

Uniwersytet Opolski
45-040 Opole, Pl. Kopernika 11a
za pośrednictwem:
Rady Doskonałości Naukowej
pl. Defilad 1
00-901 Warszawa
(Pałac Kultury i Nauki,
p. XXIV, pok. 2401)

Marzanna Pogorzelska
mpogorzelska@uni.opole.pl
ORCID 0000-0001-7346-4023
Instytut Językoznawstwa
Katedra Akwizycji Języka Angielskiego
Uniwersytet Opolski
Plac Kopernika 11 a
45-040 Opole

Wniosek

z dnia 14.02.2024 r.

o przeprowadzenie postępowania w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie¹ językoznawstwo.

Określenie osiągnięcia naukowego będącego podstawą ubiegania się o nadanie stopnia
doktora habilitowanego:

Pogorzelska Marzanna (2023). *Odkrywamy ukryte. Konstrukcja i dekonstrukcja neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, (rec. dr hab. Magdalena Stoch, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, dr hab. Eva Zamojska, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Wnioskuje – na podstawie art. 221 ust. 10 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 zm.) – aby komisja habilitacyjna podejmowała uchwałę w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego w głosowaniu ~~tajnym/jawnym~~^{*2}

¹ Klasyfikacja dziedzin i dyscyplin wg. rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin w zakresie sztuki (Dz. U. z 2018 r. poz. 1818).

² * Niepotrzebne skreślić.

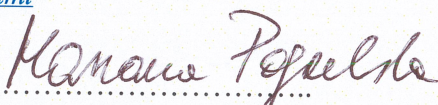
Zostałem poinformowany, że:

Administratorem w odniesieniu do danych osobowych pozyskanych w ramach postępowania w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego jest Przewodniczący Rady Doskonałości Naukowej z siedzibą w Warszawie (pl. Defilad 1, XXIV piętro, 00-901 Warszawa).

Kontakt za pośrednictwem e-mail: kancelaria@rdn.gov.pl, tel. 22 656 60 98 lub w siedzibie organu.

Dane osobowe będą przetwarzane w oparciu o przesłankę wskazaną w art. 6 ust. 1 lit. c) Rozporządzenia UE 2016/679 z dnia z dnia 27 kwietnia 2016 r. w związku z art. 220 - 221 oraz art. 232 – 240 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w celu przeprowadzenie postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego oraz realizacji praw i obowiązków oraz środków odwoławczych przewidzianych w tym postępowaniu.

Szczegółowa informacja na temat przetwarzania danych osobowych w postępowaniu dostępna jest na stronie www.rdn.gov.pl/klauzula-informacyjna-rodo.html


.....
(podpis wnioskodawcy)

Załączniki:

- DANE WNIOSKODAWCY,
- KOPIE DOKUMENTÓW POTWIERDZAJĄCYCH POSIADANIE STOPNIA DOKTORA,
- AUTOREFERAT,
- WYKAZ OSIĄGNIĘĆ NAUKOWYCH.

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Marzanna Pogorzelska

2. Posiadane dyplomy (z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej):

- dyplom doktora nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, Wydział Historyczno-Pedagogiczny Uniwersytetu Opolskiego, 19 stycznia 2012; tytuł rozprawy doktorskiej: *Pedagogiczne aspekty działalności Amnesty International*;
- dyplom magistra filologii angielskiej, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Opolskiego, 30 czerwca 2000;
- dyplom ukończenia Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Opolu o specjalności język angielski, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Opolu, 17 czerwca 1994;
- dyplom magistra pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, Wydział Historyczno-Pedagogiczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu, 22 listopada 1990;

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.

- 2011 – nadal: Uniwersytet Opolski;
- 2011 – 2012: asystent w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego;
- 2012 – 2018: adiunkt (j. w.);
- 2018 – nadal: adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego;

Ponadto:

- 1994 – 2012: nauczycielka języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Kędzierzynie-Koźlu;
- 1992 – 1993 nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Leśnicy;

4. Rozwój zainteresowań zawodowych i naukowych

Przedkładane osiągnięcie naukowe, będące podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego oraz wszystkie inne opisane poniżej osiągnięcia, wywodzą się wprost z własnych doświadczeń w klasie szkolnej. Moje zainteresowania naukowe zaczęły się bowiem krystalizować wraz z zatrudnieniem w liceum ogólnokształcącym, gdzie oprócz pracy na stanowisku nauczycielki języka angielskiego podejmowałam także aktywności w obszarach edukacji międzykulturowej, obywatelskiej oraz edukacji na rzecz praw człowieka. W pierwszej kolejności były to działania w ramach prowadzonej przeze mnie Szkolnej Grupy Amnesty

International oraz współpracy z organizacjami pozarządowymi i rządowymi. Moja aktywność obejmowała głównie realizację projektów, m. in. „Przywróćmy Pamięć” (we wsp. z Fundacją Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego), „Każdy inny - wszyscy równi” (we wsp. z Radą Europy), „Stop Przemocy wobec Kobiet”, Maraton Pisania Listów, „Wolny Tybet” (we wsp. z Amnesty International). Współpracę, którą nawiązałam z Centrum Edukacji Obywatelskiej podczas zatrudnienia w liceum, kontynuowałam po rozpoczęciu pracy na Uniwersytecie Opolskim, a jej efektem były przedsięwzięcia edukacyjne takie jak dotyczący krytycznej analizy treści medialnych projekt „Mind over Media” oraz szereg innych, skupionych na promowaniu wartości międzykulturowych i obywatelskich (np. „Szkoła tolerancji”, „Jak uczyć i rozmawiać o ksenofobii”). W ramach realizacji projektów organizowałam webinary, warsztaty, debaty, wyjazdy edukacyjne, wystawy, happeningi, opracowywałam scenariusze zajęć dla nauczycieli. Ze swoimi projektami docierałam do społeczności lokalnej, krajowej i międzynarodowej, a osiągnięcia związane z aktywnością edukacyjną prezentowałam podczas seminariów i konferencji, m.in. w Parlamencie Europejskim w Strasburgu. Równoległe z opisaną działalnością wprowadzałam tematykę praw człowieka i międzykulturowości do swojej pracy dydaktycznej, o czym świadczą choćby zamieszczane przeze mnie w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” teksty – scenariusze zajęć lekcji języka angielskiego pod wspólnym tytułem *Lekcja języka – lekcją praw człowieka*.

Przedstawione pola działalności (nauczanie języka angielskiego, edukacja międzykulturowa, edukacja na rzecz praw człowieka i obywatelska) stały się fundamentem i inspiracją dla mojej aktywności naukowej, której zakres tematyczny pokrywa się z wymienionymi obszarami. Jednocześnie w mojej drodze zawodowej – najpierw jako nauczycielka w szkole, następnie wykładowczyni w uczelni wyższej – dostrzegam wyraźną tendencję do zawężania pola swoich naukowych eksploracji. Rozpoczynając od badania praktyk oraz procesów edukacyjnych i społecznych, skupiając się następnie na środowisku edukacyjnym w aspekcie międzykulturowości i równości, dotarłam ostatecznie do krytycznej analizy narracji, treści materiałów edukacyjnych i medialnych (wszystkie wymienione obszary omawiam poniżej, wraz z osiągnięciami w tych dziedzinach). Na każdym etapie swojej zawodowej i naukowej drogi czerpałam z doświadczeń poprzedniego etapu, a prezentowane główne osiągnięcie jest efektem ewolucji moich zainteresowań naukowych, w których kwestie pedagogiczne, społeczne

i kulturowe ściśle się przeplatały, stopniowo wzbogacając się o wątek lingwistyczny, aż ostatecznie to właśnie językoznawstwo stało się moją główną dyscypliną naukową.

Zwrot ku naukowej analizie w mojej aktywności zawodowej dokonał się podczas realizacji badań do pracy doktorskiej, kiedy dotychczasową działalność dydaktyczno-wychowawczą zaczęłam wpisywać w konkretne nurty pedagogiczne, takie jak pedagogika krytyczna i międzykulturowa, które doprowadziły mnie do krytycznej lingwistyki stosowanej. Ta ostatnia, choć skupiona na języku, odbija szeroki kontekst edukacyjny, polityczny i kulturowy, a zastosowanie istotnych w przywołanych nurtach kategorii dyskursu edukacyjnego oraz Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD) pozwoliło mi na stopniowe przechodzenie od kwestii pedagogicznych do językoznawczych, skupionych na podręcznikach. Z kilku istotnych powodów zarówno odwoływanie się do dyskursu edukacyjnego, jak i KAD, ściśle korespondowało z moimi poprzednimi doświadczeniami, nie tylko badawczymi, ale również dydaktycznymi i aktywistycznymi.

Po pierwsze, kategoria dyskursu edukacyjnego, rozumianego jako dyskurs przekazujący szeroko rozumianą wiedzę („...nie tylko zbiór wiadomości z jakiejś dziedziny czy też dyscypliny naukowej, ale także kształtowane umiejętności, nabywane sprawności, wpajane wartości, postawy, idee, światopoglądy...”, Nocoń, 2013, s. 16), umożliwia kompleksowe badanie podręczników jako tekstów kultury, usytuowanych w określonym kontekście społecznym i politycznym. Takie podejście związane jest z interdyscyplinarnością badań dyskursu edukacyjnego – w moim przypadku korzystałam zatem nie tylko z dorobku językoznawstwa, ale także pedagogiki, politologii, ekonomii politycznej, socjologii i socjologii edukacji.

Po drugie, badania dyskursu edukacyjnego w obrębie krytycznej lingwistyki stosowanej, oparte w dużej mierze na KAD, stanowią rodzaj badań zaangażowanych. KAD pozwoliła mi na swoistą „translację” społecznego aktywizmu na obszar badań naukowych. W krytycznej, systemowej analizie odnalazłam bowiem sposób strukturyzacji doświadczeń dydaktycznych i aktywistycznych – obydwa obszary (dydaktyczno-aktywistyczny i naukowy) łączą bowiem elementy takie jak eksploracja sposobów konstruowania indywidualnych i zbiorowych tożsamości, związków wiedzy i władzy, podejmowanie istotnych problemów społecznych, włączanie w zakres działania doświadczeń grup marginalizowanych. KAD, koncentrująca się na roli języka w reprodukowaniu relacji władzy, mechanizmów przemocy symbolicznej i w konsekwencji społecznych nierówności, jest zatem dla mnie ujęciem, które pozwala z jednej

strony włączyć do naukowych poszukiwań własne doświadczenia aktywistyczno-dydaktyczne, a z drugiej, stosując naukowy rygor, wykorzystać do ich analizy filtr socjolingwistyczny.

Po trzecie, cechą krytycznej lingwistyki stosowanej i KAD jest również ich funkcja emancypacyjna (Fairclough, 2001), którą w swojej pracy zawodowej – czy to jako nauczycielka, czy wykładowczyni – przedkładam nad funkcję adaptacyjną edukacji. Również w tym aspekcie wybór krytycznych nurtów współgrał zatem z przeszłymi doświadczeniami zawodowymi. Stawianie pytań i szukanie odpowiedzi na temat politycznej i społecznej konstrukcji wiedzy oraz roli języka w tworzeniu zdroworozsądkowych, choć nierzadko opresyjnych praktyk społecznych, uważam za istotny krok w procesie indywidualnego kształtowania krytycznej świadomości, a następnie podejmowania działań na rzecz zmiany społecznej.

