

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza, Cieszyn, Olkusz, Żywiec, Kraków

mgr Agata Radecka

Problem zmiany przepisu roli nauczycieli języka obcego. Kontekst ponowoczesny

**Autoreferat pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem:
prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz**

Dąbrowa Górnicza 2023

Proponowana struktura autoreferatu:

1. Geneza zainteresowań badawczych (aktualność podjętej problematyki, jej usytuowanie w naukach społecznych, oryginalność stawianych problemów).....	3
2. Przedmiot badań podjętych w pracy, problem główny, problemy szczegółowe....	5
3. Krótka charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji metodologicznej	7
4. Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych.....	14
5. Wnioski i podsumowanie badań, w szczególnych przypadkach ich aplikacyjny charakter	27

1. Geneza zainteresowań badawczych

(aktualność podjętej problematyki, jej usytuowanie w naukach społecznych, oryginalność stawianych problemów)

Znajomość języków obcych jest jedną z kluczowych kompetencji w obecnym świecie, w XXI wieku. Pogłębiająca i rozszerzająca się ich obecność w przestrzeni społecznej, powszechność ich nauczania na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej sprawiają, iż zalecenia europejskie mówią już o konieczności znajomości nie jednego, ale dwóch języków obcych oraz o konieczności nauczania co najmniej elementów języka specjalistycznego na poziomie szkolnictwa wyższego¹. Rekomendacje te są również uwidocznione w aspekcie normatywnym, gdyż coraz większa liczba kierunków studiów ma w standardach kształcenia zapis, iż absolwent/ka powinien znać język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz posiadać umiejętności posługiwania się językiem specjalistycznym z zakresu swojego kierunku kształcenia². Obserwowana więc od kilku lat zmiana w nauczaniu języka obcego (z ogromną dominacją języka angielskiego) na uczelniach wyższych polegająca na przejściu z ogólnego języka na język specjalistyczny jest dość szeroko omawiana w literaturze lingwistycznej oraz glottodydaktycznej. Akcentowana jest jednak głównie odmienność językowa, z rozróżnieniem na język ogólny i specjalistyczny oraz jej implikacje metodyczne i dydaktyczne³. Widoczny jest niedosyt badań, szczególnie badań jakościowych i krytycznych, poświęconych nauczycielom/kom języków obcych specjalistycznych, którzy stają przed nowymi zadaniami i wyzwaniem jakie niesie ze sobą nauczanie właśnie języka specjalistycznego w warunkach szkoły wyższej. Muszą oni/one zmierzyć się z ‘nową’ rzeczywistością, jako że „przemiany dokonujące się w obyczajowości, kulturze, nie pozostają bez wpływu na współczesnego

¹ K. Kutylowska, *Polityka językowa w Europie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

² Ibidem, s. 49.

³ Zob. T. Dudley-Evans, M.J. St John, *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; E.D. Lesiak-Bielawska, *Teaching and Researching English for Specific Purposes*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2018; D. Crystal, *English and the Communication of Science*, <https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4056.pdf> [18.09.2018]; oraz E. Mitera, *Język specjalistyczny a język podstawowy – elementy wspólne i różnicujące*, w: *Języki specjalistyczne teoria i praktyka glottodydaktyczna*, red. D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2017; oraz T. Siek-Piskozub, *Ewolucja podejścia do nauczania języka dla celów specjalistycznych*, w: *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Praktyczne narzędzia*, red. M. Jedynak, TOM II, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2018.

człowieka, na jego poglądy, postawy, oceny, wybory. Kolejne pokolenia ustawicznie się przeobrażają, dlatego zmianie ulega także rola społeczna nauczyciela”⁴. Biorąc pod uwagę kontekst zarówno ponowoczesny jak i przeobrażenia w obrębie nauczanego języka (które determinują daleko idące zmiany w praktycznie każdym aspekcie pedeutologicznym), interesuje mnie jak nauczyciele i nauczycielki języków obcych specjalistycznych pracujący w szkolnictwie wyższym definiują oraz doświadczają zaistniałych zmian i jak na nie odpowiadają. Interesuje mnie więc jak oni/one budują swój własny przepis roli zawodowej. W mojej dysertacji staram się spojrzeć na tę problematykę z poziomu metodologicznego, teoretycznego oraz ‘oddaję’ głos uczestniczkom moich badań, które poprzez swoje narracje przedstawiły swoje doświadczenia w tym zakresie.

⁴ B. Kutrowska, *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, w: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, 2008, s. 51.

2. Przedmiot badań podjętych w pracy, problem główny, problemy szczegółowe

Moja dysertacja miała być z założenia pracą eksploracyjną i deskryptywną, a więc miała ukazać, opisać i zinterpretować doświadczenie, specyficzne cechy oraz reguły funkcjonowania badanego podmiotu, którym w moim przypadku są lektorki specjalistycznego języka obcego (języka angielskiego) pracujące, obecnie lub w przeszłości, na uczelni wyższej. Ważnym elementem było i jest też rozpoznanie i przedstawienie kontekstu ponowoczesności, który w dużej mierze determinuje środowisko funkcjonowania uczestniczek moich badań. Praca doktorska wpisuje się więc w socjologiczno-pedagogiczne kierunki badań pedeutologicznych. W toku przygotowywania się do badań ustaliłam następujące cele:

- zrozumienie i opisanie jak lektorki i lektorzy, którzy pracują na uczelni wyższej doświadczają zmian przepisu roli wobec nauczyciela/ki specjalistycznego języka obcego w kontekście ponowoczesności;
- zrozumienie i opisanie jak zachodzące zmiany kulturowe, które stale podważają linearny ład społeczny/prorozwojowy dający poczucie stabilności zmieniły i stale zmieniają paradygmat nauczania na rzecz uczenia się i jak na takie wyzwania odpowiadają lektorki i lektorzy specjalistycznego języka obcego;
- rozpoznanie i opisanie problemów oraz ograniczeń, jakie mogą stanąć na drodze ku świadomemu przekraczaniu roli zawodowej przez lektorki i lektorów.

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

1. Jakie są doświadczenia lektorek i lektorów związane z pełnieniem roli zawodowej w kontekście zmian ponowoczesnych?
 - 1.1 Czy i w jakim zakresie lektorki i lektorzy postrzegają zachodzące zmiany kulturowe?
 - 1.2 Jakie działania podejmują lektorki i lektorzy w odpowiedzi na wyzwania kultury ponowoczesnej?
 - 1.3 Jakie emocje i przeżycia towarzyszą lektorkom i lektorom w odniesieniu do zachodzących zmian?

1.4 Jak lektorki i lektorzy rozumieją/postrzegają swoją rolę nauczyciela/ki języka obcego w szkole wyższej w obecnym czasie?

1.4.1. Jakie zagrożenia, a jakie szanse dla swoich ról odczuwają/widzą?

1.5 Jakie znaczenie lektorki i lektorzy przypisują doświadczaniu zmian w nauczaniu?

1.6 Jakie aspekty codziennej pracy zawodowej lektorek i lektorów stwarzają największe trudności/jakie są największym wyzwaniem?

1.6.1 Jak radzą sobie lektorki i lektorzy z ewentualnymi trudnościami i/lub wyzwaniami?

Jednakże w czasie pracy z materiałem badawczym i wydobywania z narracji znaczeń przypisywanych różnym doświadczeniom ujawnił się w nim potencjał krytyczny (w zebranych wywiadach i ich interpretacji oraz w samej badaczce). Dlatego też, oprócz zrealizowania podstawowych celów pracy i badań, postanowiłam dokonać krytycznego oglądu 'surowego' materiału badawczego jak i wcześniej poczynionych analiz.

