

Szczecin, dnia 20 sierpnia 2022 roku

**dr hab. Justyna Nowotniak prof. US**

**Instytut Pedagogiki**

**Uniwersytet Szczeciński**

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Anny Sarbiewskiej pt. „Tworzenie partycypacyjnej kultury kształcenia na przykładzie szkolnych lekcji języka angielskiego. Studium przypadku”**

Przedmiotem recenzji jest rozprawa doktorska mgr Anny Sarbiewskiej „Tworzenie partycypacyjnej kultury kształcenia na przykładzie szkolnych lekcji języka angielskiego. Studium przypadku”, promotor: ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, promotor pomocniczy: dr Monika Maciejewska.

Recenzja została sporządzona na zlecenie (pismo z dnia 6.06.2022r.) dyrektora Instytutu Pedagogiki UKSW ks. prof. dr hab. Jarosława Michalskiego, zgodnie z uchwałą Rady Dyscypliny Pedagogika UKSW Warszawie z dnia 1.06.2022 r.

Przedłożona do recenzji rozprawa doktorska składa się z 5 rozdziałów. Praca zawiera także wprowadzenie, zakończenie, bibliografię, wykaz schematów, wykresów i tabel oraz aneks, w którym zostały umieszczone narzędzia badawcze a także streszczenie w języku polskim i angielskim. Łącznie obejmuje 310 stron. Struktura dysertacji jest logiczna, odzwierciedla budowę klasyczną dla prac empirycznych i w pełni spełnia wymogi stawiane takim projektom badawczym. We „Wprowadzeniu” Doktorantka umieszcza napisaną przez siebie pracę w ramach trajektorii własnego rozwoju osobistego i naukowego, nakreślając obrazowo zamysł projektu badawczego. Punktem wyjścia zaprezentowanych tu rozważań jest przekonanie o braku tego rodzaju badań (z czym należy się zgodzić) oraz własne zainteresowania naukowe i zawodowe Anny Sarbiewskiej.

Wskazany przedmiot badań jest interesujący, o znaczącym poziomie trudności, który w pełni spełnia oczekiwania kierowane pod adresem dysertacji doktorskich. Podjęta problematyka jest ważna, aktualna a osiągnięty efekt stanowi wkład zarówno w rozwój pedagogiki, jak i pedagogii.



Z całą pewnością nadać można też tego rodzaju projektom badawczym rangę badań stosowanych, użytecznych społecznie.

Rozdział pierwszy zatytułowany „Edukacja w ujęciu systemologicznym” zawiera rozstrzygnięcia definicyjne związane z pojęciem edukacji oraz przejrzystą i refleksyjną analizę fenomenów pedagogicznych składających się na koncepcję edusfery autorstwa Romana Schulza. Doktorantka dokonuje dwuwymiarowej charakterystyki dziedziny edukacji: jako części systemu socjokulturowego oraz jako odrębnej całości kulturowej, dzieląc rozdział na dwa podrozdziały (1.2 oraz 1.3). Zastosowanie tych perspektyw wydaje się przydatne do pełnego określenia istoty i statusu przedmiotowej partycypacyjnej kultury kształcenia. Autorka w pełni oddaje charakter kluczowej dla polskiej pedagogiki propozycji systemowego, holistycznego ujęcia edusfery, terminu ważnego, bo desygnującego całość zjawisk edukacyjnych.

W rozdziale drugim „Innowacje i innowacyjność w edukacji szkolnej” została opisana specyfika innowacji pedagogicznej w połączeniu z analizą modelu dyfuzji innowacji autorstwa Marka Warforda. Zgłoszony w tym kontekście postulat tworzenia kultury innowacyjności w polskim systemie oświaty, należy uznać za zasadny. W rozdziale tym została dokonana sprawna analiza głównego terminu, wychodząca daleko poza często dokonywane w tym względzie uproszczenia, polegające na przekonaniu, że innowacja oznacza anulowanie tego, co było, by stworzyć coś nowego. W tym przypadku zaproponowano właściwy, pogłębiony sposób rozumienia innowacji akcentujący, że dawanie początku czemuś nowemu, to dodawanie nowej wartości, wychodzące naprzeciw radzeniu sobie z nowymi wyzwaniami.

Dopełnienia, zwłaszcza w kontekście ewentualnej publikacji pracy, wymaga natomiast analiza aktów prawnych normujących działania innowacyjne w obszarze oświaty. Poprzestanie na zdawkowym odniesieniu się do zapisów dotyczących innowacyjności jest niewystarczające.

W tej części powinny znaleźć się analizy dotyczące właściwych ustaw i rozporządzeń. Odnotowania wymaga fakt, że dnia 1 września 2017 r. utraciło moc rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz. U. 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm.). Wszystkie kwestie dotyczące działalności innowacyjnej i eksperymentalnej regulują przepisy ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r., określające, że działalność innowacyjna szkoły jest integralnym elementem działalności szkoły (potwierdza to art. 1 pkt 18, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1 Prawa oświatowego), która była nowelizowana już ponad 30! razy od momentu jej wprowadzenia. Obowiązująca od dnia 1 września 2017 r. Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2020 r. poz. 910 i 1378 oraz z 2021 r. poz. 4, 619 i 762), została zmieniona kolejny raz w maju 2020 roku. Zmiana ta przyniosła niestety znaczące uchylenia także w zakresie innowacji i eksperymentów pedagogicznych. Warto sprawdzić czy znajdziemy jeszcze w

Ustawie pojęcie „innovacje” i czy nie zniknęło na dobre z pragmatyki oświatowej.

Sprostowania wymaga też pewien sąd wartościujący. Doktorantka buduje swój projekt naukowy w przekonaniu, że wspiera ideę nauczyciela inicjatora transformatywnego oporu wobec dominującej edukacji dyrektywnej. W tym kontekście opacznie można zrozumieć opinie wyrażoną słowami (s.65):

„Działania innowacyjne polskich nauczycieli można porównać do wymyślenia koła od nowa. Jest to proces pracochłonny, długotrwały i blokujący właściwie rozwój poważniejszej kreatywności i innowacyjności. Tymczasem w innowatyce jako dyscyplinie wiedzy zajmującej się zarządzaniem innowacjami kładzie się nacisk na gromadzenie, badanie i promowanie alternatywnych rozwiązań. Nawiasem mówiąc, rozwija się ona bardzo dobrze w USA”

Przemiany społeczne, ustrojowe jakie dokonały się w Polsce od 1989 roku, zaowocowały podjęciem przez nauczycieli działań innowacyjnych, nieszablonowych, niekonwencjonalnych, twórczych pedagogicznie, co udokumentował w swoich publikacjach m.in. Bogusław Śliwerski („Edukacja w wolności” 1991; „Wyspy oporu edukacyjnego” 1993).

Alternatywna edukacja w Polsce ma swoje znaczące tradycje i wiele szkół alternatywnych w Polsce pozostaje nadal szkołami samorządności partycypacyjnej i miejscem promowania innowacji i wychodzi daleko poza bierne naśladowanie funkcjonujących na świecie szkół alternatywnych takich jak np. szkoły montessoriańskie, steinerowskie, planu daltońskiego czy freinetowskie. Należy w tym miejscu przywołać choćby kanoniczny już przykład Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, stworzonej przez Profesora Ryszard Łukaszewicza. Ważnych przykładów znaczących osiągnięć polskich pedagogów dostarczają już wieloletnie edycje podsumowania ruchu innowacyjnego w edukacji organizowane przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi, w którym Kapituła Konkursu przyznaje złote certyfikaty kreatora innowacji czy innowacyjnemu pracodawcy.

Recenzowana rozprawa dotyczy wprawdzie szkolnictwa publicznego, ale posługując się sformułowaniem „polski nauczyciel” należy mieć na uwadze wiele różnych kontekstów. Efekt jest jak sądzę niezamierzony wynikający z pewnej niezręczności pośpiesznego łączenia wielu wątków w dysertacji. Przykład ten jednak uzmysławia potrzebę szczególnej staranności, w kwestii dokonywania uogólnionych ocen, przewartościowań w pracach naukowych, jeżeli założymy, że w ogóle powinno znaleźć się w nich na nie miejsce.

W rozdziale zatytułowanym „Kształcenie szkolne i partycypacyjna kultura kształcenia” zamieszczono interpretację pojęcia „kształcenie”, rozumianego jako współpracę dwóch podmiotów działania pedagogicznego – nauczyciela i uczniów, odnosząc ten koncept do tworzenia w systemowej szkole publicznej partycypacyjnej kultury kształcenia jako rozwiązania alternatywnego wobec koncepcji transmisyjnej. Do udanych należy zaliczyć próbę analizy konceptualnej dwóch

modeli działania dydaktycznego: linearnego i komplementarnego z solidnie zarysowanym wprowadzeniem dotyczącym kultury szkoły, kultury dydaktycznej, kultury kształcenia oraz analizą benerowskiej modyfikacji klasycznego trójkąta dydaktycznego. Efektem tym studiów jest interesujący autorski model partycypacyjnej kultury kształcenia (w obszarze nauczania języka angielskiego).

W ocenie podsumowującej pierwszą część pracy, podkreślić należy, że teoretyczne zakotwiczenie badań własnych w literaturze przedmiotu jest wyjątkowo trafne. Autorka z pełną świadomością wskazuje na wagę kulturowych i społecznych kontekstów procesu powstawania i funkcjonowania partycypacyjnych modeli kształcenia oraz rozumie ich znaczenie, czego wyrazem są refleksyjne analizy zawarte w pierwszych trzech rozdziałach. Z dużą satysfakcją odnotowuję fakt, że rusztowanie teoretyczne zbudowane zostało ze znaczących, klasycznych teorii z zakresu pedagogiki ogólnej, a młoda adeptka nauki nie poddała się współcześnie obserwowanemu w rozprawach doktorskich zjawisku „uwodzenia pedagogów” przez teorie z innych dyscyplin naukowych w obszarze nauk społecznych. Konsekwentnie zaprezentowana i zrealizowana w pracy propozycja powrotu do korzeni nauczania wychowującego i jego ponowna rekonstrukcja w obszarze pedagogii, zasługuje na słowa uznania kierowane zarówno w stronę Promotora, jak i Doktorantki.

Zamysł metodologiczny zawarty w rozdziale czwartym oceniam jako dobry, spełniający rygory poznania naukowego. Mam głębokie przekonanie, że Autorka posiada rozległą wiedzę metodologiczną. Świadczą o tym starannie przygotowane autorskie propozycje narzędzi badawczych. W doborze metod Doktorantka sięga do tradycji badań mieszanych. W wyborze *case study* rozumianego tu jako strategia badawcza, widzi narzędzie zmiany społecznej połączone z jednoczesnym krytycznym badaniem zmian w tradycyjnym modelu kształcenia. Anna Sarbiewska świadomie eksponuje w swoim projekcie empirycznym te właśnie praktyki badawcze, jako przykład zorientowanej na *praxis* pedagogiki, której celem jest rozwijanie świadomości krytycznej oraz działania uczestniczącego.

Pojawia się jednak potrzeba uściślenia przedmiotu badań. W tytule pracy akcent pada na tworzenie partycypacyjnej kultury kształcenia. Można się zatem spodziewać, że przedmiotem badań będzie proces tworzenia pewnej kultury kształcenia (tworzenie modelu a później pedagogicznego *praxis* w postaci realizacji tego modelu). W tym kontekście treść pracy w pełni odpowiada jej tytułowi. Sformułowanie przedmiotu badań jest natomiast za wąskie. Ujęto go jako „wprowadzanie partycypacyjnej kultury kształcenia” (s.149), co może sugerować skupienie się na jednej z faz całego procesu. Istnieje różnica między „tworzeniem kultury kształcenia” a „wprowadzaniem kultury kształcenia”.

Nie mam zastrzeżeń do sposobu sproblematyzowania przedmiotu badań, gdyż problematyka

badawcza obejmuje cały proces tworzenia partycypacyjnej kultury kształcenia. Nie zgłaszam także żadnych uwag krytycznych do przyjętego sposobu redukcji problemu głównego do problemów szczegółowych.

W projektach badawczych, w których łączy się odmienne strategie badawcze, zaleca się rozdzielenie problemów badawczych i jednoznaczne określenie, na które badacz będzie poszukiwać odpowiedzi metodami ilościowymi, a które będą eksplorowane w sposób jakościowy. Doktorantka nie dokonuje takiego rozróżnienia.

Przedstawione w tej części cele badań, problematyka, metodyka badań oraz zasady doboru próby spełniają rygory poprawności naukowej. Zbyt mało miejsca poświęcono metodom i procedurze analizowania danych. Deklaracja, że „interpretacja danych nastąpi według strategii indukcyjnej” (s. 157) jest niewystarczająca, zwłaszcza, że Autorka posługuje się w gromadzeniu materiału empirycznego metodami ilościowymi i jakościowymi.

W konkluzji podkreślić należy, że jest to projekt badawczy, który w oparciu o badania empiryczne zakłada nie tylko możliwość diagnozowania procesu tworzenia partycypacyjnej kultury kształcenia w szkole, ale także opcję aktywnego włączenia się w transformację ładu społecznego. Jest zatem metodologiczną propozycją dla badaczy praktyki społecznej, zaangażowanych w jej zmianę, do których z pełnym przekonaniem, zaliczam Panią Annę Sarbiewską.

W ostatnim piątym rozdziale, zgodnie z wyodrębnionymi „jednostkami zanurzeniowymi” Doktorantka mierzy się z ambitnym zadaniem zaprezentowania i zinterpretowania rozległego materiału empirycznego. Rozdział zatytułowany: „Partycypacyjna kultura kształcenia w praktyce edukacyjnej”, składa się z trzech podrozdziałów, w których dokonano analizy w następujących obszarach: (1) współpraca między nauczycielem a uczniami w ramach wyodrębnionych grup językowych, (2) organizowanie pracy lekcyjnej w tych samych grupach, (3) proces ewaluacji pracy pedagogicznej.

Analizy tabelarycznie zestawionych danych ilościowych dopełnione zostają precyzyjnymi opisami (ze świadomością braku prawa do generalizacji), potwierdzającymi umiejętność analizy (także statystycznej) znacznej ilości zróżnicowanych danych. Z tej analizy wyłania się naukowy opis kultury kształcenia wykraczającej poza ciasny gorset modeli edukacji transmitujących wiedzę, stworzony i wdrożony przez entuzjastkę konstruktywistycznej dydaktyki i humanistycznego wychowania.

Szkoda, że bardzo dobrze skonstruowane rusztowanie teoretyczne, jest w bardzo niewielkim stopniu wykorzystywane do interpretacji bogatego i skrupulatnie opisanego materiału empirycznego. Opis procesu tworzenia partycypacyjnej kultury kształcenia dopełniony teoretycznymi pasażami pozostanie kolejnym wyzwaniem dla Autorki, tak aby uważnego czytelnika nie pozostawić z poczuciem niedosytu wynikającym z braku zestawiania wyników badań

z zasadniczymi inspiracjami teoretycznymi, w tym choćby z pracami Johna Hattie'go (2008; 2017). Jest to niestety dość częste zaniechanie występujące w rozprawach doktorskich. W tym przypadku jednak postawiony cel był bardzo trudny i ambitny. Zapis przechodzenia od „wiedzy milczącej” do „wiedzy formalnej” to karkołomne wyzwanie dla młodego badacza. Przewrotnie można by zapytać czy w ogóle można to zrobić. Podobnie jest z programami ukrytymi: czy odkryte w procesie badawczym programy ukryte, nadal pozostają ukryte, nie tracąc swej ulotnej racji bytu?

Z całą pewnością Doktorantka posiada kompetencje do budowania tego rodzaju analiz, teoretycznych, czego dowodem są wnioski zawarte w Zakończeniu. W publikacji książkowej należy jednak zadbać o to, aby zaprezentować wyniki w trybie analizy konceptualnej.

Aparat naukowy zaprezentowany w dysertacji jest poprawny. Zgromadzona literatura obejmuje ważne publikacje z dziedziny pedagogiki ogólnej, innowatyki pedagogicznej i teorii szkół. Praca jest zredagowana starannie. Powtórzenia są stosunkowo nieliczne. W zakresie kompozycji pracy wkradło się zdublowanie podrozdziału 4.4. W całości dysertacji występuje zaledwie kilka literówek, niedociągnięć językowych, drobnych błędów stylistycznych („oczywista oczywistość” s.27). Te nieznaczne niedociągnięcia nie utrudniają jednak lektury rozprawy i nie wpływają na finalną ocenę.

Należy też podkreślić, że Anna Sarbiewska w swojej dysertacji doktorskiej, z powodzeniem udowadnia że możliwe jest odejście od kierowniczej, dominującej w klasie szkolnej sterowniczej roli nauczyciela na rzecz rozwijania postawy poszukującej, krytycznej i w tym względzie praca ta stanowi też wkład w pedagogię. Znakomicie rozpoznano w toku autodiagnozy, że jeśli chce się mieć rzeczywiście realny wpływ na kształt ładu społecznego trzeba zacząć od siebie. Z całą pewnością przedłożona dysertacja doktorska jest świadectwem, że jej Autorka jest refleksyjną badaczką własnej praktyki zawodowej a tylko uczniowie nauczycieli aktywnie kształtujących własną rzeczywistość edukacyjną mają szansę zostać bohaterami zmian w społeczeństwie. Mistrzostwo pedagogiczne jest także stanem egzystencjalnym, to pewien modus Bycia.

Wymienione powyżej uwagi polemiczne odnośnie treści i prezentacji pracy nie podważają głównych konkluzji rozprawy i mojej wysokiej jej oceny, zarówno od strony merytorycznej jak i prezentacyjnej. Uważam, że cele postawione przez Autorkę pracy zostały osiągnięte, podparte silnymi wynikami empirycznymi oraz przedstawione w interesujący sposób. Wobec powyższych uwag, stwierdzam że rozprawa Pani mgr Anny Sarbiewskiej spełnia warunki określone w art.13 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2014 r., poz. 1852 z późn. zm.) i wnioskuję o jej dopuszczenie do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

dr hab. Justyna Nowotniak prof. US

