. Badanie nie zmierza więc do wyizolowania pojedynczych zmiennych ani do wypracowania gotowego rozwiązania, które dałoby się po prostu wdrożyć, lecz do ujawniania i przepracowywania przeciwieństw wpisanych w działalność całej szkolnej wspólnoty. Stąd też inaczej zostaje pomyślana rola badacza: nie jako zewnętrznego eksperta od diagnozy i naprawy, lecz jako tego, kto współorganizuje warunki namysłu, wzmacnia procesy transformacji sprawstwa nauczycieli i towarzyszy uczestnikom w zbiorowym poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o sens oraz kształt własnej praktyki. Nieprzypadkowo autorzy piszą, że podstawową jednostką analizy staje się tu „uczenie” rozumiane jako organiczna całość, obejmująca zarówno działania nauczycieli związane z nauczaniem, jak i działania uczniów związane z uczeniem się, zaś celem interwencji jest rozwój sprawstwa nauczycieli we współtworzeniu konkretnego doświadczenia edukacji. Właśnie w tym sensie projekt „Laboratorium Dydaktyki” nie był badaniem „nad szkołą”, ale współpracą toczącą się w jej żywym wnętrzu. Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której nauczyciele stają się współautorami procesu poznawczego i praktycznego zarazem.

Raport z projektu, będący równocześnie narracją o całościowym zrozumieniu zmiany jaka dokonała się w szkole, również w formie opisu odzwierciedla kluczowe przesunięcie w myśleniu o badaniach w działaniu:

W redakcji końcowej wersji tekstu – jak piszą redaktorzy raportu – odnieśliśmy się do naszych notatek z badań i warsztatów w Sparku, do materiałów przygotowanych przez nauczycieli, do nagrań zajęć, wywiadów z uczniami, fotogra-

fii, notatek ze spotkań. W końcowej części projektu nauczyciele przygotowali mniej lub bardziej gotowe opisy organizacji kształcenia i działań pedagogicznych. Część z nich pisanych w formie pierwszej osoby (zarówno pojedynczej – JA, jak i mnogiej – MY) wprost wprowadziliśmy bez żadnych zmian do ramek. Część przeredagowaliśmy dla spójnej narracji. W znacznej mierze zachowaliśmy też formę narracji MY, którą można odczytać jako My społeczność Sparka, MY nauczyciele, MY nauczyciele i badacze (Krzychała i in., 2024, s. 14).

To „my” ma znaczenie większe niż stylistyczne. Oznacza przesunięcie epistemiczne: wiedza o szkole nie jest już czymś importowanym z zewnątrz, ale powstaje w relacji, w wysiłku wspólnego nazywania i rozumienia praktyki.

Z perspektywy naszej argumentacji właśnie tutaj rozpoczyna się wyjście poza uwięzienie, w którym nauczyciele odpowiadają za coraz więcej wyzwań, ale czynią to najczęściej w warunkach organizacyjnego i symbolicznego osamotnienia, bez wzmacniającego doświadczenia „my”. Kryzys ten bywa następnie powtórnie „sprywatyzowany”: zamiast pytać o kulturę pracy szkoły, o relacje, o materialne i instytucjonalne warunki działania, proponuje się jednostkowe strategie radzenia sobie, wzmacniania odporności, odbudowywania dobrostanu. Tymczasem doświadczenie Spark Academy podpowiada, że trwała zmiana nie zaczyna się od pracy nad pojedynczym nauczycielem, lecz od budowania takiej wspólnoty praktyki, w której możliwe staje się wspólne widzenie szkoły, wspólne ocenianie jej codzienności i wspólne wytwarzanie języka dla tego, co dotąd pozostawało rozproszone.