3. Krótka charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji metodologicznej

Jednym z pierwszych kroków przy eksploracji naukowej jest ustalenie punktu, z którego się wyrusza. Określenie miejsca zarówno własnego jak i uczestników/czek swoich badań jest jednak ważne nie tylko ze względu na merytoryczne badanie, ale również w zakresie metodologii badań – w obu musi być wszak zgodność co do założeń ontologicznych i epistemologicznych. W Rozdziale 2 „Horyzonty ponowoczesności a edukacja” mojej dysertacji przedstawiałam złożony kontekst kulturowo-społeczny, w którym funkcjonujemy obecnie. Opisywane choćby przez Piotra Sztompkę elementy późnej nowoczesności/ współczesności (nowa forma zaufania, nowe formy ryzyka, nieprzejrzystość oraz globalizacja⁵), sprawiają, iż socjologowie/lożki stosują odmienne nazwy XXI wiecznej rzeczywistości (choć zaczynając już od końca XX wieku), akcentując poszczególne elementy nadając im nieco większą ‘ważność’ nad innymi. Jednakże aspekt, na który chciałabym zwrócić teraz uwagę to nie same nazwy, ale właśnie fakt ich wielości, który pokazuje, iż rzeczywistość jest różna, niejednorodna, trudna do uchwycenia i zmienna. Badania więc, które mają na celu wgląd w tę rzeczywistość nie mogą tych cech 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, iż „wymiar metodologiczny jest jednym z kilku wymiarów i jest wtórny wobec wymiaru ontologicznego, tzn. przyjętych założeń, określających sposób istnienia społeczeństwa”⁶. 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. We wspomnianym już wcześniej Rozdziale nr 2 „Horyzonty ponowoczesności a edukacja” starałam się opisać kontekst społeczno-kulturowy, ale również jednostkę funkcjonującą w społeczeństwie, które ontologicznie wiąże z interakcjonizmem symbolicznym, współistnienie co najmniej kilku tradycji w kontekście polskiego obszaru kulturowego oraz pewnego rodzaju uwikłanie edukacji z jej czasami sprzecznymi interesami. Uznałam, iż „[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

⁵ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 576–578.

⁶ D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice...*, s. 44.

człowieka swoim życiem, na edukację, nauki społeczne, jaki również politykę jako sposób sprawowania władzy”⁷. Dlatego też, w mojej dysertacji przyjmuję narracyjne spojrzenie metodologiczne wpisujące się w badania jakościowe, paradygmat interpretacyjny, który 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”⁸. Jak pisze M. Malewski dyskurs badań jakościowych, który trwa już od trzech dekad, ciągle przybiera na sile, stoi w opozycji do badań ilościowych oraz jest pewnego rodzaju odzwierciedleniem a zarazem właśnie ‘produktem’ ponowoczesności⁹. To sprawia, że niesie ze sobą najbardziej adekwatne metody badań w naukach społecznych mających na celu wgląd w indywidualny i subiektywny świat odczuć, rozumienia i doświadczania jednostek. W moich badaniach nie będę koncentrowała się na faktach, analizie porównawczej czy weryfikacji teorii względem materiału badawczego, co jest odpowiednie do paradygmatu pozytywistycznego¹⁰, ale 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”¹¹ w myśl rozumiejącego nurtu badań.

Chociaż badania jakościowe definiowane są jako niejednorodne, odwołujące się do różnorodnych teorii, pozwalające na odmienne interpretacje materiału, a nawet ich status epistemologiczny jest kwestionowany, M. Malewski proponuje wyróżnienie czterech etapów badania jakościowego, czyli 1) gromadzenie danych, 2) wgląd w dane, 3) interpretacja wyników oraz 4) sporządzenie raportu z badań, które, co ważne, są wzajemnie połączone procesami takimi jak 1) refleksyjność, 2) teoretyzowanie oraz 3) narracyjność¹². Wydaje się być to meta spojrzeniem na praktyczne przeprowadzanie badań, które oddaje pałeczkę kontroli samemu/samej badaczowi/ce, daje dużo wolności

⁷ W.M. Dróżka, *Metodologia refleksyjna w naukach społecznych, czyli jak prowadzić rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem*, w: *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutorński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2017, s. 116.

⁸ M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2010, s. 18.

⁹ M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, t. 20, nr 4 (80).

¹⁰ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2002, s. 18–19.

¹¹ *Ibidem*, s. 20.

¹² M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach...*, s. 110–112.

w obrębie poszczególnych punktów i oczekuje ‘postawy otwarcia’¹³ od badacza czy badaczki. 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”¹⁴. W moich badaniach, starałam się kierować właśnie głębką refleksyjnością, utrzymywać otwartą postawę wobec opowieści moich narratorek oraz podtrzymywać świadomość własnych założeń, które uważam są nieredukowalnym elementem badań.

Zastosowanie optyki nakierowanej na rozumienie świata takim jaki on jawi się obserwatorom oraz usytuowanie badacza „w internalnej perspektywie ‘badacz-w-świecie’”¹⁵ pozwoliło mi na przeprowadzenie badania za pomocą wywiadu narracyjnego wśród lektorek języka obcego specjalistycznego. Podjęłam taki krok mając również na uwadze koncepcję inter-relacyjności wywiadów¹⁶, które przeprowadziłam. Oczywiście kluczowym w opisie badań było pytanie o sens nadawany różnorodnym praktykom działania moich narratorek. Nie traktowałam jednak sensu tych wypowiedzi jako skarbu do odnalezienia, Świętego Grala, jedynej prawdy czekającej na odkrycie, ale traktuję tę prawdę i sens jako tworzone w interakcji ze mną samą, z badaczką, którą w tej relacji byłam i dalej jestem. „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 inter-relacyjnym ujęciu prowadzący wywiad nie odkrywa wcześniej istniejących sensów, ale wspiera udzielającego wywiadu w rozwijaniu jego sensów w biegu wywiadu”¹⁷. W takiej relacji, jak to rozumiem, rozmówca/czyni w szczerzej rozmowie przedstawia swój świat, obdarzając swojego interlokutora/torkę zaufaniem – iż znaczenia i sensy

¹³ M. Nowak, Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne..., s. 18.

¹⁴ W.M. Dróżka, Metodologia refleksyjna w naukach..., s. 122.

¹⁵ M. Malewski, Badania jakościowe w naukach..., s. 109.

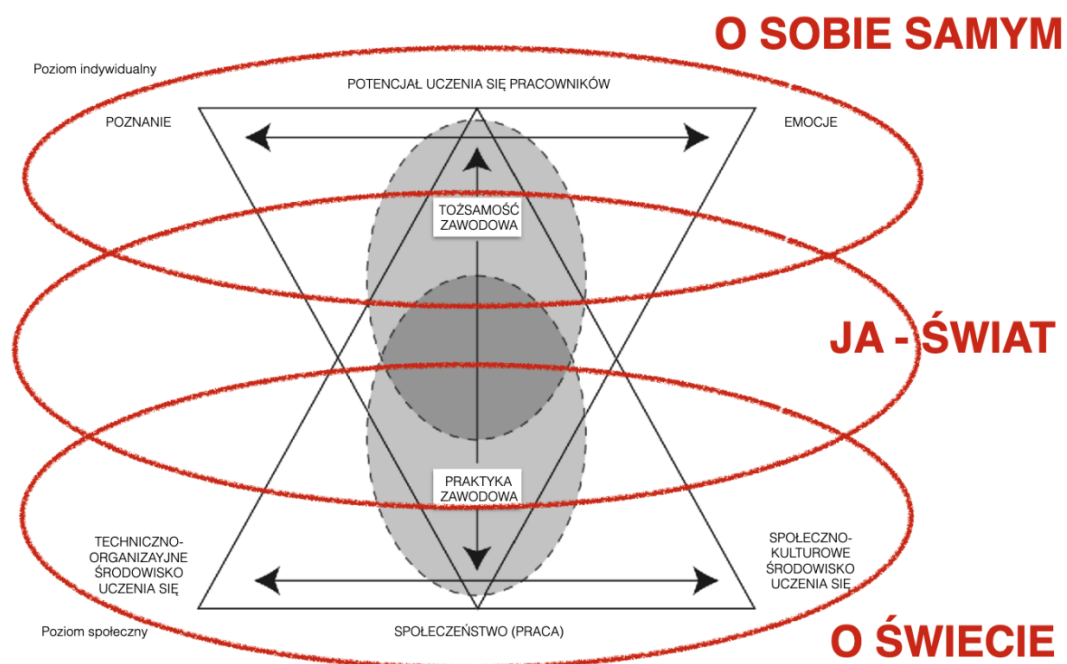
¹⁶ S. Kvale, InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004.

¹⁷ Ibidem, s. 229.

wyrażane nie będą przeinaczone, a prowadzący/a wywiad postara się zrozumieć sytuację jak najbliżej do rozumienia jej przez mówcę/czynię. Odbieram to jako roszczenie etyczne¹⁸, które wysuwają w stosunku do mnie moje rozmówczynie. Jest to jakby niewypowiedziane żądanie, że to co mówią będzie potraktowane etycznie, nie zakłamanie, a ja-badaczka podejmę wysiłek rozumienia – z pozycji obok, a nie z pozycji nad.

Mając na uwadze, iż w metodologii badań jakościowych dopuszczalny jest dobór kategorii przy pomocy, których dokonuje się analizy materiału badawczego¹⁹, postanowiłam prezentację i późniejszą analizę oprzeć na modelu uczenia się w miejscu pracy²⁰ autorstwa Knuda Illerisa i jego współpracowników. Wybrałam konkretnie 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 1 „Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w miejscu pracy a trójpodział wiedzy”.

Rysunek 1. Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w miejscu pracy a trójpodział wiedzy



Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Illeris and Associates, *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Roskilde 2011, s. 67 oraz M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 186–187.

¹⁸ K.E. Logstrup, *The Ethical Demand*, Oxford University Press, Oxford 2020.

¹⁹ T. Bauman, *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, 1998, s. 70.

²⁰ K. Illeris and Associates, *Learning*....

Dzięki zastosowaniu tej konstrukcji analitycznej jako swoistej ramy dla prezentacji i opisu specyficznego miejsca nauczycielek języka obcego specjalistycznego pracujących na uniwersytecie lub uczelni wyższej udało mi się pokazać niezwykle szeroko kontekst pracy (zarówno jej techniczno-organizacyjne oraz 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 poprzez pryzmat ich doświadczenia życiowego i również poddać go interpretacji. Wiedząc jak moje narratorki postrzegają świat, w którym funkcjonują, żyją i nauczają języka obcego specjalistycznego, czyli poznając ich wiedzę o otaczającym je świecie oraz co same wnoszą do tego świata, czyli ich wiedzę o nich samych, mogłam przejść do następnego etapu badań, a mianowicie przeanalizować i zinterpretować relacje jakie powstają na styku tych dwóch elementów. To właśnie w tym miejscu powstaje indywidualny przepis roli moich narratorek, w pewnej relacji czy dialogu pomiędzy dwoma wymiarami funkcjonowania jako nauczycielki, tam aktualizuje się on i zmienia. Odbieram to jako unikatowe miejsce, nie do uchwycenia w badaniach innych niż jakościowe, narracyjne, gdyż jest ono 'naznaczone' indywidualnością spośród społecznych nakazów, usytuowane na różnych pozycjach oraz dyskursywne. Relację ja-świat opisałam i zinterpretowałam według autorskiego ujęcia tytułowego problemu zmiany przepisu roli nauczycieli/lek języków obcych.

Ze względu na fakt, iż moje badania nie były z założenia badaniami krytycznymi, ale potencjał, czy pewne sygnały potrzeby przeanalizowania krytycznego uwidoczniły się podczas prezentacji i analizy zebranych wywiadów, postanowiłam zastosować metodologiczne podejście do badań zaproponowane przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, która właśnie krytykę stawia na pierwszym miejscu. Zaproponowana przez nią koncepcja KRYNARÓZ²¹ kryje w sobie sekwencję krytyka, narracja, rozumienie i zmiana. Krytyka jest tu rozumiana jako swoista kompetencja krytyczna badacza/czki do dostrzeżenia czasami niejawnych, symbolicznych oraz nie danych bezpośrednio przejawów niesprawiedliwości, które dotknęły uczestników/czek badań, oraz dalej do ich odkrycia i jak najdokładniejszego opisu, zrozumienia. Taką dyspozycję zauważyłam właśnie w czasie interpretacji i analizy wywiadów z moimi narratorkami – uwidoczniła się ona zarówno w materiale badawczym, ale i we mnie – w badaczce, która

²¹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 15–28

zauważyła pewne sygnały domagające się ponownego oglądu. Ten powtórny wgląd w słowa, wczytanie się ponownie w narracje, ale i również w dokonane już interpretacje i analizy był z zamiarem sprawdzenia krytycznych tropów, które nie tylko się potwierdziły, ale okazały się zdecydowanie bardziej owocne, niż początkowo myślałam.

Dokonanie takiej swoistej diagnozy problemu jest możliwe poprzez narracje, czyjaś opowieść o swoim życiu, jego części, o doświadczaniu czegoś, o codzienności i niecodziennych wydarzeniach, o działaniu i odczuciach, które towarzyszą człowiekowi²². Dzięki narracjom badacz/ka może dotrzeć do systemu znaczeń „jaki ludzie nadają swemu życiu, przestrzeni, w której odnajdują sens swojej egzystencji”²³, gdyż narracja „jest szczególną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości (...). Narracja jest więc sposobem rozumienia rzeczywistości”²⁴. W badaniach pedagogicznych i szerzej, w naukach społecznych, w orientacji interpretatywnej badań, narracja ma szczególne znaczenie i na wiele sposobów może być rozumiana i interpretowana. Jak pokazuje Amelia Krawczyk-Bocian narracja może być opowieścią życia, spotkaniem, (samo)rozumieniem, interpretacją oraz nadawaniem znaczeń²⁵ – wydaje mi się, iż badawczo narracja może być rozważana każdorazowo osobno, albo jako każda z tych opcji równocześnie. Można badać narracje dotyczące całego życia albo biografie tematyczne, które będą skupiały się na wybranym obszarze działania, która interesuje badacza/czkę²⁶. Poprzez te opowieści możliwe jest rozumienie, czyli 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”²⁷. W rozumieniu, w procesie rozumienia musi dojść więc do dialogu jako pewnego rodzaju warunku

²² M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach...*, s. 61.

²³ A. Krawczyk-Bocian, *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 10.

²⁴ J. Trzebiński, *Wstęp*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2002, s. 13.

²⁵ A. Krawczyk-Bocian, *Narracja w pedagogice...*, s. 56–98.

²⁶ A. Majewska-Kafarowska, *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Wydawnictwo Śląskiego Uniwersytetu, Katowice 2010, s. 86.

²⁷ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 28.

umożliwiającego to rozumienie²⁸, będąc wymianą myśli, sposobem bycia, interpretacją i reinterpretacją znaczeń, ruchem myśli, ciągłości pytań o nieznanne i nowe, oraz wolnością. Tak też, rozumienie ma wymiar niemal transcendentalny, gdyż dotyczy przekraczania swoich granic, partykularyzmów jak i pełniejszego poznawania świata. Jak pisze M. Nowak-Dziemianowicz „Doświadczenie Innego pozwala mi zrozumieć mój własny świat, który konstytuuje się we wzajemności porozumienia z innym. Dzięki rozumieniu Innego rozumiem siebie”²⁹.

Ostatnim elementem badań krytycznych w propozycji M. Nowak-Dziemianowicz jest zmiana. Jest to niezwykle ważny, aczkolwiek trudny do uchwycenia element – z jednej strony zmiana jest wpisana w bieg rzeczy, w historię, w życie (choćby nawet jedynie w biologicznym znaczeniu) oraz jest ważnym elementem zaangażowanych badań, będąc pewnego rodzaju ostatecznym *ponad celem* badawczym a tym samym będąc *jedynie* stanem przejściowym. Zmiana sama w sobie nie może być celem, ale dopiero to, co poprzez zmianę ulegnie zmianie – pewna aktualizacja musi mieć miejsce. Dlatego też, z drugiej strony zmiana jest również rodzajem pustej znaczącej, czyli elementem znaczącym bez elementu znaczonego³⁰. Nie jest ona nasycona znaczeniem, dopóki nie określimy tego co ma być zmienione oraz ewentualnie tego, na co ma być zmienione. W moich badaniach zmiana miała również co najmniej dwuwymiarowe znaczenie – jedno odnosiło się do problemów badawczych a drugie do mnie – badaczki. Poprzez moje badania, a szczególnie ich krytyczny wymiar mój własny świat oraz moje relacje z nim uległy zmianie.

²⁸ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriałne*, w: *Pytanie o dialog wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa, 1992, s. 40–44.

²⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń...*, s. 27.

³⁰ E. Laclau, *Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław 2004, s. 67.

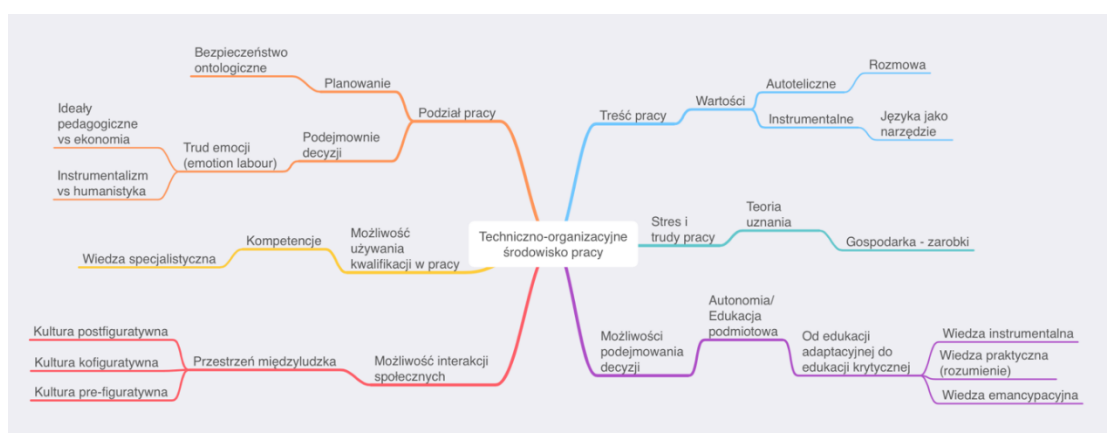
4. Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych

Prezentacja, opis i interpretacja wysłuchanych narracji miały na celu przedstawienie intersubiektywnego świata kultur uczestniczek moich badań. Zrobiłam to starając się zrozumieć i uchwycić ich wiedzę pochodzącą z narracji o otaczającym ich świecie, o nich samych oraz o relacjach ja-świat. W celu wydobycia interesującego mnie doświadczenia narratorek, najpierw zastosowałam holistyczny model uczenia się w miejscu pracy autorstwa Knuda Illerisa i jego współpracowników³¹.

Część pierwsza opracowania badań dotyczyła narracji nauczycielek o otaczającym je świecie, czyli techniczno-organizacyjnego środowiska uczenia się oraz społeczno-kulturowego środowiska uczenia się w miejscu pracy. W zakresie pierwszej części omówiłam sześć kategorii i w zakresie drugiej – trzy.

Schemat opracowania techniczno-organizacyjnego środowiska pracy prezentuję na Rysunku 2 „Techniczno-organizacyjne środowisko pracy – zestawienie kategorii”. 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 K. Illerisa³². Reszta kategorii użytych do przedstawienia, zrozumienia i interpretacji nauczycielskich narracji pochodzi od nich samych.

Rysunek 2. Techniczno-organizacyjne środowisko pracy – zestawienie kategorii



Źródło: Opracowanie własne.

³¹ K. Illeris and Associates, *Learning in working...*

³² Ibidem...

Kategorię podziału pracy przeanalizowałam w dwóch poziomach – planowania oraz podejmowania decyzji. Narracje uczestniczek badania uwidocznily zaburzony lub brak bezpieczeństwa ontologicznego dotyczącego ich pracy – nie mają one pewności swojego miejsca pracy, nie mają pewności, iż nie zostaną zwolnione, czy że za kilka lat dalej będą pracowały w tym miejscu. Nie mogą więc jak definiuje to Anthony Giddens wziąć w nawias pytań o świat rzeczy, nie mogą zawiesić pytań o ten świat³³. Niepewność, którą odczuwają moje narratorki jest potęgowana przez inne zjawiska również, co jest uwidocznione w kolejnym elemencie, czyli w podejmowaniu decyzji. Ważne rozstrzygnięcia o pracy moich narratorek zapadają daleko od nich, są podyktowane logiką rynkową oraz racjonalnością instrumentalną. Takie przejawy wyżej wymienionego sposobu działania widoczne są w zwiększaniu liczebności studentów/tek w grupach zajęciowych czy choćby dominującej i wszechobecnej afirmacji efektywności nauczania. Konieczność konfrontowania się z tymi zjawiskami wywołuje u moich rozmówczyń trud emocji (emotion labour)³⁴, który był jedną z pierwszych wskazówek, iż relacje władzy w przypadku moich narratorek wymagały osobnego oglądu.

Następną kategorią omówioną była treść pracy, która odnosi się do subiektywnych wartości nadawanych swojej działalności profesjonalnej. Moje narratorki wskazywały zarówno na autoteliczne jak i instrumentalne wartości w ich opowieściach. Co ciekawe, zarówno w jednym jak i w drugim przypadku to język i komunikacja są tymi wartościami. Komunikacja rozumiana jako rozmowa miała wydźwięk autoteliczny w narracjach – rozmowa, która nie miała prowadzić do osiągnięcia kolejnych efektów kształcenia, która nie miała na celu przeciwiczenia nowych struktur leksykalnych, ale miała za cel wymianę myśli, przekazanie siebie, opowiedzenie o sobie oraz wysłuchanie drugiego człowieka. Z drugiej strony, język (język obcy a szczególnie język obcy specjalistyczny) i jego użyteczność było przedstawiane jako ważny instrument mogący pomóc uczącym się w osiągnięciu ogólnie pojętego sukcesu w pracy. Oba spojrzenia na pracę poprzez wartości są ważne, uzupełniają się w myśl dwóch racjonalności – instrumentalnej i komunikacyjnej³⁵. Obie mają swoje dystynktywne cele, które są ważnym elementem usensowiania swojego działania, oba są potrzebne. Jednakże, ważną kwestią jest zauważana przez moje narratorki pewna dysproporcja pomiędzy racjonalnościami instrumentalnymi a komunikacyjnymi. O tę drugą, o czas na nią, o jej

³³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja”...*, s. 59.

³⁴ S. Benesch, *Emotions and English language teaching...*

³⁵ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii...*

ważność moje narratorki muszą w pewnym sensie walczyć, gdyż przy dominacji logiki efektywności nauczania oraz weryfikacji wiedzy, komunikacja i rozmowa zostają zepchnięte na drugi tor stając się nie tyle czymś oczywistym co incydentalnym/warunkowym.

Jedną z ważniejszych kategorii omawianych w techniczno-organizacyjnym wymiarze środowiska pracy była możliwość podejmowania decyzji. Uczestniczki moich badań w różny sposób odnosiły się do swojej autonomii oraz do różnorodnych wymiarów standardu podmiotowego³⁶ (jako takiego, który właśnie wyraża zdolność do podejmowania decyzji, stawiania sobie celów i realizowania ich). Zebrałam poruszone przez nie wątki w takie grupy jak wiedza, własna praktyka oraz dydaktyka. Następnie te grupy przeanalizowałam poprzez interesy konstruujące wiedzę według Jürgena Habermasa³⁷, czyli interes techniczny z wiedzą instrumentalną, interes praktyczny z wiedzą typu rozumienie oraz interesem emancypacyjnym związanym z wiedzą typu refleksja. W części teoretycznej pracy odniosłam te typy wiedzy do pedeutologicznych ujęć ról nauczycielskich i pokazałam miejsce nauczycieli/lek w tych ujęciach. W części badawczej dysertacji skupiałam się już wyłącznie na wspomnianej wcześniej autonomii. Analiza doświadczenia uczestniczek badania w zakresie tej kategorii uwidoczniała współlistnienie podejść. Tradycyjnie postrzegane role nauczyciela/ki jako wszechwiedzącego/cej współlistnieją z włączaniem doświadczenia Innych do nauczania, z dzieleniem/tworzeniem i wspólnym odkrywaniem wiedzy. Syllabus wyznaczający tematykę zajęć, zakres kompetencji, które mają zdobyć czy wykształcić studenci/cki jest pojmowany zarówno jako ograniczenie przed swobodnym korzystaniem z wielu źródeł czy wprowadzania nowych rozwiązań, jak i jest otwarciem i punktem wyjścia do improwizacji czy szukania i eksperymentowania ze swoim nauczaniem. Wiedza i niewiedza mogą być onieśmielające, ale mogą też być postrzegane jako możliwość dalszego uczenia się. Wartym odnotowania jest fakt, iż im więcej autonomii, własnego słyszalnego 'ja' było w narracjach nauczycielek, tym większa pewność, odwaga, sprawczość i samozadowolenie była z ich opowieści.