4.1. Omówienie osiągnięcia naukowego będącego podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego zgodnie z art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.).

Monografia naukowa:

Pogorzelska M. (2023). *Odkrywamy ukryte. Konstrukcja i dekonstrukcja neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Recenzje wydawnicze:

dr hab. Magdalena Stoch, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

dr hab. Eva Zamojska, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Cel naukowy badania

Większość badań poświęconych podręcznikom do nauki języka koncentruje się na ich wymiarze dydaktycznym, np. przydatności i efektywności w nauczaniu lub przyswajaniu poszczególnych sprawności językowych. Swoje badanie poświęciłam aspektowi zwykle pomijanemu w tego typu analizach, mianowicie ukrytemu programowi podręczników, czyli sferze w obrębie której transmitowane są określone wartości i która pełni istotną rolę w kształtowaniu postaw.

Głównym celem naukowym podjętego badania było ujawnienie sposobów konstruowania neoliberalnego przekazu podręczników do nauki języka angielskiego, a zatem również

podważenie powszechnie zakładanej neutralności i apolityczności podręczników oraz uwidocznienie ich roli w promowaniu ideologii neoliberalnej. Tak sformułowany cel główny był powiązany z następującymi celami szczegółowymi:

- wskazanie konkretnych sposobów konstrukcji neoliberalnego przekazu, zarówno w odniesieniu do selekcji treści, jak i zastosowania specyficznych mechanizmów językowych służących „zakrywaniu” i „maskowaniu” przekazu;
- stworzenie modelu analizy i ewaluacji podręczników uwzględniającego podejście krytyczne, skoncentrowane na badaniu programu ukrytego, oraz interdyscyplinarne, wykraczające poza wymiar glottodydaktyczny badania materiałów edukacyjnych;
- uwypuklenie ekonomicznego, kulturowego, politycznego i społecznego kontekstu tworzenia i funkcjonowania podręczników szkolnych;
- zastosowanie zaproponowanej metodologii jako sposobu analizy szerszego kontekstu – edukacyjnego i społecznego – pod kątem obecności elementów neoliberalnej ideologii;
- kształtowanie postawy krytycznej wobec materiałów edukacyjnych, uwzględniającej umiejętność dekonstrukcji programu ukrytego podręczników.

Ramy teoretyczne badania

Pierwszym zagadnieniem, do którego odnoszę się w monografii, jest neoliberalizm. Opisywane przeze mnie jego główne cechy wyznaczyły najpierw strukturę samego badania, a następnie całej monografii. Odnosząc się do koncepcji *homo oeconomicus*, człowieka – *przedsiębiorcy samego siebie* (Foucault, 2011, s. 231), opisałam zewnętrzne czynniki go kształtujące, a stanowiące trzon neoliberalnej ideologii, takie jak dominacja wolnego rynku i ekonomicznej opłacalności we wszystkich sferach życia społecznego, określane jako „utowarowienie wszystkiego” (Harvey, 2008, s. 223), sprzyjanie nieograniczonej konsumpcji i konkurencji, indywidualizm i neokonserwatyzm. Zwróciłam uwagę, że ideologia neoliberalna, według której życie jawi się jako zarządzanie przedsiębiorstwem, niesie ze sobą określone konsekwencje. W sytuacji gdy konsumpcja zastępuje zaangażowanie obywatelskie, indywidualizm wypiera wartości wspólnotowe, a ładu społecznego strzeże moralne spoiwo w postaci neokonserwatyizmu, pogłębiają się nierówności społeczne i osłabieniu ulegają wartości demokratyczne. Opis neoliberalnego świata połączyłam w części teoretycznej monografii z pojęciem *zdroworoządkowości*. Odwołałam się do słów Normana Fairclougha („zdrowy

rozsądek jest ideologiczny”, 2001, s. 89), wskazujących na proces konstruowania idei postrzeganych jako apolityczne i neutralne, co jest szczególnie widoczne w przypadku neoliberalizmu. Ważną inspiracją dla części teoretycznej analizy stanowiły dla mnie dzieła Antonio Gramsciego, Michaela Foucaulta czy Herberta Marcuse’a, które, choć różnią się stosowaną terminologią, opisują procesy naturalizowania ideologii, tak aby zyskała ona status zdrowego rozsądku i jako taka stała się niezauważalna, niekwestionowana i niepodatna na krytykę.

Stawiając sobie za cel ujawnienie neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych, istotnymi źródłami inspiracji na wszystkich etapach badania, od stworzenia narzędzi badawczych po interpretację danych, były dla mnie krytyczne nurty edukacji i lingwistyki. Omawiając w monografii teorię krytyczną, zwróciłam uwagę na zakres jej zainteresowań związany z relacją wiedzy i władzy oraz edukacją jako przestrzenią reprodukcji i utrwalania określonych ideologii związanych z dominującą kulturą, co w praktyce niejednokrotnie ma charakter wykluczający jednostki, grupy społeczne, historie i narracje. Edukacja krytyczna pyta „jak konstruowana jest wiedza, dlaczego właśnie w taki, a nie inny sposób, czemu jedne konstrukty są legitymizowane, a nawet afirmowane przez dominującą kulturę, inne zaś nie. Pyta, w jaki sposób nasze codzienne zdroworozsądkowe sposoby myślenia – nasze społeczne konstrukty lub też »podmiotowości« – są wytwarzane i wcielane w życie” (McLaren, 2015, s. 239). Odzwierciedleniem krytycznego nurtu w językoznawstwie jest omawiana przeze mnie krytyczna lingwistyka stosowana, skoncentrowana na ścisłym połączeniu języka i władzy, „władzy do umiejscawiania, reprezentowania, wyłączania i uciszania, władzy do zmiany lub podtrzymywania *status quo*” (Curd-Christiansen, Weninger, 2018, s. 2). Naukowe eksploracje w ramach krytycznej lingwistyki stosowanej dotyczą m.in. polityki językowej, „utowarowienia” nauki języka oraz jej związków z kwestiami genderowymi, klasowymi, etnicznymi, uprzywilejowaniem, nierównościami, opresją i oporem (Kramersch, 1993; Pennycook, 2001). W publikacji wyjaśniłam ponadto kluczowe dla edukacji i lingwistyki krytycznej pojęcie, jakim jest program ukryty, którego koncepcja stała się inspiracją dla tytułu mojej monografii. Program ukryty stanowi owo „ukryte” znaczenie, a jego „odkrycie” pozwala ukazać całe spektrum ideologicznych powiązań wiedzy i władzy.

Metodologia badania

Opierając się na zgromadzonej literaturze dotyczącej neoliberalizmu, edukacji i lingwistyki krytycznej, sformułowałam pytania badawcze, nawiązujące bezpośrednio do opisanych uprzednio cech neoliberalizmu. W ten sposób ujmowanie jednostki w kategoriach ekonomicznych, neokonserwatyzm oraz prywatyzacja problemów społecznych znalazły odbicie w następujących pytaniach badawczych: Jak treści obecne w badanych podręcznikach odzwierciedlają cechy neoliberalnego świata pracy? W jakim zakresie podręczniki promują postawę konsumpcjonizmu? W jaki sposób podręczniki przekazują światopogląd neokonserwatywny? W jaki sposób przedstawiona jest w badanych podręcznikach kwestia odpowiedzialności za problemy globalne związane z zagrożeniem środowiska naturalnego? Każde z przytoczonych pytań nawiązywało do innego elementu neoliberalizmu, co oznaczało nie lada wyzwanie metodologiczne zważywszy na zróżnicowanie treści i form tekstów odnoszących się do poszczególnych obszarów tematycznych. Przyjętymi przeze mnie podejściami metodologicznymi były analiza treści, pozwalająca na ustrukturyzowanie materiału badawczego oraz KAD, która umożliwiła głębszy wgląd w sposoby konstruowania znaczeń badanych tekstów. Posługując się narzędziami zakorzenionymi w analizie treści stworzyłam system kodowania danych wywodzący się z klasyfikacji kodów Saldañy (2013). W pierwszej kolejności zastosowałam kodowanie opisowe i strukturalne (oparte na wstępnej liście kodów, pozwalające na podstawową kategoryzację danych), następnie kodowanie drugorzędne i jednoczesne, które polegały na uszczegółowieniu pierwszego nadanego kodu oraz przypisywaniu fragmentom tekstu więcej niż jednego kodu. W fazie końcowej znalazło zastosowanie kodowanie osiowe, dzięki któremu łączyłam rozdrobnione kody, hierarchizowałam je i wybierałam reprezentatywne przykłady ilustrujące daną kategorię analityczną. O ile analiza treści służyła uporządkowaniu materiału badawczego w obrębie poszczególnych tematów, o tyle zastosowanie KAD pozwoliło mi na ujawnienie językowych mechanizmów konstruowania przekazu neoliberalnego w podręcznikach. Szczególnie istotne znaczenie na tym etapie pracy miały dla mnie publikacje Normana Fairclougha, Teuna Van Dijka i Theo Van Leeuvena dotyczące dekonstrukcji neoliberalnego uwikłania języka i jego roli w kształtowaniu przekazów, które postrzegamy jako zdroworozsądkowe i neutralne, co jest możliwe m.in. dzięki zabiegom kamuflującym rzeczywiste sprawstwo czy charakter procesów i zjawisk (Fairclough, 2001; Molek-Kozakowska, 2018), zastosowaniu strategii depersonalizujących (Van Leeuwen, 1996, 2008) lub tekstowej nieobecności pewnych tematów (Stibbe, 2014; Venkataraman, 2018).

W przypadku analizy podręcznikowych wizerunków świata pracy procedura badawcza została zdeterminowana przyjętymi jako kategorie analityczne cechami zawodowego funkcjonowania w neoliberalizmie takimi jak *kreowanie siebie (self-branding)*, *praca jako samorealizacja* i *elastyczność*. W kolejnych cyklach kodowania, po wstępnej selekcji 225 tekstów, zastosowałam koncepcję „repertuarów reprezentacyjnych” (Gray, 2010), co pozwoliło mi na szczegółowe kodowanie tekstów uwzględniające elementy przynależne każdej kategorii.

Analizując wątek konsumpcjonizmu, na potrzeby badania wybrałam w pierwszej kolejności teksty odnoszące się do podróżowania i turystyki. Próba badawcza liczyła w tym przypadku 357 teksty i – podobnie jak przy wizerunku świata pracy – procedura badawcza rozpoczęła się od wyodrębnienia cech współczesnego konsumpcjonizmu, które stały się głównymi kategoriami analitycznymi (*utowarowienie wszystkiego*, *apoteoza nowości* i *obietnica szczęścia*), uszczegóławianymi w trakcie kodowania.

