

Dr hab. Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Teorii Wychowania
40-126 Katowice
ul. M. Grażyńskiego 53

Recenzja

osiągnięć naukowych z wyróżnieniem cykli jednotematycznych publikacji i rozprawy habilitacyjnej pt. *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej* (Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2012, ss. 279; ISBN 9788375879797),
w postępowaniu habilitacyjnym dr Justyny Nowotniak
sporządzona dla komisji powołanej przez Centralną Komisję do Spraw Stopni i Tytułów na wniosek Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku

1. Uwagi wstępne

Przygotowana przeze mnie recenzja jest zgodna z podstawą prawną, a więc: ustawą z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 84, poz. 455), a także z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz.U. nr 196, poz. 1165) oraz rozporządzeniem z dnia 22 września 2011 roku w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzenia czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz.U. nr 204, poz. 1200).

Ze względu na fakt, iż Habilitantka nie wskazała w referacie jednoznacznie osiągnięć do oceny: rozprawa habilitacyjna, czy cykl jednotematycznych publikacji, zaś wskazała 4 różne osiągnięcia poparte publikacjami, natomiast w formalnym wniosku otrzymałam informację o postępowaniu habilitacyjnym na podstawie rozprawy habilitacyjnej – odniosę się do poszczególnych osiągnięć, ze szczególnym wyróżnieniem oceny rozprawy habilitacyjnej.

2. Złożone dokumenty

Pani dr Justyna Nowotniak złożyła wszystkie wymagane dokumenty, a zatem: uwierzytelniony odpis dokumentu potwierdzającego posiadanie stopnia doktora w dziedzinie nauk humanistycznych, w specjalności pedagogika; autoreferat stanowiący zbiór uporządkowanych informacji o osiągnięciach i zainteresowaniach naukowo-badawczych (w języku angielskim i polskim); wykaz opublikowanych (lub z potwierdzeniem przyjęcia do druku) prac naukowych (artykułów i rozdziałów w pracach zwartych) wraz z rozprawą habilitacyjną pt. *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*; wybrane artykuły i opracowania oraz publikacje zwarte, stanowiące swoiste cykle tematyczne (w ujęciu autorskim); a także dokumenty potwierdzające działalność projektową, popularyzatorską, dydaktyczną i praktyczną.

2. Sylwetka naukowo-badawcza i zawodowa dr Justyny Nowotniak (na podstawie autoreferatu i dokumentacji przygotowanej przez Habilitantkę)

Habilitantka ukończyła studia pedagogiczne (kierunek: pedagogika ogólna, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza) w Uniwersytecie Szczecińskim, uzyskując w 1994 roku tytuł magistra pedagogiki (praca nt. *Rola szkoły w kształtowaniu poczucia podmiotowości dorastającej młodzieży*; obroniona z wyróżnieniem; promotor: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak). W 2002 roku uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, broniąc rozprawę nt. *Program ukryty szkoły z perspektywy uczniów liceów ogólnokształcących* (promotor: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak; recenzenci: prof. dr hab. Maria Dudzikowa; prof. dr hab. Mirosław Szymański), której rezultaty publikuje w tym samym roku w niewielkiej książeczce – monografii (ss. 95), pt. *Ukryty program szkolnej rzeczywistości* (Kwadra, Szczecin 2002, rec. M. Czerepaniak-Walczak). Praca wykonana została w ramach projektu badawczego NR 5 H01F 069 20, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w 2001 roku (grant doktorski; rezultaty eksploracji badawczych zawartych zapewne w rozprawie doktorskiej, ale w publikacji Autorka nie precyzuje zakresu analiz uwzględnionych w doktoracie i w publikacji podoktorskiej). W latach 2000/2001 kończy semestralny kurs doskonalenia zawodowego nauczycieli nt. *Edukacja kulturalna* (specjalizacja: fotografia; wymiar: 100 godzin), zorganizowany przez ODN w Szczecinie.

Od 1995 roku jest zatrudniona na stanowisku asystenta w Zakładzie Teorii Wychowania (Instytut Pedagogiki, US), a następnie od 1996 roku w Zakładzie Pedagogiki Młodzieży (Instytut Pedagogiki, US), gdzie od 2002 została zatrudniona na stanowisku adiunkta. Od 2009 roku jest zatrudniona na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, a następnie od 2013 roku w Katedrze Historii Wychowania (również: Instytut Pedagogiki, US).

Realizuje w tym czasie różne przedmioty, stosownie do zatrudnienia we wskazanych jednostkach: teoria wychowania, współczesne kierunki pedagogiczne, antropologiczne podstawy wychowania, metodologia badań społecznych i metody badań pedagogicznych, proseminaria, seminaria licencjackie i magisterskie (od roku akademickiego 2005/2006), przy czym wypromowała (jak na warunki polskie) niewielu magistrów (7 lub 8 – nieścisłość zapisu) i 22 licencjatów.

Jak wskazuje Habilitantka – w latach 2003-2008 – brała czynny udział w seminarium doktorskim prowadzonym przez prof. dr hab. Marię Czerepaniak-Walczak, co polegało na „opiece naukowej nad seminarzystami” w „warstwie epistemologicznej i metodologicznej”, w niektórych przypadkach na wszystkich etapach powstawania prac doktorskich (jako przykład podaje pracę doktorską L. Rożek), co wskazywałoby na stopniowe nabywanie doświadczeń w samodzielnym prowadzeniu prac badawczych i promowaniu młodych adeptów nauki. Zakres i poziom zdobytych doświadczeń jest trudny do weryfikacji, należy zatem do sfery deklaracji Habilitantki, choć realnie zapewne służył Jej rozwojowi naukowemu w kierunku zdobywania samodzielności badawczej.

Warto zwrócić uwagę na dynamikę rozwoju naukowego Habilitantki przed i po doktoracie. Przed doktoratem dorobek ten obejmuje **18 opracowań**, w tym 7 artykułów w czasopiśmie (*Wychowanie na co dzień, Nowa Szkoła, Edukacja i Dialog, Pedagogika Szkoły Wyższej*), 4 recenzje książek (*Nowa Szkoła, Wychowanie w Przedszkolu*), 4 rozdziały w pracach zbiorowych i 3 opracowania w materiałach pokonferencyjnych, oraz udział w **11 konferencjach** krajowych o zasięgu ogólnopolskim (9) i międzynarodowym (2).

Po doktoracie dynamika rozwoju naukowo-badawczego Habilitantki znacząco wzrasta, obejmując 3 monografie (1 z doktoratu), 27 opracowań i artykułów; 48 czynnych udziałów w konferencjach (32 o zasięgu ogólnopolskim, 12 międzynarodowych i 4 zagraniczne):

- a) **3 monografie** (w tym 1 z doktoratu): *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2002, ss. 95; podoktorskie: *Kulturowy wy-*

2005

miar przestrzeni edukacyjnej. *Studium dwóch szkół*, PRINT GROUP, Szczecin 2006, ss. 199; *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 279. Publikacje te stanowią jednocześnie rezultat projektów badawczych, finansowanych przez Komitet Badań Naukowych (1 H01F 077 26), nt. *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej (2004-2006)*; Narodowe Centrum Nauki (N N106 417740), nt. *Etnografia wizualna w badaniach pedagogicznych (2011-2012)*;

- b) **1 hasło encyklopedyczne**: *Program ukryty szkoły*, zamieszczone w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, ss. 923-927;
- c) **16 rozdziałów w pracach zbiorowych**, sugerujących, że są to w zdecydowanej większości publikacje w materiałach pokonferencyjnych, część z nich (8) Autorka przedkłada do oceny (i do nich odniosę się później), w pozostałych zaś nie podaje w wykazie stron, więc trudno ocenić ich objętość i to, czy mają charakter przyczynkowski, czy stanowią poszerzoną i pogłębioną analizę podjętych w nich problemów. Wszystkie jednak dotyczą mniej lub bardziej bezpośrednio kategorii młodzieży szkolnej, zaś poruszane w nich problemy dotyczą metodologii badania życia codziennego szkoły i analizy jakości życia szkoły w różnych aspektach, pedeutologii, zaś incydentalnie rodziny;
- d) **11 artykułów w czasopismach** (w tym recenzje); 10 opublikowanych w wersji papierowej lub elektronicznej, 1 w druku, w czasopismach prezentujących różny poziom jakości (*Forum Oświatowe, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja; Rocznik Pedagogiczny, Qualitative Sociology Review*, ale też: lokalne zeszyty naukowe, platformy internetowe);
- e) **48 konferencji** o różnym statusie, w których jednak podejmowane są konsekwentnie problemy rozwijane w dorobku naukowym.

3. Analiza dorobku naukowego dr Justyny Nowotniak – po doktoracie (na podstawie przedłożonych do oceny publikacji)

Pani dr Justyna Nowotniak wskazała w autoreferacie i przedstawiła do oceny dorobek naukowo-badawczy, który chronologicznie, ale i tematycznie odnosi się do następujących pól badawczych:

- a) Analiza ukrytych programów nauczania i wychowania;
- b) Konceptualizacja kultury szkoły z perspektywy pedagogiki miejsca i proksemiki edukacyjnej;
- c) Analiza zagadnień wchodzących w zakres kulturowej reprodukcji i zmiany kulturowej dokonującej się w procesach edukacji i socjalizacji;
- d) Orientacje badawcze w pedagogice ukierunkowane jakościowo (kwalitatywna orientacja badawcza), ze szczególnym uwzględnieniem teoretycznych podstaw etnografii wizualnej i jej wykorzystania w badaniach nad kulturą wizualną szkoły;
- e) Badania ewaluacyjne wraz z opracowaniem, aplikacją i wdrożeniem autorskiej metody ewaluacji, którą nazwała fotoewaluacją społecznej architektury szkoły.

Podkreślić należy, iż każde z tych pól badawczych jest przez Habilitantkę wskazane jako osiągnięcie naukowe (w rozumieniu art. 16, ust.2, ustawy z dnia 14 marca 2003 roku, DZ.U. nr 65, poz. 595, z późn. zm.), w mniejszym lub większym stopniu zostało zrealizowane lub jest w trakcie realizacji, wskazując ciągłość rozwoju w określonych zakresach, które jednak łączą się w pewną całość odnoszącą się do problematyki działalności instytucji edukacyjnych.

Odnosząc się do wskazanych grup osiągnięć, z włączeniem w to rozprawy habilitacyjnej (na co wskazują dokumenty), nasuwają się następujące refleksje:

1. Tytuł osiągnięcia:

Badania nad ukrytymi programami nauczania i wychowania

Rozwój naukowy Habilitantki w tym zakresie wiąże się z podejmowaniem i rozwijaniem problematyki ukrytego programu szkoły, począwszy od pracy magisterskiej, w której zagadnienie podmiotowości ucznia analizowane było z perspektywy barier edukacyjnych związanych z poczuciem jego podmiotowości, co można uznać za egzemplifikację elementów owego ukrytego programu, który zniewala ucznia, pozbawiając go kontroli nad własnym rozwojem i jednocześnie ucząc technik radzenia sobie, które rozwojowi nie służą. Rozwijanie tego wątku tematycznego zaowocowało dysertacją doktorską i – jak sama Autorka przyznaje w autoreferacie (bo w książce nie) – stanowiącą jej pokłosie: publikacją zwartą pt. *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, KWADRA, Szczecin 2002 (ss. 95), w której zawarła część wyników eksploracji badawczych dokonywanych na potrzeby doktoratu. Trudno nie zgodzić się z Autorką, iż w czasie przełomu formacyjnego, badanie rzeczywistości szkolnej obarczone było licznymi błędami i zarazem lukami w jej ocenie, zaś jedną z owych „luk badawczych” Habilitantka usiłowała wyeliminować, podejmując badania nad tym wymiarem życia szkoły, który ma charakter niejawnny, zwykle nieuświadomiany przez podmioty sytuacji edukacyjnej. Wychodząc z dwóch kategorii analitycznych: socjopatologii edukacji i poziomów funkcjonowania kultury (świadomy, prywatny i nieświadomy), lokuje zjawisko ukrytych programów szkolnych w obszarze dysfunkcjonalności instytucji edukacyjnych i nieświadomego funkcjonowania kultury danego społeczeństwa. Analizy swe lokuje w teorii Davida Tuohy’ego, która organizuje sposób myślenia o formach wytworów kultury właściwych dla życia szkoły/skolnej rzeczywistości (rytuały, role, normy) oraz koncepcji szkoły jako instytucji społecznej (forma przekazu międzypokoleniowego, realizowanego przez działania społeczne – czynności uczenia się i nauczania). Przy czym należy mieć świadomość, iż określone ramy kultury szkoły wyznaczają także adekwatne doń strategie radzenia sobie (Roland Meighan) – myślę, że obu głównych podmiotów relacji edukacyjnej (nauczyciela i ucznia), które mogą być analizowane jako techniki normalizowania lub goffmanowskie techniki radzenia sobie z piętnem (choć tych ostatnich odniesień nie odnajduję). Autorka dokonuje (w założonych ramach) analizy pojęć związanych z kontrowersyjnym i wciąż dyskutowanym pojęciem „ukryty program”, wskazuje poziomy jego „ukrytości”, a zarazem zdolności odczytania jego znaczeń (status i obszary niejawności różnych przejawów życia szkolnego *versus* stan/y i poziom ich uświadomienia przed uczestników sytuacji i procesów edukacyjnych), czy wreszcie konieczność różnicowania tego, co nieświadome (ale wynikające z przekonania), przypadkowe (wynikające z ironii skutków niezamierzonych), od tego, co jest wyrazem świadomej manipulacji (różnie motywowanej – instrumentalnie, autotelicznie); a także relatywność przejawów „ukrytego programu” instytucji edukacyjnych zależnie od kontekstu społecznego, kulturowego, czy nawet historycznego. Wskazuje też efekty edukacyjne, związane z – raczej niezakładaną – swoistą dwoistością, czy nawet sprzecznością programów: „ukrytego i jawnego”, co nakazuje analizować jego efekty z uwzględnieniem kryterium: pozytywne *versus* negatywne; czy ostatecznie reakcji nauczyciela (jego postawy) na możliwość jego istnienia (działania i znaczenia). Obrazuje w sposób wystarczający złożoność zjawiska i jego przejawów, zależnie od poziomu dokonywanych analiz (szkoła jako instytucja, szkoła jak teren relacji uczących między podmiotami edukacyjnymi, szkoła jako miejsce przekazu treści kształcenia, także przez ukryty program podręczników

szkolnych), choć nie zakłada relatywności efektów działania programu ukrytego, zależnych od kontekstu społecznego i sytuacyjnego¹. Prowadzi to Autorkę do przyjęcia roboczej definicji programu ukrytego (s. 31), w którym, albo zakłada się milcząco („niejawnie”) zróżnicowanie jakości efektów działania ukrytego programu szkoły, albo też nie bierze się tego aspektu pod uwagę jako znaczącego dla ich analizy. Jest to z mojej subiektywnej perspektywy swoistym brakiem, bowiem nie wiem, czy sprzeczność oficjalnego, jawnego i nieoficjalnego, ukrytego programu – *implicite* zakłada negatywność konsekwencji edukacyjnych tego drugiego (zakłada się jedynie: ważne wychowawczo konsekwencje). Obszary występowania ukrytego programu szkoły ograniczone zostały do wiedzy, oceniania i zagospodarowania przestrzeni szkoły, zaś ich interpretacja dokonywana jest z perspektywy makro (społeczno-kulturowe, ekonomiczne i ideologiczne źródła przemocy strukturalnej i symbolicznej) i mikro (klasa szkolna)

Odnosząc się do najprostszej typologizacji projektów badawczych: jakościowych, ilościowych i mieszanych (John Creswell), Habilitantka wychodząc z założeń pedagogiki emancypacyjnej, perspektywy krytycznej – i jak sądzę – filozofii konstruktywistycznej lub aktywistycznej – zakłada jednocześnie procedurę jakościową badań, pozwalającą na dokonywanie rewizji projektu badawczego w trakcie jego trwania na skutek wyłaniających się kategorii analitycznych. Na marginesie jedynie dodam, że dla określenia podejścia postpozytywistycznego używa pojęcia „konwencjonalne” (s. 39), co ma charakter potocznie wartościujący, którego mam nadzieję nie zakładała.... Można powiedzieć, że sama wpada w językową pułapkę „programu ukrytego”. Budzi to mój bunt przeciw kategoryzowaniu podejść: ilościowe – „konwencjonalne, tradycyjne, odtwórcze” – w ukryciu *gorsze*; jakościowe – „niekonwencjonalne, nowe, twórcze” – w ukryciu *lepsze* (lub odwrotnie, zależnie od tego w jakim nurcie/paradygmacie pracujemy, lub w jakim lepiej się odnajdujemy ze względu na osobiste kompetencje). W przekonaniu moim i wielu innych autorów, których stanowisko podzielam, w naukach o nachyleniu pragmatycznym, w których ważne jest praktyczne wnioskowanie aplikacyjne, nie ma możliwości alternatywnego wykorzystywania obu wskazanych podejść, konieczność stanowi zatem w różnych układach i w różnych celach dokonywanie ich „mieszania”. Konieczna jest przede wszystkim świadomość ograniczeń obu podejść, co wskazuje dodatkowo na konieczność ich łączenia, by owe ograniczenia minimalizować. Podział na artystów (jakościowców) – prawdziwych badaczy i rzemieślników (ilościowców) – jedynie ekspertów, jest bezzasadny, bo jedni i drudzy muszą być..... jednym i drugim, choć w nieco innych obszarach i z różnym „nasileniem” obie postawy badawcze się ujawniają. Ujawniają się natomiast w pełni w „procedurze mieszania procedur”.

Zastrzeżenie jednak już merytoryczne budzi fakt, że moim zdaniem, choć nie do końca świadomie, takiego łączenia (mieszania) dokonuje i to na wielu poziomach.

W sposób uprawniony dokonuje samoograniczenia (nie wiem czy wstępnego, czy *post fatum* – co jest ważne w odniesieniu do przyjętej procedury badania, a także egzemplifikuje świadomość teoretyczną i metodologiczną w zakresie problematyki badawczej, stawianych celów, czy obszarów występowania programu ukrytego (wiedza, ocenianie, organizowanie przestrzeni), a także podmiotów badania (swoista instytucja edukacyjna – liceum ogólnokształcące), czy potencjalnych rezultatów działania ukrytego programu

¹ Mówiąc o kontekstualności rezultatów „działania” ukrytego programu, mam na myśli – niepotwierdzoną innymi badaniami empirycznym, oprócz własnych, zależność tych efektów od sfery życia szkolnego, wynikającą z jego oceny: uczniowie „lubią” szkołę jako teren spotkań z rówieśnikami, „nie lubią” szkoły jako terenu spotkań z większością nauczycieli oraz sposobu jej zorganizowania, w tym kontekście czego „innego” uczą się „spontanicznie” w obu typach relacji – stąd kontekstualnie i zwykle opozycyjnie to, czego się uczą można uznać za niezaplanowane, ale pozytywne lub negatywne (choć pozytywność i negatywność nie jest w całości wyznaczana przez dany kontekst: poziomych, rówieśniczych relacji i mniej lub bardziej pionowych relacji z personelem szkolnym, ale występuje tu swoista ich dominanta).

lub eliminowaniu jego skutków – w warstwie interpretacyjnej, co analizowane jest jako kompetencje emancypacyjne i warunki ich osiągnięcia.

Zakładam dużą świadomość metodologiczną Habilitantki, ale niestaranność wywodu, bowiem oprócz dyskusyjnego dla mnie użycia pojęcia „konwencjonalne metody badań naukowych”, autorsko zakłada właśnie ich mieszanie, ale w sposób daleko niewystarczający przedstawia procedurę i cele owego mieszania podejść (ilościowego i jakościowego) – s. 41. Nie wiem: w jakim zakresie wykorzystano sondaż diagnostyczny, w jaki sposób i po co dokonano statystycznego uporządkowania materiału empirycznego (dobór próby celowej w oparciu o jakie kryteria). Odwołując się do M. Malewskiego i S. Palki formalnie uzasadnia dominujące dla siebie podejście jakościowe w badaniu programów ukrytych, co rozumiem i aprobuję. Zupełnie jednak nie rozumiem (s. 42) zastosowania kwestionariusza ankiety, z dominującą w nim skalą skumulowanych ocen (Likerta), z dodatkowym uprawomocnieniem jej rzetelności (stabilności bezwzględnej – technika: test-retest), w przyjętych ważnych obszarach analizy wiedzy, oceniania i przestrzeni (co wszak cechuje podejście ilościowe). Z kolei obserwacja (jaka, w jakich warunkach prowadzona, w oparciu o jaką technikę obserwacyjną) posłużyła do analizy strategii radzenia sobie, czy adaptacji do zastanej sytuacji wychowawczo-dydaktycznej związanej z ocenianiem. To generalnie techniki zbierania informacji. Ale analiza treści to już analiza danych, zebranych techniką fotografii, a także swobodnych wypowiedzi pisemnych na zadany temat (funkcje ocen szkolnych, wykorzystanie wiedzy zdobytej w szkole), wedle ogólnych kategorii analitycznych: *co i jak się twierdzi?* (konieczne byłoby ich uszczegółowienie). Wystarczająco dobrze opisana jest technika/metoda fotograficzna (rozumiem, że podstawa analizy „wskazywanych i symbolicznych” treści fotografii), z uwzględnieniem uzasadnionej procedury zbierania danych (metodologicznie – proces fotografowania i teoretycznie: tematyka fotografii – miejsca lubiane i nie lubiane) i z uwzględnieniem symboliki fotografii (tytuł lub wypowiedź); a także analizy – wyłaniania kategorii analitycznych z uwzględnieniem głównych kryteriów – płaszczyzn analizy (istnienie, priorytety, wartości, relacje) oraz weryfikacji (negocjowania) – jej wyników na podstawie pogłębionego wywiadu z interpretacją fotogramów (w zakresie ich treści, „genezy – uzasadnienia” powstania zdjęcia – wyboru utrwalanej sytuacji oraz nadawania mu symbolicznego znaczenia przez formułowanie tytułu). Zbliżyła to zastosowaną procedurę do technik projekcyjnych, tym bardziej, że Autorka posługiwała się wyselekcjonowanym zestawem zdjęć, prezentowanych i stanowiących bodziec dla reakcji związanej z zadawanymi pytaniami. Winna zatem – świadomie kierować się zasadami ich interpretacji. Dobór próby i terenu badań został dostatecznie uzasadniony, ze zwróceniem uwagi na ograniczenia związane z wnioskowaniem i interpretacją; zastosowano złożoną procedurę (etapowość badań). Przyjęte założenia teoretyczne i metodologiczne badań – co wskazywałam wcześniej – lokują procedurę badawczą w kategorii badań mieszanych, sekwencyjnych, w pewnych obszarach i etapach – równoległych lub transformatywnych (trudność określenia wiąże się ze skrótowym opisem procedury), o charakterze zanurzeniowym (J. Creswell 2013; K. Konarzewski 2000). Rozumiem, że czas powstawania dzieła wyklucza odniesienia do nowszych publikacji, ale publikacja Krzysztofa Konarzewskiego (*Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000), już była dostępna. W kontekście metodologii badań jakościowych brakuje mi także określenia sposobu uwiarygodnienia zbieranych danych i nieodłącznej doń analizy.

Obserwując – analizując strukturę opisu materiału empirycznego, mam też niestety wrażenie, że bardziej odzwierciedla ona podejście ilościowe w tym kontekście, że rami interpretacyjne przyjęte wstępnie konstruują dokonywany opis, a nie wyłania się on w trakcie analizy, co potwierdza także brak wyjaśnień, czyli not teoretycznych wykraczających poza przyjęte założenia teoretyczne. Jeszcze raz uzasadnia to złożoną (mieszaną)

procedurę badań, zarówno w procesie wyłaniania grup do badań zasadniczych, jak i procesie zbierania, analizy i interpretacji pozyskanych, niezmiernie interesujących danych.

Konsekwencją jednak dokonywanych w dysertacji doktorskiej i publikacji fragmentów doktoratu (oraz pozyskanego grantu z KBN-u: 5 H01F 069 20) było dalsze „rozwijanie” koncepcji „*ukrytego programu szkoły*”, którą Habilitantka zdefiniowała (także operacyjnie), publikując rozbudowane hasło w Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku (red. T. Pilch, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, ss. 923-927), a także popularyzowała własne podejście do problemu: wystąpienie w ramach XVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy KBN PAN – Międzyzdroje: 16-21.09.2002 (temat: *Ukryty wymiar gospodarowania przestrzenią edukacyjną*), wyróżnione Nagrodą Auditorium (1 miejsce) za najlepszy projekt badawczy młodych pedagogów (choć z dzisiejszej perspektywy niewolny od wad).

Ponadto Habilitantka przeprowadziła kolejne badania (projekty badawcze) dotyczące eksploracji programów ukrytych, z zastosowaniem techniki refotografii (w 5 z 7 liceów, badanych wcześniej). Badania te pozwoliły zweryfikować tezę (niedostatecznie udokumentowaną materiałem empirycznym) zawartą w koncepcji Davida Tuohy’ego o zróżnicowaniu statycznej (relacja dominatywna, oparta na przekazie wiedzy) i dynamicznej (relacja wymiany, dochodzenia do wiedzy) kultury kształcenia (pierwszej dominującej, drugiej rzadszej) oraz incydentalnym znaczeniu klimatu szkoły (relacji), który sprzyja rozwijaniu wrażliwości na wartości poznawcze. Oprócz wartości falsyfikacyjnych innych koncepcji, co sugeruje, iż wartość naukowa eksploracji Habilitantki jest ograniczona (tworzenie nowej wiedzy), można jednak stwierdzić, że ulokowanie w warstwie interpretacyjnej wyjaśnień dotyczących specyfiki polskiej szkoły, stanowi tzw. wartość dodaną.

Rozwijanie, a głównie popularyzowanie wiedzy w tym obszarze tematycznym, wiąże się także z aktywnym uczestnictwem Habilitantki w konferencjach krajowych (referat: *Dobra szkoła bez programów ukrytych – rzecz o statycznych kulturach kształcenia*; II Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny, nt. „Ku dobrej szkole”, Szczecin 19-21.10.2009), czy zagranicznych (referat: *Przemoc symboliczna w przestrzeni szkoły*, konferencja nt. „Violences-enfance-adolescence”; Universite Renes 2 – Saute Bretagne, Rennes 12-14.11.2004). W pierwszym wystąpieniu pogłębionej analizie został poddany system oceniania w statycznych kulturach kształcenia, zaś w drugim – sposób organizacji szkolnej przestrzeni jako element społecznej przemocy ideologicznej, a także przestrzeń generująca „odspołeczność”, co dokumentują przywoływane znaczenia przestrzeni kategoryzowanej semantycznie jako bezpieczna *versus* niebezpieczna, duża *versus* mała, bogata *versus* uboga (w pomoce dydaktyczne).

Kwestie związane z temporalną organizacją życia szkoły poruszyła i popularyzowała w ramach V ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (Wrocław: 23-25.09.2004), wygłaszając referat. Posiłkując się tezą Petera Bergmana i Thomasa Luckmanna o „tożsamości” przestrzeni społecznej i społecznie określonego czasu, analizie poddała temporalny wymiar ukrytych programów szkolnych, odnosząc się analiz czasu jako zjawiska społecznego, kulturowego i psychologicznego, formułując definicję temporalnego wzoru zachowań, odnosząc ją do temporalności codzienności szkolnej (jako niezgodnej i nieadekwatnej z/do indywidualnego rytmu aktywności dobowej młodzieży). To analiza teoretyczna, poparta wynikami wrywkowo – ze względu na ograniczenia tej formy wypowiedzi – egzemplifikacjami wyników badań własnych i innych autorów; opublikowana w książce będącej pokłosiem obrad w sekcji na temat: *Młodzież wobec niegościnniej przyszołości*, której współprzewodniczyła (*Temporalne wzory organizacji życia młodzieży w szkole, czyli o poczuciu niedogodności w czasie*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 55-64).

Kwestie ładu psychicznego w architekturze szkoły podjęła Autorka w artykule zamieszczonym w „Roczniku Pedagogicznym” (2003, nr 26, s. 141-149), pt. *Kulturowy wymiar gospodarowania przestrzenią szkoły – obrazy i urojenia*, będącym poszerzoną wersją wystąpienia w ramach Letniej Szkoły Pedagogów (Międzyzdroje: 16-21.09.2002). Dowodzi w nim, iż sposób gospodarowania przestrzenią szkoły stanowi instrument wprowadzania ucznia w świat kultury (narzędzie przemocy symbolicznej), dokonując powtórnej analizy fotogramów, lub tylko wykorzystując dane i analizy z doktoratu i swojej pierwszej książki.

Rekapitulację dojrzałego i świadomego podejścia do ukrytych programów wychowania, oczywiście z próbą wykorzystania wcześniejszych prac, odnajdujemy w kolejnym opracowaniu pt. *Ukryty program wychowania*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, (red.) Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007, s. 181-205. To próba uzasadnienia znaczenia badań nad ukrytym wymiarem edukacji szkolnej, semantycznego opisu pojęcia, skatalogowania definicji i obszarów występowania ukrytego programu szkolnego, badań prowadzonych w tym obszarze i wyzwań metodologicznych, a także efektów wychowawczych zakładanych w oficjalnych programach szkolnych, dokonana w oparciu o dosyć bogatą, ale w niewielkim stopniu poszerzoną literaturę przedmiotu w stosunku do pierwszej publikacji zwartej (ale bogato ilustrująca fotograficznie przestrzeń szkolną).

Kwestie metodologiczne dotyczące analizy środowiska proksemicznego komunikacji edukacyjnej w pokoju nauczycielskim, wraz z opracowaniem autorskiego modelu matrycy je obrazującej, przedstawiła Habilitantka w artykule pt. *Společne světy pokoi nauczycielskich* („Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 3, s. 73-86). Tu po raz pierwszy postrzegam wyraźne poszerzenie własnych eksploracji badawczych, wychodzących poza rozprawę doktorską. Habilitantka odnosi się tu do teorii ugruntowanej, przywołując głównie dzieła Anzelma Straussa, Krzysztofa Koneckiego, ale brakuje w warstwie metodologicznej – w kontekście rozwijania metody etnografii w wykorzystaniu techniki foto-głosów (*photo-voice*) – odniesień do ważnych i dostępnych na rynku wydawniczym dzieł (np. Kathy Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa 2009; Krzysztof Konecki, *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*, Scholar, Warszawa 2005). Szczególnie to ostatnie dzieło jest istotne w kontekście rozwijania metodologii etnografii (także wizualnej). Badanie kultury szkoły, zawężone jest do kultury pokoi nauczycielskich, badanej w kontekście interakcji społecznych (głównie wskaźnikowanych przez dystans osobniczy – fizyczny), ale związanych z kulturą spędzania przerw przez nauczycieli w pokoju nauczycielskim. Wyłonione zostały kategorie nauczycieli (inicjujących interakcję, podejmujących zainicjowaną interakcję i skoncentrowanych na własnych czynnościach), a także podmiotowo określony rodzaj relacji (współpracowniczych, z uczniami i ich rodzicami), odnoszonych do dwóch kategorii analitycznych: interakcje nauczycieli i komunikacja nauczycieli. Wyłoniono kategorie komunikacji codziennej (towarzyskiej – dominującej i formalnej – rzadszej w relacjach „współpracowniczych”, oraz stwierdzono odwrotną dominantę w przypadku relacji z rodzicami ... i uczniami (?) (dominacja komunikacji formalnej), których komunikacja „toczyła się” na korytarzu szkolnym; zaobserwowano utrudnienia w komunikacji (pośpiech, przerywanie, odkładanie na później); odmowy relacji i dialogu (przerwa jest na wypoczynek). Autorka próbuje też łączyć metodę ilościową (sondaż – wywiad kwestionariuszowy, kwestionariusz ankiety) z jakościową (obserwacja), analizując bariery komunikacyjne oraz kwestie związane z poszukiwaniem przestrzeni prywatności na terenie szkoły. Niewątpliwym osiągnięciem autorki jest próba konceptualizacji społecznego świata nauczycieli w pokoju nauczycielskim w aspekcie rodzaju interakcji (konfrontacyjna, kooperacyjna i

konfrontacyjno-kooperacyjna), komunikacji (formalna, towarzyska, codzienna) oraz jej cech (funkcji – kontrolowanie i motywowanie, tworzenie i wzmacnianie więzi, informacyjno-organizatorska), drożności (blokady, niespójność, otwartość), dystansu osobniczego (społeczny i publiczny, intymny i indywidualny, społeczny), jakości języka (metaforyzacja, ekspresywność, instrumentalność), rezultat interakcji w postaci zaspokojenia potrzeb (izolacja, afiliacja, pozyskiwanie informacji). Znow słaabością metodologiczną jest odno-szenie się do podejścia jakościowego z wykorzystaniem technik/metod ilościowych, co sugeruje mieszanie danych, a więc strategię mieszaną (J. Creswell, 2013), stąd moje za-strzeżenie dotyczy kwestii metodologicznych, gdyż Autorka wyraźnie lokuje swoje bada-nia w paradygmacie jakościowym, ale na etapie zbierania danych łączy techniki jako-ściowe i ilościowe, zaś na etapie analizy, odnosi się jedynie do analiz jakościowych. Ma takie prawo. Nie oznacza to jednak, że badania są prowadzone w całości w paradygmacie jakościowym, ale wiążą się z ich mieszaniem na różnych etapach procesu badawczego.

Podsumowując, wskazane przez Habilitantkę osiągnięcie naukowo-badawcze w zakresie studiów nad ukrytym programem szkoły, można uznać za ważny element jej pola badawczego, zarówno w aspekcie teoretycznym, metodologicznym, jak i aplikacyj-nym. Wiąże się to przede wszystkim ze wskazaniem wagi ukrytych programów dla proce-sów edukacyjnych, falsyfikacją znanych, ale uznanych, teorii na gruncie polskim, a także wyjściem poza dane zastane i będące jednocześnie przedmiotem eksploracji w pracy dok-torskiej, w jednym jedynie aspekcie – analizy świata społecznego pokoi nauczycielskich, co mogę uznać za Jej wkład do myśli pedagogicznej (w obszarze analiz kultury szkoły), lub aplikację wiedzy socjologicznej do pedagogiki (kategoria społecznego świata – co prawda w innym kontekście przedmiotowym i podmiotowym – analizowana jest w publi-kacji K. Koneckiego, *Ludzie i ich zwierzęta*, rozdział 4, s. 79-111), czy uprawomocnienie i rozwinięcie podkategorii kultury szkoły (pokoiu nauczycielskiego). Większość jednak ob-szarów wskazanych w publikacjach jako egzemplifikacja tegoż osiągnięcia, stanowi po-wielenie materiału badawczego (teoretycznego i empirycznego) z doktoratu, co powoduje, że trudno uznać je za wkład podoktorski, tym bardziej, że we wszystkich (oprócz ostat-niego) artykułach, odnosi się do tych samych danych i teorii (w niewielkim stopniu twór-czo przetworzonych). Zatem referaty konferencyjne (4 międzynarodowe, 1 zagraniczny, 8 krajowych), monografia (z doktoratu), 4 artykuły i 6 rozdziałów w pracach zbiorowych, to - oprócz wskazanego jako „innovacyjny” – rezultat eksploracji badawczych do doktoratu.

2. Tytuł osiągnięcia:

Konceptualizacja kultury szkoły z perspektywy pedagogiki miejsca i proksemiki edukacyjnej oraz reprodukcji i zmiany kulturowej w procesie socjalizacji i edukacji

W tym obszarze analiz umiejscowiłabym także kwalifikowaną do poprzednie-go publikację autorską: *Społeczne światy pokoi nauczycielskich*, która otwiera obszar ana-liz wiązanych z pedagogiką miejsca, a odnoszących się w warstwie empirycznej do badań nad kulturą szkoły, przestrzenią i proksemiką edukacyjną, eksponujących związek eduka-cji z kulturą. Tematyka ta rozwijana jest równolegle i w sposób ciągły, począwszy od 2003 roku, kiedy to Habilitantka zajęła się semiotyką przestrzeni domu studenckiego (wy-różniony Nagrodą Auditorium XVII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy KBN PAN, poświęconej problematyce: „Stan i perspektywy badań empirycznych w pedagogi-ce. Koncepcje – projekty – wdrożenia”, Kraków-Zakopane: 11-16.09.2003; projekt – refe-rat nt. *Semiotyka przestrzeni domu studenckiego – funkcje fotografii w strategiach jako-ściowych badań pedagogicznych*). Problematykę tę rozwija także w artykule: *Miejsca prywatne w publicznej przestrzeni domu studenta*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Men-

