

Jean-Marie Barbier

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) Paris

Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności

Abstrakt

W tekście przyjmuje się przypuszczenie, że w związku ze zmianami ekonomicznymi i społecznymi zarówno edukacja, jak też kształcenie, ujmowane jako aktywności profesjonalne, podobnie jak inne pola oddziaływania na Innego (zarządzanie, doradztwo, opieka, praca socjalna, komunikacja), znajdują się obecnie w fazie wewnętrznej rekompozycji i transformacji swojej roli społecznej. Wobec tego dążą do organizowania się nie tylko jako pola praktyki, które mogą być wzbogacane przez podejścia dyscyplinarne wyznaczające przedmiot badań, ale także do organizowania się w obrębie pola badawczego. Transformacji tej towarzyszy wiele orientacji epistemologicznych, teoretycznych i metodologicznych, które wymagają sprecyzowania.

Celem tego tekstu jest dokonanie przeglądu tych orientacji i szczególne skupienie się z jednej strony na relacjach między kształceniem a działalnością profesjonalną, z drugiej na teoretycznej problematyce działania/aktywności. Tekst zorganizowany jest wokół hipotezy wyjściowej, że rozwój pól badawczych odpowiada polom praktyki. Ich analiza wymaga posłużenia się aparatem pojęciowym, który mógłby precyzyjnie połączyć konstruowanie aktywności z kształtowaniem podmiotów indywidualnych i zbiorowych.

Słowa kluczowe: badanie, edukacja, aktywność.

New Challenges for Research in Educational Sciences: Action/Activity Perspective

Abstract

In this text it is assumed that due to economic and social changes, both education and training, recognized as professional activity, as well as other fields of influencing the Other (management, counseling, care, social work, communication) are currently under internal recomposition and transformation of their social role. Therefore, they

tend to organize themselves not only as fields of practice, that can be enriched by disciplinary approaches defining the object of study, but also within the research field. This transformation is accompanied by a number of epistemological, theoretical and methodological orientations, which require clarification.

This paper aims to review these orientations and focus particularly on the relationship between education and professional activity on the one hand, and on the theoretical issues of action/activity on the other. The text is arranged around the initial hypothesis that the development of research areas corresponds to the fields of practice. Their analysis requires the use of a conceptual apparatus that could accurately combine the construction of activity with the shaping of individual and collective actors.

Keywords: research, education, activity.

Punktem wyjścia dla tego tekstu jest przyjęcie przypuszczenia, że w związku ze zmianami ekonomicznymi i społecznymi zarówno edukacja, jak i kształcenie, ujmowane jako aktywności profesjonalne, podobnie jak inne pola oddziaływania na Innego (zarządzanie, doradztwo, opieka, praca socjalna, komunikacja), znajdują się obecnie w fazie wewnętrznej rekompozycji i transformacji swojej roli społecznej. Wobec tego dążą do organizowania się nie tylko jako pola praktyki, które mogą być wzbogacane przez podejścia dyscyplinarne wyznaczające przedmiot badań, ale także do organizowania się w obrębie pola badawczego. Transformacji tej towarzyszy wiele orientacji epistemologicznych, teoretycznych i metodologicznych, które wymagają sprecyzowania. Naszym celem jest zasugerowanie kilku z tych orientacji. Artykuł ten wpisuje się w założenia niniejszego numeru czasopisma, a jednocześnie wynika z osobistych zainteresowań badawczych autora i całego zespołu badawczego CRF (Centrum Badań nad Kształceniem CNAM w Paryżu), którego prace skupiają się, z jednej strony na relacjach między kształceniem a działalnością zawodową, z drugiej na teoretycznej problematyce działania/aktywności.

Pojęcie „wyzwanie” jest oczywiście bardzo względne, kiedy rozpatrujemy je z perspektywy logiki osoby działającej. Zawiera się w nim antycypacja i towarzyszące jej afekty odczuwane przez osoby działające, znajdujące się w danym polu aktywności, które dotyczą możliwego rozwoju ich przestrzeni aktywności, wychodzącej poza to pole i poza prowadzoną aktualnie działalność.

Rekompozycje ekonomiczne i społeczne oraz rekompozycje edukacji i kształcenia

Stawiamy hipotezę, że edukacja i kształcenie uczestniczą w dużej mierze we współczesnych rekompozycjach kultury działania ekonomicznego i społecznego oraz kultury badań. Są to rekompozycje kultury działania w sferze ekonomicznej i społecznej oraz zarządzania działalnością ludzką w każdym jej obszarze. Ostatnimi

czasy byliśmy świadkami powstawania wielu nowych kultur działania, które pomimo różnorodności stosowanego słownictwa i obszaru zainteresowania są bardzo spójne. Tworzenie tych kultur wspiera kształcenie, które w dużej mierze nadaje im charakter formalny. Są to kultury:

- autonomii i odpowiedzialności zakładające na przykład tworzenie projektu lub kształcenie;
- efektywności i funkcjonalności: analiza funkcjonalności, ocena strategii lub rachunek zwrotu inwestycji;
- znoszenia barier: rozwijanie sposobów łączenia kształcenia z pracą lub sposobów łączenia wielu przestrzeni aktywności naprzemiennie — praca i kształcenie lub tzw. *blended learning*;
- waloryzacji doświadczenia: analiza, ewaluacja i inżynieria praktyki, uznawalność i potwierdzenie zdobytego doświadczenia, opisywanie wykonywanej pracy, kształcenie-działanie lub badanie-działanie;
- towarzyszenia: opieka tutora, *coaching*, mediacja, opieka mentora, *counselling*.

Innym zagadnieniem, które szczególnie nas tu interesuje jest rekonstrukcja kultury działania badawczego. Co wyraża się w przechodzeniu od paradygmatu klasycznego, ujmowanego jako tworzenie/przekazywanie/zastosowanie nabytej wiedzy, do paradygmatu, w którym nabytą wiedzę łączy się z kształtowaniem się podmiotów.

Ten końcowy paradygmat, w odróżnieniu od początkowego, posiada trzy ważne cechy:

- celem podejmowanych badań jest nie tyle poznanie zmieniającego się świata, ile poznanie tych procesów jego transformacji, których zarówno intencją, jak i celem finalnym jest optymalizacja. Z tego powodu kluczowymi w badaniach stają się podejście do rzeczywistej aktywności oraz to, co nazywamy rozwojem pól badawczych odpowiadających polom praktyki;
- badania rozwijają się w czasie i w przestrzeni aktywności/działań. Obejmuje to zarówno podmioty tej aktywności, jak też częściowo ich metody. Te badania t o w a r z y s z ą procesom transformacji świata;
- wiedza, jaka powstaje w toku tych badań odnosi się do działań jednostkowych, u s y t u o w a n y c h. Jest natychmiast możliwa do zastosowania w działaniu przez tych, którzy ją tworzą.

W tym kontekście ważną rolę odgrywa kształcenie, rozumiane w szerokim zakresie. Przede wszystkim samo w sobie stanowi przedmiot badania, określa również swoisty w y m i a r stosowanych środków badawczych (*dispositifs de*

recherche), gdyż prowadzenie przez osoby działające badania na temat ich własnej aktywności uważane jest dziś za sposób kształtowania tożsamości profesjonalnej i społecznej. Kształcenie rozumiane jako pole badawcze odpowiada polu praktyki. Wraz ze wzrostem znaczenia analizy działania/aktywności kształcenie, będąc polem badania, zbliża się do pól praktyki (jak już powiedzieliśmy), które stają się lub mogą się stawać polem badania.

Wobec tego pewna liczba orientacji badawczych, o których teraz powiemy, jest *mutatis mutandis* właściwa polom badawczym odpowiadającym polom praktyki.

Wybór przedmiotu badania znaczącego dla podmiotu działającego — powiązanie aspektów naukowych, profesjonalnych i społecznych

W polu kształcenia można znaleźć wiele zagadnień/problemów, które stają się przedmiotem badania znaczącym dla podmiotów w tym polu działających. Są to często problemy dotyczące różnych praktyk, środków i sposobów działania (oraz jego istoty), interakcji, potencjału jednostek i ich kompetencji. Są to również problemy: nauczania, doświadczeń i przebytej drogi, celów, projektów, ewaluacji, istniejących polityk. We wszystkich tych przypadkach przedmioty badania łączą inne podmioty z ich aktywnościami i otoczeniem badawczym.

Ta charakterystyka pól praktyki stanowi, że w odniesieniu się do przedmiotów otaczającego świata stają się one polami intencji, które zamierza się przekształcić. Te właśnie intencje określają zakres zmian. Na przykład, w wychowaniu zmierzamy do trwałego wytworzenia nowych zachowań/postaw, zaś w komunikowaniu dążymy do nadawania nowych znaczeń, aby w ten sposób wpływać na konstruowanie sensu. Oczywiście nic nie gwarantuje efektywnego pojawienia się oczekiwanych zmian.

Najczęściej sam podmiot działający nadaje przedmiotom badania pewien zarys sensu oraz znaczenia, które odnoszą się do pola praktyki. A definicje określeń wyjściowych przedmiotów badania są najczęściej definicjami funkcjonującymi społecznie. Tutaj sytuacja jest odmienna od tej występującej w podejściach czysto dyscyplinarnych, które mogą wyodrębnić swój przedmiot badania w polu praktyki (na przykład: wymiar indywidualny, zbiorowy, język). Gdy działający w polu praktyki profesjonalista sam, na własny użytek, odtwarza wiedzę wytworzoną, mówimy wówczas o pluridyscyplinarności.

W tym kontekście kategorią emblematyczną dla przedmiotów badań w polu praktyki jest prawdopodobnie pojęcie działania, które autor definiował już we wcześniejszych pracach (Barbier 2011) jako pewną organizację aktywności posiadającą jedność sensu i/lub znaczenia dla podmiotów w nie zaangażowanych.

Ważną konsekwencją tej perspektywy jest to, że wprowadza podejście holistyczne zdające jednocześnie relację z tego, co „robią aktywności”, z sensów konstruowanych wokół nich przez podmioty w nie zaangażowane, i ze znaczeń społecznych, jakie im

się nadaje. Takie połączenie wymiaru performatywnego, subiektywnego i społecznego aktywności oznacza zachowywanie w polu badawczym kilku kultur i tradycji metodologicznych oraz ich łączenie: zbieranie śladów, obserwacja, werbalizacja, metody fenomenologiczne i jakościowe.

Ogólnie rzecz ujmując, w polu badań stajemy przed nieuchronnością zbliżenia wszystkich czynników/aspektów naukowych, profesjonalnych oraz społecznych, a to w dużej mierze wpływa na prowadzenie badań. Powstaje konieczność:

- ujawnienia zagadnień związanych z działaniem, które są podstawą badania, w taki sposób, aby lepiej można było usytuować cel finalny badania (w odróżnieniu od właściwego przedmiotu badania);
- przekształcenia problematyki działania w problematykę wiedzy, zadając pytanie o to, co należy wiedzieć i na temat jakiego wycinka świata społecznego, aby w następnej kolejności móc rozwiązać problem z działaniem?;
- posłużenia się w trakcie prowadzenia badania wyobraźnią, relacjami formalnymi, jakie zachodzą między podmiotami zaangażowanymi w działanie profesjonalne, a także podmiotami zaangażowanymi w działanie badawcze (nie pokrywa się to z podziałem na praktyków i badaczy). Chodzi tu głównie, ale nie koniecznie tylko, o te formy badania, które zakładają współpracę lub procedurę badanie-działanie;
- akceptowania ewoluowania przedmiotu badania w zależności od uzyskiwanych rezultatów badania. Ważne jest, aby porównanie z zebranymi danymi ukazywało zjawiska nieoczekiwane dla podmiotów zaangażowanych w badanie;
- promowania rezultatów badań, w różnych formach komunikacji, wśród zainteresowanych odbiorców (poliglodyzm). Ważna jest dbałość o jasno zdefiniowane role w przekładaniu rezultatów badania na wskazówki do działania. Podnosi to znaczenie podmiotów zaangażowanych w działanie profesjonalne.

W przypadku kształcenia owo zbliżenie wszystkich czynników/aspektów naukowych, profesjonalnych oraz społecznych może ewentualnie wyrażać się w zbliżeniu między badaniami a profesjonalizacją. Jest to możliwe ze względu na funkcjonalną dwoistość terminu „profesjonalizacja”, którą charakteryzuje równoczesne rozszerzenie kształcenia na wszystkie aspekty rozwoju kompetencji, przekształcanie tożsamości profesjonalnej i społecznej w trakcie prowadzenia badania, odniesienia do zmian w szkolnictwie wyższym, które polegają na łączeniu profesjonalizacji kształcenia z równoczesnym tworzeniem placówek badawczych (zakładów/laboratoriów i ich zgrupowań) dla różnych pól praktyki.

Nie należy mylić kultur działania profesjonalnego/społecznego, rozumianych jako stymulatory badań, z ich przedmiotem

Punkt ten jest niezbędnym rozwinięciem wcześniej sygnalizowanych treści. Badanie powinno prowadzić do wytworzenia wiedzy uznawanej, jednakże niektóre badania zamawiane, i nie tylko te zamawiane, mogą w dużej mierze służyć legitymizacji nowych kultur działania wspieranych przez zamawiających badania i/lub przez samych badaczy.

Przykładem mogą być badania zamawiane obecnie przez przedsiębiorstwa w celu ujawnienia wiedzy „domniemanej”, wiedzy zawodowej oraz wiedzy wynikającej z doświadczenia lub z działania. Tego typu badania, w których jasno widać interes osób działających, pojawiają się zarówno w obszarze kształcenia, ergonomii, jak i w dziedzinach pracy socjalnej/społecznej czy opieki. Niektóre badania, bezpośrednio związane z praktyką nauczania, mogą w sposób oczywisty prowadzić do przeciwstawienia praktyki skupionej na wiedzy mistrza — praktyce ukierunkowanej na uczącego się. Taki rezultat badania jest jedynie opisem kultur nauczania i kształcenia. Inne badania mogą wyznaczyć sobie za cel autonomię, odpowiedzialność czy wszelkie pozostałe wartości wcześniej wymienione jako elementy kultury działania w odniesieniu do kształcenia dorosłych. Mimo, iż badania te są przydatne do formalizowania i rozwoju kultur działania, do optymalizacji projektów transformacji świata, nie powinny być mylone z badaniami na temat poznawalności, których celem i zarazem przedmiotem są rzeczywiste aktywności podmiotów, sensów, jakie tworzą i znaczeń, jakie im nadają. Często jednak taką postawę w naukach społecznych przyjmuje się z chwilą, gdy rezultaty badań skłaniają do przyjęcia innych znaczeń niż te, jakie spontanicznie nadają swoim działaniom podmioty działające. Perspektywa ta rodzi kilka ważnych konsekwencji dla kształcenia dorosłych:

- ścisłego rozróżnienia badań o intencji optymalizacji działań od badań, których zadaniem jest poznawalność/pojmowalność (*recherches en intelligibilité*) działań w ramach prowadzonej aktywności. Rozróżnienie to w sposób bezpośredni oddziałuje na środowiska naukowe zajmujące się polami badań odpowiadającymi polom praktyki;
- prowadzenia systematycznej dyskusji na temat pojęć stosowanych jako narzędzia analizy i interpretacji. W żadnym wypadku koncepty mobilizujące, polisemiczne, odnoszące się do tego, co pożądanе, będące nośnikami wymiaru aksjologicznego, nie mogą być narzędziami analizy i interpretacji. A to właśnie one są bardzo liczne w badaniach nad kształceniem, począwszy od pojęć „stanowiących pole profesjonalne”, takich jak: kształcenie, tożsamość, wiedza nabyta, wiadomości, możliwości/zasoby i kompetencje jednostek. Wystarczy czasem przekształcić je w pojęcia

odnoszące się do tego, co 'istnieje' i pozwala na obserwację, zbieranie danych, jak na przykład: reprezentacje tożsamościowe, dyskurs na temat zasobów indywidualnych czy kompetencji etc. Jest to podstawowa sprawa w wyborze odpowiedniego postępowania we wdrażaniu do procedur badawczych w procesie kształcenia, zwłaszcza profesjonalistów. Wymaga to przyjęcia stanowiska ' nauk społecznych', które cechuje 'bycie poza/z boku'. Kształtowanie takiej postawy jest też specyficznym celem kształcenia na poziomie studiów drugiego stopnia/*masters* przygotowujących do prowadzenia badań.

Dysponowanie aparatem pojęciowym łączącym konstruowanie aktywności i kształtowanie się, we współdziałaniu podmiotów indywidualnych/zbiorowych w ich interdziałalności

Zazwyczaj definiujemy działalność/aktywność jako zespół procesów transformacji świata (fizycznego, mentalnego, społecznego, a często i wszystkich trzech razem), w które zaangażowany jest podmiot, pozostający w relacjach ze swoim otoczeniem, i jednocześnie, przy tej okazji, w transformację samego podmiotu. Działalnością/aktywnością jest to, co podmiot robi w świecie i to, co się w nim samym dokonuje podczas tej aktywności. Wszystkie nasze aktywności, nawet te, które napotykać na trudności, czy te najbardziej tłumione, pozostawiają ślady w nas samych. Następnie te ślady odzwierciedlają się w kolejnych podejmowanych aktywnościach. Ale podmioty działające w obszarze edukacji nie widzą tego w takich kategoriach. Przyjmują raczej, że działalność/aktywność prowadzi do transformacji podmiotów, które są w nią zaangażowane. Wyjaśnia to włączanie wszelkich form ćwiczeń i treningów do programów nauczania. Tłumaczy także, jakie jest miejsce aktywności mentalnych i dyskursywnych w sytuacjach nauczania, w których mniej ważne są same aktywności, najważniejsze zaś wydają się kompetencje. Być może dlatego, że „tak jest szybciej”, a efektem uczenia nie jest już pogłębione poznanie teorii, lecz jej praktykowanie.

Historycy edukacji wykazują, że w nauczaniu dzieci ich języka ojczystego znajomość formalna języka zależy bezpośrednio od liczby godzin nauczania.

Kształcenie dorosłych cechuje to, iż podmioty, do których jest ono adresowane posiadają pewne doświadczenie. Ten fakt wpływa bezpośrednio na stosowane w kształceniu postępowania. Może to mieć z kolei wpływ także na uznanie, przez osoby działające w obszarze kształcenia podstawowego, doświadczenia szkolnego i rodzinnego adresatów tego kształcenia.

Ten związek między konstruowaniem działalności/aktywności i kształtowaniem się podmiotów jest uznany, chociaż w różnych dyscyplinach lub szkołach myślenia w naukach społecznych odmiennie określany. Przykładem są takie pojęcia

jak: „*habitus*” w socjologii, zdefiniowany przez Pierre’a Bourdieu (1980) jako „ustrukturyzowana struktura” funkcjonująca jako „struktura strukturyzująca”; pojęcie „*schème*” w psychologii Jeana Piageta; „*pattern variables*” w kulturalizmie etc. Punktem wspólnym wszystkich tych terminów jest powiązanie tego, co dzieje się po stronie aktywności z tym, co dzieje się po stronie podmiotu. We wszystkich tych podejściach intelektualnych odnajdujemy jednak dwoistość między podejściami intelektualnymi skupionymi na podmiotach a podejściami skupionymi na aktywnościach.

Nasza hipoteza wyjściowa, że rozwój pól badawczych odpowiada polom praktyki, wymaga posłużenia się aparatem pojęciowym, który mógłby precyzyjnie połączyć konstruowanie aktywności z kształtowaniem podmiotów indywidualnych i zbiorowych. Prawdopodobnie tłumaczy to rosnące obecnie zainteresowanie paradygmatem konstruktywistycznym (Lemoigne 2001) zarówno w dziedzinach edukacji, orientacji, zarządzania, opieki, jak i w tradycyjnych dyscyplinach. Do określenia pojęcia „nauczanie” autor posługuje się zazwyczaj pojęciem „aktywność typowa, zwyczajowa”, odwołując się do Johna Dewey’a (2006). Pojęcie to pozwala na powiązanie tego, co pochodzi od podmiotu z tym, co pochodzi od aktywności. Posługuje się także pojęciem „wyobrażenie siebie” w aktywności lub pojęciem „ja”, łączącym myślenie na temat siebie, czy myśleniem jako „ja”, z całym zespołem elementów związanych z komunikowaniem o sobie. Wiele kierunków myślenia, obecnych w badaniach nad kształceniem dorosłych, podąża właśnie tą drogą już od dawna, jak na przykład prace Herberta Meada (2006), a także nowsze prace na temat kompleksowego wymiaru problematyki tożsamości konstruowanej w sposób interdyscyplinarny, określanej terminem „ekologii ja” (*égo-écologie*) (Zavalloni 2007) etc.

Rozpatrywanie transformacji czynności konstytuujących aktywności — promowanie podejścia dynamicznego

Chodzi tu o rzecz bodaj najtrudniejszą w badaniach, których przedmiotem są aktywności, tak pod względem epistemologicznym, jak i metodologicznym. Aktywność nie jest jedynie jednorazowym konstruowaniem, jest rekonstruowaniem, a nawet ciągłym/nieprzerwanym rekonstruowaniem. Na przykład, aktywności mentalne podmiotów są prawdopodobnie aktywnościami transformacji wcześniejszych wyobrażeń; aktywności komunikacji zaś aktywnościami transformacji wcześniej nadawanych im znaczeń; aktywności w przemyśle czy w rolnictwie są aktywnościami powstałymi w efekcie transformacji wcześniejszego stanu świata zewnętrznego, który sam w dużej mierze składa się z artefaktów. Najczęściej te różne transformacje zbiegają się w trakcie wykonywania pracy lub czynności codziennych.

Sądzymy, że nauczanie może być bardzo prosto definiowane w znaczeniu społecznym jako proces nadawania znaczenia waloryzującego z wyczałnej / typowej aktywności. Tę aktywność można z kolei określić jako sposób działania — charakterystyczny dla danego podmiotu w sytuacji powtarzającej się — który jest przenoszony i przekształcany w czasie wykonywania aktywności.

Jak rozpatrywać ten proces przekształceń? Sądzymy, że przydatne tu będą cztery perspektywy myślenia:

- rozpatrywanie procesu przekształceń nie tyle w kategoriach etapów, jak czyni się to w dyskursie nakazowym, ile w kategoriach funkcji (ciągle obecnych w analizowanej aktywności), które precyzują się i ewoluują nieustannie. Jeśli przedmiotem badania jest postępowanie ewaluacyjne, to badanie wymaga stopniowego ustalania wzorca (*réfèrent*) reprezentacji tego, co pożądanego, wzoru (*référé*) reprezentacji tego, co rzeczywiste, a także przypisania wartości, które wzór i wzorzec charakteryzują. Analiza działania w dziedzinie kształcenia prowadzi nas do stopniowego rozpatrywania konstruowania trzech funkcji, związanych kolejno: z kontekstem pojawienia się propozycji wykonania dzieła (*fonction maîtrise d'ouvrage*), z projektowaniem/architekturą pomysłu (*fonction maîtrise d'œuvre*) i z wykonaniem/realizacją (*fonction performance*);
- rozpatrywanie dynamik obecnych w danej sytuacji przed pojawieniem się samej aktywności czy działania. W sferze kształcenia będziemy na przykład rozpatrywać dynamikę zmiany zachodzącą „w trakcie” tego procesu i dynamikę zmiany dotyczącą organizacji, podmiotów czy przedstawicieli zawodów uczestniczących w tym działaniu. Zainteresujemy się także związkami między tymi dynamikami zmiany. Proces ten wyjaśnić można na przykładzie autora, który w trakcie pisania tego artykułu zrobił sobie krótką przerwę, aby przeczytać to, co zostało napisane wcześniej. Pozwoliło to autorowi odnaleźć i nieco zmodyfikować dynamikę mentalną i dyskursywną, w którą wpisuje się dalszy ciąg artykułu;
- uznanie, że pojęcie emocji ma w tym procesie zasadniczy status, będąc jednocześnie motorem aktywności (*ex-movere*) nadającym rytm działaniom, jak też pośrednikiem między zjawiskami mentalnymi, afektywnymi i poznawczymi;
- zadbanie o narzędzia metodologiczne pozwalające na zastosowanie podejścia z zakresu kinetyki,

umożliwiającego poznawanie ciągłych zmian w treści i w zakresie aktywności konstruowanych wokół nich sensów (resemiotyzacja tego samego epizodu aktywności) oraz znaczenia, jakie są im nadawane (np. kinetyka leksykalna, Galatanu 2000). W kształceniu ten proces kinetyki jest dość często doświadczany. Wyraża się to w przyjęciu postępowania, w którym zachodzące zdarzenia nieustannie modyfikują sens początkowo nadawany przez podmioty ich własnemu zaangażowaniu.

Opisywanie jednostkowości działalności/aktywności, stosując podejście usytuowane

Klasyczną postawą w badaniach naukowych jest poszukiwanie i oznaczenie tego, co niezmiennie, regularne. Uaktywnienie (*activation*) przez podmioty w aktywnościach mentalnych tych społecznie rozpoznawalnych, regularnych związków, pozwala osiągnąć efekt ekonomii poznawczej w aktywnościach rozpoznania, rozumienia i interpretacji, które towarzyszą im własnemu aktywnościom.

Jednakże te niezmienności, czy regularności, nie pozwalają na opisanie specyfiki danej sytuacji, działania czy zespołu aktywności. Pola badawcze odpowiadające polom aktywności stoją wobec sytuacji, którą określić można jako zbliżoną do historii lub wobec projektu bliskiego badaniu klinicznemu. Możemy wobec tego zastanowić nad trzema perspektywami:

- zastosowanie takich pojęć jak: konfiguracja, asocjacja, połączenie (*couplage*) czy choreografia aktywności pozwoli prawdopodobnie na skumulowanie intencji poszukiwania tego, co podmiot szukający poznania może przyjmować za niezmiennie i jednostkowe. Na przykład, pojęcie konfiguracji można zdefiniować jako jednostkową organizację form regularnych (Barbier, Galatanu 2003). Oczywiście pojęcia regularności i jednostkowości mają sens jedynie w stosunku podmiotu poznającego do świata. Natomiast świat nie jest ani regularny, ani jednostkowy — po prostu istnieje. I przy okazji nie jest także „naturalny”, pojęcie „naturalny” ma jedynie sens w odniesieniu do u wspólnionego doświadczenia;
- nie należy także w każdym przypadku utożsamiać analizy z badaniem. Jeśli badanie zakłada konieczność przeprowadzenia analizy, wówczas konieczna jest komunikacja na temat procesu tworzenia wiedzy i na temat samej wiedzy wytworzonej, jest to procedura bardzo kosztowna społecznie. Mniej skomplikowane jest przeprowadzenie analizy działania przez podmioty zaangażowane w aktywność zawodową, które starają się

ją pojąć (*intelligibilité*). I analogicznie, specjalistyczne ośrodki badawcze mogą także obrać za cel tworzenie nie tylko wiedzy, ale również narzędzi generujących wiedzę przydatnych w trakcie prowadzenia badań i analizy;

- nie należy także za każdym razem stosować klasycznych kryteriów jakości badania akademickiego jako narzucającej się formy we wszelkiego typu badaniach. Na przykład kryteria powtarzalności/reproduktywności czy niefalsyfikowania nie mogą dotyczyć badań nad aktywnościami z uwagi na to, że rozpatrując zagadnienie jednostkowości, są one raczej bliższe epistemologii historii. Widzieliśmy to na przykładzie pedagogiki eksperymentalnej oddziałującej nawet pośrednio na praktyki profesjonalne. Można przypuszczać, że nowe formy podejść eksperymentalnych napotkają podobne trudności.

Uznanie, że badanie jest aktywnością

Ta propozycja pozwala nam na odpowiednie „usytuowanie” wszystkich pozostałych propozycji. Trudno byłoby stwierdzić, że kształcenie jako pole praktyki tworzy swoje pole badawcze, nie uznawszy badania za pole praktyki, które posiada specyficzną intencję (tworzenia wiedzy), nie zawsze osiągalną, oraz specyficzne konwencje.

Rodzi to następujące konsekwencje:

- pierwszą z nich już wymieniliśmy: nie można nie zauważać transformacji podmiotów, która dokonuje się przy okazji prowadzenia badań, wraz z wpływem na aktywności zawodowe tychże podmiotów. Uznanie tego faktu pociąga za sobą różne formy badania-działania w obszarze kształcenia;
- druga, bardziej metodologiczna, ma związek z „dokumentowaniem” aktywności. Jeśli jest ona dostępna bezpośrednio, poprzez obserwację, wówczas to, co z niej wynika, warto poddać oglądowi metodologicznemu, aby nie mylić samej aktywności z tworzeniem informacji o jej przebiegu i o niej samej. W każdym razie to, co widoczne, jest jedynie niewielkim wycinkiem całej aktywności. Najczęściej możemy ją odkryć dzięki zwerbalizowaniu przez podmioty ich własnej aktywności. Jest to możliwe dzięki formom komunikacji (spotkaniom) sprzyjającym retrospekcji czy wyjaśnieniu zdarzeń, bądź też formom samodzielnego porównywania śladów aktywności, lub też, na przykład, wzajemnym porównaniom. Dyskurs aktywności jest w takiej samej mierze aktywnością, jak ona sama i powinien być analizowany jako sytuacja komunikacji wraz ze wszystkimi elementami/aspektami, które tę sytuację cechują (adresem, antycypacją kultury adresata etc.).

Wobec tego jedynie wnioskowanie na podstawie tych werbalizacji pozwala badaczowi na prowadzenie dyskursu na temat swoich aktywności. A nawet więcej, wytworzenie wyobrażenia aktywności, często nierozzerwalnie związanego z jej werbalizacją, jest także pewną aktywnością, która sama zasługuje na ogląd krytyczny, z pewnego dystansu. To wszystko daje dostęp zarówno do samych aktywności, jak i konstruktów sensu na ich temat.

Konkluzja

Rosnąca popularność naukowej analizy aktywności, w jej różnorodnych wariantach, pozwala myśleć, że mamy do czynienia z paradygmatem badawczym odmiennym od podejścia dyscyplinarnego i wobec niego komplementarnym. Przykład badania w obszarze kształcenia, nakreślony przez autora, pozwala sądzić, że konsekwencje epistemologiczne, teoretyczne, metodologiczne i społeczne tej zmiany paradygmatycznej mogą być liczne. Skłaniamy się ku myśleniu, że pełen rozwój tego typu badań będzie wymagał ukonstytuowania się środowiska naukowego zorientowanego transwersalnie do pól badawczych odpowiadających polom praktyki. Może temu sprzyjać przyjęcie w naukach społecznych wspólnej podstawy antropologicznej lub filozoficznej wzorowanej na podejściu George'a Herberta Meada (2006) — zasobów konceptualnych filozofii pragmatycznej Charlesa Sandersa Peirce'a, Williama Jamesa i Johna Deweya (Dewey 2006), czy też na psychologii historyczno-kulturowej (Bruner 1991; Vigotsky 1997).

Z oryginału w języku francuskim, pt.

Le nouvel défi pour la recherche en sciences de l'éducation: l'approche par activité
tłumaczyła Grażyna Karbowska

Konsultacja naukowa: Ewa Marynowicz-Hetka

Bibliografia

Barbier J.-M. (2011) *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, Puf.

Barbier J.-M., Galatanu O. (2003) (red.) *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?*, Paris, L'Harmattan.

Bourdieu P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.

Bruner J. (1991) *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

Dewey J. (2006) (red.) *La logique, la théorie de l'enquête*, Paris, Puf, L'interrogation philosophique.

Galatanu O. (2000) *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde*, w: J.-M. Barbier, O. Galatanu, *Signification, sens et formation*, Paris, Puf, seria: Education et formation, seria: Biennales de l'éducation, s. 25-43.

Lemoigne J.-L. (2001) *Le constructivisme*, Paris, L'Harmattan.

Mead G. H. (2006) *L'esprit, le soi et la société*, Présenté par Daniel Cefaï et L. Quéré, Paris, Puf.

Vigotsky L. (1997) *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Zavalloni M. (2007) *Ego-écologie et identité: une approche naturaliste*, Paris, Puf, seria: Psychologie sociale.

