

**RECENZJA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ MGR DOROTY DUDY**

**PT. „KLASY SPOŁECZNE W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ. (NIE)ŚWIADOMOŚĆ KLASOWOŚCI I JEJ KONSEKWENCJE  
DLA PRYWATNYCH TEORII PEDAGOGICZNYCH NAUCZYCIELEK”**

**NAPISANEJ POD KIERUNKIEM DR HAB. JOLANTY ZWIERNIK, PROF. DSW**

Podjęcie przez mgr Dorotę Dudę badań na temat zawarty w tytule rozprawy ma kilka źródeł. Zasadniczym impulsem do powstania ocenianej dysertacji stało się refleksyjne podejście Autorki do własnych doświadczeń życiowych związanych z przynależnością klasową, które świadomie traktuje jako punkt wyjścia dla swoich badań. Argumentem za wyborem tego tropu stała się przywołana za Jeffreyem Riemerem przez Loflanda i innych identyfikacja tego rodzaju badań jako „wykorzystujących okoliczności”. Jak Autorka pisze w dalszej części rozprawy „Myślę, że moje własne usytuowanie społeczne, przeszłe i obecne, zróżnicowany kapitał społeczny oraz doświadczenie zawodowe i zainteresowanie pracą nauczycieli, stanowiło interesującą bazę dla gromadzenia przeze mnie danych i poddania ich analizie” (s. 141).

Kolejną inspiracją dla podjęcia tematu rozprawy były obserwacje poczynione na praktykach pedagogicznych, w czasie których Doktorantka dostrzegała zróżnicowane działania nauczycielek, które rozpoznawała jako odnoszące się do aspektu klasowego. I wreszcie do podjęcia tak sprecyzowanego zagadnienia przekonał Dorotę Dudę fakt wciąż słabego powiązania w istniejącej literaturze problematyki klas społecznych i dzieci. Wybór tematu jest zatem nie tylko uzasadniony naukowo, ale – co z punktu widzenia recenzenta istotne – bardzo świadomie dokonany przez młodą Badaczkę.

Recenzowana rozprawa napisana jest w nurcie pedagogiki krytycznej. Autorka zarówno wybiera teorie krytyczne jako fundament założeń teoretycznych, jak i źródło preferowanych przez nią wartości, norm i promowanej przez nią zmiany społecznej. Dlatego właśnie świadomość klasową nauczycieli uważa za tak ważny czynnik mający – jak pisze - „duże znaczenie dla życia młodego człowieka i, tym samym, dla zwalczania nierówności społecznych” (s. 121).

Pod względem strukturalnym rozprawa ma wszystkie elementy wymagane dla tego rodzaju raportów z badań: część teoretyczną, metodologiczną i empiryczną. Wszystkie one są ze sobą bardzo ściśle powiązane, co nie zdarza się tak często w dysertacjach awansowych na stopień doktora. Nie ulega wątpliwości, że nie mamy tu do czynienia z przypadkiem, gdy doktorant po prostu zapoznał się z tym, co w nauce pisano na interesujący go temat, ale młodą badaczką, która z głęboką świadomością i przekonaniem przyjęła określoną perspektywę jako matrycę rozumienia rzeczywistości, badania jej i działania w niej. Dlatego teoria krytyczna przenika

całość pracy, określając konstrukcję projektu badań oraz sposób analizy i interpretacji zgromadzonych wyników. Chociaż sama mam wiele zastrzeżeń wobec teorii krytycznych i nie stoję na stanowisku filozoficznym i normatywnym reprezentowanym przez Doktorantkę, niemniej jestem pod dużym wrażeniem jej konsekwencji myślowej i koncepcyjnej.

Część teoretyczna rozprawy składa się z trzech rozdziałów. W pierwszym mgr Dorota Duda omawia zagadnienie klas społecznych, eksponując teorię Pierre'a Bourdieu i jego koncepcje odtwarzania istniejących struktur społecznych przez szkołę. W drugim rozdziale myśl Bourdieu odnosi do szeroko omówionej debaty nad istnieniem/nieistnieniem współcześnie klas społecznych, konkluzyjnie charakteryzując klasowe style życia w Polsce oraz klasowe style edukacji. To pozwala w trzecim rozdziale na nowo zabrznieć pytaniu o szkołę jako miejscu nierówności społecznych oraz narzędziu ich umacniania i reprodukcji.

