



dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ
Uniwersytet Zielonogórski – Wydział Nauk Społecznych
(University of Zielona Góra – Faculty of Social Sciences)
65-762 Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69

.....
e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl tel. +48/601 87 24 90

Zielona Góra, 2 stycznia 2024 roku

Recenzja rozprawy doktorskiej Pani mgr Anny Rudawskiej, pt. *Priorytety strategiczne w polityce edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej. Pedagogiczne studium porównawcze*, przygotowanej pod kierunkiem naukowym - promotora rozprawy doktorskiej, ks. dra hab. prof. uczelni Stanisława Chrobaka oraz promotora pomocniczego dr Aleksandry Kulpa-Puczyńskiej, planowanej do publicznej obrony w Instytucie Pedagogiki, Wydziału Nauk Pedagogicznych, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; Warszawa 2023, ss. 329.

W oparciu o Uchwałę Rady Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 8 listopada 2023 roku, zlecającą przygotowanie przeze mnie stosownej recenzji/opinii przedmiotowej rozprawy doktorskiej, szczegółowo zapoznałem się z tekstem przekazanego mi opracowania.

Refleksje wstępne

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska autorstwa Pani mgr Anny Rudawskiej, pt. *Priorytety strategiczne w polityce edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej. Pedagogiczne studium porównawcze*, napisana pod kierunkiem naukowym - promotora rozprawy doktorskiej ks. dra hab. prof. uczelni Stanisława Chrobaka oraz promotora pomocniczego rozprawy doktorskiej dr Aleksandry Kulpa-Puczyńskiej, to projekt niezwykle interesujący poznawczo. Stanowi bowiem próbę całościowego, holistycznego, wielowymiarowego ujęcia i zrozumienia procesów i zależności oraz

zrekonstruowania złożonych i dynamicznych zjawisk tworzących/ współtworzących m.in. politykę edukacyjną Państw Grupy Wyszehradzkiej. Mamy tu więc do czynienia z rozprawą doktorską, która w pełni wpisuje się w specyfikę dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika (a w szczególności jej subdyscypliny i obszary wiedzy, m.in.: pedagogikę porównawczą, politykę oświatową). Pani Magister bowiem – z jednej strony – w sposób kompetentny i precyzyjny, dąży do m.in. wyjaśnienia podobieństw i różnic w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej, z drugiej zaś – wzbogaca teorię i praktykę poprzez budowanie i / lub pogłębianie świadomości społecznej w zakresie kierunków polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (w perspektywie lat 2014-2020) oraz powojennej (po 1945 roku), międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją (i o edukacji). Jednocześnie rozprawa, poprzez opisanie wielopłaszczyznowych podobieństw i różnic w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej – może być dowodem na znaczenie integracji poznawania przeszłych oraz zmieniania aktualnych praktyk społeczno-edukacyjnych (m.in. swoistym forum dyskusji i wymiany myśli o kreowaniu edukacji na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej).

Analiza recenzowanej rozprawy nasunęła mi pewne sugestie, tudzież spostrzeżenia (przede wszystkim o charakterze dyskusyjnym, polemicznym), które pozwałam sobie przedstawić w kolejności przyjętego przeze mnie *autorskiego* schematu opracowania niniejszej opinii.

Już na wstępie, podkreślając fakt, że pedagogika – jako nauka - łączy swój empiryczno-normatywny charakter z charakterem teoretyczno-praktycznym¹, zwracam uwagę na - w pewnym stopniu - nowatorskie ujęcie eksplorowanego problemu, tj. w ramach polityki edukacyjnej - próby opisanie celowej i zorganizowanej działalności władz państwowych i samorządowych, zapewniającej podmiotom edukacyjnym pozyskiwanie wiedzy, umiejętności zawodowych, rozwijanie osobowości oraz zaspokajanie aspiracji i dążeń. Jednocześnie należy podkreślić, iż Pani mgr Anna Rudawska podjęła się w prowadzonych przez siebie penetracjach teoretyczno-badawczych kluczowego (również o znaczeniu praktycznym!) zagadnienia z dziedziny szeroko postrzeganej polityki edukacyjnej tj. np.:

¹ L. Dziaczkowska, *Akademickie problemy z metodologią pedagogiki*, [w:] *Roczniki Pedagogiczne* 2014, nr 1, s. 42.

