

Barbara Muszyńska

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

Bogusława D. Gołębnik

Uniwersytet Dolnośląski DSW

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

Między wtedy a teraz. Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii o teorii w działaniach nauczycieli¹

ABSTRAKT: Celem artykułu jest opisanie i refleksja nad kształtowaniem się zawodowej tożsamości i sprawstwa przedstawicielek dwóch generacji edukatorek angażujących się w zmienianie akademickiego modelu kształcenia nauczycieli w Polsce². Prezentowane studium, stanowiące fragment raportu z szerszych badań prowadzonych w formule duoetnografii, koncentruje się na trudnościach w transponowaniu na grunt realnej praktyki szkolnej koncepcji pracy edukacyjnej z kandydatami na nauczycieli określonej przez Dorotę Klus-Stańską jako „myślenie teorią o praktyce”, które wydaje się dobrym narzędziem wzmocnienia postulowanego od trzydziestu lat – zarówno w dyskursie teoretycznym, jak i wspólnej polityce oświatowej Unii Europejskiej – przejścia od monologizmu do tworzenia warunków sprzyjających „społecznemu konstruowaniu wiedzy w szkole”³. Analiza danych pochodzących z transkrypcji rozmów Auterek łączących pracę edukacyjną z udziałem w międzynarodowych projektach badawczo-rozwojowych prowadzonej przy zastosowaniu metody *curre-re*, akcentującej wagę refleksji autobiograficznej w rozwoju zawodowym nauczycieli, ujawnia złożoność tła (zarówno w wymiarze systemowym, jak i wspólnotowym) braku współdziałania świata nauki i praktyki w aplikacji paradygmatów interpretacyjno-konstruktivistycznych w codzienności szkolnej.

1 Prezentowany tekst oparty jest na analizach wybranych fragmentów gromadzonego w ramach duoetnografii materiału.

2 Jedna z nich doświadczyła bezpośrednio transformacji ustrojowej jako pracownik naukowo-dydaktyczny państwowego uniwersytetu, druga odbyła niekonwencjonalną formację za granicą wspartą studiami i nauczaniem w nowopowstałej w latach 90. uczelni niepublicznej.

3 Obydwie wyróżnione frazy to zapożyczenia z tytułowych sformułowań książek autorstwa Doroty Klus-Stańskiej: podręcznika dydaktyki ogólnej (2019) i monografii (2000).

SŁOWA KLUCZOWE: duoetnografia, pedagogiczna teoria w działaniu edukacyjnym, *currere*, wieloparadygmatyczność w nauczaniu, studia programowe, multialfabetyzacja

Kontakt:	Barbara Muszyńska barbara.muszyńska@dsw.edu.pl Bogusława D. Gołębniak boguslawa.golebniak@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Muszyńska, B., Gołębniak, B. D. (2024). <i>Między wtedy a teraz</i> . Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii akademickich edukatorek o teorii w działaniach nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 11–36. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.1
How to cite:	Muszyńska, B., Gołębniak, B. D. (2024). <i>Między wtedy a teraz</i> . Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii akademickich edukatorek o teorii w działaniach nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 11–36. https://d-oi.org/10.34862/fo.2024.1.1

WPROWADZENIE

Tekst powstał na bazie udokumentowanych rozmów między reprezentantkami dwóch generacji pedagogów akademickich kształcących nauczycieli, dotyczących ich osobistych doświadczeń nieprzenikania do realnej praktyki szkolnej teorii mogących stanowić podstawę po/myślenia na nowo o istocie działania edukacyjnego w polskiej szkole po 1989 roku. Wobec szeregu rozpoznań potwierdzających obiegowe opinie, że rekomendowane w dyskursie naukowym zmiany w obszarze nauczania przynoszą efekty w postaci powierzchownego uatrakcyjniania metodyki zajęć edukacyjnych, a nie taką rekonceptualizację tej praktyki, która uwzględniałaby przeobrażenia społeczno-kulturowych kontekstów uczenia się („rewolucja” cyfrowa, zmiany klimatyczne, realna inkluzja osób z niepełnosprawnościami i wywodzących się z innych niż dominujące w społeczeństwie środowisk kulturowych), zastanawiamy się, dlaczego mimo dość powszechnej świadomości co do konieczności personalizowania i zarazem uspołeczniania procesów wspierania rozwoju uczniów w szkole, sposoby działania edukacyjnego w tej instytucji ciągle bliższe są monologicznemu przekazowi niż konstruowaniu znaczeń (Klus-Stańska, 2004, 2005). Oczywiście znane są nam rozpoznania tego stanu rzeczy w skali makro. Polityczne i dyscyplinarne konteksty barier i ograniczeń zmian systemowych w oświacie podejmowane są w wielu debatach i publikacjach pedagogów krytycznych (np. twórczość Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Marii Czerepaniak-Walczak, Doroty Klus-Stańskiej i in.). Podzielając, także we własnej praktyce, założenia pedagogiki zaangażowanej z jej kluczową kategorią **możliwości** (obydwie, w zajmowaniu się edukacją nauczycieli podejmujemy projekty zmiany działalności dydaktycznej *via* uczestnictwo w międzynarodowych programach badawczo-rozwojowych) postanowiłyśmy opisać ten problem z perspektywy określanej w antropologii kulturowej jako emicz-

na. Traktując biograficzne doświadczenia jako przestrzeń badawczą dzielimy się z Czytelnikami re/konstruowaną w dialogu – ewokowanym pytaniem ile musiało się zmienić, aby zmieniło się tak niewiele – naszą opowieścią o kulturowym wymiarze słabej widoczności naukowej pedagogiki, w codzienności polskiej szkoły. Duoetnografia – wobec podzielenia konstruktywistycznego paradygmatu zarówno w działalności badawczej, jak i dydaktycznej – wydała nam się „dobrym narzędziem” nie tylko do pogłębienia osobistego rozumienia, co się nam przydarzyło i co się w związku z tym nadal przydarza w aplikacyjnej warstwie prób zmiany paradygmatycznej edukacji nauczycieli, ale pozwoliła nakreślić szerszy opis kulturowego tła doświadczanego fenomenu. Mamy nadzieję, że ponowna rekonstrukcja epizodów biograficznych w dialogicznej obecności „tej drugiej”, reprezentującej z formalnego punktu widzenia inną generację akademickich pedagogów, dzięki ujawnieniu wspólnych punktów i miejsc ich przecięcia, może okazać się wyzwalającą opowieścią nie tylko dla nas, ale i innych przedstawicieli pokolenia pedagogów nie rezygnujących na przestrzeni ostatniego prawie 35-lecia ze starań o czynienie edukacji prorozwojową w znaczeniu uwzględniającej potrzeby rozwojowe – jak to określili na początku transformacji ustrojowej Profesor Zbigniew Kwiecieński – każdego ucznia, każdej wspólnoty i społeczeństwa (Kwiecieński, 1991).

PODSTAWY METODOLOGICZNE

W definiowaniu duoetnografii podkreśla się, że stanowi ona taką jakościową strategię badawczą, w której dwoje pozostających w dialogu uczestników prowadzi badania nad kulturowymi kontekstami autobiograficznych doświadczeń związanych z jakąś istotną dla nich działalnością (Norris i Sawyer, 2012, s. 9–39). Celem prowadzonych poszukiwań jest pogłębienie rozumienia ich obecnych perspektyw przez pryzmat doświadczeń związanych zarówno z aspektami tożsamości osobistej, jak i zawodowej. Charakterystyczną cechą duoetnografii jest to, że nie wykorzystuje się tu tradycyjnego podejścia polegającego na wstępnym przeglądzie dotychczasowej literatury tzw. przedmiotu studiów. Nie znaczy to jednak, że ta wiedza jest pomijana. Sięga się do niej na różnych etapach procesu badawczego w miarę potrzeb ujawnianych w trakcie prowadzenia, analizowania transkrypcji i interpretacji rozmów. Szczególnym rodzajem odpowiedzi na często formułowane oczekiwanie co do prowadzenia przez badaczy systematycznej introspekcji i przyjmowania w poszukiwaniach postawy krytycznej refleksyjności, jest to, że w tym przypadku są oni zachęceni do „modelowania stanu ciągłego dociekania” w obecności innej osoby (Norris i Sawyer, 2012, s. 17). Przyjmuje się, że dialogiczna współpraca sprzyjająca rozwikłaniu poprzez zakłócanie własnych założeń, zwraca jednocześnie uwagę na szersze meta-narracje wpływające na to, jak postrzegają oni siebie i rzeczywistość społeczną innych (Norris, 2008; Sawyer i Norris, 2013). W duoetnografii kładzie się bowiem akcent na otwartość, zaufanie, intencjonalność i wzajemny szacunek umożliwiające partnerom osiągnięcie nowego poziomu rozumienia badanego fenomenu. Chodzi tu bowiem nie tyle o ustalenie jednoznacznej prawdy, ile o inspirację do podejmowania refleksyjnych

działań (Long i in., 2021). Powstające opowieści nie są sposobem na „upowszechnienie danych”, lecz stają się – dzięki dostarczeniu ram – istotnym narzędziem rozwoju poprzez ich generowanie we współuczestniczącym dialogu (Burleigh i in., 2022). Duoetnografowie, działając zarówno w sposób partycypacyjny, jak i emancypacyjny, nie prezentują czytelnikom wniosków narzucających gotowe rozwiązania rozpoznawanych problemów. Przyjmowana w publikacjach formuła żywej rozmowy może zachęcać ich do przypominania sobie własnych historii i podejmowania prób takiej ich rekonceptualizacji, która dzięki odniesieniom do szerszych zagadnień poszerza pogłębione rozumienie swego bycia w świecie edukacji. Konstruowane na oczach czytelników tezy i antytezy pozostawiają przestrzeń na formułowanie opartej na indywidualnej historii życia własnej syntezy (Burleigh i in., 2022, s. 10). Dzięki temu żadne znaczenie nie staje się dominującym. Uwolnienie od hegemonicznego oczekiwania dostosowania się do bohaterów występujących w tekście, sprzyjające rekonceptualizacji badanego fenomenu w świetle własnych doświadczeń, poszerzając miejsca włączania teorii do praktyki (Werbińska, 2018) dzięki oddaniu głosu nowym interlokutorom wzmacniać może szersze sytuowanie działalności edukacyjnej „poza kulturową oczywistością”⁴.