Ta część pracy dowodzi bardzo dobrej orientacji Doktorantki w literaturze polskiej i światowej, a także umiejętności prowadzenia udanej analizy źródeł, ich problematyzacji oraz tworzenia własnych porównań i konkluzji. Radziła sobie ona nie tylko z prezentacją mniej kontrowersyjnych ustaleń, ale też z rozbieżnościami w definiowaniu kluczowych dla rozprawy pojęć, jasno precyzując swoje stanowisko, ale pozostając też świadomą pewnych niejednoznaczności. Wykorzystane źródła są bogate, dobrane w sposób przemyślany i konsekwentny, a mgr Dorota Duda porusza się w nich swobodnie i z dużą pewnością.

W odniesieniu do teorii mam tylko jedną uwagę. Byłam zaskoczona całkowitym brakiem podjęcia wątku prywatnych teorii pedagogicznych jako potocznych, osobistych konstruktów poznawczych. Prywatne teorie pedagogiczne są obok świadomości klasowości drugim pojęciowym filarem rozprawy i pominięcie teoretycznego namysłu nad nimi wydaje się nie do końca zrozumiałe.

W rozdziale czwartym przedstawiono założenia metodologiczne prowadzonych badań własnych, osadzając je paradygmatycznie w teorii krytycznej i orientacji jakościowej. Uwzględniono przy tym kwestie epistemologiczne, ale i etyczne z tym związane, którym Autorka poświęca wiele miejsca. Ten ostatni aspekt jest dla Doktorantki szczególnie ważny i łączy się z kontekstem politycznym jej badań. W ślad za U. Flickiem przyjmuje, że „najciekawsze wydaje się pojmowanie badań jakościowych w kategorii etycznego dyskursu”, „badacze jakościowi powinni angażować się w zmienianie rzeczywistości”, a „osoba badacza ma >moralny obowiązek brać stronę osób społecznie upośledzonych, należących do mniejszości czy ofiar kolonializmu<” (s. 129).

Mgr Dorota Duda dokładnie wyjaśnia swoje liczne decyzje związane z budowaniem projektu badawczego. Poszukuje uzasadnień teoretycznych, ale opisuje też uwarunkowania i trudności praktyczne, z którymi się zderzała, a które związane były między innymi z pandemią i rosnącym zmęczeniem nauczycieli koniecznością pracy w tych warunkach, co wpłynęło znacząco na możliwości doboru osób do badań. Ostatecznie w badaniu wzięło udział 14 nauczycielek z różnych regionów Polski i środowisk. Wszystkie one miały w swojej biografii doświadczenie w pracy z dziećmi we wczesnej edukacji.

Mgr Dorota Duda w odniesieniu do bardziej ogólnych założeń metody wskazuje teorię ugruntowaną, fenomenografię i analizę tematyczną. Nie wykorzystywała tych podejść / metod

w sposób ortodoksyjny, a jedynie sięgała do ich elementów, co widoczne jest w całej dalszej pracy. Niewątpliwie mamy w rozprawie do czynienia z analizą tematyczną i właściwą dla teorii ugruntowanej rezygnacją z przyjmowania założeń co kształtu zjawiska poddawanego eksploracji i kodowaniu. Chociaż o swojej strategii interpretacji Doktorantka pisze później: „Nie stosuję w swojej pracy jednego, przeprowadzonego krok po kroku, działania analitycznego” (s. 161), ja dostrzegam w rozprawie charakterystyczne dla fenomenografii etapy pracy badacza: wydobycie i opisanie potocznych sposobów rozumienia rzeczywistości, interpretacja dokonana przez badacza w celu ustalania struktury doświadczenia, któremu są nadawane znaczenia, a następnie pogłębiona interpretacja kategoryzująca. Tego rodzaju decyzje o elastycznym stosowaniu wybranych inspiracji metodologicznych jest pełnoprawne, gdyż chociaż badania jakościowe wymagają dyscypliny postępowania, ale ich wartość nie tkwi w tzw. „czystości metody”.

