

dr hab. Dorota Pankowska, prof.nadzw.  
 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
 w Lublinie  
 Wydział Pedagogiki i Psychologii  
 Instytut Pedagogiki

Lublin, 25.02.2016 r.

Instytut Pedagogiki UŁ

wpłynęło dnia 02.03.2016

A. Włoczyński

## RECENZJA

rozprawy doktorskiej mgr Sławy Grzechnik

pt. „Język i gender podmiotów edukacji. Krytyczna analiza dyskursu”

### I. Uwagi ogólne

Przedłożona do recenzji praca jest bardzo obszerna, bo liczy 446 s. Tytuł rozprawy został sformułowany dość ogólnie, ale można uznać, że adekwatnie do treściowej zawartości pracy, Autorka skupiła się bowiem na analizie komunikowania się w klasie szkolnej, uwzględniając konsekwencje jego zróżnicowania w zależności od płci/gender. Struktura dysertacji, składającej się z trzech części (10 rozdziałów), jest dość nietypowa jak na empiryczne prace z zakresu pedagogiki, ale można znaleźć uzasadnienie dla takiego podziału ze względu na wielowątkowość rozprawy. Część I zawiera trzy rozdziały teoretyczne, w których Doktorantka przedstawiła – w aspekcie gender - problematykę komunikowania się w szkole, zagadnienia językowe oraz teorie, do których odwołuje się w swoich badaniach. Rozdział czwarty w tej części prezentuje założenia metodologiczne badań. Część II (cztery rozdziały) poświęcona jest na analizę i interpretację materiału empirycznego, a część III przedstawia – jak to nazwała Autorka – metainterpretację z perspektywy analizy transakcyjnej, a więc dwa rozdziały tej części mają charakter teoretyczno-empiryczny. Praca zawiera również Wstęp, Zakończenie, Bibliografię i Spis tabel.

### II. Teoretyczny kontekst badań

Mgr Sława Grzechnik postawiła sobie bardzo ambitne zadanie, aby wielowymiarowo spojrzeć na komunikowanie się w klasie szkolnej w aspekcie gender. Służyło temu odwołanie się do pięciu teorii: pola społecznego Pierre'a Bourdieu i kodów językowych Basila Bernsteina jako teorii odtwarzania kultury, teorii działania komunikacyjnego Jurgena Habermasa i analizy transakcyjnej jako teorii komunikacji oraz koncepcji władzy jako dominacji Michela Foucault, choć nie wszystkie z nich w równym stopniu stanowiły kontekst rozważań i interpretowania wyników badań. Autorka umiejętnie potrafiła umiejscowić problematykę gender, edukacji i komunikowania się podmiotów w obszarze szkoły w tak zróżnicowanych ramach

teoretycznych. Wykazała przy tym bardzo dużą wiedzę i odczytanie w interdyscyplinarnej literaturze z nauk humanistycznych i społecznych (o czym świadczy obszerna i bogata bibliografia), co nie jest takie częste wśród doktorantów/ek. Co prawda czytelnik/czka pracy raczej nie dowie się z niej o podstawowych założeniach tych teorii, ponieważ Autorka omawia je jedynie z perspektywy gender, zakładając zapewne, że są one powszechnie znane. Jest to dopuszczalne w rozprawie doktorskiej adresowanej przede wszystkim do specjalistów, jednak ogranicza krąg potencjalnych adresatów. Z drugiej strony takie zawężenie kontekstu teoretycznego często pomija złożoność pewnych zjawisk, sprzyja jednokierunkowości myślenia, kategoryczności sądów, niedostatku krytycyzmu oraz tendencji do „podporządkowywania rzeczywistości” przyjętej z góry tezie. Tezą tą jest założenie o hierarchizacji genderowej w polu klasy szkolnej, która przejawia się i utrwała w procesie komunikowania się podmiotów edukacyjnych w postaci „cichej” polityki gender. W wielu stwierdzeniach Doktorantka stawia autorytatywne diagnozy, niepoparte wystarczająco wynikami badań, co nie tylko przeczy zasadzie obiektywizmu prac naukowych, ale stawia też pod znakiem zapytania sens prowadzenia badań (po co to robić, skoro wszystko już wiadomo?). Oto kilka przykładów, w których Autorka:

- stwierdza, że przegląd zagranicznych badań „potwierdza jednogłośnie fenomen faworyzowania przez nauczycieli chłopców”, choć przytoczyła jedynie pięć takich badań, nie określając, w jaki sposób były przeprowadzane, na jakich grupach, i pomijając fakt, że były to głównie badania jakościowe, które mają bardzo ograniczoną moc dokonywania uogólnień (s.21); w tym miejscu warto dodać, że przegląd badań polskich również nie jest zbyt bogaty;

- pisze, że nauczyciele/ki aktywizują intelektualnie tylko chłopców, co stwarza zupełnie odmienne warunki rozwoju uczennic i uczniów, choć nie podaje wystarczających dowodów empirycznych (s.22-23);

- wypowiada się w sposób zdecydowany i nadmiernie zgeneralizowany o nauczycielach: że komunikacja nauczycielska to „zamierzone pielęgnowanie różnic genderowych” (s.42), choć i z innych badań, i z własnych Autorki wynika, iż nauczyciele raczej nie mają tej świadomości; że nauczyciele poddają się „sieci stereotypów, w ramach których prawie wszystkie ich działania realizowane są zgodnie z ‘cichą’ polityką gender.” (s.18); a także o szkole: że zadaniem systemu oświaty jest „troska o socjalizację w perspektywie gender dorastającego pokolenia” (s.65) czy że „Przyjętym w szkole celem wychowania jest rozwój uczennicy i ucznia, którego jedną z prymarnych determinant jest hierarchizacja genderowa”<sup>1</sup> (s.223 i 324), powołując się na książkę L.Kopciewicz, w której jest mowa nie o celu, ale o funkcji szkoły w tym zakresie, co nie jest tożsame;

- sugeruje, że kobiety mają ograniczone prawa obywatelskie, co ma być efektem zhierarchizowanej genderowo komunikacji w szkole (s.47); jak również, że różne praktyki szkolne prowadzą do zróżnicowania wewnętrznego w klasie na „mało zdolne dziewczęta oraz błyskotliwych intelektualnie chłopców”(s.86).

<sup>1</sup> Niedawno przeprowadziłam wraz M.Chomczyską-Rubacha analizę podstaw programowych: *Podstawy edukacji formalnej a polityka gender mainstreaming*, „Studia edukacyjne”, 2015/36, której Doktorantka oczywiście nie mogła znać, ale gdyby sama przejrzała *Podstawy programowe*, przekonałaby się, że jej stwierdzenie raczej nie ma uzasadnienia.

Oczywiste jest, że badacz/ka, analizując jakiś obszar problemowy, skupia się na nim, nie biorąc pod uwagę innych wątków. Jednak w przypadku recenzowanej pracy zbyt często zauważalne są efekty pisania pracy „pod założoną tezę”, czyli upraszczanie, pomijanie innych kontekstów i uwarunkowań, sprowadzanie złożonych sytuacji jedynie do wymiaru gender, m.in.:

- ograniczanie dyskursywnej sprawczości tylko do celowego realizowania „cichej polityki gender”, np. zdanie: „Efektywność skuteczności interakcji komunikacyjnych przez uczennice, uczniów, nauczycielki oraz nauczycieli uzależniona jest od stopnia uświadomienia sobie procesu odtwarzania hierarchizacji genderowej w codzienności szkolnej” (s.58) czy „To, co czynią w ramach szkolnego nauczania/uczenia się praktyki komunikacyjne podmiotów edukacji zarówno w perspektywie krótko-, jak i długoterminowej, jest efektem dyskursywnej sprawczości w zakresie językowego utrwalania hierarchizacji genderowej.” (s.59);

- jednowymiarowe traktowanie rozwoju osobowości: „W instytucjach pedagogicznych osoby komunikują się i współpracują wywierając na siebie wzajemny wpływ, zmieniając tym samym swoją osobowość w ramach wycucia miejsca oraz wycucia granic zgodnie z algorytmem tworzenia habitusów genderowych.” (s.65).