PROCEDURA

W okresie od października 2023 roku do marca 2024 roku angażowałyśmy się za pomocą różnych środków komunikacji (poczty elektronicznej, wiadomości tekstowych oraz cotygodniowych sesji na platformie MsTeams) w generatywny i krytyczny dialog. Po każdej z rozmów dokonywałyśmy transkrypcji i archiwizacji ich treści. Sięganie do nich w dowolnym momencie umożliwiała nie tylko wyłanianie głównych tematów. Pojawiające się w trakcie indywidualnej pracy analitycznej pytania zachęcały do dzielenia się nimi w trakcie kolejnych spotkań. Przerwy na indywidualne refleksje między intensywnymi dialogami (i dopisywanie ich do redagowanego wspólnie tekstu), okazywały się dla nas równie ważne jak pozyskiwanie materiału w ramach umówionych wcześniej, z góry zaplanowanych spotkań. Stopniowe ujawnianie i rekonstruowanie nowych wątków doświadczeń z przeszłości, poddawanie w dialogicznym sprzężeniu reinterpretacji przypisywanych im znaczeń, tworzyło kolejne poziomy „stawania się” wspólnej opowieści. Ujawnianie występujących w nich podobieństw, zwracając ponownie uwagę na krytyczne punkty stosowania „kontrastu” w przenoszeniu przeszłości do teraźniejszości, analizowania dawnych działań i ich motywacji z dzisiejszej perspektywy, etc., było w tym procesie tkania ze słów i fraz wspólnej opowieści kluczowymi.

Jak wyżej wspomnialiśmy analizowanie danych przeplatało się, a nawet pokrywało w czasie z ich gromadzeniem. Choć ich zbieranie koncentrowało się na opowiadaniu indywidualnych historii z życia, a analizowanie danych przebiegało już w dyskusji, to obydwa te działania były nierozłączne. Z tego wzajemnego przenika-

4 Odwołujemy się tu do hasła programowego cyklu konferencji naukowych i monografii inspirowanych twórczością Roberta Kwaśnicy.

nia wyłaniały się stopniowo kategorie według których próbowaliśmy organizować tekst. Już na początkowych etapach rozmowy, poddającej oszacowaniu *status quo* w zakresie naszej wiedzy i wartości oraz wyobrażaniu sobie w związku z tym przyszłych działań umożliwiających zdobycie nowych doświadczeń związanych zarówno z aspektami tożsamości osobistej jak i zawodowej, pojawiło się, niejako spontanicznie, przywołanie pochodzącej z lat 70. minionego wieku kategorii *currere*⁵. Definiowanie tzw. programu kształcenia w odniesieniu do życia (ang. *a lived curriculum*), uznałyśmy – ze względu na nacisk na uczenie się odczytywania siebie w kontekście kulturowym w kategorii tekstu, i to zarówno płynnego, jak i rekurencyjnego oraz wielowarstwowego – za wartę uwzględnienia w obramowywaniu (rysowaniu ramy) naszej duoetnografii. Badając własne historie życia, skupiając się na pogłębieniu rozumienia, w jaki sposób różne wydarzenia i doświadczenia działające jak „program uczenia się”, formowały i formują naszą obecną wiedzę i działania, dostrzegamy nadzieję, że proces ten może wpływać redefiniująco na naszą dalszą działalność w obszarze zmiany edukacji nauczycieli. Zdając sobie sprawę z częstego podkreślania, że *currere* nabiera znaczenia, gdy jednostki angażują się w głęboko subiektywny i uczciwy proces dialektyczny (Sawyer i Norris, 2013), starałyśmy się spełnić wymogi szczerości, otwartości i wrażliwości dotyczące kluczowych aspektów naszej duoetnografii podejmując w ten sposób w pełni świadomie ryzyko związane z odsłonięciem się (ang. *exposing yourself*) nie tylko przed współautorką, ale i przed nieznanymi nam czytelnikami (Boudieu i Wacquant, 1992, s. 219). *Currere* nadało zatem nie tyle ostateczny, co nacechowany „prawdziwością psychologiczną” prezentowany „tu i teraz” kształt niniejszemu tekstowi.

Artykuł, skomponowany w formie dialogu, stanowi rodzaj rekonstrukcji uwzględniającej fragmenty rozmów zestawionych w logiczną całość. Po przeprowadzeniu kodowania (Burleigh i in., 2022, s. 29) zarejestrowane dane poddawałyśmy stałej re-aranżacji. Każda modyfikacja tekstu wprowadzała zarówno elementy modyfikujące, jak i nowe, dodatkowe. Przeformułowania prowadzące do skoncentrowania treści, powodujące charakterystyczną dla restrukturyzacji w stylu konwersacyjnym utratę pewnych kontekstów, uzasadniało dążenie do „harmonizowania racjonalności narracji z emocjami towarzyszącymi rozmowom” (Charmaz, za: Corbin, 2009, s. 54).

Wątki treściowe wyłaniające się z analizy transkrypcji (po zakodowaniu osiowym transkrypcji) wyznaczyły strukturę tekstu, a analizy poprzeczne, a niekiedy i „po skosach”, doprowadziły do dobrania kategorii łączących dyskusję podjętych tematów. Tak więc, osnowę (praktyki zastane; intelektualne epifanie i innego rodzaju punkty krytyczne wyznaczające trajektorie naszego profesjonalnego rozwoju; angażowanie na rzecz zmiany modelu kształcenia nauczycieli; aktualnie prowadzone po-

5 Ten łańciski termin wprowadził do dyskursu edukacji William F. Pinar na określenie biograficznej metody pogłębienia rozumienia i poszerzenia oglądu doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w ramach jakiegoś programu (szkoły czy kształcenia) poprzez przywoływanie pamięci o przeszłości, wyobrażanie sobie przyszłości, a następnie analizowanie i dokonywanie syntezy wyłaniających się tematów (zob. Pinar, 1975, s. 19–27). Przez kolejne dziesięciolecia rozwijano na tym tle szereg koncepcji pracy edukacyjnej ugruntowywanej w refleksji nad własnymi doświadczeniami, przyjmowanymi wartościami i kontekstem kulturowym osobistej drogi uczenia się.

szukiwania) przeplatają takie „wiązki” kategoryjne, jak: język naukowej publicystyki oraz język „w” edukacji; kształcenie uniwersyteckie; auto formowanie; współpraca z praktykami, interdyscyplinarność studiów programowych, paradygmaty w działaniu. Zgodnie z zasadami przyjmowanymi w metodologii duoetnografii nastawionej na to, aby publikowany tekst był dostępny jak najszerszej społeczności, w końcowej jego części pomijamy konkluzję (Burleigh i in., 2022, s. 21). Elementy dyskusji naszych „odkryć” w kontekście literatury przedmiotu odnalazłyśmy w zapisie naszych wypowiedzi i jako takie uznałyśmy za wystarczające do uuteorycznienia „tu i teraz” prowadzonego wywodu. Pozostawiając zapis otwartym na nasze dalsze analizy i interpretacje zapraszamy potencjalnych Czytelników do przyjrzenia się kwestiom w nim podjętym przez pryzmat własnych profesjonalnych biografii. Liczymy na dialog przez zgłoszenia autorskich tekstów do publikacji w kolejnych numerach czasopisma naukowego Forum Oświatowe.

PRAKTYKI ZASTANE – EPIFANIE – ZWROTY I PRZESUNIĘCIA *Formalizm uniwersyteckiego kształcenia i samo formowanie*

DOROTA

Basiu, kiedy przywołujemy z pamięci historie dotyczące początków naszego angażowania się w zmianę myślenia o nauczaniu jako praktyki wspomaganej teorią pedagogiczną wydaje się, że **dzieli nas epoka**. Miejsce i czas, w którym przystępujemy do rozmowy są bowiem w mojej biografii szczególne. W bieżącym roku mija 50 lat mej pracy akademickiej. W działalności tej, podejmowanej w przestrzeni tzw. kariery akademickiej, wpierw w państwowym uniwersytecie – zarówno w schyłkowym okresie realnego socjalizmu, jak i pierwszych dziesięciu latach transformacji ustrojowej, a następnie od 2000 roku w powstałej pod koniec lat 90. uczelni niepublicznej z aspiracjami do akademickości rozwijanej w formule wspólnotowej i przy otwarciu na otoczenie międzynarodowe, z krótkim epizodem w prywatnej szkole wyższej o profilu zawodowym, angażowanie w zmianę edukacji nauczycieli, choć o ewolucyjnym charakterze, przebiegało na trajektorii naznaczonej „dużą” polityką.

Podjęcie przeze mnie w 1969 roku – jako osoby wywodzącej się z rodziny nauczycielskiej – studiów magisterskich na kierunku pedagogika w uniwersytecie w okresie budowy pedagogiki akademickiej pod szyldem socjalizmu, było postrzegane w moim środowisku jako wybór oczywisty, aby nie powiedzieć naturalny. Studia miały teoretyczny, w dużej mierze, charakter. W nabywanie na pierwszym i drugim roku – po przejściu obowiązkowych dla studentów wywodzących się z tzw. inteligencji pracującej praktyk robotniczych⁶, wiedzy z zakresu anatomii i fizjologii człowieka,

6 Po spacyfikowaniu w marcu 1968 roku strajków studentów żądających zaprzestania represji wobec intelektualistów występujących przeciw cenzurze i nieprzestrzeganiu konstytucji przez władze komunistyczne, z manipulowanym udziałem, oprócz policji i ZOMO, także tzw. aktywu robotniczego, zastrzono „kurs klasowy” na uczelniach wyższych wprowadzając punkty preferencyjne przy przyjęciu na studia dla młodzieży wywodzącej się z rodzin robotniczych i chłopskich, obowiązkowe odbywane pod ideologicznym nadzorem w okresie wakacji praktyki robotnicze dla studentów z rodzin inteligentnych oraz dodatkowy przedmiot „nauki polityczne” na wszystkich kierunkach studiów.

psychologii ogólnej i rozwojowej, filozofii (szczęśliwie nie tylko marksistowskiej), historii oświaty i wychowania (uwzględniającej różne nurty pedagogiczne), pedagogiki ogólnej i metodologii badań społecznych (oczywiście tych opartych na neopozytywizmie), dydaktyki ogólnej (raczej w instrumentalnym wydaniu) oraz odbywanie praktyk o charakterze wizyt w różnych placówkach i praca w charakterze wychowawców na koloniach letnich dla dzieci, zawierały jednak możliwość spotkania na dalszych etapach profesorów konstruujących na naszych oczach (czy raczej uszach) naukę! Były to między innymi teoretyczne podstawy wychowywania, uwzględniające wyniki amerykańskich badań z zakresu psychologii społecznej, do budowania szkoły demokratycznej w niedemokratycznych warunkach (tzw. eksperyment poznański Heliodora Muszyńskiego), oryginalna logiczna teoria języka Jerzego Kmity czy nawiązująca do dorobku Floriana Znanieckiego koncepcja szkoły środowiskowej w wydaniu Stanisława Kowalskiego.

W zostanie pracownikiem naukowo-dydaktycznym i zarazem nauczycielką nauczycieli w uniwersytecie wpisany był także poniekąd przypadek. W trakcie studiów włączona zostałam w działalność studenckiego ruchu naukowego (zespół badań środowiska akademickiego kierowany przez młodych badaczy z rodzimego instytutu), a promotor mej pracy magisterskiej, kierujący zakładem pedagogiki szkoły wyższej, był jednocześnie kierownikiem międzywydziałowego studium pedagogicznego kształcenia studentów, więc ja – jako deklarująca zainteresowania w obszarze pedagogiki akademickiej (badania postaw młodzieży wobec nauki stanowiły podstawę badań w ramach pracy magisterskiej) – niejako „naturalnie” wpasowałam się, czy też zostałam wpasowana w tematykę i sposoby bycia zespołu zajmującego się prowadzeniem zajęć z pedagogiki ogólnej dla studentów kierunków nauczycielskich zdobywających w ramach tzw. fakultetu pedagogicznego uprawnienia do nauczania w szkołach średnich. To w znacznej mierze uczenie „na sucho” określonych w centralnym programie teorii pedagogicznych uznanych jako kluczowe dla rozwijania ideologicznie zorientowanych, prowadzonych świadomie, planowo i systematycznie procesów wychowania i nauczania w szkole – „średnio” zgadzało się ze studiami teoretycznymi i badaniami podjętymi za sprawą udziału Kierownika w zespole w międzynarodowym projekcie dotyczącym uspołecznienia młodzieży akademickiej koordynowanym przez ośrodek badań socjologicznych w Wiedniu. Dostęp do oryginalnych wydań prac dotyczących różnic w uczeniu się, inspirowanych odkryciami Georga Paska, Hermana Witkina czy Hansa Eysencka, zaowocował przedstawieniem pracy doktorskiej na temat indywidualnych strategii studiowania na różnych wydziałach w uniwersytecie funkcjonującym w warunkach realnego socjalizmu.

Z czasem, dyssatysfakcja wynikająca z doświadczania sprzeczności w zakresie tego, czego i jak uczę, a tym do czego przekonuję się w wyniku prowadzonych badań, po okresie przedłużającego się urlopu macierzyńskiego, została pokonana dzięki otwarcu „akademii” w 1989 roku, na konstruktywistyczny dyskurs edukacji szkolnej, definiujący inaczej, bo niehierarchicznie, relację teorii i praktyki.

W grudniu 1989 roku, z racji przypisania mnie przez nowe władze Instytutu do zespołu mającego za zadanie oddolne opracowanie adekwatnego do zmiany ustrojowej programu pedagogicznego kształcenia studentów kierunków nauczycielskich, wzięłam udział w konferencji międzynarodowej, inicjującej programy europejskie w obszarze edukacji, a konkretnie kształcenia nauczycieli, przygotowujące wstąpienie Polski do EU („Alternatywny model kształcenia nauczycieli”, Miętne, 1989, Program LEROPOL). To, czego doświadczyłam „tam i wtedy” to było istotnie, zgodne z hasłem konferencji, alternatywnym spotkaniem naukowym zarówno pod względem podejścia, treści, jak i metod pracy ewokowanej koncepcją refleksyjnej praktyki w ujęciu Donalda Schöna (zamiast słuchania referatów i ewentualnego włączenia do dyskusji panelowej spotkałam się z włączeniem – jak mówiono – „nieco teorii” w angażujące warsztatowo działania sprzyjające pomyśleniu na nowo podejścia do kształcenia nauczycieli. Dzielenie się budującym zaskoczeniem – „super, że tak można” – w rozmowach z innymi uczestnikami szybko przyniosło jednak zapowiedź, że „nie będzie łatwo”. Wśród nich byli bowiem profesorowie pedagogiki, którzy spędzili jakiś czas w USA i rozumieli istotę progresywistycznego przesunięcia w edukacji, ale występowali też przedstawiciele dydaktyk szczegółowych, ostrzegający przed efektem upodobnienia absolwentów polskich szkół do uczniów szkół publicznych w UK czy USA, którzy „na ogół nie mają porządnie usystematyzowanych wiadomości” z głównych szkolnych przedmiotów. Najbardziej entuzjastycznie nastawionymi do projektu zmian osobami okazały się nauczycielki i nauczyciele nowotworzonych na bazie dotychczasowych pomaturalnych studiów nauczycielskich kolegów edukacji wczesnej i uczenia języków obcych. I to oni stanowili potem trzon grup roboczych wypracowujących we współpracy z ekspertami z krajowych oraz zagranicznych uniwersytetów zręby **inaczej** definiowanego programu szkoły.

Obecnie, wbrew wyrażanemu niekiedy w przestrzeni publicznej oczekiwaniu, że ciągle uczenie się winno przynosić „konkretny” efekt finalny, to dokonywane „z” i „w” pamięci podsumowanie mych zawodowych dokonań, daje nie tyle podstawę do odtrąbienia sukcesu, co do stawiania pytań o to, co się z nami, współpracującymi badaczami i nauczycielami stało? Dlaczego pokłady energii uruchomione w okresie zmiany ustrojowej nie przekształciły się we wspólne budowanie, ponad politycznymi podziałami, adekwatnego do nowej sytuacji potencjalnego rozwoju, w znaczeniu indywidualnym, wspólnotowym i całego społeczeństwa⁸, Reyowskiego *młodzieży chowania*.

7 Słowo „inaczej” było dla nas kluczem. Chcieliśmy chyba – tak myślę o tym dziś – zaznaczyć w ten sposób, że nie tyle odchodzimy od tego, co nam znane, ale dokonujemy całkowitej transformacji. Potwierdzają to choćby tytułowe sformułowania książek, które wydawaliśmy (zob. np. Lutomski G. (red.), *Uczyć inaczej*, Poznań, 1994).

8 Taki obraz ZMIANY edukacji był kreowany przez pedagogów krytycznych już w latach 90. (zob. Kwieciński, 1991).

BASIA

Pracę zawodową rozpoczęłam jako nauczycielka języka angielskiego w 2001 roku. Kultura krajów anglosaskich stanowi dla mnie sferę osobistego zainteresowania, z którą utożsamiam się w wielu jej aspektach. Przebywałam w Londynie przez okres czterech lat jako młoda osoba, co dodatkowo umocniło moje więzi z tą kulturą. Nie postrzegam języka angielskiego za obcy, lecz traktuję go jako narzędzie komunikacji, którym posługuję się zarówno w kontekście zawodowym, jak i prywatnym. W chwili obecnej pozostaję w roli nauczycielki, choć obecnie jako badaczka, dążę do zrozumienia wzajemnego oddziaływania teorii naukowych na proces dydaktyczny oraz procesu dydaktycznego na teorie naukowe. W moich badaniach koncentruję się na formalnym systemie edukacji. Jednocześnie, nie identyfikuję się już jako nauczycielka języka angielskiego. Jest to istotna zmiana, związana z przemianą tożsamościową, która zaszła we mnie w ciągu ostatnich kilku lat prowadzenia badań naukowych.

Kwalifikacje do nauczania języka angielskiego jako języka obcego zdobyłam częściowo w trakcie mojego pobytu w Wielkiej Brytanii (TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages), a także po powrocie do Polski (DELTA – Diploma of Teaching English to Speakers of Other Languages, Uniwersytetu Cambridge). Kwalifikacje te umożliwiły mi nauczanie języka angielskiego na całym świecie i otworzyły wiele drzwi.

DOROTA

Czy to znaczy, że nie musiałaś dla podjęcia tej profesjonalnej działalności przedstawiać dyplomu ukończenia uniwersyteckich studiów na kierunku filologia angielska poszerzonych o fakultet pedagogiczny kolegium nauczycielskiego przygotowującego do nauczania języków obcych (co nie było możliwe przed transformacją systemu polityczno-ekonomicznego ujawniającego ogromne potrzeby w zakresie tego typu nauczycieli)? Twoim atutem było to, że uczyłaś się języka głównie od *native'ów*, w naturalnym otoczeniu, i nie byłaś obciążona ujętą w plasterki, często przypadkowo dobraną wiedzą z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki.

BASIA

Dokładnie tak. Na studiach filologicznych dowiedziałabym się zapewne o literaturze i historii krajów anglojęzycznych, podczas gdy, sam roczny kurs DELTA uniwersytetu Cambridge skoncentrowany był na teoretycznym i praktycznym aspekcie nauczania języka angielskiego oraz umożliwił mi rozpoczęcie pracy w zawodzie, czym byłam wtedy zainteresowana. Na początku mojej kariery zawodowej, gdy pracowałam jako nauczycielka języka angielskiego korzystałam głównie z podręczników oraz książek adresowanych wprost do nauczycieli i innych materiałów dydaktycznych, które zawierały tzw. pomysły na lekcje. W późniejszym czasie, gdy rozpoczęłam studia w Dolnośląskiej Szkole Wyższej na kierunku pedagogika specjalna, zaczęłam zgłębiać naukową literaturę pedagogiczną. Pomimo że była ona interesująca, to jej akademicki język wydawał się być zawiły i pozbawiony praktycznego zastosowania, w przeciwieństwie do kognitywnie zorientowanej lingwistyki. W związku z tym

w późniejszym czasie, na początku swojej drogi badawczej, zwróciłam swoją uwagę w kierunku Europy zachodniej oraz literatury dotyczącej szeroko pojętego kształcenia językowego w języku angielskim. W tym okresie, praktycznie zorientowany styl pisania bardziej do mnie przemawiał. W efekcie zdecydowałam się na doktorat w Hiszpanii, na Uniwersytecie w Kordobie, który obroniłam w listopadzie 2015 roku. Moja praca doktorska koncentrowała się na metodach ewaluacji skuteczności wdrażania programów kształcenia dwujęzycznego w kilku szkołach podstawowych w Europie.

Przez kolejne lata uważnie studiowałam polską myśl pedagogiczną. Toczyłam wiele rozmów, zadawałam wiele pytań. Próbowałam zrozumieć. Literatury dotyczącej kształcenia języka angielskiego nie musiałam studiować tak pilnie, gdyż jest ona w Polsce kalką myśli anglosaskiej z Wysp Brytyjskich, którą się swojego czasu zachłysłniśmy. Co ciekawe, filologia angielska w Polsce zdominowana jest przez lingwistykę kognitywną zajmującą się modelowaniem psychicznych procesów przetwarzania informacji językowej, a filologia romańska czy rosyjska przez teorię dyskursu (Kiklewicz i Wilczewski, 2011, s. 165). Myśl pedagogiczna jest właściwie nieobecna w kształceniu językowym w Polsce. Nauczyciele skupiają się na strukturach językowych oraz ich opanowaniu, kwestie pedagogiczne i społeczne nie wydają się mieć w tym ujęciu bezpośredniego przełożenia. Niemniej jednak, różnorodność językowa i kulturowa w dzisiejszym świecie, jak i w Polsce, rodzi potrzebę zmiany podejścia w kształceniu językowym i odejścia od monojęzycznych programów kształcenia. Jednak w celu dokonania zmian potrzebujemy sięgnąć głębiej i szerzej niż jedynie do lingwistyki.

DOROTA

Ty odbyłaś studia w „nowej”, bo funkcjonującej po wejściu Polski do UE niepublicznej szkole wyższej. Różnice – poza tymi epokowymi, ale w powiązaniu z nimi – dotyczą także **stosunku do teorii pedagogicznych**. Twoją drogę określić można jako **przejście od metodycznej literatury anglosaskiej do rozpoznawania i prób korzystania w prowadzonych projektach badawczo-rozwojowych z pedagogicznej literatury krajowej**. Ja podążałam ścieżką **od prób aplikacji makroteorii** konstruowanych „na miejscu” oraz tłumaczonych zarówno z języka rosyjskiego, jak i języków zachodnich – także tych, o których dziś mówimy, że były „jaskółkami” konstruktywistycznego podejścia w edukacji (wczesny Bruner czy historyczno-kulturowa teoria działalności w wydaniu Wygotskiego), **do studiowania praktyk edukacyjnych prowadzących do mikroteorii badanych fenomenów**.

Język naukowego przekazu i język autonomicznego uczenia się

DOROTA

Wsluchując się w zapis twej drogi zawodowej „muszę” odnieść się do tego, co mówisz o języku naukowego przekazu, o tym, że nie ułatwia on w naszym krajowym kontekście autonomicznego uczenia się w profesjach związanych z edukacją, a szczególnie

z nauczaniem. Wydaje mi się, że mamy tu do czynienia z rodzajem pułapki dążenia do sukcesu, bycia uznaną/uznanym w gronie naukowców. Wchodząc głębiej w wyjaśnianie tego stanu rzeczy wrócić muszę do sygnalizowanego w innych publikacjach zabetonowania w nowych czy nowo animowanych praktykach *quasi*-tradycyjnie rozumianej akademickości w kształceniu nauczycieli. Redagując ten tekst z założenia inny niż konwencja artykułów z badań sprawdzam w niemal każdym akapicie, czy nie piszę (podświadomie?) w dawny akademicki sposób. **W świecie polskiej „prawdziwej nauki” często piszemy bowiem dla kolegów decydujących o naszych awansach.** Pamiętam, jak zastanawiałam się, czy książka z badań w działaniu, przygotowana wspólnie z nauczycielami, adresowana do tego środowiska, może być włączona do dokumentacji dorobku naukowego w postępowaniu habilitacyjnym nie tylko jako dowód upowszechniania wiedzy. Niektórzy z recenzentów w tym przewodzie istotnie pozycji tej w swych ocenach w ogóle nie uwzględnili. Pozytywna nań reakcja, traktująca ją jako zainicjowanie badań nauczycielskich, wystąpiła jedynie w opinii profesorki reprezentującej pedagogikę emancypacyjną.

Rozumiem zatem doskonale powody Twego uczenia się na początku drogi z literatury w języku angielskim i bariery w korzystaniu z pedagogicznej literatury krajowej. Wielu z nas – uczestników pierwszych po 1989 roku tzw. programów europejskich – **zderzając się z anglosaską kulturą bycia w instytucjach kształcenia nauczycieli (bezpośredniość relacji podkreślającej podmiotowość wszystkich uczestników spotkań, różne od formalnego komunikowania się naznaczającego „uczoność” w różnicowaniu pozycji w rodzimych *communitas*)** próbowało się dopasować i **przenieść te rytuały do praktyk na krajowym gruncie.** Wydaje się jednak, że (przynajmniej mnie) nie do końca udało się zapobiec, aby dbałość o naukowość mego pisarstwa nie niosła zagrożenia w postaci nadmiernego stosowania, bez podprowadzeń czy wyjaśnień, terminów, które mogą być postrzegane jako żargon akademicki.

BASIA

Zdecydowanie tak, można to zaobserwować na przykładzie monografii publikowanych przez wybitnych badaczy specjalizujących się w edukacji, zwłaszcza w Australii. **Te publikacje nie tylko są napisane w języku i terminologii edukacyjnej zrozumiałej dla nauczycieli, ale są również wykorzystywane do modyfikacji podstaw programowych oraz wprowadzania nowych regulacji w prawie oświatowym. W ten sposób, wpływają one znacząco na ewolucję materiałów edukacyjnych opracowywanych przez wydawnictwa, dostarczając nauczycielom bardziej adekwatnych narzędzi do pracy** zmniejszając dystans między teorią a praktyką pedagogiczną. W kontekście globalnych wyzwań edukacyjnych, takich jak adaptacja do szybko zmieniającego się świata cyfrowego, czy potrzeba różnorodności i inkluzji w szkołach, powinniśmy, jako badacze, zadbać o przestrzeń, w której możemy dzielić się cennymi perspektywami i rozwiązaniami wynikającymi z badań naukowych, które mogłyby pomagać nauczycielom w radzeniu sobie ze złożonymi problemami dnia codziennego w klasie szkolnej.

DOROTA

Basiu, Ty rozpoczęłaś działalność naukowo-dydaktyczną w innym czasie i zdecydowanie w inny sposób. Różny od tego, co było moim udziałem. Wcześniej – w ujęciu historycznym i biograficznym – doświadczyłaś (innego) alternatywnego wobec praktyk, które stały się Twoim udziałem w okresie szkolnym, sposobu uczenia (się). Znamienne jednak jest to, że biograficzne odkrycie, że edukacja może, a nawet powinna, wyglądać inaczej niż w naszym systemie, przypominające rodzaj intelektualnej epifanii⁹ wystąpiło w moim i Twoim przypadku dzięki bezpośredniemu, uczestniczącemu kontaktowi z anglosaską, jeśli idzie o proveniencję, ideą konstruktywizmu.

BASIA

Wydaje mi się, że pierwszy raz, gdy doświadczyłam i zrozumiałam co oznacza świadoma praca z teoriami naukowymi dotyczącymi organizowania procesu dydaktycznego w kontekście kształcenia językowego w uniwersytecie i w szkole miał miejsce, gdy w 2021 roku wyjechałam na pięciomiesięczne stypendium Senior Award z Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta do Stanów Zjednoczonych, a dokładniej do Texas Woman's University. Tak późno. Sądzę, że przeniesienie się do innego, nieznanego kontekstu kulturowego sprawiło, że baczniej przyglądałam się otaczającej mnie rzeczywistości, starałam się ją poznać i głębiej zrozumieć niejednoznaczność otaczających mnie znaczeń, różnic między perspektywami, które stanowią ramy odniesienia. Podczas pobytu w Teksasie spotkałam na swojej drodze badaczy, którzy pracowali z nauczycielami w szkołach oraz doktorantami zatrudnionymi jako nauczyciele w szkołach, wspólnie studiując literaturę naukową i tworząc różne przestrzenie edukacyjne dla osób uczących się w szkołach, jednocześnie analizując swoje działania i programy kształcenia (Muszyńska i Gómez-Parra, 2022). Badacze nie opowiadali o teoriach, sposób prowadzenia zajęć odzwierciedlał wybrane podejścia teoretyczne oraz zawierał przykłady praktyk szkolnych. Nauczyciele z lokalnych szkół byli zapraszani na zajęcia w uczelni, aby podzielić się swoją praktyką i opowiedzieć z jakimi teoriami naukowymi pracują przyczyniając się tym samym do głębszego poznania i rozumienia otaczającej rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej oraz tego, jaki mamy na nią wpływ jako pedagodzy. W powyżej opisanym kontekście nauczyciele-badacze pracowali głównie z teoriami wywodzącymi się z pedagogiki krytycznej, skupiali się na kwestiach sprawiedliwości społecznej i wiele czasu poświęcali na dyskusje pozwalające im zidentyfikować i zmodyfikować działania edukacyjne, które sprzyjają wykluczeniu, ze szczególnym naciskiem na prawo osób uczących się do używania swojego rodzimego języka podczas nauki w szkole. Podczas obserwacji jakie prowadziłam w szkołach zaobserwowałam oprócz bardzo dobrych – według mnie – praktyk, praktyki edukacyjne, które wydawały się być wymuszone i stanowiły raczej karykaturalny obraz zastosowania teorii w praktyce (Muszyńska, 2022). Odnoszę wrażenie, że stało się tak dlatego, iż nie było tam autentycznej potrzeby wprowadzania pewnych zmian.

9 Po ten termin kojarzony ze światem religii czy poezji określający nazwę objawienia czy niezwykłego doznania przywołujemy ośmielone nie tylko twórczością przedstawicieli literaturoznawstwa, ale i nauk społecznych (zob. Kubica, 2019, s. 40–49).

Nikt również nie rozmawiał o zmianach z dziećmi. Jedna sytuacja, która utkwiła mi w pamięci odnosi się do lekcji, podczas której nauczyciele wdrażali program *bilingual buddies*, polegający na przydzielaniu uczniów w pary – uczeń pochodzenia latinx i uczeń pochodzenia amerykańskiego, aby pracowali ze sobą dwujęzycznie. Uczniowie z pochodzeniem imigranckim z Ameryki Łacińskiej mieli mówić w języku hiszpańskim, a pozostali w języku angielskim, tak aby się od siebie wzajemnie uczyć. Idea dobra, jeśli chodzi o uczenie się języków, pod warunkiem, że uczniowie mówiący po hiszpańsku nie znają lub słabo znają język angielski. W tym przypadku wszyscy mówili do siebie płynnie w języku angielskim, a przyjęta formuła stała się wymuszoną fikcją edukacyjną. Uczeń powinien mieć prawo używać swojego języka rodzimego w szkole, oczywiście, ale nie można mu tego narzucać.

Z CZYM SIĘ MIERZYMY AKTUALNIE

- z *myśleniem czym jest a czym może/powinien być język w edukacji*

BASIA

Od początku swojej pracy badawczej interesuję się projektowaniem procesów kształcenia oraz programami kształcenia językowego, dwujęzycznego, osadzonymi w różnych tradycjach i kontekstach na świecie. W celu zgłębienia różnych perspektyw, analizuję programy kształcenia językowego, dwujęzycznego, ogólnego oraz te skierowane do mniejszości narodowych wraz z ich podwalinami teoretycznymi.

W Polsce można dostrzec wyraźną opozycję wobec implementacji zmian w dziedzinie kształcenia językowego, zwłaszcza gdy wybrane podejście nie posiada fundamentów w lingwistyce stosowanej. Ponadto, napotyka się na trudności związane z publikacją artykułów naukowych w czasopismach dedykowanych problematyce kształcenia językowego, jeśli perspektywa teoretyczna nie pochodzi jedynie z lingwistyki.

Kształceniem przedmiotowo-językowym w Europie w kontekście pracy w języku obcym na lekcji przedmiotowej zajmują się głównie lingwiści. Natomiast tematyka kształcenia przedmiotowo-językowego w Europie związana z pracą w języku drugim dla uczniów migrantów i uchodźców jest marginalizowana, podobnie jak ich języki rodzime, które przypisywane są do sfery pozaszkolnej. Uczniowie ci kierowani są na dodatkowe lekcje językowe, aby mogli uczestniczyć w lekcjach przedmiotowych w języku szkolnym. Można jednak czerpiąc z literatury naukowej wprowadzić jakościowe zmiany w formule kształcenia językowego uczniów migrantów, chociażby poprzez podejście alfabetyzacji dwujęzycznej (Stewart i Muszyńska, 2023).

W ciągu ostatnich kilku lat zaobserwowano pewną zmianę w myśleniu o kształceniu przedmiotowo-językowym na wszystkich poziomach kształcenia. Zmiana ta wiąże się z uznaniem, że **każdy nauczyciel pełni także rolę nauczyciela języka**. Co ciekawe, Doroto, pisała o tym już w 1994 roku w książce *Edukacja poprzez język* w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. Obecnie, nurt ten przesunął się w kierunku problematyki sprawiedliwości społecznej w kontekście edukacji w Stanach Zjednoczonych, gdzie kształcenie językowe, dwujęzyczne, opiera się na fun-

damentach antropologii językowej, natomiast w Europie skierował się ku obszarom lingwistyki i psychologii kognitywnej, co wprowadza różnice w projektowaniu programów kształcenia dwujęzycznego. Każdy przedmiot szkolny można określić jako przedmiotowo-językowy, ze względu na obecność treści merytorycznych oraz elementów językowych. Niezależnie od tego, czy przedmiot jest prowadzony w języku ojczystym, obcym, czy też drugim, a nawet bez względu na to, czy nosi nazwę „język obcy”, zawsze zawiera powyższej wspomniane elementy.

DOROTA

Opór wobec zmian w kształceniu językowym (języki obce), jeśli perspektywa nie pochodzi z lingwistyki, jest powiązany (wynika) z faktem niezmienności po 1989 roku systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, a konkretnie akademickiego modelu kształcenia nauczycieli. Pisałam o tym z pozycji współuczestnika hybrydowej w istocie (bo nie systemowej) zmiany (Gołębniak, 1998) podnosząc problem (i podając stosowne statystyki) marginalizowania w praktyce tego komponentu studiów uniwersyteckich. Dominujący w kształceniu prowadzonym na kierunkach studiów, odpowiadających poszczególnym przedmiotom szkolnym (filologicznych, matematyczno-przyrodniczych i historii), model paralelny, opierający zajęcia z przygotowania pedagogicznego na osobach reprezentujących inne niż kierunkowe wydziały i dyscypliny, utrudnia współpracę wszystkich uczestniczących w procesie „nauczycieli nauczycieli”, a zbiurokratyzowane odbywanie praktyk, pozorujące zaledwie wiązanie teorii z praktyką, na co wskazujemy ze Sławomirem Krzychałą w raporcie opracowanym na podstawie szerokich badań prowadzonych pod egidą KNP PAN (Gołębniak i Krzychała, 2015), to główne przyczyny tego stanu rzeczy. Stąd, wielu decydentów z kierunków nauczycielskich, mających niekiedy jeszcze w pamięci epizod socjalistycznego modelu rodziny i szkoły występującego w ich własnym studiowaniu w ramach fakultetu pedagogicznego, budują przekonanie, że „prawdziwa” czy użyteczna nauka o nauczaniu pochodzi wyłącznie z dydaktyk szczegółowych. Dodajmy, że o ile model integracyjny występujący w Polsce tylko na wydziałach pedagogicznych i dotyczący edukacji elementarnej i jako taki nie poddawany krytyce z przynajmniej pierwszego z wymienionych punktów widzenia, to realizowanie modelu konsekwentnego poprzez studia podyplomowe często w formule zajęć zaocznych, a niekiedy poza systemem akredytacji, który badałby realne spełnienie przez podmioty prowadzące wymogów formalnych związanych na przykład z prowadzeniem badań naukowych w dziedzinie edukacji, wymagałoby bardziej szczegółowych rozpoznań.

A tak na marginesie podzielę się anegdotą. Po niestandardowym, jeśli idzie o formułę, wydaniu wspomnianej już książki, w której jako opartej na badaniach w działaniu, oddałam głos wszystkim ich uczestnikom, a więc nauczycielom akademickim i szkolnym, ekspertom, samorządowcom, studentom i uczniom, dzielącym się swymi spostrzeżeniami co do możliwości takiego wspierania przejścia w edukacji wczesnej, ujmowanej w ramach przedmiotów nauczania do kształcenia wspierającego działalność badawczą uczniów integrującą wiedzę z różnych dziedzin (przyrody, sztuki, lingwistyki, matematyki) przez korzystanie z języka jako narzędzia komunikacji

i myślenia, spotkana przypadkiem koleżanka – wykładowczyni w uniwersyteckim kolegium nauczycielskim języka angielskiego – pogratiowała mi „dzieła” mówiąc „wprawdzie sięgając na półkę w księgarni odniosłam tytuł (*Edukacja poprzez język*) do mej specjalności (czyli nauczania języka obcego), ale naprawdę zaciekało mnie to szersze podejście”.

• **wymagającym rekonceptualizacji związkom z praktyką i praktykami**

DOROTA

W trakcie pierwszego okresu pracy w UAM jako nauczycielka pracowałam „przy tablicy” zaledwie rok (bezpośrednio po ukończeniu studiów uczyłam historii w wiejskiej szkole podstawowej). W zajęciach na tzw. kierunkach nauczycielskich treści skupiałam się bardziej na akademickiej formule zapoznawania studentów – zgodnie z centralnym programem – z obowiązującymi teoriami i koncepcjami, niż na teoretycznym przepracowywaniu gromadzonych doświadczeń z praktyki.

Dopiero, kiedy powstały warunki do oddolnego, podejmowanego w małym, powołanym *ad hoc* zespole, kształtowania pracy edukacyjnej z przyszłymi nauczycielami, oparłam dydaktykę akademicką na badaniach prowadzonych wspólnie ze studentami i koleżankami z uczelni, a także nauczycielami/nauczycielkami i doradczyniami z innych ośrodków kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w ramach projektów europejskich i ministerialnych przygotowujących m.in. grunt do wprowadzenia kształcenia zintegrowanego w edukacji wczesnej i uczenia metodą projektu w gimnazjach (zob. Gołębnik, 2002; Gołębnik i Teusz, 1994, 1999). To zapośredniczone poniekąd działanie w szkołach kontynuuję do dziś. Stosując na co dzień konstruktywistyczny paradygmat w prowadzeniu zajęć na uczelni, przekształcając tzw. praktyki asystenckie w szkołach w prowadzenie etnograficznych badań terenowych, towarzysząc dyplomantom w badaniach w działaniu stanowiących podstawę ich prac licencjackich, magisterskich czy wieńczących studia podyplomowe (zob. np. Gołębnik, 2023), mam poczucie współuczestniczenia w pojawianiu się „bąbli” zmiany paradygmatycznej w szkole. Czy było/jest to działanie znaczące w szerszej skali? Na pewno nie! Żałuję, że dotąd nie udało się wprowadzić systemowej, rzeczywistej a nie pozorowanej współpracy szkół i uniwersytetu w kształceniu nauczycieli (zob. Gołębnik i Krzychała, 2014), że nie zadbano nawet o to, aby w nawiązaniu do dawnych szkół ćwiczeń funkcjonujących przy seminariach a później liceach pedagogicznych, rozwijać szkoły typu laboratoria czy kliniki.

BASIA

Zgadzam się, że kwestia praktycznego wymiaru studiów nie dotyczy jedynie aspektów kształcenia studentów w obszarze przedmiotów metodycznych, gdyż te często są prowadzone przez nauczycieli praktyków. Jednak metodyka nauczania to jedynie jedna z wielu składowych całości procesu edukacyjnego. Z kolei badacze zajmujący się teoriami naukowymi często nie mają doświadczenia zawodowego na I, II czy III etapie edukacyjnym, co potencjalnie może wpływać zarówno na ich wiarygodność

w oczach (przyszłych) nauczycieli, jak i na ich zdolność do efektywnego integrowania wybranych teorii naukowych z praktyką edukacyjną. Zjawisko to może przyczynić się do pogłębiania rozdzwień między teorią a praktyką. Z kolei, sprawa, która budzi moje zaniepokojenie, to obserwacja, że metodycy, aktywni w codziennej pracy z nauczycielami oraz często ze studentami, nie operują teoriami naukowymi w projektowaniu procesów kształcenia. Procesu budowania tzw. teorio-praktyki odpowiedniej dla danego kontekstu edukacyjnego nie przepracowuje się raczej ze studentami na studiach. Innymi słowy, mówimy wiele o teoriach oraz wpływie jaki mogą mieć na proces kształcenia i na tym poprzestajemy nie przechodząc do projektowania teorio-praktyki, a umiejętność ta mogłaby pomóc (przyszłym) nauczycielom tworzyć ścieżki kształcenia, programy szkolne. Stąd, nauczyciele często traktują teorię naukową jako nieprzydatną ciekawostkę.

W szkole dobrze widziana i oceniana jest powierzchowność aplikacyjna. Kilka lat temu obserwowałam lekcję nauczania zintegrowanego w szkole podstawowej w Polsce, na którą nauczycielka przyniosła całe opakowanie papieru toaletowego. Lekcję obserwowałam ja i dyrektor szkoły. Przebieg wyglądał następująco: nauczycielka poprosiła uczniów o przejście na dywan, następnie zadała im pytanie o to, kto jest głową rodziny. Po szybkim ustaleniu, że jest to ojciec, nauczycielka przeszła do podzielenia uczniów na grupy trzyosobowe nie mówiąc im po co mają na te grupy być podzieleni. Następnie, poprosiła każdą z grup o wykorzystanie papieru toaletowego do zawinięcia się nim oraz skakania z dywanu do tablicy. Bez opisanego sensu zadania, bez dania uczniom czasu na zastanowienie się w jakim celu i jakie strategie wykorzystać. Zadanie to nie miało również zakończenia, żadnego komentarza. Uczniowie zostali poproszeni o posprzątanie podartego papieru, powrót do ławek i śledzenie wzrokiem czytanki o rodzinie, którą nauczycielka przeczytała na głos. Po zakończeniu lekcji, dyrektor powiedziała do mnie: Widzi pani jaka twórcza nauczycielka.

*Niejasny obrządek,
Tajemnica w powietrzu,
Kurtyna niewiedzy*

Powyższe działanie średnio mieści się nawet w definicji współczesnej mainstreamowej dydaktyki, która warunkuje zaistnienie uczenia się jako reakcji na działania nauczyciela (Klus-Stańska, 2021) i może służyć jako przykład metodyki pozbawionej jakichkolwiek uzasadnień teoretycznych.

DOROTA

Warto w tym miejscu naszej rozmowy przywołać teorię dewelopmentalizmu autorstwa Lindy Evans. Otóż ta brytyjska pedeutolożka (tak, wiem, gdyby usłyszała o tej afiliacji, zapewne nie wiedziałaby o co chodzi; termin ten w anglosaskim dyskursie naukowym nie występuje) podkreśla „amalgamatowy” charakter profesjonalizmu w nauczaniu. Mówi ona mianowicie o trzech stanach jego „urzeczwiania”, a więc o profesjonalizmie „rekomendowanym” (przez teoretyków i badaczy edukacji), „wymaganym” (w świetle przyjętego w państwie programu szkolnego) oraz tym, który

„jest odgrywany” (*enacted*) w realnej szkole (Evans, 2003). Badania etnograficzne realizowane w ramach pracy doktorskiej jednej z moich doktorantek (Ostoja-Solecka, 2016) ukazały wyraźnie, jak na poziomie sceny edukacyjnej poznane w trakcie studiów i szkoleń teorie pedagogiczne z jednej strony i urzędowe wymagania z drugiej, kontrastowane z indywidualnymi doświadczeniami przepracowywanymi w kulturze pokoju nauczycielskiego, utrudniają konstruowanie tzw. nowego, bo otwartego na zmianę, usytuowania/roli teorii w działaniu, profesjonalizmu nauczycieli (Gołębiak i Zamorska, 2014).

• **brakiem odpowiednika anglosaskich *curricular studies***

BASIA

Czynnikiem, który także przyczynia się do braku zmian w edukacji jest **brak odpowiednika anglosaskich *curricular studies***. Istnieje potrzeba zacieśnienia współpracy między badaczami z różnych dyscyplin i osobami projektującymi programy kształcenia. Warto również zastanowić się nad przyczynami, dla których autorzy programów szkolnych nie zawsze są związani z badaniami naukowymi. Może to wynikać z pewnego rodzaju hierarchii w środowisku akademickim, w którym zajmowanie się badaniem programów kształcenia i nauczania nie jest postrzegane jako „najwyższa” forma naukowości. To podejście jest jednak dyskusyjne, ponieważ programy kształcenia mają bezpośredni wpływ na praktykę pedagogiczną i są kluczowe dla efektywności procesu nauczania i uczenia się oraz stanowią one fundament, na którym opiera się praca zawodowa nauczycieli. Dlatego też ważne jest, aby tworzenie tych programów było oparte na solidnych badaniach i dowodach naukowych, które mogą przyczynić się do poprawy jakości edukacji i lepszego przygotowania nauczycieli do wyzwań współczesnego świata. Wspieranie badań typu *curricular studies* i promowanie współpracy między teorią a praktyką pedagogiczną może przynieść znaczące korzyści dla systemu edukacji w Polsce, poprawiając efektywność nauczania, rozwijając umiejętności i kompetencje uczniów oraz podnosząc standardy kształcenia nauczycieli. O powyższym, jak i o braku rozwijania w Polsce *curriculum studies* mówiła w Akademickim Zaczysku profesor Klus-Stańska. Pisała również o tym w 2003 roku w rozdziale pt. „Monolog znaczeń – Ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury” (Klus-Stańska, 2003).

DOROTA

Tak, encyklopedyzm jest ciągle żywy! Brak studiów „nad” i „w” programie oraz wynikających z nich praktyk w zakresie zarówno stanowienia, jak i wprowadzania wynegocjowanych w sferze publicznej podejść do szkolnego programu w życie, wynika nie tylko z **centralizacji i upolitycznienia zarządzania oświatą ograniczających autonomię nauczycieli w pełnieniu zadania polegającego na autorskim opracowywaniu programu** (zob. Śliwerski, 2023), ale i z kulturowej ***quasi-tradycji dydaktycznej w zakresie jego tworzenia***. Obecnie, wobec prac ministerstwa nad „ciąciem” zapisów podstaw programowych rozgorzała ponownie dyskusja nad tym, co w „pod-

stawach” jest zagrożone (czytaj: która konkretnie lektura czy jaki rodzaj zadania domowego), a nie **debata o tym czyja i po co jest, może czy powinna być szkoła**.

Na to, iż opracowywanie programu (w naszych warunkach, czytaj: podstaw programowych) jest/bywa/powinno być bardziej negocjowane lokalnie niż wdrażane literalnie, na co zwracam uwagę w moim autorskim rozdziale zawartym w wydawanym pod redakcją Profesorów Kwiecińskiego i Śliwerskiego od 2004 do 2019 roku przez WN PWN podręczniku *Pedagogika*. Akceptując, że wyrażany przeze mnie pogląd nie jest jedynym czy specjalnie oryginalnym i zachęcając do dyskusji (struktura i narracja rozdziału uwzględnia wieloparadygmatyczność współczesnej teorii kształcenia), poza danymi z wydawnictwa co do wyników sprzedaży przeliczanych na autorskie honorarium nie mam żadnych, poza tak konkretnie odzwierciedlaną poczytnością, informacji zwrotnych co do „trafienia” bądź nie z opisem różnych podejść, od tych, którzy przystępują co roku do opracowania tzw. materiału nauczania i wdrażania tym samym określonej koncepcji paradygmatycznej w życie oraz tych, którzy te procesy animują i nadzorują.

• *aplikatywną świadomością wieloparadygmatyczności współczesnej dydaktyki*

BASIA

Dochodzę do wniosku, że **przywiązanie się do jednego paradygmatu w projektowaniu procesu kształcenia**, nawet jeśli wydaje się on być niezwykle postępowy i atrakcyjny, może nie przynosić oczekiwanych rezultatów. W głównej mierze uważam, że jest to powiązane z językiem jakim posługujemy się opisując procesy edukacyjne. Jeśli myśląc o kształceniu używamy terminów z paradygmatu obiektywistycznego, takich jak przekazać komuś wiedzę, utrwalić, kontrolować, twierdząc, że pracujemy metodami alternatywnymi, aktywizującymi, to proces ten planujemy w ten sam sposób co wcześniej i w istocie nic w procesie tym się nie zmienia oprócz nazewnictwa. Dlatego też, sięgnięcie do różnych teorii naukowych i kategorii pojęciowych pomagających zaplanować proces kształcenia z wykorzystaniem innej nomenklatury wydaje się konieczne. W tym, według mnie, wydaje się tkwić błąd logiczny naszych działań jako edukatorów, gdyż pewne sformułowania wyznaczają nasze myślenie, sposoby rozumienia i działania. Trudno jest jednak zmienić język jakiego używamy opisując pewne działania, sposoby myślenia o edukacji, jeśli te zorientowane są na wiedzę publiczną zarówno w kształceniu przedmiotowym, jak i językowym i mają prowadzić do ujednocionej jej znajomości przez wszystkich uczniów, usuwając samych uczących się jako podmioty w procesie uczenia się. Podejmowane są w szkołach niekiedy próby włączania uczniów do procesu kształcenia poprzez, na przykład, oferowanie im dokonywania pozornych wyborów tego, czego i jak się uczyć, nadal przy tym traktując wiedzę jako zbiór wiadomości, wiedzę publiczną, którą uczący się mają przyswoić (być może w mniej opresyjny sposób). **Napotkałam szkołę podstawową w Polsce, w której było ponad sto innowacji edukacyjnych.** Wszystkie miały na celu uatrakcyjnienie procesu przyswajania treści kształcenia

i zdobywania rozmaitych umiejętności przez uczniów. Owe **uatrakcyjnienie nazywam fajerwerkami w edukacji. Jak zgasną, wszystko pozostaje bez zmian, takie jakie było przed ich odpaleniem.**

DOROTA

Sądzę, że jest to istotnym powodem zmartwienia promotorów interpretatywno-konstruktywistycznego podejścia do nauczania obserwujących niski poziom albo trywialną wręcz aplikatywność tej grupy paradygmatów. Mam tu na uwadze działalność badawczo-rozwojową prof. Doroty Klus–Stańskiej i osób z nią współpracujących, czy też odwołujących się w swej działalności do szeroko rozumianych teorii społeczno-kulturowych z historyczno-kulturową teorią działalności włącznie (zob. numer czwarty czasopisma *Problemy Wczesnej Edukacji* z 2019 roku czy publikacje zespołu prof. Ewy Filipiak). **Ważne, aby próbujący zmieniać praktykę nauczyciel/ka mieli obok siebie „krytycznego przyjaciela”.** Koncepcja ta, choć pochodząca z lat 70. minionego wieku z ruchów na rzecz krytycznej reformy edukacji (jej autorstwo przypisuje się brytyjskiemu badaczowi Desmondowi L. Nuttallowi) wydaje się ciągle „na czasie”. Chodzi o to, aby „nie zabijać” wyzwalającej się kreatywności, intuicji, tego, co bywa określane jako „wiedzenie”, a jednocześnie wykorzystywać własną kompetencję do zadawania krytycznych pytań odnośnie podstaw wyłaniających się w działaniu nowych idei.

BASIA

W trakcie moich bieżących badań nad wykorzystaniem teorii naukowych w projektowaniu procesów uczenia (się) skłaniam się ku świadomemu i celowemu przemieszczaniu się pomiędzy paradygmatami w dydaktyce. Nauczyciele mogą zyskać na świadomości paradygmatów oraz zrozumieniu, kiedy stosować różne podejścia. Na przykład, podejście pluralistyczne, którego jestem zwolenniczką, integruje różne paradygmaty na wszystkich poziomach kształcenia, w podstawie programowej, programach kształcenia oraz indywidualnych lekcjach, co może prowadzić do bardziej efektywnych wyników kształcenia (Baker, et al., 2021). Właściwe zrozumienie paradygmatów edukacyjnych i ich zastosowanie na różnych poziomach programu nauczania jest kluczowe dla efektywnego planowania i realizacji procesu kształcenia. Nauczyciele powinni mieć świadomość, jak różne paradygmaty wpływają na całościową strukturę i organizację edukacji, aby móc dostosować swoje podejście do potrzeb uczniów oraz kontekstu edukacyjnego.

Wskazuję na możliwość wykorzystywania pojęcia multialfabetyzacji w kształceniu przedmiotowo-językowym, zarówno na zajęciach językowych, jak i przedmiotowych, wykorzystując do tego język ojczysty, język obcy nowożytny lub język drugi (Muszyńska, 2024). Powyższe umożliwiło mi stworzenie przykładowego opisu procesu projektowania ram kształcenia zgodnego z zasadami teoretycznymi projektowania sekwencji działań edukacyjnych, który tworzy tzw. **teorio-praktykę** poprzez sformułowanie rekomendacji dla praktyki (Klus-Stańska, 2018). Uważam, iż dopiero w sytuacji, w której uczniowie stają się częścią projektowania procesu kształcenia oraz

aktywnymi uczestnikami, podmiotami w procesie tworzenia wiedzy, nawiązuje się **połączenie pomiędzy celowością działań a metodami**. Etap planowania przeplata się z działaniem uczących się, teoria pracuje z praktyką (Muszyńska, 2024, s. 88). To, co wydaje mi się niezwykle ciekawe w teorii multialfabetyzacji Billa Cope'a i Mary Kalantzis, to stwierdzenie tych badaczy, że teoria ta powinna nosić miano filozofii edukacyjnej. To tak, jakby **wychodząc z anglosaskich teorii kształcenia w swych poszukiwaniach dotarli niejako do pedagogiki jako interdyscyplinarnej dyscypliny naukowej**.

DOROTA

Stanowisko, które prezentujesz jest interesujące. Zaintrygowały mnie szczególnie dwa stwierdzenia. Po pierwsze, zastanawiam się, na czym polega to „świadome i celowe przemieszczanie się pomiędzy paradygmatami w dydaktyce”. Ja skłaniam się do stanowiska reprezentowanego w pracach wspomianej przez Ciebie Doroty Klus-Stańskiej o odrębności głównych typów paradygmatów we współczesnej dydaktyce, na poziomie meta, a więc rozumienia, czym jest i jak jest budowana wiedza, jak występuje, czy jak jest traktowana, na czym polega uczenie się, kim jest uczeń i jak definiowana zatem jest rola nauczyciela. I o ile zrozumiałe wydaje się poruszanie się między paradygmatami zaliczanymi do niescjentystycznych, a więc między interpretacyjno-konstruktywistycznymi i transformacyjnymi w wersji krytyczno-emanypacyjnej, to sprawa nie wydaje się tak oczywistą z przesunięciami, czy jak mówisz „przemieszczeniami” się między nimi a paradygmatami o scjentyistycznej proweniencji, fundowanymi na obiektywistycznej koncepcji wiedzy i behawiorystycznych teoriach uczenia się. Wydaje mi się, że podobnie jak w odniesieniu do współpracy paradygmatów w badaniach edukacyjnych **możemy mówić raczej o korzystaniu z wybranych technik i to w określonym zakresie**. W każdej dyscyplinie część wiedzy ma charakter bierny, więc nawet przyjmując konstruktywistyczną koncepcję uczenia się wykorzystywanie na przykład mnemotechnik wspomagających zapamiętywanie jest często stosowane.

Po drugie, zastanawiam się, czy przywoływane przez Ciebie anglosaskie strategie dydaktyczne mają charakter przejścia „od do”, czyli od dotychczas aplikowanej teorii kształcenia (jakiej, budowanej na jakim paradygmacie, kognitywistycznym?) do teorii określanej jako multi-alfabetyzacja, czy też mamy do czynienia z transformacją wymykającą się dotychczasowym typologiom.

BASIA

Chodzi mi o organizację całego procesu kształcenia, a nie o łączenie różnych paradygmatów na jednej lekcji. Na pojedynczej lekcji możliwe jest przemieszczanie się pomiędzy wybranymi technikami i narzędziami pracy charakterystycznymi dla różnych paradygmatów i przechodzenie między nimi. Natomiast, osobiście to do czego się odnoszę nie dotyczy zmiany technik i narzędzi pracy na lekcji, a raczej zaprojektowania odrębnych, nazwijmy to cykliów lekcji, z których każdy będzie opierał się na konkretnym paradygmacie edukacyjnym. Wydaje mi się, że takie podejście

może zapewnić uczącym się bardziej spójne i sensowne doświadczenie edukacyjne. Przedstawiłam to podejście w swojej ostatniej książce jako proces projektowania ram kształcenia w multialfabetyzacji przedmiotowo-językowej (Muszyńska, 2024, s. 109–112).

Otóż, w multialfabetyzacji przedmiotowo-językowej mówimy o aktywnym tworzeniu wiedzy (wiedzy jako działaniu). Osoby uczące traktuje się jako autonomiczne jednostki posiadające własny sposób spoglądania na świat, jego rozumienia i interpretowania, zdolne do samodzielnego doskonalenia się i uczenia. Nadawanie sensu i tworzenie nowych znaczeń jest zawsze powiązane z własnym doświadczeniem, podmiotowością i tożsamością w intersubiektywnej przestrzeni pomiędzy. W kontekście projektowania procesu kształcenia, kluczowym elementem w multialfabetyzacji jest rozważenie sposobu, w jaki jednostka konstruuje znaczenia i nadaje sens różnym aspektom swojego doświadczenia. Konieczne jest wykorzystywanie kulturowych narzędzi myślenia i tworzenia osób uczących się. Planując tok kształcenia przez pryzmat nadawania znaczeń musimy przyjąć inną perspektywę i to wydaje mi się tak istotne w tej teorii, i tak praktyczne i zasadne dla procesu uczenia (się). Istotne więc wydaje się pięć pytań jakie człowiek zawsze sobie zadaje, by nadać sens jakiemuś zjawisku czy sytuacji (Cope i Kalantzis, 2020):

O co w tym chodzi?

Kto lub co to robi?

Co trzyma to wszystko razem?

Z czym jeszcze jest to powiązane?

Po co to jest?

Pytania te odnoszą się do form myślenia i działania wspierających partycypacyjny proces nadawania sensu poprzez reprezentowanie znaczeń (osoby odkrywają to, co społeczne, aby nadać temu osobiste znaczenia), komunikowanie (form myślenia i działania wytworzonych przez innych) oraz interpretowanie (nadajemy sens znaczeniom znalezionym w formach komunikacji multimodalnej – interpretacja pociąga za sobą zawsze nową reprezentację znaczeń, nigdy nie jest transmisją znaczeń). Formy myślenia i działania, zarówno kształtują, jak i ograniczają znaczenia. Potrzeba więc multimodalności jako funkcjonalnego wyrażania różnych znaczeń.

Podejście multialfabetyzacji zorientowane na nadawanie znaczeń wymusza niejako inną logikę planowania procesu kształcenia, która wymaga włączenia do tego procesu każdorazowej aktywacji wiedzy osobistej uczniów przed kontaktem z wiedzą publiczną; stworzenia codziennej przestrzeni dla uczniowskich strategii rozumowania w zderzeniu z problemem, ale i stawiania nowych problemów; włączenia języka osobistego uczniów w tok lekcji; budowania przestrzeni do partycypacyjnego nadawania sensu pomiędzy podmiotami, które żyją w świecie i dla których rzeczy mają znaczenie (Klus-Stańska, 2019;). Uczestnicy angażują się afektywnie, doświadczalnie, poznawczo, stale dążąc do zrozumienia zarówno świata, jak i siebie nawzajem. W dialogowej strefie międzyosobowe sposoby wymiany pomiędzy uczestnikami dotyczą myśli, uczuć, potrzeb i nastawień wyrażających ich indywidualne, wewnętrzne światy (Muszyńska, 2024, s. 34). W istocie prowadzi to do tzw.

trzeciej przestrzeni, w której poprzednie doświadczenia i rozumienie uczestników są rekonstruowane (Bhabha, 1994). To właśnie rekonceptualizacja danego zagadnienia w świetle własnych przeżyć staje się miejscem połączenia teorii i praktyki. W ujęciu tym i ramach kształcenia, nie ma miejsca na monolog pojęć (Klus-Stańska, 2003), gdyż w tworzeniu znaczeń zawsze jest obecny cel i intencja, refleksja danej osoby (Cope i Kalantzis, 2020). Podejście to wymaga odejścia od hierarchicznego ujmowania relacji teorii i praktyki, roli nauczyciela i osoby uczącej się oraz rozszerzonego spojrzenia na praktykę edukacyjną, wiedzę jako działanie (Muszyńska, 2024, s. 115). Treści z jakimi pracujemy na zajęciach powinny stanowić bodziec do działania i myślenia, integrując rozumienie z działaniem i byciem w świecie. W podejściu tym nie uda nam się więc zaplanować wszystkich treści szczegółowych na zajęcia, nie da się też wszystkich uczących się uczyć tego samego, tyle że w atrakcyjniejszy lub inny, nazwijmy to zindywidualizowany sposób. Gdy etap planowania przeplata się z działaniem uczących się osób, nie da się wszystkiego szczegółowo zaplanować i przewidzieć. Świadome korzystanie z różnych teorii naukowych związanych z projektowaniem procesu kształcenia oraz włączenie osób uczących się w proces projektowania kształcenia wydaje się najbardziej obiecującą drogą rozwoju dydaktyki.

DOROTA

W książce z 2021 roku, adresowanej do akademickich edukatorów nauczycieli, poświęconej dyskusji paradygmatów występujących w podejściu społeczno-kulturowym wyjaśniam swe stanowisko w interesującej nas tu sprawie w konwencji punktowania słabości tych paradygmatów, od których uważam, warto odejść, bo za bardzo zdominowały naszą praktykę, a więc głównie normatywnych i instrukcyjnych, przy zdawaniu sprawy z trudności odniesienia wprost do edukacji systemowej paradygmatu humanistycznego czy libertariańskiego. Te bowiem, niezależnie od potencjału inspirowania zmiany myślenia o istocie edukacji, o czym przekonują nas teksty takich autorów/reformatorów jak Ryszard Łukaszewicz, Bogusław Śliwerski czy Katarzyna Gawlicz, pozostaną jednak alternatywą. Ukazując przejście czy obserwując szerokość palety (konstruktywizm nie jedno ma wszak imię) i procesy wzajemnego aplikacyjnego zachodzenia na siebie paradygmatów o kognitywnej, socjologicznej i kulturowej proveniencji, warto podkreślać możliwość dokonywania **wyborów, ale w określonych ramach**. W rozdziale książki wydanej pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej jako drugi, aplikacyjny tom podręcznika *Paradygmaty w dydaktyce. Myśleć teorią o praktyce, czynię to wyraźniej* (Gołębiak, 2024). Ale może to nadmierne dążenie do puryzmu wynika z mej biografii? Mieści się w tym, co Zbigniew Kwieciński opisuje jako wleczonej za sobą ogon przeszłości (Kwieciński, 2019)¹⁰? Może w moim i mych rówieśników przypadku, konstytuowany on jest nie tylko przez wdrukowane w okresie własnej edukacji i we wczesnym etapie rozwoju

¹⁰ Zbigniew Kwieciński użył tej metafory w wystąpieniu otwierającym obrady X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 18 września 2019 r. (Kwieciński, 2019). Tytuł wystąpienia nawiązywał do sformułowania Mikołaja Kozakiewicza (1994, s. 92); zob. Kozakiewicz M. (1994), Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 89–98.

zawodowego głęboko osadzone mentalnie, ugruntowane kulturowo, zasady gramatyki szkolnictwa¹¹, ale i rodzaj traumy okresu transformacji. Intrygujące wydaje się pytanie, czy ciągle upewnianie się, gdzie jesteśmy, co jeszcze możemy/powinniśmy robić w podążaniu za „tymi, których słuchamy”¹², dotyczy tylko mego pokolenia okresu przełomu. Dlaczego jednak młodsza generacja pedagogów akademickich, funkcjonująca już w światowej nauce i praktykach edukacyjnych w partnerski w zasadzie sposób, ma czy miewa także ograniczone pole wspierania systemowej zmiany paradygmatycznej w publicznym systemie edukacji? Na jakie blokady systemowe napotykają? Ile jest w tym naszego, „starego”, ale trzymającego się mocno przy władzy pokolenia, udziału?

BIBLIOGRAFIA

- Baker, L. R., Phelan, S., Woods, N. N., Boyd, V. A., Rowland, P., & Ng, S. L. (2021). Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 26(3), 1045–1058. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10036-z>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Boström, A.-K., Schmidt-Hertha, B. (2017). Intergenerational Relationships and Lifelong Learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260408>
- Cope, B., Kalantzis, M. (2020). *Making Sense. Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316459645>
- Czerepaniak-Walczak, M.Z. (2020). Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji. *Forum Oświatowe*, 32(1(63)), 13–23. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>
- Dylak, S. (2000). Nauczycielskie ideologie a kształcenie nauczycieli. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176–190). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor.

11 Metaforę gramatyki szkolnictwa pochodzącą z prac amerykańskich teoretyków edukacji D. Tyacka i W. Tobina inspirowanych teorią gramatyki języka autorstwa Noama Chomsky’ego, przywołuję za Marią Czerepaniak-Walczak jako wyjaśnienie istoty bariery ewolucyjnego zmieniania świata edukacji (Czerepaniak-Walczak, 2020).

12 Nawiązuję tu do zasłyszanej jakiś czas temu wypowiedzi odnośnie do inicjowanych na szczeblu centralnym, programów współpracy z zagranicznymi partnerami przebiegającej pod hasłami *słuchajcie nas – słuchamy was*.

- Gołębniak, B.D. (2002). *Uczenie metodą projektu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębniak, B.D. (2022). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowego podejścia w edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D. (2023). Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 68(2), 9–28. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.1>
- Gołębniak, B.D. (red.). (2008). *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2015). Akademyckie kształcenie nauczycieli w Polsce: raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112. <https://core.ac.uk/download/pdf/51279026.pdf>
- Gołębniak, B.D., Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język, czyli o całościowym uczeniu się*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gołębniak B.D., Teusz, G. (red.). (1994). *Edukacja poprzez język*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D. (2024) w: D. Klus-Stańska, (red.) *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 67–120.
- Kiklewicz, A., Wilczewski, M. (2011). Współczesna lingwistyka kulturowa: zagadnienia dyskusyjne (na marginesie monografii Jerzego Bartmińskiego *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*). *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 67, 165–178.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty w dydaktyce. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2003). Monolog znaczeń – Ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu* (s. 207–217). Trans Humana.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2005). Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie* (s. 105–128). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*, (1), 88–98.

- Kwieciński, Z. (2019). „Włeczemy za sobą długi ogon nie przewyciężonej przeszłości”. Pierwsza dekada. Wystąpienie na otwarciu X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 18 września 2019 r. <https://bibliotekanauki.pl/chapters/1036318.pdf>
- Long, A.E., Walkenhauer, R., Higgins, M. (2021). Learning through Research in a Professional Development School: A Duoethnographic Approach to teacher Educator Professional Learning. *School-University Partnerships*, 14(1), 36–44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295780.pdf>
- Muszyńska, B. (2024). *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie. Multialfabetyzacja przedmiotowo-językowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyńska, B. (2023). Nie wiemy czego nie wiemy [wiersz]. *Horyzonty Edukacji Akademickiej*, (1), 9. <https://cddit.ug.edu.pl/head1/>
- Muszyńska, B. (Sept 2022). The implementation of reflexive methodology and a storyline in dual-language field research. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(36), 261–280. <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.012>
- Muszyńska, B. Gómez-Parra, M.E. (2022). It’s embedded!? Modeling the Tenets of Critical Pedagogy for Future Teachers Working in Multilingual and Multicultural Learning Environments. *Forum Oświatowe*, 34(1), 12–21. <https://doi.org/10.34862/fo.2022.1>
- Norris, J., Sawyer, R.D. (2012). Toward a dialogic methodology. W: D. Lund, R.D. Sawyer, J. Norris (red.), *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research* (s. 9–39). Left Coast Press.
- Ostoja-Solecka, K. (2016). *Kulturowe konteksty formowania się kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej*. Studium etnopedagogiczne, praca doktorska pod kierunkiem B.D. Gołębiak. Wrocław, Wydział Nauk Pedagogicznych DSW. [dokument niepublikowany].
- Pinar, W. (1974). Currere: Toward reconceptualization. W: J. Jelinek (red.), *Basic Problems in Modern Education* (s. 147–171). Arizona State University.
- Sawyer, R.D., Norris, J. (2013). *Duoethnography*. Oxford University Press.
- Stewart, M.A., Muszyńska, B. (2023). Teaching Ideas for Biliteracy: Leveraging Students’ Languages and Lives, *Forum Oświatowe*, 36(2(70)), <https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.4>
- Śliwerski, B. (2023). *Szkolne rewolucje*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Werbińska, D. (2018). Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego. *Neofilolog*, 51(1), 59–73, <https://doi.org/10.14746/n.2018.51.1.5>

**BETWEEN THEN AND NOW. EXTRACTS FROM AN INTERGENERATIONAL
DUO-ETHNOGRAPHY ON THEORY IN TEACHING**

ABSTRACT: The aim of this article is to describe and reflect on the formation of professional identity and agency of two generations of female educators involved in changing the academic model of teacher education in Poland.

The presented study, which is an excerpt from a report of a broader research conducted in the duo-ethnography formula, focuses on the difficulties of transposing the concept of educational work with teacher candidates, described by Dorota Klus-Stańska as 'thinking theory about practice', to the ground of real school practice, which seems to be a good tool for strengthening what has been postulated for thirty years both in the theoretical discourse and in the common educational policy of the state, – of the theoretical discourse as well as in the common educational policy of the European Union - a shift from monologism to the creation of conditions conducive to the 'social construction of knowledge at school'. Through the analysis of the data obtained from the transcriptions of the author's interviews, which combine educational work with participation in international research and development projects carried out using the Currere method, which emphasises the importance of autobiographical reflection in the professional development of teachers, the complexity of the background (in both systemic and community dimensions) to the lack of complicity of the world of learning and practice in the application of interpretive-constructivist paradigms in everyday school life is revealed.

KEYWORDS: duoethnography, pedagogical theory in educational action, currere, multi-paradigm in teaching, curriculum studies, multifabrication