Łódź, 23 września 2026 r.

dr hab. Sławomir Pasikowski, prof. UŁ
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki

Recenzja w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego Panu Doktorowi Piotrowi Kowzanowi w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika

Przedmiotem recenzji jest dorobek naukowy Pana Doktora Piotra Kowzana, w tym zasadnicza część tego dorobku, czyli osiągnięcie naukowe przedstawione pod tytułem:

„Uczenie się przez opór i nauczanie poprzez protest jako kwestia pedagogiczna. Perspektywa andragogiczna”

i zgłoszone w postaci cyklu 19 publikacji, dalej nazywanego „cyklem habilitacyjnym”.

Zgodnie z art. 219 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 1571) przedmiotem zasadniczej oceny jest ustalenie, czy wskazane osiągnięcia naukowe stanowią znaczny wkład w rozwój dyscypliny pedagogika.

W niniejszej recenzji przyjmuję, że ocena ta wymaga określenia:

1. osiągnięcia naukowego deklarowanego w autoreferacie;
2. osiągnięcia naukowego wynikającego z treści publikacji tworzących cykl.

Na wstępie zwracam uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, podczas odwoływania do 19 publikacji tworzących cykl habilitacyjny zgłoszony jako główne osiągnięcie naukowe posługiwać będę się ujętą w nawias kwadratowy numeracją publikacji przyjętą w autoreferacie. Przywołując treść autoreferatu stosował będę oznaczenie [A]. Po drugie, zauważam, że zgodnie z art. 219 pkt 2. b) jako osiągniecie zgłoszony może być cykl artykułów: 1) opublikowanych, 2) w czasopismach naukowych lub recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowych. Publikacja [19] nie spełnia obu tych warunków. Publikacja [6] nie spełnia warunku 2). Poza tym, w autoreferacie podano, że publikacja [6] ma „funkcję historyczno-koncepcyjną” pozwalającą rozpoznać „wcześniejszą, instytucjonalizującą się postać związku” edukacji, polityczności, podmiotowości i przygotowania do życia publicznego. Jednak ta publikacja ma bezpośrednie połączenie zaledwie z [3], dotyczące powoływania się na równoważenie głosów przez mechanizm transpozycji w systemach demokratycznych, oraz zbieżność problemową z publikacją [2], acz nie wykazywaną i nie wykorzystywaną, w której jedną z centralnych kategorii jest głos i praktyka protestu wiązane z przestrzenią i miejscem. Z kolei, późniejsze publikacje cyklu nie cytują [6] i nie rozwijają jej ustaleń. Z powyższych powodów publikacje [6] i [19] wykluczyłem z oceny głównego osiągnięcia

Dokument zanonimizowany za pomocą UG DLP Anonimizator, 2026-10-28 09:12:34

naukowego, a pozostałe 17 publikacji cyklu habilitacyjnego łącznie branych nadal nazywał będę „cyklem habilitacyjnym".

OSIĄGNIĘCIE NAUKOWE DEKLAROWANE

Jako główną tezę zasadniczego osiągnięcia naukowego przedstawiono twierdzenie, że „ruchy społeczne należy ujmować nie tylko jako zjawiska polityczne, lecz także jako środowiska uczenia się, nauczania i wytwarzania podmiotowości" ([A], s.2), a za najważniejsze osiągnięcie uznano „przesunięcie ruchów społecznych do centrum refleksji pedagogicznej, pokazanie ambiwalencji uczenia się w aktywizmie, rozwinięcie kategorii nauczania poprzez protest oraz włączenie dziecięcej partycypacji i dzikich kompetencji do tego pola badań" ([A], s. 2-3).

W autoreferacie Habilitant dokonuje dalszej interpretacji osiągnięcia, wiążąc je z przemianami współczesnej andragogiki oraz z badaniami nad edukacją obywatelską ukierunkowaną na partycypację w ruchach społecznych oraz publicznych działaniach „w warunkach konfliktu, polaryzacji, nierówności i niepewności". Za odniesienie swojego głównego osiągnięcia naukowego przyjął rozpoznanie w andragogice koncepcyjnego przesunięcia „od nauczania do uczenia się". Powołując się na przeprowadzone badania zaproponował korektę tego rozpoznania w postaci: „od nauczania do uczenia się" do ponownego odkrycia nauczania rozumianego „jako praktyki(a) społecznej(a), która może przyjmować formę pieśni, gestu, demonstracji, baneru, wykładu przeniesionego poza uniwersytet, rodzinnego przygotowania dziecka do udziału w zgromadzeniu albo wspólnego objaśniania przemocy i niesprawiedliwości." ([A], s. 20).

Zaprezentowany w autoreferacie problem badawczy stanowiący podstawę głównego osiągnięcia dotyczy tego, „jak ruchy społeczne uczą, czego uczą, kogo uczą oraz jakie pedagogiczne konsekwencje przynoszą te procesy dla samej wiedzy o edukacji" ([A], s. 7).

Z kolei jako przedmiot tych badań przedstawiono procesy uczenia się, nauczania, wychowania i tworzenia podmiotowości w ruchach społecznych funkcjonujących równolegle do edukacji formalnej. Zarazem jednak zadeklarowano, że przedmiotem analiz są edukacyjne aspekty protestu dające się ująć „empirycznie i konceptualnie" ([A], s. 7).

Wskazane zostały dwa pytania mające porządkować badania ([A], s. 12):

1. „Jak ruchy społeczne tworzą warunki dla powstawania podmiotowości (zbiorowej) i produkcji znaczeń poprzez praktyki nauczania i uczenia się?"
2. „Jakie afektywne i społeczne czynniki wpływają na transformację protestu w doświadczenie edukacyjne?".

Badania prowadzono w strategii jakościowej uzasadniając, że „miało to na celu odsłonięcie złożoności tematyki uczenia się w ruchach społecznych" ([A], s.11), które w warstwie metodycznej określone zostały w autoreferacie jako bricolage, „swego rodzaju majsterkowanie (ang. bricolage), bo korzystamy z dostępnych teoretyzacji niezależnie od ich proweniencji" ([A], s. 11], oraz „metodologia obserwacji czujnej, gdzie sieć badawcza zarzucana jest nie w kierunku potwierdzenia, lecz ujawnienia nieoczekiwanego" ([A], s.12) z wyraźnym odniesieniem do

epistemologicznej idei Madeleine Chalmers na temat praktyk pedagogicznych i obserwacyjnych pedagoga Fernanda Deligny'ego.

OSIĄGNIĘCIE NAUKOWE WYNIKAJĄCE Z PUBLIKACJI

Ocenę głównego osiągnięcia naukowego przeprowadzę posiłkując się sformułowanymi w autoreferacie czterema deklaracjami na temat wkładu w rozwój dyscypliny pedagogika ([A], s. 4-5). Do deklaracji odwoływał będę się nie chronologicznie, lecz według malejącego stopnia uzasadnienia przez publikacje cyklu habilitacyjnego.

Najpierw jednak zwrócę uwagę na zadeklarowaną w autoreferacie korektę koncepcyjnego przesunięcia: „„od nauczania do uczenia się" ... ku ponownemu odkryciu nauczania ... jako praktyki społecznej..." ([A], s. 20). W mojej ocenie, przywołana deklaracja wskazuje, że przesunięty został w niej przede wszystkim podmiot procesu. W ujęciu Mieczysława Malewskiego (2010) mowa o nauczaniu, któremu poddawani są dorośli. Z kolei Habilitant sformułował zagadnienie nauczania przez dorosłych. Nie uznałbym tego za korektę, lecz raczej podjęcie osobnego zagadnienia w kontekście andragogiki. Tu zarazem pojawia się problem nowości, gdyż oddziaływania socjalizacyjne dorosłych, w tym o charakterze transmisyjnym, od dawna są przedmiotem refleksji i badań w pedagogice. Uznałbym raczej, że nowe dla polskiej pedagogiki może być zwrócenie uwagi w publikacjach cyklu habilitacyjnego na oddziaływania edukacyjne realizowane przez protestujących dorosłych.

Deklaracja nr 1: „pokazałem, że ruchy społeczne mogą być badane jako środowiska edukacyjne"

Powyższe twierdzenie zostało przedstawiona w autoreferacie jako wyrażające pierwsze z czterech zasadniczych „przesunięć" ([A], s. 4-5). Twierdzenie to najwyraźniej potwierdzają publikacje [1], [2], [3], [4], [5], a za nimi [11], [13], [14], [17] i [18]. W publikacjach tych z większym albo mniejszym naciskiem ruch społeczny traktowany jest jako wspólnota ucząca się lub nauczająca innych przy pomocy zróżnicowanych metod.

Publikacje [1] i [2] otwierają problematykę ruchu jako środowiska edukacyjnego. W publikacji [3] zrekonstruowano pojęcie *Social Movement Learning* (SML). W [4] zaprezentowano mechanizm transferu wiedzy pomiędzy ruchami oraz kwestię negatywnych aspektów aktywizmu kształtujących ruch jako środowisko edukacyjne. Z kolei w [5] ruch społeczny prezentowany jest już wyraźnie jako podmiot nauczający, np. przez interwencję w wykład (IiL) zaprezentowaną, jako taktyka ruchu społecznego i zjawisko pedagogiczne, a uczestnicy ruchu opisani jako „*educators-provocateurs*". Te ustalenia zostały następnie poddane w kolejnych z wyżej wymienionych publikacji rozszerzeniu, niuansowaniu i rozwijaniu w kierunku: relacji międzygeneracyjnych, instrumentów pedagogicznych, przemocy, kompetencji kolektywnych.

Jednak kategoria „*Social Movement Learning*" oraz łączenie edukacji z aktywizmem społecznym nie została wypracowana w ramach zgłoszonego osiągnięcia naukowego. Istnieją opracowania wskazujące na długoletnią tradycję badań tych zagadnień. Jedno z takich opracowań przedstawia przegląd kilkudziesięciu badań tego rodzaju zrealizowanych w latach 1988 - 2020 (Atta, Holst, 2023). Kolejne, przegląd 420 publikacji z lat 1975 - 2010 dotyczących edukacji w przestrzeni publicznej związanej m.in. z aktywizmem społecznym (Sandlin, O'Malley, Burdick, 2011).

Mimo to, cykl habilitacyjny, dokładnie [14], wprowadza bardzo obiecującą kategorię „*Social Movement Learning about Violence*" (SMLV). Oryginalność autorska polega na konceptualizacji SMLV, przedstawieniu jego definicji oraz czterowymiarowego modelu typologizowania ruchów społecznych ze względu na własności przemocy, postaci jej transformacji i wymiar uczenia się. W publikacjach [15], [17] i [18] mowa jest o materiale, który można by opracować przy pomocy modelu SMLV, w dwóch pierwszych z nich występują cytowania [14], nawet powrót do tego samego przypadku współilustrującego SMLV. Jednak ustalenia dotyczących SMLV nie zostały w tych publikacjach spożytkowane, a nowy materiał opracowano przy pomocy nowego aparatu teoretycznego. Nie odnalazłem też tropu, który wskazywałby, że model SMLV doczekał się testowania, aby możliwe było jego użytkowanie poza kontekstem materiału zaprezentowanego w [14]. Zwracam na to uwagę, gdyż mimo, że model SMLV jest obiecujący, to w jego budowie świadomie korzystano z celowo dobieranych części pobranego materiału empirycznego tak, aby konfirmować konstrukt. Następnie Autorzy uznali ten model jako narzędzie diagnozy przemocy i przekształcania jej w badaniu dowolnego ruchu społecznego („to any single social movement anywhere in the world" ([14], s. 242)).

Deklaracja nr 2: „włączyłem do tego pola dziecięcą partycypację, relacje międzypokoleniowe oraz wspólny głos jako problem pedagogiczny, a nie jedynie symboliczny."

Uważam, że ta deklaracje jest zbyt silna, gdyż nie jest tak, iż wcześniej nie prowadzono badań udziału dzieci w protestach oraz rodzicielskich znaczeń protestu. Literatura międzynarodowa sprzed roku 2018 (rok publikacji [7]) obejmowała dzieci jako uczestników ruchów społecznych (Rodgers, 2005), relacje rodzic-dziecko, międzypokoleniowe uczenie się i mobilizację społeczną (Chovanec, Benitez, 2008) oraz problem wspólnego głosu w relacji dziecko-dorosły (Taft, 2015). To, co swoiste w zgłoszonym cyklu habilitacyjnym polega raczej na połączeniu tych zagadnień z analizą udziału dzieci w określonych protestach ulicznych, praktykami rodzicielskimi, w tym uzupełnienie koncepcji *participation by default* Diane M. Rodgers, oraz polskim kontekstem pedagogicznym. Dodam przy tym, że badania nad udziałem dzieci w protestach są najbardziej systematyczną częścią, pod względem koncepcyjnym i metodologicznym, wyodrębnioną w zgłoszonym cyklu habilitacyjnym. Ściślej rzecz ujmując, obejmuje ona zagadnienie obecności i uczestnictwa dzieci w protestach oraz związanymi z tym kwestiami edukacyjnymi oraz z mocnym wyeksponowaniem roli rodzica i relacji rodzic-dziecko. Początek tej części dostrzegam w [7], gdzie sproblematyzowano zagadnienie i przedstawiono dwa kryteria grupowania sposobów udziału dzieci w protestach: postać udziału (wirtualny, osobisty), przedmiot ekspresji (podmiotowość, tożsamość), które następnie wykorzystano w opracowaniu dobranych przypadków. W kolejnym kroku gromadzono i analizowano materiał empiryczny oraz rozwijano model dziecięcej partycypacji w ulicznych protestach ([8], [11]). Na koniec zaprezentowano przegląd i syntezę obejmujące postaci partycypacji dziecięcej i funkcje protestu w edukacji dziecka ([12]). Ta część skutkuje ustaleniem, że dzieci nie są biernymi bywalcami lub obserwatorami protestów oraz, że sama ich obecność oddziałuje na wydarzenie, np. rola dziecięcego płaczu. Ponadto, że za sprawą określonych odziaływań socjalizacyjnych i edukacyjnych oraz przy kluczowym udziale rodziców mogą być one przygotowywane do protestu, aktywizmu społecznego i rozwijania zachowań prospołecznych.

Deklaracja nr 3: „przywróciłem kategorię nauczania do analizy protestu, pokazując, że demonstracje, strajki, pieśni, interwencje i działania rodzinne mogą pełnić funkcje dydaktyczne”

Szczególne znaczeni dla uzasadniania tej deklaracji mają [5], [11], [13]. Kategoria nauczania jest w nich wyeksponowana w analizie protestu i stosowana w odniesieniu do konkretnych praktyk, zwłaszcza pieśni, interwencji w wykład oraz rodzicielskiego przygotowania dzieci do udziału w demonstracjach. Choć konceptualizacja nauczania przez protest wyraźniej pojawia się w [13], a sama kategoria staje się centralnym zagadnieniem tej pracy wraz ze stwierdzeniem, że praktyka protestowania przez pieśń jest częścią dziedziny nauczania.

Jednym z oryginalniejszych zagadnień wyeksponowanych w kontekście tej deklaracji jest interwencja w wykład (*Intervention in Lecture* (IiL)). Oryginalność nie polega jednak na odkryciu samej praktyki zakłócania wykładów, lecz na jej pojęciowej charakteryzacji: IiL jako osobnej postaci zbiorowego protestu, odróżnieniu jej od *hecklingu* i szerszej kategorii protestu, zaproponowaniu jej typologii z użyciem dwóch kryteriów: przedmiotu protestu i techniki działania, oraz zinterpretowaniu jako metody pedagogicznej.

Jednak IiL, jako kategoria analityczna nie została rozwinięta w kolejnych publikacjach cyklu habilitacyjnego. Również nie podjęta została kontynuacja badania w kierunku zapowiedzianej potrzeby ustalenia dla IiL znaczenia moderatora wykładu. Nie spożytkowano jej także w kolejnych badaniach prezentowanych w cyklu habilitacyjnym, czego dość wyraźnym przykładem jest publikacja [15], w której użycie IiL ograniczone zostało do etykiety „standard intervention lecture” ([15], s. 350).

W innych publikacjach cyklu habilitacyjnego regularnie występuje pomysł pedagogicznego ujmowania protestu, jako sytuacji lub narzędzia nauczania i uczenia się. Tworzone są przy tym typologie, jak na przykład w przywołanym już [7], gdzie zaprezentowano grupowanie sposobów udziału dzieci w protestach.

Zagadnienie dydaktycznej funkcji protestu pojawia się i powraca w różnych miejscach cyklu habilitacyjnego, ale wyraźniejsze ujęcie lokuję w trzech wyżej przywołanych publikacjach. Uwagę zwraca przy tym, że IiL ([5]), rodzicielskie praktyki wprowadzania dzieci w aktywizm społeczny ([11]) i nauczycielski protest song ([13]) nie zostały powiązane w jednym modelu lub koncepcji nauczania przez protest. W mojej ocenie w tych trzech pracach znajduje się materiał do syntezy wartościowej dla pedagogiki.

Oczywiście są też w cyklu habilitacyjnym takie publikacje, w których narracji wprawdzie pojawia się kwestia dydaktyki protestu, lecz raczej jako hasło, które we wprowadzeniu lub w podsumowaniu określa dziedzinę problematyki i ostatecznie nie wiąże się ze sprecyzowaniem tego, na czym polega dydaktyczność udziału w protestach oraz dydaktyczność problemów i kwestii wskazywanych w publikacji jako dydaktyczne. Wyraźnym tego przykładem jest [12].

Mimo wskazanych zalet, trudno w pełni zgodzić się z zamieszczoną w autoreferacie deklaracją o „przywróceniu”. Jeśli w deklaracji tej chodziło o nieobecność, to dydaktyczna funkcja ruchów społecznych, demonstracji, strajków, interwencji i działań rodzinnych oraz pieśni były przedmiotem badań co najmniej od wczesnych lat XXI w. (zob. Sandlin, O'Malley, Burdick, 2011),

na co wskazuje też bibliografia prac składających się na cykl habilitacyjny. W kwestii pieśni ten dystans czasu został zresztą explicite odnotowany w [13]. Dodam na marginesie, że w roku 2019, a więc przed opublikowaniem [11] i [13], ukazała się publikacja polskich badaczy prezentująca badanie dotyczące edukacyjnego wymiaru protestu wyrażającego się zmianami wiedzy i postaw u obserwatorów strajku polskiego środowiska osób z niepełnosprawnościami (Bełza-Gajdzica, Gajdzica, 2019). Wprawdzie nie dotyczy ona bezpośrednio funkcji dydaktycznej protestu, ale z uwagi na polski kontekst tego badania oraz tematykę osiągnięcia naukowego i deklarowane w autoreferacie „przesunięcia" można by oczekiwać jej odnotowania w publikacjach cyklu habilitacyjnego.

Deklaracja nr 4: „rozrzerzyłem andragogiczne rozumienie uczenia się przez uwzględnienie jego ambiwalencji, kosztów i skutków dezintegrujących, w tym rozczarowania, wypalenia i pozbawienia mocy (ang. *disempowerment*)"

W publikacjach [3] oraz [5] odnalazłem uzasadnienie twierdzenia, że uczenie się może prowadzić do wycofania się z życia społecznego. Prezentowane w nich badania wskazują na występowanie u uczestników ruchu OCUPE, lub ruchów związanych z interwencją w wykład, rezygnacji lub utraty mocy (*disempowered*) na skutek doświadczenie trudności współpracy między ludźmi o odmiennych wartościach, a także świadomości demobilizującego oddziaływania na skutek dzielenia się wiedzą i uczenia się, że znacząca zmiana może być nieosiągalna.

Natomiast ustalenia, że uczenie może mieć negatywne konsekwencje, np. w postaci wyczerpania, rozczarowania, bezradności i utraty mocy (w tym *disempowering learning*), lub osłabienia gotowości do społecznego aktywizmu były już obecne w literaturze dotyczącej *Social Movement Learning* zanim ukazała się pierwsza z publikacji cyklu habilitacyjnego (zob. Foley, 1999; Crowther, 2000; Chovanec, Benitez, 2008; Chovanec, Lange, Ellis, 2008).

Trudno więc Habilitantowi przypisać pierwszeństwo w prezentowaniu rozpoznania negatywnych aspektów uczenia się w ramach *Social Movement Learning*. Nie znajduję też uzasadnienia dla twierdzenia „rozszerzyłem andragogiczne rozumienie uczenia się przez uwzględnienie jego ambiwalencji, kosztów i skutków dezintegrujących" ([A], s.4). Po pierwsze, negatywne skutki uczenia się to nie to samo, co ambiwalencja uczenia się. Po drugie, w cyklu habilitacyjnym nie odnalazłem rekonstrukcji kategorii „ambiwalencja", odwołań do publikacji z nurtu badań nad ambiwalencją, ani tym bardziej koncepcji ambiwalencji, którą budowałby lub rozwijałby Habilitant. Jest to zastanawiające, gdyż materiał prezentowany w cyklu habilitacyjnym pełen jest przykładów kategorii opozycyjnych i mógłby zostać opracowany oraz syntetycznie ujęty z użyciem kategorii „ambiwalencja". Wprawdzie dostrzegłem wyraźne wykorzystanie nazwy w publikacji [17], ale dotyczy ono powiązań młodych ludzi z miejscem i poczucia przynależności, a nie ambiwalencji procesu uczenia się. W publikacji tej napisano o „mixed feelings" oraz użyto określenia „this ambivalence" na oznaczenie poliwalentnego związku z miejscem ([17], s. 1423), co w świetle deklaracji o zakresie osiągnięcia naukowego jest raczej skromne. Wobec krajowej i światowej tradycji badań nad ambiwalencją i dwoistością, w tym jej aplikacji metodologicznych uznaję, że ta kategoria została użyta w opisie zaprezentowanym w autoreferacie retrospektywnie, bo bez potwierdzenia w postaci wcześniej systematycznie prowadzonych studiów i badań.

Natomiast tym, co uważam za oryginalne, jest rozwinięcie i egzemplifikacja w kontekście polskich przykładów znanego już wcześniej mechanizmu *disempowering learning* obejmujące uchwycenie konfliktów, trudności kooperacji między ludźmi o odmiennych wartościach, rezygnacji, a przede wszystkim ryzyka demobilizacji kolejnych aktywistów przez wiedzę wytworzoną w ramach ruchu.

METODOLOGICZNY ASPEKT GŁÓWNEGO OSIĄGNIECIA NAUKOWEGO

Ocenę metodologicznej warstwy głównego osiągnięcia naukowego rozpocznę od stwierdzenia, że w mojej ocenie zgłoszony cykl habilitacyjny charakteryzuje względna spójność problematyki i przedmiotu badań, ale nie spójność autorskich konstrukcji teoretycznych i ich badania; widoczna jest również ciągłość w tworzeniu typologii, ale nie ciągłość w zakresie użytkowania typologii utworzonych.

Podejście badawcze

W autoreferacie zastosowano argument „łowienia" i „spidering" mający uzasadniać rozproszenie i emergentność, ale w mojej ocenie nie jest on wystarczający. Po pierwsze, nie odnalazłem w literaturze systematycznego opracowania „łowienia" i „spidering" jako podejść lub metod poznania naukowego. Po drugie, „łowienie" (*fishing*) w takiej postaci jak opisana w autoreferacie traktowane jest w literaturze metodologicznej jako jedna z wątpliwych praktyk badawczych, których należy unikać i im przeciwdziałać, bo polegają na dostosowywaniu wyników i konkluzji badawczych do oczekiwań autorów (Andre, 2021; Humphreys, et al., 2023). Po trzecie, argument „łowienie" implicytnie może wiązać się z organizującym wieloletnie badania lub ich podsumowanie założeniem o efekcie kumulacji. Mam na myśli ideę, że dodawanie kolejnych elementów doprowadzi do wyłonienia się nadrzędnej zasady pozwalającej identyfikować je jako zbiór, który w miarę powiększania pokrywać będzie coraz większy obszar pola problemowego.

Poza tym, przywołany w autoreferacie Fernand Deligny poświęcał się pracy z niemówiącymi dziećmi autystycznymi i wraz ze współpracownikami rozwijał sposoby towarzyszenia tym dzieciom oraz kartograficznego zapisywania ich codziennych trajektorii, a Madeleine Chalmers (2024), poddała te działania reinterpretacji filozoficznej, zestawiając Deligny'ego „linie błądzenia" (*wander lines*) i „sieć pajęczą" (*arachnean network*) z ontologią relacyjną Jean-Luca Nancy. Natomiast w treści autoreferatu połączono ustalenia Chalmers z ideą *spidering* i *fishing*, a następnie zinterpretowano jako model własnego postępowania badawczego i nazwano „metodologią obserwacji czujnej".

W metodologii badań społecznych istnieją stosunkowo popularne i dobrze uargumentowane rozwiązania takie, jak zasada *serendipity*, teoria ugruntowana korzystająca z tej zasady, czy szersze ujęcie w postaci modelu badań eksploracyjnych, które to rozwiązania z powodzeniem mogłyby organizować badania, zaprezentowane w cyklu habilitacyjnym, według sugerowanej w autoreferacie idei nieprzewidywanych rezultatów. Mimo to, nie zostały one wykorzystane w tych badaniach, ani ich syntezie. Z kolei zbiór kategorii „łowienie" - „spidering" - „połów" pojawia się dopiero w autoreferacie oraz raczej w roli klamry scalającej niejednorodny zbiór badań i sposobów organizowania materiału badawczego, a nie jako określenie konsekwentnej strategii przekładającej się na procedury badawcze i deklarowanej w kolejnych publikacjach cyklu habilitacyjnego.

Z kolei, idąc tropem sformułowanej w autoreferacie deklaracji o bricolage stwierdzam, że znajduje ona potwierdzenie w konstrukcji większości publikacji cyklu habilitacyjnego, jeżeli bricolage rozumieć jako pragmatyczne korzystanie z teoretyzacji pochodzących z różnych dyscyplin i kontekstów teoretycznych. Natomiast, nie znajduje potwierdzenia, iż Habilitant budował swój program badań systematycznie odwołując się do podejścia metodologicznego bricolage. Terminu „bricolage" ani odwołań do źródeł poświęconych bricolage (np. prace takich autorów, jak: Claude Lévi-Strauss, Normana Denzin, Yvonny Lincoln, Joe Kincheloe i Kathleen Berry, Pat Bazeley, Matt Rogers) nie odnalazłem w publikacjach cyklu habilitacyjnego. Prezentowane w nich rozwiązania metodyczne identyfikowane są za pomocą innych kategorii. Oczywiście, w części działań opisywanych w publikacjach cyklu habilitacyjnego można rozpoznać cechy różnych odmian bricolage, lecz samo pojęcie zostaje wprowadzone dopiero w autorefercie i w wersji ograniczonej do wieloteoretyczności. Sądzę też, że wprowadzono je w celu nadania wcześniejszym i zróżnicowanym metodom i praktykom badawczym większej spójności. Stąd, w mojej ocenie bricolage nie jest udokumentowanym podejściem organizującym badania zaprezentowane w cyklu habilitacyjnym. Deklarację zastosowania bricolage, podobnie jak „łowienia", uznaję więc za retrospektywną metacharakterystykę sposobu postępowania badawczego. Uważam też, że ta deklaracja nie jest ostrożna, bo stwierdzenie „korzystamy z dostępnych teoretyzacji niezależnie od ich proweniencji" ([A], s.11) sugeruje raczej eklektyzm w warstwie teorii, niż bricolage programowo wymagający refleksyjnego, spójnego, uzasadnianego oraz transparentnego łączenia i przekształcania środków poznania (por. Spychalska-Stasiak, 2025). Ponadto, z jednej strony w autoreferacie zadeklarowano pomijanie proweniencji idei i konstruktów, jako charakterystycznego dla bricolage oraz w trosce o szerokie ujęcie pola problemowego, z drugiej, wprost zadeklarowano samoograniczenie się w zakresie doboru rozwiązań badawczych redukując ich zakres do „podejścia jakościowego" i wskazując, że uczyniono tak „w celu odsłonięcie złożoności tematyki uczenia się w ruchach społecznych przed czytelnikami i badaczami z innych dyscyplin" ([A], s. 11). Obie te deklaracje, pomijając niejasność ich uzasadnień, nie są zgodne z ideą bricolage, w tym z ujęciem J. L. Kincheole, na które powołano się w autoreferacie (zob. np. Kincheloe, 2001; Kincheloe, Berry, 2004; Kincheloe, 2005; Lotteri i in., 2025).

Problem badawczy i pytania

Co do problemu badawczego i pytań zaprezentowanych w autoreferacie, to potwierdzam stanowisko tam wyrażone. W mojej ocenie rekonstruują i porządkują one zbiór studiów i badań składających się na zaprezentowane główne osiągnięcie naukowe syntetycznie określając zagadnienia podejmowane przez Habilitanta w różnym stopniu i zakresie od 2009 roku.

Nie jest to może linearnie realizowany program badawczy, ale nie odmówię tej trajektorii badawczej obecności osi problemowej. Przy czym, szczególnie publikacje [3], [5], [7], [11], [13], [14], [15], [17] i [18] uznaję za najbardziej ukierunkowane na udzielenie odpowiedzi na pytania przedstawione w autoreferacie, choć nie każda na każde z tych pytań w takim samym stopniu. Osobną kwestią pozostaje, na ile prezentowane w nich odpowiedzi są wyczerpujące wobec tych pytań.

Zanim to, wpierw zauważę, że pytania stawiane w publikacjach mają inną postać, niż pytania z autoreferatu. Wprawdzie dostrzegam możliwość ujmowania ich ogólniej i w postaciach zaprezentowanych w autoreferacie, ale przegląd tych pytań wskazuje, że nie pokrywają one pytań z autoreferatu, tj. zdecydowanie różnią się osnowy i zakresy niewiadomej pytań.

Przegląd odpowiedzi uwidocznia to jeszcze bardziej. Z kolei nie wszystkie odpowiedzi formułowane w autoreferacie są bezpośrednie i wyczerpujące. Do tego wymagają od czytelnika składania ich z fragmentów rozproszonych w autoreferacie lub cyklu habilitacyjnym. Dotyczy to zwłaszcza odpowiedzi na pytania przedstawione jako porządkujące (por. [A], s. 12). Co więcej, pytania te zasugerowane zostały jako nadrzędne pytania badawcze całego projektu, ale nie są równoważne ze „wspólnym problemem badawczym" (por. [A], s. 7). Autoreferat przedstawia więc co najmniej dwa różne zestawy pytań jako organizujące ten sam dorobek. Zarazem, nie określa relacji między tymi zestawami.

Pojęcia konstytutywne dla głównego osiągnięcia naukowego

Jako osobną kwestię potraktowałem pojęcia mające konstytutywne znaczenie dla tytułu i deklarowanej oryginalności głównego osiągnięcia naukowego. Otóż zauważyłem, że nie zawsze użytkowane są konsekwentnie a ich demarkacja nie jest dostateczna. Sugerowałem to już wyżej. W przypadku pojęcia ambiwalencji, mimo rozwiniętej konceptualizacji obecnej w literaturze, w tym w szczególności literaturze pedagogicznej, nazwa „ambiwalencja" jest wykorzystywana w publikacjach cyklu habilitacyjnego głównie w kontekście opisu negatywnych aspektów danego procesu lub zjawiska. Na skutek tego cała warstwa rozróżnień między dychotomią, opozycją i dualnością oraz obszar konceptualizacji ambiwalencji i dwoistości zostają pominięte. Podobnie jest z pojęciem oporu i jego demarkacji, choćby w odniesieniu do buntu, kontestacji, czy reaktancji. Tu ta kwestia przedstawia się jeszcze wyraźniej na tle bogatej krajowej i międzynarodowej literatury przedmiotu. Moją uwagę zwróciło szczególnie to, że w zbiorze publikacji cyklu habilitacyjnego, reprezentującego główne osiągnięcie naukowe określone tytułem korzystającym z nazw „opór" i „protest", odnalazłem zaledwie kilka odwołań do publikacji poświęconych oporowi, buntowi lub nieposłuszeństwu powstałymi w kontekście krajowej pedagogiki, przy czym raczej nie były to publikacje należące do głównego nurtu badań tych kategorii. Oznacza to, że mimo niemałego zakresu krajowy dorobek dyscypliny w zasadzie nie został uwzględniony w budowaniu przedstawionego osiągnięcia naukowego. I oczywiście nie chodzi o to, że jest krajowy, lecz, że mimo swej dostępności nie został wykorzystany w osiągnięciu naukowym w dyscyplinie pedagogika, ani w jego miejsce nie skorzystano z międzynarodowej literatury przedmiotu (o co najmniej podobnej jakości) i w skali adekwatnej do tytułu tego osiągnięcia.

Metodyka badań

Jeśli chodzi o sposób prezentacji metodyki badań w publikacjach cyklu habilitacyjnego, to nie jest on jednorodny. Publikacje różnią się pod względem możliwości odtworzenia łańcucha: problem badawczy i jego rama teoretyczna – dobór rozwiązań badawczych, w tym metod pobierania i analizy danych oraz opis procedury badawczej – wyniki analizy danych – dyskusja wyników – ograniczenia badania i rekomendacje. Niektóre z publikacji cyklu habilitacyjnego wyróżniają się

wyższą transparentnością w tym zakresie (np. [3], [8], [11], [13], [14]), a niektóre tym, że prezentują ten łańcuch częściowo, pomijając zwłaszcza kwestie warunków doboru metod badawczych i opisu procedury badawczej, i w rezultacie utrudniając możliwość odtworzenia drogi od materiału źródłowego do przedstawionych wniosków. Wyraźnym przykładem tych ostatnich jest [7], w którym nie odnalazłem opisu kryteriów selekcji dwóch dobranych przykładów, metod opracowania danych, kryteriów ekstrahowania warunków grupowania udziału dzieci w protestach oraz ograniczeń dla wyprowadzanych wniosków.

PUBLIKACJE SPRZED DOKTORATU I PRZYROST W ZAKRESIE GŁÓWNEGO OSIĄGNIĘCIA NAUKOWEGO

Pierwszych sześć publikacji z cyklu habilitacyjnego powstało przed uzyskaniem przez Habilitanta stopnia doktora, przy czym pięć z nich stanowi istotną część zaplecza konceptualnego zgłoszonego osiągnięcia naukowego. Do pojęć wypracowanych w tych publikacjach odwoływano się również w rozprawie doktorskiej (zob. Kowzan, 2021a). Dotyczy to zwłaszcza ujęcia ruchu społecznego jako społecznego środowiska uczenia się i wytwarzania wiedzy, a także rozwijanego w tych pracach aparatu analitycznego i interpretacyjnego, np.: schemat głos-wyjście, koszty aktywizmu i zdobywania wiedzy w ruchach społecznych, wyobraźnia radykalna, itp. Publikacje [2] i [3] są zresztą w książkowej wersji doktoratu przywoływane w kontekście zagadnień aktywnego postępowania wobec instytucji, wspólnego w obrębie ruchu społecznego zabierania głosu i dążenia do zmiany, mobilizowania przez ruch odpowiedzialności za zajmowane miejsce oraz tzw. ”polityki głosu” i „pedagogiki miejsca” (zob. Kowzan, 2021a). Publikacja [6] też ma tam swoje odwołanie. Oczywiście, ciągłość zainteresowań jest zaletą, bo może przynosić korzyści w postaci erudycji i specjalizacji. Jednak, gdy w procedurze awansowej mam określić główne osiągnięcie naukowe Habilitanta, to w mojej ocenie nie można jednoznacznie oddzielić Jego dorobku doktorskiego od Jego publikacji przeddoktorskich, które włączone zostały do cyklu habilitacyjnego.

I tu pojawia się kwestia przyrostu osiągnięcia naukowego względem doktoratu. Idąc tropem publikacji Habilitanta zatytułowanej „Debt, learning and migration in the time of crisis” (Kowzan, 2020) (szerszy komentarz dotyczący tej publikacji formułuję niżej) można uchwycić wyraźną korespondencję schematu stojącego za ujmowaniem w doktoracie i w cyklu habilitacyjnym ruchu społecznego jako przestrzeni edukacyjnej: od politycznej konfrontacji, zaangażowania i aktywizmu, poprzez pozytywne i negatywne skutki uczenia się w ruchu społecznym i w warunkach protestu, następnie reakcje rozpięte między biegunem adaptacji i wycofania, aż do uczenia się odporności i integralności przez jednostki zaangażowane w ruch społeczny, jak też nabywanie nowych kompetencji, a w określonych warunkach przejście do nauczania innych i ukierunkowanie na zmianę status quo. W IX rozdziale książkowej wersji doktoratu (Kowzan, 2021a) temu procesowi poświęcony jest m.in. podrozdział „Nauczanie” oraz „Uczenie się własnej odporności, czyli emigracja wewnętrzna jako próba zachowania integralności «ja»”.

W związku z powyższym, starałem się określić, na czym polega przyrost głównego osiągnięcia naukowego względem dorobku obejmującego prace przeddoktorskie oraz – z uwagi na problemem ustalenia indywidualnego wkładu w publikacje wieloautorskie, o czym niżej – co pozostaje z głównego osiągnięcia, jako podoktorski dorobek jednoautorski. W pierwszym przypadku jest to rozwijanie zagadnień obecnych wcześniej w literaturze: udział dzieci w

protestach, edukacyjne funkcje ruchów społecznych, nauczania przez protest. W drugim, typologia udziału dzieci w protestach i syntetyczne ujęcie ustaleń dotyczących dziecięcej partycypacji ([7], [12]), dydaktyczna funkcja nauczycielskich pieśni protestu ([13]) oraz problematyzacje i polemiki dotyczące ruchu społecznego, aktywizmu i radykalnego zaangażowanie ([9], [10], [16]).

KWESTIA WSPÓŁAUTORSTWA

W dokumentacji wniosku habilitacyjnego nie odnalazłem formalnych deklaracji wkładu poszczególnych osób będących współautorami publikacji [1], [2], [3], [4], [5], [8], [11], [14], [15], [17], [18]. W przypadku [8] i [11] można by próbować domyślnie ustalić rolę lidera kierując się sposobem opisu tych publikacji. W autoreferacie kwestię współautorstwa próbuje się rozwiązać poprzez wskazanie, że prace powstawały kolektywnie i wkład Habilitanta był rozpoznawalny, lecz „nie daje się formalnie wyodrębnić" ([A], s. 4), tj. wspólnie opracowywano koncepcję, strukturę i treść publikacji w taki sposób, że każda osoba będąca współautorem miała wpływ na całość. Choć zarazem pojawiają się w nim na drugim planie sformułowania pierwszosobowe liczby pojedynczej. To ostatnie zwraca tym większą uwagę na tle sformułowań pierwszoosobowych zdecydowanie liczby mnogiej używanych w publikacjach wieloautorskich cyklu habilitacyjnego i występujących w tych publikacjach deklaracji o współodpowiedzialności za ich treść. W tym kontekście przywołam artykuł spoza cyklu habilitacyjnego, w którym Habilitant odwołując się do [8] sproblematyzował kwestię współautorstwa z osobami studiującymi oraz zaproponował autorskie modele współpracy odmienne pod względem zabezpieczania indywidualnego wkładu (zob. Kowzan, 2019). Ta publikacja sugeruje, że Habilitant rozpoznawał różnicę pomiędzy współautorstwem a indywidualnym zakresem wkładu.

W świetle warunku, który nakłada ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 1571) sposób podejścia do kwestii współautorstwa zaprezentowany w autoreferacie nie rozwiązuje problemu, lecz wręcz precyzyjnie go formułuje. Art. 219 ust. 2 tej ustawy wymaga udowodnienia, że opracowane zagadnienie wydzielone z pracy zbiorowej stanowi indywidualny wkład osoby ubiegającej się o stopień doktora habilitowanego, a nie, że dany artykuł nie powstałby bez jej udziału. W związku z tym w zakresie współautorskich publikacji zgłoszonego cyklu habilitacyjnego nie dysponuję skutecznym sposobem oceny indywidualnego wkładu Habilitanta.

OCENA POZOSTAŁYCH DOKONAŃ NAUKOWYCH

Publikacje

Habilitant wykazał we wniosku 51 opublikowanych prac oraz 1 pracę niepublikowaną. Spośród prac opublikowanych 13 jest indeksowanych w bazie Scopus lub Web of Science. Po uzyskaniu stopnia doktora ukazało się 26[1] publikacji, w tym jedna jest wprowadzeniem redaktora numeru tematycznego czasopisma Ars Educandi i jedna ramką ekspercką dodaną do rozdziału monografii

[1] Liczba 26 obejmuje również trzy publikacje, które zostały wykazane, ale których kopi nie dołączono do dokumentacji, tj.: A) Kowzan, Zielińska, 2019, B) Kowzan, 2020, C) Kowzan, 2021b.

wieloautorskiej: 8 w czasopismach międzynarodowych, 16 w czasopismach krajowych, 1 rozdział i 1 ramka ekspercka w monografiach wieloautorskich. Wśród tych 26 podoktorskich publikacji 12 stanowi część cyklu habilitacyjnego, 9 jest indeksowanych w bazie Scopus lub Web of Science, 9 opublikowano w języku angielskim, a 19, to publikacje jednoautorskie. Spośród tych 19 publikacji 6 stanowi część cyklu habilitacyjnego, czyli jego 1/3. Średnia arytmetyczna podoktorskiej aktywności publikacyjnej (lata 2018-2025) wynosi nieco ponad 3 publikacje rocznie, przy czym najwyższa liczba publikacji (n=7) przypadła na rok 2023. Oznacza to, że podoktorski dorobek publikacyjny jest zasobny, a jego część zyskała rozpoznawalność w obiegu międzynarodowym. O tym ostatnim osobno świadczyć może rosnąca liczba cytowań poszczególnych prac.

Publikacje dorobku podoktorskiego nie włączone do cyklu habilitacyjnego, wykazano ich 14, wskazują na budowanie pozostałych dokonań naukowych Habilitanta w trzech obszarach: rozszerzenie problematyki cyklu habilitacyjnego, warunki pracy naukowej oraz recenzje, polemiki i prace problematyzujące wybrane zagadnienia.

Publikacje pierwszego obszaru mają przede wszystkim tematyczny związek z cyklem habilitacyjnym i polegają na wykorzystywaniu lub syntetyzowaniu materiału prezentowanego w publikacjach cyklu habilitacyjnego. Tak jest z ramką ekspercka (Kowzan, Zielińska, 2019), następnie publikacją prezentującą syntezę wcześniejszych badań autora nad uczeniem się w ruchach społecznych oraz przedstawiającą propozycję kryteriów grupowania przypadków mobilizacji społecznej i wykorzystywania ich w kształtowaniu kolektywnych umiejętności współdziałania (Kowzan, 2018), jak też z publikacją poświęconą autobiograficznemu opisowi praktyki dydaktycznej badacza ruchów społecznych i aktywizmu w kontekście formalnych oczekiwań nakładanych sylabusem do przedmiotu (Kowzan, 2023a).

Do tej grupy publikacji włączyłbym też, jako czwartą, tę, którą zatytułowano “Debt, learning and migration in the time of crisis” (Kowzan, 2020). Jeśli przyjąć deklarację Autora monografii „Dług jako urządzenie wychowawcze”, że „Książka, z niewielkimi zmianami, jest pracą doktorską, ... Rozprawa pod tytułem ‘Monografia długu jako urządzenia wychowawczego’ obroniona została 11.05.2017...” (Kowzan, 2021a, strona zatytułowa), to ta publikacja Habilitanta przedstawia się jako wysoce zbieżna z rozprawą doktorską. Wprawdzie została napisana została w języku angielskim, zawiera bardziej aktualną literaturę oraz rozwija interpretację i precyzuje odniesienia, lecz zasadniczo stanowi skondensowaną wersję wybranych fragmentów rozprawy doktorskiej. Otóż, przywołuje ten sam opis próby badawczej i pobierania danych (por. Kowzan, 2021a, ss. 46-47, 240), wykorzystuje ten sam materiał badawczy, odtwarza wybrane analizy, głównie rozdziału IX książkowej wersji doktoratu, oraz przedstawia zasadniczo ten sam rezultat i jego wizualizację, czyli modyfikację modelu uczenia się Petera Jarvisa. Oznacza to, że nie wnosi ona istotnie wkładu ponad to, co zaprezentowane zostało w rozprawie doktorskiej.

Do obszaru dotyczącego warunków pracy naukowej zaliczyłem 6 publikacji. W pierwszej z nich sproblematyzowane zostało zagadnienie współautorstwa prac naukowych oraz zaproponowany model sposobów organizacji współpracy badawczej (Kowzan, 2019). Tu jednak Autor podkreślił, że model wymaga empirycznego sprawdzenia, aby ustalić jego użyteczność w ocenie warunków współautorstwa. Druga z publikacji tej grupy poświęcona jest metodzie monografii pedagogicznej (Kowzan, 2021b). Zaproponowano w niej, aby „uelastyczniać myślenie” o przedmiocie badań,

„żeby zmiany w dotychczasowych założeniach tej metody były niewielkie” (Kowzan, 2021b, s. 299). Ta publikacja nie uwzględnia aktualnego stanu wiedzy w zakresie metodologii badań społecznych oraz zawiera nieścisłości pojęciowe i nieuzasadnione wnioski dotyczące zalet i ograniczeń tej metody.

W trzeciej publikacji Autor zaprezentował rezultaty swoich indywidualnych doświadczeń z chatbotami w pracy badawczej, w szczególności do symulowania wielogłosowych dyskusji i „urojonej liczby przypadków” za pomocą ChatGPT (Kowzan, 2024). Następnie zaproponował typologię i tej typologii nie poddał walidacji, podobnie, jak w kilku innych publikacjach Habilitanta w których wyprowadzane są typologie. Ponadto, konstytutywna dla tej publikacji nazwa „liczba urojona” jest w niej używana niezgodnie z matematycznym pojęciem. W istocie, tam, gdzie Autor używa tej nazwy na określenie wielkości zbioru, to operuje pojęciem liczby naturalnej. Wbrew ujęciu Autora, nie ma nic do rzeczy to, że mowa o zbiorach „urojonych” dyskutantów.

Czwartą publikację tej grupy poświęcono „unifikacji myśli pedagogicznej z innymi naukami” (Kowzan, 2021c, s. 114). W istocie publikacja ta prezentuje postulat zmiany języka pedagogiki na język o wyższym poziomie formalizacji dzięki korzystaniu z aparatu matematycznego, przez co „myśl pedagogiczna” mogłaby być ściślejsza, operacyjna i aplikowalna, a zarazem komunikowalna w dziedzinach innych niż ta, z której wywodzi się pedagogika. Niestety Autor redukuje matematykę do kalkulatora i dlatego w zakończeniu podnosi, że ta postulowana zmiana wiąże się z ryzykiem nadużywania kodyfikacji i przeliczania, a w konsekwencji ryzykiem powrotu „pedagogiki normatywnej” i powstania warunków represji w systemie edukacji.

W piątej publikacji Autor podjął się rewizji definicji wychowania (Kowzan, 2025a). Publikacja zawiera interesujący pomysł zastosowania ramy teoretycznej w postaci LCT (*Legitimation Code Theory* Karla Matona), ale zarazem ukazuje wadliwą metodykę badania definicji, począwszy od pominięcia aparatury Analizy Pojęć i Teorii Definicji, podstawowych w tym zakresie, poprzez poważne uchybienia w opisie metody, organizacji korpusu definicji, operacjonalizacji własności definicji oraz formułowania wniosków. Niejasne jest też pojęcie definicji, którym operuje Autor, gdy identyfikuje definicje z praktykami społecznymi. Ponadto, w tej publikacji znajdują się stwierdzenia niezgodne ze stanem badań nad autonomią wychowania.

Ostatnia z publikacji tej grupy również dotyczy definicji wychowania, choć zarazem przedstawia model tego procesu (Kowzan, 2025). Jednym z kluczowych problemów, które zostały w niej postawione, jest możliwość ujęcia wychowania jako praktyki społecznej autonomicznej względem państwa i jego polityki, a zarazem jako generatywny system działań uwzględniający międzygeneracyjną ciągłość. Następnie zaproponowano czteroelementowy rekurencyjny model wychowania. Mimo, że Autor przedstawił dwa przykłady obrazujące działanie modelu, to jednak model nie został poddany walidacji, więc nie można uznać, że efekt rekurencyjny występuje – nie tylko na poziomie praktyki, ale też samej symulacji jego działania. Formalne ujęcie modelu ujawnia jego słabsze strony, które pewnie można poprawić. Polegają one przede wszystkim na nie opisaniu tego, czy każdy ze składników jest koniecznym warunkiem zachodzenia funkcji oraz braku określenia funkcji g i parametrów określających wpływ poszczególnych składników modelu, jak też nieobecności operacjonalizacji tych składników. Dlatego twierdzenia o bieżącej

użyteczności modelu uważam za zbyt optymistyczne, ale samo postawienie problemu i zaproponowany model za kreatywne i warte kontynuowania.

Do trzeciego obszaru włączyłem 5 publikacji, które mają charakter wprowadzeń, recenzji, polemik, ale też problematyzacji, takich na przykład, jak problematyzacja wartości w kontekście monopolu pieniądza i zwracania się w stronę pedagogiki jako nauki stosowanej (Kowzan, 2023b).

Pozostała podoktorska aktywność naukowa

Aktywność konferencyjna Habilitanta jest raczej niewielka i ze znikomym w niej śladem problematyki będącej przedmiotem zgłoszonego głównego osiągnięcia naukowego. Po doktoracie wykazany został udział w 8 konferencjach naukowych, z czego w 4 międzynarodowych. W tytule zaledwie dwóch krajowych wystąpień pojawiły się nawiązania do ww. problematyki. Z kolei spośród 7 podoktorskich wykładów lub wystąpień na zaproszenie tylko jedno dotyczyło tejże problematyki. Podobnie, w znikomym stopniu zaistniała po doktoracie aktywność związana z odbywaniem staży oraz udziałem w krajowych lub zagranicznych konkursach grantowych i w międzynarodowych projektach badawczych. Habilitant odbył w 2025 roku trzymiesięczny staż w polskim uniwersytecie. W przypadku wykazanego grantu Icelandic Research Fund na finansowanie projektu „Peningar, sparnaður, og hreyfanleiki á milli Póllands og Íslands" (Money, Savings, and Mobilities between Poland and Iceland; Leader: Már Wolfgang Mixa (University of Iceland)) nie udało mi się ustalić roli w jakiej Habilitant w nim występuje.

Recenzowanie dla czasopism stanowi mocniejszą stronę podoktorskiego dorobku Habilitanta. Powoływany był na recenzenta w jedenastu rozpoznawalnych lub indeksowanych czasopismach, w tym 7 krajowych i 4 międzynarodowych. Te ostatnie indeksowane są w Scopus lub w Web of Science. Niestety, ocena skali tej aktywności jest ograniczona z powodu braku w dokumentacji habilitacyjnej informacji o liczbie wykonanych recenzji.

Podsumowanie

Podsumowując, mocną stronę dorobku naukowego Habilitanta stanowi umiędzynarodowienie publikacji oraz udział w procedurach recenzyjnych dla indeksowanych czasopism. Publikacje są rozpoznawalne, o czym świadczy ich dobra, jak na pedagogikę, cytowalność (Google Scholar w dn. 23 września 2026 r. z uwzględnieniem autocytowań: n=330, od 2021 n=152, Hirsch index h=8). Natomiast zdecydowanie gorzej prezentuje się mobilność podoktorska, udział w krajowych lub zagranicznych konkursach grantowych oraz w międzynarodowych projektach badawczych. W zasadzie, po uzyskaniu przez Habilitanta stopnia doktora te trzy obszary aktywności nie zostały zagospodarowane.

KONKLUZJA

Habilitant posiada dostatecznie bogaty dorobek publikacyjny i o rozpoznawalnym charakterze, ale jednocześnie konstrukcja przedstawionego głównego osiągnięcia naukowego ma więcej wad, niż zalet. Publikacje kluczowe dla zgłoszonego osiągniecia naukowego ukazały się na kilka lat przed uzyskaniem przez Habilitanta stopnia doktora i nie mają wyraźnie określonego zakresu indywidualnego wkładu. Poza tym, wkład osiągnięcia naukowego Habilitanta do rozwoju

dyscypliny nie polega na tym, co zostało zadeklarowano w autoreferacie. Ustalenia i problematyzacje są wartościowe, lecz w mojej ocenie nie dość systematyczne i nie zostały oddane strukturą zaprezentowaną w autoreferacie. W mojej ocenie główną linią cyklu habilitacyjnego jest bardziej SML i jego potencjał edukacyjny, niż opór i protest, które raczej w tej linii się zawierają.

Z publikacji Habilitanta wynika, że charakteryzuje Go wysoka zdolność generowania nowych pomysłów, lecz zarazem nie testuje On proponowanych typologii, klasyfikacji i modeli, które, podkreślam, są atrakcyjne interpretacyjnie, lecz nie mają określonej trafności. Raczej dobiera On przypadki ilustrujące model, a następnie ekstrapoluje ten model. Dostrzegam w tym schemat powtarzający się w wielu publikacjach z wykazu osiągnięć naukowych Habilitanta: sformułowanie problemu – swobodny import pojęć z innych pól problemowych – propozycja modelu – ilustracja zastosowania modelu przykładem – rekomendacja szerszych zastosowań. Ten schemat sugeruje sprawność w dokonywaniu rekombinacji pojęć i ich układów, ale zarazem pokazuje, że nie towarzyszy temu przechodzenie do sprawdzania generowanych modeli, oceny ich jakości i ostrożności w ich ekstrapolacji, a co jest kluczowe w budowaniu wiedzy w pedagogice, jako dyscyplinie naukowej.

W mojej ocenie mocne strony dorobku naukowego Habilitanta nie przeważają nad słabszymi, dlatego biorąc pod uwagę przedstawione wyżej wątpliwości dotyczące cech głównego osiągnięcia naukowego, określenia indywidualnego wkładu w publikacje wieloautorskie oraz pozostałych osiągnięć podoktorskich, w tym niedostateczne wykazanie istotnej aktywności naukowej w więcej niż jednej instytucji naukowej, zwłaszcza zagranicznej, stwierdzam, że przedstawione osiągnięcia naukowe nie spełniają wymagań określonych w art. 219 ust. 1 pkt 2 i pkt 3 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 1571).

W związku z powyższym moja recenzja jest negatywna i nie popieram wniosku Pana Doktora Piotra Kowana o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

BIBLIOGRAFIA

[1] Kowzan, P., Prusinowska, M. (2009). Uczenie się (w) ruchu: Studenci przeciwko komercjalizacji edukacji. *Rocznik Andragogiczny, 16*, 208–234.

[2] Kowzan, P., Prusinowska, M. (2011). Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną z perspektywy współczesnych ruchów uniwersyteckich. *Ars Educandi, 8*, 93–121.

[3] Zielińska, M., Kowzan, P.Prusinowska, M. (2011). Social movement learning: From radical imagination to disempowerment? *Studies in the Education of Adults, 43*(2), 251–267.

[4] Prusinowska, M., Kowzan, P., Zielińska, M. (2012). Struggling to unite: The rise and fall of one university movement in Poland. *Interface: A Journal for and about Social Movements, 4*(1), 327–359.

[5] Kowzan, P., Zielińska, M., Prusinowska, M. (2014). Intervention in lectures as a form of social movement pedagogy and a pedagogical method. *Interface: A Journal for and about Social Movements, 6*(1), 297–326.

[6] Kowzan, P. (2016). Światopogląd Grundtviga w świetle polskich tłumaczeń jego pism – implikacje dla ruchu uniwersytetów ludowych. W T. Maliszewski, M. Rosalska (red.), *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami* (s. 167–190). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

[7] Kowzan, P. (2018). Mali obywatele, orlęta czy marionetki? Udział dzieci w protestach. *Czas Kultury, 34*(2), 140–147.

[8] Kowzan, P., Krzymiński, D., Hurko, K., Życzyńska, J., Koenig, M., Bloch, P., … Bigus, W. (2018). Protestujące dzieci. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja, 21*(1), 45–62.

[9] Kowzan, P. (2022). From activism, through academia into deep adaptation: An autophenomenography of water. *Australian Journal of Adult Learning, 62*(3), 404–413.

[10] Kowzan, P. (2022). Przyczynek do diagnozy potencjału edukacji dla pokoju w kraju przyfrontowym. Polemika z artykułem Konrada Rejmana „Pedagogika i (nie)istnienie – pokój jako wyzwanie dla edukacji". *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society, 24*(2), 147–163.

[11] Kowzan, P., Świdlińska, I. (2022). Parental meanings attributed to children's participation in street protests. *Children & Society, 36*(4), 594–609.

[12] Kowzan, P. (2023). Dzieci podczas ulicznych protestów – szczeble i granice partycypacji. *Problemy Wczesnej Edukacji, 57*(2), 194–207.

[13] Kowzan, P. (2023). The humiliated began to sing: How teachers on strike tried to teach society. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 14*(1), 125–143.

[14] Kowzan, P., Szczygieł, P. (2023). Social movement learning about violence. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 14*(2), 229–244.

[15] Kowzan, P., Szczygieł, P. (2023). Militant research for peace education: The case of Grupa Granica on the Polish-Belarusian border. *Journal of Peace Education, 20*(3), 339–360.

[16] Kowzan, P. (2024). Polaryzacja: Polemika z artykułem „Fanatyzm jako problem wychowawczy". *Edukacja Międzykulturowa, 24*(1), 175–187.

[17] Kowzan, P., Szczygieł, P., Boryczko, M. (2025). We are not an army of orcs: Rethinking youth activism through a critical pedagogy of place. *Pedagogy, Culture & Society, 33*(4), 1417–1436.

[18] Szczygieł, P., Kowzan, P. (2025). Wild competences: Challenging the neoliberal frame in adult education through collective actions. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 16*(2), 197–212.

[19] Kowzan, P. (nadchodzący w 2027). Hasło "Teaching through Protest" W: *Bloomsbury Encyclopedia of Social Justice in Education*.

Andrade, C. (2021). HARKing, Cherry-Picking, P-Hacking, Fishing Expeditions, and Data Dredging and Mining as Questionable Research Practices. *Journal of Clinical Psychiatry, 82*(1), 20f13804.

Atta, M., Holst, J.D. (2023). Deriving a theory of learning from social movement practices. A systematic literature review. E*uropean journal for Research on the Education and Learning of Adults 14*(1), 177-196.

Bełza-Gajdzica, M, Gajdzica, Z. (2019) The educational context of the Sejm protest by people with disabilities and their families. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, *25*, 83-103.

Chovanec, D. M., Benitez, A. (2008). The Penguin Revolution in Chile: Exploring intergenerational learning in social movements. *Journal of Contemporary Issues in Education, 3*(1), 39–57.

Chovanec, D. M., Lange, E. A., Ellis, L. C. (2008). Social movement learning: A catalyst for action. In M. Hammond-Callaghan & M. Hayday (Eds.), *Mobilizations, protests, and engagements: Canadian perspectives on social movements* (ss. 186–201). Halifax, NS: Fernwood Publishing.

Chalmers, M. (2024). Unconjugating Community with Fernand Deligny and Jean-Luc Nancy. *Paragraph, 47*(2), 125–141.

Chovanec, D.M., Benitez, A. (2008). The Penguin Revolution in Chile: Exploring Intergenerational Learning in Social Movements. *Journal of Contemporary Issues in Education, 3*(1), 39–57.

Crowther, J. (2000). Participation and inclusion: Opening up a discourse of diminishing returns. W A. Jackson & D. Jones (Eds.), *Researching 'Inclusion'* (ss. 67–73). Nottingham, England: University of Nottingham & Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults (SCUTREA).

Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. London, England: Zed Books.

Humphreys, M., Sánchez de la Sierra, R., van der Windt, P. (2013). Fishing, Commitment, and Communication: A Proposal for Comprehensive Nonbinding Research Registration. *Political Analysis, 21*(1), 1–20.

Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 7(6), 679-692.

Kincheloe, J.L, Berry, K.S. (2004). *Rigour and complexity in educational research Conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press.

Kincheloe, J. L. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, *11*(3), 323-350.

Kowzan, P. (2019). Współautorstwo: wyzysk i współpraca (ze studentami). *Ars Educandi*, (16), 139-155.

Kowzan, P. (2020). Debt, learning and migration in the time of crisis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 11*(3), 415-428.

Kowzan, P. (2021a). *Dług jako urządzenie wychowawcze*. Gdańsk: Stowarzyszenie "Na Styku".

Kowzan, P. (2021b). Uwolnienie monografii pedagogicznej. *Studia Edukacyjne,* (62), 295–303.

Kowzan, P. (2021c). Ku inżynierii społecznej. *Ars Educandi, 18*, 113–127.

Kowzan, P. (2023a). Radości przewrotnej realizacji czyjegoś sylabusa i smutki realizacji własnego. *Horyzonty Edukacji Akademickiej,* (1), 49-57.

Kowzan, P. (2023b). The Pedagogy of Geese Sent into the Future: On the Theory of Value. *Ars Educandi*, (20), 57-66.

Kowzan, P. (2024). Sztuczna inteligencja w badaniach edukacyjnych. W J. Pyżalski, A. Łuczyńska (red.), *Sztuczna inteligencja: prawdziwe zmiany w edukacji?* (s. 39-48). Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.

Kowzan, P. (2025a). Wychowanie. Rewizja terminologii. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja, 28*(2), 227-241.

Kowzan, P. (2025b). Mechanics of educational influence: The Recursive gDZIK Model. *Studia z Teorii Wychowania, XVI*(1(50)), 89-102.

Kowzan, P., Zielińska, M. (2019). Czy dzieci mogą brać udział w protestach? Konwencja praw dziecka. W: T. Besta, K. Jaśko, J. Grzymała-Moszczyńska, P. Górska, T. Besta, K. Jaśko, J. Grzymała-Moszczyńska, & P. Górska (red.), *Walcz, protestuj, zmieniaj świat: psychologia aktywizmu* (ss. 92–94). Sopot: Smak Słowa.

Lotteri, A., Speake, J., Kennedy, V., Radzeviciute, G. (2025). The holistic bricolage research approach: advantages and barriers to its application at doctoral level. *Journal of Geography in Higher Education*, *49*(5), 589–603.

Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Rodgers, D. M. (2005). *Children as Social Movement Participants*. *Sociological Studies of Children and Youth, 11*, 239–259.

Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., Burdick, J. (2011). Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894–2010. *Review of Educational Research*, *81*(3), 338-375.

Spychalska-Stasiak, J. (2025). *Pobrzmiewanie bricolage w praktyce badań nad edukacją. Przestrzenie interpretacji i epistemologie obecności*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Taft, J. K. (2015). "Adults talk too much": Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. *Childhood*, *22*(4), 460–473.



Podpis elektroniczny/certyfikat został usunięty podczas anonimizacji dokumentu.