

Prof. Maria Czerepaniak-Walczak  
Uniwersytet Szczeciński

### **Recenzja**

rozprawy doktorskiej mgr Anny Duda\_Łyszczyk  
pt.: *Działania nauczycielek- innowatorek wczesnej edukacji w perspektywie kultury oporu*  
napisanej w Federacji Naukowej WSB-DSW MERITO  
pod kierunkiem dr hab. Jolanty Zwiernik prof. DSW  
Gdańsk-Wrocław 2023, ss. 201 +Bibliografia i Załącznik

### **Uwagi wstępne**

Dynamika zmian warunków rozwoju dzieci i młodzieży, zarówno w bliskim/bezpośrednim jak i dalekim otoczeniu sprawia, że niezwyklej odporności i oporności wymaga od nauczycielek/nauczycieli trwanie w tradycyjnej kulturze edukacyjnej. Realizacja praktyk edukacyjnych według przepisów, procedur, z zachowaniem form, zasad i metod sformułowanych w minionych czasach generuje wiele napięć i niepokojów wszystkich uczestników interakcji. U organizatorów/organizatorek tych interakcji wywołuje pełne spektrum świadomych reakcji oporu: od unikania poprzez bunt po innowacje ukierunkowane na transgresję. Jest to najwyraźniej widoczne w pracy nauczycieli i nauczycielek, którzy/które pracują przez cały tydzień (miesiąc i rok) z tą samą grupą uczennic/uczniów, to znaczy nauczycielek/nauczycieli wczesnej edukacji. To one/oni zmagają się z efektami rozbieżności między tradycyjną „gramatyką edukacji” i potencjałem rozwojowym dzieci oraz oczekiwaniami rodziców. W obronie własnej, poczucia sensu pracy i realizacji profesjonalnych aspiracji podejmują one/oni wysiłki innowacyjne. Wie o tym, na podstawie własnej pracy, Autorka recenzowanej dysertacji napisanej pod kierunkiem doświadczonej nauczycielki nauczycielek/nauczycieli prof. dr hab. Jolanty Zwiernik. Ważnym wyróżnikiem tej rozprawy jest więc to, że problematyka badań ma swoje źródła w osobistym doświadczeniu Autorki oraz Promotorki.

Spojrzenie na innowacje nauczycielskie przez pryzmat teorii oporu jest interesujące i ważne poznawczo. Pozwala bowiem z jednej strony odkryć źródła i mechanizmy rządzące innowacyjnością w pracy edukacyjnej, z drugiej zaś poznać wymiary nauczycielskiego oporu wobec dominującej kultury edukacji, wobec tradycyjnej „gramatyki edukacji”.

Obydwie kategorie analityczne zastosowane na potrzeby recenzowanej rozprawy, to znaczy innowacja i opór nie są powiązane ze sobą w sposób oczywisty. Nie zawsze czynnikiem generującym innowacje jest opór wobec doświadczanej opresji ze strony formalnych i „klasycznych” praktyk edukacyjnych. Bywa, że nauczycielskie innowacje są podejmowane

autonomicznie (indywidualnie lub w zespole) i wynikają z motywacji wewnętrznej, są skierowane na tworzenie nowych pól doświadczeń, realizację podmiotowych koncepcji i aspiracji. Ale są też innowacje reaktywne, reakcje na doświadczane ograniczenia i niedoskonałości istniejącego stanu, powodowane motywacją „zewnętrzną” (pandemia, słabe wyposażenie placówki, niskie kompetencje komunikacyjne w otoczeniu, ...), w której ważne miejsce zajmują czynniki systemowe - w skali instytucji i w skali państwa. Na tym tle nasuwa się pytanie, czy każda innowacja jest reakcją oporu? Są przecież i takie, które są wyrazem dostosowania do innowacyjnych wymagań i warunków, których autorami są inne podmioty. Przykładem tego jest wypowiedź uczestniczki badania świadcząca o przyłączeniu się do instytucjonalnej kultury innowacji (s. 137: Zdecydowanie ja trafiłam do wspaniałej placówki i w przedszkolu, w którym pracuję wszystkie innowacje są przyjmowane z otwartymi ramionami i otwartym sercem i otwartą głową i dostałam ogromne wsparcie, zielone światło i absolutnie nie miałam żadnych problemów z dyrekcją. Dostaliśmy mocne sygnały od rodziców.. pozytywne informacje dostaliśmy po tych zajęciach... jeżeli chodzi o negatywne to chyba się nie spotkaliśmy, szczerze mówiąc.).

