

prof. UAM dr hab. Piotr Gołdyn
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu
ul. Nowy Świat 28-30
62-800 Kalisz

Adres prywatny:
Bielawy, ul. Jarzębinowa 11
62-530 Kazimierz Biskupi

RECENZJA

rozprawy doktorskiej pana mgr Radosława Edwarda Skakuja „Elementy pedagogiki personalistycznej w wybranych programach szkolnych i podstawach programowych w latach 1945-2015”

Rok 2017 jest tym szczególnym okresem, kiedy po raz kolejny już w okresie od 1989 do dziś, wprowadzona zostaje nowa podstawa programowa. W dziejach szkolnictwa polskiego jest to już trzeci dokument tej rangi. Pierwsza pojawiła się w roku 1999, kiedy to wdrożono reformę oświaty przywracającą kształcenie na poziomie gimnazjalnym. Kolejna zaistniała w polskim systemie kształcenia z początkiem roku szkolnego 2009/2010. Od września 2017 r., jak wspomniano wcześniej realizowana będzie nowa podstawa programowa, z którą zmierzą się nauczyciele ucący w klasach I, IV i VII szkół podstawowych. Sukcesywnie będzie wprowadzana w następnych klasach. Wobec powyższego należy przyjąć, że praca doktorska p. mgra Radosława Skakuja wpisuje się tematycznie w przemiany programowe polskiej szkoły obecnego czasu. Tematem bowiem swoich rozważań uczynił Doktorant zagadnienia związane z elementami pedagogiki personalistycznej występujące, pojawiające się w wybranych podstawach programowych dla szkół średnich w latach 1945-2015.

Recenzowana praca powstała w ramach seminarium z historii szkolnictwa i oświaty, pod kierunkiem prof. KUL dra hab. Edmunda Stanisława Juśko. Główny trzon pracy stanowi jej sześć rozdziałów. Poprzedza ją wstęp, po ośmiu szóstym rozdziale Autor zawarł w pracy takie elementy jak: zakończenie, wykaz skrótów, bibliografię, wykaz tabel i wykresów, streszczenie w języku polskim, streszczenie w języku angielskim (summary) oraz aneks.

Przechodząc do analizy poszczególnych elementów dysertacji p. Radosława Skakuja należy zwrócić uwagę na kilka istotnych elementów. Zaczniemy od tytułu rozprawy. Zasadniczo nie można mieć do niego większych zastrzeżeń, może poza faktem, że należałyby odwrócić kolejność i podstawy programowe, jak dokumenty większej rangi, umieścić przed programami szkolnymi. Choć rodzi się

pytanie dlaczego Autor używa określenia programy szkolne, a nie programy nauczania. Wszak nie jest to ta sama kategoria. Tym bardziej, że w treści pracy Doktorant poddaje analizie właśnie programy nauczania, a nie programy szkolne.

Jeśli chodzi o układ treści wyrażony w spisie treści nie można mieć większych zastrzeżeń. Być może od strony językowej i edytorskiej należałoby usunąć powtarzające się w tytułach podrozdziałów rozdziału drugiego wyrażenie „w pedagogice”. Jest to dookreślone w tytule rozdziału: *Przymioty, atrybuty i cechy osoby ludzkiej w pedagogice personalistycznej*, więc powtarzanie we wspomnianych tytułach podrozdziału wydaje się niezasadne (np.: *Wolność człowieka w pedagogice*, *Miłość człowieka w pedagogice*).

Przechodząc do analizy merytorycznej *Wstępu* koniecznym jest zwrócenie uwagi na kilka istotnych, z mojego punktu widzenia, braków. Otóż, Doktorant nie uzasadnia celu pracy. Owszem pisze, co chce badać w dysertacji, ale nie pisze dlaczego podjął się takich badań, co nim kierowało, jakie były przesłanki. Na stronie 6. pojawiło się dość niefortunne określenie *przedstawicielami pedagogiki personalistycznej byli*, i tu Autor wymienia kilku autorów, w tym również żyjących, a więc tych, którzy nadal są. Na stronie 9. Autor wskazuje na *niezwykle ważne pojęcie (...), programy szkolne*, a w treści pracy, co było już wcześniej zaznaczone, analizuje programy nauczania, a to nie to samo. Nie wiadomo również, dlaczego podstawę programową traktuje jako podrzędną, spychając ją kolokwialnie mówiąc na drugie miejsce. Ze *Wstępu* nie można wywnioskować, dlaczego Doktorant przyjął taką właśnie (1945-2015) cezurę czasową? Nie uzasadnia tego nigdzie, natomiast na stronie 11. informuje, że dokonał podziału tego okresu na trzy periody: 1945-89, 1989-1999 i 1999-2015. Dlaczego tak? Wszak nie odpowiada to zupełnie podziałom dotyczącym historii oświaty i szkolnictwa. Szczególnie dotyczy to okresu tzw. PRL-u, gdzie wytycza się zupełnie inne przedziały czasowe, jak chociażby 1945-48 czyli okres, w którym polska oświata była oparta i organizacyjnie, i ideologicznie na ustawie jędrzejewiczowskiej. Nie wiadomo również, dlaczego datą skrajną jest rok 2015? W ostatnim okresie należało wyróżnić rok 1999 jako datę wprowadzenia pierwszej podstawy programowej i rok 2009, jako okres wdrożenia kolejnej. Rodzi się jeszcze jedno pytanie, dlaczego Autor wziął pod uwagę okres PRL, kiedy to nie obowiązywały żadne podstawy programowe, a nauczyciele opierali się na tzw. minimach programowych, o których Doktorant nie wspomina ani słowem w pracy.

Rozdział I nosi tytuł *Podstawy filozofii personalistyczne*. Stanowi on wprowadzenie do pedagogiki personalistycznej, która faktycznie czerpie dużo z nurtów filozoficznych. Na stronie 17. wspomina Doktorant, że rozdział ten *został napisany w oparciu o rozległą literaturę podmiotu i przedmiotu*. Z literaturą przedmiotu zgoda, ale literatura podmiotu nie odnosi się do tego typu prac. Po wstępie do tego rozdziału, Autor podejmuje rozważania dotyczące genezy i kierunków rozwoju myśli personalistycznej. Z lektury tego rozdziału odnosi się wrażenie, że panuje w nim dość duży chaos. Przykładem może być taki oto cytat ze strony 40: *Polska myśl personalistyczna, rozwijała się w licznych środowiskach Klubów Inteligencji Katolickiej (...). Europejska myśl personalistyczna to także na przykład włoska myśl o*

charakterze personalistycznym, której głównym przedstawicielem jest Luigi Stefani. Mówiąc o polskiej myśli personalistycznej (...). Dalej, Doktorant pisze, że w Polsce po raz pierwszy terminu personalizm użył Wincenty Lutosławski w 1887 r., jednakże brak odniesienia do kontekstu. Odważną tezą jest również to, że Autor uznaje za prekursorów polskiego personalizmu między innymi Wincentego Kadłubka, ale nie podaje uzasadnienia tej tezy (s. 21). Od strony 23 do strony 25 Doktorant opisuje poglądy kilku przedstawicieli filozofii pedagogicznej. Aczkolwiek określenie „opisuje” jest tu pewnym nadużyciem, bardziej streszcza to, co na temat tychże filozofów miał do powiedzenia S. Kowalczyk. Podobnie sprawa wygląda na stronach od 32 do 36, gdzie znów mamy do czynienia ze streszczeniem poglądów Kowalczyka na temat filozofii personalistycznej kilku przedstawicieli tego nurtu. Trochę szkoda, bo nie wiadomo, co na ten temat myśli sam Autor dysertacji, jak on interpretuje te poglądy. Trochę niezrozumiałe jest następujące stwierdzenie zawarte na 38 stronie rozprawy: *już w końcowych dekadach XX wieku (...) oraz w polskich miastach: Warszawie, Lublinie, Krakowie, Lwowie.* Czy pod koniec XX wieku Lwów był polskim miastem?? Historycznie i owszem, ale administracyjnie nie. Autor pisze (s. 40), że polska myśl personalistyczna rozwijała się, poza ośrodkami naukowymi, także w Klubach Inteligencji Katolickiej na terenie Polski. Szkoda, że nie udowodnił tej tezy. A można było spróbować choćby w oparciu o publikację K. Białeckiego (*Kluby Inteligencji Katolickiej w Poznaniu 1956-1991*, Poznań 2002). Od strony 41 do 46 mamy do czynienia ze statystycznym wykazem wszystkich możliwych odmian personalizmu. A do strony 47 do 52 po raz kolejny streszczona jest publikacja S. Kowalczyka. Szkoda, że nie skonfrontowana z innymi poglądami.

Drugi podrozdział nosi tytuł *Podstawowe problemy filozofii personalistycznej*. Autor wychodzi od rozważań Czesława Bartnika na tematy związane z osobowością człowieka widzianą z perspektywy filozofii personalistycznej. Jest to bardzo krótki rozdział, liczy bowiem dwie strony. Zachodzi pytanie czy konieczne było wyodrębnianie tego zagadnienia w osobnym rozdziale, czy można było go połączyć z innymi treściami. W trzecim podrozdziale Autor dysertacji skupił się na głównych nurtach filozofii personalistycznej. Tu na początku odnosi się do poglądów B. P. Bowne’a. I znów nie sięga bezpośrednio do dzieł tegoż filozofa, a opiera się tylko na gotowych już opracowaniach. To samo tyczy się poglądów kolejnego z przedstawianych filozofów, np. Mouniera. Znowu bezpośrednio dzieła tegoż filozofa nie znalazły uznania w oczach Doktoranta, a dokonane zostały streszczenia opinii na temat jego poglądów, poza jednym faktem, kiedy to na stronie 61. Doktorant cytuje jedno zdanie (przypis 192 odnosi się do jednej publikacji Mouniera). Od strony 64 do 67 mamy znów do czynienia ze streszczeniem publikacji Cz. Bartnika na temat filozofii Mouniera, a od 67 do 75 Doktorant streszcza to, co na temat filozofii personalistycznej Mouniera napisał W. Słomski. Podobnie jest z kolejnym filozofem – Maritainem. Na stronie 75. w przypisie 233 Autor recenzowanej dysertacji podaje trzy dzieła tegoż myśliciela, w tym jedno w języku polskim (*Humanizm integralny*, Warszawa 1981), po czym znów się opiera na opracowaniach, a nie bezpośrednio na twórczości Maritaina. To samo tyczy się W. Granata. Na stronie 81. pracy Doktorant w przypisie 261. wymienia publikację tegoż autora, a później już do nich nie sięga,

opierając, a zasadzie streszczając prace innych autorów, w tym przede wszystkim Cz. Bartnika. Kolejnym przykładem jest Karol Wojtyła. Autor co prawda wspomina o kilku dziełach, których autorem był Jan Paweł II, ale cały tok rozważań nad personalizmem prezentowanym przez Papieża Polaka oparty jest na streszczeniu publikacji prof. A. Rynio (*Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004), skądinąd znamienitej znawczynie przedmiotu. Znowu brakuje odniesienia do źródeł tej myśli, do wypowiedzi samego Karola Wojtyły, których powinien dokonać Doktorant. Na poziomie doktoratu jest to umiejętność, której należy wymagać od kandydat do tego stopnia naukowego. Konieczna jest ocena pewnej samodzielności, a przynajmniej prób jej podejmowania przez Autora dysertacji, a tu niestety niezwykle trudno o takie elementy.

Rozdział II – *Przymioty, atrybuty i cechy osoby ludzkiej w pedagogice personalistycznej* – jest próbą ukazania jak do osoby ludzkiej podchodzi pedagogika personalistyczna, która czerpie z opisanej wcześniej filozofii personalistycznej. Pierwszy podrozdział nosi tytuł – *Integralne i całościowe wychowanie w pedagogice personalistycznej*. Tu podobnie jak w poprzednim rozdziale znowu mamy do czynienia ze streszczeniami. Widać to chociażby na przykładzie poglądów Maxa Schelera, które zostały opisane w dysertacji na zasadzie streszczenia artykułu M. Barłaka, K. Jasińskiej i S. Rucińskiego (zob. strony od 113 do 115). Z kolei w podrozdziale drugim Doktorant skupia swoją uwagę na *Godności człowieka w pedagogice*. Całość zagadnienia Autor opisał na streszczeniu poglądów prof. K. Chałas zawartych w publikacji *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Tom I. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Lublin-Kielce 2006. Zawiera się ono w przedziale stron od 123 do 129. Oczywiście nie ma tu zastrzeżenia co do doboru tegoż dzieła, wszak prof. K. Chałas jest specjalistką w tej dziedzinie, jednakże dysertacja doktorska nie ma na celu streszczania innych publikacji, ale nauczenie w miarę samodzielnego myślenia i analizowania pewnych treści, zestawiania ich z poglądami innych badaczy, konfrontowania stanowisk, czego niestety w tej, podkreślam to jeszcze raz, brakuje.

Podmiotowość stała się podstawą rozważań w podrozdziale trzecim. Tu pojawiło się nieco indywidualności naukowej Doktoranta. W czwartym podrozdziale Autor zwrócił uwagę na *wolność* człowieka w pedagogice. I znowu gros rozważań stanowi streszczenie publikacji prof. Chałas (od s. 142 do 151). *Rozumność*, to przedmiot rozważań w podrozdziale piątym. Podobnie jak w poprzednich mamy do czynienia ze streszczeniami poglądów jednego autora, w tym przypadku S. Kowalczyka. Szósty podrozdział zatytułowany został *Transcendentne zwrócenie się człowieka wobec Boga w pedagogice*. Tu szczególny nacisk położony został na kontakt człowieka jako osoby z Bogiem, aczkolwiek w tekście Autor używa zamiennie określenia transcendentalny. Są to jednakże dwa różne pojęcia. Poza tym znowu Doktorant ograniczył się do streszczenia poglądów S. Kowalczyka, co może sugerować dwie rzeczy. Albo poza Kowalczykiem nikt na ten temat nie pisał (Autor nie wspomina w treści nic na ten temat), tudzież Doktorant nie rozpoznał dokładnie literatury przedmiotu w tym zakresie. Być może jest też trzecia opcja, że S. Kowalczyk jest dla Autora dysertacji osobą autorytatywną w tym przedmiocie, ale nie zostało to w żaden sposób podkreślone. Niezwykle krótki, bo liczący sobie zaledwie jedną stronę

jest podrozdział poświęcony *Niepowtarzalności osoby ludzkiej w pedagogice*. Natomiast w kolejny podrozdziale Autor tematem swoich rozważań uczynił kwestię *Miłości człowieka w pedagogice*. Podrozdział krótki niezwykle jak na tak ważne zagadnienie, oparty na trzech publikacjach. Zadziwiające, że pisząc o miłości człowieka w pedagogice personalistycznej, Autor nie sięgnął do poglądów i doświadczeń wychowawczych Jana Bosko, dla którego miłość (miłość wychowawcza) była jednym z trzech, obok rozumu i religii, filarów wychowania. Na tym oparł swój system prewencyjny, który z powodzeniem realizowany jest do dziś, nie tylko przez jego duchowych synów i córki – salezjanów i salezjanki – ale także wykorzystywany przez wielu innych. Dziewiąty podrozdział poświęcony jest *Odpowiedzialności człowieka w pedagogice*. Jest on potraktowany dość ogólnie. Brakuje ujęcia takich kwestii jak odpowiedzialność nauczyciela wobec drugiego człowieka (ucznia, rodzica innego nauczyciela), wobec prawa. O tej odpowiedzialności, która ciąży na nauczycielu względem wychowania swoich uczniów na prawych i wykształconych ludzi. Dość krótko i pobieżnie odniósł się doktorant do kwestii *Istoty samowychowania w pedagogice personalistycznej*. Podrozdział jedenasty zatytułowany jest: *Wybitni przedstawiciele personalistycznej myśli pedagogicznej*. Tu Autor robi dość długi wstęp analizując przymioty osoby. Następnie przywołuje kilka postaci, przy czym są to przede wszystkim filozofowie personalistyczni. Fragment pracy (s. 177-178) odwołujący się do tego na jakie pytania próbuje odpowiedzieć filozofia personalistyczna powinien raczej znaleźć się w pierwszym rozdziale pracy. Cały podrozdział jest mocno filozoficzny, jednakże na ostatnich sześciu stronach pojawiają się sylwetki takich pedagogów jak: Jan Paweł II, Sergiusz Hessen, Stefan Kunowski. Pomijam już fakt, że podobnie jak w poprzednich rozdziałach pracy Doktorant nie odwołuje się zasadniczo do dzieł samych tychże postaci, a korzysta niemal wyłącznie z opracowań. Jednakże moje zdziwienie budzi to, że pominięte zostały naprawdę znaczące postacie, które wychowywały w duchu personalistycznym w duchu poszanowania godności drugiego człowieka, jak choćby Jan Bosko, Edmund Bojanowski czy nawet Janusz Korczak.

Rozdział trzeci jest typowym rozdziałem metodologicznym. Po jego lekturze i analizie rodzi się jednakże kilka istotnych pytań, na które odpowiedzi trudno znaleźć w tekście. Otóż nie wiadomo skąd dokładnie Autor czerpie wiedzę na temat metodologii badań pedagogicznych? W swoich rozważaniach powołuje się jedynie na jedną publikację z tego zakresu autorstwa T. Pilcha. Trudno z tego faktu wnioskować czy jest to autor, którego Doktorant traktuje jako autorytet w zakresie metodologii badań pedagogicznych? Czy też Doktorant nie rozeznał się dokładnie w literaturze przedmiotu?

Rozdział czwarty nosi tytuł *Programy szkolne i podstawy programowe realizowane w szkołach ponadpodstawowych w latach 1945-2015*. Po kilku słowach wstępu Autor przechodzi do podrozdziału zatytułowanego *Charakterystyka i struktura programów szkolnych*. I tu pojawia się pewien poważny problem merytoryczny, bowiem w treści Doktorant używa naprzemiennie określeń „program nauczania” i „program szkolny”, a to nie są te same zagadnienia. W przyjętej koncepcji pracy, kluczowym powinien być program nauczania, w którym zawarte są treści przeznaczone w ramach zajęć lekcyjnych, wynikające (przynajmniej od 1999 r. z zapisów podstawy programowej). *Treści dotyczące podstaw programowych*, to drugi podrozdział. Autor we wstępie pisze: *Na temat podstaw programowych, powstało*

dotychczas wiele naukowych publikacji, które odnoszą się do ich struktury, charakteru i znaczenia. Szkoda jednakże, że Autor w sposób praktyczny nie odniósł się do tych publikacji. Skąd taka pewność? Otóż z tekstu nie dowiemy się kilku ważnych kwestii dotyczących podstawy programowej. Po pierwsze, Doktorant nie podaje ważnej informacji o tym, kiedy została wprowadzona po raz pierwszy w polskim systemie oświaty podstawa programowa. Nie dowiemy się również, jaką rangę ma ona w tymże systemie. Brakuje również niezwykle istotnej kwestii, jaką jest wyszczególnienie poszczególnych funkcji podstawy programowej. A wystarczyło choćby zajrzeć do preambuły „Ustawy o systemie oświaty” z 1991 r., gdzie opisano jaką rolę pełni podstawa programowa. Z treści tego podrozdziału wynika również, że Doktorant często myli pojęcia i raz pisze o podstawie, raz o programach.

Personalistyczny proces wychowawczy i dydaktyczny w środowisku szkolnym. Taki tytuł nosi piąty rozdział recenzowanej pracy. Po kilku słowach wstępu, Autor przechodzi do pierwszego podrozdziału, w którym odnosi się do metodyki pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole, w pedagogice personalistycznej. Podzielone zostały one na kilka części. W pierwszej mamy opisane cele i treści wychowawcze oraz dydaktyczne. Tu szczególnie odnosi się Doktorant do publikacji M. Dziewieckiego, którą streszcza na kilku kolejnych stronach. Dalej mamy streszczenie artykułu A. Nalaskowskiego (5 stron), F. Adamskiego (2 strony). Druga część to *Metody wychowawcze i dydaktyczne*. Tu nie można mieć większych zastrzeżeń. W trzeciej części Autor skupił się na *Ideale wychowawczym*. Niestety brakło tu w ogóle wyjaśnienia czym jest ideał wychowawczy. Biorąc pod uwagę fakt, że praca powstała na seminarium historii szkolnictwa i oświaty, dziwi to, iż Autor nie wskazał, choćby fragmentarycznie, jakie ideały wychowawcze obowiązywały w polskiej oświacie przed rokiem 1945. Przecież polska oświata nie zaczęła się wraz z rokiem 1945. W latach 1945-1989 była negacja tego, co miało miejsce np. w okresie II RP, ale w roku 1989 r. rozpoczęto zwrot między innymi ku tradycjom z lat 1918-39.

Podrozdział drugi to próba ukazania nauczyciela i ucznia w pedagogice personalistycznej. Rozpoczyna go część zatytułowana *Obraz relacji uczeń-nauczyciel*. No cóż, temu ważnemu zagadnieniu Doktorant poświęcił zaledwie półtoje strony, opierając się tylko na dwóch publikacjach. Jeszcze mniej uwagi (pół strony) zyskała w oczach doktoranta kwestia relacji pomiędzy uczniami. Czyżby nikt z pedagogów nie zajmował się naukowo takimi zagadnieniami? Trzecia część poświęcona jest charakterystyce nauczyciela i ucznia. Wydaje się, że w tym układzie powinna być pierwszą częścią. Jest to podobnie jak w wielu innych przypadkach streszczenie na kilku stronach poglądów S. Rucińskiego. Znow szkoda, że nie ma porównania z postrzeganiem tego zagadnienia przez innych autorów.

Podrozdział trzeci – *Szkoła jako środowisko wychowawcze w pedagogice personalistycznej*. Autor rozpoczyna swoje rozważania od roku 1991 (przypominam, że zakres czasowy pracy to lata 1945-2015). Jest to znow streszczenie trzech artykułów, z czego najobszerniejszą część tego rozdziału zajmuje streszczenie artykułu K. Paclawskiej. Autor pominał zupełnie kilka istotnych merytorycznie i metodologicznie wątków. Po pierwsze, nie mamy obrazu szkoły jako środowiska w okresie Polski Ludowej, a ono tu być powinno. Po drugie, pominięto zupełnie fakt eksperymentów pedagogicznych wprowadzanych w polskich szkołach między innymi w latach siedemdziesiątych XX. wieku, w oparciu o tezy

Heliodora Muszyńskiego. W treści tego rozdziału pojawiły się obok siebie dwa wyrażenia: *antyniemieckość* i *antygermanizm*. Pytanie czy te pojęcia się czymś od siebie różnią? Błędem merytorycznym jest określenie (...) *płynących ze strony Rosji w latach 44-45*. Wszak wówczas był Związek Radziecki!!! Cóż to za miejscowość: *Śląsk Opolski*???. Wszak to jest region.

Rozdział IV stanowi analizę wyników badań. W pierwszym podrozdziale Doktorant skupił się na zagadnieniu, które w tytule określił jako: *Cele i osiągnięcia wychowawcze i dydaktyczne w badanych dokumentach pod kątem zgodności z pedagogiką personalistyczną*. Dużo uwagi poświęcono tu marksizmowi. Pytanie czy jest on na tyle ważny, żeby w tym miejscu go tak dokładnie analizować? Jeśli tak to należało się skupić na tym, w jaki sposób oddziaływał on na wychowanie młodzieży, jakie przełożenie miał na funkcjonowanie szkół. Tymczasem mamy znowu streszczenie (na czterech stronach) publikacji S. Kowalczyka. Czy nikt inny poza nim nie pisał o marksizmie??

Zupełnie nie do przyjęcia jest pod względem merytorycznym kolejna część tego podrozdziału. Autor nie wie dlaczego analizuje *Uchwałę Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski*. Uchwała ta obowiązywała nie tylko w szkołach, ale także we wszystkich organizacjach młodzieżowych, a może przede wszystkim tam. Weszła w życie jak sam Autor podaje w roku 1973, tym czasem przyjął Doktorant, że *niniejszy dokument był w pełni zgodny ze sposobem myślenia o procesie wychowawczym i dydaktycznym całego okresu 1945-1989!!!* Delikatnie mówiąc jest niesamowite uproszczenie zagadnienia. Wszak okres PRL-u dzielimy na kilka periodów. Doktorantowi, który brał udział w seminarium z historii szkolnictwa nie trzeba chyba tego uzmysławiać. Ale dla porządku. W latach 1945-48 oświata była oparta na systemie wychowawczym i organizacyjnym wynikającym jeszcze z reformy jędrzejewiczowskiej z 1932 r. Od roku 1948 rozpoczyna się zupełny zwrot w kierunku socjalizmu, zwiększa się indoktrynacja, która nasila się w latach pięćdziesiątych. Zupełnie inaczej wyglądała oświata w latach siedemdziesiątych. Doktorant pominął również istotne kwestie związane choćby z działaniami NSZZ „Solidarność” w roku 1980 i 1981. Analizowana uchwała w przypisach pozbawiona jest odniesień do konkretnych rozdziałów, paragrafów.

Należało w tej części bardziej skupić się na tzw. minimach programowych obowiązujących w tym czasie. To one powinny być podstawą analizy w tej części. Następnie Doktorant przechodzi do analizy podstawy programowej z roku 1999. Błędem merytorycznym jest zupełne pominięcie w tej kwestii, tego co w podstawach programowych jest niezwykle istotne, a o czym niestety zapominają również nauczyciele realizujący zapisy tegoż dokumentu. Autor nie przeprowadził żadnej analizy preambuły do podstawy, gdzie zawarte są tak ważne kwestie, jak cele kształcenia, jak zadania stawiane szkołom i nauczycielom w realizacji podstawy programowej. Jest to niestety znaczący błąd i merytoryczny, i metodologiczny. Przy analizie tej podstawy programowej Doktorant, używa czasu teraźniejszego, gdy tym czasem podstawa ta już dawno wyszła z użycia. Kolejna podstawa programowa weszła w życie w roku 2009, a podpisana została 23 grudnia 2008. Nie rozumiałe jest więc czemu Autor poświęcił uwagę podstawie programowej z roku 2002, kiedy de facto takiej nie było, a jedynie pojawiły

się pewne korekty dokumentu z roku 1999. Jedyny plus, że Doktorant skupił nieco uwagi na preambule do podstawy programowej. Choć znów w tekście recenzowanej pracy mamy ogólnie zapisane o realizacji celów podstawy, bez odniesienia się do konkretów, chociażby, jak cele realizować. Ale tu konieczne było bezpośrednie zestawienie zapisów podstawy programowej z programem nauczania. Dalsza część rozważań sprawia wrażenie zestawienia statystycznego. Kolejną podstawą programową do, której sięga Doktorant jest według niego podstawa programowa z roku 2012. Tu znów widać brak rozeznania w zagadnieniu. Bowiem w roku 2012 dokonano nieznacznej korekty podstawy, wprowadzonej w życie w 2009 r., a jak wspominałem wcześniej podpisanej 23 grudnia 2008.

W dalszym etapie Doktorant pisze: *Skupiając się na wybranych programach szkolnych i zawartych w nich celach, wyniki analizy wyglądają w sposób następujący*. Po czym przechodzi do analizy programu **nauczania**, w tym przypadku historii, bez wskazania roku (chodzi dokładnie o rok 2012). Zaskakujące jest jednak to, że Autor dość przypadkowo wybrał programy nauczania, bez uwzględnienia chronologii. Starsze programy tylko wymienił, również wybiórczo. A przecież te programy nie mogą być tworzone w oderwaniu od podstaw programowych, więc powinny być analizowane bezpośrednio czy w kontekście zapisów podstaw programowych. Niezrozumiałe wydaje się również, to że Doktorat pominął zupełnie programy nauczania z okresu PRL, czy choćby tych sprzed faktycznego powstania PRL, czyli z lat 1945-1948. Jeśli praca zwiera się w ramach chronologicznych 1945-2015, to nie można pomijać ponad czterdziestu lat funkcjonowania szkolnictwa i nauczania w tym okresie. Można przypuszczać, że Autor przyjął jako dogmat, opierając się na analizie analizowanej wcześniej uchwały sejmiku, że skoro w uchwale nie ma wątków personalistycznych, to nie ma ich w programach. Ale czy na pewno? Czy chociażby w podręcznikach, które oparte były na programach nauczania, nie było treści odnoszących się do pedagogiki personalistycznej, czy nie uczono wówczas poszanowania ludzi starszych, nauczycieli, szacunku do przyrody, itd.? Zresztą sam Autor pisze: *Natomiast sytuacja, dotycząca postulowanych osiągnięć uczniów i wychowanków w badanych dokumentach, które były realizowane w okresie PRL-u, wygląda zdecydowanie gorzej. Głównym wskazaniem było przygotowanie młodego człowieka, do uległego poddania się władzom socjalistycznej Polski, a także bezdyskusyjnego przyjęcia komunistycznej, marksistowskiej i socjalistycznej ideologii, uległość wobec manipulacji i indoktrynacji. Trudno, w tym przypadku, poszukiwać jakichkolwiek przejawów pedagogiki, filozofii i antropologii personalistycznej w tego typu wytycznych ze strony władz centralnych*. I tu Autor odwołuje się do wspomnianej wcześniej uchwały i dwóch podręczników szkolnych. Czy to aby wystarczający materiał z ponad czterdziestu lat działalności PRL-u, aby wysnuć tak daleko idące wnioski. Czy nie uwzględnienie choćby programów z lat 1945-48 nie jest w oczach Doktoranta dyskredytacją dorobku pedagogicznego, wychowawczego i oświatowego choćby II Rzeczypospolitej?

W drugim podrozdziale Autor skupia swoją uwagę na *Treściach i zagadnieniach wychowawczych i dydaktycznych w badanych dokumentach pod kątem ich zgodności z pedagogiką personalistyczną*. Warto zwrócić uwagę na pewne zapisy. Otóż, na przykład na stronie 322, Doktorant pisze, że w podstawie programowej wyszczególnia się taki obszar jak: „kategorie estetyczne”. Cała zaś analiza

Doktoranta ogranicza się do stwierdzenia: *Analizowana treść, akcentuje ważność wartości estetycznych*. Gdyby natomiast zestawić to z programami nauczania, wiadomo byłoby jakie to dokładnie wartości estetyczne są tu istotne, które nauczyciele poruszają na lekcjach. I to byłaby ta wiedza dodana, która powinna być efektem podjętych w pracy badań.

Mankamentem, nawet błędem merytorycznym jest brak odniesienia się do konkretnych zagadnień. Autor odnosi się tylko do zapisów ogólnych w podstawie programowej, jak np. „ukazanie uczniom wzorca państwa prawnego, funkcjonującego na podstawie mechanizmów demokratycznych, odniesionego do dobra wspólnego”. Należałoby skonfrontować to z programem nauczania i ukazać jakie treści towarzyszą temu konkretnemu zapisowi. Za pomocą jakich tematów lekcyjnych są one realizowane. Tymczasem zostaje tylko stwierdzenie ogólne, że mamy w tym zapisie podkreślone dobro wspólne.

Trzeci podrozdział w tych rozważaniach dotyczący tym razem metod wychowawczych i dydaktycznych oraz procedur osiągania celów w badanych dokumentach pod kątem ich zgodności z pedagogiką personalistyczną rozpoczyna się od następującego zdania: *Skupiając się na latach 1999-2015, a także na okresie 1989-1999*. A gdzie jest okres od 1945 do 1989?? Taki zapis wskazuje znaczące braki w metodologii badań i pedagogicznych, i historycznych (przypominam, że praca powstała na seminarium z historii szkolnictwa i oświaty). Należało przeprowadzić najpierw badania wstępne i ewentualnie wykluczyć zupełnie okres PRL z pracy, a skupić się na latach 1989-2015. To byłoby logiczne biorąc pod uwagę, że pierwsza podstawa programowa weszła w życie dopiero w roku 1999!

Co prawda Autor w dalszej części tych rozważań zahacza o okres PRL, ale odnosi się do niego niezwykle krytycznie. Niezrozumiałe jest zawarte na stronie 343 określenie: *które postulowały negatywne rozwiązania metodyczne*. Czyż osoby uczące się np. w seminariach nauczycielskich w tym okresie były źle przygotowane **metodycznie** do wykonywania zawodu nauczyciela? Być może Autor miał na myśli zagadnienia merytoryczne. Dalej: *Nauczyciele i wychowawcy byli swoistymi funkcjonariuszami państwowymi*. Gdyby Autor był obeznany z dziejami oświaty i współczesną sytuacją prawną, to z pewnością by wiedział, że przed II wojną światową nauczyciel był funkcjonariuszem państwowym, a i dzisiaj ma też takie przywileje. Przysługuje mu taka sama ochrona jak funkcjonariuszom państwowym. Kolejny kontrowersyjny zapis: *Nie uwzględniano przy tym indywidualnego zróżnicowania uczniów i wychowanków, ich (...) zdolności, zainteresowań*. A te wszystkie kółka teatralne, muzyczne, modelarskie itp., które działały przy szkołach? Kolejny zapis: *znaczenie miał materiał, który musiał być opanowany (...) pod rygorem negatywnej oceny i nie otrzymania promocji do następnej klasy*. A czy dzisiaj uczeń, który nie opanuje podstawy programowej, otrzyma promocję do następnej klasy? Dalej: *postulowanymi metodami pracy był wykład, praca z podręcznikiem, pamięciowe, mechaniczne i bezrefleksyjne zapamiętywanie materiału, często tylko na krótki okres czasu, wyłącznie po to, aby zdać kolejny sprawdzian (...)*. A czy współcześnie edukacja polska nie wygląda tak samo, gdzie uczy się pod egzaminy zewnętrzne – gimnazjalny, maturalny czy do niedawna jeszcze sprawdzian na zakończenie szkoły podstawowej?? Doktorant pisze: *w latach 1945-1989, polskie szkolnictwo nie współpracowało z Kościołem Katolickim*. Przecież w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej ta współpraca była dość

ściśła, potem faktycznie drogi się rozchodziły, ale w okresie „karnawału Solidarności” w niektórych przypadkach, na chwilę ta współpraca była nawiązana ponownie. Dalej: *Nawet w pomieszczeniach szkolnych, umieszczane były portrety znaczących przedstawicieli partii komunistycznej*. A czy w okresie II Rzeczypospolitej w klasach lekcyjnych nie wisały portrety Józefa Piłsudskiego, prezydentów Polski czy nawet Marszałka Rydza-Śmigłego???

Pracę wieńczy *Zakończenie*, które jest zbiorem autorskich refleksji Doktoranta. Poza kilkoma drobnymi niedociągnięciami nie można mieć większych uwag. Następnie Autor umieścił wykaz skrótów, niezwykle skromny, bo zawierający zaledwie sześć pozycji. Przy czym w pracy są one stosowane z rzadka, a brakuje w wykazie tych, które pojawiają się tekście.

Kolejnym elementem pracy jest bibliografia. Podzielona jest ona na kilka części. Pierwszą są materiały źródłowe. W nich Doktorant wyróżnił między innymi akty prawne i tu w dość nieuporządkowany sposób zawarł wszystkie dokumenty. Tymczasem, choćby z edytorskiego punktu widzenia zasadnym było uporządkować je według rangi: ustawy, rozporządzenia, itd. Autor zawarł również informację, że są one ułożone chronologicznie. Chronologia zaś według definicji mówi, że są to „wydarzenia” następujące po sobie. Tymczasem w tym zestawieniu, zaproponowanym przez Doktoranta mamy układ „poprzedzający”. Jest to, jeśli tak można określić „chronologia odwrócona”. Co więcej zdecydowana większość tych dokumentów, szczególnie z okresu PRL, nie została przez Doktoranta wykorzystana w pracy. Kolejną część stanowią programy szkolne (zamiast programy nauczania). Nie ma żadnego programu z okresu PRL. Następnie usytuowane zostały podręczniki szkolne oraz inne dokumenty (statuty szkoły, szkolne zastawy podręczników, itp.). Nie ma ich śladu w treści recenzowanej pracy. Drugą część stanowią *Opracowania*. Pracę kończy streszczenie w języku polskim i angielskim. W *Aneksie* zawarty został arkusz, służący do badań ilościowych.

Recenzowana praca wymaga poważnej i wnikliwej interwencji polonistycznej. Ilość błędów stylistycznych jest zatrważająca. Oto kilka zaledwie przykładów: *Kolejną zasadą życia społecznego jest zasada prawdy, która kształtuje życie społeczne* (s. 106); *Inną ważną kategorią, o której należy wspomnieć pisząc o wartościach, urzeczywistnianiu przez człowieka wartości, jest hierarchia wartości* (s. 110); *podkreślając wspólnotowość człowieka, w imię podkreślenia społecznego charakteru osoby* (s. 163); *Skupiając się w dalszym ciągu na gruntownej analizie procesu wychowania do miłości w imię realizacji personalistycznej wizji personalizacji młodego człowieka należy w dalszym ciągu skupić się na filozoficzno-antropologicznej analizie zjawiska miłości* (s. 165); *Zabieg ten oparty na zestawieniu personalistycznej wizji głównych osób, istotny z punktu widzenia realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego realizowanego w szkole, z ich nieodpowiednim postrzeganiem, na celu zaakcentowanie ważności realizacji* (s. 229). Pojawiają się także błędy językowe. W pracy można zatem przeczytać o *chrześcijaństwie*, a nie chrześcijaństwie czy chrystianizmie czy też określenie *chrześcijańskość*. Autorowi brakuje konsekwencji w zapisywaniu nazwisk filozofów – szczególnie dotyczy to Maxa Schelera, którego nazwisko pojawia się w dysertacji w dwóch różnych formach – *Scheler* lub *Scheller*. Pojawił się także w pracy pleonazm – *prawdziwa prawda* (s. 118). Pewną niekonsekwencją jest również to, że

Doktorant pisząc o wartościach, takich jak Dobro, Prawda, Piękno – raz traktuje je wielką, raz małą literą. Pojawiają się również pewne kolokwializmy, jak na stronie 334, gdzie użyte zostało określenie „przerabianie na przedmiocie język polski”. Jeśli już to może być coś „omawiane”, a nie „przerabiane”, bowiem to ostatnie sugeruje zmianę stanu pierwotnego.

Konkludując należy zauważyć, że recenzowana praca zawiera poważne uchybienia zarówno natury merytorycznej, jak i metodologicznej. Dlatego też dysertacja ta **nie spełnia kryteriów** dotyczących nadania stopnia doktora w zakresie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, **ani też wymogów wynikających z art. 13 ust. 1 Ustawy z dnia 14 marca 2003r. (Dz.U. 2014, poz. 1852)**. Dlatego **wnoszę o nienadawanie stopnia doktora panu magistrowi Radosławowi Edwardowi Skakujowi.**

prof. UAM dr hab. Piotr Gołdyn