Swoje cele badawcze Doktorantka formułuje następująco: „Cel badawczy mojej pracy jest dwojaki. Po pierwsze, jest to eksploracja stopnia świadomości klasowości nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej oraz sposobu rozumienia przez nie kategorii klas społecznych. Po drugie, interesuje mnie to, jak ich świadomość bądź nieświadomość oraz rozumienie lub jego brak w odniesieniu do klas społecznych, przekładają się na prywatne teorie pedagogiczne osób pracujących z dziećmi” (s. 123). Współbrzmi to bardzo dobrze ze stanowiskiem K. Charmaz, która akcentuje empatię badacza wobec subiektywnego doświadczenia przez ludzi świata, ale w badaniach sprawiedliwości społecznej widzi skuteczne narzędzie „badania tego, czy, kiedy i w jakim stopniu świadomość i działanie ludzi pozostają w sprzeczności z ich interesami ekonomicznymi i politycznymi – oraz czy i w jakim stopniu są oni świadomi tych sprzeczności (Charmaz, 2014, s. 728)” (s. 138). Doktorantka pisze też – odwołując się do Susan Chase, że jej „sposób wsłuchiwanie się w narrację osoby badanej, mieści się w strategii autorytarne go głosu badacza” (s. 144), co wynika z posiadania odmiennych interesów niż narratorzy i kształtuje proces interpretacji. Akceptuję prawo każdego badacza do wyboru teoretycznej perspektywy, czy szerzej - paradygmatu badań, stąd też w żadnej mierze nie kwestionuję stanowiska krytycznego mgr Doroty Dudy, co nie zmienia faktu, że z trudem przyjmuję ten język, w którym mowa jest o ustalaniu stopnia ludzkiej świadomości społecznej, a także przyjmowania pozycji uprawnionej do wyrokowania, kto poprawnie rozumie świat społeczny, a kto nie, czyj obraz świata społecznego jest – jak to jest określane w rozprawie - prawdziwy, zgodny ze światem „obiektywnym” i czyje definicje są „bardziej słuszne”. Nie jest to jednak uwaga negatywna wobec rozprawy, ani nawet nie pytanie do Doktorantki, lecz jest to tylko uwaga czyniona na marginesie jako odniesienie do wykraczającej znacznie poza dysertację dyskusji między teoriami.

Mgr D. Duda dane zgromadziła za pomocą wywiadu narracyjnego i wywiadu niestandardyzowanego, częściowo ustrukturyzowanego, co określa – moim zdaniem nieco na wyrost - triangulacją. Takie połączenie dwóch form wywiadu wynikało ze świadomości, że w narracji każdej z rozmówczyń niekoniecznie pojawią się spontanicznie wszystkie ważne dla badania wątki. Doktorantka dokładnie opisuje sposób wykorzystywania wywiadów i logikę ich przebiegu, co ułatwia potem czytelnikowi odbiór analizy i interpretacji zgromadzonego materiału.

Z uwagi na styl narracji rozdział metodologiczny jest rodzajem opowieści, niemniej nie jest to opowieść swobodna, a mocno zdyscyplinowana, prowadzona na kanwie lektur. Dowodzi dobrego czytania w literaturze, wrażliwości metodologicznej i wysokiego poczucia odpowiedzialności Doktorantki za dokonywane wybory.

Moja ogólna ocena projektu metodologicznego jest pozytywna, choć pojawiają się też pewne pomniejsze uwagi i wątpliwości.

- Wskazanie przedmiotu jest, w mojej ocenie, nie do końca doprecyzowane. Doktorantka szeroko wskazuje przedmiot swoich badań jako „klasy społeczne w edukacji wczesnoszkolnej” (s. 11, s. 122). Jednak z tytułu rozprawy oraz z następującej w kolejnych rozdziałach analizy i interpretacji wynika, że przedmiotem badań jest świadomość klasowa nauczycieli odnoszona do edukacji. Badanie rozumienia świata nie jest badaniem tego świata samego w sobie, co mocno wybrzmiewa w paradygmacie inspirowanym konstruktywizmem.

- Główny problem sformułowany w rozprawie w następującym brzmieniu: „Jakie miejsce w prywatnych teoriach pedagogicznych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zajmuje klasa społeczna i jakie ma to znaczenie dla potencjalnej zmiany lub reprodukcji miejsca w strukturze społecznej (w tym trajektorii edukacyjnej) uczniów, z którymi pracują?” (s. 124). Składa się on zatem z dwóch podproblemów. O ile nie mam wątpliwości, że na pierwszy z nich można szukać odpowiedzi w prowadzonych przez Doktorantkę badaniach, o tyle drugi wydaje się mieć charakter bardziej hipotetyczno-teoretyczny, a same badania nie dostarczą danych na jego temat.