W projekcie „Laboratorium Dydaktyki” bardzo mocno wybrzmiewa moment zobaczenia całości i doświadczenia szkoły od środka, nie tylko z perspektywy partykularnego (własnego) stanowiska pracy. Dość znamiennie wyraziła to jedna z nauczycielek i jednocześnie wicedyrektorka szkoły:

Udział w projekcie umożliwił mi zobaczenie z lotu ptaka szkoły jako organizacji i podejmowanych w niej działań. Dostrzegłam ogrom pracy kadry, ilość zadań i obciążenia jakiego doświadczają, jednocześnie widząc, jak ich wysiłki rozpalają w młodych ludziach ogień i chęć do rozwoju. Dzięki udziałowi w projekcie mogliśmy zatrzymać się, poddać ewaluacji zarówno metodykę, jak i funkcjonowanie naszej szkoły od środka. Na bazie zebranych informacji od osób współpracujących ze szkołą, rodziców i dzieci mogliśmy z powodzeniem wdrożyć czasem drobne, lecz konieczne modyfikacje, dzięki którym nasza przestrzeń, zajęcia i relacje nabrały nowej jakości (Krzychała i in., 2024, s. 11).

W tej wypowiedzi znacząca jest sekwencja dwóch poziomów „udziału” następująca wraz z poszerzaniem perspektywy podmiotu uczestniczącego w zmianie. Zmiana i nowa jakość wynikają wprost z „udziału w projekcie”, a nie z implementacji zewnętrznych wniosków z badań lub eksperckich wytycznych. Najpierw jest to „udział” doświadczany w indywidualnej perspektywie, z pułapu własnego stanowiska. Z czasem ta perspektywa jest poszerzana poprzez włączanie i zro-

zumienie perspektyw innych nauczycieli, rodziców i uczniów – jednak wciąż jest to indywidualna perspektywa, choć już wyraźnie polifoniczna. Z czasem następuje drugie poszerzenie perspektywy poprzez jej transformację w doświadczenie społeczne, podzielane, relacyjne. Wyłania nowy poziom „udziału”, gdy podmiotem zmiany jesteśmy już „my”, a „nasza” przestrzeń-zajęcia-relacje nabierają nowej jakości w toku doświadczania i wprowadzania (czasem tylko drobnej) zmiany. Przestrzeń-zajęcia-relacje wskazują na kolejne poszerzanie polifonicznej struktury doświadczenia szkoły, w której nie tylko są „obecne” różne perspektywy, ale razem tworzą doświadczaną całość, pozostają w relacji i tak nauczyciel odkrywa „nową jakość” pracy w szkole.

Proponujemy projekt „Laboratorium Dydaktyki” czytać jako studium badań w działaniu, w którym sercem jest „centralna rola sprawczości w szkole jutra oraz ekosystemowe podejście do zmian, angażujące wszystkich uczestników procesu edukacyjnego” (Krzychała i Zamorska, 2024, s. 168). To niezwykle ważne przesunięcie. Oznacza ono, że przedmiotem badania i zmiany nie jest już pojedyncza „praktyka nauczycielska”, lecz całe środowisko, w którym ta praktyka się wydarza i z którego zarazem czerpie warunki możliwości i sprawstwa. Kluczowa jest tu też rola współpracy badaczy z nauczycielami. Żadną miarą nie chodzi o „produkowanie” wytycznych dla praktyki, nawet nie o rozmowy „o edukacji”, lecz o organizowanie powtarzalnych sytuacji wspólnego namysłu nad realnymi zdarzeniami dydaktycznymi. Nauczyciele i badacze spotykają się wokół konkretnych problemów, lekcji i sytuacji.

Każda z przeprowadzonych lekcji, projekty i warsztaty były potem okazją do rozmów nauczycieli, również do spotkań z nami jako badaczami, czasem całkiem na gorąco bezpośrednio po zajęciach w klasie albo tego samego dnia po południu za pośrednictwem wideokonferencji. Tak klarował się język opisu, wspólnie podzielane zrozumienie i wyczucie istoty sparkowego nauczania, z czasem autorskie rozwiązania zyskały swoje nazewnictwo [...]. Przetestowane działania inspirowały do kreatywnego i krytycznego spojrzenia na kolejne tematy, kolejne aspekty pracy pedagogicznej (Krzychała i Zamorska, 2024, s. 186).

