

*Joanna M. Michalak*

Uniwersytet Łódzki

## BUDOWANIE PARTNERSTWA POMIĘDZY UCZELNIĄ WYŻSZĄ A SZKOŁĄ. W POSZUKIWANIU PERSPEKTYWY ŁĄCZĄCEJ NAUKOWCÓW I PRAKTYKÓW

Niniejszy artykuł pokazuje, w jaki sposób udział w projekcie międzynarodowym może pomóc w tworzeniu warunków sprzyjających budowaniu partnerstwa pomiędzy uczelnią wyższą a szkołą. Prezentowane rozważania pokazują, że dyskusja odnośnie do warunków (współ)uczestniczenia naukowców i praktyków w społecznym procesie tworzenia wiedzy powinna być zogniskowana nie tyle na barierach, a zwłaszcza na barierze mówiącej o istnieniu „luki”/„dystansu” pomiędzy naukowcami i praktykami, co raczej na ich możliwościach współdziałania. Możliwości te stają się szczególnie widoczne zwłaszcza wówczas, gdy skupimy się na „sferze”, „przestrzeni”, jaka istnieje pomiędzy naukowcami i praktykami, na przestrzeni, w której pracownicy naukowcy i nauczyciele (rozumiani tutaj jako praktycy) wspólnie przebywają, co jest szczególnie widoczne w różnego rodzaju wspólnie prowadzonych badaniach edukacyjnych.

### 1. WPROWADZENIE

W niniejszym artykule pragnę w szczególności zwrócić uwagę na ideę partnerstwa a wraz z nią na dialektykę dociekania, konstruktywne rozwiązywanie problemu poprzez badaczy i praktyków, którzy mając odmienne punkty widzenia dla zrozumienia problemu, mogą wspomóc istotność badań dla praktyki i wnieść własny znaczący wkład do postępu wiedzy naukowej w obszarze pedagogicz-

nym. Efektywnemu współdziałaniu naukowców i praktyków w tworzeniu wiedzy pedagogicznej sprzyja położenie nacisku na:

- symetryczność w spotkaniach badaczy i nauczycieli,
- przyjęcie wymiany ról nadawcy i odbiorcy,
- docenianie wzajemnych kompetencji,
- wzajemną otwartość i szczerłość.

Przyjęcie postawy wyższości badaczy w stosunku do praktyków (nauczycieli), czy też postawy lekceważenia wiedzy teoretycznej przejawianej nieraz przez nauczycieli w żaden sposób nie przyczynia się do budowania partnerstwa między uczelniami a szkołami, nie prowadzi do wspólnego tworzenia wiedzy pedagogicznej.

Poszukiwania perspektywy łączącej naukowców i praktyków w społecznym procesie tworzenia wiedzy wymagają zmierzenia się z co najmniej dwoma grupami problemów:

- w pierwszej grupie problemów treść stawianych pytań odnosi się do warunków tworzenia wiedzy, a więc formacji wiedzy i dokonujących się przemian i przewartościowań w refleksji nad tymi warunkami;
- druga grupa problemów dotyczy charakterystyki przebiegu procesu tworzenia wiedzy oraz zjawisk temu towarzyszących.

W ramach prowadzonych tutaj rozważań skupię się na pierwszej z określonych grup problemów. Ta grupa zagadnień dotyka także problematyki metodologicznej odnoszącej się do pytania o to, w jaki sposób można dzisiaj, w świetle zmieniającej się wiedzy na temat przebiegu procesu tworzenia wiedzy i zjawisk jemu towarzyszących, podejmować zasadnie określoną pracę badawczą nad współpracą naukowców i praktyków w tworzenia wiedzy pedagogicznej.

Dzieląc się doświadczeniami, jakie wyniosłam z pracy nad międzynarodowym projektem badawczym pt.: „Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement” (Comenius 2.1), pragnę pokazać, w jaki sposób udział w międzynarodowym projekcie może pomóc w tworzeniu warunków sprzyjających budowaniu partnerstwa pomiędzy uczelnią wyższą a szkołą na rzecz tworzenia wiedzy pedagogicznej.

## 2. NAUKOWCY I PRAKTYCY W SPOŁECZNYM PROCESIE TWORZENIA WIEDZY: PRZEKRACZANIE GRANIC

U podstaw prowadzonych tutaj rozważań tkwi założenie, które wyznacza kierunki i określa swoistość prowadzonych w niniejszym artykule analiz. Założenie to odnosi się do sposobu tworzenia wiedzy pedagogicznej.

We współczesnych naukach pedagogicznych wiedza jest coraz częściej traktowana jako wytwór społecznej, kolektywnej praktyki, wytwór społecznie podzielany, przez co posiadający cechy intersubiektywności (Piekarski, 2007, s. 13). Wiedza spełnia się w dziedzinie intersubiektywności dzięki relacjom tworzącym określoną społeczność wiedzy, jej historię i tradycję. Jest związana z osadzoną w konkretnym czasie i miejscu interpretacją rzeczywistości (czy też jej aspektu), dlatego jest powiązana z określonymi osobami i interesami. Taki sposób myślenia o wiedzy pokazuje, że nie ma ona roszczeń do odkrywania absolutnej prawdy. Ekspozuje się zatem jej społeczny charakter, jej zakorzenienie w czynnościach społecznych i ich znaczeniu kulturowym, w konkretnym miejscu i czasie. Wiedza nie jest traktowana jedynie jako atrybut indywidualnego podmiotu na podobieństwo na przykład tekstu ukrytego w pamięci i nadającego się do wielokrotnego artykułowania, nie jest traktowana jako element – treść – indywidualnej świadomości zbudowanej na podstawie przekonań danej jednostki oddających rzeczywistość, czy też jako zespół przekonań odnoszących się do rzeczywistości, opartych na określonych kryteriach prawomocności i ugruntowanych filozoficznie regułach metodologicznych, co znajduje się głównie w polu zainteresowań nauki o wiedzy i nie może być tu przedmiotem całościowego namysłu.

Pojmując pedagogikę jako wspólnotową formację intelektualną, jako formację wiedzy włączającą poprzez odpowiadające jej praktyki „wszystkich uczestników tworzących społeczność wiedzy” (Piekarski 2007, s. 191), należy zarazem podkreślić, że obecnie wyzwaniem staje się nie tylko samo wykorzystanie naukowej wiedzy w praktyce, ale coraz częściej kładzie się nacisk na fakt, iż formowanie wiedzy nie może dokonywać się bez uczestnictwa nauczycieli szkolnych. Teoria edukacji nie jest tylko sprawą uczonych, o czym przekonuje nas szereg najnowszych doniesień badawczych z zakresu nauk o wychowaniu. Stąd jako niezmiernie ważne jawi się pytanie o obecność naukowców i praktyków w społecznym procesie tworzenia wiedzy.

W związku z tak postawionym pytaniem należy podjąć działania na rzecz poszukiwania płaszczyzny porozumienia między badaczami procesów edukacyjnych a nauczycielami, czyli tymi, którzy funkcjonują w obszarze edukacji i niejako z założenia powinni być zainteresowani doskonaleniem rzeczywistości edukacyjnej.

We współczesnych rozważaniach naukowych nad pedagogiką, jej istotą, coraz częściej podkreślany jest nie tylko teoretyczny sens uprawiania pedagogiki, ale także jej użyteczność praktyczna, która nadaje pedagogice znaczenie i wartość społeczną (Pilch, 2004; Palka, 2006; Rutkowiak, 2004). Jednocześnie, jak podkreśla S. Palka (2006, s. 126), warto zauważyć za niemieckimi autorami, że pedagogika naukowa nie może być utożsamiana z technologią działania, nie

może dostarczać praktycznych recept dla pedagogicznych działań, wprowadzać w sztukę wychowania i dostarczać „niezawodnych norm światopoglądowo-etycznych i pożytecznych technicznie reguł działania” (Brezinka, 2005, s. 171).

Teoretyczna wiedza pedagogiczna budowana na podstawie dociekań naukowych ma wiele wspólnych płaszczyzn z praktyką edukacyjną, gdyż z jednej strony powstaje ona w wyniku rozwiązywania problemów na przykład z zakresu życia szkolnego, działalności nauczyciela; z drugiej zaś, wiedza ta jest weryfikowana w praktyce szkolnej, przyczyniając się w wielu przypadkach do uczynienia tej praktyki bardziej efektywną. Właściwości opisujące pedagogikę jako naukę i tworzoną w jej obrębie teoretyczną wiedzę pedagogiczną wskazują na relacje między sferami badań i praktyki, między badaniami pedagogicznymi a praktyką szkolną. Relacje te, niejako z założenia, powinny się kształtować na podstawie procesu zachodzącego między wzajemnie się warunkującymi i pobudzającymi sferami: sferą badań i sferą praktyki.

Intencjonalny zwrot badaczy w stronę nauczycieli i jednocześnie nauczycieli w stronę badaczy i tworzonej przez nich wiedzy pedagogicznej wciąż nie jest zwrotem zdecydowanym. Badacze, jak pisze S. Palka, „w większości przypadków tworzą naukę dla nauki, posiłkując się przy tym językiem specjalistycznym, trudno przekładalnym przez nauczycieli na fenomeny praktyki szkolnej, zaś znaczna część nauczycieli pojmuje w sposób uproszczony teoretyczną wiedzę pedagogiczną” (2006, s. 127).

Biorąc pod uwagę wyzwania, wobec których stoi we współczesności szkoła, sytuację tę powinno się zmieniać. W literaturze przedmiotu przedstawia się z jednej strony różne sposoby badawczego wiązania pedagogiki z praktyką szkolną i równocześnie różne sposoby na przejście od praktyki szkolnej do pedagogiki poprzez oddziaływanie praktyki szkolnej na badania pedagogiczne. Jednak przekaz idei w obu wskazanych przypadkach ma tu dość jednostronny charakter, gdyż odbywa się on albo od pedagogiki do praktyki szkolnej, albo od praktyki szkolnej do pedagogiki. Jak słusznie zauważa S. Palka „możliwe i pożądane jest wspólne działanie twórcze badaczy profesjonalnych i nauczycieli” (2006, s. 132), co daje nam szansę na twórcze wiązanie badań pedagogicznych z praktyką szkolną. Współpraca naukowców i praktyków na rzecz budowania wiedzy pedagogicznej to dość atrakcyjna alternatywa dla tradycyjnych badań.

Przedstawiane w literaturze przedmiotu obrazy „wojny” pomiędzy konserwatywnymi naukowcami akademickimi, którzy „bronią” swojej pozycji i statusu „eksperta” przed „atakami” podnoszonymi przez praktyków szkolnych dotyczącymi przystawalności ich wiedzy, odsłaniają rozłam, jaki istnieje między naukowcami a praktykami. G. Anderson i K. Herr (1999) wzywając do większej współpracy pomiędzy „tymi wewnątrz” (nauczycielami) a „tymi na zewnątrz”

(naukowcami), mówią o przejściu od wojujących ze sobą obozów do tworzenia produktywnych przymierzy. Nie sposób nie zgodzić się z apelem tych autorów i jednocześnie warto podkreślić, że dla przekraczania granic ważna jest chęć, pozytywna motywacja, aby to zrobić. Przy czym istnieją dwie strony dla każdej granicy: tak więc, warto mieć na uwadze, że to nie tylko sprawa uniwersytetu, aby przekraczać granice dla współpracy w badaniach i pracy w szkołach. Ważne jest, aby szkoły także podejmowały wyzwanie przekraczania granic dla pracy i wzmacniania swoich umiejętności w zakresie prowadzenia badań na uniwersytetach. Owo wzajemne przekraczanie granic daje szansę na urzeczywistnianie się idei partnerstwa pomiędzy uniwersytetami i szkołami w praktyce.

Nawiązywane relacje badawczo-rozwojowe pomiędzy nauczycielami akademickimi a społecznością edukacyjną mogą prowadzić do wspólnych badań, w których naukowcy pracują razem z praktykami (nauczycielami) nad określonymi na przykład przez samych nauczycieli kwestiami, które domagają się rozpoznania naukowego i poszukiwania ich rozwiązań. Tego rodzaju wspólne działanie może prowadzić do tworzenia wiedzy „opartej na praktyce”.

Profesor Andrew H. Van de Ven, zajmujący się funkcjonowaniem organizacji, zmianą, innowacjami oraz ich wdrażaniem do organizacji w pracy pod tytułem: *Engaged Scholarship. A guide for organizational and social research* (2007), pokazuje, że ludziom biznesu i nauczycielom akademickim z reguły trudno jest znaleźć jakieś obszary wspólne, trudno im o zgodę w wielu kwestiach, ale prawdopodobnie zgodziliby się oni w jednym: mają oni całkowicie odmienne sposoby postrzegania świata, oceniania świata. Andrew H. Van de Ven sugeruje, że różnice, jakie istnieją pomiędzy praktykami i naukowcami, w rzeczywistości stwarzają nie tyle bariery na wspólną pracę, co szansę na lepsze poszukiwanie rozwiązań nurtujących obie strony problemów. Na pytania stawiane przez badaczy trudno udzielać w miarę wyczerpującej i trafnej odpowiedzi, jeśli poszukiwaniom na nie odpowiedzi towarzyszy tylko jeden sposób myślenia. Van de Ven opowiada się za *engaged scholarship*, za taką formą praktyki badawczej, w której przyjmuje się różne perspektywy spojrzenia na postawiony problem: perspektywę naukowca, praktyka, klienta i innych. Kiedy taka sytuacja zaistnieje, to może ona przyczynić się do zwiększenia naszych zdolności do poszerzania wiedzy.

Wspólnie prowadzone przez naukowców i nauczycieli badania mogą zatem dobrze służyć – poprzez przezwyciężanie różnych barier – zarówno doskonaleniu praktyki edukacyjnej, jak i tworzeniu wiedzy o edukacji. Przestrzeń łącząca naukowców i praktyków jest ich własną przestrzenią i to oni wspólnie stoją wobec wyzwania jej zagospodarowania, wspólnej pracy nad kształtowaniem łączących ich relacji. Obie grupy: naukowcy i praktycy powinni formować łączącą ich przestrzeń, by być ze sobą w sferze społecznej i działać na rzecz współtworzenia

wiedzy o edukacji, jak też wiedzy znajdującej w jej ramach praktyczne zastosowanie.

Analiza możliwości twórczego wiązania badań pedagogicznych z praktyką szkolną i ich uwarunkowań pokazuje, że problemem nie jest to, jak badania prowadzone przez praktyków mogą się przyczynić do *integracji* teorii z praktyką, co jest zwykle interpretowane jako rozpowszechnianie i stosowanie wiedzy, którą daje się generalizować. O wiele istotniejszym problemem jest ten, jak badania prowadzone przez praktyków mogą przyczynić się do *interakcji* pomiędzy różnymi warstwami teorii z jednej strony, a różnymi warstwami praktyki z drugiej strony.

Kierowanie się w rozpoznawaniu możliwości współpracy między naukowcami i praktykami założeniem, że różnią się oni od siebie, nie jest tożsame z założeniem, że stoją oni w opozycji, lub mają być substytutem dla siebie. Za B. Somekh, znaną brytyjską badaczką zajmującą się kwestią wiązania badań pedagogicznych z praktyką, można powiedzieć, że „zmiany dla każdej jednostki w partnerstwie wynikają ze zrozumienia, że we współpracy zarówno wnoszenie wkładu, jak i uczenie się staje się jednym procesem. To jest to, co oznacza wzajemne zamieszkiwanie zamków partnerów badawczych. Niemniej jednak, każdy zamek zachowuje swoją integralność i nadal należy do jednego z uczestników partnerstwa. Innymi słowy, współpraca polega na podnoszeniu znaczenia różnic i wzmocnieniu poczucia tożsamości, a jednocześnie na powiększaniu wiedzy o sobie nawzajem i podnoszeniu wagi wzajemnego zrozumienia, po to, by ruch pomiędzy dwoma zamkami odbywał się w sposób niosący przyjemność, stawiający wyzwanie i był wzajemnie wzmacniający” (1994, s. 373).

