

dr hab. Alicja Jurgiel – Aleksander, prof. nadzwyczajny
Uniwersytet Gdański

**Recenzja rozprawy doktorskiej autorstwa mgr Agnieszki Jankowskiej
pt : „ Nauczycielskie koncepcje refleksyjności . Studium
fenomenograficzne” ,**

przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Anny Murawskiej , prof. US

oraz promotora pomocniczego dr Małgorzaty Walejko

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska obejmuje tematykę z zakresu studiów pedagogicznych, jako że dotyczy kwestii kompetencji nauczyciela i jego świadomości zawodowej. Wyraźnie widać, że Autorce zależy na wysokiej jakości pracy nauczyciela, jego refleksyjnej postawie nie, tylko w zakresie realizacji codziennych czynności w klasie szkolnej, ale wręcz postawie życiowej. Ten sposób podejścia do realizacji nauczycielskiej roli odnajdujemy w wielu pedeutologicznych pracach polskich współczesnych pedagogów jak: Robert Kwaśnica, Wanda Dróżka, Dorota Gołębnik. Natomiast kwestia refleksyjności obecna jest szczególnie w twórczości naukowej Ewy Rodziewicz, która pisała o „konieczności namysłu” w pracy wychowawców, Joanny Rutkowiak, która troszczyła się o kompetencje nauczyciela do dialogowania i nieustannego stawiania pytań, pokazując jednocześnie, że dialogowanie to nie rodzaj metody pracy, ale sposób rozumienia świata, bycia nauczyciela świadczący o jego zawodowo - obywatelskiej kondycji. Ten refleksyjny stosunek do świata i edukacyjnej rzeczywistości jest znakiem szczególnym twórczości Joanny Rutkowiak pokazującej, że bycie nauczycielem jest rodzajem swoistego uwikłania w relację człowiek – świat, a ta wymaga „nieustannego ruchu myśli”. Pracę Doktorantki chciałabym zaliczyć do tego właśnie nurtu jeśli chodzi o sam pomysł, a nie sposób podejścia do zagadnienia, bo jasnym jest, że J. Rutkowiak wyprowadzała refleksyjność z filozofii hermeneutycznej, interpretacji rozumianej jako nieustanny ruch myśli dla której tradycja,

język i kulturowe zapośredniczenie ma znaczenie, a Doktorantka widzi jej pedagogiczne źródła raczej w myśli Deweya i koncepcji refleksyjnego praktyka w ujęciu Schöna. Ten wybór Doktorantki należy respektować .

Pierwszy rozdział dysertacji stanowi odniesienie do historii myśli społecznej, gdzie Autorka pokazuje skrótowy przegląd tych stanowisk, w których wartość refleksji polega na tym, iż określa ona status i kondycję człowieka od oświecenia, przez hermeneutykę Gadamera, do pism Jana Pawła II. Trzeba stwierdzić, że jest on zgrabnym ujęciem sprawy. Za znaczące dla pracy uważam odwołanie się przez Doktorantkę do refleksyjnego charakteru podmiotu we współczesnym dyskursie socjologicznym z eksponowaniem stanowisk Antony Giddensa, czy Zygmunta Baumana.

Drugi rozdział obejmuje rozważania na temat ważności refleksji w pracy pedagogicznej. Autorka odnosi się tu do koncepcji refleksyjnego praktyka i różnych form „praktykowania refleksji” pokazując cechy refleksyjności oraz te elementy nauczycielskiej praktyki, które by miały o niej świadczyć. Jest to moim zdaniem najciekawszy i najbardziej znaczący dla całej rozprawy fragment. Tym bardziej, że „wrywa” ona refleksyjność z całej drogi uczenia się podmiotu i czyni wyłącznie ją przedmiotem zainteresowania. Będzie to miało konsekwencje dla całej Jej drogi badawczej od pytania głównego w projekcie: „Jakie znaczenia nauczyciele nadają refleksyjności?”, przez sformułowane problemy szczegółowe do nienaturalnie sformułowanych pytań w wywiadzie typu : „Po co pani refleksyjność?”. W tej konwencji metodologicznej problemy szczegółowe są niepotrzebne, redukują znaczenia i ograniczają drogę interpretacji, wprowadzają chaos pojęciowy w zakresie procedury - przykładem jest tu problem szczegółowy nr 2. Ujawnione w nim pytanie o konteksty, w tym przypadku, jest pytaniem o konceptualizacje fenomenu refleksyjności w całym materiale, a pozostałe problemy szczegółowe te konteksty uszczegóławiają i narzucają sposoby kategoryzacji materiału. Ciekawa byłabym uzasadnień Doktorantki dotyczących wyodrębnienia refleksyjności z procesu uczenia się podmiotu, który legł u podstaw badania oraz znaczenia tego wyodrębnienia dla wytworzonych kategorii opisu, które mają charakter ogromnie zatowizowany w postaci podziału na treści, funkcje, rodzaje, co bardziej pokazuje funkcjonalno-strukturalny charakter opisu refleksyjności, niż jej rozmaite konceptualizacje. Innymi słowy dlaczego autorka pyta o refleksyjność, a nie o profesjonalizm, lub nauczanie i uczenie się nauczycieli (gdzie refleksyjność, jak sama pisze, jest nieodłącznym atrybutem tej pracy). Raz jeszcze wyjaśnię – Autorka ma prawo do takiego wyboru, pytanie moje brzmi: dlaczego tak stawia sprawę ?

Drugą kwestię, którą chciałabym poruszyć ma charakter zasadniczy dla całej pracy i dotyczy sposobu przedstawienia metodologii. W pracy, której drugi człon tytułu brzmi: *studium fenomenograficzne*, temu sposobowi rozumienia zjawisk należałoby poświęcić więcej uwagi. Mam tu na myśli nie tylko techniczny opis pracy z danymi, który Autorka przedstawiła, wskazując na czynności wykonywane w pracy – od transkrypcji tekstu, przez kondensowanie materiału, porównywanie pól tematycznych przez wyodrębnianie kryteriów tworzenia kategorii opisu. - Zaniepokoił mnie mianowicie fragment w punkcie 6.6. „, Mimo, że opisy tych cech nie pojawiły się we wszystkich indywidualnych wypowiedziach, uznałam je za istotne dla uchwycenia różnorodności sposobów rozumienia refleksyjności i odzwierciedlenia możliwie dokładnie całej kafeeterii cech i aspektów refleksyjności.” (s.255). Otóż w sensie fenomenograficznym kategoria może powstać z fragmentów jednego wywiadu, co więcej - jeden wywiad może zostać pocięty na fragmenty i trafić do znaczeniowo różnych kategorii. Czy ten fragment rozprawy miałby oznaczać, że kategorie mogły nie zostać wyróżnione, ponieważ nie pochodziły z odpowiednio znaczącej dla Autorki liczby wywiadów? Przecież wiemy, że w rozumieniu metody fenomenograficznej każda konceptualizacja jest w takim samym stopniu ważna – ta pochodząca z wielu wywiadów jak i ta pochodząca z jednego. Oczywiście są badacze, którzy próbują pokazać stopień nasycenia wypowiedzi wytwarzających daną kategorię - nie wikłając się w spór o prawomocność takiego postępowania – należy jednak powiedzieć, że i taka praktyka nie zmienia sposobu ich konstruowania (w dalszym ciągu każdy pomysł jest ważny, bez względu na to, z ilu i z jakich fragmentów wywiadów pochodzi).

Prezentacja dotycząca założeń poznawczych tego podejścia, moim zdaniem, wymaga wyjścia poza cytowania „z drugiej ręki”. Autorka odwołuje się do tych samych fragmentów prac Ferencza Martona, które cytują na polskim gruncie A. Męczkowska, L. Kopciewicz, czy autorka tej recenzji. Byłoby dobrze zajrzeć do publikacji oryginalnych, a przede wszystkim do przykładów badań anglojęzycznych autorów jak : Lars Owe Dahlgren czy Anita Franke oraz Denis Fox (Personal Theories of Teaching, „Studies in Higher Education 1983, nr2), M. Prosser, K.Trigwell (Understanding Learning and Teaching in Higher Education, Buckingham – Philadelphia 1999). Autorzy ci świetnie pokazują, że u podstaw fenomenografii leżą badania dotyczące koncepcji uczenia się i nauczania na różnych etapach kształcenia, ale też na różnych etapach rozwoju człowieka. Mamy tu do czynienia z próbą rekonstrukcji procesów uczenia się (w tym uczenia się refleksyjnego), dla których kulturowe zapośredniczenie jest ważne dla procesu interpretacji rezultatów badania.

Przypominam, że wynikiem badań w recenzowanej dysertacji są koncepty znaczenia refleksyjności, a nie to, jakie znaczenie osoby badane nadają refleksyjności. I nie jest to tylko semantyczna układanka, ale ważna uwaga odnosząca się do interpretacji. Mówiąc w uproszczeniu - problemem nie jest to, że osoby badane myślą w sposób mieszany, rozwarstwiony, powołują się na wykluczające się znaczenia (por. s. 260 dysertacji) - bo fenomenografia to zakłada, ale **jaki jest poznawczy potencjał wyłonionych kategorii opisu? Manifestacją jakich zjawisk są te kategorie?**

Jak odczytuję z rozprawy, pomimo tej atomizacji kategorii opisu, widać dwa charakterystyczne nurty w obrazie kształtowania refleksyjności:

1. Pierwszy nurt to odwoływanie się do psychologicznych mechanizmów rozwoju refleksyjności przypominającej w opisie - moim zdaniem - koncepcję człowieka wielowymiarowego w ujęciu Józefa Kozielskiego. – W badaniu znajduje to wyraz w tych aspektach, gdy Autorka pisze o rozwoju refleksyjności w ciągu życia, kiedy badane osoby uświadamiają sobie znaczenie refleksyjności jak i jej brak (od 6.6.1- częściowo 6.8).