Jak to już wiele razy zaznaczałam nauczyciele/ki języków obcych specjalistycznych w swojej pracy mają często poczucie przekraczania swoich kompetencji, jako że obracają się wokół i z wiedzą, w którą nie zostali 'wyposażeni' na

³⁶ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny...*

³⁷ W. Carr, S. Kemmis, *Becoming Critical. Education...*, s. 134–144.

studiach lingwistycznych. To samo zostało przedstawione przez moje narratorki odnośnie do następnej kategorii, czyli możliwość używania kwalifikacji w pracy. Żadna z moich narratorek nie miała do czynienia z językiem specjalistycznym ani z daną specjalizacją, przed przystąpieniem do pracy z nim. Co więcej, zaledwie kilka z nich odbyło kurs z tego zakresu w czasie zatrudnienia. Wszelka praca na rzecz doksztalcania się oraz wszelka praca jaka jest wymagana, aby nauczać języka obcego specjalistycznego jest realizowana w sposób nieformalny, co omówiłam szerzej w kategorii doświadczenia edukacyjnego z grupy potencjał uczenia się w miejscu pracy. Doświadczenia moich narratorek pokazały, iż praca z językiem specjalistycznym, z osobami, które są profesjonalnie związane z daną profesją wymaga innych kompetencji niż od nauczycieli/lek, którzy uczą języka obcego ogólnego. Odrębność jest tak duża, że jak wykazałam to w kategorii wspólnot kulturowych z następnej grupy, czyli ze społeczno-kulturowego środowiska pracy, moje narratorki nie identyfikują się z nauczycielami/kami, którzy pracują w szkolnictwie, gdzie dominuje właśnie język ogólny (wyjątkiem są technika, gdzie elementy języka obcego specjalistycznego, nazywanego zazwyczaj zawodowym, są obecne) a którzy/re posiadają takie same twarde kwalifikacje co one. Co więcej, nie tylko się nie identyfikują, ale wręcz odrzucają tę wspólnotę.

Następnym omówionym elementem były możliwości interakcji społecznych w pracy. Również i ta kategoria jest w pewien sposób specyficzna ze względu na nauczanie języka obcego specjalistycznego. Jak pokazała analiza opowieści moich narratorek, są one uczestniczkami różnorodnych relacji międzypodmiotowych, w których ruch kulturowego przekazu jest zarówno pionowy jak i poziomy, to znaczy występują w ich środowiskach kultury postfiguratywne, kofiguratywne oraz prefiguratywne. Fakt, iż nauczyciele/ki języków obcych specjalistycznych mają do czynienia z osobami, które czasami mają wiedzę przedmiotową na wyższym poziomie (np. pan/pani sędzia, który/a na komercyjnym kursie oferowanym przez uczelnię uczy się języka angielskiego prawniczego lub studenci/cki medycyny na piątym roku), lub na równym sobie, sprawia, iż uczenie się od swoich studentów/tek lub współdzielenie wiedzy jest wpisane w ten zawód w tym wymiarze. Niemniej jednak, historycznie uwarunkowany transmisyjny przekaz wiedzy oraz pozycja wszechwiedzącego nauczyciela/ki, strażnika/czki wiedzy był również słyszalny w narracjach. Współwystępowanie post/ko/pre-figuratynwych kultur i jednoczesne uwikłanie w nie w przestrzeni międzyludzkiej moich narratorek jest kolejną unikatową charakterystyką ich środowiska pracy.

Ostatnim elementem opisu techniczno-organizacyjnego środowiska były stres i trudy pracy. Moje narratorki odczuwały brak uznania w sferze gospodarki według koncepcji uznania autorstwa Axela Honnetha³⁸. Nie wyraża się on jedynie poprzez niskie zarobki, które prowadzą albo do zubożenia albo nakładają konieczność pracy dodatkowej, ale również poprzez niesprawiedliwy społeczny odbiór ich pracy. Często również i medialnie słyszalne 18 godzin w etacie jest wyrazem jedynie części pracy nauczyciela/ki – odnoszą się one do godzin ‘pod tablicą’ nie uwzględniając szeregu dodatkowych prac, które są wymagane, ale nieprzeliczone na godziny pracy. Równocześnie, indywidualna ocena wartości jaką jest edukacja jest bardzo wysoko ceniona przez moje narratorki, co jeszcze bardziej pogłębia dysonans między ich wkładem w społeczeństwo a nieadekwatną zapłatą (zarówno w wymiarze finansowym jak i uznania, iż ich praca jest ważna).

Drugi schemat zaprezentowany na Rysunku 3 „Społeczno-kulturowe środowisko pracy – zestawienie kategorii”, który również dotyczy środowiska, w którym pracują, funkcjonują i prowadzą część swojego życia moje narratorki koncentruje się na społeczno-kulturowym wymiarze środowiska pracy. K. Illeris wyodrębnił takie elementy jak wspólnoty kulturowe, wspólnoty pracownicze oraz wspólnoty polityczne. Omawiam i interpretuję te elementy poprzez doświadczenia moich narratorek.

Rysunek 3. Społeczno-kulturowe środowisko pracy – zestawienie kategorii



Źródło: Opracowanie własne.

³⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach...*; oraz M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkola jako przestrzeń...*

Na wyżej wymienione trzy elementy społeczno-kulturowego środowiska pracy spójrzałam zarówno poprzez osobne kategorie, ale również poprzez jedną wspólną kategorię, mianowicie wspólnotę praktyków³⁹. Pokazała ona, iż moje narratorki funkcjonowały we wspólnotach praktyków w wymiarze wspólnot pracowniczych, w wymiarze wspólnot kulturowych taką wspólnotę z jednej strony odrzuciły a z drugiej zostały odrzucone oraz w wymiarze wspólnot politycznych nie doszukałam się takich w ogóle. Wydaje mi się, iż pokazuje to pewne odosobnienie i izolację, w której funkcjonują moje uczestniczki badań.

Jak wspomniałam wyżej, wspólnoty pracownicze okazały się elementem, w którym występowały wspólnoty praktyków. W przypadku moich narratorek, części z nich, prezentowało pełne uczestnictwo we wspólnocie praktyków, wyrazem czego była decyzja o wspólnym (z kolegami/żankami z pracy) napisaniu podręcznika do nauki języka obcego specjalistycznego. Jak pokazałam, decyzja o podjęciu się takiego wyzwania nie zawsze była podyktowana motywacją wewnętrzną, a nawet czysto instrumentalna potrzeba wykazania się jakąś pracą była jedną z motywacji podjęcia się działania. Jednakże, po napisaniu podręcznika, poczucie sprawstwa było obecne i głośno słyszalne w wypowiedziach wszystkich narratorek i w każdym wątku podjętym przez nie. Były one nie tylko dumne z wykonanej pracy, z efektu, który osiągnęły, ale również ich samoocena, ocena ich własnych kompetencji wzrastała. Ponad to, napisany podręcznik nie jest elementem dedykowanym danej akademii, na której pracują moje narratorki, ale jest również używany na innych uczelniach w Polsce. Jest to więc element, który łączy nauczycieli/ki języków obcych specjalistycznych ponadlokalnie.

Analiza elementu wspólnot kulturowych pokazała, iż moje narratorki funkcjonują na styku (co najmniej) dwóch wspólnot kulturowych, dzieląc 'dziedzictwo cnót'⁴⁰ częściowo z każdą z nich, ale bez przynależności do którejkolwiek. Jest jednak diametralna różnica w tych dwóch społecznościach. Odnosząc się do wspólnoty nauczycielskiej – nauczycieli/lek języka ogólnego, zatrudnionych w szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych (w części badawczej używałam wspólnej nazwy wspólnoty nauczycielskiej szkolnej), moje narratorki podkreślały różnice w zakresie treści nauczania, celów, warunków pracy, kompetencji oraz różnice osobowe (zarówno w stosunku do partnerów edukacyjnych jak i samych nauczycieli/lek). Z drugiej

³⁹ E. Wenger, J. Lave, *Situated....*

⁴⁰ A. MacIntyre, *Dziedzictwo....*

strony, przeanalizowałam wspólnotę akademicką i obecność (a raczej jej brak) nauczycielek języków obcych specjalistycznych (lektorek) w tej społeczności. Bazując na narracjach moich uczestniczek badań, ale również sięgając do badań innych badaczek⁴¹, dotarłam do metafory „piątego koła u wozu” odnoszącej się do języków nauczanych na uczelni wyższej, czy lektorów/lektorek, czyli nauczycieli/lek języka obcego na akademii. Metafora ta okazała się ponadlokalna, pokazała wykluczenie i marginalizację jakiegoś doznają nauczyciele/lki języka obcego oraz obcego specjalistycznego na akademii – w tym wypadku czuję się upoważniona (poprzez obecność ‘problemu’ w innych badaniach) do takiej generalizacji.

Ostatnim elementem przeanalizowanym w części pracy dotyczącej wiedzy nauczycielskiej o otaczającym je świecie były wspólnoty polityczne. Interpretacja tego elementu spotęgowała obraz marginalizacji, który uwidocznił się w poprzednim punkcie (poprzez wykluczenie stanowiska lektora z grupy nauczycieli/lek akademickich w ustawie o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku⁴²) oraz pokazała przymus podporządkowania się, który odczuwały moje narratorki. Na taki rodzaj ucisku uczestniczki moich badań odpowiadają używając formy my-oni, czyli stwarzając opozycje, dystansując się do jakiegoś Innego, którego decyzje są dla nich niekorzystne. Jest to również 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, indywidualny wymiar realizuje się poprzez potencjał uczenia się w miejscu pracy, który odnosi się do doświadczenia społecznego, doświadczenia edukacyjnego oraz doświadczenia zawodowego. Dalsza interpretacja i kategorie do niej użyte, tak jak w poprzednich przypadkach pochodzą od narratorek. Całość kategorii jest przedstawiona na Rysunku 4 „Potencjał uczenia się w pracy – zestawienie kategorii”.

⁴¹ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty...*

⁴² Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. Poz. 1668.

Rysunek 4. Potencjał uczenia się w pracy – zestawienie kategorii



Źródło: Opracowanie własne.

Pierwszym omówionym elementem było doświadczenie społeczne. Do przedstawienia doświadczenia moich narratorek w tym wymiarze użyłam kategorii orientacji życiowej, w jej ontologicznej płaszczyźnie⁴³ opracowanych przez Agatę Cudowską. Pokazała ona obecność zarówno twórczych jak i ambiwalentnych/zachowawczych orientacji życiowych, które prześledziłam w takich elementach doświadczenia uczestniczek badań jak motywy wybrania zawodu nauczycielki, oczekiwania względem przyszłości (nie tylko odnośnie do nauczania, ale również w odniesieniu do własnego rozwoju) oraz samoświadomość swoich preferencji. Ciekawą obserwacją była zmiana jaka dokonała się u niektórych moich narratorek. Otóż ich orientacje życiowe z początku kariery uległy zmianie obrazując przejście z twórczej postawy życiowej na ambiwalentną i na odwrót – z ambiwalentnej na twórczą. Pokazuje to, iż orientacje życiowe, tak jak praktycznie każda kategoria odnosząca się do człowieka jak tożsamość czy rola społeczna w czasach ponowoczesnych ulegają zmianie, i to zarówno pozytywnej jak i negatywnej.

Drugim elementem omówionym przeze mnie w części badawczej było doświadczenie edukacyjne. Przeanalizowałam je biorąc pod uwagę formy edukacji jakie podejmowały moje narratorki, dzieląc je na edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Zdecydowana większość inicjatyw edukacyjnych podejmowanych w celu doksztalcenia się do wymogów nauczania języka obcego specjalistycznego była podejmowana przez narratorki w ramach edukacji nieformalnej, częściowo w ramach edukacji pozaformalnej i w minimalnym stopniu w ramach edukacji formalnej. Jednym

⁴³ A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym...*

z powodów jest zwyczajnie brak lub niewielka liczba dostępnych kursów języka obcego specjalistycznego i praktycznie zerowa ich reprezentacja kilkanaście lat temu, gdy moje narratorki zaczynały pracę z językiem obcym specjalistycznym. W ramach zainteresowań wykraczających poza pracownicze kwestie, niektóre moje rozmówczynie opowiadały o różnych formach praktykowania swoich pasji, które również miały przełożenie na ich postawę względem ich ról nauczycielskich, ich partnerów edukacyjnych i form dydaktycznych między innymi.

Ostatnim elementem podjętym w części poświęconej wiedzy nauczycielek o nich samych było doświadczenie zawodowe. Posłużyłam się w tej części typami karier zawodowych zdefiniowanych przez Hannę Kędzierską⁴⁴, chociaż jestem świadoma różnicy badań, gdyż H. Kędzierska koncentrowała się na nauczycielach/kach szkolnych a nie nauczycielach/kach edukacji wyższej. Niemniej jednak, również i ten fakt pokazuje w jak innym miejscu są obie grupy nauczycieli/ek, jak inne możliwości awansu mają oraz inną przejrzystość przepisów prawa w odniesieniu do możliwych promocji. Analiza karier moich narratorek uwidoczniła dominujący wzór kariery typu kotwica. Znaczenia jakie moje narratorki nadawały pracy etatowej, czego wyrazem jest właśnie wyżej wymieniony typ kariery, były niezwykle ciekawe. Zakotwiczenie się na uniwersytecie, w SJO, było upragnionym i docelowym miejscem spokojnej pracy, z gwarancjami stabilności, chociaż jak pokazałam niezwykle chwiejnej i prowizorycznej. Przynosiło ono jednak stabilizację, która łatwo przeradza się w poczucie braku rozwoju a motorem działań stawała się chęć wykazaniem się jakąś pracą przed zwierzchnikami/czkami. Moje rozmówczynie pokazały więc, iż łatwo jest wpaść w pułapkę zachowawczej adaptacji.

Omówienie dwóch wymiarów wiedzy nauczycielskiej – odnoszącej się do otaczającego ich świata oraz do nich samych kończył pierwszy etap badań. Mając obeznanie w wynikach pierwszego etapu analizy, czyli mając wgląd w społeczny oraz indywidualny wymiar pracy uczestniczek moich badań, mogłam przystąpić do następnej części, a mianowicie skoncentrować się na relacjach pomiędzy tymi dwoma poziomami. Tak jak to wcześniej pisałam, przyjmuję, iż przepis roli występuje na styku tych dwóch wymiarów, w ciągłej interakcji, podlegający ciągłej modyfikacji, podatny na siły działające ku społeczeństwu oraz ku wymiarowi indywidualnemu. Podsumowanie

⁴⁴ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty...*

rozważań nad przepisem roli zawierający kategorie jego opisu i interpretacji przedstawia Rysunek nr 5 „Przepis roli – podsumowanie”.

Rysunek 5. Przepis roli – podsumowanie



Źródło: Opracowanie własne.

W pierwszym podejściu spojrzałam na zamianę przepisu roli z poziomu nauczycielki, co rozumiem jako przejście z poziomu przedkonwencjonalnego, poprzez konwencjonalne do postkonwencjonalnego⁴⁵. Pokazałam, iż moje narratorki w różnorodny sposób poszukują i realizują swoją indywidualną ścieżkę prowadzącą do nadawania własnych sensów swojej działalności, czy do swojej autonomii a niektóre narratorki w ogóle nie odniosły się do takich elementów w swoich opowieściach. Każda podjęta inicjatywa wydaje się inna i naznaczona indywidualnym wymiarem samej kategorii przepisu roli. Dodatkowo specyfika nauczania języka obcego specjalistycznego, miejsce nauczyciela/ki w relacji z wiedzą i partnerami/kami edukacyjnymi jest na tyle odmienna, że wymaga nadania innych znaczeń swojej ‘pozycji’, swojej praktyce oraz swojej wiedzy niż tradycyjne przepisy ról społecznych to wyznaczają. Ciągły kontakt nauczycielek języków obcych specjalistycznych ze zmieniającymi się warunkami, co dotyczy się choćby tylko częstej zmiany studentów, dużo częstszej niż w szkołach niższego szczebla, gdyż są liczne kursy semestralne, dwusemestralne, ale również samej wiedzy, która jest wymagana wraz z nowymi kursami, które mają objąć nauczycielki oraz z ciągłą aktualizacją samej wiedzy specjalistycznej, sprawia, iż osiągnięcie stadium

⁴⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*

postkonwencjonalnego jest jakoby czasowe a nie stałe, wymagające przewartościowania i samo-aktualizacji.

Drugim ujęciem chciałam zasygnalizować potrzebę szerszej obecności jakościowego i konstruktywistycznego spojrzenia na role społeczne. Każde podejście paradygmatyczne pociąga za sobą konkretną wizję społeczeństwa, ma inne cele i zobowiązania. Wydaje mi się, iż zmiany ponowoczesne, które są obserwowane w codziennym życiu, wyrażane i nazywane naukowo przez socjologów, odstają od scjentystycznego obrazu rzeczywistości, a jej opis dokonany z poziomu nauk przyrodniczych jest nieadekwatny do niedookreślonego, nieskończonego 'projektu' człowieka w niedookreślonych czasach. Jedyne nauki, które dopuszczają różnorodność, pluralizm prawd, wielość światów/subświatów i wielość tożsamości/ról społecznych mogą pomóc zrozumieć doświadczenie człowieka, jego/jej świat i znaczenia mu nadawane. Moje narratorki również zauważały wiele zmian, które przypisywane są ponowoczesnym procesom. Wydaje mi się, iż to właśnie społeczne teorie interpretatywne, konstruktywistyczne i interakcyjne pozwalają nauczycielowi/ce na zrozumienie ich nie jako ataku na nie, na ich autorytet, na ich prawdę, ale jako dopuszczenie głosu Innego, i nie tylko jako pozwolenie, aby mógł on zaistnieć, ale aby zaakceptować jego współlistnienie, współbycie niezależnie od naszego doń stosunku.

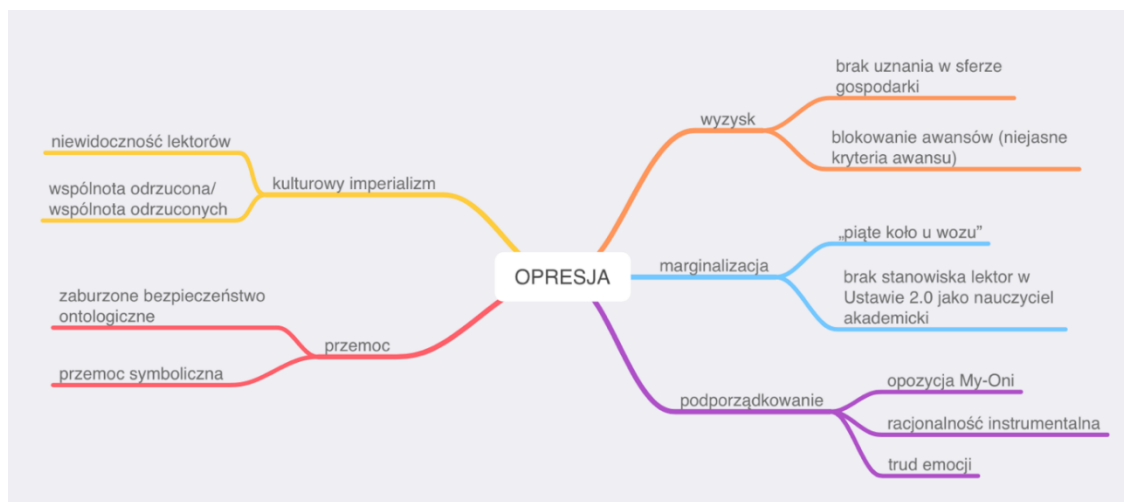
Opis nauczycielek języka obcego specjalistycznego również nie mógłby być dokonany za pomocą scjentystycznych teorii, gdyż ich sytuacja odbiega bardzo od 'kanonu' nauczycielskiego, co również uwidocznione jest w następnym punkcie. Starłam się w nim spojrzeć na przepis roli z poziomu glottodydaktycznego. Moje narratorki zwróciły uwagę na wiele charakterystycznych cech kursów języka obcego specjalistycznego, które zmieniają podejście do nauczania traktując język obcy nie jako całość z dystynktywną gramatyką, stylistyką, czy kulturowym zapleczem, ale jako przedmiot z jasno zakreślonymi celami i treściami. Instrumentalne podejście do języka obcego specjalistycznego z punktu glottodydaktycznego jest więc dominujące nad jego humanistycznym wymiarem. Drugą ważną kwestią jest wymiar tożsamości rozbity pomiędzy byciem ekspertem a partnerem w relacji ze studentami/tkami. Sytuacja obcowania ze studentami/tkami, którzy mają wiedzę specjalistyczną często na wyższym poziomie niż nauczyciel/ka jest unikatowy, ale i wymagający dla nauczycieli/lek. Moje narratorki również odczuwały ten dysonans a skupienie się głównie 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 i emancypacyjnym wymiarze.

Jak już to wcześniej pisałam, w czasie opracowywania materiału badawczego, niektóre kategorie, konkluzje dokonywane w analizie wykazywały potrzebę spojrzenia krytycznego, które nie było przewidziane w pierwotnym projekcie badawczym. Znajduje się jednak analiza krytyczna w spektrum przepisu roli, dlatego też obrazowo została umieszczona wraz z trzema poziomami przepisu roli na wcześniej już przedstawionym Rysunku 5 „Przepis roli – podsumowanie”.

Krytyczna analiza narracji oraz już wcześniej dokonanych analiz pokazała, iż moje narratorki doświadczały opresyjnych praktyk. Posłużyłam się klasyfikacją Iris Marion Young, która zdefiniowała 5 wcieleń opresji – marginalizacja, wyzysk, przemoc, kulturowy imperializm oraz podporządkowanie. Przedstawiam to obrazowo na Rysunku 6 „Wątki opresji w narracjach”.

Rysunek 6. Wątki opresji w narracjach



Źródło: Opracowanie własne.

W swoich narracjach nauczycielki przytaczały doświadczenie wszystkich pięciu. Będąc na samym dole hierarchii uniwersyteckiej lektorki doświadczyły opresji ze strony ustawodawcy – ich stanowisko zniknęło z wykazu nauczycieli akademickich w najnowszej Ustawie o szkolnictwie wyższym i nauce⁴⁶, co a analizie krytycznej przyporządkowałam do kategorii marginalizacji. Lektorzy i lektorki zostali/ły więc wykluczeni z pewnej kategorii nauczycieli/lek, do której przynależeli w poprzedniej

⁴⁶ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. Poz. 1668.

ustawie. Podobnie, brak stworzenia jasnych kryteriów awansów (kategoria wyzysku) skutkuje tym, iż dochodzi do niesprawiedliwego traktowania lektorów/rek. Porównując różne ośrodki, w których zatrudnione były moje narratorki awans (na stanowisko starszego wykładowcy, które było przewidziane poprzednią ustawą⁴⁷) można było uzyskać po kilku latach przepracowanych, po kilkudziesięciu latach przepracowanych albo poprzez osiągnięcie naukowego stopnia doktora. W efekcie dwóch powyższych (i nie tylko tych elementów) doświadczają moje narratorki kulturowego imperializmu wykluczenia. Powoduje to w moich narratorkach poczucie bycia gorszą, nieliczenia się w strukturach uniwersytetu, bycia kosztem a nie atutem podnoszącym walory uniwersytetu. Kulturowy imperializm wyraża się również w instrumentalizacji nauki i edukacji oraz konieczności podporządkowania się co wywołuje reakcję oporu wyrażaną przez moje narratorki jako używanie specyficznej konstrukcji My-Oni. Opisane sytuacje odbierane są przez moje narratorki jako przemoc, chociaż same tak tego nie nazywają. Przemoc objawia się w poczuciu zagrożenia bezpieczeństwa ontologicznego pracy (przy pewnej sprzeczności 'obietnicy' karier typu kotwica) oraz przemocy symbolicznej. Niektóre moje narratorki uwierzyły w zbyteczność języka obcego na studiach oraz w dominację instrumentalizmu nad humanistycznym wymiarem uczenia. Przyjęły jako swoją narrację umniejszającą ich znaczenie, znaczenie ich pracy, ich pozycji; zinternalizowały one wiodącą narrację spychającą je na margines akademii.

⁴⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365.

5. Wnioski i podsumowanie badań, w szczególnych przypadkach ich aplikacyjny charakter

Ostatnie ‘słowo’ dysertacji chciałabym odnieść do użytego w pracy schematu badawczego, który pozwolił na wgląd w intersubiektywny świat moich narratorek a który uważam z powodzeniem może być powielany na inne rejony badań nauk społecznych. Zastosowany schemat badań (konstrukcja analityczna) w jego podstawowej formie, a więc ujęcia wiedzy o otaczającym świecie, wiedzy o samym sobie i o relacjach ja-świat za pomocą holistycznego ujęcia uczenia się w miejscu pracy autorstwa K. Illerisa⁴⁸ i współpracowników może być z powodzeniem używany w innych badaniach skupiających się na nauczycielach/kach (ale i również na każdej innej grupie zawodowej) w ich miejscach pracy, ich uczeniu się w miejscu pracy, tworzeniu tożsamości zawodowej bądź relacjach pomiędzy różnymi aspektami pracy nauczycielskiej. Kategorie wypełniające rozumienie poszczególnych elementów w modelu będą adekwatne do znaczeń i sensów wyrażanych przez uczestników i uczestniczki poszczególnych badań. Użycie tej konstrukcji analitycznej jest więc odpowiednie do badań opisujących, diagnostycznych, rozumiejących, ale również i do badań krytycznych, gdyż pomagają zobaczyć niesprawiedliwość społeczną, relacje władzy i ewentualne nadużycia.

Mam również nadzieję, iż moje badania przyczynią się do poznania i lepszego zrozumienia specyficznej pracy nauczycieli/lek języków obcych specjalistycznych, wypełnią lukę w zakresie takich badań w orientacji interpretatywnej oraz przyczynią się do zwiększenia świadomości obecności nauczycieli/lek języków obcych specjalistycznych na uczelniach wyższych oraz do pogłębienia wiedzy o akademii i procesach ją konstytuujących.

Równie ważną konstatacją wniosków jest biograficzny/autoetnograficzny wątek badań. Wychodzę z założenia, że autoetnografia nie musi skupiać się na badaczu/ce jedynie poprzez pokazanie jego/jej własnego doświadczenia (co jest adekwatne dla ewokatywnej autoetnografii⁴⁹), ale może to zrobić w sposób *implicite*. Może być to zapis lub opis drogi budowania własnego *credo* naukowego, jak w moim przypadku, przyczyniając się do samorealizacji poprzez pracę nauczycielki języka obcego specjalistycznego, którą jestem oraz budowania tożsamości badaczki społecznej, którą

⁴⁸ K. Illeris and Associates, *Learning...*

⁴⁹ H. Jakubowska, *Intymistyczny charakter autoetnografii na przykładzie badań sportowych doświadczeń*, „Autobiografia” 2017, nr 2(9).

się staje. „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”⁵⁰.

Autoetnografia jest w moich badaniach wątkiem początkowym traktowanym jako pewien „punkt wyjścia do badań”⁵¹, bodziec prowokujący chęć poznawczą, wynikający z realizacji instytucjonalnych wzorców oczekiwań, jest również przejściem, gdyż praca nad dysertacją wpisuje się w mój biograficzny plan działania, oraz jest ‘końcem’ będąc również swoistą przemianą biograficzną⁵². Autoetnografia nie jest metodą badawczą zastosowaną w tej pracy i badaniach, ale jest wątkiem przenikającym wszystkie etapy badań, pewną ‘niewidzialną’ nicią, która spaja części ze sobą.

Rozwijając myśl wyrażoną powyżej i stosując nazewnictwo zaczerpnięte ze struktur procesowych rozwiniętych przez Fritza Schützego początek mojej drogi naukowej to próba 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. Osiągnięcie pewnej stabilizacji, którą daje praca etatowa oraz podążanie wyznaczoną przez organizację trajektorią rozwoju niesie ze sobą ryzyko rutynizacji, która wydaje się leżeć na przeciwległym krańcu samorozwoju, samo-rozumienia i rozumienia innych, czyli elementów (zaledwie kilku z wielu istniejących), które uważam za kluczowe w byciu nauczycielką. „Podstawą wyodrębnienia tej struktury procesowej w narracji biograficznej jest nie tyle odnalezienie instytucjonalnych uwarunkowań działań jednostki (gdyż są one obecne w trakcie całego przebiegu życia), ile zidentyfikowanie sytuacji, w której stają się one podstawą organizacji jej działań w danej fazie życia”⁵³. Na początku mojej drogi naukowej odczuwałam więc pewien dysonans. Z jednej strony upragniony etat dający iluzoryczne poczucie stabilności w niestabilnym świecie przynosił ukojenie, z drugiej strony odmienność sytuacji nauczycieli/lek języków obcych specjalistycznych wybijał

⁵⁰ C. Ellis, A.P. Bochner, *Autoethnography, Personal Narrative, and Reflexivity: Researcher as Subject*, w: *Handbook of Qualitative Research*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks, Sage, 2000, s. 740, cyt. za H. Jakubowska, *Intymistyczny charakter...*, s. 38.

⁵¹ S. Urbańska, *Autoetnografia (Autoethnography)*, w: *Słownik socjologii jakościowej*, red. K.T. Konecki, P. Chomczyński, Difin, Warszawa, 2011, s. 35.

⁵² K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 105–135.

⁵³ I. Ślęzak, *Struktury procesowe biografii (Biographical process structures)*, w: *Słownik socjologii jakościowej*, red. K.T. Konecki, P. Chomczyński, Difin, Warszawa, 2011, s. 266.

się z ‘tradycyjnych’ trajektorii instytucjonalnych oczekiwań względem nauczycieli/lek, a z jeszcze innej strony te same ‘tradycyjne’ przepisy ról dalej istniały w normatywnych oczekiwaniach. W tym miejscu podjęłam próbę szerszego spojrzenia ponad własne doświadczenie i uzasadnienie nadawane mu. Podjęłam decyzję o uczestnictwie w Seminarium Doktorskim zorganizowanym w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej; było to miejsce, z którym wcześniej byłam związana zawodowo oraz zapewniało stały kontakt z wybraną przeze mnie promotorką, moją mentorką, Panią profesor doktor habilitowaną Mirosławą Nowak-Dziemianowicz.

Czas pracy nad dysertacją, zarówno teoretyczne opracowywanie kwestii interesujących mnie oraz przeprowadzanie badań, następnie szukania sposobu na uchwycenie powierzonego mi doświadczenia narratorek był/jest realizacją biograficznego planu działania, które są definiowane 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”⁵⁴. Dopiero w czasie przygotowań do pracy nad dysertacją zainteresowałam się badaniami jakościowymi. Moje wcześniejsze prace to jest dyplomowa kończąca edukację w I. Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu, która miała tytuł „Students’ Expectations Towards Foreign Language Teacher” (Oczekiwania Uczniów Wobec Nauczyciela Języków Obcych) oraz praca magisterska napisana na Uniwersytecie Śląskim, Wydziale Filologicznym, która była zatytułowana „Foreign language teacher’s competences in the light of the European Union recommendations” (Kompetencje nauczyciela języka obcego w świetle rekomendacji Unii Europejskiej) mieściły się w obszarze glottodydaktycznych badań ilościowych. Dlatego też, ‘odkrywanie’ nowego paradygmatu, jego uzasadnień ontologicznych i epistemologicznych było nie tylko wypełnieniem kryteriów dysertacji przy ubieganiu się o nadanie stopień naukowy doktora, ale również budowaniem nowej tożsamości. Tak więc, teoretyczne przedstawienie problematyki badawczej jest wyrazem mojego rozumienia świata,

⁵⁴ K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad...*, s. 112.

nadawania mu sensu, próby odnalezienia siebie i swojego stanowiska badawczego, ontologicznego, epistemologicznego oraz aksjologicznego. Ten etap pracy nad dysertacją rozumiem więc jako wyraz realizacji biograficznego planu działania o podłożu autoetnograficznym.

Ostatnim elementem wymienionej pracy biograficznej jest przemiana, nazywana również metamorfozą⁵⁵, prowadzącą do twórczego rozwoju jednostki. W tym etapie może dochodzić do czasowego nieładu osobowościowego, poczucia chwilowego niezrozumienia i wyobcowania, gdy następuje konieczność reorganizacji tożsamościowej oraz stawienia czoła niepewności, którą pociąga za sobą zmiana⁵⁶. Nie jest to skończony etap, a raczej w moim przypadku rozdroże, na którym stoję, a które domaga się wyboru. Z jednej strony jest dobrze mi znane miejsce nauczycielki języka obcego oraz języka obcego specjalistycznego w rozpoznanym, opisanym i zinterpretowanym kulturowo-społecznym środowisku. Wiem jak w tym świecie 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 jest nobilitująca w dobrym tego słowa znaczeniu, dodaje skrzydeł, odwagi – buduje sprawstwo. Jest możliwością dalszej eksploracji świata i siebie; możliwie moją przyszłością.

⁵⁵ F. Schütze, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne?*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. K. Kaźmierska, Nomos, Kraków, 2012.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 158.