### 3. BADANIA EDUKACYJNE PRZYKŁADEM PERSPEKTYWY ŁĄCZĄCEJ NAUKOWCÓW I PRAKTYKÓW

Międzynarodowy projekt badawczy pt.: „Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement” został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Ten trzyletni, zainicjowany w 2005 roku, projekt był prowadzony równoległe w Anglii, Finlandii, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Irlandii, Polsce, Portugalii i w Szwecji. Jednym z celów projektu było poznanie sposobów pracy dyrektorów w szkołach, które funkcjonują na obszarach zaniedbanych społecznie, a które jednocześnie mogą poszczycić się wieloma osiągnięciami, ponadprzeciętnymi dokonaniem. Do badań zaproszono dyrektorów tych szkół, które są doceniane w środowisku za uzyskiwane przez uczniów osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze na przestrzeni ostatnich

lat. Do realizacji projektu zaproszono czterech dyrektorów z każdego z dziewięciu krajów (2 dyrektorów szkół podstawowych, 2 dyrektorów szkół średnich niższego stopnia), którzy wyrażając zgodę na udział w projekcie, jednocześnie umożliwili badaczom przeprowadzenie badań na terenie szkół, którymi kierują. W badaniach zastosowano metodę określaną jako „studium przypadku”, która pozwoliła na zbadanie strategii działania biorących w badaniach dyrektorów szkół. Stało się to punktem wyjścia do podjęcia prac nad opracowaniem międzynarodowych materiałów edukacyjnych, które zostały przygotowane głównie z myślą o dyrektorach szkół. Podsumowanie projektu odbyło się na Międzynarodowej Konferencji „Leadership in Challenging Context” w sierpniu 2008 roku w Nottingham.

Projekt „Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement”, to próba poszukiwania płaszczyzny porozumienia między badaczami procesów edukacyjnych a nauczycielami, czyli tymi wszystkimi, którzy funkcjonują w obszarze edukacji i niejako z założenia powinni być zainteresowani doskonaleniem rzeczywistości edukacyjnej.

### 3.1 POCZĄTKOWE OBAWY

Budowanie relacji pomiędzy naukowcami a nauczycielami pracującymi w szkołach zaangażowanych w omawiany projekt było warunkiem prowadzonych wspólnie przez obie strony badań. Przystępując do wspólnych z nauczycielami prac projektowych, obawiałam się, że pojawi się między nami (naukowcami i praktykami) wiele barier. Moje niepokoje dotyczyły głównie funkcjonujących w myśleniu potocznym nauczycieli stereotypów, mitów, które – biorąc pod uwagę możliwości budowania partnerstwa między szkołami a uniwersytetami – mogłyby niejako już na samym początku prac projektowych osłabić w zdecydowany sposób możliwości naszej współpracy. Przypisywanie uniwersytetowi i osobom tam pracującym określonych cech nie ze względu na rzeczywiste zachowania pracowników naukowych, ale na podstawie ich samej przynależności do określonej grupy zawodowej, co przejawia się chociażby w stereotypie naukowca jako osoby głęboko oderwanej od praktyki, osoby nie zainteresowanej rzeczywistym życiem szkoły, wydawało się znaczącą barierą w „budowaniu mostów” między szkołami a uniwersytetem. Jednak, jak zauważyłam już w początkowych etapach wspólnych prac projektowych, ze strony nauczycieli nie pojawiały się tego rodzaju znaczące bariery, które by osłabiały możliwość faktycznego spotkania w dialogu, w nawiązywaniu efektywnych kontaktów między badaczami i nauczycielami.

Jeśli chodzi o nauczycieli, niektórzy z nich także kierowali się pewnymi obawami przystępując do prac projektowych. W toku wywiadów, wspólnych roz-

mów nauczyciele otwarcie mówili o swoich obawach przed tym, aby ewaluacji ich pracy dokonywały osoby z uniwersytetu. Być może – jak sędzę – wynikało to z powodu ich poprzednich doświadczeń z nauczycielami akademickimi, jakie wynieśli z toku studiów. Nauczyciele wykazywali wysoką wrażliwość na bycie ocenianymi przez, nazwijmy ich, „ekspertów” o dużej sile wpływu. Nauczyciele kierowali się przekonaniem, że ich własne filozofie i praktyki będą „oceniane” przez owych „ekspertów”, właśnie tak jak to podczas studiów, gdy byli studentami. Te obawy odnośnie do oceniania – jak pokazał czas – były nieco przerysowane, co w szczególności cechowało tych nauczycieli, którzy mieli mało kontaktów z nauczycielami akademickimi od czasu ukończenia studiów. Inni nauczyciele mieli obawy, że badacze będą posługiwali się bardzo osobliwym, wyrafinowanym słownictwem, co może prowadzić do marginalizowania ich podczas dyskusji i dyskredytacji ich wiedzy zawodowej i ich języka. W konsekwencji wkraczali oni do relacji z akademikami z pozycji niepewności odnośnie do ich zdolności, możliwości do poczynienia wkładu do badań. Czuli się nieco nieadekwatnie w stosunku do wymogów sytuacji, w jakiej się znaleźli. Niektórzy wręcz mówili: „Oni będą myśleć, że niewiele mam do powiedzenia”.

Pomimo wskazanych barier dla formowania relacji między szkołami a uczelnią, doświadczenia, jakie wynieśliśmy z realizacji projektu były bardzo pozytywne, o czym świadczyły chociażby wypowiedzi badaczy i nauczycieli w ankietach ewaluacyjnych po każdym naszym wspólnym spotkaniu (spotkania odbyły się kolejno w Warszawie w 2006 roku, w Dublinie w 2007 roku i w Nottingham w 2008 roku).

### 3.2. BUDOWANIE RELACJI

Uczestnicząc w projekcie w roli badacza, starałam się zrobić wszystko, by biorący w badaniach nauczyciele już od samego początku mieli poczucie symetryczności w naszych spotkaniach, co przejawiało się w uszanowaniu ich podmiotowości, docenianiu ich kompetencji i odpowiedzialności.

Wierzę, że budowanie relacji dających możliwość na współpracę między naukowcami a praktykami stało się możliwe dzięki temu, że dominującymi wartościami w naszych kontaktach stały się takie, jak: zaufanie, szacunek i oddanie wzajemnie realizowanej sprawie. W trakcie badań, które polegały na systematycznym zbieraniu danych na temat sposobów pracy dyrektorów szkół, badacze byli inspiratorami i aktywnymi uczestnikami wydarzeń objętych badaniem. Przewodzone badania można było traktować jako sposób na doskonalenie warsztatu pracy zarówno badacza, co jest szczególnie cenne w przypadku pracy nauczyciela pracującego w szkole, jak i pracowników naukowych pracujących w instytucjach kształcenia wyższego.



Gotowość zarówno ze strony badaczy, jak i nauczycieli do wzajemnego wspierania się, wymiany myśli i doświadczeń sprawiła, że prace projektowe stworzyły pewną przestrzeń dla wzajemnego porozumienia się obu stron. W atmosferze szacunku dla własnych doświadczeń naukowcy i praktycy uczyli się słuchać tego, co jest ważne dla nich nawzajem, tworzyła się wspólnota, w której tak samo istotne były zarówno cele indywidualne, jak i wspólne. Partnerzy – członkowie tej wspólnoty – współuczestniczyli w pracach projektowych na takich samych prawach, przejawiając gotowość do udzielania sobie wsparcia w różnych pracach projektowych (np. w zbieraniu danych o szkole) oraz chęć budowania partnerstwa.

### 3.3. WSPÓLNA PRACA

Wspólna praca w ramach projektu obejmowała wiele różnorodnych działań. Od zbierania danych na temat pracy szkoły i nauczycieli, uczestniczenia w roboczych spotkaniach, w trakcie których – na podstawie analizy studiów przypadków poszczególnych szkół biorących udział w projekcie – przygotowywane były materiały szkoleniowe dla dyrektorów szkół, poprzez prowadzenie dla dyrektorów szkół warsztatów z zakresu przywództwa, po wzajemne odwiedzanie swoich „zamków”, by dowiedzieć się, jak się pracuje w każdej z instytucji.

Z perspektywy czasu, już po zakończeniu prac projektowych, mogę teraz śmiało powiedzieć, że nasze wspólne działania (naukowców i praktyków) w ramach realizowanego projektu pewnie nie różniły się diametralnie od działań toczących się w innych, tego typu projektach, lecz w naszym przypadku w tym, co przeżyliśmy razem zapewne byliśmy trochę unikalni. Często, nieformalnie dzieliliśmy się ze sobą naszymi przemyśleniami. W toku prac nad realizacją projektu położyliśmy przede wszystkim nacisk na:

- docenianie pracy i otoczenia, w jakim się ona toczyła; oraz
- dzielenie się wiedzą i doświadczeniem.

#### *Docenianie pracy i otoczenia, w jakim się ona toczyła*

Pracownicy naukowci demonstrowali, że doceniają pracę nauczycieli w przeróżne sposoby. Przychodzili do szkół, spędzali czas z dyrektorem i nauczycielami, obserwując ich pracę i dyskutując różne aspekty ich pracy, dzielili zawodowe troski nauczycieli i dyrektora danej szkoły. Naukowcy nie wybierali tych łatwiejszych i bezpieczniejszych rozwiązań związanych chociażby z przyjęciem postawy osób niezaangażowanych. Raczej starali się być z dyrektorem szkoły i jego nauczycielami jak najbliżej, tak by jak najlepiej poznać ich pracę i wyzwania, wobec których stoją oni na co dzień. Naukowcy prowadząc wywiady z nauczycielami, zadawali poszczególne pytania z respektem i okazywali swoje żywe zainteresowanie poruszaną przez osoby udzielające wywiadu tematyką. Po-

szukiwali oni także możliwości, by wnieść swój wkład do życia szkoły poprzez oferowanie wsparcia dla działań nauczycieli. W jednej z ankiet ewaluacyjnych jeden z nauczycieli angielskich biorący udział w projekcie napisał:

Powiem szczerze, że byłem sam zaskoczony swoimi doświadczeniami. Pracownicy naukowcy pokazali, że potrafią cenić naszą pracę i naszą szkołę oraz pozostawać z nami nawet wówczas, gdy doświadczaliśmy trudności, co silnie oddziaływało na jakość naszych relacji, na nasze partnerstwo.

#### *Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem*

W pracach projektowych zarówno naukowcy, jak i praktycy starali się dzielić swoją wiedzą i doświadczeniem w toku spotkań i prowadzonych w ich trakcie dyskusji. Biorący udział w projekcie dyrektorzy i nauczyciele nie wykazywali postawy oczekiwania od naukowców „wiedzy książki kucharskiej”. Nie oczekiwali tego, że naukowcy sami przygotowują materiały szkoleniowe dla dyrektorów szkół, co było – jak już zaznaczyłam wcześniej – jednym z zadań, jakie wpisywało się w realizowany przez nas projekt. Dyrektorzy i nauczyciele zgadzając się na udział w projekcie, jednocześnie brali na siebie zobowiązanie, że będą wspólnie z naukowcami opracowywali materiały szkoleniowe. Podjęcie decyzji o udziale w projekcie już na samym wstępie oznaczało, że nauczyciele w swojej pracy nie kierują się wyłącznie „zdrowym rozsądkiem” i „swoją wiedzą potoczną”, czy też nie przedkładają swojego doświadczenia nad wiedzę teoretyczną, jak bywa to zauważane w niektórych publikacjach poświęconych pracy nauczycielskiej. Biorący udział w pracach projektowych nauczyciele wykazali, że nie tylko „książkowe mądrości” mogą być przydatne dla nich i dla innych nauczycieli, ale także wykazali swoje zainteresowanie współuczestniczeniem w tworzeniu owych „książkowych mądrości”, dzieląc się w toku badań swoją wiedzą i doświadczeniem z naukowcami i innymi nauczycielami.

Podczas naszych różnych „roboczych” spotkań zdaliśmy sobie sprawę z tego, że nasze odmienne, a czasem zgodne spojrzenia na całą gamę zagadnień było związane z naszymi odmiennymi doświadczeniami zawodowymi. Mieliśmy wyraźne dowody na istnienie „wielu rzeczywistości” powiązanych z rolami, jakie pełniliśmy w projekcie.

#### 4. KONKLUZJE

Idea partnerstwa, współpracy pomiędzy akademikami i praktykami, którzy razem prowadzą badania nie jest to idea całkowicie nowa, ale w ostatnich latach wydaje się ona stawać coraz bardziej popularna. Funkcjonujący wciąż podział

między naukowcami i praktykami na „my” i „oni” nie pozwala skupić się strom współpracy na właściwym podmiocie, dla którego spotykają się w przestrzeni edukacyjnej: na osobach uczących się i jakości oferowanej im edukacji. By zmiana mogła nastąpić, niezbędne jest zniesienie tego podziału. Nie chodzi jednak przy tym o wyzbycie się własnych ról. Badacze pozostaną badaczami, nauczyciele nauczycielami, ale ważna jest praca w przymierzu na rzecz rozwoju wiedzy o edukacji. Przywołany tu międzynarodowy projekt badawczy „Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement” może stanowić przykład tak zwanych dobrych praktyk w zakresie podejmowania prób budowania partnerstwa między uczelniami wyższymi a szkołami.

Udział w tym projekcie ewidentnie pokazał mi, że przestrzeń łącząca naukowców i praktyków była naszą własną przestrzenią i to my wspólnie (naukowcy i praktycy) staliśmy wobec wyzwania jej zagospodarowania, wspólnej pracy nad kształtowaniem łączących nas relacji. Obie grupy: naukowcy i praktycy chcieli formować łączącą ich przestrzeń, by być ze sobą w sferze społecznej i działać na rzecz współtworzenia wiedzy o edukacji, jak też wiedzy znajdującej w jej ramach praktyczne zastosowanie.

Budowanie partnerstwa wynika ze zrozumienia, że we współpracy zarówno wnoszenie wkładu, jak i uczenie się staje się jednym procesem. Innymi słowy, „współpraca polega na podnoszeniu znaczenia różnic i wzmocnieniu poczucia tożsamości; a jednocześnie na powiększaniu wiedzy o sobie nawzajem i podnoszeniu wzajemnego zrozumienia, po to, by ruch pomiędzy dwoma zamkami odbywał się w sposób niosący przyjemność, stawiający wyzwanie i był wzajemnie wzmacniający” (Somekh, 1994, s. 373).

Współuczestniczenie naukowców i praktyków w społecznym procesie tworzenia wiedzy – jak w toku działań realizowanych w ramach projektu „Leading Schools Successfully in Challenging Urban Context: Strategies for Improvement” – było zogniskowane nie tyle na barierach, a zwłaszcza na barierze mówiącej o istnieniu „luki”/„dystansu” pomiędzy naukowcami i praktykami, co raczej na możliwościach współdziałania między naukowcami i praktykami w tworzeniu wiedzy. Możliwości te stają się szczególnie widoczne zwłaszcza wówczas, gdy skupimy się na „sferze”, „przestrzeni”, jaka istnieje pomiędzy naukowcami i praktykami, na przestrzeni, w której razem przebywają pracownicy naukowcy i nauczyciele.

Wspólnie prowadzone przez naukowców i nauczycieli prace doprowadziły do stworzenia materiałów szkoleniowych, które mogą stanowić źródło inspiracji poznawczych i praktycznych w poszukiwaniu skutecznych rozwiązań pedagogicznych i mogą przynieść wymierne korzyści w szkołach, stając się punktem wyjścia do analiz i dyskusji na przykład nad pożądanym wzorem przywództwa

edukacyjnego w polskiej rzeczywistości oświatowej. Proponowane różnego rodzaju ćwiczenia, zadania do realizacji w publikacji pod tytułem *Przywódstwo w kształtowaniu warunków edukacji. Materiały szkoleniowe* (2009), która jest wymiernym efektem zrealizowanego projektu, mogą dostarczyć cennego materiału badaczom, pracownikom naukowym i studentom pedagogiki, a dyrektorom szkół i nauczycielom mogą pomóc w trudnym zadaniu wdrażania zmian w szkole.

#### BIBLIOGRAFIA

- Anderson G. & Herr K., The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities, *Educational Researcher*, 1999, nr 28 (5), ss. 12–21.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej, Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Pilch T., Bezradność czy zaniechanie – usprawiedliwieni czy winni? Pedagogowie w czasach potrzeby, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. J. Szymański, R. Kwiecińska, S. Kowal, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2004.
- Przywódstwo w kształtowaniu warunków edukacji. Materiały szkoleniowe*, red. J. M. Michalak, Wyd. UŁ, Łódź 2009.
- Rutkowiak J., *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Rutkowiak J., Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki: „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie pedagogiczne, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M. J. Szymański, R. Kwiecińska, S. Kowal, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2004.
- Somekh B., Inhabiting Each Other’s Castles: towards knowledge and mutual growth through collaboration, *Educational Action Research*, 1994, nr 2, ss. 357–381.
- Van de Ven A. H., *Engaged scholarship. A Guide for Organizational and Social Research*, Oxford University Press, Oxford 2007.