TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

EM. PROF. ZW. UNIWERSYTETU KAZIMIERZA WIELKIEGO W BYDGOSZCZY

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.10>

Krytyka metodologiczna w ocenie dorobku habilitacyjnego

Krytyka metodologiczna jako wyspecjalizowana forma krytyki naukowej

Jeżeli przyjmiemy, że wiedza naukowa jest formą świadomości społecznej (Sztompka, 2002, s. 295–300) – obok wiedzy i myślenia potoczne-
go, idei i wyobrażeń na temat świata naturalnego i spraw ostatecznych,
ideologii, opinii publicznej oraz sztuki, literatury i muzyki – to tym, co od-
różnia naukę od innych form świadomości społecznej, jest stopień jej legi-
tymizacji i wiarygodności. Z pewnych względów nie chciałabym stosować
terminu „prawda”, aby nie wikłać się we współczesne spory filozoficzne
rozpinające się pomiędzy Husserlowskimi poszukiwaniami gwarancji upra-
womocnienia wiedzy a postmodernistyczną dyskwalifikacją i destrukcją
kryteriów owego uprawomocnienia. Podjęty temat nie miałby jednak uza-
sadnienia, gdybym odrzuciła założenie o poznawalności świata i sensie
dążenia do prawdy, ponieważ założenia te stanowią podstawę do tego, aby
uznać, że tym, co łączy depozytariuszy kapitału związanego z nauką, są
następujące przekonania:

- 1) przedmiotem badań naukowych należy uczynić fakty, zjawiska
i procesy istniejące w świecie;
- 2) należy zmierzać do obiektywizacji wyników badań, czyli uczynienia
ich intersubiektywnie sprawdzalnymi;

- 3) formułowane twierdzenia powinny być uporządkowane ze starannością właściwą nauce;
- 4) muszą być one ponadto ogłoszone, poddane krytyce i dyskursowi naukowemu oraz możliwe do zaakceptowania przez specjalistów reprezentujących określoną dziedzinę wiedzy i dyscyplinę naukową¹.

Nie mogę jednak nie zasygnalizować pewnego paradoksu: z jednej strony nie mamy niczego bardziej wiarygodnego niż wiedza naukowa, z drugiej – spotykamy się z coraz mniejszą skłonnością do zawierzenia tej wiedzy w dyskursie publicznym. Tak pisze o nauce (wiedzy naukowej) jako formie świadomości społecznej Piotr Sztompka:

Są to takie przekonania i poglądy, które oceniamy w kategoriach prawdziwości i fałszywości, żądając ich uzasadnienia przy pomocy systematycznie stosowanej metody, w toku badań naukowych. Myślenie współczesne jest pod przemożnym wpływem nauki, a naukowość – rzeczywista lub pozorowana – traktowana jest jako najwyższa nobilitacja idei. Nic dziwnego, że legitymizację naukową usiłują pozyskać poglądy nie mające z nauką nic wspólnego. Niezwykle dziś wyspecjalizowany charakter nauki, ezoteryczne na pierwszy rzut oka problemy, nieprzejrzysta dla niefachowca procedura badawcza, hermetyczny język ułatwiają pozorowanie naukowości i utrudniają zarazem kompromitację naukowej szarlatanerii w oczach szerszego społeczeństwa. Obserwujemy dziś rozrost sektora paranaukowego, zwłaszcza w tych dziedzinach, w których nauka odpowiada na jakieś palące ludzkie potrzeby i nadzieje (2002, s. 298).

Przykładów paranaukowości znajdujemy wiele, i to nie tylko w obszarze nauk społecznych i nauk humanistycznych. Również edukacja jako przedmiot badań pedagogicznych stanowi kuszącą przestrzeń dla tego typu praktyk. W odniesieniu do różnych procesów edukacyjnych przykładem tego zjawiska są np. poradniki dla rodziców.

Dzisiaj możemy mówić o takich wyspecjalizowanych formach krytyki, jak krytyka: literacka, naukowa, teatralna, muzyczna, filmowa i inne. Jeżeli przyjmiemy, że jest ona sztuką osądzania, a w nauce jest to postawa poznawcza przeciwstawna dogmatyzmowi, wyrażająca zachętę do kontroli zasadności i prawdziwości twierdzeń przed ich uznaniem, to musimy też zgodzić się, że musi ona być realizowana w zgodzie z tradycyjnymi wartościami: prawdy – dobra – piękna. Krytyka naukowa jako wyspecjalizowana forma krytyczności stawała się sztuką oceniania wytworów nauki według kryteriów, które dają się usytuować na kontinuum: prawda – fałsz.

Uznając swoistą odmiennność poznania naukowego (racjonalności naukowej, badania naukowego oraz wytworów działalności naukowej np. w odróżnieniu od poznania potocznego), możemy poszukiwać typologii form krytyki naukowej. Autor hasła encyklopedycznego (Kryszewski, 2000–2005, s. 90) wyodrębnił następujące jej formy:

¹ Te cechy przypisane zostały nauce m.in. w pracy Jana Marii Bocheńskiego (1988).

