

INSTYTUT PEDAGOGIKI

Prof. dr hab. Maria Mendel

Gdańsk, 6.01.2020

Recenzja

pracy doktorskiej Pani mgr Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej

Transformatywne uczenie się nauczycieli nauczania indywidualnego.

Studium zawodowych doświadczeń pedagogów (Wrocław 2019)

napisanej pod kierunkiem Pani profesor DSW dr hab. Ewy Kurantowicz,

z wsparciem promotora pomocniczego,

Pana profesora DSW dra hab. Sławomira Krzychały

Recenzję przygotowuję na podstawie powołania mnie do roli recenzenta w przewodzie doktorskim Pani mgr Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej przez Radę Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, 24 września 2019 roku. O powołaniu tym zostałam poinformowana pismem Dziekana tego wydziału, Pana profesora DSW dra hab. Pawła Rudnickiego, datowanym na 30 września 2019 roku, a otrzymanym – w przesyłce wraz z pracą doktorską Pani Hawrylewicz-Kowalskiej – dnia 21 listopada tegoż roku.

Praca przedstawiona mi do recenzji nosi tytuł „Transformatywne uczenie się nauczycieli nauczania indywidualnego. Studium zawodowych doświadczeń pedagogów” i składa się z dwóch tomów, z których jeden stanowi rozprawa doktorska (206 stron), a na drugi składają się transkrypcje dziesięciu wywiadów narracyjnych przeprowadzonych przez Autorkę w ramach badania empirycznego zrealizowanego jako Jej projekt doktorski (135 stron).

Struktura rozprawy, to 5 rozdziałów, Wprowadzenie i Zakończenie oraz Bibliografia i spisy rysunków oraz tabel. Zarówno wspomniany tytuł, jak i przedstawiona struktura w sposób adekwatny do treści ujmują tekst całej pracy doktorskiej Pani mgr Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej (drobna uwaga do struktury, jaką formułuję w przypisie, nie ma wpływu na ogólnie pozytywną jej ocenę¹).

Tytuły rozdziałów i podrozdziałów dobrze współbrzmiają jako całość. Ich ujęcie rozumiem nie tylko jako w pełni odpowiednie do interpretatywnego paradygmatu, w którym Autorka osadziła swój badawczy projekt oraz poszukiwania teoretyczne, ale i kontrybutywne dla pedagogiki. Uzasadniając to, przejdę do szczegółowych analiz treści oraz oceny rozprawy doktorskiej Pani mgr Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej.

Koncentrując się w tym miejscu na rozdziale czwartym, z podrozdziałami o tytułach zaczerpniętych wprost z narracji, zwraca uwagę coś więcej, aniżeli trafność dokonanych przez Badaczkę wyborów. Cytaty, które wyłoniła są znaczące dla powstającej w rozprawie konstrukcji teoretycznej, „pracując” jako trafne metafory, szybko przenoszące w nowe rejestry znaczeń i wyrażające kategorie wyłonione w badaniu. Przykładem niech tu będzie – moje ulubione - „Jechać przez korki”, czyli zaczerpnięty wprost z narracji tytuł podrozdziału 4.4. opisowo rekonstruującego jeden z indywidualnych „wzorów” uczenia się nauczycieli nauczania indywidualnego i zarazem kategoria powracająca w metaanalizie, służąca wyrażeniu uogólnionego doświadczenia narratorów. Celna „jazda przez korki” jest w tym wywodzie szyldem dla znaczenia, ugruntowanego w materiale badawczym i ostatecznie ukształtowanego przez Badaczkę, tworzącą - w sposób użytkujący metafory - spójne i jasne, własne rozwiązania teoretyczne.

Można byłoby znaleźć wiele innych przykładów, ale trzymając się dalej powyższego, można o pracy Pani Hawrylewicz-Kowalskiej powiedzieć także, że kategoria „jazdy przez korki” - tak brzmiąca i tak operacjonalizowana - wyraźnie rozwiązania te lokuje w pedagogice społecznej. Można powiedzieć, że jest aktualną i kontekstowo osadzoną w NI wersją „melioracji”, znanej z teorii pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, dla której myśl i praktyka społeczno-pedagogiczna była, najogólniej, przepychaniem zapchanych kanałów blokujących rozwój². Przedstawiam dalej więcej uzasadnień dla stanowiska, że - między

¹ Uwagę tę formułuję z myślą o przyszłych pracach redakcyjno-edytorskich Autorki: Spis rysunków oraz Spis tabel zostały w Spisie treści nazwane błędnie „Aneksem” (nie jest to materiał załączony do pracy, lecz uporządkowana postać informacji o jej zawartości, mająca czytelnikowi ułatwić dotarcie do poszukiwanych rysunków czy tabel). W przypadku pracy Pani Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej aneks (czyli materiał załączony) do Jej rozprawy stanowią transkrypcje wywiadów, pomieszczone w odrębnie wydrukowanym tomie. Powinno to być zasygnalizowane w Spisie treści rozprawy.