Udowodnienie obecności w podręcznikach przekazu neokonserwatywnego oznaczało w dużej mierze badanie nieobecności i sposobów *polerowania* podręczników językowych w celu usunięcia jakichkolwiek treści uznawanych za kontrowersyjne. Bazując na literaturze przedmiotu stworzyłam listę takich zagadnień (bezdumność, prześladowanie/bullying, dyskryminacja, nieheteronormatywność, kolonializm, migracje, niepełnosprawność, niesprawiedliwość, problemy etyczne, przemoc, rasizm, ubóstwo, uzależnienia, wojna), a pierwszy etap kodowania oznaczał ich identyfikację we wszystkich badanych tekstach. W drugim etapie kodowania danych zastosowałam, wywodzące się z KAD, kategorie *masek*, *śladów* i *próżni* (Stibbe, 2014; Venkataraman, 2018), które pozwoliły mi na rozpoznanie różnych form tekstowych nieobecności. W procesie kodowania danych okazało się, że konieczne było stworzenie kolejnej kategorii (*Obecności ograniczone*), obejmującej dwie podkategorie: specyficznego rodzaju problemy oraz postaci, które albo występują w znikomym stopniu w sensie ilościowym, albo ich wizerunki są, pomimo potencjalnej istotności, niezwykle powierzchowne.

Teksty dotyczące zagrożenia i ochrony środowiska naturalnego zostały wyselekcjonowane, aby na ich przykładzie pokazać kluczowy dla ideologii neoliberalnej proces depolityzacji i prywatyzacji odpowiedzialności za problemy globalne. Zgodnie z przyjętą procedurą, wyodrębniłam w tym obszarze 153 teksty, które następnie poddałam kolejnym etapom kodowania. Podstawowe kategorie tematyczne zidentyfikowane w tekstach (przyczyny, symptomy i rozwiązania problemu zagrożenia środowiska) charakteryzowałam z uwzględnieniem strategii

dyskursywnych obecnych na poziomach tematycznym, gramatycznym, leksykalnym i kompozycyjnym (Fairclough, 2001; Molek-Kozakowska, 2018; Van Dijk, 2006; Machin, Mayr 2012). W przypadku poziomu tematycznego analiza miała charakter ilościowy, co pozwoliło ukazać proporcje występowania poszczególnych tematów, oraz jakościowy, w których kluczowa była m.in. identyfikacja obecnych w tekstach presupozycji. Badając poziom gramatyczny wykazywałam obecność w tekstach nominalizacji, struktur ze stroną bierną i z dopełnieniem oraz zastosowanie włączającego „my”. Poziom leksykalny skoncentrowany był na kwestii doboru słownictwa, w tym zastosowaniu eufemizmów i personifikacji, a analiza poziomu kompozycyjnego odnosiła się do całościowej struktury tekstu.

Do badania włączyłam wszystkie podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego dla kształcenia ogólnego na poziomie B1/B2, zgodne z wymogami podstawy programowej 2017/2018. Wybór tego typu materiałów podyktowany był relatywnie wysokim stopniem zaawansowania językowego przez nie reprezentowanym, co oznaczało dużą szansę na obecność tekstów z interesującego mnie zakresu tematycznego. Istotnym czynnikiem był również wiek osób korzystających z podręczników. W większości jest to młodzież, będąca w fazie kształtowania własnych wizji świata, krytycznej refleksji i społecznej wrażliwości.

Procedura badawcza obejmowała transkrypcję wszystkich tekstów (kryterium selekcji była ich długość – wybrane zostały tylko te liczące powyżej 50 wyrazów), wprowadzenie ich do programu umożliwiającego kodowanie danych jakościowych ATLAS.ti 7, a następnie realizację kolejnych faz badania podzielonych na poszczególne, wielokrotnie powtarzane i modyfikowane cykle kodowania. Faza pierwsza kodowania obejmowała całą próbę badawczą, liczącą w sumie 2007 tekstów, którym przypisałam 801 różnego rodzaju kodów. Procedura kodowania w fazie drugiej była odmienna dla każdego wątku analizy i została zaprezentowana w poszczególnych rozdziałach monografii w części zatytułowanej *Szczegółowe rozwiązania metodologiczne*.

Struktura monografii

Główne części monografii to Wstęp, następujące po nim siedem rozdziałów oraz Zakończenie. Dwa pierwsze rozdziały poświęcone zostały zagadnieniom stanowiącym podstawę teoretyczną i metodologiczną badania, w których wyjaśniłam m.in. kwestie terminologiczne istotne na wszystkich etapach analizy danych i ich interpretacji.

W rozdziale pierwszym („Neoliberalizm – ukryte *tak po prostu jest*”) przedstawiłam najważniejsze cechy neoliberalizmu, które posłużyły do zdefiniowania pytań badawczych i głównych kategorii analitycznych, a następnie wyznaczyły strukturę książki. W tym samym rozdziale opisałam polski kontekst wprowadzania idei neoliberalnych traktowanych ówczesnie jako niedyskutowalne i bezalternatywne, również w odniesieniu do edukacji, której prorynkowa orientacja widoczna jest zarówno w dążeniu do ekonomicznej efektywności, jak i obecności tendencji neokonserwatywnych.

W drugim rozdziale monografii („Podejście krytyczne – odkrywanie ukrytego”) skupiłam się na charakterystyce krytycznych nurtów w edukacji i lingwistyce, które stanowiły teoretyczną podstawę analizy oraz późniejszej interpretacji danych. W tym samym rozdziale zaprezentowałam przegląd badań nad programem ukrytym podręczników w ujęciu historycznym, odwołując się do przykładów skoncentrowanych na płci i wielokulturowości, osobny podrozdział poświęcając publikacjom, których tematem były wartości neoliberalne. Mając na uwadze znaczenie szerokiego kontekstu społeczno-politycznego dla badań w obrębie edukacji i lingwistyki krytycznej, część rozdziału stanowi tematyka nauczania języków obcych w Polsce przed i po transformacji 1989 roku.

W rozdziale trzecim przedstawiłam ogólny zarys metodologii badawczej. Charakteryzując analizę treści zaprezentowałam zagadnienia związane z kodowaniem danych, natomiast w odniesieniu do KAD opisałam zastosowane przeze mnie główne jej elementy. Ponadto omówiłam proces tworzenia własnego systemu kodowania danych, fazy i cykle kodowania, scharakteryzowałam próbę badawczą oraz kryteria selekcji materiału do analizy.

Wszystkie rozdziały tematyczne (4-7) mają podobną strukturę: najpierw opisywałam cechę neoliberalizmu wyznaczającą zakres analizy, następnie przyjętą dla danego obszaru tematycznego szczegółową procedurę badawczą oraz uzyskane rezultaty. Tym ostatnim towarzyszą wybrane z podręczników egzemplifikacje tekstowe w wersji oryginalnej oraz w polskim tłumaczeniu. Podsumowanie każdego rozdziału rozpoczyna się od „wiersza” na który składają się reprezentatywne fragmenty tekstów, a po którym następują główne wnioski. Jednocześnie w każdym rozdziale umieściłam podrozdział odnoszący się do przykładów treści, które choć niezgodne z dominującą tendencją, były obecne w podręcznikach i jako takie, dla zachowania naukowej uczciwości, zasługiwały na omówienie w monografii.

W rozdziale czwartym i piątym zajęłam się, odpowiednio, podręcznikowym wizerunkiem świata pracy i konsumpcjonizmem, a strukturę rozdziałów zdeterminowały wybrane przeze mnie cechy neoliberalnego środowiska pracy (*kreowanie siebie, praca jako samorealizacja i elastyczność*) oraz konsumpcjonizmu (*utowarowienie wszystkiego, apoteoza nowości i obietnica szczęścia*). Objaśniwszy znaczenia pojęć, przytoczyłam ilościowe i jakościowe wyniki analizy, używając fragmentów tekstów jako ilustrację poszczególnych kategorii analitycznych.

Strukturę rozdziału szóstego („*Waniliowa treść w służbie neokonserwatyzmu*”) wyznaczył wybór specyficznego podejścia metodologicznego, pozwalającego na analizę tekstowych nieobecności. W związku z tym, w każdym podrozdziale najpierw scharakteryzowałam poszczególne kategorie (nie)obecności, czyli *maski, ślady, próżnie i obecności ograniczone*, a następnie przytoczyłam wyniki z uwzględnieniem przyjętego podziału.

Procedura badawcza przyjęta dla tekstów dotyczących zagrożenia i ochrony środowiska naturalnego była podstawą organizacji treści w rozdziale siódmym. W jego głównych częściach omówiłam wyniki analizy poziomu tematycznego i gramatycznego (z podziałem na treści związane z przyczynami, symptomami i rozwiązaniami) oraz leksykalnego i kompozycyjnego.

Podczas gdy we Wstępie monografii naszkicowałam zakorzenione w osobistych doświadczeniach nauczycielskich i aktywistycznych inspiracje badawcze wiodące ze szkolnej klasy do krytycznych nurtów edukacyjnych i językoznawczych, w Zakończeniu odbyłam drogę w przeciwnym kierunku. Starałam się zwrócić uwagę, jak wycinki rzeczywistości obecne w podręcznikach, uchwycone, zdekonstruowane i opisane w mojej publikacji można odnieść do funkcjonowania szkoły i całej edukacji.

Uzyskane rezultaty

Poniżej przedstawiam główne konkluzje sformułowane na podstawie uzyskanych danych ilościowych i jakościowych dla każdego zakresu tematycznego.

W odniesieniu do wizerunku świata pracy, analiza ilościowa zgromadzonego materiału wykazała bardzo wysoki stopień nasycenia treści podręczników wartościami neoliberalnymi – 86% wyselekcjonowanych tekstów pozytywnie korelowało z co najmniej jedną z przyjętych kategorii analitycznych. W konkluzjach wskazałam ponadto na silną tendencję do estetyzowania i idealizowania tej sfery życia poprzez ukazywanie jej prawie wyłącznie jako przestrzeń indywidualnej, entuzjastycznej realizacji pasji i odnoszenia sukcesów, które jawią się jako

wypadkowa ciężkiej pracy, determinacji i elastyczności, niejednokrotnie wymagających podejmowania ryzyka. Pojawiające się w kontekście pracy postaci przedstawione są w sposób powierzchowny, nie dający możliwości wglądu w społeczne uwarunkowania ich funkcjonowania i ewentualne ograniczenia blokujące odniesienie sukcesu, pokazywanego najczęściej z perspektywy klasy średniej przy pominięciu innych klas społecznych. Zatrudnienie w żaden sposób nie jest ukazwane jako doświadczenie zbiorowe czy zależne od działania państwa, a promowany w podręcznikach indywidualizm oznacza również wyłącznie jednostkową odpowiedzialność za ewentualne niepowodzenia.

W znacznej większości (80%) tekstów, które wybrałam do analizy wątku konsumpcjonizmu, możliwe było zidentyfikowanie obecności wartości neoliberalnych. Podręczniki promują wizerunek konsumpcji jako czynności dostępnej, niezbędnej i naturalnej, nawet w odniesieniu do dóbr ekskluzywnych i niezwykle kosztownych. Konsumpcja, łącząca się m.in. z pogonią za nowymi towarami, usługami czy wrażeniami, przedstawiana jest jako źródło samorealizacji i szczęścia, którego nie sposób osiągnąć bez nakładów finansowych. Podręcznikowe wizerunki konsumpcji i świata pracy mają wiele cech wspólnych, takich jak afirmacja indywidualizmu, osobistej odpowiedzialności, elastyczności, gotowości do podejmowania ryzyka i oswojania z nim, a także konieczność – czy to za pomocą zawodowej, czy konsumpcyjnej tożsamości – tworzenia własnej marki.

