

Wysoka, 05 stycznia 2026 r.

dr hab. Paweł Rudnicki, prof. UDDSW
Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu
pawel.rudnicki@dsw.edu.pl

**Recenzja dorobku habilitacyjnego dr Izabelli Kust
(Menadżerska Akademia Nauk Stosowanych w Warszawie)
ubiegającej się o stopień doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika**

Podstawy formalne przygotowania recenzji

Recenzję sporządzam w ramach postępowania habilitacyjnego prowadzonego na podstawie przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (w zakresie przesłanek i trybu nadawania stopnia doktora habilitowanego). Jako recenzent zostałem powołany uchwałą właściwego organu prowadzącego postępowanie – **Rady Naukowej Dyscypliny Pedagogika UAM** (Uchwała 054/2024/2025/RNDP z dnia 21.10.2025 r).

Podstawę merytoryczną niniejszej recenzji stanowią dokumenty przedłożone w sprawie: **wniosek przewodni, dane wnioskodawcy, autoreferat, wykaz osiągnięć** oraz wskazane w nich publikacje (w szczególności monografia stanowiąca osiągnięcie główne).

Wszystkie poniższe wnioski formułuję w oparciu o analizę tych materiałów.

Część I – Sylwetka naukowa i zawodowa Habilitantki

Ścieżka edukacyjna i kształtowanie profilu zawodowego

Ścieżkę edukacyjną dr Izabelli Kust odczytuję jako konsekwentne budowanie kompetencji na styku pedagogiki, myślenia systemowego o oświacie oraz wrażliwości na społeczne skutki selekcji edukacyjnej. Podstawą jest magisterium z pedagogiki (UŁ, 1985), uzupełnione szybko o studium podyplomowe z historii (UŁ, 1986), co można czytać jako wzmocnienie humanistycznego zaplecza i uwagi na treści kształcenia. Podobnie zresztą jak kolejne studia podyplomowe (Integracja europejska, UW, 1997) oraz w kompetencje zarządzania oświatą (studia podyplomowe, IBE, 2004). Ważnym

krokiem w rozwoju naukowym Habilitantki było uzyskanie stopnia naukowego doktora w Instytucie Badań Edukacyjnych (2005). Doktorat był poświęcony ograniczeniom i szansom edukacyjnym egzaminu dojrzałości w liceach technicznych (promotor: prof. Stefan M. Kwiatkowski; recenzenci: prof. Andrzej Bogaj i prof. Jerzy Niemiec). Ten wybór tematu sytuował Autorkę w polu, gdzie edukacja jest jednocześnie narzędziem rozwoju i mechanizmem różnicowania szans, z wyraźnym zakotwiczeniem w obszarze kształcenia technicznego/zawodowego.

Z perspektywy starania się o stopień doktora habilitowanego widzę tu mocny zasób: wielowątkowe przygotowanie, które sprzyja podejściu porównawczemu i systemowemu. Jednocześnie zabrakło mi wyraźnego powiązania ukazującego, jak te elementy ścieżki edukacyjnej przekładają się na jeden spójny aparat pojęciowy i metodologiczny – to postulat wzmocnienia narracji o usytuowaniu habilitacyjnego projektu badawczego.

Zatrudnienie i pozycja instytucjonalna

W autoreferacie wskazano, że od 2009 roku Habilitantka jest zatrudniona na stanowisku adiunkta w jednostce, która funkcjonowała wcześniej jako Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie (obecnie Menedżerska Akademia Nauk Stosowanych). Wcześniej realizowała też zajęcia w uczelni Pedagogium (współpraca w ramach umowy cywilnoprawnej). Ten przebieg zatrudnienia czytam jako stabilną, wieloletnią obecność w środowisku uczelni o profilu praktycznym, zorientowanej na kształcenie zawodowe i potrzeby rynku pracy.

Ten profil zatrudnienia jest zdominowany przez sektor uczelni niepublicznych nastawionych na „żywe” problemy edukacji, na relację między programami kształcenia a realiami instytucji, na napięcia prestiżu oraz na kwestie profesjonalizacji. W tym sensie pozycja instytucjonalna Habilitantki wydaje się spójna z jej zainteresowaniami badawczymi, zwłaszcza wokół kształcenia zawodowego i wyborów zawodowych.

Działalność dydaktyczna i praca ze studentami

Autoreferat pokazuje znaczną aktywność dydaktyczną Habilitantki, osadzoną w realiach kształcenia akademickiego o profilu praktycznym. Wskazane są zarówno prowadzone zajęcia, jak i elementy pracy animacyjnej ze studentami (m.in. inicjowanie działań koła naukowego). Postrzegam to jako mocną stronę sylwetki zawodowej. Pani dr I. Kust lokuje się w roli osoby, która nie ogranicza dydaktyki do realizacji planu zajęć, lecz próbuje uruchamiać studencką podmiotowość i praktyki współdziałania w środowisku uczelni. W pedagogice – dyscyplinie, która „pracuje” również relacją i procesem – ten typ aktywności ma realną wartość.

Na podstawie przedstawionej dokumentacji wnioskuję, że jest to aktywność dydaktyczna Habilitantki budowana w logicznym związku z jej obszarami zainteresowań: tematyką przygotowania do pracy, wyborów zawodowych, a także szerszym myśleniem o instytucjonalnych warunkach edukacji.

Pracę dydaktyczną ze studentami postrzegam jako ważny komponent sylwetki zawodowej dr I. Kust – widać zaangażowanie.

Aktywność badawcza – pola tematyczne i logika rozwoju

Z materiałów wyłaniają się trzy główne pola zainteresowań:

- egzaminy, matura, efekty kształcenia i jakość/efektywność edukacji,
- kształcenie zawodowe, rynek pracy, doradztwo zawodowe,
- oraz – w pewnych momentach – wątki kulturowe i społeczne ujmowane z perspektywy edukacyjnej (co widać w tytułach i rozproszeniu tematycznym publikacji).

Jednocześnie mam wrażenie, że ta linia rozwoju nie jest do końca „programowa” (w sensie konsekwentnie pogłębianego rdzenia problemowego), lecz raczej układa się w serię projektów tematycznych, powiązanych biografią zawodową i okazjami instytucjonalnymi. Logika rozwoju nie jest w pełni programowa, lecz raczej „mozaikowa”, dorobek układa się w serię projektów tematycznych, powiązanych ogólną wrażliwością na edukację zawodową i na instytucjonalne warunki kształcenia, ale nie zawsze scalonych jednym, konsekwentnie pogłębianym pytaniem badawczym.

Umiędzynarodowienie aktywności badawczej pojawia się przede wszystkim jako element powiązany z realizacją badań w Portugalii (wprost związany z projektem habilitacyjnym). Czytam to jako ważny krok biograficzno-badawczy, bo wejście w porównanie międzynarodowe wymaga odwagi i kompetencji organizacyjnych.

Aktywność organizacyjna i ekspercka

Autoreferat zawiera przykłady działań eksperckich i projektowych (m.in. prace ewaluacyjne, przygotowywanie materiałów dydaktycznych e-learningowych). W polu pedagogiki – zwłaszcza pedagogiki pracy i doradztwa – jest to atut: pokazuje orientację na praktykę, na projektowanie rozwiązań i na kontakt z instytucjami.

Umiędzynarodowienie i aktywność konferencyjna

Czytam umiędzynarodowienie dorobku dr Izabelli Kust w dwóch, wzajemnie przenikających się rejestrach: mobilności akademickiej (staże/wyjazdy, krótkie formy współpracy instytucjonalnej) oraz

upowszechniania wyników badań (wystąpienia konferencyjne i obecność w obiegu debat naukowych o charakterze międzynarodowym).

W dokumentacji widzę realną, choć raczej punktową mobilność zagraniczną. Habilitantka odbyła staż naukowy na Universidade do Minho w Bradze (Portugalia) w okresie 4.11 - 4.12.2019, co pozostaje spójne z jej deklarowanym zainteresowaniem porównywaniem systemów kształcenia zawodowego (zwłaszcza w osi Polska – Portugalia).

Wykaz osiągnięć odnotowuje również krótką mobilność dydaktyczną ERASMUS+ (Teaching Assignment Mobility) w Petru Maior University of Tîrgu Mureș (Rumunia) w dniach 02–04.06.2015.

Jeśli chodzi o aktywność konferencyjną, Habilitantka jest osobą wyraźnie obecną w polu wydarzeń naukowych – zarówno ogólnopolskich, jak i oznaczanych jako międzynarodowe. Przykładowo, w wykazie znajdują się liczne wystąpienia na konferencjach międzynarodowych organizowanych w Polsce (m.in. wydarzenia w Krakowie, Tarnowskich Górach, Toruniu/Ciechocinku, Poznaniu). Warto jednak doprecyzować (bo to istotne w ocenie umiędzynarodowienia): część „międzynarodowości” ma tu charakter formatu konferencji (status/tytuł wydarzenia), a niekoniecznie – konsekwentnie budowanej, wieloletniej współpracy z badaczami z zagranicznych ośrodków (nie ma śladów po takiej współpracy w publikacjach).

W kontekście oceny umiędzynarodowienia, kluczowe jest to, ile z tych aktywności miało miejsce fizycznie poza Polską. W wykazie osiągnięć pojawia się wydzielona kategoria „Konferencje zagraniczne”, w której odnalazłem dwa udokumentowane udziały w międzynarodowych konferencjach odbywających się w Brnie (Republika Czeska): 8–9.04.2014 oraz 14–15.04.2015. Dodatkowo, wśród aktywności o charakterze naukowym widnieje także seminarium zorganizowane w Zuberec (Słowacja) w 2016 r. (ujęte jako „ogólnopolskie seminarium naukowe”, ale realizowane poza Polską), co poszerza obraz mobilności, choć nie jest to wprost zaklasyfikowane jako „konferencja zagraniczna”.

Umiędzynarodowienie Habilitantki postrzegam jako obecne, ale raczej selektywne i epizodyczne: w dokumentach widać konkretne doświadczenia zagraniczne (Portugalia, Rumunia, Czechy; Słowacja), natomiast mniej wyraźnie – długofalową, sieciową logikę współpracy międzynarodowej, która wzmacniałaby rozpoznawalność dorobku w szerszym obiegu.

Aktywność publikacyjna

Aktywność publikacyjną dr Izabelli Kust czytam jako wieloformatową, rozpiętą pomiędzy publikacjami stricte naukowymi (monografia autorska, rozdziały w monografiach, artykuły w czasopismach), a tekstami o bardziej dydaktyczno-metodycznym charakterze (np. scenariusze lekcji, opracowania dla nauczycieli).

Kluczowym dziełem po doktoracie jest wskazana przez Habilitantkę monografia autorska z 2024 r. dotycząca nauczyciela przedmiotów zawodowych w Polsce i Portugalii (Impuls), stanowiąca główne osiągnięcie w niniejszym postępowaniu.

Równolegle w dorobku widoczny jest wyraźny komponent redakcyjny – dr Kust współredagowała monografie zbiorowe (m.in. 2013, 2014, 2016), a w każdej z nich zamieszczała również co najmniej jedno opracowanie autorskie. Znacząca część dorobku ma postać rozdziałów w monografiach – w tym zarówno tekstów związanych z kształceniem zawodowym, rynkiem pracy, doradztwem zawodowym i rozumieniem pracy, jak i wątków sytuacyjnych (np. doświadczenia szkół w okresie pandemii).

Z kolei, artykuły w czasopismach tworzą linię tematyczną skupioną wokół problemów edukacji i pracy (m.in. preferencje doksztalcania, rozumienie pojęcia pracy, motywacje edukacyjne, dziedzictwo kultury wartości jako wzorzec dla młodzieży szkół zawodowych), a w publikacjach wcześniejszych pojawiają się także teksty z obszaru historii i edukacji historycznej. Zauważam przy tym pojedyncze publikacje o charakterze międzynarodowym (tekst w języku angielskim w tomie wydany w Samarze).

Elementem aktywności publikacyjnej jest również udział w obiegu naukowym poprzez przygotowywanie recenzji książek publikowanych w czasopismach oraz epizodyczne zaangażowanie w prace redakcyjne czasopisma.

Aktywność projektowa

W ujęciu aktywności grantowej dr Izabelli Kust dominują projekty programowe/systemowe finansowane ze środków UE (PO KL/EFS oraz projekt FP7), w których Habilitantka pełniła przede wszystkim role eksperckie, analityczne, dydaktyczno-wdrożeniowe i organizacyjne. W dokumentacji widać udział w kilku przedsięwzięciach tego typu (m.in. prace analityczne, przygotowanie materiałów, wsparcie merytoryczne, działania szkoleniowe i konferencyjne), a także jeden projekt, który wprost jest opisany jako wygrany w trybie konkursowym i realizowany w roli kierowniczej (projekt ORE/PO KL).

Jednocześnie – i to jest istotna cecha tego profilu – nie są to granty stricte badawcze w rozumieniu konkursów nastawionych na wytworzenie nowej wiedzy naukowej (np. w logice typowych grantów NCN/NCBR), lecz raczej projekty wdrożeniowe, rozwojowe, szkoleniowe i systemowe, często powiązane z politykami publicznymi i ewaluacją jakości edukacji. Z tego powodu ich „walutą” są przede wszystkim produkty i rezultaty praktyczne (materiały, programy, narzędzia, szkolenia, raporty), a nie artykuły czy monografie wynikające bezpośrednio z finansowania badań.

Co równie ważne: w przekazanej dokumentacji nie znajduję informacji o aplikowaniu przez Habilitantkę o granty stricte badawcze (w szczególności o granty, w których Autorka byłaby wnioskodawczynią/kierowniczką projektu naukowego w konkursach stricte naukowych). Jeśli takie aplikacje miały miejsce, nie zostały w materiałach wykazane.

Staże naukowe, konsorcja, zespoły badawcze

Autoreferat wskazuje wprost, że doświadczenie naukowo-badawcze było rozwijane w latach **2015/2016–2019** podczas staży realizowanych w Polsce i w Portugalii.

- Staż zagraniczny: Portugalia, Univ. of Minho, Braga; 4.11–4.12.2019, opiekunka prof. Maria Assunção Flores, realizacja badań habilitacyjnych.
- Staż krajowy: UKW Bydgoszcz; 1.10.2016–30.09.2018 opisano jako dwuletni, z celem realizacji autorskiego projektu o zmianach w kształceniu zawodowym i oczekiwaniach rynku pracy; wskazano też badania (m.in. rocznik 2017 technik informatyk) oraz informację, że publikacja jest „w opracowaniu”. Brak szczegółów pracy w ciągu 24 miesięcy stażu.
- Staż krajowy: APS Warszawa; 1.10.2016–30.09.2017, opisano przez pryzmat „dyskusji naukowych” nad konceptualizacją badań nad egzaminami zawodowymi i udziału w seminariach (Ustroń, Zuberec).
- Staż krajowy (UW; 1.10.2015–30.09.2016) opisano dość ogólnie: konsultacje z kadrami, udział w konferencjach oraz wystąpienie w ramach seminarium.

Staże są udokumentowane, ale ich opis jest nierówny od relatywnie konkretnych (Minho; UKW) po bardziej hasłowe (UW). Brakuje mi też spójnej informacji, jakie były mierzalne produkty realizacji stażów (poza wskazaniem włączenia wyników do monografii habilitacyjnej i wzmianką o publikacji w opracowaniu).

Wprost udokumentowany jest udział w międzynarodowym projekcie w logice konsorcjum: FP7 „Reducing Early School Leaving in the EU” (RESL.eu), 2013–2018, z podaniem koordynatora (CeMIS, University of Antwerp) oraz osadzenia polskiej części na Wydziale Pedagogicznym UW.

Rola Habilitantki została jednak opisana przede wszystkim jako wkład ekspercki/opracowanie tekstu dotyczącego kształcenia zawodowego w kontekście reform, wykorzystanego do raportów wewnętrznych, bez doprecyzowania w jakim pakiecie zadań, z jaką odpowiedzialnością, z jakimi wspólnymi rezultatami w obiegu naukowym (publikacje współautorskie, wystąpienia projektowe, role koordynacyjne).

W „Wykazie osiągnięć” znajduje się formalna rubryka dotycząca uczestnictwa w pracach zespołów realizujących projekty finansowane konkursowo, gdzie ponownie wskazano RESL.eu, a także projekty PO KL. W przypadku projektów PO KL dominują role opisane językiem „realizacji zadań zespołu”, „członek zespołu”, „analiza wymagania” – czyli raczej praca w zespołach zadaniowych powiązanych z politykami publicznymi i nadzorem pedagogicznym niż zespołach stricte badawczych w sensie wytwarzania nowej wiedzy. Osobnym, mocniej sprawczym elementem jest projekt ORE/PO KL, który Habilitantka (wspólnie z dr Joanną Michalak-Dawidziuk) wskazuje jako wygrany oraz realizowany w roli kierowniczej, z rezultatem konferencyjnym i wydawniczym (monografia pod redakcją). „Zespołowość” jest wykazana, ale w dużej mierze ma charakter ekspercko-wdrożeniowy; brakuje mi natomiast jednoznacznego opisu stałego zakorzenienia w trwałym zespole badawczym (np. grupie badawczej), z jasno wskazaną rolą, obszarem, wspólnymi publikacjami i ciągłością współpracy.

Syntetyczna ocena sylwetki zawodowej Habilitantki

Łącznie postrzegam sylwetkę zawodową dr Izabelli Kust jako stabilną i zakorzenioną w szkolnictwie wyższym, z wyraźnym rdzeniem dydaktyczno-organizacyjnym oraz z doświadczeniem eksperckim w projektach o charakterze systemowym i rozwojowym. Jest to profil charakterystyczny dla pracowników uczelni o silnym ukierunkowaniu praktycznym i zawodowym. Habilitantka buduje swoją pozycję przede wszystkim poprzez stałą obecność instytucjonalną, pracę ze studentami oraz uczestnictwo w przedsięwzięciach wspierających funkcjonowanie i modernizację edukacji (w tym w logice projektów finansowanych ze środków UE).

Pozytywnie postrzegam fakt, że droga zawodowa Habilitantki jest spójna z jej zasadniczymi zainteresowaniami: kształceniem zawodowym, relacją edukacja – rynek pracy oraz problematyką prestiżu i wyborów zawodowych. Ten „tematyczny rdzeń” jest obecny już w doktoracie i powraca w kolejnych aktywnościach (publikacyjnych, projektowych, konferencyjnych).

Jednak, w perspektywie oceny habilitacyjnej, widzę również wyraźne ograniczenia tego profilu. Najważniejsze z nich dotyczy nie wagi doświadczeń, lecz ich przekładu na dojrzałość naukową rozumianą jako konsekwentnie rozwijany program badawczy. Dorobek – w moim odczytaniu – ma charakter raczej mozaikowy: łączy wątki związane z edukacją zawodową, egzaminami, pracą, doradztwem i kontekstami systemowymi, ale brakuje mi wyraźnego „narastania” w jednym,

programowo pogłębianym kierunku, wspartego stabilnym aparatem pojęciowym i metodologicznym. Ten brak programowości jest o tyle istotny, że powróci w dalszej części recenzji, jako problem centralny w ocenie monografii habilitacyjnej.

Aktywność projektowa i ekspercka jest czytelna w sensie „zaangażowania w zadania instytucjonalne”, ale w przeważającej mierze są to projekty wdrożeniowo-systemowe, a nie granty stricte badawcze nastawione na wytwarzanie nowej wiedzy. To nie jest dyskwalifikujące samo w sobie; w pedagogice praca na styku badań i praktyki bywa wartością. Niemniej, w procedurze habilitacyjnej oczekuję, że komponent projektowy będzie wspierał wprost rozwój warsztatu badawczego i widoczność w obiegu naukowym – a tu zależność nie jest dostatecznie wyraźnie wykazana w materiałach.

Umiejętność umiędzynarodowienie – choć obecne – ma charakter selektywny i punktowy. W dokumentacji znajduję konkretne mobilności i udział w jedynie dwóch konferencjach zagranicznych.

Podsumowując, oceniam sylwetkę zawodową Habilitantki jako stabilną i dobrze zakorzenioną instytucjonalnie, z istotnym doświadczeniem dydaktycznym i organizacyjnym oraz z realnym, choć punktowym umiędzynarodowieniem. Jednocześnie – w perspektywie wymagań habilitacyjnych – zauważam napięcie między skalą aktywności zawodowej a jakością/scaleniem programu naukowego. W moim przekonaniu ta sylwetka byłaby znacznie mocniejsza, gdyby dorobek publikacyjny i projektowy układał się w bardziej konsekwentną, metodologicznie zdyscyplinowaną linię badawczą, a osiągnięcie główne miało większą moc analityczną i lepiej kontrolowane wnioskowanie.

Część II – Ocena głównego osiągnięcia naukowego

Identyfikacja i charakterystyka dzieła

Jako główne osiągnięcie naukowe Habilitantka wskazała monografię:

**Kust I., *Nauczyciel przedmiotów zawodowych w Polsce i w Portugalii. Studium opinii polskich i portugalskich studentów pedagogiki. Analiza porównawcza*,
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2024, ss. 687, ISBN: 978-83-8294-331-3**

Przedmiotem oceny jest monografia: *Nauczyciel przedmiotów zawodowych w Polsce i w Portugalii. Studium opinii polskich i portugalskich studentów pedagogiki. Analiza porównawcza* (Impuls, 2024, 687 s.). Sama objętość pracy sugeruje ambicję stworzenia ujęcia rozbudowanego, obejmującego zarówno konteksty systemowe, jak i analizę materiału empirycznego. Autorka lokuje dzieło w obszarze pedagogiki, pedagogiki porównawczej i pedagogiki pracy, a rdzeniem empirycznym czyni badanie opinii studentów pedagogiki w Polsce i w Portugalii.

Już na tym poziomie pojawia się dla mnie pierwsze, fundamentalne napięcie: **kogo i co właściwie poznajemy**, gdy o „nauczycielu przedmiotów zawodowych” wnioskujemy na podstawie opinii osób dopiero przygotowujących się do zawodu (i to – jak rozumiem – niekoniecznie do zawodu nauczyciela kształcenia zawodowego)? To napięcie przenika całość przedsięwzięcia i – w mojej ocenie – nie zostaje metodologicznie ani teoretycznie opanowane.

Waga tematu i luka badawcza – temat istotny, ale źle „skrojony” problem badawczy

Nie mam wątpliwości, że temat jest ważny społecznie i edukacyjnie. Kształcenie zawodowe w Europie (i w Polsce szczególnie) od lat pozostaje polem napięć: między oczekiwaniami rynku pracy a logiką instytucji edukacyjnych, między „praktycznością” a prestiżem, między obietnicą awansu a ryzykiem wczesnej selekcji i reprodukcji nierówności. Autorka słusznie sytuuje problem w kontekście przemian pracy, statusu kwalifikacji oraz zmienności reform, a także zwraca uwagę na niedobór kadr i trudności funkcjonowania szkolnictwa zawodowego. To jest temat „wysokiej stawki”, bo dotyczy jednocześnie jakości edukacji, polityk publicznych i realnych trajektorii biograficznych młodych ludzi.

Jednocześnie czytam konstrukcję problemu badawczego jako nieadekwatnie „skrojoną” do narzędzia oraz do źródła danych. Główne pytanie – w tej formie, w jakiej zostało przedstawione w dokumentach – brzmi w istocie: *jakie problemy zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych i kształcenia zawodowego dostrzegają studenci w Polsce i w Portugalii?* I to pytanie samo w sobie może mieć sens, ale pod warunkiem, że jest konsekwentnie rozumiane jako pytanie o społeczne reprezentacje, wyobrażenia, aspiracje i lęki przyszłych pedagogów. Natomiast tytuł i ambicja monografii przesuwają ciężar w stronę diagnozy profesji nauczyciela przedmiotów zawodowych oraz diagnozy systemów. I w mojej ocenie właśnie w tym przesunięciu rodzi się zasadniczy problem.

Po pierwsze, „dostrzeganie” nie jest jeszcze problemem naukowym, jeśli nie wiemy, z jakich źródeł doświadczenia i wiedzy respondenci czerpią swoje sądy: czy są one wynikiem praktyk studenckich, kontaktu ze szkołą zawodową, rodzinnych biografii zawodowych, dyskursu medialnego, czy też dominujących stereotypów o „zawodówce”. Bez takiej rekonstrukcji źródeł opinii, badanie łatwo staje się opisem deklaracji, a nie analizą mechanizmów wytwarzania tych deklaracji.

Po drugie, w monografii porównawczej (Polska – Portugalia) luka badawcza nie polega wyłącznie na tym, że „mało jest badań”. Luka musi być zdefiniowana precyzyjnie: czego dokładnie nie wiemy i jaki typ wiedzy chcemy dobudować? Jeśli chcemy wiedzy o profesji nauczyciela przedmiotów zawodowych, to punktem wyjścia powinny być kategorie analityczne dotyczące profesjonalizacji, tożsamości zawodowej, warunków pracy, ścieżek wejścia do zawodu i instytucjonalnych ram jego wykonywania. Jeśli natomiast chcemy wiedzy o studentach – to luka dotyczy raczej: jak kształtują się ich wyobrażenia

o roli nauczyciela i o VET, jak konstruuje prestiż edukacji zawodowej, co uznają za „problem”, a co za „szansę”. W mojej ocenie praca próbuje utrzymać oba cele naraz, ale bez dostatecznie ostrego rozdzielenia poziomów wnioskowania.

Po trzecie, w konsekwencji pojawia się pułapka, którą nazywam roboczo „wyobrażenia o wyobrażeniach”: dostajemy mapę opinii, ale nie wiemy, w jakim stopniu mapa ta odnosi się do rzeczywistości szkolnictwa zawodowego, a w jakim stopniu reprodukuje społecznie dostępne narracje o prestiżu, płacach i „atrakcyjności” pracy w szkole. To nie jest zarzut wobec samego badania opinii – bo badania opinii są potrzebne – tylko zarzut wobec architektury problemu badawczego, która pozwala (a czasem zachęca) do wniosków wykraczających poza to, co dane mogą bezpiecznie unieść.

I wreszcie po czwarte: mam wrażenie, że potencjał tematu jest większy niż to, co ostatecznie „robi” z nim badanie. Gdyby przyjąć konsekwentnie perspektywę studentów jako grupy, można by zbudować bardzo ciekawą analizę: jak przyszli pedagodzy rozumieją rolę nauczyciela kształcenia zawodowego, jakie przypisują mu zadania, jakie wartości i hierarchie prestiżu ujawniają ich odpowiedzi, i jak te odpowiedzi różnicuje kontekst narodowy. To mogłoby być wartościowe także dla polityk edukacyjnych – ale jako wiedza o społecznym obrazie profesji, nie jako bezpośrednia diagnoza profesji.

Dlatego podsumowując: temat uważam za trafny i doniosły, ale problem badawczy został – w moim odczytaniu – „przeskalowany” względem danych. Zabrakło mi jasnego domknięcia: czy badamy profesję i system, czy badamy reprezentacje przyszłych pedagogów o profesji i systemie. A ta różnica, w habilitacji, jest różnicą fundamentalną.

Kategoria „nauczyciela przedmiotów zawodowych” – problemy definicyjne i ryzyko uogólnień

W tej monografii kluczową kategorią porządkującą jest „nauczyciel przedmiotów zawodowych”. I właśnie dlatego oczekiwałam, że zostanie ona zdefiniowana z wysoką precyzją – nie tylko opisowo, ale także operacyjnie (tzn. w sposób, który pozwala jednoznacznie rozpoznać, o kim mówimy i jakie wymiary tej roli porównujemy). Zabrakło mi takiej jednoznaczności, a konsekwencje tego braku – czytam to jako problem – przechodzą potem na całą logikę analizy porównawczej.

Po pierwsze, sama fraza „nauczyciel przedmiotów zawodowych” może obejmować różne typy ról i praktyk dydaktycznych, które niekoniecznie są ze sobą porównywalne: inne mogą być zadania osoby uczącej przedmiotów stricte „zawodowych” (specjalistycznych), inne osoby prowadzącej zajęcia praktyczne, jeszcze inne – osoby łączącej pracę szkolną z pracą w branży, albo osoby funkcjonującej na styku szkoły i miejsca praktyk. To nie jest pedanteria terminologiczna. To jest pytanie: jaki „obiekt” jest tutaj przedmiotem analizy i czy mówimy o jednej profesji, czy o całym spektrum profesji i ról.

Po drugie, w badaniu porównawczym (Polski i Portugalii) definicja musi być porównywalna funkcjonalnie, a nie tylko językowo. W pedagogicznej komparatystyce często powtarza się (i ja się pod tym podpisuję), że nie wystarczy przetłumaczyć nazwę stanowiska czy roli. Trzeba jeszcze wykazać, że w obu krajach dana rola „wykonuje” podobną pracę w systemie: ma podobny zakres odpowiedzialności, podobne umocowanie instytucjonalne, podobne ścieżki wejścia do zawodu, a także podobne relacje z otoczeniem (np. rynkiem pracy). Jeśli tego nie ma, porównanie może stać się porównaniem etykiet, a nie porównaniem rzeczywistości społeczno-instytucjonalnej.

Po trzecie, w tym konkretnym projekcie dochodzi jeszcze jeden, szczególnie istotny poziom: rdzeń empiryczny ma charakter „studium opinii studentów pedagogiki”. To oznacza, że kategoria „nauczyciela przedmiotów zawodowych” nie jest tu tylko pojęciem analitycznym Habilitantki – ona jest także (a może przede wszystkim) kategorią mentalną respondentów. I wtedy pytanie brzmi: czy studenci w Polsce i studenci w Portugalii, odpowiadając na pytania, odnoszą się do tego samego wyobrażenia? A jeśli nie – to czy dr I. Kust kontroluje to zróżnicowanie (np. przez doprecyzowanie pojęć w narzędziu, podanie krótkiej definicji, zastosowanie winiet/sytuacji przykładowych, sprawdzenie rozumienia kluczowych terminów)? Jeżeli tego brakuje, to różnice między krajami mogą wynikać nie z różnic systemów, lecz z różnic referentów, do których respondenci odnoszą swoje odpowiedzi.

Po czwarte, z perspektywy rygoru naukowego potrzebna jest tu – moim zdaniem – wyraźna „matryca porównania” (czytam to jako minimum w tego typu monografii): jakie wymiary roli nauczyciela są porównywane i dlaczego właśnie te? Przykładowo (i piszę to jako propozycję standardu, nie jako przypisywanie Autorce braków „dla zasady”):

- wymiar profesjonalizacji (jak rozumiana jest wiedza fachowa i pedagogiczna),
- wymiar tożsamości zawodowej (czy to bardziej „praktyk branżowy w szkole”, czy „nauczyciel w zawodówce”),
- wymiar umocowania instytucjonalnego (miejsce praktyk, relacje z pracodawcami, zakres autonomii),
- wymiar statusu i prestiżu (jak jest postrzegana rola w hierarchiach edukacyjnych),
- wymiar warunków pracy (w tym obciążenia, stabilności, ścieżek rozwoju).

Bez takiej matrycy porównanie – nawet przy dużej liczbie danych – będzie dryfowało między opisem a postulatem, a przede wszystkim będzie narażone na niekontrolowane skróty myślowe: z jednego wskaźnika (np. odsetka odpowiedzi) łatwo przejść do wniosku o całą profesję.

Kolejny aspekt, to brak definicyjnej precyzji, który ma bezpośrednie skutki analityczne: trudno jest wtedy rozstrzygnąć, czy rozbieżności w wynikach (jeśli są) mówią o różnicach w systemach

edukacyjnych, czy o różnicach w doświadczeniu respondentów, czy o różnicach w języku i kulturze opisu pracy nauczyciela. W takim układzie „nauczyciel przedmiotów zawodowych” staje się kategorią pojemną i przez to retorycznie nośną, ale analitycznie słabą – bo można do niej „włożyć” niemal wszystko.

Wreszcie, ryzyko uogólnień dotyczy także poziomu wnioskowania: gdy kategoria nie jest dobrze zdefiniowana, pojawia się tendencja do wypowiedzi o „nauczycielu” (w liczbie pojedynczej, jako typie idealnym), podczas gdy realnie mówimy o wielości ról, ścieżek i praktyk. W pracy habilitacyjnej oczekiwałam, że Autorka wyraźnie pokaże: gdzie mówi o typie idealnym, gdzie o zjawisku zróżnicowanym, a gdzie o społecznych reprezentacjach (czyli o tym, jak respondenci konstruują obraz tej profesji). **W mojej ocenie w tej monografii te poziomy zbyt łatwo się mieszają.**

Podsumowując: nie kwestionuję samej intencji – przeciwnie, uznaję, że badanie obszaru związanego z nauczycielami kształcenia zawodowego to temat ważny i niedowartościowany. Problem polega na tym, że przy braku precyzji definicyjnej i przy specyfice danych (opinie studentów) kategoria „nauczyciela przedmiotów zawodowych” nie działa jako stabilny fundament porównania. A to oznacza, że dalsze wnioski – zwłaszcza te o charakterze systemowym i rekomendacyjnym – stoją na podstawie, która w moim przekonaniu jest niewystarczająco dobrze umocowana.

Dobór próby i status danych – problem reprezentatywności i problem „władzy wnioskowania”

Moją szczególną uwagę, zawsze, zwracam na część metodologiczną tekstów naukowych jako swoisty „silnik” całego dzieła. W przypadku lektury monografii dr I. Kust było podobnie, podejście metodologiczne jest kluczowe, zwłaszcza w komparatystyce. Jeśli osiągnięcie habilitacyjne ma być studium porównawczym opinii polskich i portugalskich studentów pedagogiki, to właśnie metodologia musi „udźwignąć” porównywalność, wiarygodność oraz granice wnioskowania. Habilitantka deklaruje, że przeprowadziła badania w grupie 172 studentów z Polski i 164 z Portugalii, obejmując studentów kierunku pedagogika na studiach nauczycielskich i nienauczyielskich, stacjonarnych i niestacjonarnych. Jednocześnie w autoreferacie pojawia się zapowiedź własnej „krytyki metodologicznej” i pytań do dalszych badań (Autoreferat, 6). To ważne i uczciwe, ale – w mojej ocenie – nie niweluje problemu zasadniczego: opis warsztatu jest niewspółmierny do rozmachu wniosków oraz do formuły „analizy porównawczej”, a wiele decyzji badawczych pozostaje albo niedookreślonych, albo zbyt słabo uzasadnionych.

Po pierwsze, punktem wyjścia jest tu badanie opinii studentów o wybranych zagadnieniach dotyczących nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz szkolnictwa zawodowego (w dwóch krajach). Taki projekt *może* być wartościowy – o ile jasno odpowie na pytanie, co dokładnie jest porównywane:

opinie o systemie, o zawodzie, o prestiżu, o reformach, o relacji szkoła–rynek pracy, czy też o własnych planach zawodowych respondentów? Widać, że zakres tematów jest szeroki – reformy, prestiż, wynagrodzenia, współpraca z pracodawcami, świadomość wyboru zawodu. Problem polega na tym, że „opinia” jest tu traktowana jak kategoria oczywista: jako coś, co można wprost „zmierzyć” i porównywać między krajami, bez pogłębionej refleksji nad tym, że opinie są silnie kontekstowe (kulturowo, instytucjonalnie, językowo) oraz wrażliwe na sposób sformułowania pytań, skalę odpowiedzi, kolejność pozycji, a nawet na relację badacz–badany. Jeżeli celem jest analiza porównawcza, to potrzebuję – jako recenzent – znacznie mocniejszego uzasadnienia, że zastosowany projekt badania rzeczywiście pozwala oddzielić „różnice systemowe” od „różnic w próbie” oraz od „różnic w narzędziu”.

Po drugie, w projekcie porównawczym dobór próby nie jest detalem technicznym, tylko fundamentem. Autorka podaje liczebności i ogólną charakterystykę (studia nauczycielskie i nienauczycielskie, stacjonarne i niestacjonarne). Jednak – w materiale, którym dysponuję – brakuje mi odpowiedzi na pytania kluczowe:

- jakie było kryterium włączenia do badania (np. doświadczenie praktyk, kontakt ze szkołą zawodową, profil specjalności)?
- jak zapewniono porównywalność polskiej i portugalskiej grupy, skoro wewnątrz każdej z nich są osoby o różnych trybach studiowania i potencjalnie różnych biografiach edukacyjnych?

Po trzecie, muszę odnieść się ankietowego charakteru badania, które obejmowało zarówno odpowiedzi kategoryzowane procentowo, jak i elementy wypowiedzi swobodnych. W kontekście porównawczym kluczowe są trzy sprawy, których – w tym zakresie – bardzo mi zabrakło:

1. operacjonalizacja: jakie dokładnie konstrukty mierzono (np. „prestiż”, „świadomość wyboru”, „ocena reform”, „współpraca z pracodawcami”), jakie były wskaźniki, jakie skale odpowiedzi, jak rozumiano poziomy (np. „średnia i niska ocena” prestiżu)?
2. ekwiwalencja językowa i kulturowa: w badaniach porównawczych nie wystarczy „przetłumaczyć” pytania. Trzeba pokazać, jak zadbano o równoważność znaczeniową (procedura tłumaczenia i weryfikacji, pilotaż, konsultacje językowe), bo inaczej porównujemy nie tyle opinie, ile *różne sensy* zakodowane w języku.
3. rzetelność i trafność: jeśli część pytań miała charakter skalowy lub tworzyła indeksy, potrzebuję informacji o podstawowych parametrach jakości pomiaru (choćby w formie syntetycznej). Jeśli natomiast narzędzie było autorskie i silnie problemowo zróżnicowane, to tym bardziej oczekiwałbym argumentu, dlaczego właśnie ten zestaw pytań pozwala uchwycić specyfikę zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych.

W efekcie w tej chwili trudno mi ocenić, czy różnice (lub podobieństwa) między krajami są wynikiem realnych odmienności systemowych, czy konsekwencją różnej „wrażliwości” narzędzia w dwóch kontekstach.

Kolejny ważny wątek, Autorka przywołuje istotność statystyczną różnic (np. test Fishera, poziom p) oraz stosowanie modeli uwzględniających wiele czynników i interakcje. To może budować wrażenie metodologicznej solidności, ale w mojej ocenie jest to raczej formalizacja bez pełnego zakotwiczenia w opisie danych. Zabrakło mi odpowiedzi na pytania:

- jakie były zmienne zależne (ich typ, skala pomiaru)?
- jakie były założenia analiz i jak sprawdzano ich spełnienie?
- jak radzono sobie z problemem wielokrotnych porównań (przy wielu pytaniach i wielu testach)?
- jak interpretowano różnice w kategoriach wielkości efektu (nie tylko „czy istotne”, ale „jak bardzo i z jakim znaczeniem”)?

W rezultacie analiza statystyczna momentami działa tu jak „argument z rygoru”, podczas gdy w badaniach porównawczych kluczowe jest, by rygor formalny był równoważony rygiorem konceptualnym i proceduralnym.

Chciałbym ponownie odnieść się do tego, iż Autorka deklaruje, że sformułowała krytykę metodologiczną własnej pracy. Odczytuję to jako gest refleksyjny – i doceniam. Jednak uważam, że w monografii habilitacyjnej tego typu autorefleksja powinna stać się centralnym narzędziem dyscyplinowania wniosków. Tymczasem widzę raczej sytuację odwrotną: skala i śmiałość wniosków oraz rekomendacji zdaje się wyprzedzać to, co warsztat empiryczny jest w stanie bezpiecznie unieść. Mówiąc najprościej: badanie opinii studentów (nawet liczne i statystycznie opracowane) nie jest automatycznie badaniem systemu kształcenia zawodowego ani badaniem pracy nauczycieli przedmiotów zawodowych. Jest badaniem percepcji – a percepcja wymaga szczególnie starannego opisu narzędzia, próby i kontekstu. Bez tego porównanie Polska – Portugalia zaczyna tracić swoją metodologiczną ostrość i staje się porównaniem w dużej mierze deklaratywnym.

Na koniec dodam: nie jest to zarzut „dyskwalifikujący” w sensie technicznej możliwości przeprowadzenia badania – raczej diagnoza, że standard transparentności i porównywalności, którego oczekuję od dzieła habilitacyjnego, nie został tu (w mojej ocenie) osiągnięty. I właśnie dlatego tę część traktuję jako jedną z głównych osi krytyki całego osiągnięcia.

Narzędzie badawcze i ekwiwalencja międzykulturowa – kluczowy brak warsztatowy

Czytam monografię habilitacyjną jako próbę połączenia trzech porządków: (1) szerokiej refleksji nad statusem kształcenia zawodowego i profesji nauczyciela przedmiotów zawodowych, (2) ambicji porównawczej (Polska – Portugalia), oraz (3) empirycznego opisu opinii studentów pedagogiki – zarówno w części ankietowej, jak i w wypowiedziach swobodnych. W samym założeniu jest to konfiguracja obiecująca, bo temat jest społecznie i systemowo istotny, a niedobór porównań międzynarodowych bywa realnym problemem, co Autorka wprost sygnalizuje, akcentując dynamikę zmian oświatowych i potrzebę „pytania o kształcenie zawodowe” w warunkach płynności i niestabilności (trafne odwołania m.in. do Bauman, Wiłkomirskiej, Ferreira, Flores & Ferreira).

Jednocześnie z mojego odczytania wynika to, że właśnie w warstwie teoretyczno-analitycznej ujawniają się kluczowe napięcia i pęknięcia pracy – takie, które nie są jedynie „drobiazgami redakcyjnymi”, lecz dotyczą logiki argumentacji, sposobu korzystania z literatury i uprawnienia wniosków.

Zabrakło mi jednego, konsekwentnie utrzymanego rusztowania pojęciowego, które porządkowałoby, *co dokładnie* jest przedmiotem porównania oraz *jakiego typu* wiedzę wytwarza badanie opinii studentów. Autorka odwołuje się do szerokich diagnoz o zmianie, niepewności, reformowaniu systemów, a następnie przechodzi do poziomu deklaracji i ocen respondentów. Z samego autoreferatu wynika, że osią argumentacyjną jest m.in. teza o humanistycznej równoprawności kształcenia zawodowego – teza mocna, normatywna i filozoficznie obciążona.

Problem w tym, że w analizie empirycznej nie widzę (w przedstawionych materiałach) wystarczająco precyzyjnego „przekładu” tej tezy na kategorie analityczne: jakie wskaźniki w badaniu opinii studentów miałyby tę tezę wzmacniać, a jakie ją problematyzować? Jak rozumiana jest „humanistyczność” w operacyjnym sensie, gdy narzędziem jest kwestionariusz ankiety?

Nie jest to zarzut o brak erudycji. Raczej o brak konsekwencji w budowaniu związku między deklarowaną wagą problemu (porządek makro: system, reformy, rynek pracy, status profesji) a porządkiem mikro (opinie i percepcje studentów pedagogiki). W efekcie analizy empiryczne – nawet jeśli poprawne statystycznie – pracują w innym rejestrze niż deklarowane rozpoznania teoretyczne.

Ponadto, Habilitantka deklaruje w monografii analizę porównawczą Polska – Portugalia. Już w autoreferacie widzimy klasyczną oś: „różne rozwiązania systemowe” i różne konteksty instytucjonalne, które mają tłumaczyć rozbieżności w opiniach studentów. Jednak porównanie międzynarodowe – jeśli ma być czymś więcej niż zestawieniem procentów – wymaga bardzo klarownego zabezpieczenia

porównywalności: pojęć, kategorii, a przede wszystkim narzędzia. Tymczasem w dostarczonych materiałach zabrakło mi (albo nie zostało to wystarczająco wyeksponowane) pogłębionej pracy nad kwestią ekwiwalencji znaczeń międzykulturowych: czy „prestż zawodu”, „możliwość rozwoju”, „świadomy wybór zatrudnienia”, „współpraca z pracodawcami” znaczą to samo w dwóch polach instytucjonalnych?

Nie chodzi tu jednak przecież o akademicką przesadę. Chodzi o to, że w badaniach porównawczych często największym źródłem błędu nie jest „źle policzona statystyka”, tylko *milczące założenie*, że respondenci w różnych krajach odpowiadają na „to samo”. Bez dopracowania tej warstwy, porównanie łatwo staje się porównaniem *różnych rzeczy* pod wspólną etykietą.

Idąc dalej, w materiałach mamy wyniki ankietowe (różnice procentowe, rozkłady odpowiedzi), mamy także pogłębienie w postaci wieloczynnikowej analizy wariancji oraz modeli uwzględniających czynniki socjodemograficzne i interakcje. To jest ambitne, ale jednocześnie otwiera pytanie: jaki jest status epistemiczny tych danych? Jeśli bazą jest opinia studentów pedagogiki, to jest to perspektywa *wczesnej socjalizacji* (często przed pełnym wejściem w praktykę szkolną). Autorka sama zauważa, że respondenci „nie są świadomi wszystkich problemów” (Kust, 2024, 517), co stanowi wniosek interpretacyjny o ograniczeniu tej perspektywy. W takiej sytuacji ostrożność w przechodzeniu od „opinii studentów” do „diagnozy realiów systemu” powinna być szczególnie silna. Tymczasem w pracy widzę ryzyko, że opinie są traktowane jako bezpośredni wskaźnik „jak jest”, a nie jako wskaźnik „jak jest postrzegane” – a to są dwa różne porządki. To rozwiązanie mnie zaskoczyło szczególnie tam, gdzie wnioski mają charakter generalizujący (np. o motywacjach, „zatrudnieniu ostatniego wyboru”, czy o „świadomym planowaniu” pracy w szkole) (521-523/440-442). Same wyniki mogą do takich sformułowań prowadzić, ale potrzebują precyzyjnych ograniczeń i uważnego odróżnienia: postrzeganie – deklaracja – praktyka – struktura.

W autoreferacie pojawia się również inny ważny moment – Autorka zauważa problem, którego nie przewidziała w prognozowanych odpowiedziach kwestionariusza, i rekonstruuje wątek stabilizacji zawodowej, umów krótkoterminowych, planowania kariery, odwołując się do koncepcji prekariatu (Autoreferat, 9-10). To jest – moim zdaniem – jeden z najbardziej obiecujących tropów całej pracy: wątek, w którym empiryka „wrywa się” poza sztywność kwestionariusza i otwiera pole interpretacji społeczno-krytycznej.

Jednak zabrakło mi, by ten potencjał został metodologicznie i analitycznie „dowieziony”: czy wypowiedzi swobodne zostały opracowane systematycznie (np. kategoryzacja, analiza treści, logika kodowania), czy są raczej cytowanymi lub parafrazowanymi przykładami? Jeśli to drugie, to mamy do

czynienia z materiałem jakościowym użytym instrumentalnie – a szkoda, bo właśnie tu mogłaby się pojawić głębsza analiza mechanizmów, a nie tylko rozkładów odpowiedzi.

Chcę także zwrócić uwagę, iż teza o kształceniu zawodowym jako równoprawnym kształceniu humanistycznym, a nawet o degradacji człowieka poprzez degradację edukacji zawodowej, jest w autoreferacie wyrażona jednoznacznie i mocno (Autoreferat, 6). Rozumiem intencję: obrona obszaru, który bywa spychany na margines i niedowartościowany. Natomiast z perspektywy warsztatu habilitacyjnego pojawia się pytanie o proporcje: czy empiryka (opinia studentów uchwycona ankietą) jest w stanie unieść ciężar tak szerokiego twierdzenia? Nie chodzi o to, że teza normatywna jest „zakazana”. Chodzi o to, że powinna być wyraźnie oddzielona od wyników: gdzie kończy się analiza, a zaczyna manifest? Gdzie mamy dane, a gdzie interpretację aksjologiczną? W pracy – w moim odczuciu – te rejestry zbyt często się zblizają, przez co argumentacja traci ostrość.

Podsumowując ten punkt, szczerze doceniam, że Autorka próbuje łączyć rozpoznania systemowe z empirią i sięga po narzędzia statystyczne wykraczające poza prosty opis. Jestem też pod wrażeniem momentu, w którym „nieprzewidziany” wątek z danych zostaje sensownie osadzony w literaturze o niepewności i prekaryzacji. Nie zmienia to jednak faktu, że warstwa teoretyczno-analityczna – w obecnym kształcie – jest dla mnie głównym źródłem krytycznej oceny: brakuje jej spójnego aparatu pojęciowego dla porównania międzynarodowego, brakuje konsekwentnej integracji literatury z analizą, a logika wnioskowania bywa zbyt szybka w przechodzeniu od opinii studentów do mocnych diagnoz o systemie i profesji.

Warstwa teoretyczna – rozmach deklarowany vs. słaba kontrola pojęciowa

Autorka deklaruje osadzenie pracy w polu pedagogiki porównawczej i pedagogiki pracy, a także buduje szerokie tło makrospołeczne: zmiana, niepewność, reforma, status kwalifikacji, relacje edukacja vs. rynek pracy, prestiż i warunki wykonywania zawodu. W samym założeniu jest to kierunek sensowny i – co chcę podkreślić – potrzebny, bo kształcenie zawodowe rzeczywiście wymaga analiz, które nie redukują go do „technicyzmy”, lecz umieszczają w strukturach społecznych i instytucjonalnych. Problem polega jednak na tym, że w tej monografii rozmach teoretyczny ma charakter bardziej panoramiczny niż analityczny: teoria zbyt często „opowiada świat”, zamiast organizować i dyscyplinować analizę empiryczną.

Szczególnie w tym kontekście, zabrakło mi konsekwentnie zbudowanego aparatu pojęciowego, który działałby jak stabilna rama interpretacyjna. W pracy pojawia się wiele kategorii o wysokiej nośności (np. prestiż, profesjonalizacja, świadomość wyboru zawodu, reforma, niedobór kadr, relacje szkoła – pracodawcy), ale nie widzę – na poziomie konstrukcji argumentu – wystarczająco jasnego rozdzielenia:

co jest pojęciem głównym, co pojęciem pomocniczym, a co jedynie językiem opisu. Kiedy pojęcia pełnią równocześnie funkcję wyjaśniającą i opisową, powstaje ryzyko „śliskiego gruntu” interpretacyjnego: to, co miało wyjaśniać wyniki, zaczyna być po prostu innym sposobem ich nazwania.

Stąd, słaba kontrola pojęciowa uwidacznia się szczególnie tam, gdzie praca przechodzi od deklaracji studentów do dywagacji o profesji i systemie. Jeśli rdzeń empiryczny stanowią opinie, to teoretyczny aparat powinien bardzo precyzyjnie dopowiedzieć, *czym* w sensie naukowym jest opinia w tym projekcie: czy jest wskaźnikiem reprezentacji społecznych? elementem socjalizacji do zawodu? efektem ekspozycji na instytucję uczelni i praktyk? rezultatem dyskursów publicznych o edukacji zawodowej? Bez tej decyzji teoria nie „chwytą” materiału, tylko mu towarzyszy. W konsekwencji pojęcia takie jak „prestiz” czy „atrakcyjność zawodu” zaczynają działać potocznie — jako intuicyjnie zrozumiałe hasła — zamiast jako kategorie analityczne z jasno określonym zakresem i ograniczeniami.

Można równie odnotować, że warstwa teoretyczna w wielu miejscach ma wyraźny charakter normatywny i aksjologiczny. Sama w sobie aksjologia nie jest problemem — pedagogika nie jest bowiem nauką „beznamiętną”. Problem pojawia się wtedy, gdy normatywność zaczyna zastępować analizę: gdy tezy o wartości kształcenia zawodowego, jego prestiżu czy społecznych konsekwencjach degradacji VET dominują nad precyzyjnym wywodem, który pokazuje mechanizmy wytwarzania tych zjawisk. Wtedy łatwo o „moralną oczywistość” zamiast argumentu. A w habilitacji oczekuję, że aksjologia będzie świadomie kontrolowana: oddzielona od danych, podparta teorią, a nie użyta jako skrót myślowy.

Konsekwencją tej słabej kontroli pojęciowej jest spłaszczenie interpretacji, w którym część wniosków brzmi jak rozpoznania intuicyjne (często słuszne), ale niekoniecznie jako rozpoznania naukowe w ścisłym sensie — to znaczy takie, które wynikają z jasno zdefiniowanych kategorii i konsekwentnie zastosowanych procedur interpretacyjnych. Innymi słowy, teoria nie tyle „otwiera” nową przestrzeń rozumienia danych, ile potwierdza to, co już potrafimy powiedzieć językiem debaty publicznej o edukacji zawodowej.

Widzę w tej monografii dr I. Kust ambicję teoretyczną i próbę osadzenia problemu w szerokim kontekście społecznym. Jednak sądzę, że bez mocniejszej dyscypliny pojęciowej (bez jasnej hierarchii pojęć, bez ich ekwiwalencji w porównaniu międzynarodowym i bez przełożenia na operacjonalizację) warstwa teoretyczna nie spełnia swojej podstawowej funkcji, czyli nie organizuje analizy, nie ogranicza nadinterpretacji i nie buduje wyjaśnienia mechanizmów. A to wprost osłabia status naukowy dzieła jako osiągnięcia habilitacyjnego.

Konstrukcja pracy – objętość jako problem metodologiczny

Nie przesądzam wartości dzieła liczbą stron. Jednocześnie w przypadku monografii habilitacyjnej liczącej 687 stron sama objętość staje się elementem metodologicznym – bo wpływa na sposób prowadzenia argumentu, na czytelność projektu badawczego oraz na możliwość weryfikacji wniosków przez czytelnika. Czytam tę objętość jako deklarację „rozmachu” i ambicji całościowego ujęcia problemu nauczyciela przedmiotów zawodowych w dwóch kontekstach narodowych. Problem polega na tym, że rozmach nie działa tu automatycznie na korzyść Habilitantki. W moim odczuciu jest on raczej źródłem kilku napięć, które osłabiają wartość naukową przedsięwzięcia.

Warto mieć świadomość, że objętość nie jest neutralna – wymusza rygor selekcji i hierarchizacji treści. Im większe dzieło, tym większa odpowiedzialność Autorki za wyraźne oddzielenie: co jest rdzeniem argumentu, co jest tłem, a co materiałem pomocniczym. W pracy pojawiają się rozbudowane komponenty o charakterze aplikacyjnym (np. model doradztwa zawodowego dla rodziców umieszczony w aneksie). Tego typu elementy mogą mieć wartość praktyczną, ale w monografii habilitacyjnej muszą być bardzo precyzyjnie „osadzone”: czy są wynikiem badań? czy stanowią część wkładu naukowego? czy są narzędziem wdrożeniowym? Bez takiej hierarchii dzieło zaczyna przypominać kompendium, w którym obok siebie występują: badanie, dyskusja, postulaty, materiał dydaktyczny i projektowanie rozwiązań. A to zaciera status pracy jako monografii stricte naukowej.

W badaniu porównawczym szczególnie ważna jest „linia argumentu”: od problemu i pytań, przez ramę pojęciową, narzędzie, dobór próby, analizę, do wniosków. W dziele o takiej objętości oczekiwałbym klarownego prowadzenia czytelnika – tak, by w każdym momencie było jasne, gdzie kończy się opis, a zaczyna interpretacja; gdzie kończy się interpretacja, a zaczyna normatywny postulat. Zabrakło mi sygnałów, że ta ekonomia argumentu jest utrzymana w sposób konsekwentny. W rezultacie objętość może działać jak „zasłona dymna”: czytelnik ma poczucie bogactwa materiału, ale trudniej mu uchwycić, co jest rozstrzygnięciem naukowym, a co jedynie rozbudowaną narracją wokół problemu.

Jeśli w monografii habilitacyjnej pojawiają się obszerne aneksy, modele, narzędzia, rekomendacje, to nie jest to automatycznie wada. W pedagogice praktycznej bywa to wręcz pożądane. Jednak metodologicznie jest to ryzykowne: aneksy mogą sprawić, że dzieło zaczyna pełnić funkcję poradnika lub opracowania wdrożeniowego, a nie rozprawy naukowej. Wymaga to jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: czy aneksy są (a) materiałem źródłowym, (b) narzędziem badawczym, (c) rezultatem badań, czy (d) osobnym projektem aplikacyjnym dołączonym do książki. Bez tej odpowiedzi objętość zaczyna działać przeciwko pracy: zamiast świadczyć o dojrzałości badawczej, sugeruje brak dyscypliny w decyzjach, co powinno wejść do osiągnięcia jako „wkład”, a co powinno pozostać osobną publikacją.

Nie mam tu intencji czepiania się stylu. Zwracam jednak uwagę na problem metodologiczny – w naukowym wywodzie powtórzenia i rozproszenie wątków często wskazują na brak jednoznacznie zdefiniowanego problemu i brak ostrych granic analizy. Jeżeli praca ma równocześnie objaśniać „zawód”, „biografię zawodową”, „system”, „reformy”, „prestż” i jeszcze budować rekomendacje, to łatwo o to, że te same argumenty będą wracały w różnych miejscach, a interpretacja rozleje się po tekście. W dziele habilitacyjnym oczekuję przeciwnie kondensacji, w której każdy rozdział „pracuje” na wynik.

Objętość tej monografii jest faktem, który ma konsekwencje metodologiczne. W moim odczytaniu nie została ona „przepracowana” jako decyzja naukowa i niestety nie widzę dostatecznie wyraźnej hierarchii treści. Nie dostrzegam również konsekwentnego oddzielenia rdzenia argumentu od materiałów aplikacyjnych, a to sprawia, że rozmach zaczyna rozmywać, a nie wzmacniać, status pracy jako osiągnięcia habilitacyjnego.

Wnioski i rekomendacje – nadmiar normatywności przy słabym oparciu empirycznym

Habilitantka, dr I. Kust, podkreśla, że formułuje wnioski i postulaty zmian oraz że w pracy zawarła elementy autorefleksji, w tym „krytykę metodologiczną własnej pracy” i pytania wyznaczające kierunki dalszych badań. Ten gest refleksyjności zauważam i traktuję poważnie: w pedagogice – szczególnie wtedy, gdy mówimy o edukacji zawodowej i społecznych nierównościach prestiżu – świadomość ograniczeń narzędzi oraz własnej pozycji badawczej jest istotnym elementem odpowiedzialności naukowej.

Problem polega jednak na tym, że skala normatywności i rekomendacyjności w tej monografii (tak, jak ją rekonstruuje) wydaje mi się nieproporcjonalna do tego, co empiria może bezpiecznie unieść. W pracy dominuje intencja interwencyjna: „należy”, „trzeba”, „warto”, „powinno się” – i oczywiście rozumiem ten impuls. Natomiast w habilitacji to nie impuls jest rozstrzygający, tylko to, czy rekomendacje wynikają z danych w sposób logicznie i metodologicznie kontrolowany.

Jednak rdzeń danych ma charakter „studium opinii studentów pedagogiki”. To jest ważny materiał, ale ma on ograniczoną nośność diagnostyczną dla systemu i dla profesji. Opinia studenta jest przede wszystkim wskaźnikiem: wyobrażeń o zawodzie, jakości socjalizacji do profesji, mapy prestiżu, aspiracji, lęków i oczekiwań. Jeśli z takiej podstawy przechodzimy do rekomendacji systemowych (dotyczących polityk publicznych, reform kształcenia zawodowego, statusu nauczycieli, współpracy z pracodawcami), to potrzebujemy „mostu” metodologicznego: pokazania, w jakim sensie opinie studentów są wskaźnikami mechanizmu systemowego, a nie tylko nastroju lub narracji środowiskowej. W mojej ocenie ten most jest w pracy zbyt słabo zbudowany.

Dostrzegam również, że normatywność wniosków działa tu momentami jak skrót interpretacyjny: zamiast przejścia od wyniku – przez mechanizm – do rekomendacji, mamy przejście od wyniku – do postulatu. W konsekwencji rekomendacje mogą brzmieć przekonująco jako stanowisko w debacie publicznej (i być może są społecznie słuszne), ale jednocześnie pozostają słabo „udowodnione” w sensie naukowym. A w recenzji habilitacyjnej muszę oceniać właśnie ten drugi poziom: czy praca buduje argument, który jest odporny na pytanie „skąd to wiemy?”.

Ewidentnym mankamentem zrealizowanego badania jest brak triangulacji, który wzmacnia ryzyko normatywności. Jeśli chcemy formułować postulaty dotyczące nauczycieli przedmiotów zawodowych, to naturalnym minimum byłoby zestawienie perspektyw: studentów, nauczycieli (praktyków), dyrektorów, a w VET także pracodawców/instytucji zapewniających praktyki. Jednak w monografii mamy perspektywę studencką. To nie przekreśla wartości danych – ale wymaga, by rekomendacje były wyraźnie oznaczone jako „hipotezy do dalszej weryfikacji”, a nie jako rozstrzygnięcia o systemie. Bez tego praca wchodzi w tryb postulatywny, który jest zbyt mocny względem podstawy empirycznej.

Ponadto w monografii pojawia się mocny ton aksjologiczny dotyczący równości kształcenia zawodowego i ogólnego oraz społecznych konsekwencji degradacji VET. Oczywiście rozumiem także tę perspektywę i nie neguję jej wartości etycznej. Jednak, kiedy aksjologia staje się fundamentem rekomendacji, a dane pełnią rolę raczej ilustracji niż mechanizmu dowodzenia, to praca zaczyna funkcjonować bardziej jako projekt ideowo-reformatorski niż jako analiza naukowa. I właśnie w tym sensie mówię o „nadmiarze normatywności”, nie dlatego, że postulaty są „niewłaściwe”, tylko dlatego, że w tej konstrukcji nie mają wystarczającego ciężaru empirycznego.

Podsumowując: doceniam intencję interwencyjną i społeczną wrażliwość Autorki, a także fakt, że próbuje ona wyprowadzać konsekwencje praktyczne z badań. Nie zmienia to jednak mojego zasadniczego rozpoznania, że wnioski i rekomendacje są w tej pracy zbyt szerokie w relacji do danych, a normatywny ton zbyt często zastępuje analizę mechanizmów. W konsekwencji rekomendacje – nawet jeśli miejscami trafne – nie mogą być traktowane jako rezultat „znacznego wkładu” w rozwój dyscypliny, lecz raczej jako postulaty wymagające dalszej, wielostronnej weryfikacji empirycznej.

Mocne strony, które dostrzegam (i warto je nazwać, nawet przy ocenie negatywnej):

- odwaga wejścia w porównanie międzynarodowe i zebranie danych w Portugalii w ramach stażu,
- uchwycenie ważnych społecznie napięć (prestiż, reformy, niedobór kadr),
- próba połączenia perspektywy edukacji z rynkiem pracy i doradztwem.

Natomiast **słabości**, które w mojej ocenie mają charakter poważny (i w konsekwencji przesądzają o negatywnej ocenie monografii jako osiągnięcia habilitacyjnego), to:

- **niewyjaśniony status epistemiczny danych** (opinie studentów jako podstawa wniosków o nauczycielach i systemie),
- **niedomknięta logika porównawcza** (brak mocnej matrycy porównania i kontroli kontekstu),
- **ryzyko braku ekwiwalencji narzędzia** w badaniu międzykulturowym,
- **przerost wniosków normatywnych** nad mocą empiryczną i analityczną materiału,
- oraz – szerzej – słaba kontrola pojęciowa, która powoduje, że teoria nie organizuje analizy, lecz jej towarzyszy.

Mam pełne przekonanie, że te braki nie są „kosmetyczne” ani „do poprawienia w kolejnym wydaniu”. One podważają rdzeń naukowy przedsięwzięcia w tym sens porównania, sens doboru źródeł danych i uprawomocnienie wniosków. W tym znaczeniu moja ocena osiągnięcia głównego jest jednoznacznie negatywna.

Część III – Pozostały dorobek naukowy Habilitantki (ujęcie syntetyczne)

Pozostały dorobek naukowy dr Izabelli Kust czytam jako wieloletnią, wieloformatową aktywność publikacyjną, w której dominują teksty osadzone w obszarze edukacji i pracy (w tym kształcenia zawodowego), uzupełniane wątkami z zakresu zarządzania oświatą, etyki nauczyciela oraz – w tle – tematami historyczno-edukacyjnymi. Wykaz osiągnięć pokazuje wyraźnie, że obok monografii habilitacyjnej ważnym komponentem są rozdziały w monografiach zbiorowych oraz publikacje w czasopiśmie, a także aktywność redakcyjna i sprawozdawcza.

Po pierwsze, w dorobku widzę linię, którą można określić jako „egzaminy, selekcja i jakość” – wywiedzioną z doktoratu i kontynuowaną w tekstach nawiązujących do badań dotyczących matury w liceach technicznych. To jest, w moim przekonaniu, kierunek dobrze zakorzeniony w pedagogice: pozwala mówić o systemie edukacji poprzez konkretne mechanizmy (egzaminy, standardy, kryteria), które realnie kształtują szanse. Jednocześnie mam poczucie, że ta linia – choć obecna – nie została w pozostałym dorobku dostatecznie „dociążona” programowo: raczej powraca jako jeden z tematów niż jako konsekwentnie rozwijany, metodologicznie pogłębiany projekt badawczy.

Po drugie, najsilniejszy tematycznie wydaje mi się blok „edukacja dla pracy / edukacja zawodowa / rynek pracy / doradztwo”. W tę logikę wpisują się również redagowane tomy zbiorowe (2013, 2014, 2016), które – przynajmniej na poziomie tytułów i deklaracji – budują przestrzeń dla dyskusji o kształceniu i wychowaniu dla pracy, o autokreacji i o alternatywnych metodach wspierania postaw potrzebnych na rynku pracy. Doceniam to, bo aktywność redakcyjna jest formą realnej pracy

środowiskowej: organizowania pola, zapraszania autorów, domykania publikacji, porządkowania dyskursu. Zabrakło mi jednak w dokumentacji mocniejszego pokazania, na czym polega *autorski wkład naukowy* w tych tomach jako projektu badawczego: redakcja nie zastępuje samodzielnej, pogłębionej pracy konceptualnej, a w przypadku habilitacji właśnie ta warstwa jest kluczowa.

Po trzecie, zauważam w dorobku wątki zarządcze i etyczno-instytucjonalne (jakość zarządzania, wyzwania kadry kierowniczej, etyka nauczyciela), a także pojedyncze publikacje w obiegu poza Polską (np. tekst w języku angielskim w tomie wydanym w Samarze). Nie jest to jednak umiędzynarodowienie rozumiane jako stała obecność w międzynarodowych czasopismach czy sieciach publikacyjnych; raczej punktowy ślad, który – gdyby był systematycznie rozwijany – mógłby wzmacniać rozpoznawalność dorobku.

Po czwarte, istotną część „pozostałego dorobku” stanowią sprawozdania konferencyjne i recenzje publikacji oraz epizodyczny udział w pracach redakcyjnych czasopisma („Szkoła Specjalna”). Doceniam tę aktywność jako element uczestnictwa w życiu naukowym i budowania kultury komunikacji akademickiej. Jednocześnie muszę powiedzieć wprost: jest to aktywność usługowa i środowiskowa, która nie może kompensować niedostatków w obszarze wytwarzania nowej wiedzy (wyników badań, analiz, propozycji teoretycznych), zwłaszcza gdy osiągnięcie główne budzi poważne zastrzeżenia.

Po piąte, dorobek projektowy i instytucjonalny (udział w projekcie FP7 RESL.eu oraz w projektach PO KL o charakterze systemowo-wdrożeniowym) pokazuje doświadczenie pracy w zespołach i w logice finansowania publicznego, ale w dominującej mierze są to przedsięwzięcia, w których rola Habilitantki ma charakter ekspercki/analizy lub organizacyjny, nie zaś kierowanie grantami stricte badawczymi. To ważny kontekst, widzę kompetencje wdrożeniowe i orientację na praktykę edukacyjną, ale słabiej widzę konsekwentny mechanizm przekładania tej pracy na rozpoznania naukowe o wysokiej mocy wyjaśniającej.

Łącznie rzecz ujmując, pozostały dorobek naukowy Habilitantki oceniam jako realny, rozległy tematycznie i osadzony w problematyce edukacji dla pracy, z ważnym komponentem redakcyjnym i środowiskowym. Jednocześnie myślę, że dorobek ten jest bardziej rozproszony niż programowy i chociaż pokazuje wiele aktywności oraz formatów pracy w środowisku akademickim, to słabiej buduje jedną, rosnącą linię badawczą z wyraźnym aparatem pojęciowym i metodologicznym. W konsekwencji – w mojej ocenie – nie wzmacnia on w wystarczającym stopniu osiągnięcia głównego, które w tej procedurze ma charakter rozstrzygający.

Konkluzja

Reasumując, przedstawione jako główne osiągnięcie habilitacyjne **dzieło dr Izabelli Kust – *Nauczyciel przedmiotów zawodowych w Polsce i w Portugalii. Studium opinii polskich i portugalskich studentów pedagogiki. Analiza porównawcza*** (Impuls, 2024) – podejmuje temat ważny społecznie i edukacyjnie, jednak **w mojej ocenie nie spełnia kryteriów stawianych osiągnięciu habilitacyjnemu**. Mam pełne przekonanie, że zasadnicze mankamenty pracy dotyczą nie poziomu „drobnych uchybień”, lecz rdzenia projektu, to znaczy: nieadekwatnego skonstruowania problemu badawczego do zastosowanych źródeł danych, niewystarczającej kontroli porównawczej (ekwiwalencji pojęć i narzędzia), a także zbyt szybkiego przechodzenia od opinii respondentów do wniosków systemowych i rekomendacji o charakterze normatywnym. W konsekwencji uznaję, że **monografia nie dostarcza wystarczająco ugruntowanego, oryginalnego wkładu w rozwój dyscypliny pedagogika, ani nie wykazuje dojrzałości metodologicznej i analitycznej**, której oczekuję od osiągnięcia habilitacyjnego.

Pozostały dorobek Habilitantki oceniam jako rzeczywisty i wieloletni, z widoczną aktywnością dydaktyczną, organizacyjną, redakcyjną oraz udziałem w projektach o charakterze systemowo-wdrożeniowym. Nie zmienia to jednak faktu, że w postępowaniu habilitacyjnym rozstrzygające znaczenie ma jakość osiągnięcia głównego oraz jego „nośność” naukowa — i w tym aspekcie nie znajduję podstaw, aby uznać, że wymóg „znacznego wkładu w rozwój dyscypliny pedagogika” został spełniony.

W związku z powyższym wnoszę o odmowę nadania dr Izabelli Kust stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

dr hab. Paweł Rudnicki, prof. UD DSW

recenzent