

**RECENZJA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ MGR MAŁGORZATY WÓJCIK PT.
„TWORZENIE WIEDZY W PRAKTYKACH PEDAGOGICZNYCH – MIĘDZY PRAKTYKĄ I TEORIA”
NAPISANEJ POD KIERUNKIEM PROF. DR. HAB. KAZIMIERZA SZMYDA**

Recenzowana praca dobrze wpisuje się w systematycznie podejmowane debaty nad znaczeniem praktyk pedagogicznych, co świadczy o trafnym rozpoznaniu przez Doktorantkę ważności kwestii edukacyjnych. Ale podjęcie przez nią tego zagadnienia zasługuje na szczególne podkreślenie. Bowiem choć o roli praktyki w zdobywaniu zawodu nauczyciela mówi się wszędzie, często i dużo, to badania nad nią, jej przebiegiem i skutkami są podejmowane nader rzadko. Praca mgr Małgorzaty Wójcik tę lukę dobrze wypełnia.

Dodatkowa wartość rozprawy w tym względzie polega na podjęciu problematyki w jej w określonej perspektywie interpretacyjnej. Świadoma i przemyślana rezygnacja z podejścia wdrożeniowego i wskazanie niezbędności nadania praktykom charakteru badań w działaniu pozwoliło wykazać, jak zagrażające myśleniu przyszłych nauczycieli mogą być nierefleksyjne i niekrytyczne praktyki. To najbardziej znaczący walor projektu, nadający mu niezbędny w pracy naukowej rys odkrywczosci.

Doktorantka nie ogranicza się do opisu samego zjawiska, jakim są praktyki pedagogiczne, i ustalenia, jak jest, ale podejmuje trud inicjowania zmiany w kierunku, który uznaje za najbardziej znaczący dla jakości przyszłej nauczycielskiej pracy studentów. Podejmując się realizacji badań w działaniu, prowadzonych spiralnie w organizacyjnym modelu czterech faz praktyk, cały czas przejawia głęboką świadomość, jakiej nazbyt często brakuje nawet wytrawnym edukatorom nauczycieli i badaczom, że praktyka nie zawsze oznacza dobro kształceniowe i wartość w podnoszeniu jakości przyszłej pracy studentów pedagogiki. Dostrzega fakt, że praktyka może być również jałowa lub nawet szkodliwa, jeśli umacnia stereotypowe podejścia oraz nawykowe podejmowanie działań uznanych za właściwe w toku swojej często nienajlepszej dydaktycznie edukacji szkolnej, jeśli zamiast wzmacniać refleksję i krytyczność zapobiega im, petryfikując to, co potocznie, ale niezwykle trafnie określa się słowami „beton metodyczny”. Cały projekt Doktorantki dowodzi, że znakomicie wyczuwa ona ryzyko zawarte w praktyce zorientowanej wąsko technicznie, bardziej rzemieślniczej w swoim charakterze niż profesjonalnej. Dlatego proponuje sposoby zmiany tej sytuacji. Nie jest przy tym naiwna i nie wierzy w to, że sama szkoła zapewni studentom wgląd w innowacyjny warsztat pracy. Odpowiedzialność za jakość efektów praktyk lokuje na uczelni, która powinna zapewnić płaszczyznę interpretacyjną analizy gromadzonych przez studentów doświadczeń.

Mgr M. Wójcik dostrzega zniewalający wpływ osobistych koncepcji pedagogicznych i wiedzy potocznej tworzonej na podstawie własnych doświadczeń szkolnych i uczestnictwa w określonej kulturze edukacyjnej. Połączyła te dwa obszary, próbując znaleźć sposoby przejście między teorią osobistą i akademicką. Taka też formuła jest fundamentem całego opisanego projektu badawczego.

