

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Neofilologii

<https://orcid.org/0000-0002-1502-7199>

dorota.werbinska@apsl.edu.pl

WYKORZYSTANIE DUOETNOGRAFII JAKO INNOWACYJNEGO PODEJŚCIA W ROZWIJANIU REFLEKSJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA OBCEGO

Using duoethnography as an innovative approach in developing pre-service language teachers' reflective skills

Duo-ethnography is a research methodology, through which people of difference reconceptualise their histories of a particular phenomenon in juxtaposition with one another. Although initiated by researchers, duo-ethnographies can also be used as an innovative pedagogic tool that develops deep reflection in teacher candidates. After discussing the efficacy of duo-ethnography, a one-semester-long duo-ethnographic study is described, which was conducted by the author with six preservice English teachers. In the study, the participants worked in pairs (duo) and reflected on their own understandings of language teaching and learning (stage one), themselves as learners and future language teachers on the basis of the data from stage one (stage two), their conversational partners as learners and teachers on the basis of the data from stage one (stage three) and, finally, on the value of the duo-ethnographic project in language teacher preparation courses from their own perspective (stage four). The presentation ends with the author's remarks about the project as a learning tool that undoubtedly encourages students to reflect but, on the other hand, has limitations that have to be acknowledged if duo-ethnography is employed as a pedagogic instrument in the classroom context.

Keywords: duoethnography, reflection development, preservice language teachers

Słowa kluczowe: duoetnografia, rozwijanie refleksji, przyszły nauczyciel języka obcego

1. Wprowadzenie

Duoetnografia jest stosunkowo nową metodą badawczą, wywodzącą się z badań narracyjnych, stworzoną przez Joe Norrisa i Ricka Sawyera (2012). Nawiązuje do koncepcji *currere* Williama Pinara (2004), polegającej na tym, że dwie osoby (lub więcej) dyskutują na temat znaczeń wybranego zagadnienia w oparciu o przykłady z własnej biografii. Dialog rozmówców nie polega na raportowaniu własnych historii, lecz na zastanawianiu się nad nimi, kwestionowaniu, poddawaniu rekonceptualizacji swoich doświadczeń odnoszących się do tego samego zjawiska. Choć rozmowa koncentruje się na biografiach, głównym obiektem nie jest ani narrator, ani sam temat (*topic*), ale własne doświadczenia (*sites*) rozmówców dotyczące omawianego tematu, np. kreatywności (Banting i Barret, 2017), profesjonalizmu (Sebok i Woods, 2016), nauczyciela języka obcego (Love i Kiczowski, 2016), różnorodności (Lund i in., 2017), niepełnosprawności (Nusbaum i Sitter, 2016), nauczania opartego na wzajemności (*mutuality*) (Norris i Bilash, 2016), oraz to, w jaki sposób rozmówcy (re)interpretują dane zagadnienie na skutek przeżytych doświadczeń. Innymi słowy, informacje uzyskane z projektów duoetnograficznych nie mają na celu ukazania jednej, „prawdziwej” rzeczywistości, lecz służą zaprezentowaniu subiektywnych przeżyć rozmówców. Odbiorca przekazu sam zaś decyduje, czy przedstawione doświadczenia mogą przełożyć się na inne konteksty.

Celem artykułu jest zaprezentowanie pilotażowego projektu duoetnograficznego jako innowacyjnej metody rozwijania refleksji wśród nauczycieli języków obcych. Choć powstało wiele prac na temat badania przekonañ (np. Borg, 2006; Chan, 2011; Farrell, 2006; Fives i in., 2015; Gabryś-Barker, 2008; Graham i in., 2014; Michońska-Stadnik, 2013; Löfström i Poom-Valickis, 2013; Razfar, 2012; Reinders i Lazaro, 2011; Werbińska, 2017) czy rozwijania kompetencji refleksyjnych kandydatów na nauczycieli (np. Baran-Łucarz, 2014; Edge, 2011; Farrell, 2007; Farrell i Baecher, 2017; Gabryś-Barker, 2012; Green, 2011), to jednak badania z wykorzystaniem duoetnografii nie były dotąd prowadzone w obszarze glottodydaktyki w Polsce i dlatego można je uznać za wypełnienie luki w etnograficznych badaniach jakościowych.

Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej przedstawiono metodę duoetnograficzną jako formę podejścia refleksyjnego. Wskazano tu na korzyści duoetnografii, które mogą pomóc czytelnikom w ocenie użyteczności tej metody w ich własnych kontekstach edukacyjnych. Część druga to opis pilotażowego projektu duoetnograficznego przeprowadzonego w grupie sześciu studentów filologii angielskiej ostatniego semestru studiów magisterskich. Artykuł zamyka część trzecia, omawiająca wnioski i implikacje badania, która może być przydatna osobom pragnącym dokonać replikacji omawianego pilotażu bądź przeprowadzić podobny projekt.

2. Podstawy teoretyczne duoetnografii

Proces duoetnograficzny opiera się na ośmiu założeniach. Pierwsze z nich nawiązuje do koncepcji *currere* (Pinar, 2004), zgodnie z którą biografia osoby jest polem do eksploracji, a zadawanie pytań o przeszłość w kontekście wiedzy teraźniejszej może mieć znaczący wpływ na przyszłość danej osoby. Założenie drugie opiera się na dialogiczności. Rozmówcy wyrażają swoje prawdy, prezentują osobiste znaczenia, a dzięki słuchaniu drugiej osoby dokonują dekonstrukcji swoich wcześniejszych poglądów. Przeciwwstawienie dwóch kontrastujących historii i przykładów rozumienia znaczeń prowadzi dyskutantów do założenia trzeciego – wkroczenia do przestrzeni trzeciej (Bhabha, 1994), w której ich poprzednie doświadczenia są rekonstruowane. Utworzenie trzeciej przestrzeni jest uwarunkowane wyraźnym wyartykułowaniem różnic pomiędzy rozmówcami (założenie czwarte), zakwestionowaniem własnych sądów na temat przeszłych doświadczeń (założenie piąte), a także przekonaniem o zasadności rekonceptualizacji (założenie szóste), która łączy teorię i praktykę (założenie siódme). Założenie ósme odnosi się do kwestii etycznych, co sprawia, że rozmówcy wykazują dużą czujność podczas negocjowania znaczeń.

Koncepcja duoetnografii może przypominać Deweyowskie rozumienie refleksji nauczyciela. Według Deweya (1910/1933) refleksyjni nauczyciele odznaczają się trzema cechami: otwartością (*open-mindedness*), odpowiedzialnością (*responsibility*) i zaangażowaniem (*wholeheartedness*) (por. Pollard, 2005). Otwartość polega na umiejętności słuchania różnych oglądów omawianego problemu, dostrzegania alternatywnych interpretacji czy patrzenia na zjawisko z różnych perspektyw. Odpowiedzialność to, w rozumieniu Deweya, umiejętność dostrzegania konsekwencji swoich działań, zaś zaangażowanie, trzecia cecha, oznacza wykorzystanie każdej okazji do uczenia się.

Prowadzenie rozmowy duoetnograficznej może uchodzić za zbieżne z rozwijaniem cech refleksyjnego nauczyciela, gdyż rozmówcy uważnie słuchają doświadczeń partnerów, a także wsłuchują się w swoje głosy przez kwestionowanie, uzasadnianie przeszłych decyzji w kategoriach teraźniejszej wiedzy lub interpretowanie obecnych doświadczeń przy pomocy przeszłości. Patrząc na problem z różnych perspektyw, potrafią lepiej przewidzieć konsekwencje podejmowanych decyzji, zaś poznając doświadczenia i spojrzenie innej osoby na badaną kwestię, uczą się z całościowych doświadczeń, zarówno własnych, jak i interlokutorów. Tym samym mogą wkroczyć na wyższe poziomy refleksji, do której nie doszliby, gdyby nie podjęli rozmowy duoetnograficznej. Pogłębiona refleksja nad własną biografią, autentyczność i nawiązanie relacji z rozmówcą umożliwiają partnerom procesu duoetnograficznego stworzenie trzeciej przestrzeni (Bhabha, 1994), w której opowiedziane historie są rozumiane od nowa,

gdzie poszukuje się lokalnego, nie uniwersalnego, zrozumienia problemu, a rekonceptualizacja zagadnienia w świetle własnych przeżyć staje się miejscem połączenia teorii z praktyką.

Oprócz rozwijania refleksyjności, stosowanie metody duoetnograficznej oferuje również inne korzyści w kontekście kształcenia kandydatów na nauczycieli. Może pełnić pięć funkcji: poznawczą, relacyjną, upełnomocniającą, transformacyjną i innowacyjną.

Funkcja poznawcza polega na oferowaniu lepszego zrozumienia przedmiotu dyskusji. Jest tak, gdyż omawiany przedmiot jest prezentowany z dwóch różnych perspektyw, a popieranie sądów doświadczeniami biograficznymi pozwala głębiej i szerzej zrozumieć, jak wydarzenia życiowe wpływają na decyzje (np. dlaczego studenci zdecydowali się studiować dany język obcy, dlaczego wybrali specjalizację nauczycielską itp.). W ten sposób rozmówcy mogą zdobyć wartościową wiedzę na temat własnego sprawstwa, informację o tym, czy ulegają innym w swoich decyzjach, co lubią i dlaczego tak jest. Mogą także pozyskać cenną wiedzę na temat własnych przekonań dotyczących uczenia, nauczania, języka itp., które często determinują działania i zachowania nauczycieli. Jednym słowem, dyskutowanie na tematy ważne dla nauczania i szkoły może rzucić światło na to, jakim nauczycielem kandydaci na nauczycieli chcieliby zostać.

Funkcja relacyjna wyraża się w rozwijaniu poczucia przynależności do społeczności. Ponieważ projekty duoetnograficzne odbywają się poprzez konwersacje z inną osobą, rozmawianie o własnych przeżyciach powoduje nawiązanie relacji z innym studentem, także kandydatem na przyszłego nauczyciela. Otwarte rozmowy, w których odśladza się własne słabości, mówi się o źle podjętych decyzjach czy wątpliwościach, mają miejsce wtedy, gdy ufa się drugiej osobie, że ta uszanuje tę wiedzę. Takie rozmowy mogą także pomóc w zmniejszaniu poczucia odosobnienia, samotności, inności, jak również w zwiększaniu odwagi rozmawiania o sobie w sposób krytyczny. Niekiedy młode osoby, ciągle jeszcze poddawane procesowi formowania tożsamości zawodowej nauczyciela, dochodzą do wniosku, że błędy, potknięcia, wady są tylko ich udziałem. Z kolei inni mogą uważać, że ich doświadczenia są typowe, aż do momentu gdy sami porównają swoje przeżycia z doświadczeniami innych. Duoetnograficzna dyskusja na temat np. tego, co tworzy różnorodność w klasie języka obcego, może stać się interesującą i pogłębioną rozmową z kolegą, zaś stworzona w jej trakcie interakcja – „trzecią przestrzenią” do zbudowania kolektywnej wiedzy obu partnerów.

Funkcja relacyjna przyczynia się do powstania funkcji upełnomocniającej. Oznacza to, że studentom, którzy przedyskutowali daną kwestię w parach i w świetle swoich doświadczeń skonstruowali nową wiedzę, łatwiej jest mówić własnym głosem. Poparcie własnych sądów biograficznymi przeżyciami jest autentycznym zaangażowaniem się w problem. Nie ma tu abstrakcyjnych

i pustych form przekazu, jest natomiast podejście, w którym rozmówcy opowiadają o swoim obcowaniu z danym zagadnieniem i sytuacjach, w których się znaleźli. Poszukiwanie wiedzy subiektywnej to interrogacja i poszerzanie wiedzy oficjalnej, a także dostarczanie dowodów na jej istnienie. Zachęca to także do zastanowienia się nad tym, czym jest dane zagadnienie, kto posiada wiedzę na jego temat, jak można tę wiedzę sprawdzić lub zmierzyć. Upełnomocnienie studenta i jego subiektywnej wiedzy powoduje, że zaczyna on sam myśleć krytycznie i – niczym w procesie badawczym – w obecności partnera rozmowy na nowo konstruować historię swojego życia, w której tematy są dyktowane przez podobieństwa i częstotliwość występowania.

Prawdopodobnie najważniejsza z punktu widzenia przyszłości kandydatów na nauczycieli jest funkcja transformacyjna. Stworzenie sytuacji, w której rozmówcy mogą podjąć refleksję, wyartykułować swoje myśli, dokonać rekonceptualizacji siebie i swoich przeżyć, poddać krytyce doświadczoną historię, zanalizować własne przekonania i wartości, może na zawsze pozostawić ślad (Li, 2017: 185). Takie sytuacje mogą skutkować dalszym otwarciem rozmówców na złożoność problemów, stanowić zachętę do postrzegania zjawisk z wielu perspektyw, pobudzać ciekawość i zachęcać do badania siebie poprzez konwersacje z innymi. Można powiedzieć, że rozmowa duoetnograficzna jako źródło transformacji dostarcza dowodu na uczenie się osób w niej uczestniczących.

Stosowanie podejścia duoetnograficznego może także pełnić funkcję innowacyjną w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli. Rozmowa na temat wybranego zagadnienia nie jest pisaniem tradycyjnego, refleksyjnego eseju „w pojedynkę”. Jest rozmową z innym (studentem w pewien sposób różniącym się od nich samych), w której postawa dopytująca to stanowisko przyjęte od samego początku konwersacji. Brak jest epistemologii pozytywizmu i pewności (nie ma struktury, jak w tradycyjnym eseju), w jaki sposób rozmowa duoetnograficzna powinna wyglądać. W zamian jest niepewność, emergentyzm, bałagan poznawczy. Jest też uczenie się z własnej wrażliwości i umiejętności dostrzegania niuansów zagadnień, w szczególności w odniesieniu do przywoływanych doświadczeń. Życie rozmówcy jest traktowane jako tekst czy, jak podają Norris, Sawyer i White (2017: 17), miejsce archeologicznych wykopalisk, a wydarzenia jako dane, których porównywanie i towarzysząca temu dekonstrukcja znaczeń prowadzi do pogłębionego rozumienia zagadnienia.

Wyobrażenie idealnego partnera rozmowy dla kandydata na nauczyciela może czasami kojarzyć się z osobami z fachową wiedzą i dużym doświadczeniem pedagogicznym, które, na zasadzie „rusztowania” (Bruner, 1960, 1966), wesprą przyszłego nauczyciela w refleksji czy powiązaniu teorii z praktyką. Niemniej proces, w którym dwie osoby równe sobie pod względem doświadczenia i wiedzy, wspólnie badają swoje rozumienie, często jest bardziej

atrakcyjny (Li, 2017: 190). Dlatego projekt duoetnograficzny, stanowiący jakościową metodologię badawczą, może być z powodzeniem traktowany jako technika nauczania refleksji przyszłych nauczycieli.

3. Projekt duoetnograficzny

Pomimo tego, że w literaturze przedmiotu przekonania kandydatów na nauczycieli uważane są za istotne w ich późniejszych działaniach i postawach zawodowych, to nie zawsze poświęca się należyłą uwagę teoriom subiektywnym w toku edukacji nauczycielskiej. Jeśli nawet teorie przyszłych nauczycieli są badawczo interesujące dla ich edukatora, potoczną wiedzę pozyskuje się od studentów zwykle przez sondáže i ankiety, które nie sprzyjają pogłębionej refleksji czy wieloaspektowemu zrozumieniu problemu. Dlatego wykorzystanie duoetnografii, nieznaney im wcześniej metody rozwijającej świadomość, uznano tu za trafne.

3.1. Cel badania

Badaniu przyświecały trzy cele: 1) pozyskanie wiedzy o tym, w jaki sposób kandydaci na nauczycieli języka angielskiego rozumieją nauczanie języka obcego; 2) wykazanie istnienia związku między autobiografią a przyszłymi decyzjami podejmowanymi w zawodzie nauczyciela; 3) zdobycie informacji zwrotnej na temat odbioru projektu przez badanych studentów i – co za tym idzie – możliwość wykorzystywania w przyszłości duoetnografii jako standardowej metody rozwijania refleksji w kształceniu nauczycieli. Odpowiedzi na pytania pierwsze i drugie zostaną ograniczone do zaprezentowania sposobu analizy danych, gdyż dokładne omówienie wyników wykraczałoby poza kwestię innowacyjności, stanowiącą główny temat niniejszego tomu, i nie dostarczyłoby informacji na temat odbioru projektu przez studentów. Dlatego w tym opracowaniu skoncentruję się na zagadnieniu trzecim – ewaluacji projektu duoetnograficznego jako innowacyjnej metody rozwijającej refleksję nauczycieli w opinii jego uczestników.

3.2. Uczestnicy

Uczestnikami pilotażowego projektu duoetnograficznego była grupa studentów (n=6) czwartego semestru studiów magisterskich na kierunku filologia angielska, specjalizacja nauczycielska, składająca się z pięciu kobiet (Dagmara, Justyna, Kinga, Martyna, Patrycja) i jednego mężczyzny (Robert). Imiona uczestników zostały zmienione w celu zapewnienia większej anonimowości. Wszystkie badane osoby były po ukończonych studiach licencjackich ze specjalizacją nauczycielską, obronionej pracy z zakresu glottodydaktyki, jak również po odbytych praktykach

pedagogicznych w szkole podstawowej bądź gimnazjalnej. Dodatkowo połowa osób z badanej grupy udzielała prywatnych lekcji i wszyscy deklarowali chęć zostania w przyszłości nauczycielem języka angielskiego.

3.3. Etapy badania

Badanie, inspirowane badaniem Breaulta (2015) oraz projektem Browna i Barretta (2015), przeprowadzono w semestrze letnim (luty-czerwiec 2017). Składało się ono z czterech etapów obejmujących następujące polecenia:

Etap 1: Wprowadzenie do projektu (luty 2017)

1. *Znajdź w grupie w celu odbycia ciekawej rozmowy osobę, która, pomimo tego, że dzieli, z Tobą wiele cech, różni się od Ciebie, w istotny sposób.*
2. *Porozmawiaj z wybraną osobą na temat tego, czym jest nauczanie i/lub uczenie się języka obcego. Nagraj tę rozmowę.*
3. *Przygotuj transkrypcję rozmowy oraz tekst z nagraniem. Na wykonanie całego zadania przeznacz się jeden miesiąc.*

Etap 2: Streszczenie rozmowy pod swoim kątem (marzec 2017)

1. *Przeczytaj dokładnie transkrypcję swojej rozmowy z partnerem, skupiając się na znaczeniu własnych słów.*
2. *Na podstawie użytych przez siebie znaczeń, zinterpretuj, jakim nauczycielem możesz zostać. Napisz tę interpretację, popierając wypowiedź przykładami z przeprowadzonej rozmowy.*

Etap 3: Streszczenie rozmowy pod kątem rozmówcy (kwiecień 2017)

1. *Przeczytaj dokładnie transkrypcję swojej rozmowy z partnerem, skupiając się na znaczeniu słów wypowiedzianych przez partnera.*
2. *Na podstawie użytych przez partnera znaczeń, zinterpretuj, jakim nauczycielem może on zostać. Sporządź interpretację partnera, popierając wypowiedź przykładami z przeprowadzonej rozmowy.*
3. *Porównaj opisy siebie sporządzone przez Ciebie i Twojego partnera rozmowy. Omów trafność i podobieństwa obu interpretacji, zwracając uwagę, czy usłyszał(a)eś siebie jako taką samą osobę w obu tekstach, czy może taką, jaką chciałbyś usłyszeć.*

Etap 4: Ewaluacja (czerwiec 2017)

Dokonaj pisemnej ewaluacji przeprowadzonego projektu duoetnograficznego w kategoriach swojego przygotowania do pracy nauczyciela.

3.4. Analiza danych

Analizę danych rozpoczęto od szybkiego przeczytania transkrypcji trzech rozmów odbytych przez trzy pary studentów (16, 18 i 18 stron). Żadne uwagi czy

skojarzenia nie były dopisywane na tym etapie analizy danych, w celu zapewnienia ogólnego oglądu konwersacji, w tym kierunków rozmowy, które każda z nich przybierała. Po tygodniu, gdy ogólny zarys zapisanych rozmów wciąż pozostawał żywy w pamięci, przystąpiono do odsłuchania nagrań. Słuchanie znajomych głosów studentów, niekiedy ich zawahań, a czasami pewności przy udzielaniu odpowiedzi, pozwoliło na zwrócenie większej uwagi na podawane szczegóły, subtelności znaczeń, weryfikowanie uprzednich sądów na temat poszczególnych fragmentów konwersacji i formułowanie nowych opinii. Po wysłuchaniu wszystkich rozmów ponownie sięgnięto po transkrypcje tekstów, podzielono każdy tekst na logiczne semantycznie fragmenty i przypisano kod wyszczególnionemu fragmentowi. Podobne kody zostały połączone w tematy ukazujące sposoby konstruowania znaczeń omawianego przez studentów zagadnienia, a także powiązania pomiędzy ich autobiograficznymi refleksjami a głoszonymi przekonaniem. Tak samo potraktowano narracje pisemne studentów dotyczące ewaluacji projektu, co było ostatnim etapem opracowywania danych i nastąpiło pod sam koniec realizacji projektu. Po kilkakrotnym przeczytaniu wszystkich pisemnych ewaluacji studentów (17 stron) utworzono kilka tematycznych kategorii, starając się przy tym dowiedzieć, jaką wartość badani przypisali całemu projektowi oraz jakie walory i słabe strony zadania zostały przez nich zauważone. Sam proces tworzenia kodów i generowania na ich podstawie tematów nie przebiegał linearnie. Pierwotne pomysły były kilka razy modyfikowane, tematy usuwane bądź dopisywane, a kiedy uznano, że obrane pojęcie jest ostateczne, poszukiwano dla niego potwierdzeń w transkrypcjach rozmowy lub wypowiedziach ewaluacyjnych.

3.5. Wyniki i dyskusja

Zasadniczą intencją omawianego badania było podjęcie próby w zakresie rozwijania refleksji kandydatów na nauczycieli przez ich udział w projekcie duoetnograficznym. Choć cele badania podzielono na trzy grupy: uzyskanie informacji, w jaki sposób przyszli nauczyciele rozumieją proces uczenia się/nauczania języka angielskiego, zwrócenie im uwagi na istnienie związku między własnym doświadczeniem uczenia się języka a przyszłymi decyzjami, otrzymanie informacji zwrotnej na temat całego przedsięwzięcia, to – jak podano wyżej – w tym opracowaniu zostanie omówiona tylko ewaluacja projektu duoetnograficznego.

Z perspektywy czasu można dostrzec, że wybór duoetnografii jako narzędzia pedagogicznego okazał się zadaniem niełatwym. Była to nowa technika badawcza, którą zastosowano na nielicznej, a dodatkowo mało aktywnej i nie do końca zgranej ze sobą, grupie. Projekt był ryzykowny także dlatego, że zaprasza uczestników badania do mówienia o słabościach, zarówno swoich,

jak i innych osób. Podczas realizacji ostatniego etapu nie było wiadomo, czy uczestnicy badania zdążą dostrzec funkcje duoetnografii, czy raczej wskażą na słabości projektu, który niewątpliwie pochłonał znaczną ilość ich czasu, zarówno na zajęciach, jak i poza uczelnią. Z drugiej strony, mając świadomość, że rozwijanie refleksyjności polega na posiadaniu „otwartego umysłu”, słuchaniu innych stron i uczeniu się w każdej sytuacji, wszystkie etapy badania wydawały się istotne. Projekt promował wartości, które są ważne dla zawodu nauczyciela, a które mogą nie wybrzmieć należycie w kształceniu nauczycieli poprzez standaryzację, regulacje i instytucjonalne efekty kształcenia.

Z satysfakcją można stwierdzić, że wszystkie osoby z badanej grupy studentów doceniły swój udział w projekcie. Każda z nich podkreśliła funkcję poznawczą, a w szczególności uświadomienie sobie wielu kwestii odnoszących się do pracy nauczyciela.

Robert napisał:

Może nie nauczyłem się wiele z tego ćwiczenia, ale było użyteczne. Pokazało mi, jakie wrażenie robię na innych, z czego nie zdawałem sobie sprawy.

Justyna i Martyna w następujący sposób dokonały ewaluacji projektu:

Zadanie nie było łatwe. Wymagało umiejętności krytycznego, ale i pozytywnego myślenia o sobie. Mogłam ponownie odkryć moją chęć wykonywania tego zawodu (...) przypominałam sobie o tym, że bycie nauczycielem oznacza troszczenie się, osiąganie efektów, przystosowywanie się, współpracę, kreatywność, oddanie, determinację, empatię, odwagę, przebaczenie, inspirowanie, cierpliwość i pasję.

Projekt na pewno zainspirował mnie do zdobywania głębszej wiedzy na temat nauczania, gdyż dopiero teraz widzę, że bycie nauczycielem jest naprawdę trudne. (...) Poza drobnymi kwestiami, był ciekawym doświadczeniem i myślę, że skorzystam z niego w mojej przyszłej pracy nauczycielskiej.

Ciekawe pytanie zostało sformułowane przez Patrycję:

Całe ćwiczenie zmusiło mnie do zadania sobie pytania: Jakim nauczycielem chciałabym zostać?

Dla Kingi projekt spełnił funkcję emancypacyjną, gdyż poznanie siebie wyzwoliło w niej wzrost poczucia własnej wartości:

Dzięki temu projektowi stałam się bardziej świadoma i mniej samokrytyczna. Wierzę, że wpłynęła na moją pewność siebie, ponieważ teraz czuję pewne źródło mocy.

Jak widać, wykorzystanie duoetnografii skłoniło studentów biorących udział w projekcie do zastanowienia się nad złożonością zawodu nauczyciela i swoją gotowością do dokonania takiego wyboru.

Kandydaci na nauczycieli zwrócili uwagę także na aspekt społeczny zadania – przeprowadzenie dialogu, co pokrywa się z funkcją interakcyjną duoetnografii:

Ważnym aspektem jest łatwość przeniesienia i wykorzystania pomysłu w pracy z dziećmi czy młodzieżą. W dzisiejszych czasach ludzie zapominają, że rozmowa może rozwiązać niejeden problem. (...) Uczniowie będą mieli możliwość samodzielnego zauważenia, zrozumienia i pokonania społecznych trudności, a przy tym będzie to dla nich wyjątkowe doświadczenie. Projekt może dostarczyć łatwego wglądu w dorosłość (Kinga).

Cały projekt został uznany za interesujący:

Czas spędzony miło i konstruktywnie. Nie mamy możliwości rozmawiania o naszych obawach, żalach, dzielenia się naszym własnym doświadczeniem, które przydaje się w zawodzie.(...) W parze z Robertem rozmawialiśmy naturalnie, bez udawania (...). Wykonaliśmy to zadanie szczerze i pewnie dlatego efekty są dla nas tak interesujące (...). Chciałabym doświadczyć więcej projektów tego typu (Dagmara).

A także kształcący:

Taki projekt zmusza do myślenia, rozważania, refleksji, wyciągania wniosków. Nauczyciele powinni być nie tylko doradcami, przewodnikami i opiekunami, ale także dobrymi myślicielami. Jest tak, ponieważ nauczanie wymaga ciągłego myślenia, bycia otwartym na każdą sytuację w klasie, a także bycia elastycznym, aby być gotowym na zmierzenie się z nią (Kinga).

Dał nam możliwość wyartykułowania naszych myśli z perspektywy czasu i ze świeżym spojrzeniem na omawiany temat (Justyna).

oraz nowatorski:

(...) oryginalny sposób na weryfikację teorii prezentowanej w literaturze (Kinga).

(...) pierwsze tego rodzaju ćwiczenie w trakcie całych studiów, które na pewno zostanie zapamiętane (Martyna).

i praktyczny w przyszłej pracy nauczyciela:

Na pewno skorzystam z takiej refleksji, gdy napotkam problem, np. gdy pojawią się problemy z dyscypliną albo gdy będę zachęcać uczniów do rozmawiania po angielsku w klasie (Patrycja).

Każdy z nas tworzy swój własny wynik z takiego projektu – jest on wartościowym eksperymentem psychologicznym (Kinga).

Można założyć, że pilotaż w przyszłości zachęci uczestników do refleksji, a nawet że spełnił funkcję transformacyjną dla niektórych z nich. Podczas dekonstrukcji dialogów (etapy 2 i 3) było widać, że kandydaci na nauczycieli zaangażowali się w krytyczne konwersacje na swój temat i starali się spojrzeć na siebie na nowo i to z dwóch perspektyw: poprzez pryzmat innej osoby oraz własnej przeszłości. To refleksyjne zaangażowanie mogło stworzyć trzecią przestrzeń prowadzącą do zmiany postrzegania nauczania przez niektórych z nich.

Kandydaci na nauczycieli zwrócili również uwagę na słabości projektu. Robert wyraził niechęć do pisania żmudnych transkrypcji, Kinga pisała o trudnościach spotkania się i przeprowadzenia rozmowy w czasie wolnym, co miało znaczenie w przypadku osób pochodzących z różnych miejscowości, Dagmara zaś postawiła zarzut, że w jednym przypadku rozmowy duoetnograficzne były prowadzone przez koleżanki, które dużo o sobie wiedziały, co mogło rzucać cień na szanse uczenia się z doświadczeń innych. Ta ostatnia zaznaczyła, że chciałaby, aby taki projekt odbywał się w większej grupie, w której każda z osób z całej grupy studenckiej mogłaby dzielić się swoimi doświadczeniami z innymi. Dwóch uczestników przyznało się do mieszanych odczuć na początku pierwszego etapu, wynikających głównie z poznawczego zamieszania związanego z niepewnością co do oczekiwań prowadzącej badanie i stresu powodowanego nieznanym zadaniem. Istotnie, poczucie niepewności i brak struktury mogą stanowić problem dla osób, które lubią wiedzieć, czego dokładnie będzie się od nich wymagać czy – w przypadku traktowania duoetnografii jako narzędzia pedagogicznego – według jakich kryteriów zadanie będzie oceniane.

Największym problemem wydaje się ocena projektu w postaci numerycznej. Konieczność wystawienia oceny może podważyć formatywny aspekt projektu w odniesieniu do rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli. Dlatego w kontekście edukacyjnym można zaproponować brak oceny numerycznej, ocenę projektów duoetnograficznych w kategoriach zdane/niezdane lub ocenianie opisowe. Można także wykorzystać duoetnografię jako część składową portfolio, opatrzoną refleksyjnym komentarzem studenta na temat osobistego rozumienia zagadnienia, z uwzględnieniem kontekstu i własnych doświadczeń.

Innym wyzwaniem może być napięcie pomiędzy tradycyjnym nabywaniem wiedzy glottodydaktycznej przez studentów a przekazywaniem im tej samej wiedzy przez uczestnictwo, refleksję i współpracę. Prawdą jest, że studenci lepiej uczą się, uczestnicząc, współpracując i konstruując własne poglądy, ale regularne proszenie ich o podanie ich własnego rozumienia zagadnienia może nie wystarczyć do „wypożyczenia” ich w wiedzę przedmiotową, umożliwiającą

im teoretyzowanie własnej praktyki, którą niewątpliwie powinni posiadać jako wykształceni nauczyciele. Choć metoda może uchodzić za innowacyjną, brak tradycji nauczania za pomocą takiej formy może spowodować obawy studentów nieprzygotowanych do aksjologicznej zmiany w generowaniu wiedzy w inny sposób, uznanie duoetnografii za zbyt ingerującą w sprawy osobiste i trudną do przeprowadzenia. Niechęć studentów może także wynikać z braku obycia z dialogowym uczeniem się. Zawsze istnieje też niepewność, czy koniec duoetnograficznej rozmowy nie nastąpił z powodu pokusy zakończenia jej konsensusem. Jest tak, gdyż osiągnięcie zgody jest formą domknięcia, wiąże się z poczuciem sukcesu i nigdy nie wiadomo, czy rozmówca nie zrezygnował z drążenia tematu tylko po to, aby rozmowę zakończyć. Dlatego kwestie oceniania, które są ważne w przypadku korzystania z metody w kontekście edukacyjnym, a także brak tradycji uczenia się z dialogu, w tym naturalne dążenie do zgodnego kończenia konwersacji, mogą zniechęcać do stosowania podejścia duoetnograficznego.

3.6. Uwagi końcowe

Pomimo wykazanych ograniczeń, korzyści i wartości przeprowadzonego pilotażu są na tyle ważne, że można pokusić się o zrealizowanie większej liczby badań na wydziałach kształcenia nauczycieli z wykorzystaniem duoetnografii jako narzędzia pedagogicznego. Przytoczone wypowiedzi uczestników badania wskazują na ich otwartość umysłu (np. docenienie nowego zadania pomimo początkowych obiekcji), budzącą się odpowiedzialność za własne decyzje (np. świadomość złożoności zawodu nauczyciela czy konieczności rozwoju), uczenie się (np. zdobycie nowej wiedzy o sobie, o partnerze rozmowy, o nauczaniu), a więc na cechy, które determinują Deweyowską refleksyjność. Dlatego można przyjąć, że w omawianym projekcie pilotażowym duoetnografia okazała się nie tylko wartościową metodą badawczą, dostarczającą informacji na temat konstruowania znaczeń czy dostrzegania związków pomiędzy doświadczeniami osoby a jej decyzjami, ale także innowacyjnym narzędziem pedagogicznym do rozwijania refleksji przyszłych nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Banting, N. i Barret, J. 2017. „Right and wrong (and good enough): A duoethnography within graduate curriculum studies course”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 39-62.
- Baran-Łucarz, M. (red.) 2014. *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Bhabha, H. K. 1994. *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Breault, R. 2015. „Dialogic life history in preservice teacher education”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer), New York: Palgrave Macmillan, s. 63-84.
- Brown, H. i Barrett, J. 2015. „Duoethnography as a pedagogical tool that encourages deep reflection”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 85-111.
- Bruner, J. S. 1960. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S. 1966. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Chan, K. W. 2011. „Preservice teacher education students’ epistemological beliefs and conceptions about learning”. *Instructional Science*, 39: 87-108.
- Dewey, J. 1910/1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA: Heath.
- Edge, J. 2011. *The Reflexive Teacher Educator in TESOL*. New York–London: Routledge.
- Farrell, T. S. C. 2006. „‘The teacher is an octopus’: Uncovering preservice English teachers’ prior beliefs through metaphor analysis”. *RELC*, 37(2): 236-248.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London: Continuum.
- Farrell, T. S. C. i Baecher, L. 2017. *Reflecting on Critical Incidents in Language Education*. London: Bloomsbury.
- Fives, H., Lacatena, N. i Gerard, L. 2015. „Teachers’ beliefs about teaching (and learning)”. (w:) *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. (red. H. Fives i M. G. Gill), New York: Routledge, s. 249-265.
- Gabryś-Barker, D. 2008. „The research orientation and preferences of pre-service EFL teachers”. (w:) *Investigating English Language Learning and Teaching*. (red. M. Pawlak). Poznań–Kalisz: Adam Mickiewicz University, s. 31-48.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Graham, S., Santos, D. i Francis-Brophy, E. 2014. „Teacher beliefs about listening in a foreign language”. *Teaching and Teacher Education*, 40: 44-60.
- Green, A. (red.) 2011. *Becoming a Reflective English Teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Li, L. 2017. *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Löfström, E. i Poom-Valickis, K. 2013. „Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers’ beliefs”. *Teaching and Teacher Education*, 35: 104-113.

- Love, R. i Kiczowski, M. 2016. „Native-speakerism and the complexity of personal experience: A duoethnographic study”. *Cogent Education*, 3: 1-16.
- Lund, D. A., Holmes, K., Hanson, A., Sitter, K., Scott, D. i Grain, K. 2017. „Exploring duoethnography in graduate research courses”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 111-132.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Norris, J. i Bilash, O. 2016. „A journey toward mutualist teaching and learning: A collaborative reflective practice on community building and democratic classrooms”. (w:) *Interdisciplinary Reflective Practice through Duoethnography*. (red. R. D. Sawyer i J. Norris), New York: Palgrave Macmillan, s. 41-76.
- Norris, J. i Sawyer, R. D. 2012. „Toward a dialogic methodology”. (w:) *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. (red. J. Norris, R. D. Sawyer i D. Lund). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, s. 9-39.
- Norris, J., Sawyer, R. D. i White, S. 2017. „Teaching through duoethnography in teacher education and graduate curriculum theory courses”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 15-38.
- Nusbaum, E. A. i Sitter, K. C. 2016. „Disrupting the Able-Bodied Normativity of Shared Power in the Duoethnographic Process: A Critical, Disability Studies Lens”. *Critical Questions in Education* (Special Issue), 7(3): 306-317.
- Pinar, W. F. 2004. *What is Curriculum Theory?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pollard, A. 2005. *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Razfar, A. 2012. „Narrating beliefs: A language ideologies approach to teacher beliefs”. *Anthropology and Education*, 43(1): 61-81.
- Reinders, H. i Lazaro, N. 2011. „Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher’s perspective”. (w:) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. (red. G. Murray i X. Gao). Bristol: Multilingual Matters, s. 125-144.
- Sebok, S. S. i Woods, J. C. 2016. „Using duoethnography to cultivate an understanding of professionalism: Developing insights into theory, practice, and self through interdisciplinary conversations”. (w:) *Interdisciplinary Reflective Practice through Duoethnography*. (red. R. D. Sawyer i J. Norris). New York: Palgrave Macmillan, s. 165-182.

Werbińska, D. 2017. „Nauczyciel języka obcego” – propozycja programowa przedmiotu (na podstawie języka angielskiego). (w:) *Nauczyciele języków obcych*. (red. E. Andrzejewska i M. Wawrzyniak-Śliwska). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 133-152.