

Gdańsk 25.06.2024

Dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. AMW
Katedra Studiów Edukacyjnych
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Recenzja rozprawy doktorskiej
pt. Nauczycielskie koncepcje prawa oświatowego w szkolnej codzienności.
Analiza fenomenograficzna
przygotowanej przez mgr Joannę Lysy
pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Marii Groenwald

Zawód nauczyciela nieustannie poddawany jest licznym próbom, wyzwaniom i zmianom, w tym reformom wynikającym z sytuacji politycznej w kraju czy zmieniających się potrzeb i oczekiwań społecznych. Te okoliczności stawiają nauczycieli w sytuacji permanentnej czujności, niekiedy braku stabilności, a nawet chaosu czy zagrożenia bezpieczeństwa. Skutkuje to wieloma obawami wobec regulacji prawnych i ich konsekwencji dla nauczycielskiego funkcjonowania. Jedną z takich regulacji jest prawo oświatowe, które nierzadko stanowi dla nauczycieli przedmiot wielu dyskusji, rozstrzygnięcia dylematów w sferze nauczania, uczenia się, wychowania, opieki, zapewniania bezpiecznych i higienicznych warunków w pracy. Znajomość regulacji prawnych i wynikających z nich konsekwencji oraz nauczycielskie ich interpretowanie okazuje się więc bardzo istotne.

Mgr Joanna Lysy również skupia swoją uwagę na prawie oświatowym i jej poszukiwania badawcze zmierzają w kierunku poznania, jak w świadomości oraz codzienności nauczycieli to prawo funkcjonuje, jakie znaczenia mu nadają w kontekście swojej pracy i jak je interpretują. Jak pisze Autorka dysertacji (s. 7) *zainteresowanie nauczycielskimi postawami wobec prawa oświatowego miało swoje ugruntowanie w jej własnej praktyce pedagogicznej. Jako pedagog, nauczycielka języka angielskiego oraz doradca zawodowy sama znajdowała się w sytuacjach trudnych, w których regulacje prawa oświatowego odgrywały istotną rolę. Musiała zmierzyć się ze skutkami pośpiesznie wprowadzanych reform oświatowych, w tym również z zakłopotaniem dyrektorów, którzy nie wiedzieli, co mogą zrobić w nowej*

codziennosci. W podobnej sytuacji znajduje się całe grono nauczycielskie, dla którego prawo oświatowe jest zespołem zasad regulujących ich praktykę zawodową i funkcjonowanie w codziennych szkolnych sytuacjach. Z punktu widzenia praktyków taka analiza jest wyjątkowo ciekawa i wartościowa, jednocześnie trzeba podkreślić, że brakuje w tym obszarze badań, które zwracają uwagę nie tylko na znajomość prawa oświatowego, ale również na jego nauczycielski odbiór i stosowanie w praktyce, co dodaje wartości recenzowanej pracy. Doktorantka pokazuje w pracy, iż mimo licznych opracowań związanych z prawem oświatowym w Polsce (Balicki, Pyter 2011, Dąbek 2003, Góralczyk 2014, Komorowski 1999, Kurzyna-Chmiel 2006), autorzy nie rozpatrują problemu dotyczącego doświadczania prawa oświatowego przez nauczycieli w ich codzienności i nadawanych temu prawu znaczeń, a dalej nie pokazują wagi społecznej nauczycielskich interpretacji owego prawa (s. 80-81).

Struktura pracy i jej zawartość

Rozprawa liczy 289 stron. **Obejmuje cztery rozdziały teoretyczne, część metodologiczną oraz analizę wyników badań własnych.** Całość podsumowuje zakończenie z wyeksponowaniem najistotniejszych refleksji z badań i odczytanych nauczycielskich sposobów rozumienia prawa oświatowego. Dalej zapoznajemy się z **bibliografią**, która obejmuje ponad 200 pozycji, w tym książek i artykułów, a następnie wybrane akty prawne w liczbie siedmiu. Są również **załączniki** obejmujące tworzenie mapy przestrzeni wynikowej, fragmenty wywiadów z badanymi oraz tabele redukcji materiału badawczego. Przyjęta konstrukcja pracy jest przemyślana i wynika konsekwentnie z podjętej tematyki.

Część teoretyczna rozpoczyna się analizą prawa oświatowego w Polsce. Ułożona jest w strukturze lejka. Najpierw pojawia się **przegląd pojęć z zakresu prawa**, potem omówiona jest hierarchiczna struktura prawa oświatowego od prawa Unii Europejskiej, przez Konstytucję i różne dokumenty jak: Ustawa o systemie oświaty, Karta Nauczyciela, po miejscowe akty prawa, rozwiązania wewnątrzszkolne czy regulaminy klasowe. Następnie pojawiają się **normatywne aspekty pracy nauczyciela** ze zwróceniem uwagi na ich odczytywanie w kontekście **codziennosci szkolnej**. Przedmiotem analiz jest pojęcie codzienności, a następnie jej odczytywanie w relacjach: szkoła – nauczyciel; szkoła – uczniowie; szkoła – rodzice. Trzecia część pracy poświęcona jest **strukturze organizacyjnej szkoły**, która prezentowana jest przez pryzmat prakseologii i teorii organizacji. Odnajdujemy w niej również aspekty specyfiki pracy szkoły jako organizacji ze zwróceniem uwagi na metafory szkoły. Wreszcie

przedmiotem rozważań Doktorantki stają się **nauczyciele**: ich role, miejsce w polskim systemie edukacji, ich dylematy, przeżywane sytuacje trudne i podejmowane w nich decyzje.

Przyglądając się tej części pracy, chcę podkreślić, że taka jej forma jest dla mnie czytelna, porządkująca wiedzę, uzasadniona oraz dobrze przygotowująca do problematyki badań, rekonstruujących nauczycielskie doświadczanie prawa oświatowego. Wprowadza w temat, tworzy kontekst do dalszej lektury, ale nie narzuca jednoznacznie sposobu myślenia. Zastosowane podejście do prezentacji części teoretycznej ma w moim odczuciu charakter opisu „wszerz”, a nie „w głąb”. Ujęte są wszystkie ważne aspekty analizowania przedmiotu badań (prawo oświatowe), nakreślony jest kontekst prawny, instytucjonalny, wreszcie osobisty z odniesieniem do nauczycielskiego funkcjonowania. Może warto byłoby pogłębić niektóre aspekty rozważań teoretycznych, wnikliwiej je ujmować, problematyzować zawarte w niej treści.

Koncepcja badań własnych

Zaprezentowane w pracy **Podstawy metodologiczne badań własnych** (s. 80-108) wskazują, że badania ujęte są w podejściu jakościowym z wykorzystaniem paradygmatu interpretatywnego. Jest to zgodne z przyjętą w fenomenograficzną strategią badań, która opisana jest na podstawie poprawnie dobranej literatury (89-94).

Przedmiot badań nie jest w tej części pracy jednoznacznie wskazany, ale można się go domyślać na podstawie sformułowanego celu badawczego, którym było: było opisanie, przeanalizowanie i zinterpretowanie sposobów doświadczania prawa oświatowego przez nauczycieli oraz w rezultacie pokazanie prawa oświatowego widzianego z ich perspektywy w szkolnej codzienności (s. 81). Bardziej konkretnie wybrzmiewa on dopiero na stronie 109, gdy rozpoczyna się prezentacja wyników badań własnych.

Konstrukcja celu jest zgodna z założeniami badań fenomenograficznych, o czym pisze doktorantka powołując się na wykorzystaną literaturę (Marton 1981: 27).

Z celu wyprowadzone są dwa problemy badawcze:

1. Jak nauczyciele doświadczają prawo oświatowe, czyli czym jest ono dla nich samych / a czym dla szkoły jako instytucji?
2. Jakie znaczenia nadawane są prawu oświatowemu oraz jakie są obierane przez nauczycieli sposoby bycia w szkolnej codzienności regulowanej przez to prawo? (s. 81)

Poza drobnymi niezręcznościami językowymi są one zgodne z założeniami badań fenomenograficznych. Zastanawiają mnie natomiast znajdujące się na stronie 82 tzw. **pytania badawcze**, które konstruowane są „jakby” wokół ustalonych problemów badawczych, ale brzmią nieco inaczej. Wobec powyższego prosiłabym o wyjaśnienie wprowadzenia takiej terminologii (s. 82) oraz o doprecyzowanie różnicy między problemem badawczym a pytaniem badawczym, bo taka terminologia występuje w pracy.

Zastosowaną w badaniach **metoda** jest wywiad, a konkretnie **wywiad semistrukturyzowany**, który potem nazwany jest wywiadem fenomenograficznym, co w jakimś stopniu zgadza się, gdyż wywiady fenomenograficzne mają postać wywiadów semistrukturyzowanych / otwartych, lecz w pracy to jasno nie jest ukazane, ani uzasadnione. Zabrakło mi również ukazania **specyfiki wywiadu fenomenograficznego** z uwagi na konstrukcję pytań i ich właściwości w odniesieniu do podjętego tematu. Owszem przykłady tych pytań są prezentowane na stronach 97-98, jako dyspozycje do wywiadu i na tym badaczka poprzestaje. Być może, gdyby bardziej wnikliwie pochyliła się nad tą kwestią, uniknęłaby błędu w pytaniu wprowadzającym, jakim posługiwała się w badaniach wstępnych: Czym dla ciebie jest prawo oświatowe? (s. 99). Trudność w odpowiedzi badanych na tak skonstruowane pytanie, nie koniecznie pozwala na refleksję, że badanych cechuje brak wiedzy na temat prawa oświatowego, lecz raczej forma tego pytania ma egzaminujący charakter i stawia badanych w roli odpytywanych. Na szczęście w badaniach właściwych pytanie to zostało zmienione na pytanie: Jak wygląda Twoja codzienność w pracy nauczyciela?, mające charakter pytania otwierającego, właściwego dla badań fenomenograficznych.

Wszystkie badania zapisane były w postaci transkrypcji z uwzględnieniem listy cech interakcji, co w takich badaniach jest wskazane i uzasadnione (s. 105-106) i odślania duże bogactwo zgromadzonego materiału badawczego.

Próba badawcza obejmuje 19 osób. W jej skład wchodzi dyrektorzy szkół podstawowych, nauczyciele dyplomowani, nauczyciele mianowani, nauczyciele kontraktowi, nauczyciele stażyści, pedagog szkolny, kurator sądowa, szefowa komisji dyscyplinarnej nauczycieli. Jedynym wymogiem formalnym przynależenia do tak utworzonej grupy badawczej było występowanie w roli nauczyciela lub pedagoga pracującego w szkole. W ramach badań fenomenograficznych celowy dobór próby badawczej określonej takimi kryteriami jest poprawny. Zabrakło mi jednak dookreślenia, jak badani trafiali do tej grupy. Zwykle w badaniach fenomenograficznych wykorzystuje się metodę śnieżnej kuli. Tu takich informacji nie odnalazłam, zatem proszę o doprecyzowanie tej kwestii.

Analiza wyników badań

Rozdział 6 zatytułowany **Prawo oświatowe w szkolnej codzienności nauczycieli – rekonstrukcja nauczycielskich sposobów doświadczenia prawa oświatowego** zawiera opis zgromadzonego materiału badawczego. Jego prezentacja rozpoczyna się od podania przedmiotu badań, który jednoznacznie wybrzmiewa dopiero w tym miejscu (pisałam o tym już wcześniej) i określony jest jako nauczycielskie sposoby postrzegania prawa oświatowego, po czym mgr Joanna Lysy przechodzi do wymienienia **5 kategorii opisu**, określanych jako:

1. Permanentna zmiana prawa,
2. Prawo oświatowe jako kaskada,
3. Prawo jako zbędna presja,
4. Prywatyzacja prawa,
5. Prawo jako dobro wspólne

Te, jak pisze, (s.109) wyłonione zostały na podstawie dostrzeżonych koncepcji znaczeń, których jednak w tej części w pracy nie widać. Następnie, na stronach 110 -111 znajduje się **Tabela 2. zatytułowana Kategorie opisu**, zawierająca kategorie opisu prawa oświatowego (niezbyt zręczne sformułowanie) a także wypowiedzi bezpośrednie i wypowiedzi ilustrujące konteksty towarzyszące danej kategorii. Tych wypowiedzi jest 19 (zliczając te zawarte w tabeli). Zaprezentowana tabela jest więc mało czytelna i proszę o jej wyjaśnienie, gdyż w mojej ocenie doszło do pomieszania pojęć takich jak: podmiotowe koncepcje znaczeń, kategorie opisu i podkategorie. Prezentacja materiału badawczego jest dla mnie nieco chaotyczna, a zatem kilka pytań, na które chciałaby uzyskać odpowiedź: Czy podkategorie oznaczają to samo, co koncepcje znaczeń? Jak doszło do tworzenia kategorii opisu? Te ostatnie, jak wynika z analizy publikacji poświęconych fenomenografii, powstają w wyniku kondensacji powtarzających się tematów.

Jednocześnie pragnę podkreślić, że zgromadzony materiał badawczy jest bardzo wartościowy. Przytaczane wypowiedzi dyrektorów, nauczycieli, pedagogów odsłaniają bogate pole znaczeń konstruowanych przez uczestników badań. Zastanawia mnie jednak, co ostatecznie było przedmiotem badań: codzienność szkolna i obecne w niej prawo oświatowe czy prawo oświatowe i przykłady jego realizacji w szkolnej codzienności. Z pozoru podobne sformułowania nie oznaczają jednak podobnych eksploracji. Na przykład w podrozdziałach 6.1.1 czy 6.1.2 dostrzegam dominację badania codzienności nad rozumieniem prawa oświatowego. Tymczasem wystarczyło wyeksponować, że prawo oświatowe nakłada na

nauczycieli rozmaite wymagania, co przekłada się w praktyce na pewne typy nauczycieli, np. wędrujący, wielozadaniowy (s. 119-120). Nie rozumiem natomiast podrozdziału 6.1.3 zatytułowanego Rozwój technologiczny i jego odniesienia do prawa oświatowego i prosiłabym o jego doprecyzowanie w kontekście prowadzonych badań. Szczególnie, że na stronie 110 pojawiło się zdanie dotyczące charakterystyki kategorii opisu, cytuję „*chciałabym podkreślić, że analizując wypowiedzi nauczycieli, rozróżniłam te, które w sposób bezpośredni odwołują się do prawa oświatowego, oraz takie, które ilustrują konteksty towarzyszące danej kategorii. Mimo że w tych drugich wypowiedziach rozmówcy nie zawsze mówili o prawie oświatowym, to jednak uznaję je za istotne*”. Jak zatem to rozumieć w odniesieniu do prezentowanych wyników badań?

Sformułowane kategorie opisu postrzegam jako ciekawe i godne uwagi. W znacznym stopniu odsłaniają one sposoby rozumienia prawa oświatowego przez badanych czy doświadczania go w codziennej praktyce. Jeszcze raz podkreślam, że poparte są one wypowiedziami badanych i komentarzami badaczki. Tu ważne było zachowanie typowej dla badań fenomenograficznych zasady *epoché*, co w mojej ocenie badaczce udało się osiągnąć, choć wprost tego nie przywoływała w treści dysertacji.

Zabrakło mi natomiast pogłębionej interpretacji uzyskanego materiału badawczego i odniesienia się do sygnalizowanej wcześniej hermeneutyki, kiedy badacz ma możliwość interpretowania znaczeń nadawanych badanemu fenomenowi przez badanych. Zastępuje ją rozbudowane zakończenie, w którym wymienione i scharakteryzowane są zrekonstruowane wersje nauczycielskiego rozumienia i doświadczania prawa oświatowego. Najczęściej badani traktują **prawo oświatowe jako drogowskaz lub jako bufor**. Z analiz mgr Joanny Lysy wynika, że badani często odwoływali się do pojawiających regulacji i zasad funkcjonowania, gdy znajdowali się w wątpliwych dla siebie sytuacjach (np. w czasach pandemii Covid). Dokumentami, do których się odwołują są: statuty, kontrakty klasowe, podstawa programowa, bo z nich wynikają zasady oceniania uczniów, realizacji treści nauczania, organizowania zajęć, zasady pracy placówki. Badaczka dostrzega również, że istnieje duża rozbieżność pomiędzy ustaleniami prawa oświatowego a jego odbiorem przez badanych nauczycieli. Nazywa je sprzecznościami, które ujawniają się w realizacji zadań edukacyjnych, dydaktycznych, jak i wychowawczych (np. podstawa programowa – jest dla nich ważna, ale nie zgadzają się z jej formą czy zawartością oraz zbiurokratyzowanym podejściem do jej realizacji czy do pracy nauczycieli). Dostrzega również, że szkoła i nauczyciele są pod nieustanną presją dokumentów i wynikających z nich formalnych, niekiedy schematycznych rozwiązań. Określa to metaforą -

szkoła fabryka, co wydaje się bardzo dobrze ilustrować formalną edukację zorientowaną wyłącznie na wynik, rywalizację oraz spełnianie odgórnie narzuconych wymagań programowych, statutowych, ministerialnych. Najbardziej bolesny, jak pisze mgr J. Lysy, jest fakt, że obwarowania prawne zwykle na nauczycieli spadają zniechęca, wymagając od nich nieustannej czujności i gotowości do spełniania nowych wymagań stawianych nauczycielom w wyniku, np. zmieniających się okoliczności politycznych. To sprawia, że nauczycielom towarzyszy nieustanne uczucie uprzedmiotowienia, podporządkowania, chaosu, niekiedy strachu i barku poczucia stabilności.

Konkluzje

Uważam, że rozprawa doktorska mgr Joanny Lysy zasługuje na pozytywną ocenę. Mimo zasygnalizowanych usterek dostrzegam w niej wiele pozytywnych aspektów: 1. interesujący temat, 2. nowy wkład w badaniach, 3. ciekawa perspektywa badawcza, 4. wartościowy materiał badawczy z ogromnym potencjałem do wykorzystania, 5. sensowne opracowanie teoretyczne.

Podsumowując, recenzowana praca spełnia wymagania rozprawy doktorskiej. W mojej opinii praca stanowi przykład dobrego rozwiązania problemu naukowego, a sposób jej zaprezentowania potwierdza fakt samodzielności jej poprowadzenia. Na tej podstawie stwierdzam, iż przedstawiona do recenzji praca mgr Joanny Lysy spełnia wymagania sformułowane w Ustawie z 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych, tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki i wnoszę o przyjęcie dysertacji oraz dopuszczenie kandydatki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

A. Nowak-Łojewska