Również opór jako kategoria analityczna nie jest jednowymiarowa. Jak pisze Autorka rozprawy: „Opor jest złożonym i kluczowym aspektem rzeczywistości edukacyjnej. Jest on bardzo ważną kategorią interpretacji zjawisk zachodzących w życiu szkolnym, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym” (s. 109). Wyraża się na wiele sposobów i w wielu wymiarach. Są w praktykach oświatowych takie typy oporu, które wyrażają się w zachowaniach ucieczkowych, unikowych wobec doświadczanej opresji (osobowej, instytucjonalnej, systemowej), w buncie, protestowaniu (werbalnym i\lub działaniowym), ale też są reakcje polegające na inicjowaniu i wdrażaniu zmiany prowadzącej do zredukowania doświadczanej opresji. Na podkreślenie zasługuje to, że nie zawsze zawsze innowacja i transgresja osłabiają opresję. W recenzowanej rozprawie uwidacznia się między innymi opór wobec innowacji i wobec innowatorek (np. s. 155 - nadgorliwa, podnosząca poprzeczkę). Na uwagę zasługuje zdanie na s. 178: *Nauczycielka jest **jedyną** (podkr. M. Cz-W) uczestniczką mojego badania, która nie spotkała się z szeroko rozumianą krytyką, negatywnymi komentarzami, ocenianiem, czy nawet odrzuceniem ze strony innych.*

Oznacza to, że relacja tych dwu klas zjawisk – innowacji edukacyjnych i nauczycielskiego oporu – nie jest oczywista. Podzielam zdanie Doktorantki, że „opór sprzyja zmianom. Zapewne nie będą to zmiany systemowe, ponieważ mimo dużego potencjału emancypacyjnego innowatorów, w tym moich rozmówczyń, większość uczestników dominującej kultury placówek edukacyjnych tkwi w nurcie tradycyjnych metod pracy, natomiast będą to na pewno

zmiany w społecznych oczekiwaniach wobec wczesnej edukacji” (s. 199). Dlatego z uznaniem odnoszę się do podjęcia tej problematyki badawczej i sposobu jej realizacji. Poznanie mechanizmów rządzących nauczycielskimi innowacjami i interpretacji badanych zjawisk z wykorzystaniem teoretycznej ramy wymiarów oporu jest oryginalnym podejściem badawczym.

### **Struktura rozprawy**

Rozprawa ma klasyczną strukturę raportu z badań, to znaczy zawiera wprowadzenie w problematykę badań własnych poprzez przedstawienie piśmiennictwa na temat kluczowych kategorii analitycznych, konceptualizację badań własnych oraz sprawozdanie z ich przebiegu, analizowanie i interpretację zgromadzonego materiału empirycznego. Tytuł rozprawy jest czytelny, a jej treści są zgodne z polem problemowym wyznaczonym tym tytułem. Rozprawę cechuje zachowanie równowagi między przedstawieniem teoretycznej ramy opisu i interpretacji i prezentacją i dyskusją materiału empirycznego.

Pracę otwiera Wstęp i zamyka Zakończenie oraz streszczenia w języku polskim i angielskim, a także Bibliografia, spis rysunków i tablic oraz Aneks, w którym zamieszczone jest transkrypcja wywiadu przeprowadzonego z jedną z nauczycielek.

W krótkim Wstępie Autorka rozprawy wskazuje i uzasadnia źródła podjętej tematyki. Własne doświadczenia jako nauczycielki (w przedszkolu i w klasach I-III) oraz podejmowanie aktywności innowacyjnej zainspirowały poszukiwania badawcze. Świadczy o to o wysokiej samoświadomości profesjonalnej doktorantki i jej krytycznej refleksji. Te atrybuty ważą treści dysertacji.

Prezentowanie kontekstu i ramy teoretycznej zamieszczone jest w rozdziałach 1-3. Kolejno opisane są zagadnienia pracy i typów nauczycieli/nauczycielek wczesnej edukacji, przesłanek i specyfiki innowacji edukacyjnych w przedszkolu i w szkole oraz kultury i mechanizmów oporu w szkole. Treści tych rozdziałów cechuje przewaga sprawozdawczości nad dyskusją, referowanie poglądów i stanowisk przywoływanych autorów (X uważa, Z zwraca uwagę, Y prezentuje, itp.). Doktorantka nie podjęła wysiłku zastosowania kryteriów przedstawienia wybranych zagadnień. Na przykład w rozdziale 2 można zamieścić krótką dyskusję wokół takich tego czym jest wczesna edukacja? dlaczego nazywa się wczesną? Czy ze względu na wiek uczących się? Czy ze względu na treści, formy? Jakie jest jej miejsce, znaczenie w procesie edukacji całościowej? I na tym tle przedstawić argumenty o znaczeniu innowacji edukacyjnych na tym etapie uczenia się. Warto przy tym pamiętać, że pierwszą instytucją oświatową jest przedszkole, a nie jak jest napisane na s. 8 - żłobek.

W tej części rozprawy zwraca uwagę s. 15. (i 26) cytowanie za kimś (s. 15, 26). Może to być zrozumiałe, gdy cytowany tekst jest niedostępny albo trudno dostępny w Polsce.

Zaskakuje to jednak w sytuacji, gdy pierwszym źródłem jest tekst polskiego autora/polskiej autorki (np. Klus-Stańska 2007). Ponadto cytowanie za kimś wymaga jednak sprawdzenia źródła. Odnosi się to do cytowania Mela Ainscowa (to mężczyzna, więc jego imię i nazwisko odmienia się). Na jakie źródło tego autora doktorantka się powołuje? W bibliografii przywołanego artykułu (I. Nowosad) nie ma opisu źródła Mela Ainscowa, podobnie jak i Terrence'a Deala i Kenta Petersona (1999). Piszę o tym, dlatego, by zachęcić Doktorantkę do krytycznego podejścia do wykorzystywanych tekstów. Zastosowania podejścia „dowierzaj i sprawdzaj”.

Niezależnie od tych uwag stwierdzam, że we wprowadzeniu w problematykę badań logicznie przedstawiony jest ich instytucjonalny i profesjonalny kontekst oraz rzeczowo uzasadniony wybór ramy teoretycznej – heksaedr oporu – koncept Anny Babickiej-Wirkus.

Druga część dysertacji (r. 4) wypełniona jest konceptualizacją badań własnych. Jak napisała Doktorantka (s. 89) przedmiotem badań Doktorantka uczyniła działania i motywacje nauczycielek- innowatorek w placówkach wczesnej edukacji - przedszkolach i klasach 1-3 oraz przyczyny wprowadzania przez nie innowacji. Przedmiot jest, moim zdaniem, atrakcyjny poznawczo i ważny pedagogicznie. Jest to bowiem klasa zjawisk zwykle postulowanych, rzadziej odslanianych poprzez empiryczne gromadzenie danych i ich wyjaśnianie. Uwagę zwraca spojrzenie na motywacje i działania innowacyjne w perspektywie ich źródła jakim jest opór. Ważne jest rozpoznanie, wobec czego nauczyciele podejmują działania oporowe (instrumentalizacji roli? Upolitycznienia edukacji?) jaka jest ich motywacja, w jakich przestrzeniach ich aktywności edukacyjnej prowadzone są te działania i jaki jest ich potencjał zmiany systemu.

Zastanawiam się, dlaczego w tym sformułowaniu przedmiotu badania nie ma trzeciego elementu przyjętej ramy teoretycznej, to znaczy przestrzeni oraz potencjału emancypacyjnego nauczycielskiej innowacyjności. Jest wprawdzie mowa o tym w uzasadnieniu wyboru przedmiotu badania (s. 91 i 92).

Główne pytanie badawcze organizujące projekt badań własnych jest następujące: **Jakie rodzaje oporu ujawnia analiza działań** (podkr. M. Cz-W) **nauczycielek-innowatorek?** Jest ono zredukowane do pytań szczegółowych, wyodrębnienia czterech badanych zmiennych: działanie, jego motywacja, przestrzeń działania oraz potencjał emancypacyjny działań. Ale to są zmienne, które można uznać za przejawy i efekty oporu. Natomiast w głównym pytaniu badawczym jest mowa o rodzajach oporu ujawnianych w działaniach. A może lepiej zapytać o wymiary oporu, tak jak to jest opisane na s. 105? A zamiast pytania (w problemie głównym) o działania zapytać o doświadczenia nauczycielek-innowatorek: Jakie wymiary oporu ujawnia

analiza doświadczeń nauczycielek-innowatorek? O użyciu słowa „wymiar” świadczy tytuł r. 6. A użycie słowa „doświadczenia” dostrzegam np. w pytaniu na s. 94: „Celem mojego wywiadu było uzyskanie informacji na temat doświadczeń związanych z podejmowanymi przez nauczycielkę działaniami innowacyjnymi”. Te moje uwagi wynikają z braku przedstawienia procedury redukcji głównego pytania badawczego do pytań szczegółowych.

Rzeczowo uargumentowany jest wybór metody gromadzenia danych (wywiad narracyjno-biograficzny), kryteria i sposób doboru osób uczestniczących w badaniach oraz metoda analizy zebranego materiału empirycznego. Na podkreślenie zasługuje uwrażliwienie na pułapki w stosowaniu przyjętej metody gromadzenia danych. Jest to wyrazem samoświadomości metodologicznej, metodycznej i etycznej Doktorantki.

Trzecią część dysertacji stanowi prezentacja i dyskusja zebranego materiału empirycznego (r. 5 i 6). Podstawą interpretacji treści wypowiedzi nauczycielek-innowatorek uczestniczących w badaniach jest przyjęta rama teoretyczna. Mgr Anna Duda-Jadczak konsekwentnie odnosi treści indywidualnych (i jednej zbiorowej) wypowiedzi do figury heksaedra. Poszczególne wymiary dostrzeżonego w nich oporu poprzez innowacje są ilustrowane transkrypcjami wypowiedzi. Mimo interesujących informacji i analiz czytaniu rozdziału 5 towarzyszyło znużenie. Było to wynikiem schematyczności prezentacji i interpretacji materiału empirycznego. Ten sposób opisu i analizy bardziej przypomina przedstawienie danych surowych uporządkowanych według przyjętego schematu aniżeli ich dyskusję. Czytanie tego rozdziału bardziej przypomina oglądanie albumu ze zdjęciami nieznanymi osób, aniżeli fotografii z atrakcyjnej wyprawy. Zastanawiam się, czy niejakim ułatwieniem uchwycenia innowacji jako reakcji na opresję nie byłoby przyjęcie jakiegoś kryterium (wiek?, staż?, typ placówki?, ...?) kolejności przedstawiania doświadczeń nauczycielek uczestniczących w badaniu. Łatwiej byłoby też czytać konkluzje zamieszczone w rozdziale 6. Zdaję sobie sprawę w indywidualności, odmienności tych doświadczeń, ale czytanie kolejnych, pojedynczych historii osłabiało moje skupienie się na specyficznych właściwościach poszczególnych doświadczeń opresji (osobowej, instytucjonalnej, systemowej), oporu i reagowania określonymi sposobami innowacji. Takich informacji dostarczają wprawdzie treści r. 6, ale noszą one znamiona konkluzji. Umożliwia to dostrzeżenie mechanizmów rządzących decyzjami innowatorskimi, ich wymiarów oporu i potencjału emancypacyjnego.

Te uwagi odnoszą się do redakcji prezentacji, analizy i interpretacji materiału empirycznego. Pod względem merytorycznym i etycznym część zawierająca wyniki badań własnych jest na wysokim poziomie. Treści tej części dysertacji są interesującym i ważnym

poznawczo przestawieniem innowacyjnych doświadczeń nauczycielek wczesnej edukacji. Uwagę zwracają takie doświadczenia innowatorek, które są związane z oporem wobec innowacji, (opór przełożonych, koleżanek/kolegów, rodziców, dzieci, ...): *Wszystkie swoje projekty zaczęłam robić po cichu, żeby nikomu nie dać powodów to rozmów i skarg. Przestałam naciskać, bo spotykało się to z niezrozumieniem.* (s. 141 oraz konkluzje na s. 191). Jest to bardzo znaczące odkrycie, skłaniające do poszukiwania dróg zmiany w kulturze edukacji, w kulturze palcówki edukacyjnej i w systemie oraz w procesie kształcenia nauczycieli. Nabiera to szczególnej w kontekście wyników badania, które wskazują na to, że opór generujący innowacje występował wobec nie dostosowania metod i form pracy do oczekiwań współczesnych uczniów; stosowania tradycyjnego, podającego toku lekcji; a także wobec nudy w szkole, która wynika ze schematycznego modelu nauczania.

Sumując opinię na temat tej części rozprawy stwierdzam, że doktorantka wykazała się zdyscyplinowaniem i konsekwencją w stosowaniu przyjętej ramy teoretycznej. Umiejętnie ilustrowała wypowiedziami nauczycielek-innowatorek poszczególne wyniki badania.

Komplementarną częścią pracy jest Bibliografia. W pracy są trafnie dobrane i umiejętnie wykorzystane teksty, których treści wspomagają opisywanie i interpretowanie badanych zjawisk. Szkoda, że są to głównie teksty w języku polskim. Podjęta problematyka, ze względu na swoją uniwersalność, jest przedmiotem wielu badań poza granicami Polski. Nie rzecz w tym, by dokonywać porównań, ale niektóre wyniki badań mogłyby być wzmocnione argumentami takich autorów jak H. Giroux, P. McLaren czy G. Biesta. Nie rzecz w tym, by sięgać do oryginałów w języku obcym (co też jest ważne w ubieganiu się o stopień naukowy), ale wykorzystać publikacje tych autorów, które ukazały się w języku polskim.

W konkluzji na temat struktury rozprawy stwierdzam, że każda z jej części pełni przypisaną jej w rozprawie rolę. Taka struktura rozprawy świadczy o opanowaniu umiejętności projektowania badań naukowych oraz sporządzania raportu, a treści poszczególnych części pracy dowodzą solidnej wiedzy przedmiotowej i świadomości metodologicznej.

### **Uwagi pod adresem redakcji tekstu rozprawy**

W recenzji odnoszę się także do redakcyjnych aspektów dysertacji. Na podkreślenie zasługuje napisanie pracy w I osobie. Wskazuje to na uwewnętrznienie prowadzonych opisów i analiz. Moją uwagę zwraca określanie nauczycielek-innowatorek słowami: rozmówczynie, uczestniczki badania. Jest to adekwatne dla przyjętego paradygmatu badawczego. W tym kontekście zaskakuje użycie słowa „badane”. Z całą mocą podkreślam, że to nie nauczycielki były badane, a na podstawie ich wypowiedzi badane (spisywane, analizowane, interpretowane) były ich doświadczenia, ich działania, ich motywacje, rozpoznawane przestrzenie, w których

wprowadzały innowacje oraz emancypacyjny potencjał tych innowacji. Piszę o tym, gdyż wciąż powszechne jest posługiwanie się słowem „osoba badana” zamiast nazwą badanego zjawiska. Autorka tej rozprawy nie jest osamotniona w takiej stylistyce, ale wobec jej zdyscyplinowanego trzymania ramy teoretycznej jestem przekonana, że zapanuje i nad tym (nieszczęsnym) ususem w tekstach naukowych.

