

Recenzja rozprawy doktorskiej pt. *Tworzenie wiedzy w praktykach pedagogicznych – między praktyką a teorią* przygotowanej przez mgr Małgorzatę Wójcik pod kierunkiem prof. dr. hab. Kazimierza Szmyda

Przedłożona do oceny rozprawa doktorska magister Małgorzaty Wójcik, przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. Kazimierza Szmyda, spełnia w dostatecznym stopniu warunki określone w art. 13. ustęp 1. *Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki*. Wymienione warunki to: oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, wykazanie się ogólną wiedzą teoretyczną oraz umiejętnością samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Źródłem pomysłu badawczego Doktorantki były jej doświadczenia zawodowe. Od wielu lat pełni funkcję – jak ją określa – *pedagoga praktyk* na kierunku edukacja wczesnoszkolna w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Krośnie. (Można przypuszczać, iż również pracowała - być może nadal pracuje - jako nauczycielka nauczania początkowego.) Dzięki czemu jest uczestnikiem szczególnej formy akademickiego kształcenia studentów, która zwyczajowo określana jest jako „praktyczna” i przeciwstawiana jest kształceniu „teoretycznemu”. Pełniona funkcja pozwoliła na przeprowadzenie badań, których osoba jej nie pełniąca nie mogłaby zrealizować, ale jednocześnie postawiła badaczkę w określonej roli, w czym upatruję źródło niektórych problemów. Czynnikiem ten ma w mojej opinii podstawowe znaczenie dla dokonania wyważonej oceny przedłożonej rozprawy, która dokonywana jest z odniesieniem do kryteriów określonych w ustawie.

Oryginalność. Problem naukowy wybrany przez mgr Wójcik do empirycznego rozpoznania uznać można za podstawowy dla badań edukacyjnych. Wszak znajomość warunków i struktury procesu tworzenia wiedzy przez uczestników tego procesu, sprzyja lepszemu zrozumieniu powodzeń i niepowodzeń kształcenia instytucjonalnego i może stanowić inspirację dla jego modyfikowania. Dziedziną, w której doktorantka starała się śledzić ów proces był trwający 3 semestry cykl studenckich praktyk pedagogicznych, realizowanych przez jedną grupę zajęciową, pod kierunkiem Doktorantki. Mimo, że wybór praktyk stanowi ograniczenie dziedziny aktywności uczestniczek badań, to nie prowadzi do zawężenia zakresu problemowego – nadal mamy do czynienia z całą złożonością procesu tworzenia wiedzy. Praktyki studenckie są okazją dla wkroczenia studentów na teren instytucji pedagogicznych w celu obserwowania pracy – w tym przypadku - nauczycieli, a także okazją do samodzielnego przeprowadzenia lekcji. Oczekuje się przy tym, iż w swoim działaniu studentki będą stosowały wiedzę, przekazywaną im w trakcie zajęć na uczelni. A więc ze zbioru abstrakcyjnych informacji mają wybierać te, które są adekwatne do konkretnych sytuacji. Powszechnie uważa się, że praktyki są bardzo ważne w kształceniu przyszłych pedagogów, ale jednocześnie są one

na uczelniach lekceważone. A praktyki studenckie można potraktować jako swego rodzaju naturalne laboratorium badawcze, pozwalające rekonstruować sposoby uczenia się przyszłych nauczycieli. Tym samym uważam, że wybrany przez Doktorantkę problem badawczy jest niebanalny. Jest oryginalny nie tylko ze względu na tematykę, ale także procedurę badawczą – przeprowadzone bowiem zostały badania longitudinalne (podłużne). Nie znam polskich badań pedagogicznych, w których próbowano by rekonstruować proces tworzenia wiedzy w warunkach naturalnych *in statu nascendi* - a tego podjęła się mgr Wójcik. (Bardziej typowe są próby rekonstruowania procesów uczenia się na podstawie wypowiedzi uczestników tego procesu.) Do szczegółowej oceny sposobu rekonstruowania tego procesu przejdę niżej, ale niezależnie od zastrzeżeń, wybór problemu badawczego i ogólny zamysł jego realizacji uznaję za oryginalny i odważny.

Wybór tematu miał przede wszystkim uzasadnienie praktyczne: niezadowolenie Doktorantki z efektów prowadzonych przez nią praktyk zrodziło zamiar systematycznego i bardziej zdystansowanego przyjrzenia się temu, co się w ich trakcie dzieje. Zdobyta wiedza miała pozwolić na zwiększenie edukacyjnych korzyści praktyk studenckich. Badania praktyczne są również badaniami naukowymi, dlatego wymagają odniesień teoretycznych. Zgodnie z *Ustawą o stopniach* Doktorantka winna wykazać się ogólną wiedzą teoretyczną. Ta wiedza ujawnia się przede wszystkim w pierwszej części pracy, prezentującej wybrane wątki z literatury przedmiotu, a także w rozdziale informującym o założeniach koncepcji badawczej.

W ocenianej pracy „charakter teoretyczny” mają trzy rozdziały. Omówione w nich zostały rodzaje wiedzy, czynniki sprzyjające tworzeniu wiedzy w praktykach pedagogicznych oraz teoretyczne przesłanki modelu praktyk pedagogicznych. Poza zbędnym moim zdaniem wątkiem profesjonalizmu (tytuł pierwszego rozdziału *W poszukiwaniu wyznaczników profesjonalizmu przyszłego nauczyciela*), wybór pozostałych zagadnień można uznać za adekwatny do tematu i problematyki badawczej. Cechą całej tzw. „teoretycznej” części pracy jest duża zwięzłość, co odzwierciedla się w strukturze rozprawy: trzy rozdziały przygotowane na podstawie analizy literatury obejmują 68 stron, a całość (bez bibliografii i aneksu) liczy stron 361. Nie traktuję takiej proporcji *a priori* za mankament, ponieważ w opracowaniach powstałych na podstawie badań jakościowych, ich pierwszej części przypisuje się różne funkcje. Moje wątpliwości rodziły się w trakcie lektury. Zdawkowość wypowiedzi o profesjonalizmie bardzo uprasza zagadnienie, nie można zaakceptować stwierdzenia, które ma być konkluzją rozdziału: „Z ogólnych rozważań na temat profesjonalności wyprowadzono

wniosek, że wyznacznikiem profesjonalizmu nauczyciela jest komponent intelektualny, warunkujący używanie wiedzy w nauczycielskim działaniu.” (s.12) Profesjonalizm nauczycielski nie sprowadza się do używania wiedzy – należy mniemać, iż Autorce chodzi o wiedzę naukową. Istotną słabością tej części rozprawy jest zestawianie obok siebie wyrwanych z kontekstu zdań, napisanych przez różnych autorów. Dla przykładu: „Z. Myślakowski ‘za wiedzę uznaje zorganizowany układ wiadomości i przeświadczeń o rzeczywistości mający na widoku poznanie, tj. możliwe skuteczne odtworzenie.’ Natomiast W. Okoń za wiedzę uznaje ‘treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się.’ D. Klus-Stańska wiedzę definiuje jako ‘dynamiczny, skontekstualizowany kulturowo system wzajemnie powiązanych znaczeń konstruowanych i rekonstruowanych przez jednostkę w toku ciągłego negocjowania społecznego.” (s.13) Mgr Wójcik **nie** zastanawia się, czy słowu „wiedza” przywołani autorzy i autorka nadają takie same znaczenie, czy wypowiadają się o tym samym stanie rzeczy? Dokonywana przez Nią w pierwszym rozdziale charakterystyka wiedzy polega na przywoływaniu takich jak zacytowane stwierdzeń, uznawanych za definicje oraz na omawianiu rodzajów wiedzy, z pominięciem kontekstów i kryteriów ich wyodrębniania. W efekcie nie wiadomo jaką koncepcję wiedzy przyjmuje Autorka w swoich badaniach.

Tej niejasności nie rozwiewa rozdział drugi, w którym mgr Wójcik identyfikuje warunki i sposoby tworzenia wiedzy, specyficzne dla sytuacji praktyk pedagogicznych studentów. Rozpoczyna od scharakteryzowania schematów poznawczych, „gdyż stanowią one podstawowy element strukturalny i funkcjonalny wiedzy człowieka.” (s.29) Cytuje m.in. Wojcieszke „schemat to wiedza na temat określonego wycinka rzeczywistości, będąca semantyczną reprezentacją określonego rodzaju treści.” (tamże) Czyli ujmuje wiedzę jako zasób indywidualny, który jest „w głowie” człowieka, może być zmieniony poprzez „kontrolowane przetwarzanie”. Owo przetwarzanie umożliwia „refleksja, czyli stan namysłu, gotowości, elastyczności i żywej świadomości umysłu, który przejawia się w aktywnym przetwarzaniu danych...” (s.32) W dalszej części rozdziału przywołuje Brunera i „definiowanie pojęć” zostaje niepostrzeżenie zamienione w „nadawanie znaczeń” w relacjach społecznych, a w dalszej części rozdziału omawiane jest znaczenie dialogu edukacyjnego. A więc proces tworzenia wiedzy zyskuje wymiar i kontekst społeczny, w jakiejś mierze także działaniowy.

Sposoby ujmowania działania są podstawową kwestią w rozdziale trzecim „Teoretyczne przesłanki modelu praktyk pedagogicznych”. Z tytułów paragrafów wynika, że Doktorantka odróżnia działanie w ujęciu filozoficznym od działania w ujęciu psychologiczno-

pedagogicznym. Nie wiadomo jednak jaka jest relacja pomiędzy tymi „ujęciami” i czemu ma służyć takie uporządkowanie. W tym rozdziale w istocie nadal chodzi o koncepcję wiedzy. Doktorantka nie zwerbalizowała jednak podstawowej różnicy między rozumieniem wiedzy w koncepcji *praxis*, a jej rozumieniem jako zasobu zgromadzonego w umyśle człowieka. Zdawkowość prezentacji stanowiska filozoficznego prowadzi do skrótów myślowych, które rodzą pytania, na ile trafnie Autorka odczytała koncepcję *praxis*. Dla przykładu: „*Praxis oznacza świadome, mądre i rozumiejące oraz ukierunkowane, celowe działanie nauczyciela, służące dobru wychowanków poprzez używanie teorii w praktyce nauczania.*” (s.56) Jak rozumie celowość działania, jak używanie teorii? (wszak osiągnięcie celu środkami przewidzianymi przez teorię, to działanie instrumentalne, tu *poiesis*)

Na wstępie wspomniałam, że funkcja pełniona przez Doktorantkę – pedagoga praktyk – umożliwiła wybraną procedurę badawczą, ale jest ona także źródłem Jej trudności w konceptualizacji badań, zgodnie z przywołanymi filozoficznymi przesłankami. Wszak doświadczona nauczycielka wie, jakie cele i w jaki sposób winny być realizowane w trakcie lekcji – określają to zasady dydaktyki, wie także jaka teoria jest „właściwa” i powinna być stosowana. W części analitycznej pracy często pojawiają się sformułowania typu: „... w rysunku brakuje *praxis, fronesis*” (s.123) studentki „użyły *fronesis*” „dostrzegły *fronesis*” (s. 168) „świadome używanie *praxis*” (s.188), są one dla mnie wyrazem urzeczowienia wiedzy – tak jakby była zasobem gotowym do użycia i jeszcze ułożonym w różnych szufladkach. Nie wiem, czy moje wątpliwości są wynikiem niezręczności sformułowań Autorki, czy jej niepełnym zrozumieniem stanowisk, które przywołuje. A owo zrozumienie utrudniane jest niedostrzeganiem napięcia między określonością sytuacji lekcyjnej a nieokreślonością *praxis*, bo to jej uczestnicy uzgadniają zarówno wartości, jak i kierunki oraz środki działania. Odnoszę wrażenie, że *praxis* została przywołana jedynie dla uzasadnienia rozróżnienia „rutynowej”, „schematycznej w sensie negatywnym” (s.73); „jałowej praktyki nauczania” od „refleksyjno-krytycznej”. (Mam nadzieję, że w trakcie „obrony” Doktorantka wyjaśni i uzasadni przyjęte rozumienie *praxis*.)

W rozdziale czwartym przedstawiona została koncepcja badań empirycznych. Jest poprawna z formalnego punktu widzenia, tzn. zawiera wszystkie niezbędne elementy. Zasadniczo można ją zaakceptować. Moja „zdystansowana akceptacja” wynika m.in. z tego, że w problematyce badawczej kontynuowane jest urzeczowione ujmowanie wiedzy, które sprowadza ją bardziej do zasobu niż procesu, zależnego od warunków, w których przebiega. Ale jest to konsekwencja wcześniejszych rozstrzygnięć Autorki. Niemniej jednak podtrzymuję,

iż Doktorantka zaplanowała i przeprowadziła wartościowe praktycznie badania. Ich celem jest zidentyfikowanie czynników mających znaczenia dla jakości działań studentek edukacji wczesnoszkolnej w trakcie ich praktyk w szkole, przy czym te działania winny być refleksyjno-krytyczne dzięki wykorzystywaniu wiedzy teoretycznej.

Doktorantka informuje, iż jej metodą badawczą są badania w działaniu. Kłopot polega na tym, że pod tą nazwą kryją się różne rodzaje praktyki badawczej, nie wiadomo więc czym się charakteryzuje metoda w tym konkretnym postępowaniu. Nie można uznać za opis metody przedstawionego na czterech stronach zestawienia cech przypisywanych przez różnych autorów „zaangażowanym, uczestniczącym badaniom w działaniu” (s.76-80). Opis zastosowanej metody polega w istocie na charakterystyce technik badawczych i informacji o sposobie opracowywania danych. Dalece wątpliwa jest interpretacja rysunków, potraktowanych jako projekcja cech ich autorek. Interpretacje dokonywane przez Doktorantkę są dla mnie kuriozalne. Dla przykładu: „*Wokół jej oczu są rzęsy i brwi albo brwi, co oznacza, że rysujące przypisują sobie wysoką inteligencję.*” (s.110) (jej odnosi się do narysowanej nauczycielki, z którą miały utożsamiać się studentki) Albo interpretacja rysunku ‘szkoła tradycyjna’: „*Zespół klasowy jest nieliczny 4-5, co oznacza wysoki poziom urazy autora rysunku w kontaktach interpersonalnych albo liczy 8, albo 12 uczniów, co oznacza średni poziom urazy.*” A może autorkom rysunku nie chciało się po prostu rysować większej liczby uczniów? Jeszcze przykładowe zależności, których zidentyfikowano bardzo wiele: jeśli narysowana postać nauczycielki jest bez nóg, „*to oznacza stłumienie, lęk*”. „*Aktywność nauczycielki podkreślają barwy użyte do kolorowania – czerwona albo granatowa – pracowitość, albo żółta – domena wiedzy intelektu (autorytet epistemiczny).*” (s.306) (Jakie to wszystko proste ...) Dobrze dobranymi technikami są obserwacja uczestnicząca podczas hospitacji lekcji prowadzonych przez studentki i następująca potem dyskusja grupowa. Nie widzę natomiast uzasadnienia dla wywiadu narracyjnego na temat przebiegu hospitacji (a poza tym, czy wywiad narracyjny przyjmuje postać dialogu?) Informacje o sposobie opracowywania danych są zdawkowe, poza opisem interpretacji rysunku projekcyjnego, któremu poświęcono ponad 5 stron tekstu. Jako sposób opracowania wymieniona została również analiza konwersacyjna. W analitycznej części pracy nie zauważyłam jednak jej śladów...

W rozdziale piątym, który liczy tylko 5 stron przedstawiono organizację całego cyklu praktyk pedagogicznych oraz treści kształcenia podejmowane w ich ramach. Natomiast rozdział szósty pt. *Przebieg procesu badawczego w kolejnych fazach praktyk pedagogicznych* liczy 231 stron. Struktura całej pracy jest ewidentnie zaburzona.

Tytuł tego obszernego rozdziału nie jest zbyt adekwatny do celu tego rozdziału, bo przecież nie odtworzenie procesu badawczego jest najważniejsze, lecz – w ujęciu czynnościowym – interpretacja zgromadzonego materiału badawczego, a w ujęciu problemowym przedstawienie warunków tworzenia wiedzy w trakcie praktyk studenckich. Wartością badań jakościowych jest oświetlenie szczegółów – w ocenianym opracowaniu wiele takich szczegółów zostało pokazanych. Doktorantka omawiała kolejne zagadnienia w sposób uporządkowany (struktura prezentacji wynikała ze struktury cyklu praktyk), starała się dokonywać podsumowania każdej z faz praktyk. Przedstawiła także w formie typologii podsumowanie uzyskanych wyników. A więc z punktu widzenia formalnego ta część rozprawy jest poprawna. Ale ujawniają się w niej z konieczności konsekwencje wcześniejszych – budzących moje wątpliwości – rozwiązań teoretyczno-metodologicznych.

Analiza pierwszej fazy praktyk miała m.in. służyć „*diagnozie wiedzy studentek na temat edukacji wczesnoszkolnej*”, a podstawą tej diagnozy był rysunek projekcyjny. Ponieważ nie mogę zaakceptować interpretacji rysunków studentek, nie mogę również zaakceptować wyników tej diagnozy. Chcę w tym momencie zwrócić uwagę na powiązanie koncepcji badań z koncepcją organizacji sytuacji tworzenia wiedzy, a także koncepcją samej wiedzy. Doktorantka traktuje wiedzę jako jawny i ukryty zasób, tkwiący w głowach badanych, który chciała odtworzyć na początku praktyk, by na ich końcu zidentyfikować różnicę, czyli przyrost wiedzy w trakcie praktyk. Ale wiedzę można potraktować jako warunek działania, tzn. wiedza nie „tkwi w głowach” lecz stosowana jest w działaniu i w nim się wyraża (moim zdaniem takie ujęcie wiedzy jest adekwatne do koncepcji praxis). W tej perspektywie myślenie o diagnozie wstępnej wiedzy jako odrębnej fazie postępowania nie ma sensu. Wiedzę, z którą studentki „wchodzą w praktyki” można by rekonstruować na podstawie interpretacji ich wypowiedzi dotyczących hospitowanych lekcji. Natomiast dla Doktorantki te wypowiedzi stanowiły materiał do korekty, ponieważ studentki „środek dydaktyczny” nazwały „rekwizytem”, „działania algebraiczne” „zadaniami matematycznymi”, zamiast określenia „pokaz z omówieniem” użyły „demonstracja” itd. (s.139). Na s. 140 znajduje się tytuł zgodny z moją perspektywą myślenia: „Zespołowe rekonstruowanie sytuacji dydaktycznych z hospitacji” – tylko że w nim nie ma rekonstrukcji... Zamiast zastanawiania się nad pytaniem, co się działo podczas obserwowanych lekcji, studentki zastanawiają się jak aktywizować uczniów, jakie środki dydaktyczne byłyby odpowiednie?

Mankamentem badań, które mają być badaniami w działaniu jest niedostatek autorefleksji. A przecież badaczka jest szczególną uczestniczką badanych przez siebie sytuacji,

bo to ona je strukturyzowała. Nie chodzi więc o to, by oceniać: popełniłam błędy, czy nie (taki wątek się pojawił), lecz by zastanowić się nad tworzonymi przez siebie warunkami działania studentek. Dla przykładu, Doktorantka doszła do wniosku, że jedną z przyczyn milczenia studentek jest lęk przed złą oceną. Warto sobie uświadomić, że negatywna ocena możliwa jest w warunkach istnienia tylko jednej prawidłowej odpowiedzi. Mgr Wójcik tworzyła takie warunki w trakcie omawiania lekcji, pokazując to przywołane przykłady nieprawidłowego używania przez studentki nazw, czy pojęć. Tym samym badaczka wzmacniała wzór myślenia dychotomicznego: prawidłowe – nieprawidłowe. Mimo, że Doktorantka nie sprowadza stosowania teorii do prawidłowego posługiwania się przez studentki pojęciami, to jednak (chyba) zawsze wie, co na lekcji było właściwe, a co nie. Jest to konsekwencja Jej wyobrażenia sposobu wypełniania zadań przez pedagoga praktyk (przekazywanie wiedzy uznanej za właściwą).

Oceniana rozprawa mgr Wójcik jest niejednorodna. Ma uchybienia formalne (zaburzona struktura, błędy literowe, błędy składniowe), Autorka zamieściła też kuriozalny dla mnie przypis (s. 53) nie mający w istocie związku z tematyką rozprawy, ale pokazujący tendencję do nadmiernego upraszczania zagadnień. Ma także uchybienia merytoryczne, o których pisałam (można też zapytać o rolę zamieszczonego w aneksie Arkusza ewaluacyjnego). Ale jednocześnie Doktorantka podjęła się rozwiązania oryginalnego problemu badawczego, wykazała się ogólną wiedzą teoretyczną (nieco tylko zbyt schematycznie rozumianą) i zakończyła trudny projekt badawczy. Opowiada się za budowaniem refleksyjno-krytycznej postawy nauczycieli, traktowanej jako opozycja wobec zachowań rutynowych, schematycznych, a przez to „jałowych”. Deklaruje, że w realizowanym przez siebie modelu praktyk „*nie podawała studentkom gotowej wiedzy (...) bo (...) przyjęła nauczanie jako organizowanie uczenia się badanych*” (161). Mgr Wójcik nie tylko korygowała fachową terminologię używaną przez studentki, ale także motywowała je do zastanawiania się nad sensem czynności, które same wykonywały podczas prowadzonych przez siebie lekcji.

Liczę na to, że sformułowane uwagi spowodują ponowny namysł nad literaturą przedmiotu, własną praktyką badawczą i osiągniętymi wynikami. Dlatego wnioskuję o przyjęcie rozprawy doktorskiej mgr Małgorzaty Wójcik i dopuszczenie Jej do dalszego etapu przewodu doktorskiego, w trakcie którego – mam nadzieję – iż co najmniej znacząco osłabi zgłoszone wątpliwości.

Danuta Urbaniak-Zajac