

OCENA OSIĄGNIĘĆ I DOROBKU NAUKOWEGO DR VIOLETTY KOPIŃSKIEJ
(WYDANA W ZWIĄZKU Z UBIEGANIEM SIĘ O NADANIE STOPNIA DOKTORA HABILITOWANEGO
W ZAKRESIE NAUK SPOŁECZNYCH W DYSCYPLINIE PEDAGOGIKA)

1. Najważniejsze fakty z życiorysu zawodowego Kandydatki.

Dr Violetta Kopińska zdobyła podwójne wykształcenie, kończąc na poziomie magisterskim studia pedagogiczne na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (1997, Wydział Humanistyczny) i prawnicze (2001, Wydział Prawa i Administracji, również na UMK). Stopień doktora nauk humanistycznych zdobyła na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu w zakresie pedagogiki i tej dyscyplinie pozostała wierna w dalszej pracy naukowej, umiejętnie przy tym wykorzystując swoją znajomość zagadnień prawnych. Zawsze zajmowała ją problematyka szeroko rozumianej wolności, ujmowanej w kontekście ustrojowo-prawnym, którą eksplorowała badawczo z różnorodnych perspektyw i w różnych ujęciach teoretycznych i społecznych.

Jeśli chodzi o akademickie doświadczenia zawodowe, od 2003 r. dr V. Kopińska związana jest z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika (kolejno jako wykładowca Studium Pedagogicznego UMK, wykładowca na Wydziale Nauk Pedagogicznych, a wreszcie – do chwili obecnej - adiunkt na tym wydziale). Dodatkowe zatrudnienie znalazła też w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku.

2. Ocena osiągnięcia naukowego wymienionego w Art. 16 Ustawy z dnia 14 marca 2003 (Dz. U. Nr 65 poz. 595, z późniejszymi zmianami)

Jako swoje zasadnicze osiągnięcie naukowe dr V. Kopińska wskazuje monografię „Edukacja obywatelska w szkole, Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych” (2017, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK). Od razu stwierdzę, że jest to praca bardzo interesująca, dojrzała naukowo i stanowiąca ważną pozycję nie tylko w dorobku Habilitantki, ale także w dorobku pedagogiki jako dyscypliny.

Przyjęty model teoretyczny (pedagogiczno-prawny osadzony w konstruktywizmie) i metodologiczny (jakościowy, krytyczny) oraz towarzyszący mu trafny dobór źródłowych koncepcji (w ujęciu P. Bergera, T. Luckmanna, B. Bernstein, P. Bourdieu, R. Wodak, N. Fairclough itd.) powodują, że umożliwiona została rekonstrukcja tych koncepcji prawa, obywatelskości i partycypacji, które są eksponowane i dominują w podręcznikach oraz tych, które są marginalizowane i wykluczone. Podstawowe założenie konstruktywizmu, zgodnie z którym wiedza nie tyle opisuje rzeczywistość społeczną, co ją wytwarza za pomocą języka i zawartych w nim znaczeń, pozwala spojrzeć na podręczniki szkolne jako narzędzie transmisji wiedzy nasycone ideologicznie i politycznie.

Swoją metodologię w postępowaniu empirycznym dr V. Kopińska oparła na Krytycznej Analizie Dyskursu w ujęciu Ruth Wodak i Martina Reisingla, wykorzystując w niej technikę przeszukiwania źródeł wtórnych. Warto dodać, że istocie i podejściom KAD Autorka w swoim dorobku poświęciła też osobny artykuł w Roczniku Andragogicznym 2016. Reprezentanci KAD mocno podkreślają wartość interdyscyplinarności dla badań prowadzonych w tej perspektywie, a poszukiwania dr V. Kopińskiej mają właśnie charakter i krytyczny, i interdyscyplinarny, co czyni jej wybór słusznym i dobrze przemyślanym.

Do analizy modelu wiedzy oferowanej uczniom Habilitantka wybrała kilka kategorii. Są to: koncepcja i rozumienie prawa, partycypacja obywatelska oraz partycypacja uczniowska budowana koncepcją roli ucznia. Jako kontekst dla tych analiz wykorzystywała związki zachodzące między ujęciem demokracji, typem obywatelstwa i modelem edukacji w tym zakresie, cały czas pozostając w relacji ze znaczeniami o charakterze przynależnym do problematyki prawnej. Ta złożona, a przecież bardzo elegancko skonstruowana struktura, pozwala na naświetlenie edukacji obywatelskiej w perspektywie pogłębionej i rzadko obecnej w refleksji pedagogicznej.

Analizy empiryczne zawarte w rozprawie prowadzone są na wysokim poziomie. Kategorialne ujęcie, obrazowanie materiałem badawczym, wnikliwość interpretacyjna i uderzający porządek w prowadzeniu argumentacji, to nie tylko świetne panowanie nad prowadzonym wywodem, ale znakomity projekt naukowy. Wyłaniający się z badań obraz edukacji obywatelskiej w szkole jest z jednej strony złożony, bo precyzyjnie rekonstruowany z dobrą badawczą wrażliwością na różnorodność przejawów zjawisk. Z drugiej, ujawnia swoje nieprzyjemnie jednostronne tendencje, które wyrażają się w poddaniu administracyjnemu zarządzaniu, utrwalaniu *status quo* i adaptacyjności, rutynizacji, spłyceń i pozorowaniu. Jeśli przypomnimy, że uczęszczanie do szkoły jest obowiązkowe, a obowiązek ten przypada na lata formowania się tożsamości człowieka, to z dokonanego przez Habilitantkę oglądu charakteru tego oddziaływania wieje grozą. Trudno nie docenić znaczenia ujawnionych mechanizmów tych zjawisk i ich charakterystyk dokonanych w rozprawie. Mają one istotną wagę tak naukową, jak i społeczną.

Ogólnie zatem, rozprawę oceniam bardzo wysoko i wyrażam radość z faktu jej ukazania się w polskiej pedagogice.

Moje uwagi do rozprawy dotyczą kwestii pomniejszych i w żaden sposób nie zmieniają tej ogólnej oceny.

Odnosnie do części teoretycznej pewien niedosyt - choć przyznam, że spodziewany przeze mnie z uwagi na panującą w polskiej pedagogice powszechną akceptację panującego obecnie w naszym kraju ustroju – odczuwam z powodu nieuwzględnienia w analizach kontekstu teoretycznego wyraźnie zaznaczających się na świecie nurtów libertariańskich i anarchistycznych (że przywołam tu choćby książkę Hoppego „Demokracja, bóg, który zawiódł”). W ich świetle zarówno prawo, jak obywatelskość (oraz związane z tym takie kategorie, jak wolność, sprawiedliwość, równość, władza) nabierają odmiennych znaczeń, dalekich od pedagogicznych dyskursów neomarksowskich, zwanych krytycznymi. Choć Kandydatka rozróżnia partycypację zaangażowaną politycznie i samopomocową, przywołuje też model partycypacji opartej na upełnomocnieniu (*empowerment*), ale określa je mianem politycznie „nieaktywnych”, przyjmując zawsze rozumienie tej aktywności jako będącej we współpracującej, a przynajmniej bezkolizyjnej relacji z realiami ustalonymi przez państwo. Tymczasem choćby tylko z perspektywy edukacyjnej zupełnie czym innym jest decydowanie

o sobie w koncepcji wolności realizowanej w szkołach libertariańskich w niektórych krajach, np. w postaci tworzenia spersonalizowanych programów uczenia się niezależnych od programów państwowych, nie mówiąc już o działalności samorządowej. Nie kwestionuję znaczenia takiego organizowania życia społecznego, jakie założone jest w rozprawie jako kontekst, ale sądzę, że czas ewidentnego kryzysu demokracji we współczesnym świecie powinien nas uczulić na nieoczywistość jej wartości i dopuścić debatę naukową w tym zakresie. Szczególnie, że mamy coraz szerszą gamę koncepcji teoretycznych na ten temat. Nie podważam koncepcji rozprawy. Jest bardzo dobrze dostosowana do realiów, w jakich prowadzono badania. Chodzi mi tylko o zwrócenie uwagi na zmarginalizowanie pewnego wątku teoretyczno-polityczno-prawnego.

Odnosnie do projektu metodologicznego mam dwie uwagi. Pewną skazą jest nadmiar uszczegółowionych problemów badawczych, które mogłyby zostać zredukowane do mniejszej liczby, co przysłużyłoby się czytelności projektu. Podam przykład. Na stronie 133 zamieszczono główne problemy badawcze, które brzmią: (1) „Jakie koncepcje prawa są dominujące, jakie rozumienie prawa jest eksponowane w dyskursach badanych podręczników, a co zostało tu wykluczone, zniekształcone lub przedstawione jako mające mniejsze znaczenie? (2) Jaki model partycypacji obywatelskiej (w tym zwłaszcza uczestnictwa obywateli i obywaterek w procesach tworzenia / zmieniania rozwijania prawa) można zrekonstruować na podstawie badanych dyskursów? Jaki można uznać za dominujący? Jakie rozumienie roli obywateli i obywaterek w procesie podejmowania decyzji w sferze publicznej jest eksponowane, a jakie z badanych dyskursów zostało wykluczone, zniekształcone lub przedstawione jako mające mniejsze znaczenie?”. Trzeci problem jest podobnie sformułowany. Potem następuje kilkustronicowa tabela wypełniona drobnym drukiem z problemami szczegółowymi związanymi z każdym z problemów głównych. Moim zdaniem dwa główne problemy mogłyby brzmieć: (1) „Jakie koncepcje prawa i jakie jego rozumienie jest konstruowane w dyskursach badanych podręczników?” i (2) „Jaki model partycypacji obywatelskiej i roli obywateli i obywaterek w procesie podejmowania decyzji w sferze publicznej jest konstruowany?” (bo wszystkie tendencje takie, jak: eksponowanie, marginalizowanie, wykluczanie, zniekształcenia to właśnie elementy konstruowania tych koncepcji). To zastrzeżenie nie odnosi się do zawartości merytorycznej problemów, umiejętności ich znajdowania i stawiania, a jedynie do sztuki ich prezentowania w projekcie. Być może tendencja do uszczegółowienia i powtarzania jest u Kandydatki pewną spuścizną języka prawniczego (?). To może wyjaśniać sytuację.

Kolejna uwaga dotyczy obszaru na pograniczu koncepcji teoretycznej i metodologicznej, a mianowicie konceptualizacji przyjętych kategorii. Jako podstawę wyróżniania modeli partycypacji Autorka przyjęła wzorzec opracowany przez International Association for Public Participation. Wzorzec ten, w mojej ocenie, nie do końca koresponduje z fundamentalnymi dla całości pracy założeniami konstruktywizmu, gdyż przyjęte jest w nich przekonanie o istnieniu obiektywnych informacji. Nie mam jednak poczucia, że ta niekonsekwencja zaważyła na jakości prowadzonych badań i interpretacji zgromadzonych wyników.

I na koniec uwaga w zasadzie redakcyjna. Rozprawa ma, moim zdaniem, zbyt obszerny tytuł. Można było w podtytule zamiast słów „podręczniki szkolne” doprecyzować to jako „podręczniki dla szkół ponadgimnazjalnych”. Nie można zapominać, że edukacja obywatelska może być rozwijana (lub wygaszana i zniekształcana) w podręcznikach na każdym poziomie edukacji.

3. Ocena pozostałego publikacyjnego dorobku naukowego przedstawionego przez Kandydatkę.

Habilitantka opublikowała jako autorka lub współautorka 24 artykuły w renomowanych czasopismach pedagogicznych o wysokich standardach naukowych, takich jak „Rocznik Pedagogiczny”, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, „Forum Oświatowe”, w tym także w czasopismach znajdujących się w bazie Journal Citation Reports (JCR) i European Reference Index for the Humanities (ERIH), jak np. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” „Edukacja Dorosłych”, „Studia Edukacyjne”. Świadczy to o jej gotowości do poddawania się ocenom niezależnych recenzentów, co należy do bardzo dobrych zwyczajów akademickich. Teksty autorstwa dr V. Kopińskiej ukazały się też w 18 pracach zbiorowych pod redakcją redaktorów naukowych z różnych ośrodków akademickich. Pod względem metodologicznym wśród prowadzonych badań dominują ankiety sondażowe na reprezentatywnych próbach z elementami (czasami rozbudowanymi) interpretacji jakościowej oraz analizy dokumentów.

W swoich publikacjach rozproszonych Habilitantka podejmowała zagadnienia problemowe, które wyrastają ze wspólnego rdzenia, jakim jest interdyscyplinarne ujmowanie kontekstów prawnych i edukacyjnych. Tematycznie dzieli je na następujące grupy: samorządność, demokracja i partycypacja w szkole (8 tekstów), kultura prawna i edukacja prawna (9 tekstów), kompetencje społeczne i obywatelskie (6), problemy dyskryminacji i edukacji równościowej (5) oraz edukacja obywatelska w dyskursie podręcznikowym (3). Ta konsekwencja i metodyczność w rozpoznawaniu pozwoliła na autorskie rozbudowanie ważnych pedagogicznie, a zaniedbanych w pedagogice, a czasem wręcz niedostrzeganych wcześniej zagadnień.

Jako recenzent ze szczególnym zainteresowaniem przeczytałam publikacje, w których Habilitantka dokonała pedagogizacji wielu kategorii wyrastających z zagadnień prawnych lub prawnicze naświetlenie wielu zagadnień pedagogicznych. Ta dwukierunkowa analiza rekonstrukcyjno-interpretacyjna dostarcza czytelnikowi wielu satysfakcji naukowych.

I tak na przykład wysoko oceniam analizę nadzoru oświatowego i władzy rodzicielskiej jako wyrazu kultury prawnej, a zwłaszcza zwrócenie uwagi na władztwo administracyjne przenikające istniejącą w naszym kraju koncepcję nadzoru i wyjałowienie go z zadań związanych z dostarczaniem wsparcia („Rekonstrukcja kultury prawnej szkoły na podstawie (zmian) przepisów prawnych w zakresie nadzoru pedagogicznego”, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 17 (2) 2013). Niemalże wrażenie wywiera bardzo dobre pod względem metodologicznym wykazanie zatrwającego przerostu regulacji prawnych i wymaganych procedur biurokratycznych, co jest niewątpliwie jednym z ważnych czynników prowadzących do totalitaryzacji systemu oświatowego.

Z badań dr V. Kopińskiej pochodzą też ważne dane, które dowodzą pozorów demokratyzacji polskiej szkoły („Demokratyczna szkoła z perspektywy toruńskich gimnazjalistów - definicje, oceny, postulaty”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2010 nr 2). Badaczka dostrzega potencjał, ale też nieautentyczność, jałowość, a także wręcz szkodliwość działania struktur uczniowskich, takich jak samorząd, w jego obecnych realiach we współczesnej polskiej szkole (np. „Czy współczesny samorząd uczniowski może hamować aktywność społeczną młodzieży? Kilka refleksji na podstawie badań toruńskich gimnazjalistów”, „Pampaedia” 2007, nr 4-5). Ukazuje fasadowość obecnie funkcjonujących organów społecznych w szkole, brak strategii

dialogowych i partycypacyjno-deliberatywnych w edukacji oraz brak warunków do udziału we współtworzeniu środowiska szkolnego przez uczniów.

Trzeba zresztą podkreślić, że mistyfikacje wychowawcze i pozory edukacyjne to zjawiska, których istnienie Habilitantka znakomicie ujawnia w swoich wielu publikacjach (bardzo pozytywnie zwraca tu uwagę rozdział jej autorstwa „Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole” W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.) „Sprawy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”. Kraków 2013; cechuje go bardzo dobre osadzenie teoretyczne, wnikliwa analiza, dobra struktura, co czyni z niego tekst znaczący).

W swoich publikacjach dr V. Kopińska wielokrotnie poddawała analizie krytycznej obowiązującą w naszym kraju podstawę programową, stanowiącą zasadniczy element polityczno-prawnej kultury systemu edukacyjnego i przymusowej oferty kształcenia (np. „Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego”, „Rocznik Pedagogiczny 2016 t. 39; z H. Solarczyk-Szwec „Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego”, „Forum Oświatowe” 2016 nr 2 i inne). To wszystko bardzo dobre opracowania: szczegółowe, wnikliwe, dowodzące dobrego rozumienia znaczeń ukrytych pod pojęciami, deklaracjami, sloganami programowymi.

Wiele wnoszą do pedagogiki analizy koncepcji prawa kryjących się w podręcznikach szkolnych. To wątek właściwie nieznan, a już na pewno bagatelizowany i zaniedbany w pedagogice, przez co umyka świadomości dydaktycznej. Natomiast w opracowaniu dr V. Kopińskiej nabiera wyrazu i wsparcia w postaci merytorycznej, dobrej i przekonującej argumentacji.

Lektura wszystkich tych rozproszonych publikacji pozwala prześledzić pojawienie się i rozwój systematycznie coraz bardziej precyzujących się i pogłębiających zainteresowań badawczych Habilitantki, które swoje uwieńczenie znalazły w głównej rozprawie.

W dorobku publikacyjnym prawie nie ma – zdarzającego się powszechnie zwłaszcza w ostatnich latach – przejawów publikowania kilkunastu tekstów zorientowanych na ilość. Choć w czasie lektury daje się zauważyć nieuniknione powroty do niektórych wątków i treści, w zdecydowanej większości artykułów i rozdziałów autorstwa dr V. Kopińskiej nie zabrakło miejsca na solidne przedstawienie podejmowanego zagadnienia. Jeśli zdarzają się bardziej skrótowe teksty (może szkoda, że Habilitantka w ogóle załączyła je do dokumentacji dorobku, która podlega ocenie), w porównaniu z innymi rażą nieco powierzchownością i deklaratywną normatywnością (chodzi mi tutaj o takie, jak na przykład „Partycypacja społeczna w szkole – o potrzebie adaptacji nowych modeli do praktyki edukacyjnej”, [w:] M. Kamińska-Juckiewicz, L. Tomaszewska (red.) „Demokratyczne ścieżki edukacji”, Płock, czy „Edukacja prawna we współczesnej szkole „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr. 1-2). Mają one raczej charakter popularny a nie naukowy, gdyż ich skrótowość uniemożliwia rzetelną analizę zagadnienia. Pewnie szkoda, że Habilitantka nie dokonała miejscami bardziej radykalnego wyboru elementów dorobku, który chciałaby przedstawić do oceny. Czasem pewne dokonania bardziej szkodzą ogólnemu wrażeniu niż mu służą.

Dr V. Kopińska podjęła się jako redaktor lub współredaktor naukowy opracowania trzech prac zbiorowych, które, w mojej ocenie, reprezentują bardzo zróżnicowany poziom naukowy.

Jeśli chodzi o dwie prace zbiorowe pod wspólną redakcją naukową Habilitantki i Jolanty Flanz pt. „Nauczyciel we współczesnej szkole. Zmiana – zadania – rozwój” (Włocławek 2011) i „Nauczyciel współczesnej szkoły. Oczekiwania – kompetencje” (Włocławek 2012), to są one pozbawione jakiegokolwiek wartości naukowej. Panie Redaktorki, z których żadna nie reprezentuje pedeutologii i żadna nie pokusiła się o napisanie wprowadzającego tekstu o charakterze przeglądowym lub koncepcyjnym dla całości, nie zaprosiły też do udziału w niej ani jednego pedeutologa. Miało to bezpośredni wpływ na poziom zamieszczonych w zbiorze tekstów. Robią one wrażenie zebranych przypadkowo, większość z nich jest pozbawiona elementarnej świadomości teoretycznej, za to są wypełnione wiedzą potoczną, zdroworozsądkową, często naiwną. Niektórzy autorzy „czuli się w obowiązku” odwoływania do literatury i koncepcji naukowych. Jednak powierzchowność ich odbioru spowodowała, że lektura formułowanych komentarzy, wyjaśnień i „dopasowywania” do prowadzonych przez siebie uproszczonych, więcej niż banalnych badań, była dla mnie – jako recenzenta – bolesna. Niech jako przykład posłuży utożsamienie pojęcia kapitału kulturowego w koncepcji Pierre’a Bourdieu z czytelnickimi preferencjami. Żaden szanujący się redaktor naukowy nie zaakceptowałby takiej interpretacji. Tego rodzaju publikacje powstają w odpowiedzi na biurokratyczne wymagania awansowe pracowników naukowych i parametryzacyjne jednostek. Niczego nie wnoszą do nauki i oceniam je jako nieporozumienie wydawnicze.

Natomiast pracę pod redakcją dr Violetty Kopińskiej „Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – krytyka - interpretacje” (Włocławek 2013) oceniam inaczej. Również tu Redaktor naukowy nie podjęła się napisania wprowadzającego tekstu czy choćby szerszego merytorycznego wprowadzenia do całości zbioru, ograniczając się do wstępu o charakterze zapowiadającego zawartość książki streszczenia i dwóch pomniejszych tekstów. Trudno właściwie powiedzieć, jak Habilitantka rozumie rolę redaktora naukowego prac zbiorowych, bo przecież nie powinno nim być jedynie zaproszenie autorów do pisania, zebranie tekstów i przekazanie ich do wydawnictwa. Ale zawartość książki jest merytorycznie spójna, teksty rzeczowe, oparte na znajomości problematyki i w większości wnoszące wartościowe dane i informacje naukowe. Moja ogólna ocena wkładu pracy Habilitantki nad książką oraz jej znaczenia teoretycznego jest umiarkowana, z uwagi na brak rekonstrukcji znaczących podejść teoretycznych, które pokazywałyby zagadnienia z perspektywy meta, co powoduje, że całość jest zbiorem niepowiązanych ze sobą głosów. Niemniej jednak ta pozycja stanowi informacyjny i źródłowy wkład do nauki.

Do zbioru nadesłanych mi publikacji została też dołączona kopia współautorskiej książki (2016) napisanej z H. Solarczyk-Szwec po niemiecku, której nie mogę ocenić z uwagi na zbyt słabą znajomość tego języka. Jednak warto podkreślić występowanie tego elementu działania Habilitantki na forum międzynarodowym.

Podsumowując ocenę wszystkich publikacji załączonych przez Habilitantkę do wniosku o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego (łącznie z wiodącą rozprawą) mogę stwierdzić, że w tym zakresie dorobek spełnia warunki wymagane ustawowo. Jak wynika z dokumentacji łączna wartość punktacji MNiSW za publikacje wynosi 312, w tym po doktoracie 293 (w przedłożonej mi do oceny dokumentacji brak jest danych na temat wskaźników cytowań). We wszystkich poszukiwaniach empirycznych i analizach widoczna jest teoretyczno-metodologiczna orientacja rekonstrukcyjna, inspirowana konstruktywizmem. Dr V. Kopińska, prowadząc liczne badania nad młodzieżą i szkołą, nie weryfikuje poprawności definiowania i wyjaśniania (czymkolwiek ona miałaby być,) ale sposoby rozumienia i

interpretacji, aprobując pojmowanie świata szkoły i demokracji przez młodzież jako pełnoprawny element rozumienia społecznego oraz identyfikując przejawy dyskursywnej dominacji i władzy nad rozumieniem, sprawowane przez instytucje edukacyjne. Natura demistyfikująca i demaskująca środki wywierania wpływu wychowawczego jej badań jest bardzo wyraźna. Za osiągnięcia naukowe dr V. Kopińska otrzymała indywidualne wyróżnienie Rektora UMK.

Szkoda może jedynie, że liczne badania Habilitantka skoncentrowała na młodzieży toruńskiej. Interesujące byłoby porównanie koncepcji i praktyk demokracji i partycypacji w rejonach Polski o odmiennych warunkach ekonomicznych (np. wieś podmiejska, peryferyjna, małe miasto, aglomeracja miejsca) lub tych o silnych tradycjach wolnościowych (Gdańsk, Warszawa) z innymi. Możliwe są zresztą różne warianty zmiennych. Uwaga ta nie zmienia jednak mojej opinii co do wartości naukowej dokonań.

4. Ocena innej aktywności naukowej istotnej przy uwzględnieniu Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz. U. Nr 196, Poz. 1165)

Dr V. Kopińska opracowała wystąpienia na 20 konferencjach naukowych, konsekwentnie podejmując w nich zagadnienia opracowywane badawczo. Brak jest tu wyjścia na forum zagraniczne, ale oceniam tę aktywność jako zupełnie wystarczającą. Była też kilkakrotnie zapraszana do wykonania recenzji dla czasopisma Rocznik Andragogiczny.

W ocenianym dorobku słabiej przedstawia się sprawa współpracy międzynarodowej. Nie jest to mocną stroną Habilitantki. Negatywnie zwraca uwagę brak stażu zagranicznego lub wyjazdów studyjnych, co odczuwam jako dość dotkliwe zaniedbanie w kontekście rosnącej współcześnie mobilności naukowej i otwartych wielu możliwości. Przy istniejących zainteresowaniach badawczych Habilitantki (dyskursy edukacji obywatelskiej, wychowanie, kompetencje społeczne) różnicowania widoczne między różnymi krajami byłyby znaczące dla pogłębienia kwestii naukowych.

Kandydatka nie brała także udziału w projektach stricte naukowych, chociaż – o czym niżej – zgromadziła doświadczenia w projektach dydaktycznych, również takich, które można uznać za znajdujące się na pograniczu doświadczeń badawczych.

Całokształt naukowej aktywności pozapublikacyjnej dr V. Kopińskiej oceniam więc pozytywnie, choć umiarkowanie.

5. Ocena dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego

Działalność dydaktyczna dr V. Kopińskiej była zawsze związana z pograniczem nauk pedagogicznych i prawnych. Prowadząc zajęcia na studiach I i II stopnia oraz na studiach podyplomowych. Realizowała między innymi takie kursy przedmiotowe, jak: pedagogika, elementy prawa dla nauczycieli, elementy prawa rodzinnego i opiekuńczego, prawa dziecka, pedagogika szkoły, podstawy prawne i organizacyjne oświaty, warsztat pedagoga szkolnego, edukacja obywatelska, edukacja równościowa. Sprawowała też opiekę naukową nad

studenckim Kołem Młodych Pedagogów i wielokrotnie była opiekunem praktyk studenckich. Jej przygotowanie merytoryczne i zainteresowania pozwoliły wzbogacić ofertę edukacyjną dla studentów w aspekty nie zawsze obecne na innych uczelniach, a wszak ważne zawodowo i istotne dla rozumienia wychowania, kształcenia, opieki i szerszych kontekstów funkcjonowania społecznego przyszłych nauczycieli i pedagogów. Jako dydaktyk akademicki odnotowuję to z dużym uznaniem.

Zdobyła też wstępne doświadczenia promotorskie, gdyż w otwartym przewodzie doktorskim prowadzonym pod opieką prof. dr hab. Beaty Przyborowskiej pełni funkcję promotora pomocniczego.

Dr V. Kopińska wzięła udział w czterech projektach dydaktycznych, w tym na szczególne wskazanie zasługują dwa z nich: polsko-norweski 4-letni projekt poświęcony zagadnieniom występowania aspektów Gender w podręcznikach, w którym pełniła funkcję eksperta i koordynatora jednego z zespołów przedmiotowych, oraz 3-letni projekt Improving Teaching Methods for Europe (w ramach programów Erasmus+ Partnerstwo Strategiczne), w którym była asystentką koordynatora.

W zakresie działalności dydaktyczno-upowszechniającej prowadziła też liczne szkolenia i warsztaty dla nauczycieli i dyrektorów szkół, w czasie których popularyzowała zagadnienia prawne związane z oświatą i edukacją, problematyką wychowania, kształtowania kompetencji społecznych, przeciwdziałania wykluczeniem i inne. Interesującym elementem jej dorobku na tym polu jest też współpraca z Zespołem Szkół Ogólnokształcących w ramach patronatu akademickiego nad klasą o profilu psychologiczno-pedagogicznym.

Jeśli dodamy do tego kilka publikacji opracowanych na potrzeby zajęć dydaktycznych, z pewnością można działalność dr V. Kopińskiej w tym zakresie ocenić wysoko.

6. Ocena działalności organizacyjnej

Aktywność Habilitantki w tym obszarze jest dobra. W ramach akademickiej działalności organizacyjnej dr V. Kopińska pełniła funkcję wydziałowej koordynatorki Toruńskiego Festiwalu Nauki i Sztuki, prowadziła studia podyplomowe dla nauczycieli i dyrektorów z województwa kujawsko-pomorskiego w zakresie wychowania i edukacji młodzieży gimnazjalnej. Pełniła też funkcję kierownika Zakładu Pedagogiki w PWSZ We Włocławku, funkcję sekretarza Katedry Pedagogiki Szkolnej na UMK W Toruniu, członka Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK jako przedstawiciel pracowników niebędących doktorami habilitowanymi, członka uczelnianej Komisji Dyscyplinarnej ds. Nauczycieli Akademickich, UMK i członka komisji wydziałowej ds. efektów kształcenia i opracowania programów studiów na UMK

Inicjowała i współorganizowała kilka konferencji i seminariów naukowych, Jest też sekretarzem o szerokim spektrum obowiązków w redakcji czasopisma „Przegląd Badań Edukacyjnych”.

Ogólnie więc działalność organizacyjna dr V. Kopińskiej stanowi wyraźny element w jej doświadczeniach zawodowych i w pełni zasługuje na pozytywną ocenę.

Końcowa konkluzja

Przedstawione wyżej elementy oceny osiągnięć naukowych, dydaktycznych, organizacyjnych i upowszechniających wskazują na to, że dorobek dr Violety Kopińskiej spełnia wymagane kryteria awansu naukowego. Całość dorobku publikacyjnego jest ważnym wkładem do pedagogiki z uwagi na problematykę pomijaną przez innych. Ten wkład uznaję za tym bardziej znaczący, że jest poparty badaniami, podejmowanymi zarówno na większych próbach badawczych w aspekcie ilościowym, jak i zrealizowanymi w pogłębionej metodologii jakościowo-krytycznej.

Dzięki połączeniu perspektywy prawnej z pedagogiczną Habilitantka wypełnia białą plamę na mapie polskiej (a chyba nie tylko) pedagogiki. To nadaje jej dorobkowi charakter nowatorski, oryginalny i znaczący. Jest on bowiem efektem bardzo dobrze rozumianej i realizowanej interdyscyplinarności w podejściu do badanych problemów. Badawcze analizy interdyscyplinarne zawierają w sobie obiecujący potencjał naukowy. Nie mam żadnych wątpliwości, że dr Violetta Kopińska ten potencjał wykorzystwała w sposób wzorowy. Dodatkowo rzetelność w analizie zagadnień oraz widoczne w dynamice dorobku systematyczne poszerzanie i uzupełnianie badanych wątków o nowe elementy i sposoby naświetlania, dowodzi rozwoju Habilitantki jako badacza.

Mimo kilku zasygnalizowanych zastrzeżeń i wskazanych słabości stwierdzam, że całość opublikowanego dorobku oraz inne formy aktywności akademickiej pozwalają uznać wniosek Habilitantki za zasadny i wystarczająco uargumentowany. Biorąc pod uwagę wszystkie elementy aktywności naukowej i działalności dydaktycznej oraz organizacyjnej Pani dr Violety Kopińskiej, przedstawione w autoreferacie i w innych dołączonych dokumentach oraz zbiorze jej opublikowanych prac, opowiadam się za uznaniem jej naukowej samodzielności.

Na podstawie art. 16 Ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach i tytule naukowym oraz stopniach i tytule z zakresie sztuki (z późn.zm.) **wnoszę do Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu o nadanie dr Violetcie Kopińskiej stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.**

Dorota Klus-Stańska