² Zob.m.in.: Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa

innymi stąd - w doktoracie Pani Hawrylewicz-Kowalskiej nie ma problemów z zauważaniem cech nowatorstwa naukowego. Praca ta – zgodnie z deklaracją Autorki andragogiczna³ - może być postrzegana jako interesujący wyraz zasilenia zarówno pedagogiki dorosłych, jak i pedagogiki społecznej. I chociaż wiązanie tych subdyscyplinowych perspektyw nie jest niczym nowym, to wkład, jaki praca Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej wnosi do pedagogiki społecznej, jest dlań nowy i ożywczy. To – ugruntowana empirycznie – istotna aktualizacja jej podstaw, dokonana w obszarze refleksji o nauczaniu indywidualnym; nauczaniu arcyinteresującym dla tej subdyscypliny, bo koncentrującym kluczowe dla niej relacje człowiek-wychowanie-środowisko. Pani Hawrylewicz-Kowalska analizuje te relacje w ich postaci, dzisiaj bardzo dynamicznej, uwikłanej politycznie, gorącej społecznie i edukacyjnie. Nie mam wątpliwości, że taki ich opis - wyjaśniający i niosący perspektywne konkluzje - wzbogaca samowiedzę pedagogiki społecznej, służąc rozwojowi zarówno jej teorii, jak i praktyki badawczej oraz społeczno-edukacyjnej.

Wracając do struktury i treści rozprawy...

Pierwsze dwa rozdziały dysertacji, zawierające wyniki studiów literatury podjętego zagadnienia w perspektywie teorii transformatywnego uczenia się oraz pojęcia i historii nauczania indywidualnego, przedstawiają po części przeglądową, w większości krytyczną i ciekawą, „niepodręcznikową” analizę źródeł, przeprowadzaną na zaawansowanym poziomie naukowym. Podobają mi się, również i z tego powodu, że Autorka przedstawia zwykle własne ujęcia. Jej – badaczki - rozumienie danych koncepcji i pojęć, niezbędnych w dalszych częściach pracy. W toku lektury tych dwóch rozdziałów podziwiałam też, jak analizy źródeł rozwijane były po liniach – najpierw prezentacji, dalej kontynuacji, wreszcie kontestacji i krytyki. Z uwagą wobec szczegółowych treści tych analiz, warto tu – „na przyszłość” - odnotować moje zaskoczenie, że przy tak przekonującej krytyce teorii Jacka Mezirowa (*Transformative Learning*)⁴, Autorka puentuje krótką decyzją o... zrobieniu z niej użytku we własnym projekcie badawczym. Czytelnik przeżywa zaskoczenie, bo zabrakło pewnie nieco precyzyjniejszej i bardziej wyeksponowanej („mocniejszej”) argumentacji, która decyzję tę by podtrzymała. W obliczu wrażeń z lektury tej części pracy, muszę na koniec jej omawiania dodać, że tworzące ją treści – co również zaskakujące - ujęte zostały bardzo

³ Z przyjemnością zwrócę tu uwagę, że Autorka świadomie wpisała swoje poszukiwania w pole andragogiki, zarówno konsekwentnie trzymając się jej kanonu literaturowego (Malewski, Mezirow, Illeris, Jarvis, in.), jak i - w koncentracji na nauczycielu i zawodzie nauczyciela - utrzymując formatującą Jej studium perspektywę myśli o uczeniu się (w) dorosłości.