Uwaga redakcyjna dotyczy także użycia apostrofu w odmianie nazw i nazwisk i obcych słów zakończonych spółgłoską (Passerona, heksaedra). Proszę też zwrócić uwagę na pisownię nazwiska Klejman (s. 10) oraz stosowania biernika zamiast narzędnika (s. 6, tę metodę, nie tą metodę).

Jakkolwiek rozprawa napisana jest przejrzysto z zachowaniem zasady jasności i zrozumiałości, Autorka nie uniknęła niezręcznych sformułowań (s. 45: nauczyciele tkwią w marazmie tradycyjnych metod nauczania) oraz błędu *ignotum per ignotum*, a raczej niezręczności (s. 94: „W paradygmacie interpretatywnym badanie jest interpretatywne (podkr. M. Cz-W), czyli jest kierowane przez badacza i jego przekonania dotyczące świata i tego, jak należy go rozumieć i badać.”) Takie stwierdzenie dotyczy każdego badania, wszak to badacz jest podmiotem swoich decyzji.

Wyszczególnione uwagi redakcyjne przedstawiam ze względu na możliwość wykorzystania wyników badań będących treścią dysertacji w publikacji. Szkoda byłoby, gdyby te ważne były zakłócone niezręcznościami pisarskimi.

## **Konkluzja**

Dysertacja mgr Anny Duda-Łyszczyk napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Jolanty Zwiernik jest dojrzałą, oryginalną rozprawą naukową. Podjęta w niej problematyka nauczycielskich innowacji jest istotna dla pedagogiki i dla edukacji. Przyjęta rama teoretyczna pozwala poznać doświadczenia innowacyjne jako oporowe reakcje na opresje instytucjonalne i systemowe. Realizacja projektu badawczego będącego podstawą recenzowanej dysertacji świadczy o tym, że Doktorantka jest świadomą i dojrzałą badaczką, wykorzystującą krytycznie własne profesjonalne nauczycielskie doświadczenia.

Treść rozprawy uwidacznia wysoki poziom refleksyjności badaczki oraz umiejętność wykorzystania własnych doświadczeń zawodowych i innowacyjnych. W pracy ujawniane są niepokoje i niepewności mające swoje źródła nie tylko w świadomości uproszczeń metodologicznych, ale także w uwrażliwieniu na pułapki obiektywności. Te cechy znamionują cały projekt badawczy. W pracy na etapie gromadzenia i dyskusowania materiału empirycznego zachowane zostały zasady etyczne.

Poczynione w recenzji uwagi nie umniejszają wartości dysertacji. Sformułowałam je ze względu na rolę recenzentki jako osoby wspierającej jakość realizacji projektu doktorskiego i z myślą o dalszych losach rozprawy – mam na myśli publikowanie wyników badań.

W konkluzji stwierdzam, że treść rozprawy świadczy o tym, że Doktoranta posiada ugruntowaną wiedzę teoretyczną w zakresie pedagogiki w tym pedagogiki wczesnoszkolnej i pedeutologii jako subdyscyplin pedagogicznych. Wiedzę tę umiejętnie wykorzystała do zaprojektowania i realizacji badań. Podjęła oryginalne zadanie badawcze i przekonująco osadziła je w trafnie dobranej perspektywie teoretycznej, to znaczy w teorii oporu. Oznacza to, że wypełniła warunki zawarte w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r., Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w artykule 187. 1. oraz 4. (Dz.U. R.P. poz. 1668) i wykazała się dojrzałością do prowadzenia pracy naukowej.

Z pełnym przekonaniem wnoszę więc o dopuszczenie Doktorantki do publicznej obrony tej rozprawy.

Szczecin, 24.08.2023 r.