W pracy przyjęto też 6 problemów szczegółowych (1. Z jakich klas społecznych pochodzą nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej? 2. W jaki sposób opisują swoją przynależność klasową? 3. Jakie znaczenia nadają klasowości społecznej? 4. Jakie miejsce w ich narracjach zajmuje analiza klasowa? 5. Jaką refleksję pedagogiczną formułują? 6. Jakie znaczenia nadają pojęciu „nierówność społeczna”? 7. Jakie mają podejście do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów?). Problem 5. sformułowany jest z formie zbyt ogólnej, co powoduje, że nie wskazuje kierunku poszukiwań. Ta uwaga ma charakter redakcyjny, ponieważ – jak dowodzi dalsza lektura rozprawy – Autorka miała tu bardziej sprecyzowany zamysł, ale dla jasności projektu precyzję warto zachować.

- Mgr D. Duda zaznacza, że w swoich badaniach jest brikolerem i sporo miejsca poświęca uzasadnieniu tej charakterystyki. Wykorzystanie teorii ugruntowanej z elementami innych podejść analitycznych określa jako „swoisty brikolaż podejść interpretacyjnych”. Swoją rolę określa jako „interpretatywną brikolerkę”, uzasadniając to braniem pod uwagę własnej biografii jako źródła rozumienia rzeczywistości. I w tym miejscu zastanawiam się, czy przywoływanie brikolażu nie jest nadmiarowe z uwagi na jego specyfikę (wyrazisty eklektyzm, kompilowanie teorii, wielość technik, różnorodność dostępnych materiałów, plan badań otwarty na zmiany, okazje i przypadki itd.), którą słabo dostrzegam w uporządkowanych i konsekwentnych badaniach, będących przedmiotem rozprawy. Podkreślę jednak, że ta uwaga ma marginalny ciężar gatunkowy.

Projekt badań jest jasny, przemyślany, a uchybienia dotyczą raczej sformułowań niż istoty koncepcji. Warto też podkreślić fakt poradzenia sobie przez Doktorantkę ze znaczną liczbą

przeszkód realizacyjnych, brakiem gotowości do współpracy ze strony środowiska oświatowego i bardziej ogólnym kryzysem w okresie pandemii.

Rozdziały empiryczne dysertacji zawierają bardzo liczne interesujące dane, które we wcześniej ustalonym porządku problemowym są przez mgr D. Dudę dokładnie rozpatrywane i interpretowane w głębokim zakorzenieniu w teorii krytycznej. Czynione jest to z perspektywy, jak podkreśla Autorka – przyjętej roli „advokatki dzieci, szczególnie zaś tych o nieuprzywilejowanej pozycji społecznej” (s. 142). Materiał jakościowy poddany jest szczegółowej analizie, a w wielu miejscach pojawiają się porządkujące tabele, co wprowadza dobrą dyscyplinę argumentacyjną i prowadzi czytelnika przez kolejne warstwy analizy.

Dokonane transkrypcje wywiadów dostarczyły rozległego materiału do analizy indukcyjnej. Nie zawsze był to materiał łatwy z uwagi na złożoność podejmowanych zagadnień, dające się zaobserwować trudności niektórych nauczycielek z nazywaniem swoich przemyśleń, nastawień i preferencji czy pojawiające się niespójności w wypowiedziach, co jest typowe dla teorii potocznych.

Doktorantka poszukiwała znaczeń nadawanych przez nauczycieli elementom ich biografii, sytuacjom i własnym zachowaniom, podejmowała próby ustalania ich kontekstów i możliwych źródeł, związanych z klasowością. Odnajdywała elementy wspólne i kontrastowe. A prywatne teorie pedagogiczne rekonstruowała – jak podkreśla - biorąc pod uwagę ich potencjał wobec możliwości osiągnięcia awansu klasowego/mobilności społecznej uczniów doświadczających nierówności edukacyjnych z powodu niskiej klasy pochodzenia.

Wyłoniła cztery grupy nauczycielskiej (nie)świadomości klasowości: (1) nauczycielki dokonujące wartościowania różnicowania społecznego, (2) nauczycielki obserwujące różnicowanie społeczne, (3) nauczycielki niedostrzegające różnicowania społecznego, (4) jedną nauczycielkę pozbawioną świadomości klasowej.

W każdej z wyłonionych grup rekonstruuje wybrane przez siebie elementy teorii pedagogicznych, w tym: konceptualizację roli nauczyciela, postrzegany cel edukacji, model absolwenta, założenia co do możliwości opanowania podstawy programowej i szans edukacyjnych uczniów, ocenę pracy z wybranymi grupami uczniów, założenia co do związków między stylem życia rodziców a karierą szkolną uczniów, identyfikację nierówności społecznych oraz podejście do wyrównywania nierówności/szans edukacyjnych. Tę część pracy cechuje duża dokładność, gruntowne „przesiewanie” wypowiedzi nauczycielek i rozbudowane komentarze Autorki.

W fazie pogłębionej interpretacji wśród czternastu przeprowadzonych wywiadów Doktorantka zidentyfikowała jedynie dwa, które w świetle teorii krytycznej określiła jako posiadające potencjał emancypacyjny (zorientowane na refleksję lub działanie), mogący przynieść zmianę. Przy tym, jak pisze Doktorantka, „Nie chodzi jednak o >prostą< zmianę edukacji, stosowanie alternatywnych metod w edukacji publicznej, a o dostrzeganie klasowości i podejmowanie problematyki społecznej” (s. 309).

Pozostałe 12 wywiadów zakwalifikowała jako będące wyrazem nauczycielskiej refleksyjności adaptacyjnej wobec zastanych struktur społecznych. Wyodrębniła wśród nich pedagogiczne

teorie o charakterze: kolonizującej bezradności, „wsiąkania w strukturę placówki”, ucieczki poza system, zmieniające edukację systemową, ale niedokonujące zmiany społecznej, teorie w służbie narracji neoliberalnej oraz teorie na straży porządku społecznego. Swoją kategoryzację teorii osobistych powiązała z teoriami naukowymi (tabela na s. 307).

Całość przejścia od narracji nauczycieli, poprzez ich porządkowanie, grupowanie, porównywanie, kodowanie i budowanie kategorii cechuje wewnętrzne zintegrowanie, przejrzystość i elegancja. Wysycenie towarzyszącej temu argumentacji przyjętą teorią spaja tę część rozprawy, nadając jej charakter naukowy.

Część empiryczną pracy oceniam pozytywnie. Dowodzi ona dużego zaangażowania badawczego i etycznego Doktorantki, umiejętności pracy analitycznej z obszernym materiałem empirycznym, samodzielności myślenia i gotowości do podejmowania odpowiedzialnego wysiłku interpretacyjnego. Aczkolwiek podczas lektury nasunęły się też pewne uwagi i sugestie, które poniżej omawiam.

Doktorantka dokonuje analizy z wyraźną silną orientacją socjologizującą i niemałą wiedzą z tego obszaru. Jednak uzupełniającą warto czasem otworzyć się na racjonalność psychologiczną, co ułatwi zrozumienie, niektórych kwestii. Na przykład na s. 250 rozprawy Autorka zastanawia się, dlaczego sukcesy uczniów są przez jej rozmówców przypisywane w równej mierze rodzinie, co i nauczycielom, a niepowodzeniami obarczani są rodzice lub sytuacja materialna rodziny. To typowy mechanizm psychologiczny związany z budową samooceny i tendencją do obronny obrazu siebie.

Chociaż mgr D. Duda zawsze starannie uzasadnia wyjaśnia swoje analizy, kodowanie i rozumienie, w niektórych miejscach miałam wrażenie, że dokonuje nadinterpretacji lub interpretacji pod założoną tezę. Podam przykłady.

- Na s. 251 przytacza wypowiedź nauczycielki na temat dobrze wspomianej klasy. Doktorantka przytacza jej słowa o dzieciach „bardzo zdolnych, bardzo takich wrażliwych, bardzo chętnych do pracy i które naprawdę..., tyle rzeczy zrealizowaliśmy razem przez trzy lata, że to było aż nieprawdopodobne, że można tyle rzeczy z dziećmi zrobić”, a następnie interpretuje je: „Innymi słowy, byli to uczniowie, którzy nie sprawiali problemów wychowawczych czy też posiadali już określony kapitał kulturowy na starcie” (s. 252). Moim zdaniem określania „bardzo zdolne, bardzo wrażliwe, bardzo chętne do pracy” to jednak nie to samo co „posłuszne i z dobrych rodzin”.

- W innym miejscu (s. 241) pisze o nauczycielce, która o rozwijaniu sceptycyzmu i krytycznego myślenia dzieci 5-6 letnich mówi „... z maluchami tak się nie da, maluchy są łatwowierne i one nie lubią po prostu jak im ten zaburzony, porządkowy świat, ktoś im wkłada jakąś myśl, że ktoś nie ma racji”. Doktorantka ocenia tę wypowiedź z jednej strony jako budującą, z drugiej jako dyskryminującą dzieci jako niezdolne do krytycznego myślenia. Chociaż ja osobiście nie zgadzam się z nauczycielką, jednak musimy pamiętać, że zgodnie z wieloma koncepcjami psychologii rozwojowej myślenie krytyczne jest bardzo słabo dostępne dla dzieci w tym wieku. Stanowisko nauczycielki w takiej perspektywie nie jest wyrazem dyskryminacji, podobnie jak nie byłoby twierdzenie, że dzieci w tym wieku nie mogą jeszcze dźwigać ciężarów.

- Na s. 227 nauczycielka wspomina swoje szkolne lata, mówiąc, że nigdy nie chciało się jej uczyć". Chociaż nie musi to być trafna autodiagnoza, jednak brak motywacji do nauki nie jest niemożliwy. Nie ma podstaw, by myśleć, że nie istnieją osoby leniwe lub niespecjalnie zainteresowane nauką szkolną. Po drugie, choć ludzie miewają zniekształcony obraz siebie, nie można jednoznacznie odrzucać ich autocharakterystyk. Jednak Doktorantka pisze o problemach rodzinnych, których doświadczała nauczycielka, po czym konkluduje dość stanowczo: „Przykład ten pokazuje, że uczeń, który doświadcza problemów, czego efektem są trudności w nauce, otrzymuje etykietę, że >uczniowi się nie chce uczyć<.”

Ta ostatnia zbyt pospieszna w mojej ocenie interpretacja zawiera też nieuprawnione uogólnienie. W zdecydowanej większości pracy Doktorantce udaje się uniknąć błędów uogólnień, do jakich przy tak małej próbie nie ma najmniejszych podstaw. Jednak czasem ulega pokusie artykulacji twierdzeń, które z pewnością nie mają związku z materiałem empirycznym, który zgromadziła. Na s. 247-248 czytamy „Gdyby rozpatrywać te poglądy w odniesieniu do jednej osoby, moglibyśmy uznać, że doszło do pewnej ewolucji, zmiany myślenia. Być może, że wraz ze zdobywanym doświadczeniem nauczyciel czuje się bardziej kompetentny i stąd pochodzi odpowiedź pozytywna. Tymczasem, nawet staż pracy nie gwarantuje przekonania o możliwościach dzieci, bowiem ostatnia nauczycielka, której wypowiedź przytoczyłam, miała co prawda 40-letni staż pracy, pierwsza jednak również nie była osobą, która dopiero rozpoczęła pracę – w zawodzie tym spędziła ponad 30 lat. Nauczycielka wąpiąca, ale podejmująca starania, wykonywała swoją pracę ósmy rok.” Nie ma żadnych podstaw, żeby przy badaniu 14 osób sugerować czy kwestionować jakiegokolwiek zależności między zmiennymi.

I ostatnia, drobna uwaga szczegółowa. W rozdziale 7. Doktorantka pisze: „Podsumowując, można powiedzieć, że starałam się odpowiedzieć na, nieco zmodyfikowane, pytanie postawione przez McLaren (2015, s. 269): czy i w jaki sposób nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej wspomagają transmisję lub zmianę statusu i pozycji klasowych swoich uczniów?”. Rozdział traktuje o potencjale emancypacyjności, co dało się wywieść z wywiadów, gdyż na ich podstawie możemy jedynie wnioskować o świadomości nauczycielek (i to można traktować jako określony potencjał). Natomiast zacytowane pytanie jest pytaniem o działania i praktyki, czego z pewnością Badaczka nie mogła zaobserwować.

## Konkluzja

Recenzowana rozprawa doktorska autorstwa mgr Doroty Dudy dowodzi, że do pedagogiki krytycznej wkracza badaczka kreatywna, wytrwała i zaangażowana. Wykazała się ona świetną orientacją w literaturze, dobrym warsztatem badawczym i ogromną pracowitością. Podjęła się eksploracji zagadnienia słabo rozpoznanego, a dotyczącego grupy wiekowej bezbronnej wobec wielu makrozjawisk społecznych. Fakt ten buduje dodatkowy wymiar etyczny raportowanych badań.

Konkludując stwierdzam, że recenzowana rozprawa doktorska satysfakcjonująco spełnia ustawowe wymagania określające warunki uzyskania stopnia naukowego doktora i wnoszę o dopuszczenie jej do dalszych etapów procedury o nadanie stopnia doktora.

Dorota Duda