- po pierwsze, wzbogacenia wiedzy na temat ewoluowanej - powojennej, międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją (w szczególności, w zakresie kierunków polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w latach 2014-2020). W tym zakresie, z perspektywy procesu historyczno-społecznego - mając na względzie założenie, że wydarzenia przeszłe łączone są z teraźniejszymi relacją przyczynowo – skutkową, teraźniejszość / aktualność polityki edukacyjnej jest pojmowana jako skutek przeszłości;
- po drugie, zaprezentowania analiz, porównań, wniosków i uogólnień dotyczących priorytetów strategicznych polityki edukacyjnej (w perspektywie lat 2014-2020 państw Grupy Wyszehradzkiej) a zawartych w dokumentach strategicznych państw V4;
- po trzecie, zaprezentowanie wskazań dotyczących kierunków kształtowania polityki edukacyjnej państw V4 na kolejną perspektywę finansową 2021-2027 – nie tylko w aspekcie edukacyjnym, ale w szerszym kontekście społeczno-kulturowym (tj. m.in. poprzez przybliżenie przyszłości jako podstawy wspólnego/wspólnotowego, wielopłaszczyznowego pola rozwoju społeczeństwa - podmiotów edukacyjnych);
- zaś, po czwarte, należy podkreślić, że postęp wiedzy pedagogicznej (w zakresie np. polityki edukacyjnej) w dużym stopniu zależy od rozwoju metody porównawczej. Ten pogląd może mieć oparcie w szeroko podkreślanej teorii twórczej funkcji badań porównawczych w pedagogice, co oznacza silny związek komparatystyki z m.in. empirycznymi teoriami.

Zatem, wyniki prowadzonych systematyzacji - jak również sformułowanych interpretacji, refleksji, uogólnień, wniosków teoretycznych oraz eksplikacji badawczych, ze względu na polityczne i społeczno - humanistyczne implikacje podejmowanych zagadnień (a posiadające wysoki walor użyteczności edukacyjnej, determinujący wykorzystanie wiedzy, wyników analiz i refleksji m.in. w praktycznym wymiarze świadomego i zorganizowanego planowania oraz działania), niewątpliwie zasługują na bardzo wnikliwą uwagę.

Należy więc pogratulować Pani mgr Annie Rudawskiej, że próbowała wyeksponować specyfikę oraz istotę polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej - na tle kierunków polityki edukacyjnej UE w perspektywie lat 2014-2020, dostrzec i podjąć wyzwanie przeprowadzenia badań naukowych celem, m.in. zdiagnozowania i wyjaśnienia podobieństw i różnic w priorytetach

strategicznych polityki edukacyjnej w aspekcie możliwości projektowania konkretnych strategii edukacyjnych, zarówno w teorii, jak i praktyce.

Ocena rozprawy

Praca, licząca 329 stron, ma logicznie skonstruowaną strukturę i składa się (w ramach wyodrębnionego podziału spisu treści) z: wstępu; trzech części, sześciu rozdziałów (w tym trzydziestu dwóch podrozdziałów); zakończenia; spisu literatury, spisu tabel. Biorąc pod uwagę merytoryczną zawartość pracy, taki podział jest uzasadniony.

Ponieważ w pracy Doktorantka wyodrębniła pięć wiodących obszarów tj.: a) metodologiczne założenia badań własnych; b) konteksty i kierunki polityki edukacyjnej Unii Europejskiej; c) założenia polityki edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej; d) priorytety polityki edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej - podobieństwa i różnice; e) zakończenie – wnioski – propozycje; poniższa część recenzji, po przedłożonej refleksji wstępnej, również będzie się składała z pięciu odśłon.

Do pierwszej części (w zakresie stron 9 - 43) – zaliczam trzy podrozdziały, w których przedstawiona jest przyjęta przez Doktorantkę perspektywa metodologiczna oraz procedura badań. Autorka rozprawy pisze: *Cel pracy to zdiagnozowanie i wyjaśnienie podobieństw i różnic w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej na tle kierunków polityki edukacyjnej UE w perspektywie 2014-2020 w obszarze edukacji oraz powojennej międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją* (s. 29). Rozumiem, że jest to cel np. teoretyczno-poznawczy?²³. Czy zatem, dookreśliła Pani

² Zgodnie z terminologią w ujęciu Z. Skornego.

