

Prof. dr hab. Maria Mendel
Kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych UG

01-07-2022, Gdańsk

Recenzja

pracy doktorskiej Pani mgr Joanny Panciuchin

Education, hegemony, and inequality. The case of socio-educational programs for Romanian roma community in Wrocław (Wrocław 2022)

napisanej pod kierunkiem Pana profesora DSW, doktora hab. Lotara Rasińskiego

Recenzję przygotowałam na podstawie powołania mnie do roli recenzenta w przewodzie doktorskim Pani mgr Joanny Panciuchin przez Radę Akademicką Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, 26 maja 2022 roku. O powołaniu tym zostałam poinformowana pismem Wiceprzewodniczącego Rady Akademickiej DSW, Pana profesora DSW, dra hab. Pawła Rudnickiego, datowanym na 31 maja 2022 roku.

W ramach swojej recenzji przeanalizowałam spełnianie przez rozprawę doktorską Pani mgr Joanny Panciuchin warunków określonych w art. 187 ust. 1 i 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U.2021.478 t.j. ze zm.).

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska została przygotowana w języku angielskim i jej treść zgodna jest z tytułem: *Education, hegemony, and inequality. The case of socio-educational programs for Romanian roma community in Wrocław*. Licząca 198 stron praca została – raczej bez

zastrzeżeń w odniesieniu do podziału treści¹ czy tytułów nadanych poszczególnym częściom - poprawnie ustrukturyzowana w formie czterech rozdziałów, opatrzonych wstępem oraz końcowymi konkluzjami, streszczeniem i bibliografią. Warto odnotowania *in plus* jest - bardzo korzystne w odbiorze treści rozprawy – poprzedzanie każdego z rozdziałów zwięzłym wstępem, pozwalającym na lekturę podążającą za intencjami Autorki.

Zacznę od opinii o zawartości poszczególnych części, by przejść następnie do szczegółowych obserwacji i uwag, prowadzących do końcowych konkluzji.

O zawartości rozprawy

W rozpoczynającej pracę części pod tytułem *Introduction* Autorka zastosowała mało typowe rozwiązanie strukturalne, przedstawiając najpierw wprowadzenie o charakterze biograficznym, stające się podstawą dla – przedstawianego dalej już tradycyjnie – krótkiego opisu sensu nadanego własnej pracy badawczej oraz całej rozprawie. Ogromnie wysoko cenię to biograficzne wprowadzenie. Stworzyło ono grunt, bez którego raportowane dalej osiągnięcie przez Autorkę celów Jej pracy, po pierwsze, nie mogłoby być odczytane w formule istotnej dla Niej samej. Po drugie, dzięki takiemu wstępowi owo odczytanie może być pełniejsze, a rozprawa bardziej przekonująca, szczególnie w warstwie celów społeczno-edukacyjnych. Zawarte w nim deklaracje Autorki, zanurzone zarówno w krytycznej refleksji nad kondycją współczesności, jak i osobistym doświadczeniu, wynikającym z pracy w organizacjach pozarządowych oraz niezliczonych relacji, które zawiązywała w świecie biedy, wykluczenia i marginalizacji, przestają działać jak standardowe uzasadnienia wyboru problematyki badawczej. Czyta się to jak godny podziwu manifest

¹ Jedynie w odniesieniu do rozdziału czwartego sformułowałam dalej niezobowiązującą sugestię wyodrębnienia (jako osobnego rozdziału) opisu metodologicznego badań własnych.

refleksyjnej badaczki społeczno-edukacyjnej, która swojej działalności nadaje cechy interwencji nakierowanej na społeczną zmianę [zob. np.: *With the increasing social inequality (fueled, among other factors, by the dynamics of the capitalist system) and the progressing crisis of liberal democracy as my background, I seek to examine socio-educational programs for marginalized groups. I am interested in what kind of potential they carry, how they are developed, and in what ways they are implemented* (p.5).]. W dalszych częściach deklaracje te znajdują potwierdzenie. Autorka z determinacją, widoczną w każdym z rozdziałów (również tych, ujmujących przegląd oraz krytyczną analizę literatury podjętych zagadnień) realizuje postawione cele, wyraźnie pozostając badaczką głęboko dociekającą nie tylko powierzchownych przyczyn, ale i struktur doprowadzających do nierówności; badaczką zabiegającą o ich niwelowanie; badaczką społecznie zaangażowaną.

W rozdziale pierwszym Pani mgr Joanna Panciuchin – sprawnie analizując literaturę podjętych zagadnień w dobrze prowadzonych analizach (jak wspomniałam, łączących przegląd z krytyczną analizą) - przedstawia trafne umocowanie własnych poszukiwań w nurcie teorii dyskursu, agonistycznej demokracji oraz pedagogiki publicznej. Jako dyskusyjne mogę jedynie w tym kontekście zwrócić uwagę na jedną z poczynionych interpretacji. Ta, która jednoznacznie wpisuje *public pedagogy* Gerta J.J. Biesty w obszar pedagogiki krytycznej, wymaga moim zdaniem ponownego przemyślenia. Rekomenduję Autorce rezygnację z pewności, z jaką dokonała tego przyporządkowania. W świetle niejednoznaczności, z jaką sam Biesta wypowiada się o pedagogice krytycznej, warto „otworzyć” tę kwestię, problematyzując zagadnienie. Niech uzasadnieniem tego stanowiska będzie fragment z moich niedawnych studiów nad myślą Biesty:

(Biesta) prowadzi swoje poszukiwania, wyraźnie w nich akcentując bardziej wolność, aniżeli władzę, co wyprowadza je poza Foucaultowską myśl krytyczną i kieruje w stronę ujęć postkrytycznych, nie oscylujących

wiecznie wokół problematyki władzy i wyzwających się z zakłętego kręgu myśli na niej skoncentrowanej. Myśl postkrytyczna Biesty nie jest jednak tożsama z postulatami manifestu postkrytycznej pedagogiki, by na rzecz podejścia, animującego realnie polityczną pracę edukacji, pożegnać teorię krytyczną, pogrążoną rzekomo w demaskatorskich zapędach i głęboko utopistyczną². Biesta proponuje raczej, ugruntowaną w filozofii wiążącej ujęcia Jacquesa Rancière'a i Hannah Arendt, perspektywę wizję polityczności edukacji, która – przez zmianę w obszarze struktur podmiotowości i tożsamości – może stanowić podstawę strukturalnej zmiany społecznej. Trudno zatem uznać, że nie jest to podejście krytyczne. Stawiając na strukturalną zmianę jest takie niewątpliwie. Jednak dla Biesty (...) krytyczność oznacza praktykę dekonstrukcji, wnikającą w - istotne dla formacji jednostkowego i społecznego podmiotu – głębokie warstwy znaczeń społeczno-kulturowych, w których normą jest nierozstrzygalność³. Podejście Biesty można zatem rozumieć jako postkrytyczne i - choć jego poszukiwania stale orientuje krytyczność i pedagogiczna dążność do zmiany – jest to postawa ugruntowana w dekonstrukcji. To w związku z nią radykalnie (jak radykalna jest dekonstrukcja) porzucił zamykające perspektywy, do których należy każda opcja myśli krytycznej, od fundamentalistycznych (marksizm), po antyfundamentalistyczne (np. Habermas z tezą o sensie racjonalności komunikacyjnej). Pisał: „The encounter with Derrida's work had a profound impact on my thinking. Whereas up that point I had hoped that pragmatism could provide an 'answer' to the postmodern critique of the modern 'philosophy of consciousness' (Habermas) by replacing consciousness-centred philosophy with a communication-centred philosophy, Derrida helped me to realise that the point was not to find a new and better starting-point or foundation for philosophy, but rather to question the very possibility of articulating and identifying such a foundation (...) What I found in Derrida was the suggestion that as soon as we go near a foundation – either to accept it or reject it or to use it as a criterion to identify performative contradictions – we find a strange oscillation between the foundation and its rejection; an oscillation that cannot be stopped. It is this oscillation that Derrida referred to as 'deconstruction' ”⁴. Biesta, podobnie jak Rancière⁵, przede wszystkim odrzuca – charakterystyczne dla podejścia krytycznego – projektowanie pasywnego widza, którego trzeba uaktywnić, uświadomić, etc. W sprzeciwie wobec tego rodzaju pracy opcji krytycznej w myśli edukacyjnej nie raz wchodził w dyskusje, wskazując między innymi na pedagogiczną atrakcyjność krytyczności, reprezentowanej w idei dekonstrukcji Jacquesa Derridy⁶. Jeden z przykładów dyskusji, jaką w tym polu otworzył Biesta, to *explicite* wykazana kontrowersyjność znanej pedagogiki krytycznej Paulo Freire, według Biesty zakładającej pedagogiczną obróbkę, w wyniku której powstaje ponoć w podmiocie świadomość struktur i strategii panowania, którym podlega⁷. Biesta, preferując dyskurs wolności, pedagogiczny głos formułuje zatem ożywczo wobec jego wersji krytycznej.

M. Mendel, Sztuka jako czuła pedagogika publiczna/Art. As a Tender Public Pedagogy, w: Sławomir Lipnicki (red.): *Metafiguracje. Omdlenie / Metafigurations. Fainting*, Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku i Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie, Gdańsk-Warszawa 2021 (8-19), 9-10.

² Naomi Hodgson, Joris Vlieghe i Piotr Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (Santa Barbara, CA: Punctum Books, 2017).

³ Zob. Gert Biesta, „Jacques Derrida. Deconstruction = Justice”, w *Futures of critical theory: Dreams of difference*, red. Michael A. Peters, Mark Olssen i Colin Lankshear (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2003), 141-54. Zob. także: Gert Biesta i Geert Stams, „Critical thinking and the question of critique. Some lessons from deconstruction”, *Studies in Philosophy and Education* 20, nr 1 (2001): 57-74. Warto w tym kontekście zapoznać się z autobiografią naukową autora: Gert Biesta, „From Experimentalism to Existentialism: Writing in the Margins of Philosophy of Education. Appendix”, w *Obstinate Education. Reconnecting School and Society* (Leiden-Boston: Brill Sense, 2019), 145-67.

⁴ Biesta, „From Experimentalism to Existentialism”, 151

⁵ Jacques Rancière, „Widz wyemancypowany”, *Krytyka Polityczna*, nr 13 (2007).

⁶ Zob. np. Biesta i Stams, 57-74.

⁷ Biesta, „Becoming public”, 683-97.

Dodatkowym argumentem przemawiającym nad zmianą podejścia Autorki, jednoznacznie, bez cienia wątpliwości kwalifikującego myśl Biesty jako myśl krytyczną, może być dokonany przez Nią wybór teoretycznej ramy analiz i interpretacji materiału empirycznego w rozdziale czwartym. Skoro ramę tę wyznaczają koncepcje (emancypacji, in.) G.J.J.Biesty, istotne staje się zrewidowanie tego, co napisała o jego myśli w rozdziale pierwszym. Tym bardziej, że Biesta – podobnie jak Autorka – pozostając w zainteresowaniu społeczną zmianą, widzi jej źródła w edukacji (pedagogice publicznej w działaniu). Edukator, to u niego agent zmiany, ingerujący w zastany kształt relacji tworzących przestrzeń publiczną nie przez urabiający przekaz, lecz przez wprowadzanie w nią niewspółmiernych elementów, otwierających na pojawianie się w niej podmiotowych artykulacji⁸.

Do dyskusji z Autorką zdaje się też zapraszać Jej – ujęta w rozdziale pierwszym – wypowiedź o polskich wersjach pedagogiki publicznej. Pozostając z szacunkiem wobec wyborów dokonanych przez Autorkę, zwracam uwagę na możliwość uzupełnień w wykazie referencji. Na przykład, pokazując tę pedagogikę na horyzoncie źródeł odsyłających do Michela Foucaulta (pojęcie dyskursu wraz z jego edukacyjnymi walorami), można przywołać studia zrealizowane kilka lat temu w ośrodku łódzkim, aktualizowane później w ramach prac prowadzonych we współpracy z Uniwersytetem Gdańskim oraz Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy⁹. Idąc dalej, Bohdan Skrzypczak został przywołany artykułem, a nie dostrzegam flagowej książki o pedagogice

⁸ Ibid., 693

⁹ Cf.: M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka (red.), *Pedagogizacja życia społecznego*, zeszyt tematyczny czasopisma „Societas/Communitas”, nr 2 (16) / 2013. Później: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2016-t12-n1/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2016-t12-n1-s32-61/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2016-t12-n1-s32-61.pdf Później: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/issue/view/207> Zob. także: Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego: Miasto i szkoła*, Gdańsk: KATEDRA (perspektywa pedagogiki publicznej).

publicznej tego głównego w Polsce jej przedstawiciela: „Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych w perspektywie pedagogiki społecznej” (2016). Rzuca się przy tym w oczy, że Skrzypczak wpisał swoją wersję pedagogiki publicznej w pedagogikę społeczną, co jest uzasadnione i znajduje silne podstawy w polskiej tradycji, zakorzenionej w koncepcjach Heleny Radlińskiej. Współczesne ich odczytania lokują je blisko Biesty (jak właśnie u Skrzypczaka, Mendel, in.). Choć zastanawiać może brak takiego samookreślenia u Doktorantki, nie postrzegam tego w kategoriach błędu. Bardziej widziałabym tu rekomendację dalszych studiów nad tym interesującym zagadnieniem (nie chodziłoby w nich o pytanie, CZY polska pedagogika społeczna jest pedagogiką publiczną, lecz jaką jest pedagogiką publiczną w Polsce, w jakich kierunkach się rozwija i dlaczego właśnie w takich; jakie i dlaczego te właśnie cele eksponuje dzisiaj, etc.¹⁰).

Rozdział drugi, wyrażający zaawansowany poziom teoretycznej refleksji nad istotą i uwarunkowaniami praktyk marginalizacji, wnika w koncepcje merytokracji i krytycznej teorii rasy. Autorka nie porzuca przy tym perspektywy edukacyjnej i – szczególnie w ostatnim podrozdziale – pokazuje *explicite* edukacyjną (także w sensie instytucjonalnym – instytucji edukacyjnych) „pracę” tych teorii. Podziwiam ujawnioną w tym, erudycyjną wiedzę i kunszt analityczny. Podoba mi się także krytyczna czujność, z jaką – w oparciu o wiedzę płynącą ze studiów przedstawianych w tym rozdziale - odkrywa dalej (w toku analiz materiału empirycznego) rasistowskie mechanizmy działalności szkoły. Dołożę tu jednak przysłowiową tyżkę dziegciu, bo zdziwiła mnie nieobecność ważnej pozycji literaturowej, którą – z dużym prawdopodobieństwem – Autorka zna, ponieważ powstała we wrocławskim ośrodku naukowym. Chodzi o Pawła Rudnickiego i Marzanny

¹⁰ Zob. próby w tym kierunku, np.: <http://pedagogikaspooleczna.com/wp-content/uploads/2019/04/PS42018-137-159.pdf>

Pogorzelskiej „Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach” (2020); monografię dokumentującą badawcze obnażenie - pracujących na matrycy rasizmu - struktur zachowań w środowiskach szkolnych.

Rozdział trzeci skupia się na Romach, głównie rumuńskich Romach, którzy we Wrocławiu osiedli w latach '90 XX wieku. Pani mgr Joanna Panciuchin studia w tym obszarze zrealizowała, literalnie mieszcząc je w nurcie *critical romani studies*. Można stwierdzić, że zasilila je swoją autorską formułą opisu Romów w perspektywie historycznej, wrażliwej na miejsca i ich kulturowe oraz polityczne znaczenia. To ciekawie skontekstualizowany, aktualizujący wiedzę o Romach w tej części świata (Polska, Wrocław), niewątpliwie istotny wkład Autorki w rozwój *critical romani studies*.

Rozdział czwarty łączy opis metodologiczny projektu empirycznego Pani mgr Joanny Panciuchin z opisem badawczym, w którym ma miejsce analiza i interpretacja danych uzyskanych z materiału badawczego. To pokaźna część rozprawy, licząca 63 strony, 7 podrozdziałów. Być może lepiej byłoby wydzielić opis projektu empirycznego jako odrębny rozdział (?). Do przemyślenia przy ewentualnym przygotowywaniu rozprawy do publikacji!

Koncepcja empirycznego badania wzbudza kilka wątpliwości, choć rozumiem, że zamysł Autorki polegał na realizacji projektu badawczego, który – choć nieszeroko zakrojony - pozwalałby jednak pokazać funkcjonujące w życiu społecznym mechanizmy marginalizacji. Założenie o tym jest uprawnione, ponieważ marginalizacja społeczności romskich jest zjawiskiem oczywistym w naszej rzeczywistości (co Doktorantka precyzyjnie wykazała w częściach pracy poświęconych studiom literatury zagadnienia). Myślę, że wątpliwości te zostaną rozwiane w dyskusji podczas obrony:

1/ Domyślam się, że Autorka zastosowała – za Magdaleną Ozimek – dyskursywną orientację badawczą. W pracy brak jasnego opowiedzenia się w tej sprawie.

2/ Materiał empiryczny, to – zgodnie z deklaracją w podrozdziale 4.1 poświęconym „opisowi metod badawczych” - 10 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów narracyjnych przeprowadzonych wśród Romów oraz pracowników dwóch organizacji pozarządowych: „Fundacja Dom Pokoju” oraz stowarzyszenie „Nomada”. Tymczasem, dalsze analizy przeprowadzone w rozdziale czwartym dowodzą, że ów materiał tworzyły także liczne dokumenty, na przykład dokumenty przybliżające program *Hausing First* czy inne programy, głównie edukacyjne. W związku z tym powstaje pytanie o metody, techniki badawcze. Czy - poza wywiadem - należała do ich repertuaru analiza dokumentów? Czy „podejście dyskursywne”, o którym mowa, uwzględnia krytyczną analizę dyskursu, której zastosowania „widać” w badaniu własnym? W rozdziale czwartym czytelnik nie znajduje na te pytania odpowiedzi. Są w nim ogólne deklaracje, ale brak jasnego przedstawienia, na przykład: a/orientacji badawczej (mowa jedynie – słusznie - o zastosowanym podejściu jakościowym), b/ konkretnej problematyki podjętego badania – pytań, problemów badawczych oraz wykazu metod, technik służących ich rozwiązaniu; c/nie ma też prezentacji narzędzia do omówionego w 4.1. wywiadu (dobrze byłoby pokazać, spełniającą tę rolę, listę dyspozycji czy scenariusz albo plan wywiadu). Niezależnie od planowanego rozmachu badania, tego rodzaju informacje o projekcie empirii mogłyby być przedstawione. To istotne głównie z uwagi na ewentualne plany wydawnicze dotyczące tej rozprawy, bo w realizacji projektu badania empirycznego właściwie wszystkie elementy, o które upomniałam się wyżej, pracują. Wskazanych braków nie postrzegam w związku z tym jako czynników przekreślających moją wysoką ocenę dysertacji Pani mgr Joanny Panciuchin. Dodam w tym miejscu, że w ocenie tej kluczowe znaczenie ma - fascynujące dla mnie - zaawansowanie teoretyczne Autorki, które znakomicie „ramuje” całość Jej dokonania.

Wracając do szczegółowych dokonań, w podrozdziałach 4.2-4.7 Badaczka przedstawiła się przez pryzmat dużej wrażliwości badawczej i umiejętności teoretycznego zakorzenienia obserwowanych badawczo zależności i zjawisk. W swoim badawczym opisie wiele uwagi poświęciła analizie instytucji, jakimi są NGOs biorące udział w badaniu: „Fundacja Dom Pokoju” oraz „Nomada”. Głęboko wniknęła tym opisem w ich współczesną kondycję (m.in. z neoliberalnie, post-demokratycznie ugruntowanym zjawiskiem „projektozy”) i – zagęszczając go przez liczne, społeczno-polityczne i kulturowe kontekstualizacje - stworzyła obraz nasycony poznawczo, aczkolwiek silnie inspirujący do dalszych studiów i badań (mnóstwo w nim gorących punktów, zaczepki badawczych).

Inspiruje właściwie cała rozprawa doktorska Pani mgr Joanny Panciuchin. Jest budowaniem jakby z natury zaczepnej teorii, w której walory deskryptywne, eksplanatywne i prospektywne oscylują wokół arcyciekawej poznawczo kwestii społecznej, systemowej peryferialności. Poza tym wiedza, jaką tworzy oraz to, czego uczy to opracowanie, emanuje i kusi szeroko przez Autorkę rozpostartym wachlarzem możliwości badawczych i dalszych studiów nad marginalizacją społeczności. Jak zauważa, słusznie rekomendując wykorzystanie osiągniętych wyników, „(p)ytania o pozostawanie na peryferiach (...) systemów demokratycznych zadawać można w kontekście innych społeczności zmarginalizowanych – ze względu na rasę, etnos, religię, status ekonomiczny czy pochodzenie” (s.175).

Język rozprawy oceniam bardzo wysoko. Po pierwsze, ocenę tę formułuję w odniesieniu do przekazanych rozprawą treści. To język znawczyni teorii, którymi się posługuje. Warto zwrócić uwagę, że w tym znakomitym osiągnięciu Pani mgr Joanny Panciuchin szczególnie zaznacza się wpływ Promotora. Rozpoznawalny wywód Lotara Rasińskiego i – generalnie – Jego styl artykulacji w naukowym obiegu myśli, wyraźnie zafascynował Doktorantkę. Stanowi to Jej korzyść i cenny

wyróżnik w świecie naukowym, do którego aspiruje swoim doktoratem. Bardzo dobrze też świadczy to o rozwijającej się szkole naukowej profesora Lotara Rasińskiego.

Poza językiem świetnej teoretyczki, w treści rozprawy przejawia się także język badaczki, charakteryzującej się – jak wspomniałam – dużą wrażliwością na kwestię społeczną i krytyczną czujnością, dystansem wobec analizowanego materiału. Choć empiria nie jest w rozprawie szeroko zakrojona i – jakby stosownie do tego – pozostała w niej po części „w domyśle”, to badawczy projekt zaplanowany i zrealizowany został owocnie (m.in. 10 wywiadów zrealizowanych w warunkach pandemii). Ogromną w tym rolę odegrał poprawny, a przy tym swobodny przekaz językowy.

Po drugie, praca napisana jest nienagannym angielskim akademickim, znanym z angielskojęzycznych źródeł literaturowych w obszarze współczesnej filozofii (głównie edukacyjnej) i nauk społecznych.

Konkluzja

Na podstawie przedstawionej recenzji z przyjemnością stwierdzam, że rozprawa doktorska Pani mgr Joanny Panciuchin spełnia wymagania określone w art. 187 ust. 1 i 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U.2021.478 t.j. ze zm.). Rozprawa ta prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie pedagogika oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, zaś przedmiotem tej rozprawy jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego.

Bez zastrzeżeń rekomenduję Wysokiej Radzie Akademickiej DSW nadanie Pani mgr Joannie Panciuchin stopnia naukowego doktora w obszarze nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika.

