

**Recenzja osiągnięć Pani dr Julity Orzelskiej,
ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych
w dyscyplinie pedagogika**

1. Najważniejsze fakty z życiorysu zawodowego Kandydatki

Dr Julita Orzelska ukończyła w 1995 roku 5-letnie studia na kierunku pedagogika w Uniwersytecie Szczecińskim, uzyskując tytuł zawodowy magistra pedagogiki na podstawie pracy napisanej pod kierunkiem dra Zdzisława Zachy, na temat: *Praca dydaktyczna, organizacyjna i naukowa prof. dr hab. Bolesława Sadaja*. Bezpośrednio po studiach podjęła pracę w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki. Pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Franciszka Bereźnickiego napisała dysertację na temat *Kształcenie wielostronne w rozwijaniu języka i twórczego myślenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Tytuły prac wskazują na osadzenie kandydatki w paradygmacie pedagogiki humanistycznej oraz paradygmacie pedagogiki empirycznej¹. Obie prace zostały wydane jako monografie (2005, 2006), a oprócz tego problematyka ta została wykorzystana do napisania 3 artykułów w czasopismach i 3 artykułów w monografiach recenzowanych. Dało to autorce 57 punktów w analizie bibliometrycznej. Do tego należy dodać jeszcze trzy recenzje (bez punktów) oraz tekst w internetowym czasopiśmie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Ten okres Kandydatka do stopnia doktora habilitowanego uważa jednak za zamknięty. Jednym ze wskaźników owej zmiany jest zmiana jednostki organizacyjnej. W latach 2006 – 2012 była zatrudniona na stanowisku adiunkta w Pracowni Pedagogiki Wczesnoszkolnej (przekształconej w 2008 roku w Katedrę Wczesnej Edukacji), realizując przedmioty o charakterze metodycznym, a od 2012 roku jest zatrudniona w Katedrze Teorii Wychowania i również realizuje przedmioty o tym samym charakterze. Od 2010 roku kierownikiem Katedry Teorii Wychowania jest dr hab. Anna Murawska. Opisane zmiany w dużym stopniu wyjaśniają i uzasadniają fakt radykalnej zmiany orientacji w uprawianiu pedagogiki. Skłonna byłabym określić ją jako zmianę o charakterze paradygmatycznym. O tej zmianie tak pisze dr Orzelska we „Wstępie” do pracy wskazanej jako rozprawa habilitacyjna:

„Sama pedagogika jest dla mnie zgodnie z postulatami już obecnymi w literaturze zarówno ośrodkowa w humanistyce, z konieczności czerpiąca impulsy z wielu dyscyplin, jak i – a może nawet bardziej – metahumanistyczna, tzn. z konieczności gotowa i zdolna do poddawania namysłowi i krytycznym przewyciężeniom rozmaitych aspektów własnych intencji ... humanistycznych, przy jednak różnym ich pojmowaniu i monitorowaniu jakości wdrażania i ich skutków”².

Dodaje też:

„[...] jestem w pełni świadoma, iż troska o egzystencjalną wartość edukacji wymaga pedagogiki zdolnej nie tylko rozpoznawać swoje ułomności, ale także głęboko krytycznie

¹ Odwołuję się do głównych kierunków badań opisanych w pracy Heinza-Hermann Krügera, *Wprowadzenie w teorie i metody badacze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, GWP.

² J. Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*. Kraków 2014, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s.299-300

odnosić się do świata społecznego w jego dominujących formach i przejawach oddziaływania”³.

Podziękowania, poprzedzające zawartość książki wskazanej do oceny, ujawniają intelektualne i emocjonalne związki z twórcami zjawiska, które można by nazwać mianem „szkoły”⁴ w tworzeniu narracji o edukacji oraz pedagogice jako dyscyplinie naukowej. O swoich związkach z twórcami tej formacji intelektualnej pisze tak:

„ Lechowi Witkowskiemu jako niezwykle uważnemu i przenikliwemu czytelnikowi Erika Eriksona zawdzięczam w szczególności podstawowe przesłanki idei „pedagogik rezydualnych” (...) szczególnie dla mnie ważne i inspirujące były także przyjacielskie kontakty z M. Jaworską (obecnie Jaworską-Witkowską) w Szczecinie, a ostatnio w Bydgoszczy i Słupsku, które zaowocowały wieloma publikacjami (...)”⁵.

Zacytowanie deklaracji Kandydatki dotyczących poczucia tożsamości intelektualnej oraz wpisania się w określoną formację intelektualną i określone pojmowanie pedagogiki wydaje mi się ważne i konieczne chociażby z tego powodu, aby „uczulić” samą siebie na trudność recenzowania dorobku w sytuacji, kiedy sama nie jestem z „wnętrza tej perspektywy poznawczej”, w którą wpisuje się Autorka. Zapewniam jedynie, że obydwa postulaty dotyczące pedagogiki nie budzą moich zastrzeżeń, chociaż sama byłabym skłonna je zapisać w języku wyrażającym większą troskę o Czytelnika. Znana mi też jest formacja intelektualna, w którą Autorka siebie wpisuje.

2. Ocena naukowej wartości dorobku wskazanego przez Kandydatkę do oceny

Omówienie i ocena osiągnięcia naukowego, zgodnie z Art. 6 Ustawy z dnia 14 marca 2003 (Dz. U. Nr 65 poz. 595, z późniejszymi zmianami) znowelizowanej w 2014 roku obejmuje 2 monografie (jedna z nich wskazana została jako najważniejsze osiągnięcie naukowe) oraz: 2 rozdziały w monografiach, 2 artykuły w recenzowanych pracach zbiorowych (zawierających teksty pokonferencyjne), 6 innych publikacji (w tym 3 recenzje).

2.1. Omówienie i ocena monografii zatytułowanej: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości* (Kraków 2014, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss.330).

Tytuł tej pracy wydaje się niezwykle interesujący, ponieważ wśród zainteresowanych praktyką edukacyjną ciągle trwa spór o sens edukacji, który w pedagogice identyfikowany jest między innymi jako spór między zwolennikami pedagogiki humanistycznej (realizującej głównie interesy rozumienia oraz interesy emancypacyjne – według typologii Habermasa) a zwolennikami redukcji pedagogiki do pedagogiki instrumentalnej, z której zdecydowaną

³ Tamże, s. 312.

⁴ W swoich pracach stosuję to pojęcie zgodnie z sugestią Barbary Skargi jako synonim „formacji intelektualnej”, odnoszącej się do całości „episteme”, obejmującej schematy percepcji (w tym także odczytania tekstów kulturowych i narracje), interpretacje rzeczywistości i jej związku z poznaniem (poznawczym oswojeniem różnych fragmentów rzeczywistości), które ujawniają się w przyjmowanych założeniach, przywoływanych teoriach, formach wypowiedzi, języku jak również akceptowanych paradygmatach badawczych, służących legitymizacji wytwarzanej wiedzy.

⁵ J. Orzelska, op. cit., s.10

dominacją mieliśmy do czynienia w PRL-u. Tytuł pracy sugeruje humanistyczną orientację Badaczki w sprawie edukacji.

Cel tej pracy został sformułowany we „Wstępie” następująco:

„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 (...) chcę wskazać na przyświecające mi teoretyczne podejście do egzystencji ludzkiej, że 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 odczytań klasyki i poszerzyć krąg inspiracji o nowe lektury” (s. 13).

Zacytowałam fragment dzieła, ponieważ cel badań przedstawionych w pracy habilitacyjnej został sformułowany dość enigmatycznie, a nie chcę być posądzona o nieuprawnione interpretacje. Moje uwagi są następujące:

1. W nauce zamiast posługiwania się „poczuciem dramatu rozwiązań” bardziej pożądane jest badanie owych rozwiązań, w stosunku do których sformułowana została hipoteza, że są one „źródłem” „dramatów egzystencji”. Projektowanie badań z kolei wymusza posługiwanie się terminami, które dają się definiować i operacjonalizować, a dotyczy to także tego, co nie daje się bezpośrednio zaobserwować.
2. Nie jest jasny też problem „teoretyczności”. Autorka mówi o konieczności uporządkowania tego obszaru w pedagogice, ale nie informuje o swoim wkładzie w to dzieło lub wkładzie innych, których dokonania skłonna jest zaakceptować i wykorzystać.
3. Najbardziej dookreślone wydają się cele sformułowane w ostatnim zdaniu zacytowanego fragmentu, więc bliżej omówię ich realizację (nowe lektury i nowe odczytania klasyki).

O „kręgu inspiracji” - jak twierdzi Kandydatka – najlepiej mówią lektury. Zapis wykorzystanych lektur znajdujemy w bibliografii, którą stanowi około 120 pozycji (na 8 stronach). Daje się jednak łatwo zauważyć, że mało w niej jest prac autorów, których moglibyśmy uznać za reprezentantów polskiej pedagogiki współczesnej (jest ich koło 10, a przedstawiciele pedagogiki innych obszarów językowych i kulturowych chyba nie ma wcale). Chociaż Autorka deklaruje „odczytywanie klasyki”, to z klasyków pedagogiki odwołuje się tylko do jednej pracy Haliny Radlińskiej i kilku prac Bogdana Suchodolskiego i raczej nie są to odwołania bezpośrednie, ale poprzez odczytania tekstów tych pedagogów dokonane wcześniej przez Lecha Witkowskiego, o którym mówiłam już wcześniej jako twórcy formacji intelektualnej myślenia o edukacji i pedagogice, w którą wpisuje siebie dr Julita Orzelska.

Chcę od razu zaznaczyć, że bardzo wysoko oceniam erudycyjność, a zatem także odwoływanie się Autorki do tekstów napisanych przez przedstawicieli innych dyscyplin naukowych oraz filozofów. Nie uważam też za mankament odwoływanie się do dzieł literackich czy publicystycznych. Tak różne odwołania są stosowane w esejach, które jako forma wypowiedzi są bardzo cenione w popularyzacji wiedzy naukowej jak również debatach (dyskursach) o edukacji różnych podmiotów, występujących w tym fragmencie przestrzeni kulturowej, który nazywamy „edukacją”. W procedurze nadania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki recenzujący jednak musi odpowiedzieć na pytanie o wkład przedstawionych wyników badań w rozwój pedagogiki jako

dyscypliny naukowej, a nie tylko obszaru wiedzy o edukacji, która jest wytwarzana przez różne dyscypliny naukowe oraz obejmuje różne rodzaje wiedzy jak również dyskursy edukacyjne toczone w przestrzeni kulturowej oraz obecne w sferze publicznej związanej z polityką.

Zasygnalizowany problem dysproporcji w wykorzystaniu dorobku pedagogiki jako dyscypliny naukowej (w porównaniu z innymi dyscyplinami naukowymi oraz tekstami kulturowymi wpisującymi się w wytwarzanie innych rodzajów wiedzy niż wiedza naukowa) jeszcze wyraźniej widać w „Indeksie nazwisk”. W pracy liczącej około 300 stron tekstu, na około 100 stronach Autorka omawianej pracy powołuje się na wypowiedzi i teksty Lecha Witkowskiego, na ponad 60 stronach przywołuje Ericha Eriksona (psychologa, głównie w odczytaniu zaproponowanym przez Lecha Witkowskiego) i na około 40 stronach Victora Frankla (psychiatry i psychoterapeuty). Żaden z tych autorów nie jest pedagogiem, a dopiero na czwartym miejscu pojawia się Helena Radlińska (również w odczytaniu Lecha Witkowskiego, a tuż za nią Monika Jaworska-Witkowska (na prawie 30 stronach).

Dane dotyczące bibliografii i indeksu nazwisk wskazują, że autorka zna i ceni wkład innych dyscyplin naukowych oraz innych rodzajów wiedzy niż wiedza naukowa w poznawcze osvajanie obszaru edukacji, którym jako przedmiotem badań naukowych zajmuje się pedagogika. Dodać tylko można, że w ostatnich dziesięcioleciach dokonała się w przedmiocie badań pedagogicznych radykalna zmiana⁶, skutkująca ewolucją tożsamości pedagogiki. Kandydatka do stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki wydaje się, iż tego nie zauważyła, albo nie umie sobie z tym dorobkiem poradzić, więc pomija go prawie w całości.

W świetle tego, co wcześniej ujawniłam i opisałam, skłonna byłabym pozytywnie ocenić i docenić wkład Autorki w wiedzę o edukacji, która obejmuje różne rodzaje wiedzy i różne formy wypowiedzi o edukacji (nie tylko respektujące wymagania stawiane pracom naukowym), ale ujawnione dysproporcje (wskazujące na marginalizację pedagogiki) uniemożliwiają pozytywną ocenę tego dorobku jako wkładu w rozwój pedagogiki zainteresowanej świadomym kreowaniem tożsamości dyscypliny naukowej.