⁴ Autorka wykazała najpierw dobitnie, że koncepcja Mezirowa nie jest doskonała, akcentując uczenie się rozumiane przez pryzmat czynności poznawczych. Przecistawiając ją późniejszym koncepcjom Illerisa, czy Jarvisa, skłaniała się wyraźnie ku biograficznej perspektywie i uczeniu się z życia. W perspektywie tej, pisząc o znaczeniu codzienności w nauczaniu indywidualnym, osadziła swoje myślenie o doświadczeniu zawodowym nauczycieli, którzy realizowali NI. Stąd zaskakująca – nie tylko dla mnie - może okazać się decyzja Autorki o uczynieniu właśnie z koncepcji Mezirowa trzonu swoich interpretacji badawczych.

zwięźle (28 stron). Samo w sobie nie stanowi to zarzutu, ale zwracam uwagę, że może sprawiać wrażenie niewyczerpania tematu, obawy co do przyczyn niewystępowania jakichś wątków, itd. W moim odczuciu zwięźłość ta stała się pewnym mankamentem pracy przez nieuwzględnienie w analizach kilku nurtów oraz pozycji literaturowych, znaczących w kontekście nauczania indywidualnego. Między innymi, problematyka NI w perspektywie socjologiczno-edukacyjnej i kontekście zmian paradygmatu szkoły – w stronę kultywowania cech takich, jak budowanie relacji oraz indywidualizacja (czyli dokładnie to, o czym pisze Autorka w odniesieniu do NI), np. R.Meighan, J.Maschelein, M.Simons, G.J. Biesta, in.; doświadczenia *flexi-schooling* oraz edukacji domowej – P.Toogood, M.Budajczak, in.).

Rozdział trzeci, ujmując szczegóły projektu badania empirycznego, przedstawia je również bardzo lakonicznie (to zaledwie 4 strony), choć – co pozytywne – nie pobieżnie. W ramach tej lakoniczności cenić można klarowność przekazu, dzięki której projekt jawi się zrozumiały, logiczny, spójny. Odczuwa się jednak w lekturze pewien dyskomfort związany z - najczęściej niewyczerpującym, budzącym „niedosyt” i skutkującym nawarstwianiem się wątpliwości – uzasadnianiem dokonanych przez Autorkę wyborów metodologicznych (np. o wyborze metody badawczej – wywiadu narracyjnego – dowiadujemy się z jednego, dosłownie, zdania na stronie 35).

Z kolei pytanie badawcze, przedstawione z perspektywy operacyjnej (lista wymaganych obszarów poznawczych), zostało zoperacjonalizowane tylko w odniesieniu do członu, jakim jest doświadczenie. Pozostałe, czyli proces uczenia się, jego inicjowanie i kształtowanie, pozostały bez odniesień, operacjonalizujących poszukiwanie odpowiedzi.

Nasuują się też – niewielkie – wątpliwości związane z ujęciem celów badania. W toku lektury rozdziału trzeciego (a także Wprowadzenia, w którym także o nich mowa) powstawały pytania, m.in. o spójność treści celów, różnie w różnych miejscach pracy przedstawianych (zob.np.: s. 5-6, 36, 151). Być może, po prostu, cele te nie zostały dość jasno postawione w pracy i zrodziło to pewien dyskomfort w odbiorze projektu. Kolejną kwestią wyłaniającą się wskutek lektury metodologicznych części pracy, była świadomość Autorki co do artykułowanych na podstawie wybranych teorii „przedzałożeń”, formatujących badawczy opis (interpretację materiału badawczego). Jak piszę dalej, ów format akceptuję, widząc w nim interesujące rozwiązanie nie tylko badawcze, ale i teoretyczne. Nie znalazłszy jednak w pracy jasnego potwierdzenia, że Autorka ma świadomość wynikających z przyjęcia takiego formatu ograniczeń, a też z troską o rozumienie, że każda rama (zakładająca wpisanie w nią materiału badawczego oraz myśli badacza) prowokuje mniej lub bardziej dostrzegalne zejścia z obranej drogi interpretatywnej. Obawiam się też, że z innych jeszcze powodów w pracy

Pani Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej zdarzają się drobne „zsunęcia się” z tej drogi. Na przykład kiedy - w warstwie językowej tekstu pracy - przebijają elementy modelu hipotetyczno-weryfikacyjnego, jak np. na stronie 151, gdzie mowa o „odkrywaniu” wzorów, czy na s.6, gdzie Badaczka przedstawia się, jako „wykazująca”, że „praca w formie NI niesie zmiany (...)”. Chętnie podejmę dyskusję o tym podczas obrony.

Zgodnie z porządkiem wyznaczonym strukturą pracy, kolej teraz na rozdziały 4 i 5, zawierające opis badawczy, w którym centrum uwagi stanowi materiał narracyjny uzyskany z przeprowadzonych dziesięciu wywiadów. Patrząc na rozmiar tekstu, opis ten wypełnia – słuszenie – ogromnie przeważającą większość recenzowanej pracy (ok. 4/5), rozciągając się nie tylko na rozdziały czwarty i piąty, ale i – w zróżnicowanych formach – na Wprowadzenie oraz Zakończenie. Obydwa – kluczowe dla empirii – rozdziały oceniam bardzo wysoko, jasno widząc w ich treści, że Autorka – poza niezłym warsztatem w zakresie pisarstwa naukowego ujawnionym także w rozdziałach 1-3 - dysponuje imponującą wrażliwością badawczą. „Portrety” badanych zawarte w rozdziale czwartym i powtórnie „namalowane” w kolejnym jako ich „portret zbiorowy”, zdradzają niezwykłą uważność Badaczki, Jej wyczulenie na powiązania wątków i rozmaite współzależności oraz kontekst treści narracji. W ramach budowania tego kontekstu oraz ugruntowywania podejmowanych interpretacji w teoretycznych wątkach, treść tych rozdziałów objawia też erudycyjność Autorki, która bardzo szeroko i kompetentnie, operując rozległą wiedzą, kojarzy pojęcia, dostrzega zależności, poszerza związki, itp.

Cały zaś opis, stający się postępującą analizą materiału badawczego, został osadzony w interesującej ramie, którą prezentując w rozdziale metodologicznym (trzecim), Paulina Hawrylewicz-Kowalska nazywa „organizacją interpretacji badań” (s.40, in.). Rama ta – sama w sobie – stanowi wartość jako rozwiązanie teoretyczne; autorski konstrukt, w którym kreatywnie wiązane i miksowane są – przedstawione i kontekstualizowane we wcześniejszych rozdziałach - koncepcje Mezirowa, Witkowskiego i Gołębniak; różne – znane i „stare” - języki teoretyczne, spotkane po to, by możliwe i adekwatne wobec „nowego” (tego, co dotąd nieobecne, bo nieistniejące poza narracjami badanych nauczycieli NI) było jego wypowiedzenie. Można by tu, oczywiście, proponować zaangażowanie innych teorii, których niemało we współczesnej andragogice, ale rozumiem i pozostaję z szacunkiem dla wyborów dokonanych przez Autorkę. Z punktu widzenia recenzenta istotne jest, że w krytycznym świetle przedstawiając interesujące ją teorie (zob.: rozdział pierwszy i trzeci – Mezirow a Illeris, Jarvis, in. – podobnie dalej: nakreślona krytycznym studium perspektywa, z której

„wyłania się” myśl Gołębniak, czy Witkowskiego) oraz uzasadniając własne decyzje opierała się na rzetelnie przestudiowanych, preferowanych opcjach i potrafiła potem konsekwentnie trzymać się zbudowanej na nich ramy. Przy zachowaniu w pamięci wcześniej przedstawionych wątpliwości, jest to dla mnie podstawa jednoznacznie pozytywnej oceny w tym zakresie.

Jednym z ważnych elementów wspomnianej ramy są autorskie reprezentacje graficzne (na marginesie: tabele i schematy, w wykazie końcowym – niejasne dlaczego – nazwane „rysunkami”). Znakomicie wspierają one wypracowywanie – zarówno przez Autorkę, jak i czytelnika – własnego rozumienia zależności przedstawianych w badanych narracjach. Doktorantka wyraźnie dobrze czuje się w tego typu działaniu, czego przykładem może być częste wykorzystywanie graficznych ujęć w toku studiów literaturowych, badawczego opisu oraz wywodu teoretycznego prowadzonego w pracy (za godny wyróżnienia uważam m.in. schemat 21, obrazujący poziom metaanalizy i ujmujący wzór wspólnych doświadczeń w zakresie NI; s. 190). Traktuję to jako wyraz nieskrępowanego, ugruntowanego w umiejętnościach badawczych na zaawansowanym poziomie, operowania przez Autorkę różnymi środkami analiz i nie tylko sprawnego czytania wielopoziomowych i wielopiętrowych, złożonych struktur, ale i ich swobodnego budowania. Tak działa „dobry warsztat”.

Warto dodać, że rozdział piąty powstał wskutek swoistej „rewizyty”, powrotu Badaczki do materiału badawczego przeanalizowanego i zinterpretowanego już w indywidualnej perspektywie w rozdziale czwartym. Lektura tego rozdziału staje się podstawą ważnych kwestii i „wiszącej w powietrzu”, zapowiadanej „między wierszami”, krytycznej i ważnej naukowo oraz społecznie refleksji, dla której grunt stanowi zawarta w nim kontekstualizacja nauczania indywidualnego, jako zjawiska o charakterze nie tylko edukacyjnym, ale i kulturowym (kultura domu vs. kultura szkoły, etc.) oraz społeczno-politycznym (relacje różnicowane na tle klasowym, społeczne nierówności oraz gry polityczne widoczne w zmieniających się statusach prawnych NI, etc.). Treść rozdziału piątego, stanowiąc uogólnione w tych perspektywach rekonstrukcje doświadczenia nauczania indywidualnego w nauczycielskiej pracy, ogromnie porusza, jako - pilnie wymagający zmian - obraz aktualnej rzeczywistości. Badaczka przedstawia – na przykład – subtelnie nazwane „trudnościami”, głębokie problemy, przed jakimi w nauczaniu indywidualnym stają wszystkie zaangażowane w nich podmioty. Problemy te powstają z licznych powodów, m.in. z racji „złego prawa” (s. 163 i dalsze), czy rażących braków w zakresie wsparcia, bezpieczeństwa i ochrony pracy nauczycieli NI (jak twierdzi Autorka, nauczyciele nie otrzymują narzędzi niezbędnych w tego typu pracy i polegając na własnych intuicjach, w istocie sami borykają się z „ciemnymi

stronami” nauczania indywidualnego; często boją się uczniów, ich rodzin i domów, w których z mocy prawa musi odbywać się NI; w rodzicach częściej rozpoznają wymagających i roszczeniowych strażników, niż sprzymierzeńców własnej pracy; in.).

Najwyżej jednak w rozdziale piątym (i tym samym - z racji jego metaanalizycznej postaci - w całej pracy) cenię obrazy, wyłonione z badawczego opisu m - w szczególności zwraca uwagę obraz nauczania w NI. Badaczka najpierw kontekstowo przedstawiła dwie osie, na których w narracjach badanych nauczycieli rozpina się istota NI (budowanie relacji – indywidualizacja), by następnie zaprezentować wspólny wzór ich doświadczania nauczania indywidualnego. Wzór ten uchwyciła w kilku zabiegach badawczych, m.in. analizując sporządzone zestawienia indywidualnych ram odniesienia, nawyków mentalnych, punktów widzenia, transformacyjnych nawyków mentalnych oraz indywidualnych modernizacji ram odniesienia badanych nauczycieli (za Mezirowem). Opis tego wzoru przedstawiony przez Panią Paulinę Hawrylewicz-Kowalską postrzegam jako – wykazujące cechy innowacyjności w pedagogice - nakreślenie obszaru wspólności doświadczenia (auto)edukacyjnego, jakie w praktyce zawodowej nauczycieli stanowi nauczanie indywidualne. Tym samym, dzięki pracy tej Badaczki powstał jego unikatowy – jak można by powiedzieć - hologramowy obraz, w którym każdy element całości odzwierciedla cechy innego, również całość tę tworzącego. Obraz ten – udostępniony w rozprawie jako aparatura (siatka) pojęciowa, tworzące strukturę i proces NI z perspektywy transformatywnie uczącego się nauczyciela – jest osiągnięciem badawczym, obiecującym produktywność w obszarze teorii i praktyki badawczej oraz społeczno-edukacyjnej.

W związku z przedstawionymi wyżej opiniami, nie mam wątpliwości co do pozytywnej oceny przekazanej mi do recenzji rozprawy Pani mgr Pauliny Hawrylewicz-Kowalskiej. Ocena ta jest pozytywna niezależnie od mankamentów, zasygnalizowanych w recenzji głównie z myślą o ewentualnym przygotowaniu publikacji książkowej na podstawie tej rozprawy.

Wysokiej Radzie z przekonaniem rekomenduję dalsze procedowanie w sprawie nadania Pani Paulinie Hawrylewicz-Kowalskiej stopnia doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

