

Dr hab. Jarosław Horowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Nauk Pedagogicznych
Katedra Teorii Wychowania

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Anny Bednarczyk
pt. *Władza i wychowanie w wybranych koncepcjach pedagogicznych*,
przygotowanej pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Mariana Nowaka**

Zagadnienie, które podjęła w swoich badaniach mgr Anna Bednarczyk, jest niezwykle ważne. Z jednej strony, z wielu względów, o których w dalszej części recenzji, nie sposób marginalizować kwestię władzy w wychowaniu, a z drugiej strony, z tematem władzy wiąże się szereg stereotypów, przenikających wraz ze światopoglądem poszczególnych autorów do systemów wychowania. Owe stereotypy są tym silniejsze, im bardziej powiązane są ze społeczno-kulturowym kontekstem zarówno refleksji nad wychowaniem, jak i samej praktyki wychowawczej. Nietrudno zauważyć, że współczesna myśl humanistyczna, w tym pedagogiczna, rozwijana po doświadczeniach wprowadzania w życie modernistycznych utopii, jak również w perspektywie wyznaczanych przez rozwój gospodarczy współczesnych uwarunkowań indywidualnego i społecznego życia jednostki, do zjawiska władzy podchodzi z dużą ostrożnością. Przekłada się to na takie projektowanie relacji wychowawczych, aby nie przybierały one formy władzy wychowawcy nad wychowankiem. Niestety, jest to w gruncie rzeczy droga do zignorowania i braku rozumienia zjawiska, które z wychowaniem jest nierozzerwalnie związane, a w konsekwencji także rozumnego i moralnego kierowania nim.

W projekcie badawczym, który skonstruowała mgr Anna Bednarczyk, postawiono pytanie o rozumienie kategorii „wychowania” i „władzy” w wybranych koncepcjach pedagogicznych (s. 5-6), przy czym pytanie o rozumienie kategorii „wychowania” zostało postawione w perspektywie rozumienia kategorii „władzy”. Podjęciu tej kwestii towarzyszyły cele teoretyczne i praktyczne. Autorka dążyła do ujęcia roli, jaka przypisywana jest władzy w wychowaniu przez poszczególne koncepcje pedagogiczne (i na tej drodze do ujęcia fenomenu władzy w wychowaniu), a w konsekwencji także podjęła refleksję nad możliwymi skutkami wykorzystania w praktyce wychowawczej poszczególnych stanowisk (cel praktyczny).

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metod: porównawczej, fenomenologicznej oraz hermeneutycznej. Wybór ten jest merytorycznie uzasadniony. Z jednej strony, badania mają na celu przede wszystkim poznanie i teoretyczne ujęcie

rzeczywistości (metodą fenomenologiczną), przy czym dążąc do poznania prawdy, wiedzy na temat poznawanej rzeczywistości można poszukiwać w już sformułowanych teoriach (metodą hermeneutyczną), ich porównywanie umożliwia z kolei pełniejszy ogląd rzeczywistości oraz wydobycie mocniejszych i słabszych stron poszczególnych ujęć. Od strony metodologicznej badania zostały zatem poprawnie zaprojektowane i przeprowadzone. Badania wpisują się w pedagogikę ogólną, teorię wychowania i pedagogikę porównawczą.

Wyniki badań zaprezentowano w siedmiu rozdziałach, którym towarzyszą: wstęp, zakończenie, aneksy, bibliografia oraz streszczenia w języku polskim i angielskim. Rozdział pierwszy jest rozdziałem wprowadzającym. Autorka przedstawia w nim podstawowe kategorie pedagogiczne, tak aby na tym tle wyjaśnić specyfikę tytułowej kategorii „koncepcja wychowania”. Rozdział obejmuje także refleksję nad zasadami budowy koncepcji/systemów wychowania, wskazującą na ich fundamenty ontologiczne, antropologiczne oraz etyczne, oraz krótką charakterystykę systemów: chrześcijańskiego, liberalnego i socjalistycznego.

Rozdział drugi wprowadza z kolei w rozumienie kategorii „władzy” i „wychowania”. Prezentacja wychowania jest szeroka, ukazuje tradycję refleksji nad wychowaniem w polskiej pedagogice ze szczególnym uwzględnieniem myśli pedagogicznej rozwijanej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, oparto ją na wartościowej merytorycznie literaturze przedmiotu. Ponieważ refleksja nad wychowaniem stanowi perspektywę dla refleksji nad władzą w wychowaniu, istotne jest szczególnie zwrócenie przez Autorkę uwagi na istotę wychowania, za którą uznaje rozwój wychowanka na fundamencie rozwijającej się w nim duchowości (s. 56), oraz na kwestie przymusu i wolności w wychowaniu (s. 57) czy nie-wychowania, pseudowychowania. Nieco gorzej Autorka poradziła sobie z ujęciem kluczowej dla projektu kategorii władzy, do czego odniosę się w drugiej części recenzji.

W rozdziale drugim uzasadniono ponadto wybór koncepcji, które zostaną poddane analizie. Myśl wychowawcza Marii Łopatkowej została wybrana ze względu na jej usytuowanie w obszarze pedagogiki liberalnej. Pedagogika krytyczna – mimo że znajduje wyraz w hasłach właściwych dla nurtu liberalnego – rozwija się *de facto* w tradycji myślenia kolektywistycznego i buduje koncepcje uzasadniające dominację struktur społecznych nad jednostką. Ustalane w dyskursie publicznym cele mogą być zrealizowane nawet wbrew woli i z naruszeniem uprawnień jednostek. Wreszcie pedagogika personalistyczna została wybrana ze względu na jej chrześcijańskie konotacje oraz antropologiczne fundamenty, uwzględniające zarówno cielesny, jak i duchowy wymiar człowieczeństwa.

Kolejne trzy rozdziały poświęcone zostały hermeneutyce pedagogiki serca, implikacji teorii krytycznej w dziedzinie pedagogiki oraz pedagogiki personalistycznej. Autorka – po

ogólnej prezentacji każdego ze stanowisk – stara się wydobyć z pism jego przedstawicieli rozumienie kluczowych dla swoich badań kategorii i problemów. W każdym rozdziale prezentowane jest zatem ujęcie wychowania, nie-wychowania, władzy i autorytetu. W ten sposób przygotowywany jest grunt pod przeprowadzenie analizy porównawczej w rozdziałach szóstym i siódmym.

Rozdział trzeci poświęcony pedagogice Marii Łopatkowej został oparty o teksty źródłowe. Narracja jest płynna, logiczna, Autorka dokumentuje kolejne stwierdzenia cytataми z pism twórczyni „pedagogiki serca”. Stara się przy tym tak opisywać poglądy Łopatkowej, aby czytelnik mógł dostrzec ramy, w jakie wpisuje się „władza” i „autorytet” w poglądach Marii Łopatkowej. Ze względu na to, że Łopatkowa jest jedyną przedstawicielką wybranej koncepcji, prezentacja jej poglądów była najprostsza, źródłem dla niej była bowiem ograniczona ilość literatury.

Nieco więcej kłopotu sprawiła prezentacja myśli pedagogicznej, wynikającej z teorii krytycznej. Autorka budowała swoją prezentację w oparciu o polską tradycję tego nurtu – czyli tradycję rozwijaną w Polsce, między innymi przez Kwiecińskiego, Szkudlarkę, Witkowskiego, ale budowaną na refleksji głównych jej reprezentantów na świecie, takich jak Adorno, Giroux czy Freire, których prace zostały przetłumaczone na język polski. Prezentacja wymagała więc wydobycia głównych rysów teorii krytycznej i ich implikacji w dziedzinie pedagogiki oraz rezygnacji ze specyficznych dla poszczególnych autorów tematów i poglądów. Efekt tej pracy jest satysfakcjonujący, przy czym teoria krytyczna jawi się jako koncepcja wpisująca się w pedagogikę liberalną. Nie wydobyto więc jej kolektywistycznego (socjalistycznego) profilu. Aby go zobaczyć, konieczne byłoby poświęcenie większej uwagi teorii społecznej oraz zasadom działania komunikacyjnego i budowania konsensusu w dyskursie publicznym (Habermas), tak aby odkryć teorię władzy obecną w sposób zakamuflowany w myśli krytycznej i wynikającej z niej koncepcji pedagogicznej.

Rozdział piąty zawiera hermeneutykę pedagogiki personalistycznej, w ramach której Autorka dążyła do ujęcia specyficznego dla tego nurtu rozumienia wychowania i władzy. Tym razem również trzeba było zmierzyć się z poglądami wielu autorów, szukających inspiracji w różnych stanowiskach filozoficznych. Trzon prezentacji stanowią jednak poglądy lubelskiego środowiska filozoficzno-pedagogicznego, co świadczy o wpisaniu badań w budowaną na KUL szkołę refleksji pedagogicznej. Odnosząc się do tego fragmentu, warto zauważyć, że jedynie w ramach pedagogiki personalistycznej nie dochodzi do kwestionowania władzy i autorytetu, ale myśl ta budowana jest na przeświadczeniu, że zjawiska te wpisane są w wychowanie, mają w nim do spełnienia określone funkcje, a

zadaniem pedagogiki jest ich identyfikacja oraz wyznaczenie im – posiadających także aspekt etyczny – granic. Autorka dobrze zidentyfikowała i opisała ten aspekt pedagogiki personalistycznej. W pedagogice personalistycznej podejmowane są także tematy relacji między władzą a podmiotowością/ wolnością wychowanka czy relacji autorytetu, rozwijanej w ramach relacji wychowawczej, które Autorka dobrze zidentyfikowała i przedstawiła.

Rozdziały szósty i siódmy to wynik badań porównawczych nad kolejno relacją między władzą i wychowaniem w teorii pedagogicznej (realizacja celu teoretycznego) oraz konsekwencjami wykorzystania poszczególnych stanowisk w praktyce wychowawczej (realizacja celu praktycznego). Rozdziały świadczą o kompetencjach Autorki w odniesieniu do podejmowania refleksji porównawczej i krytycznej oraz o posiadaniu wiedzy pedagogicznej, na fundamencie której taka refleksja może być podejmowana. Podsumowując prezentację projektu, uznaję go za interesujący, poprawnie skonstruowany i przeprowadzony na satysfakcjonującym poziomie.

Zapoznając się z wynikami tych badań i otrzymując w ten sposób szansę na spojrzenie na problem z ich perspektywy, można oczywiście dostrzec słabsze elementy projektu badawczego oraz fragmenty, do których warto byłoby wrócić. Recenzent może tego dokonać, ponieważ korzysta z wyników badań, które przeprowadził Autor. Zwróćmy uwagę na te fragmenty, traktując komentarz jako wskazówkę do dalszych badań.

Kluczowy dla całego projektu jest w mojej opinii fragment, w którym Autorka dokonuje charakterystyki władzy. W tym momencie wyznaczane są bowiem horyzonty (element badań metodą hermeneutyczną), na tle których podjęta zostanie próba odczytania i oceny wybranych koncepcji pedagogicznych. W gruncie rzeczy ten fragment powinien dotyczyć nie tyle samego fenomenu władzy, co antropologicznego kontekstu, w jakim jest ona usytuowana. Istotne – według mnie – są cztery konteksty, w jakich pojawia się zjawisko władzy. Łączy się ona w pierwszym rzędzie z działaniem roztropnym. Innymi słowy, nie każdy – a z pewnością nie dziecko – posiada na tyle rozległą wiedzę, by dobrze ocenić warunki, w jakich przyszło mu dążyć ku dobru. Ta okoliczność wskazuje na potrzebę takiej osoby, która przeprowadziłaby osobę mniej zorientowaną, o mniejszym doświadczeniu życiowym przez skomplikowane sytuacje życiowe. Tę funkcję władzy wyeksponowano w pracy poprzez podjęcie zagadnienia autorytetu. Po drugie, pojawienie się władzy jest konsekwencją cielesnoduchowej natury człowieka. Dążenie do władzy w sposób naturalny pojawia się najpierw wewnątrz owej natury, w której władze umysłowe dążą do władania nad sferą zmysłową – nad sferą pożądlivosti i lęków. Jest to dążenie do panowania, a nie do zniszczenia siły, związanej z ludzką cielesnością. Panowanie polega – jak podkreślał w swojej

filozofii wychowania Woroniecki – nie na stłumieniu tego potencjału, ale na jego wykorzystaniu w dążeniu do dóbr wskazanych przez rozum. Potrzeba władzy zewnętrznej związana jest z – pojawiającym się zwłaszcza w początkowym etapie ludzkiego życia – brakiem harmonii między poszczególnymi władzami i możliwością dążenia władz zmysłowych do dóbr niepożądanych z punktu widzenia rozumnego dobra. Tej funkcji władzy nie wyeksponowano w pracy, mimo że temat cielesnoduchowej natury człowieka został podjęty (s. 62) i pojawia się on w poszczególnych koncepcjach. Po trzecie, władza jest związana z funkcjonowaniem jednostki w życiu społecznym. W tym kontekście jednostka z jednej strony podlegając władzy służy dobru wspólnoty, z drugiej strony, w sumieniu zobowiązana jest do sprzeciwu wobec decyzji władzy, jeżeli podejmowane są one wbrew dobru jednostek tworzących wspólnotę. Relacja do władzy staje się w tej perspektywie celem wychowania. Tę funkcję władzy omówiono częściowo. Po czwarte, istotna jest zależność między władzą/autorytetem a podmiotowością jednostek. W odniesieniu do człowieka relacja władzy przybiera inną postać niż panowanie nad materią ze względu na duchowość i związane z nią umysłowe władze człowieka – rozum i wolę.

Wyznaczenie tego typu horyzontów pomogłoby w ocenie konkretnych koncepcji wychowania. O ile kwestia autorytetu w poszczególnych przypadkach jest omawiana, o tyle nieuporządkowany został temat „panowania” nad ludzką cielesnością i jej sprzecznymi z rozumem pożądaniami. Oczywiście, można by powiedzieć, że w pedagogice serca czy w pedagogice krytycznej owa kwestia praktycznie nie jest podejmowana, ale nie jest to do końca prawda. Przemilczenie jakiejś kwestii w teorii nie eliminuje problemu z wychowawczej rzeczywistości i nie oznacza, że owa teoria problemu w jakiś sposób nie rozstrzyga. Zadaniem hermeneutyki jest wydobycie rozstrzygnięcia danego problemu. Wyznaczenie wskazanego powyżej horyzontu pomogłoby zobaczyć, że pedagogika liberalna i pedagogika krytyczna zostawiają dojrzewającego człowieka na pastwę różnego rodzaju pożądaności (oraz tych, którzy będą zdolni do wykorzystania takiego ukształtowania charakteru młodego człowieka), a myśl krytyczna realizowana konsekwentnie w przestrzeni publicznej może ponadto doprowadzić do uznania owego nieuporządkowania za normę. Z wychowania zostaje tym samym wyeliminowany cel, jakim jest osiągnięcie przez wychowanka funkcjonalnej harmonii władz cielesnych i umysłowych. Maria Łopatkowa w pewnym sensie śledzi konsekwencje takiej organizacji procesu wychowawczego (przykłady przytaczane w pracy), przy czym nie wprowadza do swojej koncepcji zmian, mogących im zaradzić. Autor pracy ma prawo zadać pytanie – tak jak zadaje pytania przy innych aspektach tematu – jakie konsekwencje może przynieść zignorowanie w wychowaniu niepoddanej kontroli aktywności władz zmysłowych?

Co mogłoby się stać, gdyby rodzice nie użyli władzy, aby ochronić młodych ludzi szukających przyjemności w różnych obszarach życia na skutek nieosiągnięcia przez nich harmonii cielesnoduchowej?

Podobnie, interesujące byłoby podjęcie zagadnienia wychowania do posłuszeństwa osobom sprawującym władzę, co jest elementem funkcjonowania w relacjach społecznych, a więc także jednym z punktów odniesienia dla wychowania społecznego. O ile Łopatkowa dotyka tej kwestii, ale nie czyni jej głównym tematem swoich prac, o tyle w teorii krytycznej kwestia ta pozostaje ukryta pod płaszczem emancypacji i oporu. Za punkt odniesienia dla działań jednostki uznane zostają jej preferencje i roszczenia, które mogą być wyrazem jej egoizmu, braku odpowiedzialności za innego człowieka, a nawet łączyć się z wykorzystaniem innego człowieka. Mogą ponadto zostać usankcjonowane na drodze działania komunikacyjnego, stając się narzędziem władzy. Zadaniem wychowania jest przygotowanie do sprzeciwu, ale wynikającego z właściwej identyfikacji przez podmiot przedmiotu władzy, jej funkcji, granic moralnych, a równocześnie przygotowanie do posłuszeństwa władzy, jeżeli jest ona przejawem służby dla dobra wspólnego i nie narusza godności i uprawnień poszczególnych członków wspólnoty. Wychowanek powinien zatem nie tyle uczyć się ekspresji własnych roszczeń, ale identyfikacji dziedzin i granic, w jakich istnieje potrzeba relacji władzy. Wyeliminowanie problematyki władzy z teorii nie prowadzi do zniknięcia jej problemu w praktyce, ale sprawia, że zjawisko to przestaje być rozumnie kontrolowane. Analiza pracy mgr Anny Bednarczyk prowadzi do wniosku, że wątek ten przewija się w różnych fragmentach, ale nie został zebrany i uporządkowany w jednym miejscu. Warto to w przyszłości uczynić.

Czwarty horyzont – duchowości i podmiotowości jednostki, zwłaszcza w kontekście procesów wychowania, prowadzi do refleksji nad włączeniem władzy w procesy wychowawcze, tak, aby nie zniszczyć rozumnej natury wychowanek, ale rozumnie wykorzystując władzę wspomóc rozwój jednostki. Warto byłoby przeprowadzić dyskusję na ten temat w odrębnym paragrafie, tym bardziej, że zagadnienie to wraca w licznych fragmentach analiz, także w ocenach, gdy na przykład Autorka – bardzo słusznie – pyta o wpływ miłości, tak cenionej przez Łopatkową, ale rozumianej przez nią jako emocję – na intelekt jednostki oraz o możliwości przezwyciężenia skutków braku miłości przez odpowiedni rozwój intelektu (s. 171, 186).

Przyglądając się badaniom z perspektywy ich wyników, można by zatem pokusić się o wniosek, że – wędrując po linii koła hermeneutycznego – warto byłoby powrócić do rozdziału drugiego, a konkretnie do kwestii władzy, aby – poprzez bardziej szczegółowe jej

zrozumienie – jeszcze precyzyjniej wyznaczyć horyzonty dla refleksji nad relacją między wychowaniem i władzą w koncepcjach pedagogiki serca, personalistycznej i krytycznej. Jest to zadanie trudne, gdyż wymaga wkroczenia na grunt filozofii i gruntownego zmierzenia się z problemami filozoficznymi, połączonego z próbami ich rozstrzygnięcia. Takie przedsięwzięcie można by uznać za zbyt duże wyzwanie na poziomie pierwszego stopnia w pracy naukowej, warto je jednak podjąć w toku dalszych poszukiwań.

Refleksja nad władzą wywołuje kolejny problem, o którym warto wspomnieć, zachęcając tym samym do jego podjęcia w kolejnych poszukiwaniach naukowych – problem stosunku władzy do prawdy. W perspektywie przekonania o istnieniu prawdy obiektywnej owa prawda wyznacza granice władzy. Jednostka sprawująca władzę nadużywa jej, gdy zamiast odnosić się do prawdy, podejmuje decyzje z nią sprzeczne. Relatywizacja prawdy we współczesnym kontekście kulturowym prowadzi do zamazania granic władzy. Ponieważ prawda nie jest poznawana, ale wytwarzana w dyskursie (m.in. teoria krytyczna), władza w pewnym sensie traci naturalne granice, w jakich jest sprawowana. Decyzje przez nią podejmowane mogą zmierzać do wytworzenia zaprojektowanej dowolnie rzeczywistości. W takim kontekście nieroztropne byłoby wychowanie do nieprzemyślanego posłuszeństwa władzy.

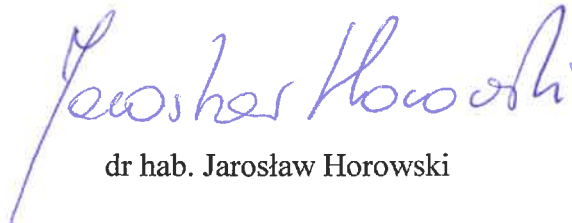
Trudności z poruszaniem się w problemach z obszaru filozofii dały o sobie znać także w niektórych szczegółowych zagadnieniach i sformułowaniach. Realizm, zakładający hylemorfizm, został zdefiniowany jako stanowisko dualistyczne (s. 21). Na dodatek charakteryzując realizm, nie odróżniono specyfiki myśli teologicznej od myśli filozoficznej. O ile narracja we fragmentach relacjonujących myśl pedagogiczną jest płynna, o tyle ekspresja tez filozoficznych sprawia Autorce trudności.

Odnosząc się do strony technicznej, należy stwierdzić, że praca została przygotowana starannie, uwzględniono wszystkie potrzebne w niej elementy, zadbane także o to, by dokładnie relacjonować w przypisach, z jakich prac pochodzą dane myśli. Niestety słabiej praca prezentuje się od strony językowej. Jej mankamentem jest z pewnością dość swobodna interpunkcja oraz pisownia partykuły „nie” z rzeczownikami oraz imiesłowami. Pojawiają się też zdania, które można uznać za niekonsekwentne wobec przyjętej w rozdziale pierwszym terminologii, przykładowo: „Pedagogika personalistyczna wychowuje do człowieczeństwa” (s. 151), podczas gdy pedagogikę zdefiniowano jako teorię, naukę, a jako taka wpływa na wychowanie, ale nie wychowuje. Jest to zatem skrót myślowy, których warto unikać. Podobnie większej precyzji wymagałoby zdanie: „Przyjęcie w wychowaniu koncepcji władzy w ujęciu pedagogiki personalistycznej powoduje, że wychowanek staje się odpowiedzialnym,

wolnym w swoich wyborach człowiekiem, który nie żyje wyłącznie po to, by swoje życie czynić coraz to wygodniejszym czy użyteczniejszym” (s. 200). Przyjęcie przez wychowawcę określonej koncepcji władzy nie znaczy – w świetle prawdy o podmiotowości wychowanka oraz znaczeniu etosu grupy społecznej i indywidualnego losu wychowanka – że wychowawca osiągnie określony efekt pracy wychowawczej.

Podsumowując, próbę odczytania zależności między władzą i wychowaniem ze współczesnych koncepcji pedagogicznych postrzegam jako wartościową zarówno dla teorii pedagogicznej, jak i dla praktyki wychowawczej, a sformułowane uwagi wyrażam w nadziei, że staną się impulsem do dalszych – niezwykle ważnych – badań. W konsekwencji stwierdzam, że rozprawa mgr Anny Bednarczyk spełnia ustawowe wymagania wobec prac na stopień doktora, wymienione w art. 13.1 ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym z dnia 14.03.2003 roku. Wnoszę o przyjęcie tej rozprawy, dopuszczenie Autorki do końcowych etapów przewodu doktorskiego i o nadanie mgr Annie Bednarczyk stopnia naukowego doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

Toruń, 16 sierpnia 2019 r.



dr hab. Jarosław Horowski