³ Ważne wydaje się odmienne stanowisko w kwestii logiki postępowania w badaniach porównawczych. Głosi ono, że można wyróżnić dwie różne logiki, wywodząc je z koncepcji uprawiania nauki Emile'a Durkheima i Karla Emila Maximiliana Webera. W zestawieniu różnic w podejściach badawczych obu naukowców, którzy komparatystykę uważali za użyteczny instrument analizy naukowej, zaznaczają się znaczne różnice. Przede wszystkim, odmienne są cele badawcze. Według E. Durkheima w badaniach dąży się do ustalenia ogólnych związków przyczynowych między zjawiskami (zgodnie z zasadą, że *temu samemu skutkowi odpowiada zawsze ta sama przyczyna*), a wnioski przyjmują formę generalizacji. M. Weber natomiast, jak pisze S. Andreski, chce zrozumieć zjawiska w ich historycznym kontekście, gdzie poszukuje specyficznych związków przyczynowo-skutkowych (S. Andreski, *Maxa Webera olśnienia i pomyłki*, Warszawa 1992, s. 29). Z tych ogólnych „logik” można wywieść dalsze konsekwencje dla konstrukcji projektów komparatystycznych, które dotyczą np. logicznych formuł wyjaśniania czy okresu, jaki obejmuje badanie itd.

np. cel praktyczno-wdrożeniowy? A może starała się Pani wskazać cele badawcze według założeń J. Gniteckiego, T. Pilcha czy M. Łobockiego?

Autorka dokładnie i rzetelnie przedstawiła kolejne etapy konstruowania procesu badawczego: od sformułowania celu, poprzez wskazanie problemu badawczego-głównego, czterech problemów badawczych-szczegółowych, uzasadnienie doboru metod i sposobu analizy wyników.

W moim przekonaniu, Doktorantka dokonała właściwego wyboru podejścia badawczego dla określonego przez siebie celu badań. Na podstawie analizy części metodologicznej pracy doktorskiej, należy również podkreślić, że Pani mgr Anna Rudawska miała pełną świadomość, iż podejmowane decyzje metodologiczne, poczynając od budowania koncepcji badania, poprzez dobór metod, a na analizie zebranego materiału skończywszy, nie są neutralne. Te decyzje były świadome, poprzedzone analizą możliwych konsekwencji oraz jawne, ponieważ bezpośrednio odniosły się do rodzaju i jakości zebranego materiału, trafności wniosków, a przede wszystkim rzutowały na to, jakiego rodzaju interpretacje i sądy można na ich podstawie formułować, do czego je wykorzystywać oraz w jakim stopniu odnosić do teorii, a w jakim do praktyki. **Wskazana świadomość doktorantki dotyczy – jak sądzę, faktu, że porównywanie nie stanowi celu samego w sobie, a służy jedynie spójnemu i precyzyjnemu wyjaśnianiu zjawisk.**

Struktura części metodologicznej jest poprawna. Autorka poprawnie operuje podstawową terminologią, stara się unikać zawyłych i niejednoznacznych sformułowań, co czyni tekst przejrzystym i wiarygodnym. Jednocześnie pragnę zaznaczyć, że charakter tej części opracowania jest rezultatem konsekwentnie realizowanych założeń, które - jak sądzę - nie pozwoliły badaczce na popadnięcie w niebezpieczeństwo *wielotorowości poznawczej*. W zrealizowanym przedsięwzięciu badawczym zastosowano badania określonego układu polityczno-społecznego. Przy czym – co warto podkreślić – nie polegały one li tylko na specyficznych aktywnościach badawczych, lecz, co staje się szczególnie widoczne w świetle uzyskanych rezultatów – na „specjalnym” sposobie organizowania danych przez Doktorantkę, tak, aby jednocześnie i jednoznacznie podkreślić m.in. cechy i charakter strategii - polityki edukacyjnej.

Pod refleksję, polemicznie poddaję:

- po pierwsze – zakładając, że porównywanie (stosowanie metody porównawczej) to podstawa każdej wiedzy, należy wskazać, że każda

konceptualizacja wymaga porównania pewnej rzeczywistości, do której **odnosimy pojęcia**, z jakąś inną rzeczywistością. Wszystkie analizy pedagogiczne (w niniejszej rozprawie, i politologiczne) byłyby porównawcze, gdyby **definicje, jakimi się posługują**, a które wyznaczają granice zjawisk społeczno-edukacyjnych (polityki edukacyjnej) oddzielające je od innych zjawisk, byłyby ze swej istoty porównawcze. Zatem, problem dotyczy ustalenia takich pojęć i ich wskaźników, które nie byłyby zrelatywizowane co do kontekstu, w którym występują (pojęcia i ich empiryczne wskaźniki powinny mieć wspólne znaczenie we wszystkich krajach, co pozwala na formułowanie prawomocnych wniosków z badań);

- po drugie – zakładając, że funkcje teorii naukowych znajdą swoje odzwierciedlenie w celach badań porównawczych, należy wskazać, co najmniej pięć takich funkcji tj.: opisowa, wyjaśniająca, prognostyczna, pragmatyczna i aksjologiczna. Czy – a jeżeli tak, to w jakim zakresie funkcje: prognostyczna, pragmatyczna i aksjologiczna, zostały ujęte w zakresie wskazanego celu badań?

- po trzecie – przekładając funkcje badań porównawczych na praktykę badawczą, która powinna zajmować się: opisywaniem podobieństw i różnic pomiędzy politykami edukacyjnymi i ich cechami; wyjaśnianiem tych podobieństw i różnic oraz przewidywaniem skutków na podstawie ujawnionych zależności przyczynowych, należy zapytać: czy – a jeżeli tak, to w jakim zakresie

- wskazane powyżej „przewidywanie skutków” - zostało ujęte w zakresie wskazanego celu badań?

- po czwarte, jak pisze Landman, dobry projekt w badaniach porównawczych powinien odpowiadać na trzy pytania: co analiza stara się odkryć? jak zamierza tego dokonać? jak badacz dowie się, czy wnioski są nieprawidłowe? Zatem, jak badaczka dowie się, czy wnioski są nieprawidłowe?

Do drugiej części rozprawy o tytule *Konteksty i kierunki polityki edukacyjnej Unii Europejskiej* (w zakresie stron 44 - 87) – zaliczam dwa rozdziały (w tym, dwanaście podrozdziałów), w których zaprezentowano rys międzynarodowej i europejskiej refleksji nad obszarem edukacji oraz główne założenia polityki edukacyjnej.

Dokonując oceny tego fragmentu rozprawy zwracam uwagę, iż logikę narracji - w tej części opracowania - wyznaczają niewątpliwie kategorie ujęte/zawarte w europejskiej polityce edukacyjnej. Ujawnia się tu wrażliwość Doktorantki na różne

obrazy naukowej pedagogiki porównawczej i jej usytuowania w przestrzeni społeczno-humanistycznej - w tym pedagogicznej i politycznej, tożsamości kulturowej człowieka, a także umiejętność analizy podjętego problemu w szerokim aksjologicznym kontekście. Jest to rozdział napisany w sposób komunikatywny, analityczno-twórczy - z próbą wielopłaszczyznowych swobodnych wypowiedzi na tematy polityczno-społeczne oraz kulturowo złożone, w odniesieniu do adekwatnej do poruszanej w literaturze problematyki.

Pod refleksję, polemicznie poddaję, dla przykładu:

- z dokumentów strategii *EUROPA 2020* (m.in. *cele nadrzędne; inicjatywy przewodnie*) wynika, że efektywność wspólnych celów wspierać mają tzw. inicjatywy przewodnie, realizowane na szczeblu organizacji działających na poziomie UE, państw członkowskich, jak również władz lokalnych i regionalnych. Poziom wartości docelowych *Strategii Europa 2020* ma charakter ogólny **i odnosi się do UE jako całego organizmu gospodarczego**. Jednak mając na uwadze fakt znacznego zróżnicowania gospodarczego i społecznego państw członkowskich, w stosunku do każdego z nich dopuszcza się przyjęcie adekwatnego punktu odniesienia oraz wartości docelowych, możliwych do osiągnięcia w horyzoncie czasowym przyjętym w *Strategii*. Dlatego też powstały m.in. *Cele krajowe Strategii Europa 2020 dla Polski* (uwzględniające specyfikę naszego kraju oraz jego obszary problemowe; dopuszczono możliwość zastosowania odmiennych środków realizacji celów, co wiąże się to z faktem dostosowania nadrzędnych celów unijnych przyjętych w *Strategii* na cele krajowe wraz z przyjęciem stosownych metod ich realizacji). Zatem, wracam do wcześniejszej refleksji a dotyczącej ustalenia takich pojęć i ich wskaźników, które nie byłyby zrelatywizowane co do kontekstu, w którym występują (pojęcia i ich empiryczne wskaźniki powinny mieć wspólne znaczenie we wszystkich krajach, co pozwala na formułowanie prawomocnych wniosków z badań).

Do trzeciej części rozprawy o tytule *Założenia polityki edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej* (w zakresie stron 88 – 225) – zaliczam trzeci i czwarty rozdział rozprawy (łącznie, dziewięć podrozdziałów), w których Doktorantka przedstawiła analizę porównawczą w zakresie uwarunkowań wsparcia obszaru edukacji z funduszy UE w perspektywie lat 2014-2020 (m.in. obraz systemu edukacji oraz *status quo* kształcenia przedszkolnego, ogólnego i zawodowego w wybranych

aspektach m.in. prawno-administracyjnym, demograficzno-społecznym, ekonomicznym, politycznym – związanym z reformami szkolnictwa) i państw Grupy Wyszehradzkiej na początku perspektywy 2014-2020. Doktorantka zaprezentowała również krajowe dokumenty strategiczne, które skupiają się wokół szeroko pojętych obszarów: edukacji, uczenia się przez całe życie, rozwoju zasobów ludzkich, zrównoważonego rozwoju, integracji społecznej, itd. Analizowana ta część rozprawy – obejmująca bardzo szerokie, wielowątkowe i wielopłaszczyznowe analizy i interpretacje, sama w sobie – stanowi ważny i analityczno-badawczy element rozprawy doktorskiej.

Autorka rozprawy doktorskiej Pani mgr Anna Rudawska swobodnie porusza się w obrębie prezentowanej w tej części rozprawy problematyki, w sposób kompetentny interpretuje dokumenty, materiał empiryczny, czasami – co uznaję za „wartość dodaną” pracy – prezentuje swój stosunek do interpretowanych danych, co odczytuję jako ponadstandardowe zaangażowanie badaczki w analizowaną problematykę.

Zaprezentowany materiał uzyskany w wyniku m.in. analizy dokumentów oraz zarysowana wyraźnie perspektywa społeczno-polityczna – w zakresie przywoływanego podłoża teoretycznego – wyznaczyła myślenie Doktorantki o zakresie prezentowanych analiz oraz stworzyła podstawę do uogólnień i interpretacji uzyskanych wyników. Oparte na literaturze przedmiotu interpretacje, poglądy i przekonania o charakterze twórczym i porównawczo-analitycznym (rzadziej np. analizy krytyczne oraz refleksje), podkreślają dojrzałość naukową oraz wielozakresowe i wielopoziomowe zainteresowania badawcze. Próby ukazania wzajemnych relacji pomiędzy odmiennymi rzeczywistościami społeczno-politycznymi i ich uwarunkowaniami – w aspekcie określonych strategii, polityki edukacyjnej, świadczą – w perspektywie przywołanych dokumentów i analiz oraz zaprezentowanych wyników badań teoretyczno-empirycznych (uzupełniających się, ale i – w mojej ocenie - niejednokrotnie przeciwstawnych czy wykluczających się) o rzetelności i uczciwości intelektualnej Autorki.

Do czwartej części rozprawy o tytule *Priorytety polityki edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej – podobieństwa i różnice* (w zakresie stron 226 – 290) – zaliczam piąty i szósty rozdział rozprawy (łącznie, jednaście podrozdziałów), w których przedstawiono priorytety strategiczne i operacyjne – w ramach studium porównawczego.

Przedstawiony materiał jest interesujący poznawczo. Istotne jest to, że zaprezentowane podobieństwa i różnice są usystematyzowane i występują w nim próby odniesienia do istniejących teorii oraz umieszczania analizy wyników badań w dorobku pedagogiki porównawczej. W kilku częściach analizowanych podrozdziałów tej część rozprawy, uwidacznia się natomiast wpływ wiedzy uprzednio zgromadzonej na interpretację i analizę. Traktuję ten fakt, jako przemawiający na korzyść doktorantki (w sytuacji przyjęcia określonej konwencji prowadzonych badań). Tym samym składają się one na ogólnie stwierdzone prawidłowości, które mogą być użyte jako dodatkowe przesłanie uzasadniające wiarygodność formułowanych (pośrednio) przypuszczeń, orzeczeń i implikacji. Dzięki temu analizy i propozycje uzyskały bogatszą, bardziej wiarygodną i pełniejszą interpretację.

Do piątej części rozprawy (w zakresie stron 291 – 310) – zaliczam *Zakończenie* (w tym trzy podrozdziały), w którym przedstawiono wnioski ze studium porównawczego, zarys wyzwań dla polityki edukacyjnej oraz propozycje na perspektywę 2021-2027. **Przedstawiony materiał jest interesujący poznawczo.** Przy czym, pomijam dokładną charakterystykę analityczno-krytyczną zaprezentowanych treści, skupiając się na wnioskach i refleksjach ogólnych. Zatem:

- po pierwsze, na ile treść *Zakończenia* ma charakter np. opisu systemowo-funkcjonalnego - w aspekcie zrealizowanego – jak się wydaje(?) - praktycznego celu badań rozprawy doktorskiej (patrz tytuły podrozdziałów: *Zarys wyzwań dla polityki edukacyjnej* oraz *Propozycje na perspektywę 2021-2027*)?
- po drugie, na ile i w jakim zakresie *Priorytety strategiczne w polityce edukacyjnej* (albo sama polityka edukacyjna) ma charakter procesu społecznego?
- po trzecie, na ile i w jakim zakresie długi okres przygotowywania, opracowywania i omawiania wymaganych w procesie tworzenia polityki edukacyjnej dokumentów (raportów, dyrektyw, koncepcji, mikrostrategii itd.), pozwala akceptować ogólne kierunki zaleceń / wskazań (mając na względzie fakt, że z upływem czasu ich poziom użyteczności jest coraz niższy). Podobny mankament zauważyć można w przypadku podejmowanych działań monitorujących, które oparte są na wielu różnorodnych wskaźnikach i zaleceniach, wielość których utrudnia ich analizowanie, porównywanie, a także przewidywanie;

- po czwarte, określenie np. celów europejskiej polityki edukacyjnej realizowanej na podstawie tzw. metody otwartej koordynacji wiąże się z określeniem wskaźników ilościowych ich realizacji, które w założeniu pozwalają na monitorowanie realizacji celów, rozpoznawanie problemów, oraz na podstawie danych ilościowych - tworzenia polityki, promowania ogólnych koncepcji. Na ile i w jakim zakresie stosowanie wskaźników ilościowych może być podstawą zmian jakościowych, na przykład programów nauczania w krajach członkowskich?

- po piąte, niezwykle interesujących wniosków mogłoby dostarczyć badanie wpływu realizacji programów edukacyjnych UE na kształt i zakres zmian dokonujących się w polskiej polityce edukacyjnej. W tym kontekście, interesująca poznawczo byłaby również analiza działań z punktu widzenia ich kontynuacji **po zakończeniu realizacji projektów oraz trwałości wypracowanych efektów i ich długofalowego znaczenia.**

Bibliografię i netografię obejmującą prawie 350 pozycji przedstawiono w tradycyjnym - uporządkowanym układzie (w zakresie stron 311 – 328). Bibliografia i netografia zawiera cytowane i jednocześnie reprezentatywne teksty naukowe dla problematyki recenzowanej rozprawy doktorskiej.

Uwagi natury ogólnej

W pracy występują drobne błędy, a raczej usterki językowe i interpunkcyjne („skrót myślowe” i niezręczności językowe). Można je zauważyć w dysertacji, począwszy do strony czwartej:

- „CZĘŚĆ III. PRIORYTETY POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTW GRUPY WYSZEHRADZKIEJ – PODBIENSTWA I RÓŻNICE” /s. 4/.

Oczywiście, wskazane usterki językowe nie umniejszają wartości poznawczej dysertacji!

Na koniec niniejszej opinii pragnę podkreślić, że recenzowana rozprawa doktorska ma ogromną wartość poznawczą. Dysertacja ma charakter interdyscyplinarny, jest spójna, logiczna, poszczególne jej fragmenty stanowią samodzielne całości i jednocześnie ich treść się dopełnia. Analiza i prezentacja wyników badań w znacznej części jest przekonująca a Pani mgr Anna Rudawska - zgodnie z przyjętą w rozprawie procedurą badawczą - postawiony na wstępie cel badań osiągnęła.

W konkluzji odpowiedzialnie stwierdzam, że postawiony przez Doktorantkę problem badawczy został rozwiązany w sposób merytorycznie poprawny. Dysertacja stanowi istotne (z punktu widzenia naukowego oraz polityczno i społeczno-edukacyjnego) opracowanie stanowiące niezaprzeczalny wkład Autorki (i oczywiście Osoby Promotora Naukowego – ks. dra hab. prof. uczelni Stanisława Chrobaka oraz promotora pomocniczego rozprawy doktorskiej dr Aleksandry Kulpa-Puczyńskiej) w dalszy rozwój i poszerzenie pól badawczych we współczesnych naukach społecznych, w tym przede wszystkim pedagogice (a zatem i pedagogice porównawczej, polityce oświatowej). Myślę, że jednoznacznie uwidacznia się słuszny pogląd, iż pozytywna recepcja *prioritytetów strategicznych w polityce edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej*, wydaje się niezwykle użytecznym „narzędziem” studiów nad rolą pedagogiki w warunkach dynamicznych przemian społeczno-kulturowych, które charakteryzują w szczególności kontekst Europy Środkowo-Wschodniej.


Jednocześnie stwierdzam, że Pani mgr Anna Rudawska - posiada zdolność dostrzegania problemów ważkich, istotnych dla teorii i praktyki pedagogicznej, co świadczy o Jej umiejętnościach i wiedzy w zakresie problematyki objętej zakresem tematycznym rozprawy doktorskiej. Ponadto Doktorantka wykazuje odwagę formułowania własnego stanowiska, stara się nie unikać zagadnień kontrowersyjnych, niełatwych, jak również podejmowania polemiki w dyskusji z poglądami przedstawicielami nauk społecznych. Należy również wskazać, że **opracowanie spełnia wymogi dotyczące kompetencji pisarstwa naukowego, zaś Autorka wykazuje się umiejętnością podejścia analitycznego w interpretacji treści badawczych, jak i podejścia syntetyzującego.**

Zaprezentowane sugestie i spostrzeżenia o charakterze polemicznym, dyskusyjnym, jak również pytania, a mające charakter subiektywny, traktuję nie jako środki do dyskredytacji wartościowej w moim przekonaniu rozprawy, ale jako głos w dyskusji.

Jednocześnie, na koniec niniejszej opinii – mając na względzie ogromną wartość poznawczą rozprawy doktorskiej – zachęcam do popularyzacji wyników badań i wydania drukiem monografii podoktorskiej (oczywiście, w wydawnictwie naukowym). **Mam pełne przekonanie, że publikacja książkowa będzie, po pierwsze - pozycją nader aktualną i cenną, ukierunkowującą na wieloaspektowe opisy priorytetów strategicznych w polityce edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej. Po drugie zaś, będzie stanowić nie tylko źródło wiedzy, ale i inspiracji do refleksji nad postulatami stawianymi współczesnej europejskiej edukacji i pedagogice oraz stanie się przedmiotem ważkich dyskusji w gronie osób zainteresowanych m.in. pedagogiką porównawczą i polityką oświatową.**

Stwierdzam, że zostały spełnione warunki określone w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce* (Dz. U. z 2023, poz. 742) dla nadania stopnia naukowego doktora w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie naukowej pedagogika.

Opowiadam się za przyjęciem rozprawy oraz dopuszczeniem Pani mgr Anny Rudawskiej do dalszych etapów procedury doktorskiej.



dr hab. Mirosław Kowalski
prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego