Krzysztof Konarzewski
konarzewski@neostrada.pl
www.konarzewski.neostrada.pl

Nieporęt, dn. 25 lipca 2020

Recenzja dorobku naukowego dra Roberta Pawlaka
w postępowaniu na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego
o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dyscyplinie pedagogika

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce w art. 219 ust. 1. stanowi, że stopień doktora habilitowanego nadaje się osobie, która:

1) posiada stopień doktora;
2) posiada w dorobku osiągnięcia naukowe albo artystyczne, stanowiące znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny, w tym co najmniej: a) 1 monografię naukową [...] lub b) 1 cykl powiązanych tematycznie artykułów naukowych opublikowanych w czasopismach naukowych lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowych [...];
3) wykazuje się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

Ad 1

Pan Robert Marek Pawlak tytuł zawodowy magistra socjologii uzyskał w 1999 r. na Wydziale Filozofii i Socjologii UW, a stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie socjologii – w 2004 r. w Instytucie Socjologii UW na podstawie rozprawy *Szkoła i społeczność lokalna w procesie reformowania oświaty* przygotowanej pod kierunkiem prof. Renaty Siemieńskiej-Żochowskiej. Warunek jest spełniony.

Ad 2

Po doktoracie, czyli w ciągu 15 lat, Kandydat opublikował:

- trzy monografie
- dziesięć artykułów w polskich czasopismach naukowych notowanych przez MNiSzW
- pięć tekstów w polskich pracach zbiorowych opublikowanych głównie przez Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Baza Scopus nie notuje żadnych tekstów Kandydata. Według Google Scholar, który uwzględnia lokalny obieg naukowy, jego teksty były cytowane przez innych autorów 25 razy (H = 3).

Główne osiągnięcie naukowe

We wniosku z dnia 27 listopada 2019 r. o przeprowadzenie postępowania w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego Kandydat uchylił się od określenia osiągnięcia naukowego będącego podstawą tego postępowania, sam więc muszę wybrać najważniejsze dzieło, by wiedzieć, od czego zacząć lekturę i co przeczytać najstaranniej. Na użytek tej recenzji wybieram najnowszą monografię ***Przemiany edukacyjne w małym mieście*** (Warszawa 2016: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 343). Mocną stroną tej książki jest jej język – akademicka polszczyzna wyróżniająca się elegancką prostotą. Gorzej z treścią – książka nie stawia i zatem nie rozwiązuje żadnego problemu z zakresu pedagogiki lub socjologii edukacji, to zaś nie pozwala uznać, że stanowi znaczny wkład w ich rozwój.

Przedmiot książki łatwo wskazać: to oświata w Wołominie i okolicznych wsiach, za to cel książki pozostaje niejasny aż do ostatniej strony, a to wskutek prymitywnej metodologii. Autor nazywa swoje badanie studium przypadku. To określenie wydaje mi się potrójnie wątpliwe. Po pierwsze, przypadkiem nazywa się obiekt jednostkowy – osobę, małą grupę albo organizację. Gmina, czyli obszar na mapie administracyjnej, niczym takim nie jest. Po drugie, studium przypadku czerpie dane z różnych źródeł, tu natomiast dominują „wywiady pogłębione"[1], i to aż ze 104 osobami z różnych kręgów wołomińskiej biurokracji i oświaty. Jest jasne, że ankieter zarejestruje rozbieżne opinie; niewyselekcjonowane nie złożą się na spójny obraz gminy, a wyselekcjonowane – na obraz zgodny z rzeczywistością.

Po trzecie i najważniejsze, przypadkiem nazywa się obiekt wybrany spośród innych ze względu na określoną przypadłość, czyli problem interesujący nauki społeczne, z myślą o stworzeniu jednostkowej teorii tej przypadłości. Taka teoria stosuje się tylko do zbadanego przypadku, więc uogólnić jej nie można, niemniej wzbogaca wiedzę naukową, jeśli tylko mówi coś nowego o uwarunkowaniach i dynamice przypadłości. Ale gminie Wołomin nie przysługuje żadna interesująca przypadłość albo, mówiąc ostrożniej, Autor żadnej nie identyfikuje. Autor postanowił „monitorować procesy adaptacji szkolnictwa do zmieniających się realiów społeczno-ekonomicznych" (s. 10), a właściwie implementację reformy systemu oświaty z 1998 r. Mniejsza, że skutki tej reformy zostały wyparte przez reformę Zalewskiej w roku wydania tej książki, więc ma ona już tylko historyczne znaczenie. Znacznie ważniejsze, że o przebiegu reformy Handkego w całym kraju wiemy dość dużo, więc mała jest szansa, że wzbogaci naszą

[1] Biorę to określenie w cudzysłów, ponieważ nie wiadomo, o co pytano rozmówców i jak radzono sobie z lukami w ich wypowiedziach.

wiedzę opis reformy w jednej gminie, zwłaszcza takiej, która niczym nie wyróżnia się spośród 300 podobnych gmin w Polsce.