Rozdział I. omawianej monografii został zatytułowany: *Egzystencja i edukacja. Aspekty metodologiczne rozważań*. Fakt zamieszczenia tego rozdziału w części I. *Przesłanki i ramy rozważań* czyni zasadnym poszukiwanie w tym rozdziale założeń uzasadniających podjęte problemy badawcze oraz opisów problemów związanych z konstruowaniem metodologii badań własnych.

Pomimo, iż nie podzielam krytyki koncepcji kultury Jerzego Kmity (s. 41), to przekonują mnie twierdzenia dotyczące ograniczeń związanych z racjonalnością działania i w związku z tym potrzebą uwzględnienia sfery irracjonalności w funkcjonowaniu społecznym człowieka. Te postulaty w moim przekonaniu nie znajdują jednak uzasadnienia w odniesieniu do badacza (chyba, że jest się zwolennikiem anarchizmu metodologicznego), ponieważ oczekujemy w pedagogice, że respektowanie reguł i zasad metodologicznych, obowiązujących w

⁶ Zbiorowy głos w tej sprawie przedstawili uczestnicy II Seminarium Metodologii Pedagogiki w pracy: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. O ewolucji tożsamości pedagogiki mówią także kolejne tomy materiałów, jakie ukazały się w tej serii, jak również wiele innych prac autorskich i zbiorowych.

paradygmatach badawczych pedagogiki (nurtach i kierunkach badań), pozwala na większą obiektywizację twierdzeń i teorii formułowanych w procesie badań. Do tego problemu powrócę przy omawianiu aspektów metodologicznych przedstawionych w omawianym rozdziale.

Swoje zadanie badawcze Autorka spostrzega jako „[...] budowanie pedagogiki, która na wyzwania egzystencjalne patrzy przez pryzmat rozpoznawania zadań charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych” (s.47).

Dodać tylko można, że chodzi o fazy rozwojowe zrekonstruowane przez Lecha Witkowskiego w pracy *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona* (2001).

Efekty pracy nad budowaniem nowej struktury pedagogiki (widzianej przez pryzmat zadań przypisanych poszczególnym fazom rozwojowym zostały przedstawione w rozdziale III. i zostaną omówione nieco później.

Powracając do rozdziału I. chcę dodać, że przekonują mnie rozważania dotyczące egzystencji jako wyzwania pedagogicznego, uwikłania egzystencji w proces socjalizacji i proces kształcenia oraz rozważania o złożoności wartościowania „w świecie myśli i działań pedagogicznych” (s. 56-61). Zabrakło tylko deklaracji autorskiej dotyczącej zakresu i treści kategorii „myśl pedagogiczna”⁷ oraz kategorii „działania społeczne”⁸. Autorka nie ujawniła swoich wyborów i preferencji w tym zakresie, a więc nie wiem, czy definicje przeze mnie zaproponowane mogą być zaakceptowane w tych kontekstach.

Z przykrością jednak muszę odnotować prawie zupełny brak opisu konstruowania przez Autorkę metodologii badań własnych oraz problemów, kontrowersji, antynomii i dylematów pojawiających się i rozwiązywanych w trakcie badań i konstruowania narracji z ich wyników. Na s. 40. mamy co prawda zapis, że „Strukturę (...) problemową postulowanej pedagogiki egzystencjalnej postrzegam jako uwikłaną w koło hermeneutyczne”. Nie ma jednak ani słowa o stosowaniu hermeneutyki w badaniach pedagogicznych⁹. Kandydatka do stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki pisze też: „Dzięki pracom metodologicznym i historycznym (...) uzyskałam dodatkowy wgląd w rozpoznawaną przeze mnie sytuację egzystencjalną narracji i działań pedagogicznych” (s. 48)¹⁰. Z uznaniem odnosi się do kategorii „transwersalności” wykorzystywanej przez Ewę Marynowicz-Hetkę.

⁷ Osobiście skłonna byłabym ją rozumieć tak, jak rozumie Sławomir Sztobryn lub jako pojęcie bliskoznaczne z pojmowaniem efektów pracy „myślicieli”, tak jak zastosowano to w pracy zatytułowanej *Thinkers on education*, która powstała pod redakcją Zaghloula Morsy'ego (w wersji angielskiej została wydana w latach 1993-1994).

⁸ Najczęściej w pedagogice wykorzystywana jest teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego, rozwinięta i uzupełniona przez jego uczniów. Pewnie dobrze pasowałaby ona do pomysłu kreowania pedagogiki istotnej egzystencjalnie, ponieważ wkład tej teorii w światową myśl psychologiczną wpisuje się w proces przezwyciężania behawioryzmu jako dominującej perspektywy poznawczej w psychologii.

⁹ Nie ma też w bibliografii znakomitych prac o tym, np. Janusza Gniteckiego, *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki* (1989), Krystyny Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice* (1994), Bogusława Milerskiego, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* (2011) oraz innych prac zapisanych w bibliografiach prac wymienionych.

¹⁰ Autorka w tym fragmencie powołuje się na książkę Reinharta Kosellecka, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego* (2009). Zupełnie natomiast nie ma w bibliografii najważniejszych prac mówiących o metodologicznych aspektach konstruowania narracji czy wykorzystywania narracji jako źródła danych i informacji (patrz: prace autorskie i prace zbiorowe redagowane przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz), wykorzystywania i tworzenia narracji o czasie minionym (patrz: prace Jerzego Topolskiego, Sławomira Sztobryna i moje).

ale ani słowa nie ma o tym, jak to robi i z jakimi trudnościami i ograniczeniami musiała się zmierzyć. Nie wiemy więc, jak Autorka wykorzystwała tę zachętę do wielodyscyplinarności i wieloaspektowości w badaniu określonego zjawiska, zdarzenia, procesu, mechanizmu itp. Autorka też pisze na s. 63, że chciałaby, aby jej książka dobrze służyła „w interesie dyskursu pedagogicznego”, ale nie ma ani słowa o znakomitych zastosowaniach kategorii pojęciowych Michela Foucaulta do badania dyskursów, z którymi spotykamy się na przykład w badaniach Heleny Ostrowickiej, pracach Tomasza Szuklarka czy Marii Mendel i innych.

Oceniając rozdział I. skłonna byłabym zwrócić uwagę na pewne pęknięcie. Dobremu sproblematyzowaniu relacji między egzystencją a edukacją nie towarzyszy takie konstruowanie metodologii badań własnych, które legitymizowałoby to, co zostało przedstawione w rozdziałach od III. do XII włącznie. Wprowadzenie kategorii hermeneutyki, transwersalności i dyskursu bez wykazania się odpowiednim zapleczem lekturowym oraz bez zastosowania tych kategorii do opisu projektu badań własnych nie dowodzi wysokiego poziomu świadomości teoretyczno-metodologicznej Kandydatki do stopnia doktora habilitowanego, a brak orientacji w dorobku pedagogiki jako dyscypliny naukowej uniemożliwia wręcz – w moim przekonaniu - nadanie Jej stopnia doktora habilitowanego w tym właśnie zakresie.

Nie mam natomiast żadnych zastrzeżeń do rozdziału II., któremu Autorka nadała tytuł: *Wprowadzenie do idei rezydualności w rozwoju psychospołecznym jako ontologii normatywności w pedagogice*. Przekonujący wydaje się opis, wyjaśnienie i interpretacja przejścia od „pedagogiki egzystencjalnej” do „pedagogiki istotnej egzystencjalnie”. Miałabym tylko zastrzeżenie dotyczące takiego oto zdania:

„(...) chciałabym także z całą mocą podkreślić wagę, jaką przywiązuję do metodologicznego zaplecza moich rozważań, zbudowanego z jednej strony z idei rezydualności w profilu tożsamości rozwiniętym przez E. Eriksona, a z drugiej strony opartego na idei rezydów (...) rozwijanej w traktacie socjologicznym V. Pareto” (s. 31).

W moim przekonaniu autorka wskazuje i identyfikuje w tym zdaniu zaplecze teoretyczne dla formułowanego problemu badawczego i problematyki badawczej.

Pod koniec omawianego rozdziału spotykamy się z zapowiedzią, że w rozdziale III. przedstawione zostaną efekty pracy nad budowaniem „nowej struktury pedagogiki” przy zastosowaniu jako kryterium zadań charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych. Doceniając tworzenie nowej struktury pedagogiki, nie mogę zaakceptować braku autorskiego odniesienia się do przeszłości, dokładniej tradycji tworzenia struktury pedagogiki w ostatnich dwóch stuleciach. Ten historyczny proces obejmuje także polską pedagogikę minionego stulecia. Ten brak źle świadczy o osadzeniu Autorki w dyscyplinie naukowej nazwanej pedagogiką.

Rozdział III. *Model cyklu życia według Erika H. Eriksona jako rama egzystencjalna dla pedagogiki z kontrapunktami* uważam za najważniejszy, ponieważ właśnie w nim zaprezentowana została nowa struktura pedagogiki, którą wypełnić mają następujące pedagogiki: pedagogika nadziei, pedagogika woli, pedagogika wyobraźni, pedagogika fachowości, pedagogika wierności, pedagogika troskliwości, pedagogika twórczości, pedagogika mądrości życiowej.

Przyjmując i uznając taką strukturę pedagogiki nie potrafię odczytać sensu i znaczenia włączenia następnych rozdziałów do monografii wskazanej jako główne dzieło, uzasadniające złożenie wniosku o wszczęcie procedury nadania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki. W moim przekonaniu uzasadnione wydaje się przekonanie, że następne rozdziały powinny być szerszym opisem każdej z wymienionych pedagogik (w rozdziale III.), które mają tworzyć nową strukturę pedagogiki. Tak nie jest. Jest mowa natomiast o:

- pedagogice przebaczenia – nie ma jej w strukturze stworzonej przez Autorkę,
- pedagogice wstydu – to samo,
- pedagogice cierpienia – to samo,
- pedagogice sytuacji trudnych – to samo
- nudzie jako wyzwaniu pedagogicznym i innych kwestiach odczytywanych przez Autorkę dzieła z różnych tekstów kulturowych, najczęściej tekstów literackich.

W moim przekonaniu rozdziały od IV. do rozdziału XII. włącznie wypełnione zostały esejami, których treść w niewielkim stopniu koresponduje z zaprojektowaną w rozdziale III. strukturą pedagogiki. Ostrzej mówiąc brakuje tego związku.

Zgodnie z podstawowymi zasobami leksykalnymi przyjmuję, że esejem nazywamy szkic literacki, krótką rozprawę, ujmującą określony temat w sposób subiektywny. Esej zespala elementy literackie, naukowe, publicystyczne. W ujęciu encyklopedycznym czytamy:

„(...) niefabularny gatunek literacki obejmujący względnie krótkie utwory prozą, o wyraźnie 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, glosy (...). Poetyka eseju od początku pozostaje w opozycji do morfologii i stylu dyskursywnych tekstów specjalistycznych, stroni od rygorów krępujących wypowiedź naukową czy filozoficzną.”¹¹

Lista osób znaczących, które posługiwały się formą eseju jest długa, a zasługi eseistów dla popularyzacji kultury (w tym także osiągnięć naukowych), dyskursu publicznego oraz zmiany świadomości społecznej są ogromne (w tym także problematyzowania wielu kwestii poddanych później badaniom naukowym). Z tego powodu kwestia przygotowania studentów i pracowników naukowych do posługiwania się formą eseju jest niezwykle ważna. Sama w pracy ze studentami przywiązywałam wielką wagę do kształtowania tych kompetencji. Dowodem na to jest praca¹², która powstała ze studenckich esejów. Sama również pisałam eseje, ale nie są to moje prace promocyjne. Istnieje też bogata literatura¹³ na temat esejów. W żadnej znanej mi pracy metodologicznej nie spotkałam się jednak z praktyką zaliczenia eseju do form wypowiedzi uznawanych za naukowe.

¹¹ *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 8, s. 331.

¹² *Przelamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.). Bydgoszcz 1996, WSP.

¹³ Korzystałam z takich prac jak: *Polski esej*. M. Wyka (red.). Kraków 1991; M. Morison, J. Pey, *Pisanie esejów z socjologii. Poradnik dla studentów*, Poznań 1999; M. Kuziak, S. Rzepczyński, *Jak pisać?*. Bielsko Biała (brak daty wydania) i innych.

Uznanie rozdziałów IV – XII za zbiór esejów wyjaśniałoby też ujawniony wcześniej brak metodologii badań własnych.

Ostatnią kwestią, która dotyczyć będzie monografii wskazanej jako głównego dzieła w dorobku naukowym, będzie zwrócenie uwagi na zjawisko, które określa się mianem „autoplagiatu”. Bardzo niechętnie korzystam z tego terminu z powodu jego wieloznaczności i z tego powodu podejmę próbę jego dookreślenia i zdefiniowania. Terminu „autoplagiat” użył – między innymi - Lech Witkowski jako recenzent w znanym mi postępowaniu habilitacyjnym. Już wcześniej wspominałam, że z dokumentacji wynika, iż Lech Witkowski uznawany jest przez dr Julitę Orzelską za Jej Mistrza, a zatem odwołanie się do jego opinii i zachowań nie może budzić podejrzania o złą wolę. Terminu tego użył w odniesieniu do kwestii wielokrotnego (dokładniej dwukrotnego) umieszczania tej samej publikacji w wykazie dorobku naukowego (raz jako artykułu i drugi raz jako fragmentów pracy habilitacyjnej). Chodzi zatem o kwestię włączenia fragmentów z jednego tekstu do tekstu drugiego. Ujawnienie przez niego faktu przepisania w pracy habilitacyjnej około 12 stron z 2 tekstów wydrukowanych w innych publikacjach stało się podstawą do sformułowania nie tylko negatywnej konkluzji w recenzji (bez podjęcia trudu uważnego zrecenzowania całego dorobku), ale także sformułowania roszczenia podjęcia kroków prawnych (lub formalnych innej natury) wobec Habilitantki. Nie pójdę jednak w stosunku do dr Julity Orzelskiej tropem wskazanym przez Jej Mistrza, ponieważ znane mi analizy prawne przekonują, że:

- „autoplagiat” nie ma nic wspólnego z plagiatem i nie może być traktowany jako odmiana plagiatu;
- nie należy stosować negatywnych ocen z powodu ponownego udostępnienia własnego utworu poza przypadkami wielokrotnego umieszczania tej samej publikacji w wykazie dorobku naukowego zwanego jego „multiplikowaniem”.
- w tym ostatnim przypadku możemy mówić o „oszustwie naukowym”.

Odwołując się do poczynionych ustaleń, przyjmuję, że „autoplagiat” nie jest terminem prawnym, natomiast multiplikowanie dorobku może być pojmowane jako „oszustwo naukowe” i wtedy możliwe jest odwołanie się do art. 144 ust. 3 pkt. 5 ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”. Oszustwo naukowe może być przesłanką uzasadniającą wszczęcie dyscyplinarnego procesu wyjaśniającego.

Po tym wprowadzeniu mogę już w niezakłóconym procesie komunikacji powiedzieć, że w rozdziale III. pracy habilitacyjnej dr Julity Orzelskiej stwierdziłam zaistnienie zjawiska autoplagiatu (we wcześniej zdefiniowanym znaczeniu). Rozdział ten liczy 27 stron, z czego prawie połowę stanowią fragmenty, wprowadzone według zasady „wytnij-wklej”. Fragmenty te są takie same jak w rozdziale, który został włączony do recenzowanej monografii: Julita Orzelska, *Normatywność pedagogiczna w kontekście dwoistych faz cyklu życia i programu pedagogik residualnych* [w:] *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pedagogice i edukacji*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 122.

Autorka obydwu tekstów nie była łaskawa poinformować, z którego do którego tekstu zostały fragmenty wycięte i wklejone. Byłabym raczej skłonna domniemywać, że najpierw powstał tekst podany jako artykuł w wykazie prac do oceny, a później niektóre jego fragmenty zostały uzupełnione i rozszerzone o nowe akapity i tak powstał rozdział III. pracy

wskazanej jako praca habilitacyjna. Mogło też być odwrotnie. Ustalenia definicyjne dotyczące autoplagiatu skłaniają do interpretacji tego faktu jedynie w kategoriach etycznych. W najłagodniejszej wersji nazwałabym stwierdzony fakt (czyn) poważnym uchybieniem warsztatowym, błędem w przygotowaniu tekstu monografii (artykułu) lub brakiem należytego poziomu świadomości metodologicznej Kandydatki do stopnia doktora habilitowanego. Odwołując się do znakomitej pracy Agnieszki Gromkowskiej-Melosik¹⁴, chciałabym zwrócić Autorce recenzowanej monografii uwagę na fragment (s. 58-59) tej pracy, w którym sformułowana została teza o „paradoksie nieuczciwości”. Teza ta mówi, że rozwijanie kompetencji autokrytycyzmu i samowiedzy sprzyja osłabianiu tendencji do oszukiwania. Wynika z tego, że nadmiar podporządkowania się jednemu autorytetowi, jednej formacji intelektualnej (graniczący z uwielbieniem i afirmacją) ogranicza rozwijanie kompetencji do samoanalizy i autokrytycyzmu.

Nie potrafię przewidzieć, jaki stosunek do autoplagiatu ujawnią pozostali członkowie komisji habilitacyjnej, ponieważ w naszym społeczeństwie występuje w dużym stopniu przyzwolenie wobec stosowania różnych form tzw. „ściągnięcia”. Według badań Agnieszki Gromkowskiej – Melosik tylko 7% studentów ma negatywny stosunek do tego zjawiska.

W odniesieniu jednak do tego, co opisane zostało jako autoplagiat i znajduje uzasadnienie, jeżeli porówna się treść rozdziału III. z wyżej wymienionym artykułem, można zastosować także zarzut multiplikowania dorobku naukowego, ponieważ ten sam tekst proponuje kandydatka dwukrotnie w wykazie wybranych prac naukowych: 1) jako autorski rozdział w recenzowanej monografii, 2) jako najważniejszy rozdział III. w habilitacyjnej monografii. **Ten problem zostanie szerzej podjęty w omówieniu całego dorobku wskazanego do oceny, ponieważ nie jest jedynym przypadkiem multiplikowania.**

2.2. Omówienie i ocena innych tekstów wskazanych jako osiągnięcia naukowe

Zgodnie z Art. 6 Ustawy z dnia 14 marca 2003 (Dz. U. Nr 65 poz. 595, z późniejszymi zmianami) znowelizowanej w 2014 roku wykaz ten obejmuje (oprócz monografii habilitacyjnej) również: jeszcze 1 monografię, 2 rozdziały w monografiach, 2 artykuły w recenzowanych pracach zbiorowych (zawierających teksty pokonferencyjne), 6 innych publikacji (w tym 3 recenzje). Omówię je kolejno.

Monografia

O monografii zatytułowanej *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasem Mertonem* (2001) tak pisze Autorka we „Wstępie”:

„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 (...)” (s. 15).

W moim przekonaniu ten cytat wskazuje, iż dr Julita Orzelska odróżnia eseje od prac *sensu stricte* naukowych. W ich odróżnianiu nie ma założenia hierarchiczności owych wytworów. Kandydatce brakuje tylko konsekwencji, co powoduje, że teksty mające formę eseju znajdują się w wykazie wybranych prac naukowych wskazanych do oceny w

¹⁴ Chodzi o prace: *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007. GWP.

dokumentacji przygotowanej i załączonej do wniosku o wszczęcie procedury zmierzającej do nadania Jej stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

Przyznać trzeba, że Autorka w wielu przypadkach informuje, że w monografii znajdują się teksty wcześniej opublikowane lub złożone do druku. Odwołując się do wcześniejszych ustaleń, przypominam, że zgodne z prawem jest wielokrotne drukowanie tego samego, ale „oszustwem naukowym” jest wykorzystanie multiplikowania do sztucznego zwiększenia liczby napisanych tekstów. Dokumentacja dowodzi, że właśnie z takim przypadkiem mamy do czynienia. Z tego powodu punkty uzyskane za monografią byłabym skłonna uznać za wyludzone.

Chciałabym też zwrócić uwagę na niedopuszczalne w pedagogice lekceważenie definicji przypisywanych kategoriom pojęciowym. W „Zakończeniu” omawianej pracy Autorka poszukuje wsparcia dla programowania „pedagogiki samotności”, powołując się na pracę Moniki Jaworskiej i Zbigniewa Kwiecińskiego, zatytułowaną *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe* (2011). Skłonna jestem podejrzewać, że dr Julita Orzelska jako doktor pedagogiki nie odróżnia „pedagogiki” od „pedagogii” i bardzo nieuważnie zapoznaje się z tekstami pedagogicznymi nawet tych osób, które wydaje się cenić, ponieważ odwołuje się do ich tekstów w swoich esejach.

2 rozdziały w monografiach

Pierwszy z nich: *Normatywność pedagogiczna w kontekście dwoistości faz cyklu życia i programu pedagogik residualnych* [w:] *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pedagogice i edukacji*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 71-82.

Ten artykuł jest częścią (prawie połową) rozdziału III monografii habilitacyjnej. Czy powinien być po raz drugi punktowany? Brakuje też deklaracji Autorki o multiplikowaniu.

Drugi artykuł: *W Trosce o człowieczeństwo. Refleksyjność i uważność w oddziaływaniach edukacyjnych jako wymóg w przeciwdziałaniu nudzie* [w:] *Transgresje w edukacji, T II. Twórcza edukacja i edukacja do twórczości*, pod red. M. Kołodziejskiego, Wydawnictwo Naukowe AH, Pułtusk 2016, s. 71-82.

Autorka deklaruje w nim, że: „Niektóre wątki zostały szerzej omówione w książce (Orzelska 2014)”. Mogę wskazać w pracy całe strony z rozdziału X pracy habilitacyjnej, które zostały przepisane w artykule. Czy artykuł ten powinien być zatem dodatkowo punktowany?

2 prace w recenzowanych wydawnictwach pokonferencyjnych

Pierwszy z tych artykułów został napisany w języku angielskim i trudno byłoby zweryfikować jego multiplikowanie, a problem w nim podjęty (edukacyjnego i społecznego świata dziecięcych dyskursów komunikacyjnych ...) wydaje się, iż wychodzi poza zakres problemów podjętych w monografii habilitacyjnej. Jest to esej, w którym Autorka opisuje zagrożenia świata współczesnego i kondycji człowieka, pokazując ich negatywny wpływ na rozwój umiejętności komunikacyjnych i interakcyjnych dzieci. Kontekstem tych rozważań jest przeciwstawienie „kultury ciszy” – „kulturze hałasu” oraz zmiany w formie i treści „miłości rodzicielskiej”.

W drugim tekście Autorka stwierdziła, że – podobnie jak w poprzednich 2 artykułach „Niektóre wątki zostały szerzej omówione w książce (Orzelska 2014)”. Nie szukałam jednak, które strony zostały przepisane, ponieważ nie jest moim zamiarem dowodzenie, że zostało

popelnione „oszustwo naukowe”, skutkujące wszczęciem dyscyplinarnego procesu wyjaśniającego.

6 publikacji w „Wykazie wybranych prac naukowych” zostało zaliczonych do kategorii „Inne publikacje”

Trzy z nich są recenzjami, a więc w ogóle nie powinny się znaleźć w „Wykazie wybranych prac naukowych”. Nie są one też punktowane w analizie bibliometrycznej.

Artykuł: *Pedagogika istotna egzystencjalnie. Tropy niewidziane a (od)zyskane* [w:] „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy 2012-2013, nr 7-8, s. 107-127.

Tekst ten w całości znajduje się we „Wstępie” pracy habilitacyjnej, a zatem mamy do czynienia ze zjawiskiem multiplikowania, chociaż Autorka ukryła to przez odbiorcami tekstu, podobnie zresztą jak miało to miejsce w odniesieniu do wcześniej omówionych tekstów.

Artykuł: *Rozpacz i śmierć jako wyzwania pedagogiczne w trosce o jakość egzystencji człowieka* – przyjęty do druku w tym samym czasopiśmie; oświadczenie podpisane przez Monikę Jaworską- Witkowską (Naczelną Redaktor czasopisma). W artykule jest deklaracja, że niektóre wątki tego artykułu zostały szerzej omówione w monografii (Orzelska 2014). Dodam, że są to fragmenty z rozdziału XII., zatytułowanego: *Rozpacz, okrucieństwo i śmierć jako wyzwania pedagogiczne*. I znowu ten sam problem multiplikowania.

Esejem, co do którego nie mogłam sformułować zarzutu multiplikowania jest ostatnią pozycją w „Wykazie wybranych prac naukowych”. Jest to artykuł: *W trosce o człowieka w odświeżeniu Thomasa Mertona, Abrahama Joshuy Heschela i Paula Tillicha* [w:] „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy nr 11, Bydgoszcz 2016.