del, WN DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 152-167. Podejmuje tu problem kultury studenckiej w aspekcie analizy ikonosfery (kultura obrazu) domu studenckiego w kontekście relacji pomiędzy kategorią „miejsca” (prywatnego, publicznego) i „tożsamości” (indywidualnej, społecznej, kulturowej). Analizy etnograficzne doprowadziły Autorkę do konceptualizacji kategorii „prywatności” w aspekcie możliwości transformacji opisu terytorialnego przestrzeni fizycznej (mapowanie) w opis normatywnej wizji wspólnoty jej członków. To próba polisemicznej charakterystyki przestrzeni domu studenta, dokonywana z perspektywy potrzeby prywatności, uwikłanej w różne konteksty temporalne (relacje czasowo-przestrzenne), realizowana techniką fotograficzną, z uwzględnieniem cyrkularnego procesu analizy (od analizy przypadków do prowizorycznej syntezy i ponowny powrót do studiów nad faktami jednostkowymi). Zastosowana analiza frekwencyjna materiału wizualnego i analiza strategii argumentacji autorów fotografii (interpretacja wywiadów z interpretacją fotogramów), prowadzona w zakresie analizy różnych przestrzeni domu studenta i sposobów ich zagospodarowania (korytarz, sypialnia, pokój – przestrzeń kobieca i męska, aneks kuchenny, suszarnia, świątynia dumania), doprowadziła do określenia zarówno funkcji przypisywanej i tworzonej przestrzeni, dającej podstawę wnioskowania o jakości codzienności studenta, postaw życiowych i nawet stylów życia egzemplifikujących indywidualną tożsamość (być, a nie mieć), znajdujących ekspresyjny wyraz w tworzonych i „zarządzanych” sferach prywatności, konstruowania jej funkcjonalności, czy nadfunkcjonalności (adekwatnie do potrzeb lub „ponad potrzeby”); jak i sformułowania kategorii znaczeń prywatności typu: kontrola dostępu do przestrzeni, kontrola więzi z innymi, dokonywana nierzadko w kontekście temporalnym, zaś w warstwie analityczno-interpretacyjnej odnoszona do różnych teorii (rozumień) prywatności i jej funkcji (zachowanie antonimii, chroniącej przed dominatywną lub manipulacyjną kontrolą), a także skutków jej braku. Prywatność i wspólnotowość analizowane są jako opozycyjne potrzeby, które ograniczona przestrzeń akademika może wzmacniać lub osłabiać ich znaczenie (analiza psychologiczna). Nie rozumiem, lub nie podzielam argumentacji Autorki odnoszącej się do analiz temporalnych, związanych z kulturą negacji lub kontynuacji. Wedle niej bowiem w przestrzeni życia w domu studenta doświadczana jest głównie terażniejszość i przyszłość, właściwa kulturze negacji. Analizy psychologiczne (integracja osobowości jako wynik łączenia trzech perspektyw czasowych), stanowiące podstawę tezy o zagrożeniu studentów syndromem „cywilizacyjnej niekompetencji” nie trafiają do mojego przekonania. W analizach temporalnych skłaniałabym się raczej do dominacji perspektywy przeszłości (egzemplifikowanej przez organizację przestrzeni: odmienną i specyficzną, zaś wynikającą z biografii i indywidualnej tożsamości) i terażniejszości (egzemplifikowanej przez hedonizm). Teza o dominacji perspektywy przyszłościowej (kontestacyjnej) nie jest dla mnie jasna i właściwie uargumentowana. Jednak w aspekcie metodologicznym (analiza zebranych danych) jest to koncepcja warta zauważenia i podjęcia w dalszych eksploracjach badawczych dotyczących kultury życia studenckiego w aspekcie analizy kultury symbolicznej zakodowanej w czasoprzestrzeni różnych instytucji edukacyjnych.

Podobne analizy dokonywane są w podstawowej dla tego osiągnięcia publikacji zwartej o charakterze monografii, pt. *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Print Group, Szczecin 2006, stanowiącej rezultat projektu badawczego, finansowanego przez KBN (1 H01F 077 26), którego była kierownikiem. Ten egzemplifikujący badania porównawcze projekt, odnoszący się do opisu kulturowego wymiaru „czasoprzestrzeni” edukacyjnej polskiego i francuskiego liceum ogólnokształcącego (doświadczania czasu i percepcji przestrzeni), stanowi próbę eksploracji przestrzeni edukacyjnej w złożonej, interdyscyplinarnej perspektywie: pedagogicznej, mikrosocjologicznej i antropologicznej, z wydaje mi się niezauważoną (lub niedostatecznie) perspektywą psychologiczną (teza o konieczności wyłaniania kategorii analizy instytucji edukacyjnych z antro-

ogonezy człowieka). Ta złożona perspektywa stanowi podstawę konceptualizowania kultury szkoły, z uwzględnieniem symbolicznej przemiany wielowymiarowej przestrzeni edukacyjnej w przestrzeń przyjazną, a więc zaspokajającą potrzebę prywatności (tu widzę wyraźne miejsce dla teorii psychologicznych, choćby teorii potrzeb i konsekwencji ich realizowania vs. zablokowania możliwości realizacji). Prywatność rozumiana jest jako swiste narzędzie ekspresji i konstytuowania siebie, stanowiąc przy tym efekt spontanicznej socjalizacji i zaplanowanej edukacji (osobistej biografii konstruującej osobowość, czy tożsamość). Realizacja potrzeby prywatności jest ponadto rozumiana jako „forma” służąca konstruowaniu siebie (ujęcie psychologiczne), a więc i pokonywaniu ograniczeń dla autokreacji, mająca przy tym wartość ponadkulturową. Moją, zapewne słabo ugruntowaną w wiedzy o specyfice kultury polskiej i francuskiej, wątpliwość budzi owo ostatnie założenie – twierdzenie, bowiem nie wiem, czy kultury poddane badaniu różnią się na tyle znacząco, że można wysnuwać wnioski o ponadkulturowym znaczeniu potrzeby prywatności dla procesu samorealizacji? A jeśli różnią się istotnie, to w jakich aspektach, które uzasadniałyby ich znaczenie dla różnicowania vs. ujednocniania samorealizacyjnych funkcji prywatności. Dopatrywałabym się tu raczej elementów wspólnych, które określają specyfikę socjalizacji, edukacji i konstruowanie siebie w ramach kultur pokrewnych, a jeśli jest inaczej, oczekiwałabym jasnego wypunktowania różnic kulturowych, które jednak w efekcie nie mają znaczenia dla ekspresji i funkcji prywatności. Czy wreszcie można tę tezę obronić bez uwzględniania psychologicznej natury potrzeby prywatności? Zależy to oczywiście od poziomu ogólności przyjętego pojęcia kultury (jej zakresu obowiązywalności, konstytuowanej przez specyfikę różnic kulturowych). Interakcjonistyczna wizja znaczenia jednostkowych sytuacji szkolnych i nadawanych im znaczeń przez członków społeczności szkolnej, składająca się na kulturę szkoły, przełożona została na definicję przestrzeni edukacyjnej kontekstualnie powiązanej z kulturową wspólnotą, co uznaję za uprawnione.

Książka ma jednak wyraźnie zarysowaną strukturę (założenia teoretyczne, metodologiczne, analiza i interpretacja), a choć wskazane inspiracje badawcze (teoretyczne) robią wrażenie „patchworku”, to jednak odzwierciedlają realne obrazy szkoły w percepcji jej podmiotów, stanowiące o konstytuowaniu się jakości i charakteru doświadczeń (zwykle negatywnych) ucznia w rzeczywistości szkolnej i tym samym odzwierciedlają jej kulturę, trafnie odczytywaną i definiowaną przez uczniów (z wykorzystaniem wielu metafor).

Zarysowany obszar badawczy, określony jest jako partycypacja uczniów w kulturze symbolicznej, wskaźnikowana przez gospodarowanie przestrzenią edukacyjną w szkole oraz potencjalnie wynikające stąd zagrożenie „marginalizacją kulturową”. Można to sprowadzić do badania kultury symbolicznej szkoły i uniwersum symbolicznego uczniów, z wykorzystaniem perspektywy interakcjonistycznej. Szkoła traktowana jako zamknięty układ społeczny i forma międzypokoleniowego przekazu kulturowego (realizowana poprzez czynności uczenia się i nauczania), analizowana jest w ujęciu interpretacyjnym, a więc zakładającym dochodzenie do interakcyjnego ustalania rozumienia społecznego świata szkoły. Metafora bramy do kultury (świata znaczeń i wartości, a także rozumienia sposobu zorganizowania świata), którą dla ucznia stanowi szkoła, jako układ częściowo wyizolowany z ogółu świata społecznego, ale odeń zależna (giddensowska dualność struktur), jest także przesłanką do analizy jej funkcji w kontekście socjalizacji, wspólnotowości i transmisji kulturowej (strukturalny funkcjonalizm). Celem zaś Autorka czyni odkrycie mechanizmów definiowania sytuacji przez uczestników szkolnych interakcji, włączając je w kategorie kultury szkoły i klimatu szkoły (pojęcia bliskoznaczne, choć nie tożsame), traktowane jako czynniki decydujące o jakości doświadczeń (poznawczych i emocjonalnych), mających odniesienia do wspólnej interpretacji rzeczywistości i wspólnie

wytworzonych działań w obrębie grupy rówieśniczej, tworzących poczucie przynależności, identyfikacji i powiązanej z nimi równości członków wspólnoty (szkolnej).

Autorska definicja przestrzeni edukacyjnej (s. 66-67), stanowić ma podstawę analiz fizycznej przestrzeni edukacyjnej (konkretnej szkoły), prowadzącej do opisu normatywnej wizji więzi między jej członkami, a jednocześnie mechanizmów osobowego rozwoju człowieka. Wykorzystuje tu koncepcję badania systemów społecznych na poziomie prymarnym Edwarda Halla (wykorzystywaną już we wcześniejszych eksploracjach badawczych), uwrażliwiającą na „ukryte, podskórne” procesy kulturowe oraz wskazującą różne poziomy funkcjonowania kultury (świadomy, prywatny i nieświadomy – prymarny). Poziom prymarny, głęboki, ukryty – jako ważny w analizach kultury szkoły, wraz z kategorią przestrzeni i dystansów osobniczych, to dla Habilitantki podstawy teoretyczne stanowiące przesłankę do interpretacji kultury szkoły, jako kultury „współbycia” uczniów.

Dosyć swobodnie przechodzi i podchodzi Autorka – co jednak sama podkreśla – do analizy roli szkoły w kontekście marginalizacji kulturowej (załamania spójności uniwersum symbolicznego licealisty) traktowanej jako kulturowa obcość (Kazimierz Frieske), rozumiem jednak, że nie o analizę teoretyczną samego pojęcia chodzi, ile o wskazanie potencjalnych rezultatów funkcjonowania ucznia w danej mu kulturze szkoły (której jakoby nie współtworzy???)

Te szeroko zakrojone analizy teoretyczne, stanowiące bazę do interpretacji wyników badań własnych, kończy dosyć rozbudowany interdyscyplinarny dyskurs dotyczący przestrzeni fizycznej, społecznej, w tym edukacyjnej w wymiarze interpersonalnym, z odniesieniem do wcześniej wzmiankowanej koncepcji E. Halla (typów przestrzeni – trwała, „półtrwała”, nieformalna; dystansów osobniczych – intymny, osobniczy, społeczny i publiczny), której zorganizowanie odzwierciedla kulturę szkoły i jej podmiotów, będąc wytworem społecznym o złożonych funkcjach, których realizacja jest egzemplifikowana i umożliwiana przez ład przestrzenny. Przestrzeń kontekstualnie powiązana jest z kategoriami temporalnymi, co jest oczywiste, choć rażą mnie powierzchowne metafory (np. metafora zegarka) egzemplifikujące fizycznie owe powiązania. Serio zaś mówiąc metafora czasu i przestrzeni nie jest łatwa to fizykalnego przedstawienia i nie widzę jej sensu – poza erudycyjnym – w kontekście dokonywanych analiz. Wiele z analiz teoretycznych robi zresztą wrażenie „niepotrzebnych, służących li tylko przywołaniu rozlicznych koncepcji” dokumentujących erudycję Autorki. Ważne jest jednak przywołanie zagadnień związanych z czasem, który organizuje pracę szkoły (harmonogramy), wyznacza ramy działania, jest wyznaczany przez jej kulturę, np. czas święty i świecki, fizyczny i metafizyczny, biologiczny i osobisty, synchro i mikro.

Założenia metodologiczne dobrze egzemplifikują zamierzenia badawcze (filozofia interpretatywna, warunkująca interakcjonistyczny i indywidualistyczny sposób prowadzonych analiz), związane z problemem mechanizmów decydujących o jakości instytucji edukacyjnych (wyjaśnianie dlaczego? – które musi jednak, moim zdaniem, być poprzedzone choćby wstępną analizą kategorii: jak?), identyfikowanych przez świat znaków i symboli przestrzennych. Dobrze uzasadniona została potrzeba i znaczenie przedmiotowych badań. Złożony problem badawczy (partycypacja w kulturze symbolicznej egzemplifikowanej przez gospodarowanie przestrzenią edukacyjną jako potencjalny czynnik zagrożenia „marginalizacją kulturową” załamującą spójność uniwersum symbolicznego) – choć go rozumiem i rozumiem znaczenie posługiwania się językiem „nauko/awym” – został sformułowany dobrze, aczkolwiek „odzierając go” ze źle rozumianej „naukowości” i „niepotrzebnej hermetyczności”, z pewnością można ów problem wyrazić językiem prostszym (wielu wielkich wyrażało opinię – podzielaną przeze mnie – że pisać należy tak, by przeciętnie inteligentny i „kulturalny” człowiek rozumiał bezpośrednio płynące ze słów przesłanie). Maniera pisania dla bardzo wąskiego grona specjalistów, z przesadnym na-

gromadzeniem pojęć „trudnych” słownikowo, jest dla mnie nie do przyjęcia, bo też w zasadzie niczemu nie służy.

Model analizy, zakładający wyłanianie kategorii podlegających badaniu właściwemu, we wstępnej eksploracji problemu, jest prawidłowy, przy założeniu badań jakościowych. Jednak jeśli Autorka zakłada, iż zasadnicze pytania badawcze zostały sprofilowane na ich postawie (kategorie analityczne: potrzeba prywatności i jej uwzględnianie w gospodarowaniu przestrzenią szkoły; poszukiwanie znaczeń związanych z prywatnością jako wyrazem osobowości jednostkowej i zdolności do samookreślenia), i w dalszych eksploracjach się do nich odnosi, to jednak zawęża pole eksploracji jakościowych do konkretnych wymiarów, co może sugerować, że dane kategorie analityczne nie są redefiniowane w zbieraniu danych, które niekoniecznie muszą potwierdzać wstępnie przyjęte założenia. Pytania zostały sprowadzone do analizy sposobu gospodarowania przestrzenią zapewniającego prywatność uczniom, ich oczekiwań w tym zakresie i różnic w tym obszarze pomiędzy szkołą polską i francuską. Analizy etnometodologiczne, badania terenowe o charakterze etnograficznym, z wykorzystaniem fotografii, są tu uzasadnione badaniem codzienności szkoły (przez pryzmat zagospodarowania przestrzeni szkoły odzwierciedlającej jej kulturę).

Etapowość badań z uwzględnieniem próby losowej i celowej także nie do końca wiąże się z przyjętym założeniem o podejściu jakościowym (paradygmat mieszany, o cechach, które wskazywałam wcześniej w odniesieniu do podoktorskiej publikacji Habilitantki). Mam wrażenie, że Autorka uważa, iż jedynie sposób analizy (jakościowy) wyznacza podejście do badań, natomiast skoro zaczyna badania od etapu z doborem losowym i badań ankietowych, sugeruje to w zakresie planowania badań schemat badań mieszanych, sekwencyjnych (od ilościowych, zanurzanie się w danych), w odniesieniu do priorytetu (zakładanego) – badania nierównoważne z priorytetem jakościowych, w zakresie mieszania danych – pełne zachowanie ich odrębności lub ich specyficzne łącznie (tu dane ilościowe stanowią bazę do wyłonienia kategorii analitycznych i uszczegółowienia pytań badawczych, a w rezultacie zbierania danych jakościowych w drugim etapie badań), a nawet badań o charakterze zanurzeniowym (metoda pomocnicza – ilościowa, główna – jakościowa). Procedura badań stanowi tu „powtórzenie” z wcześniejszego projektu (doktorskiego), co nie jest zarzutem, ale nie rozumiem na czym polegała losowość próby w pierwszym etapie badań, kryteria celowości doboru grup porównawczych w badaniach zasadniczych (2 etap) są dla mnie czytelne i możliwe do przyjęcia (choć nie rozumiem wówczas założenia o ponadkulturowym znaczeniu potrzeby prywatności w kontekście analogicznych ze względu na cechy zespołów klasowych w analogicznych szkołach ponadgimnazjalnych, co sygnalizowałam wcześniej). Nie rozumiem też celu pilotażu (s. 102-103), a głównie tego czemu służyła ostateczna wersja ankiety zawierająca 157 pytań, mających charakter skali Likerta, tzn. w jaki sposób je analizowano i jak weryfikowano ich trafność i rzetelność narzędzia, w jaki sposób weryfikowano trafność językową, czy wykonano *back translation* i określono na tej podstawie zgodność językową (i dlaczego w aneksie zamieszczono tylko jej francuskojęzyczną wersję). Cemu służyło zbieranie danych ilościowych w badaniu jakościowym i jaki sposób je wykorzystano, a także dokonano analizy danych *stricte* ilościowych (na co wskazuje skala likertowska i większość pytań ankietowych). Nie wiem, jaki jest plan analizy danych jakościowych, czy też w jaki sposób przebiegał proces ich uwiarygodniania. Ponadto, w jaki sposób dokonano analizy danych zebranych z tak dużych prób porównawczych i w jaki sposób je porównywano. Autorka ani w pełni nie wyjaśnia, co robi, a na pewno nie wiemy, po co zbiera takie ilości danych i w jaki sposób je analizuje.

Plan badań – zbierania danych – w żaden sposób nie jest adekwatny do ich prezentacji, czyli analizy danych. Rozdział 5 (*O istotności i nieistotności tego, co prywat-*

ne i publiczne w rzeczywistości edukacyjnej), rozdział 6 (Przestrzenie społeczne i odspołeczne), rozdział 7 (Socjalizacja i wychowanie do prywatności) – to w założeniu analizy i interpretacje zebranego materiału badawczego. Pytam: jakiego?, i w jaki sposób dochodzi Autorka do przedkładanych wniosków? Materiał badawczy: ankietowy, skala Likerta, obserwacje, wywiady grupowe, fotografie, to ogrom danych zebranych w dwóch klasach (Francja – N=32; Polska – N=31), a także w dwóch próbach (Francja – N=332; Polska – N=348), które niczemu nie służą. Materiał empiryczny jest swobodnym zapisem wybranych tekstów, ewentualnie fotografii (nieprzypisanych porównywanym szkołom, więc tam gdzie nie ma tekstu czytelnik nie wie jaka to szkoła), przypisanych wybranym „konceptom” je uprawomocniającym. Jest to w dużym stopniu dalszy dyskurs teoretyczny, z rzadka popierany wrywkowym tekstem stanowiącym egzemplifikację incydentalnie wybranego materiału empirycznego (w większości nie wiemy jakiego – z wywiadu grupowego, z rozmów swobodnych, ze skali skumulowanych ocen?). I choć takie analizy są dopuszczalne w podejściu jakościowym, jednak nie ma tu żadnej dyscypliny metodologicznej, która uwiarygodniałaby prowadzony dyskurs w wybranych trzech obszarach, niekoniecznie też odpowiadających postawionym pytaniom badawczym. W podjęciu jakościowe także (lub przede wszystkim) obowiązuje dyscyplina analizy. Analiza materiału empirycznego, łącznie z fotografiami, jest przedstawiona na 60 stronicach, ale nie są to nawet noty teoretyczne, tylko swobodny dyskurs. Ponadto, bogactwo zaprojektowanego i zebranego materiału, wskazuje na konieczność dokonania „opracowań wielotomowych” – prowadzących do konkluzji końcowych, które powinny odzwierciedlać zamierzenia Autorki. Analizy są może interesujące, ale w żaden sposób nie są uprawomocnione materiałem empirycznym uzyskanym w projekcie badawczym, nie są uzasadnione procedurą analizy wyników. W moim odczuciu analizy te pozbawione są walorów naukowych ze względu na: brak wskazania procedury analizy danych, nieadekwatność zebranych danych do prezentowanego podejścia jakościowego (dane ilościowe), brak uwiarygodnienia procedury tworzenia narzędzi i brak uwiarygodnienia procedury analizy danych, a wreszcie nieadekwatność analiz z założeniami metodologicznymi. Można powiedzieć, że jest to pogłębiona refleksja teoretyczna, z migawkową prezentacją przypadkowego materiału empirycznego, stąd nie wiem czemu służą: pierwsze rozdziały egzemplifikujące etap badań o charakterze wstępnej eksploracji świata życia szkolnego, kolejne stanowiące podstawy teoretyczne, służące w zamierzeniu Autorki jako „narzędzia do interpretacji” materiału empirycznego, następny rozdział stanowiący próbę eksplikacji założeń metodologicznych, wieloetapowych badań jakościowych, które realizowane są przez zbieranie danych ilościowych i jakościowych, wizualnych i werbalnych, trzy końcowe rozdziały analityczno-interpretacyjne nieadekwatne ani do założeń teoretycznych, choć incydentalnie i „instrumentalnie”, czyli celowo „wybieranych” do potwierdzenia „przedzałożeń”, ani też do założeń metodologicznych, choćby do szczegółowych pytań badawczych lub nawet dwu ogólnych kategorii analitycznych (przestrzeń prywatności jako wyraz osobowości, zagrożenie „marginalizacją kulturową”). W tytule pracy mamy też studium dwóch szkół, w założeniach badania porównawcze w złożonych aspektach analizy kultury szkoły i jej rezultatów socjalizacyjnych i osobowotwórczych, duże próby badawcze (porównawcze), wielość różnorodnych danych: jakościowych i ilościowych, wizualnych i werbalnych – zaś całość stanowi wrywkową i „nieprzypadkową” (w złym tego słowa znaczeniu), bo mającą potwierdzać założenia, egzemplifikację „nie wiadomo czego”. Mogę przypisać Habilitantce dużą erudycję, ale niestety nikłą świadomość metodologiczną i umiejętność realizowania projektów badawczych zgodnie z zasadami tworzenia „nowej wiedzy”, na podstawie zebranego materiału empirycznego. Reasumując, opisy porównawcze obu szkół w kontekście zapewniania prywatności i jej funkcji, są interesujące, ale metodologicznie nieuprawomocnione (*nota bene* posługuje się w opisie kategoriami ilościowymi

wskazującymi na dominanty jakościowe, co jest uprawnione, ale nie wiem na jakiej podstawie dokonywane).

Odniesienia do tego materiału empirycznego, odnajdujemy w wystąpieniach konferencyjnych Habilitantki (charakterystyka 4 typów szkolnych kultur, Ogólnopolskie Seminarium Naukowe nt. „Praktyki społeczne uczestnictwa w kulturze. Tendencje i dylematy”, US, Szczecin 23-24.11.2009; referat: *Praktyki społeczne uczestnictwa w kulturze współczesnej młodzieży*; przestrzenne ograniczenia realizacji potrzeby prywatności, Ogólnopolska Konferencja Naukowa nt. „Wychowanie przez świat fikcyjny do świata rzeczywistego”, UG, Gdańsk 12-13.12.2006; referat: *Mury mojej szkoły budują mury we mnie. Licealiści w poszukiwaniu swoich miejsc*; autorska typologia barier ograniczających rozwój osobowy w szkole, Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. „Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej”, UAM, Poznań 4-5.03.2010, referat: *Oblicza buntu młodzieży w przestrzeni szkolnej w badaniach etnograficznych*), co dobrze świadczy o popularyzowaniu wiedzy, ale mam uzasadnioną wątpliwość metodologiczną związaną z procesem ich „dowolnego” wyłaniania (sądząc po publikacji zwartej, ale nie wyrokując, bo nie mam takiego prawa).

Kolejne etapy rozwoju wiążą się z dokonywaniem próby aplikacji socjologicznej metodologii badania światów społecznych i wykorzystywaniem metodologii teorii ugruntowanej w kontekście badania świata szkoły (antropologiczny model szkoły), co zaowocowało krótką serią 2 artykułów i 1 recenzji:

- a) *Studenckie enklawy życia społecznego*, [w:] *Enklawy życia społecznego*, (red.) L. Gołdyka, I. Machaj, US, Szczecin 2007, s. 437-447: to odniesienie do idei podmiotowości (praca magisterska) realizowanej przez przestrzenne układy architektoniczne w domu studenckim (pozwalających - lub nie - na realizowanie potrzeby prywatności, bezpieczeństwa i zdomowienia); w części omówione w ocenionym artykule (*Miejsca prywatne w publicznej przestrzeni domu studenta*, 2006, s. 152-168), ale rozbudowane o analizy dotyczące poczucia bezpieczeństwa, potrzeby jego zapewniania, czy radzenia sobie z brakiem bezpieczeństwa, w luźno „zawieszonym” kontekście podmiotowości studentów. To ogólna refleksja, oparta na materiale empirycznym (własnym i innych autorów). z odniesieniem do teorii słabo argumentujących kontekst podmiotowości związany z poczuciem bezpieczeństwa. Ponadto brak tu jakichkolwiek odniesień do metodologii (oprócz ogólnego wskazania etnografii wizualnej i wywiadów z interpretacją fotogramów, sondażu). Jednak wartością tego artykułu jest niewątpliwie zwrócenie uwagi na występowanie wskazywanego problemu i konieczność podjęcia jego analiz.
- b) *Kultura prywatności w społecznym świecie rodziny nastolatka*, [w:] *Kultury, subkultury i społeczne światy w badaniach jakościowych*, US, Szczecin 2010, s. 259-273: to refleksja nad funkcjonowaniem adolescenta wyznaczanym przez sposób doświadczania przestrzeni (zamieszkiwania) domu rodzinnego (rama życia społecznego określająca rozwój człowieka jaką stanowi rodzina), dokonana na podstawie analizy wywiadów swobodnych z wykorzystaniem osobistych, wykonanych przez młodzież, fotografii na temat *swojego miejsca na ziemi*. Przestrzeń domu rodzinnego egzemplifikowana przez pryzmat poczucia prywatności analizowana jest zgodnie z „paradygmatem” teorii ugruntowanej, w sposób wystarczający uargumentowanej poprzez wykładnię zasad organizujących proces badawczy, a także uzasadnienia formułowane w ramach socjologii wizualnej. Prawidłowo wyłonione zostały kategorie prywatności (kontrola dostępu do przestrzeni osobistej, ochrona osobistych informacji, decydowanie o kontaktach interpersonalnych) i sposoby jej modelowania w rodzinie (modele rodziny w aspekcie relacyjnym: zimny chów, rodzinna atmosfera, totalny luz), wraz z ich uwiarygodnionym opisem. Widoczny jest tu wzrost świadomości metodologicznej Habilitantki i większa dyscyplina w zakresie prowadzonych analiz z wykorzystaniem metodologii teorii ugruntowanej, prowadzących do

typologizacji rodzin. Nieco mniej przejrzyste jest sformułowanie noty teoretycznej związanej z kulturą prywatności domu rodzinnego i czynników ją warunkujących, w aspekcie sposobu dochodzenia do konkluzji teoretycznej (rozumiem jednak, że ograniczały to ramy artykułu).

- c) **Recenzja:** *Understanding education: a sociological perspective* by Sharon Gewirtz and Alan Cribb, "Qualitative Sociology Review", 2014, v. 6, no 3, p. 118-125: to jedyna publikacja Habilitantki w języku kongresowym, której zaletą jest popularyzowanie dorobku światowego z zakresie metodologii, możliwej do zastosowania w analizach „rozumiejących” i „refleksyjnych” nad edukacją, stanowiąca opis zawartości książki i główne idee w niej zawarte (niewiele jest tu osobistych refleksji, ale trudno to jednoznacznie ocenić, ze względu na moją nieznamość źródła).

Rekapitulując, dorobek z tego zakresu (anonsonowany przez Habilitantkę jest szerszy): 1 monografia, 4 autorskie artykuły w czasopismach i 6 rozdziałów w pracach zbiorowych; 4 konferencje międzynarodowe, 1 zagraniczna i 10 ogólnopolskich, jest znaczący, natomiast przedstawione do oceny publikacje wskazują na stopniowy wzrost świadomości teoretycznej, a głównie metodologicznej, czego nie dokumentuje monografia, ale głównie opracowanie dotyczące *Kultury prywatności w społecznym świecie rodziny nastolatka*. Pozostałych dokonań nie mogę ocenić pod względem jakościowym (brak dostępu), ale ilościowo dorobek ten można uznać za wystarczający dla egzemplifikacji pola badawczego Habilitantki, związanego z kategorią czasoprzestrzeni instytucji edukacyjnych i socjalizacyjnych, sposobu jej odczytywania i rozumienia przez ucznia (młodego człowieka – adolescenta), a także jej funkcji dla rozwoju osobowego jednostki podlegającej oddziaływaniom przestrzeni, w której funkcjonuje. Wartość publikacji zwartej ogranicza nie tyle pole teoretycznych analiz, ale wyraźne braki metodologiczne i brak dyscypliny w organizowaniu materiału empirycznego, dokumentującego przedstawiane przez Autorkę tezy.

3. Tytuł osiągnięcia:

Kwalitatywna orientacja badawcza – opracowanie teoretycznych podstaw etnografii wizualnej i fotoewaluacji, badania wizualnej kultury szkoły, wraz z oceną pracy habilitacyjnej nt. *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej* (Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2012, ss. 279; ISBN 9788375879797)

Monografia habilitacyjna to niewątpliwie pierwsza tego typu pozycja dotycząca etnografii wizualnej, wykorzystująca w całości wcześniejsze osiągnięcia dr Justyny Nowotniak, ale także uzupełniona o nowe badania, prowadzone w ramach rocznego, kierowanego przez Habilitantkę, grantu z Narodowego centrum Nauki (N N106 417740), nt. *Etnografia wizualna w badaniach pedagogicznych* (przełom 2011-2012 roku).

Autorka wychodząc z koncepcji antropologii obrazu, dokonuje próby usytuowania wizualności w systemie znaczących relacji społecznych, wskazując metodologiczną zasadność wykorzystywania fotografii w analizie czasoprzestrzeni edukacyjnej, która niesie za sobą system znaczeń określających sposób działania wobec jej elementów i w ich obrębie. Znaczenia nadawane elementom czasoprzestrzeni edukacyjnej stanowią dla Niej intersubiektywną płaszczyznę odniesienia, wyrażaną symbolicznie i istotną dla analiz instytucjonalnych.

Praca składa się z dwóch części, które egzemplifikują niejako dwa kierunki rozwoju Habilitantki: wykorzystanie etnografii wizualnej w badaniach i w praktyce pedagogicznej, z uwzględnieniem własnych rozwiązań metodologicznych w prowadzonych projektach badawczych. Trudno określić cel prowadzonych w niej analiz, gdyż sama Autorka wskazuje, że nie stanowią one wykładni tego, czym jest etnografia wizualna, ani też

nie są podręcznikiem badań jakościowych, ale stanowią wybór materiałów otwierających pola refleksji nad sposobem badania, interpretowania i rozumienia edukacji oraz funkcjonujących w niej podmiotów z perspektywy kultury szkoły (s. 12). Niewątpliwie jednak dokonane analizy określają potencjał badawczy etnografii, czyli konkretne możliwości jej zastosowania, poprzez prezentację kilku projektów, w których były wykorzystane elementy etnografii wizualnej, jednak bez opracowania uniwersalnego modelu badań. Pomimo tego, że Autorka wskazuje, iż zebrany materiał (teoretyczny i empiryczny) odzwierciedlający Jej dokonania z ostatnich kilkunastu lat, został bądź przeniesiony bezpośrednio (bez korekty), bądź zasadniczo rozwinięty, czy zweryfikowany, mam po lekturze pozycji wrażenie, że jednak w większości owa weryfikacja, czy rozwinięcie nie następuje w sposób zasadniczy. Koncentruje się jednak na takim podejściu do etnografii, która eksponuje kulturowe znaczenie wizualności, odzwierciedlające się w praktykach społecznych i relacjach władzy, ulokowanych w kulturze szkoły i funkcjonowania podmiotów edukacyjnych, co ma wartość aplikacyjną i otwierającą pola nowych refleksji.

Część 1. *Etnografia wizualna w badaniach pedagogicznych*: składa się z 4 rozdziałów.

Pierwszy z nich stanowi ogólną charakterystykę badań etnograficznych, dokonywaną w aspekcie ich istoty, znaczenia i możliwości wykorzystania w badaniach społecznych, eksponującą jednak powiązania antropologii, etnologii i etnografii, z uwzględnieniem etnografii edukacyjnej rozumianej jako sposób analizy kultury szkoły; nie wnosząc nic nowego do wiedzy metodologicznej, ani też nic nowego w stosunku do wcześniejszych eksploracji badawczych Autorki, a nawet nie zawsze wykorzystującą dostępne i podstawowe opracowania w tym obszarze². Niewątpliwym walorem stanowi tu pogłębiona refleksja nad zastosowaniem fotografii w badaniach etnograficznych, dokonywana z perspektywy zasad wykorzystywania fotograficznych reprezentacji rzeczywistości i codzienności edukacyjnej oraz analiza historyczna etnografii wizualnej, wraz z odniesieniem do wyzwań jakie stanowi dla badacza współczesna „kultura ikoniczna”, kreująca *homo videns*. Dokonywane analizy świadczą jednak ogólnie o świadomości teoretycznej i metodologicznej oraz erudycji Autorki w przedmiotowym obszarze.

Drugi rozdział to niemal bezpośrednio przeniesienie modelu badań nad ukrytym programem szkoły z doktoratu i pierwszej publikacji zwartej, a także teoretycznych analiz ukrytego programu przedstawianych w artykułach podoktorskich (co jednak Autorka sygnalizuje w przypisie). W rozdziale tym opisuje zrealizowany wcześniej projekt badawczy, z uwzględnieniem technik fotograficznych, zasad interpretacji fotograficznego materiału empirycznego. Własną ocenę tego pierwotnego projektu przedstawiłam wcześniej, zaś brak rewizji i rekonstrukcji zasadniczych jego elementów powoduje, że podtrzymuję swoje zastrzeżenia w odniesieniu do przyjętej metodologii badań. Ta część nie wnosi niczego nowego do dorobku Habilitantki (w stosunku do doktoratu). Jednak wartością dodaną jest tu wskazanie oraz opisanie zasad projektowania i realizacji, wraz z typologizacją technik fotograficznych w etnografii (s. 84-99) oraz zasad i przebiegu analizy danych jakościowych – wizualnych (s. 100-103) oraz ich interpretacji z uwzględnieniem teorii ugruntowanej, wraz z prezentacją konkretnych projektów badawczych obrazujących rzeczywistość szkolną w obszarach wiedzy, oceniania i przestrzeni (s. 104-141); czy wreszcie próba charakterystyki zasad raportowania projektów badawczych (s. 142-144).

² Autorka odwołuje się do dostępnych i lepiej od Niej opisujących etnografię (np. M. Angrosino) i materiały wizualne (np. M. Banks) oraz innych bardziej ogólnych prac, stąd Jej refleksja nie jest niczym nowym. Mówiąc o niedostatecznym wykorzystywaniu różnych prac, mam na myśli głównie warstwę analityczną, interpretacyjną i ewaluacyjną badań jakościowych (np. Uwe Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, WN PWN, Warszawa 2011; Graham Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, WN PWN, Warszawa 2011; David Silverman, *Przewodzenie badań jakościowych*, WN PWN, Warszawa 2010; tenże: *Interpretacja danych jakościowych*, WN PWN, Warszawa 2007).

Trzeci rozdział to próba przedstawienia dyskursu wiedzy – władzy Michela Foucaulta w obszarze zwizualizowanego świata szkoły, dokonywana w perspektywie podmiotowości ucznia i pedagogiki miejsca, kreujących jego tożsamość i osobowość przez przestrzenne „urządzenie świata szkoły”, co Autorka rozwijała już incydentalnie we wcześniejszych publikacjach, jednak w tym miejscu daje ogólnoteoretyczną wykładnię (z rzadka dokumentowaną materiałem empirycznym) do badań nad kulturą szkoły (jej urządzeniem), a także wyzwaniem przed szkołą stojącymi.

Czwarty rozdział to próba zobrazowania społecznego świata pokoju nauczycielskiego, z wykorzystaniem eseju fotograficznego i fotodokumentów przygotowanych przez nauczycieli, do analizy przestrzeni edukacyjnej. Autorka odwołuje się do projektu badawczego odnoszącego się do społecznego świata pokoi nauczycielskich (ich kultury) – w zasadzie przenosząc prawie bez zmian opis badań (s. 179-186) i wstępne wnioski wraz z matrycą postrzeżeń nauczycieli w pokoju nauczycielskim (s. 187-191). Ponieważ tę część badań skomentowałam wcześniej, pominię ich ocenę w tym miejscu. Kolejny etap badań (nie przedstawiony w opisie ich przebiegu – s. 181-186), z wykorzystaniem etnografii wizualnej (triangulacja metod i technik badawczych) – techniki fotoeseju, w którym samodzielnie wykonana fotografia stanowiła katalizator narracji w zakresie trzech tematów (pokój nauczycielski w mojej szkole, ja w pokoju nauczycielskim, projektowane w nim zmiany), zmierzał do identyfikacji „ulokowania w przestrzeni”, podejmowanych interakcji i czynności. Pomimo, że Autorka deklaruje dokonywanie kodowania otwartego i selektywnego, zaś w kodowaniu teoretycznym – stawianie hipotez wyjaśniających zależności pomiędzy wyłonionymi (wybranymi? – s. 192) kategoriami, nie zobrazowała dostatecznie i nie wyłoniła nawet wstępnych not teoretycznych, zaś formułowane opisy i stawiane niemal *ad hoc* wstępne hipotezy obrazują niewiele więcej ponad falsyfikowaną po raz kolejny hipotezę „udomowiania przestrzeni”, „prywatności” i może, choć niedostatecznie wyeksplikowaną, tezę o „próbie rozumienia własnej sytuacji”, czy „dystansowaniu się od przestrzeni szkoły”. Można metaforycznie powiedzieć, że wartością tego, nowego, fragmentu jest „otwieranie drzwi” do kolejnych eksploracji w danym obszarze.

Część 2. Etnografia wizualna w praktyce pedagogicznej: to dwa rozdziały obrazujące wykorzystanie etnografii wizualnej w ewaluacji i kształceniu akademickim. Jak Autorka twierdzi, stanowi ona wykładnię Jej przekonania, że badania jakościowe [...] *to nie wybór takich, czy innych technik badawczych, lecz określona filozofia badania naukowego w naukach społecznych* (s. 13). Przywołuje przy tym cytat z książki Normana K. Denzina i Yvonne S. Lincoln, na potwierdzenie swojej refleksji, który w „ukrytych” założeniach ma dyskredytować badania ilościowe. Pozwolę sobie zgodzić się i nie zgodzić z tym przekonaniem – zgoda odnosi się do warstwy jawnej tekstu, bo rzeczywiście badania jakościowe to swoista filozofia badania (podobnie jak ilościowe), niezgoda do jego warstwy ukrytej, bowiem każde badanie w naukach społecznych – niezależnie od przyjętego paradygmatu – to swoista filozofia badania, tyle, że inna. Przypomnę Habilitantce, że każdy ogólny typ projektu badawczego (ilościowy, jakościowy i mieszany) składa się z trzech niezbywalnych elementów: założeń filozoficznych, strategii badawczych oraz metod i procedur (zbierania i analizy informacji), a badania jakościowe i ilościowe to nie dychotomia, ale punkty krańcowe pewnego kontinuum. Tego zdaje się Habilitantka nie rozumieć, co dokumentuje przywołanie cytatu, który ma nieco inne przesłanie, i choć odnosi się pośrednio do paradygmatu ilościowego, to nie oznacza dyskredytacji jego założeń, ale raczej niewłaściwego sposobu jego wykorzystywania. Uprawianie nauki bez etyki i refleksji możliwe jest w każdym paradygmacie.

Ten fragment monografii łączy się jednocześnie z kolejnym wskazanym przez Habilitantkę osiągnięciem z zakresu badań ewaluacyjnych, które można sprostować do koncepcji ewaluacji i autoewaluacji, z uwzględnieniem ewaluacji rozwojowej,

ukierunkowanej na zmianę projakościową i ewaluacji stricte poznawczej, generującej wiedzę o działaniach społecznych (edukacyjnych) i czynnikach je warunkujących. To także prezentacja dobrych praktyk służących działaniu, zmianie i budzeniu świadomości własnego działania przez różne podmioty sytuacji edukacyjnej (uczniów, studentów, nauczycieli, także nauczycieli akademickich).

Pierwszy rozdział dotyczy fotoewaluacji jako potencjalnego narzędzia zmian w obszarze rzeczywistości szkolnej. Uwzględnia zagadnienia teorii ewaluacji ulokowane w kontekście metodologii badań społecznych (paradygmatu jakościowego), służących dostarczaniu wiedzy wartościującej działania i w celu podjęcia działań modyfikacyjnych. Uzasadnia znaczenie ewaluacji w systemie nadzoru pedagogicznego, a także formułuje kryteria ewaluacji wewnętrznej odnoszące się do badania szkolnej codzienności (z rozszerzonym jej ujęciem). Analiza faz ewaluacji dokonana została w oparciu o projekt badawczy (którego rezultaty nie są opublikowane, jak sygnalizuje Autorka, w „Kulturze i Edukacji” w 2012 roku, ale zostały przyjęte do druku w „Opuscula Sociologica” 2013, nr 4; czasopismo US; artykuł: *Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia*), dotyczący jednego z aspektów codzienności ucznia: spędzania przerw śródlekcyjnych (zróżnicowane instrumentarium badawcze: wywiad swobodny kierowany, wywiad z interpretacją fotografii, fotografie tematyczne, obserwacja). Analiza przebiegu fotoewaluacji (fazy), wskazania do analizy, praktyczne zastosowania i pożytki fotoewaluacji oraz sposób raportowania, stanowią swoisty model możliwy do wykorzystania w ocenie pracy szkoły, ugruntowany teoretycznie i metodologicznie. Możliwość zastosowania etnografii wizualnej, czyli metody fotoewaluacji, rozwijana jest przez prezentację dobrych praktyk w aspekcie oceny aktywności i samodzielności ucznia w różnych sferach i wymiarach, a także w ocenie interakcji wychowawczych zachodzących między nauczycielem a uczniem. Autorka dokonuje także próby uargumentowania metody fotoewaluacji jako narzędzia diagnozy, prognozy i interwencji, co decyduje o jej użyteczności w ocenie działań edukacyjnych (refleksyjność jako podstawa rozwojowych funkcji ewaluacji z wykorzystaniem fotografii).

Drugi rozdział odnosi się do zastosowania etnografii wizualnej w kształceniu metodologicznym (uniwersyteckim) pedagogów, z uwzględnieniem aspektów etyki i kwestii danych wrażliwych. Jest to próba pokazania możliwości zintegrowania edukacji na poziomie teoretycznym i praktycznym, funkcjonalnie związana z autentycznym (autotelicznym) zaangażowaniem studentów w proces uczenia. Przykładem egzemplifikującym te możliwości jest projekt badawczy dotyczący zagrożenia bio-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka doświadczającego i marginalizowanego przez ubóstwo. Dobrze zostały określone etapy pracy wraz z wstępnym opisem ich rezultatów dla budzenia wrażliwości etycznej, metodologicznej i świadomości teoretycznej studentów, a także odpowiedzialności etycznej za prowadzenie badań i ich rezultaty.

Zakończenie to próba rekapitulacji możliwych zastosowań etnografii wizualnej i jej walorów, z zaniechaniem (ponoć świadomie założonym, s. 14) krytycznej refleksji nad jej ograniczeniami. To ogromne ograniczenie, dokumentujące wyraźnie „fundamentalistyczną” postawę badacza, którą teoretycznie Habilitantka zwalcza, odwołując się do metodologii jakościowej, ale jednocześnie propaguje, bowiem nie jest zdolna do postrzegania jej ograniczeń. Projekty badań mieszanych powstają głównie po to, by eliminować ograniczenia dwóch – ciągle postrzeganych przez pedagogów jako opozycje i skrajności – paradygmatów metodologicznych. Badania można „uprawiać źle lub dobrze”, czyli refleksyjnie lub bezrefleksyjnie. Brak refleksji egzemplifikuje właśnie fundamentalistyczne przywiązanie do jednej opcji z totalną dyskredytacją innych – czego świadectwem jest nieumiejętność krytycznego oglądu propagowanych idei, które zwykle – oprócz po-

tencji i zalet (które się widzi i propaguje), mają też ograniczenia i wady (których się nie chce dostrzegać).

Rozumiem przyjęcie przez Autorkę założenia o jakościowym paradygmacie badawczym wykorzystywanym w analizie empirycznego materiału wizualnego (ikonosfery instytucji edukacyjnych) i podkreślanie znaczenia takich danych w badaniach pedagogicznych, jednak – choć sama Autorka dystansuje się od „filozofii sondażu”, niejednokrotnie się nim posługuje, ale w zasadzie nie wykorzystuje (co stanowiło wcześniejszy zarzut) – nie zauważa niewystarczalności subiektywnego pola znaczeń jakie niesie obraz dla każdego odbiorcy. A choć uzupełnia dokonywane analizy materiałem werbalnym (odnosząc się zawsze do fotografii), nie łączy obu perspektyw badania (opartej na materiale wizualnym i werbalnym) w jedną (wspólną), co stanowi tu konieczność, by próbować poznawać rzeczywistość, która zawsze jest jednocześnie widzialna i niewidzialna. Niewątpliwie widzę zastosowanie promowanej przez Habilitantkę metody/techniki, ale nie rozumiem dlaczego to niby tylko ona stanowi panaceum na niedostatki innych metod. Współcześnie w metodologii nie zakłada się wystarczalności modelu badania opartego: ani na jednym paradygmacie (jakościowym lub ilościowym), ani tym bardziej na jednej metodzie (wizualnej lub werbalnej). Sama zresztą to dokumentuje swoimi projektami badawczymi, ale jakby nie zauważa, że łączy różne paradygmaty, metody i techniki, a w zasadzie tego łączenia nie wykorzystuje w warstwie analityczno-interpretacyjnej.

Jak sama Autorka napisała: *Praktyczna użyteczność metody fotograficznej w badaniach pedagogicznych, tworzy szansę ujrzenia szkoły oczyma uczniów, nauczycieli, dyrektorów szkół – autorów fotografii. [...] Etnografia wizualna umożliwia koncentrację na całości doświadczenia badanego, a nie na wyizolowanych obiektach, ujmowanie przeżycia i zachowania jako scalonej i nierozdzielnej relacji podmiotu i przedmiotu w sytuacji edukacyjnej, urealnienia możliwość tworzenia specyficznego rodzaju wiedzy [...] wizualnej.*

Argumentacji tej nie sposób obalić, ale w perspektywie autorskiej promowanie współtworzonej metody, abstrahuje niejako od logiki uzasadniającej jej specyfikę i tym samym specyficzne znaczenie. Nie przeczę, że Habilitantka ma pewien osobisty wkład w budowanie na gruncie pedagogiki swoistej wiedzy wizualnej, stanowiącej element kultury wizualnej, traktowanej jako ważny wymiar jednostkowej i społecznej tożsamości człowieka (co szczególnie silnie ujawnia się w czasach ponowoczesnych, które zdominowane są przez komunikację „ikoniczną”, która jednak ma swe prastare źródła w piśmie ikonicznym). Można ostrożnie założyć, iż jest Autorką definicji i „parakoncepcji” kultury wizualnej szkoły, która stała się przedmiotem jej badań, z wyeksponowaną w dokonywanych przez Nią analizach kategorią przestrzeni (czy czasoprzestrzeni).

Słusznym czyni założenie o źródłach modelu badań własnych: etnografia i teoria ugruntowana może być traktowana jako komplementarne metody zbierania danych kontekstualnych i analizy danych. Tworzy model badań z wykorzystaniem etnografii wizualnej, wychodząc z założenia o krytycznej analizie materiału wizualnego, polegającej i pozwalającej uchwycić to, co jest „widoczne, ale niedostrzegane”; dokonuje opisu i systematyzacji technik fotograficznych wykorzystywanych w etnografii wizualnej (służących rozpoznawaniu i komentowaniu kultury szkoły przez podmioty sytuacji edukacyjnej), np. fotografia uczestnicząca (foto-głos, wizualne głosy, autofotografia, mówiące obrazy). Dokonuje modyfikacji modelu analizy zawartości przekazów masowych G. Gerbnera, adaptując go do analizy przekazów wizualnych, pozwalających identyfikować (i dekonstruować??) ukryty program szkoły.

Model analizy danych wizualnych propagowany jest przez Autorkę na różnych forach: warsztaty metodologiczne („Metody badań jakościowych”, Uniwersytet Łódzki, Łódź 4-5.01.2011); kilkanaście tematycznych konferencji (o różnym zasięgu: 10 ogólnopolski, 2 międzynarodowe, 1 zagraniczna), zaś jego tworzenie poparte jest także uczest-

nictwem w warsztatach metodologicznych (np. dotyczących „fotoetnografii”, Biblioteka Narodowa Francji, Paryż), odbyciem miesięcznego stażu (Instytut Pedagogiki Dydaktyki Uniwersytetu im Aldo Moro w Bari, 2012 rok), czy konsultacji naukowych i kwerend zagranicznych (w tym bibliotecznych).

Metodologia etnografii wizualnej rozwijana jest w zasadzie w sposób ciągły w toku rozwoju naukowego Habilitantki, bowiem wszystkie Jej projekty badawcze do niej się odwoływały, zaś przedstawiona została – oprócz rozprawy habilitacyjnej – w 4 opracowaniach (2 artykuły i 2 rozdziały w pracach zbiorowych), których nie przywołuje w autotreferacie, ani też nie znalazłam ich w przedłożonej dokumentacji.

Metoda fotoewaluacji i jej pożytki, a także autoewaluacji, prezentowane są – oprócz rozprawy habilitacyjnej, także w kilku przedstawionych do oceny opracowaniach: (a) *Potencjał fotoewaluacji w badaniu szkolnej codzienności (proste i dobre przykłady ewaluacji wewnętrznej)*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, (red.) G. Mazurkiewicz UJ, Kraków 2012, w. 313-323; (b) *Szkoła nako „miejsce” w kontekście odpowiedzialności nauczycieli za przestrzeń edukacyjną* (Platforma SEO); (c) *Możliwości wykorzystania etnografii fotograficznej w badaniach ewaluacyjnych* (Platforma SEO). Koncepcja fotoewaluacji prezentowana była także w ramach konferencji tematycznych: międzynarodowych (2), zagranicznych (1) i ogólnopolskich (4).

4. Kryteria oceny osiągnięć naukowo badawczych Habilitantki

Odnosząc się do kryteriów osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego, zgodnych z Rozporządzeniem Ministra nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku, dokonam ostatecznej oceny spełniania stawianych wymogów przez Habilitantkę:

I. KRYTERIA OCENY W ZAKRESIE OSIĄGNIĘĆ NAUKOWO-BADAWCZYCH HABILITANTKI

1. W obszarze nauk humanistycznych i społecznych: autorstwo lub współautorstwo publikacji naukowych w czasopismach z bazy Web od Science (WoS), Journal Citation Reports (JCR), oraz z listy European Reference Index for the Humanities (ERIH):

(JCR) – lista A: brak

(ERIH) – lista C: (1 artykuł) *Spoleczne światy pokoi nauczycielskich („Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 3;*

Lista B – (5 artykułów): *Kulturowy wymiar gospodarowania przestrzenią szkoły – obrazy i urojenia* („Rocznik Pedagogiczny” 2003, nr 26); *Pedagogów sny o filozofii* („Colloquia Communia” 2003, nr 2); *Estetyka oporu w świecie fabrykowania zgody* („Forum Oświatowe” 2005, nr 2); **Recenzja:** *Understanding Education: a Sociological Perspective by Sharon Gewirtz and Alan Cribb* („Qualitative Sociology Review” 2010, t. 6, nr 3); *Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia* („Opuscula Sociologica” 2014, nr 4 – w druku).

2. Autorstwo lub współautorstwo monografii: (3)

a) *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002 (praca z doktoratu)

b) *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin 2006 (praca podoktorska)

c) *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków 2012 (rozprawa habilitacyjna)

Trudno zaliczyć pierwszą publikację do dorobku podoktorskiego, jednak przyjmując możliwość redefinicji i rekonstrukcji materiału empirycznego, nie mogę założyć, że jest to replika doktoratu. Kolejna publikacja jest wynikiem realizacji autorskiego projektu, którego realizacja pod względem metodologicznym i strukturalnym budziła wiele moich zastrzeżeń. Rozprawa habilitacyjna jest natomiast zestawieniem materiałów badawczych (teoretycznych i empirycznych eksploracji), w zdecydowanej większości publikowanych wcześniej (książka z doktoratu, podoktorska, artykuły i rozdziały w pracach zbiorowych), stąd ma wartość informacyjno-sprawozdawczą, zaś niewiele wnosi nowego w stosunku do wcześniejszych publikacji. Jednak stanowiąc wraz z nimi określony cykl pozwala wnioskować o autorskim i nowym wkładzie Habilitantki do nauk pedagogicznych.

3. Rozdziały w pracach zbiorowych i publikacje internetowe oraz w innych niż w/w czasopismach: (21)

Artykuły te w znaczącej części tworzą cykle związane ogólnie z kulturą szkoły, ukrytym programem i metodologią poznania kultury szkoły, stanowiąc spójny – z przedłożonymi do oceny dorobek, który można uznać za nowatorski, a głównie konsekwentny, choć nazbyt często powielający treści, stanowiące przedmiot zainteresowań Habilitantki.

4. Redagowanie opracowań zbiorowych – brak

5. Sumaryczny *impact factor* (JCR) – Autorka nie podaje (ale nie ma takiego obowiązku); liczba cytowań (WoS) – brak informacji; indeks Hirscha – brak informacji

6. Kierowanie międzynarodowymi lub krajowymi projektami badawczymi lub udział w nich: (1) kierownik dwuletniego grantu zwykłego (2004-2006) KBN (1 H0F 077 26) nt. *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej*, połączony ze współpracą międzynarodową; (2) roczny grant zwykły (2011-2012) NCN (N N106 417740) nt. *Etnografia wizualna w badaniach pedagogicznych*.

7. Międzynarodowe lub krajowe nagrody za działalność naukową: (1) Nagroda Auditorium przyznawana przez Forum Młodych Pedagogów przy KBN (2002, 2003); (2) Nagroda Rektora US II i III stopnia (2003, 2013); (3) Brązowy Krzyż Zasługi Prezydenta RP (2005), za działalność naukowo-dydaktyczną i popularyzatorską;

8. Wygłoszenie referatów na tematycznych konferencjach o różnym zasięgu: konferencje ogólnopolskie (32); międzynarodowe (12); zagraniczne (4).

II. KRYTERIA OCENY W ZAKRESIE DOROBKU DYDAKTYCZNEGO, POPULARYZATORSKIEGO I WSPÓŁPRACY MIĘDZYNARODOWEJ

1. Uczestnictwo w programach europejskich i innych programach międzynarodowych lub krajowych: (1) Wykonawca i członek zespołu eksperckiego zajmującego się wymaganiami – „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny” (w ramach projektu systemowego - III Priorytet Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość oświaty”, realizowany przez ORE, UJ i Erę Ewaluacji); (2) Udział w projekcie badawczo-edukacyjnym „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr 6/8/EFU/2012 II) – współfinansowany przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców i budżet państwa.

2. Udział w międzynarodowych lub krajowych konferencjach naukowych lub udział w komitetach organizacyjnych tych konferencji: (1) Współorganizacja konferencji – XVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów pod patronatem KNP PAN (Międzyzdroje 16-21.09.2002); (2) Współorganizacja i organizacja 4 edycji cyklicznej konferencji Ogólnopolskiego Forum Szkół Niepublicznych w Międzyzdrojach (2002-2005); (3) udział w 4 konferencjach zagranicznych i 12 międzynarodowych.

3. Udział w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism: Redaktor tematyczny czasopisma „Opuscula Sociologica” (od 2013).
4. Członkostwa w międzynarodowych lub krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych: (1) sekretarz szczecińskiego oddziału PTP (od 2010); (2) członek Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego (od 2012); (3) członek Stowarzyszenie Absolwentów, Pracowników i Przyjaciół Wydziału Humanistycznego US „Razem” (od 2011); (4) wiceprzewodnicząca Sekcji Doktorów Forum Młodych Pedagogów pod patronatem KNP PAN, współredagowanie statutu Sekcji (do 2008).
5. Osiągnięcia dydaktyczne i w zakresie popularyzacji nauki: (1) prowadzenie warsztatów i seminariów dla nauczycieli (*Nauczyciel badacz – badanie w działaniu*, Szczecin, marzec, kwiecień 2004; *Fotoewaluacja – podstawowe zastosowania*, UWM, listopad 2011; *Fotoewaluacja wewnętrzna a konstruowanie raportów z ewaluacji*, US, Szczecin, maj 2012); (2) prowadzenie różnych form ewaluacji wewnętrznej w szkołach w kilku województwach – zachodniopomorskim, mazowieckim, małopolskim, warmińsko-mazurskim. (lata 2010-2013).
6. Opieka naukowa nad studentami lub doktorantami: (1) wypromowanie 7/8 magistrów i 22 licencjatów; (2) aktywne i merytoryczne uczestnictwo w seminarium doktorskim prowadzonym przez prof. M. Czerepaniak-Walczak (współkonsultowanie prac na wszystkich etapach procesu badawczego).
7. Staże w zagranicznych lub krajowych ośrodkach naukowych lub akademickich: (1) dwukrotnie odbyty staż w Narodowym Muzeum Historii Naturalnej w Paryżu, pod kierunkiem Profesora Henry de Lumley (1.08-31.08.2002; 29.07-15.08.2003); (2) miesięczny staż naukowy (26.01.2012-24.02.2012) w Instytucie Pedagogiki Dydaktyki Uniwersytetu im. Aldo Moro w Bari (realizacja projektu badawczego pt. *Kultura wizualna szkoły*, konsultacje naukowe, kwerenda biblioteczna).
8. Wykonanie ekspertyz lub innych opracowań oraz udział w zespołach eksperckich i konkursowych: (1) Udział w pracach nad opracowaniem „Strategii rozwoju infrastruktury społecznej w województwie Zachodniopomorskim”, pod kierunkiem M. Czerepaniak-Walczak; (2) Członek zespołu eksperckiego zajmującego się wymaganiem – „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny” (w ramach projektu systemowego - III Priorytet Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość oświaty”, realizowany przez ORE, UJ i Erę Ewaluacji).
9. Recenzowanie projektów międzynarodowych lub krajowych oraz publikacji w czasopismach międzynarodowych lub krajowych: brak informacji
10. Praca organizacyjna: (1) członek Rady Wydziału Humanistycznego US (kadencja 2008-2012); (2) koordynator Procesu Bolońskiego i Punktacji ECTS w Instytucie Pedagogiki US (od 1.04.2011); (3) członek Komisji ds. Jakości Kształcenia w Instytucie Pedagogiki US (od 18.04.2011); (4) członek i sekretarz komisji rekrutacyjnych w Instytucie Pedagogiki US i na Wydziale Humanistycznym US; (5) wielokrotny opiekun roku na studiach I-go i II-go stopnia; (6) opracowanie (wraz z zespołem) projektu „Akademickie Laboratorium Dialogu” na rzecz US.

5. Konkluzja końcowa

Oceniając globalnie rozwój naukowy Habilitantki, na podstawie dosyć szczegółowej charakterystyki Jej dorobku, mogę stwierdzić, iż dr Justyna Nowotniak spełnia większość kryteriów obowiązujących habilitanta wedle nowych zasad. A choć mam wiele zastrzeżeń do dorobku naukowego – głównie związanych z jego powielaniem w rozlicznych publikacjach, a także niedoskonałości metodologiczne przygotowanych i zrealizowanych przez Nią projektów badawczych – mogę stwierdzić, iż widoczny jest zarówno

progres rozwoju warsztatu badawczego, świadomości teoretycznej i metodologicznej; jak i część błędów metodologicznych jest stopniowo weryfikowana, zaś pomimo powtarzania się wielu treści w Jej publikacjach, jest to uczciwie przez Autorkę sygnalizowane. Do pozytywnej oceny skłania mnie także nowatorskość i odwaga w podejmowaniu tematów trudnych, stąd obarczonych większym ryzykiem popełniania błędów. Wydaje się, że dorobek naukowy (i pozostałe kryteria), niezależnie od powyższych uwag, stanowi wystarczający wkład autorski w nauki pedagogiczne, otwiera nowe pola badawcze, które wymagają jednak większej świadomości i dyscypliny metodologicznej (którą jednak Habilitantka stopniowo buduje). Można uznać, że bogatsza stała się nieco wiedza o kulturze odzwierciedlającej się w codziennym życiu w instytucjach edukacyjnych oraz wzbogacona została, lub choćby zweryfikowana w praktyce badawczej i przeniesiona na grunt pedagogiki (z socjologii), wiedza metodologiczna, która pozwala tę pierwszą konstruować. Sposób analizy różnych zagadnień – jako przynależny paradygmatowi jakościowemu – prowokuje do zadawania nowych pytań, stąd choć nie zawsze uzyskujemy odpowiedzi na zadawane przez Habilitantkę pytania, to jednak „rodzą” one nowe – a to może większa wartość dla rozwoju wiedzy pedagogicznej.

Sformułowane przeze mnie w różnych częściach recenzji uwagi krytyczne są w zasadzie podjęciem dyskursu i wskazaniem tych obszarów, które wymagają refleksji dr Justyny Nowotniak. Habilitantka np. wskazuje konieczność uwzględniania perspektywy interdyscyplinarnej (już w zakończeniu swojej pierwszej publikacji zwartej), ale zawęża ją raczej do współpracy reprezentantów różnych dyscyplin, co jest niewątpliwie postulatem tyleż koniecznym, co wciąż w warunkach polskich niewykonalnym. Osobiście perspektywę interdyscyplinarną lub transdyscyplinarną rozumiem jako także osobiste czerpanie z wiedzy zgromadzonej w ramach innych dyscyplin naukowych i ewentualnie „tryb konsultacyjny” – tego jednak – oprócz powszechnie w pedagogice powielanych odniesień teoretycznych, w twórczości Autorki mi brakuje. Zajmując się przykładowo codziennością życia szkoły i pedagogiką miejsca, zaniedbuje perspektywę psychologiczną, która w tych analizach (wielodyscyplinarnych) jest niezbędna (np. nie ma odniesień do psychologii miejsca, znacznie lepiej rozwiniętej niż pedagogika miejsca: zob. Maria Lewicka, *Psychologia miejsca*, Scholar 2012 – i wcześniejsze publikacje autorki; *Socjologia codzienności*, pod red. Piotra Sztompki i Małgorzaty Boguni-Borowskiej, Znak, Kraków 2008, czy *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, pod red. M. Boguni-Borowskiej, Scholar, Warszawa 2009).

Biorąc pod uwagę wszystkie kryteria oceny dorobku naukowego, działalności dydaktycznej, popularyzatorskiej i organizacyjnej, a także ocenę rozprawy habilitacyjnej (mającej charakter uprawnionej rekapitulacji dorobku), uznając głównie wagę i nowatorstwo podejmowanych problemów badawczych oraz progresywną tendencję w rozwoju dr Justyny Nowotniak uważam, że na podstawie przedłożonych dokumentów **spełnia ona w stopniu dostatecznym wymagania stawiane w przewodzie habilitacyjnym** wedle nowej ustawy. **Stawiam zatem wniosek o przyznanie stopnia doktora habilitowanego Pani dr Justynie Nowotniak.**

K I E R O W N I K
Zakładu Teorii Wychowania

Ewa Wysocka
dr hab. Ewa Wysocka

Katowice, 10 lutego 2014

dr hab. Ewa Wysocka