- **krytyka filozoficzna** – jej celem jest osądzenie dzieła w kontekście przyjmowanych założeń filozoficznych (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych);
- **krytyka empiryczna** – skoncentrowana jest na zgodności danych zgromadzonych i wykorzystywanych z ustalonymi w nauce faktami (może to być weryfikacja źródeł, falsyfikacja hipotez);
- **krytyka teoretyczna** – dotyczy wyboru i doboru teorii naukowych, które zostały wykorzystane do skonstruowania koncepcji badań oraz wyjaśniania i interpretacji osiągniętych wyników badań;
- **krytyka logiczna** – kryterium dla tego typu osądzania i oceny stanowi poprawność logiczna wnioskowania, definiowania pojęć, przechodzenia od danych i informacji do konstruowania wiedzy i inne;
- **krytyka metodologiczna** – stosowana jest wtedy, „gdy analiza i ocena dzieła naukowego dotyczy poprawności zastosowanej procedury metodologicznej (metod tworzenia pojęć, uzasadniania twierdzeń)” (Kryszewski, 2000–2005).

Szczególnym przypadkiem posługiwania się krytyką naukową są procedury stosowane do orzekania o samodzielności naukowej uczonych, które w naszym systemie wiążą się z nadawaniem stopnia doktora habilitowanego.

Krytyka naukowa w procedurze nadawania stopnia doktora habilitowanego

Moje doświadczenie jako wieloletniego członka rady naukowej jednostki organizacyjnej, która miała pełne uprawnienia akademickie, oraz funkcje pełnione w procedurach habilitacyjnych skłaniają mnie do sformułowania kilku uwag o charakterze hipotetycznym. Chciałabym m.in. zwrócić uwagę na to, że procedura habilitacyjna budziła i budzi w Polsce od wielu lat duże kontrowersje. Projekty „kontynuacji – zmiany” znajdują różne uzasadnienia, ale faktem jest, że od kilku lat mamy do czynienia z nową procedurą habilitacyjną. Doświadczenie związane ze zmianą tej procedury zostało opisane i zinterpretowane w pracy Bogusława Śliwerskiego (2017), który w latach 2013–2016 przewodniczył Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów, a w latach 2011–2012 pełnił funkcję wiceprzewodniczącego tej sekcji. Ta perspektywa poznawcza pozwoliła na ujęcie porównawcze obydwu procedur, pokazanie procesu zmiany oraz sformułowanie postulatów dotyczących praktyki związanej z nową procedurą nadawania stopnia **doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki**.

Wyrazem kontynuacji wydaje się to, że podstawą pomyślnie zakończonego procesu habilitacyjnego była i jest ocena dorobku naukowego habilitanta. Większe znaczenie w nowej procedurze habilitacyjnej przypisuje się jednak innym osiągnięciom, które wymienione zostały w rozporządzeniu ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 1 września 2011 roku (Dz.U. Nr 196, poz. 1165). Nowa procedura jest jednak bardziej transparentna. Dokumenty udostępnione w internecie (na stronie jednostki organizacyjnej prowadzącej postępowanie habilitacyjne i w Biuletynie Informacji Publicznej CK) pozwalają poznać prezentację dorobku habilitanta przedstawioną w autoreferacie oraz treść recenzji. W ocenie dorobku naukowego, a szczególnie podstawowego osiągnięcia naukowego, recenzenci wykorzystują różne formy krytyki naukowej (filozoficzną, empiryczną, teoretyczną, logiczną, metodologiczną), obiektem mojego zainteresowania będzie jednak forma krytyki metodologicznej.

Bez szerszego uzasadnienia pozostawiam uznanie krytyki metodologicznej za zawierającą najważniejsze kryteria konieczne do dokonania oceny dzieła wskazanego przez habilitanta jako podstawowe osiągnięcie naukowe. Ujawniam jednak te przyjęte, które są następujące:

- 1) sformułowanie tematu i konteksty wskazywane przez temat;
- 2) ugruntowanie pracy w określonej tradycji dyscypliny naukowej (pedagogiki);
- 3) ugruntowanie wytworzonej wiedzy w określonej dziedzinie wiedzy (nauk humanistycznych – nauk społecznych);
- 4) określenie typu badań (ugruntowanego w naukach: humanistycznych – społecznych – stosowanych);
- 5) rekonstrukcja i ocena programu badań (koncepcji teoretyczno-metodologicznej);
- 6) związek między koncepcją badań a wynikami badań wraz z oceną wiarygodności przedstawionej wiedzy;
- 7) oryginalność i znaczenie wyników badań dla rozwoju dyscypliny naukowej (lub określonego typu praktyki edukacyjnej);
- 8) ogólna ocena dzieła jako podstawowego osiągnięcia naukowego w postępowaniu habilitacyjnym.

Dodać tylko można, że ogólna ocena (konkluzja) powinna znajdować uzasadnienie w tej części recenzji, która ją poprzedza.

Ocena osiągnięcia naukowego wskazanego przez habilitantkę jako podstawowe osiągnięcie naukowe

Przedstawiona w tej części krytyka metodologiczna dotyczy konkretnej pracy wskazanej przez habilitantkę jako podstawowe osiągnięcie naukowe. Nie podaję imienia i nazwiska autorki, chociaż nie jest ono chronione

tajemnicą ani utajnione, ale chcę odwrócić uwagę czytelnika od personaliów i skupić refleksję na problemie oceniania podstawowego osiągnięcia habilitacyjnego oraz znaczenia krytyki metodologicznej w całym postępowaniu habilitacyjnym. Chciałabym też dodać, że pełniłam w tej procedurze funkcję recenzentki i w przedstawionej krytyce metodologicznej wykorzystuję recenzje przygotowane na użytek tej procedury. Nie jest to jednak dosłowne przytoczenie fragmentu czy fragmentów mojej recenzji. Formułując kolejne pytania (i moje odpowiedzi na nie), będę starała się pokazać etapy przybliżania się do ostatecznej konkluzji.

Na jakie konteksty wskazuje tytuł pracy?

Jako podstawowe osiągnięcie naukowe habilitantka wskazała pracę zatytułowaną *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezydów tożsamości*. Odwołując się do fragmentu pracy Sztompki (przytroczonego wcześniej), skłonna byłabym określić ten tytuł jako ezoteryczny. Ezoteryczność w sformułowaniu tematów, celów badań oraz problemów badawczych łączy się często z pozorowaniem naukowości, a zatem recenzujący rozprawę powinien być zobowiązany do szczególnej staranności w przeprowadzeniu krytyki metodologicznej.

Tytuł, a szczególnie wykorzystana w nim kategoria pedagogiki istotnej egzystencjalnie, sugeruje, że jest to praca, w której dobór i wybór problemów egzystencjalnych znajdują uzasadnienie w egzystencjalizmie jako ważnym nurcie filozoficznym. Odwoływanie się do Tadeusza Gadacza na ponad 10 stronach pracy wydawało się potwierdzać tę intuicję. Niestety, autorka wykorzystала jego pisma dotyczące wyłącznie ulotności, umiejętności i zmienności życia w esejach wypełniających części II i III recenzowanej pracy (*W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*). Można zatem mówić o zainspirowaniu autorki esejami filozofa, choć nie wykorzystала ona fundamentalnego jego dzieła – *Historii filozofii XX wieku*. Píše on w niej tak:

Filozofię egzystencjalną, dla której centralną kategorią była kategoria egzystencji, należy odróżnić od tak zwanych problemów egzystencjalnych, które były podejmowane w filozofii już od samych jej początków. Rozpatrywał je zarówno Sokrates [...]. Słowo „egzystencjalizm” było równolegle używane przez neokantystów, dla których oznaczało „zależność tego, co logiczne, od tego, co egzystujące” [...]. Później było stosowane także przez tomistów, szczególnie neotomistów egzystencjalnych, jako przeciwieństwo terminu „esencjalizm” (Gadacz, 2009, s. 364–365).

Ten sam autor przypomina też, że problemy egzystencjalne podejmował nie tylko Sokrates, ale również wielu innych filozofów pytających o sens życia, cierpienia i samotności. Nie są to więc problemy dostrzeżone i zwerbalizowane po raz pierwszy w recenzowanej pracy.

Muszę w tym miejscu sformułować uwagę, że **tytuł pracy wprowadza czytelnika w błąd. Sugeruje bowiem, że kontekstem przyjmowanych założeń oraz odwołań będzie filozofia egzystencjalna (lub jej wybrane nurty i orientacje). Tymczasem w kilku esejach zebranych w tej pracy zostały opisane i zinterpretowane – w kontekście określonych tekstów kulturowych – wybrane problemy egzystencjalne**, takie jak nuda (rozdział X), lęk i samotność (rozdział XI), rozpacz, okrucieństwo i śmierć (rozdział XII).

Z punktu widzenia praktyki wartością pracy o „pedagogice istotnej egzystencjalnie” mógłby być głos w sprawie sporu między zwolennikami pedagogiki humanistycznej (realizującej głównie interesy rozumienia oraz interesy emancypacyjne) a zwolennikami redukcji pedagogiki do pedagogiki instrumentalnej, z której dominacją mieliśmy do czynienia w PRL-u. Tego jednak w pracy nie ma.

Tytuł nie pomaga recenzentowi w ustaleniu kontekstów. Dla określenia ich we wskazanej pracy o wiele większe znaczenie mają podziękowania (zapisane na trzech stronach), poprzedzające tekst książki, które ujawniają związki intelektualne i emocjonalne z twórcą/twórcami pewnej szkoły tworzenia narracji o pedagogice jako dyscyplinie naukowej. Moja recenzja nie odnosi się jednak do owej szkoły, ale do autorskiego dzieła wskazanego jako podstawowe osiągnięcie naukowe. Muszę zatem określić ugruntowanie tego, co zostało przedstawione w pracy. Wskazaniu tego ugruntowania będą służyły kolejne pytania.

W jakiej tradycji pedagogicznej jest ugruntowana praca przedstawiona do oceny?

Odpowiedź na to pytanie okazała się dość trudna, ponieważ jej autorka bardzo oszczędnie odnosi się do dorobku pedagogiki – z klasyków dziedziny odwołuje się tylko do Heleny Radlińskiej i Bogdana Suchodolskiego, ale nie są to odwołania bezpośrednie. Najczęściej odnosi się do efektów odczytania tych tekstów dokonanych przez Lecha Witkowskiego. Bardzo niewiele (mniej niż 10) jest odwołań do współczesnych pedagogów, wcale nie ma odwołań do reprezentantów pedagogiki z innych obszarów językowych. Skłania mnie to do wyrażenia **wątpliwości, czy praca ta daje się usytuować w nurcie pedagogiki jako dyscypliny naukowej**. Moja wątpliwość znajduje też potwierdzenie w bibliografii oraz indeksie nazwisk. Ten ostatni informuje, że w pracy liczącej około 300 stron odwołania do Lecha Witkowskiego występują na około stu, do Erika Eriksona (psychologa) – na 60, do Viktora Frankla (psychiatry i psychoterapeuty) – na 40 stronach. Z pedagogów największą liczbę odwołań uzyskała Monika Jaworska-Witkowska (na około 30 stronach). Duża liczba odwołań odnosi się do Heleny Radlińskiej, ale są one zapośredniczone przez odczytania Witkowskiego.

Na korzyść autorki przemawia jedynie logiczna konsekwencja ujawniająca się w tym, że krytyczna ocena polskiej pedagogiki stanowi uzasadnienie dla wyrażonej przez nią woli kreowania „pedagogiki zdolnej nie tylko rozpoznawać swoje ułomności, ale także głęboko krytycznie odnosić się do świata społecznego w jego dominujących formach i przejawach oddziaływania”. Takie przekonanie czyni z habilitantki przedstawicielkę nurtu polskiej pedagogiki krytycznej, o którym Rafał Włodarczyk mówił w wystąpieniu *Kolonizacja rodzimej pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną*². Do problemu związków tej pracy z pedagogiką powrócę jeszcze, odpowiadając na następne pytania.

W jaką dziedzinę wiedzy wpisuje się recenzowana praca?

Nie rozstrzygając pytania o związek z tradycją pedagogiczną, można zastanowić się nad tradycją dziedzin wiedzy. Przypomnę, że w 2011 roku pedagogikę administracyjnie usunięto z nauk humanistycznych i włączono do nowej dziedziny wiedzy nazwanej naukami społecznymi (Śliwerski, 2017, s. 39–46)³, w której znalazły się takie dyscypliny naukowe jak nauka o bezpieczeństwie, nauka o obronności, nauka o mediach, nauka o polityce, nauka o polityce publicznej, nauka o poznaniu i komunikacji społecznej, pedagogika, psychologia i socjologia. To nowe usytuowanie nie oznacza jednak, że odcina się ona od swoich humanistycznych korzeni i dorobku. Prawo pozwala zatem na uzyskanie stopnia **doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki**. Nie przewiduje natomiast możliwości zapisu specjalności. W odniesieniu do recenzowanej pracy wszyscy członkowie komisji habilitacyjnej byli zgodni co do tego, że praca ta mieści się w tradycji nauk humanistycznych. Możemy zatem zadać następne pytanie.

W jaki typ tradycji metodologicznej nauk humanistycznych można i należy wpisać wskazaną pracę habilitacyjną?

Dariusz Kubinowski (2017, s. 23) w badaniach pedagogicznych wyróżnia:

- 1) badania pedagogiczne ugruntowane w naukach humanistycznych;
- 2) badania pedagogiczne ugruntowane w naukach społecznych;
- 3) badania pedagogiczne ugruntowane w naukach stosowanych.

² Wystąpienie na konferencji: „Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej w ujęciu porównawczym”, która została zorganizowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 27–28 września 2017 roku.

³ Zmianę tę opisuje szerzej Bogusław Śliwerski w rozdziale 1.5 cytowanej pracy.

Wśród badań ugruntowanych w naukach humanistycznych wyodrębnione zostały następujące zasadnicze typy badań:

- 1) dociekania filozoficzne;
- 2) badania istotnościowe (fenomenologiczne, hermeneutyczne);
- 3) studia teoretyczne;
- 4) badania historyczne (myśli pedagogicznej i wychowania/edukacji);
- 5) badania porównawcze;
- 6) studia kulturowe i edukacyjne (pedagogiczne badanie tekstów kulturowych);
- 7) analiza dyskursu;
- 8) dociekania metodologiczne;
- 9) dociekania metapedagogiczne.

Tytuł pracy, a dokładniej następująca jego część: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* [...], wskazuje, że w ocenie tego dzieła możliwe do przyjęcia są kryteria badań istotnościowych (fenomenologiczne, hermeneutyczne). Problem polega jednak na tym, że – jak starałam się tego dowieść – tytuł pracy wprowadza czytelnika w błąd, ponieważ sugeruje związek z egzystencjalizmem, a treść pracy dotyczy problemów egzystencjalnych. Potwierdzenie tego, że kontekstem dla całej pracy są problemy egzystencjalne (a nie egzystencjalizm jako nurt filozoficzny), znajdujemy we *Wstępie*, w którym autorka pisze:

Nie pisałam tej książki, gdybym nie miała poczucia, że mamy do czynienia z ogromnym dramatem rozwiązań, które *de facto* niszczą przyszłość egzystencjalną kolejnych pokoleń młodych Polaków dominującym w oświacie redukcjonizmem zawodowym i skupieniem na rolach pracowniczych oraz czysto praktycznych umiejętnościach. Jest to sprzeczne z wiedzą pedagogiczną i jej zapleczem z nauk społecznych.

Tymczasem także chcę wskazać na przyświecające mi teoretyczne podejście do egzystencji ludzkiej, ze szczególnym uwypukleniem nastawień pozwalających pogłębić refleksyjność pedagogiczną samej praktyki, choć wymaga ona najpierw rozmaitych uporządkowań w obszarze teoretyczności pedagogiki jako dyscypliny akademickiej. Trzeba dokonać także nowych odczytów klasyki i poszerzyć krąg inspiracji o nowe lektury.

Deklaracja autorki skłania zatem do tego, aby odstąpić od zakwalifikowania wyników jej badań jako istotnościowych fenomenologiczno-hermeneutycznych (zgodnie z tytułem dzieła)⁴. Cytowany fragment bowiem sugeruje, że raczej powinny to być badania, które przez Dariusza Kubinowskiego (2017, s. 23) są określane jako **studia kulturowe i edukacyjne (pedagogiczne badanie tekstów kulturowych)**.

Fragment ten pokazuje też, że:

- 1) źródłem motywacji i inspiracji do zainteresowania się problemami egzystencjalnymi młodych Polaków w systemie oświatowym jest określona diagnoza praktyki edukacyjnej;

⁴ Ten typ badań został opisany pod względem metodologicznym m.in. w pracach Krystyny Ablewicz.

- 2) braki i niedostatki praktyki edukacyjnej nie znajdują uzasadnienia i usprawiedliwienia w stanie pedagogiki i nauk społecznych;
- 3) zamiarem autorki jest jednak pogłębienie refleksyjności pedagogiki przez:
 - a) nowe uporządkowania w obszarze teoretyczności pedagogiki;
 - b) nowe odczytania klasyki i poszerzenie kręgu inspiracji o nowe lektury.

Przyjrzyjmy się zatem temu, jak te zamiary zostały w pracy zrealizowane.

Jakie elementy tworzą autorski program badawczy?

Autorka nie wyodrębniła części poświęconej przedstawieniu koncepcji teoretyczno-metodologicznej badań własnych. Skłonna jestem jednak uznać, że taką funkcję ma spełniać część pierwsza: *Przesłanki i ramy rozważań*. W kontekście mojej podręcznikowej wiedzy⁵ o metodologii badań pedagogicznych przedstawienie koncepcji badań własnych zawierają trzy pierwsze rozdziały części I. Są to: rozdział pierwszy, *Egzystencja i edukacja. Aspekty metodologiczne rozważań*, rozdział drugi, *Wprowadzenie do idei rezyduality w rozwoju psychospołecznym jako ontologii normatywności dla pedagogiki*, i rozdział trzeci, *Model cyklu życia według Erika H. Eriksona jako rama egzystencjalna dla pedagogiki z kontrapunktami*. W części pierwszej nie ma zatem zapowiadanego rozdziału, w którym zostałaby przedstawiona diagnoza praktyki edukacyjnej (edukacyjna/oświatowa) ze szczególnym uwzględnieniem problemów egzystencjalnych młodych Polaków.

W rozdziale pierwszym znalazły się natomiast przekonujące rozważania dotyczące egzystencji jako wyzwania pedagogicznego, jej uwikłania w proces socjalizacji i kształcenia oraz rozważania na temat złożoności wartościowania „w świecie myśli i działań pedagogicznych”. Autorka określa też swoje **zadanie badawcze** jako „**budowanie pedagogiki, która na wyzwania egzystencjalne patrzy przez pryzmat rozpoznawania zadań charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych**”. Deklaracja ta została zrealizowana w dwóch następnych rozdziałach. W drugim przedstawiono ideę rezyduality w profilu tożsamościowym Eriksona⁶, w trzecim zaś ujawniono efekty budowania nowej pedagogiki egzystencjalnej, której strukturę powinny wypełnić pedagogiki: nadziei, woli, wyobraźni, fachowości, wierności, troskliwości, twórczości oraz mądrości życiowej.

⁵ Np. przedstawionej w podręczniku pod redakcją Stanisława Palki (2010).

⁶ Dodać należy, że autorka nie posłużyła się bezpośrednim odczytaniem tej idei i teorii, ale odczytaniem idei rezyduality Vilfreda Pareto i teorii rozwoju tożsamościowego Eriksona przez Witkowskiego.

W omawianych rozdziałach nie ma jednak koncepcji metodologicznej badań. Pojawia się jedynie zapis o tym, że autorka pracy postrzega strukturę problemową postulowanej pedagogiki egzystencjalnej jako „uwikłaną w koło hermeneutyczne”, ale nie ma ani słowa o zastosowaniu hermeneutyki w badaniach pedagogicznych, w bibliografii zaś nie zostały uwzględnione teksty z zakresu pedagogicznej metodologii badań hermeneutycznych, np. Krystyny Ablewicz, Janusza Gniteckiego czy Bogusława Milerskiego. Autorka dostrzega też potrzebę stworzenia „nowej metodologii pedagogicznej i nowej świadomości humanistycznej”, stwierdzając, że „nie zostały dotąd w pełni ogarnięte”. **W tym momencie mogę wyrazić tylko żal, że w pracy nie odnotowałam autorskiego wkładu w budowanie „nowej metodologii badań pedagogicznych”.**

Przejdźmy zatem do ujawnienia związku przedstawionej koncepcji z tym, co stanowi treść pozostałych rozdziałów.

Jaką treść i formę mają pozostałe rozdziały?

Zacznę od zrekapitulowania ich treści. Kilka z nich rzeczywiście zawiera rozważania autorki na temat pedagogik, o których mówiła, że wypełniać powinny strukturę nowej pedagogiki egzystencjalnej. Omówione zostały następujące pedagogiki: przebaczenia, wstydu, cierpienia, sytuacji trudnych, samotności (zakończenie). **Opisane pedagogiki nie są jednak tymi, które zostały zapowiedziane w programie badawczym.** Istnieje zatem głęboka rozbieżność między deklaracją budowania pedagogiki egzystencjalnej, której strukturę wypełniać miało osiem pedagogik szczegółowych, a pięcioma pedagogikami (zupełnie innymi), które zostały opisane w trzech wymienionych rozdziałach i zakończeniu.

W pozostałych sześciu rozdziałach podjęto kilkanaście innych kwestii, które nie zostały zapowiedziane w programie badawczym, a ja nie chciałabym konstruować klucza do ich uporządkowania. Wspomina się tam m.in. o inspiracjach pracami: Frankla, Carla Rogersa, Mihály Csíkszentmihályia, Williama Szekspira, Jana Szczepańskiego, Tadeusza Frąckowiaka, Marcela Prousta, Tadeusza Gadacza, Krystiana Lupy, Ernsta Blocha, Teresy Borowskiej, Edwarda Stachury i Paula Tillicha. **Skonstruowanie pracy z esejów inspirowanych innymi tekstami kulturowymi z zakresu filozofii, literatury, nauki, sztuki i publicystyki skłania mnie do tego, aby również zaliczyć je do esejów.**

Są nimi, w moim przekonaniu, wymienione rozdziały. Zgodnie z podstawowymi zasobami leksykalnymi przyjmuję, że esejem nazywamy szkic literacki, krótką rozprawę ujmującą określony temat w sposób subiektywny. W ujęciu encyklopedycznym zespala on elementy literackie, naukowe i publicystyczne:

[...] nie fabularny gatunek literacki obejmujący względnie krótkie utwory prozą, o wyrażeniu zarysowanym podmiocie mówiącym [...]. Eseista nie powołuje do życia fikcyjnych światów, polem dla opisu jego inwencji jest reżyserowanie nowych układów z gotowych elementów. Składnikami dyskursu eseistycznego są różnorodne elementy: anegdoty autobiograficzne i historyczne, cytaty, streszczenia, interpretacje dzieł literackich, obrazów itp., refleksje, komentarze, głosy [...]. Poetyka eseju od początku pozostaje w opozycji do morfologii i stylu dyskursywnych tekstów specjalistycznych, stroni od rygorów krępujących wypowiedź naukową czy filozoficzną (*Wielka encyklopedia PWN*, 2002, s. 331).

Z definicji eseju wynika, że jest to forma wypowiedzi opozycyjna wobec tekstów specjalistycznych, np. naukowych czy filozoficznych. Niemniej lista wybitnych osób, które posługiwały się formą eseju, jest długa, a zasługi eseistów w upowszechnianiu kultury – ogromne. Z tego powodu sprawa przygotowania studentów i pracowników naukowych do posługiwania się tą formą stanowi ważne zadanie dydaktyczne. Sama w pracy ze studentami przywiązywałam wielką wagę do ćwiczenia tej formy wypowiedzi, o czym świadczy np. redakcyjne przygotowanie i wydanie pracy zawierającej najlepsze studenckie eseje (Hejnicka-Bezwińska, Leppert, 1996). Sama również je pisałam, ale nie były one moimi pracami promocyjnymi. Autorka recenzowanego osiągnięcia naukowego również wie, czym jest esej i jaki jest status tej formy wypowiedzi, ponieważ we wstępie do innego swojego dzieła, zatytułowanego *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasmem Mertonem* (2001), pisze tak:

Przedstawiona książka jest zbiorem esejów w większości publikowanych już w jakiejś postaci, choć rozproszonych po pracach zbiorowych, a stanowiących zarazem przejaw pewnej spójnej, jak mam nadzieję, troski o skupienie się na problematyce zarazem pedagogicznej i egzystencjalnej, w tym z wykorzystaniem inspiracji (Orzelska, 2001, s. 15).

To samo można by powiedzieć o książce wskazanej przez habilitantkę jako jej najważniejsze i podstawowe osiągnięcie naukowe. Wskazany zbiór esejów inspirowanych Mertonem wydaje się jednak bardziej spójny niż dzieło habilitacyjne.

Czy recenzowana praca spełnia warunki uznania wskazanego dzieła za podstawowe osiągnięcie naukowe?

Artykuł 16 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki (Dz.U. z 2016 r.) mówi, że podstawowym osiągnięciem naukowym w postępowaniu habilitacyjnym może być monografia naukowa, część pracy zbiorowej lub cykl publikacji powiązanych tematycznie.

Z całą pewnością można powiedzieć, że recenzowana praca nie jest częścią pracy zbiorowej. Habilitantka w autoreferacie twierdzi, że wskazane przez nią dzieło jest monografią naukową. Przedstawiona krytyka metodologiczna nie potwierdza tego przekonania. Prezentowana praca nie jest

monografią naukową w takim znaczeniu, jakie przypisywane było wcześniej rozprawom habilitacyjnym, ponieważ nie stanowi – jak wcześniej wykazałam – spójnej całości. Teza o braku spójności znajduje potwierdzenie w następujących stwierdzeniach krytyki metodologicznej.

1. Tytuł nie odpowiada zawartości recenzowanego dzieła.
2. Odwołania (potwierdzone danymi zawartymi w bibliografii oraz indeksie nazwisk) nie przekonują o osadzeniu intelektualnego dorobku habilitantki w pedagogice jako dyscyplinie naukowej.
3. Z powodu braku w pracy habilitacyjnej części poświęconej opisowi zastosowanej metodologii badań własnych nie mogłam przeprowadzić właściwej krytyki metodologicznej, więc zastąpiłam ją próbą rekonstrukcji tej tradycji badawczej, w którą można by wpisać koncepcję badań przedstawioną w rozdziałach I–III.
4. Przyjmując jednak, że w rozdziałach I–III został przedstawiony określony program badań (bez przedstawienia metodologii badań własnych), zawartość pozostałych rozdziałów nie jest realizacją tego, co zostało zaprojektowane.
5. Rozdziały IV–XII są esejami inspirowanymi tekstami kulturowymi różnych autorów, których fragmenty lub prawie całości były publikowane lub przedstawiane w innych okolicznościach.
6. Można zatem domniemywać, że autorka tej pracy próbowała istniejącym już w różnym stopniu przygotowania esejom nadać wspólny tytuł i uczynić z nich całość, dodając rozdziały I, II i III.

Co o takim zabiegu mówi prawo i praktyka postępowania habilitacyjnego?

We wcześniej już przywołanej pracy Śliwerski stwierdza, że podstawowym osiągnięciem naukowym może być nie tylko monografia naukowa i część pracy zbiorowej, ale także:

[...] cykl publikacji powiązanych tematycznie (które zostały przygotowane na z góry ustalony temat i ukazywały się w sposób, który można określić jako cykliczny; w tym przypadku recenzenci nie uznają za jednotematyczny cykl publikacji takiego ich zbioru, któremu autor *post factum* przypisał określony temat (2017, s. 72).

Ta interpretacja uzasadnia moją odmowę poparcia wniosku o nadanie autorce tego dzieła (wskazanego jako podstawowe osiągnięcie naukowe) stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

Zarzut uczynienia całości *post factum* (z cyklu wcześniej istniejących esejów, w których dokonana została pewna korekta oraz nastąpiła zmiana i dopisanie pewnych fragmentów) znajduje uzasadnienie w opisach

zjawiska „autoplagiatu”. Przyjęłam, że autoplagiat nie jest terminem prawnym i nie powinien skutkować tym, co plagiat. Z tego powodu w swojej recenzji mówię o zjawisku multiplikowania dorobku przez habilitantkę i podaję tego konkretne przykłady. Zamiast rozpatrywać to zjawisko w kategoriach prawnych czy etycznych, bardziej skłonna byłabym przypisać je niskiej świadomości teoretyczno-metodologicznej i błędom warsztatowym habilitantki, zgadzając się z tezą Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2007, s. 58–59), że rozwijanie kompetencji autokrytycyzmu i samowiedzy sprzyja osłabieniu tendencji do oszukiwania, co autorka przywołanej pracy nazywa paradoksem nieuczciwości. Dodać tylko można na usprawiedliwienie, że nadmierne podporządkowanie się (graniczące z afirmacją i uwielbieniem) autorki recenzowanej pracy jednemu autorytetowi nie mogło sprzyjać rozwojowi kompetencji oczekiwanych od badacza i wzrostowi jej świadomości teoretyczno-metodologicznej.

Kilka uwag zamiast zakończenia

Zacznę od przypomnienia, że na wniosek habilitanta centralna komisja ustala radę jednostki organizacyjnej, w której zostanie przeprowadzone postępowanie habilitacyjne, oraz wyznacza komisję habilitacyjną, w której skład wchodzi przewodniczący komisji, sekretarz komisji, trzech recenzentów i dwóch członków komisji. Recenzent jest jednym z siedmiu członków komisji i ma tylko jeden głos w głosowaniu w sprawie poparcia lub odrzucenia wniosku. Zadaniem komisji jest przygotowanie opinii w sprawie nadania lub odmowy nadania stopnia, która zostaje przekazana przewodniczącemu rady jednostki przeprowadzającej postępowanie habilitacyjne. Uchwałę w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego podejmuje w głosowaniu tajnym rada jednostki, której powierzono przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego, i jest to decyzja ostateczna, jeżeli owa jednostka nie ma ograniczonych uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Uchwała ta w ciągu 14 dni jest przekazywana Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów.

Autoreferat, recenzje oraz uchwała rady wydziału zawierająca opinię komisji habilitacyjnej są jawne, ponieważ zostają upublicznione na stronie internetowej uczelni przeprowadzającej postępowanie habilitacyjne oraz na stronie Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów. Pierwsze wnioski o wszczęcie postępowania w nowej procedurze habilitacyjnej zostały złożone w 2012 roku. Ich liczba z każdym rokiem wzrastała. Autor pracy o habilitacjach podaje, że do końca 2016 roku złożono ich 116, z czego 50 postępowań zakończonych zostało nadaniem stopnia doktora habilitowanego do końca 2016 roku (Śliwerski, 2017, s. 31).

Jako środowisko uczestniczących w postępowaniach habilitacyjnych mamy już pewne doświadczenia, którymi warto podzielić się z innymi, aby doskonalić praktykę dochodzenia do kolejnych stopni i tytułu naukowego.

Akceptując postulat Śliwerskiego: „Wędrówkę po awans zacznijmy od czytania prawa” (Śliwerski, 2017, s. 68), dodałabym, że warto też, aby uczeni planujący przygotowanie wniosku o wszczęcie postępowania habilitacyjnego przyjrzeni się bliżej praktyce recenzowania w warunkach jawności recenzji oraz łatwego dostępu do kilku dokumentów najważniejszych w tej procedurze (autoreferatu, recenzji i uchwały wraz z opinią komisji habilitacyjnej). Mam poczucie, że obowiązkiem recenzujących jest z kolei weryfikacja tego, jak to nowe prawo jest wykorzystywane w praktyce tworzenia, doskonalenia i respektowania standardów krytyki naukowej. Uzasadnienie dla ujawnienia kulis własnej pracy nad przygotowaniem krytyki metodologicznej w odniesieniu do konkretnego tekstu wskazanego jako podstawowe osiągnięcie naukowe wydaje mi się ważne z tego powodu, że pozwoliło ono na zrekonstruowanie kilku pytań, których postawienie okazało się konieczne, aby zrozumieć wartość recenzowanego dzieła i racjonalizować własne stanowisko w sprawie poparcia lub odmowy poparcia wniosku o nadanie stopnia doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Zaznaczam w tym miejscu, że mój pojedynczy głos nie musiał mieć znaczenia dla wyrażenia pozytywnej opinii komisji habilitacyjnej, na której podstawie rada naukowa podejmowała uchwałę o nadaniu stopnia.

Odwołując się do przedstawionego doświadczenia związanego z recenzowaniem, znajduję w nim potwierdzenie tezy, że jednym z niedociągnięć w pracy członków komisji jest brak zgody co do tego, które formy recenzowania są najważniejsze. Na początku artykułu wymieniłam pięć form krytyki naukowej. Wszystkie one są ważne, ale w postępowaniu habilitacyjnym najważniejszą i zupełnie podstawową formą krytyki wydaje mi się krytyka metodologiczna.

Uzasadnienia dla upomnienia się o przywrócenie należytego miejsca krytyce metodologicznej w postępowaniu habilitacyjnym upatruję też w kondycji współczesnej nauki. Odwołując się do wcześniej już wykorzystanej pracy Gromkowskiej-Melosik i wielu innych, znajduję potwierdzenie tezy o kryzysie nauki. Myślę jednak o szczególnym aspekcie tego kryzysu nauki jako zjawiska kulturowego, które związane jest z marginalizowaniem i lekceważeniem wszelkiej wiedzy eksperckiej, które skutkuje destrukcją związków nauki z praktyką społeczną. Jest to szczególnie ważne dla pedagogiki jako nauki teoretyczno-praktycznej – jak przekonuje Palka (2018) – i humanistyczno-społecznej nauki stosowanej – jak dowodzą Kubinowski i Chutorański (2017). Sygnalizuję te prace, ponieważ wydają mi się one bardzo przydatne w doskonaleniu działalności badawczej w pedagogice, jak również pomocne dla recenzentów odpowiedzialnych za kształtowanie racjonalnych kryteriów oceniania we wszystkich postępowaniach o nadawanie stopni i tytułu naukowego w zakresie pedagogiki.

Bibliografia

- Bocheński, J.M. (1988). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Paryż: Oficyna Liberałów.
- Gadacz, T. (2009). *Historia filozofii XX wieku (t. 2)*. Kraków: Znak.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hejnicka-Bezwińska, T., Leppert, R. (1996). *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kryszewski, W. (2000–2005). Krytyka naukowa (s. 90). W: *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 15. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2017). Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych (s. 15–24). W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubinowski, D., Chutorański, M. (red.) (2017). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moog, W. (1919). *Logik. Psychologie und Psychologismus*. Halle: Verlag von Max Niemeyer.
- Palka, S. (red.) (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Palka, S. (2018). *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Śliwerski, B. (2017). *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wielka encyklopedia PWN* (2002), t. 8. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

“Methodological critique” in assessing the postdoctoral achievements

SUMMARY

“Methodological critique” is a form of scientific critique along with philosophical, empirical, theoretical or logical critique. It does not require any special justification to recognize this form of critique as the most important, the most meaningful and most decisive in assessing the postdoctoral achievements. In the summary, I refer only to one legal argument that obtaining a postdoctoral degree is a kind of “pass”, entitling one to adjudicate on the scientific achievements of others and to appear in various roles related to awarding (or refusing to award) the academic degree of a particular person. In the chapter, I present some of the most important questions to which I was seeking answers, assessing the work indicated as the main scientific achievement. This unitary example seems to be a good illustration of the problems, controversies and dilemmas appearing when one is preparing an opinion for a meeting of the Postdoctoral Degree Awarding Committee. Uncovering your own reflection on a specific work can be a contribution to the discussion of the reviewer’s role in the postdoctoral degree procedure and the place and role of methodological critique in this procedure, especially when the author of the indicated achievement has not shown due diligence to reliably present and authenticate his/her research concept.

Keywords: science – para-scientific practices, main (basic) scientific achievement, scientific critique – methodological critique