2. Drugi nurt to znaczenie refleksyjności rozumianej – moim zdaniem - jako dyspozycja do uczenia się jak u B. Bernsteina. – W rozprawie obejmuje kwestie dotyczące poprawnie przedstawionej charakterystyki nauczyciela refleksyjnego (rozd. 6.8), ale także takiego, którego refleksyjność męczy i jest dla niego uciążliwa. Zachęcałabym Doktorantkę nie tylko do stwierdzenia, że ten rodzaj opisu ma charakter „patchworkowy”, ale do pokazania jak poszczególne elementy - kategorie opisu mają się do siebie w tym patchworku. Tym bardziej, że pokazane w rozdz. 1 i 2 teoretyczne odniesienia dają takie możliwości.

Od przeglądu kategorii Doktorantka przechodzi do postulatów związanych z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli w duchu- jak mówi- „ edukacji do refleksyjności”. I tu Autorka w języku perswazji , powinności, rekomendacji formułuje postulaty o tym , że:

- w toku studiów przyszli nauczyciele winni uczyć się rozpoznawać znamiona swojej nie/refleksyjnej postawy , uczyć się jak działać i nauczać refleksyjnie (s.289)

- warto myślenie nauczycieli w pierwszej kolejności skierować na instrumentalny potencjał refleksyjności, który stanowić może nie tylko źródło, ale wręcz metodę/instrument kształcenia i samodoskonalenia (s.295)

-warto działania dydaktyczne i wychowawcze kierowane do przyszłych nauczycieli „przenicować” refleksyjnością (s.287).

Wszystkie te postulaty są z pewnością sygnałem braku refleksyjności badanych nauczycieli, albo korzyści z niej wynikających, opisanych przez Doktorantkę jako rezultat budowania przestrzeni wynikowej. Autorka rozpatruje je w kontekście dyskusji o kompetencjach nauczyciela i rozwoju jego tożsamości w ujęciu R. Kwaśnicy, H. Kwiatkowskiej, D. Klus-Stańskiej. Odwołanie do tych autorów i ich prac uważam za cenną część rozprawy.

Jednak z punktu widzenia fenomenografii należałoby powrócić do pytania: Manifestacją jakich zjawisk (kulturowych) są wyróżnione w przestrzeni wynikowej kategorie opisu refleksyjności tej - jak mówi autorka- „ludzkiej” oraz tej „nauczycielskiej”. Ferenc Marton – twórca fenomenografii zwykł mówić, że my ludzie edukacji mamy naturalną skłonność do poprawiania i gdy dziecko mówi coś źle, to my „to coś” poprawiamy. Tymczasem jeśli dziecko mówi coś inaczej, niż byśmy oczekiwali to jest to sygnałem, że inaczej rozumie świat. Jako nauczyciele powinniśmy zapytać dlaczego dziecko myśli tak jak myśli? Spróbujmy przełożyć ten rodzaj zachowania na praktykę badawczą. Może jest tak, że kłopoty z refleksyjnością to problem kulturowo – społeczny, a nie wyłącznie edukacyjny i na tych trzech polach trzeba szukać odniesień do jego rozumienia. Może jest tak – jak pisze P. Alheit, że mentalność edukacyjna zakorzeniona w kulturze nie pozwala zobaczyć, że refleksyjność jest czymś ważnym. Może też warto spojrzeć na koncepcje refleksyjnego praktyka krytycznie, albo zobaczyć, że znaczenia opisywanej tu „edukacji do refleksyjności” nie da się zadekretować – tak jak chciałaby Autorka tej dysertacji i wielu pedagogów w Polsce, tylko „zwyczajnie ją robić”. Może jest w końcu tak, że kształtowanie refleksyjności to wrażliwa, niewidoczna w swej substancji „materia”, że nauczyciele o niej nie mówią, a jej doświadczają.

Teresa Bauman - autorka wielu znaczących tekstów w zakresie metodologii badań pedagogicznych - pisząc o statusie badań jakościowych podkreśla znaczenie kompetencji badacza do rozumienia ich sensu, a w konsekwencji pokazuje wagę znajomości procedur towarzyszących ich realizacji. Idąc tym tropem trzeba stwierdzić, że pani mgr Agnieszka Jankowska jest świadomą badaczką, w wielu miejscach tej pracy wrażliwą na zarejestrowane dane, ale jak wielu z nas wpada w pułapki metodologiczne – wynikające **nie** z niewiedzy, ale zwyczajnie z praktykowania badań i uczenia się ich. Należy Jej pogratulować pasji, zaangażowania, umiejętności przedstawiania kwestii teoretycznych, radzenia sobie ze strukturyzowaniem niełatwej przecież materii w postaci zebranego materiału badawczego. Czytelna struktura dysertacji, opartej na bogatej bibliografii jeszcze bardziej wzmacniają obraz kompetencji badawczych Doktorantki.

Stwierdzam, że rozprawa Pani mgr Agnieszki Jankowskiej spełnia wymagania stawiane pracy doktorskiej przewidziane w art.13, ust.1 Ustawy z dnia 14 marca, 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. W związku z tym wnoszę o dopuszczenie Jej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Alexei Jzsel-Merz