Zastosowanie jako podejścia metodologicznego koncepcji *masek, śladów, próżni* i *ograniczonej obecności* pozwoliło mi wykazać, w jaki sposób *polerowana* jest treść podręczników, w której albo brak jest zagadnień potencjalnie kontrowersyjnych, albo pojawiające się odniesienia do nich w istocie trywializują opisywane kwestie. Tak dzieje się chociażby w przypadku ukrytych pod różnego rodzaju *maskami* treści nawiązujących do ubóstwa, niepełnosprawności czy uzależnień. Obecne w postaci *śladów* tematy rasizmu czy kolonializmu stają się w podręcznikowym wydaniu jedynie dalekim odbiciem ich prawdziwego oblicza, a czasami, bez znajomości kontekstu, dostrzeżenie tych zagadnień w tekście staje się wręcz niemożliwe. W przypadku *próżni* mamy do czynienia z wymazywaniem całych obszarów tematycznych, wśród których nieheteronormatywność jest jednym z najdobitniejszych przykładów. Podręcznikowe postaci i problemy prezentowane są w sposób powierzchowny i uproszczony, w oderwaniu od szerszego kontekstu, co widać wyraźnie w danych zebranych w obrębie kategorii *ograniczonych obecności*.

Formułując wnioski dotyczące ostatniego obszaru tematycznego wskazałam na bardzo wyraźną w podręcznikowym przekazie tendencję do prywatyzacji winy i odpowiedzialności za degradację środowiska. W odniesieniu do przyczyn, symptomów i zagrożeń środowiska naturalnego, na pierwszy plan wysuwają się te związane z indywidualnym działaniem jednostek, przy jednoczesnym ukrywaniu i zaciemnianiu leżącego po stronie państw i korporacji sprawstwa negatywnych procesów prowadzących do katastrofy klimatycznej. Powszechną cechą w omawianym obszarze tematycznym jest przedstawianie zachodzących zjawisk jako niedyskutowalnych pewników, banalizowanie niebezpieczeństw i łagodzenie przekazu, przez co tworzony jest fałszywy obraz dostępności, prostoty i efektywności indywidualnych rozwiązań globalnego problemu.

Choć w monografii prezentowałam osobno różne elementy neoliberalizmu, wszystkie one posiadają cechy wspólne i są względem siebie współzależne. Podręcznikowe postaci, bez względu na to w jakim obszarze tematycznym się pojawiają, to w dużej mierze jednostki gotowe do rywalizacji, kreatywne, entuzjastycznie podejmujące ryzyko, ale też samotne w obliczu problemów. Te ostatnie, podobnie jak prezentowane sytuacje i aktywności związane z ryzykiem, są często przedstawiane jako niezwykle i atrakcyjne wyzwania, a niebezpieczeństwa są wręcz romantyzowane. Postrzegam tego rodzaju przekaz jako element treningu oswojania strachu i niepewności – naturalizowanych i często nieuświadomionych odczuć powszechnych w otaczającej nas neoliberalnej rzeczywistości. Postaci wypełniające karty książek, będące podręcznikowym, choć niekoniecznie realnym dowodem na siłę indywidualnej determinacji w dążeniu do sukcesu, funkcjonują w oderwaniu od kontekstu społecznego, własnych biografii i ewentualnych ograniczeń. Podręczniki, omijając szereg zagadnień, upraszczając i infantylizując inne, ograniczają możliwość poważnej dyskusji czy krytycznej refleksji, a tym samym nie dostarczają narzędzi do wyobrażenia sobie niektórych alternatyw, niezgody, buntu czy chęci działania na rzecz pozytywnej zmiany. Promując na różne sposoby – czy to w odniesieniu do zatrudnienia, konsumpcji, czy środowiska naturalnego – indywidualną odpowiedzialność, depolityzowane są kwestie, które w istocie są głęboko polityczne. W ten sposób podręczniki mogą przyczyniać się do kształtowania dogodnego dla trwałości neoliberalnego systemu przekonania o jednostkowej odpowiedzialności za problemy, których przyczyny i rozwiązania w skali makro tak naprawdę zależą od czynników systemowych, a nie od działań pojedynczych osób.

Znaczenie badania i omówienie ewentualnego wykorzystania uzyskanych rezultatów

Jak zaznaczyłam na wstępie, prezentowana monografia jako efekt moich wieloletnich doświadczeń stanowi odzwierciedlenie wszystkich obszarów, w których najpierw prowadziłam działalność edukacyjną, a następnie badawczą. Moja aktywność naukowa, wywodząca się z klasy szkolnej, jest zatem w istocie powrotem do niej; dostrzegam bowiem znaczenie przeprowadzonej analizy zarówno dla teorii i metodologii badań w obrębie lingwistyki stosowanej, jak i dla praktyki nauczania języka i edukacji w ogóle.

Wierzę, że monografia ukazująca sposoby włączenia perspektywy krytycznej do glottodydaktyki może stanowić oryginalny wkład w rozwój lingwistyki stosowanej. Badania programu ukrytego podręczników, choć przeprowadzane u nas od kilku dekad, dotyczyły najczęściej kwestii związanych z płcią i międzykulturowością, a całościowe analizy podręczników, w których zastosowanie znalazłoby podejście krytyczne, obejmowały głównie materiały w zakresie kształcenia polonistycznego czy obywatelskiego (Kopińska, 2017; Popow, 2015; Rypel, 2012). Przedkładana monografia jest pierwszą publikacją, która wypełnia lukę w badaniach podręczników przeznaczonych do nauki języka angielskiego, proponując ich krytyczną analizę skupioną na neoliberalizmie. Jako ideologia dominująca, a wciąż w dużej mierze nieuświadomiana, kształtuje ona nasze postrzeganie także kwestii płci czy międzykulturowości, których dotyczyły wcześniejsze badania. Zastosowanie „neoliberalnego filtru” może zatem pozwolić na poszerzenie ram interpretacyjnych w różnych obszarach naukowych poszukiwań.

Koncentracja na ideologii neoliberalnej oznaczała dla mnie sięgnięcie do różnych dyscyplin naukowych (przede wszystkim ekonomii politycznej, socjologii edukacji i pedagogiki). Sądzę, że ukazanie potencjału interdyscyplinarności, czerpiącej nawet z dziedzin odległych od językoznawstwa, może być wzbogacające w obrębie lingwistyki stosowanej.

Inny obszar zastosowania jest związany z ewaluacją podręczników, zwykle dokonywaną pod kątem ich efektywności w nauczaniu poszczególnych sprawności językowych. Tymczasem w swojej pracy zwracam uwagę na zupełnie inny wymiar zawartości materiałów dydaktycznych, którym jest ich program ukryty, a zatem sfera kształtowania wartości i postaw.

Równie istotne jest w moim odczuciu znaczenie prezentowanej publikacji dla praktyki edukacyjnej. Jestem głęboko przekonana, że eksploracje naukowe nie powinny być hermetyczne i ograniczone do wąskiego grona odbiorców z kręgów akademickich. Dlatego konsekwentnie w swojej publikacji podkreślam, w jaki sposób może ona odnosić się do szerszego kontekstu

edukacyjnego. Zastosowana przeze mnie analiza treści oraz KAD pozwoliły odsłonić ideologiczne uwikłanie edukacji na poziomie mikro, w odniesieniu do podręczników językowych. Konstruując swoje badanie i proponując interpretacje jego wyników, moim ostatecznym punktem odniesienia była jednak szkolna klasa, osoby tam uczące się i nauczające. Analizując język używany w podręcznikach, ukazuję jak tworzy on przekaz traktowany jako neutralny i *zdroworozsądkowy*, którego ideologiczności nie zauważamy, ale który kształtuje naszą wyobraźnię oraz indywidualne i zbiorowe tożsamości. Zwrócenie uwagi na fundamentalne znaczenie języka w tym procesie postrzegam zatem jako jeden z głównych celów mojej pracy, wykraczający poza ramy językoznawstwa. Proponuję osobom korzystającym z podręczników konkretne narzędzia analizy językowych mechanizmów wykluczania, ukrywania, zaciemniania sprawstwa, tropienia masek, śladów i próżni tematycznych jako sposobów odkrywania ukrytych znaczeń. Chciałabym, aby w tym zakresie monografia stała się inspiracją do nauki krytycznego myślenia, aby pozwoliła dostrzec ukryte przekazy i rolę podręczników w kształtowaniu szkoły jako *neoliberalnego i neokonserwatywnego marketu*. Dostrzeżenie polityczności podręczników i ich roli w promowaniu określonej ideologii jest pierwszym i niezbędnym krokiem w ewentualnym zakwestionowaniu jej, co postrzegam jako wkład badania w odniesieniu do szerszego kontekstu – edukacyjnego i społecznego. Wskazane przeze mnie elementy podręcznikowej narracji (np. nieobecność szeregu istotnych tematów, promowanie rywalizacji, konsumpcjonizmu, pomijanie znaczenia wpływu czynników społecznych, w tym klasowych, na sukces edukacyjny i zawodowy, osvajanie z ryzykiem i niepewnością) uznaje się przecież także za *naturalne* i oczywiste cechy szkolnej rzeczywistości w ogóle. W szerszej, społecznej perspektywie moim celem było uwrażliwienie na negatywne skutki neoliberalizmu i neokonserwatyizmu, w szczególności na pogłębiające się nierówności społeczno-ekonomiczne, destrukcję społeczeństwa obywatelskiego i demokracji czy promowanie nieograniczonej konsumpcji, skutkującej m.in. degradacją środowiska.

Żywię również nadzieję, że treści prezentowanej monografii mogą otworzyć pole do dalszych analiz. Po pierwsze, interesujące byłoby skupienie się na podręcznikach służących do nauki innych języków obcych, a także stosowanych na różnych poziomach edukacji. Ponadto opracowane przeze mnie systemy kodowania mogłyby zostać wykorzystane do badania aspektów programu ukrytego podręczników na przykład w odniesieniu do zagadnień związanych z odżywianiem, sportem, technologiami czy zdrowiem. Eksploracja naukowa mogłaby również

objąć projekty dotyczące recepcji podręczników przez osoby z nich korzystające. Siła neoliberalizmu tkwi w jego przezroczystości, a narzędzia analityczne w postaci np. KAD tę niewidoczność „dekonspirują”. W aspekcie naukowym interesujące byłoby zbadanie czy i w jakim stopniu użytkownicy podręczników bezkrytycznie przyjmują proponowane w nich treści oraz w jakim zakresie przejawiają wobec nich opór.

Krytyczna lingwistyka jest określana, w odniesieniu do edukacji językowej, „nauczaniem z pewnym nastawieniem” (Pennycook 2001, s. 173), co oznacza świadomość politycznych uwarunkowań tworzenia wiedzy, wrażliwość na kwestie wykluczenia, nierówności i dyskryminacji. Mam nadzieję, że wpisująca się w ten nurt moja monografia może służyć zarówno osobom naukowo zajmującym się krytyczną lingwistyką stosowaną, jak również młodzieży i kadrze pedagogicznej czy autorom i recenzentom podręczników, pomagając im wszystkim włączyć do badań i percepcji materiałów edukacyjnych perspektywę krytyczną.

4.2. Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze

Wymienione poniżej publikacje podzieliłam na trzy obszary, które jednocześnie ilustrują ewolucję moich zainteresowań naukowych. Pierwszy z nich obejmuje prace sytuujące się tematycznie najbliżej monografii – osiągnięcia naukowego będącego podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Obszar drugi dotyczy problematyki międzykulturowości i równości w środowisku szkolnym, natomiast ostatni – praktyk i procesów edukacyjnych. Ostatnie dwa zakresy tematyczne stanowiły dla mnie fundament naukowych przedsięwzięć w obrębie krytycznej lingwistyki stosowanej jako dyscypliny zakorzenionej w kontekście społeczno-polityczno-kulturowym. Ujęte w poszczególnych obszarach tematycznych prace, uporządkowane według odwróconej chronologii, ukazują rozwój prowadzonej przeze mnie aktywności naukowej, której pole stopniowo zawężało się, a zebrane w trakcie drogi doświadczenia nasycały i wzbogacały każdy kolejny etap.

W poniższym omówieniu przedstawiam reprezentatywne dla danego obszaru prace, a listę wszystkich publikacji z danego zakresu tematycznego przytaczam na końcu każdego podrozdziału.

4.2.1. Krytyczna analiza treści materiałów edukacyjnych, narracji i przekazów medialnych

W obszarze krytycznej analizy treści materiałów edukacyjnych wcześniej przedstawiona monografia poprzedzona była publikacjami omawiającymi różnorodne aspekty programu ukrytego podręczników do nauki języka angielskiego. Biorąc pod uwagę socjokulturową konstrukcję języka i znaczenie nauki języka obcego dla rozwoju kompetencji międzykulturowych (Byram et al., 2002), część publikacji dotyczyła roli materiałów edukacyjnych w tym zakresie. Ramę teoretyczną i metodologiczną badań tworzyły w każdym przypadku koncepcje programu ukrytego oraz założenia edukacji międzykulturowej. W pierwszym artykule z omawianej serii (*Ethnicity in the educational materials. A view through the lenses of critical pedagogy*) znalazły się wyniki analizy jakościowej i ilościowej podręczników do nauki języka angielskiego, wskazujące na tendencję do przedstawiania grup etnicznych o nieeuropejskim rodowodzie w sposób uproszczony i stereotypowy, co może wpływać negatywnie na proces nabywania kompetencji międzykulturowych. Pokrewny wątek był tematem tekstu, w którym przedstawiono wyniki analizy wybranych podręczników używanych w Polsce i Szwecji (*“Crossing the borders of own culture, stepping on frontiers”: Textbooks and intercultural communication*). Inspiracją dla skonstruowania modelu kodowania w tym badaniu były koncepcja wymiarów kultury Patricka Morana (2001) oraz klasyfikacja wartości Milтона Rokeacha (1973). W konkluzjach wskazano na społeczno-kulturowe zróżnicowanie postaci obecnych w podręcznikach szwedzkich oraz większą niż w polskich odpowiednikach obecność treści związanych z równością, wolnością i różnorodnością społeczną. Inny aspekt programu ukrytego, choć również dotyczący polskich i szwedzkich materiałów edukacyjnych, zaprezentowałam w artykule poświęconym wizerunkom niepełnosprawności (*Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries*). Z kolei zastosowanie teorii wymiarów kultury Geerta Hofstede’a (2012) stało się dla mnie podstawą analizy, której rezultaty opisałam w tekście dotyczącym dystansu władzy w podręcznikach szwedzkich (*Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk*). Koncentrując się na jednym z wymiarów kultury naświetliłam obecne w szwedzkich materiałach edukacyjnych tendencje w tym zakresie oraz możliwe inspiracje, zarówno w obszarze metodologii, jak i praktyki edukacji językowej.

Za jedną z najważniejszych pozycji w omawianym obszarze uważam współautorską monografię (*Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów*

i lesbijek). W części otwierającej monografię zaprezentowano kontekst społeczno-kulturowy, wskazując na współzależność zjawisk takich jak homofobia, heteroseksizm i heteronormatywność, tworzących tło funkcjonowania respondentów w społeczeństwie. Ramę teoretyczną i metodologiczną pracy tworzyły krytyczne koncepcje pedagogiczne, socjologiczne i językoznawcze. Zastosowanie w pierwszej kolejności analizy treści z użyciem programu do kodowania danych jakościowych ATLAS.ti pozwoliło na wyodrębnienie kluczowych kategorii opisujących różne aspekty homofobicznej przemocy w szkole oraz form uczniowskiego oporu. Poszczególne części publikacji poświęcone są dyskursywnemu procesowi wytwarzania przez szkołę heteronormatywnego standardu zachowań, praktykom przemocy i prześladowania oraz wybieranym przez młodzież drogom oporu. W ramach tych ostatnich opisane są strategie związane z coming outem, analizowane z językoznawczego punktu widzenia. Fragmenty narracji odnoszące się do procesu ujawnienia orientacji psychoseksualnej zostały bowiem zinterpretowane w oparciu o teorię aktów mowy w wymiarze lokucyjnym, illokucyjnym i perlokucyjnym. Wnioski z części przeprowadzonych wywiadów, uzupełnione opisem neoliberalnego i neokonserwatywnego zwrotu w edukacji, zostały opublikowane m.in. w artykule w języku angielskim (*Between the holy cross and free market. Addressing the issue of homosexuality in the narratives of former students in Polish schools*).

Przedstawiany w tej części autoreferatu obszar obejmuje również badania przekazów medialnych. Jeden z artykułów poświęciłam analizie filmu dokumentalnego (*Szwecja boli i uwiera – dokument kreatywny i jego polski odbiór*), skupiając się na trzech aspektach (tworzenie filmu, właściwy obraz oraz jego recepcja) i uwzględniając wybrane techniki oddziaływania społecznego (m.in. perswazję wstępną i selektywność informacji). Dwa kolejne teksty dotyczyły treści materiałów prasowych. Pierwszy z nich (*Woman as an immobilized object in the living cultural mosaic. A review of the press for the Catholic teachers*) oparty był na analizie ilościowej i jakościowej prasy dla nauczycieli katolickich w Polsce. Pryzmaty rodzaju Sandry Bem, zdefiniowane przez nią jako esencjalizm biologiczny, androcentryzm i polaryzacja genderowa, tworzyły ramę interpretacyjną dla uzyskanych wyników i pozwoliły na wyciągnięcie wniosków na temat sposobu formowania tradycyjnego wizerunku kobiecości (z określonym zestawem cech, ról społecznych i wzorów relacji interpersonalnych). W innym tekście przeanalizowałam dyskursywne tworzenie w prasie nauczycielskiej wizerunku grupowego doświadczenia, jakim był Strajk Kobiet w 2020 roku (*Presence, masks, traces and absences. The Women's Strike in the*

selected titles of the teachers' press in Poland). Materiał badawczy dla pozostałych tekstów w omawianym obszarze (np. *Sakralizacja Ireny Sendlerowej w przestrzeni edukacyjnej; Studium bezradności, czyli system edukacji wobec zdarzeń o podłożu ksenofobicznym w środowisku wielokulturowym. Przypadek Białegostoku i Podlasia; When the discrimination knocks at the school door. The response of educational institutions to the situation of the local conflict*) stanowiły dla mnie zawartości stron internetowych wybranych placówek edukacyjnych, władz oświatowych, ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz tytułów prasowych skierowanych do kadry pedagogicznej.

Publikacje w obszarze 4.2.1.:

Monografia naukowa

- Pogorzelska M., Rudnicki P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rozdziały w monografiach naukowych

- Pogorzelska M. (2019). *Sakralizacja Ireny Sendlerowej w przestrzeni edukacyjnej*. W: M. Nowak-Dziemianowicz, A. Konopnicki (red.), *Pamięć – Historia – Tożsamość. Edukacja i polityka historyczna w procesie konstruowania narracji naszej wspólnoty*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 141-153.
- Pogorzelska M. (2017). *Ethnicity in the educational materials. A view through the lenses of critical pedagogy*. W: Z. Jasiński, K. Neisch, M. Pogorzelska (red.), *Oświata i kultura w wielokulturowym świecie. Wielość perspektyw i doświadczeń*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 165-175.
- Pogorzelska M., Yelich Biniński S. (2016). *How the issue of unemployment and the unemployed is treated in adult education literature within Polish and U.S. contexts*. W: N. Popov (red.), *Education provision to every one: comparing perspectives from around the world*, Sofia, Bulgarian Comparative Education Society, s. 84-90.
- Pogorzelska M. (2016). *The Polish system of education – a reaction to institutionalized homophobia and good practices against all odds*. W: A. Brismark, A. Hulling, E. Konieczna, M. Pogorzelska (red.), *Challenges to social diversity. A map of problems and proposals for "good practices"*, Karlstad – Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s.139-149.
- Pogorzelska M. (2014). *Woman as an immobilized object in the living cultural mosaic. A review of the press for the Catholic teachers*. W: E. Zawisza, M. Lubińska-Bogacka (red.), *Kobieta w mozaice kulturowej, Rola stereotypów i kultury w kreacji kobiecości*, t.1., Kraków, Wydawnictwo "scriptum", s. 39-47.
- Pogorzelska M. (2014). *Studium bezradności, czyli system edukacji wobec zdarzeń o podłożu ksenofobicznym w środowisku wielokulturowym. Przypadek Białegostoku i Podlasia*. W: T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 149 -164.
- Pogorzelska M. (2014). *When the discrimination knocks at the school door. The response of educational institutions to the situation of the local conflict*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Education of tomorrow*, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", s. 367-377.

Artykuły w czasopismach naukowych

- Pogorzelska M. (2023). *Presence, masks, traces and absences. The Women's Strike in the selected titles of the teachers' press in Poland*, "Kultura i Edukacja", 2(140), s. 49-63.

- Pogorzelska M., Adams-Tukiendorf M. (2021). "Crossing the borders of own culture, stepping on frontiers": Textbooks and intercultural communication, "Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching", 18(4), s. 35-59.
- Pogorzelska M., Rudnicki P. (2021). *Between the holy cross and free market. Addressing the issue of homosexuality in the narratives of former students in Polish schools*, "Przegląd Badań Edukacyjnych", 1(32), s.121-139.
- Pogorzelska M., Rudnicki P. (2020). *Homofobiczna przemoc w szkole – wybrane zagadnienia*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”,19(4), s.57-73.
- Pogorzelska M., Yelich Biniecki S. (2019). *Intercultural and global dimension of textbooks – points of consideration for language teachers*, "Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching", 16(3), s. 81-99.
- Pogorzelska M. (2018). *Szwecja boli i uwiera – dokument kreatywny i jego polski odbiór*, „Acta Sueco-Polonica”, 21, s.183-199.
- Pogorzelska M. (2016). *Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries*, "Studies in Global Ethics and Global Education", 5, s. 28-38.
- Pogorzelska M. (2016). *Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, 198(8), s. 31-42.
- Pogorzelska M. (2014). *Intercultural education – Swedish textbooks as the source of inspiration for Polish educators*, "Edukacja Międzykulturowa", 3, s. 154-172.