Tego rodzaju stwierdzeń jest znacznie więcej w różnych miejscach pracy, podobnie jak bardzo częste odnoszenie tylko do dziewcząt pewnych cech sytuacji czy uwarunkowań szkolnych, choć dotyczą one obu płci, nawet jeśli chłopców dotyczą w mniejszym stopniu, np.:

-odnoszenie sytuacji nieprzestrzegania zasad racjonalnej dyskusji w klasie szkolnej tylko do komunikacji z dziewczętami (s.42-43);

-przypisywanie „milczenia” tylko uczennicom (s.47, 70, s.68 – „Uczennica milczy – uczeń mówi; kobieta milczy – mężczyzna mówi...”); sugerowanie, że tylko dziewczętom szkoła oferuje „opcję milczenia”, ograniczenia mówienia „własnym głosem” i niedoskonałości w werbalizowaniu myśli (s.41);

-stwierdzanie, że w schematach poznawczych wyłącznie dziewcząt są „wolne miejsca”, które wypełnia zhierarchizowany genderowo język szkolny (s.75).

Można również zauważyć wiele sprzeczności, np.:

-na s.75 – Doktorantka pisze, że w szkole nie ma (niemal) „najmniejszej przestrzeni dla ewentualnych załączków głębszej refleksji, niepokoju czy oporu” dzięki „dobrze zaprojektowanej [przez kogo? – przyp. mój] i realizowanej strategii utrwalania hierarchizacji genderowej”, a z drugiej strony na s.91 można znaleźć fragment mówiący o tym, że uczniowie myślą krytycznie, chcą samodzielnie konstruować wiedzę itp. [co też zresztą jest nieuprawnioną generalizacją – przyp. mój];

-powołując się na opresyjność szkoły, opisywaną przez T.Szkudlarkę i B.Śliwerskiego, odnosi ją jedynie do dziewcząt, choć autorzy o tej kwestii pisali ogólnie, a w innym miejscu (s.66) sama stwierdza, że postawy uległości i podporządkowanie zauważalne są i u uczennic, i u uczniów.

Błędy tego rodzaju wynikają zapewne w jakiejś mierze z cytowanej literatury, jednak zadaniem autora/ki pracy naukowej jest krytyczne odnoszenie się do źródeł i zachowanie

pewnej ostrożności w sądach, zwłaszcza jeśli opierają się na wnioskach wyrwanych z szerszego kontekstu, które w przywoływanych pracach mogły mieć uzasadnienie. Przykładem może być niedokładne przedstawienie wyników badań K.Konarzewskiego (z książki „Problemy i schematy”) i wyciągnięcie na tej podstawie nieuprawnionych wniosków. Doktorantka bowiem stwierdza na s.25, iż z badań Konarzewskiego wynika faworyzowanie chłopców przez nauczycielki, podczas gdy wyniki wskazały, że dotyczy to tylko tych, którzy pochodzą z rodzin o wysokim statusie, natomiast zupełnie inaczej traktowani są chłopcy z rodzin o niskim statusie ekonomiczno-społecznym.

Brakuje mi w tej pracy bardziej pogłębionej refleksji na temat obecnej rzeczywistości społecznej. Autorka, malując w czarnych barwach obraz androentrycznego społeczeństwa, zdaje się nie zauważać zmian w systemie ról rodzajowych, które choć powolne, to jednak następują, a także zmian w dostępie do wiedzy (wiedza szkolna jest teraz tylko jednym ze źródeł dla obu płci) (np.s.74-75).

Pewien niepokój wzbudził we mnie również fakt, że Doktorantka, odnosząc do kontekstu przywoływanych teorii proces utrwalania habitusów rodzajowych i hierarchizacji genderowej w klasie szkolnej, czasem przedstawia je tak, jakby istotą tych teorii była problematyka gender. Mniej jest to może widoczne, a raczej – najbardziej uzasadnione, w przypadku teorii P.Bourdieu czy M.Foucault, a nawet analizy transakcyjnej, choć zdarzają się i tu przerysowania (np. s.61), natomiast najbardziej w przypadku teorii kodów językowych B.Bernsteina. Autorka znacznie odbiega od istoty tej teorii, tworząc własne definicje kodu ograniczonego i opracowanego (nie: rozwiniętego), które nie wydają mi się zgodne z rozumieniem ich przez twórcę teorii (s. 358-361). Zastanawiam się, czy w ogóle wzięcie pod uwagę tej teorii miało sens, zwłaszcza że w zasadzie nic istotnego nie wnosi do interpretacji wyników badań.

Mam mieszane uczucia także w odniesieniu do analizy transakcyjnej. Z jednej strony bardzo się cieszę, że kolejna osoba zainteresowała się tą teorią i zgadzam się, że analizowanie problematyki komunikacji w aspekcie gender w odniesieniu do AT jest jak najbardziej zasadne, z drugiej zaś strony – nie przekonuje mnie, w kontekście tej pracy, traktowanie AT jako metainterpertacji. Mam też różne uwagi dotyczące poprawności przeprowadzanych analiz na gruncie AT, ale do nich wrócę, omawiając empiryczną część pracy.

Podsumowując tę część recenzji, mogę stwierdzić, że – mimo ogromnej wiedzy i odczytania, sensownego kontekstu teoretycznego – Autorka nie potrafiła w pełni wyzyskać tych atutów ze względu na niedostatek krytycyzmu i obiektywizmu. Nie jest to, niestety, je-

dyna słabość tej pracy. Jej wartość, zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej, znacznie obniża sposób prezentacji treści, czemu poświęcę osobną część pod koniec recenzji.

### III. Część empiryczna pracy

#### 3.1. Metodologia badań

Wybór badań jakościowych - etnograficznych był jak najbardziej zasadny ze względu na problematykę pracy. Niewątpliwie należy docenić, że Autorka jako główną metodę badawczą zastosowała obserwację (pomocniczo wywiady), ponieważ w badaniach pedagogicznych rzadko się z niej korzysta, choć najpełniej oddaje obraz rzeczywistości szkolnej. W dodatku Doktorantka dobrze знаła środowisko, a więc jej obecność była odbierana jako naturalna. Imponujący był również czas realizacji badań – przez 4 lata prowadziła etnograficzny dzienniczek obserwacji, a systematyczne obserwacje wraz z nagrywaniem lekcji przez niemal cały rok szkolny 2011/2012. Rzadko badacz/ka ma możliwość zebrania tak obszernego materiału. Niestety, jak się okazało w części empirycznej – materiał poddawany analizie okazał się bardzo skromny; do tego wątku wrócę później.

W rozdziale metodologicznym Doktorantka wiele pisała na temat specyfiki i poprawności badań jakościowych/etnograficznych i krytycznej analizy dyskursu – niestety niezupełnie udało się spełnić te wymagania. Największy błąd - w moim przekonaniu – który generował również kolejne, to przyjęcie założenia o hierarchizacji genderowej w klasie szkolnej. I choć Autorka w kilku miejscach pisała o tym, że należy postrzegać i poznawać badaną rzeczywistość bez ukierunkowanego spojrzenia czy przedzałożeń (s.16 i in.), to w wielu innych miejscach a priori przyjmuje założenie o hierarchizacji genderowej w klasie szkolnej utrwalanej w języku. Jest to wprost wyrażone wielokrotnie w wielu miejscach pracy, a także - przede wszystkim - w postaci głównego problemu badawczego. Bo choć Badaczka na s.136 pisze: „Moją intencją, na podstawie uzyskanego materiału empirycznego, jest ujrzanie prawdy o języku w aspekcie gender w klasie szkolnej, poznanie jej charakteru oraz chłodne skonstruowanie wniosków.” czy - na s.148 - „Analiza dyskursywnej przestrzeni klasy szkolnej osadzona jest w optyce pozbawionej jakichkolwiek przedzałożeń, a szczególnie tych, które mogłyby być zakorzenione w polityce hierarchizacji genderowej”, to w innych miejscach, wielokrotnie, pojawiają się zdania typu: „Podejście krytyczne wiąże się /.../ z rzetelnym pokazaniem przejawów androcentryzmu i hierarchizacji genderowej /.../ (s.137)”. A sformułowanie problemu: „W jaki sposób utrwalana jest hierarchizacja genderowa w dyskursie klasy szkolnej?” zamiast najpierw: czy występuje..., a dopiero potem: jeśli tak, to w jaki sposób...?, skłania do koncentracji na szukaniu dowodów na uzasadnienie przyjętej tezy.

Mało klarowny jest dość obszerny fragment poświęcony celowi pracy, w którym przemieszane są cele z pytaniami (badawczymi?), przy czym część szczegółowych pytań, zaczynając się od partykuły „Czy...”, ma charakter diagnostyczny i nie zawiera przedzałożeń, ale można również znaleźć pytania o niejasnym statusie. Trudno uznać je za badawcze, skoro Autorka udziela na nie od razu jednoznacznych odpowiedzi, np.:

- na s.94-95: „Czy funkcjonowanie języka w szkole związane jest z ‘praktykami dzielącymi’ w rozumieniu M.Foucaulta, które w swoisty sposób odmiennie pozycjonują dziewczęta/kobiety oraz chłopców/mężczyzn w hierarchicznym porządku szkoły?”, a po wyjaśnieniu, na czym polega owo dzielenie i co jest jego efektem (pozbawienie władzy kobiet), następuje kolejne pytanie, które zawiera jednoznaczną odpowiedź: „Jak to się dzieje, że dziewczęta/uczennice i kobiety/nauczycielki, a także uczniowie godzą się na taki ‘naznaczony’ język, który ogranicza szczególnie rozwój dziewcząt lub go wręcz blokuje?”;

-w kolejnym pytaniu Doktorantka idzie jeszcze dalej, wyrażając przekonanie co do przyszłości uczennic: „...jak to się dzieje, że język jako instrument ograniczeń nakładanych na świadomość, myślenie i działanie uczennic pozbawia je prawa do wyboru tzw. „męskich” zawodów oraz zaistnienia w sferze publicznej w przyszłości?”. W zasadzie można się zastanawiać, po co Autorka zadaje niektóre z pytań, skoro zna na nie odpowiedzi przed badaniami, a także wie, jaka przyszłość czeka uczennice i uczniów.

Niektóre pytania z kolei są nieprecyzyjnie sformułowane, np.:

-w pytaniu „Czy w klasie szkolnej mają miejsce sytuacje językowo korzystne dla uczniów i uczennic?” użycie wyrażenia „korzystne praktyki” nie wydaje się poprawne metodologicznie, ze względu zarówno na element wartościujący, jak i nieprecyzyjność (co to znaczy „korzystne” i dla kogo?);

-jeszcze bardziej nieprecyzyjny i nienaukowy język można odnaleźć w pytaniu: „W jaki sposób socjalizacja genderowa ‘rzeźbiona’ jest przez dyskursywną ‘gramatykę?’ – cudzysłowy nie zmniejszają wieloznaczności użytych sformułowań.

Pewną niekonsekwencją w tym rozdziale są rozważania o tożsamości (s.96), którą Badaczka interpretuje za Giddensem jako efekt bycia w świecie opartym na posttradycyjnym porządku (w płaszczyźnie indywidualnej i społecznej), choć wcześniej eksponowała jedynie tradycyjną, androcentryczną wizję systemu ról, mającą swoje odzwierciedlenie w klasie szkolnej.

Dopiero na s.98 i dalszych Autorka przedstawia płaszczyzny badania oraz pytania szczegółowe, które są bardziej uporządkowane i nie zawierają z góry założonych tez. W problemie głównym (s.100) „W jaki sposób zjawisko hierarchizacji genderowej w polu szkoły urzeczywistnia się w języku podmiotów edukacji?” powraca jednak do poprzedniego założenia, a w dodatku, w porównaniu z wcześniejszym sformułowaniem „W jaki sposób utrwalana jest hierarchizacja genderowa w dyskursie klasy szkolnej?”, widać tu założenie o hierarchizacji genderowej w całym polu szkoły. Jest to kolejna niekonsekwencja, ponieważ wcześniej niewiele miejsca Doktorantka poświęciła na scharakteryzowanie szkoły pod tym kątem, ogra-

niczając się jedynie do kwestii komunikacyjnych. Dobrze, że choć w innych miejscach, np. na s.109, wspomina o możliwości kwestionowania hierarchii genderowej w klasie.

Niezbyt szczęśliwym wyrażeniem, choć czasem stosowanym w literaturze, wydaje mi się „konstruowanie przedmiotu badań”. Zgodnie z metodologią pedagogiki, jak i logiką lepiej byłoby użyć wyrażenia „określenie/problematykacja/analiza” przedmiotu badań, skoro badania polegają na obserwacji fragmentów rzeczywistości edukacyjnej (komunikacji w klasie szkolnej) oraz na analizie wypowiedzi nauczycieli/ek i uczennic/uczniów. W dodatku w rozdziale 4.2 pt. „Konstruowanie przedmiotu badań” Autorka, poza różnymi rozważaniami na temat specyfiki podejścia etnograficznego, poprawności metodologicznej, odniesień do konstruktywizmu itp., w gruncie rzeczy nie precyzuje przedmiotu badań. Jedynie w odniesieniu do aspektu ilościowego prowadzonych badań doprecyzowuje, że chodzi jej o liczbę uczniów i uczennic, którzy/które przejawiają akty oporu (s.105, 106). Ponadto wymienia pojęcia, które mogłyby być kategoriami analitycznymi: „potencjał, parametr, czas, przestrzeń, algorytm, współczynnik, moc, siła /.../ dynamika” (s.106-107), ale ich nie wyjaśnia i nie uwzględnia w analizach wyników.

Niepokoi mnie także zdanie (s.105) „Taka logika postępowania w przypadku realizowanego projektu badawczego pozwala pokazać, w jaki sposób utrwalana jest hierarchizacja genderowa w dyskursywnej przestrzeni klasy szkolnej, dając jednocześnie możliwość skuteczniejszego oddziaływania na językową codzienność oraz związane z nią relacje nauczycielsko-uczniowskie.” Ten zamiar udowodnienia czegoś nie kojarzy się z bezzałożeniowym podejściem jakościowym/etnograficznym, podobnie jak chęć oddziaływania na badaną rzeczywistość. Chyba że druga część zdania jest wynikiem braku precyzji i odnosi się do ewentualnego późniejszego praktycznego wykorzystania wyników badań.

W każdym razie podrozdział ten rozczarował mnie, gdyż nie wniósł treści, których można się było spodziewać po jego tytule. W zasadzie więcej na temat przedmiotu badań (tego, co zostanie poddane obserwacji i analizie) znajduje się w rozdziale 4.3 „Podejście badawcze – metody gromadzenia danych”. Można wywnioskować, że Autorka, choć pisze sporo na temat zasad prowadzenia badań jakościowych, mało krytycznie podchodzi do własnego projektu. Mając świadomość tego typu zagrożeń, może należało inaczej sformułować główny problem badawczy?

W podrozdziale 4.4. „Kwantytatywny aspekt genderowych badań jakościowych. Konstrukcja narzędzia ilościowego” Autorka nie określa, jakie jest to narzędzie pomiaru – czyżby jako narzędzie traktowała sposób obliczania współczynnika występowania oporu szkolnego uwzględniający aspekt gender? (s.117-118). Natomiast w rozdziale 4.5. „Jakościowe narzę-

dzie badawcze” przedstawione są dyspozycje do wywiadu z nauczycielami/-kami i uczniami/uczniemi (jak na badanie jakościowe – pytania są bardzo liczne i „szczegółowe”), natomiast brak informacji na temat narzędzia do głównej metody badań, czyli obserwacji (schematy obserwacyjnej). Powinny się tu według mnie znaleźć obszary analizy i kategorie analityczne wyszczególnione w rozdziale 4.3.

Pewne zdziwienie budzi też wyróżnianie podmiotów badanych ze względu na płęć kulturową, a nie po prostu metrykalną (s.122, 192). Niezrozumiały jest także dla mnie fragment ze s.143, kończący dość jasno opisany wywód o kolejnych etapach analizowania i interpretowania danych, który brzmi: „...,opisana powyżej procedura interpretacji wyników badań czytelnie pomija dążenie do weryfikacji ewentualnych przedzałożeń. Fakt ten niewątpliwie stanowi czynnik determinujący rzetelność przeprowadzonych badań nieodłącznie związaną z ich trafnością”. Jeśli przedzałożenie o hierarchizacji genderowej w dyskursie klasy szkolnej wiąże się ściśle z głównym problemem badawczym, to w jaki sposób pominięcie odniesienia do tejże hierarchizacji pozwoli znaleźć odpowiedź na pytanie badawcze?

Wreszcie brak jest dość podstawowej informacji, ważnej w kontekście później omawianego materiału badawczego, ile lekcji było obserwowanych, nagranych i analizowanych, z iloma nauczycielami/nauczycielkami przeprowadzono wywiady (podano tylko informację, że z tymi, którzy się zgodzili).

### **3.2. Analiza i interpretacja danych empirycznych w części II**

Empiryczna część pracy jest bardzo nierówna. Z jednej strony zdarzają się fragmenty bardzo zdawkowo potraktowane, w których wnioski wyciągane są niemal bez poparcia (lub z bardzo niewielkim) danych empirycznych, jak 1.1. i 1.2 (s.154-156), jak również znacznie bardziej dokładne i rzetelne. To pokazuje, że Doktorantka zdolna jest do poprawnej, pogłębionej analizy (np. s.173-176), ale nie wykorzystuje w pełni tej umiejętności, ponieważ bardzo często zdarzają się błędy lub niedostatki, które stawiają pod znakiem zapytania rzetelność dokonanych analiz i trafność wyciągniętych na jej podstawie wniosków. Podzieliłam je na kilka grup, ilustrując przykładami.

- Stanowczo za mało jest przykładów ukazujących różnego typu sytuacje stanowiące dla Autorki podstawę do dość daleko idących interpretacji, zarówno jeśli chodzi o zapisy z obserwacji, jak i z transkrypcji wywiadów, zwłaszcza że wiele tych samych fragmentów jest przywoływanych kilkakrotnie w różnych kontekstach. Dziwi to ubóstwo materiału empirycznego w sytuacji, gdy obserwacje były prowadzone przez tak długi czas, a dyspozycje do wywiadów (z nauczycielami/kami i uczniami/uczennicami) bardzo szczegółowe i obszerne. Nie



wiadomo, jak to rozumieć: czy Badaczka nie znalazła więcej przykładów wskazujących na „hierarchizację genderową”, czy też było to podyktowane innymi przyczynami (jakimi?).

- Niektóre wypowiedzi/dialogi cytowane były bez podania kontekstu sytuacyjnego, a więc dla czytelnika/czki okazały się niejasne, trudne do zinterpretowania (np. s.158, 160, 180, 210-211, 231; na s.334-335 niewyjaśnione symbole j/m, p/m i źródło pochodzenia wypowiedzi).
- We wnioskach Autorka wielokrotnie wskazywała na gorszą sytuację komunikacyjną dziewcząt, podczas gdy w podanych przykładach widać, że i chłopcy spotykali się z podobnymi reakcjami nauczycieli/ek (np. s.164, 166, 265, 313, 315-316, 318-319, 346, 347-348, 349, 352-353). Dotyczy to także wielokrotnie przywoływanej tezie o „milczeniu” dziewczynek, któremu zaprzeczały fakty (np. na s. 171, 178, 180, 208), a na s. 357 Autorka sama przyznała, że trening milczenia w szkole dotyczy uczniów obu płci.
- Formułowanie wniosków o charakterze ilościowym, podczas gdy prezentowana w tych fragmentach analiza miała charakter wyłącznie jakościowy (np. s.166, 171, 172, 255-256).
- Na podstawie analizy jednostkowego przypadku uogólnianie na całą grupę (np. s.345 i in.)
- Formułowanie stwierdzeń niepopartych empirycznie, np.:
  - s.196 – przypis 424: wypowiedź, że nauczyciele częściej krytykują intelekt uczennic, a mniej uwag wyrażają na temat ich ciała i wyglądu;
  - s.358 – teza, że na lekcjach języka obcego stosowana jest sprzyjająca uczniom i uczennicom metoda nauczania, dzięki czemu dzieci nie są skłaniane do używania kodu „ograniczonego” genderowo;
  - s.309 – wniosek, że tylko chłopcy mają przyzwolenie na konkurencyjny styl uczenia się.
- Niezbyt rzetelne/dokładne interpretowanie obserwowanych sytuacji lub wypowiedzi badanych, np.:
  - na s.167 Autorka stwierdza, że „Wszystkie podmioty edukacji /.../ uskarżają się na brak szacunku”, podczas gdy jedna z cytowanych dziewczynek (Ua4W) mówiła: „Nie obrażamy się wzajemnie. Kiedy jeden mówi, reszta słucha”, druga (Ua5W): „Fajnie się nam rozmawia”, a tylko cytowani chłopcy mówili o obrażaniu się, niewłaściwym odżywianiu, braku szacunku (wygląda to tak, jakby sama Badaczka „wykluczała” dziewczęta z dyskursu, nie uwzględniając ich głosu);
  - na s.208 – wniosek o niedostrzeganiu przez nauczycieli godności uczniów, czemu przeczą wcześniej cytowane wypowiedzi nauczycielek;
  - na s.230 – Autorka wypowiedź nauczycielki interpretuje jako krytykę jednej uczennicy (i na tej podstawie formułuje uogólnienia dotyczące uczennic w ogóle), choć słowa krytyki odnosiły się do całej klasy „To wam trzeba wszystko/.../ na talerzu podać /.../ czekacie na gotowe /.../ u was zamiast lepiej, to jest gorzej /.../”;
  - s.248 – na podstawie wypowiedzi ucznia: „ja się nie uczyłem, ale umiem” Badaczka wyciąga wniosek, że uczeń wysoko ceni swój „męski” intelekt – kiedy z wypowiedzi wynika co najwyżej, że ceni swój intelekt.
- „Nadinterpretowanie” zaobserwowanych zjawisk czy wypowiedzi badanych, np.:

-s.172 – wniosek: „Zdaniem nauczycieli procesy asocjacyjne wychowanków w lingwistyczno-neurologicznej aktywności ich neuronów prowadzą ich na ‘mieliznę’ tematów prywatnych, co prezentuje poniższy fragment..” sformułowany został na podstawie wypowiedzi nauczycielki, która mówi jedynie o tym, że uczennice/uczniowie wolą wypowiadać się na tematy prywatne niż o treściach lekcji;

-s.197- teza o szkolnej hierarchizacji genderowej ujawniającej się w praktykach komunikacyjnych jest niewystarczająco poparta empirycznie w odniesieniu do badanych podmiotów: we wcześniej cytowanych wypowiedziach nauczycieli i w przytaczanych zachowaniach nie było to wyraźnie widoczne (poza większą aktywnością komunikacyjną chłopców na dwóch lekcjach, której przyczyny były trudne do zidentyfikowania ze względu na brak opisu kontekstu sytuacyjnego lekcji). Z wielu cytowanych wcześniej wypowiedzi nauczycieli można wywnioskować, że nie różnicują uczniów na chłopców/dziewczeta, traktując ich jako „całość”, która powinna się podporządkować; zauważają częstszy opór chłopców („więcej sobie pozwalają”), ale nie widać w ich wypowiedziach większego przyzwolenia na to niż w przypadku dziewcząt;

-s.312 –interpretowanie słów uczennicy „Rozumiem, ale nie wiem, czy dobrze wiem” w kontekście braku szans na rozwój poczucia sprawstwa oraz „pełnego jej udziału w sferze publicznej w przyszłości” (podobnego typu przykład na s.348).

▪ Uproszczona interpretacja, brak poszukiwania innych możliwości wyjaśnienia, niezwrócenie uwagi na jakieś ważne aspekty, np.:

-s.169-170 – interpretowanie pytania nauczycielki skierowanego do Badaczki podczas wywiadu grupowego z uczniami „No, może ja zabiorę głos, jeżeli się pani zgodzi” jako złamanie zasady równoprawności wszystkich uczestników wywiadu (nie poprosiła o zgodę uczniów, tylko badaczkę) jest tylko jedną z możliwości; inne to np. takie, że nauczycielka, wiedząc, że badaczce zależy przede wszystkim na rozmowie z uczniami, nie była pewna, czy może zabrać głos (nie chciała odbierać szansy uczniom); mógł to być też wyraz „dobrego wychowania” i zwrot o charakterze czysto grzecznościowym, formalnym; wreszcie trudno mówić o równoprawności komunikacyjnej wszystkich uczestników, skoro to Badaczka zorganizowała spotkanie i zadawała pytania;

-s.178-179 – nauczycielka w swojej wypowiedzi zwraca uwagę, że w komunikacji międzyuczniowskiej dzieci używają wyzwisk, nieuzasadnionej krytyki, odnoszą się do siebie bez szacunku, a Doktorantka konkluduje, że „dialog szkolny nie jest postrzegany przez nauczycielki i nauczycieli jako konstruktywny spór nacechowany różnorodnością sensów i znaczeń oraz szacunkiem dla sposobu interpretowania „świata” tematu szkolnego przez uczennice i uczniów”. Jednocześnie zupełnie inaczej traktuje pozbawione szacunku do uczniów wypowiedzi nauczycieli, określając je jako raniące akty performatywne, co oczywiście jest słuszną interpretacją, jednak pozostaje pytanie, dlaczego „rozgrzesza” uczniów ze stosowania takich aktów wobec siebie nawzajem.

Analizowanie i interpretowanie różnych sytuacji komunikacyjnych nie jest łatwe i każdemu mogą zdarzyć się błędy czy niedopatrzania. Jednak mogą mieć one dość poważne konsekwencje, czego przykładem jest niewłaściwe zinterpretowanie intencji w wypowiedzi nauczyciela i wyciągnięcie na tej podstawie daleko idących wniosków. Otóż na lekcji muzyki (s.221-222) nauczyciel zwrócił uczennicy uwagę, że podczas śpiewania hymnu nie trzyma się linii melodycznej i nadinterpretowuje oraz wyraźnie określił, że nie powinna tego robić ze względu na charakter utworu (hymn), a jednocześnie dodał, że w innych utworach jest to na-

wet wskazane. Przywołał też w tym kontekście postać Edyty Górniak. Autorka zobaczyła w wypowiedzi nauczyciela jedynie „tłamszenie indywidualności i kreatywności dziewczynki”, będącej dowodem na hierarchizację genderową, tymczasem po pierwsze, nie wiadomo jak nauczyciel zareagowałby, gdyby to chłopiec w ten sposób śpiewał hymn, a po drugie Doktorantka w ogóle nie wzięła pod uwagę innej, narzucającej się wręcz interpretacji związanej z osobą piosenkarki. Być może nie pamiętała sytuacji z otwarcia Mundialu w 2002 r., kiedy to Edyta Górniak tak zniekształciła melodię hymnu, że nie przypominał Mazurka Dąbrowskiego (zdarzenie było nagłośnione w mediach – do tej pory to wykonanie hymnu jest dostępne w Internecie, a artystka spotkała się z powszechną krytyką). W dodatku ten fragment wraz z jednoznaczna interpretacją jest przywoływany w innych miejscach tekstu, stanowiąc „dowód” na dyskryminowanie dziewczynek w dyskursie szkolnym (np. na s.239 w opisie stylu komunikacji nauczyciel-uczennice – dowodem na niską ocenę intelektu dziewcząt przez nauczycieli ma być właśnie ta sytuacja).

Znaczne nagromadzenie w tekście pracy interpretacji niewystarczająco uzasadnionych empirycznie bądź nietrafnych powoduje, że można nabrać wątpliwości co do poprawności wniosków. Trochę szkoda, że Autorka, zapowiadając uzupełnienie analizy jakościowej analizą ilościową, tę ostatnią ograniczyła jedynie do badania szkolnego oporu. Wspomina wprawdzie, że przeliczała wypowiedzi uczniów/uczennic podczas wywiadu grupowego, stwierdzając, że najczęściej zabierali głos chłopcy, ale nie podaje żadnych wskaźników ilościowych. Gdyby swoje konstatacje popierała wynikami ilościowymi, byłyby może bardziej wiarygodne.

Ważną umiejętnością badacza/ki jest odnoszenie uzyskanych wyników do kontekstu teoretycznego, literatury oraz wyników innych badań. I Doktorantka w wielu miejscach pracy robi to bardzo kompetentnie (np. s.183 i in.). Znacznie częściej jednak, co bywa dość irytujące, wszystko sprowadza do kategorii gender – w wielu wypadkach bez uzasadnienia (empirycznego lub logicznego), np.:

-s.201 – brak logicznego przejścia od rozważań o relacjach rodzic-uczeń-nauczyciel (dotyczących obu płci) do wniosku o wolnym od „genderowej” infekcji i habitusów genderowych konstruowaniu wiedzy;

-s.202 – nieuprawniona definicja, że „werbalny opór szkolny jest aktem niezgody (przeciwstawiania się) na zastany androcentryczny porządek /.../” – wbrew zapowiedzi Autorki nie wynika to z zaprezentowanego wcześniej materiału badawczego, a poza tym opór szkolny może mieć zupełnie inne podłoże;

-s.204 - w kontekście różnic między nauczycielską i uczniowską perspektywą strzegania komunikacji wzajemnej i poczucia braku wysłuchania przez uczniów obu płci pojawia się zdanie: „Owa różnica jest codziennie utrwalana i procedowana zgodnie z kształtującym habitus genderowe trybem pedagogicznego działania komunikacyjnego”;

-s.211 - podsumowujący wniosek: „Powyższe fragmenty wypowiedzi podmiotów edukacji są dowodem na to, iż szkoła nie uczy poprawnego komunikowania się [tu można się zgodzić, choć akurat nie na podstawie tych fragmentów – przyp. mój], natomiast stosuje praktyki komunikacyjne zhierarchizowane genderowo”, choć przytoczone wcześniej wypowiedzi nie wskazują na to, a i Autorka nie odnosiła się do nich pod tym kątem.

Interesująca jest wspomniana wcześniej analiza ilościowa dotycząca oporu uczniowskiego (s.192 i nast.), choć sądzę, że nie do końca został wyzyskany jej potencjał. Pomijając fakt, że w sposób dość zagmatwany był przedstawiony sposób obliczania współczynników WSO i WSW, nie wiem, dlaczego:

- tylko 2 lekcje były wybrane do tej analizy (spośród ilu nagranych?);
- nie zostały zestawione obie lekcje – czy komunikacja na nich wyglądała identycznie (i czy na obu była widoczna tak znacząca przewaga chłopców);
- nie zostały wyraźnie określone wskaźniki zachowań wyrażających opór uczniowski;
- nie określono kontekstu sytuacyjnego; nie wiadomo, jakie to były lekcje, jakimi metodami prowadzone; jeśli dobrze zrozumiałam, to średnio przypadają prawie 2 wypowiedzi uczniów na minutę (165 wypowiedzi uczniów w ciągu 90 minut) – czy to jest typowe, aby tak mało mówił nauczyciel na lekcji? Czy na innych lekcjach było podobnie? Czy wypowiedzi wszystkich osób zabierających głos były równoważne pod względem czasu ich trwania i jakości? – ta ostatnia kwestia ma duże znaczenie w kontekście dysproporcji liczby wypowiedzi chłopców i dziewcząt oraz zabierania głosu przez poszczególne osoby (bywa tak, że jedna osoba wielokrotnie zabiera głos, ale jej wypowiedzi są krótkie i nieznaczące, ktoś inny wypowie się raz, ale obszernie i treściwie);
- nie została dokładniej przeanalizowana uderzająca dysproporcja między liczbą wypowiedzi chłopców i dziewcząt: Czy na innych lekcjach było podobnie? Jaki był udział nauczycieli/ek w tworzeniu tej dysproporcji – czy uczniowie/uczennice mówili spontanicznie, czy wskazywani przez nauczyciela/kę? Czy były osoby, które zgłaszały się do odpowiedzi, a nie zostały zapytane (jak to wyglądało w zależności od płci)?

Szkoda, że ta analiza ilościowa ograniczyła się tylko do dwóch lekcji i nie uwzględniała szerszego kontekstu aktywności werbalnej uczniów/uczennic.

Ciekawa jest podjęta przez Autorkę próba wyłonienia stylów komunikacyjnych we wzajemnych relacjach różnych podmiotów edukacyjnych (typologia I) oraz w relacjach nauczyciele/ki – uczniowie/uczennice (typologia II). Co prawda – zwłaszcza jeśli chodzi o typologię I – uogólnienia dotyczące zróżnicowania rodzajów stylów komunikacyjnych nie wydają się mieć wystarczających podstaw empirycznych (np. nie wiadomo, czy wszystkie nauczycielki tak samo komunikują się ze wszystkimi dziewczynkami w odróżnieniu do komunikowania się z chłopcami, a wszyscy chłopcy tak samo ze wszystkimi nauczycielami w odróżnieniu od nauczycielek itp.), niemniej mogą stać się inspiracją do reprezentatywnych badań ilościowych, które pozwoliłyby stwierdzić, czy wyróżnione style komunikowania się są powszechne, czy też – jednak – zindywidualizowane. Bardziej przekonujące są empiryczne podstawy wyróżnienia nauczycielskich stylów komunikacyjnych (typologia II) – interesujące

byłoby sprawdzenie, czy mają one związek z płcią uczniów (na przykład, czy w klasach jedнопłciowych są zauważalne różnice w porównaniu z klasami koedukacyjnymi).

Biorąc pod uwagę jakość analiz z części II, najlepszy wydaje mi się rozdział 4.3 na temat dyskursywnego tworzenia wiedzy, i to – paradoksalnie – w tych fragmentach, w których Autorka analizuje komunikację w odniesieniu do wszystkich uczniów, bez szczególnego rozróżniania płci i zdecydowanie rzadziej nawiązuje do hierarchizacji genderowej. Kiedy Autorka skupia się na aktach komunikacyjnych nauczycieli w procesie nauczania/uczenia się czy ogólnie na relacjach nauczyciele-uczniowie (obu płci) – materiał badawczy jest zdecydowanie poprawniej interpretowany, wnioski lepiej uzasadnione empirycznie, bardziej przekonujące.

Za zbędne, bo niewiele wnoszące i mało spójne z całością uważam dwa ostatnie podrozdziały z rozdziału 4 (4.6 i 4.7), odnoszące się do teorii kodów językowych Bernsteina (w perspektywie gender) oraz obywatelskości.

Ogólnie wnioski zawarte w podsumowaniu części II w zasadzie nie odpowiadają na pytania badawcze, w niewielkim stopniu odnoszą się do materiału empirycznego i badanej rzeczywistości, natomiast – w dużej mierze przez zastosowany język - „demonizują” problem.

### **3.3. Analiza transakcyjna jako płaszczyzna metainterpretacji**

Tak jak wspomniałam wcześniej, nie bardzo rozumiem, dlaczego Autorka analizę transakcyjną traktuje jako płaszczyznę metainterpretacji wyników badań. Niemniej uwzględnienie tej perspektywy potwierdza potencjał AT w analizowaniu zarówno komunikacji w sytuacjach edukacyjnych, jak w ogóle – rzeczywistości szkolnej.

Podobnie jak w przypadku innych teorii, Autorka w bardzo ograniczonym stopniu wyjaśnia założenia czy koncepcje analizy transakcyjnej, czasem nawet nie definiując podstawowych pojęć (np. s.379 – brak definicji transakcji), choć są one specyficzne i niekoniecznie powszechnie znane. W dodatku, choć we wcześniejszych częściach pracy Autorka bardzo skrupulatnie dba o przypisy (uwzględniając również strony przywoływanych pozycji, co jest godne pochwały), w tej części traktuje je dość swobodnie (np. przydałyby się odsyłacze choćby do mojej książki „Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej” na s.385 czy 395 oraz poprawne zapisanie nazwiska czołowego polskiego reprezentanta edukacyjnej analizy transakcyjnej w Polsce, czyli Jarosława Jagiły – s.375).

Mam wątpliwości co do przygotowania Autorki w niektórych zakresach analizy transakcyjnej. Sądzę, że nie zawsze jest ono wystarczające: dotyczy to przede wszystkim gier

transakcyjnych, strukturalizacji czasu, praktycznej umiejętności analizowania transakcji, a nawet do pewnego stopnia – znajomości specyfiki stanów Ja. Oto kilka przykładów uzasadniających moją ocenę:

-s.377 – nie wiem, na jakiej podstawie Autorka pisze: „Ten stan [Ja-Dorosły], jak informują wyniki badań własnych, jest magazynem i zarazem wyrazicielem habitusowych dyspozycji genderowych określających oraz urzeczywistniających płęć kulturową jednostki”. Dziwi mnie bardzo nie tylko nadmienienie o badaniach własnych Doktorantki na ten temat (bo chyba nie ma na myśli prezentowanych w tej pracy?), ale także pominięcie stanu Rodzica i Dziecka Przystosowanego w kształtowaniu płci kulturowej, zwłaszcza że na s.378 zaprzecza sobie, wskazując, iż uczniowie/uczennice „nie są w pełni świadomi swojej narzuconej oraz zadanej pozycji w polu społecznym”;

-niektóre analizy transakcji są dyskusyjne; dotyczy to zarówno przypisywania rozmówcom aktywności takiego, a nie innego stanu Ja (np. s.381, 385-386), jak i klasyfikowania do określonego rodzaju transakcji (np.s.387 – dialog nauczyciela z uczniem to raczej transakcja skrzyżowana, nie ukryta – w moim przekonaniu nauczyciel mówi ze stanu Rodzica Krytycznego, uczeń ze stanu Dorosłego);

-s.382 – wbrew temu, co pisze Autorka, z zapisu podanej obserwacji nie wynika, aby ekonomia czasu (zwłaszcza w ujęciu AT) była sprzężona z habitusami genderowymi;

-s.382-383 – o głaskach Doktorantka pisze bardzo pobieżnie, nie wyjaśniając różnych ich rodzajów, nie uwzględnia również kategorii umniejszeń, które są najbardziej tożsame z „raniącymi aktami performatywnymi”;

-s.388-390, 392 – przykłady zakwalifikowane jako gry (przynajmniej w rozumieniu AT) niezupełnie spełniają wymogi definicji (formuły G) – brak „przełącznika”, zamiany ról, wypłaty; pojęcie gier w ogóle nie zostało właściwie określone, ponieważ definicja gry ze s.390 jest błędna – nie wiadomo też skąd ją Autorka zaczerpnęła; błędem jest też zamienne traktowanie pojęcia „gra językowa” z grami (interpersonalnymi/psychologicznymi/ transakcyjnymi) w rozumieniu AT; nie można też utożsamiać gry z transakcją ukrytą;

-s.401,409 – wątpliwe jest przypisywanie grom możliwości zmiany skryptu i osiągnięciu autonomii – jest raczej odwrotnie: gry umacniają skrypt i są sprzeczne z pojęciem autonomii w AT (być może Autorce tak się wydaje, ponieważ te przykłady oporu, które określała jako gry były raczej transakcjami skrzyżowanymi, a to zupełnie co innego). -

Zgadzam się, że siatka pojęciowa AT i jej koncepcje, zwłaszcza analiza stanów Ja, transakcji, gier interpersonalnych, pozycji życiowych, znaków rozpoznania, skryptów życiowych są sensowną perspektywą analizowania komunikacji w aspekcie gender. Jednak Autorka w gruncie rzeczy nie przeprowadziła takiej analizy – były to jakieś egzemplifikacje, wyimki, niejednokrotnie nieprawidłowo interpretowane, zatem wnioski nie mogły być wystarczająco uzasadnione empirycznie, np.:

-s.395-397 – bezpodstawne jest przypisywanie pozycji życiowych podmiotom edukacji w relacjach z innymi (materiał empiryczny do tego nie uprawnia);

-s.389 – nie wiem, na jakiej podstawie Autorka stwierdza, że nauczyciele intuicyjnie potrafią rozpoznać stan Ja uczniów, a spośród uczniów/uczennic tylko ci/te, którzy/które stawią opór;

-s.407 –niepopartym niczym jest wniosek na temat kształtowania u dziewcząt skryptu przegrywających (pomijając fakt, że choć szkoła może mieć pewien udział w formowaniu skryptów, to jego „zręby” tworzą się w okresie wcześniejszym); przesadne jest też stwierdzenie

nie o zamknięciu drogi dla kobiet do wielu zawodów czy do osiągnięcia wysokich pozycji społecznych – fakty temu zaprzeczają.

Bardzo trafnie natomiast Autorka odnosi sposób komunikowania się w procesie nauczania/uczenia się do skryptu i treningu braku myślenia uczniów (znów – znamienne – nie jest tu eksponowany wątek hierarchizacji genderowej).

Duży niepokój wzbudziły we mnie pewne zdania, które wskazują na nieznamość istoty analizy transakcyjnej, jak również na brak umiejętności odróżniania teorii od jej praktycznego stosowania. Jest to tym dziwniejsze, że w innych miejscach pracy Autorka zupełnie im zaprzecza, prawidłowo interpretując sens analizy transakcyjnej jako teorii wyjaśniającej oraz potencjał tkwiący w stosowaniu edukacyjnej analizy transakcyjnej w praktyce szkolnej. Na przykład na s. 390-391 pisze: „Analiza transakcyjna skutecznie służy polaryzacji habitusów genderowych dziewcząt i chłopców nie spełniając zadania doskonalenia relacji nauczycielsko-uczniowskich. /.../ Zasoby teorii, jaką jest analiza transakcyjna, uwikłane są w klasie szkolnej w konstruowanie wiedzy na zastanych zasadach, blokujących ‘wolne’ eksplorowanie rzeczywistości, spójnych z ‘paradygmatem’ dynamiki habitusów genderowych uczennic i uczniów”, co jest wypowiedzią z gruntu fałszywą. Zresztą w kolejnych zadaniach Doktorantka sama temu zaprzecza, stwierdzając, że AT mogłaby się przysłużyć do poprawy relacji nauczycielsko-uczniowskich, jej właściwością jest dostrzeganie godności każdego człowieka oraz że „służyć może budowaniu i umacnianiu autonomiczności, emancypacyjności oraz wzajemnego szacunku /.../.”(s.411).

To swoiste utożsamianie teorii z jej stosowaniem jest widoczne również w podsumowującej tabeli – zestawieniu porównawczym kategorii dyskursu klasy szkolnej w świetle teorii Bourdieu, Foucault i AT (s.415). O ile w przypadku dwóch pierwszych teorii Doktorantka ukazuje, jak na ich gruncie można spostrzegać i tłumaczyć różne aspekty rzeczywistości szkolnej, to w przypadku analizy transakcyjnej jest to odwoływanie się przede wszystkim do założeń/postulatów, w mniejszym zaś zakresie do koncepcji AT wyjaśniających rzeczywistość.

Sądzę, że błędem było uwzględnienie analizy transakcyjnej jako jednego z kontekstów teoretycznych bez bardziej pogłębionych badań empirycznych w tym zakresie i gruntowniejszej znajomości teorii. To, co zostało przedstawione jest zbyt powierzchowne, nieuzasadnione empirycznie i nie zawsze prawidłowe. Być może w przyszłości sensowne byłoby podjęcie kolejnej próby, ponieważ Autorka ukazała potencjał AT w analizowaniu relacji interpersonalnych w szkole.

Ostatnią część recenzji chcę poświęcić na uwagi dotyczące sposobu prezentacji treści i języka pracy.

#### **IV.Sposób prezentacji treści i aspekty językowe pracy**

Tak jak wspominałam na początku, sposób prezentacji treści przez Autorkę jest słabością tej pracy – nie tylko dlatego, że wpływa na percepcję treści przez czytelnika/czkę, ale także obniża jej wartość merytoryczną (zwłaszcza w rozważaniach teoretycznych). Uwzględniając warunki klarowności/jasności prezentacji materiału (ustnej lub pisemnej) za E.Perrott<sup>2</sup>, czyli ciągłość, precyzję i prostotę, można stwierdzić, że w każdym z tych zakresów pojawiło się wiele niedoskonałości, choć również zauważalne są pozytywne przykłady.

**Ciągłość.** Zachowanie logicznego porządku w prezentowaniu tak wielowątkowej narracji nie jest łatwe do osiągnięcia. Autorka, ujmując treści w określonej strukturze, uzasadniła ich kolejność i podział na części. Niemniej wyróżnione jednostki (rozdziały, podrozdziały) nie zawsze są równoważne, a niektóre zbyt rozdrobnione (np. bardzo krótkie w stosunku do innych podrozdziały 1.1., 1.2., 1.3 w cz.II, których treści można by sensownie połączyć w jedną całość).

Niektóre dłuższe sekwencje tekstu są uporządkowane, inne nieco chaotyczne, jak podrozdział 2.3, w którym wątek oporu szkolnego przeplata się z rozważaniami na zupełnie inne tematy, a podsumowanie tego rozdziału nie odnosi się do omówionych treści, ale wprowadza nowe zagadnienia.

Poważniejszym i częstszym zaburzeniem ciągłości jest operowanie pojęciami bez ich wcześniejszego wyjaśnienia (definicje pojawiają się w dalszych częściach tekstu). Drobniejsze przewinienia to brak logicznych przejść między wątkami (np. s.61-62 – do i od problematyki nierówności płacowych do realiów klasy szkolnej) czy konkludowanie bez logicznego uzasadnienia (np. na s.78 w przypisie 218 – ostatnie zdanie o męskiej dominacji w żaden sposób nie wynika z wcześniejszych na temat roli statusu społecznego w teorii Bernsteina). Zdarzają się również powtórzenia (np. na s.131 fragment tekstu ze s.96-97) czy przedwczesne wyciąganie wniosków i odnoszenie się do materiału badawczego przed jego prezentacją i analizą (np. s.14, 19-20, 139-140, 144, 222-223, 225-266).

Nie służy zachowaniu ciągłości przyjęcie, prawidłowego skądinąd, systemu przypisów dolnych – jeśli czytelnik/czka chce sprawdzić źródło, musi cofać się czasem o kilkadziesiąt stron wstecz, do pierwszej wzmianki z opisem bibliograficznym.

<sup>2</sup> Perrott E., *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa 1995, s.36-40.



Oczywiście jest również wiele fragmentów zachowujących logiczną ciągłość, jak początek r.3.1, w którym Autorka charakteryzuje najpierw ogólnie potencjał socjalizacyjny instytucji, a potem przechodzi do problematyki szkoły. Lekturę ułatwiają również tabele zapowiadające lub podsumowujące różne wątki czy zagadnienia (np. s.91, 217, 412-413).

**Precyzja.** Jednak zdecydowanie bardziej niż w przypadku ciągłości percepcji tekstu utrudniają niedociągnięcia w zakresie precyzji. Autorka wielu pojęć nie definiuje albo robi to bardzo pobieżnie lub w odległych od pierwszego użycia fragmentach tekstu.

Można spotkać również sporo zdań/fragmentów niejasnych, np.:

-na s.39-40, gdy Autorka odwołuje się do koncepcji kodów kulturowych Bernsteina: nie wiadomo, czy przypisuje dziewczętom posługiwanie się kodem ograniczonym (w domyśle: chłopcom – kodem rozwiniętym), a pisząc o odmienności kodów komunikacyjnych uczennic i uczniów nie precyzuje, na czym ta odmienność ma polegać;

-na s.292 w przypisie 523 – zupełnie niezrozumiałe jest porównanie uczenia się w klasie szkolnej do uczenia się w stadzie zwierząt.

Niezrozumienie może być spowodowane również wyrażeniami niezręcznymi stylistycznie, które zmieniają sens zdań, np. potraktowanie przez Autorkę analizy transakcyjnej jako „koncepcji uwikłanej w spontaniczne tworzenie wiedzy i znaczeń oraz fenomen nauczycielskiego porozumienia” (s.9). Po pierwsze, „uwikłanie” sugeruje coś negatywnego, po drugie, to nie koncepcja przyczynia się do tworzenia wiedzy czy porozumienia, ale jej ewentualne stosowanie w praktyce szkolnej.

Zdarza się również często używanie wyrażen niejednoznacznych, skrótów myślowych, które – podane zazwyczaj w cudzysłowie – mogą powodować błędne interpretowanie ich znaczeń i/lub intencji Autorki, np.: „’Młody słuchacz’ w iluzji reprodukowanych ‘tonów i intonacji’ nie walczy z polityczną intencją, lecz podąża wraz z ‘władzą nad swoją’ trajektorią życia szkolnego do ‘przydzielonego’ punktu w czasoprzestrzeni szkolnej.” (s.212).

Brak precyzji często jest zatem skutkiem braku prostoty.

**Prostota.** Ten aspekt prezentacji tekstu jest najczęściej nieprzestrzegany przez Autorkę, co wiąże się również ze specyfiką stosowanego języka.

Wiele zdań jest zagmatwanych, czy to ze względu na ich konstrukcję lub błędy stylistyczne (np.s.12,13, 73,79,142), czy też przez nagromadzenie słów obcego pochodzenia, z których część można zastąpić polskimi odpowiednikami bez szkody dla ich znaczenia, a z korzyścią dla zrozumiałości tekstu. Jako jeden z wielu przykładów (m.in. s. 171, 228, 275, 279, 293-294) niech posłuży zdanie ze s.106: „Adekwatność wybranej diady jakościowych z potencjałem kwantytatywności pozwoli ‘przeskanować’ i skonstruować adekwatność,

rzetelność oraz interpretacyjną legitymizację interpretacji dynamicznej substancji empirycznej.”

Bardzo utrudnia lekturę pewna manieryczność językowa, przejawiająca się między innymi w:

-używaniu neologizmu „intendować” w różnych kontekstach (np. s.141 – „...braku intendowania ku porozumieniu”; s.320 – „...naznaczona jest intendowaniem usunięcia przyczyny...”);

-używanie w niewłaściwym znaczeniu wyrazu atencja (jako „uwaga”), co w przypadku zdania na s.20-21 ma wydźwięk humorystyczny, ponieważ wynika z niego, że nauczyciele darzą atencją (a więc: szacunkiem) chłopców za dawanie powodów do ich dyscyplinowania;

-nadużywanie zwrotów typu: trajektoria, „gramatyka”, „ujarzmianie”, optyka, stylizacja, inżynieria, i stosowanie ich czasem w przedziwnych kontekstach (np. „inżynieria językowego bycia przestrzeni klasy szkolnej” - s.148; „...zgodnie z zadaną stylizacją naznaczonych polityką gender zadań pedagogicznych” - s.212; „...jako akt intencjonalny, którego ‘gramatyka’ intendowania umożliwia rozpoznanie oraz rozkład genrów na ...” - s.218-219; „osadzona jest w optyce...” - s.148);

-częste używanie niepoprawnego zaimka „owy”, „takowy” (zamiast „ów”, „taki”) i nadużywanie prawidłowych form: „owe”, „owo”.

Jasności przekazu nie służą również zmiany stylu językowego – z naukowego na publicystyczny (np. „prawicowców” – s. 64; całe fragmenty na s.85, 301-302) lub quasi literacki/poetycki, np.: „dzieci gorszego Boga” (o dziewczynkach) – s.31; „Aby otworzyć wrota do krainy teorii dyskursu...” - s.132; „iskry” ich habitusów” - s.140; „kajdany” okalające szkolną wiedzę uczennic i uczniów” - s.223; „’Dojrzewanie’ wiedzy szkolnej w ‘słońcu’ nauczycielskiego stylu nauczania...” - s.293; „całej symfonii kategorii znaczeń” - s.358.

Można wybaczyć zdarzające się od czasu do czasu inne błędy stylistyczne, nieprawidłowo stosowane apostrofy przy pisowni niektórych imion (np. Basil’a, Michel’a, Eric’a) czy – znacznie częstsze – niedociągnięcia interpunkcyjne, których trudno uniknąć w tak obszernym tekście. Ogólnie jednak język pracy i sposób prezentacji treści z uwagi na wspomniane wcześniej zaburzenia ciągłości, precyzji i prostoty są „nieprzyjazne” dla czytelnika/czki i obniżają wartość pracy jako rozprawy naukowej.

## V.Konkluzja

Praca i przeprowadzone w jej ramach badania mają pewne zalety:

- Autorka podjęła interesującą (choć nie do końca udaną) próbę osadzenia problematyki badawczej w wielowymiarowym kontekście teoretycznym;
- dzięki zastosowanej metodzie (obserwacji) zebrała materiał empiryczny oparty nie na deklaracjach badanych, jak to się najczęściej dzieje w pracach pedagogicznych, ale ukazujący rzeczywiste zachowania nauczycieli/ek i uczniów/uczennic w naturalnych sytuacjach szkolnych;

- skonstruowała na podstawie zebranego materiału dwie typologie stylów komunikacyjnych, które mogą być bardzo inspirujące i użyteczne w dalszych/innych badaniach;
- ukazała możliwości interpretacyjne i aplikacyjne analizy transakcyjnej w polu edukacji.

Jednak – w moim przekonaniu – nie osiągnęła zakładanych celów, przede wszystkim ze względu na wstępne założenie dotyczące utrwalania hierarchizacji genderowej w dyskursie klasy szkolnej, które – zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i analizach empirycznych – starała się udowodnić, co utrudniało bardziej krytyczne i zobiektywizowane ujęcie problemu. Z kolei zbyt ubogi materiał empiryczny, a także sposób jego analizowania i interpretowania obciążony licznymi i poważnymi w skutkach błędami sprawił, że wyciągnięte wnioski nie są wystarczająco przekonujące i wiarygodne, aby stały się „wiedzą naukową”.

Zdaję sobie sprawę, że każda krytyka, a zwłaszcza tak dokładnie punktująca różne niedoskonałości pracy, jest dla autora/ki przykra. Trudno jednak uczyć się na błędach, jeśli się nie wie, na czym polegają. Mam zatem nadzieję, doceniając potencjał intelektualny Doktorantki, że te uwagi pomogą Jej w przyszłej działalności badawczej eliminować słabe strony, a rozwijać mocne.

\* \* \*

Gdybym miała oceniać jedynie metodologiczną poprawność i naukową wartość wyników badań w przedłożonej rozprawie, ostateczna ocena nie mogłaby być pozytywna. Jednak zgodnie z art.13 *Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych*, który brzmi: „Rozprawa doktorska, przygotowywana pod opieką promotora, powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego lub artystycznego oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej lub artystycznej, a także umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.” – mogę stwierdzić, że wymagania ustawowe zostały spełnione. Doktorantka wykazała, że posiada obszerną i pogłębioną wiedzę oraz dobrą znajomość literatury przedmiotu, potrafi zaplanować i zrealizować oryginalny projekt badawczy oraz samodzielnie prowadzić badania naukowe. Wnoszę zatem o dopuszczenie przez Radę Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego pani mgr Sławy Grzechnik do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Dorota Kukulska