Wspólne testowanie i kreowanie języka, nie tyle opisu, co narzędzia podzielanego zrozumienia „istoty” działania pedagogicznego, uznać można za istotny moment sprawstwa i włączania do ekosystemu szkoły. W neoliberalnym modelu edukacji język opisu pracy szkoły i implemetowanej zmiany jest zwykle dostarczany z zewnątrz: przez administrację, system egzaminacyjny, projekty grantowe, polityki jakości, formularze ewaluacyjne. W doświadczeniu „Laboratorium Dydaktyki” język ten nie został zaimportowany jako gotowy pakiet, lecz – nawet jeśli inspirowany teoriami i dokumentami – wyłaniał się z praktyki, z rozmowy o tym, co rzeczywiście wydarza się między nauczycielami i uczniami. Nie jest to drobiazg metodologiczny. Własny język opisu praktyki stanowi jeden z podstawowych warunków profesjonalnej autonomii. Dopóki nauczyciele nie dysponują kategoria-

mi pozwalającymi im rozumieć i komunikować sens własnych działań, pozostają skazani na cudze definicje jakości. Tam natomiast, gdzie rodzi się wspólny język, może pojawić się także wspólne kryterium wartości, wspólna pamięć organizacyjna i wspólna odpowiedzialność za kierunek zmiany.

Wykorzystane w projekcie „Laboratorium Dydaktyki” podejście interwencji formatywnych pozwoliło badaczom wyjść poza złudzenia prostego przełożenia teorii na praktykę. W perspektywie CHAT teoria nie służy dostarczaniu gotowych rozwiązań, lecz pomaga ujawniać niespójności i przeciwieństwa wpisane w działalność szkoły, a tym samym otwiera pole nowych możliwości działania (Postholm, 2020). Ponieważ obiekt badań jest tu współtworzony przez badaczy i praktyków, nie pozostaje nigdy raz na zawsze ustalony, lecz przekształca się wraz ze zmianą sposobów myślenia i praktykowania szkoły (Engeström i Sannino, 2010, 2013). W projekcie „Laboratorium Dydaktyki” przykładem wykorzystania teorii – w tym przypadku teorii uczenia Piotra Galperina (Engeness, 2021; Engeness i Lund, 2020) – jest proces wypracowania podejścia nauczania problemowego w nauczaniu matematyki (Krzychała i in., 2024, s. 154–158). Trzech nauczycieli szkoły Spark Academy systematycznie przekształcało klasyczne lekcje „podające” w podejście, w którym nauczyciel przedstawia nowe zagadnienie jako problem do rozwikłania, a następnie — poprzez pytania — stymuluje uczniów do myślenia, eksperymentowania, testowania rozwiązań, określania nowych aspektów zagadnienia i samodzielnego poszukiwania wiedzy, która dopiero na końcu systematyzowana jest w języku teorii matematycznej. Badacze obserwowali wybrane lekcje, spotykali się z nauczycielami, analizowali z nimi nagrania z lekcji. Przy tym wykorzystywali teorię jako ramę do zadawania pytań o procesy, które ewaluowali i planowali nauczyciele (o to, czy – w języku teorii – zadanie rzeczywiście wytwarza orientację ucznia, jakie środki pośredniczące uruchamiają pytania nauczyciela, jak podtrzymywane jest napięcie problemowe i w jaki sposób uczniowie przechodzą od działania wspieranego do coraz bardziej samodzielnego rozwiązywania problemu i budowania teorii). Teoria pedagogiczna pełni zatem funkcję nie tyle aplikacyjną, ile generatywną: staje się narzędziem wspólnego namysłu w takim zakresie, w jakim nauczyciele mogą nie tylko lepiej rozumieć własną praktykę, ale również aktywnie ją przekształcać.

ZAKOŃCZENIE

Badania w działaniu, jeśli nie są tylko dodatkiem do praktyki szkolnej, mogą podpowiadać kierunek wyjścia nie tylko z uwięzienia edukacji, ale otwierają szansę na odzyskiwanie jej publicznego sensu. Pozwalają bowiem przejść od administrowania zmianą do wspólnotowego tworzenia zmiany; od jednostkowego „radzenia sobie” do zbiorowego sprawstwa; od rozproszonych „wysp” innowacyjności do budowania rozwijającej się synergicznej kultury szkoły. Projekt „Laboratorium Dydaktyki” pokazuje jak poszerzone badania w działaniu mogą realnie odwrócić logikę zmiany, która zamiast podporządkowywać praktykę zewnętrz-

nym wskaźnikom i językom legitymizacji, przywraca nauczycielom możliwość wspólnego myślenia, wspólnego nazywania i wspólnego projektowania edukacyjnej rzeczywistości. Podejście to zdaje się wpisywać zmiany w strategię zmiany wynikającą z koncepcji nowego upubliczniania edukacji Gerta Biesty. Autor ten zamykając autorski rozdział pracy zbiorowej poświęconej dyskusji podstaw i kierunku tzw. nowego upublicznienia edukacji, zadając w nim (tymże domknięciu) pytanie „co po neoliberalizmie”, wskazuje na konieczność odwrócenia relacji między systemem a szkołą. Podpowiada, by zamiast ujmować ją w kategoriach od góry do dołu („od systemu do szkoły”) zająć się pytaniem o to „jaki system jest potrzebny szkole”. Bo skoro – jego zdaniem – o kształcie tego, co dzieje się w publicznej edukacji decyduje „ostatecznie” program (*curriculum*) i codzienne praktyki, to „ruszyć z posad” pomoże nie tyle radykalny zwrot (który często prowadzi wprost do utrwalenia *status quo*), ile wychodzący poza krytykę neoliberalizmu „ruch powolny” (*slow movement*), poszerzający nie tylko naukową debatę, ale i inne wiązki dyskursu edukacyjnego (Biesta, 2023, s. 158–160). Przywoływanie przy tym kategorii *dignity*, rozumianej jako rzetelność, uczciwość naukowa, powiązana z profesjonalną odpowiedzialnością, wydaje się i nam jednym z głównych filarów podejmowania wspólnie z nauczycielami projektów inspirowanych innym niż to osadzone w kulturze zastanej myśleniem o tym *czyja, po co i dla kogo* jest edukacja w sferze publicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Atroszko, B. (2023). Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: Analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych. *Forum Oświatowe*, 36(2(70)), 27–51. <https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.2>
- Bacher, S., Cervinkova, H., Kraler, K., & Rasiński, L. (2022). Independence, interdisciplinarity, internationality: Toward “higher bildung” in doctoral education. *Forum Oświatowe*, 34(1(67)), 41–164. <https://doi.org/10.34862/fo.2022.3>
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2023). Introduction: The publicness of education. W: G. Biesta, C. A. Säfström (red.), *The new publicness of education: Democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (s. 1–7). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067>
- Cervinkova, H., & Rasiński, L. (2023). Public parents: Reclaiming publicness of education in the new tyrannies. W: G. Biesta, C. A. Säfström (red.), *The new publicness of education: Democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (s. 132–147). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067>
- Cervinkova, H., Schratz, M., Hala, G., Pol, M., & Tinoca, L. (2019). *European doctorate in teacher education: Researching policy and practice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2025). Nauczycielskie uppełnomocnienie jako konstrukt pedagogiczny: Katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji? *Forum Oświatowe*, 38(1(73)), 11–22. <https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2009). Wprowadzenie: Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19–75, K. Podemski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobkowska, J., Zielińska, A., & Żytko, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły: Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949>
- Elliott, J. (2010). Używając badań do ulepszenia praktyki: Koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 155–182, K. Liszka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Engeness, I. (2021). *P. Y. Galperin's development of human mental activity*. Springer.
- Engeness, I., & Lund, A. (2020). Learning for the future: Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100257. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100476>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: Założenia, wnioski, przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 24(1(46)), 209–266. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/121>
- Gołębniak, B. D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Gołębniak, B. D. (2012). Ku legitymizacji badań w działaniu. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 51–75). Scholar.
- Gołębniak, B. D. (2021). Refunctioning and extending ethnographic methods of data collection and analyses in educational action research. *Przegląd Badań Edukacyjnych / Educational Studies Review*, 35(2), 275–290. <https://doi.org/10.12775/PBE.2021.043>
- Gołębniak, B. D. (2022). Edukatorzy: Pytanie o budowanie ich tożsamości profesjonalnej. W: I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel: Rozwój szkoły i rozwój nauczyciela* (s. 163–175). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołębniak, B. D. (2025). Troska o dobrostan nauczycieli: Głos do wiosennych wydarzeń konferencyjnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 61(1), 37–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.03>
- Gołębniak, B. D., & Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-0137-9585-year-2015-volume-38-article-bwmeta1_element_oai-journals-pan-pl-108167
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2009). Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 77–106, M. Niezgoda, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2010). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 281–314, M. Niezgoda, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 24(1), 19–36. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113>
- Klus-Stańska, D. (2017). Walka o testo-maniakalne przetrwanie, czyli po co i czego uczą się przyszli polscy nauczyciele? *Rocznik Pedagogiczny*, 40, 33–52.
- Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(50), 7–20. <https://bibliotek-anauki.pl/articles/16538879>
- Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(1/42), 85–101. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3426>
- Krzychała, S., & Zamorska, B. (2024). Badania nad transformatywnym uczeniem dla edukacji jutra. W: S. Krzychała, B. Zamorska, P. Jasiński (red.), *Szkoła Podstawowa Spark Academy: Pomysł na inną edukację* (s. 167–190). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, S., Zamorska, B., & Jasiński, P. (red.). (2024). *Szkoła Podstawowa Spark Academy: Pomysł na inną edukację*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kukylowska, K. (2025). Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele? O dobrostanie i postrzeganiu zawodu. W: K. Paczuska (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie: Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 67–113). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf>
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5–18, R. Ligus, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2020). Pulsujące metafory dydaktyki w kleszczach języka: O lingwistycznych blokadach zmiany konstruktywistycznej. *Problemy Wczesnej Edukacji / Issues of Early Education*, 51(4), 87–98. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.07>
- Muszyńska, B., & Gołębiak, B. D. (2024). Między wtedy a teraz. Wyimki z międzypokoleniowej duetnografii o teorii w działaniach nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 37(1(71), 11–36. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.1>
- Postholm, M. B. (2020). The complementarity of formative intervention research, action research and action learning. *Educational Research*, 62(4), 464–481. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1793684>
- Rasiński, L., Toth, T., & Wagner, J. (red.). (2017). *European perspectives in transformative education*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Reason, P., & Torbert, W. R. (2010). Zwrot działaniowy: Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 117–152, M. Lavergne, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwerski, B. (2025). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2026, 13 marca). Rynkowa kolonizacja badań edukacyjnych. *Blog „Pedagog”*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2026/03/rynkowa-kolonizacja-badan-edukacyjny.html>
- Śliwerski, B., & Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowska-Tomaszewska, A. (2026). Pomiędzy eduutopijnym a reformatorskim myśleniem nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych o projekcie systemu oświaty przyszłości. *Forum Oświatowe*. [W druku].

HOW TO MOVE BEYOND TEACHERS' CULTURAL ENTRAPMENT IN THE EDUCATION SYSTEM? ACTION RESEARCH AND THE CO-CREATION OF EDUCATIONAL SPACE

ABSTRACT: In this article, we invite discussion around two theses concerning the transformative potential of action research as a methodology for educational work with teachers. The first thesis addresses the “entrapment” of teachers within power relations and internally contradictory interests embedded in the education system. These factors constrain their ability to carry out everyday educational practices in accordance with what Gert Biesta has described as the restoration of education's public value, that is, the construction of shared yet plural worlds of learning responsive to the developmental needs of each student and of communities. The second thesis, formulated on the basis of our own experience in the field of higher education didactics, identifies participatory action research conducted collaboratively with teachers as a viable alternative both to the model of knowledge transmission rooted in the old “grammar of schooling” and to the postmodern instrumentalization of professional practice. In this sense, it offers a pathway toward the reconstitution of autonomy and agency, both for teachers and for professional researchers.

KEYWORDS: Teachers, professional autonomy, agency, action research, education system, educational change in the public domain