4.2.2. Badania środowiska edukacyjnego w aspekcie międzykulturowości i równości

Część publikacji w omawianym zakresie dotyczy nurtów pedagogicznych (m.in. pedagogiki krytycznej i antyautorytarnej) i filozoficznych (m. in. transcendentalizmu, pragmatyzmu, egzystencjalizmu), będących podstawą edukacji międzykulturowej (*Challenging xenophobia in Polish formal education – the present state and possible sources of inspiration; W poszukiwaniu źródeł inspiracji filozoficznej edukacji międzykulturowej*). Opis wielokulturowej rzeczywistości oraz sposoby, w jaki wymienione nurty wpłynęły na praktykę edukacyjną, prezentują rozdziały w monografiach oraz artykuły na temat realizacji projektów międzykulturowych i polityki oświatowej w tym zakresie w Polsce, Holandii, Szwecji i USA (m.in. *Teaching diversity – the Living Library project; Education for children with different ethnic backgrounds in Sweden – a general view of the situation and a case study; Introducing intercultural education. An American project implemented in the school of Opole region. A case study*).

W omawianym obszarze ukazało się również kilka publikacji odnoszących się do postrzegania kwestii międzykulturowych przez różne środowiska. Za pomocą zaprojektowanych na potrzeby poszczególnych analiz narzędzi badałam postawy kadry pedagogicznej wobec różnorodności kulturowej (*Pedagog wobec różnorodności kulturowej: między niepewnością*

a dążeniem do zmiany), doświadczenia studentów w zakresie postrzegania równości w uczelni wyższej (*Chosen aspects of university education through the lenses of the official and hidden curricula*) oraz transmisji wartości międzykulturowych w środowisku rodzinnym (*Edukacja międzykulturowa – wyzwanie dla socjalizacyjnej funkcji rodziny*). Jeden z tekstów dotyczył kształcenia przyszłych kadr pedagogicznych uwzględniającego wartości związane z różnorodnością kulturową i prawami człowieka w Polsce i Irlandii (*Diversity and human rights in teacher education – chosen elements of Polish and Irish approach to the problem*). Równość płci była tematem kolejnych publikacji, w których przedstawiłam wyniki badań na temat postrzegania stereotypów płciowych wśród przyszłej kadry pedagogicznej oraz analizie porównawczej kwestii traktowania równości płciowej w edukacji Polsce i wybranych krajach europejskich (np. *Wychowanie do równości płci wyzwaniem współczesnej edukacji; Gender issues in Polish education compared with European experiences*).

Publikacje w obszarze 4.2.2.:

Rozdziały w monografiach naukowych

- Pogorzelska M. (2016). *Edukacja międzykulturowa – wyzwanie dla socjalizacyjnej funkcji rodziny*. W: R. Chałupniak, T. Michalewski, E. Smak (red.), *Wychowanie w rodzinie: od bezradności ku możliwościom*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s.173-180.
- Pogorzelska M. (2016). *The sociopolitical background of institutionalized homophobia in the Polish system of education*. W: A. Brismark, A. Hulling, E. Konieczna, M. Pogorzelska (red.), *Challenges to social diversity. A map of problems and proposals for "good practices"*, Karlstad – Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 29-43.
- Pogorzelska M. (2016). *Edukacja równościowa jako wyzwanie w zakresie przygotowania przyszłej kadry pedagogicznej*. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry - konteksty – dylematy*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 351-361.
- Pogorzelska M. (2015). *Wychowanie do równości płci wyzwaniem współczesnej edukacji*. W: D. Becker-Pestka, E. Kowalik Elżbieta (red.), *Wyzwanie współczesnej pedagogiki*, Gdańsk, Wyższa Szkoła Bankowa, s. 129-140.
- Pogorzelska M. (2015). *Działania antyhomofobiczne w przestrzeni edukacyjnej na przykładzie modelu holenderskiego*. W: E. Sapia-Drewniak, M. Pogorzelska (red.), *Społeczno-edukacyjne wymiary wykluczenia i dyskryminacji: w poszukiwaniu rozwiązań i dobrych praktyk*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s.117-129.
- Pogorzelska M., (2015). *Pedagog wobec różnorodności kulturowej: między niepewnością a dążeniem do zmiany*. W: W. Tanaś, W. Wielskop (red.), *Pedagog we współczesnym świecie*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, s. 219-229.
- Pogorzelska M. (2015). *Education for children with different ethnic backgrounds in Sweden – a general view of the situation and a case study*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Education of tomorrow*, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", s.179-190.
- Pogorzelska M. (2014). *Ewolucja pozarządowej organizacji praw człowieka w kierunku edukacji międzykulturowej w warunkach kultury globalnej. Amnesty International – studium przypadku*. W: N. Dębowska, M. Walachowska, N. Starik (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury*

globalnej: od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań, Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, s. 465-475.

- Pogorzelska M. (2014). *W poszukiwaniu źródeł inspiracji filozoficznej edukacji międzykulturowej*. W: B. Cimała, M. Pogorzelska (red.), *Wokół różnorodności kulturowej i regionalizmu. Rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 77-89.
- Pogorzelska M. (2013). *Challenging xenophobia in Polish formal education – the present state and possible sources of inspiration*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Education and upbringing in the educational school system*, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", s. 169-179.
- Pogorzelska M. (2012). *Teaching diversity – the Living Library project*. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow*, Sosnowiec, Wyższa Szkoła Humanistyczna, s. 295-304.
- Pogorzelska M. (2012). *Diversity and human rights in teacher education – chosen elements of Polish and Irish approach to the problem*. W: J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (red.), *Research, policy and practice in teacher education in Europe*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 105-115.

W okresie przed uzyskaniem stopnia doktora:

- Pogorzelska M. (2010). *Organizacje pozarządowe wobec edukacji międzykulturowej*. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s.145-157.

Hasła w słowniku: A. Weissbrot-Koziarska, I. Dąbrowska-Jabłońska (red.) (2019). *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej*, t.5, Opole Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego:

- *Etnokulturowa perspektywa pracy socjalnej* (s. 24-28)
- *Kompetencje komunikacyjne* (s. 32-36)
- *Kompetencje międzykulturowe w pracy socjalnej* (s. 36-40)
- *Konflikt kulturowy* (s. 40-44)
- *Mniejszości etniczne* (s. 60-64)
- *Rasizm* (s. 112-116)
- *Stereotypy* (s. 124-127)
- *Uprzedzenia* (s. 144-148)

Artykuły w czasopismach naukowych

- Niemczyk E., Pogorzelska M. (2019). *Kształcenie badawcze w czasach globalizacji z perspektywy europejskiej*, „Studia Edukacyjne”, 55, s. 205-221.
- Pogorzelska M. (2017). *Młodzi gniewni, radykalni u wrót szkoły. Inspiracje dla pracy pedagogicznej w wielokulturowej rzeczywistości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 6, s. 36-43.
- Pogorzelska M. (2017). *Chosen aspects of university education through the lenses of the official and hidden curricula*, „Education. Opole University Annual”, 2, s. 115-124.
- Pogorzelska M. (2016). *Świadomość kwestii genderowych wśród przyszłych pedagogów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 4, s. 54-57.
- Pogorzelska M. (2014). *Przeciwdziałanie szkolnej homofobii: doświadczenia holenderskie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 6, s. 50-53.
- Pogorzelska M. (2013). *Gender issues in Polish education compared with European experiences*, „Kultura i Edukacja”, 5(98), s. 92-107.
- Pogorzelska M. (2013). *Introducing intercultural education. An American project implemented in the school of Opole region. A case study*, „Kwartalnik Opolski”, 1, s.109-121.

4.2.3. Badanie praktyk i procesów edukacyjnych i społecznych

Najwcześniejsze publikacje w moim dorobku naukowym są efektem badań przeprowadzanych na potrzeby pracy doktorskiej, zatytułowanej *Pedagogiczne aspekty działalności Amnesty International*, w której analizowałam działalność pedagogiczną tej pozarządowej organizacji praw człowieka. Materiały do pracy zbierałam w trakcie pobytów badawczych, m.in. w Międzynarodowym Instytucie Historii Społecznej w Amsterdamie, Międzynarodowym Sekretariacie i Biurze Sekcji Brytyjskiej Amnesty International w Londynie, Instytucie Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego oraz w Stowarzyszeniu Amnesty International w Warszawie. Celem teoretycznym rozprawy było poznanie wymiaru pedagogicznego działalności organizacji, a praktycznym – odtworzenie procesu jej przekształcania w środowisko wychowujące. W omawianym obszarze jeden z tekstów poświęciłam przemianom polskiej edukacji po 1989 roku (*Pedagogical sciences and education in Poland – selected problems and challenges following the sociopolitical transformation*), zwracając uwagę na obecne już na początku transformacji problemy związane z dominacją tendencji neoliberalnych i neokonserwatywnych w szkołach oraz funkcjonowanie *kategorii pozor* w edukacji jako reakcji na brak stabilności społeczno-politycznej. We wzmiankowanej publikacji podejmuję również wątek metody projektów, której dotyczyło kilka innych tekstów. W artykule opublikowanym w języku polskim i angielskim (*A hundred years of the project method in Poland*) naszkicowałam pokrótce, zrekonstruowaną na podstawie tekstów przedwojennych i współczesnych, historię metody projektów w Polsce, a w dwóch kolejnych przedstawiłam wyniki badania związanego z doświadczeniami młodzieży szkolnej w kontekście realizowanych projektów. Jedną z publikacji była skoncentrowana na istotnych z punktu widzenia kapitału społecznego aspektach metody projektów (współpraca i związek tematyki ze środowiskiem lokalnym), druga odnosiła się m.in. do ich potencjalnej interdyscyplinarności i wpływu na samodzielność dzieci i młodzieży (*Jak doskonalić szkolne projekty edukacyjne – od empirii do praktyki; Szkolne projekty edukacyjne a kapitał społeczny*).

Publikacje w obszarze 4.2.3.:

Monografia

- Pogorzelska M. (2013). *Amnesty International - wybrane aspekty działalności pedagogicznej*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Rozdziały w monografiach naukowych

- Pogorzelska M. (2018). *Szkolne projekty edukacyjne a kapitał społeczny*. W: K. Duraj-Nowakowa, J. Charchuła, E. Sowa-Behtane Ewa (red.), *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności*, Kraków, Akademia Ignatianum, s. 285-298.
- Pogorzelska M., Biniński Yelich S. (2015). *Social justice adult education: comparative perspectives from Poland and the United States*. W: J. Zacharakis, R. A. Collins, D. Bartel (red.), *Proceedings of the 56th Annual Adult Education Research Conference, May 19-22, 2015*, Kansas State University, Manhattan, s. 62-67.
- Pogorzelska M. (2015). *Pedagogical sciences and education in Poland – selected problems and challenges following the sociopolitical transformation*. W: Z. Jasiński (red.), *Education. Opole University Annual*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 47-58.
- Pogorzelska M. (2013). *Pedagogical aspects of Amnesty International activities*. W: A. Kucha, H. Cudak (red.), *European ideas in the works of famous educationalists. Internationalization, globalization and their impact on education*, Łódź, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, s. 219-240.

Artykuły w czasopismach naukowych

- Pogorzelska M. (2018). *Jak doskonalić szkolne projekty edukacyjne – od empirii do praktyki*, „Nauczyciel i Szkoła”, 65(1), s. 139-149.
- Pogorzelska M. (2017). *A hundred years of the project method in Poland*, “Bulletin of the History of Education”, 36, s.145-153.

Publikacje współredagowane (Obszary 4.2.1., 4.2.2., 4.2.3.):

- Jasiński Z., Neisch K., Pogorzelska M. (red.) (2017). *Oświata i kultura w wielokulturowym świecie. Wielość perspektyw i doświadczeń*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Brismark A., Hulling A., Konieczna E., Pogorzelska M. (red.) (2016). *Challenges to social diversity. A map of problems and proposals for "good practices"*, Karlstad – Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Sapia-Drewniak E., Pogorzelska M. (red.) (2015). *Społeczno-edukacyjne wymiary wykluczenia i dyskryminacji: w poszukiwaniu rozwiązań i dobrych praktyk*, Opole Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Cimała B., Pogorzelska M. (red.) (2014). *Wokół różnorodności kulturowej i regionalizmu. Rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

5. Informacja o aktywności naukowej realizowanej w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej, w szczególności zagranicznej (p. również Wykaz osiągnięć..., p. II. F.)

- UNIVERSITY OF CENTRAL MISSOURI (UCM), WARRENSBURG, MO 64093, P.O. BOX 800 (USA) – pobyty badawcze i konferencyjne, wykłady gościnne, realizacja projektu naukowego, przygotowanie autorskich kursów uniwersyteckich, wspólna publikacja.

W 2012 r. na zaproszenie centrum edukacyjnego The Lowell Milken Center (Fort Scott, Kansas) odbyłam staż badawczy w tej organizacji, w ramach którego miałam zaszczyt wygłosić wykład gościnny w UCM, od którego rozpoczęła się długoletnia współpraca z tą uczelnią. W latach 2015 i 2018 ponownie zostałam zaproszona, by wygłosić wykłady dla społeczności akademickiej, a niezwykle nobilitującym dla mnie wydarzeniem było otrzymanie w 2022 r. grantu

Payne Fund for International Understanding Award na wygłoszenie wykładu w UCM, co nastąpiło w 2023 r. Ponadto opracowałam umowy o współpracy bilateralnej pomiędzy University of Central Missouri a Uniwersytetem Opolskim, do podpisania których doszło w 2013 roku, organizowałam trzy pobyty wykładowczyń z USA w UO (2017, 2019, 2022), brałam również udział w trzech wyjazdach w celu odbycia zajęć oraz w celu szkolenia w ramach programu Erasmus+. Podczas tych wyjazdów pozyskiwałam materiały do prowadzonych badań oraz przeprowadzałam wywiady z pracownikami UCM dotyczącymi wielokulturowego środowiska nauczania (m. in. w Department of Modern Languages and Interdisciplinary Studies, Department of English, English Language Institute, Center for Multiculturalism and Inclusivity). W latach 2014-2017 koordynowałam wspólny projekt pt. "Student stressors: comparing Polish and American social work students". Efektem współpracy jest także wzbogacenie anglojęzycznych kursów oferowanych na naszej uczelni o pięć nowych pozycji, opracowanych przeze mnie bezpośrednio w oparciu o doświadczenia i materiały pozyskane podczas pobytów USA (m.in. *Project Based Learning, Intercultural competences as the key to effective communication in the global world*) oraz przygotowywany obecnie artykuł dla czasopisma „Beyond Philology. An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching”.

- KARLSTADS UNIVERSITET (KAU), UNIVERSITETSGATAN 2, 651 88 KARLSTAD (SZWECJA) – pobyty badawcze, realizacja projektu naukowego, wykłady gościnne, wspólna publikacja monografii naukowej.

Współpraca ze szwedzką uczelnią trwa nieprzerwanie od 2012 roku. W 2013 roku koordynowałam przygotowanie i podpisanie umowy o współpracy między obydwoma uczelniami. W latach 2013 i 2014 zorganizowałam wyjazdy studyjne na uczelnię szwedzką (jeden z nich z udziałem studentek z UO), finansowane przez KAU i UO. Wyjazdy zapoczątkowały realizowany w latach 2014-2016 projekt prowadzonego przeze mnie Koła Naukowego Pedagogiki Międzykulturowej oraz studentów Uniwersytetu w Karlstad pt. „Cultural diversity and education. Experiences of Polish and Swedish youth”, którego efektem była podsumowująca wspólny projekt wizyta delegacji szwedzkiej w UO i wspólna konferencja (08-11.04.2015). W 2015 roku wydano wspólnie monografię naukową zawierającą teksty autorów z obydwu uczelni (*Challenges to social diversity. A map of problems and proposals for "good practices"*). W latach 2012-2023 zorganizowałam łącznie 10 wizyt wykładowców szwedzkich, podczas których prowadzili oni zajęcia dla studentów UO lub występowali podczas konferencji naukowej (25-26.09.2014).



W 2023, 2018 i 2017 roku, jako *guest lecturer* wygłosiłam wykłady dla studentów i kadry KAU. Ponadto w ramach programu Erasmus+ odbyłam w latach 2016-2023 sześć wyjazdów w celu prowadzenia zajęć w KAU. Wszystkie pobyty na szwedzkiej uczelni łączyłam z pracą badawczą, głównie związaną z analizą szwedzkich podręczników szkolnych oraz problematyką międzykulturową.

- KANSAS STATE UNIVERSITY (KSU), MANHATTAN, KS 66506, COLLEGE OF EDUCATION, 006 BLUEMONT HALL (USA) – wspólne publikacje i badania, udział w konferencji, wykłady gościnne.

W 2015 roku, na zaproszenie Kansas State University, wzięłam udział w konferencji naukowej na tamtejszej uczelni (19-22.05.2015) oraz wygłosiłam wykład gościnny, który został zarejestrowany i udostępniony dla wykładowców do wykorzystania podczas zajęć. W latach 2017 i 2018 organizowałam pobyty wykładowczynie z uczelni amerykańskiej oraz w tych samych latach uczestniczyłam w wyjazdach w celu prowadzenia zajęć w ramach programu Erasmus+. Koordynowałam przygotowanie i podpisanie umowy o współpracy między naszymi obydwoma uczelniami, które nastąpiło w 2018 r. Efektem kooperacji są trzy publikacje dotyczące zagadnień międzykulturowych i krytycznej analizy tekstów, napisane z wykładowczynią z KSU, Susan Yelich-Biniecki.

- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (UV), AV. DE BLASCO IBÁÑEZ, 13, EL PLA DEL REAL, 46010 VALÈNCIA (HISZPANIA) – wykłady gościnne, wspólne publikacje.

W czerwcu 2023 roku jako zaproszona wykładowczynie brałam udział w programie *Intersectional Approach Research on Diversity and Migration Narratives* będącego częścią Blended Intensive Programmes – inicjatywy konsorcjum uczelni europejskich FORTHEM (4-10.06.2023), a w marcu (06-10.03.2023) prowadziłam zajęcia w ramach programu Erasmus+. Obecnie przygotowywana jest, we współpracy z hiszpańską uczelnią, moja publikacja w wydawnictwie Tirant lo Blanch (*Words that hurt: homophobic narration. The Polish case*).

- UNIVERSITÄT POTSDAM (UP), AM NEUEN PALAIS 10, 14469 POTSDAM (NIEMCY) – wspólne konferencje, realizacja projektu badawczego.

W ramach współpracy między uczelniami organizowane były wspólne konferencje naukowe, na których występowałam w latach 2011, 2013, 2015 i 2016 r. W latach 2017-2018

realizowałam z jednostką niemieckiej uczelni (Department for Educational Science, Inclusion and Organisation Development) wspólny project „Teacher students’ beliefs, attitudes, and intentions regarding different aspects of heterogeneity in schools”.

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę.

Informacja o osiągnięciach dydaktycznych

Prowadzona przeze mnie działalność dydaktyczna dzieli się na dwa okresy, co związane jest z miejscami zatrudnienia w Uniwersytecie Opolskim. Na początku swojej pracy na uczelni byłam związana z Instytutem Nauk Pedagogicznych, gdzie prowadziłam głównie przedmioty pedagogiczne (m.in. Andragogika, Historia myśli pedagogicznej, Pedagogika porównawcza, Pedeutologia, Proseminarium badawcze, Wprowadzenie do multikulturowej pracy socjalnej). W tym samym instytucie koordynowałam opracowanie planu studiów podyplomowych *Pedagogika specjalna z autyzmem*. Rozpocząwszy w 2018 r. pracę na Wydziale Filologicznym prowadziłam przedmioty na studiach licencjackich (General English – reading and listening, General English – vocabulary and structures, Introduction to research – culture), ale obecnie większość moich zajęć realizuję na studiach II stopnia, na kierunku *Filologia angielska o specjalności nauczycielskiej*. Wśród prowadzonych przeze mnie kursów są zarówno przedmioty przygotowujące do zawodu nauczyciela (Theoretical background in pedagogy, School pedagogy, Specialist teacher training), jak i poświęcone zagadnieniom związanym z metodologią badań i tworzeniem prac dyplomowych (Academic major 1-4, Academic research in second language acquisition, Graduate seminar, Preparation of diploma paper).

W 2018 roku opracowałam część poradnika metodycznego dla kadry pedagogicznej na nowo utworzonym kierunku *Master of Liberal Arts*.

Od początku swojej pracy w UO byłam promotorką 23 prac licencjackich z pedagogiki oraz 13 prac magisterskich na kierunku English Philology w programie *Teacher Training*. Pełniłam funkcję opiekunki grupy zarówno na kierunku pedagogicznym, jak i filologicznym, a w roku akademickim 2022/2023 opiekowałam się stażem studentki z Turcji, co wiązało się z opracowaniem planu stażu i jego koordynacją.

Za swoje szczególne osiągnięcia w dziedzinie dydaktycznej uważam:

- uczestnictwo w latach 2019-2023 w międzynarodowym projekcie TOOLS (*Technologically enhanced online opportunities for language learning in inclusive education*, zrzeszone uczelnie: Uniwersytet Opolski, Universitaet Muenster/Niemcy, University of Vic/Hiszpania, Kaye Academic College of Education/Izrael, University of Cyprus/Cypr). Projekt polegał na opracowaniu konkretnych materiałów dydaktycznych dla nauczycieli języka angielskiego, służących wdrażaniu włączającego podejścia do nauczania tego języka. W ramach projektu stworzyłam samodzielny moduł kursu (*Gender Inequality*) wraz z zestawem interaktywnych ćwiczeń oraz materiałami źródłowymi do zastosowania jako *TOOLS blended course* oraz *TOOLS e-learning course* oraz przeprowadzałam pokazowe szkolenia dla kadry pedagogicznej i studentów;
- udział od 2020 r. w międzynarodowych projektach w ramach konsorcjum Uniwersytetów Europejskich FORTHEM (*Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility*, zrzeszone uczelnie: University of Palermo/Włochy, University of Jyväskylä/Finlandia, University of Burgundy/Francja, Johannes Gutenberg Universität/Niemcy, University of Latvia/Łotwa, University of Agder/Norwegia, University of Sibiu/Rumunia, University of Valencia/Hiszpania). W ramach współpracy łączę swoje doświadczenia dydaktyczne z pracą pełnomocniczki ds. równego traktowania prowadząc działania na rzecz tworzenia różnorodnych kulturowo i umiędzynarodowionych uczelni. W tym zakresie przeprowadziłam m.in. warsztaty dla kadry akademickiej i studentów uczelni partnerskich (*Microaggressions and discrimination*, 29.01.2011, 22.04.2021, 29.04.2021; *Functioning in intercultural academic environments*, 23.03.2021; *White privilege and structural discrimination in higher education: perspectives from research, strategies for change*, 8.12.2022, 15.12.2022);
- stworzenie programów i prowadzenie 9 autorskich kursów dla studentów zagranicznych (m.in. *Academic writing for social scientists*, *Basic concepts of multicultural communication*, *Gender issues in Eastern European countries*, *General pedagogy with pedagogy on particular educational stages in international context*).

Do sfery naukowo-dydaktycznej zaliczam także koordynowanie działań Koła Naukowego Pedagogiki Międzykulturowej (2012-2016), w tym organizację wystaw (2012, 2015), przygotowanie i przeprowadzenie działań podczas edycji Festiwalu Nauki UO (2013-2014), współorganizację konferencji naukowych (2014-2015) oraz projektu społeczno-naukowego skierowanego do społeczności studenckiej Uniwersytetu Opolskiego pt. *Żywa Biblioteka* (2014-2015).

Oprócz wymienionych działań podnoszących kompetencje dydaktyczne kadry akademickiej, regularnie od 2018 roku szkoleń wykładowców z naszej uczelni i z krajów partnerskich, m.in. podczas tzw. Tygodni Międzynarodowych oraz w ramach Forum Dydaktyki Akademickiej (od 2019 roku łączę działania edukacyjne skierowane do kadry dydaktycznej z pełnioną przeze mnie funkcją pełnomocniczki ds. równego traktowania – p. poniżej).

Informacja o osiągnięciach organizacyjnych

Moim głównym osiągnięciem organizacyjnym o wymiarze ogólnouczelnianym są działania prowadzone w ramach pełnionej od 2019 roku funkcji pełnomocniczki rektora ds. równego traktowania w Uniwersytecie Opolskim. Moja aktywność obejmuje m.in.:

- prowadzenie działalności edukacyjnej, zarówno dla środowiska akademickiego (pracowników dydaktycznych, administracyjnych), studentów, jak i szerszej grupy odbiorców (głównie szkół z woj. opolskiego). Do tej pory zorganizowałam łącznie ponad 70 wydarzeń, w których każdego roku bierze udział kilkaset osób. Wśród wydarzeń są warsztaty, debaty i stworzone przeze mnie webinaria (w języku polskim i angielskim) poświęcone kwestiom równościowym, antydyskryminacyjnym i wielokulturowym;
- koordynowanie pracy Zespołu ds. Opracowania Planu Równości Płci (Gender Equality Plan) i opracowanie Planu Równości Płci dla Uniwersytetu Opolskiego na lata 2023-2027;
- cykliczną organizację kampanii poświęconych prawom kobiet (m.in. *Wiosna Kobiet*, 20-23.03.2023; *16 Dni Przeciwdziałania Przemocy ze Względu na Płeć*, 07-09.12.2020);
- udzielanie konsultacji – osobistych, telefonicznych i mailowych w związku ze zgłaszanymi problemami i podejmowanie działań w celu ich rozwiązania;
- budowę i bieżące prowadzenie strony internetowej (rownosc.uni.opole.pl) oraz strony pełnomocniczki ds. równego traktowania na portalu Facebook.

Do osiągnięć organizacyjnych zaliczam również aktywność związaną z organizacją konferencji (p. Wykaz osiągnięć..., p. II.C) oraz organizację śródrocznych praktyk w szkołach dla studentów filologii angielskiej (*Midterm psychological and pedagogical internship*).

Osiągnięcia popularyzujące naukę

Prowadzone przeze mnie działania popularyzujące naukę mogą podzielić na dwa obszary: 1) prowadzone z UO jako głównym organizatorem, 2) prowadzone z instytucjami spoza UO jako głównymi organizatorami (zestawienie znajduje się w Wykazie osiągnięć naukowych..., p. III. C.)

Wybrane działania popularyzujące naukę prowadzone z UO jako głównym organizatorem:

- realizacja projektu dotyczącego wielojęzyczności *Citizen Science* w pracowni Multilingualism in Schools and Higher Education w sojuszu uczelni europejskich FORTHEM, w tym organizacja współpracy ze szkołą (I Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Kędzierzynie Koźlu), przeprowadzenie cyklu warsztatów oraz spotkań szkoleniowych i konsultacyjnych z młodzieżą liceum oraz studentkami UO obejmujących wszystkie fazy realizacji projektu (2020-2021);
- wykład otwarty na temat krytycznej analizy podręczników językowych *Jak patrzeć, czytać i myśleć krytycznie, czyli o dostrzeganiu niewidocznego*, Muzeum Uniwersytetu Opolskiego, 27.06.2023;
- warsztaty dla nauczycieli *Language textbooks – what do they teach apart from language? A workshop devoted to critical analysis of textbooks in the hidden curriculum perspective*, Uniwersytet Opolski, Opole, 25.09.2019;
- warsztaty dla nauczycieli *Na styku edukacji i polityki historycznej: trening myślenia krytycznego*, Uniwersytet Opolski, Opole, 14.06.2018;
- prezentacja projektu badawczego dotyczącego różnorodności kulturowej grupy uczestniczącej w kursie Project Based Learning, Biblioteka Obcojęzyczna w Opolu, 11.06.2018.

Ponadto jestem autorką ponad 20 tekstów popularnonaukowych, których tematyka dotyczy międzykulturowości i praw człowieka w aspekcie edukacyjnym.

7. Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1-6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.

Po obronie doktoratu, uczestnicząc w 24 konferencjach naukowych wygłosiłam 17 referatów w kraju i 8 zagranicą (na jednej z konferencji miałam dwa wystąpienia). Jestem autorką 3 recenzji – dwóch dla czasopism naukowych i jednej dla rozdziału w monografii (p. Wykaz osiągnięć..., p. II. B. i II. G.).

Za swoją działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną zostałam uhonorowana następującymi wyróżnieniami:

- Indywidualna nagroda Rektora Uniwersytetu Opolskiego III stopnia za działalność naukową w roku akademickim 2022/2023;
- Indywidualna nagroda naukowa III stopnia Rektora Uniwersytetu Opolskiego za profesjonalizm i wzorową pracę na rzecz Uniwersytetu w roku akademickim 2020/2021;
- Nagroda Quality Rektora Uniwersytetu Opolskiego za „zaangażowanie w dzieło podnoszenia jakości kształcenia” w roku akademickim 2019/2020;
- Nagroda im. Ireny Lepalczyk Łódzkiego Towarzystwa Naukowego za monografię współautorską, 2021.

Wyróżnienia przyznane za działalność edukacyjną na rzecz praw człowieka:

- Honorowe członkostwo Amnesty International, 2022;
- Tytuł honorowy „Zasłużona dla Miasta Kędzierzyn-Koźle” przyznany przez Radę Miasta Kędzierzyn-Koźle, 2017;
- Złoty Krzyż Zasługi przyznany przez Prezydenta RP za wybitne zasługi w działalności edukacyjnej i wychowawczej oraz za kształtowanie postawy obywatelskiej dzieci i młodzieży, 2012;
- Nagroda im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata” przyznana przez Stowarzyszenie Dzieci Holocaustu, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Gminę Wyznaniową Żydowską w Warszawie, 2010 (nagroda przyznawana była jednemu nauczycielowi w Stanach Zjednoczonych i jednemu w Polsce);
- Nagroda Fundacji Równości za zasługi na rzecz tolerancji, równouprawnienia i walki z dyskryminacją, 2008;
- Europejska Nagroda Tolerancji, przyznana przez zrzeszające europejskie organizacje Berlińskie Przymierze Przeciw Homofobii, 2008.


.....
(podpis wnioskodawcy)

Wykaz przywoływanych w autoreferacie publikacji innych autorów:

- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002). *Developing the intercultural dimension language teaching: A practical introduction for teachers*, Strasbourg, Council of Europe.
- Curdt-Christiansen X. L., Weninger C. (2018). *Language, ideology and education. The politics of textbooks in language education*, New York and London, Routledge.
- Fairclough N. (2001). *Language and power*, Essex, Pearson Education Limited.
- Foucault M. (2011). *Narodziny biopolityki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gray J. (2010). *The branding of English and the culture of New Capitalism: representations of the world of work in English language textbooks*, "Applied Linguistics", 31(5), s. 714-733.
- Harvey D. (2008). *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Hofstede G. (2012). *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*. W: L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel (red.), *Intercultural communication. A Reader*, Boston, Wadsworth Cengage Learnings, s. 19-33.
- Kopińska V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kramsch C. (1993). *Context and culture in language education*, Oxford, Oxford University Press.
- Machin D., Mayr A. (2012). *How to do Critical Discourse Analysis*, London, Sage Publication Inc.
- McLaren P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Molek-Kozakowska K. (2018). *Popularity-driven science journalism and climate change: A critical discourse analysis of the unsaid*, "Discourse, Context & Media", 21, s. 73–81.
- Moran P. R. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Boston, Heinle & Heinle.
- Nocoń J. (2013). *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*. W: J. Nocoń, A. Tabisz (red.), *Tekst edukacyjny. Język a edukacja*, t. 2, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2013.
- Pennycook A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Popow M. (2015). *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rokeach M. (1973). *The nature of human values*, New York, Free Press.
- Rypel A. (2012). *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Saldaña J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*, Los Angeles, SAGE Publications Ltd.
- Stibbe A. (2014). *Ecolinguistics and erasure: restoring the natural world to consciousness*. W: C. Hart, P. Cap (red.), *Contemporary Critical Discourse Studies*, London, Bloomsbury Academic, s. 583–602.
- Van Dijk T. (2006). *Critical Discourse Analysis*. W: D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton (red.), *The handbook of discourse analysis*, Malden, Blackwell Publishing, s. 352-371.
- Van Leeuwen T. (2008). *Discourse and practice. New tools for Critical Discourse Analysis*, Oxford, Oxford University Press.
- Van Leeuwen T. (1996). *The representation of social actors*. W: C. R. Caldas-Coulthard, M. Coulthard (red.), *Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis*, London, Routledge, s. 32-70.
- Venkataraman N. (2018). *What's not in a frame? Analysis of media representations of the environmental refugee*. W: M. Schroeter, Ch. Taylor (red.), *Exploring silence and absence in discourse. Empirical approaches*, Cham, Palgrave Macmillan, s. 240-279.