Oceniając rozprawę duże znaczenie przywiązuję do umiejscowienia przez Doktorantkę przejawów profesjonalizmu nauczyciela w innych obszarach niż te, które wskazuje powszechnie realizowana w Polsce metodyka. Ujęcie praktyki jako obszaru badania siebie w roli nauczyciela, a nie terenu prostej implementacji zaleceń, instrukcji i scenariuszy działań,

dobrze odpowiada współczesnym tendencjom w sposobach postrzegania zawodu nauczyciela. To istotne osiągnięcie, zwłaszcza, że wyraźne jest branie na siebie przez nią odpowiedzialności za zmianę sposobów konceptualizacji świata szkoły reprezentowanych przez studentów.

Z uwagi na przyjętą orientację badań we wprowadzenie zmiany mgr M. Wójcik włącza się nie tylko jako autorka projektu badawczego, ale jako nieustannie zaangażowany badacz interwencyjny. Jest aktywnie obecna w samej procedurze dialogu z badanymi, który stanowi podstawowe narzędzie interwencyjne, a którego celem jest pobudzanie refleksji, nowego rozumienia i gotowości studentów do podejmowania działań modyfikujących swoje dotychczasowe zachowania i koncepcje.

Wskazane w rozprawie jako inspiracja teoretyczna teorie dialogu w myśli humanistycznej i podejściach do edukacji należy ocenić jako słusznie dobrane. Doktorantka rekonstruuje koncepcje dialogu w nauce, by potem podjąć próbę lokowania go w założeniach zmiany. Drugim ważnym filarem teoretycznym jest psychologia poznawcza, co oceniam jako najbardziej trafny wybór dla realizacji tak sprofilowanego projektu, jaki został opisany w rozprawie.

Projekt badawczy jest metodami jakościowymi. Zgromadzony materiał badawczy został zatem – bardzo słusznie – zaprezentowany w całym jego bogactwie i szczegółach. Mgr M. Wójcik dokładnie i skrupulatnie rejestrowała wszystkie gromadzone dane, poddała je szczegółowej analizie i dołożyła starań, by odnieść się do wszystkich elementów znaczących dla ustalania wyjściowych koncepcji pedagogicznych badanych studentek, dla obserwowania, w jaki sposób te koncepcje „pracują” w rozumieniu realiów szkolnych i własnej praktyki, dla identyfikowania barier zmiany w nauczycielskim myśleniu i działaniu oraz rozpoznawaniu symptomów tej zmiany w obszarach, w których można ją było zaobserwować.

W części empirycznej rozprawy zwraca uwagę wnikliwość podejścia Doktorantki do praktyki i gromadzonych w ich trakcie doświadczeń. Uwzględnianie najdrobniejszych czynności, słów, pojedynczych poleceń i używanych artefaktów pozwala dostrzec, jak w tych „okrucach” działań kryje się rzeczywisty, a nie deklarowany model edukacji narzucanej dzieciom.

Wysoko oceniam liczne treści i problemy, które Doktorantka uczyniła tematami refleksji badanych studentek, uwrażliwiając je na takie kwestie, jak między innymi: ograniczona rola nawet dobrych wyjaśnień nauczyciela w stosunku do znaczenia samodzielnej pracy uczniów, waga organizacji przestrzeni klasy szkolnej, niebezpieczny infantylizm wielu metod stosowanych w edukacji początkowej, konieczność traktowania wiedzy jako złożonej i wielopostaciowej, edukacyjne znaczenie swobodnej komunikacji międzyuczniowskiej, nietrafność nauczycielskich koncepcji treści kształcenia adekwatnych dla dzieci, niska wartość zbiorowych form pracy na lekcji itd.

Również arkusz ewaluacji zajęć hospitowanych przez studentów sprzyja odejściu od modelu transmisji, opartej na bierności ucznia i poznawczym podporządkowaniu i zwraca uwagę studentów między innymi na rolę zarządzania czasem lekcji przez uczniów, koncepcję rozumnej, otwartej na aktywność uczniów dyscypliny, rolę pracy w małych grupach itd. Nadmienię jednak, że można by w nim bardziej zaakcentować rejestrowanie występowania samodzielnej aktywności koncepcyjnej uczniów, która wyprzedza informacje i instrukcje pochodzące od nauczyciela, a nie tylko aktywności ćwiczeniowej (szczególnie odnosi się ta uwaga do edukacji matematycznej; odsyłam tu Doktorantkę do świetnych prac Aliny Kalinowskiej, Mirosława Dąbrowskiego czy raportów z projektów realizowanych pod kierunkiem Prof. Ewy Filipiak w Bydgoszczy, polskim „zagłębiu” pedagogiki inspirowanej Wygotkim).

Rozprawa zawiera liczne interesujące zgromadzone w trakcie badań dane. Do najbardziej wyrazistych należy identyfikacja obszarów inercyjności w replikowaniu tradycyjnej edukacji i bardziej lub mniej jawnego oporu wobec rekomendowanej zmiany. Przyznam, że lektura zapisu rozmów z badanymi była miejscami przygnębiająca. Szczególnie niebezpieczne są infantyilizujące koncepcje wiedzy dziecka i jego potencjału intelektualnego oraz silna tendencja do blokowania aktywności uczniów, bo – jak mówią badane nigdy tego przekonania nie weryfikując - „dzieci chyba nie umieją”. Dramatycznie w moim odbiorze brzmią wypowiedzi studentek, gdy zastępowanie samodzielnego działania uczniów przez działania nauczyciela wyjaśniały argumentem „bo chcieliśmy, żeby było ładnie”. Pogłębieniu tego jednego z najciekawszych w pracy wątków posłużyłoby porównanie tych danych ze znakomitymi pracami M. Wiśniewskiej-Kin, A. Nowak-Łojewskiej, M. Nowickiej, M. Żytka, w których dokonano porównania bogatego i złożonego potencjału dzieci z mizerną ofertą szkolnej i miernotą stosowanych metod (dziwi mnie zresztą brak tych pozycji w przywoływanej w rozprawie literaturze).

Trudności z konceptualizacją innego modelu szkoły widoczne są między innymi w wykorzystanym w badaniu rysunku projekcyjnym na temat wyobrażonej szkoły (szkoda, że Doktorantka nie porównała uzyskanych wyników z tymi opisanymi przed laty przez T. Szkudlarkę w tekście „McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole”, 1992; i tam była widoczna inercyjna wierność osiowym cechom szkoły opartej na kierowniczej roli nauczyciela).

Ale ważnym wynikiem uzyskanym przez mgr M. Wójcik jest ukazanie – mimo wszystkich barier – szansy na dokonanie zmiany, która ujawniła się najbardziej u badanych pod koniec praktyk potraktowane jako odmiana badań w działaniu. To najbardziej optymistyczny walor tego projektu.

Podczas omawiania wartości rozprawy nie można pominąć jej związków z praktyką i wynikających stąd jej walorów. Dla badań pedagogicznych ma to duże znaczenie. Rozprawa to, jak opisano we wstępie do niej, „propozycja organizacji praktyk pedagogicznych dla studentów edukacji wczesnoszkolnej w postaci rozwiązania modelowego” (s. 6). Chociaż mgr M. Wójcik w zakończeniu pracy podkreśla ze skromnością, że wypracowany przez nią model jest niedoskonały i niedokończony, w niczym nie zmienia to faktu, że przeprowadzone przez nią badania są cennym materiałem dla każdego, kto w polu swojego działania ma studenckie praktyki pedagogiczne.

Do oceny pozytywnych stron recenzowanej pracy chcę jeszcze dołączyć pochwałę uczciwości badawczej mgr M. Wójcik, która prezentując przebieg badań nie ukrywa momentów, w jakich nie osiągała oczekiwanych efektów, nie radziła sobie z sytuacją badawczą, była bezradna wobec milczącego oporu studentów.

Mimo ogólnej akceptacji zawartości rozprawy, mam do niej także uwagi i zastrzeżenia.

Po pierwsze chciałabym zwrócić uwagę na występujące w pracy spłylenia teoretyczne i zbyt powierzchowne rozumienie pewnych pojęć. Jest to zapewne wynikiem nie tylko zbyt wybiórczego doboru pozycji źródłowych, ale też zdarzającej się młodym badaczom tendencji, by nie ominąć niczego, co należy do ważnych trendów w pedagogice. Skutkiem tego jest zawsze brak czasu na wgłębienie się w literaturę i osiągnięcie dojrzałości teoretycznej w wybranym zakresie.

Podam kilka przykładów. Doktorantka na przykład synonimicznie traktuje definiowanie i tworzenie pojęć, co jest mylące i nietrafne. Można mieć dobrze ukształtowane pojęcie, które jako element naszej wiedzy pozwala na jego stosowanie w różnorodnych sytuacjach i trafną identyfikację desygnatów, przy jednoczesnych kłopotach z podaniem jego definicji, co można

sprawdzić, starając się podać definicję choćby tak oczywistych dla każdego pojęć, jak śruba, oddech czy pomysł. Konsekwencją tego uproszczenia jest pojawiający się miejscami w części empirycznej nacisk na definiowanie zamiast na budowanie pojęć i rozumienie.

Poważniejsze uchybienia widzę w podrozdziale poświęconym dyskursowi, który w naukach humanistycznych i społecznych doczekał się bardzo bogatych i zróżnicowanych opracowań koncepcyjnych, z którymi Doktorantka powinna była się zapoznać. Tropów w tym zakresie może dostarczyć Doktorantce choćby wydana w języku polskim podręcznikowa niemal książka Davida Howartha „Dyskurs”. Choć drugiej strony, nie wiem, czy jest to potrzebne. Podrozdział poświęcony dyskursowi jest dla całości rozprawy zupełnie zbędny, bo Doktorantka dyskursem się po prostu nie zajmuje. Ozdabianie narracji tym modnym pojęciem jest zabiegiem całkowicie chybionym.

Za mało wnikliwie przyjrzała się też mgr M. Wójcik teoriom dialogu. Prowadzi to do wielu niezręcznych zestawień. Na przykład współpracę w grupie porównuje Doktorantka do dialogu nazwanego przez M. Bubera prawdziwym, z całą jego koncepcyjnie rozbudowaną sferą „pomiędzy”, pozbawioną władania jednych nad drugimi (s. 46). Po czym spokojnie nawiązuje do współdziałania w dużych organizacjach, a tuż za tym pisze o roli pedagoga praktyka w roli inicjatora i organizatora jako elementu uczenia się we współpracy. Tymczasem w perspektywie personalistycznej, a do takiej należy koncepcja Bubera, dialogiczność i planowe, intencjonalne wpływanie na drugą osobę całkowicie się wykluczają. Tak ujmowany dialog może być ważną inspiracją do edukacji szkolnej, ale włączenie tej perspektywy trzeba dobrze przemyśleć. Doktorantka temu zadaniu nie w pełni podołała.

Tego rodzaju słabych rozpoznań paradygmatycznych i luk teoretycznych jest więcej. Mamy tu swobodne zestawianie koncepcji Wincentego Okonia i Johna Deweya, przywołanie Douglasa Barnes'a jako argumentu uczenia się we współpracy bez nawiązania do kluczowego dla niego w tym kontekście pojęcia mowy eksploracyjnej, odwołania do Wygotskiego i Brunera z pominięciem koncepcji scaffoldingu czy tutoring'u, która powinna być zasadnicza w tak skonstruowanym projekcie, jaki przeprowadziła Doktorantka itd. Krótko mówiąc, chociaż mgr M. Wójcik niewątpliwie dokonała trudu zbudowania *backgroundu* teoretycznego dla swoich badań, jednak nie poradziła sobie w solidnym jego wypełnieniu.

Trudna dla recenzenta jest ocena projektu pod względem metodologicznym. Wynika to z faktu, że przeprowadzone badanie, które – jak nadmieniałam wcześniej – przyniosło wiele ciekawych danych i które pod wieloma względami zasługuje na pozytywną ocenę, jest wadliwie opisane w rozdziale poświęconym metodologii. Wskażę główne niejasności.

Projekt już w warstwie budowy teoretycznej (przywołanie dialogu w ujęciu Bubera, zakładanie niepowtarzalności i unikatowości badanych sytuacji itd.) miał, jak przypuszczam, sprawiać wrażenie interpretatywnego. Ale taki nie jest, o czym świadczy wiele elementów rozprawy. Doktorantka mówi bowiem o diagnozie czynników warunkujących, o weryfikacji teorii w praktyce przez studentów, swobodnie w wielu miejscach łączy propozycje aplikacji i interpretacji teorii, pełni rolę osoby rozstrzygającej o wartości działań i interpretacji badanych studentów, zajmuje się nie tyle dialogową, otwartą rekonstrukcją tego, co ludzie myślą o rzeczywistości, co ustalaniem tego, jaka ta rzeczywistość jest. Choć zatem projekt faktycznie jest jakościowy, to tylko w warstwie zastosowanych metod. W całości jest natomiast realizowany w paradygmacie obiektywistycznym. Za słabość uznaję jednak tylko jego błędną identyfikację i nieświadomość tego, na gruncie jakich założeń epistemologicznych prowadzone są badania, a nie zastosowanie takiego podejścia.

Podobnie nietrafione identyfikacyjnie jest dekladowanie perspektywy krytyczno-emancypacyjnej jako podstawy zrealizowanych badań w działaniu, z przywołaniem prac Wilfreda Carra i Stephena Kemmisa. Takie ujęcie wymagałoby partnerskiego budowania

koncepcji bycia nauczycielem razem ze studentkami, modyfikowania projektu zmiany zgodnie z ich założeniami i potrzebami, nieustannej wymiany znaczeń, z których żadne nie byłyby uprzywilejowane. Tymczasem w recenzowanym projekcie asymetryczność pozycji nauczyciela (określanego jako pedagog praktyk) i studentek była stale widoczna, a Badaczka nie podejmowała prób rekonstrukcji perspektywy studentek, a raczej sprawdzała przejawy ich zrozumienia tego, co sama uważa za wartościową edukację. Nie kwestionuję jej wyboru; ja też taką edukację uważam za wartościową. Tu mówię tylko o świadomości założeń projektu badawczego. Choć doceniam spokojne, argumentacyjne reagowanie Doktorantki na opór studentek z trudem akceptujących model uczenia się aktywnego, jednak nie da się ukryć, że nie traktowała ona ich jako parterów w zmienianiu rzeczywistości i jej rozumieniu, ale łagodnie prowadziła do tego, co sama uznaje za poprawne odpowiedzi.

Pewien chaos założeniowy dotyczy też interpretacji rysunków wykorzystanych do badania wiedzy osobistej studentek. Choć mgr M. Wójcik w części teoretycznej umiejscawia swoje myślenie w psychologii poznawczej i konstruktywizmie, analizę rysunków osadza w dużej mierze w koncepcjach psychodynamicznych. Chociaż zasady interpretacji (s. 91 i dalsze) są ciekawe i szczegółowo rozbudowane, jednak nacisk na podświadomość prowadzi do licznych nadinterpretacji.

Sam pomysł wykorzystania rysunku jako sposobu ujawniania swoich prekoncepcji edukacji wczesnoszkolnej jest interesujący. Nader sceptycznie natomiast oceniam część jego interpretacji. O ile porządkowanie ukrytych koncepcji nauczyciela dokonane w warstwie pedagogicznej wydaje się nośne informacyjnie jako materiał badawczy, o tyle wnioskowanie o agresji oralnej na podstawie rysunku ust, o wysokiej ocenie swoich kompetencji intelektualnych na podstawie rysunku brwi, sprzecznych emocjach na podstawie fioletowej bluzki itd. odbieram jako nieuzasadnioną nadinterpretację.

Dodam, że dokonywanie analizy rysunków poza badanym studentem również dowodzi nieemancypacyjnego podejścia metodologicznego, a raczej skłaniania się ku opcjom obiektywistyczno-klinicznym. Szkoda, że Doktorantka nie zastosowała konsekwentnie analizy inspirowanej psychologią poznawczą (podpowiem, że dobrym przykładem takiej analizy, choć zastosowanej do rysunków dzieci, jest książka Hanny Krauze-Sikorskiej „Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka”).

Inna uwaga dotyczy źle sformułowanych problemów badawczych. Z ich treści wynika, że Doktorantka chciałaby tworzyć uogólnienia (Jak organizować proces kształcenia w praktykach...? Jakie kategorie studentów zmieniać...? Jak zmieniać wiedzę...?), a wielkość przebadanej próby nie daje do tego żadnych podstaw. Niektóre problemy sformułowane są w postaci zbyt ogólnej („Jak przebiega interakcja pedagoga praktyk z badanymi...? „Jaką rolę w używaniu teorii w praktyce pełnią inni studenci...?”). Jeden z problemów przybrał pod względem metodologicznym wręcz kuriozalną postać: „Jaką rolę pełnią wyobrażenia, intencje, przekonania, sądy, wartości, uczucia, motywacje, możliwości realizacyjne oraz cele i zadania dla używania teorii w praktyce nauczania studentów?”. Podczas stawiania problemów zabrakło precyzji, ostrożnego doboru kategorii, które zawierałby się w przedmiocie badań, wyważenia i zwykłego zdrowego rozsądku w określeniu pola badawczego. Zaważył tu chyba brak doświadczenia w projektowaniu badań empirycznych i przewaga znajomości ogólnych zaleceń metodologicznych nad ich dobrymi egzemplifikacjami.

Po tych wszystkich zastrzeżeniach wobec projektu metodologicznego, którego jakość decyduje przecież o wartości całych badań, pojawia się pytanie: czy zatem jest to zły projekt? Moja odpowiedź na to pytanie jest przecząca. Sądzę, że zdecydowanie zabrakło mu dojrzałości metodologicznej w samym opisie zamierzenia, ale pod wieloma względami realizacyjnymi spełnia on wymagania dla prac badawczych prowadzonych na stopień doktora. Dlatego też

moich uwag co do metodologii nie traktuję jako rozstrzygających o ocenie, ale sądzę, że powinny skłonić Doktorantkę do przemyśleń i rekonstrukcji.

Kilka moich krytycznych spostrzeżeń dotyczy też części empirycznej rozprawy. Przede wszystkim chcę się odnieść do kategorii i podkategorii, wyznaczających strukturę rozdziałów. Mgr M. Wójcik pisze wielokrotnie o ich identyfikowaniu przez badaczkę, ale brak jest jakiegokolwiek metodologicznej procedury ich krystalizacji, czy choćby zasady doboru. Przypominają raczej zbiór elementów, pojawiających się w wyniku swobodnych asocjacji. Niektóre są po prostu błędne, jak np. podkategoria, w której utożsamiono wiedzę hasłową (czymkolwiek by ona miała być) z wiedzą potoczną; nie są to ani synonimy, ani szczególnie bliskie sobie pojęcia.

Podobnie nieuporządkowany koncepcyjnie jest dobór zagadnień (interesujących zresztą), które zaproponowano badanym studentkom do realizacji w czasie praktyk w celu zmiany ich myślenia (s. 104). Choć z pewnością rozprawa dowodzi, że Doktorantka ma jasny obraz edukacji inspirowanej konstruktywizmem, jednak jej działania realizowane są czasem w sposób, który opisałabym żartobliwie jako *free style*.

Nie znaczy to jednak, że w tym chaosie nie udało się pokazać całego wachlarza interesujących wyników.

Mam nadzieję, że w swojej recenzji jasno wyraziłam przekonanie, że kierunek zmian edukacyjnych, jakie mgr M. Wójcik rekomendowała swoim badanym, uważam za bardzo trafny i obiecujący. Może dlatego podczas lektury „uwierały” mnie dwa elementy, które pozostały chyba jako niezauważone przez nią naleciałości myślenia normatywno-instrumentalnego. Po pierwsze, zaskoczyło mnie jej sztywne przywiązanie do ściśle określonego słownictwa. Negatywnie, jako potoczne i nieprecyzyjne oceniła na przykład używanie przez studentki określeń „wszyscy” zamiast – jak sugeruje – „zbiorowa forma organizacyjna”, „demonstracja” zamiast „pokaz z omówieniem” itd. Może warto byłoby, żeby Doktorantka zapoznała się z tekstami na temat roli języka potocznego w rozumieniu świata. Na marginesie zauważę, że Doktorantka sama nagminnie używa określeń potocznych (czego jej nie zarzucam, bo czyni to w sposób naturalny i w żaden sposób niezakłócający czytelności wywodu), jak np. „szkoła tradycyjna, współczesna i nowoczesna”, „banalne obliczenia algebraiczne” (przy czym termin algebraiczny został przez nią użyty błędnie), „wierny swojej wiedzy”, „hasłowa propozycja”, „uatrakcyjnić edukację”, „nierutynowe rozpoczynanie zajęć” itd.

Druga kwestia to sposób prowadzenia rozmowy z badanymi. Zadawane przez Badaczkę pytania rzadko są problemowe. Słabo buduje ona u studentek świadomość ich zasobów, koncentrując się na brakach i tym, co uznaje za uchybienia, choć robi to z dużą kulturą i łagodnie. Klimat rozmów i częste milczenie studentek (aż do desperackiej w moim odczuciu konkluzji: „Podejmowane próby >tłumaczenia< badanym bezsensu ich milczenia okazały się bezsensowne” s. 174) powinny jej uświadomić, że prowadzi z nimi nie dialog, a tradycyjną lekcję. Wydaje się, Doktorantka ma sporą świadomość, ale wciąż słaby warsztat; jej rozmowy ze studentkami o tym, jak odejść od sztywnej transmisji w szkole, mają paradoksalnie charakter transmisyjnej pogadanki. Jest jej równie trudno odejść od niej w pracy ze studentami, jak badanym w pracy z uczniem.

Na zakończenie jeszcze kilka uwag na temat drobnych usterek, które warto zauważyć, ale które nie mają większego znaczenia dla ogólnej oceny:

- Tytuł rozprawy jest zbyt szeroki. Doktorantka zajmuje się praktykami studentów wczesnej edukacji, którzy są specyficzną grupą nauczycieli, na której działania ma silny wpływ przyjmowana przez nich koncepcja dziecka i jego umysłowego potencjału, co jest wyraźnie widoczne w całej pracy.

- Niewprawnie też został utworzony spis treści: jest przeładowany, nadmiernie uszczegółowiony, a przez to słabo czytelny.
- Moim zdaniem zupełnie zbędny jest podrozdział o pedagogu praktyku w różnych rolach: organizatora, badacza, innowatora, facylitatora; to cztery strony deklaracji, bez znaczenia dla projektu (s. 49-53).
- Nieporozumieniem leksykalnym i pojęciowym jest używanie określenia typ reprezentacji wiedzy („studentki o reprezentacji wiedzy niezgodnej z refleksyjno-krytyczną *praxis*” itd.). W takim użyciu jest to upotocznienie pojęcia reprezentacji poznawczej.

Wniosek ogólny

Konkludując moją ocenę rozprawy chcę podkreślić, że jej zawartość rozprawy dowodzi wielu kompetencji mgr Wójcik: dobrego wycucia pola problemowego i gotowości do podejmowania działań badawczych na rzecz pedagogicznej zmiany. Choć miejscami widoczne są uproszczenia interpretacyjne, jednak wyraźna jest też znajomość najbardziej znaczących współczesnych tropów teoretycznych odnoszących się do edukacji szkolnej. Wysoko oceniam też staranności warsztatowej, która rekompensuje pewne niedostatki w zakresie poruszania się między paradygmatami metodologicznymi.

Recenzowana rozprawa została oparta na projekcie nowatorskim wobec powszechnych ujęć w polskiej pedagogice wczesnej edukacji, wypełnia zaniedbany obszar analiz, jakim są praktyki pedagogiczne i wnosi do wiedzy pedagogicznej liczne ważne dane. Nie zmieniają tego obrazu pewne uchybienia i niedoskonałości, cechujące młodego badacza.

Dlatego stwierdzam, że rozprawa napisana przez mgr Małgorzatę Wójcik spełnia wymagania Ustawy o stopniach i tytule naukowym i wnoszę o dopuszczenie jej do publicznej obrony.