Oceniając wartość naukową wybranych tekstów, wskazanych w „Wykazie wybranych prac naukowych”, stwierdzam:

1. Przykłady autoplagerii oraz multiplikowania skłaniają do sformułowania wniosku, że zdecydowanie powinna ulec zmianie (zmniejszeniu) liczba prac podlegających ocenie. Zjawisko multiplikowania tekstów (w całości lub dużych części) nakazuje wyłączyć z dorobku albo obie monografie albo artykuły, które zostały do nich włączone. Zdecydowanie z dorobku wskazanego do oceny należy wyłączyć trzy recenzje. Pojawiają się wtedy pytania: Co pozostanie? Czy w tym przypadku multiplikowanie spełnia kryteria „oszustwa naukowego”?
2. Następnym problemem jest kwestia uznawania esejów za wytwór pracy naukowej. W moim przekonaniu esej (zbiór esejów) nie może być równoważny z pracą przedstawiającą wyniki badań naukowych, chociażby z tego powodu, że nawet bardzo wysoka ocena wartości eseju nie pozwala pozytywnie ocenić wkładu tej formy wypowiedzi w rozwój dyscypliny naukowej. W tej kwestii jednak jestem skłonna uważnie wysłuchać argumentów członków komisji, którzy zaprezentują inne stanowisko w sprawie.
3. Monografia *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasem Mertonem* (2011) jest zbiorem esejów, w stosunku do którego można sformułować również zarzut multiplikowania.

4. W „Zakończeniu” pracy wymienionej w punkcie 3. Autorka stwierdza, że odróżnia „dyskurs naukowy” od tekstów napisanych w innej konwencji czy strategii narracyjnej, inaczej mówiąc, odróżnia teksty tworzące „pedagogikę akademicką” od tekstów podejmujących problematykę edukacyjną w innej konwencji czy narracji. Tym można pewnie wyjaśnić i uzasadnić podjęcie próby zbudowania monografii habilitacyjnej, zatytułowanej *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*, w której eseje inspirowane różnymi tekstami kulturowymi (nie tylko Thomasem Mertonem) dałoby się jakoś połączyć w spójną całość. Uznaję tę próbę za nieudaną, ponieważ ujawniły się i nie zostały przezwyciężone dwa pęknięcia: 1) między udanym zwerbalizowaniem problematyki egzystencjalnej a programem (projektem) badań własnych, którego Autorka nie zdołała skonstruować i przedstawić, 2) między propozycją wyodrębnienia 8 pedagogik egzystencjalnych w rozdziale III., a zawartością następujących rozdziałów, które w niewielkim stopniu korespondują z tą typologią.

Konkluzja:

Uwzględniając wszystkie szczegółowe analizy dokonane w punkcie 2. oraz ogólną ocenę wartości naukowej przedstawioną w czterech punktach na s. 11. i 12., stwierdzam, że dorobek wskazany przez dr Julitę Orzelską w „Wykazie wybranych prac naukowych” nie spełnia ustawowego kryterium wnoszenia znacznego wkładu autorki w rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

3. Ocena istotnej aktywności badawczej, współpracy międzynarodowej, dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego dr Julity Orzelskiej po roku 2003

Data wskazuje, że przedmiotem oceny będzie aktywność Kandydatki po uzyskaniu stopnia doktora. Dokumentacja - stanowiąca Załącznik nr 4 do wniosku o przeprowadzenie przewodu habilitacyjnego - zawiera następujące informacje:

1. Kandydatka nie posiada żadnych publikacji znajdujących się w bazie JRC (Journal Citation) lub na liście ERIH (European Reference Index for the Humanities).
2. Wykaz publikacji po uzyskaniu stopnia obejmuje:
- 4 monografie,

Uwaga: Dwie monografie przedstawiają wyniki badań wykorzystane wcześniej w pracach, za które Kandydatka uzyskała tytuł zawodowy magistra pedagogiki oraz stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Z tych badań powstały też dwa rozdziały, wymienione w następnym punkcie jako rozdziały w monografiach. Monografia autorska *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasem Mertonem* (2011) oraz monografia wskazana jako główne osiągnięcie badawcze *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezydów tożsamości* (2014) zostały omówione wcześniej (w punkcie 2.).

3. W punktach C-F (włącznie) brakuje danych, tzn., że dr Julity Orzelskiej nie ma w bazie WoS (Web of Science).
4. W punkcie G) Kandydatka mówi o swoim udziale w projekcie zatytułowanym *Pedagogika z wnętrza kultury. Nowe idee i tropy dla dydaktyki ogólnej z humanistyki współczesnej (przejawy zmiany paradygmatycznej i próby ich zastosowań*

dydaktycznych). W świetle mojej wiedzy projektem tym kierowała prof. Monika Jaworska-Witkowska. Kandydatka kierowała natomiast projektem na temat: *W stronę pedagogiki samotności (poszukiwanie inspiracji humanistycznych: przypadek Ehomasa Mertona i inni)*. Tytuł tego projektu jest zbieżny z tytułem jednej z monografii. W 2012 roku była też współorganizatorem projektu regionalnego (województwa Zachodniopomorskiego) związanego z obchodami Światowego Dnia Pluszowego Misia

5. W punkcie H) wymieniona została nagroda indywidualna III stopnia za osiągnięcia naukowe, przyznana przez Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego w 2006 roku oraz rekomendacja pracy habilitacyjnej do nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (chyba nie została zakończona sukcesem).
6. Wystąpienia na 6 konferencjach międzynarodowych oraz 9 konferencjach krajowych zostały opublikowane jako rozdziały w pracach zbiorowych lub w czasopismach. Kandydatka występowała też jako członek komitetu organizacyjnego w 4 konferencjach organizowanych przez jednostki organizacyjne Uniwersytetu Szczecińskiego.
7. Kandydatka po roku 2014 roku została członkiem komitetu redakcyjnego/rady naukowej czasopisma: „Pedagogika Szkoły Wyższej” (półrocznik Uniwersytetu Szczecińskiego), „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” (rocznik Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy), „Czasopismo Pedagogiczne” (półrocznik Akademii Pomorskiej w Słupsku).

Uwaga: W tych czasopismach została opublikowana większość tekstów wskazanych do oceny.

Osiągnięcia dydaktyczne omówione w następnych punktach Załącznika nr 4 zostały szeroko przedstawione i udokumentowane w oddzielnym dokumencie zatytułowanym „Wybrane potwierdzenia osiągnięć dydaktycznych, współpracy naukowej i popularyzacji nauki według załącznika nr 4”.

Konkluzja:

Odwołując się do dokumentacji przygotowanej przez dr Julitę Orzelską, której zawartość wcześniej omówiłam, uzasadniona wydaje się opinia o braku Jej obecności badawczej nie tylko w wymiarze światowym czy europejskim, ale także w wymiarze krajowym. Usprawiedliwić to można w pewnym stopniu silnym poczuciem tożsamości, wpisującej się w jedną formację intelektualną (raczej zamkniętą niż otwartą). Takie silne identyfikacje powiązane z marginalizacją – a nawet odrzuceniem - innych paradygmatów uznawanych w pedagogice, mogą być oceniane zarówno korzystnie jak i negatywnie. Z uwagi na fakt, że nie jestem z wnętrza tej formacji intelektualnej, więc chciałabym uniknąć jednoznacznej oceny tej działalności. Rozumiem też trudności osób, które związane są z „instalowaniem” nowego paradygmatu pedagogiki. Myślę tak w kontekście swojej wiedzy wyniesionej z lektury prac T. Kuhna, P. Bourdieu, K. Poppera, M. Foucaulta, W. Brezinki, F. Krona i wielu innych. Rozumiejąc sytuację związaną z kreowaniem nowego paradygmatu uprawiania pedagogiki, chcę uniknąć oceny, która według kryteriów wyznaczonych rozporządzeniem musiałaby być negatywna.

Wniosek końcowy

Dr Julita Orzelska mówi wprost i wyraźnie o zmianie orientacji badawczej po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych w specjalności: pedagogika. Przyznaje, że dorobek, który został przedstawiony do oceny w procedurze habilitacyjnej wpisuje się w formację intelektualną myślenia o edukacji i pedagogice wykreowaną przez filozofa Lecha Witkowskiego. Identyfikacje Kandydatki do stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki z tą formacją intelektualną są bardzo silne i silnie przez nią eksponowane. W tej identyfikacji poszukiwać można uzasadnień dla zainteresowania się problemami egzystencjalnymi oraz traktowania eseju inspirowanego najczęściej innym tekstem kulturowym jako podstawowej formy wypowiedzi w kwestiach edukacyjnych. Ten zakres i typ wypowiedzi może stanowić cenny wkład w debatę nad zmianą filozofii edukacji (kształcenia, wychowania).

Oceniając bardzo wysoko formę eseju filozoficznego oraz eseju wykorzystywanego w popularyzacji wiedzy naukowej jak również w dyskursach, które toczą się w przestrzeni kulturowej, politycznej i społecznej dostrzegam, że kryteria oceny esejów i prac naukowych nie są takie same. Potwierdzeniem tego przekonania wydaje się fakt, że żaden tekst przedstawiony do oceny nie ukazał się w naukowym czasopiśmie punktowanym. Jedyny tekst, który ukazał się w „Chowannie” (artykuły tam zamieszczone mają 10 punktów) jest recenzją. Dwie monografie (w tym jedna wskazana została jako praca habilitacyjna) można uznać za zbiory esejów. Dotyczy to także monografii habilitacyjnej, ponieważ – jak starałam się wykazać w punkcie 2. – wiele wskazuje na to, że praca ta nie jest udaną próbą przekształcenia esejów w monografię. Zarzut braku spójności między typologią „pedagogik istotnych egzystencjalnie” a później opisanymi pedagogikami oraz zarzut braku metodologii badań własnych to potwierdza.

Najpoważniejszą kwestią jest jednak fakt multiplikowania dorobku. Usunięcie zjawiska podwójnego przedstawiania tekstów (jako artykułów i jako fragmentów monografii) oraz usunięcie z dorobku naukowego 3 recenzji spowodowałoby radykalne zmiany o charakterze ilościowym w „Wykazie prac naukowych przedstawionych do oceny”.

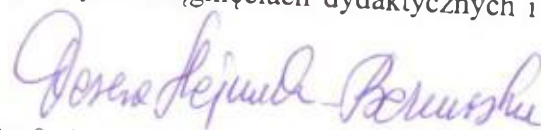
Analiza pracy wskazanej jako praca habilitacyjna oraz dorobku, który został wskazany w „Wykazie wybranych prac naukowych” jak również opisane przypadki autoplagiatu i multiplikowania dorobku naukowego skłaniają mnie do wyrażenia opinii o niskim poziomie świadomości teoretyczno-metodologicznej oraz niskim poziomie warsztatu badawczego i pisarskiego Kandydatki do stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Demonstrowana przez dr Julitę Orzelską marginalizacja pedagogiki i niechęć do wykorzystania jej dorobku zasadnym czyni pytanie o motywacje dotyczące roszczenia wyrażonego we wniosku o uznanie Jej kompetencji merytorycznych i badawczych właśnie w zakresie pedagogiki.

Ta syntetyczna ocena dorobku dr Julity Orzelskiej, rozwinięta punkcie 2. i punkcie 3. niniejszej recenzji stanowi uzasadnienie dla sformułowania wniosku o odmowie nadania dr Julicie Orzelskiej stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

Wskazany do oceny dorobek dr Julity Orzelskiej nie może przeze mnie zostać uznany jako znaczący wkład Autorki w rozwój pedagogiki – zgodnie z Art. 16 ustawy z dnia 14 marca 2003 oraz późniejszymi zmianami z roku 2014, ponieważ:

- 1) Monografia wskazana jako habilitacyjna nie stanowi spójnej całości i nie spełnia warunków formułowanych w stosunku do prac naukowych, przedstawiających wyniki badań, które wpisują się paradygmaty wykorzystywane w pedagogice;
- 2) Multiplikowanie tekstów (lub ich fragmentów) sztucznie zawyża liczbę publikacji i rozpatrywane być może w kategoriach „oszustwa naukowego”;
- 3) Dokumentacja ujawniła brak istotnej aktywności badawczej i współpracy międzynarodowej, można jedynie mówić o pewnych osiągnięciach dydaktycznych i popularyzatorskich.

Bydgoszcz, 16 stycznia 2017



Prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska