



# Uczenie (się) w ponowoczesności

Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek  
akademickich języka angielskiego  
specjalistycznego

Agata Radecka



# Uczenie (się) w ponowoczesności

Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek  
akademickich języka angielskiego specjalistycznego

Agata Radecka



Wydawnictwo  
FRSE



Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego

Autorka: dr Agata Radecka  
Recenzentki: dr hab. Dorota Werbińska, prof. Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku  
prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak

Redaktorzy prowadzący: Aleksandra Filipowicz, Krzysztof Szwałek  
Współpraca redakcyjna: Beata Maluchnik, Karolina Kwiatosz  
Korekta: Beata Kostrzewska

Projekt: Dorota Zajączkowska, Mariusz Skarbek,  
Dima Słupczyński, Grzegorz Dębowski

Projekt okładki i skład: Artur Ładno  
Druk: Top Druk Łomża

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji  
Narodowa Agencja Programu Erasmus+  
i Europejskiego Korpusu Solidarności  
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa  
[www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl) | [kontakt@frse.org.pl](mailto:kontakt@frse.org.pl)

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024

ISBN 978-83-67587-36-5

DOI 10.47050/67587365

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jej treść.

Cytowanie: Radecka, A. (2024). *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.  
<https://doi.org/10.47050/67587365>

Publikacja bezpłatna

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki:obce]  
w szkole

europa  
DLA AKTYWNYCH

europdesk  
Polska

EUROPEJSKI  
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: [www.czytelnia.frse.org.pl](http://www.czytelnia.frse.org.pl)



# Spis treści

Wstęp	4
<b>Rozdział I</b> Na drodze metodologicznego poznania, ku wiedzy	8
<b>Rozdział II</b> Horyzonty ponowoczesności a edukacja	24
<b>Rozdział III</b> Role społeczne i zawodowe nauczyciela(ki) jako niedokończony projekt w ponowoczesnym świecie	48
<b>Rozdział IV</b> Świat uczenia (się) w intersubiektywnym świecie kultur nauczycielek	96
<b>Rozdział V</b> Rola zawodowa nauczycielek języka angielskiego – próba krytycznego oglądu	196
Zakończenie	206
Post scriptum	220
Bibliografia	226
Streszczenie	250
Nota o autorce	252

## Wstęp

Znajomość języków obcych w XXI wieku jest jedną z kluczowych kompetencji. Stała obecność języków w przestrzeni społecznej oraz powszechność ich nauczania w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wpłynęły na opracowanie europejskich zaleceń wskazujących na konieczność znajomości już nie jednego, ale dwóch języków obcych oraz – na poziomie szkolnictwa wyższego – opanowanie elementów języka specjalistycznego (Kutyłowska, 2013). Rekomendacje te zyskały również charakter normatywny, gdyż coraz większa liczba kierunków studiów ma w standardach kształcenia zapis, iż absolwenci/absolwentki powinni znać język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego Rady Europy (ESOKJ) oraz posiadać umiejętność posługiwania się językiem specjalistycznym z obszaru swojego kierunku kształcenia (Kutyłowska, 2013). Od kilku lat obserwuje się zresztą zmiany w nauczaniu języków obcych na uczelniach wyższych – akcent przesunął się z języka obcego ogólnego (JOO) na język obcy specjalistyczny (JOS).

Sytuacja ta jest obecnie dość szeroko omawiana w literaturze lingwistycznej oraz glottodydaktycznej. W opracowaniach wskazuje się głównie na odmienność języków ogólnego i specjalistycznego oraz wpływ tego faktu na rozwiązania metodyczne i dydaktyczne (zob. Dudley-Evans, St John, 1998; Lesiak-Bielawska, 2018; Crystal, 2005; Mitera, 2017; Siek-Piskozub, 2018). W literaturze widoczny jest jednak niedosyt badań, szczególnie jakościowych i krytycznych, poświęconych nauczycielom(kom) języków obcych specjalistycznych stających przed nowymi zadaniami i wyzwaniem, które niesie ze sobą nauczanie właśnie języka specjalistycznego w warunkach szkoły wyższej. Muszą oni(e) zmierzyć się z nową rzeczywistością, jako że „przemiany dokonujące się w obyczajowości, kulturze nie pozostają bez wpływu na współczesnego człowieka, na jego poglądy, postawy, oceny, wybory. Kolejne pokolenia ustawicznie się przeobrażają, dlatego zmianie ulega także rola społeczna nauczyciela” (Kutrowska, 2008, s. 51).

Biorąc pod uwagę zarówno ponowoczesny kontekst, jak i przeobrażenia w obrębie nauczanego języka (które wywołują daleko idące zmiany w praktycznie każdym aspekcie pedeutologicznym), interesuje mnie, **jak nauczyciele i nauczycielki języków obcych specjalistycznych pracujący w szkolnictwie wyższym definiują zaistniałe zmiany oraz jak ich doświadczają i jak na nie odpowiadają, budując swoją rolę zawodową**. W kolejnych rozdziałach książki postaram się spojrzeć na tę problematykę z poziomu metodologicznego, teoretycznego oraz oddam głos uczestniczkom badań, które przedstawiły własne doświadczenia w tym zakresie.

Książka składa się z pięciu rozdziałów: metodologicznego, dwóch rozdziałów teoretycznych i dwóch badawczych, a także wstępu, zakończenia oraz rozdziału stanowiącego *post scriptum*.



W rozdziale pierwszym prezentuję metodologiczne podstawy projektu badawczego. Tematyka ta celowo znalazła się na początku pracy, gdyż obejmuje ontologiczne i epistemologiczne założenia, które są kluczowe dla całej monografii. To właśnie na starcie badań, gdy powstaje ich konspekt, rozstrzygane są kwestie wiążące dla całego projektu: stawia się problem, decyduje, w jaki sposób go badać, jakie zadać pytania oraz jakie są możliwe do uzyskania odpowiedzi. Ja skupiam się na paradygmacie interpretatywnym, prezentując również problematykę i pytania, które pozwoliły zgłębić interesujące kwestie. Zastosowaną metodą badawczą był wywiad narracyjny, którego definicję zamieściłam w pierwszej części opracowania.

W rozdziale drugim przedstawiam kontekst kulturowo-społeczny obecnych czasów, w którym działają uczestniczki badań. Jest to niezwykle ważny element, który nie może zostać pominięty w opracowaniach odnoszących się do nauczycieli(ek). Ponowoczesny wymiar świata jest ukazany przez pryzmat edukacji, z uwzględnieniem określonych uwikłań i zależności. W rozdziale tym koncentruję również uwagę na człowieku, który w odpowiedzi na ponowoczesne warunki życia przyjmuje różnorodne postawy, niekiedy sprzeczne i na pewno wymagające częstej redefinicji czy aktualizacji. To modyfikowanie postaw staje się wręcz zadaniem do wykonania, wpisanym w biografię. Na końcu tego rozdziału znajdują się rozważania na temat dyskursywności pedagogiki i nawet szerzej, wszelkich badań nad edukacją. Część ta uwidacznia konieczność zastosowania badań narracyjnych i jakościowego paradygmatu, o ile celem działań jest próba ukazania intersubiektywnego świata pracy osób związanych z edukacją.

Rozdział trzeci poświęciłam rolom zawodowym i społecznym nauczycieli(ek). Rozważania zaczynam od przedstawienia różnorodnych podejść do ról w opracowaniach pedeutologicznych. Prezentacja tych ujęć była również podyktowana chęcią ukazania odmiennych epistemologicznych uzasadnień dla wiedzy. Ważną częścią tego rozdziału jest również spojrzenie na nauczyciela(kę) języków obcych specjalistycznych przez soczewkę glottodydaktyczną. Odmienny charakter nauczania języków obcych specjalistycznych pociągnął za sobą powstanie licznych opracowań dotyczących wyróżników języka specjalistycznego, jego dydaktyki czy wymagań wobec nauczyciela(ki). Wciąż widoczna jest jednak luka w opisie doświadczeń osób zajmujących się nauczaniem JOS, szczególnie w perspektywie pedagogicznej. Rozdział kończy prezentacja rozumienia przepisu roli zawodowej jako kategorii niejednoznacznej, dyskursywnej, wielowymiarowej i pulsującej. Termin ten będzie powracał w kolejnych rozdziałach i zostanie w nich szczegółowo zaprezentowany.

Rozdziały czwarty i piąty stanowią część badawczą. Czwarty jest poświęcony prezentacji i analizie wywiadów narracyjnych. Opisałam i zinterpretowałam

w nim wiedzę uczestniczek badania o otaczającym je świecie i o nich samych za pomocą holistycznego modelu uczenia się w życiu zawodowym autorstwa Knuda Illerisa i jego współpracowników (2011) oraz wykorzystując autorskie ujęcie przepisu roli zawodowej. Uzyskałam w ten sposób odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze postawione w części metodologicznej. Rozdział piąty zawiera krytyczną analizę, której potrzeba uwidoczniła się podczas opracowywania i interpretacji materiału badawczego – ukazała ona zjawisko opresji, którego doświadczały uczestniczki badania. Zastosowałam pojęcie opresji w ujęciu Iris Marion Young (1992) ze względu na szerokie możliwości jego interpretacji.

Rozdział *Post scriptum* przedstawia wątek autoetnograficzny, który jest ważnym elementem moich badań, ale jedynie w wymiarze indywidualnym, nieodnoszącym się do badań jako takich.

W całej pracy konsekwentnie i świadomie stosuję formy męskie i żeńskie w odniesieniu do osób związanych z edukacją. Wydaje mi się to konieczne, bo choć nauczycielstwo jest zdominowane przez kobiety, mężczyźni są również obecni w tej profesji. O ile nie jest to sprecyzowane w inny sposób, cytaty pochodzące z opracowań zagranicznych są tłumaczone na język polski przeze mnie.

Mam nadzieję, że moje badania przyczynią się do poznania i lepszego zrozumienia specyficznej pracy nauczycieli(ek) języków obcych specjalistycznych, wypełnią lukę w zakresie badań o orientacji interpretatywnej oraz przyczynią się do zwiększenia świadomości obecności nauczycieli(ek) języków obcych specjalistycznych na uczelniach.



## Podziękowania

Badania oraz książka nie powstałyby, gdyby nie otwartość, szczerłość i odwaga w podzieleniu się swoim doświadczeniem przez moje Narratorki, za co im niezwykle dziękuję.

Chciałabym również z całego serca (i rozumu) podziękować Pani Profesor Mirosławie Nowak-Dziemianowicz za ogrom wsparcia na każdym etapie prac badawczych, prawdziwą relację mistrzyni–uczennica, za skrzydła badaczki. Podziękowania winna jestem również recenzentkom mojej pracy doktorskiej – Pani Profesor Inecie Nowosad oraz Pani Profesor Bogusławie Dorocie Gołębniak, jak i recenzentkom niniejszej monografii, Pani Profesor Dorocie Werbińskiej i Pani Profesor Joannie Madalińskiej-Michalak – za wnikliwą analizę i wszelkie wskazówki pozwalające na dopracowanie książki. Dziękuję także całemu zespołowi Wydawnictwa FRSE za niezwykle ciepłą oraz twórczą współpracę.

Dziękuję również moim Najbliższym – mojej mamie Agnieszce za całokształt, za wychowanie i wiarę w moje możliwości, mężowi Piotrowi za miłość, wsparcie i zrozumienie oraz dzieciom Kacprowi i Marcelowi za to, że są najlepszymi synami na świecie.



1



# Na drodze metodologicznego poznania, ku wiedzy



Wyruszając w drogę, zwykle ustalamy punkt, do którego chcemy dotrzeć. Dzięki sprawnemu systemowi pozycjonowania satelitarnego (GPS) popularne aplikacje mobilne zaproponują nam najkrótszą lub najszybszą trasę, a gdy kilka kilometrów dalej uformuje się korek – podpowiedzą jej zmianę i poprowadzą nas bezpiecznie do celu. Marc Auge (2010) nazwałby taką drogę ‘nie-miejscem’, czyli przestrzenią, która sama nie jest miejscem: „Nie-miejsca’ tworzą zarówno rozwiązania niezbędne do przyspieszonego przemieszczania się osób i dóbr (drogi ekspresowe, bezkolizyjne skrzyżowania, porty lotnicze), jak i same środki transportu, wielkie centra handlowe...” (Auge, 2010, s. 20). Droga jest więc jedynie stanem przejściowym między punktem A a punktem B, bez większego znaczenia zarówno dla punktu A, jak i B.

Jednak droga ku naukowemu poznaniu rządzi się swoimi prawami. Gdy w nią wyruszamy, konieczne jest określenie zagadnienia badawczego, postawienie pytań, na które chcemy poznać odpowiedź, zdecydowanie, czego chcemy dowiedzieć się o świecie, o Innych lub też o samym(ej) sobie. W przypadku dysertacji doktorskiej w drogę wyrusza się z promotorem lub promotorką, który(a) jako pasażer(ka) towarzyszy w podróży, czasami niczym pilot(ka) pomaga rozeznac się w ścieżkach, rozgałęzieniach dróg i w napotkanych znakach drogowych. W dalszych badaniach podąża się już samodzielnie. Tej drogi ku naukowemu poznaniu, ku wiedzy nie można już nazwać ‘nie-miejscem’, chociaż wydawałoby się, że jej niematerialny charakter bardziej przemawiałby za takim nazewnictwem niż we wcześniej wspomnianym przypadku. Droga ku naukowemu poznaniu jest jednak równie ważna jak dotarcie do celu – do etapu opracowania badań i zakończenia prac nad monografią. W tym przypadku droga ku wiedzy, wiodąca poprzez teoretyczne rozdziały pracy oraz przeprowadzone badania, jest równie istotna jak końcowe konkluzje rozprawy. W przeciwieństwie do ‘drogi-nie-miejsca’ droga poznania naukowego jest zapisem historii budowania naukowego Ja, odnajdywania własnych uzasadnień w świecie nauki, tworzenia swojego *credo*.

Metodologię badań rozumiem zatem jako plan drogi ku naukowemu poznaniu, na którym wskazano zarówno kierunki eksploracji teoretycznych mających na celu próbę zrozumienia i uchwycenia rzeczywistości, jak również zasady poruszania się po materiale badawczym i wybór takich, a nie innych kategorii interpretacji i rozumienia świata oraz działań uczestników i uczestniczek badania. Jest to rozumienie spójne z szerokim ujęciem metodologii, które widzi ją „jako dyscyplinę traktującą o miejscu nauki w systemie ludzkiej wiedzy, wynikach poznania naukowego oraz procesach badawczych, za pomocą których te wyniki są uzyskiwane” (Urbaniak-Zajac i Piekarski, 2022, s. 12). Wymienione elementy musi łączyć spójna wizja. „Obustronne powiązanie między metodą badania a zbiorem założeń charakteryzujących badaną rzeczywistość powoduje, że zakres



rozważań metodologicznych bezwzględnie wykracza poza techniczny wymiar organizacji badań. (...) Jest więc oczywiste, że specyfiki badań jakościowych nie można ograniczać do sposobu gromadzenia danych i metodyki ich opracowywania” (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013, s. 47).

## Założenia ontologiczno-epistemologiczne badań: paradygmat interpretatywny

Jednym z pierwszych zadań przy eksploracji naukowej, jak już powyżej wspomniałam, jest ustalenie punktu, z którego się wyrusza. Robię to w Rozdziale 2 – przedstawiam tam złożony kontekst kulturowo-społeczny, w którym obecnie funkcjonujemy. Obecne w nim, a opisywane choćby przez Piotra Sztompkę (2010, s. 576–578) elementy późnej nowoczesności i współczesności (nowa forma zaufania, nowe formy ryzyka, nieprzejrzystość oraz globalizacja) sprawiają, że socjologowie(żki) w różny sposób określają XXI-wieczną rzeczywistość, akcentując wybrane elementy i tym samym nadając im różne znaczenia. Jednakże aspekt, na który chciałabym zwrócić uwagę, dotyczy nie samych nazw, ale właśnie ich wielości. Wskazuje to, że rzeczywistość jest różna, niejednorodna, trudna do uchwycenia i zmienna, a badania mające na celu wgląd w tę rzeczywistość nie mogą tego faktu ignorować.

U podstaw każdych badań lokuje się jakaś ontologiczna prawda o świecie, społeczeństwie, jednostce i relacjach między nimi oraz o możliwościach ich poznania. Decydując się na badania, niezależnie czy w paradygmacie normatywnym, czy interpretatywnym, trzeba pamiętać, że „wymiar metodologiczny jest jednym z kilku wymiarów i jest wtórny wobec wymiaru ontologicznego, tzn. przyjętych założeń, określających sposób istnienia społeczeństwa” (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013, s. 44). Świat, w którym teraz żyjemy, nie jest już poukładanym zbiorem z jasno określonymi zasadami działania i postępowania osób będących jego częścią – o ile w ogóle kiedyś taki był. Uznałam zatem, że „[t]radycyjny porządek hierarchii, autorytetów, ról społecznych, statusów i gwarancji nie wystarcza już w rozwiązywaniu problemów, z jakimi boryka się współczesny człowiek. (...) Potrzebne jest nowe spojrzenie na gospodarowanie przez człowieka swoim życiem, na edukację, nauki społeczne, jak i również politykę, jako sposób sprawowania władzy” (Dróźka, 2017, s. 116). Dlatego też w moich badaniach przyjmuję narracyjne spojrzenie metodologiczne wpisujące się w:

- badania jakościowe – które „są sposobem poznawania rzeczywistości edukacyjnej w określonym kontekście (...) [oraz] umożliwiają zrozumienie wielu faktów, które z pozoru wydają się niezrozumiałe. Owo zrozumienie

przychodzi wraz z poznaniem, doświadczeniem kontekstu, w którym zaszły” (Rubacha, 2003a, s. 35),

- paradygmat interpretatywny – który „dąży do zrozumienia, w jaki sposób jednostki zyskują świadomość w ramach struktur społecznych. Interesuje się więc zrozumieniem subiektywnego doświadczenia ludzkiego, poprzez testowanie wiedzy w praktyce konkretnych społeczności” (Rubacha, 2003b, s. 62).

To przyjęte przeze mnie narracyjne spojrzenie metodologiczne pozwala poruszać się po systemach otwartych, rozumianych jako „systemy, które mogą podlegać ciągłej modyfikacji i nie są zakładane *a priori*, plasują się więc wśród teorii zrywających z normatywnością i są bliższe realnego życia” (Nowak, 2010, s. 18).

W moich badaniach nie będę koncentrowała się na faktach, analizie porównawczej czy weryfikacji teorii względem materiału badawczego, co jest odpowiednie do paradygmatu pozytywistycznego (Nowak-Dziemianowicz, 2002, s. 18–19). Skupię się na poznaniu rzeczywistości moich rozmówców(czyń) w ich subiektywnym myśleniu o niej, postaram się dotrzeć do wiedzy rozumianej jako „postać interpretacji, dokonywanej w obrębie tradycji i specyficznych warunków społecznych” (Nowak-Dziemianowicz, 2002, s. 20), w myśl socjologii rozumiejącej, traktowanej jako nurt badań.

W badaniach jakościowych podkreśla się ich niejednorodność, pozwalającą często na odmienne interpretacje materiału. Malewski (2017) proponuje wyróżnienie czterech etapów badania jakościowego: 1) gromadzenie danych, 2) wgląd w dane, 3) interpretacja wyników oraz 4) sporządzenie raportu z badań. Etapy te, co ważne, są połączone procesami, takimi jak: 1) refleksyjność, 2) teoretyzowanie oraz 3) narracyjność. Wydaje się, że jest to metaspojrzenie na praktyczne przeprowadzanie badań, w którym kontrolę oddaje się samemu(cej) badaczowi(ce), gwarantując mu (jej) dużo wolności w obrębie poszczególnych procesów i oczekując ‘postawy otwarcia’ (Nowak, 2010).

Wspomniana wyżej refleksyjność, która powinna cechować badania jakościowe na każdym etapie ich przeprowadzania, jest nie do przecenienia. Wanda Dróżka optuje wręcz za metodologią refleksyjną, która za cel stawia sobie „odtworzenie różnych typów praktyki oraz jej RAM ZNACZENIOWYCH, czyli głębszego, ontologicznego podłoża działań. Przybliży nas to do poznania tego, jak ludzie interpretują strukturę, jak korzystają z możliwości, które ona stwarza, jak przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom, w jaki sposób sami przyczyniają się do «przemocy strukturalnej» (Bourdieu), jak postrzegają swoje położenie, jakie strategie działania przyjmują” (Dróżka, 2017, s. 122). W moich badaniach starałam się kierować właśnie głęboką refleksyjnością, utrzymywać otwartą postawę wobec opowieści narratorek oraz podtrzymywać świadomość własnych założeń, które są nieredukowalnym elementem badań.



Zastosowanie optyki nakierowanej na rozumienie świata takim, jakim się jawi, oraz usytuowanie badacza(ki) „w internalnej perspektywie «badacz-w-świecie»” (Malewski, 2017, s. 109) pozwoliło mi na przeprowadzenie badania za pomocą wywiadu narracyjnego wśród lektorek języka obcego specjalistycznego. Podjęłam taki krok, mając również na uwadze koncepcję interrelacyjności wywiadów (Kvale, 2004), które przeprowadziłam.

Oczywiście najważniejszym pytaniem do narratorek było to o sens nadawany przez nie różnorodnym praktykom. „Wywiad nie daje bezpośredniego dostępu do nietkniętych stopą łądów czystego sensu, ale jest tworem, konstrukcją językowej interakcji. Prowadzący wywiad jest współtwórcą i współautorem tekstu, który stanowi rezultat wywiadu. W tym interrelacyjnym ujęciu prowadzący wywiad nie odkrywa wcześniej istniejących sensów, ale wspiera udzielającego wywiadu w rozwijaniu jego sensów w biegu wywiadu” (Kvale, 2004, s. 229). W takiej relacji rozmówca(czyni) w szczerej rozmowie przedstawia swój świat, obdarzając swojego(ją) interlokutora(kę) zaufaniem, wierząc, że wyrażane znaczenia i sensy nie będą przeinaczone, a prowadzący(ca) wywiad postara się zrozumieć sytuację jak najbliższej tego, jak jest ona widziana przez rozmówcę(czynię). Odbieram to jako roszczenie etyczne (Løgstrup, 2020) kierowane bezpośrednio do mnie. Jest to niewypowiedziane żądanie, że to, co mówią narratorki, będzie potraktowane etycznie, nie zostanie zakłamane, a ja badaczka podejmę wysiłek rozumienia – z pozycji obok, a nie z pozycji nad.

## Problem badawczy i pytania badawcze, czyli od problemu do krytycznej wiedzy

Podstawowymi celami moich badań były eksploracja i deskrypcja, czyli poznanie, ukazanie, opisanie i zinterpretowanie doświadczenia, specyficznych cech oraz warunków funkcjonowania lektorów(ek) specjalistycznego języka obcego (języka angielskiego) pracujących, obecnie lub w przeszłości, na uczelni.

Ważnym elementem badań stało się też rozpoznanie i przedstawienie samego kontekstu ponowoczesności. Praca egzemplifikuje więc socjologiczno-pedagogiczne kierunki badań pedeutologicznych. Przyjęłam w niej następujące cele:

- zrozumienie i opisanie, w jaki sposób lektorki specjalistycznego języka obcego pracujące na uczelni doświadczają zmian roli zawodowej w kontekście ponowoczesności;
- zrozumienie i opisanie zachodzących zmian kulturowych, nieustannie podważających dający poczucie stabilności linearny ład społeczny i prorozwojowy oraz modyfikujących paradygmat nauczania na rzecz

uczenia się, a także zrozumienie i opisanie tego, jak na takie wyzwania reagują lektorki specjalistycznego języka obcego;

- rozpoznanie i opisanie problemów oraz ograniczeń, które mogą stać na drodze ku świadomemu przekraczaniu roli zawodowej przez lektorki.

Aby zrealizować wyżej wymienione cele, sformułowałam następujące pytania, które wyznaczały kierunki badań:

1. Jakie są doświadczenia lektorek związane z pełnieniem roli zawodowej w kontekście zmian ponowoczesnych?
  - 1.1 Czy i w jakim zakresie dostrzegają one zachodzące zmiany kulturowe?
  - 1.2 Jakie działania podejmują w odpowiedzi na wyzwania kultury ponowoczesnej?
  - 1.3 Jakie emocje i przeżycia towarzyszą im w odniesieniu do zachodzących zmian?
  - 1.4 Jak lektorki rozumieją i postrzegają swoją rolę nauczycielki specjalistycznego języka obcego w szkole wyższej w obecnym czasie?
    - 1.4.1. Jakie zagrożenia i jakie szanse widzą w realizacji swoich ról?
  - 1.5 Jakie znaczenie przypisują doświadczeniu zmian w nauczaniu?
  - 1.6 Jakie aspekty codziennej pracy zawodowej sprawiają im największe trudności, a jakie z nich są największym wyzwaniem?
    - 1.6.1. Jak radzą sobie z możliwymi trudnościami i/lub wyzwaniami?

Mając na uwadze, że w metodologii badań jakościowych dopuszczalny jest dobór kategorii, przy pomocy których dokonuje się analizy materiału badawczego (Bauman, 1998), postanowiłam prezentację i późniejszą analizę oprzeć na modelu uczenia się w życiu zawodowym autorstwa Knuda Illerisa (2011). Wybrałam konkretne holistyczne ujęcie tegoż modelu wraz z wpisanym w niego trójpodziałem wiedzy nauczycielskiej (wiedza o świecie, o sobie i o relacjach 'Ja-świat'), co wizualnie przedstawione jest na Rysunku 6 w Rozdziale 3. Zastosowanie tej konstrukcji analitycznej jako swoistej ramy dla prezentacji i opisu specyficznego miejsca nauczycielek języka obcego specjalistycznego pracujących na uczelni pozwoliło mi szeroko pokazać kontekst pracy (zarówno jej techniczno-organizacyjne, jak i społeczno-kulturowe elementy) zakorzeniony w ponowoczesnych warunkach, zrozumieć go oraz poddać interpretacji. Dzięki uwadze poświęconej indywidualnemu wymiarowi mogłam skupić się na potencjale uczenia się jednostek przez pryzmat ich doświadczenia życiowego. Następnie przeszłam do kolejnego etapu – badania relacji na styku tych elementów. To właśnie w tym miejscu powstaje indywidualny przepis roli zawodowej moich narratorek – opisałam ją według autorskiego ujęcia zmiany przepisu roli zawodowej nauczycieli(ek) języków obcych.



W czasie pracy z materiałem badawczym ujawnił się w nim potencjał krytyczny. Poddalam go analizie w myśl założeń pedagogiki krytycznej, która „[s]zuka jak najbardziej adekwatnej diagnozy mechanizmów dominacji i przemocy wpisanych w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych (a szerzej – społecznych i kulturowych praktyk kontroli nad umysłami i zachowaniami ludzi)” (Szkudlarek, 2003, s. 366). Zdecydowałam się zastosować metodologiczne podejście do badań krytycznych zaproponowane przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz (2020). Stworzona i opisana przez nią koncepcja KRYNARÓZ (Nowak-Dziemianowicz, 2020) kryje w sobie sekwencję: krytyka, narracja, rozumienie i zmiana. *Krytyka* jest tu rozumiana jako swoista kompetencja (zdolność) badacza(ki) do dostrzegania czasami niejawnych, symbolicznych oraz nieujętych bezpośrednio przejawów niesprawiedliwości, które dotknęły uczestników(czki) badań, a w konsekwencji – do ich odkrycia i jak najdokładniejszego zrozumienia i opisu.

Dokonanie takiej swoistej diagnozy problemu jest możliwe właśnie na podstawie *narracji* – czyjejs opowieści o swoim życiu, o doświadczaniu czegoś, o codzienności i niecodziennych wydarzeniach, o działaniu i odczuciach, które towarzyszą człowiekowi (Nowak-Dziemianowicz, 2002, s. 6r). Dzięki narracjom badacz(ka) może dotrzeć do systemu znaczeń, „jakie ludzie nadają swemu życiu, przestrzeni, w której odnajdują sens swojej egzystencji” (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 10), gdyż narracja „jest szczególną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości (...). Narracja jest (...) sposobem rozumienia rzeczywistości” (Trzebiński, 2002, s. 13). W badaniach pedagogicznych i, szerzej, w naukach społecznych, w orientacji interpretatywnej narracja ma szczególne znaczenie i może być rozumiana i interpretowana na wiele sposobów. Jak pokazuje Amelia Krawczyk-Bocian (2019, s. 56–98), narracja może być opowieścią życia, spotkaniem, (samo)rozumieniem, interpretacją oraz nadawaniem znaczeń – wydaje się, że badawczo narracja może być rozważana każdorazowo osobno lub jako każda z tych opcji równocześnie. Można badać narracje dotyczące całego życia albo biografie tematyczne, które będą skupiały się na wybranym obszarze działania interesującym dla badacza(ki) (Majewska-Kafarowska, 2010).

Narracja umożliwia *rozumienie* stanowiące kolejny element z sekwencji KRYNARÓZ. „Rozumienie jako podstawowa metoda humanistyki polega na chwytaniu tego, co wspólne ludzkiej obecności w świecie, na myślowej rekonstrukcji tej wspólnoty i odczytywaniu jej społecznie podzielanych sensów. (...) Przedmioty, którymi zajmują się nauki humanistyczne, konstytuują się w aktach poznania. Są one bytami kreowanymi w aktach rozumienia, jakie stają się udziałem podmiotu poznającego w jego stycznościach z rzeczywistością” (Malewski, 1998, s. 28).

W procesie rozumienia musi więc dojść do dialogu, traktowanego jako warunek umożliwiający rozumienie (Rutkowiak, 1992a), dialogu będącego wymianą



myśli, sposobem bycia, interpretacją i reinterpretacją znaczeń, ruchem myśli, ciągłością pytań o nieznanne i nowe oraz wolnością. W ten sposób rozumienie uzyskuje wymiar niemal transcendentalny, gdyż dotyczy przekraczania swoich granic, partykularyzmów, jak i pełniejszego poznawania świata. Jak pisze Nowak-Dziemianowicz: „Doświadczenie Innego pozwala mi zrozumieć mój własny świat, który konstryuuje się we wzajemności porozumienia z innym. Dzięki rozumieniu Innego rozumiem siebie” (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 27).

Ostatnim elementem badań krytycznych w propozycji Nowak-Dziemianowicz (2020) jest *zmiana*. Jest to niezwykle ważny, aczkolwiek trudny do uchwycenia element. Jest ona nie tylko wpisana w bieg rzeczy, w historię, w życie (choćby nawet jedynie w biologicznym znaczeniu), ale także stanowi ważny element zaangażowanych badań, będąc pewnego rodzaju ostatecznym „ponad celem” badawczym. Zmiana sama w sobie nie może być celem, istotne jest dopiero to, co poprzez nią powstaje. Dlatego też z drugiej strony *zmiana* jest rodzajem pustej znaczącej, czyli elementem znaczącym bez elementu znaczonego (Laclau, 2004). Nie jest ona nasycona znaczeniem, dopóki nie określimy tego, co ma być zmienione, oraz ewentualnie tego, na co ma być zmienione.

## Narratorki i opis badania

W trakcie badań ich istotnym elementem okazał się język – jego rola, sensotwórczy charakter czy też postrzeganie go jako składnika umożliwiającego wgląd w świat ludzi (Kawecki, 2004). Doszłam do wniosku, że nauczycielstwo, którym się zajmuję, ma w sobie pewne elementy wiążące je ze światem natury, poczułam się więc upoważniona do wykorzystania dodatkowej symboliki związanej z językiem. „Tak jak tulipan instynktownie dąży do tego, by stać się jak najbardziej kompletnym i doskonałym tulipanem, tak człowiek dąży do wzrostu i spełnienia oraz osiągnięcia jak najwyższego poziomu «człowieczeństwa». Jedyne ograniczenia dotyczące aktualizacji wynikają ze środowiska, w którym dana osoba się znajduje. Tak jak mało prawdopodobne jest, aby tulipan rozkwitł na ubogiej glebie, bez odpowiedniej pielęgnacji i podlewania, tak też rozwój człowieka zostanie zahamowany, jeśli warunki sprzyjające pobudzeniu tendencji do aktualizowania się będą niesprzyjające” (Thorne, 2003, s. 26). Taką romantyczną wizję rozwoju można odnaleźć w naturalizmie oraz psychologicznych koncepcjach humanistycznych (Sajdak, 2013). Idąc tym tropem, postanowiłam zakodować tożsamości moich rozmówczyń pod imionami, które mają bezpośredni związek z kwiatami i roślinami: Róża, Malwina, Jaśmina, Kalina, Laura, Lilia, Rozalia, Dalia oraz Wiola.



W Tabeli 1 *Narratorki* zebrałam kilka informacji na temat moich rozmówczyń, bardziej formalnych niż je opisujących. Najlepszym opisem ich samych są bowiem ich własne słowa, którymi relacjonują swoje doświadczenie.

TABELA 1. NARRATORKI

Narratorka	Etap rozwoju według Michaela Hubermana (Day, 2004)	Praca w zawodzie (w momencie wywiadu)	Nauczane języki	Data wywiadu	Czas trwania (faza narracji i pytań)
Wiola	faza eksperymentowania	nie	ogólny, biznesu, techniczny, medyczny	09.2021	1 h
Róża	faza wyłączenia z zawodu	tak	ogólny, biznesu, medyczny, język polski jako obcy	04.2019	2 h 15 min
Rozalia	faza eksperymentowania	nie	ogólny, biznesu, medyczny	11.2019	1 h 43 min
Malwina	faza eksperymentowania	tak	ogólny, medyczny, biznesu, techniczny	04.2019	1 h 47 min
Lilia	faza eksperymentowania	tak	ogólny, medyczny, biznesu, język polski jako obcy	07.2019	1 h 15 min
Laura	faza uspokojenia roli	tak	ogólny, biznesu, medyczny	06.2019	1 h 51 min
Kalina	faza eksperymentowania	tak	ogólny, medyczny	06.2019	1 h 55 min
Jaśmina	faza eksperymentowania	tak	ogólny, medyczny, język polski jako obcy	05.2019	1 h 57 min
Dalia	faza eksperymentowania	tak	ogólny, biznesu, prawniczy, techniczny	12.2019	1 h 45 min

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Aby uniknąć nadmiaru informacji w tabeli, posłużyłam się ogólnymi nazwami języków specjalistycznych, jednak chciałabym podkreślić wielość różnorodnych specjalizacji. Warto więc wyjaśnić, że pod terminem „język medyczny” kryją się specjalizacje, takie jak: angielski w medycynie, farmacji, analityce medycznej, kosmetologii, biotechnologii, pielęgniarstwie, położnictwie, fizjoterapii, dietetyce; pod terminem „język biznesu” znajdują się: angielski w bankowości, marketingu, zarządzaniu zasobami ludzkimi; pod terminem „język techniczny” zawarte są: język angielski w budownictwie, w mechatronice, robotyce, fizyce, informatyce, nowych technologiach; termin „język prawniczy” odnosi się do: języka angielskiego w administracji, w sądownictwie i w tworzeniu prawa europejskiego.

W badaniu zastosowałam dobór celowy (Maszke, 2010), który jest charakterystyczny dla badań jakościowych i narracyjnych. Jak już wspomniałam wcześniej, zależało mi na osobach uczących języka obcego specjalistycznego na uczelni (przez co najmniej pięć lat) lub mających takie doświadczenie w przeszłości, zatrudnionych na podstawie umowy o pracę w okresie nauczania języka. W momencie planowania badania nie wiedziałam, że w badaniach będą uczestniczyły jedynie kobiety. Dobór próby odbywał się przy pomocy metody kuli śnieżnej (Babbie, 2004). Badanie rozpoczęłam od osób, które znałam, a następnie prosiłam je o polecenie następnych osób. Po wskazaniu przez uczestniczkę badania kolejnych potencjalnych narratorek, dokonywałam weryfikacji według wytycznych doboru celowego. Moje narratorki pracowały na uczelniach medycznych, politechnikach, a jedna z nich na akademii wychowania fizycznego. Uczestniczki zawsze były informowane o konieczności nagrywania wywiadu i przed przystąpieniem do niego wyraziły na to świadomą zgodę.

Kaja Kaźmierska, powołując się na Harry'ego Hermannsa, wyodrębnia pięć faz wywiadu, które zastosowałam w przeprowadzonych badaniach: faza rozpoczęcia wywiadu, faza stymulacji do opowiadania, faza narracji, faza pytań, faza zakończenia wywiadu (Kaźmierska, 2004, s. 75–78). Każdy wywiad poprzedzony był krótkim przedstawieniem się (o ile nie znałam wcześniej narratorki) oraz informacją o badaniach, które planuję. Etap ten miał na celu wprowadzenie uczestniczki w klimat badania narracyjnego (faza rozpoczęcia wywiadu).

W fazie stymulacji do opowiadania prosiłam uczestniczki o skupienie się na osobistych doświadczeniach, indywidualnych odczuciach, emocjach i przeżyciach związanych z pracą nauczycielki języka obcego specjalistycznego. Informowałam narratorki, że w trakcie opowiadania nie będę im przerywała ani zadawała innych pytań, jedynie po zakończeniu wypowiedzi poproszę o wyjaśnienie niejasnych dla mnie fragmentów lub zapytam o zagadnienia, które nie zostały poruszone. Zapewniłam je również o pełnej anonimowości wypowiedzi oraz o fakcie, że ich opowieść będzie użyta jedynie do celów naukowych. Pytanie główne, które zadawałam narratorkom, brzmiało: „Czy mogłaby Pani opowiedzieć o tym fragmencie swojego życia, który związany jest z nauczaniem języka obcego specjalistycznego i o wszystkim, co wydaje się Pani ważne w tym kontekście, odnosząc się zarówno do przeszłości, jak i teraźniejszości, a także o Pani oczekiwaniach co do przyszłości? Czy mogłaby Pani przedstawić swoją opowieść od momentu, gdy została nauczycielką, do chwili obecnej i powiedzieć o ewentualnych planach bądź oczekiwaniach co do przyszłości?”.

Miałam też przygotowane pytania dodatkowe, które były dla mnie ważne z punktu widzenia tematyki badania, pytań i celów badawczych (Kaźmierska, 2004). Brzmiały one następująco:



- Co znaczy dla Pani być nauczycielką? / Czy jest Pani zadowolona z faktu, że została nauczycielką?
- Czy czuje się Pani dowartościowana w swojej pracy?
- Jakie były Pani odczucia związane z nauczaniem, gdy zaczynała Pani pracę, a jakie są obecnie?
- Czy obecnie uczy Pani języka obcego inaczej niż kiedyś? Czy coś się zmieniło?
- Jak rysuje się Pani przyszłość jako nauczycielki języka specjalistycznego?
- Jaki miała Pani obraz studentów, kiedy zaczynała pracę, a jak postrzega ich Pani obecnie?
- Jak Pani myśli, czego oczekują od Pani studenci?
- Czy mogłaby Pani powiedzieć, jak pracowało się Pani kiedyś, gdy zaczynała Pani pracę, a jak pracuje się teraz?
- Co lubi Pani najbardziej w swojej pracy, a co najmniej? Co sprawia Pani największą satysfakcję, a co największą trudność?

Powyższe pytania nie zostały nigdy zadane dokładnie w przedstawionej formie. Stanowiły raczej pewnego rodzaju drogowskaz, a nie sztywne zadanie do zrealizowania. Istotne było, aby pozwolić narratorce odczuć, że to, co mówi, jest ważne i to właśnie jej słowa nadają ton rozmowie. Jeśli narratorka nie podejmowała jakiegoś tematu albo jeżeli w zasadniczej fazie narracji wypowiedziała się już wyczerpująco o danej kwestii, unikałam dopytywania, aby zredukować ewentualne odczucie „ciągnięcia za język”.

Faza zakończenia wywiadu przynosiła często ciekawe komentarze narratorek potwierdzające, że podjęta rozmowa była faktycznie narracją, jako że nie każda opowieść, opowiadanie czy przedstawiona historia może być tak nazwana (Grzegorek, 2003). Jednakże wypowiedzi moich narratorek, na przykład słowa Lilii: „Zainspirowałaś mnie do myślenia o różnych rzeczach” lub Dalii: „Nie uświadamiałam sobie tych rzeczy wcześniej”, utwierdzały mnie w przekonaniu, że w opowieściach obecne były introspekcja i/lub retrospekcja, które przekazywały wiedzę moich rozmówczyń o nich samych (Krawczyk-Bocian, 2019). Nagrania wywiadów zostały następnie poddane transkrypcji.

Uwzględniając w opisie badań koncepcję ‘gęstego opisu’ zaproponowaną przez Clifforda Geertza (1973), warto zarysować również kontekst odbytych wywiadów. Większość rozmów przeprowadzono w pracowniach i salach na uczelniach, w których zatrudnione były uczestniczki badania (zawsze były to miejsca zaproponowane przez nie same), po godzinach ich pracy. Sprzyjało to rozwijaniu wątków związanych właśnie z pracą i warunkami (również lokalowymi i sprzętowymi itd.), w jakich nauczają swoich przedmiotów, ale dawało też pole do innych

przemysleń. Dwa z wywiadów odbyły się w domach narratorek, a dwa kolejne były przeprowadzone przez internet.

W trakcie rozmów niekiedy pojawiały się zaskakujące elementy, takie jak chociażby pytanie skierowane bezpośrednio do mnie: „A co ty o tym myślisz?”, z którym musiałam sobie poradzić. Nie było to zadanie łatwe, gdyż z jednej strony nie chciałam wprowadzać poczucia nieszczerości lub braku otwartości, z drugiej – musiałam dbać o to, aby moja wypowiedź nie wpłynęła na dalszy ciąg wywiadu. Doświadczenie to pokazało mi, że żywa rozmowa jest zawsze nieprzewidywalna. Zdarzało się, że moje rozmówczynie wyrażały w czasie wywiadu niepewność, czy aby na pewno „powinny/nie powinny o czymś konkretnym powiedzieć”. Takie reakcje uznaję za brak znajomości metody wywiadu narracyjnego – rzadko pojawiającego się w glottodydaktyce.

## Wywiad narracyjny w hermeneutyczno-fenomenologicznym zwierciadle interpretacji

Wywiad narracyjny, będący formą badań jakościowych, został rozwinięty przez niemieckiego badacza Fritza Schütze w latach 70. i 80. ubiegłego wieku (Rokuszewska-Pawełek, 2006). W badaniu tym wykorzystuje się naturalne kompetencje jednostek, nabyte w codziennym życiu. „Zdaniem Schützego opowiadanie jest formą, za pomocą której relacjonujemy swoje doświadczenie i doznania, a więc tym samym może być środkiem, za pomocą którego można próbować docierać do doświadczeń tworzących indywidualną rzeczywistość społeczną” (Urbaniak-Zajac, 2013, s. 234).

Jerome Bruner (2010) twierdzi wręcz, że rzeczywistość może mieć właśnie taką konstrukcję i określa dziewięć „uniwersalnych zasad organizujących narracyjną rzeczywistość” (Bruner, 2010, s. 182). Są to: struktura zapisanego czasu, gatunkowa szczegółowość, intencjonalność ludzkich działań, hermeneutyczna kompozycja, zakładana kanoniczność, niejednoznaczność odniesienia, centralne miejsce problemu, nieodłączna negocjowalność, historyczna rozciągłość narracji (Bruner, 2010, s. 185–204). Wymienione wyżej zasady charakteryzują również opowieść tworzoną przez ludzi na temat swojego życia. Zgodnie z nimi narracja dzieli opowiadany czas na odcinki, nie są one jednak odmierzane czasem zegarowym, lecz sensami zdarzeń w czasie mającym istotne znaczenie dla jednostki. Narracje budowane są przez szczegóły gatunkowe, co pomaga w ich interpretacji, obejmują również powody działań podejmowanych przez jednostki oraz ‘stany intencjonalne’ leżące u ich podstaw. Ważna jest tu motywacja (którą można badać, jedynie koncentrując się na interpretacji – poprzez nauki rozumiejące: humanistyczne



czy społeczne), a nie przyczyny (ważne dla nauk przyrodniczych, które „zajmują się «wyjaśnianiem» swojego przedmiotu badań przez poprawne ukazywanie, jakie związki zachodzą pomiędzy przyczyną a działaniem” – Nowak, 1993, s. 51). Trzeba także pamiętać, że świat społeczny ma językowy charakter: opowiadanie o przeszłych zdarzeniach staje się doświadczeniem teraźniejszym.

W innym miejscu Bruner (1990) argumentuje, że „życia przeżywanego nie można oddzielić od życia opowiadanego – lub bardziej bezceremonialnie, życie nie jest «takie jakie jest», ale takie, jak się je interpretuje i reinterpreteruje, opowiada i jeszcze raz opowiada” (Bruner, 1990, s. 17). Można też mówić o pewnej dwoistości doświadczenia ludzkiego – obejmuje ono zarówno przeszłe wydarzenia, jak i opowiadanie tego, co się zdarzyło, łącznie z interpretacją oraz znaczeniami i sensami nadanymi przez narratora(kę). Rozumienie może być wtedy swoistym „pośrednictwem pomiędzy przeszłością a teraźniejszością” (Nowak, 1993, s. 54). Hermeneutyczna kompozycja narracji wskazuje, że nie można mówić o jednej właściwej interpretacji czy o niepowtarzalnym jej odczytaniu. „Celem analizy hermeneutycznej jest dostarczenie przekonującego, niesprzecznego wyjaśnienia znaczeń danej opowieści, odczytanie jej w zgodzie z konstytuującymi ją szczegółami” (Bruner, 2010, s. 191).

Zakładana kanoniczność, wspomniana przez Brunera, przewrotnie nie jest realizowana. To właśnie jej naruszenie – tj. naruszenie konwencji – sprawia, że narracja jest godna opowiedzenia. Jej interpretacja jest niejednoznaczna, wielowątkowa i otwarta na zmianę znaczeń w zależności od kontekstu, który wpływa także na kolejny element narracyjnej rzeczywistości – niejednoznaczność odniesienia. W zależności od tego, w jakim kontekście jest oglądany dany problem, opowieść o nim i jego interpretacja mogą ulec zmianie. Prowadzi to do sytuacji, w której równocześnie może istnieć kilka równoprawnych wersji narracji, a osoba słuchająca czy interpretująca musi być gotowa na narracyjne negocjacje. Ostatnim elementem rzeczywistości wyodrębnionej przez Brunera jest historyczna rozciągłość narracji. W coraz bardziej zróżnicowanym świecie opowiadanie jednostki o jej rzeczywistości wydaje się elementem scalającym tożsamość i tworzącym historię.

W ścisłej zależności z badaniami skupiającymi się na narracjach pozostaje hermeneutyka. Marcin Urbaniak (2014) wyłonił jej sześć głównych zasad. Wydaje się, że najważniejszą jest możliwość interpretacji i rozumienia, traktowana jako sposób bycia jednostki w świecie. „Dodatkowo akt rozumienia posiada formę transcendowania, przekraczania już poznanego ku inności; ku zakładanej pełni sensu” (Urbaniak, 2014, s. 21). Poza tym Urbaniak wskazuje na: „[...] świadomość własnej ograniczoności danym kontekstem, aspektem czy też konkretną perspektywą kulturowo-historyczną ludzkiego poznania” (Urbaniak, 2014,

s. 21) oraz medialność wiedzy rozumianej jako jej zapośredniczenie przez język i w języku. Nawet indywidualne rozumienie przekazu Innego (jego, jej narracji) jest więc w jakimś stopniu zapośredniczone przez własną lub zbiorową historię oraz sam język.

Kolejnymi punktami wskazywanymi przez Urbaniaka są uniwersalność samorozumienia oraz obecność kultury, określanej jako „niezbywalny element wszelkiej aktywności hermeneutycznej” (Urbaniak, 2014, s. 22). Narracja wyraża „ja” osoby opowiadającej, będące jednak zawsze częścią jakiejś kultury.

Interpretacja i (z)rozumienie może być więc sposobem bycia w świecie (Ablewicz, 1994) zarówno dla narratora(ki) oraz dla badacza(ki). Hermeneutyka daje podwójną możliwość rozumienia – jest to doświadczenie narratora(ki) rozumiane powtórnie, poszerzone o nowe doświadczenia badacza(ki).

Pomimo niezaprzeczalnej roli, jaką hermeneutyka pełni jako narzędzie badawcze, wydaje się, że konieczne jest również zwrócenie się w stronę fenomenologii, która w dużym uproszczeniu jest metodą „poznawania istoty rzeczy (...), dzięki której penetrując (poprzez opis) fenomeny świata życia codziennego, uzyskuje się ogłąd ich istoty” (Ablewicz, 2010, s. 112). Martin Heidegger widział fenomenologię poprzez soczewkę hermeneutyki. Współoddziaływanie tych koncepcji opisywał jako „proces osiągnięcia samoprzejrzystości jestestwa, który wydarza się zawsze wraz z jego byciem, zaś dopiero w drugiej kolejności dotyczy konkretnych interpretacji, metod oraz teorii interpretacji. Jest to rozumiejące wsluchanie się w wieść, której posłańcem jesteśmy my sami – w prawdę bycia” (Urbaniak, 2014, s. 16).

W opozycji do swojego nauczyciela Edmunda Husserla, Heidegger porzucał myśl o redukcji fenomenologicznej: postać badacza(ki) nie mogła pozostać poza badaniami – w perspektywie interpretatywnej wydaje się ona ich integralną częścią. „Heidegger wskazywał na przedrozumienie i interpretację jako na kluczowe elementy bycia w świecie i naszego rozumienia go. Całe nasze rozumienie uzależnione jest od realności historycznych przedstruktur, stąd w hermeneutycznej fenomenologii oczekuje się świadomości i nieustannych interpretacji fenomenów odnoszących się do świata. Heidegger kładł nacisk na interpretację jako krytyczny element zrozumienia naszego istnienia” (Nigar, 2022, s. 11).

Podjęcie fenomenologiczne nie odnosi się jednak do oczywistości, a wręcz przeciwnie, ma „skupiać się na fenomenach «migotliwych» – takich, które ukazują się częściowo lub czasami” (Waligóra, 2013, s. 83). Dlatego też fenomenologia lub raczej hermeneutyka fenomenologiczna wydaje się nieodłącznym elementem badań krytycznych, które (w jednej z różnych możliwości) poprzez odkrycie ukrytych bądź niejednoznacznych fenomenów pozwalają dojrzeć niesprawiedliwość, ucisk, opresję bądź inną krzywdę w słowach uczestników(czek) badań.



Wywiad narracyjny jest więc metodą badawczą, która w najpełniejszy sposób pozwoliła dotrzeć do życia uczestniczek badania, pomagając jednocześnie odpowiedzieć na pytania badawcze oraz zrealizować postawione cele naukowe. Poprzez hermeneutyczne i hermeneutyczno-fenomenologiczne podejście mogłam zinterpretować słowa narratorek, docierając do nadawanych im znaczeń. Obraz, który przedstawiam w analizie i interpretacji, w rozdziałach badawczych jest widzeniem zapośredniczonym. Nie traktuję tego jednak jako wady moich badań – za Martinem Heideggerem odrzucam bowiem husserlowskie *epoché* – jest to raczej wyraz świadomości subiektywności (Urbaniak-Zajac, 2006) badań narracyjnych, co uznaję za ich wielką zaletę.



2



# Horyzonty ponowoczesności a edukacja



Prowadząc badania nad jakimkolwiek zagadnieniem związanym z edukacją, nauczaniem bądź uczeniem się, nie można pominąć kontekstu kulturowo-społecznego w którym działają uczestnicy(czki) badań. Człowiek nie funkcjonuje i nie żyje w próżni – jest częścią jakiejś wspólnoty lub większego układu czy systemu. Szczególnie w edukacji nigdy nie działa się samotnie, ale zawsze pozostaje się w relacjach z innymi. Dlatego jest niezwykle ważne, aby opisać oraz zrozumieć kontekst społeczny i kulturowy, w którym może kryć się wiele wyjaśnień dla pozornie niezrozumiałych działań.

## Konteksty społeczno-kulturowe ponowoczesności

Piotr Sztompka konteksty społeczne określa jako „wyróżnialne ze względu na cel, specyfikę działań, swoisty styl postępowania itp. dziedziny aktywności życiowej ludzi, w których toczy się życie społeczne (np. rodzinny, zawodowy, edukacyjny, religijny)” (Sztompka, 2010, s. 41). Kontekst jest potrzebny do zrozumienia czyjegoś przekazu, a więc także do zrozumienia czyjegoś świata. Nie można bowiem „wyskoczyć poza własną biografię i (jakkolwiek by była zdecentrowana) tożsamość, poza socjalizację. Nie można odrzucić milionów sekund i mikrowydarzeń, które nadały kształt naszemu «ja»” (Melosik i Szkudlarek, 2009, s. 34). Zasadne jest również określenie, czym są społeczeństwo i kultura oraz jak będą one rozumiane w prezentowanych badaniach.

Sztompka używa dwóch metafor do określenia sposobów ujmowania i rozumienia społeczeństwa w XXI wieku. To ‘przestrzeń międzyludzka’ oraz ‘życie społeczne’ (Sztompka, 2010, s. 36). Wyrażają one zamysł trzeciej socjologii (socjologii życia codziennego), zakorzenionej jeszcze w XX wieku w twórczości George’a Herberta Meada, Herberta Blumera, Alfreda Schütza, Ervinga Goffmana, Norberta Eliasa, Jonathana H. Turnera oraz Randalla Collinsa, gdzie wspólnym mianownikiem są relacje międzyludzkie. Argumentami przemawiającymi za takim ujęciem są cztery ontologiczne tezy:

1. życie ludzkie zawsze toczy się w otoczeniu innych oraz w różnorodnych relacjach z innymi (innymi realnymi, wyobrażonymi czy nawet wirtualnymi), a nigdy osobno;
2. nawet w odosobnieniu treścią życia ludzi pozostaje odniesienie do innych;
3. przestrzeń międzyludzka ulega ciągłej zmianie w wyniku nowych układów relacji międzyludzkich; oraz



4. grupy/wspólnoty społeczne istnieją tak długo, jak długo między członkami tych grup występują relacje i wzajemne odniesienia (Sztompka, 2016, s. 26–29).

Jak pokazuje Sztompka (2016), interakcjonizm symboliczny to jeden z amerykańskich korzeni trzeciej socjologii. Koncepcja ta wywodzi się z tradycji szkoły chicagowskiej (Charmaz, 2006, s. 186), została stworzona przez G.H. Meada, ale to Blumer rozwinął ją i wprowadził termin ‘interakcjonizm symboliczny’. Trzeba jednak zaznaczyć, że początki tego nurtu można odnaleźć również w myśli Floriana Znanieckiego. „Elżbieta Hałas ma pełne prawo domagać się dla Floriana Znanieckiego uznania jego roli prekursora (choćby i nie uznanego) symbolicznego interakcjonizmu (...). Lansowany przez Znanieckiego pogląd, że to raczej wiedzione wartościami działanie (interakcja jeśli chodzi o ścisłość) niż «rola», powinno być ogniskiem i punktem wyjścia dociekań socjologicznych i budowy teoretycznych modeli” (Bauman, 1999, s. 99–103). Poglądy Znanieckiego są więc uznane za wyprzedzające, choć zyskały rozgłos dopiero w późniejszym czasie.

Interakcjonizm symboliczny zaproponowany przez G.H. Meada opiera się na trzech głównych przesłankach. Pierwsza głosi, że ludzie podejmują działanie w odniesieniu do przedmiotów i obiektów na podstawie znaczeń, jakie one dla nich mają. Druga mówi, że znaczenie przedmiotów ma swoje źródło w interakcjach społecznych zachodzącymi pomiędzy daną osobą a jej otoczeniem. Trzecia i ostatnia przesłanka koncentruje się na możliwej zmianie, modyfikacji danego znaczenia pod wpływem interpretacji czy następnym interakcji (Blumer, 2007).

Ireneusz Kawecki (2004) zwraca również uwagę na bardziej współczesną definicję interakcjonizmu zaproponowaną przez Normana K. Denzina (1978), obejmującą trzy założenia. Po pierwsze, rzeczywistość społeczna, jaką wyczuwamy, znamy i rozumiemy, jest produktem społecznym. Współdziałające jednostki tworzą i określają własne definicje sytuacji. Po drugie, zakłada się, że ludzie są zdolni do angażowania się w „intelektualne” (*minded*), autorefleksyjne zachowania. Są więc w stanie kształtować swoje zachowanie oraz zachowanie innych i kierować nimi. Po trzecie, w trakcie przyjmowania własnego stanowiska (punktu widzenia) i dopasowywania go do zachowań innych ludzie wchodzi w interakcję. Jest ona postrzegana jako wyłaniająca się, powstająca (wytwarzana), negocjowana oraz często nieprzewidywalna kwestia. Interakcja ma też wymiar symboliczny, ponieważ obejmuje manipulację symbolami, słowami, znaczeniami i językami (Denzin, 1978, s. 7).

Użyte przez G.H. Meada w pierwszej przesłance interakcjonizmu symbolicznego pojęcie przedmiotów lub obiektów odnosi się do wszystkiego „co człowiek może spostrzec w swoim życiu – obiekty fizyczne (...); inne istoty ludzkie (...);

kategorii ludzi (...); instytucje (...); ideały (...); działania innych (...), a także wszelkie sytuacje, jakie jednostka spotyka na co dzień” (Blumer, 2007). Inną klasyfikację przedstawił sam Blumer, dzieląc obiekty na fizyczne, społeczne i abstrakcyjne (Blumer, 2007, s. 12). Wynika z tego, że ludzie wchodzi w interakcje nie tylko z innym człowiekiem, ale również z nieożywionymi elementami, ideami, zdarrzeniami, których doświadczają bezpośrednio oraz poprzez zapośredniczenie (Giddens, 2012).

Przesłanki interakcjonizmu symbolicznego w szerszej perspektywie myślowej zakładają, że „społeczeństwo ludzkie złożone jest z jednostek mających jaźń (to znaczy udzielających samym sobie wskazań); działanie jednostki nie jest wyzwaniem reakcji, ale konstrukcją powstającą dzięki temu, że jednostka postrzega i interpretuje cechy sytuacji, w której działa; działanie grupowe powstaje dzięki uzgodnieniu działań indywidualnych, do czego dochodzi w rezultacie interpretowania i brania pod uwagę przez jednostki działań innych osób” (Blumer, 2007, s. 64). Wynika więc z tego, że przez interakcjonistów społeczeństwo jest postrzegane jako twór w ciągłym procesie stawania się, który istnieje tu i teraz, a który jest areną do bezpośredniego spotkania twarzą w twarz lub pośrednią platformą wymiany działania i doświadczenia (Kawecki, 2004, s. 99).

Jaźń, w którą wyposażony jest człowiek, umożliwia „przedstawianie sobie znaczeń obiektów, tworzenia tych znaczeń i ich komunikowania” (Hałas, 2006, s. 36). Oznacza to, że dla interakcjonistów jaźń czy, jak pisze Sztompka, osobowość jednostki, jej tożsamość nie jest monolitycznym tworem, ale procesem (Sztompka, 2016, s. 60). Co więcej, według twierdzeń G.H. Meada tylko proces refleksji jest w stanie stworzyć jaźń, a człowiek jest postrzegany jako organizm działający właśnie dlatego, że tę jaźń posiada (Blumer, 2007).

Interakcjonistyczna koncepcja jaźni, jak udowadnia Hałas, może być również użyta do opisanego, interpretowania i zrozumienia człowieka później nowoczesności. „Należy odnotować ten podstawowy fakt, że po wielokroć opisywane zmiany ponowoczesnej organizacji społecznej, sprawiające, że język opisu, odwołujący się do koncepcji więzi społecznych, traci swoją przydatność, zweryfikowały pozytywnie odpowiedniość podejścia interakcjonistycznego. Można powiedzieć, że «czas pokazał» odpowiedniość tej teorii dla analiz zmian późnej nowoczesności” (Hałas, 2007, s. 96). Jak dalej wyjaśnia Hałas, to właśnie podejście interakcjonistyczne przyjmuje wielość jaźni, bez wykluczania jaźni społecznej, która jest oparta na relacjach i nie może powstać poza nimi.

Jednakże człowiek nie wchodzi w relacje tylko z innymi, ale również z samym (samą) sobą. Według G.H. Meada właśnie dzięki jaźni człowiek jest w stanie postrzegać siebie nie tylko podmiotowo, ale również przedmiotowo. Anthony Giddens, chociaż nie do końca przekonany do koncepcji G.H. Meada



o tożsamości jednostki, wyjaśnia, że 'Ja przedmiotowe' pojmowane jest jako tożsamość społeczna, a 'Ja podmiotowe' jako działanie jednostki, która widzi 'Ja przedmiotowe' jako odbicie więzi społecznych (Giddens, 2012). Ten duet wzajemnie na siebie oddziałuje pod wpływem różnych interakcji, co sprawia, że jaźń nigdy nie osiągnie finalnego kształtu. Jest ona procesem, emanacją stale kształtowanego, zmieniającego się 'ja'.

Myśl, że obie części 'Ja' pozostają ze sobą w interakcji czy w dialogu, jest kontynuowana przez Huberta Hermansa, który rozwinął koncepcję 'dialogowego Ja'. „Oryginalność teorii polega na zastosowaniu metafory społeczności do systemu 'Ja', który nie tylko obejmuje odmienne ośrodki (auto)narracji, ale też implikuje ich wzajemne odniesienia opisywane w kategoriach dialogu. Osoba może odnosić się do siebie, podobnie jak odnosi się do innych ludzi, może ze sobą dyskutować, zgadzać się i polemizować, siebie krytykować, chwalić i wyśmiewać” (Oleś, 2012, s. 48). Jak podkreśla Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2016a), znaczenie 'dialogicznego Ja', umiejętność podtrzymania dialogu wewnętrznego jest ważnym elementem konstruowania swojej tożsamości rozumianej jako 'zadanie biograficzne'.

Chociaż nie każda interakcja musi być związana z komunikacją rozumianą jako „wymiana słów” (bo obserwacja czy komunikacja niewerbalna również odgrywają istotną rolę), warto zaznaczyć ważną rolę języka – również sensotwórczą – w swoistym procesie 'negocjowania' znaczeń. Takie spojrzenie na język jest możliwe dzięki zwrotowi lingwistycznemu. „Zwrot polega tutaj na przejściu od pojmowania języka jako odzwierciedlenia myśli lub rzeczy do traktowania go jako aktywnego czynnika kształtowania rzeczywistości” (Nowak-Dziemianowicz, 2016b, s. 19).

Aleksandra Derra, powołując się na rozumienie języka w ujęciu Ludwiga Wittgensteina, pisze, że „Język nie powstaje ani nie funkcjonuje w próżni, ale rozwija się w odniesieniu do materialnego świata (opisuje ten świat i wyraża), historycznie zmieniającego się w nim człowieka i jego otoczenia, uczuć i doznań, jakie człowiekowi towarzyszą; dostosowuje się także do potrzeb i celów, jakim człowiekowi służy. Ucząc się języka, uczymy się jednocześnie towarzyszących mu zachowań, rozpoznajemy okoliczności, w jakich takie, a nie inne wyrażenia mogą zostać użyte, uczymy się także wyrażania naszych postaw wobec sądów w całym wachlarzu ich możliwości. Wszystko to składałoby się na sposób życia, czyli kontekst, który daje się zauważyć jako towarzyszący użyciu języka, ale przede wszystkim kontekst, który do pewnego stopnia także determinuje takie, a nie inne jego użycie” (Derra, 2007, s. 135). Procesualny charakter interakcji społecznych, które tworzą rzeczywistość społeczną, odbywa się więc w ścisłym związku z językiem, który nadaje jej większej pełni i werbalności.

Ireneusz Kawecki definiuje znaczenie języka w interakcjonizmie symbolicznym jako „okno umożliwiający wgląd w wewnętrzne życie jednostki” (Kawecki, 2004, s. 91). To, co wypowiedziane, staje się rzeczywistością, nabiera realności, a zarazem może stać się punktem odniesienia dla drugiego uczestnika. Dzięki językowi jesteśmy w stanie wyrazić siebie, nadać większe znaczenie jednej rzeczy, a coś innego zdeprecjonować. Język oraz, szerzej, dyskurs są więc najważniejszymi narzędziami, którymi możemy kreować siebie, rzeczywistość, wpływać na innych – nie tylko w pozytywnym wymiarze. Język bowiem może być też bronią, może zostać wykorzystany do narracji atakującej, w mowie nienawiści. Gdy go używamy, przekazujemy informacje o szerszym kontekście – także społeczno-kulturowym. Język jest zarazem jego elementem, jak i budulcem: „Istniejemy w języku i poprzez język” (Nowak-Dziemianowicz, 2016b, s. 21).

Pola semantyczne kultury i kontekstu kulturowego są równie złożone. W definicji kulturę określa się jako termin służący do „opisania tego zbioru znaczeń, symboli, wzorów, reguł, norm, wartości itp., które kierują ludzkimi działaniami, decydują o ich indywidualnej tożsamości, określają ich uczestnictwo w zbiorowościach, wyznaczają relacje, jakie nawiązują z innymi ludźmi” (Sztompka, 2010, s. 31). Kulturą nazywa się też „całokształt dorobku ludzkości, wytworzonego w ogólnym rozwoju historycznym lub w jego określonej epoce. Pojęcie kultury zrodziło się z obserwacji sposobu życia ludzi, ich codzienności, wierzeń, zwyczajów i przekonań” (Janas, 2016, s. 7). Trzeba więc podkreślić, że każda nacja ma swoją kulturę, zakorzenioną nie tylko w symbolach narodowych, wielkich ideałach wynoszonych na sztandarach, ale również, a może przede wszystkim, odtwarzaną w codziennym działaniu, praktykach i tradycjach przekazywanych z pokolenia na pokolenie.

Kultura może przyjmować różne formy i wyrażać się na różne sposoby: poprzez twórczość artystyczną, praktyki religijne zakorzenione w tradycji, obyczajowość czy wspomniany już język. „To on decyduje o przynależności do środowiska (gwary, dialekty), grupy (subkultury, języki grup zawodowych) czy społeczeństwa (języki narodowe)” (Janas, 2016, s. 8).

Kultura i co za tym idzie wszelkie jej symbole mają fundamentalny wpływ na jednostkę i wspólnoty. Nie są one jednak stałymi elementami, zwłaszcza teraz, w czasach późnej nowoczesności. Dawna triada wyznaczników kulturowych, czyli szkoła, rodzina i kościół, od drugiej połowy XX wieku została zastąpiona przez popkulturę, szybki rozwój mediów, internet (Pankowska, 2013). Daremne wydaje się nieuznawanie wpływu kultury popularnej na młodych ludzi, którzy w dużej mierze są właśnie przez nią socjalizowani od najmłodszych lat. W sytuacji edukacyjnej, w której spotykają się nauczyciel(ka) i uczeń(nica) bądź student(ka), dochodzi często do kulturowej inwersji pedagogicznej. Jak pisze Zbyszko Melosik



(2015), powołując się na Margaret Mead, kultura nabiera charakteru kultury prefiguratywnej, gdzie to młodzi objaśniają dorosłym świat popkultury – czyli kultury, która nie tylko hołduje wytworom kultury niskiej, ale niesie ze sobą zmianę w systemie aksjonormatywnym. Konsumpcjonizm, spadek uznania dla edukacji formalnej, ludyczność, indywidualizm, rozluźnienie więzi społecznych czy przeniesienie ich do świata wirtualnego są tylko kilkoma elementami obecnej kultury.

Jolanta Szempruch (2012) zwraca uwagę na obecny w Polsce, powstały po transformacji ustrojowej dysonans kulturowy. Nowe postawy, modele, idee, które przyszły wraz z demokracją i kapitalizmem, stanęły w opozycji do wartości i tradycji zakorzenionych w realnym socrealizmie – nie wyparły ich jednak całkowicie. Mamy do czynienia z pewnego rodzaju współistnieniem zamkniętym z „zakorzenionymi w pamięci normami i nawykami” (Szempruch, 2012, s. 17).

Zmiana kulturowa dotknęła wielu aspektów życia społecznego. Sztompka (2010) najważniejsze różnice klasyfikuje w zestawieniu dziewięciu przeciwstawnych elementów (Tabela 2), które wyrażają dysonans kulturowy obecny w życiu Polaków i Polek. Również Krzysztof Olechnicki i Tomasz Szlendak (2017), którzy podjęli się zbadania nowych praktyk kulturowych w naszym kraju, akcentują, że: „Polskie społeczeństwo po 1989 roku wciąż się rodzi: Polacy żyją obecnie w dwóch różnych czasach kulturowych, na zasadzie nie przyporządkowania konkretnych grup do konkretnej koncepcji czasu, lecz oscylowania między nimi, silniejszego lub słabszego grawitowania w kierunku jednego z modeli” (Olechnicki i Szlendak, 2017, s. 21). Olechnicki i Szlendak (2017) twierdzą, że Polacy i Polki żyją w dwóch czasach: czasie linearnym oraz czasie quasi-cyklicznym (jeszcze niepełnym cyklicznym czasie, który pozwala na „pełne koło” i cykliczne powroty do tego, co było, ale już pozwalającym na oderwanie się od naznaczonego przemijaniem czasu linearnego). Co ważne, każdy doświadcza obu czasów i żyje pomiędzy nimi. Przemiany zapoczątkowane w końcu lat 80. XX wieku miały w Polsce burzliwy przebieg. Wydaje się, że między innymi z tych powodów dualizm czasu może być mocniej odczuwany niż w społeczeństwach Europy Zachodniej.

TABELA 2. DYSONANS KULTUROWY

<b>Kultura realnego socjalizmu</b>		<b>Kultura demokratyczna i rynkowa</b>
kolektywizm	↔	indywidualizm
egalitaryzm	↔	merytokracja
przeciętność	↔	sukces
pewność i bezpieczeństwo	↔	ryzyko
los	↔	sprawstwo
opiekuńczość	↔	życie na własny rachunek
obwinianie systemu	↔	własna odpowiedzialność



Kultura realnego socjalizmu		Kultura demokratyczna i rynkowa
pasywna prywatność	↔	uczestnictwo publiczne
zanurzenie w przeszłości	↔	orientacja ku przyszłości

Źródło: Sztompka, P. (2010). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, s. 279.

Chantal Delsol (2003) natomiast zwraca uwagę, że zmiany kulturowe są związane z pewnego rodzaju krytyką, czy też pseudokrytyką słabości poprzednich porządków, przez co nowe mają zyskać na wartości. W efekcie kształtuje się kultura późnej nowoczesności, zakładająca zerwanie z linearnym i progresywnym ruchem na rzecz marzeń o czasie cyklicznym, zerwanie z ideą przyszłości na rzecz życia chwilą bez wyznaczania sobie celów do osiągnięcia, zerwanie z kultem pracy na rzecz pochwały czasu wolnego i „nicnierobienia”, zerwanie z tradycyjnym modelem więzi rodzinnych na rzecz wolności i braku hierarchii oraz w końcu zerwanie z dominacją człowieka nad zwierzętami i światem natury na rzecz równości wszystkich istot żywych.

Ważną kwestią, którą podnosi Delsol (2003), jest pewna niespójność świata ponowoczesnego/świata później nowoczesności. „Inaczej mówiąc, chcemy uciec od naszych demonów i odbudować prawa człowieka, którymi pogardzał XX wiek. Ale uciekając od nich, usuwamy sam podmiot, który uzasadnia istnienie tych praw” (Delsol, 2003, s. 13). Delsol (2003) udowadnia, że z pozoru antagonistyczne hasła mają często wspólne podłoże ideologiczne.

Generalnie kontekst społeczno-kulturowy współczesnego świata współcześni socjologowie nazywają płynną nowoczesnością (Bauman, 2011), późną nowoczesnością (Giddens, 2012), społeczeństwem ryzyka (Beck, 2002) oraz czasem interregnum (Bauman, 2012). Niektórzy z nich stwierdzają nawet, że współczesne społeczeństwo już wkroczyło w warunki ponowoczesności (Giddens i Sutton, 2017).

Sztompka (2010) nakreśla cztery główne cechy później nowoczesności. Są to: nowa forma zaufania, nowe formy ryzyka, nieprzejrzystość oraz globalizacja (Sztompka, 2010, s. 576–578).

**Zaufanie** jest podstawowym elementem interakcji, relacji oraz funkcjonowania społeczeństwa czy innych wspólnot. Knud Løgstrup, tworząc swoją teorię roszczenia etycznego, stwierdził nawet, że zaufanie jest konieczne do życia. „Podstawową, naturalną cechą ludzkiego życia jest zaufanie. Bez niego życie nie byłoby możliwe. Ów warunek zaufania nakłada na nas etyczne roszczenie związane z powinnością wobec innych. Mamy obowiązek uznania za istotną tej części życia innych, którą nam przedstawiają w szczerzej rozmowie, traktowania tych wyznań z szacunkiem i troską” (Løgstrup, 1997, s. 8–100, 148–158, za Peavy, 2014, s. 36). Według niego zaufanie jest uprzednie, naturalne, wrodzone, a dopiero później przechodzi w nieufność, która ma charakter wyuczony.



Według Baumana (1996), który cenił poglądy Løgstrupa i dzięki któremu zyskały one uznanie poza Danią (Andersen i van Kooten Niekerk, 2007), zaufanie jest „przystosowaniem się do stanu niepokoju, a nie jego przewyciężaniem” (Bauman, 1996, s. 154). Teza ta wydaje się niezwykle trafna i pomocna dla zrozumienia nowych form zaufania w świecie później nowoczesności. Współcześnie zaufanie zyskało nowy wymiar, gdyż człowiek musi obdarzyć nim nie tylko drugą osobę, ale również systemy abstrakcyjne, którymi jest zewsząd otoczony (Sztompka, 2010). Rozwój przemysłu i technologii, w tym internetu i wszelkich opartych na nim usług, spowodował, że człowiek nie tylko musi ufać tym systemom, ale stał się wręcz od nich uzależniony. Osoby młode traktują systemy abstrakcyjne jako element codzienności, towarzyszący im przez całe życie. Nie zastanawiają się nad ich działaniem, nie próbują ich zrozumieć, gdyż obdarzyły je zaufaniem naturalnym. Inaczej jest wśród osób starszych, które muszą je oswoić.

Następna cecha później nowoczesności jest również blisko związana z nowymi formami zaufania. **Ryzyko**, o którym mowa, zawsze było znane człowiekowi, jednakże, jak widzą to socjologowie, w okresie późnej nowoczesności zaczęło odnosić się także do panujących warunków społecznych, bowiem „mieszkańcy społeczeństw industrialnych zaczynają poddawać refleksji szkodliwe aspekty nowoczesności” (Giddens i Sutton, 2017, s. 170). Oznacza to, że świat stworzony przez człowieka stał się dla niego zagrożeniem. Nie bez powodu Ulrich Beck nazwał cały okres współczesnej nowoczesności ‘społeczeństwem ryzyka’, którego charakterystyczną cechą jest „życie z analitycznym nastawieniem do możliwych sposobów działania, pozytywnych i negatywnych, wobec których, jako jednostki i globalnie, stajemy w toku naszej egzystencji” (Giddens, 2012, s. 47).

Sam Giddens dodaje również, że ryzyko w świecie, w którym społeczeństwo „zrywa z przeszłością i tradycyjnymi sposobami działania i staje wobec tyleż otwartej, co wątpliwej przyszłości” (Giddens, 2012, s. 152), nabiera nowego wymiaru, a myślenie o nim jest pewnego rodzaju sposobem na osvajanie przyszłości, czyli jej kolonizację (Giddens, 2012, s. 181).

Kolejnym elementem później nowoczesności wyróżnionym przez Sztompkę (2010) jest **nieprzejrzystość** sytuacji społecznych, w których działają ludzie. Bauman (2011) ze względu na tę nieprzejrzystość, a zarazem częstą zmianę, która towarzyszy ludziom praktycznie codziennie, nazywa cały obecny okres ‘płynną nowoczesnością’. Nieprzejrzystość jest również wynikiem wzrostu wiedzy społecznej (Sztompka, 2010), powodującego zwiększenie się refleksyjności rozumianej jako „cecha relacji między wiedzą a społeczeństwem” (Giddens i Sutton, 2017, s. 117). Ulrich Beck oraz Elizabeth Beck-Gernsheim (2001) określają człowieka później nowoczesności mianem ‘homo optionis’, uwypuklając konieczność podejmowania przez niego decyzji co do wszelkich aspektów życia, nawet takich,

które kiedyś w ogóle nie były poddawane rozstrzygnięciu, jak płęć, życie, śmierć, religia, tożsamość, małżeństwo czy rodzicielstwo.

Z drugiej strony, jak zwracają uwagę Melosik i Szkudlarek (2009), taka swoista emancypacja może być także przekleństwem „dla tych, którzy nie potrafią uwolnić się od narzuconych im ograniczeń i w dobrej wierze pozostają na wyznaczonych im pozycjach” (Melosik i Szkudlarek, 2009, s. 37). Dlatego też w czasie, w którym tradycyjne wartości straciły na znaczeniu, rodzą się partykularyzm, indywidualizm oraz relatywizm, które nie tworzą jednego spójnego świata, ale raczej różne wersje rzeczywistości, w których człowiek żyje i między którymi może się swobodnie poruszać oraz które może sam wykreować (Melosik i Szkudlarek, 2009).

Ostatnim elementem, który wyróżnia Sztompka (2010), jest **globalizacja**. W najogólniejszej definicji jest to „proces dynamicznego narastania związków i współzależności krajów i społeczności z całego świata” (Szymański, 2016, s. 14) lub nawet, w jeszcze krótszym ujęciu, „zbiór procesów, które czynią świat społeczny jednym” (Robertson, 1995, s. 359–411, za Sztompka, 2010, s. 582). Z punktu widzenia niniejszej pracy wymiar społeczny i kulturowy globalizacji uznano za najważniejszy. Trzeba jednak pamiętać, że ma ona także wymiar ekonomiczny i polityczny. Proces ten jest często nazywany westernizacją lub amerykańizacją, co wskazuje na pochodzenie zmian. Następuje w nim unifikacja i homogenizacja kultury, która dzięki swobodnemu przepływowi ponad granicami państw i rozwojowi mass mediów dokonuje coraz szerszej ekspansji. Zdaniem niektórych socjologów(żek) i pedagogów(żek) procesy te mają negatywny wpływ na tożsamość młodego pokolenia, które traci poczucie przynależności narodowej. Jak pisze Melosik: „Tożsamość globalnego nastolatka jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znaczenie większym – przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji” (Melosik, 2007, s. 84–85).

Jednakże homogenizacja kultury to tylko jedna z twarzy globalizacji. Obserwowane jest bowiem również zjawisko heterogenizacji – inaczej nazywane dystynkcją kultury (Pasamonik, 2013), w którym elementy globalnej kultury zostają wchłonięte i dostosowane do lokalnych kultur (Appadurai, 2005). W szerszej perspektywie Ronald Robertson nazywa to zjawisko glocalizacją, co oznacza „adaptację kultur lokalnych do globalnych uwarunkowań życia, jak również wnoszenie lokalnych treści i wartości do globalnego obiegu” (Pasamonik, 2013, s. 134). Co ważne, w takim ujęciu homogenizacja przeplata się z heterogenizacją, to, co globalne, z tym, co lokalne, a przepływ kultury, zasobów czy symboli jest ciągłym ruchem. Jest więc to proces stały, oparty na wzajemnym oddziaływaniu.

Globalizacja ma również wymiar technologiczny, związany z internetem, nowoczesnymi technologiami, mass mediami i nowoczesnymi kanałami komunikacji. Dzięki tym narzędziom świat globalny stał się bliższy każdemu człowiekowi



odbierającemu i/lub wysyłającemu swój sygnał lokalnie. Bardzo ważną implikacją istnienia internetu i świata wirtualnego jest to, że nie tylko jesteśmy odbiorcami (czynnikami) treści, ale również możemy je w coraz łatwiejszy sposób tworzyć. Cyfrowa rewolucja, której jesteśmy świadkami i uczestnikami (czkami), wpłynęła na każdy aspekt dzisiejszego świata i edukacji, zarówno od strony ucznia (ennicy), studenta (ki), jak i nauczyciela (ki) czy wykładowcy (czyni).

Wydaje się, że elementem globalizacji, który nie może zostać pominięty, jest popularność języka angielskiego. Jak pisze Jarosław Krajka (2016), język angielski jest używany przez prawie dwa miliardy ludzi na całym świecie, a szacunki mówią, że tylko jeden na czterech użytkowników języka angielskiego to użytkownik natywny (Seidlhofer, 2005). Stopień rozpowszechnienia tego języka w internecie, dyskursie politycznym i kulturze sprawia, że przenika on także do innych języków, stając się ich stałym elementem. Co więcej, coraz częściej słyszy się, że język angielski to *lingua franca* (Strzałka, 2017), czyli wspólny język używany międzynarodowo, a celem osób uczących się go nie jest osiągnięcie poziomu zbliżonego do native speaker, ale dostosowanie umiejętności posługiwania się nim do określonych sytuacji. W takim rozumieniu język angielski nie jest już językiem obcym, stał się językiem wszystkich, którzy się nim posługują. Według niektórych badań język angielski zawiera aż 40% słownictwa wywodzącego się z korzeni innych niż anglosaskie (Richler, 2006, za Kurcz, 2009, s. 23). Wynika z tego, że jeśli jest więcej nienatywnych użytkowników języka niż natywnych, to mają oni większy wpływ na jego kształtowanie niż osoby, które używają angielskiego jako ich języka ojczystego.

Na przeciwnym biegunie postaw wobec języka angielskiego (lub innego obcego) jest zyskująca coraz większą popularność dwujęzyczność. Jest ona rozumiana jako zamierzone wychowywanie dzieci w dwujęzyczności i dwukulturowości (zob. Jegieła, 2022; Lipińska, 2003; Szramek-Karcz, 2014; Kuros-Kowalska, Loewe i Moćko, 2017), co przekłada się również na samą edukację. Rynek oferuje nauczanie dwujęzyczne, czyli tak zwane zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, już w przedszkolach, szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych (zob. Jagodzińska, 2017; Lesiak-Bielawska, 2018; Muszyńska i Papaja, 2019).

## Człowiek w ponowoczesności

Kontekst kulturowo-społeczny ponowoczesności wpływa na osoby, które są w nim obecne. Człowiek zmienia się wraz z warunkami, w których funkcjonuje, co powoduje dalsze zmiany samego kontekstu. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele opisów człowieka ponowoczesnego, chociaż, jak pisze Bauman (1994, s. 20), próby te zawsze będą niedokończone i niepełne. Ograniczę się do dwóch

typologii, które mogą być najbardziej przydatne w opisie oraz próbie zrozumienia jednostek i ich doświadczeń w edukacji. Będzie to rozróżnienie na generacje X, Y, Z (Tabela 3) oraz opis tożsamości ponowoczesnych według Baumana (Tabela 4).

TABELA 3. GENERACJA X, Y, Z

Nazwa Generacji	Lata urodzeń	Opis
Generacja X (opcjonalnie: iksy, pokolenie przełomu, pokolenie MTV, pokolenie po, Pokolenie Końca Wieków, Pokolenie '89, Dzieci Transformacji, Maruderzy Końca Wieków)	1965–1980 lub 1965–1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dorastała w okresie politycznej i społecznej niepewności (w Polsce),</li> <li>– ceni stabilizację (zaangażowanie w pracę przy jednoczesnym lęku związanym z potencjalną utratą zatrudnienia),</li> <li>– docenia pracę, która nie obfituje w nowe wyzwania,</li> <li>– przykłada wagę do rozwoju osobistego,</li> <li>– komunikację „tworzą w twarz” postrzega jako wartość samą w sobie,</li> <li>– interesuje się innowacyjnymi rozwiązaniami, ale bazującymi na rzetelnych podstawach,</li> <li>– ma utylitarne podejście do internetu.</li> </ul>
Generacja Y (opcjonalnie: igreki, millenials, pokolenie cyfrowe, Europejscy Poszukiwacze, pokolenie sieci)	1981–1994 (często dzielone na dwa okresy; do 1989 roku i po)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dorastała w rodzącej się demokracji i kapitalizmie, co dawało poczucie wolności i braku ograniczeń polityczno-społecznych (w Polsce),</li> <li>– ceni poczucie bezpieczeństwa i optymistycznie patrzy w przyszłość,</li> <li>– jest elastyczna i otwarta na zmianę,</li> <li>– jest niechętna wobec długofalowych zobowiązań,</li> <li>– wyraża gotowość do uczenia się,</li> <li>– koncentruje się na sobie, swoich potrzebach i korzyściach,</li> <li>– komunikuje się za pomocą technologii cyfrowych, ale bezpośrednie relacje społeczne uznaje za normę,</li> <li>– cechuje ją wielozadaniowość,</li> <li>– ma potrzebę uzyskiwania informacji zwrotnej,</li> <li>– na krócej potrafi skoncentrować uwagę.</li> </ul>
Generacja Z (opcjonalnie: pokolenie C, 3C, 7C, Pokolenie Facebooka, Instagrama, SMS-ów)	1995–2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dorastała w demokracji (w Polsce),</li> <li>– nie ma poczucia dychotomii świata realnego i wirtualnego,</li> <li>– używa nowoczesnych technologii od najmłodszych lat,</li> <li>– nie tylko jest odbiorcą mediów, ale także tworzy treści w nich,</li> <li>– wyraża niechęć do wysiłku, rutyny, stabilizacji,</li> <li>– potrzebuje szybkiej gratyfikacji,</li> <li>– jest przyzwyczajona do częstych zmian,</li> <li>– internetu nie traktuje już jako miejsca wyszukiwania informacji, ale jako szeroko rozumiane forum komunikowania się,</li> <li>– na krócej potrafi skoncentrować uwagę,</li> <li>– jej wiedza pochodzi z internetu – jest na wyciągnięcie ręki, kiedy jest potrzebna.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hysa, B. (2016). Zarządzanie różnorodnością pokoleniową. *Zeszyty Naukowe, Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*, t. 97; oraz McCrindle, M., Wolfinger, E. (2010). *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation*. University of New South Wales Press Ltd; oraz Wasylewicz, M. (2016). Transformacja sposobu komunikowania się pokolenia X, Y, Z – bilans zysków i strat. W: A. Kamińska (red.), *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas – Pedagogika*, nr 13, oraz Morbitzer, J. (2016). O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością. W: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*. Wydawnictwo Naukowe UAM; oraz Waśko, R. (2016). Wybrane aspekty różnicujące pokolenie X, Y i Z w kontekście użytkowania nowych technik i Internetu. W: Z. Rykiel, J. Kinal (red.), *Socjologia codzienności jako niebanalności*. Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko.



Nawet pobieżny przegląd opisów pokoleń X, Y, Z pokazuje ścisły związek zaprezentowanych charakterystyk z wydarzeniami polityczno-społeczno-ekonomicznymi, z rozwojem internetu, nowoczesnych metod komunikacji i nowych mediów. Można również zauważyć, że cechy danego pokolenia wiążą się z postawami jego przodków – są kontynuacją o dwojakiej tendencji: do nasilenia lub wygaszania konkretnego zachowania. Bauman (2011) zwraca uwagę, że pokolenie X urodziło się i dorastało w świecie, który jego poprzednicy (*baby boomers*) pieczołowicie budowali po wojnie. Chociaż pracowitość i oszczędność, jako cechy odziedziczone po rodzicach, nie były już tak istotne, nadal ceniono stałość miejsca pracy czy miejsca zamieszkania. Kolejne pokolenie było świadkiem głębokich przemian ustrojowych w Polsce, poznało świat nowych możliwości, ale również odczuło siłę opisanego wcześniej dysonansu kulturowego. Szybko rozprzestrzeniające się technologie zaczęły być traktowane przez osoby z pokolenia Y jako źródło rozrywki, sposób na spędzenie czasu wolnego, forma komunikacji. Następną generacją natomiast uznano świat wirtualny za tak samo realny jak ten poza internetem, a technologię za część codzienności (Waśko, 2016). Ogromny wpływ na dorastające w tym czasie pokolenia miały bezsprzecznie przemiany obserwowane w okresie później nowoczesności – był on jednak nierównomierny i często niejednoznaczny.

Wskazane w Tabeli 3 cezury czasowe są umowne. Nie można przyjąć za pewnik, że osoba urodzona w latach 70. ubiegłego wieku będzie poruszała się gorzej w świecie wirtualnym i nowych mediów niż osoba urodzona w latach 90. Ponadto powyższe zestawienia cech oraz ramy czasowe powinny być analizowane przy uwzględnieniu szczególnych warunków panujących w danym kraju czy też regionie świata (nie wspominając już o takich czynnikach jak choćby zamożność rodziny czy miejsce zamieszkania). Położenie Polski oraz wszelkie polityczne uwarunkowania po II wojnie światowej sprawiły, że rozwój w naszym kraju przebiegał z dużym opóźnieniem w stosunku do krajów Europy Zachodniej czy Ameryki. Dlatego też, jak zauważa Barbara Fatyga w przedmowie do polskiego wydania książki Dona Tapscotta, „między młodzieżą polską a zachodnioeuropejską czy amerykańską istnieje swoista różnica kulturowo-cywilizacyjna (...). [U]warunkowania społeczne, ekonomiczne, technologiczne w naszym kraju ciągle jeszcze działają hamująco na procesy opisywane przez zachodnich badaczy” (Tapscott, 2010, s. 19). Według danych przytoczonych przez Tapscotta (2010) w 2004 roku 44% wszystkich gospodarstw domowych w Stanach Zjednoczonych Ameryki posiadało komputer, a 37% mieszkańców miało dostęp do szerokopasmowego internetu. Według GUS w tym samym roku w Polsce komputer osobisty miało 36% gospodarstw domowych (42% w mieście,



a 25% na wsi), a dostęp do internetu – 26% gospodarstw (31% w mieście i 25% na obszarach wiejskich) (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2005).

Różnice między pokoleniem, które dorastało w otoczeniu nowoczesnych technologii, w demokracji i dobrobycie, a pokoleniem, które nie doświadczyło takich profitów w czasie dorastania (i stały się one jego udziałem dopiero w późniejszym życiu), są opisywane przez Marka Prensky'ego (2001). Dla odróżnienia obu grup badacz używa określeń 'cyfrowi tubylcy' vs. 'cyfrowi imigranci'. Wskazuje też, że młodzi ludzie mający kontakt z nowoczesnymi technologiami od początku swego życia myślą i przetwarzają informacje w zupełnie inny sposób niż ich rodzice. Pisząc o tej kwestii, Prensky odnosi się także do szkolnictwa i interakcji uczeń(nica)–nauczyciel(ka), twierdząc, że nauczyciele(ki), czyli internetowi imigranci(ntki), muszą nauczyć się mówić językiem swoich uczniów(ennic) po to, by mogła nastąpić wzajemna komunikacja. To jednak nie oznacza zmiany tego, „co” nauczyciele(ki) mają przekazać, ale „jak” mają to zrobić. Życie studentów(ek) zmienia się bardzo szybko, a szkoła (uniwersytet) oraz nauczyciele(ki) muszą być na tę hiperzmiennność przygotowani (Wysocka, 2012).

Próba zrozumienia i opisanego zachowań człowieka w czasach ponowoczesnych, charakterystycznych dla jego widzenia świata, została również podjęta przez Baumana, który użył do tego czterech metafor. Określenia zastosowane przez Baumana (1994) to: spacerowicz, włóczęga, turysta i gracz. W Tabeli 4 zebrano cechy właściwe dla poszczególnych kategorii.

TABELA 4. OPIS TYPÓW PONOWOCZESNYCH WEDŁUG BAUMANA

Typ	Opis
Spacerowicz	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wzór nowoczesny upowszechniony w ponowoczesności,</li> <li>– powierzchowność relacji,</li> <li>– pozostawanie ukrytym/tą w tłumie, nie należąc do tego tłumu,</li> <li>– epizodyczność i przygodność codziennych form współbycia,</li> <li>– anonimowość w mieście,</li> <li>– człowiek człowiekowi jest ekranem, ale też niczym więcej,</li> <li>– konsumpcjonizm, również za cenę ubezwłasnowolnienia,</li> <li>– telewizor jako okno na świat,</li> <li>– zapośredniczenie doświadczenia poprzez telewizję.</li> </ul>
Włóczęga	<ul style="list-style-type: none"> <li>– marginalny wzór nowoczesny staje się głównym nurtem w ponowoczesności,</li> <li>– życie rozumiane jako ruch, zmiana i niepewność,</li> <li>– pogoń za odmianą napędzana stałym rozczarowaniem,</li> <li>– tymczasowość,</li> <li>– świat rozumiany jako zbiorowisko szans, których nie można przegapić,</li> <li>– nieposiadanie domu,</li> <li>– nieposiadanie pieniędzy.</li> </ul>



Turysta	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poszukiwanie wrażeń,</li> <li>– pragnienie przeżycia przygody, zdobycia nowych doświadczeń,</li> <li>– posiadanie (i potrzeba) domu,</li> <li>– dom jest punktem odniesienia,</li> <li>– posiadanie pieniędzy, za które można wykupić wycieczkę oraz spokojne sumienie,</li> <li>– poczucie bezpieczeństwa w obcych stronach,</li> <li>– poruszanie się po wytyczonych szlakach,</li> <li>– chwilowość,</li> <li>– świat istnieje po to, aby czerpać z niego przyjemności.</li> </ul>
Gracz	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdanie się na łut szczęścia,</li> <li>– ryzyko i niepewność postrzegane jako elementy rządzące światem,</li> <li>– zasady gry mogą być naginane, aby osiągnąć zamierzony efekt – sukces,</li> <li>– w grze nie ma miejsca na sentymenty, wyrozumiałość czy pomoc,</li> <li>– wygrana liczy się najbardziej,</li> <li>– ewentualna porażka jest tylko jednym etapem w serii rozgrywek lub gier,</li> <li>– życie jest grą.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej* (s. 21–36). Instytut Kultury; Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna* (s. 326–333). Wydawnictwo Aletheia.

Ewa Wysocka (2012) charakteryzuje wzór spacerowicza jako indyferentnego konsumenta(ki), który(a) do niczego ani do nikogo się nie przywiązuje, a życie traktuje jako grę pozorów – w której uczestniczy tak, aby nie doświadczyć przegranej. Włóczęga dla odmiany nie podejmuje walki o sukces. Nonkonformistyczne podejście włóczęgi do świata może narazić go (ją) na ostracyzm społeczny i cierpienie, a „automarginalizacja, samowykluczenie i abnegacja stanowią potencjalne skutki przyjęcia takiej postawy wobec życia” (Wysocka, 2012, s. 13).

Turysta w interpretacji Wysockiej to „egocentryczny poszukiwacz wrażeń, których zdobywanie stanowi dla niego wartość autoteliczną, dlatego w jego życiowym planie znajduje się głównie poznawanie, przeżywanie i doświadczanie życia, co jednak jest pozbawione jakichkolwiek pierwiastków allocentrycznych” (Wysocka, 2012, s. 13). Wydaje się, że egocentryzm, egoizm i hedonizm są głównymi zasadami, którymi kieruje się turysta – bierze, ale nie zostawia nic w zamian. Wzór osobowości typu gracz postrzega zaś świat jako grę o sukces, ale na własną rękę. Jakakolwiek współpraca jest traktowana przez niego instrumentalnie i egoistycznie, gdyż cel uświęca środki. Niepodjęcie walki jest z góry uznane za przegraną.

Ciekawe i warte odnotowania jest, że Bauman (2000) uważał opozycję turysta–włóczęga za wyrażającą „najgłębszy i najbardziej w skutkach doniosły podział współczesnego społeczeństwa” (Bauman, 2000, s. 151). To podział na tych, którzy mają pieniądze, i tych, którzy ich nie mają, na tych, którzy mają „wolność wyboru szlaków życiowych” (Bauman, 2000, s. 151), i tych, którzy tej wolności nie mają. Uważam, że podnoszona przez Baumana kwestia nieposiadania domu jest największym dramatem włóczęgi – dom wydaje się swoistym znakiem bezpieczeństwa ontologicznego, które Nowak-Dziemianowicz (2019) definiuje jako „przekonanie, że gdzieś wśród innych ludzi jestem u siebie, na swoim miejscu,



że mogę się tam zdomowić, mogę zaufać otoczeniu (zarówno w wymiarze materialnym jako miejscu, jak i społecznym jako innym ludziom)” (Nowak-Dziemianowicz, 2019, s. 15).

Bezpieczeństwo ontologiczne to pewność swojego miejsca na ziemi, prawa do tego miejsca. Tę pewność ma turysta, dla którego dom jest zawsze punktem odniesienia, normalnością. Dzięki niemu ma przeszłość, która stanowi stałe oparcie nawet wtedy, gdy w tym domu turysty nie ma. On nosi go stale ze sobą – to stan umysłu, który jest obcy włóczędze. Włóczęga domu nie ma, nigdy go nie miał, nie może się opierać „na nabytej we wczesnych doświadczeniach dziecka pewności co do tego, że na innych można polegać” (Giddens, 2012, s. 61). Co więcej, jeżeli ów dom rozumiemy w szerszej perspektywie, jako wspólnotę, to włóczędze może brakować również bezpieczeństwa polegającego na zakorzenieniu w niej (Mamzer, 2008). Włóczęga nie ma więc do czego wracać, jest w ciągłym ruchu, w ciągłej niepewności i nigdy nie jest u siebie.

Wielopłaszczyznowa, niespójna i trudna do uchwycenia ponowoczesność odciska swoje piętno na ludziach, zmuszając ich do stałego redefiniowania i aktualizowania własnej tożsamości. Zależało mi na ukazaniu, iż dzisiejsze postawy są zarówno odpowiedzią na kontekst społeczno-kulturowy, jak i wynikiem procesu ewoluowania postaw z przeszłości.

## Zmiana jako stały element codzienności

W swoich poszukiwaniach badawczych w literaturze przedmiotu skupiam się na tych elementach ponowoczesności, które mają (w moim odczuciu) najważniejszy wpływ na edukację, jak i na samych nauczycieli(ki). Opisuję też zjawisko zmiany traktowanej jako stały element rzeczywistości, skazującej współczesnego człowieka na doświadczanie niepewności i niestałości.

Bauman (2011) przypisuje zmienności w XXI wieku niezwykle istotne znaczenie, czyniąc tę kategorię jednym z ważniejszych elementów współczesnego świata. „Mówiąc krótko, nasz świat, świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalostną pomyłką, czymś płonnym i niedorzecznym. Podejrzewamy, że może się tak stać, dlatego czujemy, że podobnie jak świat, który jest naszym domem, także my, jego mieszkańcy, a od czasu do czasu jego projektanci, aktorzy, użytkownicy i ofiary, musimy być stale przygotowani na zmiany, musimy być, zgodnie z modnym ostatnio określeniem, «elastyczni»” (Bauman, 2011, s. 6).

Tak przedstawiona zmiana wiąże się ściśle z poczuciem niepewności i zagubienia, poczuciem nienadążania za procesami. Szempruch (2012) zwraca uwagę,



że zmiana może być utożsamiana z traumą, gdyż wiąże się ją z zaburzeniami „normalnego biegu życia społecznego” (Szempruch, 2012, s. 14), na które często społeczeństwo, jak i pojedyncze jednostki nie są przygotowane. Zmiany, które są powodem traumy, to najczęściej te, które są „nagle, szybkie, zaskakujące, obejmujące różne dziedziny życia równocześnie, głębokie i radykalne, dotyczące zasadniczych dla danej zbiorowości wartości, reguł i przekonań” (Szempruch, 2012, s. 14).

Każda zmiana może wywołać poczucie niepewności i zaburzyć bezpieczeństwo ontologiczne. „Zmienność świata, zmienność wartości, zmienność ideałów i gloryfikacja zmiany jako wartości zachwiały tradycyjnie rozumianym poczuciem bezpieczeństwa ontologicznego” (Mamzer, 2008, s. 10), czyli „przekonanie[m] o swoistej niezmienności reguł kulturowych regulujących zachowania społeczne podmiotów angażujących się w sytuacji społeczno-kulturowe” (Mamzer, 2008, s. 164).

Historycznie (przed XX wiekiem) wartości, które były obecne w różnych społeczeństwach, ulegały zmianie powoli. Ich trwałość była wsparciem i budulcem tradycji. „Niewzruszony system wartości stanowił podstawową zmienną w procesach socjalizacji, dawał podstawy ‘matrycy tożsamości’, w którą każde nowe pokolenie było wtłaczane” (Melosik i Szkudlarek, 2009, s. 55). Jednakże w ponowoczesności zmiany zaczęły pojawiać się częściej i dotknęły wszystkich sfer życia człowieka. Jak podkreślają Melosik i Szkudlarek (2009), „dla pokolenia, które narodziło się na początku lat osiemdziesiątych, zmiana stała się formą socjalizacji” (Melosik i Szkudlarek, 2009, s. 56). Nie znaczy to jednak, że pokolenie, które doświadcza zmian od najmłodszych lat, radzi sobie ze zmiennością. Relatywizm kulturowy, który pojawił się w ponowoczesności, z jednej strony wyzwolił jednostkę od przymusu przestrzegania jednego kanonu kulturowego, ale z drugiej wymusił dokonywanie wyborów, które nie muszą być ostateczne, co sprawia, że osiągnięcie równowagi wewnętrznej może być trudne. Takie swoiste zagubienie, brak poczucia bezpieczeństwa ontologicznego jako trwałego kanonu kulturowego porządkującego życie społeczne może prowadzić do radykalizacji postaw (Mamzer, 2008), powstawania ortodoksyjnych ruchów społecznych oraz odradzania się ruchów nacjonalistycznych czy nawet faszystowskich.

Bauman (2011, s. 6–7) wskazuje na jeszcze jedną konsekwencję zmiany, która, zwłaszcza w kontekście edukacji i osób w niej uczestniczących, może być wyjątkowo dotkliwa. Aby nadążyć za zmieniającym się światem, człowiek potrzebuje informacji na temat dokonujących się zmian – co prowadzi do ciągłego ich poszukiwania i ostatecznie do nadmiaru. Szlendak (2013), powołując się na Jamesa H. Morrisa, twierdzi, że ludzie zaczęli wręcz cierpieć na ‘infootyłość’ – przesytność informacji, który w konsekwencji utrudnia bądź nawet uniemożliwia odróżnienie tego, co ważne, od tego, co takie nie jest.

Już Heraklit z Efezu skonstatował, że „wszystko płynie i nic nie stoi w miejscu (...), nie można wejść do tej samej rzeki dwa razy” (Khan, 1979, s. 168), zmienność jest zatem wpisana w porządek świata od dawien dawna. Kiedyś jednak świat zmieniał się powoli, ciągłość była na pierwszym planie względem zmienności, teraz natomiast świat wydaje się zmianą, a rzeczywistość staje się niezwykle szybko (Melosik i Szkudlarek, 2009). Nowy wymiar zyskała również głębia zmian: „Powodują radykalne przemiany instytucji i środowisk, procesów społecznych, gospodarczych, kulturowych i politycznych, interakcji między ludźmi, warunków, jakości i stylu życia człowieka, a także sposobów i kierunków konstruowania tożsamości społecznej jednostek i zbiorowości” (Szymański, 2016, s. 13). Każda zmiana w naszym otoczeniu, w jego płaszczyźnie społeczno-kulturowej wymaga dokonania zmiany w nas samych. Jest to więc bezustanny proces, w którym jedna zmiana pociąga za sobą kolejne.

## Edukacja wobec wyzwań ponowoczesności

W kontekście przedstawionych zagadnień pojawia się kwestia wpływu ponowoczesności na przestrzeń edukacji. Bauman (2011) uznaje, że jest on negatywny. W świecie, który jest rządony przez konsumpcję, edukacja i wykształcenie są przez wielu ludzi uznawane za produkt. Wykształcenie nie jest już elementem wzbogacającym człowieka, otwierającym na to, co nieznanne. Aktualnie ma ono dawać wymierne korzyści – zwykle możliwość uzyskania określonego zatrudnienia lub wzrost zarobków. Użyteczność wykształcenia staje się jednym z najważniejszych elementów kształcenia, zwłaszcza na uniwersytecie i w szkołach wyższych. Kierunki studiów stają się coraz bardziej specjalistyczne, a od drugiej połowy XX wieku popularność zdobywa koncepcja *lifelong learning*, czyli uczenia się przez całe życie. Co prawda edukacja była wpisana w biografię człowieka od zarania dziejów (Alheit i Dausien, 2002), teraz jednak zmiany ponowoczesne (globalizacja, rozwój przemysłu, problemy społeczne, np. starzenie się społeczeństw) wymuszają na człowieku edukację głównie „podporządkowaną rynkowi, czyli w głównej mierze zawodową” (Semków, 2010, s. 16). Rośnie więc znaczenie technologicznej orientacji w edukacji kosztem humanistycznej.

Do podobnych wniosków dochodzi Martha C. Nussbaum (2008). Wskazuje ona na niebezpieczeństwo, jakie niesie ze sobą odwrócenie się od edukacji humanistycznej (rozumianej szeroko jako kształcenie krytycznego myślenia, empatii, inkluzywnej postawy społecznej oraz szerokiego spojrzenia ponad lokalne optyki) w kierunku edukacji i kształcenia umiejętności technicznych, które mają w przyszłości przynieść wymierne efekty dla jednostki i państw. Tak pojmowana



edukacja prowadzi nie tylko do kształtowania posłusznych pracowników, którzy będą dobrze wykonywać polecenia przełożonych, ale także posłusznych obywateli.

Zbliżoną obawę wyraża Robert Kwaśnica, który przyczyny kryzysu edukacji upatruje w nadużywaniu instrumentalnego myślenia przy jednoczesnym wypieraniu myślenia refleksyjnego. Choć obie te formy są w edukacji potrzebne, rozum instrumentalny „przekroczył granice naturalnego dla siebie miejsca (porządku czynu) i opanował nasze myślenie, które nie podlega jego regułom, bo należy do porządku rozumienia” (Kwaśnica, 2014, s. 251). W efekcie nastąpiła degradacja refleksyjności. Kierując się myśleniem humanistycznym, Kwaśnica (2014) wskazuje, że „człowiek jako podmiot ma strukturę pragmatyczno-dyskursywną. Co oznacza, że ludzkie doświadczenie kształtuje się w dwóch perspektywach: jedną wytwarza działanie celowo-racjonalne, a drugą rozmowa (działanie komunikacyjne)” (Kwaśnica, 2014, s. 55). Zdaniem badacza ponowoczesne uwarunkowania sprawiają, że oba typy myślenia o edukacji (porządek czynu i rozumienia) są w kryzysie i wymagają reakcji. Reakcją na kryzys porządku czynu powinno być kształtowanie poznawczej i technicznej autonomii uczniów, a reakcją na kryzys rozumienia powinna być szeroko rozumiana humanizacja uczniów (Kwaśnica, 2014). Kwaśnica wyjaśnia, cytując słowa Michała Pawła Markowskiego: „Humanistyka pokazuje, że nie istnieje jeden słownik, którym możemy świat objaśnić, że nie istnieje jedna nadrzędna ideologia (...), którą możemy się posługiwać, że nie istnieje z góry uprzywilejowany zbiór symbolicznych przedstawień, który byłby bardziej adekwatny od innych zbiorów. Humanistyka uwrażliwia nas na to, że żaden z obiegowych słowników nie jest ostateczny i zawsze można go zmienić na inny, lepiej nam służący, lepiej odpowiadający *nie* rzeczywistości (...), lecz naszym przeświadczeniom, naszym przekonaniom, naszym marzeniom” (Markowski, 2014, s. 70–80, za Kwaśnicą, 2014, s. 248). Humanistyka jest więc potrzebna, aby człowiek umiał odnaleźć się w gąszczu zmian, jakie przynosi ponowoczesny kontekst, aby umiał budować swoją tożsamość na ‘poruszonej mapie’ (Stopińska-Pająk, 2018b) dzisiejszego świata oraz aby umiał krytycznie patrzeć na otaczającą go rzeczywistość.

Częstotliwość zmian oraz ich nieprzewidywalność w późnej nowoczesności sprawiają, że wiedza może już nie stanowić „wiarygodnej reprezentacji świata” (Bauman, 2011, s. 152), gdyż wydaje się, że ta, która jest przekazywana w szkole, za tym światem nie nadąża; zwłaszcza w społecznym wymiarze. Jak pisze Bauman (2011), „świat na z e w n ą t r z budynku szkolnego stał się zupełnie różny od świata, do życia w którym przygotowywały swoich wychowanków klasyczne szkoły” (2011, s. 156–157). Postmodernizm przyniósł zmianę polegającą na odejściu od jednej prawdy ku wielości prawd, a nawet dał początek zjawisku postprawdy (choć termin jest używany głównie w odniesieniu do polityki, trudno nie zauważyć, że zjawisko ma także wpływ na społeczeństwo i edukację).



Jak pisze Melosik (2011), „z perspektywy postmodernistycznej – modernistyczna polityka «dystrybucji prawdy» ma zostać zastąpiona polityką zwielokrotnienia «reprezentacji prawdy»” (2011, s. 67), w której każdy znajdzie jakieś uzasadnienie dla danego stanowiska. Nie są to nowe problemy szkoły, ale raczej nierozwiązane kryzysy z lat przemiany ustrojowej w Polsce. Już w wydanej w 1990 roku książce Zbigniew Kwieciński (1990) stwierdzał, że „centralną kwestią edukacyjną staje się paradoks: im bardziej potrzebna dzieciom i młodzieży była pomoc w rozwoju kompetencji intelektualnych i moralnych, w pozyskiwaniu wartościowej tożsamości w świecie zamętu kulturowego, rozpadu więzi i braku akceptowalnych ofert aksjologicznych, tym mniej takiej pomocy udzielić mogły oficjalne instytucje, zawodowo do tego powołane. Jawny stawał się antyrozwojowy charakter funkcjonowania szkoły i innych instytucji edukacyjnych” (1990, s. 6).

Ten nierozwiązany problem, czyli kulturowo-społeczne opóźnienie szkoły wobec postępujących i nabierających szybkości zmian, zaostcza się jeszcze bardziej w ponowoczesności. Zapewne szkoła nigdy nie będzie w pełni nadążać za zmianami społecznymi, bowiem jako instytucja państwowa realizująca zadanie edukacji masowej ma na celu utrzymywanie istniejącego w danym państwie porządku. Można się więc zgodzić ze stanowiskiem Magdaleny Archackiej (2017), gdy przedstawia szkołę jako aparat państwa, czyli „instytucję pozostającą w relacji jednoznacznej spójności ze strategią działania władzy oraz wytwarzaną przez nią prawdą o rzeczywistości” (2017, s. 22). Prawda o rzeczywistości może być więc taka, jaką widzi ją władza. Jest to kolejny przykład czy też argument wskazujący na potrzebę obecności humanistyki w szkole i w szkolnictwie wyższym – dzięki niej ludzie mogą nauczyć się krytycznego myślenia.

Rozważając problemy współczesnej polskiej szkoły, Nowak-Dziemianowicz (2014c, s. 98) zwraca też uwagę, że panuje w niej dyskurs wiedzy naukowej (osadzony w pozytywistycznym i modernistycznym nurcie) – dyskurs uznawany za spójny, obiektywny, pozwalający wytłumaczyć i zrozumieć, ale niedopuszczający do tego, by poczuć czy doświadczyć. Taką wiedzę da się łatwo sprawdzić oraz ocenić. Jednak modernistyczne wartości nie przystają już do postmodernistycznego świata. Jak zwraca uwagę Bauman (2006), niepodważalność wiedzy dawała nauczycielom(kom) potwierdzenie ich pozycji oraz stanowiła podporę dla nich samych, gdyby ktoś odważył się kwestionować dany model i porządek rzeczy. Był to „świat autorytetów: przywódców, którzy wiedzą lepiej, i nauczycieli, którzy mówią, jak należy postąpić” (Bauman, 2006, s. 98). Postmodernizm wyrzucił ten układ do góry nogami. „Nie obowiązuje już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią jest



w społeczeństwie postmodernistycznym dobrowolność” (Śliwerski, 1998, s. 362, za Zieliński, 2012, s. 66).

Najważniejszą zmianą wydaje się więc odejście od tradycyjnego rozumienia autorytetu nauczycielskiego, odgórnie przypisanego do tej pozycji, na rzecz stawiania się autorytetem, co, jak pisze Nowak-Dziemianowicz (2014c), może być traktowane jako „zadanie profesjonalne współczesnego nauczyciela” (2014c, s. 124); zadanie, które ma swój początek, ale nie ma ostatecznego końca – zdobyty autorytet można łatwo stracić.

Wydaje się, że polska szkoła nie chce oddać swojej roli w nadawaniu znaczeń, przypisywaniu sensów (Melosik i Szkudlarek, 2009) i autorytatywnego stwierdzania, co jest właściwe. Nie występuję tu jednak przeciwko nauczycielom(kom), ponieważ oni sami są uwikłani w system i często nie mają prawa głosu czy też możliwości wypowiedzenia swojego sprzeciwu wobec polityki edukacyjnej (nawet głośne protesty mogą nie dać żadnych rezultatów – co pokazały strajki w 2019 roku). Wszystko to sprawia, że nauczyciele(lki) muszą mierzyć się nie tylko z przemianami społeczno-kulturowymi, ale również z ‘trudem emocji’ pozostających w ukryciu, jednostkowo i wewnętrznie przeżywanych, powstających w wyniku zderzenia polityki edukacyjnej z własnymi poglądami (Benesch, 2017).

Przedstawione powyżej wpływy ponowoczesności na edukację Melosik opisuje (2003) w kategoriach możliwości i zagrożeń. Są to: utrata przez nauczyciela(kę) instytucjonalnego autorytetu na rzecz autorytetu o charakterze osobistym, upromocnienie różnicy – kulturowej, etnicznej, płciowej i religijnej – w klasie szkolnej, a co za tym idzie utrata podstaw do narzucania jednej perspektywy postrzegania rzeczywistości, oraz przywrócenie i nadanie znaczenia codzienności i doświadczeniu uczniów (Melosik, 2003, s. 461).

## Dyskursywne „zakończenie”

Podsumowując rozważania na temat społeczno-kulturowego kontekstu działania, zależności pomiędzy ponowoczesnością a edukacją oraz samego zjawiska zmiany, można zastosować kłamrę dyskursu – dopuszczającą możliwość występowania nieuświadomionych elementów, które mogą wpłynąć na dyskurs. Słowo „zakończenie” w tytule podrozdziału jest celowo wzięte w cudzysłów, gdyż dyskurs to raczej początek niż koniec – to stawianie się.

Na dyskursywny charakter pedagogiki wskazuje Nowak-Dziemianowicz (2011), która pisze, że „podstawowym założeniem dla spostrzegania pedagogiki jako dyscypliny dyskursywnej jest teza, iż świat społeczny jest rezultatem procesów interpretacji, jest społecznie konstruowany” (2011, s. 315), a pedagogika

właśnie „bada świat znaczeń, bada szczególnie rodzaj praktyki społecznej, jaką jest wychowanie. Robi to zawsze w kontekście kultury, czasu i miejsca, czyli historii. Robi to ze świadomością współuczestnictwa podmiotów w tym konstruowaniu. Każdorazowo uzgadnia – konstruuje swój przedmiot badań – nie redukując tym samym możliwych w tym aspekcie ujęć. Właśnie dlatego można ją nazwać dyscypliną dyskursywną” (2011, s. 316). Takie ujęcie pedagogiki i badań nad nią jest możliwe dzięki zwrotowi lingwistycznemu (Bieszczad, 2019) oraz zwrotowi ku badaniom jakościowym, krytycznym oraz emancypacyjnym w pedagogice (Kwieciński, 2011). Procesy interpretacji znaczeń, negocjowania ich zachodzą między różnymi elementami dyskursu, poprzez relacje tych elementów względem siebie.

Relacje są szczególnie ważne dla Ernesta Laclau (2005), który przypisuje im pierwszoplanowe miejsce w swojej teorii dyskursu. „Pod pojęciem dyskursu nie rozumiem czegoś ograniczonego jedynie do strefy mówienia i pisanie, ale wszystkie układy elementów, w których konstytutywną rolę odgrywają relacje. A to oznacza, że elementy nie istnieją uprzednio wobec układu relacji, lecz są przezeń konstytuowane” (Laclau, 2005, s. 68, za Szkudlarek, 2008, s. 127). Słowa te są bardzo ważne z punktu widzenia konkretnej sytuacji dyskursywnej, jak i również analizy badanego dyskursu. Laclau (2005) pokazuje, że rozumienie dyskursu jedynie jako tekstu, pisanego bądź mówionego, jest niepełne, przez co może znacząco uszczuplić lub nawet zniekształcić odbiór komunikatu czy przekazu. Wspomniane wcześniej „elementy” to dla Laclau oraz Chantal Mouffe „różnice znajdujące się w obrębie pola dyskursywnego, ale wciąż niepowiązane w sposób dyskursywny” (Przyłęcki, 2013, s. 15). Dopiero poprzez proces artykulacji, rozumiany jako „powiązania między znakami, które przyczyniają się do ich spójności lub różnicowania” (Sousa i Magalahaes, 2018, s. 136), powstaje nowa tożsamość. Co ważne, tożsamość dla Laclau i Mouffe nie jest stałą całością, która raz ukonstytuowana pozostaje niezmienna – wręcz przeciwnie, każda zmiana w obrębie elementów prowadzi do zmiany tożsamości, uwidaczniając jej relacyjny charakter (Przyłęcki, 2013, s. 14).

Tożsamość w moim mniemaniu może być także rozumiana jako świadomość samego(ej) siebie, jako postawa przyjmowana przez uczestników dyskursu. Z kolei relacje są układem przyjmowanych przez nich ról społecznych. Dlatego też kontekst społeczny, w którym zanurzone są osoby, między którymi dochodzi do aktu komunikacyjnego, nie może zostać pominięty: pozostaje on w ciągłej relacji z językiem, czyli tym, co mówimy i jak mówimy. Myśl ta wyraża „socjologicznie zorientowaną analizę dyskursu” (Dobrołowicz, 2016, s. 40), dzięki której analizowana rzeczywistość bądź jej konkretny fragment mogą zostać opisane i wyjaśnione. Krokiem naprzód jest uznanie, że „świat społeczny jest



społecznie konstruowany, a dyskurs ma siłę sprawczą w konstrukcjach społecznych” (Dobrowolowicz, 2016, s. 42), co jest fundamentalnym argumentem konstruktywizmu społecznego oraz krytycznej analizy dyskursu. Margareth Wetherell (1998) zauważa, że dla Laclau i Mouffe rozróżnienie na to, co dyskursywne i po-naddyskursywne, lub na to, co dotyczy mowy i świata, nie ma sensu, gdyż cała przestrzeń społeczna jest dyskursywna, jest polem tworzenia znaczeń, z których wyłaniają się aktorzy społeczni.

Najważniejszym celem tego rozdziału było zarysowanie kontekstu obecnego czasu – czasu, w którym działają uczestniczki moich badań. Nie sposób jest oddzielić je od określonego działania, gdyż analiza danej sytuacji i próba zrozumienia jej uczestniczek byłyby wtedy niepełne. Ich działania są odpowiedzią na kontekst społeczno-kulturowy, w którym żyją. Więc aby je w pełni zrozumieć, należy spróbować zrozumieć również ich świat.



3



**Role społeczne  
i zawodowe  
nauczyciela(ki)  
jako niedokończony  
projekt  
w ponowoczesnym  
świecie**



W poprzednim rozdziale przedstawiłam kontekst społeczno-kulturowy, w którym jednostki społeczne istnieją i oddziałują na siebie oraz na innych. Uwzględniając opisane wcześniej zmiany społeczne, w poniższym rozdziale przedstawię – w ujęciu zakorzenionym częściowo w socjologii – autorskie rozumienie przepisu roli zawodowej nauczycielek języka obcego specjalistycznego, które były uczestniczkami moich badań.

## Rola – rozumienie problemu

Jak zauważa Jolanta Szempruch, pojęcie ról zawodowych nauczycieli(ek) jest rozumiane niejednoznacznie, chociaż „[w]spółcześnie dominuje pogląd, że rola społeczna jest ogniwem łączącym osobowość, kulturę i strukturę społeczną” (Szempruch, 2012, s. 177). Barbara Kutrowska stwierdza, że „[z]e względu na złożoność i wielorakie uwarunkowania rola społeczna pośredniczy pomiędzy społeczeństwem a osobowością, będąc wewnętrznym i zewnętrznym światem jednostki” (Kutrowska, 2008, s. 53).

Role społeczne mogą być opisywane na gruncie funkcjonalno-strukturalnym oraz interakcyjnym (Szacka, 2003). Podejście pierwsze opiera się na wskazaniu funkcji, które człowiek ma spełniać w odpowiedzi na określone wymagania społeczne, dzięki czemu rzeczywistość społeczna staje się uporządkowana, stabilna i przewidywalna. W ten sposób zostało ono opisane przez amerykańskich socjologów, między innymi Ralphi Lintona oraz Roberta Mertona (Sztompka, 2010). „Przy podejściu funkcjonalno-strukturalnym role to coś zewnętrznego w stosunku do człowieka, to rodzaj stwarzanych przez społeczeństwo gotowych ubrań czy raczej gorsetów, które człowiek decyduje się nosić bądź do których noszenia jest zmuszany. Tak rozumiana rola pozwala rozpatrywać zbiorowość jako układ ról, a nie jako zbiór osób. Osoby mogą się wymieniać, natomiast układ pozycji i ról pozostaje w zasadzie niezmienny i to on tworzy strukturę zbiorowości” (Szacka, 2003, s. 147).

Normatywny charakter podejścia funkcjonalno-strukturalnego jest jednym z głównych przedmiotów sporu pomiędzy zwolennikami(czkami) konwencjonalnej (funkcjonalno-strukturalnej) a interpretacyjnej (interakcyjnej) teorii ról. Jak sama nazwa wskazuje, role w ujęciu interakcyjnym są blisko związane z interakcjonizmem symbolicznym (Blumer, 2007; Hałas, 2006, 2007; Hewitt, 1997). Konwencjonalne podejście krytyce poddał m.in. Ralph Herbert Turner, twierdząc, że rzeczywistość społeczna jest bardziej dynamiczna niż statyczna, nie zawsze przewidywalna i skomplikowana, a co za tym idzie „role społeczne nie są przyjmowane przez ludzi w jakiejś gotowej, ukończonej formie, lecz



są tworzone i modyfikowane w procesach interakcji z innymi, występującymi także w rozmaitych, zmieniających się rolach” (Łoś, 1985, s. 126).

Podejście interakcyjne, które opisuje role jako „społecznie podzielane, abstrakcyjne kategorie typów ludzi, których używa się, by zorganizować własne postępowanie” (Hałas, 2006, s. 246) wpisuje się w rozumienie społeczeństwa jako wyrazu konstruktywistycznego, tworu w ciągłym stawaniu się, zmiennego pod wpływem znaczeń i sensów nadawanych przez jego uczestników(czki). Co jest równie ważne, w strukturalnej teorii role są uprzednie wobec jednostki, która ma je wypełniać, podczas gdy teoria ról interakcyjnych widzi tę kwestię w odwrotny sposób. „W przeciwieństwie do różnych teorii strukturalnych, teoria ról interakcyjnych zaczyna się od wzorców interakcji społecznych między jednostkami i grupami jednostek” (Turner, 2001, s. 234).

Linton (Łoś, 1985), który zajmował się głównie normatywnym podejściem do ról społecznych, przyznawał, że takie widzenie ról ma zastosowanie w przypadku społeczeństw tradycyjnych, nie znajduje jednak zastosowania w opisie społeczeństw współczesnych, coraz mniej uporządkowanych, podatnych na zmiany. Zgadzam się więc, że podejście interakcyjne do ról społecznych bardziej odpowiada rzeczywistości i stanowi interesującą i inspirującą kategorię badawczą. W zmieniającym się świecie każda rola społeczna zdaje się przechodzić ewolucję, nie trwa w jednym ustalonym wzorze.

W Tabeli 5 przedstawiam subiektywnie wybrane elementy teorii roli<sup>1</sup>, opisywane przez R. Lintona, R. Mertona, G.H. Meada oraz Ralpa H. Turnera. Ograniczam się tylko do wspomnianych socjologów, gdyż ich ujęcia ról społecznych wydają się najbardziej różnorodne – stanowią dobry punkt wyjścia dla dalszych rozważań.

---

1 Posługuję się terminem ‘teoria roli’, jednak jestem świadoma, że socjologowie kwestionują fakt jej naukowego charakteru (Kawka, 1998). Należy podkreślić, że istnieje również grupa badaczy, która przyjmuje łączony obraz roli społecznej, splatając elementy teorii normatywnej z interakcyjną (zob. Hewitt, 1997).



TABELA 5. TEORIE RÓL SPOŁECZNYCH

Kategorie porównawcze	Teoria ról – normatywna – konwencjonalna – funkcjonalno-strukturalna	Teoria ról – interpretacyjna – interakcyjna
badacze	Ralph Linton Robert Merton	George Herbert Mead Ralph Herbert Turner
rozumienie	„rola jest kulturowo określona i uznawana jako normatywny przepis zachowania osoby zajmującej daną pozycję społeczną. Kultura zawiera idealne wzory stosunków, umożliwiające przewidywanie i współdziałanie” (Hałas, 2006, s. 226)	„Przez role rozumie się zbiór zachowań tworzących znaczącą całość, właściwych osobie zajmującej jakiś status w społeczeństwie (np. lekarz, ojciec), zajmującej nieformalnie jakąś pozycję w stosunkach międzyosobowych (np. przywódca lub negocjator), albo zbiór zachowań właściwych osobie utożsamianej z jakąś wartością w społeczeństwie (np. uczciwy człowiek lub patriota)” (Turner, bdw., s. 316, za Hałas, 2006, s. 246)
umiejscowienie	– element uporządkowanej struktury społecznej, – zewnętrznie w stosunku do człowieka.	– element społeczeństwa w procesie 'stawania się', – tworzone przez człowieka w procesie interakcji.
pytania badawcze	jakie role są zadane, czy i w jakim stopniu są wypełniane?	jak role są odgrywane, modyfikowane, tworzone?
zainteresowania badawcze	– zakazy, nakazy i sztywne przepisy roli, – badania struktury społecznej.	– margines swobody granej roli, – badania jednostki i jej rozwoju.
kształt roli	– powtarzalny, oparty o wzory, standardowy, – odtwórczy.	– indywidualny, modyfikowalny, zmienny, – twórczy, pragmatyczny.
oczekiwania	– określone, sprecyzowane, przypisane, wyjściowe dla realizacji roli.	– możliwość przyjmowania roli innego, możliwość dowolnego kreowania roli.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Arczewska, M. (2009). *Role społeczne sędziów rodzinnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego; Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Wydawnictwo naukowe PWN; Łoś, M. (1985). „Role społeczne” w nowej roli. W: E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki (red.), *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN; Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa.

Zaprezentowane podejścia do ról społecznych (w ujęciu normatywnym i interpretatywnym) chciałabym zestawić z koncepcją przedmiotowości i podmiotowości Kazimierza Obuchowskiego (1993). W Tabeli 6 przedstawiłam kryteria, które je różnicują. Dla omawianych tu ról społecznych najważniejsze z nich to: uwarunkowania, jednostka a społeczeństwo, źródło, wiedza, kultura, kody i uczestnictwo społeczne.

Nawet podstawowa analiza wybranych elementów pokazuje, że za podejściem normatywnym do ról społecznych stoi standard przedmiotowy, a z interakcyjną koncepcją ról społecznych łączy się standard podmiotowy. Jak wyjaśnia Obuchowski (Sajdak, 2013), zgodnie ze standardem przedmiotowym jednostka



będzie pozytywnie się oceniała, gdy spełni warunki przypisanej jej roli (społecznie zewnętrznie nadanej, odziedziczonej i przynależnej do danej pozycji społecznej), gdy cele jej działania będą zgodne ze zobowiązaniami, a świat, w którym się porusza, będzie przestrzenią do działania.

Z drugiej strony mamy do czynienia z podejściem podmiotowym, w którym człowiek ocenia siebie w zależności od tego, czy i na ile jest źródłem swojego działania, a cele, które sobie stawia, są oceniane w zależności od tego, czy i na ile są przedmiotem jego intencji. Człowiek ocenia też, czy i w jakim stopniu świat stwarza szansę na wykorzystanie indywidualnych możliwości. Jak widać, standard przedmiotowy łączy się z podejściem normatywnym do ról społecznych – jednostka adaptuje się w nim do zastanej sytuacji, a standard podmiotowy jest bliższy interakcyjnemu podejściu, w którym jednostka jest kreatywnym twórcą.

TABELA 6. STANDARD PRZEDMIOTOWY I STANDARD PODMIOTOWY  
– UJĘCIE PORÓWNAWCZE

Kryterium różnicowania	Standard przedmiotowy	Standard podmiotowy
1	2	3
Psychologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– psychologia dostosowania się,</li> <li>– homeostaza,</li> <li>– dziedzictwo biologiczne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– psychologia humanistyczna,</li> <li>– indywidualizm,</li> <li>– preferencja sprawności umysłowych, możliwości człowieka.</li> </ul>
Uwarunkowania	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zewnętrzne uwarunkowania bytu jednostki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wewnętrzne uwarunkowania bytu jednostki.</li> </ul>
Jednostka a społeczeństwo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– prymat interesów społeczeństwa i instytucji je reprezentujących nad interesami jednostki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– prymat wartości i interesów jednostki nad interesami społecznymi i instytucji je reprezentujących.</li> </ul>
Źródło	<ul style="list-style-type: none"> <li>– standard jest mechanicznie wyuczony, wprowadzony do umysłu z zewnątrz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wytwór danej osoby, pochodzi z wewnątrz.</li> </ul>
Treść standardu	<ul style="list-style-type: none"> <li>– stereotypy dotyczące spraw ważnych dla społeczności,</li> <li>– rola przypisana jednostce ludzkiej (obowiązki, wzorce zachowań, formuły językowe, wzorce ocen itd.),</li> <li>– nie potrzeba rozumieć standardu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wynik intelektualnego ujęcia świata,</li> <li>– realizacja osobistych, indywidualnych zadań jednostki.</li> </ul>
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wprowadzona z zewnątrz, wyuczona mechanicznie, ujęta w stereotypy, brak nastawienia na refleksję,</li> <li>– ocena nie podlega rewizji,</li> <li>– wiedza „zimna”, preferująca fakty trwale i jednoznaczne,</li> <li>– nakierowanie na aktywność odtwórczą i gromadzenie doświadczeń.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wynik własnej oceny, własnego rozumowania,</li> <li>– nastawienie na refleksję,</li> <li>– dystans wobec własnych ocen,</li> <li>– wiedza „gorąca”, o nasyceniu emocjonalnym, osobistym,</li> <li>– nakierowanie na aktywność twórczą i wytwarzanie wiedzy.</li> </ul>

Kryterium różnicowania	Standard przedmiotowy	Standard podmiotowy
1	2	3
Wolność	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ograniczanie intencjonalnej wolności człowieka, przeniesienie odpowiedzialności na instytucje,</li> <li>– wartością najwyższą posłuszeństwo, podporządkowanie się jednostki wzorcom z zewnątrz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wybór i odpowiedzialność konstytuują wolność człowieka,</li> <li>– związek bezwzględny kategorii podmiotowości, wolności i odpowiedzialności.</li> </ul>
Mechanizm zmiany, rozwoju	<ul style="list-style-type: none"> <li>– adaptacja mechaniczna, posłuszeństwo, podporządkowanie się.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– twórcza adaptacja.</li> </ul>
Dobro-zło ocena	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ocena dobra i zła mają charakter arbitralny, opierają się na stereotypach, nie podlegają weryfikacji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oceny dobra i zła opierają się na analizie sensu aktualnej sytuacji, podlegają ciągłej weryfikacji.</li> </ul>
Kultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kultura przedmiotu,</li> <li>– imperatyw powielania wzorców kultury,</li> <li>– imperatyw realizowania przypisanej jednostce roli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kultura podmiotu,</li> <li>– aktywność twórcza.</li> </ul>
Kody	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dominują kody konkretne, służące reprodukowaniu psychicznych reprezentacji świata,</li> <li>– są nośnikami konkretnych doświadczeń,</li> <li>– pozwalają na budowanie reprezentacji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dominują kody hierarchiczne, służące abstrakcyjnemu ujmowaniu świata, uniezależniają jednostkę od kontroli doświadczenia,</li> <li>– są nośnikami wiedzy o przetwarzaniu informacji ujmowanej za pomocą pojęć hierarchicznych,</li> <li>– pozwalają na budowanie dowolnych modeli rzeczywistości, a tym samym koncepcji świata.</li> </ul>
Uczestnictwo społeczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– przystosowanie lub nieprzystosowanie,</li> <li>– spełnianie lub niespełnianie kryteriów pozytywnych ocen społecznych,</li> <li>– konkurencja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uczestnictwo twórcze, świadome uczestniczenie w zachodzących zmianach, wyprzedzanie ich,</li> <li>– kooperacja i zdolność negocjacji.</li> </ul>

Źródło: Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* (s. 155–156). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Spojrzenie na role społeczne z punktu widzenia ich miejsca oraz różnego rozumienia tego miejsca w strukturze społecznej nie wyczerpuje opisu specyfiki roli społecznej nauczycieli(ek). Niezależnie od przyjętej optyki nauczyciele(ki) w różny sposób odgrywają lub kreują swoje role. Badacze(ki) podejmują więc również rozważania na temat osobowości i jej relacji z rolą społeczną (Szacka, 2003). Co ważne, oddziaływanie to jest obustronne.

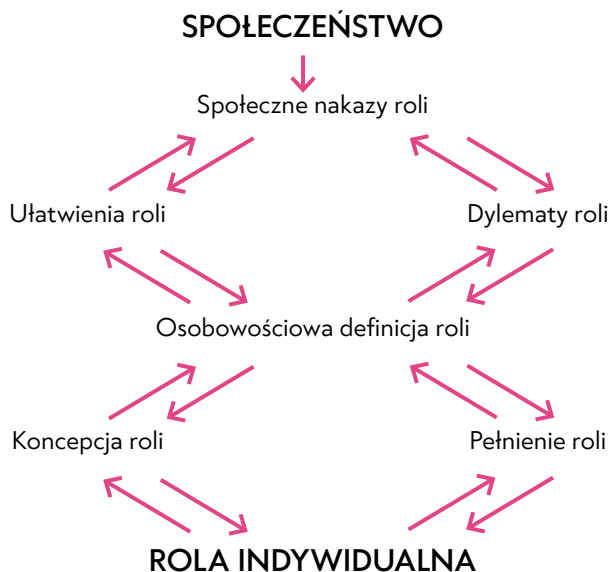
Takie spojrzenie prezentowane jest przez Krzysztofa Rubachę (2000). W swojej koncepcji roli społecznej nauczyciela(ki), zbudowanej w oparciu o teorię roli indywidualnej Daniela J. Levinsona (Rubacha, 2000; Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007), wprowadza on do rozważań czynnik osobowościowy. Rubacha (2000) nie opowiada się za ujęciem ról społecznych w kategoriach normatywnych lub interakcyjnych – jego model obejmuje przejście od społeczeństwa (wraz ze społecznymi nakazami roli), poprzez osobowościową definicję roli, do roli



indywidualnej (Rysunek 1). To przechodzenie w profesji nauczycielskiej jest procesem cyklicznym, odnawialnym oraz powtarzalnym, zwłaszcza że, co zaznacza Rubacha (2000), rola społeczna nauczycieli(ek) jest rolą heurystyczną. Jedno pytanie staje się przyczynkiem do kolejnych kroków podejmowanych na drodze ku lepszemu rozumieniu samego(ej) siebie oraz siebie w relacji ze światem i innymi.

Finalna rola indywidualna „jest wypadkową społecznych nakazów roli i subiektywnej interpretacji jej przepisu przez jednostkę” (Rubacha, 2000, s. 103). Społeczne nakazy roli rozumiane są jako przepisy (formalne oraz nieformalne – niespisane, ale utrwalone w świadomości społecznej) i wymagania regulujące zachowanie osoby, płynące ze strony różnych grup społecznych, np. ministerstwa, dyrekcji placówki, w której zatrudniony jest nauczyciel(ka), czy samego podmiotu nauczania. W obrębie tej kategorii sytuowane są ułatwienia roli (swoisty kapitał kulturowy i warsztat techniczny nauczycieli(ek) wzmacniające ich identyfikację z nakazami roli) oraz dylematy roli (różnorakie okoliczności mające wpływ na wypełnianie roli, włączając w to konflikty ról) (Rubacha, 2000). Kolejnym poziomem w strukturze roli indywidualnej jest ‘osobowościowa definicja roli’, w której to, co płynie ze społecznych nakazów roli, zostaje „zinternalizowane przez jednostkę, stając się elementami struktury jej osobowości” (Szmatka, 1989, s. 196).

RYSUNEK 1. STRUKTURA ROLI INDYWIDUALNEJ



Źródło: Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości* (s. 102). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.



Nie wszystkie społeczne imperatywy są jednak internalizowane, ponieważ każda jednostka posiada jaźń, własny kapitał społeczno-kulturowy i system wartości, co oznacza, że każda osobowościowa wersja roli nabierze indywidualistycznego charakteru. Proces ten wymaga „od jednostki dostosowania roli do osobowości i osobowości do roli. W trakcie tego procesu jednostka musi zbudować wizję samej siebie w danej roli” (Rubacha, 2000, s. 120). Na tym poziomie również wyróżniamy dwa wymiary owego procesu – wymiar ideacyjny, czyli koncepcję roli rozumianej jako rodzaj osobistej definicji, wykorzystującej określone teorie pedagogiczne, a także wymiar behawioralny (czyli ‘pełnienie roli’), obejmujący rzeczywiste, konkretne działanie nauczyciela(ki), które w różnym stopniu może być spójne z jego (jej) koncepcją nauczycielstwa (Rubacha, 2000).

Rubacha (2000) konkluduje, że indywidualna rola społeczna jest dwoista zarówno w sensie strukturalnym (podział na społeczne nakazy roli oraz osobowościową definicję), jak i funkcjonalnym. W tym drugim przypadku mamy do czynienia ze wzajemnym oddziaływaniem na siebie zachowań jednostki i subiektywnego wymiaru roli: ta rola może decydować o działaniach i wyborach jednostki, czasem jednak społeczne nakazy mogą być interpretowane indywidualistycznie. Dlatego też rola indywidualna ma wymiar modalny (wspólny lub uniwersalny dla wykonawców roli) oraz indywidualny (jednostkowy) (Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007).

Wracając do pierwotnie nakreślonego obrazu ról, czyli podziału na normatywne i interpretatywne, widzimy, że w przypadku opisu zawodu nauczyciela mówimy o procesie ciągłego stawania się. Pomimo wyjścia od normatywnych przepisów roli, specyficzny charakter pracy uniemożliwia zakończenie procesu na tym etapie. Co więcej, rola społeczna poddana interpretacji przez jednostkę ulega zmianie i wraca do społeczeństwa, oddziałując ponownie na normy społeczne i zmieniając je (np. społecznie zakorzenioną wiedzę o danej profesji). Tak więc „z perspektywy instytucjonalnego porządku role jawią się jako sposób uobecnienia instytucji oraz forma przekazania zobiektywizowanych instytucjonalnie zbiorów wiedzy” (Berger i Luckmann, 1983, s. 130), a z drugiej strony „każda rola wnosi społecznie zdefiniowane uzupełnienie wiedzy” (Berger i Luckmann, 1983, s. 130). Proces ten (relacja pomiędzy rolami społecznymi a wiedzą społeczną, ich współzależność i współtworzenie) wydaje się szczególnie odczuwalny w odniesieniu do nauczycieli(lek), ich ról społecznych i zawodowych.



## Nauczyciel(ka) pomiędzy nauczaniem a uczeniem się

Wiedza wydaje się jednym z nieodłącznych atrybutów nauczycieli(ek) – jak pokazują badania, wymagania wobec pedagogów w zakresie wiedzy przedmiotowej czy dydaktycznej są wysokie (Nowak-Dziemianowicz, 2008a). Równie ważna jest wiedza o świecie (zakorzeniona w pedagogice, psychologii, socjologii), która jest niezbędna do tworzenia indywidualnej roli zawodowej. Ten rodzaj wiedzy – budujący doświadczenie – każdy nauczyciel(ka) musi zdobyć samodzielnie<sup>2</sup>. Tak jak Illeris (2006) traktuję tu doświadczenie szeroko, jako obejmujące komponenty treściowe i poznawcze, składnik emocjonalny oraz społeczny, przyjmując jednocześnie założenie, że określone aspekty uczenia się muszą być ważne dla osoby uczącej się. Chciałabym zatem podjąć próbę odpowiedzi na pytanie o to, czego uczy się człowiek – zwłaszcza nauczyciel(ka) – aby świadomie kształtować swoją indywidualną zawodową rolę.

Uczenie się można rozumieć i badać z wielu punktów widzenia. Rozumienie tego terminu w niniejszej pracy jest zbieżne z podejściem Wiesława Łukaszewskiego (1984), który opisuje uczenie się „jako formy rejestrowania doświadczenia w ludzkiej pamięci” (1984, s. 200). To podejście jest zgodne z prezentowanym powyżej poglądem Illerisa (2006). Dzięki „efektowi kumulowania doświadczenia, dzięki temu także, że zarejestrowane już wyniki uczenia się zwrótnie modyfikują i przebieg, i rezultaty dalszego uczenia się, dochodzi człowiek do tego, co nazwać można bazą osobowości” (Łukaszewski, 1984, s. 200).

Spśród elementów, które budują wiedzę i doświadczenie, Nowak-Dziemianowicz (2014b) wyodrębniła trzy kategorie oraz, nadając im współczesny charakter, rozwinęła koncepcję trójpodziału profesjonalnej wiedzy nauczycielskiej niezbędnej nauczycielowi(ce) do stworzenia i pełnienia satysfakcjonującej roli zawodowej (Tabela 7).

<sup>2</sup> Kwestia uczenia się dorosłych oraz koncepcja uczenia się przez całe życie doczekały się opisów w wielu teoriach rozwijanych zwłaszcza w XX wieku po ugruntowaniu się andragogiki jako subdyscypliny pedagogiki. Niemniej jednak trzeba wspomnieć, że korzenie edukacji dorosłych (również polskie korzenie) sięgają, jak pokazuje Agnieszka Stopińska-Pająk (2018a), już wieku XVI, a w XIX wieku ukazuje się wiele pionierskich prac wskazujących na potrzebę całonocnego uczenia się oraz przedsięwzięć mających na celu edukację dorosłych. Przykładem może być Uniwersytet Latający – projekt skierowany głównie do dorosłych kobiet, dla których na przełomie XIX i XX wieku edukacja uniwersytecka była zamknięta. Znaczenie uczenia się dorosłych wzrasta wraz z przechodzeniem od społeczeństwa nowoczesnego ku ponowoczesności (Malewski, 2010).

TABELA 7. TRÓJPODZIAŁ WIEDZY NAUCZYCIELSKIEJ

Wiedza	Zakres treściowy
„o świecie”	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zagadnienia kulturowe, antropologiczne, filozoficzne,</li> <li>– socjologiczne opisy współczesności,</li> <li>– miejsce, cele i funkcjonowanie instytucji państwowych, społecznych (w tym przede wszystkim instytucji edukacyjnych),</li> <li>– typy i rola ideologii w życiu społecznym (zwłaszcza rola i znaczenie ideologii edukacyjnych),</li> <li>– opis, charakterystyka, specyfika, ułokowanie społeczne, blokady rozwojowe i możliwości różnych grup społecznych,</li> <li>– opis zagrożeń,</li> <li>– obszary oraz wymiary kryzysu w teraźniejszości oraz teraźniejszości jako czasu kryzysu.</li> </ul>
„o relacjach Ja–świat”	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozumienie procesów wychowania i edukacji we współczesnym świecie,</li> <li>– rola i funkcje, które pełni edukacja w życiu społeczeństw i egzystencji jednostek,</li> <li>– opis typów relacji międzyludzkich oraz procesów rządzących tymi relacjami,</li> <li>– teorie komunikacji społecznej,</li> <li>– teorie wywierania wpływu na ludzi,</li> <li>– współczesne nurty oraz teorie wychowania i nauczania, rozwoju i kultury masowej wraz z umiejscowionym w niej stereotypem.</li> </ul>
„o sobie samym (samowiedza nauczyciela/nauczycielki)”	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych emocji, lęków,</li> <li>– zaspokajanie potrzeb,</li> <li>– rozpoznanie motywacji i celów życiowych,</li> <li>– ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego,</li> <li>– umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji,</li> <li>– znajomość własnych sposobów usensownienia świata.</li> </ul>

Źródło: opracowanie na podstawie Nowak-Dziemianowicz, M. (2014b). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą* (s. 186–187). Wydawnictwo Naukowe DSW.

Jak podkreśla Nowak-Dziemianowicz (2008a), omawiany trójpodział wiedzy realizuje się w obrębie dwóch obszarów doświadczenia: wiedzy praktyczno-moralnej oraz wiedzy technicznej, co z kolei Robert Kwaśnica (2007) wiąże z pojęciami działania komunikacyjnego (mającego siłę emancypacyjną) oraz działania instrumentalnego (wyrażającego racjonalność adaptacyjną).

Dzięki wiedzy praktyczno-moralnej nauczyciel(ka):

- czerpie całościową wizję świata, dającą rozumienie świata, jego (jej) miejsca w tym świecie,
- poznaje reguły konstytuowania sensu, dostarcza zasad moralnych oraz normuje postępowanie w stosunku do siebie i innych,
- umożliwia dialogowe porozumiewanie się z innymi ludźmi.

Dzięki wiedzy technicznej nauczyciel(ka):

- jest w stanie zobaczyć cele, które należy osiągnąć,
- poznaje metody, aby te cele osiągnąć,
- może określić środki i warunki, które warunkują osiągnięcie celów (Kwaśnica, 2003, s. 299).



Dialogowe porozumiewanie się, o którym mowa powyżej, jest przedstawione przez Kwaśnicę (2003) w ujęciu pedagogiki dialogicznej (Rysunek 2), w której dialog ma szersze znaczenie niż tylko rozmowa.

RYSUNEK 2. DIALOGICZNE UCZENIE SIĘ



Źródło: Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju* (s. 82). Wydawnictwo Naukowe DSW.

Dialog w tym rozumieniu pozwala nauczycielowi(ce) na nauczanie i uczenie się, gdyż on (ona) nie kieruje dialogiem, ale jest jego uczestnikiem. W tym samym czasie jest wewnątrz i na zewnątrz sytuacji edukacyjnej, inspiruje do dyskusji, nie ma w niej ostatecznego słowa, nie wprowadza w uznane kanony wiedzy, ale promuje indywidualne podejście do nich i ich interpretację oraz improwizuje, gdyż tak rozumiany dialog nie prowadzi do ustalonego z góry celu, ale wiedzie w nieznaną (Gołębniak i Zamorska, 2014).

W drugim rozdziale opisałam współczesne konteksty, które stawiają człowieka przed wieloma wyzwaniem. Wydaje się jednak, że nauczyciele(ki) znajdują się w szczególnie skomplikowanej sytuacji. Z jednej strony, tak jak każdy inny człowiek, potrzebują wiedzy o świecie, aby swobodnie się w nim poruszać, z drugiej zaś jest im ona niezbędna, aby mogli tworzyć swoją rolę zawodową. Społeczeństwo jest wszak miejscem, z którego wychodzą przepisy roli, oczekiwania zakorzenione w zbiorowej świadomości. Wiedza o świecie jest więc potrzebna, aby wiedzieć, czego szukać oraz jak czytać (jak nie oznacza tu jednej „poprawnej” wersji

czytania i rozumienia, lecz otwartość na możliwe interpretacje i świadomość ich dokonywania).

Udzielenie odpowiedzi na oczekiwania wymaga wiedzy o relacjach 'ja–świat'. Jak pisze Nowak-Dziemianowicz (2008a), nauczyciel(ka) może tej odpowiedzi udzielić z trzech pozycji: wiedzącego (wysyłając komunikat perswazyjny, mający na celu wywołać zmianę u ucznia(ennicy)), rozmówcy (traktując inność jako zadanie do zrealizowania) oraz słuchającego (dopuszczając do głosu). Nie można nie zauważyć, że po raz kolejny to język – zarówno mówiony, ale i słuchany, język używany przez Innego – ma niezwykle wysoki status. Jest elementem tworzenia i poznania, rozumienia, symbolu oraz wspólnoty. Jeżeli język i symbole, które on zawiera, nie będą zrozumiane przez drugą stronę, nie dojdzie do dialogu, rozumienia czy wymiany poznawczej. Świat nauczyciela(ka) i świat uczniów(en-nic) musi znaleźć punkt styczny (rozmowy i słuchanie), jeżeli ma w nim dojść do edukacji czy wychowania.

Pozycja słuchającego to nie tylko dopuszczenie do głosu Innego, ale również możliwość „generowania transgresyjnego otwarcia na nieprzejryste wymiary ja” (Nowak-Dziemianowicz, 2008a, s. 141). Dzięki czyjejś mowie moje 'ja' się zmienia, przekracza granice, o których mogło nawet nie wiedzieć, budując swoją samowiedzę, czyli trzeci ze wspomnianych w Tabeli 7 typów wiedzy wyodrębnionych przez Nowak-Dziemianowicz (2014b). Znając prawdę o sobie, o swoich emocjach, poglądach, wartościach, o swoim własnym rozumieniu świata i nadawanym mu sensie, nauczyciel(ka) buduje i zwiększa własną autonomię, która jest niezbędna do tworzenia satysfakcjonującej roli zawodowej.

Omawiane trzy wymiary wiedzy nabywane w czasie praktyki nauczycielskiej uzupełniają się, tworząc podstawy następnej kategorii – bez wiedzy o świecie nie będzie przecież wiedzy 'ja–świat', a bez tej ostatniej nie będzie (albo będzie ona ograniczona) samowiedzy.

Autonomia, która jest efektem nabywania przez nauczycieli(ka) różnych rodzajów wiedzy, spaja rolę zawodową w ujęciu przedstawionym przez Roberta Kwaśnicę (2003). W jego koncepcji rozwoju roli zawodowej nauczycieli(ek), opierającej się na logice zmian zaczerpniętej od Lawrence'a Kohlberga, autonomia (nazwana także tożsamością autonomiczną) jest głównym elementem trzeciego i ostatniego stadium rozwoju. Jak pisze Kwaśnica (2003), autonomia „w tym przypadku oznacza – z jednej strony krytyczne dystansowanie się w stosunku do wszelkich wzorów myślenia i postępowania narzucanych jednostce przez jej otoczenie społeczne i kulturowe, z drugiej zaś – poszukiwanie własnego sposobu bycia i dochowywanie wierności własnej koncepcji świata oraz własnemu rozumieniu tych norm i wartości, które uznaje się za społeczno-kulturowe dziedzictwo wytwarzające i podtrzymujące wspólnotę komunikacyjną, do której należymy”



(2003, s. 306). W takim rozumieniu autonomii z łatwością można odnaleźć trzy typy wiedzy, o których pisała Nowak-Dziemianowicz (2014b).

Wspomniane wyżej stadia rozwoju roli zawodowej, opisywane przez Kwaśnicę (2003, s. 306–308), dzielą się na przedkonwencjonalne, konwencjonalne oraz postkonwencjonalne. W pierwszym etapie wchodzenia w rolę zawodową nauczyciel(ka) opiera się na kopiowaniu zastanych wzorców, które mają zagwarantować akceptację jego (jej) zachowania. Takie postępowanie nie cechuje się pełną świadomością konwencji, taki stan pojawia się dopiero w kolejnej fazie rozwoju.

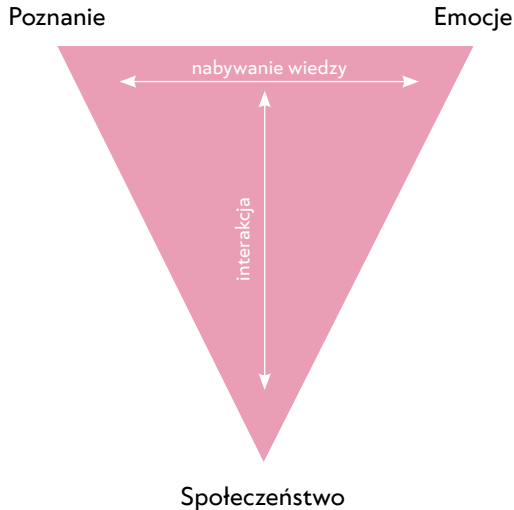
Stadium konwencjonalne to taki rozwój roli zawodowej, w której nauczyciel(ka) w pełni adaptuje się do przepisu roli, jej uzasadnień (pochodzących z zewnątrz) oraz akceptuje konwencję. Ewentualne zmiany czy modyfikacje rozumienia i pełnienia roli ograniczają się do sfery realizacyjnej, czyli wiedzy technicznej, a pytania co do natury praktyczno-moralnej czy emancypacyjnej nie są stawiane. Badania pokazują, że prawie 65% nauczycieli(ek) pozostaje na tym etapie rozwoju roli zawodowej, nie docierając do ostatniego stadium (Kwiatkowska, 2008, s. 211).

Osiągnięcie postkonwencjonalnego etapu rozwoju roli zawodowej wiąże się ze stawianiem pytań krytycznych, mających na celu odkrycie prawdziwych źródeł i motywów stojących za taką, a nie inną konwencją, przepisem roli. To także refleksyjne pytania o usensownienie i w końcu stworzenie „własnej osobistej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w tej rzeczywistości” (Kwaśnica, 2003, s. 308). Wiedza, którą zdobywa nauczyciel(ka), a właściwie proces, w którym się to odbywa, można nazwać działaniem ‘podmiototwórczym’, przyczyniającym się do rozwoju osobowości.

Obok rozważań Kwaśnicy interesująco w tym kontekście brzmi również teoria trzech wymiarów uczenia się opisana przez Illerisa (2006; 2018). Dzięki uwzględnieniu nie tylko psychicznej strony tego procesu, ale również wszystkich warunków, które na niego wpływają, podejście Illerisa stanowi dla mnie otwarty kontekst badawczy dla szeroko ujmowanej tematyki uczenia się nauczycieli(ek).

Badacz ten wyróżnia dwa główne procesy uczenia się: interakcje pomiędzy uczącym(ą) się a jego (jej) otoczeniem (pośrednie i zapośredniczone) oraz wewnętrzne psychiczne procesy przyswajania, przetwarzania i nabywania wiedzy (trudno nie doszukać się tu związków z interakcjonizmem symbolicznym, dla którego właśnie interakcje są podstawą znaczeń przypisanych przez ludzi otaczającej ich rzeczywistości społecznej). Z kolei dzięki znakom i symbolom nasza wiedza jest konstruowana i potencjalnie rekonstruowana w obliczu nowej interakcji. Illeris (2018) podkreśla, że oba te procesy muszą być uruchomione, aby można było mówić o pojawieniu się uczenia się. Tworzą one ramę trzech wymiarów uczenia się, wypełniają je tak, jak zaprezentowano na Rysunku 3.

RYSUNEK 3. PODSTAWOWE PROCESY A POLE NAPIĘCIA UCZENIA SIĘ



Źródło: opracowanie własne na podstawie Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. W: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words* (s. 3). Routledge; oraz Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się* (s. 26). Wydawnictwo Naukowe DSW.

W tej konstrukcji poznanie, emocje i społeczeństwo stanowią trzy wymiary, trzy pola napięć, które w procesie interakcji jednostki ze społeczeństwem oraz nabywaniem wiedzy przez tę jednostkę muszą być zawsze powiązane, jeżeli ma dojść do procesu uczenia się. Poznanie, o którym pisze Illeris (2018), dotyczy tej treści, która jest przyswajana; może to być wiedza albo umiejętności, opinie, znaczenia, postawy, wartości, strategie oraz wiele innych elementów, które budują świadomość i rozumienie jednostki. Wymiar emocjonalny z kolei obejmuje elementy, takie jak: uczucia, emocje, motywacja oraz wola uczącego się (Illeris, 2018). Wymiar społeczny uczenia się ma związek zarówno z faktem, że każde uczenie się, każda jednostka ucząca się są zanurzone w konkretnym kontekście społecznym oraz historycznym, jak i z tym, że wyrosły one z jakiegoś kontekstu, ze struktury społecznej, która nie może zostać przeoczona w procesie uczenia się (Illeris, 2006).

Koncepcja uczenia się zaproponowana przez Illerisa ma naturę konstruktywistyczną, gdyż zakłada, że „osoba konstruuje swoje własne rozumienie otaczającego ją świata poprzez uczenie się i wiedzę” (Illeris, 2006, s. 34). Czerpiąc inspirację z Jeana Piageta, Illeris (2006) przyjmuje, że istnieją cztery typy uczenia się (poznawczego wymiaru uczenia się). Są to: uczenie się kumulatywne (mechaniczne, niemające powiązania z wcześniej nabytą wiedzą), asymilacyjne (uczenie się



addytywne, polegające na dostosowywaniu wcześniej ustanowionych struktur do pojawiających się warunków), akomodacyjne (uczenie się transgresyjne, polegające na rekonstrukcji wcześniej ustanowionych struktur poprzez całkowity rozpad lub złagodzenie związków znaczeniowych i, w końcu, ich reorganizację) oraz transformatywne (rodzaj złożonej akomodacji, pojawiający się w sytuacji kryzysu, który wywołuje zmianę w obrębie 'Ja' uczącej się osoby, rekonstruuje jej sposoby rozumienia i działania) (Stochmiałek, 2012).

Przedstawiając swoją koncepcję, Illeris (2006) opisuje również dystynktywne cechy uczenia się dorosłego człowieka, które zazwyczaj odbywa się już poza edukacją formalną. Tak jak dzieci uczą się, aby odkryć otaczający świat, a młodzi ludzie robią to po to, aby konstruować swoją tożsamość, tak dorośli ucząc się, dążą do osiągnięcia celów życiowych odnoszących się do takich sfer życia, jak rodzina, kariera zawodowa, zainteresowania i inne działalności.

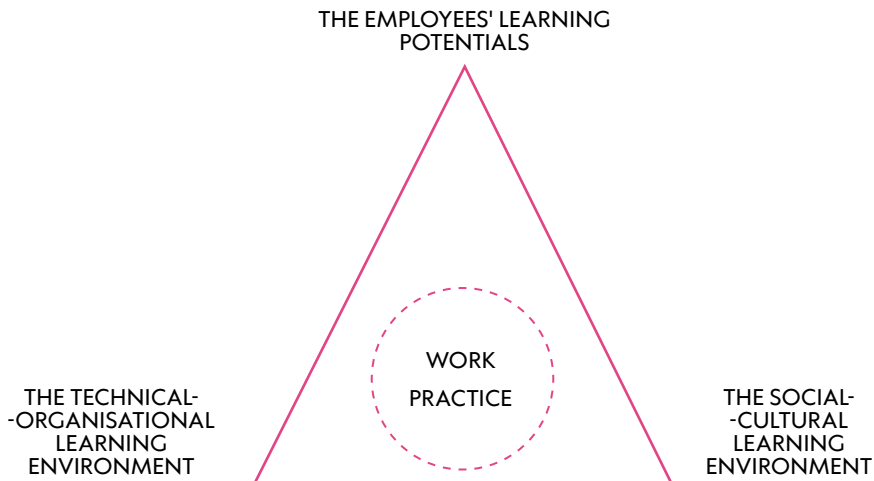
Myślę, że dla dorosłych, a zwłaszcza nauczycieli(ek), edukacja, jak pisze Krzysztof Maliszewski (2011), powołując się na Mieczysława Malewskiego, „jako uczenie się przestaje być wyodrębnioną z życia aktywnością, a staje się integralną częścią jako refleksyjna interpretacja składników egzystencji w pracy, wśród najbliższych, w kontaktach towarzyskich” (Maliszewski, 2011, s. 34–35). Przywołany powyżej kontekst uczenia się w miejscu pracy jest szczególnie ważny dla nauczycieli(ek), ponieważ właśnie z tego miejsca czerpią oni (one) wiele informacji, na bazie których konstruują potrzebną wiedzę. Uczenie się zawsze bowiem przebiega w określonym miejscu (przestrzeni w znaczeniu organizacji, w której dana osoba jest zatrudniona), które może być mniej lub bardziej sprzyjające. Proces uczenia się przebiega też w określonym czasie oraz wymiarze społeczno-kulturowym.

Podobnie jak w przypadku trzech wymiarów uczenia się, także w wypadku modelu uczenia się w miejscu pracy i w życiu zawodowym Illeris (2011) ujmuje tę kwestię w polu napięcia pomiędzy trzema punktami<sup>3</sup>. Podstawowa wersja modelu zaprezentowana jest na Rysunku 4.

<sup>3</sup> Trzeba nadmienić, że pierwowzór tego modelu pochodzi z prac Christiana Helmsa Jørgensena i Nielsa Warringa z 2002 roku (Illeris i inni, 2011, s. 30), jednak Illeris, we współpracy z gronem badaczy, dokonuje w nim kilku istotnych zmian, takich jak przeorganizowanie wierzchołków trójkąta, oraz poszerza znaczeniowo każdą z kategorii nadanych pierwotnie przez badaczy.



RYSUNEK 4. MODEL UCZENIA SIĘ W ŻYCIU ZAWODOWYM



Źródło: Illeris, K. i inni (2011). *Learning in Working Life* (s. 46). Roskilde University Press.

Trzy wierzchołki trójkąta prezentującego wymiary uczenia się w życiu zawodowym to: potencjał uczenia się pracowników (*the employees' learning potentials*), techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się (*the technical-organisational learning environment*) oraz społeczno-kulturowe środowisko uczenia się (*the social-cultural learning environment*). Jak widać, trójkąt uczenia się w życiu zawodowym jest ułożony odwrotnie niż trójkąt prezentujący trzy wymiary uczenia się (zob. Rysunek 3). W obu przypadkach jednak w podstawie mamy społeczeństwo i środowisko, a górna część jest zarezerwowana dla jednostki i ma wymiar indywidualny. Jest to istotne, gdyż w procesie rozwoju koncepcji Illeris (2011) łączy oba modele w jeden, o holistycznym charakterze – zostanie on zaprezentowany w dalszej części podrozdziału.

Uczenie się jako dynamiczny proces, relacja pomiędzy możliwościami uczenia się pracowników, techniczno-organizacyjnym środowiskiem oraz środowiskiem społeczno-kulturowym jest rozumiane, za Jürgenem Habermasem, jako napięcie występujące pomiędzy systemem a światem życia, pomiędzy osobą a społeczeństwem oraz między podmiotem a rynkiem. Co więcej, uczenie się w miejscu pracy trzeba rozumieć szerzej niż tylko jako uczenie się podczas pracy w rozumieniu samych godzin spędzonych w danej organizacji – uczenie się może pojawić się również w kontekstach niebezpośrednio związanych z pracą, na przykład w sytuacjach bardziej prywatnych (Illeris i inni, 2011).

Techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się oraz społeczno-kulturowe środowisko uczenia się tworzą, jak wcześniej wspomniano, poziom społeczny,



jednak oba wymiary są opisane w odrębnych kategoriach. W pierwszym wymiarze lokuje się sześć kategorii rozumienia tej części środowiska pracy:

- podział pracy (jest to forma organizacyjna miejsca, odpowiadająca, na ile układ obowiązujący w danej organizacji, np. hierarchiczny albo horyzontalny, pozwala na uczenie się, na swobodę w podejmowaniu decyzji o swoich obowiązkach czy też na pozainstrumentalne spojrzenie na swoją pracę – jako mającą konkretny cel, nawet jeżeli „moja” konkretna praca jest jednym z wielu elementów budujących całość finalnego produktu);
- treść pracy (określa znaczenia, jakie są nadawane pracy, jednak, co jest niezmiernie ważne, indywidualne znaczenia, jakie ludzie nadają swojej pracy, nie zawsze mają pokrycie w stratyfikacji społecznej pracy. Z drugiej strony pracownik(czka) też może dowiedzieć się czegoś na temat swojej pozycji i roli w społeczeństwie właśnie poprzez odniesienie do owej stratyfikacji. Treść pracy (w zależności od tego, czy dana osoba pracuje z innymi ludźmi, czy nie) może dawać możliwość zdobywania innej wiedzy i budowania kolejnych kompetencji);
- możliwości podejmowania decyzji (ta kategoria opisuje zakres wolności i autonomii w pracy, co w dużej mierze przekłada się na konkluzję, że im wyższe stanowisko w pracy, tym większa autonomia oraz szersze możliwości uczenia się);
- możliwości używania kwalifikacji w pracy (kategoria ta jest związana z profilem konkretnej organizacji) oraz dopasowania stanowiska pracy do kwalifikacji poszczególnych pracowników. W kategorii tej istnieje paradoks – z jednej strony obserwuje się wzrost wymagań względem kwalifikacji pracowników, a z drugiej strony pojawia się trend do unifikacji wymagań, co raczej nie sprzyja rozwijaniu indywidualnych kompetencji oraz uczeniu się);
- możliwości interakcji społecznych (pojęcie to odnosi się do koncepcji, że uczenie się ma charakter społeczny, dzieje się podczas interakcji, wymiany myśli, doświadczeń czy negocjowania znaczeń pomiędzy pracownikami(czkami));
- stres i trudy pracy (zwraca uwagę na fakt, że im większy jest stres i trud pracy, tym mniejsze są możliwości uczenia; równocześnie jednak praca musi stanowić wyzwanie, aby pobudzić chęci uczenia się) (Illeris i inni, 2011, s. 31–35).

Przedstawione zjawiska występujące w techniczno-organizacyjnym środowisku pracy stwarzają zarówno wyzwania, jak i możliwości uczenia się. Niemniej

jednak, jak podkreśla Illeris (2011), są to elementy możliwości uczenia się, ale nie mówią one nic o tym, czego faktycznie pracownicy(czki) się uczą.

Drugim elementem tworzącym społeczny poziom uczenia się jest środowisko społeczno-kulturowe. Związki pomiędzy jednostką i społeczeństwem oraz kulturą a procesem uczenia się są niepodważalne. Widząc jednak społeczeństwo przez pryzmat miejsca pracy, wyróżniono trzy kategorie, które są ważne w procesie uczenia się:

- wspólnoty pracownicze (mają ogromne znaczenie, gdyż są źródłem wsparcia i uznania na poziomie osobistym i emocjonalnym, tworzone są zazwyczaj w obrębie jakiegoś wspólnego zadania, organizacji pracy. Uczenie się we wspólnotach dotyczy głównie bycia bardziej efektywnym(ną), ale może mieć również wymiar kreatywny);
- wspólnoty polityczne (są zorganizowane wokół zagadnień takich jak władza, kontrola i wpływy. To również organizacje ustanowione przez pracowników, takie jak związki zawodowe, które mogą być źródłem uczenia się norm i wspólnych wartości, solidarności, stawiania oporu i walki o uznanie nie tylko w obrębie danej organizacji, ale też np. w odniesieniu do lokalnych społeczności czy społeczeństwa w ogóle);
- wspólnoty kulturowe (mają u swoich podstaw zbieżne wartości, ideały, normy, spojrzenie na świat lub są zorganizowane wokół tradycyjnych kategorii społeczno-kulturowych, takich jak płeć, wiek oraz pochodzenie, zarówno społeczne, jak i etniczne. Kultura może powodować zjednoczenie, ale może też być źródłem konfliktu; może również być źródłem poznania, otwarcia i tolerancji) (Illeris i inni, 2011, s. 36–39).

Zaprezentowane kategorie uczenia się w życiu zawodowym, tworzące poziom społeczno-kulturowego środowiska, opierają się na interpretowaniu i reinterpretowaniu zmian w otaczającym świecie wymienionych trzech poziomów (pracowniczego, politycznego i kulturowego) wspólnych założeń i wartości (Illeris i inni, 2011, s. 40).

Ostatni wierzchołek modelu uczenia się w życiu zawodowym reprezentuje poziom indywidualny procesu. Illeris (2011) wyodrębnia tu trzy grupy czynników, które jednak w życiu występują często w bardzo bliskim kontakcie, przeplatają się. Są to:



- doświadczenie<sup>4</sup> społeczne (kategoria ta jest jedną z najszerzych znaczeniowo, gdyż może odnosić się do warunków, w których osoba wzrastała w rozumieniu klasy społecznej, do płci i kultury, z którą obcowała, czy do pokolenia osób w swoim otoczeniu. Doświadczenie może też wynikać z rozwoju osobowości w procesie aktywnych interakcji z otoczeniem społecznym);
- doświadczenia edukacyjne (możliwości uczenia się w pracy i ogólny stosunek do uczenia się w dużej mierze zależą od wcześniejszych doświadczeń, najczęściej z edukacją formalną. Badacze łączą rozumienie tej kategorii oraz kategorii doświadczenia społecznego z teorią kapitału społecznego i ekonomicznego Pierre'a Bourdieu);
- doświadczenie zawodowe (w dużej mierze kategoria ta rozumiana jest jako aktywna i bierna adaptacja postaw i oczekiwań dotyczących pracy. Doświadczenie zawodowe przyczynia się również do konstruowania znaczenia swojej pracy, budowania tożsamości oraz samoświadomości zawodowej, co w dzisiejszych czasach częstych i nagłych zmian sprawia, że pracownicy(czki) muszą nierzadko redefiniować samych(e) siebie wobec zmian lub pozostać przy swojej dotychczasowej tożsamości pomimo zmian) (Illeris i inni, 2011, s. 40–43).

Ważność opisanych powyżej trzech elementów możliwości uczenia się w pracy wyraża się również w tym, że „[w] naszym doświadczeniu nie ma ani jednego «punktu», który miałby swoje źródło poza tym, co społeczne. Nasz rozum, nasze sposoby uprawiania krytyki, nasze wizje i utopie są zawsze gdzieś i w czymś zakorzenione. Nie można wyskoczyć poza własną biografię i (jakkolwiek by była zdecentrowana) tożsamość, poza socjalizację. Nie można odrzucić milionów sekund i mikrowydarzeń, które nadały kształt naszemu «ja». Każda stworzona przez nas teoria jest więc skazana na poszczególną naszą biografię, na jej przypadkowość i warunkowość. Jest wyrazem tego, co się nam zdarzyło” (Melosik i Szkudlarek, 2009, s. 33–34). Nasza biografia (zarówno to, co społeczne, jak i to, co indywidualne) ma więc ogromne znaczenie dla każdego aspektu życia, włączając w to uczenie się w miejscu pracy – zarówno w kontekście tego, czego się nauczymy, jaki będziemy mieć do tego stosunek oraz jak ta wiedza wpłynie na nas w późniejszym czasie.

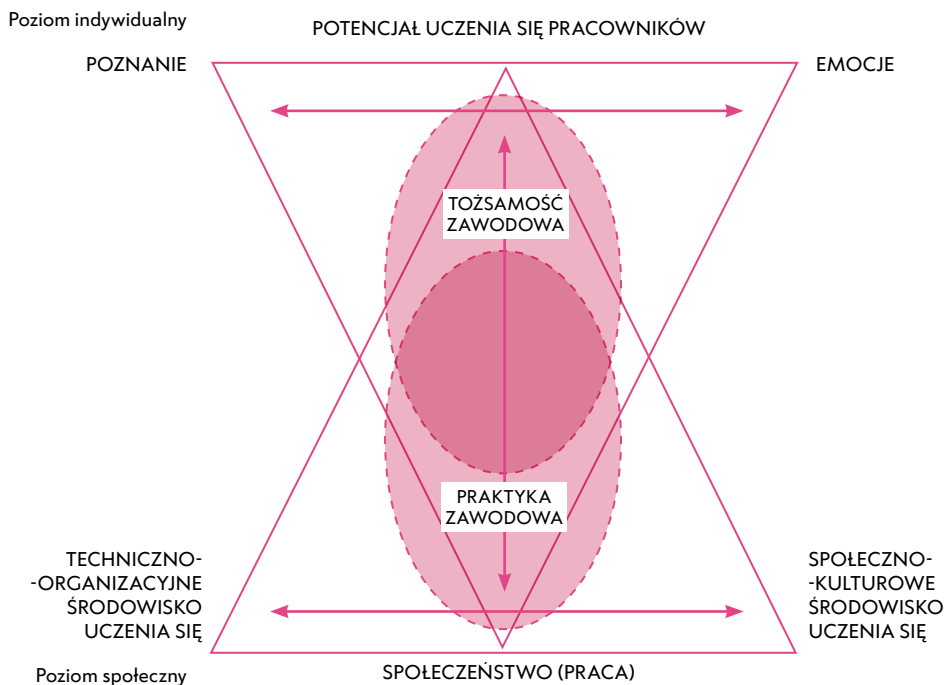
4 Tłumacząc angielskie terminy *social background*, *education* oraz *work experience*, zdecydowałam się na użycie dodatkowo słowa „doświadczenie”, gdyż te kategorie koncentrują się na indywidualnych cechach, które jednostka wnosi ze sobą do miejsca pracy lub nosi ze sobą jako część swojej biografii uczenia się.

Wymienione elementy trzech wierzchołków definiują uczenie się szeroko: jako „układ warunków i okoliczności inicjujących ten proces, przesądzają tym samym o tym, czy dojdzie do procesu uczenia się, jak będzie ono przebiegało i jakie będą jego rezultaty” (Rojek, 2014, s. 421). Tak szerokie ujmowanie uczenia się wydaje mi się konieczne w badaniach jakościowych, gdy badacz(ka) stara się zrozumieć rozmówcę(czynię) i wniknąć w jego (jej) świat. Świadomość ważności i wielości elementów, które tworzą kontekst uczenia się w życiu zawodowym, jest więc nie do przecenienia.

Illeris (2011), rozwijając koncepcję uczenia się, łączy model trzech wymiarów uczenia się z modelem uczenia się w życiu zawodowym, tworząc holistyczny obraz, co przedstawia Rysunek 5. Po nałożeniu na siebie oba modele są spójne co do umiejscowienia stref społecznej (u dołu) i indywidualnej (na górze). Spójne są również procesy interakcyjne, które zachodzą między elementami i dają efekt nabywania wiedzy. Bardzo ważną częścią tego ujęcia jest nakładanie się na siebie praktyki zawodowej z tożsamością zawodową. Według Illerisa (2011) zaciemniona część pomiędzy dwoma elementami oznacza, że „tożsamości pracowników wpływają i rozwijają praktykę wspólnoty, a praktyki wspólnoty tworzą indywidualną tożsamość zawodową” (Illeris i inni, 2011, s. 68–69). Jest to więc kolejny przykład, jak wiedza i praktyka (czy to społeczna, czy zawodowa) tworzą tożsamość zawodową, rolę zawodową, przeplatają się w niekończącym się procesie uczenia się i konstruowania wiedzy.



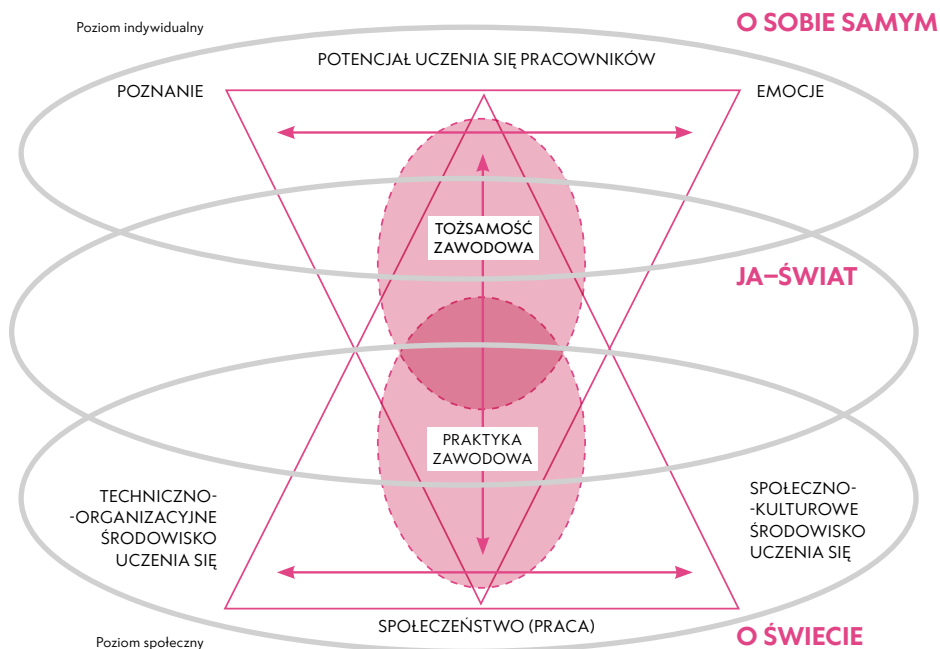
RYSUNEK 5. HOLISTYCZNE UJĘCIE MODELU UCZENIA SIĘ W ŻYCIU ZAWODOWYM



Źródło: Illeris, K. i inni (2011). *Learning in Working Life* (s. 67). Roskilde University Press.

Holistyczny model prezentowany przez Illerisa (2011) jest otwarty dla dalszej eksploracji badawczej, skonfrontowałam go zatem z trójpodziałem wiedzy potrzebnej nauczycielowi(ce) do pełnienia swojej roli zawodowej według Nowak-Dziemianowicz (2014b). Konfrontacja ta to zadanie pytania, „co” nauczyciel(ka) potrzebuje wiedzieć oraz „jak” może się tego nauczyć. A także, czy te elementy wiedzy mogą ze sobą współpracować, czy też będą występować obok siebie. Moim zdaniem oba podejścia są kompatybilne, co przedstawiam na Rysunku 6. Co więcej, uważam, że takie podejścia wręcz muszą współbrzmieć – nie tylko w kontekście samego problemu badawczego, ale również w zakresie podejścia paradygmatycznego.

**RYSUNEK 6. HOLISTYCZNE UJĘCIE MODELU UCZENIA SIĘ W ŻYCIU ZAWODOWYM A TRÓJPODZIAŁ WIEDZY**



Źródło: opracowanie własne na podstawie Illeris, K. i inni (2011). *Learning in Working Life* (s. 67). Roskilde University Press; oraz Nowak-Dziemianowicz, M. (2014b). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą* (s. 186–187). Wydawnictwo Naukowe DSW.

Zaproponowane przeze mnie połączenie jest próbą analitycznego spojrzenia na wiedzę i jej konstruowanie przez nauczycieli(ka) w ich miejscu pracy – chociaż w realnym życiu zarówno wiedza, jak i sposoby jej konstruowania występują często jako jedno doświadczenie. Nie jest ono analizowane i rozkładane na czynniki pierwsze, ma charakter pełny, stały i występuje codziennie.

Jak widać, poziom społeczny, który jest u dołu modelu uczenia się, zawiera szeroki zakres społecznego i społeczno-kulturowego kontekstu – to właśnie stąd pochodzić może wiedza o świecie, na której nauczyciel(ka) będzie budował(a) swoją zawodową rolę. Przy holistycznym połączeniu obu modeli uczenia w ujęciu Illerisa (2011) społeczeństwo jest rozumiane szeroko – jako kontekst społeczno-kulturowo-polityczny, ale również w skali mikro – jako miejsce pracy tworzące swoiste społeczeństwo rządzące się szczególnymi prawami, ze specyficznym układem władzy, stratyfikacją społeczną, kulturą. Wiedzę o relacjach 'ja-świat' nauczyciel(ka) może konstruować na podstawie interakcji – symbolicznych i noszących znaczenia, które zachodzą między uczestnikami(czkami) danej społeczności, wspólnoty. Relacja ta pokazuje miejsce danej osoby i jej odniesienie do świata.



Wiedzę tę nauczyciel(ka) buduje podczas praktyki zawodowej, aktywnie poszukując swojego unikalnego miejsca w tej relacji. I w końcu wiedza o samym(ej) sobie, ulokowana na poziomie indywidualnym, która z jednej strony stanowi całość, a z drugiej strony jest stale rekonstruowana, gdyż jest elementem całości wraz ze zmieniającym się kontekstem społecznym. Wiedza o samym(ej) sobie nie jest jedynie receptywna i biernie adaptacyjna, ale ma też siłę sprawczą, gdyż zmienia relację 'ja–świat', a to z kolei wpływa na postrzeganie i kształt społeczeństwa.

Trzeba pamiętać, że zarówno w modelu holistycznym, jak i w trójpodziale wiedzy potrzebnej do tworzenia roli zawodowej procesy interakcji, relacji i wiedzotwórcze przenikają się, tworząc proces wymiany, który właściwie nie ma końca. Wydaje się to niezwykle trafne w odniesieniu do nauczycieli(ek), którzy stale działają w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych, a ich nauczycielstwo, jak i uczenie się wydają się zadaniem biograficznym.

## **Podjęcie scjentyistyczne vs. antyscjentyistyczne – wielość spojrzenia na rolę nauczyciela(ki)**

Zawód nauczyciela(ki) (zob. Cęcelek, 2023; Karpińska, Zińczuk i Kowalczyk, 2021; Kwiatkowska, 2008; Madalińska-Michalak, 2019, 2021; Michalski, 2021; Szempruch, 2012, 2013) jest jedną z tych profesji społecznych, w których niezwykle ważnym elementem pracy jest stały kontakt, współpraca i współdziałanie z drugim człowiekiem lub grupą ludzi. Z tego względu cechą dystynktywną pracy nauczyciela(ki) jest jej niedookreśloność: pomimo pewnych „stałych reguł gry” fakt, że w sytuacji edukacyjnej mamy do czynienia ze spontanicznymi i twórczymi ludźmi, sprawia, iż trudno o pełną definicję czy jakikolwiek zamknięty opis ról, kompetencji czy też ram tożsamości w odniesieniu do nauczyciela(ki) (Kwiatkowski, 2017). Co więcej, Zygmunt Freud twierdził nawet, że profesja nauczyciela(ki) zalicza się do kategorii 'niemożliwych', gdyż „wymagania stawiane ich profesji są tak duże i tak różnorodne (dotyczą przecież bardzo szerokiego obszaru obejmującego odmienne jakościowo grupy skomplikowanych obowiązków), a zarazem ulegają tak szybkim przemianom, że ich całkowite spełnienie jest w gruncie rzeczy niemożliwe – to zadanie, któremu nie będą w stanie podołać nawet najlepsi spośród przedstawicieli tego zawodu” (Kwiatkowski, 2017, s. 128).

Sytuacja ta sprawia, że dochodzi do efektu „przeciążenia normatywnego”, czyli sytuacji, w której wiedza na temat nauczyciela(ki) ma postulatyczny charakter oraz jest w tak dużym zakresie wartościowana, że nie stanowi już takiego opisu



rzeczywistości społecznej, który miałby funkcję regulacyjną czy interpretatywną (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 8). Badania Zdzisławy Kawki cytowane przez Łukasza Michalskiego (2018) pokazują, że owo przeciążenie powoduje również pewne rozdwojenie pomiędzy tym, co jest deklarowane, a tym, co pokazuje rzeczywiste zachowanie nauczycieli(ek).

Nawet pobieżna kwerenda stanowisk dotyczących ról nauczycielskich sygnalizuje ogromną różnorodność podejść, jak i nazewnictwa w odniesieniu do tego tematu. Jednakże każdy przegląd musi być dokonany w oparciu o określone kryterium wyboru, cechę, która będzie wyznaczała linie różnicujące. Jak już zasygnalizowano w tytule podrozdziału, postaram się przedstawić opis ról nauczycielskich w podziale na scjentystyczne i antyscjentystyczne, a konkretnym wyróżnikiem będzie stosunek do wiedzy w poszczególnych ujęciach<sup>5</sup>.

W poprzednich podrozdziałach ukazałam związek ról z wiedzą oraz wiedzy z rolami, a także ich miejscem wytwarzania czy kreowania. Uważam, że to, jak rozumiana jest wiedza, a także, jak rozumiane są świat czy rzeczywistość wokół nas, stoi za takim, a nie innym podejściem do ról. „Wszystkie role reprezentują porządek instytucjonalny w wyżej opisanym sensie (to znaczy uobecniając go)” (Berger i Luckmann, 1983, s. 126) – ów porządek instytucjonalny jest pojmowany przez Petera L. Bergera oraz Thomasa Luckmanna (1983) właśnie jako wiedza. To proste „równanie”, w którym role reprezentują wiedzę, posłuży mi jako wyznacznik rozumienia ról określanych jako scjentystyczne lub antyscjentystyczne.

Jednym z podejść wyraźnie nakreślających rozdźwięk między scjentystycznym a antyscjentystycznym podejściem do wiedzy jest koncepcja trzech interesów poznawczych i przyporządkowanych im trzech nauk i trzech typów wiedzy autorstwa Jürgena Habermasa (Habermas, 1995; Mizerek, 1999; Czarnocka, 2016). „Trzy interesy konstytuujące poznanie naukowe, techniczny, praktyczny i emancypacyjny, ukierunkowują poznanie na techniczną kontrolę, na wzajemne zrozumienie pomiędzy podmiotami, lub na emancypowanie od biologicznych więzów. Techniczny interes poznawczy jest podstawą nauk empirycznych, nauki historyczno-hermeneutyczne włączają jako swą bazę interes praktyczny, zaś nauki krytyczne opierają się na emancypacyjnym interesie poznawczym” (Czarnocka, 2016, s. 65). Obrazowo koncepcja Habermasa przedstawiona jest w Tabeli 8.

Zaprezentuję pokrótce te trzy orientacje (empiryczno-analityczną, hermeneutyczną oraz krytyczną) w ich odniesieniu do pedagogiki oraz, co najważniejsze, pokażę miejsce nauczyciela(ki) – postaram się odpowiedzieć, na to ‘kim jest’ w poszczególnych ujęciach.

<sup>5</sup> Decyduję się w tym miejscu na mocniejsze podkreślenie rozróżnienia niż opozycja pomiędzy scjentystyczne i niescjentystyczne, zaproponowana przez Bogusławę Dorotę Gołębiak (2021).



TABELA 8. MODEL FORM PRZEJAWIANIA SIĘ INTERESÓW KONSTYTUJĄCYCH WIEDZĘ

Interes	Wiedza	Medium	Nauka
Techniczny	instrumentalna	praca	empiryczno-analityczna
Praktyczny	praktyczna (rozumienie)	język	hermeneutyka
Emancypacyjny	emancypacyjna (refleksja)	władza	teoria (nauka) krytyczna

Źródło: Carr, W., Kemmis, S. (1995). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, cyt. za H. Mizerek (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością* (s. 97). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Nauka, a w węższym ujęciu **pedagogika empiryczno-analityczna**, jest ściśle związana z podejściem pozytywistycznym. Wiedza pochodząca z badań empirycznych jest uznawana za „pewną”, która może być powielana i użyta do przewidywania wydarzeń, rzeczywistości, a nawet zachowań ludzi. Racjonalność techniczna stoi za wytwarzaniem wiedzy instrumentalnej o charakterze technologicznym, która ma być przydatna do osiągania konkretnych celów, poradzenia sobie z jakimś problemem (zastosowania skutecznego rozwiązania). Wiedza taka daje przeświadczenie o konieczności kontrolowania (najlepiej wszystkich) procesów edukacyjnych, co ma stać za ich sukcesem (Hejnicka-Bezwińska, 2003).

Wartości takie jak sukces i porażka są niezwykle ważne w podejściu empiryczno-analitycznym. Obie te kategorie są wręcz antagonistyczne wobec rzeczywistości, gdyż „treść wiedzy empirycznej, w tym jej poznawcze przedstawienia rzeczywistości, nie jest istotna; istotne jest, że jest ona narzędziem realizacji interesu kontroli rzeczywistości” (Czarnecka, 2016, s. 67). Rzeczywistość wytworzona w obrębie tej nauki jest więc postulatyczna, życzeniowa oraz powinnościowa. Jak wskazuje Dorota Klus-Stańska (2012), wiedza scjentyficzna stoi za tradycyjnym, transmisyjnym charakterem przekazywania wiedzy (jest to popularne w polskiej szkole), z dominującą kulturą postfiguratywną (Mead, 1978), popartą obiektywnymi podręcznikami uporządkowanymi linearnie, dającymi jednoznaczną, weryfikowalną wiedzę lub, jak ujmuje to Gołębiak, „systemem klasowo-lekcyjnym, kierowniczą rolą nauczyciela, «odgórnym» doborem treści” (2021, s. 30). Obraz nauczycieli(ek), których wiedza pochodzi z nauki analityczno-empirycznej, to figura kontrolera(ki) stojącego na straży wiedzy (pewnej, bo popartej badaniami empirycznymi lub zawartej w obiektywnym podręczniku). W takim układzie ról nie ma miejsca na pluralizm kulturowy, zwątpienie, pytania czy podmiotowość ucznia. Wątpliwa jest również podmiotowość nauczyciela(ki) – w sytuacji, gdy jest się dysponentem wiedzy, strażnikiem jej poprawności, wspartym autorytetem nadanym „z urzędu”, a nie wypracowanym (Klus-Stańska, 2012), trudno o sprawstwo i realizację w kierunku od wewnątrz na zewnątrz, mało jest też miejsca na refleksję, ocenę czy twórczość.

Podobne wnioski odnajduję w opisie nauczyciela(ki) realizatora, rozumianego jako człowiek praktyki, ale jedynie w ujęciu instrumentalno-utilityarnym, który realizuje programy nauczania rozwinięte przez specjalistów i który ma osiągnąć zamierzony i zaplanowany efekt (Rutkowiak, 1992b). Innymi jeszcze przykładami są modele nauczyciela(ki) czeladnika oraz adaptacyjnego technika. W przypadku pierwszego mamy do czynienia z osobą, której wiedza oparta jest na tradycji, na doświadczeniach innych mistrzów, ich wskazówkach, prostych prawdach, które mają zapewnić sukces działania. Model ten nie zakłada refleksji nad działaniem. Drugi z kolei pojmuję wiedzę naukową jako obiektywną, dającą odpowiedź na praktyczne problemy, a więc jest to model scjentyzyczny (Mizerek, 1999). Nauka analityczno-empiryczna, z wiedzą instrumentalną i realizująca interes techniczny, jest więc, jak widać, zniewalająca zarówno dla nauczycieli(ek), jak i uczniów(ennic).

Drugim z wymienionych przez Habermasa (Habermas, 1995; Mizerek, 1999; Czarnocka 2016) interesów konstruujących wiedzę jest interes **praktyczny**, który wytwarza wiedzę typu rozumienie, a jej źródła wywodzą się z hermeneutyki<sup>6</sup>. Różnicę między analityczno-empiryczną nauką a hermeneutyką można zarysować poprzez wskazanie różnicy pomiędzy ‘wyjaśnieniem’ a ‘rozumieniem’. Te dwa pojęcia reprezentują różne stanowiska, także podmiotowo-przedmiotowe, choć w języku potocznym są często stosowane wymiennie. Jak pisze Ablewicz (1994), ‘wyjaśnienie’ jest słowem kluczem w naukach empirycznych – wyjaśnić można coś, co jest stałe, niezmiennie, co można sprawdzić za pomocą eksperymentu. Odnosi się raczej do przedmiotu niż podmiotu działania. ‘Wyjaśnienie’ jest więc głęboko związane z naukami przyrodniczymi. ‘Rozumienie’ z kolei jest słowem kluczem w naukach humanistycznych, w których mamy do czynienia z podmiotem, gdyż „za pomocą samej obserwacji nie uzyskujemy dostępu do rzeczywistości symbolicznej już ustrukturuowanej oraz dlatego, że rozumienie sensu nie poddaje się metodycznej kontroli w taki sposób, w jaki możemy poddać kontroli obserwację w badaniu eksperymentalnym” (Nowak-Dziemianowicz, 2002, s. 47).

Z tego też względu ‘rozumienie’ „jest elitarnym rodzajem poznania, zarezerwowanym dla nauk kulturowych. Reguły sensu wyznaczające znaczenie ważności twierdzeń w naukach kulturowych są możliwe przy odsłonięciu obu światów – świata znaczeń pojmowanych tradycyjnie oraz własnego świata interpretatora i ich zestawianie ze sobą” (Czarnocka, 2016, s. 70). Jak zasygnalizowano

6 Jak wyjaśnia Krystyna Ablewicz (1994), samo pochodzenie słowa ‘hermeneutyka’ związane jest z postacią Hermesa, który był pośrednikiem między bogami a ludźmi, a jego zadaniem była interpretacja boskich wyroków (czyli sprawianie, że ‘niezrozumiałe’ stawało się ‘zrozumiałe’) i przedstawianie ich znaczenia ludziom. Ten odnośnik do mitologii greckiej oddaje ducha i najbardziej podstawową przesłankę hermeneutyki – rozumienie.



w powyższym cytacie, z procesu rozumienia, czyli interpretacji sensu, nie można wyłączyć osoby interpretatora(ki), gdyż jego (jej) wkład w wyjaśnianie i rozumienie jest również istotny. Każdy posiada jakąś własną definicję sensu, bardziej lub mniej uświadomioną, i z jej pomocą pojmuje i ogląda świat. Mowa tu oczywiście o przedrozumieniu, które „dostarcza nam pojęć, którymi myślimy, określa zasób kulturowych oczywistości, z którego czerpiemy wzorce i kategorie interpretacji, język, którym mówimy i który narzuca nam takie, a nie inne widzenie świata” (Kwaśnica, 2014, s. 65).

Jeszcze w innych słowach można dojść do konkluzji, że rozumienie, tak istotne w podejściu hermeneutycznym, jest „sposobem bycia w świecie, sposobem, który odróżnia człowieka od innych istot, czyni jego sytuację wyjątkową i niepowtarzalną. Jest ono jednocześnie metodą poznania tego świata” (Nowak-Dziemianowicz, 2002, s. 49). Powyższy cytat jest wprawdzie jedną z wielu definicji rozumienia, ale z powodzeniem może być odczytany jako syntetyczny opis nauczyciela(ki) w podejściu hermeneutycznym – osoby, dla której rozumienie siebie i drugiej osoby jest sposobem na jej bycie w świecie, formą realizacji jego (jej) nauczycielstwa. To osoba, która odróżnia jednego człowieka od drugiego – widzi grupę studentów(ek) lub uczniów(ennic) jako zbiór pojedynczych indywidualności.

Rozumienie jest również metodą poznawania świata traktowanego jako proces o stałym charakterze. Rozumienie to typ wiedzy, która nie uznaje i nie daje ‘obiektywnego’ obrazu rzeczywistości, ale dopuszcza różnorodność punktów widzenia. Jest ona także zaproszeniem do dialogu będącego warunkiem rozumienia (Rutkowiak, 1992a; Kwaśnica, 1990b) – jednak nie takiego, w którym to nauczyciel(ka) jest odpowiedzialny(a) za jego kształt, za pytania i, często także, za wyznaczanie „poprawnych” czy też pożądaných odpowiedzi czy wniosków. Chodzi tu raczej o ‘dialog bez arbitra’ opisany przez Joannę Rutkowiak, charakteryzujący się „stylem bycia opartym na uznaniu równości partnerów, nie uzależnieniu ich pozycji od wieku, doświadczenia, prestiżu społecznego, wiedzy, a przeciwnie – na odnajdywaniu atutów ich różnorodności i odmienności (...). [A] w całej koncepcji idzie przede wszystkim o to, aby w procesie kreowania ciągle nowych rozwiązań zachować uznanie dla odmienności, czerpać z niej inspirację, szanować ją” (Rutkowiak, 1992a, s. 39–40).

Pomimo faktu, że sama Rutkowiak zauważa pewną utopijność czy nierealność ‘dialogu bez arbitra’, to otwarta dialogowość pozostaje warunkiem rozumienia (Rutkowiak, 1992a). Ablewicz (1994) wyjaśnia przy tym, że rozumienie nie może ograniczać się tylko do interpretacji tekstów (czy to pisanych, czy mówionych), ale powinno być odbierane jako „podstawowa cecha ludzkiego umysłu, dzięki której odsłaniany jest sens świata” (1994, s. 51), sens nadawany różnym symbolom czy wytworom szeroko pojętej kultury, sens, który trzeba dostrzec i zrozumieć.

Hermeneutyczne podejście z akcentem położonym na wiedzę praktyczną uwiadacza się w modelu nauczyciela(ki) jako ‘refleksyjnego praktyka’. Donald Schön (1983) wprost pisze, że ‘refleksyjny praktyk’ zdaje sobie sprawę, że jego (jej) wiedza nie jest jedyną możliwą czy istniejącą. Na tym nie koniec: zadaniem ‘refleksyjnego praktyka’ jest również zrozumienie, jaką wartość mają wiedza czy działanie drugiego człowieka. Dodatkowo znaczenie jego (jej) wiedzy, działania powinno być przedstawione w sposób zrozumiały dla drugiej strony. W takim ujęciu może dojść do wymiany wiedzy, bez jej wartościowania na tę lepszą – pochodzącą od nauczyciela(ki) – i tę gorszą – pochodzącą od studenta(ki), a w ostatecznym rozrachunku do kreowania nowej wiedzy w wyniku negocjowania znaczeń.

Nie można przeoczyć konstruktywistycznego charakteru takiego podejścia. Refleksja, która powinna towarzyszyć omawianemu modelowi nauczyciela(ki), to refleksja w działaniu i nad działaniem. Pierwsza z nich odbywa się symultanicznie względem podjętej aktywności i umożliwia szybkie podejmowanie decyzji dotyczących korekty czy modyfikacji zaistniałej sytuacji (często nowej bądź niespotkanego wcześniej problemu). Druga pozwala na ogląd danej sytuacji *post factum* – z pewnego dystansu, i poddanie jej namysłowi, co może prowadzić do zmian i modyfikacji działania w przyszłości (Mizerek, 1999)<sup>7</sup>.

Niezwykłe ważnym elementem koncepcji ‘refleksyjnego praktyka’ jest czerpanie z własnego doświadczenia oraz uznanie tego doświadczenia za wartościowe źródło wiedzy na temat świata, relacji z tym światem oraz samego(ej) siebie. Jest to tym samym ważny element antyscjentystycznego podejścia do wiedzy. Dorota Wolska (2012) uważa, że doświadczenie, uważane za swoiste narzędzie poznania humanistycznego, może stać się kategorią, która wręcz wyzwoli humanistykę spod dominacji scjentyzmu. Dostrzegając ważność osobistego doświadczenia w odniesieniu do nauczycieli(ek), Nowak-Dziemianowicz widzi rolę ‘refleksyjnego praktyka’ jako tego (tej), „który «wie – co», «wie – jak», «wie – dlaczego» oraz «wie – kto» i «dlaczego – ja», i te wszystkie wymiary jego wiedzy, nie wykluczając się wzajemnie, umożliwiają niezbędną refleksję” (Nowak-Dziemianowicz, 2014b, s. 125–126). Jest to sposób określenia, kim jest nauczyciel(ka) bliski zamierzeniu Schöna, który „nie formułuje żadnego postulatywnego «modelu» dobrego nauczyciela. Opisuje on jedynie sposób myślenia i pracy praktyka” (Mizerek, 1999, s. 56). To przecież on (ona) ma umieć sobie odpowiedzieć na pytania takie jak

7 Myśl Schöna (1983) zainspirowała badaczy, którzy rozwijając jego koncepcję refleksji ‘w’ i ‘nad’ działaniem, proponują jeszcze refleksję ‘dla’ działania (reflection-for-action) jako pewien pożądany efekt poprzednich dwóch typów refleksji mający na celu ułatwienie przyszłych działań (Killon, Todnew, 1991, s. 15, za Farrell, 2018, s. 6; Werbińska, 2017, s. 68).



„co? jak? dlaczego?” (odpowiedzi będą za każdym razem inne), a także odczuwać potrzebę zadawania takich pytań.

Trzecia z orientacji wyróżnionych przez Habermasa (Habermas, 1995; Mizerek, 1999; Czarnocka, 2016) opiera się na **wiedzy emancypacyjnej realizowanej w teorii krytycznej**. W świetle tej koncepcji wiedza jest pojmowana jako humanistyczna (często radykalnie humanistyczna), społeczna i polityczna jednocześnie, nie jest absolutna, obiektywna oraz nie jest jedynie produktem intelektualnego aktu (Mizerek, 1999), ale wydaje się dyskursywna – związana z osobą (która ją tworzy, wypowiada i doświadcza jej), z historycznym czasem i miejscem.

Krytyczni(e) badacze(ki) pedagogiki dostrzegają i wysuwają na pierwszy plan uwikłanie polityczne wiedzy, a co za tym idzie i edukacji. W drugim rozdziale wskazałam na niepokoje wyrażane m.in. przez Marthę C. Nussbaum (2008), dotyczące zanikania humanistyki, oraz obawy o wygląd świata i kondycję człowieka, gdy racjonalność i wiedza instrumentalna dalej będą dominować w dyskursie edukacyjnym. Odpowiedzią na te obawy jest właśnie model nauczyciela(ki) ‘transformatywnego intelektualisty’ (opisywany zwłaszcza przez Henry’ego Giroux), w którym pokładane są nadzieje na odwrócenie niepokojącego trendu. W tej koncepcji niezwykle ważny jest wymiar kulturowy i społeczny pracy – oddziaływania i działania nauczyciela(ki) – „w której poznanie jest ściśle sprzężone z myśleniem krytycznym, poprzez odwoływanie się do doświadczeń i przeżyć uczących się i nauczycieli w konkretnych sytuacjach społecznych i politycznych” (Dróżka, 2000, s. 41).

Zadaniem stojącym przed ‘transformatywnym intelektualistą’ jest więc pobudzanie do myślenia, krytycznego oglądu rzeczywistości oraz w końcu emancypacja. Warto zaznaczyć, że emancypacja jest traktowana nie tylko jako zadanie do zrealizowania przez uczniów(ennice), ale również jako zadanie biograficzne dla samego(ej) nauczyciela(ki). Jednak to nie wszystko. Jak przekonuje Rutkowiak (1995b), jeżeli ‘transformatywny intelektualista’ ma stworzyć przyszłość, musi dojść do jego (jej) upelnocnienia (*empowerment*), aby był(a) zdolny(a) do przejawiania aktywności i podejmowania działania.

W przeciwieństwie do nauk empiryczno-analitycznych, w teorii krytycznej edukacja jawi się jako relacja podmiotowa, a właściwie relacja pomiędzy dwoma podmiotami, czyli nauczycielem(ką) oraz uczniem(ennicą). Nie ma tu wartościowania na doświadczenie lepsze czy gorsze – jest uznawana zasada demokracji i równości doświadczenia, przeszłości, tła kulturowego i społecznego oraz, co można również założyć, także aksjologicznego. Co więcej, teoria i praktyka, w poprzednich podejściach będące w opozycji wobec siebie, w tej koncepcji wydają się mieć najwięcej punktów wspólnych, gdyż „nauczyciel, inspirując się teorią formalną, ma sam wytwarzać (i modyfikować) własne przeświadczenia

edukacyjne (społeczne), w których znaczącą rolę odgrywa jego system wartości i praktyka społeczna” (Dróźka, 2000, s. 42). Jednakże w porównaniu z modelem ‘refleksyjnego praktyka’ w koncepcji ‘transformatywnego intelektualisty’ na plan pierwszy wybija się element postulatywny wobec nauczyciela(ki), stawiający przed nim konkretne zadania i powinności (Mizerek, 1999).

Zarysowane jak dotąd role są zapisem pewnej ewolucji myślenia o nauczycielu(ce). Związane są ściśle z czasem historycznym, w którym były rozwijane. Pytaniem, które można by zatem postawić, jest pytanie o to, jaki(a) nauczyciel(ka) jest potrzebny(a) w czasach ponowoczesnych, których kontekst społeczno-kulturowy został szeroko ukazany w drugim rozdziale. W Polsce jest on niejednorodny, opiera się na ścierających się ze sobą, ale i współistniejących elementach tradycji, nowoczesności i ponowoczesności – co nie może pozostać bez wpływu na nauczycieli(ki). Społeczny wymiar pracy tej grupy zawodowej nie charakteryzuje się jedynie tym, że obecna jest w nim relacja z drugim człowiekiem, ale również tym, iż nauczyciel(ka) jest też nośnikiem szeroko pojętej kultury oraz zachodzących zmian kulturowych.

W duchu takiego podejścia powstał obraz nauczyciela(ki) jako ‘postpozytywistycznego praktyka’<sup>8</sup>, rozwinięty przez Joe L. Kincheloe’a (Mizerek, 1999; Rutkowiak, 1995b). Prezentuje go Tabela 9, w której wyodrębniono dziesięć kategorii opisu.

TABELA 9. POSTPOZYTYWISTYCZNY PRAKTYK

Nr	Nauczyciel(k)a jest:	czyli...
1.	nastawiony(a) badawczo	Refleksyjnie spogląda na swoją pracę, praktykę zawodową, samodzielnie rozmyśla o sytuacjach problemowych, odnosząc się nie tylko do pracy, ale całego doświadczenia życiowego.
2.	zanurzony(a) w kontekście społecznym	Jego (jej) myślenie nie może być oderwane od kontekstu historyczno-społeczno-kulturalnego oraz być ślepe (nieświadome) na formowanie dyskursu edukacyjnego przez władzę.
3.	zorientowany(a) konstruktywistycznie	Jest przekonany(a) o wiedzytwórczym potencjale relacji werbalnych (językowych) pomiędzy nauczycielem(ką) a uczniem(ennicą) w procesie tworzenia rzeczywistości.
4.	oddany(a) sztuce improvizacji	Rozumie niepowtarzalność i nieprzewidywalność sytuacji edukacyjnej i potrzebę szybkiej reakcji, myślenia w działaniu.
5.	stymulujący(a) współaktywność	Jest zorientowany(a) na pobudzanie kultury uczestnictwa/współuczestnictwa, a także wymiany doświadczenia nie tylko poprzez dopuszczenie do głosu uczniów(ennic), ale zachęcanie do tego.
6.	uprawiający(a) samokrytykę i refleksję społeczną	Poprzez autorefleksję (w wymiarze osobistym i społecznym) tworzy sytuacje dialogu w krytycznym namyśle dotyczącym komunikacji w klasie, źródeł wiedzy, programów nauczania czy relacji wiedza–władza.

<sup>8</sup> To tłumaczenie Henryka Mizerka (1999, s. 50). W wersji oryginalnej funkcjonuje nazwa *post-formal practitioner*.



Nr	Nauczyciel(k)a jest:	czyli...
7.	zaangażowany(a) w demokratyczną edukację	Stosuje demokratyczne metody nauczania, uznając prawo uczniów(ennic) do wyrażania siebie, niezgadzenia się z nauczycielem(ką) oraz negocjowania programu, dając im wpływ na ich edukację.
8.	wrażliwy(a) na pluralizm kulturowy	Nie tylko jest świadomy(a) różnic kulturowych/społeczno-kulturowych, ale również ich znaczenia dla edukacji poszczególnych uczniów(ennic).
9.	oddany(a) działaniu	Poprzez inspirację myśleniem jako nieodłącznym elementem poprzedzającym działanie, przeciwstawia się bierności.
10.	wrażliwy(a) na emocjonalny wymiar człowieka	Nie stroni od okazywania uczuć, różnych emocji (nie tylko pozytywnych), ale także stara się zrozumieć emocje swoich uczniów(ennic), co sprzyja poczuciu autentyczności w relacjach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością* (s. 61–64). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; oraz Rutkowiak, J. (1995b). *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 310). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Już sama nazwa koncepcji wskazuje na antyscjentystyczne podejście do wiedzy, jak i spojrzenie na to, kim jest współczesny nauczyciel(ka) w ponowoczesności; w opisie nie brakuje również odwołania do hermeneutyki. Niemniej jednak Rutkowiak (1995b) i Mizerek (1999) w opisie ‘postpozytywistycznego praktyka’ identyfikują jednocześnie nacechowanie instrumentalno-postulatywne, szczególnie w samej strukturze przedstawienia koncepcji. Nietrudno jest też doszukać się pewnych elementów wspólnych pomiędzy wcześniej zaprezentowaną koncepcją ‘refleksyjnego praktyka’ (np. nastawienie badawcze czy oddanie sztuce improwizacji) oraz ‘transformatywnego intelektualisty’ (np. zanurzenie w kontekście społecznym), to zaś wskazuje na podejście eklektyczne.

Niedookreśloność ról nauczycielskich, wynikająca ze społecznego charakteru pracy oraz z ponowoczesnych przemian, skłania do używania metafor, dzięki którym pewne trudne do przedstawienia i zrozumienia koncepcje można opisać w sposób przemawiający do wyobraźni<sup>9</sup>. Zbigniew Kwieciński (2000) zainspirowany pracami Baumana posługuje się właśnie metaforą przewodnika i tłumacza dla określenia nauczycieli(ek) w dzisiejszych ponowoczesnych czasach. Co ważne, Kwieciński (2000) podkreśla, że jest potrzeba zarówno jednych, jak i drugich, a na pełnienie tych dwóch ról społecznych są oni właściwie skazani.

Pierwsza z ról to przewodnik. Nauczyciel(ka) w takim ujęciu nie dowodzi grupą, chociaż idzie na czele, nie wyznacza praw rządzących grupą ani rzeczywistością. Musi wsłuchać się w głos grupy, której przewodzi, nie narzuca celu podróży, chociaż go zna, przeprowadza jednak przez meandry drogi, wprowadza

<sup>9</sup> Trzeba zaznaczyć, że metafora nie nadaje znaczenia, prezentuje raczej jakiś sposób myślenia, wyznacza kierunek. Ponadto nie jest zazwyczaj używana jako ozdobnik językowy, ale służy po prostu lepszej, często symbolicznej, komunikacji (Kotowska, 2015).



w świat lub różne światy, mobilizuje do samodzielności. Jako pewnego rodzaju przywódca(czyni) ma również budować mosty porozumienia (Kwieciński, 2000).

Druga rola to tłumacz. Pośredniczy on „między jednostką a światem społecznym, światem kultury, (...) funkcją jego jest tłumaczenie innym różnych możliwości wyboru, którego szanse pojawiają się na indywidualnej, osobniczej, niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podmiotowej tożsamości, do pełnomocnego zachowania siebie w zmaganiach ze światem i losem życia (...) zna język, kompetencje, sposoby interpretacji swoich słuchaczy, lecz jego własne kompetencje są znacznie szersze, gdyż wzbogacone o wielość języków, spojrzeń, punktów widzenia i odniesień” (Nowak-Dziemianowicz, 2014b, s. 123). Jak już wcześniej podkreślano, uczniowie potrzebują zarówno przewodników, jak i tłumaczy – w zależności od miejsca, w którym się znajdują w danym momencie.

Zaprezentowane zestawienia ról nie wyczerpują tematu oraz stanowią jedynie moje subiektywne spojrzenie. Jednocześnie jednak ukazują w miarę pełny obraz naukowego dyskursu w tej dziedzinie.

## **Nauczyciel(ka) języka obcego specjalistycznego – spojrzenie glottodydaktyczne**

Przedstawione do tej pory rozważania dotyczyły pojęcia roli nauczyciela(ki) i różnego jej postrzegania w pedagogicznym i pedeutologicznym dyskursie. Teraz chciałabym skupić się ściśle na tej grupie nauczycieli(ek), której przedstawicielkami są uczestniczki moich badań, czyli na nauczycielkach języka obcego specjalistycznego. Zamierzam wskazać, czym jest język obcy specjalistyczny i czym różni się od ogólnego języka obcego – ponieważ różnica ta ma wpływ na realizację ról pełnionych przez nauczycieli(ki). Następnie postaram się nakreślić specyficzne miejsce, w którym znajduje się ta grupa – pomiędzy nauczycielami(ami) języka obcego ogólnego a innymi nauczycielami(kami) akademickimi. Jak zaznaczono w tytule podrozdziału, będzie to spojrzenie wyznaczone głównie granicami glottodydaktyki, gdyż w obrębie tego podejścia, z ewentualnymi odnośnikami do pedagogiki, sytuuje się większość opracowań teoretycznych tematu.

### **Język obcy specjalistyczny – czym jest, podział i historia rozwoju**

Głównym celem poniższych rozważań nie jest badanie rozwoju specjalistycznych języków obcych. Przedstawię jedynie najważniejsze elementy i wyniki



dotychczasowych dociekań, by pomóc w zrozumieniu różnicy pomiędzy językiem obcym ogólnym a językiem obcym specjalistycznym w kontekście jego nauczania. Ze względu na stopień rozpowszechnienia oraz charakter doświadczenia uczestniczek mojego badania w dalszej części skupię się na specjalistycznym języku angielskim (ESP)<sup>10</sup>.

Język specjalistyczny nie jest oczywiście tworem odrębnym w stosunku do języka ogólnego – język fachowy jest zawsze elementem większego zbioru, czyli języka w ogóle. Franciszek Grucza (2008, s. 12) twierdzi nawet, że z czysto lingwistycznego punktu widzenia język specjalistyczny nie jest językiem pełnym właśnie dlatego, że istnieje zawsze w odniesieniu do języka podstawowego. Ewelina Mitera (2017), za Bogusławem Kubiakiem, wymienia kryteria, które są stosowane przy rozróżnianiu języka specjalistycznego i ogólnego. Są to:

- „– użytkownicy języka (grupa, warstwa społeczna),
  - obszar użytkowania (region),
  - stopień formalności (dostępności, zrozumiałości),
  - medium (pismo, mowa),
  - cel i wynik posługiwania się językiem,
  - stopień normalizacji (normy skodyfikowane i rzeczywiste użycie języka)”
- (Mitera, 2017, s. 19).

Użytkownikami języka specjalistycznego mogą być konkretne grupy społeczne lub zawodowe, np. naukowcy zajmujący się daną dziedziną. Obszar użytkowania może odnosić się zarówno do regionów geograficznych, jak i obszarów zawodowego działania użytkowników. Stopień sformalizowania samego języka również może być elementem dystynktywnym – dostępność i zrozumiałość języka zależy od znajomości danej dziedziny, a poznanie słów używanych w dyskursie nie oznacza równoczesnego rozumienia całego języka i swobodnego poruszania się w nim. Chociaż medium języka specjalistycznego może być zarówno mowa, jak i pismo, to wydaje się, że w codziennym życiu każdego człowieka częściej mamy styczność z formą pisaną, np. w przypadku instrukcji obsługi czy orzeczeń sądowych. Głównymi celami posługiwania się językiem specjalistycznym są cele komunikacyjne i poznawcze. Stopień normalizacji języka odnosi się zazwyczaj do ewentualnej rozbieżności pomiędzy normą wzorcową a normą użytkową (Kubiak, 2002).

Trudno jest wskazać jakiś początek dla pojawienia się języka specjalistycznego – właściwie istniał od zawsze, odkąd ludzie zaczęli zawodowo zajmować się

<sup>10</sup> W literaturze przedmiotu funkcjonuje również skrót ESP jako English for Specific Purposes (tłumaczony jako ‘angielski do celów specjalistycznych’) i jest częściej używany niż istniejący (stosowany wcześniej) skrót LSP (Language for Specific Purposes), odnoszący się do jakiegokolwiek języka obcego. Termin English for Specific Purposes oraz jego skrót zostały przyjęte w 1977 roku na zjeździe British Council w Bogocie (Gajewska, Sowa i Kic-Dras, 2020 s. 77) i funkcjonują po dziś dzień.



różnymi dziedzinami i w ich obrębie definiować czy tworzyć osobny dyskurs. Sarah Benesch (2001) wiąże początki użycia języka specjalistycznego z połową lat 60. ubiegłego wieku, gdy w kręgach akademickich zauważono potrzebę oddzielenia języka humanistyki od języka techniki i nauk ścisłych, chociaż są badacze(ki), którzy doszukują się jeszcze wcześniejszych źródeł, bliskich początkowi XX wieku (Lesiak-Bielawska, 2018). Z pewnością ważnym zjawiskiem dla rozwoju JS był postęp technologiczno-naukowy i przemysłowy po II wojnie światowej, szczególnie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, który spowodował ogromne zapotrzebowanie na pracowników specjalizujących się w konkretnych gałęziach przemysłu. Tym samym wzrosła potrzeba mobilności i wymiany pracowników między państwami, a problem nieznamomości języka (głównie angielskiego) stał się palący<sup>11</sup>. O ile jednak nauczenie się języka obcego ogólnego do poziomu komunikatywnego było (i jest) czasochłonne, to odbycie kursu językowego skrojonego na potrzeby konkretnego stanowiska pracy uznawano za możliwe w zdecydowanie krótszym czasie i przy mniejszym nakładzie finansowym.

Krytyczne badania przywołanej już wcześniej Benesch (2001) pokazują jednak, że istnieją dwie wersje historii rozwoju JS. Ta oficjalna pokazuje wzrastającą popularność języka angielskiego na świecie, jego przeobrażanie się w *lingua franca* oraz pewien naturalny trend do skupiania się na językach specjalistycznych, będący odpowiedzią na potrzeby użytkowników. Ta druga, mniej popularna, głosi, że procesy te wcale nie były naturalne – wręcz przeciwnie – były dobrze obmyśłonymi i zorganizowanymi ruchami mającymi na celu promocję kultury i języka angielskiego (przy marginalizacji znaczenia innych języków i kultur) na wszelkich polach oraz realizowały czysto ekonomiczny interes, jakim było zdobywanie nowych rynków zbytu i poszerzanie grona odbiorców dla usług i produktów. Krytyczny namysł nad rozwojem nauczania JS nie ma jednak na celu zaprzeczanie celowości samej nauki. Chodzi raczej o poszerzenie wiedzy co do przyczyn określonego stanu rzeczy, które nie zawsze są uświadomione.

Kontekst nauczania JS był przedmiotem wielu analiz (zob. Kirkgöz i Dikilitaş, 2018; Anthony, 2018; Fortanet-Gómez i Räisänen, 2008; Paltridge i Starfield, 2013; Dudley-Evans i St John, 1998; Kic-Drgas i Woźniak, 2022). W literaturze przyjmuje

11 Zwiększeniu kompetencji językowych, a w konsekwencji poprawie mobilności zawodowej służyło też uruchomienie w 1987 r. przez Komisję Europejską programu Erasmus. Zapoczątkował on wymianę studencką (choć nie tylko, gdyż w tym programie bierze też udział kadra nauczycielska i administracyjna), z której skorzystało już ponad milion osób (Räisänen i Fortanet-Gómez, 2008, s. 14). Zmiany nastąpiły też na uczelniach, szczególnie tych o specjalistycznych profilach, gdzie wprowadzono język specjalistyczny bądź jego elementy do lektoratów. Było to związane z zapewnianiem standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów wskazanych przez resort nauki. W polskim kontekście nauka JS na uniwersytetach prowadzona jest w trakcie kursów trwających zwykle od niespełna 20 do maksymalnie 150 godzin (Dzięciol-Pędich, 2015).



się, że specjalistyczny język angielski (ESP) to podejście do nauczania języków, które jest ukierunkowane na obecne i/lub przyszłe potrzeby akademickie lub zawodowe uczniów, koncentruje się na niezbędnym języku, gatunkach i umiejętnościach, aby zaspokoić te potrzeby, a także pomaga uczniom w zaspokajaniu tych potrzeb poprzez wykorzystanie ogólnych i/lub specyficznych dla danej dyscypliny materiałów i metod nauczania (Anthony, 2018, s. 10–11).

Pierwszym elementem, który zwraca uwagę w powyższym cytacie, jest podział specjalistycznego języka angielskiego na dwie główne subkategorie: język angielski do celów akademickich (EAP, *English for Academic Purposes*) oraz angielski do celów zawodowych (EOP, *English for Occupational Purposes*). Z tych dwóch grup druga wydaje się szersza<sup>12</sup>, gdyż w jej obrębie znajduje się ogromna liczba podkategorii z podręcznikami przeznaczonymi dla konkretnych grup zawodowych, jak np. angielski dla pielęgniarek, angielski dla prawników, angielski dla logistyków, angielski dla biznesu (z osobnymi kategoriami, jak angielski w marketingu, dla księgowych, HR itd.), turystyki czy angielski dla kierowców międzynarodowych. W dalszej części rozdziału będę używała – wymiennie – skrótów JOS lub JS, odnosząc się do języków specjalistycznych.

Charakterystykę angielskiego JS w ujęciu glottodydaktycznym zaprezentowali Tony Dudley-Evans i Maggie Jo St John (1998). Wskazali oni:

- trzy cechy bezwzględne (angielski JS ma na celu zaspokojenie konkretnych potrzeb ucznia(ennicy); wykorzystuje metodykę leżącą u podstaw działania dyscyplin, do których się odnosi, oraz koncentruje się na języku (gramatyce, leksyce, rejestrze), umiejętnościach i dyskursie odpowiednich dla nich);
- cztery cechy zmienne (angielski JS może się odnosić do konkretnych dyscyplin; w określonych sytuacjach dydaktycznych może wymagać innej metodologii niż odnosząca się do ogólnego języka angielskiego; najczęściej jest kierowany do dorosłej osoby uczącej się (na poziomie uniwersyteckim lub podczas pracy zawodowej), chociaż może też być kierowany do uczniów(ennic) szkół ponadpodstawowych; jest zazwyczaj kierowany do studentów(ek) średniozaawansowanych lub zaawansowanych. Większość kursów angielskiego JS zakłada podstawową znajomość systemu języka, chociaż można też prowadzić kurs dla nowicjuszy(ek) (Dudley-Evans i St John, 1998, s. 4–5).

<sup>12</sup> Niemniej jednak, jak pokazuje Anthony (2018, s. 14), język angielski do celów akademickich może być również rozumiany szeroko.

Nauczanie angielskiego JS jest więc dopasowane do specyficznych potrzeb uczącego(ej) się oraz, co należy uznać za bardzo ważne, jest osadzone w jego (jej) docelowym społeczno-kulturowym kontekście, w którym będzie używał(a) języka angielskiego. Ponadto nauka JS może ograniczać się jedynie do jednej sprawności językowej (czytanie, pisanie, mówienie lub słuchanie), marginalnie traktować gramatykę, a ogólne zasady dydaktyki nauczania języka obcego nie muszą tu znaleźć zastosowania. Punktem wyjścia nie jest tu język *sensu stricto*, ale jego funkcjonalne zorientowanie (Richards i Rodgers, 1999, s. 21). Zazwyczaj wykorzystywana jest metoda komunikatywna bądź eklektyczna, która pozwala na dużą swobodę nauczania, zakłada łączenie technik (Donesch-Jeżo, 2008) oraz stosowanie metod zadaniowych i/lub projektowych, a także stawia w centrum zainteresowania specyficzne (konkretne) potrzeby ucznia(ennicy) i podkreśla ich multidyscyplinarność (Anthony, 2018).

Nie sposób nie zauważyć, że takie podejście do nauczania języka obcego specjalistycznego ma charakter instrumentalny. Nie jest on widziany jako środek tworzenia rzeczywistości czy praktyk społecznych, ale jako narzędzie osiągania określonych celów. Nauczenie się konkretnych zestawów słów i fraz ma zapewnić sprawne poruszanie się w wąskim kontekście zawodowym, a nie swobodę funkcjonowania w kontekście narodowym. Odnosząc się do trzech nauk i trzech typów wiedzy zaproponowanych przez Habermasa (omówionych w poprzednim podrozdziale), odnajduję tu głównie interes techniczny, traktujący wiedzę w sposób instrumentalny.

## Nauczyciel(ka) języka obcego specjalistycznego

Kształcenie przyszłych nauczycieli(ek) języków obcych odbywa się w ramach studiów filologicznych oraz, od drugiej połowy XX wieku, w ramach lingwistyki stosowanej (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020, s. 17). Prowadzone jest w systemie symultanicznym, czyli obejmującym jednoczesne studiowanie zagadnień językowych (również kulturowych) danego języka obcego oraz przygotowanie pedagogiczne wymagane do pracy w zawodzie.

Komorowska (2015) zwraca uwagę, iż „[o]becnym stan kształcenia nauczycieli to przede wszystkim efekt dynamicznych rozwiązań, jakich dokonano po przeobrażeniach społeczno-politycznych na przełomie 1989 i 1990 roku” (s. 20). Do polskich szkół wprowadzono możliwość wyboru uczenia się jednego z czterech języków obcych (rosyjski, angielski, francuski, niemiecki) w szkołach podstawowych oraz sześciu w szkołach ponadpodstawowych (dodatkowo są to hiszpański i włoski). Następnie wprowadzono obowiązkową naukę dwóch języków obcych już od szkoły podstawowej, co wywołało potrzebę szybkiego przygotowania dużej liczby nauczycieli(ek) języków obcych. Paczuska i Szpotowicz (2014) podają,



że w 1990 roku w Polsce brakowało ok. 20 tysięcy nauczycieli(ek) języków angielskiego i niemieckiego. Zapotrzebowanie to miało być zaspokojone poprzez powołanie do życia w 1990 roku nauczycielskich kolegiów języków obcych, w których edukacja trwała trzy lata i w późniejszym czasie uprawiała słuchaczy(ki) do starania się o uzyskanie tytułu zawodowego licencjata (zob. Turkowska, 2013). Jednakże po 25 latach działalności podjęto procedurę wygaszania kolegiów, a Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.) wyznaczyła rok 2015 jako graniczny. Po nim absolwenci(ki) kolegiów nie mogli już starać się o uzyskanie tytułu licencjata (Strzelecka-Ristow, 2015). Kształcenie przyszłych nauczycieli(ek) języków obcych wróciło na uczelnie: państwowe uniwersytety oraz prywatne szkoły wyższe.

Kolejne zmiany ustawowe (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.) wprowadziły nowe zasady współpracy uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym. Ich wynikiem był wzrost roli nauki języków specjalistycznych, których znajomość ma ułatwić przyszłym filologom(żkom) wejście na rynek zawodowy. Gajewska, Sowa i Kic-Drgas przeprowadziły analizę programów kształcenia na studiach I i II stopnia (zarówno na filologii, jak i lingwistyce stosowanej) na 22 polskich uczelniach pod kątem nauczania języków obcych specjalistycznych. Wyniki analizy pokazują, że w roku akademickim 2019/2020 JS były obecne w programach kształcenia zarówno na I, jak i II stopniu studiów. Były to głównie języki branżowe (na przykład język biznesu, ekonomii, turystyki, prawniczy, które są najpopularniejszymi odmianami JS), jak i zawodowe (na przykład język angielski dla pielęgniarek). Oferowano je zarówno jako przedmioty obowiązkowe, jak i swobodnego wyboru, w wymiarze od 15 do 120 godzin (zwykle 30 godzin). Niektóre uczelnie proponowały jedynie najpopularniejsze odmiany JS, inne również te rzadsze, np. „JOS graniczny, w obsłudze granicznej” czy „JOS dyplomacji” (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020; Gajewska, 2022).

Mniej powszechne było oferowanie przez uczelnie nauczania glottodydaktyki specjalistycznej. „Spośród 22 uczelni wyższych, których programy kierunków filologicznych zostały poddane analizie, tylko na 7 uniwersytetach i w sumie na 12 kierunkach filologicznych (9 filologiach i 3 lingwistykach) dało się zauważyć obecność treści z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej” (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020, s. 133). Na niektórych uczelniach elementy glottodydaktyki

specjalistycznej były jednak wpisane w zakres ogólnej dydaktyki przedmiotowej (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020, s. 135)<sup>13</sup>.

Polskie piśmiennictwo glottodydaktyczne dotyczące nauczycieli(ek) języka obcego jest bogate i ma swoją wieloletnią historię (zob. Gabryś-Barker, 2012; Gębał, 2013; Grucza, 1988; Komorowska i Obidniak, 2002; Komorowska, 2007; Szymankiewicz, 2017; Turkowska, 2013; Werbińska, 2006, 2017; Wysocka, 1998, 2003; Zawadzka, 2004). Podobnie jak w przypadku literatury pedagogicznej czy pedeutologicznej, akcentowane jest przejście od tradycyjnego, transmisyjnego modelu nauczania, zakładającego pełną kontrolę ze strony nauczycieli(ek), do nauczania opartego na bardziej demokratycznych wartościach. Podejmowane są badania w metodologii badań jakościowych bazujące na pamiętnikach (Gabryś-Barker, 2012), fenomenograficzne (Wawrzyniak-Śliwska, 2017) oraz fenomenologiczno-narracyjne (Werbińska, 2017), dotyczące różnych aspektów rozwoju profesjonalnego i/lub rozwoju tożsamości zawodowej.

Podejmując kwestię ról nauczycieli(ek) języka obcego, powołałam się jedynie na kilka klasycznych już, jak się wydaje, podejść glottodydaktycznych. Jim Scrivener (2011, s. 13–19), za Adrianem Underhillem, wymienia trzy definiujące kategorie. Są to *explainer* – ten(ta), który(a) wyjaśnia, *enabler* – który(a) pomaga się rozwijać oraz *involver* – który(a) angażuje, pociąga za sobą. Jeremy Harmer (2007, s. 108–111) role przyjmowane przez nauczycieli(ki) języka obcego klasyfikuje następująco – są to: kontroler (*controler*), sufler (*prompter*), uczestnik (*participant*), źródło (*resource*), korepetytor (*tutor*). Jeszcze inne spojrzenie prezentuje Elżbieta Zawadzka (2004), opisując nauczyciela(kę) języka obcego jako eksperta, wychowawcę, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcę, ewaluatora, innowatora, badacza oraz refleksyjnego praktyka.

Inne warte zauważenia i obecne w literaturze glottodydaktycznej spojrzenie na rolę jest związane z konkretną metodą nauczania języka obcego stosowaną w praktyce. Niedługo w Polsce królowała głównie metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (*grammar translation method*) z nauczycielem(ką) jako strażnikiem poprawności gramatycznej, później dominować zaczęła metoda komunikacyjna

<sup>13</sup> Popularność języków specjalistycznych i ich rozpowszechnienie na lektoratach dla studentów(ek) niefilologicznych kierunków stanowi wyzwanie dla tych nauczycieli(ek), którzy na studiach nie mieli styczności z językami specjalistycznymi ani z ich dydaktyką. Z myślą o nich powstają projekty realizowane pod auspicjami Komisji Europejskiej, takie jak Catapult (Computer Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers, <http://catapult-project.eu>), TRAILS (LSP Teacher Training Summer School, <https://trails.hypotheses.org>) czy LSP-TEOC.PRO (LSP Teacher Education Online Course for Professional Development, <https://lsp-teoc-pro.de>). Oferują one kursy dla pracujących nauczycieli(ek) JS, którzy chcieliby poszerzyć swoją wiedzę, odświeżyć ją lub poszukać inspiracji. Projekty i kursy są dostępne bezpłatnie, w wielu językach, w tym również w języku polskim. Ich wkład w rozwój kompetencji nauczycieli języków obcych specjalistycznych został uznany za niezwykle cenny (zob. Sarré, Skarli i Turula, 2021; Kic-Drgas i Woźniak, 2022; Chateaufreynaud i John, 2022; Kic-Drgas i Jurković, 2024).



(*communicative approach*). W jej ramach nauczyciel(ka) ma pełnić rolę osoby pomagającej (*facilitator*), menadżera (*manager*), doradcy (*advisor*) i komunikatora, w znaczeniu tego (tej), który(a) się komunikuje, moderuje lub ułatwia komunikację (*communicator*) (Arafat, 2005).

Ciekawe zestawienie metod nauczania, wraz z przedziałem czasowym, w którym były popularne, celami kształcenia oraz rolami nauczyciela, zaprezentowała Krystyna Szymankiewicz (2017, s. 44). Przekonuje ona, że podejście komunikacyjne było popularne do końca lat 90. XX wieku, a od 2001 roku przyjmuje się podejście zadaniowe, w którym rolę nauczyciela(ki) definiuje się jako: „animator, mediator kulturowy, mediator poznawczy/facylitator uczenia się, mediator językowy, współuczący się, innowator, ewaluator” (Szymankiewicz, 2017, s. 44). W powyższym opisie kluczowe jest określenie ‘animator’, ponieważ w literaturze glottodydaktycznej dostrzec można postulowanie odejścia od nazwy ‘nauczyciel(ka) języka obcego’ na rzecz właśnie animatora(ki) procesu glottodydaktycznego (Lewicka, 2007), który wspiera ucznia(ennicę) oraz wskazuje na rolę jego (jej) zaangażowania w drodze do osiągnięcia sukcesu w opanowaniu języka. Taka definicja osoby nauczającej jest bliska rozumieniu określenia pedagog(żka) – wywodzącego się z etymologii greckiej – jako tego (tej), który(a) towarzyszy dziecku, odprowadza je do szkoły, ale już nie naucza (Sławek, 2021).

Zaprezentowany powyżej zarys ról nauczyciela(ki) języków obcych w centralnym punkcie rozważań stawia metodykę nauczania języków obcych. To jej zasady dyktują, kim ma być nauczyciel(ka) w procesie nauczania języka obcego. Jednakże glottodydaktyka nie jest dziedziną zamkniętą na dorobek innych nauk humanistycznych oraz społecznych i wpływ różnorodnych prądów myślowych, również tych opisanych chociażby w Rozdziale 2. Podejmowane są próby łączenia lingwistyki i pedagogiki (zob. Gębal i Kumięga, 2020; Jaroszevska, Kucharczyk, Smuk i Szymankiewicz (red.), 2021), które podkreślają społeczny wymiar uczenia się i nauczania. Do glottodydaktyki przenikają również kierunki myślowe takie jak konstruktywizm społeczny czy idee postmodernistyczne, wywołujące zmianę w proponowanych podejściach do nauczania języków. Marzena Żylińska (2009) podkreśla pozytywne aspekty takiego podejścia nie tylko dla studenta(ki), ale również dla nauczyciela(ki). Zastosowanie tych podejść jest przedstawione jako odpowiedź na obecny kontekst społeczno-kulturowy. Konstruktywistyczne i postmodernistyczne metody nauczania mogą również pomóc przezwyciężyć pewien kryzys, w którym jest szkoła – negatywnie oceniana przez uczniów(nice), nauczycieli(ki) oraz rodziców (Żylińska, 2009). Pobudzanie autonomii zarówno tych, którzy(re) się uczą, jak i tych, którzy(e) nauczają, dopuszczenie doświadczenia uczących się, ich preferencji, otwarcie się na ich potrzeby, pobudzanie zaangażowania emocjonalnego i osobistego, stosowanie otwartego kontekstu planowania



zajęć (Żylińska, 2009, s. 10–12), podkreślanie ważności procesu uczenia się (Zając-Knapik, 2021), orientacja na relacje podczas procesu kształcenia, wzmacnianie osobowości osób zaangażowanych czy prymat interakcji nad transmisją (Gębał i Nawracka, 2019) – to tylko niektóre z założeń konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych.

Dydaktyka nauczania języków obcych czerpie także inspiracje ze zjawisk, które wywierają wpływ na większość nauk humanistycznych i społecznych, jak na przykład zwrot lingwistyczny. Między innymi dzięki takiej interakcji, w której na centralnym miejscu jest język, zmianie uległo myślenie o nim, o dyskursie, dyskursywnych i narracyjnych praktykach w odniesieniu do glottodydaktyki. Zainspirowało to pojawienie się działań takich jak *storytelling* czy metod narracyjnych spopularyzowanych zwłaszcza we wczesnej nauce języka, głównie dzieci w wieku przedszkolnym (zob. Sowa-Bacia, 2021), ale obecnych również w nauczaniu młodzieży i dorosłych (Tomczuk, 2022). Przeniknęły one do konkretnych technik nauczania języka obcego, na przykład dialogów duoetnograficznych (Werbińska, 2019).

Własną systematykę ról, które powinni(y) odgrywać nauczyciele(ki) języka specjalistycznego, proponują Dudley-Evans i St John. Oprócz nauczania zwracają oni uwagę na bycie projektantem(ką) kursu, współpracownikiem(czką), badaczem(ką) oraz ewaluatorem(ką), w rezultacie sugerując, by ze względu na tę wielość ról nauczycieli(ki) nazywać raczej praktykami ESP (*ESP practitioner*) (Dudley-Evans i St John, 1998, s. 13). Szczegółowe omówienie poszczególnych ról przedstawia Tabela 10.

TABELA 10. ROLA PRAKTYKA – NAUCZYCIELA(KI) JĘZYKA OBCEGO SPECJALISTYCZNEGO

Rola	Opis i charakterystyczne cechy
nauczanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jedną z podstawowych ról i zadań jest pomaganie studentom(kom) w uczeniu się, przyswajaniu języka obcego;</li> <li>– nauczyciel(ka) zazwyczaj dysponuje mniejszą/węższą wiedzą dziedzinową (specjalistyczną) niż osoby, które uczy, np. chirurg z 10-letnim stażem będzie miał zdecydowanie większą wiedzę specjalistyczną z zakresu medycyny niż nauczyciel(ka) języka obcego medycznego również z 10-letnim stażem;</li> <li>– istnieje możliwość uczenia się wzajemnego między nauczycielem(ką) a uczniem(ennicą);</li> <li>– nauczyciel(ka) często pełni rolę doradczą i partnerską;</li> <li>– wymagany jest duży stopień elastyczności z powodu większego stopnia nieprzewidywalności zajęć niż w przypadku ogólnego języka obcego.</li> </ul>
projektowanie kursu	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nauczyciel(ka) powinien(na) przeprowadzić analizę potrzeb przyszłych uczniów(ennic) w celu ustalenia, czego mają się uczyć i co im będzie potrzebne. Trzeba również wziąć pod uwagę, kim są odbiorcy kursu, jak długo on potrwa oraz jaki jest poziom językowy uczestników – i na tej podstawie znaleźć materiały odpowiednie dla grupy;</li> <li>– konieczne jest częste samodzielne tworzenie materiałów do nauki dla studentów(ek) lub adaptacja materiałów innych niż dydaktyczne do celów dydaktyki;</li> <li>– pełnienie tej roli wymaga pogłębionej znajomości konkretnej dziedziny specjalistycznej.</li> </ul>



Rola	Opis i charakterystyczne cechy
współpraca	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zalecana jest współpraca ze specjalistami z dziedziny, której dotyczy kurs, nad sylabusem lub konkretnymi zadaniami;</li> <li>– możliwa jest współpraca w roli tłumacza oraz praca w zespole ze specjalistą z dziedziny.</li> </ul>
badanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– istnieje ciągła potrzeba poszerzania wiedzy nie tylko językowej, ale również specjalistycznej (często z więcej niż jednej dziedziny);</li> <li>– zachodzi stała potrzeba dokształcania się w zakresie projektowania kursów, tworzenia własnych/autorskich materiałów dydaktycznych;</li> <li>– zalecane jest podejście refleksyjnego praktyka, obejmujące badanie w działaniu i refleksję nad działaniem;</li> <li>– wymagane jest stałe monitorowanie, rewizja i ulepszanie kursu.</li> </ul>
ewaluowanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– powinno odbywać się w sposób formalny oraz nieformalny;</li> <li>– powinno obejmować ciągłą ocenę postępów studentów(ek), nie tylko w ramach testów;</li> <li>– powinno obejmować stałą ocenę materiałów użytych do nauczania (podczas kursu i po zakończeniu);</li> <li>– ewaluacja kursu/materiałów powinna być możliwa wraz z uczniami(ennicami);</li> <li>– cały kurs powinien być stale oceniany.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dudley-Evans, T., St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach* (s. 13–18). Cambridge University Press; oraz Lesiak-Bielawska, E. (2015). Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych a programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego. *Języki Obce w Szkole*, nr 3.

Przedstawiona charakterystyka nauczyciela(ki) JS pokazuje, że praca, którą wykonuje, jest dużo bardziej rozbudowana, niż ma to miejsce w przypadku nauczania języka ogólnego: zarówno w wymiarze praktycznych czynności, za które jest odpowiedzialny(a), jak i w wymiarze niezbędnej wiedzy. W przypadku nauczyciela(ki) JS wiedza zawsze jest współdzielona i nie należy tylko do jednej ze stron edukacyjnego zespołu. Co więcej, przy dużym stopniu zanurzenia się w specjalistycznej dziedzinie dochodzi do pewnego dylematu – „na ile uczę języka w danej dziedzinie, a na ile danej dziedziny w obcym języku” (Sowa, 2016). Jest to pytanie, na które każdy musi sobie odpowiedzieć.

Benesch (2001) w swoich badaniach krytycznych dotyczących nauczycieli(lek) JS zauważa, że literatura przedmiotu „często przedstawia nauczycieli jako trenerów, którzy akceptują i wprowadzają z góry określone wymagania, a nie jako edukatorów wyobrażających sobie bardziej sprawiedliwy i demokratyczny świat ze swoimi uczniami” (Benesch, 2001, s. XVII). Podzielam to odczucie. Większość badań koncentruje się na aspektach dydaktycznych lub okołodydaktycznych. Niewątpliwie są to bardzo ważne zagadnienia, ale widoczna jest dysproporcja pomiędzy spojrzeniem instrumentalnym a komunikacyjnym w rozumieniu Kwaśniczy (2007). Przede wszystkim zaś zauważalna jest (na razie) niewielka dostępność badań krytycznych na ten temat. Mimo to dostrzegam pewne zmiany między dość sztywnymi ramami opisu nauczyciela(ki) języków obcych a zdecydowanym rozluźnieniem i większą autonomią w opisie nauczyciela(ki) JS. Daje to nadzieję

na pojawienie się możliwości wytyczania własnych ścieżek i tworzenia własnego przepisu ról pełnionych przez nauczycieli(ki) języków obcych specjalistycznych.

## Przepis roli zawodowej – pomiędzy konwencją a interakcją

Mowa i umiejętność komunikacji są jednymi z podstawowych elementów potrzebnych człowiekowi do życia. Jednakże w kontekście nauczania i uczenia się, edukacji, wychowania czy socjalizacji zaryzykowałabym przyjęcie tezy, że na początku musi pojawić się relacja, która daje impuls do ‘stwarzania’ słów – znaków, konstruowania ich znaczenia i w końcu używania ich w rozmowie. Co więcej, relacje sprawiają, że proces tworzenia znaczeń wydaje się nie mieć końca. Ową relację rozumiem jako spotkanie, kontakt, rozmowę czy jakąkolwiek interakcję, nawet taką, która nie wymaga słów.

Interakcja, za Stanisławem Miką, definiowana jest przez Sztompkę (2010) jako „wzajemne oddziaływanie na siebie partnerów, polegające na tym, że w określonym czasie zachowanie jednej osoby staje się zbiorem bodźców dla drugiej osoby, na które ona reaguje; z kolei jej reakcje są zbiorem bodźców dla osoby pierwszej, która na nie reaguje, te reakcje, będąc bodźcami dla partnera, wywołują jego kolejną reakcję itd., aż do chwili, kiedy ten proces wymiany bodźców i reakcji nie ulegnie przerwaniu” (Sztompka, 2010, s. 74). Poglębiona analiza znaczenia interakcji prowadzi do koncepcji interakcjonizmu symbolicznego. „Punktem wyjścia w teorii interakcjonizmu społecznego jest analiza aktów komunikacji oraz werbalnych i niewerbalnych interakcji, które, jako że funkcjonują w danej zbiorowości, nabierają charakteru kulturowego, symbolicznego, zrozumiałego dla uczestników danej interakcji” (Krasuska-Betiuk, 2015, s. 51). W koncepcji symbolicznego interakcjonizmu relacje dla uczestników sytuacji komunikacyjnej, czy po prostu dyskursu, są twórcze, nieprzewidywalne, niedające się zaplanować, podlegają interpretacji z jednej i drugiej strony. Według tej koncepcji wejście w sztywne ramy roli społecznej czy zawodowej jest zwyczajnie niemożliwe.

Soczewką ogniskującą powyższe kwestie jest dla mnie osoba nauczyciela(ki). Henryka Kwiatkowska (2008), opisując specyfikę pracy tej grupy zawodowej, podkreśla właśnie jej komunikacyjny charakter oraz „niestandardowość, niedookreśloność sytuacji pracy” (2008, s. 207), a Madalińska-Michalak (2021) zwraca uwagę na trudności związane już nawet z objaśnianiem terminu ‘nauczyciel(ka)’ (2021, s. 33–37). Jak argumentuje Kwiatkowska (2008), właśnie z tego powodu wszelkie próby kompleksowego opisanego celowości pracy nauczycieli(ek), środków ich działania i dochodzenia do celów wymykają się precyzyjnemu dookreśleniu.



Posiłkując się teorią dyskursu rozwiniętą przez Laclau i Mouffe (Przyłęcki, 2013), można skonkludować, że praca nauczyciela(ki) ma dyskursywny charakter, który nabiera jeszcze większego znaczenia przy pracy z osobami dorosłymi i/lub wkraczającymi w dorosłość. To, na czym się skupiam w moich badaniach, to „ujęcie socjologiczne – wyznaczone rolą zawodową” (Kwiatkowska, 2008, s. 37), które za nadrzędny punkt rozważań stawia rolę społeczną.

Rola zawodowa nauczycieli(ek) akademickich specjalistycznego języka angielskiego ulega zmianie. Kwestia roli zawodowej może być postrzegana z indywidualnego poziomu – jako zmiana normatywnego postrzegania przepisu roli i zastępowanie go swoim własnym aksjonormatywnym przepisem, stosowanym odpowiednio do konkretnej sytuacji, zgodnie z własnym systemem wartości, wizją świata i jego (jej) autonomicznym ‘Ja’. Innymi słowy, to podejście może być postrzegane jako przejście od stadium przedkonwencjonalnego, poprzez konwencjonalne, do stadium postkonwencjonalnego (Kwaśnica, 2003, s. 308). Badania pokazują, że proces ten może być trudny dla niektórych nauczycieli(ek), ponieważ niewielka ich liczba faktycznie osiąga ostatnie stadium (Kwiatkowska, 2008).

Zmiana ta dotyczy również przejścia paradygmatycznego (można zaryzykować stwierdzenie, że jest ono wymuszone i stanowi pewien znak czasu), w którym odchodzi się od normatywnego postrzegania i przestrzegania roli zawodowej, a kieruje ku podejściu interpretatywnemu, rozumianemu jako „proces kształtowania się świadomości jednostki znajdującej się w konkretnej strukturze społecznej; posługuje się metodami jakościowymi, uwzględniającymi subiektywny, indywidualny osąd podmiotów przestrzeni edukacyjnej” (Ptak, 2011, s. 22). Jest to wykształcenie roli indywidualnej jako pewnej konstrukcji świadomości społecznych nakazów roli, dylematów roli oraz osobowościowej definicji roli (Rubacha, 2000).

Bardzo ważnym aspektem rozwoju nauczyciela(ki) akademickiego(ej) jest fakt, że rozwój to raczej proces cykliczny, nie linearny, szczególnie w obliczu częstych zmian społecznych, na które nie można pozostać obojętnym. Ważnym elementem są także częste zmiany organizacji pracy i zakresu obowiązków. Nowak-Dziemianowicz (2014b) pisze o trójwymiarze wiedzy potrzebnej do wypełniania zawodowej roli: to wiedza „o otaczającym świecie, o relacjach ‘Ja–świat’, o sobie samym (samowiedza nauczyciela)” (2014b, s. 136). Stale zmieniający się świat płynnej nowoczesności zmusza nauczyciela(kę) do ciągłej redefinicji czy aktualizacji swojej wiedzy, swojego miejsca w świecie, a co za tym idzie rozumienia świata oraz siebie w tym świecie.

Innym spojrzeniem na rolę zawodową jest ograniczanie jej przepisu do ujęcia normatywnego (konwencji), które jest opisywane w literaturze przedmiotu jako „skrypt, scenariusz, opis epizodów czynności, uwzględniający zarazem społeczno-kulturowe reguły ich oceny, zgodne zazwyczaj z kwestiami prawno-formalnymi

stanowiska pracy” (Czechowska-Bieluga i Sordyl-Lipnicka, 2020, s. 81). To „czynności mocno skorelowane z oczekiwaniami i oceną społeczną” (Zaborowska, 2021, s. 44), „nienaruszalny kanon oczekiwań społecznych” (Kwiatkowska, 2008, s. 38). Nauczyciel(ka) powinien(na) go przestrzegać, a jego (jej) zachowanie powinno wyrażać poddanie się tym normom w sposób „definiowany i wypowiedzany w postaci zinstytucjonalizowanych wzorców postępowania nauczycielskiego”<sup>14</sup> (Kwaśnica, 1990a, s. 303).

Przepis roli, rola społeczna i rola zawodowa – rozumienie tych koncepcji będzie różne w zależności do tego, do której z teorii ról będziemy się odnosić: do funkcjonalno-strukturalnej czy interakcyjnej. Pytania, które się nasuwają, to pytania głównie o funkcjonalno-strukturalny kanon oczekiwań społecznych – na jakiej podstawie i w wyniku jakich procesów jest on tworzony, czy w ogóle jest tworzony i czy kanon utworzony w przeszłości obowiązuje dalej, będąc nieadekwatnym do otaczającej nas dziś płynnej nowoczesności oraz realiów, które same w sobie są wielowymiarowe i niejednorodne. Jakie jest społeczeństwo bądź jego część, które stworzyło ów kanon oczekiwań, który jest często krępujący i uwsteczniający (przecież społeczeństwo to także sami nauczyciele(ki), biorący udział w konstruowaniu i nadawaniu znaczeń, są więc również współodpowiedzialni za wykreowane oczekiwania).

Zmiana przepisu roli nauczyciela(ki) języka obcego jest związana z samym językiem obcym i jego nauczaniem na uczelni. Na tle globalizacji odpowiedzialnej za rozpowszechnienie się języka angielskiego i w związku z uznaniem tego języka za *lingua franca* (Seidlhofer, 2005) zmiany w nauczaniu języka angielskiego dokonują się również w Polsce<sup>15</sup>. Nie są to tylko modyfikacje formalne, to raczej szeroka odpowiedź na zmieniające się warunki: dopasowanie do nowego typu studenta(ki), który(a) po wielu latach nauki języka obcego podejmuje naukę języka fachowego. Zmiana ta jest przeze mnie postrzegana także jako wyraz zmian ponowoczesnych w edukacji, gdzie prym wiedzie indywidualizacja, precyzyjne określenie potrzeb i dążenie do ich realizacji, natychmiastowa gratyfikacja i szybkie osiągnięcie celu (Bauman, 2011). Mając na uwadze, że nauczyciele(ki) języka

14 Wskazówki co do przepisu roli odnajdujemy w dokumentach takich jak Karta Nauczyciela, prawo o szkolnictwie wyższym, w opisach zawodów według ich klasyfikacji i specjalizacji oraz standardach kształcenia – wszędzie tam zawarty jest przepis roli nauczycieli(ek).

15 Jako przedmiot w szkole, począwszy od roku 2008, język angielski jest nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej (Szpotowicz, 2013) do ostatniej klasy szkół średnich. Egzamin maturalny, pisemny i ustny, z języka nowożytnego jest elementem obowiązkowym. W roku 2019 aż 93,5% wszystkich maturzystów wybrało na egzaminie właśnie język angielski (Kozak, b.d.w.). Tak więc – po wielu latach nauki języka angielskiego – studenci, przychodząc na uczelnie (jest to widoczne zwłaszcza na uczelniach specjalistycznych, takich jak uniwersytety medyczne czy politechniki), nie kontynuują już nauki języka obcego (głównie angielskiego) ogólnego, ale bardzo często zaczynają naukę języka specjalistycznego.



obcego na uczelniach są nośnikami zmian, należy podkreślić, że zmiany dokonują się też w obrębie ich samych oraz dotyczą ról, które wypełniają.

Podsumowując, można stwierdzić, że kategoria roli zawodowej ma charakter 'pulsujący', w rozumieniu myśli rozwiniętej przez Joannę Rutkowiak (1995a). Sens pulsujących kategorii definiuje ona jako „obszarowo krzyżujących się, zachodzących na siebie, rozchodzących się, czego nie można poddać zdyscyplinowanej logice zakresowych stosunków pojęć, które wyznaczają obszar mapy [edukacyjnej]<sup>16</sup>. Oddają one realne myślenie realnych ludzi o realnej edukacji dnia dzisiejszego” (Rutkowiak, 1995a, s. 45). W innym miejscu Rutkowiak określa pulsujące kategorie jako zestaw „pojęć potencjalnie teoriiotwórczych, których znaczenia są ruchome, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu, w jakim występują, a zarazem odzwierciedlają w zarysie aktualny stan myślenia o edukacji. Owo pulsowanie kategorii stanowi jakoby «czasowy» wymiar mapy, uzupełniający jej wymiar przestrzenny i czyniący z niej coś w rodzaju makiety o ruchomych częściach” (Rutkowiak, 1995a, s. 14).

Opisywana mapa edukacyjna wydaje się otwarta na to, co może przyjść z innych niż pedagogika obszarów, takich jak socjologia czy psychologia. Jest również otwarta na pogranicze – zarówno ideologiczne, jak i jednostkowe. Chodzi tu o „pewne kompozycje granic, wyznaczonych w każdym punkcie, gdzie myślenie natrafiło na swoje zaprzeczenie i z tego napięcia uzyskało impuls wprowadzany do wnętrza myślowego jednostki, jako reprezentacja jego własnej «głębi» i wrażliwości” (Witkowski, 1990, s. 34).

Zgadzam się, że kategoria roli zawodowej nauczyciela(ki) języków obcych specjalistycznych jest pulsująca – w wymiarze ideologicznym jest płaszczyzną stykania się różnych dziedzin (pedagogiki, socjologii, psychologii, glottodydaktyki i innych), należąc do każdej, ale nie na wyłączność. Przybiera różne formy w zależności od przyjętych paradygmatów myślowych. W wymiarze osobowym może być wyrazem przekraczania własnych granic, wyjściem poza zastane definicje, skonfrontowaniem się z ewentualnym wewnętrznym konfliktem, sprzecznością, spotkaniem się ze swoim przedrozumieniem (Woroniecka, 1993).

W poprzednim i obecnym rozdziale przyjrzałam się dokładnie wyżej zasygnalizowanym koncepcjom, które składają się na moje rozumienie roli zawodowej, a także przepisom kształtującym tę rolę, uzasadniającym taki, a nie inny sposób wykonywania czynności i nadającym sens danym zachowaniom. Część przepisów roli zawodowej jest nam narzucona, inne wybieramy, kolejne są trudne do uniknięcia i zostają z nami na dobre, a jeszcze inne twórczo zmieniamy

16 Mapa edukacyjna rozumiana jest tutaj jako obszar równoległego, niehierarchicznego występowania różnorodnych (czasami odmiennych) i nie tylko dychotomicznych sposobów myślenia o edukacji.

według własnego uznania. Krytyczne ustosunkowanie się do swojej roli zawodowej to „stawianie pytań o prawomocność promowanych w danej konwencji wzorców działań oraz poszukiwanie własnych standardów i ich uzasadnień” (Sajdak, 2013, s. 209). Uwidaczniają się przy tym różnorodne dylematy roli pociągające za sobą całe spektrum konsekwencji (Sajdak, 2015). Przepisy roli są swoistym zbiorem „zarządzeń, rozporządzeń i paragrafów” (PWN, b.d.w.), zachowanych w społecznym rozumieniu, w społecznej (społecznie podzielanej) wiedzy (Berger i Luckmann, 1983).

W badaniach chciałabym spojrzeć na przepisy roli w ich wydaniu indywidualnym, zinterpretować jednak jako kolektywny fenomen, „ponadjednostkowy stan rzeczy niebędący sumą części, lecz specyficzną jakością. W tej perspektywie to, co jednostkowe, jest elementem tego, co ogólne, nie jako wyraz relacji składnika i sumy, lecz jako wyraz uczestniczenia jednostki w tym, co społecznie podzielane” (Urbaniak-Zajac, 2017, s. 193).

Choć jestem świadoma, że przedstawione przeze mnie rozumienie przepisu roli jest jednym z wielu możliwych, mam nadzieję, iż powyższe koncepcje składają się w spójną całość, która może przyczynić się do lepszego poznania, rozumienia i zrozumienia nauczycieli(ek) specjalistycznych języków obcych. „Pedagogika jako nauka o wychowaniu potrzebuje dostępu do szczególnego rodzaju doświadczeń będących udziałem każdego człowieka. Potrzebuje ona dostępu do doświadczeń związanych z byciem podmiotem wychowania: zarówno w roli wychowawcy, jak i wychowanka” (Nowak-Dziemianowicz, 2014a).







4



# Świat uczenia (się) w intersubiektywnym świecie kultur nauczycielek



W niniejszym rozdziale przedstawię subiektywne doświadczenia uczestniczek moich badań, którymi są lektorki specjalistycznego języka obcego (języka angielskiego) pracujące (bądź mające takie doświadczenie w przeszłości) na uczelniach. Mam na uwadze, że badając ich świat, analizuję intersubiektywny świat kultury – są one zanurzone pomiędzy innymi ludźmi i związane z nimi poprzez wzajemne oddziaływania. Ten świat, stanowiący dla nich strukturę sensu, muszą poddawać interpretacji, aby znaleźć w nim swoje miejsce (Schutz, 1984). Opis szczególnego kontekstu działania i pracy narratorek, interpretację i analizę nadawanych przez nie sensów zamierzam oprzeć na koncepcji uczenia się w miejscu pracy i w życiu zawodowym opracowanej przez Knuda Illerisa (Illeris i inni, 2011) – omówionej szczegółowo w Rozdziale 3 (zob. holistyczne ujęcie połączone z trójpodziałem wiedzy przedstawione na Rysunku 6).

Ważnym i koniecznym elementem rozważań, poprzedzającym interpretację materiału badawczego, będzie szczegółowe zbadanie miejsca funkcjonowania narratorek, swoista rekonstrukcja świata ich działania (uniwersytetu, relacji z innymi nauczycielami(kami)). Jak bowiem zauważa Schutz, „[c]złowiek znajduje się w każdym momencie swego codziennego życia w biograficznie zdeterminowanej sytuacji, w zdefiniowanym przez siebie fizycznym i społeczno-kulturowym środowisku” (Schutz, 1984, s. 145). Moim zadaniem jako badaczki jest właśnie poznać ten mikroświat czy mikrokontekst społeczny, w którym działają dane osoby, aby móc podjąć się próby **rozumienia** czy interpretacji ich życia.

## Nauczycielskie narracje ‘o świecie’

Koncepcja Illerisa (2011) dotycząca uczenia się w życiu zawodowym stanowi szkielet analityczny i ramę prezentacji niniejszego materiału badawczego oraz pozwala na jego interpretację. Badacz ten postrzega społeczeństwo jako techniczno-organizacyjne oraz społeczno-kulturowe środowisko uczenia się. Jak już wspomniano, jest to miejsce, które stanowi kontekst i źródło wiedzy nauczycieli(ek) o ich świecie. Rozpoznanie tego miejsca, jego symboli i cech dystynktywnych pozwoli na zrozumienie sensów nadawanych zarówno tworzącym je elementom, jak i istniejącym relacjom. Poznając nauczycielską wiedzę o świecie i interpretując jej poziom społeczny, realizuję dwa poniższe cele badawcze (spośród zaprezentowanych w Rozdziale 1). Zajmę się więc opisem:

- tego, w jaki sposób lektorki pracujące na uczelniach doświadczają zmian przepisu roli nauczycielki specjalistycznego języka obcego w kontekście ponowoczesności i zachodzących zmian kulturowych oraz



- tego, jak zachodzące zmiany kulturowe, które stale podważają linearny i prorozwojowy ład społeczny dający poczucie stabilności, zmieniły i stale zmieniają paradygmat nauczania na rzecz uczenia się.

Pytaniami pomocniczymi będą:

1. Czy i w jakim zakresie lektorki postrzegają zachodzące zmiany kulturowe?
2. Jakie znaczenie lektorki przypisują doświadczaniu zmian w nauczaniu?

## Techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się nauczycielek w pracy

Illeris (2011) wyróżnia sześć kategorii, które tworzą mapę techniczno-organizacyjnego środowiska uczenia się. Zdecydowałam się opisać je w jednym podrozdziale, gdyż niektóre elementy nakładają się na siebie i uzupełniają, tworząc spójny obraz rzeczywistości nauczycieli(ek) języków obcych specjalistycznych. Co ważne, w narracjach moich rozmówczyń odnalazłam wszystkie elementy, o których pisze Illeris (2011), czyli: podział pracy, treść pracy, możliwość podejmowania decyzji, możliwość używania kwalifikacji w pracy, możliwość interakcji społecznych oraz stres i trudy pracy.

### Podział pracy

Jak wskazuje Illeris (2011), jest to kategoria, która może być użyta do analizy formy organizacyjnej danej firmy bądź instytucji. Forma ta obejmuje takie elementy, jak planowanie, podejmowanie decyzji, kontrola i funkcje zawodowe. Podział pracy był często omawiany przez moje rozmówczynie – nadawały mu one dużą wagę, podkreślając, że praca na uniwersytecie lub uczelni jest wieloaspektowa.

W Tabeli 11 przedstawiam podjęte przez narratorki tematy odnoszące się do podziału pracy. W dalszej części zdecydowałam się na omówienie tych motywów (planowania i podejmowania decyzji), które najlepiej ilustrowały określone zjawiska.

TABELA 11. PODZIAŁ PRACY W NARRACJACH – PODJĘTE WĄTKI

Kategoria	Wątki kategorii w narracjach	Przykładowe wypowiedzi
planowanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– możliwa likwidacja jednostki zatrudniającej lektorki;</li> <li>– faktyczne zamknięcie jednej jednostki;</li> <li>– redukcja godzin przeznaczonych na języki;</li> <li>– możliwości bądź brak możliwości proponowania autorskich fakultetów/lektoratów.</li> </ul>	<p><b>Jaśmina:</b> <i>Nam się też mówi od czasu do czasu, że jeszcze parę lat i studium zostanie rozwiązane i nie będzie nikomu potrzebne.</i></p>

Kategoria	Wątki kategorii w narracjach	Przykładowe wypowiedzi
podejmowanie decyzji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– grupy studenckie (liczba osób w grupie, podział osób w grupie pod względem poziomu języka angielskiego);</li> <li>– obciążenia godzinowe lektorki;</li> <li>– ustalanie harmonogramu;</li> <li>– usytuowanie lektoratu w ogólnym programie studiów.</li> </ul>	<b>Rozalia:</b> <i>Cdy prowadzi się zajęcia w 30-osobowej grupie, w której jest absolutna mieszanina osób, jeżeli mówimy o poziomie, to wszyscy są tak naprawdę nieszczęśliwi.</i>
kontrola	<ul style="list-style-type: none"> <li>– anonimowe ankiety studenckie;</li> <li>– okresowa ocena pracownika;</li> <li>– rozbudowana biurokracja.</li> </ul>	<b>Kalina:</b> <i>Wymagają od nas tego, żeby się dostosować, mamy uzupełnić mnóstwo ankiet, ale warunków w ogóle nie mamy... Czyli ważne jest tylko to, co na papierze, a my tak naprawdę możemy uczyć tak troszeczkę przypadkowo.</i>
funkcje zawodowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– obowiązki;</li> <li>– role nadane;</li> <li>– wymagania nadane przez instytucje.</li> </ul>	<b>Rozalia:</b> <i>Od razu jedną z rzeczy, które się pojawiły – oprócz uczenia – były tłumaczenia specjalistyczne.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

**Planowanie** odnosi się do instytucji, więc ma charakter strategiczny, a zatem nie obejmuje poziomu indywidualnych decyzji szeregowych pracowników. Na tę kategorię można co prawda spojrzeć z poziomu konkretnej jednostki (kto planuje jej rozwój, czy jest on w ogóle rozważany, jakie są przesłanki takich, a nie innych przyjmowanych działań), jednak w rozmowach z moimi narratorkami nie doszukałam się odniesienia do tego poziomu. Można również spojrzeć na tę kwestię z pułapu obejmującego zarządzanie, planowanie rozwoju i ewentualny wkład danej jednostki (Studium Języków Obcych, SJO<sup>1</sup>) na rzecz całej akademii. Ten poziom planowania był poruszony przez Rozalię, Jaśminę, Malwinę, Różę, Wiołę, Dalię, Kalinę oraz Lilię.

Planowanie, niezależnie czy realizowane horyzontalnie czy wertykalnie, powinno nadawać kierunek, w którym dana jednostka ma zmierzać. To, wobec czego mamy jakieś plany, zyskuje określoną wagę. „Prawo do mówienia odzwierciedla zawsze jakiś porządek władzy. Ci, którzy są bezsilni, uciekają w ciszę, ci, którzy mają władzę, mają głos” (Nowak-Dziemianowicz, 2016b, s. 37). Można by dodać, że ci, którzy są bezsilni, nie tylko uciekają w ciszę, ale są wręcz w nią wpędzani. Co więcej, jeżeli funkcjonujemy w jakiejś społeczności, nawet niewielkiej, to naturalne jest (a nawet, jak przekonuje Hanna Mamzer (2018), atawistyczne, gdyż dotyczy wielu gatunków), że chcemy to ‘nie tylko fizyczne miejsce’ jakoś oswoić: sprawić, że będzie nam bardziej znane, bardziej przewidywalne,

<sup>1</sup> Lektorki, które udzieliły wywiadu, w momencie prowadzenia badań lub wcześniej były zatrudnione w jednostkach nazywanych Studium Języków Obcych (SJO), Centrum Języków Obcych (CJO) lub Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (SPNJO) czy też w innych o podobnej nazwie. Ponieważ najbardziej rozpowszechnioną formą jest SJO, będę posługiwała się taką nazwą i skrótem wobec jednostek zajmujących się nauczaniem języków obcych specjalistycznych na różnych uniwersytetach i w szkołach wyższych.



szczególnie w dobie płynnej nowoczesności, która określa dzisiejsze czasy. Chcemy czuć się ‘u siebie’ oraz wykształcać więzi społeczne i budować wspólnotę.

Tu właśnie dochodzę do kategorii, przez pryzmat której chciałabym spojrzeć na planowanie – do bezpieczeństwa ontologicznego. „Bezpieczeństwo ontologiczne to przekonanie, że gdzieś wśród innych ludzi jestem u siebie, na swoim miejscu, że mogę się tam zadomowić, mogę zaufać otoczeniu (zarówno w wymiarze materialnym jako miejscu, jak i społecznym). Bezpieczeństwo ontologiczne to zgeneralizowane zaufanie do innych ludzi, do miejsc i zdarzeń. To poczucie, że bez groźnego ryzyka możemy realizować własne plany, własne potrzeby i oczekiwania” (Nowak-Dziemianowicz, 2019, s. 15).

Czy moje rozmówczynie mają poczucie bezpieczeństwa ontologicznego w swojej pracy? Czy mają poczucie wspólnoty z resztą akademickiej braci? I w końcu czy planowanie, które dotyczy SJO, wspiera czy raczej zaburza spokój i bezpieczeństwo ontologiczne w odczuciach i narracjach moich rozmówczyń? Na początek chciałabym przytoczyć wypowiedź Rozalii, która w latach, gdy uczyła języka angielskiego specjalistycznego, miała okazję uczestniczyć w kilku radach wydziału. Oto co z nich zapamiętała:

*Rozalia: Cały czas tylko słyszałam, że wydział ma długi (...), chcieli całą jednostkę studium zlikwidować, jednak się okazało, że byłoby drożej (...) gdyby płacili na zewnątrz.*

Podobne wątki poruszały inne moje bohaterki: SJO jest traktowane jako koszt, rozważane są możliwości optymalizacji wydatków poprzez jego zlikwidowanie i zatrudnienie zewnętrznej firmy, która prowadziłaby lektorat dla studentów(ek). Tę niepewność co do przyszłości Dalia komentuje następująco:

*Dalia: Ogólnie gospodarczy trend jest taki, żeby się tych obciążeń pozbywać i robić jakiś outsourcing języków (...). Nie wiem, nie mam pojęcia, ale nie wierzę w to, że przetrwamy w takiej formie, w jakiej jesteśmy... Tak uważam.*

Dalia jest w innej sytuacji niż Rozalia, gdyż jej SJO prowadzi komercyjne kursy dla studentów i przynosi uczelni zyski. Jest to ważny argument.

*Dalia: My jesteśmy po prostu bardziej nienaruszalne – tak, od wielu lat to się czuje, że to jest bardzo mocny argument. Nieważne, że ci rektorzy nigdy nie byli tacy skłonni, żeby coś z tym zrobić, bo wiadomo, że pieniądze to jest problem, i to jest jednak szczęśliwe położenie, że zarabiamy.*

Mimo że rentowność SJO jest postrzegana jako tarcza obronna przed likwidacją, Dalia nie czuje stabilności zatrudnienia. Tak mówią o tym inne moje narratorki:

*Lilia: Wydaje mi się, że w całej tej strukturze wielkiej, uniwersyteckiej, to chyba nie jesteśmy ważne.*

*Jaśmina: I to też świadczy o tym, że nie do końca jesteśmy jednostką liczącą się.*

*Laura: Często się nam mówiło, że „studium można połączyć, zlikwidować, zatrudnić osoby z ulicy” – no takie rzeczy od różnych osób wyżej postawionych się słyszało. (...) To absolutnie trzeba sobie zdawać sprawę, że to jest jednostka zupełnie pomocnicza, przedmiot taki zupełnie dodatkowy i gdyby nie to, że jest w ustawie wymóg prowadzenia czegoś takiego, to na pewno by nas tutaj nie trzymano.*

W przywołanych wypowiedziach przebija nie tylko poczucie bycia nieważnym oraz niepewności i strachu o przyszłość. To, co mówi Jaśmina („nam się też mówi od czasu do czasu...” – Tabela 11), odczytuję jako rodzaj dyskursu umniejszającego znaczenie SJO (można je zlikwidować i zatrudnić lektorów z zewnątrz) i/lub przejaw ignorowania ewentualnych potrzeb (po co zajmować się jednostką, ludźmi tam zatrudnianymi, skoro SJO będzie działać jeszcze tylko parę lat i zostanie zamknięte).

Róża zauważa, że standardy przedmiotowe narzucają obowiązek nauczania języka angielskiego i określają wymiar godzin (choć nie na wszystkich kierunkach jest to normą), a to ogranicza zagrożenie likwidacją SJO. Mimo to przejęła dyskurs strachu i umniejszania, co świadczy o tym, że na jej uczelni również musiał on mieć miejsce. O przedmiocie, którego naucza, mówi tak:

*Róża: Na pewno musimy sobie zdać sprawę z tego, że [nauczamy] przedmiotu, który może być i nie musi być...*

W podobnym tonie wypowiadają się Malwina i Laura. Odczytuję tę sytuację jako głębokie zaburzenie poczucia bezpieczeństwa ontologicznego – zaburzenie sensu i wartości tego, co się robi i po co się to robi. Niepewność, którą Róża odczuwała od dawna, kazała jej wykształcić jakieś formy wytłumaczenia, oswoić brak poczucia bezpieczeństwa, nadać mu jakiś sens. Zygmunt Bauman (1996) rozumiał zaufanie jako strategię przetrwania czy przystosowania się do różnych



zagrożeń, które w świecie ponowoczesnym/płynnej nowoczesności wydają się wszechobecne. W relacji Róży i zaprezentowanej przez nią formie nadania sensu brakowi poczucia bezpieczeństwa odnajduję właśnie ten sam mechanizm przetwarzania i przygotowywania się na ewentualne zamknięcie całego studium.

Taką właśnie sytuację przeżyła Wiola, której narrację chciałabym przedstawić na koniec tego wątku. SJO, w którym była zatrudniona, zostało zlikwidowane, co dla mojej narratorki okazało się zdarzeniem krytycznym („Uznajemy coś za zdarzenie krytyczne w wyniku sądu wartościującego, dla którego podstawą jest ważność, jaką przypisujemy znaczeniu zdarzenia” (Tripp, 1996, s. 29). Zamknięcie placówki z – jak to określiła Wiola – jakichś powodów politycznych nastąpiło z dnia na dzień. Przeprowadzono je bez wcześniejszych planów (lub o tych planach lektorzy(ki) nie byli(ły) poinformowani(ne)), ze skutkiem natychmiastowym, bez ochrony pracowniczej, bez okresu wypowiedzenia, bez odprawy i w *nieelegancki sposób*. Wiola niechętnie wracała do tego wydarzenia, mówiła o nim między innymi tak:

**Wiola:** *Pracując na uczelni, człowiek ma takie poczucie, że może nie są to, jeżeli o kwestie finansowe chodzi, jakieś szalone pieniądze – bo na uczelni zarabia się różnie – ale jest poczucie pewnej stabilizacji, że masz jakąś tam bazę (...), tę swoją pracę masz i masz takie poczucie, że ona może być zawsze, czyli to jest takie poczucie stabilizacji, które zostało tak jednym cięciem po prostu zniszczone.*

Bezpieczeństwo ontologiczne Wioli, odnoszące się do pracy, zostało całkowicie zburzone. To zdarzenie krytyczne było dla niej na tyle silne, że chciała zmienić profesję, a przecież wykonywała zawód szczególny, w kontekście którego często mówi się o powołaniu i misji – a nawet twierdzi, że nie jest to zawód, bo nauczycielem(ką) się po prostu jest (Ptak, 2011).

**Wiola:** *Ja miałam taki nawet plan, że w ogóle się przekwalifikuję, z tego żalu takiego, że tak potraktowane byliśmy: okej, to idę w ogóle w coś innego.*

Autorka tej wypowiedzi podjęła i skończyła studia podyplomowe z zarządzania zasobami ludzkimi. Nie udało się jej znaleźć zatrudnienia, ale jak przyznaje: *po trochu, po trochu zaczęłam zdawać sobie sprawę, że lubię uczyć, (...) zawsze lubiłam.*

**Podejmowanie decyzji** jest drugim elementem podziału pracy zaproponowanego przez Illerisa. Zwraca on uwagę, że w hierarchicznym układzie organizacyjnym (a takie obowiązują na uczelniach) szeregowi pracownicy nie decydują o sprawach strategicznych. Są odpowiedzialni za niewielki wycinek całego procesu



działania, czasami nawet nie widzą ostatecznego efektu i nie mogą dostrzec swojego wkładu w końcowy efekt<sup>2</sup>.

W przypadku moich narratorek jednymi z ważniejszych kwestii, które rozstrzygano w ich miejscu pracy, były liczebność i charakter grup studenckich. Jak podały uczestniczki badania, w ciągu kilku lat (maksymalnie 10) grupy znacząco się zwiększyły: z ośmioosobowych nawet do ponad trzydziestoosobowych. Problemu tego doświadczyła zdecydowana większość moich rozmówczyń, a liczebność grup oraz niedzielenie studentów(ek) według poziomu ich znajomości języka obcego wywołały u moich rozmówczyń duże emocje. Takie emocje – trudne, wywołujące skrajne stany, będące odpowiedzią na odgórnie podjęte decyzje, wdrażane działania czy wyrażającą się w nich politykę instytucji (oficjalną i nieoficjalną) – nie są tylko indywidualnie odczuwanymi stanami, psychologiczną odpowiedzią organizmu, są czymś więcej. Jest to ‘trud emocji’.

W ten sposób tłumacząc na język polski określenie *emotion labor*, nad którym badania podjęła Sarah Benesch, wspomniana już wcześniej krytyczna badaczka nauczycieli(ek) języka angielskiego, również specjalistycznego. W jej ujęciu ‘trud emocji’ to kategoria, dzięki której można badać emocje jako praktyki dyskursywne, gdyż rozważa się ich kształtowanie przez kulturę, władzę i/lub ideologię (Benesch, 2017). Wychodząc od kategorii *emotional labor*, ukutej przez Arlie R. Hochschild (2012) i tłumaczonej na język polski jako praca nad emocjami lub praca emocjonalna, Benesch rezygnuje z przymiotnika *emotional* (emocjonalny) i zamienia go na rzeczownik *emotion* – aby uniknąć kojarzenia słowa emocjonalny głównie z kobietami oraz odbierania go jako synonimu działania w sposób zbyt intensywny, nieadekwatny do sytuacji. Dodatkowo nieco inne nazewnictwo ma na celu podkreślenie, że celem badań jest związek między emocjami a władzą, a nie klasyfikowanie pracy jako mającej związek z emocjami, jak robi to A.R. Hochschild (Benesch, 2020). Jest to również podejście do emocji o cechach konstruktywistycznych, dyskursywnych i postmodernistycznych.

Reakcje moich rozmówczyń na zbyt dużą liczebność grup odbieram właśnie jako ‘trud emocji’ – pewnego rodzaju dylemat, dysonans, który w nich powstaje na skutek decyzji podjętej odgórnie. Trudu emocji nie da się uniknąć, jest

2 Choć porównanie to może wydawać się dalekie i nieadekwatne, podobny mechanizm opisuje Zygmunt Bauman (1989). Zwraca on uwagę, że rozdzielenie odpowiedzialności za ‘całość’ w imię racjonalności działania i hierarchizacji było/mogło być odpowiedzialne za przerażającą zbrodnię, jaką był Holokaust. „Najbardziej zatrawiającym odkryciem Zagłady jest to właśnie, że organizacja nowoczesna pozwala na dokonywanie dzieł barbarzyńskich na zimno i na trzeźwo, tak właśnie, jak tego żąda nowoczesny kult rozumu. Męczy więc i spać nie daje nie tyle zagadka ‘jak o n i mogli tego dokonać’, ile podejrzenie (spójrzmy prawdzie w oczy!), że to my mogliśmy lub możemy – jeśli nie w tym, to w innym akcie ludobójstwa – znaleźć się wśród wykonawców” (Bauman, 1993, s. 119). Celem przywołania słów Baumana jest jedynie zaznaczenie, że brak równowagi pomiędzy racjonalnością instrumentalną a moralną/emancypacyjną, o czym pisałam już w Rozdziale 2, jest niebezpieczny, nawet jeżeli skala niebezpieczeństwa jest nieporównywalnie mniejsza.



on wręcz, jak pisze Benesch (2017), nieuchronnym rezultatem, zdrową reakcją na trudne warunki czy nieunikniony konflikt, który może powstać, kiedy na przykład ideały pedagogiczne zderzają się z ekonomią, a instrumentalizm z humanizmem.

W przypadku pierwszej z tych kolizji, jak dowodzi Tomasz Szkuclarek (2008b), następuje pewne przesunięcie dyskursu edukacyjnego coraz bliżej elementów warunkujących wzrost gospodarczy, co przejawia się m.in. coraz większą dominacją kategorii efektywności nad emancypacyjnym wymiarem edukacji. Proces ten zauważają również moje rozmówczynie – Róża i Rozalia nie mają wątpliwości, że to ideologia rynkowa stoi za zmianami na ich uczelni, które mają na celu zwiększanie opłacalności studiów dla akademii.

**Róża:** *Najwyraźniej, jeżeli kolegium rektorsko-dziekańskie uznało, że należy obciąć o połowę liczbę grup i tak to załatwić, to znaczy, że o pieniądzach jest mowa. (...) Denerwuje mnie to, że wszystkie aktywności, które są wdzięczne przy małych grupach, (...) przy tych dużych grupach stają się nużące.*

**Rozalia:** *Jedyny problem, który pojawił się w trakcie pracy kilkunastoletniej, to było właśnie oszczędzanie uczelni, czyli łączenie grup dziekańskich w grupy seminaryjne. W momencie kiedy zajęcia prowadzi się w 30-osobowej grupie, w której jest absolutna mieszanina osób, jeżeli mówimy o poziomie, to wszyscy są tak naprawdę nieszczęśliwi.*

Obie narratorki nie są zadowolone z wprowadzonych zmian, odbierają je jako sprzeczne z tym, czego się uczyły. Muszą również zmierzyć się ze zdenerwowaniem i niezadowoleniem studentów, choć nie podejmowały decyzji, za które muszą odpowiadać. Są więc uwikłane w system, którego nie mogą zmienić – muszą się przystosować.

W tym kontekście bardzo ciekawa jest wypowiedź Laury, która prezentuje zarówno 'trud emocji' w rozumieniu Benesch (2017), jak i pracę nad emocjami w ujęciu A.R. Hochschild (2012).

**Laura:** *Główną wadą, właściwie od kilku lat, jest zmiana ilościowa grup (...). To na pewno jest na niekorzyść wszelaką... Do dziś pamiętam, że prawie byłam zła na tych studentów, dlaczego jest ich tak dużo w tej sali. (...) Jeżeli mieliśmy ich 10, potem 20, teraz 25 lub 26, to samo sprawdzanie obecności zajmuje dużo czasu. Jeśli wymyślam jakieś krótkie wypowiedzi, to wysłuchanie 10 osób – to jest tyle, ile jeszcze ta uwaga i zainteresowanie jest. Wysłuchiwanie kolejnych i utrzymywanie milego wyrazu twarzy i tym podobne jest już po prostu trudne.*

W wypowiedzi Laury można zaobserwować ‘trud emocji’ (niemalże złość na studentów, którzy przecież nie są winni zastanej sytuacji) oraz pracę nad nimi (wewnętrznie odczuwany przymus okazywania zainteresowania i koncentracji na zadaniu). Takie „utrzymanie milego wyrazu twarzy” Hochschild (2012) nazywa komercjalizacją uczuć – służą one nie tylko osobie, która je prezentuje, ale również mają wartość, którą przelicza się na „zysk”. W przypadku nauczycieli(ek) owym zyskiem jest efektywność nauczania. „Nauczyciel świadomy tego, w jaki sposób emocje mogą wpływać na przebieg i rezultaty uczenia się oraz funkcjonowanie ucznia w klasie szkolnej, stara się, by jego reakcje i sposób zachowania były źródłem pozytywnych emocji, które pozwalają uczniowi poczuć się komfortowo i wierzyć, że jest w stanie wiele osiągnąć. Korzyści takiego podejścia do nauczania to m.in. wyższe osiągnięcia uczniów...” (Madalińska-Michalak i Górska, 2012, s. 123).

Kończąc wątek pracy nad emocjami, przytoczę jeszcze krótką wypowiedź Róży, która również widzi nauczyciela(kę) jako osobę publiczną, która czasami musi swoje emocje kontrolować. Róża zwraca uwagę, że z tego powodu ta grupa zawodowa powinna cieszyć się większym zrozumieniem oraz wsparciem.

*Róża: **Malo kto sobie z tego zdaje sprawę, że [nauczyciel(ka)] to jest osoba publiczna. Niezależnie od tego, co mi się dzieje w domu i jaki mam problem, ja muszę stanąć przed grupą w pełnej gotowości.***

Drugą opozycją wiążącą się z ‘trudem emocji’ jest relacja między instrumentalizmem a humanistyką. Opierając się na teorii społecznej Jürgena Habermasa, Robert Kwaśnica (2007) używa kategorii racjonalności instrumentalnej (uzasadnionej, celowej) oraz kategorii racjonalności komunikacyjnej (interakcyjnej, emancypacyjnej) do opisanego zaistniałych dylematów i dokonuje w ten sposób diagnozy edukacji w Polsce i miejsca, w którym edukacja się teraz znajduje. Człowiek – a więc również student(ka) czy nauczyciel(ka) – potrzebuje obu tych racjonalności, aby móc w pełni rozumieć swoje doświadczenie i działanie. Jednakże, jak pokazuje Kwaśnica (2014), pytania, które były zarezerwowane dla racjonalności instrumentalnej (o efektywność, realizację planu, cel i jedną prawdę), zdominowały prawie cały dyskurs edukacyjny, spychając na dalszy plan pytania o refleksje nad bytem, rozumieniem, wychowaniem i humanizacją. Prym wiedzie efektywność, a rozmowa ma drugorzędne znaczenie. Na rozmowę nie ma czasu, gdyż nauczyciele(ki) są „ścigani” w wyścigu mającym na celu osiągnięcie efektów kształcenia.

Poniżej zamieszczam dwie wypowiedzi Jaśminy, która mówi o ‘trudzie emocji’ związanym z jej praktyką dydaktyczną, z pracą z dużymi grupami, o pewnej nostalgii za stanem minionym oraz niemożności aktywizowania studentów poprzez rozmowę.



**Jaśmina:** *Dla mnie bardzo ważny jest, niestety, kontakt nauczyciel–uczeń, nauczyciel–student... i mam porównanie. Kiedyś (...) uczyłam w grupach do 10 osób (...), były też grupy pięcio-, sześciuosobowe, ósmiosobowe, i ja znalazłam każdego. Ja wiedziałam, kto jest kim, i nawet jak ta osoba nie za bardzo chciała się odzywać, to wiadomo, przez odpowiednie jakieś tam podejście, no nie było szansy, żeby ten ktoś nie powiedział czegoś, żebym ja nie wiedziała, czy on zrobił jakiś postęp... (...) Dla mnie nauczanie to nie jest tylko przekazywanie treści programowych, to budowanie tej relacji, takiej interpersonalnej. Czasem lubię, o ile czas pozwala, odbiec od tematu, porozmawiać również ze swoją grupą, tak po prostu: o ich oczekiwaniach, o tym, co dla nich jest ważne, czasem o kierunku, który wybrali, i o ich pracy.*

Możemy zauważyć, że przy mniejszej liczbie osób w grupie Jaśmina była w stanie realizować racjonalność instrumentalną – dbać o rozwój swoich studentów, monitorować ich postępy, ale również rozmawiać z nimi o ich życiu, czyli wchodzić z nimi w interakcje, budować szerokie rozumienie. Zwiększenie liczebności grupy uniemożliwiło lub niezwykle utrudniło Jaśminie dbanie o obie te funkcje. Skoro efekty nauczania nie mogą się pogorszyć i, jak mówi Jaśmina: *na papierze efekty kształcenia są zadowalające*, a czas zajęć jest ten sam bez względu na liczbę słuchaczy, to utrzymanie efektywności dzieje się kosztem humanizacji.

Malwina, Kalina oraz Lilia również zauważają ten proces. W czasie spotkań ze mną manifestowały smutek i niezadowolenie – swój ‘trud emocji’ – słowami i gestami. Malwina wspomniała o: *utracie możliwości własnej wypowiedzi, samodzielnych wypowiedzi, przedstawiania czegoś. Na wielu zajęciach [student(ka)] po prostu nie jest w stanie powiedzieć czegoś, albo powie tylko jedno zdanie.*

Kalina z kolei wyraziła żal, że nie jest w stanie odpowiednio docenić swoich studentów(ek), chociaż czuje, że powinna to robić, i wie, że jest to oczekiwane.

**Kalina:** *Ludzie, nawet jeżeli są dorośli albo nawet bardzo dorośli, lubią być doceniani, zauważeni, a w tak dużej grupie ja nie jestem w stanie... Ja mogę wyłowić dwie, trzy osoby i je docenić, a potem dopiero po testach patrzę, że ta jest bardzo dobra (...). To jest dla ludzi bardzo ważne: nie tylko żeby wiedzieć, jak oni mają na imię, ale wiedzieć, czy są dobrzy, jak się ich pochwali.*

Kategoria podziału pracy zaprezentowana przeze mnie za pomocą dwóch elementów – **planowania i podejmowania decyzji**, jest realizowana z dala od pracowników, których te decyzje oraz plany dotyczą. Wyrażają one hierarchiczny układ, który nie tylko zaburza ontologiczne bezpieczeństwo moich rozmówczyń, ale również wprowadzają dyskurs władzy. Opisałam trud emocji moich rozmówczyń

jako ich reakcję na podejmowane decyzje oraz prymat dyskursu efektywności nad humanizacją. Trzeba jednakże pamiętać o ograniczeniach wiążących się z przedstawianymi badaniami oraz, co za tym idzie, wpływie tych ograniczeń na formułowanie ogólnych wniosków dotyczących wszystkich jednostek SJO i struktur, których są częścią.

### Treść pracy

Drugi z sześciu elementów techniczno-organizacyjnego środowiska pracy, opisywanych przez Illerisa, można rozumieć jako zbiór znaczeń nadawanych pracy indywidualnie przez pracowników(czki). Piotr Stańczyk (2008) w odniesieniu do nauczycieli(ek) definiuje trzy możliwe wymiary badania znaczeń pracy – wymiar aksjologiczny (odniesienie do ogólnego sensu praktyki), ekonomiczny (angażowanie sił i środków wymiennych na inne dobra lub możliwości funkcjonowania człowieka) oraz językowy (odnoszące się do użycia języka i jego krytycznego, dyskursywnego badania). Ja spojrzę na sensy nadawane treści pracy przez uczestniczki badania poprzez wymiar aksjologiczny.

Wartości w jednym z możliwych podziałów można rozróżniać na wsobne (autoteliczne, ważne same w sobie, niesłużące do osiągnięcia innego celu) oraz instrumentalne (te, które mają znaczenie ze względu na coś innego) (Judycki, 2012). Na te właśnie dwie grupy podzieliłam w Tabeli 12 wątki poruszone przez uczestniczki badania, dotyczące treści ich pracy oraz nadawanego jej sensu. Jeżeli dany element narratorki uznały za wartościowy sam w sobie, jego sens zaliczam do wartości wsobnych. Jeśli zaś jego wartość w oczach uczestniczek polegała na użyteczności w osiągnięciu innego celu (zarówno przez same nauczycielki, jak i przez ich studentów(ki)), będę przyjmowała, że ma on charakter wartości instrumentalnej.

TABELA 12. WARTOŚCI WSOBNE I INSTRUMENTALNE TREŚCI PRACY W NARRACJACH

WARTOŚCI	
WSOBNE	Wątki podjęte przez
rozmowa ( <i>nieświadomione wychowanie</i> )	Rozalię, Malwinę, Lilię, Wiołę, Kalinę, Dalię, Jaśminę, Laurę
stabilizacja	Wiołę, Dalię, Jaśminę
nauczycielstwo	Różę, Jaśminę, Lilię, Kalinę
INSTRUMENTALNE	
efekt	Rozalię, Lilię, Malwinę, Jaśminę
język jako narzędzie	Malwinę, Kalinę, Dalię, Lilię, Jaśminę, Różę, Wiołę
zarobek	Lilię, Różę, Jaśminę, Kalinę, Dalię

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.



Zdaniem moich narratorek jednym z ważniejszych elementów kreujących wartości wsobne jest rozmowa. Nauczycielki przedstawiały ją jako dobro samo w sobie (choć można się w niej doszukać również wartości instrumentalnych). Rozmowa jest pojmowana jako wartościowa ze względu na sam swój charakter (akt rozmowy, działanie, interakcje międzyludzkie), ale również z uwagi na fakt, że można ją postrzegać jako nieuświadomioną formę wychowania. Nieuświadomioną, gdyż żadna z moich narratorek nie odnosi się do kwestii wychowania w sposób jawny.

Rozmowa jako wartość została najszerzej przedstawiona przez Lilię. Prowadzi ona na uniwersytecie dodatkowe zajęcia, konwersatoria, w trakcie których w jednej grupie mogą spotkać się przedstawiciele różnych środowisk medycznych.

*Lilia: Język jest pretekstem do rozmowy. Bardzo często na przykład porozmawianie o czymś w języku polskim mogłoby się wydawać banalne bądź oczywiste, a język [obcy] jest takim elementem, który sprawia, że jednak o tym rozmawiamy – i wtedy się okazuje, że coś wcale nie jest banalem. (...) Czasami na tych zajęciach czuję się jak moderator dyskusji, na przykład omawiamy jakieś zagadnienia i praktycznie każdy jest w stanie opowiedzieć o tym zagadnieniu ze swojego punktu widzenia. I czasami im samym to otwiera oczy na różne sprawy.*

Jak widać, rozmowa, zarówno między nauczycielami(kami) a studentami(kami), jak i w obrębie grupy słuchaczy(ek), jest platformą wymiany doświadczeń, punktów widzenia, okazją do poszerzenia indywidualnego spojrzenia czy wreszcie formą hermeneutycznego rozumienia. Ale także czymś więcej.

*Jaśmina: Czasem lubię, o ile czas pozwala, odbiec od tematu, porozmawiać również ze swoją grupą, tak po prostu, o ich oczekiwaniach, o tym, co dla nich jest ważne, czasem o kierunku, który wybrali, i o ich pracy. Wtedy to jakoś przelamuje pewną barierę. Oczywiście, nie z każdą grupą to wychodzi, ale są grupy, które bardzo chętnie rozmawiają i opowiadają, i wtedy też czują, że ja nie jestem tą, która chce przyłapać ich na braku czegoś. Zupełnie nie o to chodzi.*

Zarówno wypowiedź Lilii, jak i Jaśminy odczytuję jako podkreślenie potencjału wychowawczego tkwiącego w relacji, którą budują poprzez rozmowę. Wychowanie w tym miejscu postrzegam jako „fakt życia społecznego, stanowiący wątek historii i kultury” (Rutkowiak, 1990, s. 176), którego teoretyczną perspektywę myślenia wyznacza relacyjność „rozważania wychowawczego sensu całokształtu dynamicznego doświadczenia człowieka-świata, z dostrzeganiem niejawnych i nieoczywistych jego wymiarów” (Rutkowiak, 1990, s. 184). Wychowanie zdaje

się w takim ujęciu nie mieć początku ani końca – jest obecne cały czas w relacji budowanej między podmiotami i nie ogranicza się jedynie do dzieciństwa czy adolescencji. Niektórzy(re) badacze(ki) praktyk glottodydaktycznych zauważają jednakże „deprecjacje] roli wychowawczej nauczyciela akademickiego. Polega ona na powszechnym traktowaniu «materii pedagogicznej» jako nieodnoszącej się do edukacji studentów, których uznaje się za osoby dorosłe, a więc już «wychowane», społecznie uformowane i samodzielne jednostki” (Hostyński, 2009, s. 358).

Opisując w Tabeli 12 wątki podjęte przez uczestniczki badania, wspominałam o nieuświadomionym charakterze wychowania, bowiem żadna z narratorek wyraźnie nie odniosła się do tego procesu. Niemniej jednak badacze przekonują, że każdy człowiek w pewnym momencie swojego życia jest zarówno wychowankiem, jak i wychowawcą. John Dewey definiował wychowanie jako „intelektualny, moralny oraz emocjonalny wzrost jednostki” (Dewey, 1963, s. 110, za Mizerek, 2021, s. 23), w konsekwencji prowadzący do ewolucji społeczeństwa demokratycznego; ewolucję tę uważał za najważniejszą powinność wychowania. Co więcej, wychowanie w jego rozumieniu wymagało refleksyjnego myślenia i działania, co w pewnym uproszczeniu można nazwać doświadczeniem. Nie każde doświadczenie ma jednak siłę zmiany, o doświadczeniu (refleksyjnym) możemy mówić, jeżeli „mamy do czynienia z interakcją «jażni» podmiotu z inną osobą, światem materialnym, światem naturalnym, ideą, czy czymkolwiek, co stanowi – dostępne w danej chwili – otoczenie” (Mizerek, 2021, s. 21).

Jacek Filek (Tomilo, 2019) proces wychowania opisuje jako relację między działaniem a doznawaniem czy też między podmiotem działającym i podmiotem doznającym. Przywołując Margaret Mead (1978), przyjmujemy, że relacja wychowawcza może odbywać się w różnorodnych kierunkach – w ramach kultury postfiguratywnej od rodziców (przodków) do dzieci (w kontekście akademii od nauczycieli(ek) do studentów(ek)), w ramach kultury kofiguratywnej pomiędzy rówieśnikami, a w obrębie oraz prefiguratywnej – od dzieci do dorosłych. Kategorie te posłużą w dalszej części rozdziału do zobrazowania pojęcia możliwości interakcji społecznych, tutaj wskazują jedynie na wielowątkowość czy wielokierunkowość wychowania.

Trzeba również nadmienić, że ograniczając semantycznie pojęcie wychowania do wartości, postaw czy kultury (o czym wspomniano już w Rozdziale 2), ponowoczesność zmultiplikowała je, zmuszając człowieka do wyboru, skazując go na życie na styku różnych kultur, pomiędzy tym, co dawne, a tym, co dzisiejsze. W takich szczególnych warunkach płynnej nowoczesności każdy wychowanek(ka) i wychowujący(ca) musi dokonać samodzielnego, indywidualnego wyboru. Rozmowa, a raczej opisywany w poprzednim rozdziale dialog bez arbitra (Rutkowiak, 1992a), staje się więc niezwykle pośrednikiem w szerzeniu rozumienia, zrozumienia



czy po prostu kultury – nie chodzi przecież o to, aby przejmować wszelkie wartości czy bezmyślnie podążać za nowymi modami, ale o to, by wybrać dla siebie to, co odpowiada własnemu Ja, oraz, co uważa się za niezwykle cenne i ważne, wykazać się właśnie zrozumieniem drugiego człowieka. Ujrzenie czyjegoś doświadczenia, czyjejś historii, indywidualnych kontekstów pomaga w rozumieniu i budowaniu otwartego oraz inkluzyjnego społeczeństwa. To właśnie dzięki rozmowie możliwe jest budowanie relacji oraz wychowanie.

Rozmowa w narracjach moich bohaterek ma jeszcze inne oblicza – czasami jest zapisem intymnego doświadczenia pomiędzy nauczycielem(ką) a studentem(ką):

*Jaśmina: Studenci, tak jak i wszyscy ludzie, tak jak i my, mają różne problemy osobiste. No nie wiem, ktoś na przykład zachoruje ciężko, albo ktoś ma mamę chorą na raka, umierającą, a student przychodzi do mnie i tłumaczy, i mówi jak to teraz jest, i w tym momencie dla mnie regulamin przestaje mieć znaczenie, ja na niego patrzę jak na osobę z problemem. I cała reszta, cały proces nauczania wtedy... no nie jest dla mnie aż taki ważny. W jakiś sposób próbuję się wczuć w to, co teraz czuje [student(ka)], i to jest najważniejsze.*

Rozmowa bywa też potwierdzeniem istnienia głębszych relacji.

*Laura: Kiedyś to chcieli trochę za mną pogadać. Tak po prostu, nawet po zajęciach, gdzieś na korytarzu. No... ale ja tak naprawdę miałam w sumie tylko kilka lat od nich więcej, a teraz już nie chcą, bo mam dużo lat od nich więcej, to w sumie już żadna radość dla nich.*

Rozmowa, jak pokazałam, ma ogromny potencjał wychowawczy. Tak właśnie ‘ja-badaczka’ rozumiem słowa i ich sens wypowiedziany przez moje rozmówczynie. Rozmowa jest dla nich dobrem (wartością) samym w sobie, jest ważna dla samej relacji – mniej lub bardziej uświadomionego wychowania, nie jest natomiast celem do osiągnięcia. Jest też istotna dla samych nauczycieli(ek), ponieważ odgrywa rolę w budowaniu przez nich (nie) wiedzy praktyczno-moralnej, dzięki czemu mogą pełniej zrozumieć swoje miejsce w świecie, nadawać mu sens oraz dialogicznie porozumiewać się z innymi (Kwaśnica, 2003).

Przejdę teraz do omówienia znaczeń treści pracy, które zostały przeze mnie zinterpretowane jako instrumentalne. Skoncentruję się na języku – specjalistycznym języku obcym, czyli centralnym elemencie tworzącym kontekst pracy uczestniczek badania. Jego rola jest tu szczególna – jest bowiem zarówno środkiem do osiągnięcia celu, jak i celem samym w sobie. Nauczyciele(ki) języków obcych specjalistycznych cenią język, którego nauczają, ze względu na jego użyteczność



w sytuacji zawodowej. Widzą jego potencjał rynkowy i jego wpływ na atrakcyjność danej osoby na rynku pracy. Mają więc poczucie sensu uczenia czegoś konkretnego, skrojonego na miarę studenta; dawania narzędzia, które może być wykorzystane w przyszłości.

Literatura glottodydaktyczna nie jest spójna w kwestii podobieństw i różnic w metodyce nauczania języka obcego ogólnego i specjalistycznego (Sowa, 2016). Przychyłam się jednak do stanowiska Tony'ego Dudley'a-Evansa oraz Maggie Jo St John (1998), którzy twierdzą, że natura interakcji pomiędzy nauczycielem(ka) języka obcego specjalistycznego a uczniem(ennicą) jest nietypowa – cechuje się tym, że nauczyciel(ka) działa często jako konsultant(ka) w kwestiach językowych. To uczniowie są bowiem ekspertami w dziedzinie, której język specjalistyczny dotyczy, co pociąga za sobą zmiany w kwestii dydaktyki i innych elementów nauczania. Jest to widoczne choćby we wcześniej przywołanych słowach Lili, która czasami postrzega siebie jako 'moderatorkę dyskusji', znajdującą się nieco z boku grupy lub na równi ze studentami(kami), a nie jako strażniczkę i jedyną dysponentkę wiedzy.

Wskazując na celowość swojej pracy, moje rozmówczynie przywiązują dużą wagę do praktycznej użyteczności treści, których nauczają.

***Kalina:** To jest na pewno coś, co mi się bardzo podoba, że mogę zaoferować coś nowego i coś pożytecznego, i nawet podoba mi się to, że to jest trudne w jakimś sensie (...). Ma też człowiek jakieś poczucie sensu tej pracy, że nauczył czegoś naprawdę konkretnego, i że nie każdy potrafi to zrobić, i że komuś się to może przydać kiedyś.*

Nauczycielki cenią efekty, które osiągają ich studenci(ka).

***Dalia:** Widać, że to działa, to znaczy, że oni potrafią to wszystko po polsku powiedzieć, ale z angielskim jest gorzej, więc się czegoś uczą, uczą się języka właśnie, no i to jest dla mnie bardzo przyjemne.*

I w końcu postrzegają język obcy specjalistyczny jako narzędzie, które może być skutecznie używane w przyszłości. Może ułatwiać i umożliwiać wykonywanie pracy.

***Lilia:** Podoba mi się też to w nauczaniu języka, że to jest takie know-how, że ja daję narzędzie, a nie jakąś wiedzę w sensie teorii, to znaczy w języku medycznym, to też tak oczywiście dużą wagę przywiązujemy do tego (...), ale też*



*jest fajnie – ten aspekt takiego dawania narzędzia po prostu, z którym można robić różne rzeczy.*

Przedstawione postrzeganie treści pracy poprzez jej wartości instrumentalne pozwala nauczycielowi(ce) na budowanie wiedzy technicznej, potrzebnej do osiągnięcia celów, określenia metod, jakimi będzie się posługiwać, oraz środków i warunków, które ten proces determinują (Kwaśnica, 2003). Takie spojrzenie na treść swojej pracy, na swoją praktykę zawodową jest równie ważne jak zauważanie jej autotelicznych wartości.

Do przedstawienia treści pracy, czyli znaczeń nadawanych jej indywidualnie przez bohaterki moich badań, wybrałam wartości autoteliczne, szczegółowo omawiając rozmowę i wychowanie, oraz instrumentalne, spośród których zwróciłam uwagę na język i komunikację. Trudno nie zauważyć, że są to koncepcje zbieżne – rozmowa a język, wychowanie a komunikacja istnieją w pewnych relacjach ze sobą, nakładają się na siebie, a jedno bez drugiego nie może istnieć. Wybrałam te elementy do szczegółowego opisu, aby unaocznić tę właśnie relację, wskazać na pewne napięcie pomiędzy wartościami, które są zarówno autoteliczne, jak i instrumentalne. Współistniejącą, przenikającą się, niekiedy pozostającą w pewnej opozycji do siebie, a czasami cechuje je wielość wspólnych elementów. Wartości autoteliczne oraz instrumentalne pomagają nauczycielowi nadawać sens jego działaniu, ale również pomagają w doborze odpowiednich środków do osiągnięcia tego celu.

### **Możliwości podejmowania decyzji**

To trzeci element wyróżniony przez Illerisa (2011) na mapie techniczno-organizacyjnego środowiska uczenia się. Badacz konkluduje<sup>3</sup>, że im wyższe stanowisko się zajmuje i im mniej zhierarchizowana jest dana organizacja, tym bardziej możliwa jest indywidualizacja miejsca pracy i tym większe są możliwości podejmowania decyzji. Muszę jednak zaznaczyć, że nie jest moim zamiarem badanie autonomii narratorek, ale raczej spojrzenie poprzez ich słowa na ich miejsce pracy i ustalenie, czy wyzwala ono autonomię, czy może hamuje.

Autonomia jest pojęciem niezwykle obszernym, niejednorodnym, rozpatrywanym jako fenomen indywidualny bądź wspólnotowy, a w odniesieniu do edukacji ważnym z punktu widzenia uczącego(ej) się, nauczyciela(ki) oraz instytucji (Szempruch, 2013). Autonomia jest, jak opisywałam w Rozdziale 3, pożądanym efektem, docelowym stadium rozwoju, pozwalającym na refleksyjne, krytyczne

---

3 Opis tego elementu odnosi się do firm komercyjnych.

ustosunkowanie się do samego(ej) siebie, sytuacji edukacyjnej oraz siebie w tej sytuacji. Ciekawy i wart podkreślenia jest fakt, że autonomia ma charakter procesualny – oznacza to, że nie jest to stały stan, który raz osiągnięty, utrzymuje się w sposób nieprzerwany, ale ze względu na mnogość czynników, które mogą go determinować, może kształtować się w zależności od zmieniających się kontekstów i doświadczeń (Wołodźko, 2018). Jest to ważne stwierdzenie – zwłaszcza w przypadku badań, w ramach których rozmawiamy z ludźmi w określonym momencie ich życia. Nasze obserwacje i wnioski odnoszą się do konkretnego momentu, a nie reprezentują ich całościowej postawy życiowej czy też nauczycielskiej. „Podmiotowość i autonomia nie są czymś danym i złożonym w każdej jednostce niezależnie i uprzednio wobec jej relacji z innymi jednostkami” (Dehnel, 2014, s. 91). Według Habermasa są one – jako wartości i normy – ustalane w intersubiektywnych relacjach między ludźmi (Dehnel, 2014).

Podejmowanie decyzji oraz autonomia w tym wymiarze wyrażają postawę zorientowaną podmiotowo, w myśl której człowiek postrzega „s i e b i e jako źródło swojego postępowania, c e l e własne jako przedmiot swoich intencji, ś w i a t wokół jako szanse swoich możliwości” (Obuchowski, 1993, s. 9). Odnosząc standard podmiotowy do sytuacji edukacyjnej, Tadeusz Lewowicki (1999) definiuje – przedstawione w Tabeli 13 – cztery obszary poszukiwań optymalnego wzorca edukacji podmiotowej.

TABELA 13. EDUKACJA PODMIOTOWA – OBSZARY POSZUKIWAŃ

	<b>Obszary poszukiwań optymalnego wzorca edukacji podmiotowej</b>	<b>Kierunki działań</b>
1.	Relacja jednostka-edukacja-społeczeństwo-państwo	Zwiększanie zakresu praw i realnych możliwości jednostki
2.	Dominująca ideologia, monopol światopoglądowy odnoszący się do edukacji	Zwiększanie zakresu prawa i możliwości ludzi do dokonywania świadomych wyborów
3.	<b>Edukacja, miejsce i rola człowieka w edukacji</b>	<b>Odchodzenie od dominacji modelu edukacji adaptacyjnej w stronę edukacji krytyczno-kreatywnej</b>
4.	Stosunki międzyludzkie, między uczestnikami procesów oświatowych	Rozwijanie podmiotowości uczniów i nauczycieli, ich autentycznego udziału w kreowaniu procesów edukacyjnych i kształtowaniu się ich uczestników

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lewowicki, T., Podmiotowość w edukacji (1999). W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 597–598). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Najbardziej interesujący z punktu widzenia niniejszego projektu badawczego jest obszar ‘edukacja, miejsce i rola człowieka w edukacji’, w którym postuluje się przejście od dominacji edukacji adaptacyjnej w stronę edukacji krytyczno-kreatywnej, co w części teoretycznej mojej pracy opisałam jako przejście w zakresie



postrzegania wiedzy (a co za tym idzie roli nauczyciela(ki)) z pozycji od scjenty-  
stycznych do antyscjenty-  
stycznych. Właśnie za pomocą tych kategorii chciałabym  
opisać ‘możliwości podejmowania decyzji’.

Jak twierdził Habermas (Carr i Kemmis, 2004), wiedza ludzi jest kształtowa-  
na przez trzy różne interesy – techniczny, praktyczny i emancypacyjny, a każdy  
z nich tworzy inny rodzaj wiedzy potrzebnej czy używanej do różnych celów.

Analizując wypowiedzi moich rozmówczyń pod kątem omawianego proble-  
mu, czyli przejścia od edukacji adaptacyjnej ku edukacji krytyczno-kreatyw-  
nej (od standardu przedmiotowego ku podmiotowemu), skupiłam się właśnie  
na wspomnianych interesach konstytuujących poszczególne typy wiedzy: in-  
strumentalnym, praktycznym (rozumienie) oraz emancypacyjnym (refleksja).  
Poddałam analizie to, jak moje rozmówczynie mówią o swojej praktyce, o samej  
wiedzy oraz niektórych elementach ze świata dydaktyki (materiały dydaktycz-  
ne, podręczniki, sylabusy) i jaki rodzaj interesu kryje się za ich wypowiedziami.  
Zebrałam te treści w Tabeli 14.

TABELA 14. WĄTKI INTERESÓW KONSTRUUJĄCYCH WIEDZĘ W NARRACJACH

		Interes (wiedza)	
		podjęte wątki	wątki podjęte przez
Techniczny (wiedza instrumentalna)	wiedza	– typ wiedzy oczekiwany przez studentów(ki); – wiedza jako towar/narzędzie.	Dalię, Malwinę, Kalinę, Jaśminę, Laurę
	własna praktyka	– poczucie przedmiotowości; – nauczyciel(ka) jako wszechwiedzący(a).	Kalinę, Laurę, Jaśminę, Różę, Malwinę
	dydaktyka	– sylabus jako ograniczenie; – autorytet podręcznika/kłucza.	Rozalię, Jaśminę, Laurę, Kalinę, Malwinę, Różę
		podjęte wątki	wątki podjęte przez
Praktyczny (wiedza typu rozumienie)	wiedza	– partnerstwo wiedzy; – uczenie się od studentów(ek).	Kalinę, Rozalię, Dalię, Wiołę, Malwinę
	własna praktyka	– nauczyciel(ka) jako facylitator; – budowanie relacji; – odwołanie się do własnego/ studenckiego doświadczenia.	Lilię, Wiołę, Dalię, Malwinę, Laurę
	dydaktyka	– materiały z różnych źródeł; – refleksja w działaniu.	Malwinę, Kalinę, Różę, Lilię
		podjęte wątki	wątki podjęte przez
Emancypacyjny (wiedza typu refleksja)	wiedza	– wiedza daje siłę, odwagę; – możliwość uczenia się.	Kalinę, Malwinę, Różę, Lilię, Jaśminę
	własna praktyka	– pobudzenie do namysłu; – pytania o miejsce nauczyciela(ki).	Malwinę, Kalinę, Różę, Lilię, Rozalię
	dydaktyka	– sylabus jako otwarcie.	Rozalię, Lilię

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Nawet pobieżny przegląd zestawienia pokazuje, że w przypadku moich badań interesy konstruujące wiedzę nauczycielek języka obcego specjalistycznego trudno zebrać i zamknąć tylko w obrębie jednej kategorii: instrumentalnej, rozumienia czy emancypacyjnej. Dlatego też prezentacja i wstępna analiza materiału badawczego będą wyglądały inaczej niż w przypadku dwóch poprzednich elementów techniczno-organizacyjnego środowiska pracy (podziału pracy i treści pracy). Będzie to mniej ustrukturyzowany, a bardziej komplementarny obraz, w którym zwrócę uwagę na te elementy praktyki i dydaktyki, które są ściśle związane z różnymi siłami (interesami) stojącymi za 'rozumieniem' wiedzy.

W nauczaniu języka obcego specjalistycznego wiedza ma szczególny charakter – jest zarówno celem procesu edukacyjnego, środkiem dotarcia do tego celu, jak i środowiskiem, w którym zanurzeni są uczestnicy. Co więcej, w warunkach SJO uczniowie(ennice) zwykle posiadają szeroką wiedzę z danej dziedziny (medycznej, technicznej itp.), którą wykorzystują (bądź mogą wykorzystywać) w procesie nauki języka. Nauczyciele(ki) języków specjalistycznych wiedzy tej nie mają lub dysponują nią w ograniczonym zakresie (Dudley-Evans i M.J. St John, 1998, s. 188). Z drugiej strony to nauczyciele(ki) języka obcego posiadają odpowiednie kompetencje językowe, aby pomóc w procesie uczenia się. Nauczyciel(ka) języka obcego specjalistycznego jest często postrzegany(a) raczej jako konsultant niż wszystkowiedzący mędrzec (Dudley-Evans i M.J. St John, 1998, s. 189).

W narracjach lektorek odnalazłam każdy z trzech typów wiedzy zdefiniowanych przez Habermasa (Carr i Kemmis, 2004). Co ciekawe, z wypowiedzi uczestniczek wynika, że pierwsza z nich, wiedza instrumentalna (powtarzalna, niezmienna, z „jednego podręcznika”, zakreślona od-do), jest wręcz oczekiwana przez część studentów.

**Wiola:** *Oni mają takie oczekiwania, że chcieliby taki podręcznik, strona po stronie – „zrobiłem jakiś tam level”. I jak oni nie mają takiego poczucia, że ten podręcznik jest skończony, że się robi coś w ileś tam lekcji, są średnio zadowoleni (...). Są też osoby, które potrzebują takiego podejścia, bardziej takiej struktury: część zrealizować i powiedzieć, że przeszedł od B1 do B2, chociaż tutaj to nie jest jednoznaczne.*

**Lilia:** *Jestem otwarta na negocjacje ze studentami, ale jeżeli to jest jakieś takie, nie wiem, domaganie się rzeczy typu: „A czy może Pani przygotować listę słówek?” no, to przepraszam bardzo...*



**Kalina:** *Nawet często jestem zdziwiona, że oni też nie lubią przerwania rutyny... tylko wolą siedzieć nad tą swoją książką, bo coś nowego to coś strasznego po prostu dla nich.*

Przedstawione wypowiedzi pokazują, że część studentów z oporem i pewnym niezadowoleniem przyjmuje możliwość uczenia się z różnych źródeł i materiałów, z podręczników o niejednorodnej strukturze, kładących nacisk na różnorodne umiejętności. Wymaga to od nich podejmowania decyzji na temat tego, czego chcą się nauczyć, a czego nie, przesiania wiadomości i oddzielenia ważniejszych od mniej ważnych. Życie w czasach ponowoczesnych (płynnej nowoczesności) przynosi coraz mniej niezmiennych ostoji, niezłomnych autorytetów, a człowiek jest właściwie skazany na konieczność podejmowania decyzji oraz niepewność ich konsekwencji (Giddens, 2012). Skoro podjęcie każdej decyzji niesie ze sobą koszt niepodjęcia innych decyzji – wybór staje się coraz cięższym brzemieniem.

Prezentowane przez narratorki stanowiska studentów odbieram właśnie jako pewien znak czasu oraz tęsknotę za tym, co miało miejsce na wcześniejszych etapach nauki. Młodzi ludzie zostali przyzwyczajeni przez system oświatowy do nauki z jednego podręcznika, gdzie obiektywna wiedza przekazywana w sposób transmisyjny (Nowak-Dziemianowicz, 2014c) była łatwiejsza do przyswojenia, a głównym celem uczenia się było zdanie testu.

Laura zauważa też, że kultura transmisyjna obecna w szkołach w Polsce przyzwyczajają uczniów do niezadawania pytań, co sprawia, że również studenci mają do tego mniej odwagi.

**Laura:** *W naszej kulturze uczenia pytanie się o coś nauczyciela to nie jest coś, co się robi, bo się przyjmuje wiedzę generalnie. Nie pyta się nauczyciela, nie przeszkadza się nauczycielowi w zajęciach w ten sposób (śmiech). To jest w sumie bardzo rzadkie, żeby student sam o coś zapytał.*

Jednym z ważnych elementów, które zauważyłam u niektórych narratorek, było poczucie przedmiotowości.

**Kalina:** *Oni często nam pokazują też, to znaczy my się często tak czujemy, ja to też słyszałam od innych, że zbędne się czujemy po prostu... Stoimy, coś mówimy, (...) wydaje mi się, że to jest ciekawe, co mówię, i nie ma żadnego odzewu, nikt mnie nie chce słuchać, nikogo to nie interesuje, naprawdę człowiek czuje się zbędny.*

**Jaśmina:** *No i właśnie, coraz bardziej czuję się niepotrzebna, czasem mnie pewnie postrzegają niektórzy jako panią, która ma sprawdzić obecność, mam im dać test, sprawdzić test i wystawić zaliczenie. No nieraz tak się czuję.*

Moje obie narratorki czują się zbędne głównie dlatego, że ich rola zaczyna się sprowadzać do technicznych elementów praktyki – sprawdzania obecności, przeprowadzania testów czy wystawiania ocen oraz do „przerabiania” materiału z książki, z którą pracują na zajęciach. Obowiązki te są oczywiście nieodzowną częścią pracy, ale zdecydowanie nie są jej jedynymi elementami. Te wypowiedzi odczytuję zatem jako swoiste przykłady zawłaszczania przestrzeni, która należy do refleksyjności, przez racjonalność instrumentalną, o której pisał Robert Kwaśnica (2014). Jednym z możliwych sposobów na wyjście z impasu jest właśnie wynikająca z większej autonomii nauczycielskiej możliwość podejmowania decyzji, choćby odnoszących się do wykorzystywanych materiałów (różnorodne źródła zamiast podręcznika do przerobienia). Podejście takie odnajduję w słowach Rozalii.

**Rozalia:** *Cieszę się, że mogłam też pracować na kierunkach, które nie miały podręcznika (...) to było dla mnie ciekawe doświadczenie. Nie musiałam korzystać z jakiegoś ustalonego podręcznika, który nie zawsze był ciekawy do realizacji, ale mogłam sobie od zera wymyślać własne zajęcia, dobierać materiały pod względem poziomu studentów (...). To nie było takim sztamowym odczytywaniem tekstów, szukaniem odpowiedzi w tekście i powielaniem w kółko tego samego.*

Narracja Rozalii pokazuje, że możliwość samodzielnego wybierania materiałów omawianych na zajęciach i tworzenia sylabusów nie tylko sprawiała jej radość, ale też budowała jej autonomię, dawała poczucie sprawczości. A przecież samodzielne projektowanie kursu i jego zawartości oraz opracowywanie i modyfikacja materiałów, poprzedzone analizą potrzeb, zalicza się do dystynktywnych prerogatyw nauczycieli(ek) JOS (zob. Anthony, 2018; Kırkgöz i Dikilitaş, 2018).

Rozalia, jak zaznaczyła, mogła się cieszyć autonomią tylko na określonych kierunkach, na pozostałych podręcznik miała narzucony z góry. Dlatego też nie ma pewności, czy rzeczywiście w jej przypadku można mówić o autonomii typu psychologicznego, akcentującej indywidualną, osobową niezależność, opartą na własnych dążeniach, gdzie ważną rolę odgrywa nonkonformizm i która nie wiąże się z zapotrzebowaniem na aprobatę u innych (Nowak-Dziemianowicz, 2020).



**Malwina:** *Trzymają mnie niestety trochę schematy, wymogi, które są narzucone mi na uczelni, czyli trzymanie się sylabusu, gdzie określone są jednoznacznie kompetencje do zdobycia. To mi trochę utrudnia.*

**Dalia:** *W idealnym świecie dobierałoby się lepiej materiały...*

Autonomia w odniesieniu do osoby nauczającej jest niejednoznacznym terminem ze względu na mnogość czynników, które ją ograniczają. To sytuacja specyficzna, gdy na autonomię jakiegoś zawodu tak duży wpływ ma polityka państwa (Nowosad, 2001). Sytuacja ta rodzi wiele napięć. Jeśli pojmujemy autonomię jako stan, kiedy warunki przez kogoś stworzone pozwalają, by coś zrobić – pojawia się wspomniane już pytanie, czy jest to autonomia rzeczywista (głęboka), czy raczej pozorowana (Wiśniewska, 2021). W autonomii rzeczywistej chodzi o to, aby podejmować autonomiczne decyzje w każdych warunkach, cechować się postawą, która ma swoje źródło w emancypacji lub prowadzi do niej.

Jak już wskazano, z teoretyczno-naukowego przepisu roli nauczyciela(ki) JOS wyłania się raczej obraz partnera(ki) w procesie zdobywania wiedzy niż osoby wszechwiedzącej. Prawie każda z moich rozmówczyń wskazywała na fakt, że treści programowe omawiane na zajęciach językowych są znane studentom(kom) w głębszym stopniu niż im samym. Narratorki wskazywały, że to właśnie studenci(tki) są specjalistami(kami) z danej dziedziny i niekiedy same do nich kierują pytania w kwestiach fachowych, gdy coś nie jest jasne. Przynajmniej częściowo mamy tu do czynienia z wymianą wiedzy, z partnerstwem i uczeniem się od siebie nawzajem.

**Dalia:** *Oczywiście ja się dobrze nie znam na fizyce i chemii, ale wykorzystuję takie materiały. To chodzi oczywiście o angielski, ja ich nie oklamuję, że ich nauczę fizyki i chemii.*

**Malwina:** *Po tylu latach pracy myślę, że opieram się na tym, że już mam całkiem głęboką wiedzę z innych zagadnień medycznych, mam też takie poczucie już teraz, taki spokój wewnętrzny, że nie muszę znać wszystkiego, nie muszę wiedzieć wszystkiego. Dużo łatwiej jest mi się przyznać teraz do nieznajomości jakiegoś zagadnienia, do jakiegoś słówka.*

**Wiola:** *Pytałam ich: „dobra, chłopaki, ale co to jest ten spalony?” (śmiech). Teraz to jest dla mnie dalej trudne, ale oni tłumaczyli to na różnych śmiesznych przykładach (...), naprawdę to było uczenie się razem z nimi. Tak naprawdę, jak się trafiło na dobrą grupę, to się im od razu mówiło, że „słuchajcie, ja nie jestem*



*specjalistą, nie jestem tutaj ani lekarzem, ani fizjoterapeutą, ani terapeutą, tutaj wy będziecie mnie troszkę uczyć, a ja wam pomogę językowo”, co fajnie tak naprawdę zadziałało, bo oni mieli takie poczucie, że okej „my też mamy jakieś narzędzie, my też coś wiemy, więcej niż ty”. W zasadzie to była taka współpraca. Więc to jest takie na plus, że mogli brać troszkę udział w tym procesie nauczania.*

Z jednej strony nauczycielki nie mają problemu z tym, aby zapytać swoich studentów(ki) o jakieś zagadnienia, które mogą być trudne dla osób niebędących specjalistami. Z drugiej – przyznają też, że czasami czują się nieswojo, gdy po wielu poszukiwaniach nie znajdują polskiego odpowiednika jakiegoś wyrazu czy frazy, gdy czegoś nie mogą wytłumaczyć.

**Kalina:** *Przerabiam książkę któryś tam raz, ale we wszystkich książkach są jakieś momenty, gdzie się czuję bardzo niekomfortowo, ponieważ są takie terminy, których, mimo że szukałam ich od lat, pytałam różnych ludzi, tak naprawdę nie wiem, jak je przetłumaczyć. Czasami jest tak, że one są nieprzetłumaczalne. No też jest często tak, że wypisuję jakieś określenia ze słowników medycznych, a potem studenci robią dziwne oczy, bo to brzmi tak nieprofesjonalnie, no więc ja się do końca nie czuję dobrze. No bo ja mogę tylko korzystać z różnych źródeł, ale nie jestem specjalistą.*

**Jaśmina:** *Kiedyś to nie było dla mnie aż tak stresujące, natomiast teraz, no nawet jeżeli nie jestem w stanie wyszukać jakiejś rzeczy, bo pojawiają się przeróżne słowa, zwroty... no i czasem nie udaje nam się tutaj tego odnaleźć i pomimo konsultacji z koleżankami nie jesteście zawsze w stu procentach pewne.*

Odczytuję to jako pewien dysonans odczuwany przez moje narratorki: rozbieżność pomiędzy modelem nauczyciela(ki), który jest ekspertem(ką) – nieomylnym i zawsze wszystkowiedzącym, a specyficzną sytuacją, w której nie ma on (ona) pełnych kompetencji w zakresie prezentowanych treści. Pierwszy model wydaje się zinternalizowany w obrazie nauczyciela(ki), który musi mieć kontrolę nad procesem i wynikiem edukacji – każde pytanie albo niepewność ma być przez niego (nią) rozwiewana. Jest to myślenie zakorzenione w strukturach nauk empiryczno-analitycznych. Dopiero gdy spojrzymy na pytanie w wymiarze wiedzy typu ‘rozumienie’ albo wiedzy typu ‘refleksja’, zobaczymy, że wcale nie musi ono zawierać odpowiedzi, może być przyczynkiem do namysłu. Odpowiedź – jeżeli już musi się pojawić – może być jedynie propozycją takiego, a nie innego opisu sytuacji. Ponadto pytania same w sobie poszerzają kontekst i „przypominają



nam, że prawdy nie istnieją niezależnie od punktu widzenia tych, którzy za takie je uważają” (Bruner, 1996, s. 66).

Wspomniane powyżej uczenie się od studentów(ek) dotyczy głównie treści programowych prezentowanych w języku obcym. Nieco inaczej wygląda sytuacja np. w przypadku kwestii kulturowych. Studentka jednej z uczestniczek moich badań zakwestionowała formy grzecznościowe w języku angielskim przedstawione w podręczniku. Odebrała je jako zbyt ugrzecznione, nienaturalne i takie, które w prawdziwym życiu nie zostałyby użyte. Tak komentuje to moja rozmówczyni:

***Róża:** Wyobraź sobie, że oni zakwestionowali to w ogóle (...) no więc, ja się tutaj nie opierałam na swoim autorytecie, tylko mówię im, że jest to książka napisana przez native speakerów, i to jest książka napisana dla osób, które jadą tam, są tam w nowym środowisku i mają się tam zachować no... grzecznie przede wszystkim.*

W tym krótkim fragmencie odnajduję kilka ważnych wątków dotyczących wiedzy. I to zarówno wiedzy o sobie (autorytet nauczycielki jest niewystarczający, musi zostać poparty autorytetem podręcznika), jak i wiedzy o świecie oraz relacjach ‘Ja–świat’ (opinia, że w nowym miejscu trzeba zachować się grzecznie kontra przekonanie o zbytnej grzeczności form – odczytuję to jako przejaw różnic pomiędzy generacją X i generacją Z). Taki spór daje możliwość (w tym wypadku niewykorzystaną) zaistnienia kultury prefiguratywnej. Instrumentalne, technokratyczne spojrzenie na zdanie w książce wygrało jednak ze zrozumieniem kontekstu w szerszej perspektywie.

Do autorytetu podręcznika odwołuje się również Laura. Przyznaje, że czuje się bardziej komfortowo, gdy do wersji nauczycielskiej książki ma dołączony klucz odpowiedzi.

***Laura:** Jak studenci dziwnie na mnie patrzą, to im mówię „no proszę do mnie nie mieć żadnego zażalenia, ale tutaj klucz jest w podręczniku nauczyciela. Ja tego też przecież nie wiem, więc musimy mu zaufać”.*

Nie tylko interes techniczny i wiedza instrumentalna stoją za praktykami dydaktycznymi moich narratorek.

***Malwina:** Stosunkowo często też wykorzystuję na zajęciach filmiki, czyli takie właśnie parominutowe wystąpienia osób związanych z obszarem medycznym, ale z różnych stron. (...) Czasami są to osoby z niepełnosprawnościami, więc*

*niekoniecznie [prezentują] tylko ten taki fachowy punkt widzenia. I to jest dla nich interesujące.*

**Jaśmina:** *Ja właściwie lubię uczyć z kilku źródeł, gdzieś tam męczy mnie po pewnym czasie uczenie tylko z jednego podręcznika, (...) ale dla mnie ideałem jest chyba jednak uczenie, gdzie by można było dwa, trzy źródła na każdych zajęciach włączyć, filmik jakiś, czy co drugie zajęcia, bo unika się tej monotonii.*

**Lilia:** *Nie daję gotowych rozwiązań, bo staram się (...) naprowadzać na rozwiązanie pod kątem językowym. Jeżeli student czegoś nie wie, to ja nie mówię po prostu, jak to powinno być, tylko jakoś podpowiadam, słucham też i obserwuję, co student czy studentka już wie, żeby też na tym się zawiesić, jakoś od tego wyjść albo odnieść się do tego, co już usłyszałam.*

W przytoczonych praktykach uwidacznia się hermeneutyczne podejście do wiedzy – takie, które pokazuje różne odcienie, spojrzenia, a więc poszerza rozumienie. Korzystanie z różnorodnych źródeł i przedstawianie wielu punktów widzenia podnosi świadomość omawianych zagadnień, a przestrzeń międzyludzka poszerza się (Sztompka, 2016). Nawet zapośredniczone doświadczenia innych osób mają potencjał budowania i rozwijania znaczenia symbolicznego przedmiotów w rozumieniu George’a Herberta Meada (Blumer, 2007), czyli zarówno rzeczy, ludzi, ideałów, jak i działań.

Przedstawiona do tej pory wiedza, wraz z odniesieniami do praktyki nauczycieli(ek) oraz niektórych elementów dydaktyki, skupiała się na prezentacji wiedzy instrumentalnej (realizującej interes techniczny) oraz wiedzy typu rozumienie (interes praktyczny). Jak pokazałam, i co mam nadzieję jest widoczne, oba typy wiedzy pojawiające się u narratorek przeplatają się ze sobą. W przytoczonych wypowiedziach widać jednak również odwołania do doświadczenia studentów(ek), które mogą im pomóc znaleźć rozwiązanie tu i teraz. Refleksyjne podejście do ich praktyk jest realizowane przez moje narratorki również w innych zakresach.

**Malwina:** *Czyli znowu wychodzę poza ramy tego, co tutaj obowiązuje. Czasami robię coś właśnie, żeby zwiększyć ich uwagę, koncentrację na zajęciach, a także na testach, żeby wprowadzić taką wielowymiarowość. Jestem nauczycielką przedmiotu język angielski medyczny, dobra, przychodzę na półtoragodzinne zajęcia, ale dlaczego czasami nie zrobić czegoś innego?*

**Lilia:** *Zdarza mi się czasami, że coś na zajęciach nie wyjdzie, coś, co zaproponuję, nie jest odebrane w jakiś taki sposób, czy po prostu nie ma entuzjazmu,*



*czy po prostu się nie podoba, ale to zawsze jest takie testowanie, że „aha, no to nie jest dobre, a może z tą grupą nie działa, a może spróbuję jeszcze z inną, a może jakoś inaczej” – to znaczy to są takie potknięcia, które pokazują..., a może inaczej powiem, może tak zdarza się, że coś powiem, że ktoś coś powie i biorę to na klatę, że coś trzeba odpuścić albo coś trzeba zmienić.*

Pierwsza z tych wypowiedzi wiąże się z działaniem i jednoczesnym namysłem nad nim, a także możliwą jego modyfikacją, krytycznym podejściem do swojej wiedzy w toku działania, co może prowadzić do rekonstrukcji przyjętych założeń. Druga jest namysłem z perspektywy czasu nad zdarzeniem, które już miało miejsce, co może pozwolić na głębszą i pełniejszą refleksję, bardziej wszechstronną (Kwiatkowska, 2008, s. 69).

Refleksyjnego podejścia do swojej praktyki (i w szerszej perspektywie nie tylko praktyki) nie sposób przecenić. Dzięki temu nauczyciel(ka) ma szanse dostrzec po prostu więcej. Taka refleksja ma więc siłę emancypacyjną oraz „umożliwia nauczycielowi krytyczną i twórczą zmianę” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 19). Habermas (1995) pisze wręcz o jedności poznania naukowego (wiedzy) i interesu w kontekście autorefleksji – dlatego też spośród interesów konstytuujących wiedzę zarówno refleksja, jak i rozumienie są czynnikami emancypacyjnymi. Kwestia zmiany jest w tym wątku niezwykle ważna. Realizacja interesu emancypacyjnego „w procesie edukacji oznaczać musi z jednej strony stwarzanie możliwości samorozwoju, wychowanie do krytycznej (auto)refleksji, kształtowanie umiejętności indywidualnego przekraczania zadanych ról, z drugiej strony natomiast musi oznaczać stwarzanie, właśnie w sferze edukacji, i to edukacji formalnej, warunków możliwości zmiany społecznej” (Dziemianowicz-Bąk, 2010, s. 13).

Edukacja nie dotyczy jedynie studentów(ek), ale także – poprzez autorefleksję, poprzez zmianę – wzbogaca (kształtuje, uczy) nauczyciela(kę). Jest to więc swoista podróż „i co ważne – nie tylko młodych, ale także starszych, tych, którzy mają być przewodnikami” (Sławek, 2021, s. 7). Ilustrowanie tej tezy zacząć od wypowiedzi Jaśminy, która nie mówi wprawdzie o dydaktyce, a o swoich nauczycielach(kach), których ma w pamięci. Oni jednak również stanowili ważny, kształtujący czynnik.

*Jaśmina: Chyba było więcej jakichś tam osobowości, jak sięgnę pamięcią. (...) Kiedy ja byłam studentką czy uczennicą, to pamiętam nauczycieli i wykładowców, których się pamięta i których się będzie pamiętało ze względu na to, że mieli coś do powiedzenia oprócz tego, co mogłam sobie przeczytać w podręczniku. Te zajęcia były prowadzone po prostu inaczej niż według*

*pewnego schematu. A myślę, że takich sytuacji jest coraz mniej, takich ludzi jest coraz mniej.*

Jaśmina wspomina o osobowości i niestandardowym podejściu do zajęć jako o pewnych wyróżnikach tych nauczycieli(ek), którzy(e) zapadli(ły) jej w pamięci najbardziej. Byli(y) „kimś” – nie tylko osobami realizującymi zajęcia, ale *mieli coś więcej do powiedzenia*. Odbieram ich jako osoby, którym udało się odnaleźć czy też zbudować autonomię, zyskać swój własny indywidualny głos. Jaśmina podsumowuje, że *takich ludzi jest coraz mniej*, i chociaż nie ma w tym zdaniu bezpośredniego werbalnego odniesienia do siebie, to wyczuwam, że za maską słów „człowiek”, „osoba” czy „ludzie” kryje się też ona sama. Użycie słowa „ludzie” rozumiem jako pewne zapośredniczenie, które jest formą tłumaczenia – coś nie dotyczy tylko mnie, ale jest udziałem wszystkich ludzi, każdego człowieka.

Kolejną cechę związaną z omawianą kategorią dodaje Róża.

**Róża:** *To jest zawód dla ludzi o jakichś takich, powiedziałabym... Nie chodzi o mocne nerwy, ale o pewne poczucie niezależności.*

Ta niezależność to również element autonomii, emancypacji nauczyciela(ki) – jednego z dwóch podmiotów uczestniczących w edukacji, równie ważnych. Myślę, że pokazywanie osobowości, jak ujęła to Jaśmina, czy niezależności, o której wspomniała Róża, to sięganie po elementy wskazujące na emancypację, czyli wyjście poza schematy, poza powinności roli.

Poniżej przedstawiam dłuższą część narracji Malwiny, co pozwoli na oddanie głębszego sensu jej słów. W moim mniemaniu odnosi się ona do jednego z wielu możliwych odcieni emancypacji.

**Malwina:** *Zastanawiam się, czy to dobrze, czy to źle, że w tym zawodzie jesteśmy tacy wyraziści w różny sposób... tą naszą osobowością. Czy to dobrze, czy to źle, bo stoi taki ekspert, a taki student biedny, malutki. Ja się zawsze zastanawiam nad tym właśnie, nad naszą taką przewagą, którą sama też tworzę, czyli o pozycji stojącej. Jestem nad – to też pewnie ma wpływ na interakcje, to taki już aspekt ogólnie nauczania w naszym zawodzie, że pewnie jakbyśmy tak sobie siedzieli w kręgu, w grupie dookoła i ten nauczyciel gdzieś tam też na tym poziomie oczu studentów, pewnie te interakcje też jeszcze by były inne. A nasza rola będzie ewoluować coraz bardziej w kierunku takiego partnerstwa...*



Malwina zwraca uwagę na kilka ważnych elementów odnoszących się do osobowości nauczyciela(ki), do pozycji, jaką zajmuje, do elementów dominacji wynikającej ze znajdowania się w pozycji stojącej. Abstrahując od konkluzji jej wypowiedzi, warte podkreślenia jest to, że moja narratorka wykazała się dużą refleksyjnością na temat relacji budowanych w czasie zajęć. Widać, że poświęca temu zagadnieniu sporo czasu, zastanawiając się nad różnymi sprawami, ich konsekwencjami dla siebie, ale i dla studentów(ek).

Wiedzy emancypacyjnej – takiej, która daje odwagę do działania, która nie boi się zmiany i poszerzania horyzontów uczenia się – dotyczą również dwa ostatnie cytaty w tym wątku.

*Lilia: Odkryłam to po latach nauczania, że będąc nauczycielem z jakimś tam już doświadczeniem, mogę sobie pozwolić na to, żeby odpuścić pewne rzeczy, albo nie muszę się tak przygotowywać od a do z, od początku do końca na sto procent, tylko zostawić sobie taką furtkę do improwizowania. Ja i tak widzę, że mam kupę doświadczenia, znam ten materiał, znam i język, i to nie musi być takie zamknięte, ta praca wręcz jest ciekawa, jeżeli pojawi się coś nowego, niespodziewanego, coś, co mnie jakoś pobudza i wybudza, i studenta też. Tak że, na ile to możliwe, też podążam za studentami, zatem czasami dyskusja trafia w jakieś takie rejony, których się nie spodziewałam.*

*Jaśmina: Na pewno z wiekiem człowiek, przynajmniej ja tak działam, nie może sobie pozwolić już na nieprzygotowanie. Kiedy miałam dwadzieścia parę lat, to jakoś mnie to tak bardzo nie stresowało... No nie wiem, nie było to dla mnie aż tak stresujące...*

Wydaje się, że przytoczone wypowiedzi przedstawiają skrajnie różną postawę wobec uczenia się. Lilia poprzez to, że pozwala sobie na improwizację, wchodzi na zajęcia z otwartą postawą co do uczenia się, a przecież właśnie „[k]ształcenie (się) to rezygnacja z wszelkiego zamknięcia” (Sławek, 2021, s. 10). To otwarcie wskazuje na traktowanie wiedzy w sposób emancypacyjny, refleksyjny oraz potencjalnie twórczy. Z drugiej strony pojawia się kwestia przygotowania do zajęć, podążania za planem zajęć, celami do osiągnięcia (z góry założonymi), planowania środków i technik, które będą w użyciu i które dadzą (co też jest z góry założone) pożądaný efekt. Tych opozycji zauważam więcej – otwarcie a zamknięcie, niepewność a prowizoryczna pewność, autonomia a zniewolenie powinnością.

Druga kwestia, która przebija się z wypowiedzi Lilli, to jej pewność siebie, swoich możliwości, zaufanie do wiedzy, która jest dla niej wsparciem i siłą dającą

jej odwagę. Dla Jaśminy wiedza nie jest źródłem wsparcia – co więcej, jej ewentualny brak jest źródłem stresu.

W słowach Jaśminy odnajduję jeszcze jeden wątek wart podkreślenia. Mówi ona, że z *wiekami człowiek, przynajmniej ja tak działałam, nie może sobie pozwolić na nieprzygotowanie*. Są to elementy wiedzy potocznej, zdefiniowanej przez Marię Dudzikową (2004, za Michalski, 2018) jako produkt „indywidualnej aktywności poznawczej jednostki (a niekiedy całych grup społecznych) oraz procesów socjalizacji”. Zdaniem badaczki wiedza potoczna „jest traktowana przez jednostkę jako coś oczywistego i zrozumiałego samo przez się” (Dudzikowa, 2004, s. 11–12, za Michalski, 2018, s. 52). Potoczność twierdzeń na temat wieku i jego związku z nauczaniem odnajduję również w słowach Dalii. Ona także kieruje się wiedzą potoczną, na co zapewne wpłynęły określone doświadczenia. Moje narratorki są przekonane o słuszności swoich twierdzeń, chociaż trudno byłoby doszukać się dla nich teoretycznego wsparcia.

*Dalia: W nauczaniu języka młodość ma duże znaczenie. Wydaje mi się, że to nie jest tak, że im starszy lektor, tym bardziej wartościowy.*

Wiedza potoczna jest przydatna, pełni ważną rolę dla osoby, która z niej korzysta. Pomaga zrozumieć świat, wytłumaczyć go tak, aby jego obraz był jaśniejszy, bardziej przejrzysty czy bardziej pewny. Jednakże ten rodzaj wiedzy nie może być wolny od refleksji, testowania słuszności zastanych przekonań i stałego rozwoju.

Przedstawienie i zinterpretowanie wypowiedzi nie ma na celu – co chciałabym bardzo mocno podkreślić – oceniania którejkolwiek z postaw. Nie chcę też formułować jakichkolwiek konkluzji dotyczących samych narratorek, a wskazane przykłady zachowań mogłyby zapewne być udziałem każdego(ej) z nas. To sposoby realizacji profesjonalnej roli, przedstawione pod swoistym szkłem powiększającym, dzięki czemu każdy, kto kiedykolwiek uczył, może zobaczyć cząstkę siebie.

Szeroki wachlarz prezentowanych elementów wiedzy nauczycielskiej interpretuję dwojako – z jednej strony potrzebne są różne typy wiedzy, aby bardziej świadomie uczestniczyć w życiu, móc odnieść się do swojej pracy w kontekście tego, co się robi, w jaki sposób, w jakim celu i jaki jest tego sens. Z drugiej strony nie mogę nie zauważyć i przemilczeć wyczuwanego przeze mnie pewnego zagubienia nauczycieli(ek), którzy muszą radzić sobie z przeciążeniem normatywnym (Nowak-Dziemianowicz, 2012), chcą być znaczącymi Innymi (choć w sferze deklaratywnej), być kimś ważnym, zapamiętanym i docenionym przez swoich studentów(ki). Pojawia się więc pytanie, która droga do tego prowadzi. Każdy(a) z nauczycieli(ek) musi sobie indywidualnie na nie odpowiedzieć i podejmować właściwe decyzje.



### Możliwości używania kwalifikacji w pracy

To kolejny, czwarty element techniczno-organizacyjnego środowiska uczenia się. Illeris (2011) opisuje tę kategorię jako dopasowanie stanowiska pracy do kwalifikacji pracownika. W przypadku nauczycieli(ek) języka obcego kwalifikacje wymagane przy zatrudnieniu (szczególnie w państwowych uczelniach) sprowadzają się do posiadania tytułu zawodowego magistra filologii nauczanego języka. Wydaje się, że przedstawioną przez Illerisa (2011) kategorię kwalifikacji można poszerzyć o kategorię kompetencji, co pozwoli na głębszy wgląd w sytuację uczestniczek moich badań już w trakcie ich pracy zawodowej.

Oba pojęcia – kwalifikacji i kompetencji – są ze sobą związane, chociaż nie są tożsame. Jak zwraca uwagę Stefan M. Kwiatkowski, jest możliwe, aby „mieć kompetencje, a nie mieć kwalifikacji. Sytuacja odwrotna, czyli posiadanie nadanych przez szkoły i uczelnie wyższe kwalifikacji niepopartych kompetencjami, jest naganna i świadczy o niskiej jakości pracy instytucji edukacji formalnej” (2018, s. 17). Illeris również łączy te elementy: „Zmiany rozwojowe w ciągu ostatnich 20–30 lat wywołały zapotrzebowanie na kwalifikacje w większym stopniu oparte na osobowości, które dzisiaj często określane są mianem kompetencji” (Illeris i inni, 2011, s. 96). Kierując się powyższym cytatem oraz kwestiami poruszonymi przez narratorki w przeprowadzonych wywiadach, zdecydowałam, że skupię się właśnie na pojęciu kompetencji.

Jolanta Szempruch (2013) zauważa, że na kompetencje nauczycielskie składają się cechy osobiste i postawy, wiedza oraz umiejętności, a Magdalena Sowa (2015), koncentrując się na kompetencjach nauczycieli(ek) języka obcego specjalistycznego, wyróżnia specjalistyczną wiedzę językoznawczą, przygotowanie metodyczne oraz specjalistyczną wiedzę zawodową. W Tabeli 15 zebrałam wszystkie, zdefiniowane przeze mnie jako ważne w obrębie omawianej kategorii, motywy odnalezione w narracjach uczestniczek badań.



TABELA 15. WĄTKI KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH W NARRACJACH

Badane elementy kompetencji	Podjęte wątki	Przykładowe wypowiedzi
cechy osobiste i postawy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– otwartość na nowości;</li> <li>– gotowość do zmian;</li> <li>– chęć ciągłego uczenia się.</li> </ul>	<b>Dalia:</b> <i>To jest to, żeby od czasu do czasu mieć coś nowego, żeby można było się czegoś nauczyć.</i>
wiedza	<ul style="list-style-type: none"> <li>– specjalistyczna wiedza językoznawcza;</li> <li>– specjalistyczna wiedza zawodowa.</li> </ul>	<b>Malwina:</b> <i>Kontakt z biologią straciłam chyba w drugiej klasie liceum, w drugiej, może w trzeciej, więc przez ostatnie dwa lata liceum w ogóle już biologią się nie zajmowałam. Tak że uczenie się na przykład układu kostnego po angielsku to było dla mnie duże wyzwanie, bo kości po polsku w ogóle już nie pamiętałam.</i>
umiejętności (przygotowanie metodyczne)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analiza potrzeb uczących się;</li> <li>– tworzenie/planowanie kursu;</li> <li>– przygotowywanie sylabusu;</li> <li>– tworzenie własnych materiałów/ modyfikacja dostępnych materiałów;</li> <li>– współpraca ze specjalistami (bądź jej brak).</li> </ul>	<b>Róża:</b> <i>Jest to taki kurs, który można zaplanować na określony czas, na określonym poziomie, więc ma dużo takich walorów praktycznych i rzeczywiście dostosowania się do potrzeb. I... zdecydowanie drugi aspekt psychologiczny jest taki, w moim odczuciu przynajmniej, że czuję, że to jest zrobione na moją miarę, że to jest szyte na to, co mnie jest potrzebne.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Podobnie jak w przypadku poprzedniego elementu teorii Illerisa (2011), również i teraz skupię się na wiedzy. Tym razem jednak nie będę analizowała interesów stojących za różnymi typami wiedzy, ale spojrzę na wiedzę potrzebną nauczycielkom do pracy z osobami, które podejmują naukę języka do celów specjalistycznych.

W przeciwieństwie do nauczycieli(ek) języka obcego ogólnego nauczający(e) języka obcego specjalistycznego nie są w pełni przygotowani do tego typu pracy po skończonych studiach (Hutchinson i Waters, 1987). Potwierdzenie takiego stanowiska znajduję nie tylko w narracjach uczestniczek moich badań, ale również w niedawnych badaniach. 70% osób uczestniczących w ankiecie Catapult wskazało, że przed rozpoczęciem nauczania JOS nie ukończyło żadnego szkolenia z zakresu dydaktyki JOS (Zourou i Torresin, 2019). W wypadku moich badań tylko jedna z narratorek odbyła kurs przygotowujący do nauczania JOS i miało to miejsce dopiero kilka lat po rozpoczęciu pracy na uczelni. Pozostałe uczestniczki swoją wiedzę budowały w ramach edukacji nieformalnej w rozumieniu podziału zaproponowanego przez Philipa H. Coombsa (Malewski, 2010).

**Róża:** *Kiedy zaczynałam pracę, to oczywiście nikt mnie nie uczył żadnego języka specjalistycznego, to była wszystko moja praca, tak... I o niczym nie było tu mowy...*



**Rozalia:** *Po prostu trzeba było się do każdego zajęcia z osobna przygotowywać i to też był zupełnie nowy obszar, jeżeli chodzi o słownictwo. (...) Z rzeczy, które się pojawiły oprócz uczenia, to były tłumaczenia specjalistyczne, jedno z drugim dosyć dobrze funkcjonowało i to była kwestia wejścia w rytm zupełnie innej tematyki.*

W przeciwieństwie do nauczycieli(ek) JOS uczący(e) języka obcego ogólnego już podczas studiów zyskują kapitał, który jest potem wykorzystywany podczas pracy. Poznają typ docelowo nauczanego języka w ramach studiów, własnej praktyki oraz doświadczenia życiowego. Natomiast nauczyciele(ki) JOS bazują głównie na tym, czego nauczą się sami(e) w ramach kursu, który prowadzą. Jak wspomniała Rozalia, musiała ona *wejść w rytm innej tematyki*, co, jak sądzę, można zrozumieć jako przyswojenie nowego dyskursu, zapoznanie się z nim. Co więcej, często nawet niewielka przerwa pomiędzy przyswojeniem jakiegoś zagadnienia, nauczeniem się określonego specjalistycznego słownictwa a następnie przekazywaniem tej wiedzy bądź choćby tylko pracą nad językiem w ramach opracowywania materiału specjalistycznego ze studentami(kami) stanowi wyzwanie (Szymańska-Tworek i Makowska-Songin, 2017) – szczególnie na początku praktyki.

**Laura:** *Na początku, no wiadomo, połowy, może nawet trzech czwartych tych słówek po prostu się nie znało, więc tej pracy było dużo, żeby się wszystkiego nauczyć, żeby się przygotować.*

**Wiola:** *To nie jest tak, że tutaj wchodzi i na zasadzie General English jestem w stanie dużo improwizować, tylko musiałam się najpierw sama tego wszystkiego nauczyć, nawet po polsku, samej tej wiedzy medycznej.*

**Dalia:** *Tak, na początku bardzo dużo też się uczyłam. Bardzo się stresowałam na początku, denerwowałam. Teraz wiem, że jedyną metodą, to po prostu być dobrze przygotowaną i nie mam z tym, nie miałam z tym kłopotu, teraz już wiem wszystko właściwie. No jedynym problemem jest jednak to, że trzeba tę wiedzę nieustannie aktualizować, to są rzeczy, które cały czas się dzieją, rozwijają...*

W toku pracy większość nauczycielek korzysta z różnych kursów JOS, przez co ich wiedza specjalistyczna i ich kompetencje językowe się powiększają, dając im większy komfort oraz możliwości odwoływania się do innych kontekstów niż zagadnienie, które jest w danym momencie omawiane.

**Malwina:** *Czuję się osobą troszeczkę z innego poziomu niż studenci, bo mam dużo większe, generalnie, kompetencje językowe, języka specjalistycznego... Ale oni mnie bardzo wzbogacają, dużo mi odpowiadają, tłumaczą takim językiem, jakim umieją, jakim potrafią się wypowiedzieć w angielskim, tłumaczą mi zagadnienia i to bardzo ciekawe, bo ja to chłonę.*

Szczególnie w kontaktach ze studentami na pierwszym roku moje narratorki czują się bardziej kompetentne przy omawianych zagadnieniach niż na późniejszych etapach nauki. Można zaobserwować taką zależność: przy mniej więcej stałym poziomie wiedzy merytorycznej (specjalistycznej wiedzy zawodowej) nauczycieli(ek) JOS wiedza studentów(ek) wzrasta od prawie zerowej do znacznie przekraczającej wiedzę nauczycieli(ek).

**Lilia:** *Pracując z pierwszym rokiem, czasami mi się zdarza, że ja wiem więcej niż oni (uśmiech). Mam wrażenie, że czasami ja im coś wyjaśniam, jakies tam zagadnienie czy na coś tam odpowiadam merytorycznie.*

**Kalina:** *Jeżeli ja czegoś nie wiem, to pytam ich, czy mogą mi to powiedzieć, bo ja tego nie rozumiem. No i często mi mówią, szczególnie na drugim roku, nie mam z tym problemów, i wiem, że też ich to dowartościowuje (...). I na pierwszym roku mówię coś, to też mogę się bardziej kompetentna, prawda, czuć (...). A to jest bardzo ważne, żeby czuć się kompetentną, bo wtedy, i tylko wtedy, człowiek jest pewny siebie, i tylko wtedy jest w stanie poprowadzić dobrą lekcję.*

**Róża:** *Studenci na piątym roku, oni naprawdę czują się bardzo pewnie w tym materiale (...), więc niektórzy rzeczywiście, grupa studentów jest takich, którzy mają poczucie, że oni są bardzo dobrzy, i są.*

Jak już wcześniej zaznaczałam, rzadko kiedy nauczyciele(ki) JOS mają wcześniejsze doświadczenie w ramach specjalizacji, której nauczają. Często jednak są to zagadnienia, które są dla nich interesujące z różnych powodów lub stanowią źródło przyszłych pasji.

**Dalia:** *To jest bardzo ciekawe i ja bym na przykład bardzo chętnie pojechała do takiej fabryki, żeby to zobaczyć (...). To jest to, żeby od czasu do czasu mieć coś nowego, żeby można było się czegoś nauczyć. Ja jakoś nie potrafię, nie chcę robić... nie chcę robić za długo tego samego, mnie to bardzo interesuje w tym okresie, kiedy się czegoś uczyć, to znaczy ten prawniczy język był pod tym*



*względem fascynujący, bo właściwie z każdym, z każdą grupą, z każdym człowiekiem można było się czegoś nauczyć, coś tam robiłam nowego.*

**Rozalia:** *Mogłam robić to, co mnie bardziej interesowało, czyli właśnie te technologiczne kwestie, i nie tylko wprowadzać słownictwo dla studentów, ale też zajmować się innymi rzeczami z tej tematyki, które mogły mnie też zainteresować, oprócz tego, że miałam tego też nauczyć.*

Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że narratorki nie zawsze odnajdują się w JOS, którego przyszło im nauczać. To znaczy nie każda wiedza specjalistyczna jest dla nich możliwa do nauczania. Odczytuję takie stanowisko jako wyraz wysokiej świadomości własnych ograniczeń i własnych preferencji oraz tego, że język specjalistyczny to nie tylko „słówka”, jak niektórym się wydaje. Język używany do celów specjalistycznych to także specyficzny dyskurs, który trzeba zrozumieć, aby móc się podjąć nauczania go.

**Wiola:** *To nie jest tak, że ja bym na przykład teraz poszła do Huty Katowice i rozmawiała o stali i o surówkach, no nie, nie czułabym się kompetentnie, nie możemy być dobre we wszystkim. W ogóle to myślę, że tak samo jak w przypadku tłumaczy trzeba się specjalizować troszkę w pewnych dziedzinach, ja na przykład nie uczyłam nigdy prawników, bo dla mnie to jest... Ja nie wiem, o czym oni mówią po polsku, to jest dla mnie po prostu taki belkot, ja się w tym nie odnajduję.*

**Lilia:** *Kiedyś przewijałam się przez różne szkoły językowe i też zdarzało mi się prowadzić kursy biznesowe, ale to nie jest moja bajka, zupełnie. (...) Po prostu mnie (...) to nie kręci, więc też ciężko mi było uczyć tego.*

**Róża:** *Widziałabym problem, gdybym miała uczyć na przykład o działaniu maszyny, której działania w ogóle nie rozumiem. Czułabym się strasznie niepewnie, dla mnie pewna kompetencja nauczyciela w przedmiocie jest absolutnie niezbędna.*

W związku z tym rodzi się teoretyczno-praktyczne pytanie (zresztą nieobce literaturze glottodydaktycznej), czy można w ogóle nauczać języka specjalistycznego, nie znając dziedziny nauki, w której język ten będzie używany. Badacze glottodydaktyki zajmujący się problemem prezentują całe spektrum opinii – część z nich uważa, że nauczyciel(ka) JOS musi na co najmniej minimalnym poziomie znać dziedzinę, której języka naucza. Inni podają taką tezę w wątpliwość,

zastanawiając się, czy w ogóle byłoby to możliwe w sytuacji, gdy dany nauczyciel(ka) ma do przeprowadzenia dwa lub więcej kursów języka specjalistycznego (Sowa, 2015).

**Kalina:** *Jak się uczy języka specjalistycznego, no to główny problem polega na tym, że my (...) jakby przekraczamy nasze kompetencje, w zasadzie wkraczamy w zupełnie inny rejon dziedziny, której w ogóle nie znamy, i to jest bardzo, bardzo trudne. Lekarz jak się specjalizuje, to się specjalizuje w ginekologii, ale oczywiście najpierw zrobił ogólne studia medyczne. A my musimy wiedzieć coś z każdej dziedziny i się profesjonalnie wypowiadać...*

Pod koniec moich wywiadów, w ramach pytań zewnętrznych, pytałam moje rozmówczynie, czy czują się bardziej nauczycielkami języka angielskiego w pielęgniarstwie/położnictwie/hotelarstwie/fizjoterapii/biznesie/prawie/biotechnologii/kosmetologii itd., czy może czują, że nauczają tych przedmiotów po angielsku. Choć każda z nich miała wieloletnie doświadczenie w nauczaniu JOS, a niektóre z nich są autorkami podręczników, by odpowiedzieć, zawsze potrzebowały czasu do namysłu. Granica między jednym a drugim ewidentnie była dla nich niejednoznaczna, często uwarunkowana biograficznie i osobowościowo.

Przedstawione ujęcie kompetencji nauczycielskich w ramach kategorii 'możliwości używania kwalifikacji w pracy' pokazuje, że miejsce pracy i specyficzne środowisko pracy nie tylko dają możliwość, ale wręcz wymagają konkretnych kwalifikacji (kompetencji) na stanowisku lektor/starszy wykładowca JOS i są one inne niż w przypadku nauczania języka ogólnego.

### **Możliwość interakcji społecznych**

Choć wciąż rozważamy techniczno-organizacyjne aspekty środowiska uczenia się, nietrudno zauważyć pewien związek pomiędzy tą kategorią a drugim wierzchołkiem trójkąta Illerisa (Rys. 4), mianowicie ze środowiskiem społeczno-kulturowym (wspólnoty pracownicze, wspólnoty polityczne, wspólnoty kulturowe). W obu przypadkach skupiamy się na interakcjach społecznych, które są niezwykle ważnym elementem nie tylko każdego miejsca pracy, ale również życia. Budują one przestrzeń międzyludzką, która jest metaforą stawania się społeczeństwa. W tym miejscu opiszę możliwości występowania interakcji społecznych w środowisku pracy nauczycielek JOS.

Piotr Sztompka (2016) pisze, że „społeczeństwo to jest wszystko, co dzieje się pomiędzy ludźmi. Albo inaczej: społeczeństwo to pole międzyludzkich relacji w nieustannym procesie stawania się” (Sztompka, 2016, s. 29). Elementem wypełniającym przestrzeń międzyludzką są więc relacje, zdarzenia społeczne czy



interakcje, które zachodzą, dzieją się (po)między ludźmi. Nasuwa się więc, być może uproszczona, a jednak wydaje się, że trafna konkluzja – gdy ludzie uzyskują możliwość szerszych kontaktów międzyludzkich, ich przestrzeń powiększa się, a tym samym rozwija się kapitał społeczny. Takie otwarte podejście do tworzenia się społeczeństwa, stałego jego rozwoju wydaje się nie tylko „zdrowe”, ale i jedyne, aby nie pozwolić danemu społeczeństwu i jego kulturze zniknąć – z braku przestrzeni, z braku możliwości rozwijania się, kontaktów z Innymi i ich kulturami (Sobecki, 2007). Relacje, w które wchodzimy, czy zdarzenia, w których uczestniczymy, budują nie tylko naszą przestrzeń, ale również i przestrzeń Innych. Dlatego też możliwość interakcji społecznych powiększa możliwości uczenia się w życiu zawodowym.

Nauczyciele(ki) języka obcego na uczelniach mają możliwość interakcji z osobami w różnym wieku i w różnych relacjach zależności. Dość oczywiste jest, że kontakty ze studentami(kami) mają inny charakter niż te z nauczycielami(kami) akademickimi czy z władzami uniwersyteckimi. „Żyjemy dzisiaj w świecie, w którym jednocześnie, obok siebie, funkcjonują kultura kofiguratywna, prefiguratywna i postfiguratywna. Raz jesteśmy wychowankami, kiedy indziej wychowawcami, równocześnie uczymy się nawzajem, uczymy się od siebie i siebie nawzajem. Wprowadzamy w kulturę i jesteśmy w nią wprowadzani” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 46).

Ciekawiło mnie, jak moje rozmówczynie budują swoje relacje międzypodmiotowe i czy będziemy mieć w nich do czynienia z kulturą postfiguratywną, kofiguratywną oraz prefiguratywną (Mead, 1978), a może tylko niektórymi. W przeciwieństwie do poprzednich kategorii, w których wypowiedzi uczestniczek badania były dłuższe i stanowiły rozwinięcie konkretnego wątku, w przypadku interakcji społecznych istnienie takich zjawisk jak uczenie się czy przekazywanie kultury poprzez relacje odnajdywałam również w pewnych ‘międzysłowiach’<sup>4</sup>. Zwracałam więc uwagę na to, co mówią moje narratorki na temat tworzonych relacji, przestrzeni międzyludzkiej oraz tego, w jaki sposób same w niej funkcjonują. Znaczenia i nadawane sensy odnajdywałam czasami w pojedynczym słowie, czasami w kilku, a czasami również w dłuższych wypowiedziach.

Jednym z ciekawych ujęć kultur jest spojrzenie na nie przez pryzmat ich stosunku do czasu (Klus-Stańska, 2012). W takim podejściu w przypadku kultury postfiguratywnej podkreśla się jej nastawienie i odnoszenie się do przeszłości oraz wyszukiwanie w tej przeszłości wzorców, kulturze kofiguratywnej przypisuje

4 Kategoria międzysłowia pochodzi z poezji, została wprowadzona przez Juliana Przybosia (Balcerzan, 2000) i zdefiniowana jako znaczenie kształtowane pomiędzy słowami, jako relacja zachodząca ponad składnią, uwidaczniająca wieloznaczność słów.

się „poziomy transfer znaczeń, oznaczający współwystępowanie wzorców kulturowych starszej i młodszej generacji” (Klus-Stańska, 2012, s. 31), a kulturze prefiguratywnej transfer pionowy, ale z kierunkiem ku przyszłości (od „młodych” do „starych”).

W przypadku uczestniczek badania zauważyłam dwa rodzaje transmisji kultur post-, ko- i prefiguratywnej: poziomą w obrębie grup (nauczyciel(ka) – nauczyciel(ka) i studenci(tki) – studenci(tki)) oraz pionową pomiędzy nimi (nauczyciele(ki) – studenci(tki)). Wątki ilustrujące te zjawiska zaprezentowałam w Tabeli 16, wykorzystując podział zaproponowany przez Margaret Mead (1978).

TABELA 16. WĄTKI KULTUR PODJĘTE W NARRACJACH

Typ kultury	Rodzaj transmisji	Podjęte wątki	Wątki podjęte przez
postfiguratywna	pionowa nauczyciel(ka) – nauczyciel(ka)	wdrożenie do pracy	Laureę, Wiołę
	pionowa nauczyciel(ka) – student(tka)	wychowanie, przekazywanie wiedzy	Wiołę, Różę, Rozalię, Laureę, Kalinę
kofiguratywna	pozioma nauczyciel(ka) – nauczyciel(ka)	współpraca	Wiołę, Kalinę, Jaśminę
	pozioma student(tka) – student(tka)	otwarcie na drugiego człowieka	Lilię
prefiguratywna	pionowa student(tka) – nauczycielka	przekaz wiedzy specjalistycznej	Lilię, Malwinę, Jaśminę, Kalinę, Wiołę

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Spośród trzech omawianych kultur ta postfiguratywna wydaje się najbardziej historycznie związana z edukacją i kształceniem. Transmisyjny przekaz wiedzy, silnie obecny w praktykach szkolnych, ale również i na uniwersytecie, zdaje się wspierać taki stan rzeczy. „Starszyzna”, której pozycja, opierająca się na autorytecie pochodzącym z przeszłości, wydaje się niezachwiana, nie dopuszcza do zmian albo te zmiany wprowadza bardzo powoli, koncentrując się głównie na tym, co było i na reprodukowaniu tej wiedzy o świecie w ramach kolejnych pokoleń (Mead, 1978). Jedna z narratorek (Malwina) przyznaje, że: *nam, nauczycielom, przychodzi trudniej przystosowanie się do zmian*. Jak pisze Mead: „Istotną cechą kultur postfiguratywnych jest przekonanie wyrażane przez członków starszego pokolenia w każdym ich zachowaniu, że ich sposób życia nie ulega zmianom, że jest odwiecznie ten sam – bez względu na to, czy w rzeczywistości jest to prawda, czy nie” (Mead, 1978, s. 27).

W tym kontekście ciekawe wydaje się stwierdzenie Laury, która porównała studentów(tki) z czasu, kiedy zaczynała pracę na uczelni (20 lat temu), z obecnymi: *dużych, znaczących zmian nie ma chyba (...), nie wydaje mi się, że [są] jakieś znaczące*



różnice między nimi. Spostrzeżenie Laury wyraża właśnie postawę postfiguratywną – trudno przecież nie zaprzeczyć stwierdzeniu, że studenci(cki), czy ogólnie ludzie sprzed ponad dwudziestu lat, są tacy sami jak obecni. Jednak Laura celowo lub nieświadomie tych różnic nie chce zobaczyć – zwraca jedynie uwagę, że młodzi *kiedyś pod stołem mieli książkę, a teraz mają telefon*. Raz utworzony przez nią obraz nie ulega zmianie.

Kultura postfiguratywna jest charakterystyczna dla wszystkich środowisk pracy, w których pracownicy różnią się wiekiem. Osoby starsze, pracujące na danym stanowisku od lat, cieszą się zazwyczaj autorytetem płynącym z ich doświadczenia zawodowego. Laura tak wspomina swoje początki w jej środowisku pracy:

***Laura:** Przyjęto mnie w studium bardzo dobrze, było bardzo przyjemnie. Powiedziano mi, z jakimi grupami zaczynam, powiedziano mi jeszcze, jak tego języka uczyć, jak i kiedy robić testy, jaki będzie egzamin, kiedy sprawdzian, jak wygląda egzamin, chociaż na początku również nie uczestniczyłam w żadnych egzaminach. Byli tam wyznaczeni egzaminatorzy, najprawdopodobniej osoby, które najdłużej pracowały.*

Kulturę miejsca pracy Laury najlepiej oddaje fragment *powiedziano mi jeszcze, jak tego języka uczyć* oraz fakt, że do egzaminów wyznaczano osoby, które najdłużej pracowały w danym studium. W moim rozumieniu są to przejawy kultury postfiguratywnej – założono, że Laura może nie wiedzieć, jak nauczać JOS, określono za to wiele elementów pracy, na przykład kiedy i z czego przeprowadzać sprawdziany, a przecież niektóre z tych działań mogłyby zostać indywidualnie zaplanowane przez nauczyciela(kę).

W zupełnie innym tonie o początkach swojej pracy wypowiada się Jaśmina. Jej słowa odczytuję jako przejaw funkcjonowania w jej środowisku pracy innej kultury – bliższej kofiguratywnej.

***Jaśmina:** Na początku podstawowym problemem był brak jakichkolwiek podręczników specjalistycznych... (...). Pamiętam, jak przyszłam, to moja koleżanka, która zajmowała się wtedy programami nauczania, oczywiście dała mi taki program, bardzo szczegółowy, ale wszystko bazowało na tekstach znalezionych przez nie w przeróżnych książkach do ogólnego języka angielskiego. Myślę, że w tamtych latach była dosyć duża autonomia nauczyciela. Wtedy rzeczywiście ta kreatywność nauczyciela była... no chyba większa, i większa była dowolność. Było chyba więcej czasu pozostawionego na rzeczy dodatkowe, które można było sobie przystosować pod konkretną grupę.*



Te dwie kontrastujące w mojej ocenie wypowiedzi pokazują kilka ważnych kwestii. Po pierwsze, od razu widać, że Jaśmina ma więcej do powiedzenia na temat swoich początków niż Laura – odczytuję to jako przejaw większego zaangażowania Jaśminy, jej bardziej aktywnej postawy i głębszego zainteresowania programem. Tak interpretuję zwłaszcza fragment o możliwości włączania dodatkowych, samodzielnie znalezionych materiałów.

Po drugie, znamienna dla mnie jest forma wypowiedzi moich rozmówczyń. Laura mówi: *powiedziano mi*, a Jaśmina wspomina o *koleżance, która zajmowała się programami* – jedna narratorka używa formy, która nie precyzuje, kto jej coś powiedział, a druga mówi o kimś konkretnym. Z narracji Laury wynika, że istniał podział na osoby, które pracowały w SJO wcześniej, i na takie, które dopiero zaczęły pracę (tak jak ona). Chociaż wspomina, że przyjęto ją dobrze, to nie była dopuszczana do różnych decyzji, do udziału w strategicznych zadaniach, takich jak na przykład egzamin. Wydaje się, że została postawiona z boku, miała przyglądać się, być może uczyć się, jak odnaleźć się w nowej sytuacji. Z kolei w narracji Jaśminy przebija się pamięć o współpracy, wspólnym szukaniu materiałów, modyfikowaniu ich na potrzeby konkretnych grup studenckich. Wydaje się, że była w pracy razem z innymi koleżankami, a nie obok nich. Zaprezentowane wypowiedzi przedstawiają obraz kultury postfiguratywnej (narracja Laury) oraz kultury kofiguratywnej (narracja Jaśminy) w środowisku pracy.

Drugim przejawem kultury postfiguratywnej, o którym należy wspomnieć, jest relacja pomiędzy moimi rozmówczyniami a ich studentami(kami). Zacytuję tu trzy krótkie wypowiedzi. Jedna z nich ma zaledwie kilka słów, w ‘międzysłowniu’ których można jednak wiele odczytać.

**Kalina:** *Tak naprawdę to uważam to za coś skandalicznego, ponieważ to jest lekcja, wszystko jedno, czy ich to interesuje, czy nie, oni powinni patrzeć [na film]. Ale oni od razu patrzą na smartfony i dlatego też trudno, coraz trudniej się z nimi pracuje.*

**Róża:** *Przede wszystkim uczeń nie wie, co mu się przyda. (...) Jest duża sprzeczność pomiędzy tym, co uważasz za przydatne, a tym, co studenci uznają za przydatne.*

**Wiola:** *...obserwuję te 20-, 30-letnie dzieciaki...*

W każdej z tych wypowiedzi widzę cień kultury postfiguratywnej. Kalina prezentuje przekonanie, że zadaniem studentów(ek) jest podążanie za jej poleceniami – niezależnie, czy dany materiał lub zadanie jest dla nich ciekawy czy nie,



powinni być stale uważni na zajęciach. Róża prezentuje pozycję ‘wiedzącej lepiej’ – lepiej potrafi ocenić przydatność omawianych zagadnień. Sugeruje, że studenci(tki), jako zapewne mniej doświadczeni czy po prostu młodszy, nie potrafią tego zrobić. I w końcu wypowiedź Wioli, która nazywa dwudziesto- i trzydziestoletnich studentów(ki) *dzieciakami*, podczas gdy sama niedawno przekroczyła 45 lat. Różnica wieku nie jest aż tak znacząca, aby upoważniała do stosowania takich określeń. Nie wydaje się również, aby słowo *dzieciaki* użyte było przyjaźnie, zwłaszcza że w innym miejscu Wiola wspomina o konieczności dyscyplinowania niektórych studentów(ek). W ‘międzysłowiu’ tej wypowiedzi dostrzegam więc podejście charakterystyczne dla kultury postfiguratywnej.

Opisane przez Mead (1978) kultury mogą być rozumiane i interpretowane w dzisiejszym świecie płynnej nowoczesności jako pewnego rodzaju proces. Przechodzenie od kultury postfiguratywnej, poprzez kofiguratywną do prefiguratywnej może stanowić analogię do procesu rozwoju człowieka – od etapu dziecka uczącego się od rodziców, poprzez młodość, w trakcie której szuka się wzorów poza najbliższą rodziną – wśród ludzi w swoim wieku, aż po dorosłość, gdy człowiek staje się samodzielnym i autonomicznym uczestnikiem świata, objaśniającym go swoim rodzicom (Kurek, 2013). Dlatego też zwracanie się do młodego, ale dorosłego człowieka określeniem „dziecko” jest w moim odczuciu widzeniem go przez pryzmat kultury postfiguratywnej, czyli nie jako partnera, ale raczej kogoś, kto ma przykazane słuchać, obserwować i przestrzegać zasad wprowadzonych przez rodziców (starszych), konformistycznie wszystko przyswajając.

W wypowiedziach moich rozmówczyń odnalazłam również wątki kultury kofiguratywnej, chociaż było ich zdecydowanie mniej. Najbardziej interesujące ze względu na cel i przedmiot badań były te zauważone na poziomie nauczycielskim.

Jak pisze Mead, w kulturze kofiguratywnej „dominującym wzorem dla członków społeczeństwa jest zachowanie rówieśników” (Mead, 1978, s. 65). Uczenie się może być postrzegane jako proces społeczny, będący dzieleniem się refleksjami czy też wymianą doświadczeń pomiędzy pracownikami (Illeris i inni, 2011). W wypowiedziach narratorek znalazły się również elementy, które odnosiły się do tych wątków. Najwięcej uwagi relacjom w środowisku pracy poświęciła Jaśmina.

*Jaśmina: Rozmawiam też z koleżankami, które zajmują się tym samym, i myślę, że więcej jestem w stanie się właśnie dowiedzieć od nich, gdzie tam podłapać pewne rzeczy czy wymienić się jakimiś spostrzeżeniami. (...) Jak nieraz z koleżankami rozmawiamy, że niestety płace są jakie są i pewnie niewiele się zmieni, to jednak chyba niewiele z nas odważyłoby się (...) w tym momencie swojego życia na jakąkolwiek zmianę pracy.*

**Wiola:** *Wtedy było bardzo mało [materiałów]. (...) Byliśmy na etapie tworzenia swoich materiałów, to pamiętam, że Ania była dla mnie dużą pomocą, bo ona trochę tych materiałów miała zgromadzonych.*

Jaśmina wspomina, że gdy natrafiała na jakiś problem, np. z językiem specjalistycznym, to właśnie wśród koleżanek, współpracownic szukała rozwiązań i z nimi wymieniała się spostrzeżeniami. Podobnie wypowiada się Wiola, wskazując na współpracę z koleżanką przy kompletowaniu czy tworzeniu własnych materiałów dydaktycznych. W drugiej części wypowiedzi Jaśmina odnosi się nie tyle do samej pracy, ale do sytuacji życiowej, w której znalazła się zarówno ona, jak i jej koleżanki. Mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju powielonym doświadczeniem – utwierdzeniem w przekonaniu o podobnej sytuacji życiowej, zbliżonych możliwościach wyboru i słuszności ewentualnych decyzji.

W narracji Jaśminy odnajduję jeszcze jeden ważny i charakterystyczny element, który przewija się również w narracjach innych nauczycielek (Róży, Laury, Kaliny) – jest to użycie zaimka osobowego ‘my’ oraz form czasownikowych odpowiadających pierwszej osobie liczby mnogiej (forma ta stanowi w moim mniemaniu potencjalną platformę kofiguracji).

Szukając przejawów kultury prefiguratywnej, nazwanej też przez Mead (1978) ‘kulturą zagadkowych dzieci’, przeżyłam najwięcej zaskoczeń. Zaczynając badania, założyłam, że miejsce pracy nauczycielek JOS będzie sprzyjało rozwojowi tej kultury, więc w narracjach odnajdę wiele jej przykładów. Jeszcze w trakcie badań byłam przekonana, że liczne przypadki uczenia się od studentów (szczególnie wiedzy specjalistycznej) stanowią potwierdzenie istnienia kultury prefiguratywnej. W pewnej chwili obudziła się jednak we mnie wątpliwość, czy w sytuacjach przytoczonych w narracjach na pewno o nią chodzi. Czy w warunkach uczelnianych dochodzi do przekazu kulturowego od młodych do starszych, czy jest tam w ogóle na to miejsce? Margaret Mead pisze: „W istocie, dziś, jak i w przeszłości, wszystkim kierują starsi. Częściowo właśnie z tej przyczyny nie zdają oni sobie sprawy, że warunki nowego dialogu z nowym pokoleniem nie istnieją. Jest czymś paradoksalnym, że właśnie ci nauczyciele, którzy w przeszłości umieli nawiązać bliski kontakt z kolejnymi pokoleniami studentów, dziś są przekonani, że przepaści między generacjami nie da się zasypać, i że ich poświęcenie dla studentów zostało przez młodych odrzucone, gdy odmówili uczenia się według starych zasad” (Mead, 1978, s. 126). Potwierdzenie tych słów odnajduję w wypowiedzi Laury oraz w wypowiedzi Dalii.

**Laura:** *Kiedyś to chcieli trochę ze mną pogadać. Tak po prostu, nawet po zajęciach, gdzieś na korytarzu. No ale ja tak naprawdę miałam w sumie tylko*



*kilka lat od nich więcej, a teraz już nie chcę, bo mam dużo lat od nich więcej, to w sumie już żadna radość dla nich.*

***Dalia:** Wydaje mi się, że już jest bardzo niewiele spraw, które w ludziach (...) by mnie jakoś tak bardzo interesowały. Zdarza się, ale dużo mniej. Chyba już po prostu więcej rzeczy słyszałam. Kiedyś z wielką ciekawością podchodziłam do studentów, wiele rzeczy się dowiedziałam, ale teraz, ja sama tak myślę, że to mnie po prostu już nie interesuje, to wszystko co mogą mi powiedzieć.*

Czytając ponownie wypowiedzi narratorek, odnajdywałam coraz więcej przykładów braku i/lub niewystępowania kultury prefiguratywnej. Jednym z nich była wspomniana już opowieść Róży o tym, że gdy studenci(tki) zakwestionowali(ły) omawiane formy grzecznościowe, odwołała się do klucza odpowiedzi w książce. Nie podjęła dyskusji, nie dopuściła innego sposobu pojmowania relacji społecznych. A wydaje się, że tę konkretną sytuację można było wykorzystać właśnie do zagłębienia się w świat młodych ludzi i ich sposób pojmowania relacji z innymi, relacji w nowym środowisku. Mogła to być okazja do lepszego porozumienia studentów(ek) z nauczycielką. W tym wypadku jednak do tego nie doszło.

Inne sytuacje, w których młodzi mogliby przedstawiać swoje rozumienie świata, próbować pomóc starszym odnaleźć się w coraz trudniejszej codzienności, też bywają niewykorzystane.

***Kalina:** Ja się nie wdaję w żadne dyskusje w ogóle ze studentami, to znaczy jakieś przedmiotowe tak, jakieś konkretne związane ze studiami, natomiast żadne personalne, nie.*

***Róża:** Ja mogłabym się dużo od niej [studentki] nauczyć.*

Świat postmodernistyczny ewoluje bardzo szybko, zmiany są wręcz natychmiastowe i nieustannie zaskakują ludzi (kwestia ta została przedstawiona w Rozdziale 2). Do tej płynności nie są w stanie się przyzwyczaić nawet młodzi ludzie, a już szczególnie trudne jest to dla osób, które urodziły się niedługo po II wojnie światowej (zwanym czasem *boomersami*). Ich wyobrażenia o przyszłości są dalekie od tego, jak może ona wyglądać – własna przeszłość i jej rozumienie nie przygotowały tej grupy na to, co faktycznie niesie przyszłość. Jedynym, jak się wydaje, sposobem na poprawienie tej sytuacji jest budowanie interpersonalnych relacji z młodymi ludźmi. Co prawda zwracano już w niniejszej pracy uwagę (przy omawianiu kategorii ‘treść pracy’) na nadawanie przez narratorki autotelicznej wartości rozmowie, jednakże w rozmowie musi zaistnieć relacja dwukierunkowa

– postfiguratywna kultura może zaistnieć równoległe z prefiguratywną. Nie wystarczy rozmawiać, aby poszerzać swoje rozumienie, by mogło dojść do ‘dialogu bez arbitra’ (Rutkowiak, 1992a), trzeba dopuścić do głosu (Nowak-Dziemianowicz, 2008a). „Po to, żebym był rzeczywistym uczestnikiem świata kultury, potrzebna mi jest kultura drugiego człowieka. Nie mogę się ograniczać do tego, że pozwalam mu być odmiennym. Ale muszę w jakiś sposób wprowadzić jego kulturę, jego wartości i prawdę w sferę mojego własnego myślenia. Podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem myślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego innego ja nie mogę być samym sobą” (Bibler, 1982, s. 187, za Ogrodzka-Mazur, 2012, s. 33). Innymi słowy, aby pojawiła się kultura prefiguratywna, potrzeba podejścia refleksyjnego, krytycznego spojrzenia na własną kulturę, na miejsce, w którym się znajduję, na świat, w którym żyje druga osoba. Wymaga to mojego otwarcia na ten ‘drugi’ świat – jest tu potrzeba transgranicznego i transcendentalnego przekroczenia, o którym pisał Lech Witkowski (1990). Chodzi o uczenie się, które zwiększa moje rozumienie świata i kultury (kultur), w których, czy też na pograniczu których, funkcjonujemy, co może nie jest w pełni prefiguratywne, ale jest krokiem w takim kierunku.

Możliwości interakcji społecznych w miejscu pracy przedstawione za pomocą kategorii różnych kultur według podziału Margaret Mead pokazały, że w takim miejscu pracy jak uniwersytet czy SJO jest przestrzeń do występowania każdej z nich. Zwiększają one w sposób oczywisty możliwości uczenia się w życiu zawodowym, chociaż z różną mocą. Ze względu na konformistyczny charakter relacji pomiędzy starszymi a młodymi oraz zamknięcie na zmianę wydaje się, że typ relacji postfiguratywnych najmniej sprzyja ogólnie rozumianemu rozwojowi człowieka. Nie wymaga refleksji, a wręcz bezrefleksyjnego przyjęcia tego, co jest zastane. Natomiast kultury ko- i prefiguratywne są bardziej otwarte, dopuszczają różnorodność, a tym samym bardziej sprzyjają współluczeniu się.

### Stres i trudy pracy

To ostatni z elementów techniczno-organizacyjnego środowiska uczenia się w życiu zawodowym wyróżnionych przez Illerisa. W przypadku nauczycieli(ek) oba wymienione zjawiska prowadzą często do wypalenia zawodowego. Niektóre z moich rozmówczyń wspominały o nim otwarcie, inne wymieniały niektóre z jego symptomów, bez definiowania tego stanu. Postanowiłam jednak nie poruszać tego tematu. Zająłam się natomiast kwestią zarobków – wspomniały o niej prawie wszystkie rozmówczynie, zawsze same inicjując wątek. Z wypowiedzi wynika, że poziom pensji to problem od lat nierozwiązywalny, wpływający



na funkcjonowanie nauczycieli(ek) w wymiarze jednostkowym, jak również istotny w wymiarze społecznym.

W tym przypadku chciałabym najpierw zaprezentować wypowiedzi uczestniczek badania i wskazać kategorie badawcze, z pomocą których interpretuję słowa moich narratorek.

**Kalina:** *Oni [studenci/studentki] patrzą, czym człowiek przyjeżdża, oceniają cię po tym, ile masz pieniędzy, to jest bardzo smutne. Myślę, że gdybyśmy zarabiali dużo pieniędzy, to byłby inny prestiż. (...) Ludzie zupełnie nie doceniają, kim człowiek jest, co musi umieć i to jest bardzo przykre i... to jest bolesne, tak samo jak to, jak jest postrzegany zawód nauczyciela ogólnie. Czytałam taki wpis, dosyć długi, jakiegoś mężczyzny, który wyliczył, że nauczyciel pracuje 18 godzin w tygodniu. Nawet nie dodał nam, no nie wiem, 5 godzin na cokolwiek, i to jest tak oburzające, to że my robimy różne rzeczy w domu, a nie siedzimy w biurze. I można tłumaczyć takim ludziom, ale to nie pomaga po prostu. Bardziej prestiżowe jest być jakąś tam sekretarką, no..., wypełniać jakieś dokumenty, niż być nauczycielem akademickim. To jest dla nich nikt, po prostu nikt... (...) Aczkolwiek mam nadzieję, że nie przez wszystkich to jest tak postrzegane.*

**Róża:** *Wiele moich koleżanek ma poczucie, że na rynku pracy są nikim. I to jest jednak kwestia takiego bardzo dużego poniżenia finansowego, nie sądzisz? Jak się zepchnie ludzi w taką grupę biedy czy niedostatku nazwijmy to, to się siłą rzeczy wpycha niżej. (...) Byłam niedawno na konferencji i tam chyba akurat wtedy nauczyciele się zjechali przed strajkiem (...), popatrzyłam na nich i pomyślałam, że to jest naprawdę zgnębiony zawód, to widać po nich. (...) Jedzie się na konferencję, gdzie są lekarze, i widzisz, odstawieni panowie, odstawione panie, tak w zupełnie innej formie, występujący w zupełnie innej odślonie. I patrzysz na grupę nauczycieli i to jest zupełnie inna grupa ludzi, a zawsze to, z czym mamy do czynienia, też jest bardzo ważnym dobrem dla człowieka, bo dobro edukacji mojego dziecka jest zaraz drugim, po jego zdrowiu. A wszyscy mają tylko poczucie, że jesteś nierobem i masz pełne wakacje, i nic nie robisz.*

**Lilia:** *Warunki finansowe też nie są takie do końca satysfakcjonujące i to jest taka bolączka nauczycieli, że oni właśnie robią coś ważnego, coś, co jest gdzieś u podstaw działania społeczeństwa... No, ale przepraszam, pensje są po prostu śmieszne.*

Wypowiedzi moich rozmówczyń pokazują nie tylko to, że czują się one niedowartościowane finansowo, ale także, że fakt ten wywołuje u nich bardzo silne

emocje. Narratorki wskazują na niski prestiż swojego zawodu, niedocenianie pracy włożonej w kształcenie oraz kształcenie się, mówią o poniżeniu finansowym, o życiu w niedostatku, o zgnębieniu, o funkcjonującym wizerunku nauczyciela(ki) jako nieroba, który ma dwa miesiące wakacji w roku i który pracuje 18 godzin tygodniowo. Przy tak niesprawiedliwym odbiorze społecznym<sup>5</sup> mają one jednocześnie poczucie, że to, co robią, jest wysokiej wartości, że robią coś dobrego dla społeczeństwa, że kwalifikacje i kompetencje, które mają, aby wykonywać swoją pracę, nie są powszechne i łatwe do zdobycia – nie każdy może wykonywać tę pracę.

Moje narratorki przedstawiły więc pewien konflikt, który „będąc reakcją na niesprawiedliwość, brak szacunku czy pogardę, swoje ostateczne źródło mają [ma] w negatywnych doświadczeniach, które ograniczają jednostkom możliwość rozwijania zintegrowanej tożsamości” (Bobako, 2012, s. XXVIII), stanowiącej bazę „ludzkiego rozkwitu i samorealizacji” (Bobako, 2012, s. XXVIII). Odnosząc się do pracy nad własną tożsamością, Axel Honneth twierdzi, że relacje uznania są intersubiektywnymi warunkami<sup>6</sup>, w których taka jednostkowa tożsamość może zaistnieć (Nowak-Dziemianowicz, 2016b). Trzy obszary uznania, które Honneth rozwija w swojej teorii, to rodzina, prawo i gospodarka. Najważniejsze elementy charakteryzujące te obszary zebrałam w Tabeli 17. W ostatniej kolumnie zamieściłam pytania, które przy analizie nauczycielskich narracji zastosowała Nowak-Dziemianowicz (2020). Z punktu widzenia moich badań odniesienie to jest widoczne jedynie w trzecim obszarze (gospodarki), gdyż właśnie tam lokuję sens słów moich rozmówczyń.

5 Ten duży rozdźwięk pomiędzy tym, jak wysoko cenią swoją pracę nauczyciele(ki), a tym, jak niskie są ich zarobki i odbiór społeczny, został opisany w dwóch opracowaniach Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2016b; 2020). Można zrozumieć go jako 'odmowę uznania'. Wnioski wynikające z moich badań wydają się zbieżne z analizami Nowak-Dziemianowicz zaprezentowanymi w jej pracy *Szkoła jako przestrzeń uznania*.

6 Za intersubiektywne w tym kontekście uznawane jest „coś, co powstaje i istnieje w następstwie pewnych relacji lub interakcji między działającymi podmiotami” (Bobryk i Horecka, 2015, s. 207).



TABELA 17. TEORIA UZNANIA AXELA HONNETHA

Obszary uznania	Opis ogólny	Osiągnięcie uznania	Możliwe pytania o uznanie
rodzina (miłość, troska)	Człowiek potrzebuje mieć poczucie, że ktoś się o niego troszczy, że jest akceptowany takim, jakim jest, że ma prawo do bycia sobą, do samookreślenia, do bycia autentycznym.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wiara we własne siły,</li> <li>– rozumienie własnych potrzeb.</li> </ul>	Czy potrzeby nauczycieli(ek) są dostrzegane i zaspokajane?
prawo	Człowiek potrzebuje mieć poczucie bycia wolnym i autonomicznym obywatelem, dojrzałą (prawnie i moralnie) osobą.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– szacunek dla siebie</li> </ul>	Czy nauczyciel(ka) ma prawa, autonomię wygłaszania sądów i ocen moralnych?
gospodarka (kooperacja społeczna)	Człowiek potrzebuje mieć poczucie, że jego praca jest dostrzegana przez innych, że jego wkład w dobro wspólnoty jest doceniony oraz że jest mu okazywany szacunek z powodu tych osiągnięć.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poważanie siebie,</li> <li>– poczucie własnej wartości.</li> </ul>	Czy wartość uznania jest wyrażona w wynagrodzeniu? Czy są jakieś inne sposoby społecznych dowodów uznania?

Źródło: opracowanie własne na podstawie Nowak-Dziemianowicz, M. (2016b). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Michalak J., *Koncepcja uznania i jej pedagogiczne znaczenie. Annales: etyka w życiu gospodarczym*, nr 10 (2).

Badania Nowak-Dziemianowicz (2020) pokazały, że walka o podniesienie pensji jest ze strony nauczycieli(ek) domaganiem się uznania, że ich praca jest wartością i dobrem wnoszonym do społeczeństwa. Jeżeli w sferze ekonomicznej panuje przekonanie, że „coś jest warte tyle, ile ktoś jest w stanie za to zapłacić”, a jedynym sposobem uznania jest wartość wyrażana przez pieniądze, to nauczyciele(ki) mają prawo oczekiwać, aby ich pensje wzrosły.

Pomimo tego, że moje narratorki nie brały udziału w strajku, to z ich słów wynika, że i one stykają się z przejawami braku uznania – w ich przypadku kooperacja społeczna w obszarze gospodarki wyróżnionym przez Honnetha w ogóle się nie realizuje. Zdaniem Kaliny ludzie nie doceniają tego, kim jest, jakie musi mieć kwalifikacje, aby wykonywać pracę nauczycielki – jej praca więc nie jest postrzegana jako dobro, które jest jej indywidualnym wkładem do wspólnoty. Mało tego, moja rozmówczyni nie tylko nie dostrzega okazywania szacunku, ale też musi mierzyć się z częstym sprowadzaniem swej pracy do 18 godzin tygodniowo realizowanych „pod tablicą”. Mimo że uznanie nie jest jedynie „możliwością, rodzajem intersubiektywności, projektem etycznym. Jest także często deficytem w naszych relacjach z innymi” (Nowak-Dziemianowicz, 2016b, s. 63),



moje rozmówczynie nie czują, że zarabiane przez nie pieniądze są „solidarną odpowiedzią” na ich pracę. Zamiast uznania czują upokorzenie, bo aspekt finansowy wpływa na niski prestiż ich samych i ich pracy.

Przedstawione elementy techniczno-organizacyjnego wymiaru uczenia się w miejscu pracy tworzą pewnego rodzaju ramę zarówno możliwości, jak i ograniczeń (Illeris i inni, 2011). Pomimo tego, że mają charakter fizyczny, rzeczywisty, namacalny (w opozycji do mniej uchwytnego społeczno-kulturowego środowiska uczenia się), wywołują reakcje o wielu odcieniach. Już na tym etapie widać, że poziom społeczny środowiska pracy jest w stałej relacji (choć ma wiele odstępów) z poziomem indywidualnym koncepcji Illerisa (2011). Jak zapowiadałam na początku tego podrozdziału, niektóre z kategorii przeplatają się i pozostają w relacji ze sobą, tworząc pewnego rodzaju obiektywność edukacyjną moich narratorek<sup>7</sup>.

Głównym celem tego podrozdziału było pokazanie świata moich bohaterek i próba zrozumienia ich narracji. Jednakże jestem świadoma, że niektóre z podjętych wątków pozostawiają pewien niedosyt – niedosyt analizy, odniesienia do szerszego kontekstu społecznego, bardziej dobitnego wskazania wyżej wzmiankowanej obiektywności oraz socjokulturowych praktyk (Dobrołowicz, 2016). Będzie to tematem następnego rozdziału.

## Společno-kulturowe środowisko uczenia się w życiu zawodowym

Drugim z wierzchołków trójkąta zaproponowanego przez Illerisa (2011), opisanego na Rysunku 4, jest społeczno-kulturowe środowisko uczenia się w życiu zawodowym. Badacz ten wyróżnił trzy elementy, które je budują: wspólnoty pracownicze, wspólnoty polityczne oraz wspólnoty kulturowe.

### Wspólnoty pracownicze

Jedną z koncepcji opisujących podstawy, na których opiera się społeczno-kulturowe środowisko uczenia się w życiu zawodowym, jest teoria sytuacyjnego uczenia się autorstwa Etienne Wenger i Jean Lave (2008), z której pochodzi koncepcja wspólnoty praktyków. Rozumiana jest ona jako „zespół relacji między osobami, działalnością i światem w czasie oraz w relacji z innymi niezwiązanymi

<sup>7</sup> Obiektywność rozumiem w tym miejscu za Ernesto Laclau (2005). Przytoczony w Rozdziale 2 cytat pochodzący od tego autora poszerzę o znaczący w tym miejscu element: „Pod pojęciem dyskursu nie rozumiem czegoś ograniczonego jedynie do strefy mówienia i pisanie, ale wszystkie układy elementów, w których konstytutywną rolę odgrywają relacje. A to oznacza, że elementy nie istnieją uprzednio wobec układu relacji, lecz są przezeń konstytuowane. W tym sensie ‘relacja’ i ‘obiektywność’ są synonimami” (Laclau, 2005, s. 68, za Szkudlarek, 2008a, s. 127).



bezpośrednio i nakładającymi się wspólnotami praktyków. Wspólnota praktyków jest nieodłącznym warunkiem istnienia wiedzy, i to nie tylko dlatego, że zapewnia wsparcie interpretacyjne niezbędne do nadania sensu jej dziedzictwu. Toteż uczestnictwo w praktyce kulturowej, w której istnieje każda wiedza, jest epistemologiczną zasadą uczenia się. Społeczna struktura tej wspólnoty, jej relacje władzy i jej warunki legitymizacji definiują możliwości uczenia się...” (Wenger i Lave, 2008, s. 98).

Jeszcze innym, bardziej zwięzłym ujęciem wspólnoty praktyków jest stwierdzenie, że jest to wspólnota ludzi, którzy podziwiają troskę lub pasję do czegoś, co robią, i uczą się, jak to robić lepiej dzięki wspólnemu zaangażowaniu (Wenger-Trayner, 2015). Wspólnoty praktyków można więc rozważać jako pewną meta-koncepcję, analitycznie składającą się z trzech (możliwych) wyróżników (wspólnoty pracownicze, polityczne oraz kulturowe), ale na pewnym stopniu ogólności odnoszącą się do praktyki społecznej osób, które pracują w danej organizacji i/lub mają podobny zawód. Co ważne, wspólnota praktyków „nie jest tym samym co zespoły robocze, zespoły przedmiotowe czy inne grupowe formy kooperacji w małych grupach zadaniowych” (Kędzierska i Maciejewska, 2014, s. 85). Wyróżnia się ona kilkoma cechami, takimi jak: powstawanie samoistne, nieformalność i nietrwałość; zaangażowanie, które wynika ze wspólnych doświadczeń praktyków(czek) w pracy; współpraca między pracownikami(czkami) uczącymi się od siebie nawzajem, wspólnie się doskonalącymi; powstawanie wokół zagadnień i problemów, które są dla nich ważne (Kędzierska i Maciejewska, 2014, s. 85).

Idąc za tymi ustaleniami, przewodnią myślą moich rozważań oraz opracowania materiału badawczego będzie koncepcja wspólnoty praktyków. Pytania, które zadam przy opracowywaniu materiału badawczego, dotyczyć będą tego, czy w ogóle tego typu wspólnoty istnieją; jeżeli tak, to wokół jakich zagadnień; jaki jest do nich stosunek moich narratorek oraz co i czy w ogóle coś istotnego z nich wynoszą. „Ujmując wspólnotę praktyki jako wyznaczony przez złożony wewnętrznie system relacji form uczestnictwa występujących w niej «aktorów», którzy współdzielą praktyki, zwyczaje, artefakty, symbole, konwencje oraz historię, w tym także historię praktyki, z jednej strony uściśla, a z drugiej poszerza uczenie się” (Gołębiak, 2021, s. 163). Uczenie się (mniej lub bardziej uświadomione i celowe) jest więc nieodłącznym elementem współuczestnictwa we wspólnocie praktyków.

W Tabeli 18 zebrałam pojawiające się w rozmowach wątki dotyczące trzech typów wspólnot wymienionych przez Illerisa (2011). Zaznaczyłam te, którym przyjrę się dokładnie.

TABELA 18. WSPÓLNOTY PRAKTYKÓW W NARRACJACH

Typ wspólnoty	Praktyczna reprezentacja wspólnot	Przykładowe wypowiedzi
pracownicze	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>wspólne pisanie podręczników;</b></li> <li>– dzielenie się materiałami;</li> <li>– rozwiązywanie problemów językowych;</li> <li>– więzi/przyjaźnie/ wzajemna sympatia;</li> <li>– pomaganie sobie.</li> </ul>	<b>Jaśmina:</b> <i>W końcowym efekcie czułam satysfakcję, natomiast nie ukrywam, że sama nie przełamałabym się i nie zrobiłabym tego. (...) No nie czułam się jakoś tak kompetentna do pisania takich rzeczy, natomiast koleżanka bardzo mnie tutaj zmobilizowała.</i>
kulturowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nauczanie JOS vs. JO;</li> <li>– <b>nauczycielka akademicka vs. nauczycielka języka angielskiego.</b></li> </ul>	<b>Laura:</b> <i>Nie chciałam specjalnie uczyć w szkole, ponieważ pomyślałam, że z jakąś dużą grupą młodych ludzi może być mi... będzie trudno nad nimi zapanować na przykład, no i w ogóle jakieś dyżury na korytarzu, jakieś, nie wiem, wychowawstwo ci wcisną...</i>
polityczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>narracja 'my vs. oni';</b></li> <li>– walka o swoje prawa;</li> <li>– ankiety studenckie – forma kontroli.</li> </ul>	<b>Róża:</b> <i>Dają nam go [studenta] i my widzimy, że właściwie on powinien być później albo wcześniej... Ale nie bardzo jest co na to poradzić. Musimy go brać tak jak leci... (...) Pakuje się nas w coś, z czego właściwie wyjścia za bardzo nie ma.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Jak pisze Illeris (2011), uczenie się w ramach **wspólnot pracowniczych** może obejmować kwestię lepszego i bardziej efektywnego wykonywania pracy, może dotyczyć rozwoju osobistych i emocjonalnych więzi pomiędzy pracownikami(czkami), jak również może pobudzać kreatywność i stać się źródłem nowych rozwiązań.

Jak już sygnalizowałam, nauczyciele(ki) języków obcych specjalistycznych często borykali(ły) się z brakiem podręczników lub materiałów przeznaczonych do nauki konkretnej specjalizacji. Praktycznie każda z moich rozmówczyń przyznała, że na początku ich karier zawodowych (20–30 lat temu) na polskim rynku nie było wydawnictw, z których mogłyby korzystać.

***Wiola:** Zasadniczym problemem [na początku kariery] był brak bazy danych materiałów. W tej chwili na rynku mamy już dużo więcej, dużo fajnych opracowań. Rzeczywiście, tak jak obserwuję wydawnictwa, to bardzo zaczęły się skupiać na języku specjalistycznym i zaczynają odchodzić od General English. W tej chwili patrzę na podręczniki – to jest szokujące, jak dalece to odbiega. Dla kosmetyczek, dla praktycznie każdej grupy zawodowej, bardzo dużo tych materiałów.*

Z biegiem lat, wraz z rozwojem i popularyzacją nauczania języka obcego specjalistycznego, na rynku wydawniczym zaczęło pojawiać się coraz więcej pozycji



dotyczących różnych specjalizacji, o czym pisałam w Rozdziale 3. Obecnie można nauczać oraz uczyć się z podręczników przeznaczonych dla pielęgniarzy(ek), lekarzy(rek), informatyków(czek), specjalistów(ek) z zakresu HR, PR, hotelarstwa, obsługi lotniska, a wymieniam jedynie kilka pozycji opublikowanych przez prestiżowe polskie i zagraniczne wydawnictwa.

***Malwina:** Wydaje mi się, że obserwujemy wzrost ilości podręczników do nauki języka obcego specjalistycznego. 10 lat temu na pewno takiej tendencji nie obserwowałam. Były takie ogólniejsze podręczniki.*

Wspomniany rozwój wydawnictw w ostatnich kilku latach zbiegł się w czasie z aktywnością wielu nauczycieli(ek) języków obcych specjalistycznych, którzy postanowili(ly) podjąć się wysiłku opracowania podręczników. Spośród moich narratorek autorkami podręczników do nauki JOS są aż cztery: Malwina, Jaśmina, Lilia oraz Kalina. Wszystkie pracowały nad publikacjami wraz z innymi osobami – nie były to więc pozycje samodzielne, ale zawsze przygotowywane w zespole mającym za sobą wiele lat pracy w zawodzie. Co ważne, moje rozmówczynie podejmowały się tej pracy z własnej woli (czasem za namową), a nie pod naciskiem zwierzchnika(czki), dlatego też traktuję taką działalność jako wspólnotę praktyków, a nie pracę zespołu roboczego, powołanego odgórnie do zrealizowania określonego zadania. „Fenomen działania wspólnoty praktyków kryje się w założeniach dotyczących samego procesu uczenia się, który jest traktowany jako proces społeczno uczestnictwa. Wiedza, jak dowodzą Wenger i Lave, tkwi w relacjach społecznych między ludźmi, a proces uczenia się jest częścią działań i społecznych interakcji ludzi uczestniczących w praktyce” (Kędzińska i Maciejewska, 2014, s. 85). Moje rozmówczynie podkreślały fakt, że wysiłek przygotowania podręczników podejmowały razem z kolegami(żankami). Dzieląc się obowiązkami według swoich preferencji oraz dyskutując na temat publikacji, czyniły je wspólnym dziełem.

***Kalina:** Miałśmy to podzielone. Myśmy się dobrze dobrały, bo byliśmy odpowiedzialne za coś innego.*

Nie postrzegam pisania podręczników przez moje rozmówczynie jako jedynego przejawu istnienia wspólnoty praktyków. Co więcej, był to raczej pewien efekt czy owoc działania we wspólnocie, a nie główny cel jej ukonstytuowania. Wenger (Ciepiela, 2014) wyróżnia cztery kategorie członkostwa we wspólnocie. Są to: członkostwo pełne, peryferyjne, marginalne i outsiderskie, co odnosi się do stopnia zaangażowania osoby w daną wspólnotę, jej działanie w jakimś konkretnym

czasie. Z tej perspektywy uczestnictwo moich narratorek w tworzeniu podręcznika rozumiem jako co najmniej okresowe przejście do pełnego uczestnictwa we wspólnocie praktyków. Wenger (Rozkosz, 2017) wskazuje też trzy wymiary praktyki: wzajemne zaangażowanie, wspólne przedsięwzięcie oraz współdzielony repertuar. Pierwszy z tych wymiarów jest rozumiany jako „zaangażowanie w coś, co jest istotne dla tej wspólnoty, a jest zgodne z naszymi kompetencjami i uwzględnia kompetencje innych” (Rozkosz, 2017, s. 109). Pisanie podręczników do nauki JOS wypełnia to założenie, ponieważ końcowy efekt jest korzystny dla wszystkich zaangażowanych w nauczanie i uczenie się, zadanie realizują osoby mające odpowiednie ku temu kompetencje, a rezultat ich działania jest przeznaczony dla osób, które te kompetencje mają zdobyć.

Jak przedstawiam poniżej, autorki podręczników zyskały coś więcej niż „tylko” zrealizowany projekt w postaci wydanej publikacji. W Tabeli 19 zestawiam ze sobą to, co mówiły moje narratorki przed podjęciem się zadania, oraz to, co mówiły już po skończeniu pracy, kiedy miały jej efekt w swoich rękach. W tabeli zebrałam wypowiedzi bez wskazywania imion po to, by uniemożliwić ewentualną identyfikację rozmówców.

TABELA 19. EMOCJE ZWIĄZANE Z PISANIEM PODRĘCZNIKA

Emocje przed pisaniem podręcznika	Emocje po napisaniu podręcznika
<p><i>Sama nie przełamałabym się, nie zrobiłabym tego.</i></p> <p><i>Nie czułam się jakoś tak kompetentna do pisania takich rzeczy, natomiast koleżanka bardzo mnie tutaj zmobilizowała.</i></p> <p><i>Będzie można się wykazać jakąś pracą.</i></p> <p><i>Motyacją było to (...), że po tylu latach nauczania na takim kierunku poczułam się już na tyle kompetentnie, że już jestem na tyle rozeznana w tym obszarze.</i></p> <p><i>Zaobserwowałyśmy ze współautorką, że jest cały czas niszka na rynku.</i></p> <p><i>Takiego podręcznika nie było.</i></p> <p><i>Czułyśmy już, że mamy tę wiedzę na tyle rozległą i głęboką, że jesteśmy w stanie już coś takiego stworzyć.</i></p>	<p><i>Fajna rzecz.</i></p> <p><i>Niszowa praca na polskim rynku.</i></p> <p><i>Dobrze sprawdza się w pracy – studenci też to doceniają.</i></p> <p><i>W końcowym efekcie czułam satysfakcję.</i></p> <p><i>Wykorzystałam tutaj moje wieloletnie doświadczenie.</i></p> <p><i>Byłam w stanie oddzielić jakieś treści, które są studentom potrzebne, od tego, co im niekoniecznie będzie potrzebne.</i></p> <p><i>Dobrze, że to zrobiliśmy.</i></p> <p><i>Głównie sprawdziliby się w pracy samodzielnej, właśnie dla ludzi, którzy chcą poszerzyć wiedzę z zajęć.</i></p> <p><i>[Książka] jest znacznie lepsza od niektórych ćwiczeń, z których żeśmy przez lata korzystały.</i></p> <p><i>Staralam się, żeby to nie było nudne.</i></p> <p><i>Ta książka jest, myślę, naprawdę, naprawdę mogłaby się komuś przydać.</i></p> <p><i>To była najlepsza decyzja.</i></p> <p><i>To jest coś moje, własne, stworzone przeze mnie.</i></p> <p><i>Wiem, jaka była intencja każdego ćwiczenia.</i></p> <p><i>Lepiej mi się pracuje, ponieważ czuję to.</i></p> <p><i>Myślę o drugim wydaniu.</i></p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego (narracje Jaśminy, Malwiny, Kaliny oraz Lilii).

Wypowiedzi, które pokazują emocje narratorek przed napisaniem podręcznika, są dwojakiego charakteru. Niektóre z nich wyrażają pewność siebie i swoich kompetencji, wskazują na działanie podyktowane motywacją wewnętrzną oraz



wynikające z przemyślenia sytuacji, refleksyjnego podejścia do swojej pracy. Jak sugeruje piśmiennictwo naukowe, wewnętrzna motywacja i jej źródła wynikają z podmiotowości, indywidualności i autonomii nauczyciela(ki) (Sujecka-Zajac, 2018). Z drugiej strony można zaobserwować wypowiedzi, które zdradzają motywację do działania pochodzącą z zewnątrz, brak albo niewielką wiarę w swoje kompetencje i potrzebę mobilizacji do podjęcia działania.

Natomiast wypowiedzi moich narratorek po napisaniu podręcznika są już zdecydowanie bardziej jednorodne. Wyrażają one zadowolenie z podjętego działania, dumę z efektów swojej pracy oraz samozadowolenie. Pytanie, które się nasuwa: czy są to jedynie emocje zadowolenia, czy coś więcej? Czy można zaryzykować stwierdzenie, że emocje te zdradzają, iż moje narratorki czegoś się nauczyły poprzez to doświadczenie? A jeżeli tak, to czego?

Wydaje mi się, że można te emocje, tę zmianę, która w nich nastąpiła, zrozumieć przez pryzmat wykształcenia w sobie poczucia własnej skuteczności i sprawstwa (zob. Werbińska, 2017; Boyd, Szplit i Zbróg, 2014; Gabryś-Barker, 2017), które jest definiowane „jako przekonanie jednostki na temat osobistych możliwości spełnienia różnorodnych warunków zadania, prowadzących do osiągnięcia zamierzonych rezultatów” (Bussey i Bandura, 1999, s. 691, za Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007, s. 29).

Badając nauczycieli(ki), Rubacha (2000, s. 153) zoperacjonalizował w badaniach poczucie sprawstwa w kilku subkategoriach, takich jak: pozytywna samoocena, poczucie skuteczności działań oraz zaufanie do siebie. Takie właśnie emocje i odczucia prezentują moje narratorki po napisaniu podręcznika. Trzeba również zauważyć, że sprawstwo jest dodatkowo budulcem autonomii, przejawem podmiotowości człowieka (Kosiba, 2011). Moje narratorki zwracały na to uwagę – wspominały, że były w stanie podejmować autonomiczne decyzje na temat tego, jakie treści zawrzeć w podręczniku, a które ominąć, oraz wykorzystywać swoje doświadczenia. Aby powstało coś, co, jak mówi jedna z narratorek, jest *moje, własne, stworzone przeze mnie*, konieczne było refleksyjne spojrzenie na swoje możliwości i umiejętności.

Badacze(ki) wskazują również na dodatkowy walor poczucia skuteczności i sprawstwa, który jest niezwykle ważny w kontekście wspólnoty jako takiej oraz wspólnoty praktyków. Otóż sukces działania jednej osoby, szczególnie gdy jest to znaczący(a) Inny(a) znajdujący się w centrum wspólnoty praktyków (czy też – posługując się terminologią Wengera – realizujący członkostwo pełne), stanowi pewien punkt odniesienia dla tych, którzy pozostają na peryferiach tej wspólnoty, i może wywierać dodatkowy efekt aktywizujący. „Ludzie obserwują sukcesy i skuteczność innych, szczególnie osób znaczących. Zaczynają wierzyć, jako im podobni, że także są zdolni do analogicznych zachowań. Uczą się więc

formułowania o sobie pozytywnych sądów poprzez obserwację sukcesów innych” (Rubacha, 2013, s. 76). Wynika z tego, że we wspólnocie praktyków działanie osób na rzecz tej wspólnoty ma nie tylko pozytywny wydźwięk w ogólnym sensie, ale również może wywierać realny wpływ na innych jej członków, również tych pozostających w luźnym, sporadycznym czy nawet nieciągłym kontakcie.

Pierwszy z elementów społeczno-kulturowego środowiska uczenia się w życiu zawodowym przedstawiłam za pomocą kategorii wspólnoty praktyków, w której funkcjonują niektóre z moich narratorek. Jak pokazałam, wspólnota pracownicza może przerodzić się we wspólnotę praktyków, a w przypadku moich narratorek elementem, który określił tę wspólnotę, było doświadczenie wspólnego pisania podręczników. Było to źródło cennych możliwości uczenia się nie tylko dla samych lektorek, ale również dla innych osób, które tworzą daną wspólnotę pracowniczą i/lub wspólnotę praktyków.

### Wspólnota kulturowa

Zanim przejdę do tego, co moje narratorki mówiły na temat wspólnoty kulturowej, pochylę się przez moment nad samą koncepcją wspólnoty. Syntezując różne jej definicje, można skonkludować, że wspólnotę wyróżnia:

- jakieś poczucie jedności, dające efekt podobnego myślenia, postrzegania świata bądź konkretnych zjawisk, doświadczenia;
- poczucie bycia razem poprzez społeczną przynależność;
- występujące zbieżne praktyki oraz wspólna pamięć;
- jej osobliwa historia (opowieść), stanowiąca kontekst odniesienia (Szymański, 2017, s. 80–81).

Wspólnota jest ważna dla jednostki, gdyż, jak twierdzi Alasdair MacIntyre, jej narracja wplata się w narracyjną jedność życia człowieka (MacIntyre, 1996). „Narracyjna jedność naszego życia według tego autora jest zawsze oparta na jedności narracyjnej ucieleśnionej w indywidualnym, ludzkim życiu. Jedność naszemu życiu moralnemu nadają obecne w nim i wzajemnie od siebie zależne pytania o to, co jest dobre dla mnie, co jest dobre w jednostkowym wymiarze i zgodne z tym, jak mogę to dobro osiągnąć w moim życiu” (Nowak-Dziemianowicz, 2016b, s. 42).

Tak samo jak do scalania tożsamości człowieka potrzeba historii wspólnoty, w której uczestniczy, tak dla zdefiniowania tożsamości nauczycielskiej ważna jest wspólnota nauczycielska i towarzysząca jej narracja. Niezależnie, czy ktoś podziela wartości wspólnoty, czy się od nich dystansuje, to wspólnota ta jest co najmniej punktem odniesienia. Jak to pisze MacIntyre (1996): „Dlatego to, czym jestem, jest w wielkiej mierze tym, co dziedziczę, jest specyficzną przeszłością obecną do pewnego stopnia w mojej teraźniejszości. Jestem częścią historii, a znaczy



to – czy mi się to podoba czy nie, czy wyrażam na to zgodę czy nie – że jestem jednym z nosicieli tradycji” (MacIntyre, 1996, s. 395).

Będąc świadomą złożoności koncepcji wspólnoty, przyjmę w moich badaniach pewne uproszczenie. Założę mianowicie, że nauczyciele(ki) stanowią wspólnotę zawodową, którą – w zależności od tematyki prowadzonych badań – można rozbić na mniejsze elementy (np. wspólnota nauczycieli fizyki bądź nauczycieli ze szkół podstawowych). Scalać wspólnotę mogą elementy historyczne bądź społeczne. Nauczycieli(ki), niezależnie od miejsca pracy, łączą właśnie społeczny odbiór oraz podobna historia, obejmująca np. strajk z 2019 roku, który – niezależnie od indywidualnego odbioru – był wydarzeniem istotnym dla wspólnoty.

Inną wspólnotą jest ta akademicka, tworzona przez członków akademii – zarówno nauczycieli(ki) akademickich(e), jak i studentów(ki). „Tradycyjnie kształcenie akademickie postrzegane jest jako wprowadzanie młodego człowieka w świat duchowego i ideowego dorobku, dziedzictwa kulturowego, na straży którego stoi wspólnota uniwersytecka *universitas* – wspólnota profesorów i studentów” (Sajdak, 2013, s. 125). Wyznacznikami jej odrębności są obecny w ogólnej świadomości etos uniwersytetu, jego dystynktywne rytuały (jak np. nadawanie tytułu *doctor honoris causa*), symbole (togi zakładane przez władze uczelni) czy historyczna elitarność studiów. Podczas swojego wykładu z okazji uhonorowania go tytułem *doctor honoris causa* Uniwersytetu Gdańskiego Jerzy Brzeziński (Sieroń-Galusek, 2017) wymienił elementy etosu akademickiego, takie jak wartość autonomii, wolności, demokracji, prawda oraz pluralizm. Są to również wartości, o które upominał się Jacques Derrida (2015), pisząc o uniwersytecie bezwarunkowym – takim, który nie boi się pytań, badań, konkluzji, który jest wolny, jest miejscem krytycznego oporu wobec „wszelkim dogmatycznym i niesprawiedliwym władzom zawłaszczającym” (Derrida, 2015, s. 18).

Charakteryzując akademię, trudno nie wspomnieć jednak o zjawisku urynkowania i instrumentalizacji świata szkoły wyższej oraz uniwersytetu – można by nawet zaryzykować twierdzenie o zawłaszczającej sile urynkowania edukacji wyższej. Wydaje się, że trend ten jest szczególnie widoczny wśród dyscyplin niehumanistycznych. Wprowadzenie parametryzacji, punktów czy wskaźników (np. *impact factor*) nie służy budowaniu wspólnoty akademickiej, a nawet wręcz przeciwnie: wzbudza niezdrową rywalizację, która ma na celu prowadzenie badań niezgodnych z zainteresowaniami badaczy, ale związanych z tematyką realizowanego grantu (Sławek, bdw.). Problemy te dotyczą wszelkich dyscyplin naukowych, stają się więc dziedzictwem wspólnoty akademickiej i nieodłącznym elementem jej historii.

Opisanie obu wspólnot – nauczycielskiej/szkolnej oraz akademickiej – ma na celu przedstawienie kulturowego tła, do którego odnosiły się moje rozmówczynie



w wywiadach. W dalszej części tego podrozdziału, opierając się na przeprowadzonych rozmowach, postaram się odpowiedzieć na pytanie, z którą z tych dwóch wspólnot (może z obydwiema lub z żadną z nich) identyfikują się nauczycielki języków obcych specjalistycznych prowadzące lektoraty na uczelniach.

W przypadku wspólnoty nauczycielskiej/szkolnej dość szybko dostrzegłam, że nie będę w stanie podzielić wypowiedzi na takie, które wyrażają przynależność lub odrębność. Znalazłam jedynie takie narracje, w których deklarowano dystansowanie się od tej grupy. W Tabeli 20 przedstawiłam wątki podejmowane przez uczestniczki badania.

TABELA 20. ODRĘBNOŚĆ OD WSPÓLNOTY NAUCZYCIELSKIEJ – SZKOLNEJ

Podjęte wątki odrębności	Przykładowe wypowiedzi
odrębność celów/ treści pracy	<b>Rozalia:</b> Nie trzeba będzie krzyczeć wielokrotnie „Proszę o ciszę” i praca nie będzie polegała na uciszaniu, tylko na przekazywaniu wiedzy. <b>Wiola:</b> Ja pracowałam też w ogólniaku rok czy dwa lata i mnie przerasta ta ilość papierologii... gdzie tak naprawdę to nauczanie schodzi na drugi plan.
odrębność osobowa	<b>Róża:</b> Byłam na konferencji i tam chyba akurat wtedy nauczyciele się zjechali przed strajkiem (...). Pomyślałam, że to jest naprawdę zgnębiony zawód, widać to po nich. <b>Dalia:</b> Są studenci jak dzieci, dużo bardziej, dużo więcej jest takich niedojrzałych psychicznie studentów, którzy traktują studia jak jeszcze jedną lekcję, taką w szkole, i rozmawiają ze mną jak z panią nauczycielką, i to jest naprawdę złe.
odrębność treści nauczania	<b>Kalina:</b> Ale nie wyobrażam sobie, żeby mieć cały czas te same zajęcia, a w liceum niestety... Możesz mieć pierwszą, drugą klasę, cztery klasy, no i w kółko robić właściwie to samo.
odrębność warunków pracy	<b>Jaśmina:</b> Pracujemy bardzo nierówno, nie tak jak w szkołach, przeważnie wychodzę na 5 czy 6 godzin od 8:00, nie wiem, do drugiej czy trzeciej, czwartej.
odrębność kompetencji	<b>Kalina:</b> Jaka jest różnica między nami, po prostu ona tam uczy w jakimś liceum... a pieniądze mamy te same, to niesprawiedliwe. No naprawdę, mamy do czynienia z innymi, ze studentami, którzy więcej umieją, to też jest bardziej stresujące, wymagające, powinno się to jakoś docenić inaczej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Jak wynika z przytoczonych słów, moje narratorki bardzo dystansują się od nauczycieli(ek) pracujących w szkołach. Interpretując wypowiedzi, skategoryzowałam je w pięciu grupach. W pierwszej, dotyczącej odrębności w zakresie treści i celów pracy, znalazły się przede wszystkim wątki związane z trudnościami w nauczaniu dzieci i młodzieży oraz z ich zachowaniem. Niektóre z uczestniczek badania (Kalina, Dalia, Wiola, Rozalia) pracowały w przeszłości w szkole i pamiętają z tamtych czasów również przemożną biurokrację. Laura z kolei, choć nie pracowała w szkole, a pracę na uczelni wybrała z pełną świadomością, jest pewna, że w środowisku szkolnym nie umiałaby funkcjonować: z przerażeniem wspomina o konieczności „panowania nad klasą”, dyżurach na przerwach oraz ewentualnym „zmuszeniu” do pełnienia funkcji wychowawczyni klasy.



Warto zacytować też wypowiedź Róży, która uważa, że uniwersytet to wręcz miejsce elitarne, uprzywilejowane w stosunku do edukacji na niższych szczeblach.

*Róża: Myślę, że jesteśmy w bardzo uprzywilejowanej pozycji (...). Jeżeli chodzi o nauczycieli (...), czy to na naszej uczelni, czy w ogóle na uczelniach, to jest uprzywilejowane miejsce pracy dla nauczyciela. Jednak ma [on] do czynienia z wybraną grupą, (...) mam na myśli studentów, która już jest jakoś wyselekcjonowana. Nie mamy do czynienia z całym przekrojem społecznym w trudnym momencie, (...) to jest o wiele cięższa praca i taka bardziej praca u podstaw. My już pod tym względem jesteśmy w pozycji takiej, że ktoś już za nas wyselekcjonował grupę i my już mamy taką grupę, która właściwie wie, czego chce.*

Drugą grupę wątków świadczących o odrębności, ujętą w Tabeli 20, określiłam jako osobowe. Kategoria ta odnosi się do dwóch poziomów – nauczycielskiego oraz uczniowskiego. Do pierwszego z nich nawiązuje Róża, która wyraźnie dystansuje się od nauczycieli(ek), którzy(re) brali(ły) udział w strajku, czyli pracujących na niższych szczeblach edukacyjnej drabiny. Mówi o tej grupie „oni(e)”. Nie uważa się więc za jedną z nich, nie wypowiada się o wspólnej grupie, ale oddziela siebie od nich.

Podkreślana jest również odrębność uczniów i studentów. Jak mówi Dalia, zdarzają się studenci (według jej relacji jest ich coraz więcej), którzy są niedojrzali i rozmawiają z nią jak z nauczycielką w szkole, co uznaje za zachowanie złe. Dalia rozdziela tu wyraźnie kontekst szkolny i uniwersytecki oraz nauczycielkę pracującą w szkole od siebie, osoby pracującej na uczelni. Odrębności są również zauważane na gruncie treści oraz warunków pracy, które w SJO wydają się bardziej korzystne. Kalina postrzega pracę w szkole jako stałe powtarzanie tego samego, a w kolejnym wątku (dotyczącym kompetencji) zwraca uwagę na wyższe wymagania stawiane osobom pracującym na uczelni. Dodatkowo podkreśla, że praca ze studentami, których wiedza jest już pogłębiona, jest dużo bardziej stresująca niż praca z uczniami w szkole.

Zdecydowana większość wypowiedzi uczestniczek badania nacechowana jest wręcz negatywnie wobec nauczycieli(lek) szkolnych. Widać, że brak tu poczucia wspólnoty, choć ich wykształcenie i kwalifikacje są takie same: zdecydowana większość moich narratorek ma tytuł zawodowy magistra, podobnie jak zapewne większość nauczycielek języka obcego (angielskiego) w szkołach podstawowych czy średnich. Nauczycieli(ek) nie łączy jednak podobieństwo doświadczeń, które mogłoby stać się podstawą budowania i odczuwania wspólprzynależności do jednej wspólnoty. Brak jest narracyjnej jedności życia nauczycielek oraz wspólne

dziedzictwa (historii), o którym pisał MacIntyre (1996). Nie jest to trend odosobniony, gdyż jak wskazują pedeutolodzy(żki), „nauczyciele nie stanowią jednorodnej wspólnoty. (...) Wewnątrzgrupowa specyfika konstruowania światów prowadzi do ich hermetyczności, zamykania się na inne światy” (Malinowska, 2013, s. 91). Dodatkowo, jak pokazują badania kultur organizacyjnych wśród nauczycieli(ek), kultury indywidualizmu i bałkanizacji (prowadzącej do separacji) wydają się dominujące (Kędzierska i Maciejewska, 2014, s. 88). Moje rozmówczynie również skupiły się jedynie na różnicach, pomijając te elementy, które mogłyby być wspólne.

Drugą wspólnotą, o której rozmawiałam z uczestniczkami badań, jest wspólnota akademicka. Jest to społeczność, w której z racji pracy na uniwersytecie moje narratorki uczestniczą. Warto jednak zbadać, czy jest to „prawdziwa” wspólnota kulturowa, czy jedynie pozorowana.

Szukając odpowiedzi, dość nietypowo zacznę od pewnej gorzkiej diagnozy wynikającej z badań nad kulturami uniwersyteckimi. „Pomimo gwałtownego różnicowania się, a nawet polaryzowania jakości ludzi współczesnego uniwersytetu, przedstawionych tutaj zaledwie szkieletowo i niewyczerpująco, nie potrafię oprzeć się przekonaniu, że wszyscy oni, chociaż stojący na pozycjach tak odmiennych, tęsknią do uniwersyteckiej przyjaźni, co oznaczałoby pomysł przeciwny wobec wyobrażenia, że przyjaźń jest dziś tematem anachronicznym.

Tęsknota owa, jeśli w ogóle występuje, może być zakorzeniona w tradycji i wywodzi się z nostalgii za uniwersytem jako wspólnotą uczących się i nauczających, wprawdzie daleko nie zawsze wzajemnie zgodnych w obszarach poznawczych i osobowościowych, ale jednak wytrwale uprawiających dyskusje, dysputy, debaty i dialogi ukierunkowane na namysł wokół najszerzej pojętego «bycia-w-świecie», jeśli w próbie uniwersalizowania pozwolimy sobie na określenie językiem M. Heideggera tego tematu i etosu. Dzisiejsze pragnienie przyjaźni w uniwersytecie odpowiadające tej linii wiązałoby się z budowaniem ludzkich związków na rzecz marzenia i nastawienia na powrót do dawnej jego treści i formy” (Rutkowiak, 2010, s. 55). Inne badania prowadzone przez Jarosława Jendzę (2020) pokazują, że uniwersytet jest niejednorodnym miejscem pracy, niekiedy nieprzyjaznym, nieoferującym równych szans i możliwości.

Podobne odczucia mają moje uczestniczki badań. W poprzednim podrozdziale pokazałam, że w hierarchicznej strukturze uniwersytetu większość z nich czuje się gdzieś na dole systemu, co znacząco wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa ontologicznego w pracy. Ponadto większość decyzji organizacyjnych jest podejmowanych z dala od nich, z dala od konkretnego miejsca ich pracy,



często bez jakichkolwiek konsultacji z nimi, co sprawia, że pojawia się u nich ‘trud emocji’ (Benesch, 2001, 2017)<sup>8</sup>.

Podczas kwerendy literatury przedmiotu oraz badań przeprowadzanych z udziałem nauczycieli(ek) natrafiłam na wypowiedź, która okazała się niezwykle ważna w kontekście moich badań. Uzmysłowiła mi ona, że problem, który uważałam za lokalny, który pojawił się tylko raz w wypowiedziach moich narratorek, jest jednak kwestią globalną. Jedna z uczestniczek badań Hanny Kędzierskiej (2012) nad karierami zawodowymi nauczycieli(ek) mówi mianowicie: „(...) okazało się, że bez języka ani rusz. Ja jestem z pokolenia, w którym języka, oczywiście miałam na uczelni lektorat, ale «Boże odpuść tym, którzy nas uczyli», bo języki traktowane były jak piąte koło u wozu (...)» (Kędzierska, 2012, s. 232).

Metafory<sup>9</sup> o „piątym kole u wozu” używamy wówczas, gdy opisujemy coś niepotrzebnego i zbędnego lub kogoś przeszkadzającego, zawadzającego, coś, czego nadmiar jest niepożądany. „Tak jak wóz stabilniej stoi i lepiej toczy się na czterech niż na pięciu kołach, tak i w pewnych sprawach lepiej jest poprzestać na mniejszej liczbie elementów, a w pewnych działaniach – na mniejszej liczbie pomocników” (Narodowe Centrum Kultury, bdw.). Można oczywiście zaznaczyć, że jest to tylko subiektywna ocena. Jednak jeżeli jest ona utrwalana przez lata, powtarzana w różnych przekazach i różnych kontekstach, to wówczas taka hegemoniczna relacja staje się obiektywnością (Laclau, 2005) – niewypowiedzianą wprost, ale ukrytą za maską metafory. Jak przekonuje Laclau, „same zabiegi retoryczne – metafora, metonimia, synekdocha, katachreza – stają się instrumentami rozszerzonej racjonalności społecznej i nie jesteśmy już w stanie odrzucić ideologicznej interpelacji jako jedynie retorycznej” (Laclau, 2005, s. 12). Metafora jest więc równie ważna i obiektywna jak opisany przez nią odbiór społeczny.

Co ciekawe, metafory „piąte koło u wozu” użyła również moja narratorka w następującym kontekście:

*Laura: Koleżanka często powtarza, że kiedyś, jak powiedziała swojej promotorce na seminarium magisterskim, że chciałaby pracować na uczelni, prowadzić lektoraty, to usłyszała „a... to zawsze będzie pani piątym kołem u wozu”. No... tak jej powiedziała.*

8 Również następna kategoria, mianowicie wspólnoty polityczne z dominującą narracją ‘My–Oni’, jest nasycona znaczeniowo podobnie jak wspólnoty kulturowe. Przebija tu dość mocno odczucie dystansowania się, niewspółbrzmienia, podziału i odrębności.

9 Metafory są często używane jako narzędzie językowe ułatwiające komunikację, sięga się po nie w celu podjęcia próby przedstawienia jakiegoś zjawiska w sposób zrozumiały, nadania mu głębszego sensu, powiązania z różnymi doświadczeniami (Kotowska, 2015). W badaniach i ich interpretacji można spojrzeć na metafory poprzez pryzmat, między innymi, konstruktywistyczno-interpretacyjny oraz radykalno-krytyczny po to, by odkryć lub doprowadzić do „demistyfikowania relacji władzy i społecznego pozycjonowania” (Jendza, 2020, s. 164).

Czy moje rozmówczynie, nauczycielki języka obcego specjalistycznego, będąc „piątym kołem u wozu”, są częścią wspólnoty akademickiej? Wydaje się, że jeżeli potraktujemy tę metaforę czysto technicznie – to tak (do metaforycznego wozu jednak należą). Jednak z kulturowego punktu widzenia nie wchodzi w obręb wspólnoty, są elementem zbędnym, a nawet stanowią pewnego rodzaju balast. W narracjach uczestniczek badań nie doszukałam się odniesienia do historii współdzielonej z innymi pracownikami akademii czy do wspólnej narracji. Można więc zaryzykować konkluzję, bez roszczenia sobie prawa do generalizowania, że moje rozmówczynie funkcjonują na styku obu wymienionych kultur – szkolnej oraz akademickiej. Nie tworzą w żadnej z nich wspólnoty praktyków, a nawet innego rodzaju zespołów mających na celu jakiegokolwiek wsparcie. Wyczuwany jest za to brak poczucia jedności, brak wspólnego odniesienia i wspólnej społecznej przynależności.

### Wspólnoty polityczne

Ostatni element tego poziomu w teorii Illerisa (2011) dotyczy wspólnot politycznych, które mogą formować się w miejscu pracy. Powstają one wokół walki o kontrolę (bezpośrednią i pośrednią), władzę, status i/lub wpływy w życiu zawodowym. Kontrola może dotyczyć takich spornych elementów jak różnorodne procesy w pracy, lecz również zaangażowania pracowników i ich lojalności. Illeris (2011) wymienia również kilka potencjalnych obszarów uczenia się w życiu zawodowym mających związek ze wspólnotami politycznymi. Są to: uczenie się solidarności i wspólnych działań, norm, zrozumienia i postrzegania swojej pracy jako wartościowej nie tylko dla/w danej organizacji, ale również w szerszym kontekście społecznym. Dodatkowo, ze względu na przesłanki polityczne (krytyczne), kategoria ta jest także związana z uczeniem się stawiania oporu.

Peter McLaren twierdzi, że „działania o charakterze oporu zawsze współwystępują z relacjami o charakterze dominacji i podporządkowania, zaś zadaniem badacza jest rozpoznawanie najbardziej ukrytych, niejednoznacznych form oporu (z uwzględnieniem form o charakterze obojętności, pasywności)” (Bielska, 2013, s. 48). Idąc tym tropem oraz pamiętając, że świat jest konstruktem językowym, i że poprzez język tworzymy swój świat oraz nadajemy mu sens, to opór może też wyrażać się w tym, w jaki sposób o czymś mówimy. Nie chodzi tutaj o sprzeciw wyrażany głośno, protest na manifestacjach, ale o sposób codziennego językowego budowania swojego świata społecznego i siebie w nim zanurzonego. O opór cichy, ale jednak słyszalny, opór wyrażający się w językowym odcięciu od władzy i systemu, którego dany człowiek jest częścią, ale z którym się nie zgadza i nie identyfikuje.



Właśnie taki rodzaj oporu odnalazłam w narracjach uczestniczek badań. Element ten przewijał się już we wcześniejszych opisywanych przeze mnie kategoriach, ale w kontekście wspólnot politycznych zasługuje na szczególne wyróżnienie. Jego przejawem, wspólnym dla moich rozmówczyń, było wprowadzanie znaczącego podziału na „My” i „Oni” – i to niezależnie od tego, czy komentarze dotyczyły zwiększania liczby osób w grupach, czy np. rosnącej, kolokwialnie mówiąc, „papierologii”.

*Wiola: Zaczęli nam zwiększać liczbę osób w grupach, robiły się te grupy duże i komfort pracy był słaby w tym momencie.*

Sformułowanie „zaczęli nam zwiększać” sugeruje, że nie była to zmiana planowana od wewnątrz, a narzucona z zewnątrz. Jacyś bliżej nieokreśleni „Oni” (można się domyślać, że chodzi o władze uczelni bądź władze ministerialne) tak zdecydowali, więc „My” musieliśmy (ałyśmy) się podporządkować. Ta opozycja Oni–My wyraża w moim odczuciu opór moich narratorek wobec praktyk, które są zarówno dla nich, jak i dla studentów opresyjne. Poprzez użycie formy „Oni” moje rozmówczynie wskazują na istnienie Innego, co jest warunkiem oporu. „Opór, w nawiązaniu do tezy Alaina Touraine’a, może być rozumiany jako działanie zbiorowe zakładające istnienie aktora (podmiotu owego działania), którego interesy są odmienne wobec dążeń podmiotu dominującego oraz pola społecznego, stanowiącego kontekst ich wzajemnych relacji” (Bielska, 2013, s. 36).

Iris Marion Young, jak podaję za McLarenem (2015), wyodrębniła pięć wcielenń ucisku i opresji wobec różnorodnych mniejszości bądź ludzi nieuprzywilejowanych. Według niej są to: wyzysk, marginalizacja, podporządkowanie, kulturowy imperializm oraz przemoc (McLaren, 2015, s. 55–57)<sup>10</sup>. By zrozumieć głos sprzeciwu moich narratorek, najlepiej ich wypowiedzi rozpatrywać w kategorii podporządkowania. Pomimo faktu, że Young (1992) odnosi się w niej do podziału na profesjonalistów i osoby, które profesjonalistami nie są, to podział ten, jak się wydaje, można rozumieć dość szeroko: może obejmować na przykład osoby posiadające etat vs. osoby niezatrudnione na etacie, osoby wysoko wyspecjalizowane vs. osoby nisko wyspecjalizowane, pracowników umysłowych vs. pracowników fizycznych, osoby wykształcone vs. osoby wykształcenia wyższego nieposiadające. Ponadto, w mniej radykalnej formie, można odnieść tę kategorię do sytuacji

<sup>10</sup> Warte wyjaśnienia jest jeszcze, że termin opresja czy ucisk przyjmuję tutaj za Young (1992) jako systemowe i strukturalne zjawisko, które jest nieredukowalne, gdyż jest jednym z podstawowych elementów konstrukcji społeczeństwa, a nie działaniem przypisywanym określonym tyranom. Jest to bardzo ważna krytyczna konstatacja, gdyż wskazuje na stałą obecność opresji, nawet w demokratycznych ustrojach. Tam, gdzie jest władza, jest też i ucisk, oraz tam, gdzie jest wiedza, również pojawia się ucisk.

wewnątrz hierarchicznej struktury, jaką jest uniwersytet. Niewątpliwie na uniwersytecie jedni mają tytuły naukowe, a inni stopnie, jedni wyższe stopnie naukowe niż drudzy itd.

Poniżej przedstawiam więcej przykładów użycia opozycji 'Oni–My'.

**Wiola:** *Na studiach zaocznych, nawet jeżeli oni [studenci] chcieli sobie wybrać inny język, to po prostu nie tworzyły się grupy dziekańskie, więc, jakby siłą rzeczy, wrzucali ich, tak nieładnie mówiąc, do jednego worka, mówiąc: „język angielski!”, i my mieliśmy coś z tym zrobić.*

**Rozalia:** *Potem się okazało, że już nawet tych ofert fakultatywnych nie można składać, a potem się okazało, że w ogóle z dnia na dzień mogli zmienić programy nauczania i ograniczyć ilość na kierunkach, dać dramatycznie mało tego języka.*

**Malwina:** *Ścieżkę awansu też mamy raczej utrudnioną znacznie na uczelni. (...) Mamy ścieżkę awansu zamkniętą. Jesteśmy lektorami i możemy zostać tym lektorami do końca życia, niezależnie od stażu pracy, od naszego rozwoju.*

**Kalina:** *Jak teraz wymagają od nas tego, żeby się dostosować, mamy uzupełniać mnóstwo ankiet, ale warunków w ogóle nie mamy...*

Jak widać, moje narratorki stosują optykę 'Oni–My' w bardzo różnych kontekstach, takich jak organizacja studiów, rozwój zawodowy, finansowanie i wsparcie rozwoju oraz biurokratyzacja na uczelni. Przedstawione fragmenty wypowiedzi mają jednak pewien wspólny mianownik. Jest nim właśnie konieczność podporządkowania się. Oni coś nakazują, wprowadzają, zmieniają, a My musimy się temu podporządkować.

W wypowiedziach dostrzegam również kolejną formę ucisku, skategoryzowaną przez Young (1992) jako marginalizacja. Rozumiana jest ona nie tylko jako trudności, z którymi borykają się niektóre grupy społeczne, próbując podjąć pracę, ale również jako ograniczanie praw i wolności osobom zależnym, polegające na blokowaniu wykorzystania lub rozwijania przez nich swoich zasobów. „Jeżeli sprawiedliwość wymaga, aby każda osoba miała możliwość rozwijania i wykorzystywania swoich zdolności, to ostatecznie marginalizacja jest niesprawiedliwa przede wszystkim dlatego, że blokuje możliwość korzystania ze zdolności w społecznie zdefiniowany i uznany sposób” (Young, 1992, s. 187). Tymczasem, jak wskazują niektóre moje rozmówczynie (np. Malwina), ścieżka awansu jest dla nich albo zamknięta, albo bardzo utrudniona. Stanowisko lektora(ki) jest



stanowiskiem zamrożonym – można na nim zacząć pracę na uczelni i na takim samym skończyć, odchodząc na emeryturę<sup>11</sup>.

Marginalizacja, której doświadczają moje narratorki, jest elementem systemowym – w obowiązującej ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.), często nazywanej Konstytucją dla nauki, w sekcji nauczyciele akademicki nie ma już stanowiska lektora. Artykuł 116, dotyczący nauczycieli akademickich, wspomina tylko profesora, profesora uczelni, adiunkta oraz asystenta (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.). Dopiero w następnym punkcie (Art. 116, pkt 4) jest informacja, że statut uczelni może dodatkowo określić inne stanowiska wraz z niezbędnymi dla nich wymaganiami kwalifikacyjnymi. Sam termin ‘lektor’ pojawia się jeden raz w całej ustawie (Art. 127, pkt 2, ppkt 4) i odnosi się do rocznego wymiaru zajęć dydaktycznych. Brzmi on następująco: „4) do 540 godzin dydaktycznych – dla pracownika dydaktycznego zatrudnionego na stanowisku lektora lub instruktora, jeżeli statut uczelni przewiduje takie stanowisko”.

Po wejściu w życie opisywanej ustawy lektorzy nie zniknęli – osoby, które pracowały na tym stanowisku wcześniej, pozostały w strukturach uczelni, nadal obowiązuje też wymóg kształcenia studentów w zakresie języka nowożytnego. Jednakże usunięcie lektora z wykazu nauczycieli(ek) akademickich i pozostawienie do arbitralnej decyzji senatu uczelni i rektora utworzenie takiego stanowiska ma swoje implikacje. Jest to krok w stronę komercjalizacji, wyraz logiki korporacyjnej oraz deprecjacji dydaktyki i humanistyki. Na uczelniach technicznych, politechnikach, kierunkach przyrodniczych czy ścisłych zajęcia z języka obcego są czasami elementem niewielkich bloków humanistycznych i humanizujących. Zaś uczelnie, które zmagają się z problemami finansowymi, mają otwartą furtkę, aby poszukać oszczędności, przekazując realizację zajęć językowych szkołom zewnętrznym, co może doprowadzić do likwidacji SJO.

Jak twierdzi Michel Foucault, jednostki poddane presji podporządkowania się jakimś zakazom (a w przypadku moich narratorek nakazom, przymusowi i marginalizacji) wypracowują formy ekspresji określane jako ‘techniki siebie’ (Bielska, 2013). Jak pisze Ewa Bielska, powołując się na Foucaulta, „techniki siebie pozwalają jednostkom poprzez wykorzystanie własnych środków, kapitałów lub

11 Muszę jednak zaznaczyć, że opisana przez Malwinę sytuacja nie jest doświadczeniem wspólnym dla wszystkich moich rozmówczyń. Niektóre narratorki w ogóle o fakcie awansów się nie wypowiadały, a Dalia opowiedziała o jasnych kryteriach awansu lektorów(ek) na jej uczelni na stanowiska wykładowcy i starszego wykładowcy. Dalia odnosiła się jednak do stanowisk, które funkcjonowały przed uchwaleniem ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” w 2018 roku. W ustawie z roku 2005 artykuł 110 dotyczący nauczycieli(ek) akademickich wymienia stanowiska profesora zwyczajnego, profesora nadzwyczajnego, profesora wizytującego, adiunkta i asystenta w grupie pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych oraz w grupie pracowników dydaktycznych stanowiska starszego wykładowcy, wykładowcy oraz lektora lub instruktora (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.).



za pomocą środków i kapitałów innych osób wprowadzać modyfikacje w kontekst własnego funkcjonowania (np. reprezentowaną interpretację rzeczywistości społecznej, style behawioralne, styl życia itp.), tak aby osiągnąć założony przez siebie cel. Poprzez wskazaną technikę jednostki oddziałują same na siebie” (Bielska, 2013, s. 33).

Tak właśnie rozumiem rodzaj oporu zastosowany przez moje narratorki. Nie mogąc sprzeciwić się wprowadzanym zmianom, muszą się podporządkować odgórnie przyjętym decyzjom, a gdy ich potrzeby (między innymi rozwojowe) są marginalizowane, stosują właśnie opór językowy. Polega on na odcięciu się od tych decyzji w sposób werbalny, oddzieleniu siebie od nich, ustanowieniu pewnej bariery między sobą a nimi.

Poziom społeczno-kulturowy teorii zawartej w opracowaniu Illerisa i jego współpracowników (2011), dotyczącej uczenia się w życiu zawodowym, pokazał niejednorodność i wielowymiarowość sytuacji moich narratorek. Trzy opisane typy wspólnot: pracownicze, kulturowe i polityczne, okazały się mieć różne oblicza: od silnej wspólnoty praktyków w wymiarze pracowniczym (w której niektóre moje narratorki były tak głęboko zanurzone, że zdecydowały się na wspólne pisanie podręczników), przez wspólnotę osób odcinających się/odciętych od wspólnot nauczycielskich czy akademickich, do wspólnoty politycznej, w zasadzie nieistniejącej w wypowiedziach moich narratorek.

Chciałabym jeszcze mocniej zaakcentować, że wyniki analizy odnoszą się jedynie do tego, co rozmówczynie przekazały w danym momencie ich życia. Ma to szczególne znaczenie w przypadku wspólnot praktyków politycznych, które formują się głównie w momencie mocnego ucisku lub opresji, powodujących wspólną reakcję i działanie. Wypowiedzi moich narratorek wskazują na istnienie owego ucisku i ilustrują specyficzny sposób odnoszenia się do niego. Stosunek ten nie ma mocy emancypacyjnej, ale wydaje się, że ma potencjał do rozwoju w tym kierunku.

Společno-kulturowe środowisko pracy oraz jego techniczno-organizacyjny wariant tworzą razem społeczną podstawę środowiska, w którym funkcjonują nauczyciele(ki) JOS. Cała wiedza, która stąd pochodzi, stanowi ich wiedzę o świecie. Podobnie jak we wcześniej opisywanym wymiarze, również w tym aktualnie analizowanym można zauważyć pewne elementy sygnalizujące możliwość bądź konieczność krytycznego oglądu intersubiektywnego świata kultury, w którym funkcjonują moje narratorki.



## Nauczycielskie narracje ‘o sobie samym(ej)’

W poprzednich dwóch podrozdziałach przedstawiłam i przeanalizowałam poziom społeczny środowiska pracy narratorek. Dopelnieniem trójkąta uczenia się w życiu zawodowym Illerisa (2011) jest poziom indywidualny, skupiający się na potencjale uczenia się jednostek. Jednakże przedstawienie, opisanie i analiza poziomu indywidualnego niosą ze sobą pewną trudność, gdyż wymagają znalezienia sposobu, aby to, co indywidualne, przedstawić nie tylko jako studium przypadku, ale także zawrzeć i pokazać w opisie i analizie omawiany indywidualny potencjał uczenia się. Illeris podkreśla bowiem, że „uczenie się w miejscu pracy zależy od doświadczenia pracowników z ich dotychczasowego toku życia” (Illeris i inni, 2011, s. 40), uwydatniając w tym miejscu ważność trzech elementów, czyli **doświadczenia społecznego**, **doświadczenia edukacyjnego** oraz **doświadczenia zawodowego**, na poziomie których uczenie się zachodzi. Razem elementy te tworzą swoistą biograficzną trajektorię uczenia się (Illeris i inni, 2011).

Celem badań w indywidualnym wymiarze jest zatem rozpoznanie i opisanie problemów oraz ograniczeń, jakie mogą stanąć na drodze ku świadomemu przekraczaniu roli zawodowej przez lektorki, jak i również elementów wspomagających, spajających starania nauczycielek w ich procesie przekraczania roli zawodowej, normatywnych przepisów roli i budowania indywidualnego jej wymiaru.

Podobnie jak w przypadku badania narracji o świecie, tutaj również w prezentacji i analizie materiału badawczego towarzyszyć będą mi pytania, takie jak:

1. Jakie emocje i przeżycia towarzyszą lektorkom w odniesieniu do zachodzących zmian?
2. Jakie aspekty codziennej pracy zawodowej lektorek stwarzają największe trudności i jakie są największym wyzwaniem?
3. Jak moje narratorki sobie z nimi radzą?

### Doświadczenie społeczne

Eksplorację poziomu indywidualnego teorii rozpocznę od najszerszego elementu, czyli **doświadczenia społecznego**. Illeris (2011) wyróżnia dwa główne sposoby rozumienia doświadczenia społecznego i jego znaczenia dla toku życia danej jednostki. W pierwszym z nich chodzi o doświadczanie struktur społecznych, z którymi jednostka obcuje bądź obcowała, w drugim koncentrujemy się na rozwoju tożsamości i historii życia jednostki w jej aktywnej interakcji ze społecznym środowiskiem. Jednakże ponowoczesne konteksty życia sprawiają, że pochodzenie społeczne i doświadczenie społeczne nie są już tak łatwo transmitowane między pokoleniami, jak było to w przeszłości. Coraz więcej zawodów zanika, a dawne wartości i normy nie zawsze przystają do obecnej rzeczywistości. Pojawiać się mogą pewne nieporozumienia, za które odpowiedzialne mogą być ‘habitussy’

w rozumieniu Pierre'a Bourdieu (2008). Badacz określa tym terminem „systemy trwałych i przekładalnych dyspozycji, ustrukturuowanych struktur, predysponowanych do tego, by funkcjonować jako struktury strukturujące, czyli jako zasady generujące i organizujące praktyki oraz wyobrażenia, które mogą być obiektywnie przystosowane do celu, nie wymagając przy tym świadomego nastawienia na cele oraz rozmyślnego opanowania operacji koniecznych do osiągnięcia tychże celów” (Bourdieu, 2008, s. 72–73). Habitus jest więc kategorią, która wiąże przeszłość jednostki z jej terażniejszością, gdyż jest on „tą obecnością przeszłości w terażniejszości, która umożliwi obecność w terażniejszości tego, co ma nadejść. Wynika z tego, że o ile habitus zawiera w sobie swoją logikę (*lex*) i dynamikę (*vis*), nie jest on mechanicznie podporządkowany zewnętrznej przyczynowości, i że wbrew mechanistycznej natychmiastowości przyznaje pewną swobodę względem prostego i bezpośredniego zdeterminowania przez występujące okoliczności” (Bourdieu, 2006, s. 301, za Zalewska-Bujak, 2017, s. 45).

Koncepcja habitusu wydaje się niezwykle istotna w kontekście doświadczenia życiowego, będąc jednym z jego budulców. Świadomość ich występowania oraz odkrycie bądź odkrywanie źródeł ich pochodzenia może być niezwykle pomocne w procesie rozumienia jednostki, czy – jak w moim przypadku – uczestniczek badania. Trzeba jednak pamiętać, że w koncepcji, która skupia się na potencjale indywidualnym jednostki wynikającym z jej doświadczenia społecznego, uwaga skierowana jest w stronę uczenia się w życiu zawodowym. Nie chodzi tu jednak o intencjonalne przeniesienie praktyk społecznych na kontekst pracy, ale o pewne wykorzystanie swoich zasobów i potencjałów drzemających w jednostce; innymi słowy, „bycie dobrym uczniem to nie tylko kwestia nauczenia się kilku technik, takich jak mapy mentalne czy szybkie czytanie lub metoda Denisona. Chodzi tu raczej o całą osobę: jej postawy, wartości, obraz samej siebie i relacji, a także jej umiejętności i strategię” (Wollman, 2013, s. 107).

Takie podejście do potencjału człowieka, potencjału uczenia się to rozumienie go jako pewne zaplecze (partykularne i biograficzne) budowane i akumulowane przez całe życie (między innymi poprzez tworzone habitusy), a wyrażające się ‘tu i teraz’ poprzez „szczególny rodzaj samowiedzy jednostki, jej sądów, wyobrażeń, poczucia własnej wartości, kreowany w procesie interakcji społecznych, w dialogu z Innym i z Odmiennością, który kształtuje jej orientację życiową” (Cudowska, 2014, s. 20).

Koncepcją, której użyję do przeanalizowania wypowiedzi moich narratorek w kontekście doświadczenia społecznego, będzie właśnie kategoria orientacji życiowych według Agaty Cudowskiej (2004; 2014), a dokładnie kategoria twórczych orientacji życiowych. „Orientacje życiowe ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Jest ona zjawiskiem złożonym



w płaszczyźnie interpersonalnej, jak i intrapersonalnej – w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia. Podstawę jej określenia stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. Jest to więc względnie stały, ale też podlegający ewolucji, zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest więc wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego jednostki, jej stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących czy wreszcie czynników środowiskowych” (Cudowska, 2004, s. 129).

Definicja ta wpisuje się w poziom doświadczenia społecznego opisanego przez Illerisa (2011) jako pierwszy z trzech elementów indywidualnego poziomu i potencjału jednostki w koncepcji uczenia się w życiu zawodowym. Orientacje życiowe są – podobnie jak habitusy, choć w nieco szerszym kontekście – odbiciem przeszłości jednostki w jej terażniejszości. Mogą być one użyte do rozumienia i interpretacji doświadczenia społecznego, które buduje potencjał uczenia się jednostki.

Cudowska (2019) sytuuje koncepcję twórczych orientacji życiowych na kilku płaszczyznach: „1) ontologicznej, tworzonej przez filozofię dialogu i metafizykę orientacji; 2) psychologicznej, wyrażającej się w psychologii humanistycznej, psychologii twórczości i psychologii kultury; 3) pedagogicznej, budowanej przez narrację pedagogiki twórczości i teorię emancypacyjną, oraz 4) psychologiczno-pedagogicznej, której istotę stanowią teorie twórczości codziennej i koncepcja pomocy w tworzeniu” (Cudowska, 2019, s. 134). Wielowymiarowe spojrzenie na twórcze orientacje życiowe pokazuje, że twórczość może ‘ukazywać się’ i/lub może być praktykowana na różnych poziomach.

Twórcza postawa czy orientacja życiowa to element, który przewijał się już wielokrotnie w analizie mojego materiału badawczego. W części pracy dotyczącej techniczno-organizacyjnego środowiska pracy, w której badano wartości nadawane pracy przez moje narratorki, przejawem twórczej postawy była rozmowa i nadawane jej sensy. Z wypowiedzi wynikało, że była ona wyrazem kreacji, tworzenia otwartej postawy, rodzajem praktykowania relacji. „Inny i Ja, jako także Inny dla Drugiego, tworzymy związek dialogiczny, wchodzimy w relacje, kreujemy przestrzeń doświadczenia, wspólnotę przeżyć i działań. Prawda nie może być już redukowana do sądów logicznych, ale staje się pewnym sposobem bycia człowieka wobec świata, polega na możliwości działania, zaangażowania i podjęcia odpowiedzialności za wspólne dobro. Kategorie te konstruuja narrację twórczych orientacji życiowych jako jednego z możliwych sposobów realizowania się idei *homo explorans* w codzienności” (Cudowska, 2014, s. 43–44).

Przejawem twórczej orientacji życiowej było też podejmowanie decyzji, opisywane w obrębie tego samego środowiska pracy, które zinterpretowałam w kategoriach wiedzy i interesów ją konstruujących w podziale zaproponowanym przez Habermasa (1995). Twórczy charakter jest realizowany w wiedzy typu refleksja, w mniejszym stopniu pojawia się w wiedzy typu rozumienie z interesem praktycznym. Z kolei zachowawcze orientacje życiowe, będące na przeciwległym biegunie względem twórczych orientacji życiowych, wyrażają się w wiedzy instrumentalnej z interesem technicznym. Z kolei w punkcie określonym jako możliwość używania kwalifikacji w pracy, który przeanalizowałam pod kątem kompetencji, pożądana twórcza orientacja życiowa jest realizowana w wymiarze cech osobistych i postaw. I w końcu w wymiarze wspólnoty praktyków, którą rozpatrywałam w zakresie społeczno-kulturowego środowiska pracy, można odnaleźć głębokie twórcze zaangażowanie się narratorek w tworzenie materiałów i pisanie podręczników z zakresu nauczanego przedmiotu. Jak widać po raz kolejny, poszczególne elementy teorii Illerisa (2011) przeplatają się: ich powiązania są wyraźne nie tylko w poziomie społecznym, w tworzonej w oparciu o niego wiedzy o świecie. Relacje, które powstają między poziomami, są widoczne także na wstępnym etapie przyglądania się poziomowi indywidualnemu.

Przytoczone powyżej przykłady z wcześniejszych analiz pokazują głównie twórczą postawę w odniesieniu do różnorodnych elementów pracy nauczyciela(ki) oraz form jego (jej) obecności w środowisku pracy (techniczno-organizacyjnym oraz społeczno-kulturowym). Bez umniejszania znaczenia takiej twórczości Cudowska pisze jednak, że idea nauczyciel-twórczy pracownik „jest zasadniczo wtórna w stosunku do sytuowania twórczości w sferze ontologicznej, aksjologicznej i psychologicznej osobowości nauczyciela, która w świetle współczesnej epistemologii mieści się w wymiarze transformatywnego intelektualisty” (Cudowska, 2004, s. 213). Dlatego też Cudowska (2004; 2014) proponuje w tym ujęciu wizję człowieka współczesnego określanego jako ‘człowiek poszukujący’ *homo explorans*, która według niej jest przekroczeniem metafor użytych przez Baumana (1994, 1996) do określenia typów jednostek żyjących w okresie ponowoczesności/płynnej nowoczesności.

Słowo ‘poszukujący’ odnosi się do idei, zgodnie z którą współczesny człowiek jest wręcz skazany na poszukiwanie swojego świata, swojego miejsca w nim i w końcu na poszukiwanie oraz ‘od-/roz-/budowanie’ samego(ej) siebie. Oznacza to, że człowiek jest w ciągłym ruchu, a nie mogąc się zatrzymać, musi stawiać czoła kolejnym zmianom. „Bycie w drodze oznacza bowiem doświadczanie nieustannej zmiany, przemijania, jakby utraty czasu teraźniejszego, gdyż w drodze albo coś już minęliśmy i to już odchodzi w przeszłość, albo do czegoś zmierzamy i to już przyszłość” (Cudowska, 2004, s. 264).



Należy jeszcze zaznaczyć, że Cudowska (2014) orientacje życiowe rozważa na pewnym kontinuum, podkreślając opozycję między twórczymi a zachowawczymi. Pomiędzy nimi sytuuje jednak również orientacje ambiwalentne, które prezentują osoby 'niezdecydowane'. Cudowska (2014) w badaniach wykorzystywała stworzoną przez siebie Skalę Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych. Ja skupię się na interpretacji wypowiedzi moich narratorek odnoszących się do nich samych jako człowieka, jednostki będącej częścią świata, która mówi o swoich oczekiwaniach względem przyszłości, o motywach wyboru kariery nauczycielskiej, o swoich pasjach (jeżeli takie wątki były poruszone), o sposobach radzenia sobie z przeciwnościami losu, o emocjach jej towarzyszących wobec zachodzących zmian społecznych, o życiu poza nauczaniem. Sposoby rozumienia koncepcji twórczej orientacji życiowej zebrałam w Tabeli 21.

TABELA 21. TWÓRCZE ORIENTACJE ŻYCIOWE – PŁASZCZYZNA ONTOLOGICZNA

Płaszczyzna	Rozumienie
Ontologiczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- idea człowieka poszukującego – aktywna, podmiotowa rola jednostki i świadome podejmowanie decyzji oraz branie odpowiedzialności za nie;</li> <li>- postawa warunkowana cechami, takimi jak: ciekawość, koncentracja, zaangażowanie, doświadczanie 'Ja', akceptowanie konfliktów i przeciwieństw, wiara w rzeczywistość własnego doświadczenia;</li> <li>- postrzeganie siebie jako jednostki myślącej, poznającej i przekształcającej rzeczywistość, doświadczającej swojej aktywności oraz świadomości jej kreatywnej roli;</li> <li>- samoświadomość, która umożliwia samostanowienie, kreowanie własnego, niepowtarzalnego stylu życia.</li> </ul>

Źródło: opracowanie na podstawie Cudowska, A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne* (s. 25–27). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Celem mojej analizy nie będzie zatem ferowanie wyroków, stwierdzenie, czy i w jakim stopniu moje narratorki są twórcze bądź nie. Będzie to raczej wskazanie różnorodnych form orientacji życiowych – zarówno twórczych, jak i zachowawczych – przyjmowanych przez moje rozmówczynie. Treści te zebrałam, skategoryzowałam i przedstawiłam w Tabeli 22.

TABELA 22. WĄTKI ORIENTACJI ŻYCIOWYCH W NARRACJACH  
– PŁASZCZYZNA ONTOLOGICZNA

Kategoria	Przykłady wypowiedzi – twórcze orientacje życiowe	Przykłady wypowiedzi – ambiwalentne/zachowawcze orientacje życiowe
motywy wyboru zawodu	<b>Lilia:</b> <i>Ja myślę, że to jest to, że to jest moja rola w tym życiu, to jest też zadanie, które mi pasuje. (...) Dość wcześnie wiedziałam, że chcę być nauczycielką.</i>	<b>Kalina:</b> <i>Myszę, że to nie był mój plan na życie... Nie wiem, czy miałam jakiś plan.</i>
oczekiwania względem przyszłości	<b>Dalia:</b> <i>Jestem w takiej małej instytucji, pracuję tam 2 razy w tygodniu po parę godzin i pomyślałam sobie, że właściwie gdybym przeszła na emeryturę albo gdybym straciła tę pracę, to pewnie już nie wróciłabym, albo próbowałabym czegoś innego, znaleźć coś w nowym zawodzie.</i>	<b>Laura:</b> <i>Głównym celem jest właśnie takie spokojne pracowanie do emerytury... No już teraz nie interesują mnie żadne, nie wiem awanse, prace naukowe... Praca dydaktyczna jest tutaj dla mnie wystarczająco satysfakcjonująca.</i>
samoświadomość, świadomość własnych preferencji	<b>Wiola:</b> <i>Nie lubię się w czymś zamknąć i pracować na tym samym materiale naście lat, bo po prostu umarłabym, więc znów potrzebuję jakichś wyzwań, czegoś tam ciągle potrzebuję.</i>	<b>Róża:</b> <i>Nie wiem, jakie są w tej chwili zalecenia... właśnie takie chyba, tak? Żeby nie przejmować kontroli, tylko raczej pomagać studentowi.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Wypowiedzi moich narratorek, w których odnalazłam przejawy orientacji życiowych w płaszczyźnie ontologicznej, skategoryzowałam w trzech grupach: pierwsza dotyczy motywów wyboru kariery w nauczycielstwie, druga odnosi się do oczekiwań względem przyszłości, a trzecia zawiera różnorodne elementy mniej tożsame tematycznie, w których również ujawniły się orientacje życiowe.

Jaśmina, Lilia, Malwina, Róża oraz Wiola w swoich narracjach zaprezentowały ‘intencjonalny model’ wyboru zawodu.

**Malwina:** *Myszę, że to było moje marzenie życia; od małości. (...) Mogę powiedzieć, że mój zawód to moje powołanie, moja misja, więc nie był to wybór przypadkowy, i jest to zawód, który z chęcią podjęłam się wykonywać, z chęcią go wykonuję, i chciałabym go wykonywać do końca życia.*

**Róża:** *Zawsze lubiłam uczyć.*

**Wiola:** *Ja już nawet... pod koniec szkoły średniej miałam swoje pierwsze doświadczenie i wtedy już uczyłam. Uczyłam w zasadzie już pod koniec szkoły średniej, na studiach to cały czas parłam się korkami, takimi niesformalizowanymi, ale uczę prawie od zawsze, mam takie wrażenie.*

Lilia (cytat w Tabeli 22) porównuje bycie nauczycielką do swojej roli w życiu, Malwina do powołania, misji, Róża, podobnie jak Jaśmina, wskazuje



na zadowolenie z podjętego wyboru od samego początku nauczania, a Wiola ma wrażenie, że uczyła od zawsze. Warto zwrócić również uwagę, że w przypadku Róży i Wioli w ich domach rodzinnych obecne były tradycje nauczycielskie (ich matki były nauczycielkami), stąd też kontekst nauczania, szkoły czy edukacji jest głęboko wpisany w ich biografie, doświadczenie społeczne.

Intencjonalny model wyboru zawodu egzemplifikuje w moim mniemaniu twórcze orientacje życiowe. Kazimierz Obuchowski (1993) lokuje akt intencjonalny jako jeden z ważniejszych elementów koncepcji 'Ja podmiotowego', który umożliwia autonomiczną postawę wobec rzeczywistości. Źródłem decyzji jest człowiek, który samodzielnie podejmuje decyzje i przyjmuje ich konsekwencje, przekształca rzeczywistość i znajduje w niej swoje miejsce. Tak też jest w przypadku moich narratorek. Nie przypadek, zrządzenie losu czy nieosiągalność innych opcji stały za wyborem ich zawodu, ale ich własne intencje, przekonania czy świadomie wykreowany sposób życia.

Na przeciwnym biegunie lokuję wypowiedzi Dalii, Kaliny, Laury oraz Rozalii. Poniżej przedstawiam cytaty z ich narracji.

*Dalia: Raczej nie myślałam o tym, że będę tego uczyć, ale chyba mało myślałam, co bym chciała robić po studiach, więc to, co się stało po studiach, wiązało się generalnie z tym, że ja w ogóle nie wiedziałam, co chcę robić, bo byłam jakoś bardzo mało zebrana w sobie.*

*Laura: Wszyscy studiowaliśmy na kierunku nauczycielskim, bo nie było wtedy wyboru... Jak ktoś studiował filologię angielską, to od razu dostawał uprawnienia do uczenia.*

*Rozalia: Nauczycielem języka angielskiego zostałam z przypadku. Nigdy nie chciałam uczyć w szkole (...) więc przez przypadek zupełnie zostałam nauczycielką języka angielskiego w liceum, tak.*

Dalia oraz Kalina (jej wypowiedź znajduje się w Tabeli 22) prezentują podobną postawę odnośnie do studiów i wyboru zawodu, zastanawiając się, czy w ogóle miały jakiś plan w tamtym momencie życia. Laura stwierdza, że właściwie nie było innego wyboru niż nauczanie po studiach filologicznych, a Rozalia otwarcie przyznaje, że do szkoły trafiła przypadkiem.

W tych narracjach uczestniczki badania zaprezentowały przypadkowy model podjęcia pracy nauczycielki, który przedstawia ambiwalentne oraz zachowawcze orientacje życiowe. Zdanie się na przypadek, losowe zdarzenie, instytucje czy pewne 'siły', niejako ponad nami decydujące o wyborze drogi życiowej,



egzemplifikuje zarazem przedmiotowy standard – psychologię dostosowania się do zastanej sytuacji, zewnętrznych uwarunkowań swojego bytu oraz adaptację mechaniczną (Sajdak, 2013). Niemniej jednak chciałam podkreślić, że wszystkie uczestniczki badania, niezależnie od orientacji życiowej, w momencie udzielania wywiadu deklarowały zadowolenie ze swojego miejsca w życiu. Wszystkie mówiły o satysfakcji z uczenia, podkreślając różne jego aspekty: kontakt z młodymi ludźmi (Róża), dydaktykę (Laura), budowanie relacji (Jaśmina), pomoc w uczeniu się (Malwina) czy uczenie się nowych rzeczy (Dalia).

Orientacje życiowe nie są jednak konstrukcją stałą, która raz wykształcona pozostaje niezmienna przez całe życie jednostki. Wręcz przeciwnie, Cudowska (2004) wskazuje na procesualny i dynamiczny charakter tej kategorii. „Orientacje życiowe są więc siłą rzeczy zmienne i rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych” (Cudowska, 2004, s. 129). Życie w kontekście ponowoczesności, możliwość spotkania i dialogu z Innym (w przypadku nauczycieli(ek) jest to właściwie ich codzienność) – wszystko to sprawia, że orientacje z początku życia zawodowego mogą ulec zmianie w wyniku interakcji z innymi, z innymi światami, nowymi interpretacjami i znaczeniami nadawanymi swojemu doświadczeniu oraz w wyniku rozwijania się osobowości, autonomii, wrastania w swoją rolę zawodową. Tak się stało w przypadku kilku moich narratorek.

Jaśmina, która od początku wiązała swoją karierę z nauczycielstwem, co zinterpretowałam jako wyraz twórczej orientacji życiowej, względem przyszłości prezentuje inną postawę.

*Jaśmina: Coraz mniej wierzę, że tutaj będzie się to zmieniać na lepsze. Nie, nie widzę tego jakoś, ale jest to związane po prostu z tymi problemami, które widzę... No, ale też nie liczę na zbyt wiele, nie chciałabym zmieniać pracy, no bo właściwie lubię swoją pracę, tylko przeszkadza mi to, o czym cały czas, o czym cały czas mówię...*

Mówiąc o swoich negatywnych oczekiwaniach wobec przyszłości, Jaśmina zwraca uwagę jedynie na techniczne aspekty swojej pracy. Pomija aspekt osobisty, pomimo tego, że wcześniej mocno podkreślała prorozwojowe nastawienie do bycia nauczycielką. Nie stawia się w roli podmiotu oddziałującego na świat, przeciwnie – możliwość jego modyfikacji przypisuje wyłącznie czynnikom zewnętrznym. Nie jest to więc przejaw twórczej orientacji życiowej, ale jej zachowawczej formy. Tę zmianę w postawie Jaśminy (choć jest świadoma, iż jest to jedna z wielu możliwych interpretacji) postrzegam jako kolejny przejaw (efekt) ucisku, o którym pisałam w poprzednim podrozdziale. Poddana opresyjnym



praktykom, które stanowią nieredukowalny element systemowy (Young, 1992), zatraciła autonomiczny głos, ograniczając swoje oczekiwania do zmiany techniczno-organizacyjnego środowiska pracy. Jaśmina mówi: *nie chciałabym zmieniać pracy, bo właściwie lubię swoją pracę, tylko przeszkadza mi...*, co wskazuje na to, że jedyną możliwością jej wpływu na świat pracy jest zwolnienie się z obecnego miejsca i znalezienie innego zatrudnienia. Zinternalizowała więc podporządkowanie oraz marginalizację, sytuując możliwości zmiany nie w sobie, ale w środowisku zewnętrznym.

Drugi (odmienny) przykład zmiany orientacji życiowej chciałabym pokazać na przykładzie narracji Dalii. Jak mówi, gdy rozpoczynała studia, nie miała wizji, co będzie robić; nauczycielstwo nie było w jej planach. Zdała się na 'bieg życia' i w ten sposób została nauczycielką. Zinterpretowałam jej wypowiedź jako element zachowawczej orientacji życiowej. Jednakże narracja Dalii dotycząca jej oczekiwań na przyszłość została przeze mnie odczytana jako przejaw postawy twórczej. Pomimo faktu, że jest bardzo zadowolona ze swojej pracy, ze stabilizacji, którą dzięki niej uzyskała, jej myślenie o przyszłości nie jest zamknięte w murach tej konkretnej instytucji: dopuszcza przekwalifikowanie się i zostanie psycholożką. Równoległe z pracą lektorki rozwinęła inne pasje, które, jak mówi: wykonuje po godzinach; ukończyła studia na kierunku psychologia i swoją przyszłość wiąże także z tą dziedziną<sup>12</sup>.

Reasumując, kategorię doświadczenia społecznego przedstawiłam z perspektywy motywów wyboru ścieżki życiowej moich rozmówczyń oraz ich oczekiwań względem przyszłości, analizując je pod kątem wyrażających się w nich orientacji życiowych. Kategoria ta, ujęta w przedstawionych ramach, pokazuje rozwój tożsamości zawodowej w aktywnej interakcji ze społecznym światem, przez co, jak podkreślano, może ona ulec zmianie. „Każdy uczestnik życia społecznego ma swoją «karierę», karierę społecznych związków, społeczną biografię, którą można ująć jako ciąg przekształceń tożsamości” (Hałas, 2006, s. 256); w interakcjonistycznej myśli socjologicznej dopuszcza się stosowanie wymiennie pojęć rola i tożsamość, gdy oba pojęcia odnoszą się do „procesów związanych z uczestnictwem w interakcji, a nie do struktury społecznej czy organizacji osobowości” (Hałas, 2006,

12 Co ciekawe, o zainteresowaniu psychologią wspomina też Jaśmina. Wprowadziła nie podjęła studiów z tego zakresu, ale podkreśla, że gdyby nie była nauczycielką, to mogłaby zostać psycholożką. Zauważa bowiem pewne podobieństwa pomiędzy tymi zawodami. Jaśmina mówi tak: *myślę, że trzeba w tej pracy być dobrym psychologiem i w innym miejscu: bycie psychologiem gdzieś tam mnie fascynuje. Może właśnie przez to, że właśnie lubię ten kontakt bezpośredni z daną osobą i lubię pewne rzeczy rozbierać na czynniki pierwsze, szukać pewnych związków przyczynowo-skutkowych. Praca nauczyciela(ki) z drugim człowiekiem wykracza więc daleko poza przekazywanie wiedzy, poza pomaganie w uczeniu się i dbanie o spełnienie założeń kursu czy wypełnienie sylabusu. Praca z drugim człowiekiem to właśnie spotkanie człowiek–człowiek z niekończącymi się możliwościami rozwoju takiego spotkania.*

s. 250). Takie przekształcenia mogą zaowocować zmianą orientacji życiowych z twórczych na zachowawcze oraz z zachowawczych na twórcze. Nie ma więc w procesie tworzenia własnych ról gwarancji stałości, ale jest stały proces stawiania się, przekształcania, dążenia do nieuchwytnego<sup>13</sup>.

## Doświadczenie edukacyjne

Kolejnym elementem, na który Illeris (2011) zwraca uwagę w koncepcji uczenia się w życiu zawodowym, jest **doświadczenie edukacyjne**. Doświadczenie jednostki związane z edukacją może wpływać na stosunek do uczenia się w dorosłym życiu, w tym uczenia się w miejscu pracy. Dla tych osób, które z różnych powodów nie podjęły studiów wyższych, edukacja w miejscu pracy oraz wiele dostępnych form edukacji dorosłych stanowią drugą szansę na jej podjęcie. Jednakże nauczyciele(ki), z racji odgrywanej roli, są osobami, które studia wyższe ukończyły. Dlatego też moje rozważania skieruję na nieco inne tory, niż proponuje to Illeris (2011), mając jednak na uwadze indywidualny potencjał uczenia się w miejscu pracy oraz w życiu zawodowym.

Kategoria doświadczenia edukacyjnego jest koncepcją znaną w andragogice, „ponieważ przy jej pomocy opisywany jest potencjał dorosłego, jego moc uczenia się i to na kilka sposobów” (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 15). Alicja Jurgiel-Aleksander rozważa ją z trzech możliwych punktów widzenia: jako element działania człowieka w społeczno-ekonomicznym systemie, jako element naturalnie wpisany w bycie człowieka w świecie od jego dzieciństwa po starość oraz jako sposób zaangażowania jednostki (dorosłego człowieka) w praktyki społeczne (Jurgiel-Aleksander, 2013). Pytania, na które postaram się odpowiedzieć w prezentowanej analizie, w pierwszej kolejności brzmią: jak uczą się uczestniczki moich badań, jakie kompetencje rozwijają podczas różnorodnych aktywności, jakie ograniczenia poszczególnych form zauważają i, w końcu, jakie sensy nadają swojej aktywności edukacyjnej, swojemu własnemu kształceniu. W Tabeli 23 zebrałam wszystkie aktywności edukacyjne podejmowane przez moje narratorki w podziale Philipa H. Coombsa (Malewski, 2010).

<sup>13</sup> Chciałabym podkreślić, że jest to jedynie moja interpretacja (co ważne, nie jest to ocena) słów uczestniczek badania i dotyczy ona jedynie tego, co ujawniły w swojej narracji, do czego mnie jako badaczkę dopuściły. Jestem świadoma, że jest to niewielki wycinek ich życia, a moje rozumienie i wnioski dotyczące ich orientacji życiowych odnoszą się jedynie do tych wycinków.



TABELA 23. WĄTKI EDUKACJI FORMALNEJ, POZAFORMALNEJ I NIEFORMALNEJ W NARRACJACH

Typ edukacji	Elementy wymienione w narracjach	Narratorki
formalna	<ul style="list-style-type: none"> <li>– studia doktoranckie;</li> <li>– doktorat (tryb eksternistyczny);</li> <li>– studia podyplomowe;</li> <li>– studia w Wielkiej Brytanii.</li> </ul>	Dalia, Róża, Wiola, Malwina, Rozalia
pozaformalna	<ul style="list-style-type: none"> <li>– warsztaty dydaktyczne;</li> <li>– warsztaty języka specjalistycznego;</li> <li>– konferencje;</li> <li>– prezentacje podręczników;</li> <li>– kursy tańca;</li> <li>– kurs językowy.</li> </ul>	Jaśmina, Malwina, Kalina, Rozalia, Laura, Dalia, Róża, Wiola, Lilia
nieformalna	<ul style="list-style-type: none"> <li>– internet;</li> <li>– książki (podręczniki);</li> <li>– literatura obcojęzyczna;</li> <li>– filmy;</li> <li>– fora internetowe;</li> <li>– media społecznościowe;</li> <li>– w toku pracy.</li> </ul>	Laura, Kalina, Jaśmina, Róża, Malwina, Wiola, Lilia

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego.

Jak pisze Malewski (2010), edukacja formalna wiąże się z instytucjami oświatowymi i szkolnictwa wyższego, które poprzez wydawane świadectwa, dyplomy, nadawane tytuły i stopnie poświadczają nabyte kwalifikacje. Edukacja pozaformalna to wszelka zorganizowana aktywność dotycząca kształcenia, ułożona poza edukacją formalną, a edukacja nieformalna to uczenie się inicjowane i wykonywane przez jednostkę samodzielnie, jak również „uczenie się w wyniku innej aktywności – w pracy zawodowej, podczas wykonywania obowiązków domowych, realizując zainteresowania pozazawodowe itp. (efekty uczenia się stanowią wtedy wartość dodaną działań, które zasadniczo człowiek podejmuje nie po to, żeby się uczyć)” (Stęchły, 2021, s. 8).

We wcześniejszych etapach prezentacji materiału badawczego i jego analizy podkreślano, że przed podjęciem pracy na uniwersytecie większość uczestniczek badań nie miała styczności z językiem specjalistycznym. Ani jedna z nich nie odbyła szkolenia, nie brała udziału w żadnej formie kształcenia w tym zakresie i jedynie jedna z nich miała takie doświadczenie już po podjęciu pracy. Doświadczenie takie współbrzmia z wynikami badania Catapult przeprowadzonego w 2018 roku na grupie 560 nauczycieli(ek) języka obcego specjalistycznego w ponad 15 krajach Europy. Okazało się, że 70% z nich zaczyna pracę z językiem

specjalistycznym bez wcześniejszego szkolenia, a 41% nie odbyło żadnego konkretnego szkolenia w zakresie JOS w ogóle (Zourou i Torresin, 2019)<sup>14</sup>.

Podczas omawiania kategorii możliwości używania kwalifikacji w pracy skupiłam się na kompetencji wiedzy – pokazałam, że praca w SJO wymaga zarówno określonych kwalifikacji, jak i kompetencji. W dodatku nauczyciele(ki) języków obcych specjalistycznych muszą przyswoić nie tylko język danej specjalizacji, ale i wiedzę z nim związaną, gdyż tych dwóch elementów nie można rozdzielić (Mamet, 2002). Tej wiedzy nie zdobywają jednak w wyniku edukacji formalnej<sup>15</sup>, rzadko również w wyniku edukacji pozaformalnej – jedynie dwie z moich narratorek miały niewielką styczność z elementami JOS podczas edukacji formalnej i pozaformalnej. Zdecydowana większość wiedzy specjalistycznej zdobywana jest w wyniku edukacji nieformalnej. Jednym z bardziej namacalnych powodów takiej sytuacji jest nikła oferta szkoleniowa w tym zakresie (Zourou i Torresin, 2019).

Józef Kargul stwierdza, że „edukacja człowieka ma zawsze związek z jego działaniem, z jego aktywnością, stąd obszary edukacji są zbieżne z polami jego aktywności życiowej” (Kargul, 2005, s. 8) i z aktywnością zawodową. Zdecydowana większość aktywności edukacyjnych podejmowanych przez moje narratorki – a w przypadku niektórych jedyna, o której wspomniały – była tematycznie związana z ich pracą, z wymogami dokształcania się w celu wypełnienia wymogów stanowiska, w celu zdobycia awansu czy w celu utrzymania stanowiska (co szerzej opisuję w kategorii doświadczenie zawodowe).

Każda z rozmówczyń podkreślała, że przygotowanie się na zajęcia ze studentami(kami) obejmuje nie tylko zgromadzenie materiałów do nauczania języka oraz zaplanowanie różnych aktywności, ale przede wszystkim nauczenie się treści, które będą przekazywane. Rozwój lektorek w tym kierunku odbywa się głównie w ramach edukacji nieformalnej. Moje rozmówczynie uczą się z podręczników, z których następnie nauczają, czytają artykuły naukowe z danej dziedziny, korzystają z zasobów internetu – zarówno stron instytucji państwowych czy firm, jaki i blogów, mediów społecznościowych czy serwisu YouTube.

*Jaśmina: Nie ukrywam, że to był chyba taki pierwszy podręcznik, z którego ja nauczyłam się jako nauczycielka, jeżeli chodzi o język medyczny*

14 Trzeba jednak przyznać, że obecność języka specjalistycznego (nie tylko jako specjalizacji językowej, ale również pod kątem dydaktyki) w programach kształcenia studentów na poszczególnych filologiach zaczyna być widoczna. Analiza programów studiów filologicznych w roku akademickim 2019/2020 z 22 uczelni w Polsce pokazała, że oferta języków specjalistycznych jest pokaźna (Gajewska i inni, 2020). Problemem pozostaje fakt, że te „działania nie mają jednak charakteru ustandaryzowanego – różnią się zarówno liczbą proponowanych godzin, jak i charakterem zajęć” (Kic-Drgas i Woźniak, 2022, s. 118) na różnych uczelniach.

15 Tylko jedna z moich rozmówczyń zdobyła stopień doktora ( nauk o zdrowiu), ale stało się to już po wielu latach pracy z językiem medycznym specjalistycznym.



*specjalistyczny. (...) Do dzisiaj jak opowiadam, robię jakieś wprowadzenia na zajęciach, to wiem, że posługuję się fragmentami, które mam gdzieś tam w pamięci, na pamięć wyuczone.*

Chociaż uczestniczki moich badań nie podjęły tego wątku, w innych badaniach ankietowych lektorzy wskazują na dyskomfort wynikający z krótkiego czasu pomiędzy przyswojeniem wiedzy a momentem, w którym musi być ona zaprezentowana studentom(kom). „Jedna z naszych lektorek miała poczucie fałszu: «dopiero wczoraj nauczyłam się słówka, a dzisiaj już uczę go innych» (Gajewska-Skrzypczak i Sawicka, 2016, s. 55)<sup>16</sup>. Takie odczucia mogą towarzyszyć nauczycielom(kom) zwłaszcza na początku kariery, gdy ilość wiedzy, którą muszą osiąść, jest pokaźna. Wraz ze zdobywaniem doświadczenia wiedza moich narratorek jednak rośnie, zwiększa się też ich pewność siebie oraz powstają strategie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

**Dalia:** *Teraz wiem, że jedyną metodą jest po prostu być dobrze przygotowaną.*

Niewątpliwie ważnym ograniczeniem dla podejmowania aktywności prozwojowych są kwestie finansowe. Temat został podjęty przez Malwinę, Laurę, Różę oraz Jaśminę.

**Malwina:** *Dla osób, które chciałyby się w tym kierunku rozwijać, (...) to wiąże się z wykładaniem własnych prywatnych środków, bezzwrotnie. Nie mamy nawet zwracanej opłaty konferencyjnej. (...) Koszt wyjazdu, noclegu jest też kolejnym kosztem, a jeżeli opłata konferencyjna nie jest zwracana, to powoduje, że... no właśnie, albo się dokształcamy za własne pieniądze, za własne środki, albo pozostajemy samoukami z internetu, albo nie robimy nic.*

Koszty niektórych form pozaformalnej edukacji, jak na przykład udziału w konferencjach czy kursach przekładu specjalistycznego, są często zbyt wysokie dla moich rozmówczyń. W sytuacji, gdy nie jest to formalnie wymagane, narratorki rezygnują z takich form doskonalenia zawodowego na rzecz takich, które są darmowe, lub na rzecz różnorodnych form nieformalnego uczenia się.

<sup>16</sup> W przytoczonej wypowiedzi określenie „słowo” odbieram raczej jako symbol, słowo klucz odnoszące się do wiedzy właśnie.

**Jaśmina:** *Konferencje służą głównie temu, żebym ja wykazała się przed pracodawcą, że doszkałam się. A tak naprawdę wszystko to, co jest ci naprawdę potrzebne, to robisz sama, we własnym zakresie.*

Jedynie kilka z moich rozmówczyń odniosło się w swoich narracjach do doświadczenia edukacyjnego niezwiązanego bezpośrednio z ich pracą. Mając różne pasje poza nauczaniem, realizują one różne formy edukacyjne, zarówno pozaformalne, jak i nieformalne, na przykład uczą się różnorodnych technik masażu, rozwijają zainteresowania platformami społecznymi, zajmują się psychologią, literaturą, realizują się w różnych dziedzinach artystycznych (taniec, śpiew), sportowych, uczą się innych języków obcych. Aktywności te, chociaż nie są bezpośrednio związane z wykonywaną pracą, mają na nie wpływ, a więc przyczyniają się do kształtowania ich samych.

**Lilia:** *To się przenosi jedno na drugie. Czasami jest jakaś umiejętność, będąca częścią jakiejś czynności, z której sobie w ogóle nie zdajemy sprawy, ale ona się przenosi na konkretne działanie, więc ja jestem przekonana, że to, co robię poza pracą, wpływa też na to, sprawia, że jestem taką osobą, a nie inną.*

**Malwina:** *Wtedy ta myśl się pojawiła: „OK, jak to można też przełożyć na zajęcia, jak wykorzystać to właśnie w języku angielskim medycznym?”. Wypłynęło to na pewno z bardzo dużej mojej pasji, fascynacji tym zagadnieniem...*

Zarówno Lilia, jak i Malwina w przytoczonych fragmentach wykazały się refleksyjnością, wskazując na związek doświadczeń zdobytych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej z ich pracą. Obie dostrzegają pewnego rodzaju użyteczność lub podobieństwo tego doświadczenia w/do swojej pracy lub nawet starają się aktywnie wykorzystać jego niektóre elementy, aby wzbogacić swoją praktykę dydaktyczną. Jednakże, jak zwraca uwagę Stephen D. Brookfield (2017), ważne jest również, aby rozwijać tę formę edukacji stale. Nie tylko po to, aby wyrażać swoim życiem idee ustawicznego uczenia się czy wzbogacać swoją praktykę nauczycielską, ale także po to, aby nie zapomnieć, jak to jest być uczniem, a używając określenia Tadeusza Sławka (2021), żeby zwiększać swoje szanse na odnalezienie drogi do ‘od-uczania (się)’. „Na pytanie, czego ma dotyczyć owo oduczanie (się), trzeba odpowiedzieć, że nie ma ono nic wspólnego z zapominaniem czy prostym odrzuceniem programów zajęć. Wprost przeciwnie – od-uczyć (się) oznacza dogłębsze wejście w to, co programy owe zalecają, po to, aby poddać te zalecenia krytycznej ocenie” (Sławek, 2021, s. 83). Ponadto,



zwiększając rozumienie swoich partnerów w procesie kształcenia i nauczania, można zbudować płaszczyznę (po)rozumienia ułatwiającą współpracę zarówno nauczycielom(kom), jak i studentom(kom) (Tabor i Majewska-Kafarowska, 2006).

Ostatnim wątkiem, który chciałabym omówić w kontekście edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej, jest kwestia niejawnie wyrażanego pojęcia habitus – przeświadczenia, że wiedza zdobyta podczas edukacji formalnej daje większe poczucie pewności niż wiedza zdobyta podczas edukacji poza- i nieformalnej. Habitus jest moim zdaniem zanurzony w historycznym sposobie widzenia edukacji jako tej wyłącznie formalnej. Oczywiście, edukacja poza- i nieformalna istniały zawsze, ale znaczenie zyskały dopiero w momencie ponowoczesnego obalenia mitu jednej prawdy, jednej wiedzy lub też w konsekwencji pojawienia się tego trendu.

Najjaskrawiej pewność siebie, pewność swojej wiedzy zyskanej dzięki edukacji formalnej przedstawia Róża, która poza językiem angielskim uczy języka polskiego jako obcego. Występuje więc jako *native speaker* języka polskiego, ale również ukończyła studia podyplomowe z tego zakresu.

**Róża:** *Czuję się pewniej... No to jest nie tylko język, który jest moim ojczystym (...). Ja jestem filologiem, a to nie tak, że każdy native speaker to ma, ale my jesteśmy filologami. I ja uczyłam się, jak uczyć polskiego jako obcego, bo robiłam studia podyplomowe w tym zakresie.*

Jak widać z przytoczonego fragmentu, Róża odczuwa pewność swojej wiedzy, zapewne pewność swoich umiejętności, pewność siebie dzięki ukończonym studiom podyplomowym.

Innej charakterystycznej wypowiedzi udzieliła Dalia.

**Dalia:** *A ja ich nie oklamuję, że ich nauczę fizyki i chemii, tylko wykorzystuję takie materiały.*

Dalia używa słowa „kłamać”, odnosząc się do uczenia języka obcego specjalistycznego na uczelni technicznej, gdzie omawia się zagadnienia z nauk ścisłych. Słowo „kłamać” ma rozmaite definicje – istotne w nich jest to, że czynność ta „ma charakter świadomy, celowy, rozmyślny, intencjonalny (...), w kłamstwie nie tyle chodzi o niezgodność z absolutną prawdą, co o niezgodność z przekonaniami kłamiącego, które same wszak nie muszą być prawdziwe” (Stępniaik, 2013, s. 114). Z tej perspektywy należy powiedzieć, że Dalia nie odnosi się w swojej wypowiedzi do kłamania jako świadomego i intencjonalnego działania, ale do tej części definicji, która mówi o „niezgodności z przekonaniami kłamiącego”.



Przekonania te w kontekście moich badań i w tym konkretnym przypadku są tożsame z wiedzą.

Zarówno w wypowiedzi Dalii, jak i we wcześniej przytoczonym fragmencie o nauczaniu dopiero co poznanych słów widać, że obie lektorki mają poczucie, iż ich wykształcenie nie odpowiada obszarowi poruszanych na zajęciach zagadnień, a zdobyte w danej dziedzinie umiejętności nie są jeszcze na tyle szerokie, aby dawać im poczucie bezpieczeństwa. Taką pewność daje im, jak w przypadku Róży, wiedza potwierdzona dyplomem, certyfikatem, tytułem bądź stopniem naukowym, która społecznie uznawana jest za ważniejszą niż ta zdobyta pozaformalnie czy nieformalnie. Myślę, że właśnie dlatego lektorki decydują się na różnorodne formy edukacji formalnej, głównie studia podyplomowe (Przybył, 2022).

Podsumowując analizę doświadczeń narratorek z edukacją formalną, pozaformalną oraz nieformalną, warto przytoczyć słowa jednej z nich. Stwierdziła ona, że „dużo uczenia dobrze robi nauczycielowi” – przy czym „uczenie” w tym kontekście należy rozumieć tak szeroko, jak to możliwe, czyli jako: nauczanie, od-uczenie (się) i w końcu uczenie się.

## Doświadczenie zawodowe

Ostatnim elementem teorii w jej indywidualnym wymiarze jest **doświadczenie zawodowe**. Różnorodne doświadczenia, które zdobywa się w czasie kariery zawodowej, budują jednostkowe znaczenia nadawane pracy, tożsamość zawodową jednostki, mają wpływ na stosunek jednostki do możliwości uczenia się w pracy czy podejmowania nowych wyzwań. Rozwój tej tożsamości jest, jak twierdzi Illeris (2011), wynikiem socjalizacji do pracy oraz socjalizacji w pracy, a biorąc pod uwagę kontekst społeczny ponowoczesności (choćby jedynie częste zmiany i potrzebę refleksyjnego ustosunkowania się do nich), jest to wyzwanie, przed którym jednostki stają bardzo często.

Kariery zawodowe moich narratorek przeanalizowałam, wykorzystując typologię karier nauczycielskich opracowaną przez Hannę Kędzierską (2012). Jednakże, co należy podkreślić, Kędzierska (2012) zbadła i opracowała typy karier nauczycieli(ek) pracujących w oświacie. Ponieważ istnieją różnice pomiędzy nauczycielami(kami) języków obcych zatrudnionymi w szkołach a pracującymi w edukacji wyższej w zakresie możliwości ich awansu, zacznę od prezentacji tych różnic (Tabela 24). Dopiero w kolejnym kroku wskażę na usytuowanie karier moich narratorek w schemacie opracowanym przez Kędzierską (2012). Następnie chciałabym przyjrzeć się ich karierom pod kątem sensów nadawanym im przez nie same.



TABELA 24. AWANS ZAWODOWY – NAUCZYCIEL(KA) JĘZYKA OBCEGO

Kategorie	Nauczyciel(ka) języka obcego w oświacie	Nauczyciel(ka) języka obcego (specjalistycznego) w szkolnictwie wyższym	
		stanowisko dydaktyczne według ustawy z 2005 r.	stanowisko dydaktyczne według ustawy z 2018 r.
możliwe stanowiska/ awanse	nauczyciel początkujący nauczyciel mianowany nauczyciel dyplomowany	– lektor – wykładowca – starszy wykładowca	– lektor (o ile uczelnia podejmie taką decyzję) – asystent – adiunkt (po zdobyciu stopnia doktora)
kryteria awansu	jasno określone w Karcie Nauczyciela	brak zapisów w ustawie, awanse zależą od decyzji władz poszczególnych uczelni	

Źródło: opracowanie własne.

Jak zaprezentowano w powyższej tabeli, nauczyciel(ka) języka obcego pracujący(a) w oświacie ma wyraźnie określone stopnie awansu, są one wspólne dla wszystkich typów szkół (Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r.). Kryteria są jasno wskazane w Karcie Nauczyciela, a możliwość awansu dotyczy wszystkich nauczycieli(ek), niezależnie, jakiego przedmiotu nauczają. Kwestia stanowisk dostępnych dla nauczycieli(ek) języków obcych na uczelniach, jak i możliwości awansów została już poruszona w poprzednim podrozdziale: do 2018 roku ustawa przewidywała stanowiska takie jak lektor, wykładowca oraz starszy wykładowca. W SJO zwyczajowo lektor był stanowiskiem początkowym. Po zdobyciu doświadczenia możliwy był awans na stanowisko wykładowcy lub starszego wykładowcy (narracja Dalii)<sup>17</sup>. Nowa ustawa z 2018 r. wprowadziła nowe stanowiska i zlikwidowała stanowiska wykładowcy oraz starszego wykładowcy. Utworzenie stanowiska lektora zostało pozostawione decyzji poszczególnych uczelni<sup>18</sup>.

Wracając do głównego wątku – Kędzierska (2012) wyodrębniła cztery główne typy karier zawodowych nauczycieli(ek). Są to: kariera konstrukcja, kariera kotwica, kariera *patchwork* oraz kariera ślepy tor – nazwy zostały zaczerpnięte z badań przeprowadzonych przez Markietę Domecką i Adama Mrozowickiego (Domecka i Mrozowicki, 2008). W poszczególnych typach karier Kędzierska (2012) określiła

17 Z wypowiedzi uczestniczek badania wynika jednak, że były również uczelnie, na których awanse były zablokowane lub możliwe jedynie po zdobyciu stopnia doktora (narracja Malwiny).

18 Warto nadmienić, że problemy dotyczące możliwości awansu nauczycieli(ek) akademickich zajmujących się nauczaniem języków obcych specjalistycznych nie dotyczą tylko gruntu polskiego. Badania ilościowe zdiagnozowały utrudnienia w otrzymaniu awansu we wszystkich krajach, w których je przeprowadzono (w Hiszpanii, Szwecji, Włoszech, Norwegii, Finlandii, Francji, Holandii i Niemczech). W Niemczech, Francji, we Włoszech oraz w Hiszpanii awans właściwie w ogóle nie był możliwy (Räisänen i Fortanet-Gómez, 2008), choć oczywiście stopień trudności różnił się w zależności od kraju. W innym wypadku, który przywołuje Julie Dearden (2018, s. 323), aby uniknąć zwolnienia z pracy, niektórzy nauczyciele języka angielskiego na uczelni w Chinach byli „proszeni” o podjęcie studiów doktorskich w innej dziedzinie niż język obcy, gdyż ich umiejętności prezentowane jedynie w nauczaniu języka angielskiego uznawano za niewystarczające.

ich podtypy, aby precyzyjniej wyodrębnić różnicujące je elementy. Moje badania nie koncentrują się na karierach moich rozmówczyń, a spojrzenie na nie ma służyć jedynie jako drogowskaz w rozumieniu doświadczenia zawodowego uczestniczek badania oraz ustaleniu jego znaczenia. Ten poziom ogólności pozwala jednak dostrzec specyfikę zatrudnienia moich narratorek (z jego różnorodnymi odcieniami). Skoncentruję się więc na etapach karier moich narratorek w czasie ich pracy na uczelni.

Większość rozmówczyń w momencie przeprowadzania z nimi wywiadu była zatrudniona w pełnym wymiarze godzin na uniwersytecie medycznym, politechnice, akademii wychowania fizycznego (Malwina, Jaśmina, Róża, Kalina, Lilia, Laura, Dalia), a dwie z nich miały takie doświadczenie w przeszłości (Wiola, Rozalia). Dla tych z pierwszej wymienionej grupy praca ta była pierwszą lub drugą etatową pracą, jaką podjęły. Laura, Kalina, Róża oraz Jaśmina jasno wyrażają swój zamiar, aby zostać w danej jednostce czy na danej uczelni do emerytury. Podejmowane przez nie aktywności mają głównie na celu ugruntowanie ich pozycji w strukturze zatrudnienia. Dalia oraz Malwina zauważają, że przy mniej sprzyjających warunkach byłyby w stanie zmienić miejsce swojej pracy, przy czym Malwina widzi się jedynie w nauczycielstwie, a Dalia bierze pod uwagę zmianę zawodu. Lilia nie odniosła się do placówki, w której jest zatrudniona, a jedynie do bycia nauczycielką, które traktuje jako rodzaj misji do wypełnienia w jej życiu. Wiola oraz Rozalia pracowały na etacie w SJO, ale ich stanowiska zredukowano. Wiola założyła jednoosobową działalność gospodarczą i kontynuuje nauczanie języka obcego, również specjalistycznego, a Rozalia w momencie wywiadu poszukiwała pracy etatowej, ale nie w SJO. Wszystkie rozmówczynie równolegle wykonywały różne dodatkowe prace zarobkowe – na zlecenie w innych szkołach wyższych (głównie prywatnych), szkołach językowych, udzielały prywatnych lekcji lub zajmowały się tłumaczeniami tekstów.

Przeгляд karier uczestniczek badania (jak również przeprowadzona do tej pory prezentacja i analiza wywiadów) wskazuje, że są one zakorzenione raczej w kulturze realnego socjalizmu niż w kulturze demokratycznej i rynkowej (Sztompka, 2010). Moje rozmówczynie (Malwina, Jaśmina, Róża, Kalina, Lilia, Laura) pracują w jednym miejscu przez całe swoje życie zawodowe<sup>19</sup>, realizując model 'szkoła – praca – emerytura', który dominował w poprzednim ustroju politycznym i charakteryzował się stabilnością i pewnością zatrudnienia. W demokratycznym i rynkowym ustroju bezpieczeństwo pracy nie jest już

<sup>19</sup> Według typologii zaproponowanej przez Michaela Hubermana (Day, 2004; Tabor, 2008) cztery z nich były w fazie eksperymentowania (7–18. rok pracy), jedna była w fazie uspokajania w roli (19–30. rok pracy) oraz jedna znajdowała się w fazie wyłączenia z zawodu (po 31. roku pracy).



zagwarantowane (Kędzierska, 2012). Już w erze drugiej rewolucji przemysłowej praca stała się wyznacznikiem „sposobu życia, działania, rozwoju człowieka, a także podstawą oceny ludzi w codziennych kontaktach interpersonalnych” (Kwiatkowski i inni, 2007, s. 53). W wyniku kolejnych rewolucji przemysłowych nastąpiły czasy niepokoju o pracę, jej stratę w pełnym wymiarze bez długotrwałych gwarancji (Kwiatkowski i inni, 2007). W tej nowej rzeczywistości – jak pokazałam, omawiając element Planowanie w kategorii Podział pracy w obrębie techniczno-organizacyjnego środowiska pracy – jednostki takie jak SJO są często postrzegane jako koszt: ich przyszłość jest niepewna, co zaburza bezpieczeństwo (również ontologiczne) narratorek.

Dalsza analiza ścieżek karier zawodowych utwierdza w przekonaniu, że narratorki pracujące w SJO, bądź mające takie doświadczenie w przeszłości, realizowały kariery typu kotwica. Ich cechy charakterystyczne to:

- zorientowanie na zachowanie znanych i wypracowanych praktyk;
- dążenie do utrzymania stałego stanu rzeczy odnośnie do pozycji zawodowej/sytuacji życiowej;
- ograniczone możliwości planowania;
- niewielki zakres możliwych stanowisk i wykonywanych zajęć;
- model zatrudnienia od szkoły do emerytury;
- zakorzenienie w miejscu pracy;
- wywoływanie uczucia konieczności podporządkowania, zablokowanej kariery, zasiedzenia w organizacji;
- oparcie na kapitale społecznym biorącym za podstawę osiągniętą pozycję zawodową;
- postrzeganie zajmowanej pozycji jako szczytu aspiracji, szczególnie przez osoby „o poszarpanych biografiach zawodowych” (Domecka i Mrozowicki, 2008, s. 140–144).

Zamierzeniem moim było dokonanie obserwacji doświadczenia zawodowego z poziomu indywidualnego poprzez odniesienie do etapu zatrudnienia na uczelni. Jednakże trudno pozbyć się przeświadczenia, że typ kariery kotwica jest pewnego rodzaju interrelacją pomiędzy stanowiskiem pracy a daną osobą na nim zatrudnioną. To techniczno-organizacyjne oraz społeczno-kulturowe środowisko pracy na uczelni w dużej mierze określa, determinuje czy predysponuje do takiej, a nie innej kariery. Przedstawiony powyżej schemat zawiera więc elementy opisu i wniosków z techniczno-organizacyjnego środowiska pracy, takich jak ograniczone możliwości planowania, zablokowanie kariery (awansów) czy niewielki zakres możliwych do osiągnięcia stanowisk i wykonywanych zajęć. Należy zatem uznać, że pewnego rodzaju naprzemiennie przeplatające się elementy środowiska

pracy wraz z działaniem jednostki pracującej w danym środowisku i na danym stanowisku wspólnie tworzą taką, a nie inną karierę. To stanowisko pracy wyzwala, przesądza o jej określonym typie, a osoby pracujące na danym stanowisku adaptacyjnie wpisują się w jego realizację.

**Jaśmina:** *Trzeba coś robić, trzeba pokazać, że coś robimy. No bo pod kątem oceny lub ewentualnego zwolnienia potem będzie można się wykazać jakąś pracą.*

Słowa Jaśminy obrazują działania, które podejmuje ona nie z chęci rozwoju, ale po to, aby mieć argument przy ewaluacji czy w razie zwolnienia, aby zdobyć przewagę nad innymi. Działania te są więc wywołane przez wymogi stanowiska oraz ukierunkowane na utrzymanie status quo pracy. Poniższe fragmenty narracji Wioli i Rozalii pokazują zaś, że zbyt długie traktowanie pewnych elementów pracy jako niezmiennych może powodować uczucie stagnacji.

**Wiola:** *Chociaż powiem szczerze, że jeżeli mówimy o naszych takich, no takich prywatnych odczuciach, ja już po tych 11–12 latach miałam poczucie takiej nadmiernej stabilizacji, czyli tego, że trochę przestają się rozwijać jako nauczyciel, rzeczywiście ten nasz sylabus i to, na czym żeśmy operowali, pomimo tego, że cały czas się szukało nowych ciekawych rzeczy czy jakichś materiałów, trochę zamykał się w kręgu. Tutaj za dużo się nie dało nowego wymyślić, trochę mnie to zaczęło uwierać w pewnym momencie.*

**Rozalia:** *Wiadomo, jeśli przez 16 lat uczy się o tych samych dawkach podawania leków czy formach podawania leków, to w pewnym momencie jest to przeraźliwie nudne...*

Długa kariera w jednym miejscu pracy, na jednej uczelni może powodować nie tylko stagnację, ale również być źródłem przeświadczenia, że jednostka nie jest zdolna do innej pracy, do innej kariery. Aneta Krycińska, nauczycielka, która odeszła z pracy w szkole, twórczyni bloga *Baba od polskiego*, w wywiadzie dla portalu Onet.pl tak opisuje ten fenomen: „Kto się zasiedzi w szkole, może nabrać przekonania, że z nauczycielskimi kompetencjami nie ma co liczyć na dobrą pracę i godne zarobki” (Karpiuk, 2022, 15 lipca). Pomimo faktu, że Krycińska odnosi się do sytuacji w oświacie, podobne odczucia w stosunku do swojego stanowiska, do swojej pracy ma Kalina.



**Kalina:** *Nie widzę takiego zawodu, (...) który mogłabym wykonywać. (...) Mam nadzieję, że będzie mi dane, no nie wiem, jeszcze przez jakiś czas przynajmniej tu uczyć...*

Odmienne stosunek do etatu w SJO ma Dalia. Jej sytuacja jest inna, gdyż pracuje ona na uczelni dopiero osiem lat. Zakotwiczenie się w pracy w pełnym wymiarze godzin jest przez nią bardzo pozytywnie oceniane. Stabilizacja, której nie miała przez lata, pracując na umowy o dzieło, umowy zlecenie, będąc freelancerem czy prowadząc swoją działalność gospodarczą, została wreszcie osiągnięta.

**Dalia:** *Dostałam etat i teraz jestem już na, chwala Bogu, na etacie wykładowcy, czyli mam 12 godzin, ale zawsze oni mają mnie w pracy więcej, więc jakby chcę więcej, zawsze jest obciążenie nawet takimi rzeczami spoza nauczania.*

Większość moich narratorek prezentowała adaptacyjny stosunek do wymogów kariery na danym stanowisku, u jednej odnalazłam jednak elementy kariery typu konstrukcja. Jak piszą Domecka i Mrozowicki (2008), kariera typu konstrukcja jest w największym stopniu związana z działaniem intencjonalnym. Są w niej podejmowane próby czynnego modelowania czy aktywnej modyfikacji kariery, z planowaniem przekraczającym dane stanowisko i jego strukturalne ograniczenia. Osoby realizujące ten typ kariery przejawiają cechy, takie jak „ambicja, gotowość do podejmowania ryzyka oraz innowacyjność” (Domecka i Mrozowicki, 2008, s. 147).

**Malwina:** *Jedyną możliwością awansu na naszej uczelni było zrobienie doktoratu... (...) Było to znalezienie takiej ścieżki na jakiś rozwój... Gdybym miała faktycznie zamkniętą ścieżkę rozwoju jakkolwiek, że jest lektor i nie ma szans na stanowisku lektora na awans, to prawdopodobnie odeszłabym z uczelni po kilku latach pracy, ponieważ bym się czuła po prostu zniechęcona, znużona.*

Malwina próbowała stworzyć jakieś plany na przyszłość na swoim uniwersytecie. Zrobiła doktorat, aby zdobyć awans, ale nie jest to w jej mniemaniu jedynie instrumentalne działanie. Podjęcie pracy nad doktoratem wpisuje w osobistą ścieżkę rozwoju, wynik jej zainteresowań i dalszych badań. Zamiast przyjąć adaptacyjny stosunek do tego, co oferuje stanowisko, Malwina spróbowała coś zmienić, podjęła się konstruowania swojej kariery. Malwina nie była jedyną osobą ze stopniem doktora wśród narratorek, ale jedynie ona odniosła się do tego etapu swojej kariery.

Przegląd doświadczenia zawodowego moich narratorek w odniesieniu do pracy na uczelni pokazał, że ich kariery są silnie związane ze stanowiskiem, które zajmują. Ma ono swoje ograniczenia, do których narratorki albo się adaptują, wybierając typ kariery kotwica (który wydaje się wpisany w stanowisko lektora), albo podejmują starania o ich zmianę poprzez próby konstrukcji swojej kariery. Analiza pracy w SJO pokazuje, że nie opiera się ona na ścisłych regułach – można wręcz powiedzieć, że osoby zatrudnione otrzymują sprzeczne sygnały. Model pracy z jednej strony jest zakorzeniony w poprzednim ustroju, bo daje możliwość zatrudnienia do emerytury, z drugiej strony na obietnicy stabilizacji swoje piętno odciska wolnorynkowe środowisko.

## Nauczycielki o relacji ‘Ja–świat’

Jak pokazano w poprzednich rozdziałach, moje narratorki znajdują się w polu oddziaływań trzech sił, w wymiarach techniczno-organizacyjnym, społeczno-kulturowym oraz indywidualnym. W dwóch pierwszych społeczeństwo dostarcza im wiedzy o ich świecie, a poziom indywidualny stanowi źródło wiedzy o nich samych. Elementy te są ze sobą w określonej relacji, stałym oddziaływaniu, ulegają jednocześnie ciągłym zmianom, są podatne na nieustannie zachodzące interakcje, procesy wymiany. Pomiędzy nimi nauczyciele(ki) odnajdują bądź budują swoje unikatowe miejsce. To tutaj w oparciu o refleksję tworzą oni(e) swoją tożsamość (rolę zawodową). Tutaj również modyfikuje się ich indywidualny przepis roli zawodowej, a interakcja (za którą stoi interakcyjna teoria ról) staje się drogowskazem na mapie pulsujących kategorii. Moja interpretacja tej części doświadczenia nauczycielskiego, a więc analiza relacji pomiędzy społecznym a indywidualnym światem narratorek, będzie odpowiedzią na ostatni cel mojej pracy. Skupię się na zrozumieniu, jak moje narratorki odpowiadają na wyzwania kultury ponowoczesnej w kontekście ich roli zawodowej.

Pytaniami, które wyznaczą mapę poznania, są:

1. Jakie działania podejmują narratorki w odpowiedzi na wyzwania kultury ponowoczesnej?
2. Jak rozumieją, postrzegają i odczuwają swoją rolę zawodową nauczycielki języka angielskiego specjalistycznego w szkole wyższej w obecnym czasie?
3. Jakie zagrożenia i szanse dla swoich ról widzą?

## Rola zawodowa – wielopoziomowe spojrzenie

Ten etap analizy badawczej wydaje się najtrudniejszy z kilku powodów. Po pierwsze, nie ma tu odwołań do elementów porządkujących, takich jak koncepcja Illerisa



i współpracowników (2011). Po drugie, to etap konieczny, rozstrzygający i umożliwiający uzyskanie pełnego oglądu sytuacji, czy wręcz pozwalający symbolicznie zamknąć proces badawczy. Po trzecie, etap ten wymaga nie tylko odwołania się do materiału badawczego, ale również do wcześniejszej analizy przedstawionej w podrozdziałach *Nauczycielskie narracje 'o świecie'* oraz *Nauczycielskie narracje 'o sobie samym(ej)'*.

By zachować porządek wyvodu naukowego, potrzebne są pewne elementy, które organizują przekaz, dlatego też, wchodząc w pewnego rodzaju dialog z teorią, odwołam się do interpretacji problemu przedstawionego w podrozdziale *Przepis roli zawodowej – pomiędzy konwencją a interakcją*. Chciałabym, aby zawarte w nim tezy i ujęcia stanowiły punkt wyjścia do rozważań w niniejszym podrozdziale.

Pierwszym sposobem uchwycenia relacji 'Ja–świat' uczestniczek moich badań będzie spojrzenie z **poziomu nauczyciela(ki)**, czyli zmiana normatywnego postrzegania przepisu roli zawodowej i zastąpienie go swoim własnym aksjologiczno-normatywnym przepisem. W tej formule jest to więc przejście od przedkonwencyjnego, poprzez konwencyjne do postkonwencyjnego stadium w rozwoju nauczycielskim. Według Roberta Kwaśnicy (2003) proces rozwoju zawodowego nauczyciela(ki) to rozwój kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych (należy pamiętać o ich różnym zakorzenieniu), który prowadzi od „stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację w tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania przepisu roli tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby” (Kwaśnica, 2003, s. 306).

Chociaż definicja, którą przytoczyłam, jest czytelna i oczywista, realizacja tego procesu w praktyce jest uwarunkowana czynnikami indywidualnymi, co niesie za sobą pewne ograniczenia. Każdy może przekraczać własne granice inaczej i w innym miejscu. Sam rozwój nie jest mierzony jedną skalą, nie zapominajmy też o cyklicznym, a nie linearnym charakterze rozwoju oraz o procesualnym charakterze autonomii, z którą utożsamiane jest postkonwencyjne stadium. Odczuwam też pewien dyskomfort lub ciężar odpowiedzialności, gdyż ja, jako badaczka, mogę mieć również inne niż narratorki spojrzenie na to, co jest już postkonwencyjne, a nie jeszcze konwencyjne, co jest działaniem czysto autonomicznym, a co zinstytucjonalizowanym wzorcem. Czy pojawienie się pytań o własne uzasadnienia roli można uznać za przejście pomiędzy dwoma ostatnimi stadiami, czy dopiero praktyczna realizacja jest tym przekroczeniem, a może jedno zawsze poprzedza drugie? Czy autonomia musi wyrażać się w każdym elemencie nauczycielskich obowiązków (sposobie nauczania, wchodzenia w relacje ze studentami, stosunku do błędów), czy może, gdy już pojawia się w jednym z nich, może być uznana za reprezentatywną dla całości? Pytania, które stawiam,



i poczucie odpowiedzialności za proponowane rozstrzygnięcia odczytują jednak nie jako słabość podjętych badań i rozważań, a raczej jako pogłębianą świadomość wagi swojego zadania.

Bycie nauczycielem(ką) wiąże się więc z odnajdywaniem swojej własnej drogi, która wiedzie ku autonomii, podmiotowemu traktowaniu samego(ej) siebie. W świecie edukacji, coraz bardziej nastawionej na techniczne kompetencje i instrumentalne wykorzystanie wiedzy, moje rozmówczynie odnajdują uzasadnienia praktyczno-moralnych kompetencji i samodzielnie wydeptują swoje ścieżki ku niezależności poprzez:

- rozmowę (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – treść pracy),
- wiedzę, która staje się siłą napędową działania i wiedzie ku emancypacji (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji),
- kształcenie kompetencji w zakresie wiedzy specjalistycznej (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość używania kwalifikacji w pracy),
- otwarcie na post-/ko-/prefiguratywność doświadczenia edukacyjnego (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość interakcji społecznych),
- wyjście poza misyjność powołania nauczycielskiego i domaganie się uznania społecznego w dziedzinie gospodarki (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – stres i trudy pracy),
- uczestnictwo we wspólnotach praktyków (społeczno-kulturowe środowisko uczenia się – wspólnoty pracownicze),
- twórcze orientacje życiowe (potencjał uczenia się – doświadczenie społeczne),
- indywidualnie podejmowane uczenie się nieformalne (potencjał uczenia się – doświadczenie edukacyjne),
- przekraczanie ograniczeń kariery (potencjał uczenia się – doświadczenie zawodowe).

Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2014b) uzasadnia, że wiedza emancypacyjna, wiedza praktyczno-moralna jest „próbą usensowniania własnej działalności, szukaniem dla niej sensu i wytłumaczenia” (Nowak-Dziemianowicz, 2014b, s. 187). Taka wiedza prowadzi do przekraczania przepisów roli. W swojej definicji postkonwencjonalnego rozwoju Kwaśnica (2003) wyraża również twierdzenie, że wyjście poza przepisy roli to postrzeganie siebie jako człowieka (Chmiel, 2014, s. 114), ale można też dodać, że człowieka trzeba zobaczyć również w studen-



cie(tce). Dlatego też zarówno rozmowa (w znaczeniu dialogu), jak i otwarcie na porozumienie w kulturze post-/ko-/prefiguratywnej mają siłę zmiany, rozumienia, są sposobem działania i bycia w świecie. Jak mówiła Jaśmina w przytoczonej już wcześniej wypowiedzi o studencie, którego matka zachorowała i zmarła:

*Jaśmina: I w tym momencie dla mnie regulamin przestaje mieć znaczenie, ja na niego patrzę jak na osobę z problemem. I cała reszta, cały proces nauczania wtedy... no nie jest dla mnie aż taki tutaj ważny...*

Relacja, która jest budowana poprzez rozmowę, to otwarcie na drugą osobę, próba zrozumienia jej, lecz nie tylko. „Naszym zadaniem jest – poza wszelkimi innymi zadaniami pedagoga, również akademickiego – odnajdywanie samego siebie w przestrzeni pedagogicznych treści i doświadczeń. Pytając o siebie samego – a to zakłada wsłuchanie się w siebie, również w to, jak słucham – uczysz się pytać o Innego, albo odwrotnie: pytasz o innego, ale czyniąc to, otwierasz się na zakwestionowanie siebie, spojrzenie na siebie inaczej” (Przanowska i inni, 2022). Podejmowanie rozmowy jest więc (choć, oczywiście, nie musi być i nie zawsze jest) możliwym sposobem przekraczania konwencjonalnego widzenia nauczyciela(ki) jako transmitera wiedzy, zainteresowanego jedynie treściami programowymi.

Postrzeganie wiedzy nie tylko jako instrumentu potrzebnego do technicznego oswojenia świata, ale do budowania relacji (poszerzania swojego rozumienia rzeczywistości), do praktykowania refleksyjności (zarówno w działaniu, jak i nad działaniem oraz dla działania) oraz pobudzenia do namysłu, krytycznego spojrzenia, czy postrzeganie jej jako swojej mocnej strony, jest częścią rozwoju kompetencji praktyczno-moralnych w wersji postkonwencjonalnej. Gdy Lilia mówi: *mam po prostu o sobie dobrą opinię jako o nauczycielu. Wierzę, że jestem dobrą nauczycielką, dobrym dydaktykiem, nie doskonałym, bo są błędy, wszyscy je popełniamy, ale...*, a Malwina dodaje: *mam tę niepewność oswojoną*, odnosząc się do wiedzy specjalistycznej, merytorycznej, to wówczas, moim zdaniem, narratorki sygnalizują przekroczenie pewnych struktur zastanych, informują o własnej identyfikacji z wartościami, o upełnomocnieniu w rozumieniu swojej roli.

„Każdy zawód wymaga swoistych kompetencji. One określają jego odrębność” (Kwaśnica, 1990a, s. 296). Pomimo że Kwaśnica (1990a) używa tych stwierdzeń tuż przed omówieniem dwóch typów kompetencji wspólnych dla wszystkich zawodów (interpretacyjnych i realizacyjnych), chciałabym zatrzymać się na dwóch zacytowanych zdaniach. Nauczyciele(ki) niezależnie od tego, gdzie pracują, z kim pracują, potrzebują podobnych kompetencji, ale właśnie w zależności od tego, w jakim miejscu pracują i z kim pracują, używają tych kompetencji w różnym

nasileniu – nauczanie w szkole podstawowej jest innym doświadczeniem niż uczenie w szkole wyższej. Najważniejszą różnicą pomiędzy nauczycielami(kami) JOS a osobami nauczającymi języka ogólnego jest właśnie kwestia języka i wiedzy specjalistycznej, w której zakresie się poruszają. Nie są specjalistami(tkami) z zakresu medycyny, robotyki czy prawa, nie boją się powiedzieć „nie wiem”, nie boją się zapytać o coś, czego nie są pewni(e), a ponadto niektórzy(e) z nich widzą wartość w takim podejściu, gdyż taka relacja dowartościowuje studentów(ki) i powoduje, że stają się współodpowiedzialni za swoje kształcenie. To właśnie wiedza specjalistyczna jest tym czynnikiem, który sprawia, że uczestniczki badań muszą zmieniać konwencję przepisu roli zawodowej nauczyciela(ki) jako wszechwiedzącego eksperta na inne, osobiste, indywidualne rozumienie sensu ich roli, ich miejsca w strukturze edukacyjnej.

Zanurzenie moich narratorek w obszary wiedzy specjalistycznej jest również powodem zmian konwencji w innych rejonach pracy, powodem tworzenia własnych uzasadnień podejmowanych przez nie twórczych zadań. Zarówno uczestnictwo we wspólnotach praktyków, jak i podejmowanie się pisania podręczników do nauki JOS jest wyrazem nadania wiedzy specjalistycznej indywidualnego i osobistego wymiaru, jest „opracowywanie[m] własnej osobistej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w tej rzeczywistości” (Kwaśnica, 2003, s. 308). Dotyczy to również podejmowanych przez niektóre z moich narratorek prób poszerzenia swojej wiedzy specjalistycznej.

Ostatni element, który interpretuję jako docieranie do postkonwencjonalnego stadium rozwoju, wiąże się z przekraczaniem (czasami jedynie próbami przekraczania) ograniczeń karier (w dużej mierze karier typu kotwica) oraz, co wydaje się niezwykle ważne, domaganiem się uznania społecznego w obszarze gospodarki – według teorii Axela Honnetha (Nowak-Dziemianowicz, 2020). Kanon oczekiwania wobec nauczyciela(ki) historycznie wiązał nauczycielstwo z misyjnością zadań, z koniecznością odczuwania powołania, z miłością do dzieci oraz bezinteresownością. Piotr Stańczyk (2008) nazywa ten fenomen ‘alibi niskich zarobków’, „występuje [on] jako kompleks znaczeń wspólnie z bezinteresownością, będącą sensem nauczycielskiej pracy i treścią ich zawodowej tożsamości, a prowadzi do zadeklarowanego ustanowienia ucznia celem wszelkich podejmowanych przez nauczycieli czynności w miejscu pracy” (Stańczyk, 2008, s. 285). W moich badaniach (choć przeprowadzonych na nieporównywalnie mniejszej grupie uczestniczek) żadna z rozmówczyń nie podjęła wątku niskich zarobków w takim kontekście. Co więcej, większość z nich negatywnie wyrażała się o niskich zarobkach uzyskiwanych przy realizacji tak ważnego społecznie zadania, jakim jest edukacja. Przytoczę ponownie słowa Róży.



***Róża:** Dobro edukacji mojego dziecka jest zarazem drugim, po jego zdrowiu i dlaczego (...) nie można na tym godziwie zarobić, nie można z tego godziwie żyć, po prostu normalnych mieć pensji i normalnego życia? (...) A wszyscy mają tylko poczucie, że jesteś nierobem i masz pełne wakacje, i nic nie robisz...*

Być może wpływ na stosunek moich narratorek do postulowanej bezinteresowności nauczycieli mają inne miejsce zatrudnienia oraz inny typ edukacyjnego partnera (student(ka), a nie uczeń(ennica). Generalnie jednak skłaniam się ku stwierdzeniu, że to misja i powołanie stanowią swoisty habitus, który trzyma tę grupę zawodową jako zakładników. Dlatego też wyzwolenie się z więzów tych pojęć, stanowiących ‘alibi niskich zarobków’, interpretuję jako wyraz autonomicznego myślenia o swoim zawodzie, a nawet o swoim powołaniu, jako że było ono dla niektórych narratorek głównym motywem podjęcia pracy w zawodzie.

Przytoczone i omówione fragmenty wypowiedzi pokazują, że przekraczanie przepisu roli ma różnorakie oblicza, może ukazywać się w różnorodnych obszarach bycia nauczycielem(ka) – w relacji pomiędzy społecznym a indywidualnym wymiarem oraz pomiędzy indywidualnym a społecznym wymiarem bycia człowieka w świecie. Interpretacja ta pokazuje również w moim odczuciu, że ‘stawanie się nauczycielem(ka)’ jest cyklicznym procesem, a tym samym osiągnięcie postkonwencjonalnego stadium nie jest stanem danym na zawsze, gdyż nie jest ono zamkniętym zbiorem elementów. Praca nauczyciela(ki), a szczególnie języka obcego specjalistycznego, wiąże się z częstą zmianą różnorodnych elementów pracy. Malwina, która po latach pracy z jednym językiem specjalistycznym zaczęła uczyć innego, odczuła to jako poważne wyzwanie.

***Malwina:** To jest dla mnie po prostu, być może, też duże wyzwanie z tego powodu, że w ogóle nie miałam pojęcia, że taki zawód istnieje... I odkrywam sama, w tym pierwszym roku, bardzo dużo rzeczy, ponieważ jestem w tym momencie też uczniem. Na pewno bardzo jeszcze niekompetentnie się czuję, niepewnie.*

Konieczność przyswojenia nowej wiedzy wymusiła przyjęcie pozycji osoby uczącej się i spowodowała u niej poczucie braku kompetencji. Zmiana w obrębie jakiegoś elementu pracy spowodowała więc, że musiała odnaleźć się w nowej (nieco zmienionej) rzeczywistości. Takie zmiany są nie tylko koniecznością, ale również i szansą na weryfikację swojego miejsca.

Drugim sposobem rozumienia badanego problemu, który łączy się z wyżej opisanym ujęciem, jest spojrzenie z **poziomu paradygmatycznego**. Chodzi tutaj o pewne przejście od pozytywistycznego postrzegania roli, które wyraża

scjentystyczną, statyczną, przednowoczesną, strukturalną wizję jednostki i społeczeństwa, do interpretatywnego, konstruktywistycznego postrzegania roli, za którą stoi interakcyjna teoria ról, rozumiana jako ta, która wyraża rozumienie (dążenie do owego rozumienia) człowieka (po)nowoczesnego zanurzonego w (po)nowoczesnym świecie.

Zmiany społeczne czy globalne następują coraz szybciej. Rosnące ryzyko nowych zagrożeń i pogłębiająca się niepewność jutra stają się codziennością. W takiej sytuacji kierowanie się zasadami zakorzenionymi w paradygmacie pozytywistycznym staje się coraz częściej bezpodstawne. „Na poziomie ontologicznym pozytywizm odwołuje się do realistycznej koncepcji rzeczywistości społecznej, zakładając tym samym istnienie świata obiektywnego, zewnętrznego wobec badacza” (Zbróg, 2019, s. 71). W paradygmacie postpozytywistycznym „zakłada się, że rzeczywistość istnieje obiektywnie, ale jest tylko niedoskonale ujmowana ze względu na złożoną naturę zjawisk oraz ograniczenia ludzkich mechanizmów intelektualnych” (Zbróg, 2019, s. 72). Dopiero paradygmat interpretatywny i konstruktywistyczny uwzględniają mnogość rzeczywistości, światów społecznych, które istnieją tak długo, jak długo jednostki go tworzą, „a nie jako obiektywnie dostępne i wspólne dla wszystkich zewnętrzne struktury” (Zbróg, 2019, s. 75).

Inne postrzeżenie rzeczywistości i społecznych światów determinuje nowe spojrzenie na wiedzę – na to, czym ona jest, jakich spostrzeżeń dostarcza, co nam mówi i co z niej możemy odczytać i zrozumieć. Odmienne tło paradygmatyczne inaczej definiuje jednostkę i jej zadania, role i cele życiowe, różnie definiuje Innego(ą) – jego (jej) rozumienie i powinności. Taka sytuacja, już nawet tylko poprzez mnogość podjęć do rzeczywistości i współistnienie różnorodnych systemów eksperckich (Giddens, 2012), skłania do szukania sposobów rozumienia w posttradycyjnych teoriach.

Elementami, które w narracjach uczestniczek mojego badania wskazują na konieczność zmiany paradygmatycznej w postrzeganiu roli zawodowej nauczyciela(ki) JOS, jej przepisów, języka jej opisu i uzasadnień, są:

- dopuszczenie głosu Innego, czyli przejście od tradycyjnie postrzeganej transmisji wiedzy od nauczyciela(ki) do ucznia(ennicy) do konstruowania jej dwubiegunowo: od nauczyciela(ki) do ucznia(ennicy) oraz od ucznia(ennicy) do nauczyciela(ki) (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji, możliwość interakcji społecznych),
- obecność „wielości prawd” – wiedza pochodzi z różnych źródeł, co uwidaczniają zmiany technologiczne, pokazując współwystępowanie wiedzy (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji),



- nowy typ studenta(ki) – Generacja Z na uczelni (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji, możliwość interakcji społecznych),
- specjalizacja edukacji – odwrót od humanistycznej edukacji, nastawienie na instrumentalne, techniczne kształcenie, na zysk (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – podział pracy, treść pracy),
- schyłek autorytetów (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji).

Przedstawione zmiany w rzeczywistości społecznej ujęte w narracjach moich rozmówczyń są reprezentacją kontekstu ponowoczesnego. Jak pokazano w poprzednich podrozdziałach, transmisyjny przekaz wiedzy jest właściwie niemożliwy w szczególnej sytuacji nauczycieli(ek) JOS, a one same są świadome swoich ograniczeń. Pomimo tej świadomości i wypracowania swojego miejsca w tej relacji, odpowiedniej pozycji wobec ograniczeń, uwidoczniony został tutaj pewien dysonans (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji). Interpretuję go jako sprzeczność z obrazem nauczyciela(ki) zakorzenionym historycznie w pozytywistycznym paradygmacie, który jest tak daleki od rzeczywistości doświadczanej przez moje rozmówczynie, że nie stanowi on jakiegokolwiek wsparcia, a raczej rodzi problemy. Zmiany wszak nie można wytłumaczyć koniecznością stałości, a różnorodności homogenicznością.

Ponowoczesne zmiany, które moim zdaniem wymuszają modyfikację opisu pracy nauczyciela(ki), dotyczą również ich partnerów edukacyjnych. Młode pokolenie, które od jakiegoś czasu jest obecne na uczelniach, to często przedstawiciele Generacji Z.

*Lilia: Jak zaczynałam pracę, to studenci byli... nazwijmy to grzeczniejsi, tacy bardziej zdyscyplinowani czy tacy przyzwyczajeni do siedzenia w ławce... (śmiech)..., że tak powiem, i do słuchania tego, co mówi nauczyciel, do podążania za tym. Nie było, wydaje mi się, takich prób kwestionowania czy wątplenia, czy zadawania niewygodnych pytań.*

*Malwina: Nie da się nie zaobserwować tej zmiany u studentów, którzy są pokoleniem praktycznie funkcjonującym już od teraz, praktycznie od najmłodszych lat, z internetem, tak, z dostępem do wiedzy o każdej dowolnej porze, w każdym dowolnym miejscu.*

*Róża: Trafiliśmy na pokolenie, które uczy się w różny, w inny sposób. To już niekoniecznie jest książka. To są różne inne źródła i po prostu rzeczywistość,*

*to ta... pisana forma dla niego jest po prostu... on słucha. Tu widzę zdecydowanie różnice w sposobie przyswajania materiału przez studentów... I na pewno w ich pewnej asertywności.*

Zmiany w studentach(kach) zauważane przez moje rozmówczynie są kolejnym argumentem przemawiającym za tym, że wymagania wobec nauczyciela(ki) nie mogą pochodzić (jedynie) z „minionego porządku społecznego. Zmienił się kontekst społeczny, nikt nie potrzebuje dzisiaj ludzi identycznie przygotowanych, identycznie myślących, wyposażonych w stereotypowe, powtarzalne, rutynowe przepisy zachowań. Takich ludzi ciągle «produkuje» szkoła” (Nowak-Dziemianowicz, 2014b, s. 32). Chociaż słowa Nowak-Dziemianowicz (2014b) odnoszą się do uczniów(ennic), to równie dobrze oddają istotę pracy nauczyciela(ki) i, idąc krok dalej, istotę paradygmatu, który za nią stoi.

Nauczyciele(ki) JOS poruszają się w obszarach wiedzy specjalistycznej, w których nie są ekspertami. Tych ekspertów mają jednak wokół siebie – z nimi współdzielą wiedzę i ją współtworzą, jest ona przedmiotem pewnej „współwłasności”. To zmiana, która wymaga zastosowania innego języka opisu i innego rozumienia niż stosowane w tradycyjnym, pozytywistycznym ujęciu. W spojrzeniu na wiedzę z poziomu epistemologicznego to właśnie w stanowisku antypozytywistycznym (interpretacyjnym) wiedza jest konstruowana „w codziennych relacjach komunikacyjnych i jest ona dostępna badawczo dzięki doświadczaniu świata; każdy człowiek interpretuje codzienność i nadaje znaczenia poszczególnym jej obiektom; (...) ma ona zmienny, społeczny charakter, a w jej zakres wchodzi nie tylko przekonania pewne i wyraźne, ale także zmiennie, dynamiczne, niestabilizowane i niekoniecznie prawdziwe, ponieważ o ich prawdziwości mogą decydować różne przesłanki w zależności od perspektywy, którą się przyjmie” (Zbróg, 2019, s. 69). Dlatego właśnie paradygmat interpretacyjny wydaje się bardziej adekwatny do opisu i próby zrozumienia pracy nauczycieli(ek).

Zaprezentowane zestawienie zmian ponowoczesnych zauważonych przez moje rozmówczynie pokazuje, że zmiana paradygmatyczna opisu tego zawodu jest kierunkiem w mojej ocenie słusznym i koniecznym. Ani szkoła, ani uczelnie, ani środowiska naukowe nie mogą zamknąć się na zmiany, udawać, że one ich nie dotyczą. Nie można też kontynuować opisu rzeczywistości jedynie w kierunku wyjaśniania, jak świat funkcjonuje (przy takiej wielości światów, ich różnorodności i zmianach ponowoczesnych wydaje się to nawet zwyczajnie niemożliwe). Należy raczej iść w kierunku próby zrozumienia kontekstów, w których funkcjonują nauczyciele(ki), odkrycia występujących mechanizmów, poznawania sensów im nadawanych. Pozwoli to na uwolnienie od przeciążenia normatywnego – zamiast nastawienia na opisywanie tego, jaki nauczyciel(ka) powinien(na) być,



należy skoncentrować się na tym, jaki jest, w jakich warunkach funkcjonuje i czego potrzebuje, aby się rozwijać, a także ułatwiać rozwój studentom(kom).

Na badane zagadnienia spojrzeć można też z poziomu glottodydaktycznego, który akcentuje wymiar lingwistyczny i dydaktyczny, a dokładnie przejście od nauczania języka obcego ogólnego na uczelni do nauczania języka specjalistycznego, co może być rozumiane również jako wyraz zmian ponowoczesnych. W krytycznym ujęciu wyłaniania się języka specjalistycznego z języka ogólnego, zyskiwania statusu specjalizacji, Sarah Benesch (2001) zwraca uwagę na hegemonię języka angielskiego oraz, co za tym idzie, uprzywilejowaną pozycję jednych kultur względem innych, czy nawet przemoc symboliczną. Jednak w dominującym dyskursie ugruntowuje się rolę języka specjalistycznego poprzez podkreślanie jego użyteczności, co ma pomóc w odniesieniu sukcesu jednostce w późniejszej pracy. „Widoczna w ostatnich latach profesjonalizacja kształcenia językowego (także na kierunkach filologicznych) ukierunkowuje wyraźnie proces kształcenia na konkretne umiejętności wymagane w środowisku zawodowym. Uczący się języków obcych pragną je opanować w celu ich praktycznego wykorzystania w przyszłej pracy zawodowej, czyniąc z języków obcych klucz do sukcesu na rynku zatrudnienia” (Sowa, 2018, s. 123).

Drugim ważnym trendem w opisie JOS jest jego powinnościowy stosunek wobec rynku. To on wskazuje, jakich pracowników potrzebuje, z jakimi kwalifikacjami i kompetencjami. „W sytuacji, gdy miejscem pracy filologa staje się coraz częściej przedsiębiorstwo, świadome planowanie ścieżki zawodowej studentów kierunków filologicznych jest także wspomagane instytucjonalnie. Obecnie kładzie się silny nacisk na współpracę uczelni z interesariuszami zewnętrznymi (tzw. trzecia misja uczelni), dzięki czemu uczelnie mogą ściślej i trafniej powiązać programy studiów z potrzebami rynku pracy” (Gajewska i inni, 2020, s. 12). Opisana tendencja dotyczy nie tylko kierunków filologicznych. Nie bez znaczenia jest również polityka neoliberalna, która zatacza coraz szersze kręgi i wpływa na różnorodne elementy pracy nauczycielek języka specjalistycznego na uczelniach, czy nawet szerzej, na całą edukację językową.

Zmiany dotyczące nauczania języka obcego specjalistycznego na uczelniach, ich uzasadnienie, celowość i inne charakterystyczne cechy poruszone przez uczestniczki moich badań zebrałam w poniższych punktach:

- instrumentalizacja nauki języka obcego (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – treść pracy, możliwość podejmowania decyzji):
  - skrojony pod profesjonalne potrzeby ucznia (zagubiony wymiar humanistyczny),
  - szybki kurs – fragmentaryczność doświadczenia,



- wielość specjalizacji (wielość dyskursów, różnorodność wiedzy)
  - indywidualizacja doświadczenia edukacyjnego,
- zakotwiczenie JOS na uczelniach.
  
- Trud emocji wywołany urynkowaniem edukacji (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – podział pracy (podejmowanie decyzji):
  - zwiększanie liczby osób w grupach studenckich,
  - redukcja godzin przeznaczonych na przedmiot (nawet do 20 h na cykl nauczania),
  - zwiększanie obciążenia godzinowego lektorek,
  - brak podziału według poziomów studentów(ek) w jednej grupie.
  
- Tożsamość nauczyciela(ki) JOS – pomiędzy ekspertem a partnerem, pomiędzy szkołą a akademią (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji, używanie kwalifikacji w pracy, społeczno-kulturowe środowisko uczenia się – wspólnoty pracownicze, wspólnoty kulturowe, potencjał uczenia w życiu zawodowym – doświadczenie edukacyjne).

Instrumentalne podejście do nauki JOS było już poruszane w niniejszej pracy kilkakrotnie, pisano również o tym, że narratorki prezentowały przeświadczenie o użyteczności JOS i o traktowaniu go jako narzędzia, które ułatwia przyszłą pracę. Wymienione powyżej elementy (charakterystyczne dla kursów JOS) pokazują również pewną paralelność wobec zmian ponowoczesnych. Kurs JOS, który jest skoncentrowany na zawodowych potrzebach studentów, traci w pewnej mierze wymiar humanistyczny, co jest widoczne zwłaszcza na kierunkach studiów technicznych oraz przyrodniczo-medycznych. Tony Dudley-Evans i Maggie Jo St John (1998) wśród trzech bezwzględnych cech nauczania języka specjalistycznego wymieniają wykorzystanie metodyki leżącej u podstaw działania dyscypliny, w której dany język jest stosowany. Na kierunkach niehumanistycznych może to być trudne dla nauczycieli(ek) po kierunkach humanistycznych. Język specjalistyczny stał się więc w jakimś wymiarze produktem – z konkretnie zapisanymi w sylabusie umiejętnościami, kompetencjami i zakresem słownictwa, które ma być przyswojone. Tak o tym problemie mówi Róża.

*Róża: Bo z jednej strony kurs JOS musi być kursem praktycznym, natomiast właściwie nie powinniśmy zapominać, że jeśli my uczyliśmy przedmiotu humanizującego, nie powiem humanistycznego, ale humanizującego,*



*i w związku z tym jakieś treści pozasprzedażowe i pozamarketingowe powinny być przedstawiane. To nie jest wszystko tak, że my sobie zaplanujemy, że sto procent kursu będzie dla studenta przydatne... Bo cały czas słyszałam, że tu go uczymy, jak on ma mówić, tak, żeby na rozmowie o pracę dobrze się zaprezentować, a tu go uczymy, jak ma to robić. (...) Powiedziałabym, że ten aspekt humanistyczny jest też pewnym aspektem życia. To nie jest tak, że my [studenta] przygotowujemy tylko na sytuacje życiowe, stricte marketingowe. Ponieważ w tym momencie tracimy bardzo ważną rzecz...*

Róża sygnalizuje niebezpieczeństwo wynikające ze zbyt dużego nastawienia edukacji na funkcje zawodowe. Jej zdaniem gdy skupiamy się jedynie na zawodowym języku, „tracimy bardzo ważną rzecz” – to właśnie utrata humanistyki, utrata człowieka, relacji z nim, i to pomimo bardzo dużego nacisku na komunikację, jaki kładzie się na kursach JOS. Jednakże rozmowa, komunikacja czy dialog mogą być albo wymianą informacji, albo budowaniem relacji.

Kolejnym bardzo ważnym elementem, który z poziomu glottodydaktycznego pokazuje odmiennosć kursu JOS od kursu języka ogólnego, jest jego krótkoterminowość. Kursy JOS realizowane na uczelniach trwają od 20 godzin do maksymalnie 120. Język jest traktowany zadaniowo, co wiąże się również z wyodrębnieniem wielu jego rodzajów. Każdy zawód może mieć swój kurs i podręcznik dostosowany do potrzeb. Oba te elementy postrzegam jako współwystępujące ze zmianami ponowoczesnymi, bądź ewentualnie jako odpowiedź na zmiany ponowoczesne. Bauman (2011) pisze, że trwałość wiedzy (jej długoterminowy efekt i charakter) nie jest już korzyścią, a oczekiwania idą raczej ku szybkiemu doświadczeniu, z szybkim dostępem do wiedzy (konkretnej, namacalnej, jasno określonej), najlepiej zdobytej bez większego wysiłku. Ponadto ludzie żyjący w płynnej nowoczesności pragną raczej indywidualizacji niż homogeniczności jako wspólnych cech, wspólnych doświadczeń (Bauman, 2011). Kurs JOS dostarcza zarówno szybkości doświadczenia, jak i zapewnia jego indywidualność.

Zmiany, które obserwują uczestniczki moich badań, oraz te, do których muszą się dostosować, wywołują u nich również ‘trud emocji’ (Benesch, 2017). Powoduje to, że postrzegają swoją rolę jedynie w kategoriach instrumentalnych oraz prowadzi do zagubienia, poczucia zbędności w procesie kształcenia. Zbyt szeroka adaptacja do warunków pracy wydaje się uwsteczniająca, zachowawcza, natomiast wyjście poza schemat, wyjście poza instrumentalność zadaną przez wytyczne przedmiotu pozwala na twórcze i aktywne działanie, na uczenie się od innych (oduczanie).

Podczas omawiania wiedzy (techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się – możliwość podejmowania decyzji) pokazałam, że może być ona traktowana

instrumentalnie, refleksyjnie oraz emancypacyjnie. W tej pierwszej sytuacji nauczycielki czuły się niepewnie, nie miały poczucia sprawczości, czuły się zamknięte przez sylabus przedmiotu, ograniczone przez podręcznik wybrany do realizacji. Natomiast gdy wiedza nabierała cech refleksyjnych oraz emancypacyjnych, wówczas pojawiało się miejsce na działania dające pewność siebie, na autonomię próbowania, współdzielenie wiedzy, na sprawczość i na otwarcie na nowe i nieznanne.

We wcześniejszych fragmentach dość szeroko pokazałam też specyficzny kontekst pracy i budowania roli zawodowej nauczyciela(ki) JOS, który odróżnia tę grupę od innych nauczycieli(ek) JO. Jednakże w literaturze przedmiotu nie ma zgody na wyróżnienie tej grupy. Niektórzy badacze postulują użycie określenia „praktyk JOS” (Dudley-Evans i St John, 1998), niekiedy stwierdza się również, że „rozwój metodyki w tym obszarze nie zaowocował stworzeniem kanonu zasad ich nauczania. Można jednak doszukać się pewnych wyróżników w dydaktyce języków specjalistycznych” (Przybył, 2022, s. 140). Fakt, że taki kanon nie powstał, a są jedynie jego pewne wyróżniki, można odebrać jednak jako dobry znak, z nadzieją, że dzięki temu nauczyciele(ki) JOS nie będą odczuwać presji dostosowywania się do z góry ustalonych wymogów, a raczej będą samodzielnie poszukiwać własnych uzasadnień działania.

Ostatnim ujęciem, o którym wspominałam (podrozdział *Przepis roli zawodowej – pomiędzy konwencją a interakcją*), jest przedstawienie kwestii przepisu roli zawodowej widzianej z poziomu **Innego**. Uwaga jest tutaj skierowana na kanon oczekiwań społecznych, których moje narratorki doświadczają, a także na to, jaki indywidualny sens im nadają. To ujęcie będzie omówione w następnym rozdziale, w ramach próby krytycznego oglądu relacji pomiędzy społecznym a indywidualnym środowiskiem narratorek.

Przedstawiłam zatem trzy różne, równoważące ujęcia, które nie tylko w teorii, ale i w praktyce (a właściwie w połączeniu tych dwóch wymiarów) pokazują, że kategoria roli zawodowej jest pulsująca (Rutkowiak, 1995a). Chociaż starałam się w niniejszej pracy nie używać postulatycznego języka w opisie nauczyciela(ki), to w tym miejscu należy jasno zaznaczyć, że:

- nauczyciel(ka) *musi* być opisywany(a) językami różnych teorii,
- opis ten musi być wielowymiarowy, gdyż jego (jej) praca jest właśnie taka,
- musi pozostawać niedomknięty, gdyż nauczyciele(ki) nigdy owego domknięcia nie doświadczą,
- musi mieć komunikacyjny charakter na poziomie praktyka-teoria lub teoria-praktyka, gdyż nauczyciel(ka) porusza się między teorią a praktyką, tworząc swoje teorie i modyfikując praktykę wobec teorii,



- musi mieć relacyjny charakter, ponieważ pozostaje on(a) w sieci relacji pomiędzy studentami(kami), innymi nauczycielami(kami) i swoimi bezpośrednimi i pośrednimi zwierzchnikami(czkami), prawem, wiedzą oraz przedmiotem, którego nauczyciel(ka) naucza,
- musi być również dyskursywny, gdyż liczby powiązań relacyjnych nie sposób przewidzieć i założyć z góry, i w końcu,
- musi być narracyjny, ponieważ to właśnie „[b]adania narracyjne w pedagogice pozwalają zrozumieć otaczający świat i ludzi w nim działających” (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 17), jak i relacje, które między nimi zachodzą.

5



# **Rola zawodowa nauczycielek języka angielskiego – próba krytycznego oglądu**



W poprzednich rozdziałach, posługując się kategoriami holistycznej teorii Illerisa (2011) oraz trójpodziału wiedzy nauczycielskiej w ujęciu Nowak-Dziemianowicz (2014b), pokazałam, że rola zawodowa powstaje na styku tego, co społeczne (wiedza o świecie), z tym, co indywidualne (wiedza o sobie) – jest więc wynikiem wiedzy o relacjach ‘Ja–świat’. To twór konstruowany dyskursywnie, który ciągle pracuje, pulsuje (Rutkowiak, 1995a) i zmienia się, gdy warunki czy elementy, które go konstytuują, również ulegają zmianie. „Określona tożsamość staje się więc tożsamością tylko w obszarze określonego świata społecznego” (Starego, 2017, s. 293).

W podobny sposób konstruowana jest tożsamość (Starego, 2017, s. 291). Powołując się na koncepcję tożsamości Anthony’ego Giddensa, Nowak-Dziemianowicz (2008b) pisze, że „[p]rzeplatanie się tych wymiarów – indywidualnego i społecznego – traktuje Giddens jako jedną z charakterystyk procesu tworzenia się tożsamości opartej na refleksyjnym projekcie odkrywania i konstruowania siebie. Tworzenie tożsamości jednostki odbywa się poprzez uświadamianie sobie, opisywanie i rozumienie tego, co się robi i dlaczego. Wytwarzane i odtwarzane w naszych codziennych działaniach konwencje społeczne podlegają refleksyjnej kontroli działającego, która stanowi warunek radzenia sobie w rozmaitych sytuacjach życiowych” (Nowak-Dziemianowicz, 2008b, s. 189).

Biorąc to pod uwagę, w ostatnim rozdziale warto krytycznie spojrzeć na niektóre konwencje społeczne wpływające na rolę zawodową narratorek. Rodzą się bowiem pytania o prawomocność danego stanu rzeczy i przyczynę takich, a nie indywidualnych uzasadnień podawanych przez narratorki (Sajdak, 2013). W szczególności warto przyrzeć się przepisowi roli z perspektywy Innego. W tym celu w niniejszym rozdziale postawię następujące pytania, koncentrujące się na społecznych przepisach roli zawodowej i zinstytucjonalizowanych wzorcach w tym zakresie:

1. Jakiego przepisu roli zawodowej nauczycieli(ek) akademickich języka angielskiego specjalistycznego doświadczają narratorki?
2. Czy i w jaki sposób przepis roli pochodzący z wiedzy o świecie (ze świata społecznego), przepis rozumiany jako „nienaruszalny kanon oczekiwań społecznych” (Kwiatkowska, 2008, s. 38) jest/może być w stosunku do nauczycieli(ek) JOS opresyjny?

Elementy, które pozwolą na analizę i krytyczny ogląd rzeczywistości, znajduję w „dyslokacjach, zerwaniach, czy pęknięciach w strukturach (Laclau, 1990, s. 61), a więc miejscach/momentach, w których proces identyfikacyjny zaczyna się aktualizować” (Starego, 2017, s. 293). Te najbardziej widoczne „dyslokacje” zauważyłam i zdefiniowałam w poprzednim rozdziale, teraz chciałabym pogłębić krytyczną analizę wybranych elementów z zastosowaniem modelu KRYNARÓZ



autorstwa Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, czyli sekwencji Krytyka – Narracja – Rozumienie – Zmiana (Nowak-Dziemianowicz, 2020)<sup>1</sup>.

Pierwszym krokiem krytycznej analizy było stworzenie mapy semantycznej<sup>2</sup>, pozwalającej wskazać połączenia między ustaleniami empirycznymi oraz teoretyczne kategorie umożliwiające ich powiązanie i analizę. Jako że z narracji uczestniczek moich badań dość szybko wyłonił się obraz ucisku i opresji wg definicji Iris Marion Young (1992), na mapie semantycznej znalazła się sieć powiązań narracji z pięcioma wyróżnionymi przez nią przejawami ucisku: wyzyskiem, marginalizacją, podporządkowaniem, kulturowym imperializmem oraz przemocą.

Mapę semantyczną prezentuje Rysunek 7. Przedstawiono na nim te wątki opisane w Rozdziale 4, które najbardziej domagały się krytycznego spojrzenia. Ucisk i opresja jawią się tu jako elementy nieredukowalne (zawsze bowiem istniejące tam, gdzie mamy do czynienia z hierarchicznym układem), a jednocześnie stanowiące przyczynek do pogłębianych badań nad uniwersytetem. „Spytajmy więc raz jeszcze, czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym? Interwencją prowadzoną w warunkach kryzysu uniwersytetu. Poprzez precyzyjne zakreślenie jego konturów dostarczają oglądu sytuacji, pozwalającego na wskazanie produktywnych sprzeczności, których rozwiązanie przez walkę stwarza warunki i umożliwia nadzieję na osiągnięcie horyzontu przyszłości przekraczającego teraźniejsze ograniczenia” (Szadkowski, 2015, s. 303).

RYSUNEK 7. WĄTKI OPRESJI W NARRACJACH



Źródło: opracowanie własne.

- 1 Krytyka jako pewna dyspozycja zarówno badacza(ki), jak i materiału badawczego poprzez narrację uczestników(ek) badania pozwala na rozumienie (krytyczne) i na poszukiwanie istniejącej zmiany. Krytyczna analiza dyskursu „przypisuje sobie «cele emancypacyjne» (Fairclough, 2001, s. 125) oraz definiuje swoją tożsamość w kategoriach «solidarności z opresjonowanymi» (Van Dijk, 2001, s. 96) (ubogimi, społecznie wykluczonymi, poddanymi opresji tożsamości rodzajowej, seksualnej i rasowej)” (Starego, 2017, s. 299).
- 2 Pomyśl zaczerpnęłam z projektu prowadzonego pod kierunkiem Tomasza Szudlarka (2008c).



Young (1992) stwierdza, że kategorie takie jak wyzysk, marginalizacja oraz podporządkowanie odnoszą się głównie do relacji strukturalnych i instytucjonalnych. **Wyzysk** „to forma dominacji, w której praca jednej grupy (klasy pracującej) jest zawłaszczana i przynosi korzyści bogatym, tworzy i umacnia podziały klasowe oraz nierówności” (McLaren, 2015, s. 55). W przypadku uniwersytetu i miejsca zajmowanego w nim przez lektorki tylko na pierwszy rzut oka trudno wskazać tego „bogatego”. Narratorki wspominają bowiem, że w ramach etatu do ich obowiązków należy nie tylko nauczanie (zgodnie z Ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. w wymiarze do 540 godzin rocznie), ale również wykonywanie nieodpłatnych tłumaczeń na rzecz uczelni i przeprowadzanie egzaminów. Praca w dodatku nie przynosi im zadowalającego wynagrodzenia, co skutkuje poczuciem, że nie jest ważna w oczach społeczeństwa. Formą instytucjonalnego wyzysku jest też blokowanie awansów oraz brak jednolitych zasad ich przyznawania. Wydaje się, że uniwersytetowi jako instytucji może nie zależeć na rozwoju zawodowym tej grupy zatrudnionych – z wyższym stanowiskiem wiąże się nie tylko większe uposażenie, ale również mniejsze obciążenie godzinowe, co powoduje konieczność tworzenia nowych etatów. Awanse są więc kosztem, a ujednolicanie zasad zadaniem drugoplanowym: w niektórych jednostkach wyższe stanowisko można było otrzymać po odpowiednio długim stażu pracy (różnym w rozmaitych miejscach), w innych awans był możliwy jedynie wtedy, gdy lektor(ka) uzyskał(a) stopień doktora. Brak jednoznacznych uregulowań rodził poczucie niesprawiedliwości.

Drugim elementem ucisku wg Young jest **marginalizacja**. Wyłączenie stanowiska lektora(ki) z kategorii ‘nauczyciele akademicy’ w ustawie o szkolnictwie wyższym z roku 2018 to jej ewidentny przejaw. Wykluczenie grupy, która od zawsze była i jest obecna na akademii, symbolicznie odebrało jej znaczenie. Tymczasem Ludwig Wittgenstein (2000) w słynnej tezie 5.6 „Granice mego języka oznaczają granice mego świata” (Wittgenstein, 2000, s. 64) zwraca uwagę, że istotne są nie tylko słowa pozostające w użyciu, ale również te, które są poza użyciem, poza dyskursem, a więc też poza światem i do tego świata nie należą.

Opisywane wykluczenie można w dodatku rozpatrywać szerzej – jako coraz dalej idące umniejszanie znaczenia humanistyki na rzecz kształcenia technicznego i instrumentalnego, co jest szczególnie dotkliwe na kierunkach niehumanistycznych. Marginalizację symbolizuje nazywanie lektorów(ek) oraz jednostek, w których pracują, „piątym kołem u wozu” i podkreślanie opozycji koszt – zysk. Skoro koszty muszą być niskie, a zyski wysokie, inwestuje się w te elementy (osoby), które potencjalnie przynoszą zyski – a lektorzy(ki), będąc pracownikami dydaktycznymi, a nie naukowymi (czy choćby dydaktyczno-naukowymi), do tej grupy nie należą. Tymczasem w długim terminie poddawanie się logice rynkowej może okazać się niekorzystne – może spowodować utratę etosu uniwersyteckiego



i nadziei na zmianę oraz uniemożliwić stawianie odważnych pytań (Derrida, 2015). „Uniwersytet musi zatem respektować prawa rynkowej ekonomii, lecz nie wolno mu przystać na to, aby ekonomia stała się jedynym regulatorem życia uniwersyteckiego i społecznego” (Sławek, 2002, s. 31).

**Podporządkowanie** (rozumiane również jako bezsilność czy niemoc<sup>3</sup>) uwiadacza się w moich badaniach w co najmniej dwóch elementach: w specyficznym, wyrażanym werbalnie oporze (opozycja ‘My–Oni’) oraz w przewadze logiki rynkowej nad emancypacyjną, co prowadzi do powstania u moich narratorek ‘trudu emocji’.

Podział na My i Oni jest jednym z wielu możliwych przejawów podporządkowania się jednej grupy drugiej grupie, a zarazem informacją, że w danej strukturze relacji istnieje jakaś forma protekcjonalizmu (Kopciwicz, 2012). Z kolei wspomniana wcześniej logika rynkowa, nazywana też logiką korporacyjną (Nowak-Dziemianowicz, 2020), staje się – również w edukacji – ideologią dominującą, choć przecież myślenie krytyczne ma m.in. na celu „uwolnienie się z opresji ideologii i władzy” (Mizerek, 2021, s. 59). Niebezpieczeństwo myślenia (o edukacji) tylko z jednej pozycji (Szkudlarek, 2003) – w tym przypadku logiki korporacyjnej – wynika z jej dużych wymagań adaptacyjnych względem jednostki. Logika ta jest wyjątkowo opresyjna wobec nauczyciela(ki), gdyż wymaga „posłuszeństwa”, podporządkowania się wszechobecnemu wymogowi efektywności, wymiernych efektów, cięcia kosztów, sukcesów, które każdy musi osiągnąć, oraz wiary w różne mity edukacyjne, jak na przykład mit równości szans (Nowak-Dziemianowicz, 2020).

Interpretacja autonomii nauczycielek JOS – przedstawiona we wcześniejszym rozdziale w kategorii ‘możliwość podejmowania decyzji’ za pomocą interesów wiedzy Habermasa (1995) – doskonale obrazuje, jak daleko adaptacja, instrumentalizacja i technicyzacja edukacji znajdują się od rozumienia, emancypacji i możliwej krytycznej refleksji. Koncentracja na instrumentalnych elementach edukacji prowadzi do poczucia bycia niepotrzebnym, do ograniczeń, do strachu (o własną niewiedzę, o możliwe niepowodzenie eksperymentowania, przed porażką), do postrzegania świata jako zagrożenia, a nie szansy, do zamknięcia, a nie otwarcia. Finalnie do przeistoczenia edukacji w system realizacji potrzeb gospodarczych, w którym nauczyciel(ka) może dość szybko okazać się „zbędnym elementem”.

Następnym składnikiem opresji jest **kulturowy imperializm**. W przypadku lektorów wyraża się on poprzez ich nieprzynależność do wspólnoty nauczycieli

3 W oryginale Young (1992) używa słowa *powerlessness*.

szkolnych (tworzą w efekcie wspólnotę odrzuconą) i jednocześnie nieprzynależność do wspólnoty nauczycieli akademickich (w wyniku czego stają się wspólnotą odrzuconych, „piątym kołem u wozu”). Według badań (Górniak, 2015) w 2013 roku lektorzy(ki) stanowili 1% pełnozatrudnionych nauczycieli(ek) akademickich (choć w SJO pracowali również wykładowcy, których było 6%, oraz starsi wykładowcy, stanowiący 12% ogółu zatrudnionych). W porównaniu z rokiem akademickim 2008/2009 (Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, 2009) odsetek lektorów(ek) zmniejszył się więc o ok. 0,7 punktu procentowego (z 1,7%). Może to być związane zarówno z awansami, jak i ze zmniejszeniem zapotrzebowania na ich pracę na uczelniach. Kulturowy imperializm, który spowodował taką ocenę znaczenia tej grupy dla uniwersytetu, ma charakter dominującego dyskursu interpretacyjnego (DDI), zdefiniowanego następująco przez Alaina Touraine'a (2011): „Dominujący dyskurs interpretacyjny nie jest więc zbiorem mgliście powiązanych ze sobą idei; jest wytwarzaniem broni skierowanej przeciwko definicji aktora społecznego, która uznaje go za zdolnego do afirmacji samego siebie i do obrony własnych praw jako tego, co w zasadniczy sposób decyduje o celowości jego działania” (Touraine, 2011, s. 55). Chodzi więc o taki kulturowy imperializm, który nie zachęca do budowania swojej podmiotowości, a wręcz przeciwnie – wymaga poddania się panującej logice rynkowego posłuszeństwa wobec sił ekonomii.

Ostatnim wcieleniem ucisku zdefiniowanym przez Young (1992) jest **przemoc**. Jako kategoria badawcza w edukacji może przyjmować najróżniejsze formy, od werbalnych do pozawerbalnych, od instytucjonalnych do jednostkowych oraz od przemocy symbolicznej po działania, które zaburzają bezpieczeństwo ontologiczne jednostki. Przemoc symboliczna nie jest łatwo dostrzegalna. W warunkach szkolnych najbardziej podatni(ne) na nią są uczniowie(ennice), jest jednak stosowana także wobec nauczycieli(ek). „Dominacja nie jest w sposób bezpośredni prostym rezultatem działania przedstawicieli klasy uprzywilejowanej, zaopatrzonej we władzę i możliwości wywierania przymusu. Jest raczej skutkiem wielu złożonych działań, które rodzą się w sieci ząbających się ze sobą konieczności” (Zalewska-Bujak, 2017, s. 64). Przemoc, której doświadczają moje rozmówczynie, również nie przejawia się w bezpośrednich działaniach skierowanych do nich z zamiarem agresji. Jest raczej skutkiem różnorodnych działań tworzących ciąg „konieczności” – konieczności realizacji sylabusu, podążania za programem, adaptacji i podporządkowania – czy wywołujących poczucie zbędności i zaburzonego bezpieczeństwa ontologicznego poprzez internalizację logiki rynkowej. Przemoc jest więc błędnym kołem, którego przerwanie jest bardzo trudne, szczególnie jeżeli nauczyciele(ki) odczuwają strach.



Wykorzystanie opisanych wyżej kategorii opresji w krytycznej analizie miejsca funkcjonowania lektorek pozwala na zidentyfikowanie wpływu Innego (oczekiwań społecznych) na zmianę przepisu roli nauczyciela SJO. Oczekiwania ze strony instytucji uniwersytetu, będącej reprezentantem systemu, można traktować jako normatywny przepis roli – wzorzec postępowania czekający na zinternalizowanie przez lektorki, zbudowany w oparciu o procesy opresji i ucisku, wymagający posłuszeństwa i podporządkowania się.

Wpływ na przepis roli nauczyciela SJO ma jednak również inna relacja: między osobami wykonującymi ten zawód a studentami(kami), w szczególności w odniesieniu do języka obcego specjalistycznego i specjalistycznej wiedzy przedmiotowej. Odwołując się raz jeszcze do koncepcji Habermasa (1995) dotyczącej interesów konstruujących wiedzę, trzeba zwrócić uwagę, że w przypadku studentów(ek) i lektorów(ek) te interesy są odmienne. Studenci traktują JOS jako instrument, narzędzie do zdobycia pracy – potrzebują go, aby móc wykonywać swój zawód poza granicami, aby ułatwić sobie zdobywanie wiedzy (informacji), rozwijać się w kontekście zawodowym. Praca jest tu medium (nośnikiem, środkiem przekazu), dzięki któremu możliwe jest opanowanie świata rzeczy i realizacja przyjętych celów (Nowak-Dziemianowicz, 2014b). Natomiast dla nauczycieli(ek) JOS jest jedną z odmian języka, wąską specjalizacją traktowaną jako pewna (umowna) całość. W ich sytuacji medium wiedzy (poznania) jest język, interes stojący za wiedzą jest praktyczny, a sama wiedza mieści się w kategorii rozumienia.

Współwystępowanie w rzeczywistości uniwersyteckiej omówionych wcześniej kultur post-/ko-/prefiguratywnej rodzi nadzieję (możliwość) na relację dwupodmiotową, na powstanie przestrzeni międzyludzkiej (Sztompka, 2016), przestrzeni wymiany, spotkania wyżej opisanych dyskursów, które może wpływać na przepis roli zawodowej. Obie grupy muszą znaleźć płaszczyznę porozumienia, bo są na to niejako skazane poprzez „przymus” uczestnictwa w zajęciach.

Lektorki, które udzielały wywiadów, często powtarzały podobnie brzmiącą frazę – „to zależy od grupy” – mając na myśli:

– to, jaka będzie relacja między grupą a lektorką (**Kalina**: *Wszystko jest uzależnione od grupy, z którą pracuję... bo nawet jeżeli u mnie jest źle, ale widzę zmotywowaną grupę, to potem jestem całkiem efektywna na zajęciach*),

– sposób, w jaki lektorka będzie realizowała zajęcia (**Jaśmina**: *Czy robimy coś więcej, czy idziemy po linii najmniejszego oporu, robimy tylko to, co jest wymagane*),

– to, jaki będzie odbiór jej zajęć (**Rozalia**: *To też zależało od grupy, bo wiadomo, jeżeli grupa nie reaguje i nie mamy z kim rozmawiać, to się po prostu człowiek nudzi przeraźliwie na tych zajęciach*).

Pokazuje to, że spotkanie dwóch grup o różnych interesach konstytuujących wiedzę może być iskrą pobudzającą myślenie i krytyczne refleksje. Lektorzy(ki)

i studenci(tki) niejako „walczą” ze sobą o władzę, czyli o medium wiedzy emancypacyjnej zdefiniowanej przez Habermasa (1995). Michel Foucault (Howarth, 2008) twierdził, że wiedza i władza są ze sobą nierozdzielnie połączone: nie ma wiedzy, która nie tworzyłaby jakiejś relacji władzy, i na odwrót. Odnosząc się do stwierdzenia Foucaulta, Howarth pisze: „dyskursy nie są raz na zawsze poddane władzy lub przeciwko niej obrócone. Założyć trzeba istnienie złożonej i niestabilnej gry, w której dyskurs stanowić może zarazem instrument i skutek władzy, lecz także przeszkodę, zawadę, punkt oporu i zapowiedź opozycyjnej strategii. Dyskurs przenosi i produkuje władzę; umacnia ją, lecz także podminowuje, naraża, zmiękcza i sprzyja jej tamowaniu” (Foucault, 1993, s. 90, za Howarth, 2008, s. 125).

Szans na emancypację, refleksję i krytyczną refleksję upatruję jeszcze w jednym wymiarze ‘gry’ pomiędzy wiedzą a władzą uwidocznionym w narracjach moich rozmówczyń. Jak pokazałam podczas omawiania kategorii ‘możliwość podejmowania decyzji’, wiedza dawała lektorkom odwagę do przezwycięzania strachu, eksperymentowania, wyjścia poza program nauczania, umacniała ich pewność siebie i pewność swojej pozycji. Wiedza dawała więc władzę nad samym sobą, dodawała tej władzy, domagała się hegemonii własnego, niepowtarzalnego ‘Ja’. O tym wymiarze władzy i wiedzy pisał Foucault (Pasternak, 2012) w swoich późniejszych pracach: „Foucault przyznawał, że wcześniej nie doceniał roli, jaką może odgrywać władza nad samym sobą rozumiana jako kształtowanie siebie, samorealizacja, praca nad sobą. Odkrył, że człowiek jednak nie do końca nie zależy od samego siebie, posiada bowiem pewien rodzaj władzy nad sobą samym i władza ta stanowi zakres jego wolności. Człowiek, realizując w praktyce władzę nad samym sobą, kształtuje siebie i tym samym ustanawia się podmiotem moralnym” (Pasternak, 2012, s. 137).

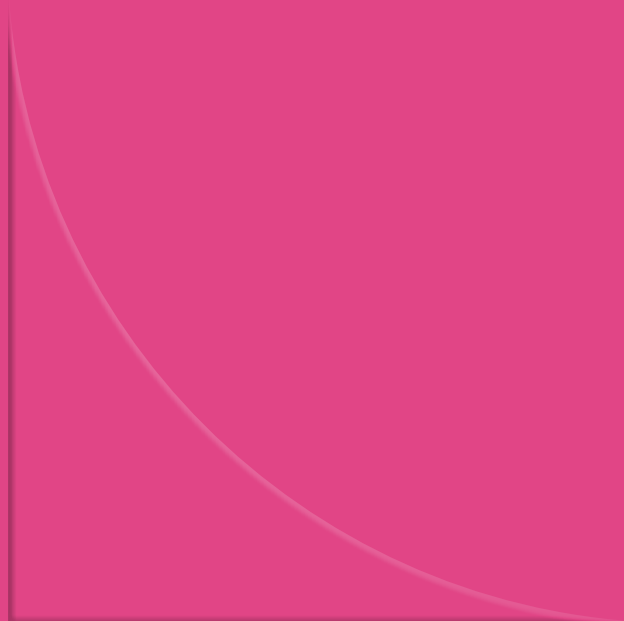
Dla nauczyciela(ki) władza nad sobą realizuje się między innymi w ‘wiedzy o samym sobie’ – krytycznym i refleksyjnym zrozumieniu samego(ej) siebie, swoich potrzeb, miejsca, roli, tożsamości, podmiotowości i identyfikacji. Jednakże, jak zwraca uwagę Marek Rembierz (2008), niezwykle łatwo jest zamienić władzę nad sobą na władzę nad innymi – to problem, który jest szczególnie bliski nauczycielom(kom) w odniesieniu do ich relacji z uczniami(ennicami) czy studentami(kami). „Zyskać władzę nad innymi – jak poucza historia – bywa o wiele łatwiej, niż osiągnąć i zachować władzę nad samym sobą. Często wystarczają odpowiednie chęci i sprzyjające okoliczności (nawet przy proporcjonalnie niewielkich środkach), aby w dość dużym zakresie zapanować nad innymi ludźmi. Ale posiadając władzę nad kimś, nawet legalnie nadaną i godziwie sprawowaną, trudno jest we właściwym stopniu zachować władzę nad sobą, trudno bowiem nie ulec pokusie oddania siebie – uwodzącemu «syrenim śpiewem» – żywiołowi władzy nad innymi. Oto podstawowe etyczne wyzwanie dla każdego, kto jakkolwiek



władzę nad innymi ma sprawować. Im ta władza ma sięgać głębiej ludzkiej duszy i głębiej ludzkiego umysłu, a zarazem ma dotyczyć licznych gromad ludzkich, tym silniejszego – etycznie motywowanego – potrzebuje powściągnięcia, bo tym szybciej prowadzi do zatracenia władzy nad samym sobą” (Rembierz, 2008, s. 118).

Odnosząc powyższe słowa do edukacji, do relacji pomiędzy nauczycielem(ką) a uczniem(ennicą), zatracenie władzy nad sobą na rzecz władzy nad innym, na rzecz władzy nad czyimś uczeniem się (Męczkowska, 2005) oznacza właściwie zgubienie podmiotowości przez nauczyciela(kę) i stanie się pionkiem w grze polityki realizującej się w edukacji (Rutkowiak, 1995b) – pośrednikiem wartości, które niekoniecznie samemu(ej) się wyznaje czy chciałoby się przekazywać. To także przyzwolenie na bycie wtłoczonym „w rolę bezrefleksyjnych wykonawców – urzędników wiedzy” (Dziemianowicz-Bąk, 2015, s. X).

# Zakończenie



## Uwagi ogólne

Podsumowywanie badań jakościowych jest dużym wyzwaniem. Niełatwo jest bowiem przedstawić rekomendacje i spostrzeżenia odnoszące się do szerokiej populacji, a głęboką analizę sprowadzić do kilku zdań. Wnioski bywają więc niejako umowne i nie oddają w pełni doświadczeń przedstawionych w narracjach, ich opracowaniach i analizach. W tej części książki pozwolę więc sobie raczej na rekapitulację procesu badawczego i zaprezentowanie mojego subiektywnego spojrzenia na sensy i znaczenia, jakie nauczycielki języków obcych specjalistycznych pracujące w szkolnictwie wyższym przypisują swojej pracy.

## Rekapitulacja

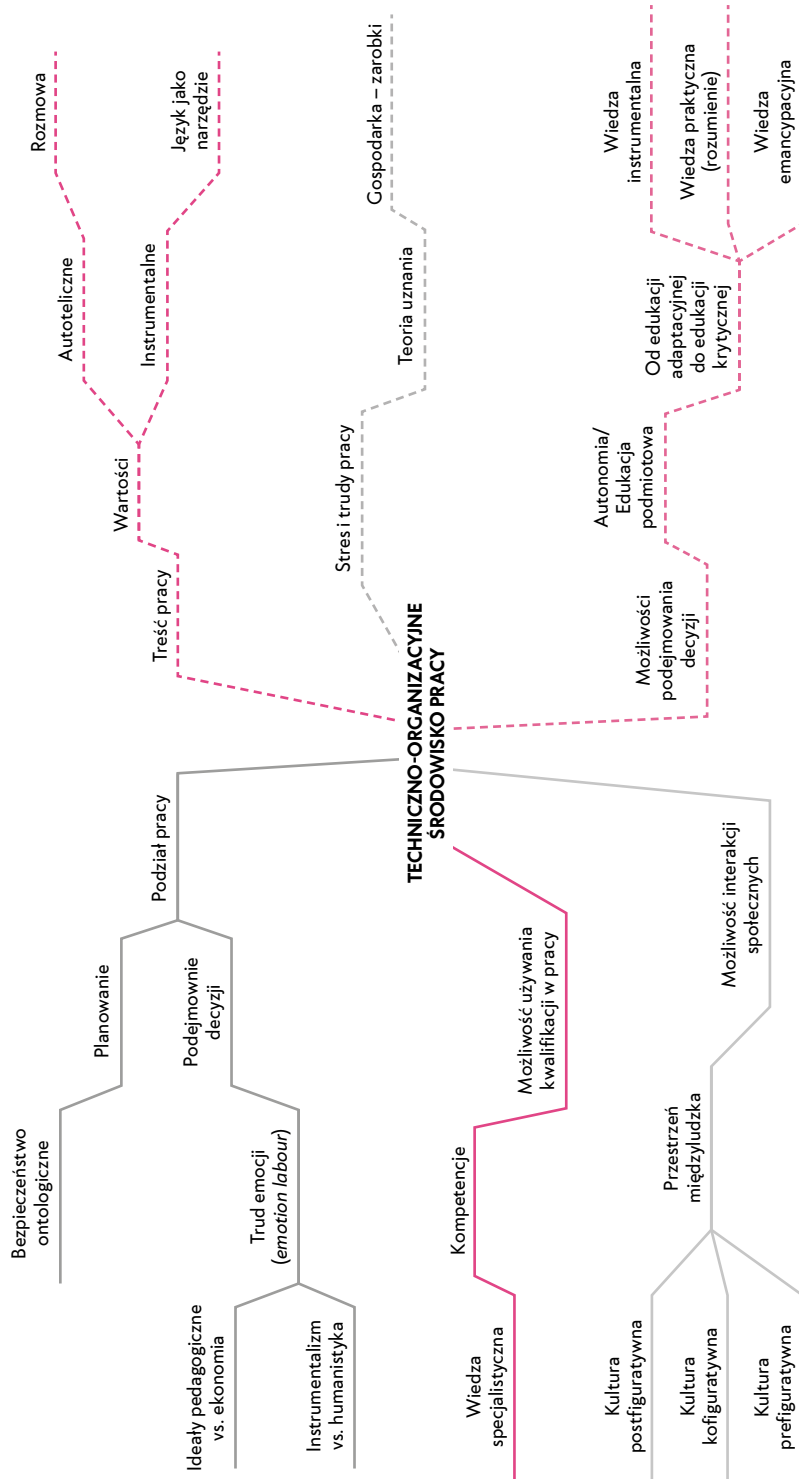
Prezentację, opis i interpretację wysłuchanych narracji przedstawiono w Rozdziale 4. W całości poświęciłam go przedstawieniu intersubiektywnego świata uczestniczek moich badań. Staralam się uchwycić i zrozumieć ich wiedzę o świecie, o nich samych oraz o relacjach 'Ja-świat', stosując holistyczny model uczenia się w życiu zawodowym autorstwa Knuda Illerisa i jego współpracowników (2011), osadzony w koncepcji trójpodziału wiedzy nauczycielskiej w ujęciu Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2014b).

W części pierwszej rozdziału przedstawiono narracje nauczycielek o ich świecie, czyli techniczno-organizacyjnym środowisku uczenia się oraz społeczno-kulturowym środowisku uczenia się w życiu zawodowym. Dzięki zastosowanym kategoriom udało się poznać znaczenia, jakie nadają różnorodnym elementom.

Schemat techniczno-organizacyjnego środowiska pracy zaprezentowano na Rysunku 8. Elementy takie jak podział pracy (planowanie, podejmowanie decyzji), treść pracy, możliwość używania kwalifikacji w pracy, możliwość interakcji społecznych, możliwość podejmowania decyzji oraz stres i trudy pracy pochodzą z teorii Illerisa (2011). Pozostałe kategorie zostały wyodrębnione w oparciu o narracje moich rozmówczyń.



RYСУNEK 8. TECHNICZNO-ORGANIZACYJNE ŚRODOWISKO PRACY – ZESTAWIENIE KATEGORII



Źródło: opracowanie własne.



Kategorię **podziału pracy** przeanalizowano na dwóch poziomach – planowania oraz podejmowania decyzji. Z narracji uczestniczek wynika, że w pracy brakuje im poczucia bezpieczeństwa ontologicznego lub jest ono zaburzone. Lektorki nie mają poczucia stabilności zatrudnienia, nie mogą więc, jak definiuje to Anthony Giddens (2012), wziąć w nawias pytań o świat rzeczy, nie mogą zawiesić pytań o ten świat. Niepewność narratorek potęgują też inne zjawiska – istotne dla nich rozstrzygnięcia, np. dotyczące liczebności grup, zapadają daleko od nich i są podyktowane logiką rynkową oraz racjonalnością instrumentalną; dominować zaczyna wymóg efektywności nauczania. Konieczność konfrontowania się z tymi zjawiskami wywołuje u moich rozmówczyń ‘trud emocji’ (Benesch, 2017), co było jedną z pierwszych wskazówek, że relacje władzy w przypadku narratorek wymagają osobnego oglądu.

Następna omówiona kategoria odnosi się do subiektywnych wartości nadawanych własnej działalności profesjonalnej (**treści pracy**). Rozmówczynie wskazywały zarówno na wartości autoteliczne, jaki i instrumentalne. Co ciekawe, nośnikami obu wartości były język i komunikacja. Tę ostatnią rozumiano nie tylko jako rozmowę mającą służyć osiągnięciu kolejnych efektów kształcenia, ale też umożliwiającą wymianę myśli, opowiedzenie o sobie oraz wysłuchanie drugiego człowieka. Z kolei język obcy (zwłaszcza specjalistyczny) przedstawiano przede wszystkim jako ważny instrument mogący pomóc uczącym się w osiągnięciu sukcesu w pracy.

Oba rodzaje wartości wynikających z pracy są ważne i uzupełniają się z punktu widzenia racjonalności instrumentalnej i komunikacyjnej (Kwaśnica, 2007). Narratorki zwracały jednak uwagę na dysproporcję między nimi. Jak mówiły, o racjonalność komunikacyjną, o czas na nią, o jej ważność muszą stale zabiegać – na uczelniach dominuje bowiem logika efektywności nauczania oraz wymóg weryfikacji wiedzy. Komunikacja niezwiązana z przekazywaniem informacji została zepchnięta na boczny tor.

Jedną z ważniejszych kategorii omawianych w techniczno-organizacyjnym wymiarze środowiska pracy była możliwość **podejmowania decyzji**. Uczestniczki moich badań o swojej autonomii mówiły różnie, odmiennie postrzegały się również w odniesieniu do standardu podmiotowego (Obuchowski, 1993) jako takiego, który wyraża zdolność do podejmowania decyzji, stawiania sobie celów i realizowania ich. Poruszone wątki zebrano w następujące grupy: wiedza, własna praktyka oraz dydaktyka. Następnie przeanalizowano je, mając na uwadze interesy konstruujące wiedzę według Habermasa (1995): interes techniczny z wiedzą instrumentalną, interes praktyczny z wiedzą typu rozumienie oraz interes emancypacyjny z wiedzą typu refleksja.

W części teoretycznej książki odniesiono te typy wiedzy do pedeutologicznych ujęć ról nauczycielskich i pokazano miejsce nauczycieli(ek) w tych ujęciach. W części badawczej monografii skupiono się już wyłącznie na wspomnianej wcześniej autonomii. Analiza doświadczenia uczestniczek badania uwidoczniła współistnienie podejść. Tradycyjnie postrzegane role nauczyciela(ki) jako wszechwiedzącego(ej) współistnieją ze zjawiskiem włączania doświadczenia Innych do nauczania oraz wspólnego tworzenia i odkrywania wiedzy. Sylabus wyznaczający tematykę zajęć czy zakres kompetencji, które mają być zdobyte, są pojmowane zarówno jako ograniczenie swobody nauczycieli, jak również jako punkt wyjścia do improwizacji czy eksperymentów. Wiedza i niewiedza mogą być onieśmielające, ale mogą być też postrzegane jako możliwość dalszego uczenia się. Wart odnotowania jest fakt, że im więcej autonomii, własnego słyszalnego 'Ja' było w narracjach nauczycielek, tym większa pewność, odwaga, sprawczość i samozadowolenie były z ich opowieści.

Jak już wiele razy zaznaczano, nauczyciele(ki) języków obcych specjalistycznych w swojej pracy mają często poczucie przekraczania własnych kompetencji, ponieważ stykają się z wiedzą, której nie uzyskali(ły) na studiach lingwistycznych. Kwestia ta dotyczy następnej kategorii z Rysunku nr 7, czyli **możliwości używania kwalifikacji w pracy**. Żadna z narratorek nie miała do czynienia z danym językiem specjalistycznym ani z określoną specjalizacją przed przystąpieniem do pracy, ledwie kilka z nich odbyło jakikolwiek kurs z tego zakresu w okresie zatrudnienia. By móc nauczać języka obcego specjalistycznego, lektorki dokształcają się (zwykle w sposób nieformalny, co omówiono szerzej poniżej), ponieważ prowadzenie zajęć z osobami związanymi z daną profesją (przyszłymi lekarzami czy logistykami) wymaga innych kompetencji niż te oczekiwane od nauczycieli(ek) nauczających języka obcego ogólnego. Różnica w tym zakresie jest tak duża, że – jak wykazano, analizując społeczno-kulturowe środowisko pracy – lektorki nie identyfikują się z nauczycielami(kami) pracującymi w szkolnictwie (gdzie dominuje język ogólny), choć posiadają takie same kwalifikacje. Co więcej, wręcz odrzucają tę wspólnotę.

Następnym omówionym elementem były **możliwości interakcji społecznych** w pracy. Jak pokazała analiza opowieści narratorek, są one uczestniczkami bardzo szczególnych relacji międzypodmiotowych – ruch kulturowego przekazu jest bowiem zarówno pionowy, jak i poziomy, co oznacza, że w ich środowiskach występują kultury postfiguratywne, kofiguratywne oraz prefiguratywne. Nauczyciele(ki) języków obcych specjalistycznych mają do czynienia z osobami o większej wiedzy przedmiotowej niż ich własna, co sprawia, że uczenie się od własnych studentów(ek) lub współdzielenie wiedzy jest wpisane w ten zawód. Jednocześnie jednak – w odniesieniu do samego języka – w narracjach zarysowały



się historycznie uwarunkowany transmisyjny sposób przekazywania wiedzy oraz pozycja nauczyciela(ki) jako wszechwiedzącego strażnika(czki) wiedzy.

Ostatnim aspektem opisu techniczno-organizacyjnego środowiska były **stres i trudy pracy**. Rozmówczynie wyraźnie odczuwały brak uznania w sferze gospodarki według koncepcji uznania opracowanej przez Axela Honnetha (Nowak-Dziemianowicz, 2016b; 2020). Zjawisko to nie wyrażało się jedynie poprzez niskie zarobki, które prowadzą do zubożenia lub nakładają konieczność podejmowania dodatkowego zatrudnienia, lecz również poprzez niesprawiedliwy społeczny odbiór ich pracy. Często wskazywany (również w mediach) 18-godzinny wymiar pracy obejmuje bowiem wyłącznie czas spędzany „przy tablicy” – nie uwzględnia wielu dodatkowych prac, które są wymagane i konieczne, aby lekcja mogła być w ogóle przeprowadzona. Dysonans między znaczeniem wkładu narratorek w społeczeństwo a poziomem wynagrodzeń i uznania pogłębia również fakt, że one same w edukacji widzą dużą wartość.

Drugi kluczowy schemat pozwalający analizować sytuację narratorek (zaprezentowany na Rysunku 9) dotyczy środowiska, w którym pracują, działają i prowadzą część swojego życia. To społeczno-kulturowy wymiar środowiska uczenia się w pracy, w którym Illeris (2011) wyodrębnił takie elementy, jak wspólnoty kulturowe, pracownicze oraz polityczne.

RYSUNEK 9. SPOŁECZNO-KULTUROWE ŚRODOWISKO PRACY – ZESTAWIENIE KATEGORII



Źródło: opracowanie własne.

Wskazane na schemacie elementy społeczno-kulturowego środowiska pracy przeanalizowano w poszukiwaniu wspólnot praktyków (Wenger i Lave, 2008). Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że narratorki funkcjonowały we wspólnotach praktyków powstałych w obrębie wspólnot pracowniczych. W wymiarze kulturowym zaproszenia do wspólnoty praktyków odrzuciły lub go nie otrzymały, a w wymiarze politycznym wspólnoty praktyków nie doszukano się w ogóle. Świadczy to o odosobnieniu uczestniczek badań.

Poziom zaangażowania lektorek we wspólnoty praktyków istniejące w obrębie wspólnot pracowniczych był różny. Niektóre z uczestniczek badania deklarowały pełen udział, wyrazem czego była decyzja o wspólnym napisaniu podręcznika do nauki języka obcego specjalistycznego. Jak pokazano, decyzja o podjęciu się takiego wyzwania nie zawsze była jednak podyktowana motywacją wewnętrzną. Często impulsem do działania okazała się potrzeba wykazania się przed przełożonymi, jednakże po napisaniu podręcznika narratorki przyznawały, że mają poczucie sprawstwa: były dumne z efektu, który osiągnęły, wzrosła też ich samoocena kompetencji.

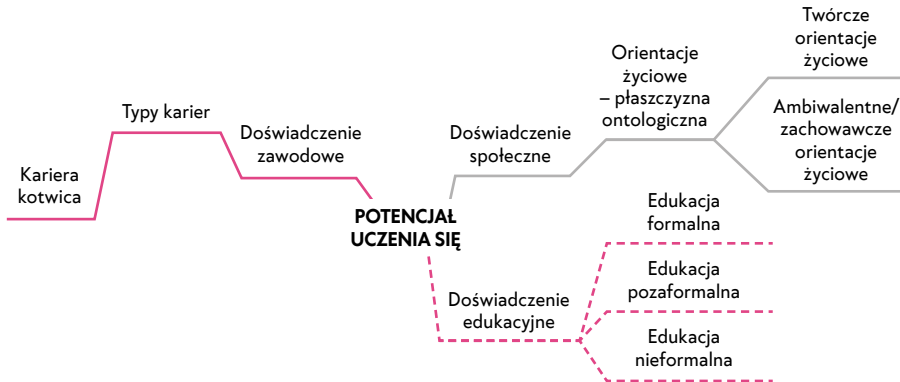
Analiza wspólnot kulturowych pokazała, że narratorki działają na styku (co najmniej) dwóch: nauczycielskiej i akademickiej, dzieląc ‘dziedzictwo cnót’ (MacIntyre, 1996) z każdą z nich, ale nie przynależąc do którejkolwiek. Odnosząc się do wspólnoty nauczycieli(ek) języka angielskiego ogólnego, zatrudnionych w szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych, lektorki podkreślały różnice w zakresie treści nauczania, celów, warunków pracy, kompetencji oraz akcentowały różnice osobowe. Z drugiej strony, analizując cechy wspólnoty akademickiej, lektorki JOS zauważyły, że do niej również nie należą. Czują się więc – i są określane (Kędzierska, 2012) – jak „piąte koło u wozu”, w podobny sposób postrzegane bywa również samo nauczanie języków na uczelni.

Ostatnim elementem poddanym analizie w części pracy dotyczącej wiedzy nauczycielskiej o świecie były wspólnoty polityczne. Wynik tej analizy jeszcze bardziej spotęgował wrażenie marginalizacji lektorów(ek) – ich zawód został bowiem wykreślony z ustawy (Ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r.) – oraz pokazał przymus podporządkowania się, który odczuwały same narratorki. Na ucisk ten uczestniczki badań reagowały, sygnalizując istnienie opozycji ‘My–Oni’ i dystansując się wobec Innego, którego decyzje są dla nich niekorzystne. Był to kolejny element, który wskazywał na potrzebę krytycznego spojrzenia na materiał badawczy.

Część druga opracowania koncentrowała się na narracjach nauczycielek dotyczących wiedzy o nich samych. Według użytej teorii na indywidualny wymiar uczenia się w życiu zawodowym składają się doświadczenia społeczne, doświadczenia edukacyjne i zawodowe. Dalsza interpretacja i kategorie do niej użyte pochodzą, tak jak w poprzednich przypadkach, od narratorek. Pełen schemat przedstawiono na Rysunku 10.



RYSUNEK 10. POTENCJAŁ UCZENIA SIĘ W PRACY – ZESTAWIENIE KATEGORII



Źródło: opracowanie własne.

By przeanalizować doświadczenie społeczne narratorek, przyjrzałam się ich orientacjom życiowym, przyjmując perspektywę ontologiczną przedstawioną przez Agatę Cudowską (2014). Zidentyfikowałam zarówno orientacje twórcze, jak i ambiwalentne, ale także zachowawcze, przejawiające się w takich aspektach, jak motywy wybrania zawodu nauczycielki, oczekiwania względem przyszłości i własnego rozwoju oraz samoświadomość własnych preferencji. Ciekawe było również obserwowanie zmian, które zaszły w niektórych narratorkach: postawy twórcze przechodziły w ambiwalentne i na odwrót. To kolejna – obok zmieniających się ról społecznych i tożsamości – oznaka płynności ponowoczesnego świata.

Drugim elementem omówionym w części badawczej było doświadczenie edukacyjne. Przeanalizowano je, biorąc pod uwagę aktywności podejmowane przez moje rozmówczynie w celu dokształcania się do wymogów nauczania języka obcego specjalistycznego. Zdecydowana większość z nich miała charakter nieformalny. Narratorki korzystały też częściowo z edukacji pozaformalnej, natomiast z formalnej tylko w minimalnym stopniu. Jednym z powodów takiej sytuacji jest wciąż ograniczona oferta kursów języka obcego specjalistycznego oraz praktyczny ich brak kilkanaście lat temu, gdy moje rozmówczynie zaczynały pracę. Zapytane o zainteresowania wykraczające poza kwestie pracownicze, narratorki opowiadały o różnych pasjach, z których część miała też wpływ na ich postawę wobec ról nauczycielskich, ich partnerów edukacyjnych i stosowanych form dydaktycznych.

Ostatnim wątkiem podjętym w części poświęconej wiedzy nauczycielek o nich samych było doświadczenie zawodowe. Posłużono się tutaj systematyką karier zawodowych opracowaną przez Hannę Kędzierską (2012) dla nauczycieli(ek) szkolnych. Analiza pokazała, że dominuje wzór kariery typu kotwica. Narratorki nadawały swojej pracy niezwykle interesujące znaczenia – uniwersyteckie SJO

wskazywały jako upragnione i docelowe miejsce spokojnej pracy, przyznając jednocześnie, że przekonanie to jest oparte na chwiejnych i prowizorycznych podstawach. Zatrudnienie z jednej strony dawało im poczucie stabilizacji, z drugiej – oznaczało brak możliwości rozwoju. Motorem działań stawała się chęć wykazania się jakąś pracą i dokonaniem przed zwierzchnikami(czkami). Moje rozmówczynie pokazały więc, że łatwo jest wpaść w pułapkę zachowawczej adaptacji.

Omówienie dwóch wymiarów wiedzy nauczycielskiej – odnoszącej się do ich świata oraz do nich samych – kończyło pierwszy etap badań. Analiza jego wyników pozwoliła na wgląd w społeczny oraz indywidualny wymiar pracy uczestniczek moich badań i umożliwiła skoncentrowanie się na relacjach pomiędzy tymi dwoma poziomami. Podsumowanie rozważań nad rolą zawodową nauczycielek języka angielskiego specjalistycznego, zawierające kategorie opisu i interpretacji, przedstawia Rysunek nr 11.

RYSUNEK 11. ROLA ZAWODOWA – PODSUMOWANIE



Źródło: opracowanie własne.

W tej części najpierw przyjrano się zmianie przepisu roli nauczyciela(ki) – czyli przejściu z poziomu przedkonwencjonalnego, poprzez konwencjonalny do postkonwencjonalnego (Kwaśnica, 2003). Pokazano, że narratorki nadają swojej działalności różny sens i inaczej nakreślają granice autonomii, niektóre też w ogóle nie odnoszą się do tych wątków. O odmienności roli zawodowej nauczycieli(ek) języka obcego specjalistycznego względem tradycyjnych ról społecznych decydują specyfika nauczania w SJO i miejsce nauczyciela(ki) w relacji z wiedzą i partnerami(kami) edukacyjnymi – te dwa elementy sprawiają, że nauczyciele nadają swojej pozycji, praktyce i wiedzy szczególną pozycję. Nieustannie zachodzące zmiany warunków, w których funkcjonują nauczycielki SJO (nowe



grupy studentów, konieczność poszerzania specjalistycznej wiedzy itp.), sprawiają, że osiągnięcie stadium postkonwencjonalnego ma charakter czasowy, a nie stały, i wymaga refleksyjnych przewartościowań i samoaktualizacji.

W drugim ujęciu zasygnalizowano potrzebę szerszej obecności jakościowego i konstruktywistycznego spojrzenia na role społeczne i zawodowe. Każde podejście paradygmatyczne oznacza przyjęcie konkretnej wizji społeczeństwa, ma inne cele i pociąga za sobą inne zobowiązania. Zmiany ponowoczesne obserwowane w codziennym życiu, opisywane i definiowane naukowo przez socjologów, odbiegają od scjentystycznego obrazu rzeczywistości, a opis dokonywany z poziomu nauk przyrodniczych jest nieadekwatny do nieskończonego 'społecznego projektu' człowieka w niedookreślonych czasach. Jedynie te nauki, które dopuszczają różnorodność, pluralizm prawd, wielość światów, tożsamości i ról społecznych, mogą pomóc zrozumieć człowieka, świat i nadawane mu znaczenia. To właśnie społeczne teorie interpretatywne, konstruktywistyczne i interakcyjne pozwalają nauczycielom(kom) na uzyskanie zewnętrznego spojrzenia na ich role społeczne, traktowanego nie jako atak na ich autorytet, na nich (nie) same, ale jako dopuszczenie głosu Innego, jego współlistnienie, współbycie niezależne od naszego stosunku do niego.

Opis nauczycielek SJO nie mógłby być dokonany za pomocą scjentystycznych teorii również dlatego, że sytuacja zawodowa lektorek różni się od sytuacji nauczycieli(ek). Przyglądając się swej roli z perspektywy glottodydaktycznej, narratorki zwróciły uwagę na wiele charakterystycznych cech kursów języka obcego specjalistycznego, które zmieniają podejście do nauczania – język obcy nie jest traktowany jako całość z dystynktywną gramatyką, stylistyką czy kulturowym zapleczem, ale jako przedmiot z jasno określonymi celami i treściami. Instrumentalne podejście do języka obcego specjalistycznego z glottodydaktycznego punktu widzenia dominuje nad jego humanistycznym wymiarem.

Inną ważną kwestią jest tożsamość lektora, rozpięta pomiędzy byciem ekspertem a partnerem w relacji ze studentami(kami). Kontakt z grupą, mającą często większą wiedzę specjalistyczną niż nauczyciel(ka), ma szczególnie charakter i stawia dodatkowe wymagania. Uczestniczki badań również odczuwały ten dysonans, a skupienie się przede wszystkim na instrumentalnym wymiarze nauczania prowadziło do poczucia zbędności i zagubienia w tej relacji. Odczuć takich nie prezentowały te narratorki, które doceniały wiedzę w jej humanistycznym, dialogicznym, konstruktywistycznym i emancypacyjnym wymiarze.

Jak już to wcześniej zaznaczono, w trakcie opracowywania materiału badawczego stało się jasne, że wybrane wątki z rozmów będą wymagały dodatkowej krytycznej analizy, której nie przewidziano w pierwotnym projekcie badawczym. Jej schemat zobrazowano na Rysunku 11, posługując się klasyfikacją Iris Marion



Young (1992), która zdefiniowała pięć wcieleń opresji: marginalizację, wyzysk, przemoc, kulturowy imperializm oraz podporządkowanie.

W swoich narracjach nauczycielki wskazywały na obecność wszystkich pięciu. Będąc na samym dole hierarchii uniwersyteckiej, lektorki doświadczyły opresji ze strony ustawodawcy – w nowej ustawie ich stanowisko zniknęło z wykazu nauczycieli akademickich, zostały więc wykluczone, co w analizie krytycznej można uznać za przejaw wskazywanej przez Young marginalizacji. Przykładem niesprawiedliwego traktowania jest również brak jasnych kryteriów awansów (kategoria wyzysku), choć jeszcze na podstawie starej ustawy (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.) uzyskanie stanowiska starszego wykładowcy było możliwe – po kilku lub kilkunastu przepracowanych latach lub po zdobyciu stopnia naukowego doktora.

Dwa powyższe wątki składają się na kolejny przejaw opresji: kulturowy imperializm. Lektorki czują się gorsze, pozbawione znaczenia w strukturach uniwersytetu, uważają, że są traktowane jak koszt, a nie atut podnoszący walory akademii. Kulturowy imperializm wyraża się również w instrumentalizacji nauki i edukacji oraz konieczności podporządkowania się tym trendom, co wywołuje opór przejawiający się używaniem przez narratorki konstrukcji 'My-Oni'. Opisane sytuacje odbierane są przez nie jako przemoc, chociaż one same nie używają takiego terminu. Przemoc skutkuje poczuciem zagrożenia bezpieczeństwa ontologicznego pracy, może mieć też charakter symboliczny. Niektóre uczestniczki badania uwierzyły w zbyteczność języka obcego na studiach oraz w dominację instrumentalizmu nad humanistycznym wymiarem uczenia. Przyjęły to jako swoją narrację, choć umniejsza ona ich znaczenie, znaczenie ich pracy i pozycji. Zinternalizowały tym samym wiodącą narrację spychającą je na margines akademii.

Ostatnie słowo należy poświęcić wykorzystanemu w monografii schematowi badań, który pozwolił na wgląd w intersubiektywny świat narratorek. Zastosowana konstrukcja analityczna w jej podstawowej formie, a więc oparta na analizie wiedzy o świecie, wiedzy o samym sobie i o relacjach 'Ja-świat' oraz wykorzystująca holistyczny sposób widzenia procesu uczenia się w życiu zawodowym autorstwa Knuda Illerisa i współpracowników (2011), może być z powodzeniem używana w badaniach dowolnej grupy zawodowej: jej miejsca pracy, uczenia się, życia zawodowego, tworzenia tożsamości zawodowej bądź relacji między różnymi aspektami pracy. Kategorie wypełniające rozumienie poszczególnych elementów w modelu będą wynikały ze znaczeń i sensów wyrażanych przez uczestników i uczestniczki poszczególnych badań. Konstrukcja analityczna jest więc odpowiednia do prowadzenia badań opisujących, diagnostycznych, rozumiejących – ale również znajdzie ona zastosowanie w badaniach krytycznych, gdyż pomaga zobaczyć niesprawiedliwość społeczną, relacje władzy i ewentualne nadużycia.



## Wykaz tabel

Tabela 1. Narratorki .....	17
Tabela 2. Dysonans kulturowy .....	31
Tabela 3. Generacja X, Y, Z.....	36
Tabela 4. Opis typów ponowoczesnych według Baumana.....	38
Tabela 5. Teorie ról społecznych.....	52
Tabela 6. Standard przedmiotowy i standard podmiotowy – ujęcie porównawcze.....	53
Tabela 7. Trójpodział wiedzy nauczycielskiej .....	58
Tabela 8. Model form przejawiania się interesów konstytuujących wiedzę.....	73
Tabela 9. Postpozytywistyczny praktyk.....	78
Tabela 10. Role praktyka – nauczyciela(ki) języka obcego specjalistycznego....	88
Tabela 11. Podział pracy w narracjach – podjęte wątki.....	99
Tabela 12. Wartości wsobne i instrumentalne treści pracy w narracjach.....	108
Tabela 13. Edukacja podmiotowa – obszary poszukiwań .....	114
Tabela 14. Wątki interesów konstruujących wiedzę w narracjach .....	115
Tabela 15. Wątki kompetencji nauczycielskich w narracjach.....	128
Tabela 16. Wątki kultur podjęte w narracjach.....	134
Tabela 17. Teoria uznania Axela Honnetha.....	143
Tabela 18. Wspólnoty praktyków w narracjach.....	146
Tabela 19. Emocje związane z pisaniem podręcznika .....	148
Tabela 20. Odrębność od wspólnoty nauczycielskiej – szkolnej .....	152
Tabela 21. Twórcze orientacje życiowe – płaszczyzna ontologiczna.....	165
Tabela 22. Wątki orientacji życiowych w narracjach – płaszczyzna ontologiczna .....	166
Tabela 23. Wątki edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej w narracjach .....	171
Tabela 24. Awans zawodowy – nauczyciel(ka) języka obcego.....	177

## Wykaz rysunków

Rysunek 1. Struktura roli indywidualnej.....	55
Rysunek 2. Dialogiczne uczenie się.....	59
Rysunek 3. Podstawowe procesy a pole napięcia uczenia się.....	62
Rysunek 4. Model uczenia się w życiu zawodowym .....	64
Rysunek 5. Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w życiu zawodowym.....	69
Rysunek 6. Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w życiu zawodowym a trójpodział wiedzy.....	70
Rysunek 7. Wątki opresji w narracjach .....	199
Rysunek 8. Techniczno-organizacyjne środowisko pracy – zestawienie kategorii.....	208
Rysunek 9. Społeczno-kulturowe środowisko pracy – zestawienie kategorii.....	211
Rysunek 10. Potencjał uczenia się w pracy – zestawienie kategorii.....	213
Rysunek 11. Rola zawodowa – podsumowanie.....	214





# Post scriptum



## Autoetnograficzny głos badaczki

Stwierdzenie, że motywów skłaniających do podjęcia badań jest wiele, może się wydać nadmiernym uproszczeniem. Moja motywacja była podwójnej natury. Tak jak narratorki jestem nauczycielką języka obcego (angielskiego) specjalistycznego, zatrudnioną na stanowisku lektora na jednym z uniwersytetów medycznych w Polsce. Zainspirowana odmiennością tej przestrzeni społecznej, postanowiłam eksplorować ją oraz wyjść poza własne środowisko i skonfrontować je z innymi miejscami. Przyjmuję za Nowak-Dziemianowicz (2002), że łączy mnie z uczestniczkami badania „wspólnota doświadczenia” (s. 72). Różne historie, zdarzenia i okoliczności, o których opowiadały, są mi znajome, chociaż nie są tożsame z moim doświadczeniem. Dlatego też znalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze było ważne zarówno dla mnie, jak i dla moich narratorek, i prawdopodobnie dla innych nauczycieli oraz nauczycielek JOS. Drugim motywem, który skłonił mnie do podjęcia badań, była chęć uzyskania stopnia doktora nauk społecznych, co udało się właśnie dzięki badaniom, na bazie których powstała ta książka.

Jeżeli biografie mogą być nieoczywiste (Karkowska, 2018), to autoetnografia też może być podskórna i niejawna. Wychodzę z założenia, że autoetnografia nie musi skupiać się na badaczu(ce) poprzez pokazanie jego (jej) własnego doświadczenia, co odpowiada ewokatywnej autoetnografii (Jakubowska, 2017). Może też mieć charakter niebezpośredni. Może być to zapis budowania własnego *credo* naukowego, tak jak stało się to w moim przypadku – poczynając od etapu nauczycielki JOS, którą jestem, po budowanie tożsamości badaczki społecznej, którą się staję. „Według Carolyn Ellis i Arthura P. Bochnera autoetnografowie różnią się między sobą «pod względem nacisku kładzionego na proces badawczy (graphy), kulturę (ethno) i ja (auto)» i dlatego każda autoetnografia może zostać umieszczona na kontinuum utworzonym na każdej z tych trzech osi” (Ellis i Bochner, 2000, s. 740, za Jakubowska, 2017, s. 38).

Autoetnografia była dla mnie „punktem wyjścia do badań” (Urbańska, 2011, s. 35), a praca nad uzyskaniem stopnia doktorskiego stanowiła element mojego biograficznego planu działania oraz ‘koniec’ swoistej przemiany biograficznej (Każmierska i Waniek, 2020, s. 105–135). Autoetnografia nie była metodą badawczą zastosowaną w tej pracy i badaniach, była jednak ważnym wątkiem przenikającym wszystkie etapy, pewną niewidzialną nicią, która przewija się przez wszystkie części.

Kontynuując myśl wyrażoną powyżej i stosując nazewnictwo zaczerpnięte ze struktur procesowych rozwiniętych przez Fritza Schützego (Ślęzak, 2011), przyjmuję, że początek mojej drogi naukowej oznaczał próbę zerwania z realizacją instytucjonalnych wzorców oczekiwań (lub nadania im własnego głosu) zarówno społecznych, przewidzianych dla kobiet, jak i wynikających ze stanowiska

w organizacji, które zajmuję. Ta potrzeba zerwania wynikała z dysonansu odczuwanego przeze mnie na początku mojej drogi naukowej. Z jednej strony pojawił się upragniony etat, dający ukojenie i iluzoryczne poczucie stabilności w niestabilnym świecie, z drugiej głęboko odczuwałam odmienność sytuacji nauczycieli(ek) języków obcych specjalistycznych, wynikającą z instytucjonalnych oczekiwań wobec nich oraz z istnienia tradycyjnych przepisów ról. Osiągnięcie stabilizacji oraz podążanie wyznaczoną przez organizację trajektorią rozwoju wiązało się w moich oczach z ryzykiem rutynizacji, którą postrzegam jako przeciwieństwo samorozwoju, samorozumienia i rozumienia innych – a te uważam za kluczowe w byciu nauczycielką. „Podstawą wyodrębnienia tej struktury procesowej w narracji biograficznej jest nie tyle odnalezienie instytucjonalnych uwarunkowań działań jednostki, ile zidentyfikowanie sytuacji, w której stają się one podstawą organizacji jej działań w danej fazie życia” (Ślęzak, 2011, s. 266). Świadoma tej sytuacji, podjęłam próbę szerszego spojrzenia ponad własne doświadczenie i nadawane mu uzasadnienia – i zdecydowałam o uczestnictwie w seminarium doktorskim.

Czas pracy nad monografią, jej stroną teoretyczną i badawczą oraz nad odpowiednim uchwyceniem doświadczeń moich narratorek, był realizacją biograficznego planu działania, definiowanego jako „sposoby doświadczania wydarzeń w życiu, które mają swoje źródło w wewnętrznej spontaniczności jednostki i są związane z intencjonalną zasadą działania, pozwalającą jednostce swobodnie realizować i wyrażać swoje *ja*. Chodzi przede wszystkim o autonomiczne, długoterminowe linie działania związane z tym, kim jednostka chce być, do czego pragnie dążyć i jak zamierza organizować swoje życie. Ich cechą jest optymistyczny nastrój nosiciela biografii, emocjonalne, ale i fizyczne zaangażowanie w tworzenie, rozwijanie i modyfikowanie własnych planów oraz pełne żywych oczekiwań i ekscytacji nastawienie wobec przyszłości” (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 112).

Dopiero w czasie przygotowań do pracy doktorskiej zainteresowałam się badaniami jakościowymi. Moje wcześniejsze badania i prace (dyplomowa i magisterska) mieściły się w obszarze glottodydaktycznych badań ilościowych. Dlatego też odkrywanie nowego paradygmatu, jego uzasadnień ontologicznych i epistemologicznych było nie tylko wypełnieniem kryteriów przy ubieganiu się o nadanie stopnia naukowego doktora, ale również budowaniem nowej tożsamości. W efekcie teoretyczne przedstawienie problematyki badawczej jest wyrazem mojego rozumienia świata, nadawania mu sensu, próby odnalezienia siebie i swojego stanowiska badawczego, ontologicznego, epistemologicznego oraz aksjologicznego.

Z pracą doktorską wiąże się również moja przemiana, nazywana też metamorfozą (Schütze, 2012), prowadząca do twórczego rozwoju jednostki. Na tym etapie może dochodzić do czasowego nieładu osobowościowego, poczucia chwilowego niezrozumienia i wyobcowania, gdy następuje konieczność reorganizacji



tożsamościowej oraz stawiania czoła niepewności, którą pociąga za sobą zmiana (Schütze, 2012, s. 158). Nie jest to skończony etap, to raczej w moim przypadku rozdroże, na którym stoję, a które domaga się dokonania wyboru. Z jednej strony miejsce nauczycielki języka obcego oraz języka obcego specjalistycznego jest mi dobrze znane. Wiem, jak w tym świecie należy się poruszać, a dzięki badaniom, które przeprowadziłam, łatwiej mi będzie przekroczyć ograniczenia, które są w nim oraz we mnie samej. Z drugiej strony jest niewiadoma – nowa tożsamość Ja badaczki, która domaga się uznania i kontynuacji rozpoczętej podróży. Fascynacja, jaką czułam przy opracowywaniu badań, dodaje skrzydeł, odwagi – buduje sprawstwo. Jest możliwością dalszej eksploracji świata i siebie. Badanie narracyjne, które przeprowadziłam po raz pierwszy w swojej karierze naukowej, było fascynującym doświadczeniem. Możliwość bliskiego kontaktu z czyjąś narracją, próba uchwycenia oraz zrozumienia znaczenia i sensu wypowiedzianych słów, a następnie przyglądanie się im przez wybraną soczewkę pedagogiczno-socjologiczną było zadaniem trudnym, ale również twórczym i satysfakcjonującym. Ten twórczy aspekt wymagany przy opracowywaniu rozdziałów pojawił się z potrzeby głębokiego zrozumienia teoretycznych zagadnień omawianych w pracy oraz z chęci przewyciężenia dominującego scjentystycznego dyskursu interpretacyjnego (Touraine, 2011). Właśnie to odejście od scjentystycznego zinterpretowania działania człowieka na rzecz podjęcia próby zrozumienia świata społecznego jednostki pozwoliło mi dostrzec teorie takie jak przestrzeń międzyludzka (Sztompka, 2016) czy interakcjonizm symboliczny (Blumer, 2007), które naukowo usensawniają mój świat.

Początkowe rozdziały pracy pisałam równolegle z prowadzeniem wywiadów. Już pierwsze rozmowy uzmysłowiły mi, że uważne słuchanie wypowiedzianych słów, powstrzymanie się od niewerbalnych komentarzy oraz powiązanie pytań z treścią dopiero co zasłyszanej narracji jest zadaniem trudnym i zwyczajnie męczącym. Ponadto, sama należąc do grupy społecznej objętej badaniem (co jest egzemplifikacją postawy ‘badacz w świecie’ – Malewski, 2017), wpadałam w pułapkę myślenia, że moje narratorki nie mówią na temat, odpowiadają po bieżnie, zamiast zagłębiać się w jakieś zagadnienie, lub nie mówią często tego, co chciałabym usłyszeć. Jak się okazało podczas analizy materiału badawczego, prezentowały one coś znaczenie ważniejszego – przedstawiały swoje historie, swoje narracje i swoje doświadczenie – opowiadały sobie. Dopuszczenie do głosu Innego i nadanie mu wartości równoważnej z własnym głosem było więc zadaniem, które musiałam zrealizować, a z którego znaczenia nawet nie zdawałam sobie wcześniej sprawy.

Ostatnią refleksję chciałabym poświęcić zwątpieniu. Paradoksalnie chwile wątpliwości, które towarzyszyły mi przez cały okres pracy, były ważnym

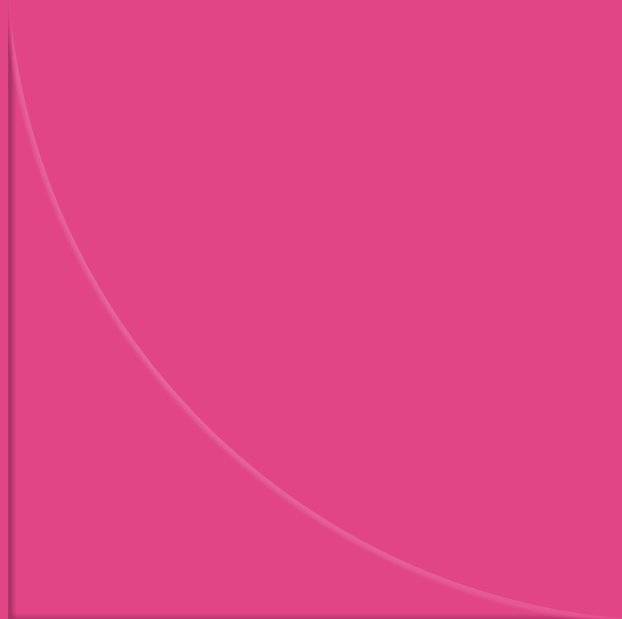


elementem procesu. Zwątpienie w cel i ważność moich badań pojawiły się ze szczególną siłą w obliczu pandemii Covid-19 i wprowadzonej wówczas edukacji zdalnej czy wojny w Ukrainie. Nie patrzę jednak na te momenty zwątpienia jak na słabości. Postrzegam je jako naturalną drogę odnajdywania, ale i świadomego budowania sensu, podobnie jak odnajduje się i buduje sens swojego życia (Frankl, 2016). W jakimś stopniu moje badania przez kilka lat były celem, a może wręcz sensem mojego życia. W chwilach zwątpienia pomagało mi poczucie odpowiedzialności za powierzone mi słowa. Czułam moralny obowiązek wywiązania się z obietnicy złożonej moim narratorkom, które podzieliły się ze mną swoim doświadczeniem. Moim zadaniem stało się nadanie ważności ich słowom poprzez przeprowadzoną analizę.





# Bibliografia



- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ablewicz, K. (2010). *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Alheit, P., Dausien, B. (2002). The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3–22. doi: 10.1080/02660830.2002.11661458.
- Andersen, S., van Kooten-Niekerk, K. (2007). *Concern for the other. Perspectives on the Ethics of K.E. Løgstrup*. University of Notre Dame Press. doi: 10.2307/j.ctvpj7cn6.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.
- Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków: Universitas.
- Arafat, S. (2005). The Roles of English Language Teachers as Perceived by Learners of English as a Foreign Language at An-Najah National University. *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*, 19(2), 679–722. doi: 10.35552/0247-019-002-012.
- Archacka, M. (2017). Szkoła jako instytucja powtórzenia. Pytając o możliwości zmiany wraz z Michélem Foucault i Gillessem Deleuze. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, 1(77), 21–37.
- Arczewska, M. (2009). *Role społeczne sędziów rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Auge, M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balcerzan, E. (2000). *Liryka Juliana Przybosa*. Gdańsk: Tower Press.
- Bauman, T. (1998). O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych* (s. 54–75). Warszawa: Żak. Wydawnictwo Akademickie.
- Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Polity Press.
- Bauman, Z. (1993). O nowoczesności TEJ Zagłady – raz jeszcze. *Kultura Współczesna*, 2.
- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Bauman, Z. (1999). Florian Znaniecki, nasz współczesny. W: E. Hałas (red.), *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku* (s. 97–110). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Sic!

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2011). *44 Listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2012). Times of interregnum. *Ethics & Global Politics*, 5(1), 49–56, doi:10.3402/egp.v5i1.17200 [26.05.2018].
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Sage Publications.
- Beck, U. (2002). *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes. Theory, Politics, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching. Exploring Teachers' Emotion Labor*. Routledge.
- Benesch, S. (2020). Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(1), 26–41. doi: 10.1080/15427587.2020.1716194.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bielska, E. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bieszczad, B. (2019). Pedagogika i zwrot językowy: wstęp do problematyki. *Podstawy Edukacji*, 12, 47–57. doi: 10.16926/pe.2019.12.04.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Nomos.
- Bobako, M. (2012). Zaklinanie nowoczesności. Axel Honneth i moralna gramatyka filozoficznych przemilczeń. W: A. Honneth (red.), *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych* (s. XXVII–XLIII). Kraków: Nomos.
- Bobryk, J., Horecka, A. (2015). Nieuchwytna intersubiektywność. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 1, 189–208.
- Bourdieu, P. (2008). *Zmysł praktyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Boyd, P., Szplit, A., Zbróg, Z. (red.), (2014). *Teacher educators and teachers as learners. International perspectives*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey Bass. doi: 10.37074/jalt.2019.2.2.22.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.



- Catapult (Computer Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers). [catapult-project.eu](http://catapult-project.eu).
- Carr, W., Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. RoutledgeFalmer.
- Cęcelek, G. (2023). *Wokół podstawowych zagadnień pedeutologii*. Warszawa: Difin.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Chateaufreynaud, M., John, P. (red.), (2022). LSP Teacher Training Summer School. The TRAILs project. Peter Lang Verlag. doi: 10.3726/b20096.
- Chmiel, T.B. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ciepiela, K. (2014). Refleksja nad działaniem a tożsamość społeczna nauczyciela we wspólnocie praktyków. *Neofilolog*, 43(1), 111–124. doi: 10.14746/n.2014.43.1.9.
- Crystal, D. (2005). *English and the Communication of Science*. [www.davidcrystal.com/books-and-articles](http://www.davidcrystal.com/books-and-articles) [dostęp: 18.09.2018].
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2019). Twórcze orientacje życiowe studentów. Studium porównawcze. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 7(2), 133–158, doi: 10.18778/2450-4491.07.07.
- Czarnocka, M. (2016). Nauka konstytuowana przez interesy. O koncepcji Jürgena Habermasa. *Filozofia i Nauka, Studia filozoficzne i interdyscyplinarne*, 4, 61–80.
- Czechowska-Bieluga, M., Sordyl-Lipnicka, B. (2020). Rola zawodowa asystentów rodziny w świetle analiz jakościowych. *Praca Socjalna*, 35(5), 79–98. doi: 10.5604/01.3001.0014.4427.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Legnica: Wydawnictwo Edytor.
- Dearden, J. (2018). The Changing Roles of EMI Academics and English Language Specialists. W: Y. Kırkgöz, K. Dikilitaş (red.), *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Springer International Publishing (s. 323–338). doi: 10.1007/978-3-319-70214-8\_18.
- Dehnel, P. (2014). Spór realizmu i konstruktywizmu w etyce a Hegłowska idea walki o uznanie. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, R. 23, 1(89), 77–91. doi: 10.2478/pfns-2014-0009.
- Delsol, Ch. (2003). *Esej o człowieku później nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge.
- Derra, A. (2007). Specyficzny kontekst społeczny i jego rola w teorii znaczenia późnego Wittgensteina. *Kognitywistyka i Media w Edukacji*, 1–2, 133–141.
- Derrida, J. (2015). *Uniwersytet bezwarunkowy*. Kraków: Eperons-Ostrogi.
- Dobrołowicz, J. (2016). Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 1(1), 36–48.
- Domecka, M., Mrozowicki, A. (2008). Robotnicy i ludzie biznesu: wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4(1), 136–155. [www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume6/PSJ\\_4\\_1\\_Domecka\\_Mrozowicki.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume6/PSJ_4_1_Domecka_Mrozowicki.pdf) [dostęp: 28.06.2022].
- Donesch-Jeżo, E. (2008). Metodologiczne trendy w nauczania języka angielskiego dla celów specjalistycznych. W: A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej* (s. 19–32). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dróźka, W. (2000). Nauczyciel we współczesnych dyskursach edukacyjnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 13, 39–50.
- Dróźka, W.M. (2017). Metodologia refleksyjna w naukach społecznych, czyli jak prowadzić rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem. W: D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 115–130). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudley-Evans, T., St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Day, Ch. (2004). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dziemianowicz-Bąk, A. (2010). Interesy konstytuujące nauczanie. W: M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji – konsekwencje i nowe zagrożenia*. Wrocław: Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle’a.
- Dziemianowicz-Bąk, A. (2015). *Wstęp do wydania polskiego*. W: McLaren, P. *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dzięcioł-Pędich, A. (2015). ESP in Polish Tertiary Language Courses – in Search of Definition. *Journal of Language and Education*, 1(4), 6–14. doi: 10.17323/2411-7390-2015-1-4-6-14.
- Ernst & Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*. [ptbk.mol.uj.edu.pl/download/aktualnosci/akt.diagnoza.pdf](http://ptbk.mol.uj.edu.pl/download/aktualnosci/akt.diagnoza.pdf) [dostęp: 28.06.2022].
- Farrell, T.S.C. (2018). *Reflective Language Teaching: Practical Applications for TESOL Teachers*. 2nd edition. London: Bloomsbury Publishing PLC.



- Fortanet-Gómez, I., Räisänen, C.A. (red.), (2008). *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content*. John Benjamins.
- Frankl, V. (2016). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gabryś-Barker, D. (2012). *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gabryś-Barker, D. (2017). Preservice Teachers' Perceptions of Teacher Autonomy. W: M. Pawlak et al. (red.), *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources, Second Language Learning and Teaching*, doi: 10.1007/978-3-319-07764-2\_10.
- Gajewska, E., Sowa, M., Kie-Drgas, J. (2020). *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej: od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gajewska-Skrzypczak, I., Sawicka, B. (2016). Język specjalistyczny na uczelni technicznej. Refleksje nauczycieli praktyków. *Języki Obce w Szkole*, 3, 52–57.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gębal, P. (2013). *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P., Kumięga, Ł. (red.), (2020). *Między lingwistyką a pedagogiką. Konteksty glottodydaktyczne i pedeutologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gębal, P., Nawracka, M. (2019). Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle założeń dydaktyki konstruktywistycznej. Autorski model glottopedagogiczny. *EDUKACJA* 2019, 3(150), 54–67. doi: 10.24131/3724.190305.
- Giddens, A. (2012). *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późniejszej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A., Sutton, P.W. (2017). *Socjologia. Kluczowe pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (ebook).
- Główny Urząd Statystyczny (2005). *Wykorzystanie technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2004 r.*, [dostęp: 12.07.2020].
- Gołębiński, B.D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gołębiński, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Górniak, J. (red.), (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III. Diagnoza szkolnictwa wyższego*. Warszawa: FRP-KRASP.



- Grucza, F. (red.), (1988). *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych: materiały z XI Ogólnopolskiego Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW w Jaszowcu, 7–10 listopada 1985*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. (2008). Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego. W: J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I. Euro-Edukacja*, 5–23.
- Grzegorek, A. (2003). Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne: szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 209–225). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Habermas, J. (1995). Interesy konstytuujące poznanie. W: J. Pawlak (red.), *Kierunki filozofii współczesnej*, cz. II (s. 259–274). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hałas, E. (2007). *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2003). Pedagogika pozytywistyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 1* (s. 196–219). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hewitt, J.P. (1997). *Self and Society. A Symbolic Interactionist Social Psychology*. Allyn and Bacon.
- Hochschild, A.R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Hostyński, P. (2009). W drodze ku dojrzałości – pomiędzy „celem znienawidzonym” a pasją rozwoju. Zadania pedagogiczne w dydaktyce obcojęzycznej na studiach neofilologicznych – wyniki badania jakościowego. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 357–370). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Howarth, D. (2008). *Dyskurs*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Hysa, B. (2016). Zarządzanie różnorodnością pokoleniową. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Organizacja i Zarządzanie*, 97, 385–398.



- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Illeris, K. and Associates. (2011). *Learning in Working Life*. Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. W: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Words*. Routledge.
- Ipsos (2020). *Global Attitudes on a COVID-19 Vaccine*. [www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2020-09/global-attitudes-on-a-covid-19-vaccine-ipsos-survey-for-wef-2020.pdf](http://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2020-09/global-attitudes-on-a-covid-19-vaccine-ipsos-survey-for-wef-2020.pdf) [dostęp: 26.01.2024]
- Jagięła, Z. (2022). Intentional bilingualism in the polish context. W: A.D. Biedrzyńska, K. Jasiewicz, M. Zięba-Plebankiewicz (red.), *Journeys through Cultures and Languages*. Nowy Sącz: Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.
- Jagodzińska, D. (2017). Kulisy bilingwizmu w polskiej szkole, czyli prawne aspekty nauczania dwujęzycznego. W: K. Kuros-Kowalska, I. Loewe, N. Moćko (red.), *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość: edukacja i globalizacja* (s. 15–26). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Komlogo.
- Jakubowska, H. (2017). Intymistyczny charakter autoetnografii na przykładzie badań sportowych doświadczeń. *Autobiografia*, 2(9), 37–49.
- Janas, A. (2016). Kultura w społeczeństwie ponowoczesnym. W: K. Cikała-Kaszowska, W.B. Zieliński (red.), *Spółczesność – społeczeństwo ponowoczesności. Namysł nad kondycją współczesnego społeczeństwa* (s. 7–15). Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.
- Jaroszewska, A., Kucharczyk, R., Smuk, M., Szymankiewicz, K. (red.), (2021). *Rozmowy o glottodydaktyce. Studia ofiarowane Profesor Jolancie Sujeckiej-Zajac*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jendza, J. (2020). *Kultury uniwersytetu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Judycki, S. (2012). Filozofia i świat współczesny. *Analiza i Egzystencja*, 18, 5–18.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Karkowska, M. (red.), (2018). *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Karpińska, A., Zińczuk, M., Kowalczyk, K. (2021). *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Karpiuk, D. „Liczę, że to wszystko padnie”. *Baba od Polskiego odchodzi ze szkoły*, [www.onet.pl/informacje/newsweek/aneta-korycinska-baba-od-polskiego-reforma-edukacji-nauczyciele-odchodza-ze-szkoly/vcmyyeq,452ad802](http://www.onet.pl/informacje/newsweek/aneta-korycinska-baba-od-polskiego-reforma-edukacji-nauczyciele-odchodza-ze-szkoly/vcmyyeq,452ad802) [dostęp: 15.07.2022].
- Kawecki, I. (2004). *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kawka, Z. (1998). *Między misją a frustracją: społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Każmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Każmierska, K. (2004). Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych. *Przegląd Socjologiczny*, 53(1), 71–96.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskusji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kędzierska, H., Maciejewska, M. (2014). Odpowiedzialny nauczyciel – (nie) odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 83–95). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Khan, Ch.H. (1979). *The art and thought of Heraclitus. An edition of the fragments with translation and commentary*. Cambridge University Press.
- Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (2022). Projekt TRAILs jako odpowiedź na potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. W: J. Kic-Drgas, J. Woźniak (red.), *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce* (s. 112–136). Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591685.
- Kic-Drgas, J., Jurković, V. (2024). *Paths of Purpose. A Journey into LSP Teacher Development*. Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Kirkgöz, Y., Dikilitaş, K. (red.), (2018). *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-70214-8.
- Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy z dnia 7 sierpnia 2014 roku – tekst jednolity Dz.U. z 2018 r., poz. 227 z późn. zm. (Dz.U. z 2021 r., poz. 2285 oraz Dz.U. z 2022 r., poz. 853).
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe* 1(46), (s. 21–40). [forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113/49](http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113/49) [dostęp: 28.06.2022].



- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017* (Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: kadra akademicka – 2017). Raport Eurydice, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Komorowska, H. (red.), (2007). *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS.
- Komorowska, H. (2015). Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(16), 11–29.
- Komorowska, H., Obidniak, D. (2002). *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopciwicz, L. (2012). Pedagogika krytyczna dziś? W: P. Stańczyk (red.), *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, *Ars Educandi*, 9, 36–39.
- Kosiba, G. (2011). Pełnienie roli nauczyciela – dominujące tendencje (na przykładzie małopolskich nauczycieli). *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 4(56), 27–42.
- Kotowska, M. (2015). Metafora w dyskursie edukacyjnym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 335–344.
- Kozak, W. (red.), (bdw.) *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, [cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informacje\\_o\\_wynikach/2019/sprawozdanie/Sprawozdanie%202019%20-%20Og%C3%B3lne.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdanie/Sprawozdanie%202019%20-%20Og%C3%B3lne.pdf) [dostęp: 28.06.2022].
- Krajka, J. (2016). Język angielski, ale jaki? O kształceniu nauczycieli języka angielskiego w dobie globalizacji. *Linguodidactica*, t. XX, 177–193. doi: 10.15290/lingdid.2016.20.13.
- Krasuska-Betiuk, M. (2015). Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(12), 49–77.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kubiak, B. (2002). Pojęcie języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 6–11.
- Kurek, E. (2013). Prefiguratywne zachowania kulturowe w rodzinie współczesnej. *Pedagogika Rodziny*, 3/1, 215–230.
- Kurcz, I. (2009). Dwujęzyczność a język globalny. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Kuros-Kowalska, K., Loewe, I., Moćko, N. (red.), (2017). *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość: edukacja i globalizacja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Komlogo.

- Kutrowska, B. (2008). Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektyw różnych oczekiwań społecznych. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kutyłowska, K. (2013). *Polityka językowa w Europie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kwaśnica, R. (1990a). Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 295–307). Toruń: UMK. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Kwaśnica, R. (1990b). Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 117–157). Toruń: UMK. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki* (s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S.M., Bogaj, A., Baraniak, B. (2007). *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S.T. (2017). Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli. W: S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 125–158). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwiatkowski, S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14–29). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Kwieciński, Z. (1990). Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 5–11). Toruń: UMK. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Legnica: Edytor.



- Kwieciński, Z. (2011). *Pedagogika po przejściach – aspekty pozytywne*. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja* (s. 13–35). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. London, New York: Verso.
- Laclau, E. (2004). *Emancypacje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*, Verso, London–New York.
- Lesiak-Bielawska, E. (2015). Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych a programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 75–79.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2018). *Teaching and Researching English for Specific Purposes*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lewicka, G. (2007). *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Lewowicki, T. (1999). Podmiotowość w edukacji. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 592–599). Elk: Fundacja Innowacja.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Løgstrup, K.E. (2020). *The Ethical Demand*. Oxford University Press.
- LSP-TEOC.PRO. (LSP Teacher Education Online Course for Professional Development). [lsp-teoc-pro.de](http://lsp-teoc-pro.de).
- Łoś, M. (1985). „Role społeczne” w nowej roli. W: E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki (red.), *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego* (s. 123–133). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Nauczyciel. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 962–977). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majewska-Kafarowska, A. (2010). *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Małewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, 4 (80), 105–120.
- Malinowska, J. (2013). Bycie we wspólnocie – możliwości zmiany praktyk działania nauczycieli. W: E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, (s. 89–102). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Maliszewski, K. (2011). Implozja przestrzeni uczenia się. A. Stopińska-Pająk, A. Fabiś (red.), *Edukacja Dorosłych*, 2(65), 33–41.
- Mamet, P. (2002). Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu. W: J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne, t. 2: Problemy technolingwistyki* (s. 141–151). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Mamzer, H. (2008). *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mamzer, H. (2018). Społeczność lokalna jako źródło poczucia bezpieczeństwa ontologicznego? W: T. Herudziński, P. Swacha (red.), *Społeczności lokalne. Konteksty przemian i innowacje* (s. 23–36). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Maszke, A.W. (2010). Tok przygotowywania badań. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 153–176). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McCrindle, M., Wolfinger, E. (2010). *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation*. University of New South Wales Press Ltd.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, t. 1 (s. 452–464). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (2007). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 68–95). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (2011). Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 46–72.
- Melosik, Z. (2015). Nauczyciele i kultura popularna: konteksty działań pedagogicznych. W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie, od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (s. 9–21). Łódź: TheQ Studio.



- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Męczkowska, A. (2005). Władza nad uczeniem się. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie* (s. 297–303). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak, J. (2007). Koncepcja uznania i jej pedagogiczne znaczenie. *Annales: etyka w życiu gospodarczym*, 10(2), 159–168.
- Michalski, L.M. (2018). Milczenie owiec, czyli status metafory i wiedzy potocznej w myśleniu o wychowaniu. *Parezja*, 2, 46–57. doi: 10.15290/parezja.2018.10.05.
- Michalski, J. (2021). *Horyzonty pedeutologii*. Warszawa: Difin.
- Mika, M. (2022). *Postawy Polaków wobec szczepień przeciwko COVID-19*. *Ekonomia – Wrocław Economic Review*, 28(4), 49–65. doi: 10.19195/2658-1310.28.4.3.
- Mitera, E. (2017). Język specjalistyczny a język podstawowy – elementy wspólne i różnicujące. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna* (s. 15–25). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Morbitzer, J. (2016). O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością. W: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* (s. 11–30). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Muszyńska B., Papaja, K. (2019). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Wprowadzenie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Narodowe Centrum Kultury. (bdw.). *Piąte koło u wozu*. [www.nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/piate-kolo-u-wozu](http://www.nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/piate-kolo-u-wozu) [dostęp: 28.06.2022].
- Nigar, N. (2022). Hermeneutic Phenomenological Narrative Enquiry: A Qualitative Study Design. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(1), 10–18. doi: 10.17507/tpls.1001.02.
- Nowak, M. ks. (1993). Metoda hermeneutyczna w pedagogice. *Rocznik Nauk Społecznych XXI*(2), 49–58.
- Nowak, M. (2010). Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 15–28). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



- Nowak-Dziemianowicz, M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008a). „Wielki przegrany współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129–162). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008b). Podmiot w narracjach. Narracja, autobiografia, tożsamość. *Forum Oświatowe*, 20, 181–194.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja* (s. 315–346). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014a). Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja*, 2 (102), 7–44.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014b). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014c). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 97–128.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016a). Tożsamościowe praktyki scalające w sytuacji permanentnej zmiany. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 48–74). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016b). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2019). Pamięć i czas a (nie)bezpieczeństwo ontologiczne współczesnego człowieka. M. Sulik (red.), *Edukacja Dorosłych*, 1(80), 9–22. doi: 10.12775/ED.2019.001.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nussbaum, M.C. (2008). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. W: B.D. Gołębnik (red.), *Pytania o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo* (s. 65–89). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Ogrodzka-Mazur, E. (2012). Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie)współistnienia – ku wykluczaniu kulturowemu. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 33–41.
- Olechnicki, K., Szlendak, T. (2017). *Nowe praktyki kulturowe Polaków, Megaceremoniały i subświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (ebook).
- Oleś, P.K. (2012). Dialogowe funkcje Ja – implikacje dla zdrowia. *Chowanna. Tom Specjalny*, 47–65.
- Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014). Nauczyciele języków obcych. W: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013* (s. 201–219). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Paltridge, B., Starfield, S. (red.), (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.
- Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pasamonik, B. (2013). Globalizacja kultury czy globalizacja kultur? W: A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanasz, E. Tarkowska (red.), *Krótkie wykłady z socjologii: kategorie, problemy, subdyscypliny*, t.2 (s. 117–138). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pasternak, I. (2012). Władza nad sobą w koncepcji Michela Foucaulta. *Sofia*, 12, 135–150.
- Peavy, R.V. (2014). *Poradnictwo socjodynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*. Taos Institute.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6, [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) [dostęp: 28.06.2022].
- Przanowska, M., Paluch, M., Śliwerski, B. (2022). Rozmowa uczonych o Pedagogu Akuologicznym. [sliwerski-pedagog.blogspot.com/2022/01/rozmowa-uczonych-o-pedagogu.html](http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2022/01/rozmowa-uczonych-o-pedagogu.html) [dostęp: 10.05.2022].
- Przybył, J. (2022). Refleksja nad rolami nauczycieli języków specjalistycznych. W: J. Kie-Drgas, J. Woźniak, *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce* (s. 138–154). Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591685.
- Przyłęcki, P. (2013). Założenia teorii dyskursu Ernesta Laclaua i Chantal Mouffe. *Przegląd Socjologiczny*, 4, 9–24.
- Ptak, M.M. (2011). *O nauczycielu... W drodze do pedagogicznej roli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- PWN (bdw.). *Przepis*. [sjp.pwn.pl/slowniki/przepis.html](http://sjp.pwn.pl/slowniki/przepis.html) [dostęp: 25.01.2024].
- Räisänen, C.A., Fortanet-Gómez, I. (2008). The State of ESP Teaching and Learning in Western European Higher Education After Bologna. W: I. Fortanet-Gómez, C.A. Räisänen (red.), *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content* (s. 11–52). John Benjamins.

- Rembierz, M. (2008). Gra władzy i wolności. O ludzkich dążeniach do samostanowienia i podmiotowości w epoce ideologii konkurujących o zawłaszczenie człowieka. W: J. Mysona-Byrska, W. Zuziak (red.), *Wolność i władza w życiu publicznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Richler, H. (2006). *Global mother tongue*. Véhicule Press.
- Rojek, M. (2014). Możliwości uczenia się nauczycieli – na podstawie modelu uczenia się w miejscu pracy Knuda Illerisa. *Studia Dydaktyczne*, 26, 421–439.
- Rojek, M. (2018). *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2006). Wywiad narracyjny jako źródło informacji. *Media, Kultura, Społeczeństwo*, 1, 17–28.
- Rozkosz, E. (2017). Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych. *Forum Oświatowe*, 29(1), 97–128. [forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/538](http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/538) [dostęp: 28.06.2022].
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rubacha, K. (2003a). Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki* (s. 34–58). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2003b). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki* (s. 59–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2013). Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności. *Studia Edukacyjne*, 25, 75–83.
- Rutkowiak, J. (1990). Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 176–191). Toruń: UMK. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Rutkowiak, J. (1992a). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie dialog wychowanie* (s. 13–53). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak, J. (1992b). Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie dialog wychowanie* (s. 316–336). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Rutkowiak, J. (1995a). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13–51). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (1995b). Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 285–389). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (2010). O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 3(51), 53–65.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sajdak, A. (2015). Nauczyciel akademicki – dylematy, napięcia, ambiwalencja roli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 49–65. doi:10.18276/psw.2015.2-02.
- Sarré, C., Skarli, P., Turula, A. (2021). The pedagogy of languages for specific purposes: Developing key professional competences through a massive open online course for language teachers. *Teaching Innovations*, 34(4), 13–35. doi: 10.5937/inovacije2104013S.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schutz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1 (s. 137–145). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne? W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 141–278). Kraków: Nomos.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan Education.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal Volume*, 59(4), 339–341. doi: 10.1093/elt/ccio64.
- Semków, J. (2010). Znaczenie uczenia się człowieka dorosłego z perspektywy jego potrzeb i aspiracji w okresie szybkich przemian cywilizacyjnych i kulturowych. W: A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja dorosłych. Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie* (s. 15–24). Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Siek-Piskozub, T. (2018). Ewolucja podejścia do nauczania języka dla celów specjalistycznych. W: M. Jedynak (red.), *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Praktyczne narzędzia*, t. II (s. 5–13). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Sieroń-Galusek, D. (2017). Biografia w uniwersum kształcenia akademickiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 21(1), 33–41. doi: 10.18276/psw.2017.1-03.
- Ślawek, T. (2002). *Antygonia w świecie korporacji: rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ślawek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ślawek, T. (bdw.). *Wspólnota akademicka?* [www.youtube.com/watch?v=kwreiWzX8ec](https://www.youtube.com/watch?v=kwreiWzX8ec) [dostęp: 11.06.2022].
- Smith, J.A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis Theory, Method and Research*. Sage.
- Sobecki, M. (2007). *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Sousa, S.B., Magalahaes, A. (2018). Analiza dyskursu w badaniach nad szkolnictwem wyższym. W: H. Ostrowicka (red.), *Analiza dyskursu w badaniach szkolnictwa wyższego* (s. 121–140). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Sowa, M. (2015). Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. *Linguodidactica*, 19, 239–254.
- Sowa, M. (2016). Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu? Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. W: J. Łączka-Badura (red.), *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce* (s. 139–155). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Sowa, M. (2018). Rzetelność źródeł informacji a trafność treści nauczania w planowaniu kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych. *Applied Linguistic Papers*, 25(3), 121–134.
- Sowa-Bacia, K. (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Stańczyk, P. (2008). Praca. W: T. Szkudlarek, M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, K. Starego, P. Stańczyk (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (s. 155–207). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Starego, K. (2017). Dyskurs edukacyjny oraz problem dyskursywnego konstruowania tożsamości i wiedzy z perspektywy krytycznej i krytycznie zorientowanej analizy dyskursu. *Kultura, Społeczeństwo, Edukacja*, 2(12), 285–311. doi: 10.14746/kse.2017.12.14 [dostęp: 30.01.2022].
- Stęchły, W. (2021). *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście zintegrowanego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stępnia, A. (2012). W sprawie pojęcia kłamstwa. *Edukacja Filozoficzna*, 56, 101–115.



- Stochmialek, J. (2012). Andragogiczna refleksja nad przebiegiem i efektami procesu uczenia się osób dorosłych. *Szkola – Zawód – Praca*, 4(15), 24–35.
- Stopińska-Pająk, A. (2018a). Korzenie polskiej edukacji dorosłych – andragogiczne narracje historyczne. W: M. Gromadzka (red.), *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce* (s. 16–37). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Stopińska-Pająk, A. (2018b). Sąsiedzi u naszych drzwi – starość w perspektywie poruszanej mapy. W: A. Stopińska-Pająk, Z. Dacko-Pikiewicz (red.), *W starzejącej się Europie... Konteksty sąsiedztwa i dialogu we współczesnym świecie* (s. 15–28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strzałka, A. (2017). Angielski jako lingua franca. Co ty mówisz?! *Języki Obce w Szkole*, 3, 87–91.
- Strzelecka-Ristow, A. (2015). Kolegia nauczycielskie jako alternatywna forma kształcenia nauczycieli – idee założycielskie, oczekiwania, niepokoje. *Forum Oświatowe*, 27(2), 211–229.
- Sujecka-Zajac, J. (2018). Docendo discimus: o źródłach motywacji nauczycielskiej. W: M.J. Bogucka, A. Grabowska (red.), *Rozważania o jakości programu edukacyjnego English Teaching. Profil pełnomocnego nauczyciela* (s. 11–20). Nidzica: Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki* (s. 363–377). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek, T. (2008a). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („Puste znaczące” a pedagogiki kultury). *Forum Oświatowe*, 20, 125–139.
- Szkudlarek, T. (2008b). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytania o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo* (s. 24–51). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Szkudlarek, T. (2008c). Tożsamość. W: T. Szkudlarek, M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Patalon, K. Starego, P. Stańczyk (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (s. 303–356). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szlendak, T. (2013). Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru. *Kultura Współczesna*, 1, 7–26.

- Szmatka, J. (1989). *Małe struktury społeczne*. Warszawa: PWN.
- Szpotowicz, M. (2013). Language Achievements of Polish Young Learners: Evidence from the ELLiE Study. W: D. Gabrys-Barker, E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert (red.), *Investigations in Teaching and Learning Languages. Second Language Learning and Teaching*. Springer, Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-319-00044-2\_13.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2010). *Socjologia, Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szramek-Karcz, S. (2014). Non-Native Bilingualism in Poland – A formulation of the problem, *Linguistica Silesiana*, 35, 294–303.
- Szymankiewicz, K. (2017). *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Szymańska-Tworek, A., Makowska-Songin, J. (2017). Teaching English to Medical Students: Reflections on Problems and Solutions from the Teacher's Perspective. W: *Języki specjalistyczne teoria i praktyka glottodydaktyczna* (s. 53–79). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szymański, M.J. (2016). Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej. T. Zubrzycka-Maciąg, M. Okrasa, L. Klimek (red.), *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXV, 11–24. doi: 10.17951/lrp.2016.35.1.11.
- Szymański, M.J. (2017). Wspólnotowość w edukacji. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 79–88). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ślęzak, I. (2011). Struktury procesowe biografii (Biographical process structures). W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej* (s. 264–268). Warszawa: Difin.
- Tabor, U. (2008). *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tabor, U., Majewska-Kafarowska, A. (2006). Autorefleksja zawodowa nauczycieli dorosłych a ich funkcjonowanie w roli ucznia i nauczyciela. W: A. Stopińska-Pajak (red.), *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy* (s. 20–35). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Thorne, B. (2003). *Carl Rogers*. Sage Publications.
- Tomczuk, D. (2022). „Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów”. Storytelling w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 127–133. doi: 10.47050/jows.2022.4.127-133.



- Tomilo, J. (2019). Fenomenologia wychowania. W poszukiwaniu istoty wychowania. *Studia z Teorii Wychowania*, t. X, 2(27), 47–65.
- Touraine, A. (2011). *Mysleć inaczej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. TRAILS (LSP Teacher Training Summer School). [trails.hypotheses.org](http://trails.hypotheses.org).
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Trzebiński, J. (2002). Wstęp. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 13–16). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Turkowska, E. (red), (2013). *Kształcenie nauczycieli języków obcych*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe.
- Turner, R.H. (2001). Role Theory. W: J.H. Turner (red.), *Handbook of Sociological Theory* (s. 233–254). Springer.
- Urbaniak, M. (2014). *Hermeneutyka a kierunki myśli współczesnej. Rozumienie kultury w filozoficznej hermeneutyce, filozofii przyrody i (post)strukturalizmie*. Kraków: Universitas.
- Urbaniak-Zajac, D. (2006). W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 209–222). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna. W: D. Kubinowski, M. Chutorañski (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 181–195). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu. *Edukacja*, 5, 125.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (2022). *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbańska, S. (2011). *Autoetnografia (Autoethnography)*. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej* (s. 34–39). Warszawa: Difin.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2018 r., poz. 1668. [isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668](http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2015 r., nr 164, poz. 1365. [isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051641365](http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051641365).
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2022 r., poz.1730. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001730>
- Waligóra, M. (2013). *Wstęp do fenomenologii*. Kraków: Universitas.



- Wasylewicz, M. (2016). Transformacja sposobu komunikowania się pokolenia X, Y, Z – bilans zysków i strat. W: A. Kamińska (red.), *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas – Pedagogika*, 13, 133–141.
- Waśko, R. (2016). Wybrane aspekty różnicujące pokolenie X, Y i Z w kontekście użytkowania nowych technik i Internetu. W: Z. Rykiel, J. Kinal (red.), *Socjologia codzienności jako niebanalności* (s. 136–153). Rzeszów: Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. (2017). Fenomenografia jako perspektywa w badaniu glottodydaktycznym nad nauczycielami. W: E. Andrzejewska, M. Wawrzyniak-Śliwska (red.), *Nauczyciele języków obcych. Konteksty pracy – kształcenie – doskonalenie zawodowe* (s. 105–118). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wenger, E., Lave, J. (2008). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E.B. (2015). *Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses*. [wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice](http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice).
- Werbińska, D. (2006). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Otwock: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2017). *The Formation of language teacher professional identity. A phenomenographic – narrative study*. Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej.
- Werbińska, D. (2019). Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne. *Języki Obce w Szkole*, 5, 53–58.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9(3), 387–412.
- Wiśniewska, E. (2021). Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 14, 40–59. doi: 10.19251/sej/2021.14.1(3).
- Witkowski, L. (1990). Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna). W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 12–39). Toruń: UMK. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Wittgenstein, L. (2000). *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wollman, L. (2013). Rozwijanie potencjału uczenia się jako kluczowe zadanie nauczyciela w XXI wieku. W: E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania, inspiracje* (s. 103–114). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.



- Wolska, D. (2012). *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*. Kraków: Universitas.
- Wołodźko, E. (2018). Autonomia w przestrzeni akademickiej – znaczenia, doświadczenia, ograniczenia. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(24), 89–104. doi: 10.18276/psw.2018.2-09.
- Woroniecka, G. (1993). „Przedrozumienie” jako kategoria teoretyczna w naukach społecznych. *Studia Socjologiczne*, 3–4, 81–84.
- Wysocka, E. (2012). Przedmowa. Ponowoczesność jako źródło wyzwań i zagrożeń dla procesu edukacji. W: J. Aksman, J. Pułka (red.), *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej* (s. 7–24). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Wysocka, M. (1998). *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.
- Wysocka, M. (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Young, I.M. (1992). Five faces of oppression. W: T.E. Wartenberg (red.), *Rethinking Power* (s. 174–195). State University of New York Press.
- Zaborowska, A. (2021). Model roli społeczno-zawodowej pracownika socjalnego w kontekście teorii ról. Dyskusja z badań. *Roczniki Nauk Społecznych*, 2, 41–54.
- Zając-Knapik, H. (2021). Konstrukttywizm w dydaktyce języków obcych – wybrane założenia teoretyczne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica*, 14, 57–68. doi: 10.24917/16899911.14.6.
- Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zieliński, P. (2012). Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej. W: K. Rędziński, M. Łapota, *Pedagogika*, t. 21, (s. 57–69). Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.
- Zourou, K., Torresin, G. (2019). *CATAPULT Situational Survey: LSP teachers’ needs for skills and training*, CATAPULT consortium. [catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/05/O1\\_Full\\_Report\\_Final\\_CATAPULT.pdf](https://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/05/O1_Full_Report_Final_CATAPULT.pdf).
- Żylińska, M. (2009). Konstruktivistyczna dydaktyka języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 5–14.

# Streszczenie



Monografia wpisuje się w socjologiczno-pedagogiczne kierunki badań pedeutologicznych realizowanych w paradygmacie jakościowym. Celem badań było opisanie roli zawodowej nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego w kontekście ponowoczesności. Autorkę interesował zarówno sposób, w jaki zachodzące zmiany kulturowe zmieniają paradygmat nauczania na rzecz uczenia się, jak i to, jak na takie wyzwania odpowiadają nauczyciele(ki) języka angielskiego specjalistycznego oraz jakie problemy i ograniczenia mogą stanąć na drodze ku świadomemu przekraczaniu ich roli zawodowej. W badaniach posłużono się metodą wywiadu narracyjnego, a analiza przeprowadzonych wywiadów pozwoliła na odpowiedź na powyższe cele badawcze. Praca składa się z pięciu rozdziałów głównych: metodologicznego, dwóch rozdziałów teoretycznych, dwóch rozdziałów empirycznych, wstępu i zakończenia oraz rozdziału Post scriptum – osobistego odniesienia do prezentowanych badań. W rozdziale metodologicznym Autorka przedstawiła ontologiczne i epistemologiczne założenia paradygmatu jakościowego, w którym realizowane są badania, oraz samą metodę badawczą. W rozdziale drugim zaprezentowała kontekst kulturowo-społeczny ponowoczesności oraz zanurzoną w nim jednostkę. Trzeci rozdział koncentruje się na rolach społecznych i zawodowych oraz prezentuje glottodydaktyczne spojrzenie na nauczycieli(ki) języka obcego specjalistycznego. W części empirycznej, w czwartym rozdziale, Autorka przedstawiła wiedzę uczestniczek badania o ich świecie i o nich samych, wykorzystując do tego holistyczny model uczenia się w życiu zawodowym autorstwa Knuda Illerisa i jego współpracowników (2011) oraz opisując relacje 'Ja–świat' w oparciu o autorskie ujęcie przepisu roli zawodowej. W kolejnym (piątym) rozdziale empirycznym zajęto się analizą krytyczną, która uwidoczniła zjawisko opresji, której poddane były uczestniczki badania.

Ostatnią częścią pracy jest rozdział zatytułowany Post scriptum, ukazujący autoetnograficzne zakorzenienie badań.

## SŁOWA KLUCZOWE:

- nauczyciel(ka) JOS
- uczenie się
- nauczanie
- język obcy specjalistyczny
- uczenie się w życiu zawodowym
- rola zawodowa nauczycieli(lek)
- ponowoczesność
- badania narracyjne
- badania krytyczne



# Summary



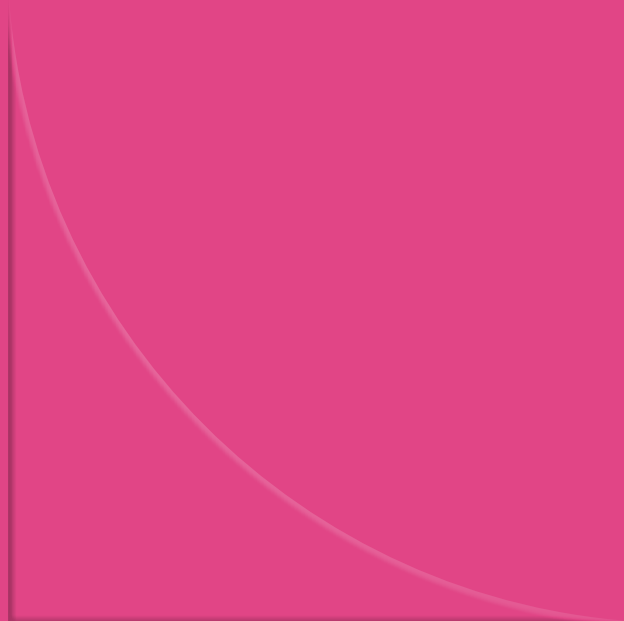
The monograph is part of the socio-pedagogical directions of pedeutological research carried out in the qualitative paradigm. The aim of the study was to describe the professional role of academic English for Specific Purposes (ESP) teachers in the context of postmodernity. The author was interested both in how the ongoing cultural changes shift the teaching paradigm towards learning and in how academic ESP teachers respond to such challenges, as well as what problems and limitations may stand in their way of consciously transcending their professional role. In her research, the author used the narrative interview method, and the analysis of the conducted interviews allowed her to address the above research problems. The work consists of five main chapters: a methodological chapter, two theoretical chapters and two empirical chapters, as well as an introduction, conclusions and a post scriptum chapter. In the methodological chapter, the author presents the ontological and epistemological assumptions of the qualitative paradigm, under which the research is carried out, as well as the research method. In the second chapter, the author shows the cultural and social context of postmodernity and the individual immersed in it. The third chapter focuses on the social and professional roles of teachers and presents a glottodidactic perspective on ESP teachers. In the empirical part, in the fourth chapter, the author presents the knowledge of the study participants about their world and themselves using the holistic model of learning in the working life by Knud Illeris and his associates (2011), as well as about “self-world” relations using the author’s original interpretation of the professional role prescription. In the next empirical chapter (fifth chapter), the author focuses on a critical analysis, which revealed the oppression to which the participants of the study were subjected. The last part of the work is a “post scriptum” chapter, showing the autoethnographic roots of the research.

## KEYWORDS:

- teacher of a foreign language for specific purposes
- learning
- teaching
- foreign language for specific purposes
- learning in professional life
- professional role of teachers
- postmodernity
- narrative research
- critical research



# Nota o autorce



## Agata Radecka

Doktorka nauk społecznych w dyscyplinie naukowej pedagogika, pracuje w Studium Języków Obcych Wydziału Nauk Medycznych w Zabrzu Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na badaniach narracyjnych, pedeutologii oraz nauczaniu języków obcych specjalistycznych. Od 2018 roku redaktorka języka angielskiego czasopisma naukowego *Edukacja Dorosłych* wydawanego przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Współautorka podręcznika do nauki języka angielskiego medycznego „SAY IT IN ENGLISH Communication in Healthcare”.

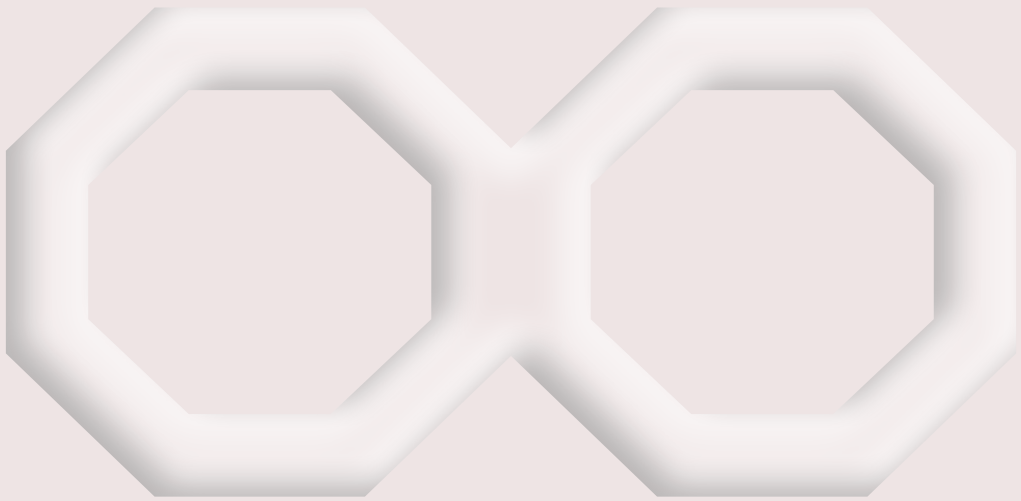
## Zwycięskie prace w konkursie „Monografie Wydawnictwa FRSE”

### Edycja 2021

- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A. i Lankiewicz, H. (2022). *Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/65591425>
- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A. and Lankiewicz, H. (2022). *Living in Poland in narrative accounts of international students*. Warsaw: FRSE Publishing. <https://doi.org/10.47050/66515789>
- Kic-Drgas, J., i Woźniak, J. (red.). (2022). *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/65591685>
- Kic-Drgas, J. and Woźniak, J. (Eds.). (2022). *Perspectives on LSP teacher training in Poland*. Warsaw: FRSE Publishing. <https://doi.org/10.47050/66515796>
- Anielska, A. (2022). *Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/65591661>
- Anielska, A. (2022). *Higher Education and Non-Traditional Students. Strategies of Higher Education Institutions in the Field of Adult Education on the Example of Postgraduate Studies*. Warsaw: FRSE Publishing. <https://doi.org/10.47050/66515888>

### Edycja 2022

- Zawistowska, A. (2023). *Luka płci w edukacji. Wpływ społeczeństwa, ekonomii i kultury na wybory edukacyjne kobiet i mężczyzn*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/67587051>
- Zawistowska, A. (2024). *Gender gap in education. How society, economy, and culture influence educational choices of women and men in Poland*. Warsaw: FRSE Publishing. <https://doi.org/10.47050/67587143>



**Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE)** działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, realizuje również projekty w ramach Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Równoległe prowadzi europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk, Eurydice, Europass, Euroguidance, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu.

[www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl)