

dr hab. Andrzej Ciążela, prof. APS  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

**Recenzja dorobku naukowego Dr Katarzyny Pawełek**  
**ze szczególnym uwzględnieniem rozprawy habilitacyjnej (osiągnięcia**  
**naukowego): *Kształcenie charakteru - brakujące ogniwo wychowania,***  
**Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019**

Dr Katarzyna Pawełek jest absolwentką Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na Uniwersytecie tym ukończyła studia magisterskie z psychologii i pedagogiki. Po uzyskaniu w tej Uczelni stopnia doktora, w roku 2003, została w niej zatrudniona w Zakładzie Resocjalizacji Wydziału Studiów Edukacyjnych, gdzie pracuje do chwili obecnej.

Dotychczasowa droga rozwoju naukowego Dr Katarzyny Pawełek związana była z problematyką resocjalizacji i jej dotyczy większość zaprezentowanych do oceny opracowań i artykułów oraz rodzajów aktywności naukowej. Centralnym problemem, który pojawia się w analizie przedstawionego dorobku jest kwestia oceny walorów opracowania przedstawionego jako osiągnięcie naukowe.

Ocena tych walorów wiąże się przede wszystkim z analizą relacji między zagadnieniami resocjalizacji a szerszymi kontekstami teoretycznymi (i nie tylko teoretycznymi), w których Autorka - przedstawionych do recenzji opracowań - się porusza. Dotyczą one rozumienia przez Autorkę sposobu uprawiania pedagogiki ogólnej, teorii i socjologii wychowania - generalnie nauk społecznych, humanistycznych (w tym filozoficznych), a także konieczności refleksyjnego samookreślenia się wobec zewnętrznych wobec nauki zjawisk, takich jak ideologiczne polemiki, debaty publicystyczne czy spory światopoglądowe.

Funkcjonowanie w szerszym kontekście oraz przekraczanie granic subdyscypliny, jaką jest resocjalizacja stanowi, w moim rozumieniu, zasadniczy problem przedstawionego do recenzowania dorobku, decydujący o jego negatywnej ocenie. Jak ukazuje zaprezentowany dorobek, resocjalizacja stać się może źródłem swoistej ideologii resocjalizacyjnej dla reinterpretacji i dezinterpretacji zagadnień poza nią wykraczających (czego dobitnym przykładem w omawianym dorobku jest idea "społeczeństwa wychowującego" zaczerpnięta z koncepcji Floriana Znanieckiego). Brak wyraźnej świadomości funkcjonowania resocjalizacji w szerszych kontekstach prowadzi do sprowadzania kwestii ogólnych, w obszarze

prorowadzonych badań, do rytualnych formuł czy wręcz formułek, pojawiających się w omawianych, często rozdzielonych wieloletnimi okresami, publikacjach.

Zjawisko braku metodologicznej refleksji, dotyczącej funkcjonowania zewnętrznych kontekstów resocjalizacji, najpełniej dochodzi do głosu w opracowaniu wskazanym jako osiągnięcie naukowe *Kształcenie charakteru - brakujące ogniwo wychowania*. Już sam tytuł tej pracy lokuje ją w obszarze interdyscyplinarnych badań integrujących różne obszary badawcze i zróżnicowane strategie metodologiczne. Zadaniu temu, co będę starał się wykazać w recenzji, Autorka nie tylko nie sprostaała, ale nawet go nie podjęła.

Ponieważ, jak sądzę, w przypadku decyzji o nadaniu stopnia doktora habilitowanego, którego powszechnie przyjętym synonimem jest określenie "samodzielny pracownik naukowy" najistotniejszy jest pewien poziom ogólnej kompetencji naukowych pozwalających samodzielnie prowadzić badania naukowe i kierować zespołem takie badania prowadzącym, skoncentruję się w dalszych wywodach na tych zagadnieniach.

## **OCENA POZYCJI WSKAZANEJ JAKO GŁÓWNE OSIĄGNIĘCIE NAUKOWE**

Zasadniczym zarzutem wobec przedstawionego do oceny opracowania jest brak umiejętności realizacji podjętego zadania.

### **1) Wprowadzenie, a w zasadzie jego brak**

Problemem zasługującym na podkreślenie są kompetencje, a raczej ich brak, w kwestiach metodologicznych. Autorka zdaje się nie mieć świadomości, że podejmując szerokie *spectrum* zagadnień związanych z kształceniem charakteru wkracza na teren innych nauk niż empiryczne nauki społeczne, w najbardziej dosłownym sensie, a więc przekracza swój dotychczasowy horyzont badawczy. Sama Autorka, jak o tym napomyka we wstępie, świadoma jest różnicy między tą a poprzednimi opracowanymi przez Nią monografiami (s.10), ale nie pociąga to za sobą podjęcia refleksji metodologicznej na tym nowym poziomie.

To, co było pozornie oczywiste w trzech wcześniejszych monografiach z zakresu resocjalizacji (M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013; M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Opresja w szkole*, Warszawa 2014; K. Pawełek, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Poznań 2016), ulegać powinno zdecydowanemu przewartościowaniu. Tam można było potraktować kwestie kontekstu teoretycznego podjętych zagadnień jako pewien, nie wymagający autokomentarza, "wstęp ogólny". Ten sposób myślenia owocuje jednak w omawianej monografii całkowitym brakiem refleksji nad tym, co się pisze i na jakich polach badawczych właściwie się porusza. To, co otrzymujemy w monografii *Kształcenie charakteru*

jest rozciągniętym na 300 stron "ogólnym wstępem", pozbawionym samodzielnej refleksji metodologicznej i mającym charakter nieuporządkowanych konstatacji dotyczących prezentowanych zagadnień. Opatrzony wstępem metodologicznym omówienie wyników badań dotyczy ostatnich 60 stron omawianej monografii. Biorąc pod uwagę to, że badania owe obejmują około jednej szóstej całości pracy, a więc 60 z 360 stron, to pierwsze trzysta stron jest niestety pozbawione jakiegokolwiek porządkującej refleksji metodologicznej. Całkowity brak refleksji metodologicznej wobec pięciu szóstych przedstawianego tekstu ukazuje skalę problemu, z którym nie potrafiła poradzić sobie Autorka.

Nie mniej istotnym brakiem, dopełniającym obraz całości jako bezrefleksyjnej publicystyki, jest prezentacja stanu badań zagadnień, które podejmuje Autorka. Praca nie zawiera żadnego przedstawienia czy przeglądu dotychczasowej literatury przedmiotu i stanu badań oraz ustosunkowania się do niej. W pracy uderza brak rozdziału metodologicznego, czy też wstępu, gdzie najczęściej jest miejsce na takie rozważania w klasycznych monografiach filozoficznych, humanistycznych, poświęconych zagadnieniom ogólnym, problemom teoretycznym nauk społecznych, historycznych czy biograficznych.

Jest to tym bardziej szkodliwe, że Autorka powinna łączyć w pracy różne rodzaje badań posiadających swoją specyfikę, wymagających refleksyjnego zrozumienia i odrębnego potraktowania. Zagadnieniem, które kładzie się dodatkowym cieniem na poziomie pracy jest brak wyraźnej świadomości różnicy między doraźną zideologizowaną publicystyką polityczną a dążącym do obiektywizmu naukowym wywodem.

Z brakiem refleksji metodologicznej wiążą się również mankamenty warsztatowe. W bibliografii uderza duża ilość drobnych form - artykułów i tekstów publicystycznych o bardzo wyraźnie zarysowanej opcji ideologicznej, jak chociażby teksty Bogusława Wolniewicza, Roberta Scrutona, Joanny Petry-Mroczkowskiej, Jana Zubelewicza, Nataszy (Natalii?) Szutty czy Anny Kołakowskiej. Bibliografia często ogranicza się do artykułów, krótkich form czy pojedynczych publikacji danego autora. Nawet w przypadku autorów ważnych dla problematyki, takich jak chociażby wybitny badacz etyki Arystotelesa koncentrujący się na zagadnieniach cnót - Alasdair MacIntyre, który prezentowany jest tylko przez jeden artykuł, chociaż na język polski zostały przetłumaczone co najmniej trzy podstawowe pozycje jego dorobku, w tym *Dziedzictwo cnoty*. Mankamentem warsztatowym jest także brak indeksu nazwisk. Również stosowanie przypisów harwardzkich bardzo często w maksymalnie skróconej formie, a przy tym ogólnikowych i pozbawionych komentarza, bardzo utrudnia lekturę. Opracowanie razi niedopracowaniem i brakiem przemyślenia kwestii bibliograficznych, co może świadczyć o tym, że Autorka nie zdaje sobie sprawy ze specyfiki

opracowań bazujących na komentowaniu tekstów kultury właściwych naukom humanistycznym, tudzież kwestii warsztatowych towarzyszących powstawaniu ujęć uogólniających.

W kwestiach metodologicznych podkreślić należy, że w pracy brak jest refleksji nad podziałem na nauki humanistyczne i społeczne, który właściwie organizuje problematykę kształcenia charakteru, ponieważ zagadnienie to rodzi się na gruncie pedagogiki rozumianej jako nauka humanistyczna, zajmująca się rozwijaniem czy też kształceniem podmiotowości wychowanka. Chociaż oczywiście specyfika tej podmiotowości uwarunkowana jest społecznie, to jądrem jest określone działanie o charakterze podmiotowym, humanistycznym. To, że strategie medytacji w buddyzmie, czy konkretne postacie chrześcijańskiej ascezy zależą od kontekstu społecznego, nie znaczy, że dają się one do tego kontekstu redukować. Społeczny kontekst wychowawczej problematyki kształcenia charakteru ma zawsze, w sensie logicznym, wtórny charakter, a ta jego wtórność, niezależnie od wagi samego zagadnienia, prowadzić winna do określonego porządkowania treści opracowania. Metodologiczny kontekst tych rozróżnień nie został w ogóle zauważony, co prowadzi do spłylenia obrazu problematyki. Autorka, prezentując zagadnienia, przeplata nieustannie różne problematyki, co prowadzi do powierzchownej ich prezentacji, ponieważ wszystkie zagadnienia są jedynie sygnalizowane, a nie wyodrębniane i systematycznie prezentowane.

Niedostrzeżenie związku koncepcji kształcenia charakteru z naukami humanistycznymi prowadzi do marginalizacji problematyki kształcenia charakteru jako określonej strategii działań pedagogicznych. Autorka, z reguły ogólnie charakteryzuje problematykę, nie wnikając bliżej w określone praktyczne aspekty działań, które składają się na owo kształcenie charakteru. Pojawiają się tylko pojedyncze napomknienia o praktykach ascetycznych czy jodze. Zupełnie nieobecny jest żywo dziś dyskutowany nurt nawiązań do idei kształcenia charakteru we współczesnej humanistyce: dzieł wzmiankowanego już Alasdaira MacIntyre'a (*Dziedzictwo cnoty; Czyja sprawiedliwość? jaka racjonalność?*; *Trzy antagonistyczne wersje dociekań etycznych. Encyklopedia, genealogia, tradycja; Krótka historia etyki*), Pierre'a Hadota (*Filozofia jako ćwiczenie duchowe*) i nawiązujących do jego koncepcji prac Juliusza Domańskiego (*Scholastyczne i humanistyczne pojęcie filozofii*), czy też Andre Comte-Sponville'a (*Mały traktat o wielkich cnotach*). Brak także odniesienia do dzieł akcentujących znaczenie praktyk dyscyplinujących - Michaela Foucaulta (choćby *Historia seksualności*) czy też Petera Sloterdijka (*Musisz życie swe odmienić*). Zupełnie zignorowana została orientalna tradycja problematyki kształcenia charakteru.

## **2) Nieudane poszukiwania kształcenia charakteru (uwagi do części pierwszej opracowania: "W poszukiwaniu kształcenia charakteru")**

Pierwsza i najobszerniejsza część opracowania składa się z trzech rozdziałów poprzedzonych rozważaniami wstępnymi, obejmującymi dwanaście stron pozbawionych tytułu i wyraźnej logiki wywodu. Rozdziały wchodzące w skład części pierwszej to rozdział pierwszy "Odmienne wizje człowieka i jego świata - zapoznane źródło kryzysów wychowawczych", rozdział drugi "Rozwój problematyki związanej z charakterem oraz wybrane sposoby jego rozumienia", oraz trzeci "Wychowawcze i etyczne aspekty kształcenia charakteru".

Wprowadzenie do części pierwszej poświęcone jest rozważaniom ogólnym. Rozważania te koncentrują się wokół wybranych zjawisk w rozwoju cywilizacji współczesnej, najnowszej filozofii i kultury oraz teorii wychowania. Ma on wyraźnie eseistyczny charakter. Tym, co podkreśla taki właśnie charakter wprowadzenia są liczne i bezpośrednie odniesienia do, jak się okazuje, bliskiej Autorce ideologii konserwatywnej w jej agresywnej, radykalnej formie.

Ideologizacja odgrywa istotną i negatywną rolę w całej części pierwszej i wyraźnie kładzie się głębokim cieniem na całej przedstawionej rozprawie. O ile można przyjąć, że ideologiczne uwikłania są pewnym nieuniknionym wymiarem twórczości naukowej, to funkcjonuje ona zawsze jako pewne zagrożenie dla naukowego obiektywizmu. Demaskowanie ideologicznych uwikłań jest częścią naukowej debaty podnoszącej poziom naukowej praktyki. Problem polega na tym, że debata ta rozwija się w sytuacji, gdy komponenty ideologiczne pojawiają się na gruncie rozwiniętego warsztatu naukowego i dojrzałych badań jako wyzwanie intelektualne dla krytyka. W omawianej pracy ideologia jednak otwarcie ukazuje swoją wiodącą pozycję

Problem recenzowanego opracowania polega na tym, że ideologia staje się jego zasadniczym spoiwem. W istocie Autorka nie tyle bada problem kształcenia charakteru, co propaguje hasło kształcenia charakteru jako ideologiczną formułę, swoiste zaklęcie, czy też hasło walki mającej odmienić świat. Szczegóły koncepcji i jej historii okazują się drugorzędne, liczy się przede wszystkim, jeśli nawet nie jedynie, wymowa ideologiczna przytaczanych zjawisk i formuł.

Ujawnia to szczególnie wyraźnie rozdział pierwszy. Oparty on jest na właściwej konserwatyzmowi idealizacji przeszłości i krytyce teraźniejszości. Podstawą jest tutaj przekonanie, że w przeszłości istniało harmonijne i spójne życie społeczne, oparte na poszanowaniu autorytetów. Natomiast współcześnie kwestionowane są one przez wierzących

w możliwości własnego umysłu krytycznych "intelektualistów" rozbijających społeczną jedność, której przywrócenie poprzez odbudowę autorytetów jest celem konserwatyzmu.

Jak stwierdza Autorka rozpoczynając wywód:

"Jest jednak jeszcze inny rodzaj spustoszenia, który dość wyraźnie dał i nadal daje się zaobserwować – to rozsypujące się podstawy wartości i walki toczone przez tych, którzy je odmiennie rozumieją; jak zauważa bowiem Józef Maria Bocheński, doświadczamy współcześnie kryzysu, który został wywołany przez zmianę sytuacji duchowej i powiązane z nią "zerwanie z podstawowymi wizjami przyjętymi w przeszłości" (Bocheński 1999, s.192). Przez wieki ustalony porządek był jasny, jednakże po Starożytności i Wiekach Średnich sytuacja duchowa czasu uległa zmianie, tzn. słabnie chrześcijaństwo i bazująca na nim wizja człowieka jako istoty dotkniętej przez grzech pierworodny nieuleczalnym złem. Podstawowa wizja epoki Oświecenia sprowadzała się do następujących twierdzeń: człowiek zajmuje szczególne miejsce w świecie (radykalny antropocentryzm); postęp jest nieograniczony - człowiek zmierza ku coraz lepszej i świetlanej przyszłości; nauka nie zna granic - dzięki rozumowi wszystko można zbadać i zrozumieć (nieograniczony racjonalizm); możliwości człowieka są nieograniczone (Bocheński 1999, s.192-193)" (s. 31).

Jądrem powyższego wywodu jest teza, że Starożytnością i "Wiekami Średnimi" rządziły zupełnie inne prawa życia społecznego niż czasami nowożytnymi i późniejszą historią, aż do naszych dni. Ponoć przez wieki "ustalony porządek" był jakoby "jasny" i dopiero z czasem pojawił się kryzys, który stanowi zasadniczy problem naszej współczesności. Historia ma się rozpadać na dwie zasadnicze epoki - epokę jasnego porządku i epokę jego kryzysu. Ta zasadnicza dla całej konstrukcji pracy teza podana zostaje na zasadzie aksjomatu potwierdzonego przez Autorytet Józefa M. Bocheńskiego. Autorka nie rozwija tej tezy i nie poddaje refleksji. Wyprowadza z niej natomiast dalekosiężne konsekwencje.

Po pierwsze, stwierdzić należy, że powyższa ideologiczna teza nie jest w żadnym razie oczywista na gruncie nauki. Należy ona do dość już odległych historycznie formuł, które na jej gruncie usiłowały przeciwstawiać sobie społeczeństwa statyczne i dynamiczne, zamknięte i otwarte<sup>1</sup>, liberalne i totalitarne itd., itp. Koncepcje te, zarzucone już dość dawno w badaniach naukowych, kwitną na gruncie filozofii i ideologii. Należy podkreślić, że na tym gruncie "myśli nieoswojonej", jak to określił Claude Levy Straus, jest ich miejsce.

---

<sup>1</sup> Autorka bezpośrednio odwołuje się do opozycji "społeczeństwo otwarte" - "społeczeństwo zamknięte" w następującym passusie podejmującym rozważania o jakości książek, snute przy okazji postawienia tego problemu przez Mieczysława Kreutzta: "Warto podkreślić, że problem przygotowania młodego człowieka na spotkanie z książką i tego, co czytać jest nadal aktualny. Jego rozwiązania nie ułatwiają dwa fakty: po pierwsze, nadal nie ma zgodności, czym powinno charakteryzować się mądre słowo drukowane. To efekt tarcia do jakiego dochodzi między piętnującymi szkodliwe stereotypy i wzorce zachowań w lekturach (m.in. w imię politycznej poprawności i tworzenia społeczeństwa otwartego) a tymi, którzy stawiając na dobro, prawdę i piękno nie godzą się z dyktatem poprawności i relatywizacji (Truskolaska 2006)". (S. 254. Odniesienie do artykułu J. Truskolaskiej dotyczy wywodu, a nie cytatu).

Pomysły te na gruncie współczesnych badań naukowych zostały zarzucone zarówno na gruncie teorii (np. Jack Goody, *Kradzież historii; Renesans czy tylko jeden?*; *Kapitalizm i nowoczesność. Islam, Chiny, India a narodziny Zachodu*, Immanuel Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*), jak też przede wszystkim praktyki współczesnych badań historycznych i antropologicznych.

Tak więc przyjęta przez Autorkę teza wyjściowa nie uwzględnia tego, iż dane historyczne wskazują, że historia jest nieustannym ciągiem "zmian duchowych", ewolucji, zwrotów, porzucania wartości i podejmowania czy też kreowania innych. Wystarczy popatrzeć na historię starożytnej Grecji czy Rzymu, żeby zobaczyć, że w ich historii duchowej następują ciągłe zmiany. Chociażby przemiany religijne w starożytnym Rzymie. Zarzucanie tradycyjnych wierzeń i popularność religii wschodnich, a w końcu ekspansja chrześcijaństwa, to ciąg przeobrażeń światopoglądowych wcale nie mniej rewolucyjnych niż początki Odrodzenia czy Oświecenia. Podobnie Starożytna Grecja jest tygłem ciągłych przemian i konfliktów. Wystarczy przestudiować chociażby sprawę Sokratesa, żeby zobaczyć światopoglądowy kryzys, który Autorka przypisuje czasom nowożytnym. Nie mniej ciekawa okazuje się chociażby historia nauk w starożytności (np. L. Russo, *Zapomniana rewolucja. Grecka myśl naukowa a nauka współczesna*).

Prawdziwym katalogiem kryzysów duchowych są dzieje przedstawione w Starym i Nowym Testamencie. Działalność Mojżesza i Chrystusa nie są niczym innym jak przejawami wielkich kryzysów światopoglądowych. Nie sposób przy tym nie zauważyć, że są to jedynie momenty maksymalnego nasilenia konfliktów, które mają wiele pomniejszych odsłon.

Gdy spoglądamy na wieki średnie, mamy do czynienia z podobną dynamiką konfliktów duchowych. Tzw. herezje, schizmy, konflikty, zrywy społeczne, takie jak chociażby kolejne odsłony ruchu krucjatowego, burzą przekonanie o stabilności społeczeństw średniowiecznych. Przecież nawet stanowiący dla Autorki, oraz jej mistrzów Bocheńskiego i Woronieckiego, zasadniczy punkt odniesienia – tomizm - jest efektem kryzysu wywołanego przez tzw. awerroizm łaciński, a jego dominacja w historii myśli Zachodu jedynie epizodem. Nawiązania do niego w XIX, XX i XXI wieku stanowią w myśli Kościoła jedynie pewien utopijny nurt (któremu uległa Autorka).

Tezę o dynamicznym charakterze życia społecznego, w oparciu o rozwój współczesnej antropologii, rozszerzyć można także na społeczeństwa pierwotne i cywilizacje pozaeuropejskie. Przykładem pierwszej tendencji jest twórczość wybitnego francuskiego, chrześcijańskiego antropologa Rene Girarda, który w swojej koncepcji mimetyzmu uznaje mechanizmy rywalizacji, wynikające z zazdrości, za uniwersalny mechanizm rozbijający

spójność społeczną, której przywracaniu służy mechanizm "kozła ofiarnego" (R. Girard, *Początki kultury*). Przykładem drugiej jest przywołana już twórczość Jacka Goody'ego ukazująca, że mechanizmy dynamiki społecznej, uważane za europejską specyfikę, mają w istocie rzeczy charakter uniwersalny, przejawiając się we wszystkich kulturach, a przekonanie o wyjątkowości Europy jest wyrazem ideologizacji nauki (J. Goody, *Kradzież historii*).

Wszystkie te kwestie mają pierwszorzędne znaczenie dla niepowodzenia projektu badawczego zawartego w recenzowanym opracowaniu. Rzecz polega na tym, że cała koncepcja kształcenia charakteru rozwinęła się i uzyskała znaczenie w czasach Starożytności i Średniowiecza, społecznościach ludów pierwotnych oraz ludów pozaeuropejskich (techniki i ćwiczenia medytacyjne). Warunkiem poważnych badań nad kształceniem charakteru jest wniknięcie w te starożytne, średniowieczne, plemienne i orientalne praktyki, jako konkretne strategie działania w tych tradycyjnych społeczeństwach oraz próba poważnej odpowiedzi na pytanie, co spowodowało, że praktyki te tracą atrakcyjność czy też przyjmują nową postać w społeczeństwach nowożytnych i współczesnych.

Konsekwencją konserwatywnej koncepcji, którą przyjęła Autorka, jest uznanie, że w społeczeństwach o "jasnym" i oczywistym porządku wychowanie i kształcenie jest efektem oddziaływania społeczeństwa wychowującego jako swoistego zbiorowego podmiotu i rodziny jako jego najważniejszego organu. Te dwie instytucje, zdaniem Autorki, realizują słuszną strategię wychowania. Pedagodzy i wychowawcy są marginesem procesów edukacji. Tak samo konkretne formy oddziaływań pedagogicznych tracą znaczenie. Dla Autorki kształcenie charakteru jest tylko narzędziem działania "społeczeństwa wychowującego". Efektywność tego narzędzia zależy od tego, kto się nim posługuje. Ono samo ma wtórny i przypadkowy charakter. Efektem takiego myślenia jest brak zainteresowania Autorki szczegółami pedagogicznej aktywności związanej z kształceniem oraz koncentracja uwagi na frontach walki o narzucenie jednostkom jednolitego systemu tradycyjnych wartości, które wskrzesi "społeczeństwo wychowujące", kładąc kres obecnemu kryzysowi. Tak naprawdę, więc, powodzenie reformy wychowania zależy od restytucji autorytetu rodziny i "społeczeństwa wychowującego".

Efektom takiego ideologicznego zorientowania analizy jest to, co dzieje się w całej pracy. Odbiera ono znaczenie badaniom nad pedagogicznym wymiarem kształcenia charakteru. Nigdzie w pracy nie zostało jasno wytłumaczone, na czym kształcenie charakteru polega i jakie jest jego miejsce w procesie wychowania oraz dlaczego okazuje się ono tytułowym brakującym ogniwiem. Zarówno w drugim, jak i w trzecim rozdziale, Autorka całkowicie marginalizuje badania historyczne. Wyodrębniając problematykę definiowania



charakteru w odrębny drugi rozdział, Autorka poświęca historii pojęcia zaledwie dwie i pół strony (s. 60-62). W trzecim rozdziale, gdzie wreszcie problematyka kształcenia charakteru staje się głównym przedmiotem rozważań (a jest to strona osiemdziesiąta pierwsza pracy) określeniu samego pojęcia kształcenia charakteru Autorka poświęca półtorej strony(!) s.81-82, a historii kształcenia charakteru poświęcone zostają trzy strony(!) (s. 82-85) tekstu, chociaż o kształceniu charakteru można zasadnie powiedzieć, że jest to problem, który ma wspaniałą przeszłość i niezbyt dobrą terażniejszość. Tymczasem paragraf "Praca nad własnym charakterem współcześnie - doświadczenia polskie" zajmuje około 15 stron (s. 85-99), a analogiczny paragraf o doświadczeniach amerykańskich i rosyjskich około 8 stron (s. 99-107). Pozostałe 50 stron poświęcone zostało również aktualnym kwestiom. Autorka przedstawia problematykę kształcenia charakteru, koncentrując się na procesach społecznego oddziaływania na jednostkę. Dlatego w pracy jest dużo odwołań do badań nad mechanizmami zachowań, resocjalizacji itd., a tak mało jest merytorycznego opisu problematyki kształcenia charakteru.

Kończąc rozważania nad rozdziałem pierwszym, podkreślić należy, że sama koncepcja oparta jest na dezinterpretacji koncepcji "społeczeństwa wychowującego" Floriana Znanieckiego. Polega ona na tym, że Autorka w sposób sprzeczny z intencją Znanieckiego nasyca jego kategorie wartościowaniem. W wyniku czego "społeczeństwo wychowujące", będące dla Floriana Znanieckiego obiektywnym zjawiskiem, staje się ideałem służącym wartościowaniu, podobnie jak "społeczna normalność" (s. 55) reprezentowana w procesach wychowawczych przez rodzinę<sup>2</sup> (s. 19; s. 34-35; s 35-36; s. 40-41; s. 44; s. 55-56; s. 58; s. 233, przyp. 53).

Różnicę w sposobach myślenia Autorki i Floriana Znanieckiego ukazuje najlepiej rozumienie pozycji: normalność - zboczenie, do której Autorka przywiązuje wielką rolę.

---

<sup>2</sup> Zwrócić należy uwagę, że wypaczony obraz koncepcji Floriana Znanieckiego w twórczości Autorki pojawia się w monografii *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013, której współautorką jest dr Maria Dąbrowska-Bąk. Opracowanie to w tytule odwołuje się do koncepcji "społeczeństwa wychowującego" Floriana Znanieckiego. W rozdziale pierwszym tego opracowania na s. 17-32 zaprezentowana jest rekonstrukcja koncepcji zawierająca wszystkie błędy i uproszczenia, które po sześciu latach powrócą w monografii *Kształcenie charakteru - brakujące ogniwo wychowania. Z* bardzo podobną sytuacją mamy do czynienia w monografii samodzielnego już autorstwa Dr Katarzyny Pawełek, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016, w drugim paragrafie rozdziału pierwszego zatytułowanym "Kryzys społeczeństwa wychowującego" (s. 15-24). O konsekwentnej ideologizacji myśli Znanieckiego świadczy również tytuł rozdziału: "Szkoła - słabnące spoiwo społeczeństwa wychowującego w kontekście zachowań ryzykownych młodzieży". Cały ten ciąg wypowiedzi, w którym mamy do czynienia z zamkniętą formułą utylitarnego wykorzystania myśli Znanieckiego, jest jednym z co najmniej kilku wątków, które zdają się nadawać twórczości omawianej Autorki charakter dogmatycznego systemu reprodukowanego przy kolejnych nadarzających się okazjach.

Stanowisko Znanieckiego<sup>3</sup> w tej kwestii znalazło najpełniejszy wyraz w jego opracowaniu *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Jest to koncepcja złożonego obrazu populacji "zbożeńców" w społeczeństwie, obejmująca całe spectrum postaci zjawiska od "zbożeńców podnormalnych", po "zbożeńców nadnormalnych". Ci drudzy odgrywają niezwykle istotną rolę jako siła napędowa opozycji między reprodukcją życia społecznego a twórczością, która to życie społeczne nieustannie rewolucjonizuje. Autorka odwołując się do myśli Znanieckiego operuje opozycją: normalność - dewiacja, która to opozycja zupełnie zmienia sens koncepcji. Opozycja dewiacja (zbożenie) - normalność w sposób automatyczny akcentuje normalność jako moment pozytywny tej opozycji.

Opozycja ta w ujęciu Znanieckiego, gdy zbożenie okazuje się mieć różne oblicza i obok patologii zawiera również twórczość oraz kreuje dynamikę rozwoju społecznego, czyni pojęcie normalności czymś ambiwalentnym. Ponieważ normalny, to zdaniem Znanieckiego również nietwórczy, a czasem wręcz wrogi twórczości. Społeczeństwo wychowujące to społeczeństwo urabiające jednostkę zgodnie ze swoimi potrzebami. Znaniecki, nie lekceważąc potrzeb społecznych, podkreśla autonomię i kreatywność wyjątkowych jednostek, które logika wydarzeń najczęściej temu społeczeństwu przeciwstawia. Społeczeństwo wychowujące jest faktem, a nie ideałem.

W literaturze przedmiotu o Florianie Znanieckim można znaleźć różne opinie. Na pewno jednak nie był konserwatystą wierzącym w jakąś odwieczną mądrość tradycji. Był socjologiem wychowania, a jego ideałem był rygorystyczny naukowy obiektywizm. Zarówno w *Upadku cywilizacji zachodniej* (1921), jak i w *Ludziach terazniejszych a cywilizacji przyszłości* (1934) dynamikę rozwoju społecznego, wynikającą z twórczości, uważał za zjawisko normalne i wpisane w jego logikę. Trudno nie zauważyć, że różnicę najdobitniej ujawnia poniższa wypowiedź z "Zakończenia" *Ludzi terazniejszych a cywilizacji przyszłości*:

**"Normalny człowiek dzisiejszy jest świadomie lub podświadomie zachowawcą w stosunku do tego porządku cywilizacyjnego, w którym sam czynnie uczestniczy, choć zachowawczość jego może być czysto obronna, stawiająca opór wszelkim zmianom, lub zaczepna, dążąca do zburzenia innych porządków, aby własny jego porządek zapanował. Jeżeli chce reformy lub rewolucji to jedynie na to, aby na miejsce dzisiejszej wielości stałych porządków zaprowadzić jeden porządek równie stały bądź jeszcze stałszy, w którym dla ludzi jego typu znajdą się trwałe miejsca, bardziej zadowalające od obecnych, lecz już mu znane, już przez niego cenione, z góry określone według terazniejszych sprawdzianów. Jasnym jest, że od takich ludzi nie można oczekiwać, że stworzą tę cywilizację, której możliwość nakreślił na początku, ani nawet, gdyby jakimś cudem bez nich powstała, że umieli by ją utrzymać."** (F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 1974, s. 344-345.)

---

<sup>3</sup> Analizie poglądów Floriana Znanieckiego poświęciłem rozdział w monografii A. Ciężela, *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku. Zarys problematyki, zagadnienia, wybrani przedstawiciele*, Wyd. APS, Warszawa 2010, s. 208-233.

Jak sądzę, powyższy obraz ludzi "normalnych" doskonale ukazuje nie tylko różnicę myślenia między Florianem Znanięckim a Autorką, ale również stanowi doskonały opis miejsca, jakie zajmuje myślenie Autorki w procesach rozwoju cywilizacji współczesnej. Ukazuje dobitnie, że wpisywanie Znanięckiego w ideologię radykalnego konserwatyzmu, w duchu prezentowanym przez Autorkę, w oparciu o kilka wyrwanych z kontekstu cytatów jest zwykłą manipulacją i nadużyciem.<sup>4</sup>

### **3) Metodologia badań biograficzno-historycznych w obszarze historii pedagogiki w części drugiej opracowania (rozdział IV i V)**

Druga część opracowania została zatytułowana: "Kształcenie charakteru szansą dla wychowania młodego człowieka". Jak można sądzić z tytułów rozdziałów "Kształcenie charakteru w ujęciu klasyków - podpowiedzi dla współczesnej pedagogiki" (rozdz. IV) i "Teoria wychowania człowieka Stefana Kunowskiego i jej aktualność - od procesu wychowawczego do procesu samowychowawczego" (rozdz. V) oraz podrozdziałów (w rozdziale czwartym podrozdziały poświęcone myśli pedagogicznej Juliusza Payota, Jacka Woronieckiego i Mieczysława Kreutza), miała ona mieć charakter historyczny i zaproponować jakąś formę dialogu między przeszłością myśli pedagogicznej a jej współczesnością. Podejmując te zagadnienia, Autorka wkracza na obszar badawczy, o którego poznaniu decyduje metodologia nauk historycznych i badań biograficznych. Zasadniczym problemem metodologicznym badań historycznych, w obszarze historii myśli pedagogicznej, jest uporządkowanie zjawisk na osi czasu. W swojej najbardziej elementarnej postaci owa oś to uporządkowanie zdarzeń w czasie i przestrzeni, a więc ukazanie chronologicznego następstwa zdarzeń. Takie uporządkowanie jest oczywistą przesłanką zasadniczego celu badań, jakim jest ukazanie pewnej logiki tych zdarzeń (lub jej braku), dialogu stanowisk (lub jego braku), czy też tego, co sama Autorka określa jako "podpowiedzi klasyków" dla współczesności.

---

<sup>4</sup> Bardzo ciekawym, nie tylko ze względu na tworzenie obrazu myśli Floriana Znanięckiego, ale również z punktu widzenia metod opracowywania materiałów przez Autorkę może być następujący cytat: "... . Jak pisał F. Znanięcki (2001, s.172) , "oprócz pewnego zasobu materialnego, stanowiącego podłoże organiczne życia społecznego i własność zbiorową, w skład wspólnych zainteresowań każdej grupy wchodzi mniej lub bardziej bogaty kompleks wartości duchowych, stanowiących kulturę duchową". Jej uosobieniem jest klasyczna triada wartości: Bóg (wartości transcendentalne) - Honor (wierność) - Ojczyzna (wspólnota duchowa). Na jej straży stoją wspólnoty duchowe - dom, ojczyzna, Kościół, naród (Zubelewicz 2005) - tworzone przez ściśle powiązane ze sobą więzi duchowe. Warto wskazać na silną więź z tradycją, która wyznacza teraźniejszość i przyszłość. ..." (s.40). Niezależnie od tego, że wywód, który przytaczam, został wyrwany z równie irracjonalnego kontekstu większej całości, nie sposób nie zauważyć, że taki sposób zestawiania różnych treści, nie spełnia elementarnych zasad naukowego krytycyzmu.

Oczywistą przesłanką takiego celu jest przede wszystkim precyzyjna i konkretna rekonstrukcja tego, co uznajemy za stanowisko "klasyków". Punktem wyjścia jest tutaj wyjaśnienie, dlaczego i w oparciu o jakie kryteria kogoś uznajemy za "klasyka".

Następną operacją powinno być odtworzenie konkretnego stanowiska danego teoretyka ujawniające specyfikę jego myślenia i oryginalność dokonań jako źródło owych "podpowiedzi", albowiem "podpowiadać" może jedynie ktoś, kto ma sam coś do powiedzenia. Tak więc rekonstrukcja specyfiki stanowisk jest podstawą dla ich konfrontacji między sobą, jak i z współczesnością, w którą owi klasycy mieliby coś wniesć.

Tym, co uderza w pracy jest całkowite zlekceważenie zagadnień chronologii i konkretyzacji opisu. Zjawisko to ujawnia się nawet na najbardziej elementarnym poziomie przypisów i ich relacji z bibliografią. W tekście stosowany jest system harwardzki, chociaż w opracowaniu o charakterze humanistycznym i historycznym lepszy byłby system oksfordzki, przywołujący bezpośrednio istotne informacje niesione przez przypisy bibliograficzne. Na dodatek system ten, w ujęciu Autorki, stosowany jest całkowicie mechanicznie (np. podawanie dat ostatnich wydań omawianych tekstów), co nie pozwala zorientować się, kiedy, a często i gdzie, przytoczone są dane informacje czy wywody, co przy braku indeksu nazwisk, czyni tekst mało czytelnym. Doskonałą ilustracją może być tutaj przykład nieznanego tekstu prof. Kazimierza Twardowskiego odgrywającego istotną rolę w wywodach na s. 258-266. Tekst ten opisywany jest jako (Twardowski 1992, s.415 - 420). W bibliografii tekst Twardowskiego opisany jest jako: Twardowski K. (1992) *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, (wybór i oprac. Ryszard Jadczyk), WSiP, Warszawa. Biorąc pod uwagę to, że Autorka z tak opisanego tekstu zaczerpnęła dwa duże cytaty i przywołuje go osiem razy wymieniając wszystkie strony od 415 do 420, to taki opis wygląda na zupełne niezrozumienie zarówno formy, jak i treści badań historycznych.

Przykładem podobnego podejścia jest przypis nr 1 na s. 163 zawierający informacje biograficzne o Juliuszu Payocie:

**"Juliusz Payot żył w latach 1859-1939. Niektóre materiały uważają go za lidera edukacji świeckiej. W 1907 r. został rektorem Uniwersytetu Aix-Marseille, w Aix-en-Provence."**

Jak na autora określonego jako "klasyk" jest to informacja co najmniej niewystarczająca. Informacja, że "niektóre materiały" uważają go za "lidera edukacji świeckiej", nie opatrzone żadnym odnośnikiem, brzmi w pracy naukowej jak żart. Autorka nie wyjaśnia nawet, czy w przypadku owej "edukacji świeckiej" nie chodzi o ruch laicyzacji edukacji, w którym wielką rolę odegrali czołowi intelektualiści francuscy tej epoki - od Emila Durkheima i Luciena Lévy Bruhla poczynając, a który wywarł na pedagogikę olbrzymi wpływ widoczny w pracach

Durkheima. Jeżeli o ten ruch chodziło autorom tajemniczych materiałów, to mamy odpowiedź na pytanie o historyczne miejsce pedagogiki Payota i konkretny sens jego poszukiwań (oraz przyczyny niewątpliwej popularności jego dzieł w swoich czasach).

Podobnie sprawa ma się z innymi "klasykami". Żaden z nich nie okazuje się dzieckiem swoich czasów i nie podejmują oni żadnych wyzwań niesionych przez rozwój wydarzeń. Postacie i koncepcje wylaniają się z jakiejś amorficznej mgły zacierającej wszelkie kontury i relacje czasowo-przestrzenne. W tym osobliwym stanie poglądy autorów tracą wyrazistość, logikę i sens. Stają się agregatem zdań i tez, które można zestawiać w dowolnych konfiguracjach z innymi poglądami.

Jest znamienne, że jednostką analityczną nie jest teoria czy koncepcja autora, rozumiana jako integralna całość, ale właśnie zdanie w danej konkretnej kwestii, które w badaniach empirycznych odpowiada konkretnym badaniom jakiegoś problemu, przeprowadzonym przez badacza albo zespół. Takie podejście powoduje rozbicie teorii na poszczególne elementy traktowane jako odrębne całości. Prowadzi do bezwzględnego spłylenia prezentowanych koncepcji i zacierania tego, co w nich oryginalne i wyjątkowe. Mechanizm takiego wybiórczego podejścia rzutuje na charakter pracy, która staje się amorficznym zbiorem drobnych fragmentów, klejonych dowolnie przez Narratorkę w całości, które odzwierciedlają Jej wizję problemów. Pozbawia to opracowanie dynamiki i charakteru dialogu między różnymi stanowiskami i ujęciami problemu. Bardzo powierzchowny obraz problematyki, jako skutek sygnalizowanych braków, ukazuje prezentacja poglądów przywoływanych w tekście postaci.

W rozdziale IV, Autorka, dokonując prezentacji koncepcji autorów, których uważa za kluczowych (czy też reprezentatywnych) dla pedagogicznego ujmowania zagadnień charakteru, nieustannie opatruje informacje dotyczące poglądów prezentowanych autorów na takie czy inne kwestie przypadkowymi komentarzami rozbijającymi narrację. Pół stronicowy akapit dotyczący kwestii odżywiania się w poglądach Juliusa Payota (s. 167) Autorka uzupełnia prawie trzy razy dłuższym komentarzem dotyczącym wpływu odżywiania na zachowanie i procesy wychowawcze (s.167-169). Pomijając pytanie, czy Payotowi o to akurat chodziło, by przy pomocy określonej diety sterować zachowaniami wychowanka, należy zadać pytanie, czy miejsce tych informacji (wśród, których nie brakuje nawet informacji o próbie ograniczenia konsumpcji niezdrowej żywności w polskich szkołach przez Ministra Zdrowia w 2016 roku (s. 167, przypis 5) jest akurat w tym paragrafie. A być może również pytanie, czy są one potrzebne akurat w tej książce. Równie osobliwy jest obszerny passus o alkoholizmie kobiet na s. 178. Bardzo dyskusyjnym pomysłem jest prezentacja, w części

poświęconej poglądom Payota, krytyki jego poglądów dokonanej przez Mieczysława Kreutza, którego koncepcja omawiana jest w trzeciej części rozdziału, gdzie powinno być miejsce na konfrontację poglądów z innymi autorami. W ramach omawiania koncepcji Kreutza (Trudno też pojąć, dlaczego wywody krytyczne tego autora względem Payota Autorka omawia w oparciu o przytaczane fragmenty artykułu Kreutza z 1935 roku pod tytułem *Zarys ramowej teorii woli*, który Autorka prezentuje w oparciu o artykuł T. Tyszki *Powrót do pojęcia "siły woli w teorii podejmowania decyzji* ("Przegląd Psychologiczny" 2013 nr 2, s. 201-2012). Niepodanie nawet noty bibliograficznej jest o tyle dziwne, że Autorka, jak świadczy o tym bibliografia, koncepcję Kreutza przedstawia w oparciu o jedynie dwie pozycje jego autorstwa.

Problem polega na tym, że nie są to izolowane przykłady, ale reguła stosowana przez Autorkę we wszystkich innych kwestiach, które w swoich opracowaniach podejmuje Payot. Paragrafy poświęcone francuskiemu autorowi chyba najbardziej dobitnie ukazują marginalizację dorobku autora w poświęconym mu tekście. Koncepcjom francuskiego pedagoga poświęcona jest nie więcej niż jedna trzecia podrozdziału, a charakter pozostałych partii tekstu utrudnia jakąkolwiek orientację w jego poglądach, nie mówiąc już o ukazaniu ich oryginalności, specyfiki i konkretnego miejsca w obrazie omawianej problematyki.

W następnych paragrafach poświęconych twórczości Jacka Woronieckiego i Mieczysława Kreutza relacje między głównym nurtem wywodu a komentarzami nie są tak skrajne, ale z kolei poglądy na temat charakteru, poza odnośniami ich do współczesnych badań, często nie są wyraźnie wyodrębniane z szerszego teoretycznego kontekstu, co widać szczególnie wyraźnie na przykładzie poglądów etycznych Jacka Woronieckiego. Mamy tam niezbyt precyzyjny i zdyscyplinowany opis. Po czternastu stronach (s. 199-214) ogólnikowej w sumie prezentacji poglądów katolickiego filozofa następuje osiem stron rozważań o wstydzie jako kategorii wychowawczej niezbędnej we współczesnej pedagogice. Następnie kilkustronicowy powrót do myśli Woronieckiego. Dalej, od strony 226 do strony 236, prawie 10 stron ogólnych rozważań o pedagogice współczesnej, w których postać Jacka Woronieckiego ustępuje wyraźnie wielokrotnie przywoływanym tekstom dr (habilitowanej w 2018 roku) Natalii? Nataszy? Szutty.

W przypadku dr hab. Nataszy Szutty również charakterystyczne jest powtórzenie błędu (lub też oboczności imienia) z kwartalnika "Diametros" (<http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Diametros/Diametros-r2015-t-n46/Diametros-r2015tn46-s111-133/Diametros-r2015-t-n46-s111-133.pdf>), gdzie w tytule otwierającym występuje najpierw Natalia, a potem w nagłówku tekstu Natasza. Dodajmy, że rozprawa habilitacyjna przywołanej autorki *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem?* opublikowana w

roku 2017 nie została w książce uwzględniona). Cała ta sytuacja prowadzi do tego, że podobnie, jak w przypadku Payota, otrzymujemy jakąś namiastkę prezentacji koncepcji przywołanego "klasyka".

Nie lepiej, chociaż nieco inaczej, zaprezentowany zostaje Mieczysław Kreutz. Biograficzne informacje o nim, poza zainteresowaniami naukowymi, datami życia i informacjami o profesurach we Lwowie, Wrocławiu i Warszawie, sprowadzają się do informacji, iż w czasie II wojny światowej życie zawdzięczał prof. Weiglowi, jako karmiciel wszy w jego instytucie produkującym szczepionki (s.239, przyp. 58), co jest może informacją ciekawą, ale z perspektywy prezentacji zainteresowań Kreutza drugorzędną. Informacje o jego związkach ze Szkołą Lwowsko-Warszawską pojawiają dopiero w dalszych partiach tekstu, natomiast informacje dotyczące poglądów jego nauczyciela Kazimierza Twardowskiego wyeksponowane zostają dopiero w końcowej części paragrafów poświęconych jego koncepcji.

Podobnie jak w przypadku poprzednio omawianych paragrafów czwartego rozdziału, chociaż Autorka sugeruje w tytule, że chodzi Jej o "podpowiedzi" klasyków dla współczesnej pedagogiki, to w praktyce raczej konfrontuje ich nieustannie z dzisiejszym stanem wiedzy według opisanych już poprzednio metod. Chociaż omawianej książce Kreutza Autorka poświęca znacznie więcej uwagi, niż poglądom Payota czy nawet Woronieckiego, trudno uznać poświęcone mu rozważania za rzeczową analizę jego koncepcji.

Rozdział V poświęcony jest w całości teorii wychowania Stefana Kunowskiego. W przeciwieństwie do poprzednich, zdaje się prezentować koncepcję jako pewną integralną całość. Trudno jednak rozdział ten ocenić wyżej niż poprzednie. Znamienne jest, że pisząc o myśli Stefana Kunowskiego, Autorka nie podaje nawet dat jego urodzin i śmierci, nie mówiąc o jakimkolwiek zakorzenieniu jego dokonań w historii myśli pedagogicznej. Informacje o filiacjach myśli Kunowskiego pojawiają się dopiero na ósmej stronie wywodu w jednym, dosyć przypadkowym akapicie, gdzie pojawia się informacja, że podobne poglądy głosili Wilhelm Flitner i Sergiusz Hessen. (Przy czym teza, że Hessen pogłębiał poglądy Flitnera wydaje się dyskusyjna o tyle, że Hessen i Flitner byli równolatkami. Pierwszy z nich urodził się w roku 1887, drugi w 1889, a Hessen - w autobiografii - powstanie pierwszej wersji swojej koncepcji pedagogiki wiąże z atmosferą spokoju pozwalającego na twórczą pracę w związku z ewakuacją Uniwersytetu z Petersburga na Syberię w czasie pierwszej wojny światowej.) Generalnie, niezależnie od kwestii ewentualnego "pierwszeństwa", stwierdzić należy, że dialektyczne koncepcje "warstwicowe", do których należy koncepcja Kunowskiego

więzały się z szerokim nurtem koncepcji kantowskich i neokantowskich, którym w opracowaniu należałoby poświęcić znacznie więcej miejsca.

W samej prezentacji poglądów Kunowskiego, jak sądzę, zbyt dużo miejsca zajmują kwestie ukazania całokształtu teorii Kunowskiego a zbyt mało właściwy temat, a więc kształcenie charakteru w jego ujęciu. Jest rzeczą znamioną, że zarówno w tytule rozdziału, jak i składających się na ten rozdział paragrafach pojawiają się pojęcia ogólne dotyczące założeń teoretycznych pedagogiki Kunowskiego, a nigdzie nie pojawia się samo tytułowe "kształcenie charakteru". Chociaż twierdzenie, że taka organizacja rozdziału świadczy o tym, że jest on nie na temat, jest przesadą, to wyraźnie świadczy o tym, że Autorka ma poważne problemy z opanowaniem treści, które pragnie przekazać.

#### **4) Teoria i praktyka badań jakościowych w trzeciej części opracowania: "Obecność idei kształcenia charakteru w wychowaniu w opiniach studentów pedagogiki - prezentacja metodologii i wyników badań własnych"**

Trzecia część recenzowanego opracowania sprawia dosyć dziwne wrażenie. Stanowi ona próbę nadania opracowaniu charakteru, który potocznie określa się jako teoretyczno-empiryczne. W klasycznym rozumieniu prace tego rodzaju prezentują jakiś problem na gruncie teorii, a następnie podejmują kwestie jego obecności w praktyce życia społecznego. Z reguły tego typu konstrukcja zakłada jakiś wyważony podział między obu częściami. Konstrukcje tego rodzaju podejmują osoby mające pewne doświadczenie w badaniach empirycznych i z reguły przedstawiają one rozwinięte podejście metodologiczne oraz rozbudowany program badawczy wzbogacający wiedzę teoretyczną o nowe, istotne elementy.

W recenzowanym opracowaniu mamy do czynienia z przypadkiem skrajnym. W liczącym 360 stron opracowaniu część empiryczna obejmuje prawie dokładnie jedną szóstą (ok. 55 stron). Podjęte badania obejmują trzy ogólne i niezbyt, jak sądzę, domyślne pytania:

- *Jak studenci rozumieją "kształcenie charakteru"?*
- *Jaką rolę zdaniem studentów pedagogiki, odgrywają rodzice i dom rodzinny w kształceniu charakteru młodych ludzi?*
- *Co zdaniem studentów może zrobić pedagog, aby pomóc wychowankom w rozwijaniu ich charakteru?*

Chociaż Autorka odwołuje się do metodologii badań jakościowych i - co prawda - bardzo ogólnikowo prezentuje metodologię tych badań, to w istocie badania mają bardzo powierzchowny i wybiórczy charakter. Podobnie jak we wcześniejszych partiach, dominuje brak jakiegokolwiek refleksji krytycznej. Odwołując się do wiedzy studentów, Autorka nie



zadaje nawet pytania, skąd się wiedza o kształceniu charakteru bierze. Nie zadaje pytania, czy teksty, do których się odwołuje, funkcjonują w horyzoncie edukacji, czy nazwiska autorów cokolwiek studentom mówią. Podobnie, w kwestii rodziców i domu rodzinnego, nie pojawia się problem współczesnej roli tych instytucji.

Generalnie Autorka nie stawia problemu, dlaczego i od kiedy w opinii studentów kształcenie charakteru jest tytułowym "brakującym ogniwem wychowania". Nie pojawiają się też pytania, czy jest to brak i czy studenci odczuwają potrzebę uzupełnienia tego "braku".

Program badań prezentowanych w części trzeciej ukazuje słabość monografii, polegającą na bardzo powierzchownym opracowaniu podstaw teoretycznych. W oparciu o wcześniejsze rozdziały trudno zbudować sensowny zestaw pytań. Marginalizacja myślenia historycznego ogranicza też możliwy zakres problemów badawczych.

## **OCENA POZOSTAŁEGO DOROBKU NAUKOWEGO ORAZ AKTYWNOŚCI NAUKOWEJ DR KATARZYNY PAWEŁEK**

Ocena innych komponentów dorobku Dr Katarzyny Pawełek jest bardzo mocno związana z opracowaniem wskazanym jako osiągnięcie naukowe. Analiza tego dzieła ukazuje problemy, z którymi Autorka nie potrafiła sobie w swoim podoktorskim rozwoju naukowym poradzić. Niewątpliwie, pod względem ilościowym oraz ze względu na swoją strukturę, dorobek ten zasługuje na pewne uznanie. Problem polega jednak na tym, że w świetle mankamentów wykazanych w trakcie analizy pracy wskazanej jako osiągnięcie naukowe, ujawnia się wyraźna jednostronność tego dorobku. Konkretnym badaniom empirycznym nie towarzyszy, jak się okazuje, szersza refleksja teoretyczna i dążenie do pogłębienia świadomości teoretycznej i metodologicznej. Szczególnie wyraźnie ujawniają to trzy monografie. Monografia Autorska *Zachowania ryzykowne młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, oraz opracowane wspólnie z dr Marią Dąbrowską-Bąk, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego* oraz *Opresja w szkole*. Choć trudno oceniać monografie współautorskie, to należy stwierdzić, że wszystkie trzy reprezentują podobny poziom i podobne podejście do kontekstu badań resocjalizacyjnych. We wszystkich widoczny jest brak refleksji nad sposobami badania kontekstów teoretycznych własnego działania, zacieranie granicy między publicystyką a nauką refleksją oraz ideologiczny radykalizm.

Jak już pisałem, dla monografii prezentujących wyniki badań empirycznych kwestia pewnego ogólnego wprowadzenia mogła się wydawać marginalna, ale doprowadziła, jak należy sądzić, do błędnego, i jak się okazało niosącego negatywne konsekwencje przekonania, że przyjęte formuły wyczerpują horyzont teoretyczny refleksji naukowej w

obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Znamienne jest to, że najbardziej kontrowersyjne formuły obecne w przedstawionym jako "osiągnięcie naukowe" opracowaniu: dezinterpretacja koncepcji społeczeństwa wychowującego oraz koncepcja sporu ideologicznego jako mechanizmu burzącego ład moralny w społeczeństwie, pojawiają się już w przywołanych monografiach i zostają przeniesione na grunt ostatniej publikacji w gotowej już formie. W tej sytuacji trudno uznać zaprezentowany dorobek i aktywność naukową za godne aprobaty i pozytywnej oceny. Skoro nie są dowodem rozwoju naukowego i drogi do intelektualnej dojrzałości, to uznać je należy za świadectwo dekadencji i stagnacji intelektualnej.

## KONKLUZJA

W świetle dokonanej analizy opracowania przedstawionego przez Doktor Katarzynę Pawełek jako "osiągnięcie naukowe" oraz dokumentacji zawierającej pozostałe dokonania naukowe i świadectwa aktywności w życiu naukowym stwierdzam, że nie zostały spełnione najważniejsze kryteria dotyczące uzyskania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

Zaprezentowany dorobek jest liczny i różnorodny, ale jakość zrealizowanych badań zaprezentowanych w publikacji mającej być „osiągnięciem naukowym”, nie odpowiada wymaganiom stawianym pracom zgłaszanym jako główne osiągnięcie w postępowaniu habilitacyjnym. W pracy nie określono jasno przedmiotu badań, strategii metodologicznej, nie przedstawiono stanu badań. Brak jasnej i przemyślanej koncepcji czyni narrację chaotyczną i pozbawioną wyraźnej konstrukcji. Eseiistyczny charakter wywodu i jego ideologiczne zradykalizowanie nie pozwalają uznać przedstawionej pracy za naukową, a tym bardziej "osiągnięcie naukowe" prowadzące do uzyskania stopnia doktora habilitowanego.

Biorąc pod uwagę treść i zakres pracy, wskazanej jako główne osiągnięcie naukowe, oraz dokumentację złożoną wraz z wnioskiem o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego, negatywnie oceniam przedłożoną do oceny pracę, dorobek naukowy oraz aktywność badawczą Dr Katarzyny Pawełek. Stwierdzam, że dorobek naukowy, dydaktyczny i organizacyjny zgromadzony przez Habilitantkę nie spełnia wymogów wskazanych w art. 16 Ustawy z 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2017r., poz. 1789 ze zm.). Tym samym wnoszę o odmowę nadania Kandydatce stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

Warszawa, 2 stycznia 2020 roku