Nie wnosząc nowej wiedzy, książka krzewi natomiast pewną, też nienową ideologię, a ściślej – wykorzystuje ją do ataku na zjawisko, które nazywa „urynkowieniem edukacji". Ma ono polegać na decentralizacji, prywatyzacji, wprowadzeniu testowych egzaminów zewnętrznych, rozliczalności, selekcji itp. i prowadzić do wzrostu nierówności społecznych. Realność atakowanego zjawiska wymagałaby solidniejszych świadectw niż garść cytatów z Ulricha Becka czy Stephena Balla, a sam atak jest niekonstruktywny, lekarstwa bowiem, które ideologia podsuwa, są pozorne lub gorsze od choroby.

Oto przykład ideologicznej paralogiki. „Mechanizmy rynkowe sprzyjają pogłębianiu się nierówności edukacyjnych" – oznajmia Autor i na dowód przytacza skorelowanie osiągnięć szkolnych ze statusem socjoekonomicznym rodziny pochodzenia ucznia („W szkole radzą sobie lepiej uczniowie z rodzin lepiej wykształconych i domów, gdzie mają zapewnione odpowiednie warunki do nauki...", s. 35). Ale silniejszą korelację obserwowano już w II Rzeczypospolitej, a nieco słabszą w Polsce Ludowej z jej systemem państwowych szkół, ścisłą rejonizacją, jednym programem kształcenia, zsyłaniem połowy rocznika do zasadniczych szkół zawodowych i ogłupiającą indoktrynacją ideologiczną. Autor tęskni za egalitarnym „etosem szkoły publicznej", ale na czym miałby on polegać? Kiedyś napisałem:

> Żądać, by szkoła raz na zawsze zniwelowała nierówności [oświatowe], byłoby niedorzecznością. Co bowiem mógłby zrobić system oświatowy, żeby zrównać szansę przeciętnego dziecka sprzątaczki i stróża z szansą dziecka lekarki i prezesa rady nadzorczej? Jedyne skuteczne rozwiązanie to zamknąć szkoły niepubliczne, a w publicznych obniżyć wymagania do poziomu nieróżnicującego uczniów z obu tych kategorii. Takie rozwiązanie byłoby niedemokratyczne i samobójcze dla kraju zainteresowanego godną pozycją międzynarodową.

Co Autor mógłby przeciwstawić tej opinii? Za Jacquesem Delorsem i Federikiem Mayor Zaragozą powiada, że edukacja powinna stawić czoła globalizacji przez wytyczenie nowych celów. Jakich celów? Kto miałby je stanowić? Jeśli elity polityczne, to jak przekonałyby do nich społeczeństwo notorycznie nieufne wobec najrozsądniejszych nawet reform oświaty? Domaga się Autor wyróżnionego miejsca dla „osób najbardziej dotkniętych przez los" (s. 36), ale zaraz potępia „wprowadzanie oddzielnych ścieżek edukacyjnych" (s. 37). Chce nowych struktur i typów kształcenia wykraczających poza przechowywanie i przekazywanie wiedzy (s. 37), ale ani słowem ich nie charakteryzuje. Stwierdziwszy, że wołomińskie szkoły są zróżnicowane pod względem warunków kształcenia i osiągnięć uczniów szkół, oznajmia: „w Wołominie istnieje «lokalna hierarchia szkół» oraz mają miejsce selekcje doszkolne" (s. 210). By temu przeciwdziałać, radzi rekrutować kandydatów spoza rejonu przez losowanie (s. 211). Że to przekreślałoby wartość świadectw szkolnych w procesie naboru, najwyraźniej go nie trapi.

Charakterystyczną cechą ideologicznych ataków jest lekceważący stosunek do zebranych danych. Autor deklaruje: „projekt badawczy powinien mieć wyraźne ugruntowanie w zgromadzonym i poddanym analizie materiale badawczym" (s. 52), ale potem cytuje lub streszcza głównie wypowiedzi zgodne z jego poglądami, a czasem formułuje wnioski niemające dostatecznego pokrycia w danych. Dobrym przykładem jest atak na system egzaminów zewnętrznych. Stereotypowe zarzuty pod adresem tego systemu zajmują prawie dwie strony, a jedna opinia przeciwna – jeden akapit (s. 217). Autor mógłby powiedzieć, że przeciw systemowi wypowiedziała się „zdecydowana większość", a za – „nieliczni". Taka obrona świadczyłaby o przemyceniu (grubej) kwantyfikacji do badania jakościowego, które nie pozwala na takie uogólnienia:

> Na podstawie wypowiedzi nauczycieli z Wołomina możemy powiedzieć, że ocena tej części reformy jest nadal krytyczna i nie dostrzegają oni jej zalet (s. 218).

Tak może napisać dziennikarz. Badacz, który chciałby scharakteryzować populację wołomińskich nauczycieli, musiałby przeprowadzić badanie na próbce reprezentatywnej i podać rozkład stanowisk[2].

Następne uogólnienia Autora są jeszcze bardziej ryzykowne. Walcząc z fantomem urynkowienia oświaty, twierdzi, że egzaminy zewnętrzne są wykorzystywane do rozliczalności szkół i nauczycieli. Empiryczną podstawą tej opinii jest wypowiedź: „My jako nauczyciele jesteśmy rozliczani, jeśli chodzi o konkretne wyniki. Na pewno jakimś wyznacznikiem są wyniki w egzaminach końcowych w gimnazjum i liceum, ilość olimpijczyków, laureatów i finalistów olimpiad" (s. 216) oraz regulamin dodatku motywacyjnego, który wśród licznych kryteriów wymienia „wyniki uczniów w nauce z uwzględnieniem ich uzdolnień". W ideologii New Public Management „accountability" polega na sprzężeniu publicznych nakładów na edukację z wynikami osiąganymi przez poszczególne placówki oświatowe. W Wołominie rozliczalność znaczy tylko tyle, że osiągnięcia uczniów wchodzą w skład kryteriów oceny pracy nauczyciela. Czyżby Autor chciał oceniać jego pracę niezależnie od tego, czego nauczył był swoich uczniów? A może już samo ocenianie nauczycieli uważa za politykę winy i wstydu?

Accountability zmusza szkoły do konkurowania o ucznia na podobieństwo sklepiku, który konkuruje o klienta. Idąc tym tropem, Autor oświadcza:

> W świetle przeprowadzonych badań możemy powiedzieć, że nauczyciele krytycznie wypowiadali się na temat egzaminów zewnętrznych, gdyż w ich gminie przyczyniły się one do rywalizacji międzyszkolnej (s. 219).

---

[2] W mojej książce, którą Autor cytuje na poparcie swojej opinii, zamieściłem czterostronicową analizę danych poprzedzoną zdaniem: „Wypowiedzi nauczycieli można podzielić na trzy grupy: krytyczne (49%), aprobujące (32%) i ambiwalentne, czyli podnoszące zalety i wady sprawdzianu i egzaminu bez próby rozstrzygnięcia, które z nich przeważają (16%)".

O rywalizacji, zapewne pod wpływem pytania, wspomniała tylko jedna dyrektorka szkoły („my sami z siebie – jako gimnazja i środowisko nauczycielskie – to może mniej byśmy brali udział w tej rywalizacji, gdyby nie to, że jesteśmy przymuszani z zewnątrz, bo się nas rozlicza z wyników egzaminu"). Wprawdzie inna zaprzeczyła, by rozliczanie miało taki skutek („Gmina rozlicza dyrektorów z wyników, natomiast myślę, że [to] na nic się nie przekłada, tylko na opinię...", s. 215), ale Autor słyszał to, co chciał usłyszeć, więc konkluduje:

> Podsumowując te ustalenia możemy powiedzieć, że w Wołominie nastąpił proces urynkowienia szkolnictwa w wyniku dokonujących się selekcji szkolnych, konkurencji między placówkami oraz rozliczania nauczycieli i szkół z wyników końcowych (s. 235).

Poważne zarzuty można wysunąć wobec autorskiego warsztatu metodologicznego. Po pierwsze, rzekomo pogłębione wywiady są pełne zagadkowych sformułowań, których ankieter nie próbuje wyjaśnić. Na przykład radna mówi: „Edukacja w tych domach [objętych pomocą społeczną] jest niższa. [...] My jednak nie możemy tej młodzieży wykluczyć. [...] Pokazujemy im, tutaj macie nową szkołę, salę gimnastyczną. Przynajmniej w ten sposób staramy się zrekompensować niższy poziom nauczania w danych klasach" (s. 158). O jakich klasach mowa? Czyżby szkoła umieściła dzieci biedaków w odrębnych oddziałach klasowych? Dlaczego ankieter o to nie pyta? To samo dotyczy cytowanej już wypowiedzi o rywalizacji: kto z kim rywalizuje?, o co?, w jaki sposób? I jeszcze jeden przykład. Nauczycielka tłumaczy, dlaczego uczniom brak motywacji do nauki: „Spowodował to system gimnazjalny, który ich «rozpaskudził», i nie potrafią się uczyć. Młodzież «liże materiał po wierzchu», natomiast jeśli chodzi o głębszą wiedzę, to niestety nie ma na to czasu" (s. 181). Co ma na myśli – że gimnazjum stawia uczniom za małe, za duże, czy niewłaściwe wymagania?

Po drugie, istnieje przepaść między tym, co Autor zapowiada, a tym, co robi. Zapowiada analizę treści doniesień prasowych opisaną w podręcznikach Renate Mayntz i Earla Babbiego (s. 50), ale potem po prostu je streszcza na siedmiu stronach. Zapowiada też komputerową analizę wywiadów:

> Wstępna analiza obejmowała szczegółowe zapoznanie się z transkrypcjami. Dalszym etapem było poszukiwanie w ich obrębie odpowiednich „porcji informacji" (cytatów), które zostały wyselekcjonowane i zakodowane. [...] Poszczególne kody były przedmiotem dalszych analiz. Wypowiedzi różnych rozmówców były zestawiane ze sobą, konfrontowane, porównywane i hierarchizowane. Analizowałem występujące między nimi zależności oraz podobieństwa i różnice. Finalnym celem analiz było konstruowanie modeli, na które składały się poszczególne kategorie analityczne i odpowiadające im „węzły" i „łączniki" (s. 52),

ale poprzestaje na wyszukaniu przydatnych cytatów i dopełnieniu ich jednym przeciwstawnym. To dopełnienie najczęściej bywa lekceważone w interpretacji jako pogląd mniejszości, a czasem występuje bez żadnego komentarza, np.:

> Podczas badań wielokrotnie podkreślano, że Wołomin jest niewielkim miastem, którego mieszkańców łączą bliskie więzi" (s. 62).
>
> Duża część rozmówców podkreślała, że mieszkańców Wołomina niewiele łączy [...] (s. 63).

Zdarza się, że Autor „dopełnia" opinię faktem, np.:

> Podkreślano, że na terenie Wołomina nie było zorganizowanej grupy przestępczej, a negatywną etykietę „miasta mafijnego" nadali dziennikarze z prasy ogólnopolskiej (s. 63).
>
> Korzystną zmianą była również likwidacja zorganizowanych grup przestępczych działających na terenie powiatu (s. 69).

Uważny czytelnik widzi, że opinie niektórych mieszkańców Wołomina są podzielone i że są oni skłonni zaprzeczać niewygodnym faktom, ale nie dowie się, jaką rolę odgrywa to w finalnym modelu, bo żaden model nie został skonstruowany.

W autorskiej narracji występują liczne sprzeczności. Niektóre są jawne, np.:

> Poważnym problemem, dotykającym wołomiński rynek pracy, jest wysokie bezrobocie" (s. 75),
>
> [...] powiat wołomiński znalazł się na drugim miejscu w czterostopniowej skali, obejmującej: bardzo dobrą sytuację, dobrą, złą i najgorszą" (s. 77),

inne zawoalowane, np.:

> Najmniejsza placówka [...] liczy 93 uczniów (62 w „podstawówce" i 31 w gimnazjum). [...] Chociaż szkoła działa w budynku z 1997 r., to nie posiada sali gimnastycznej. [...] Przez kilka lat osiągała niskie wyniki w sprawdzianach szóstoklasistów, co wpływało na duży odpływ jej uczniów do innych szkół. Mała liczba uczniów powoduje konieczność prowadzenia zajęć w tak zwanych klasach łączonych. Większość nauczycieli (64%) pracuje w niepełnym wymiarze etatu [...] Jest to szkoła najdroższa w utrzymaniu, przeliczając wydatki na jednego ucznia" (s. 141)
>
> Ważną inicjatywą jest powołanie przez mieszkańców i nauczycieli [...] stowarzyszenia działającego na rzecz rozwoju placówki i ochrony jej przed likwidacją (s. 147).

Autor znalazł podręcznikowy przykład małej szkoły – drogiej i ubogiej, ale z aprobatą pisze o ruchu w jej obronie. Być może uważa, że racjonalność pedagogiczna i ekonomiczna musi ustąpić przed wolą suwerena.

W kilku miejscach książki narracja traci spójność. W rozdziale *Problemy edukacyjne gminy Wołomin* Autor wymienia wysokie koszty utrzymania szkół oraz biedę dotykającą wielu uczniów i ich rodziny i samotne macierzyństwo (s. 176–7). W rozdziale *Kierunki polityki edukacyjnej* czytamy, że politycy „wśród najistotniejszych problemów swojej miejscowości nie wymieniali edukacji ..." (s. 152) i że „Władze Wołomina nie opracowały strategii rozwoju edukacji" (s. 156).

Pozostały dorobek naukowy

Bon edukacyjny w polityce oświatowej (2012) to rozprawa na temat jednego ze sposobów finansowania usług oświatowych, który zaproponował Milton Friedman w połowie lat 50. ubiegłego wieku. Choć liczy prawie 300 stron, nie dostarcza istotnej wiedzy o zamierzonych i niezamierzonych skutkach bonu, a to za sprawą zaniedbania kwerendy i niekompetencji metodologicznej. Na przykład podsumowując doświadczenia chilijskie (s. 102 i nast.), Autor cytuje wyłącznie opinie, tak jakby nie istniały żadne doniesienia badawcze o efektywności chilijskiej reformy bonowej. Jedno, które akurat miałem pod ręką[3], informuje:

> Reforma znacznie zwiększyła popyt na dotowane szkoły prywatne i zmniejszyła popyt zarówno na szkoły publiczne, jak i niedotowane niepubliczne. Zwiększyła odsetek absolwentów szkół średnich o 3,6 punktu procentowego i odsetek kończących przynajmniej dwa lata koledżu o 2,6 punktu. Osoby ze środowisk dotkniętych i niedotkniętych ubóstwem osiągały średnio podobne wyniki w nauce. Reforma zwiększyła także produktywność i nieznacznie zmniejszyła nierówności zarobków.

Już sam przegląd podobnych badań miałby wielką wartość, ale Autor najwyraźniej nic o nich nie wie. Referuje za to własne badania poglądów przedstawicieli kilku polskich partii i związków zawodowych na bon *in abstracto* oraz świadków polskiej wersji bonu z Kwidzyna i Krakowa. Artykuł ***Krakowski bon oświatowy – studium empiryczne*** (2012), wykorzystany w książce, zaczyna się od pytania badawczego, które można cytować jako wzór niepoprawności:

> Czy bon oświatowy, jak argumentują jego zwolennicy, może przyczyniać się do poprawy jakości kształcenia wskutek uruchomienia konkurencji między szkołami? Czy rozwiązanie to, jak twierdzą jego przeciwnicy, może prowadzić do nierówności edukacyjnych, rozumianych jako podział szkół na lepsze i gorsze o odmiennym składzie społecznym (s. 126).

Pytanie składa się z dwóch członów, które wydają się tworzyć dysjunkcję: bon „poprawia jakość" albo „prowadzi do nierówności". Ta dysjunkcja jest fałszywa, ponieważ można podnieść średnią osiągnięć kosztem ich dyspersji. Autor zapewne odparłby, że inaczej rozumie jakość kształcenia, ale jak – tego już nie napisał. Po drugie, pierwszy człon, wyglądający na pytanie rozstrzygnięcia, sam składa się z dwóch pytań, więc rozstrzygnąć go nie można. Po trzecie, Autor nadużywa czasownika „może", który czytany literalnie, wyklucza odpowiedź przeczącą. Po czwarte, Autor wchodzi między ostrza potężnych szermierzy, co od początku nadaje całemu doniesieniu ton polemiczny.

---

[3] Bravo, D., Mukhopadhyay, S. i Todd, P. E. (2010). Effects of school reform on education and labor market performance: Evidence from Chile's universal voucher system. *Quantitative Economics*, *1*, 47–95.

Tytułowy bon niewiele ma wspólnego z pomysłem Friedmana, ponieważ w Krakowie nazwano tak uzależnienie dotacji budżetowej dla szkoły od liczby uczniów. Metoda zbierania danych: pięć wywiadów z dyrektorami gimnazjów i jednym przedstawicielem organu prowadzącego jest niedostosowana do problemu, ponieważ opiera się na założeniu, że opinie są równoznaczne z faktami. Nic nie upoważnia do nazwania tego artykułu „studium empirycznym".

Reforma oświaty „po polsku", czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół (2011) ma chwytliwy, ale nieadekwatny tytuł – nie tylko dlatego, że trudno nazwać obniżenie wieku obowiązku szkolnego reformą oświaty i że zdecydowała o nim legislatywa, a nie egzekutywa, ale też że połowę książki stanowi rozwlekła prezentacja opinii o tej zmianie zebranych w 46 wywiadach. Została ona obudowana najzupełniej zbędnymi streszczeniami literatury na temat reform oświatowych w ogóle i historią reform w III RP, w tym reformy Handkego i niewydarzonej inicjatywy „zero tolerancji". Kluczowe pytanie o wiek rozpoczynania formalnej edukacji ma ogromną literaturę naukową, ale Autor omawia tylko wnioski z nielicznych badań polskich, pomijając ich warstwę metodologiczną, mimo że to od niej zależy wiarygodność wniosków.

Większą wartość ma artykuł ***Dyskusje i spory na temat wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci sześcioletnich*** (2014), bo udostępnia wiele cennych informacji z cudzych publikacji, choć sam nie wnosi do sprawy żadnych nowych myśli. Autor stwierdza, że dzieci sześcioletnie mają „dobry poziom dojrzałości szkolnej", ale społeczeństwo nie jest gotowe do tej reformy. Co się kryje za tą niegotowością – niechęć do nowinek, interes (w przedszkolu dzieci mają całodniową opiekę i wyżywienie) czy racjonalna obawa o dobrostan dzieci – tego Autor nie docieka, ale cytując na zakończenie raport NIK z 2012 r. zdaje się skłaniać do ostatniej hipotezy. To, że NIK wydała negatywną ocenę przygotowania gmin i szkół do objęcia dzieci sześcioletnich obowiązkiem szkolnym na podstawie kontroli w nielosowej próbce zaledwie 32 szkół, socjologa nie zaniepokoiło.

Na koniec wspomnę o dwóch artykułach, które mają podobną tematykę jak omówiona na wstępie monografia. ***Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*** (2004) to rzekomo doniesienie poświęcone wprowadzaniu reformy Handkego w trzech gminach: Grunwald, Lwówek Wielkopolski i Wołomin. Piszę „rzekomo", bo na artykuł składają się ogólne wnioski typu: „reforma systemu edukacji nie została odpowiednio przygotowana przez władze centralne, a wiele z założeń stworzono bez wcześniejszego rozpoznania realiów występujących w gminach" (s. 111), „Najważniejszym problemem [dla władz gminnych] jest brak wystarczających środków na realizację reformy" (s. 112), „Badania pokazały, że nauczyciele wyrażają niechętny stosunek do reformy oświaty" (s. 114). Te wnioski, powszechnie formułowane w mediach pierwszej połowy lat 2000., są czasem ilustrowane wypowiedziami nieokreślonych rozmówców. Nie spróbowano określić problemów swoistych dla trzech gmin, tak jakby stanowiły one reprezentatywną próbkę wszystkich gmin w kraju. Konkluzja:

> Istnieją poważne wątpliwości, czy dotychczasowy sposób wprowadzania zmian w oświacie prowadzi do budowy gospodarki opartej na wiedzy. Wydaje się, że wprowadzona w Polsce reforma raczej nie zbliża nas do standardów sformułowanych w Strategii Lizbońskiej. Polski system edukacji wymaga pilnej naprawy (s. 121)

jest może i słuszna, ale nie ma oparcia w danych empirycznych.

Mniej ogólnikowe jest doniesienie ***Cztery gminy wokół miasta: problemy edukacyjne podwarszawskich społeczności* lokalnych** (2005). Autor szczegółowo i w uporządkowany sposób informuje o sytuacji gospodarczej oraz o problemach edukacyjnych i próbach ich rozwiązywania w gminach Karczew, Izabelin, Nadarzyn i Wołomin. Wkład artykułu do wiedzy o edukacji jest jednak skromny: Autor konkluduje, że oświata i wychowanie nie są postrzegane przez władze lokalne jako sprawy najważniejsze, realizacja reformy oświatowej natrafia na wiele trudności, dużym problemem jest przemoc w gimnazjach, narkotyki i alkohol, nauczyciele nie są odpowiednio wspierani w procesie doskonalenia zawodowego. Na uwagę zasługuje ostatni wniosek o charakterze krytycznym: „władze lokalne w niewystarczającym stopniu wykorzystują rezultaty egzaminów zewnętrznych [...] przy tworzeniu lokalnej polityki oświatowej oraz wyznaczaniu celów i wskaźników dotyczących szkół, uczniów i nauczycieli" (s. 82). Jedenaście lat później Autor zrozumiał swój błąd i potępił egzaminy zewnętrzne jako narzędzie urynkowienia edukacji.

Ad 3

Kandydat rozpoczął działalność naukową w okresie studiów doktoranckich w Instytucie Socjologii UW – był członkiem zespołu badawczego prof. Renaty Siemieńskiej i pracownikiem Ośrodka Badania Opinii Publicznej oraz Pracowni Badań Społecznych. W latach 2007–2018 zatrudnił się w Akademii Pedagogiki Specjalnej na stanowiskach adiunkta i starszego wykładowcy i przejawiał aktywność naukową i dydaktyczną przypisaną tym stanowiskom. O tym, że była to aktywność ponadprzeciętna, świadczą trzy nagrody rektora APS. Ponadto w latach 2016–2018 był zastępcą dyrektora ds. organizacyjnych w Instytucie Filozofii i Socjologii APS. Ma na koncie pięć wystąpień na zagranicznych konferencjach naukowych. Od 2019 r. pracuje w Agencji Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa. Warunek uważam za spełniony.

Konkluzja

Z trzech warunków określonych w ustawie Kandydat nie spełnia jednego, ale najważniejszego: nie ma w swoim dorobku prac stanowiących znaczny wkład w rozwój pedagogiki. Książka przedstawiona jako główne osiągnięcie naukowe opisuje z nużącą szczegółowością warunki geograficzne, społeczne, gospodarcze i oświatowe jednej gminy, której nie wyróżnia spośród

innych nic, co by zasługiwało na uwagę nauk społecznych. Badania referowane w książkach i artykułach charakteryzują się prymitywizmem metodologicznym, który maskują zapowiedzi stosowania zaawansowanych metod badawczych. Studium przypadku okazuje się osławioną „monografią pedagogiczną", model teoretyczny złożony z kategorii analitycznych, „węzłów" i „łączników" – selektywnym zestawieniem wypowiedzi respondentów, analiza treści – zwykłym streszczeniem artykułów prasowych. Nic w dorobku Kandydata nie świadczy o kompetencjach metodologicznych, których oczekuje się od samodzielnego pracownika nauk społecznych – krytycyzmu i samokrytycyzmu, zrozumienia logiki badania naukowego, znajomości różnych schematów badawczych oraz biegłości w metodach pomiaru i analizy danych. Wybierając wywiady jako główną metodę zbierania danych, Kandydat nie dochodzi do uogólnień opartych na zobiektywizowanej podstawie, lecz jedynie prezentuje stereotypowe opinie i ideologiczne hasła. Z tymi, które wpisują się w tradycję oskarżania kapitalizmu o zniszczenie w Polsce kwitnącej gospodarki i oświaty, Kandydat wydaje się sympatyzować, bez próby poddania ich niezależnemu, krytycznemu namysłowi.

Uważam, że przedstawiony do oceny dorobek nie stanowi dostatecznego uzasadnienia dla nadania drowi Robertowi Pawlakowi stopnia doktora habilitowanego w jakiejkolwiek dyscyplinie nauk społecznych, w szczególności w pedagogice.

(00)759007734446395085

Biuro ds. Stopni

Wpł. 31. 07. 2020

podpis A. Ciesłak