

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-*

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 niejawnności 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 sytuacyjnego<sup>1</sup>. 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

<sup>1</sup> 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 utrwalonej 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 niegościnnnej przyszłości*, 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 proces-ów 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 (doświadczenia 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-

poogenezy 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. ujednoczenia 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-

