

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Recenzja w postępowaniu habilitacyjnym dr. Marka Wośa
ubiegającego się o nadanie stopnia doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika**

Określenie osiągnięcia naukowego

Dr Marek Woś jako osiągnięcie naukowe będące podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika przedłożył monografię „Aksjonormatywny wymiar wychowania do podmiotowości społecznej. Perspektywa pedagogiczna” (Akademia Nauk Stosowanych Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie; Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie) Szczecin 2023.

Pytanie w kwestii formalnej: kwestia regulacji prawnych stanowiących warunek konieczny i dotyczących wydawnictwa z ministerialnej listy wydawnictw

Jeśli zgodnie z wymaganiami obowiązującego prawa warunkiem uznania przedkładanej we wniosku przewodnim monografii naukowej za główne dokonanie („określenie osiągnięcia naukowego będącego podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego”) jest opublikowanie tej monografii w wydawnictwie z ministerialnej listy wydawnictw (monografia naukowa, zgodnie z art. 219 ust. 1. pkt 2a ustawy: „monografię naukową wydaną przez wydawnictwo, które w roku opublikowania monografii w ostatecznej formie było ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. a” [Art. 219. *Warunki nadania stopnia doktora habilitowanego*]), to niestety nie mogę znaleźć na liście wskazanego w książce wydawcy: Akademia Nauk Stosowanych Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie; Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie.

Tu podaję dwa linki: http://bob.uw.edu.pl/wykaz_wydawnictw_ewaluacja2021/

<https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400/dz-5-roz-3>

Mam wszakże nadzieję, iż jest to tylko me niedopatrzenie, a nie stanowi to natomiast istotnej przeszkody formalnej w skutecznym dalszym procedowaniu.

Ocena merytoryczna osiągnięcia naukowego: monografii „Aksjonormatywny wymiar wychowania do podmiotowości społecznej. Perspektywa pedagogiczna”

Zaproponowany tytuł rozprawy przykuwa uwagę i budzi zainteresowanie. Za trafną decyzję co do kierunku i przedmiotu pracy naukowej należy uznać badanie i analizę w perspektywie pedagogicznej aksjonormatywnych wymiarów wychowania do podmiotowości społecznej. Tytułowa kategoria *podmiotowości społecznej* wydaje się obiecująca – co najmniej heurystycznie – w sprofilowanym pod kątem tej kategorii rozpatrywaniu aksjonormatywnych wymiarów wychowania.

Rozpatrywanie aksjonormatywnych wymiarów wychowania do podmiotowości społecznej może i powinno otwierać w obszarze nauk pedagogicznych poznawczo doniosłe perspektywy dla rozwijania badań teoretycznych, jak również – w pedagogice jako „nauce stosowanej” – ważne punkty odniesienia dla działań praktycznych.

Jako odpowiednia i przejrzysta prezentuje się zapowiadana w spisie treści struktura uporządkowania i podziału wywodów na temat badanej w perspektywie pedagogicznej problematyki aksjonormatywnych wymiarów wychowania do podmiotowości społecznej.

Na początek – jak to ujęto w tytule rozdział pierwszego – „jako przestrzeń i przedmiot analiz pedagogicznych dotyczących kształtowania poczucia podmiotowości człowieka” obiera się wychowanie, zwracając przy tym w szczególności uwagę na wychowanie w ujęciu pedagogiki personalistycznej oraz podmiotowość jednostki jako kategoria pedagogiczna.

Następnie – jak wskazuje na to tytuł rozdziału drugiego – ma nastąpić konkretyzacja wychowania do podmiotowości w działalności Towarzystwa Salezjańskiego (uwaga: w spisie treści jest literówka i niestety zapis nazwy z małych liter: „towarzystwa salezjańskiego”). Takie zawężenie i taką konkretyzację obszaru badań należy uznać za merytorycznie zasadną decyzję. W perspektywie personalizmu chrześcijańskiego zmierza się więc do przybliżenia swoistych cech i walorów salezjańskiego modelu wychowania oraz próbuje się dookreślić jak właściwie powinna być rozumiana i urzeczywistniana podmiotowość społeczna w zakreślonym modelu wychowania salezjańskiego. Na tle tak poczynionych ustaleń ma tym wyraziściej uwidocznić swoiste cechy autorski „model aksjonormatywny formacji do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnej”.

Po tych – jak się zakłada – koncepcyjnie pogłębionych dociekaniach ma się przejść do wyłożenia założeń metodologicznych leżących u podstaw – zgodnie z tytułem rozdziału trzeciego – „weryfikacji modelu wychowania towarzystwa salezjańskiego”, dlatego też – punkt 3.1. – zwraca uwagę na „założenia procesu weryfikacji modelu podmiotowości o zróżnicowanej intencjonalności”. Kolejnego punkty tego jak się nierzadko powiada

„metodologicznego rozdziału”, to (3.2.) „Cel i przedmiot badań oraz problemy i hipotezy badawcze”, (3.3.) „Zmienne oraz ich wskaźniki” oraz (3.4.) „Metody zastosowane w procesie weryfikacji aksjonormatywnej formacji do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie”.

W oparciu – jak ukazuje to omawiana dotychczas struktura porządkująca wywody – o wcześniejsze ustalenia i nawiązując do badań, w szczególności do badań prowadzonych i koordynowanych przez Autora monografii, prezentując i omawiając wyniki badań, w rozdziale czwartym za przedmiot analiz obiera się – jak głosi to tytuł rozdziału – „aksjonormatywne wymiary podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie” i wyodrębnia się przy tym trzy dopełniające się kwestie: „Obszary podmiotowości w układzie procesu weryfikacji celów procesu wychowania” (4.1.), „Uczeń w procesie kreacji podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie” (4.2.), „Kreatywność nauczyciela w wychowaniu do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie” (4.3.); *uwaga co do korekty: w ostatnim słowie występuje literówka mimowolnie (rzecz można, że nieintencjonalnie) modyfikująca sens: chyba powinno być „intencjonalnie” a nie stopniowalne „intencjonalnie”?*

Tak określona problemowo i w ten sposób ustrukturalizowana monografia zapowiada się więc jako ambitne intelektualnie dzieło naukowe, które powinno mieć dla pedagogiki znaczącą wartość poznawczą. Co oczywiste, tak zamierzona praca badawcza, a metaforycznie mówiąc: tak wysoko postawiona poprzeczka, stanowi tego rodzaju wyzwanie, któremu nie łatwo sprostać, gdyż różnego typu – także te nie dające się wyeliminować – trudności będą się pojawiać i namnażać.

Autor jest w punkcie wyjścia świadom złożoności badań i podjętego ryzyka, uważa jednak, iż warto się zmierzyć z tym wyzwaniem i to – jak się okazuje – w dwójnasób. W autobiograficznej narracji wskazuje na źródła tego zamysłu i zdaje sprawę z podejmowanych – z różnych punktów widzenia: socjologicznego oraz pedagogicznego – prób jego realizacji: „Zaproponowany model aksjonormatywny formacji do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie jest wynikiem moich pogłębionych, wieloletnich badań, które w rezultacie stanowiły inspiracje do wglądu w tę tematykę także z perspektywy pedagogicznej. Dodatkową inspiracją było duże zainteresowanie poprzednią pracą (głównie nauczyciela szkół podstawowych i ponadpodstawowych), które ostatecznie przesądziło o przygotowaniu drugiego wydania uzupełnionego o aspekt pedagogicznego spojrzenia na wybrane problemy wychowania do podmiotowości” (s. 10-11). W tych słowach jest także nieco enigmatycznie zakomunikowane, iż poprzednia próba zmierzenia się z problematyką była podejmowana z socjologicznego punktu widzenia, a przedkładana jako *osiągnięcie naukowe* monografia stanowi rodzaj – co brzmi trochę niezręcznie – „drugiego wydania uzupełnionego o aspekt

pedagogicznego spojrzenia”. Ta ważna deklaracja Autora o ukierunkowaniu jego rozwoju naukowego zwalnia recenzenta z obowiązku uwzględniania „pierwszego wydania” (wydania bez „pedagogicznego spojrzenia”), które jednak jest odnotowane w jego dorobku.

Autor, sięgając do dostępnych mu zasobów „wiedzy potocznej” i „wiedzy wewnętrznej” jego rodzimego środowiska zakonno-edukacyjnego (Towarzystwa Salezjańskiego) i odwołując się do zasobów – także jego własnego – doświadczenia pedagogicznego, które powstaje i nawarstwia się w mającej własną specyfikę działalności wychowawczo-oświatowej Towarzystwa Salezjańskiego, podejmuje problematykę wskazaną w tytule monografii: „Od strony teoretycznej [...] model wychowania Jana Bosko stał się impulsem do zbudowania i zaprezentowania modelu aksjonormatywnego formacji do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnej. Ukazuje on te działania, które przyczyniają się do budowania podmiotowości wychowanka poprzez afirmowane wartości uniwersalne i partykularne. Działania te ukierunkowane są na realizację określonych zadań, które mają przygotować wychowanka do samorozwoju. Dzięki zastosowaniu tego modelu i zweryfikowaniu podjętych oddziaływań można przekonać się, na ile oddziaływania wychowawcze przyniosły określony, tj. zamierzony przez wychowawcę skutek” (s. 13); *od razu uwaga: wystarczyło napisać „zamierzony”; nie mnożyć tu i w niektórych innych miejscach słów ponad potrzebę, nie wtrącać (momentami wręcz namolnie) słów zbędnych i zakłócających komunikację.*

W czasie lektury monografii intelektualnie pobudzającym zabiegiem hermeneutycznym jest (dla recenzenta) rekonstruowanie elementów „milczącego tła” oraz założeń i przedzałożeń dyskursu, który prowadzi w tej książce dr Marek Woś. Chodzi zwłaszcza o rekonstruowanie elementów pedagogicznej (religijno-pedagogicznej, formacyjno-pedagogicznej, prewencyjnej) „wiedzy potocznej” i „wiedzy wewnętrznej” wpisanej w wielowymiarowe i szeroko pojęte salezjańskie doświadczenie pedagogiczne. Dla Autora monografii to, co stanowi elementy „milczącego tła”, to może być częstokroć mniej lub bardziej oczywistość, bo tak właśnie jawi mu się otaczająca go rzeczywistość zakonno-edukacyjna i na co dzień posługuje się określonym skryptami (stereotypami) wpisanymi w swoiście zabarwiony znaczeniami język zakonno-edukacyjny, którego – także siłą automatyzmów – używa.

Wartością dociekań prowadzonych w tej monografii jest, iż Autor usiłuje konfrontować elementy „milczącego tła” (które mogą być dla niego w codzienności zakonno-edukacyjnej oczywistością) z innymi dyskursami i narracjami, także analitycznie subtelnymi i koncepcyjnie rozwiniętymi jak wypracowywany przez Margaret S. Archer realizm krytyczny czy wypracowywany przez Krzysztofa Wieleckiego koncept podmiotowości stykający się w głównych punktach z realizmem krytycznym Margaret S. Archer. W takim sposobie

prowadzenia badań dr Marek Woś podąża za wcześniejszymi swymi studiami i osiągnięciami naukowymi (m.in. doktorat), w których kompetentnie przedstawiał interesujące wyniki ujęć komparatystycznych, m.in. dokonując twórczego przełamania spetryfikowanych sposobów użycia języka; zob. Marek Woś, *Salezjański system wychowania a socjologia wychowania Floriana Znanieckiego* („Seminare. Poszukiwania naukowe” 2005, 21, s. 531-546). To jest jak najbardziej wart kontynuowania nurt płodnych intelektualnie badań teoretycznych.

Co do empirycznego wymiaru badań, których wyniki są rozpatrywane w monografii dr Marek Woś deklaruje, że: „Badania zostały przeprowadzone na próbie badawczej liczącej łącznie 3125 respondentów (z czego nauczycieli było 357, uczniów 1900 i 868 rodziców). Proces weryfikacji modelu wychowania oparto na analizie danych empirycznych zgromadzonych w trakcie przeprowadzonych badań ilościowych. Narzędziem badawczym był celowo zaprojektowany kwestionariusz ankiety” (s. 13). Do kwestii empirycznego wymiaru badań przyjdzie powrócić w dalszej części recenzji.

Autor wyraźnie deklaruje, iż w całości prowadzonych badań – w zakresie teorii i w zakresie empirii – zmierza do mającego mieć praktyczne implikacje modelu podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie: „[...] na podstawie przeprowadzonych i opracowanych badań, nakreślono sylwetkę ucznia w procesie kreacji podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie, by w konsekwencji przedstawić kreatywność nauczyciela w wychowaniu do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie. [...] przedstawiono od strony praktycznej zaprojektowany aksjonormatywny model formacji do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie, który buduje pomost pomiędzy oczekiwaniami szkoły/placówki edukacyjnej a środowiskiem rodzinnym ucznia/wychowanka. Projektując ów model, poczyniono założenie, że może on stanowić „narzędzie” skutecznego oddziaływania wychowawczego skierowanego na ucznia/wychowanka będącego podmiotem tych oddziaływań, jako podmiot tych oddziaływań. Podkreślono, że warunkiem tego, żeby oddziaływanie było skuteczne jest nieustanne wzmacnianie wzajemnych relacji pomiędzy uczniem/wychowankiem a nauczycielem/wychowawcą oraz pamiętanie o indywidualności i niepowtarzalności oddziaływań, które są podstawą do zdiagnozowania tych treści programów wychowawczych wymagających wzmocnienia lub naprawy” (s. 14).

Do idei koncepcyjnego budowania i praktycznej konkretyzacji modelu podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie, idei przewijającej się przez całość dociekań jak „złota nić”, Autor wprost powraca w konkluzjach: „Należy mieć nadzieję, że zaproponowany w niniejszej publikacji model aksjonormatywny formacji do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnej, który może mieć zastosowanie do ogólnie pojętej placówki edukacyjno-wychowawczej, stanie

się narzędziem w pracy wychowawcy, skutecznego oddziaływania wychowawczego skierowanego na ucznia/wychowanka będącego podmiotem tych oddziaływań. Posłuży jej w komunikowaniu uczniowi i rodzicowi zrealizowanych celów oraz wskaże na elementy niezrealizowane w procesie dorastania jednostki do pełni człowieczeństwa. Będzie on również asumptem do weryfikacji programu wychowawczego szkoły, po określonym przedziale czasowym jego funkcjonowania, bo przecież to ten dokument zawiera różne wymiary w kształtowaniu ucznia” (s. 390-391).

Zastanowienia i dookreślenia wymaga stosowanie w danym kontekście pojęcia weryfikacji, które występuje w kilku miejscach w tej monografii. Pochodzące od dwóch łacińskich słów: *veritas* „prawda” i *facio* „czynię”, i używane w metodologii nauk pojęcie weryfikacji oznacza przede wszystkim sprawdzanie, które zmierza do rozstrzygnięcia prawdziwości danego zdania (rozstrzygnięcia: czy jest prawdziwe, albo czy jest fałszywe?).

W odniesieniu do przytoczonych powyżej dwóch cytatów (i w odniesieniu do innych miejsc w monografii) z recenzenckiego obowiązku trzeba jednak zdecydowanie wytknąć – poważnie rażącą recenzenta – niefrasobliwość i niekonsekwencję: raz jest o „podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie”, a raz o „podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnej”. Taki mocno dezorientujący przejaw braku stabilności i przejaw braku solidnej korekty w odniesieniu do podstawowych kategorii może być odczytany, nie tylko przez rygorystycznych purystów językowych, jako „horrendalna niechlujność” i „sowizdrzalska beztroska” wobec czytelnika. To nie powinno mieć miejsca.

W czasie lektury trzeba się także w niektórych miejscach mocno domyślać w jaki sposób dochodzi do przejścia od tytułowej „podmiotowości społecznej” do „podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie”. To są niedobory w wymagającej rzetelnego wykonania robocie analitycznej, które utrudniają uchwycenie całokształtu wywodów.

Mimo tych – rażących recenzenta – niedoborów w robocie analitycznej, wnioski Autora zasługują na zainteresowanie i dyskusję: „[...] podmiotowość, w przypadku wychowanka, ale także i wychowawcy, nie jest czymś skończonym, gotowym i statycznym. Jak zostało to ukazane także poprzez zaprezentowane badania, realizuje się ona za sprawą sprawczości, działania, która będąc ukierunkowana przez podmiotowe cechy, jak wspomina Krzysztof Wielecki, a także nastawiona na podmiotowe wartości, dopiero wówczas tworzy razem kompletny wzór podmiotowości” (s. 388).

W dalszej dyskusji można i powinno się bardziej wnikliwie dociekać, czy ma to być taki wzór, który jest „kompletny”, czy może taki, który dąży do koherencji (w języku angielskim funkcjonuje zwrot: *the sense of coherence*)? Jeśli wysuwa się jako postulat „kompletny wzór

podmiotowości”, to budzą się wątpliwości i zastrzeżenia, co bowiem trzeba skompletować i wedle jakiej miary? Czy nie będzie występował groźny efekt „szalonego krawca”, który szyje „kompletny wzór podmiotowości” jak wzorcowy garnitur i zarazem przycina do kształtu garnituru kształty mających go nosić? Czy „wzór podmiotowości” powinien być przedstawiany jako wzorzec w pewnej mierze niedookreślony, otwarty i transgresyjny, z przestrzeniami do indywidualnej konkretyzacji przez daną osobą?

Tego rodzaju pytania nasuwają się w czasie lektury monografii, gdyż Autor w wielu miejscach wywodu balansuje między zmierzaniem w dwie strony: raz idąc w stronę pedagogiki otwartej (podążając wówczas m.in. za Marianem Nowakiem i Bogusławem Śliwerskim) i tym samym w stronę personalistycznie rozumianego (także transgresyjnego i indywidualizującego) wychowania (m.in. przywołuje myśl Wojciecha Chudego), ale bywa też tak, że z nagłą zmienia kierunek i zmierza w stronę „pedagogiki – nieco lub nawet aż nadto – domkniętej”, w stronę niekrytycznego opisu mocno zinstytucjonalizowanej działalności wychowawczo-edukacyjnej i zarazem przywoływania wzorca formacji (rzec nawet można: wzorca „do-skonałej” formacji).

Słusznie podążając za myślą Mariana Nowaka (M. Nowak, *Personalistyczna koncepcja szkoły i dydaktyki*, „Zagadnienia Psychopedagogiczne” 25(1997)2, s. 20–22) dr Marek Woś przedstawia personalistyczną wizję szkoły i dydaktyki: „W szkole zaś, zgodnie z przyjęciem przez nią podejścia personalistycznego – odnośnie wychowania – oczekuje się od nauczyciela świadomości jego pomocniczości zewnętrznej w dochodzeniu przez wychowanka do dojrzałości. Jest to istotne, ponieważ dopiero wówczas uczeń, na podstawie takiego działania nauczyciela, buduje swoją osobowość od wewnątrz. Dlatego też aktywność nauczyciela powinna być sprzężona z aktywnością ucznia, który opiera swoje poczynania na budzącej się w nim woli, zainteresowaniach, tzn. na pragnieniu czegoś. W związku z tym praca nauczyciela winna zmierzać w kierunku wzmacniania woli ucznia, by mógł on przewyciężyć swoje lenistwo oraz zniechęcenie do aktywności” (s. 67-68). Zarysowana tu – za stanowiskiem artykułowanym przez Mariana Nowaka – personalistyczna koncepcja szkoły i dydaktyki pozwala przekroczyć redukcjonistyczne koncepcje funkcjonowania szkoły.

Oto przykład takiej wypowiedzi, w której dr Marek Woś oddala się od personalistycznej koncepcji szkoły i bezkrytycznie przedstawia rozumienie szkoły, które można określić jako instytucjonalno-socjalizacyjne i instrumentalno-administracyjne, rozumienie, które może być bliskie przede wszystkim postrzeganiu instytucji szkoły w perspektywie optymalizacji zarządzania nią: „Podstawową funkcją placówki edukacyjno-wychowawczej jest funkcja socjalizacyjna. Oprócz tego dokonuje swoistego rodzaju selekcji poprzez ocenianie, dając przy okazji szansę na wyrównanie wiedzy i przestrzeganie odpowiedniego zachowania,

dostosowując się do odpowiednich wzorów kultury i wymaganego zachowania. Oparta jest na lansowanym przez nią systemie wartości, zapisanym w odpowiednich dokumentach, wypracowanych i przerehablowanych później przez jej organy statutowe” (s. 215). Przyjmując konsekwentną opcję personalistyczną trudno zgodzić się z tak daleko posuniętym redukcjonizmem w rozumieniu funkcji szkoły, choć trzeba próbować zrozumieć jego źródła i przejawy, bo taki zdepersonalizowany redukcjonizm nierzadko występuje w dominujących narracjach społecznych. Gdy Marek Woś przedstawia taką wykładnię funkcjonowania szkoły, to zarazem może czytelnikowi uświadamiać ambiwalencję instytucji szkoły, której działalność skłania także do tego rodzaju opisów i – co więcej – normatywnych ujęć jej funkcjonowania.

Ta uwidaczniająca się i mogąca budzić niepokój ambiwalencja może dotyczyć także zinstytucjonalizowanej aktywności pedagogicznej Towarzystwa Salezjańskiego mającej prowadzić „do z góry założonego celu”, o czym pisze dr Marek Woś: „W salezjańskiej placówce edukacyjno-wychowawczej dzieje się tak, że program wychowawczy opiera się na wartościach, które kształtują i prowadzą wychowanka do z góry założonego celu *dobry chrześcijanin i uczciwy obywatel*. Szkoła zatem jest miejscem budowania podmiotowości. W kontekście zaprezentowanych koncepcji podmiotowości i przyjętej podmiotowości ucznia, rodzica i nauczyciela oraz zbudowanego modelu jestem przekonany, że stanowi on ważny czynnik kształtowania postaw wobec religii katolickiej proponowanej przez salezjanów wychowankom w pedagogice religii. Sfera religijna bowiem jest w niej ważną przestrzenią autodefinicji tożsamościowych, a także kulturowych, gdyż pełni istotne funkcje kulturowe” (s. 390).

W niektórych miejscach wywodu dr Marek Woś jakby zamiennie stosuje kategorię *formacji* (która jest także terminem „wewnątrzzakonnym”) i kategorię *wychowania*. Tu do głosu dochodzi owo „milczące tło” (i przedzałożenia) dyskursu zakonno-edukacyjnego. Ale nie tylko, bo także do głosu dochodzi złożoność różnorodnych działań i procesów kształtujących człowieka oraz jego dążeń do samostanowienia, samoposiadania i samookreślenia się (co w nastawieniu personalistycznym analitycznie rozpatruje Karol Wojtyła m.in. w dziele „Osoba i czyn”).

Jako antidotum na spetryfikowane sposoby funkcjonowania również salezjańskich instytucji wychowawczo-oświatowych, dr Marek Woś w dalszej części swych badań rozpościera wizję szkoły ujętą w kategoriach personalistycznych: „Wspólnie przepracowana z uczniami propozycja programu wychowawczego, uwzględniająca wartości zawarte w salezjańskim programie wychowawczym szkoły, oczekiwania rodziców oraz możliwości dojścia do nich ze strony uczniów, może świadczyć o otwartości wychowawcy wychodzącego

naprzeciw oczekiwaniom wszystkich stron biorących udział w wychowaniu. Dzięki temu uczniowie będą mogli dojść do przeświadczenia, że są współtwórcami zdarzeń w dochodzeniu do postawionego przed nimi celu oraz do przekonania o współodpowiedzialności nie tylko za sukces podjętych zadań, ale także współodpowiedzialności za niepowodzenia. Wówczas zachodzi duże prawdopodobieństwo, że wychowanek wyzwoli w sobie aktywność w celu zaspokojenia swoich potrzeb zawartych w programie wychowawczym” (s. 225). To otwarty i emancypacyjny opis funkcjonowania w przestrzeni szkolonej, który wszakże – co stanowi o występowaniu ambiwalencji – występuje obok radykalnie odmiennego opisu instytucjonalno-biurokratycznego formułowanego na użytek tzw. władz oświatowych.

Gdy dostrzegamy siłę antropologicznych i pedagogicznych ambiwalencji, z którymi zmagają się w swych dociekaniach dr Marek Woś, to warto zauważyć, że (na s. 50) rozpatrując różne ujęcia wychowania afirmatywnie i niejako rozstrzygająco przywołuje on M. Łobockiego: „ważne wydaje się być stanowisko M. Łobockiego, który stwierdza, że: „Żadna z tych koncepcji nie wyjaśnia [...] w pełni szczególnej złożoności procesu wychowania. Każda odnosi się bowiem zaledwie do niektórych aspektów i szczególnych sytuacji wychowawczych. Nie wydaje się też, iż wszystkie one obejmują cały proces wychowania” (M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2003, s. 77)”. Jak najbardziej trafnie M. Łobocki zauważa, że nie „cały proces wychowania”, ale jego różne aspekty są mniej lub bardziej odpowiednio ujmowane w formułowanych koncepcjach wychowania.

Dobrze, że dr Marek Woś przytacza konstatację M. Łobockiego, bo jest ona jak autoszczepionka (szczepionka z własnych bakterii) i należyte uwzględnienie tej konstatacji M. Łobockiego pozwala rozwijać refleksję pedagogiczną świadomą niebezpieczeństwa pułapek totalnych ujęć wychowania. Choć pokusa, aby ogarnąć „cały proces wychowania” bywa silna nie tylko w pedagogice, psychologii lub socjologii, ale i w praktyce życia społecznego, zwłaszcza w zideologizowanej – także religijnie zideologizowanej – praktyce życia społecznego. Pozwolę sobie tu dodać uwagę, że na szczęście „cały proces wychowania” nie daje się ogarnąć intelektualnie i zagarnąć „pod czyjeś dyktando”, że pozostaje zawsze w jakiejś mierze nieprzejrzysty i wymyka się próbom uprawiania jakiejś „pedagogiki totalnej” (standaryzującej i automatyzującej), gdyż w procesie wychowania – u jego źródeł – przejawia się godność osoby, przejawia się ludzka wolność i sprawcza (twórcza) podmiotowość.

Podążając szlakiem badań z teorii wychowania wyznaczanym przez studia Bogusława Śliwerskiego, dokonując wielostronnego i zarazem syntetyzującego przeglądu sposobów rozumienia wychowania, dr Marek Woś przytacza m.in. stanowisko Bogusława Śliwerskiego oraz stanowiska reprezentatywne dla nurtu personalistycznego. Afirmatywnie dr Marek Woś

w swej argumentacji stwierdza, że „Bogusław Śliwerski podkreśla, iż znaczenie wychowania, które zawsze istnieje pomiędzy dwiema osobami (nauczyciel i uczeń) sprowadza się w zasadniczej kwestii do towarzyszenia wychowankowi przez wychowawcę w jego procesie wzrostu oraz w przygotowaniu go do odpowiedzialności. Wówczas okazuje się, że istotą dotarcia przez osobę odpowiedzialną za ów proces do serca wychowanka, jego rozumu i woli jest udzielona mu pomoc w kształtowaniu tożsamości, aby stawał się sobą w poszukiwaniu siebie (B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Procesy. Konteksty. Znaczenia*, t. 1, (red.) M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007, s. 30)” (s. 85). Wezwanie, aby dzięki stosownemu do danej sytuacji wsparciu wychowawcy wychowanek „stawał się sobą w poszukiwaniu siebie” może być uznane za myśl przewodnią monografii i dopełnia się ono z opcją personalistyczną. Również afirmatywnie dr Marek Woś przytacza personalistyczną interpretację Mariana Nowaka: „ponieważ wychowanie stawia sobie za zadanie wspieranie indywidualnego i społecznego rozwoju człowieka, powinno umożliwiać wychowankowi ustawiczne utrzymywanie się w sytuacji pełnego nadziei spojrzenia na przyszłe perspektywy rozwoju i osiągnięcia celów społecznie cenionych i wartościowanych wysoko w danej społeczności” i personalistyczną interpretację Aliny Rynio: „[...] wychowanek jest osobą jedyną i niepowtarzalną; rozumną i wrażliwą na dobro, prawdę i piękno; jest zdolny do autorefleksji, samorealizacji i twórczości a także transcendencji; nigdy nie przestaje być istotą społeczną; jest bytem w sobie o ile jest bytem dla innych – bytem społecznym; posiada niezbywalne prawo do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju; jest osobą wolną i odpowiedzialną; ma prawo do błędów; nosi w sobie wiele dobrego, ale też nie jest wolny od skłonności do zła; jest istotą myślącą i czującą; ma prawo do godności i zachowania swojej intymności; ma prawo do swobodnej wypowiedzi. Jednak, oprócz praw, ma też swoje zadania i obowiązki” (A. Rynio, *Teoria wychowania w akademickiej działalności profesor Teresy Kukołowicz*, „Rocznik Pedagogiczny” 10(2018)1, s. 55). Tu nasuwa się uwaga recenzencka, że w dalszych częściach wywodów warto było do tych interpretacji Bogusława Śliwerskiego, Mariana Nowaka i Aliny Rynio jeszcze bardziej wyraźnie i wprost się odwoływać, gdyż w wielu miejscach dociekań one niejako prześwitują.

Rozpatrując wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej, dr Marek Woś dość przejrzyście referuje podstawowe założenia myśli personalistycznej żywo obecnej w pedagogice: „Zaangażowanie człowieka w podejmowane przez siebie działania, z punktu włączenia w to rozumu i woli, może świadczyć o jego człowieczeństwie – gdyby bowiem podczas pracy wykazywał tylko zaangażowanie stałby się wówczas niewolnikiem wykonywanych czynności. Takie podejście do działania osoby bywa powiązane z pojęciami



absolut oraz transcendencja człowieka, gdyż – według niektórych – bez odniesienia do tych dwóch rzeczywistości owo zaangażowanie się osoby byłoby okaleczeniem jej i organizacją rozpaczy. Dlatego są oni również przekonani, że człowiek z natury jest istotą transcendentną, gdyż zdolny jest do przekraczania siebie, wychodząc poza adaptację. Ponadto dzięki takiej zdolności, według nich, może on patrzeć przed siebie, planując swoją przyszłość” (s. 55).

Choć dodatkowych wyjaśnień zdaje się wymagać niejako zbyt skompresowana i niezbyt jasna próba ujęcia epistemologicznego czy też epistemicznego statusu kategorii osoby przez dr. Marka Wosia: „Sama kategoria *osoby* jest kognitywnym modelem systemu osobowości i sposobem konstruowania wiedzy, gdyż podstawą poznania jest własne doświadczenie całości rzeczywistości i odniesienie jej do poziomu fenomenalnego, nie tylko z samym sobą, ale z innymi ludźmi i światem rzeczy. Innymi słowy, analizując to pojęcie należałoby łączyć subiektywność i obiektywność, czyli syntezę dwóch światów w jedność, i nie powinno się ich mieszać lub też niwelować” (s. 56). Tak prowadzona narracja o osobie jest jakby wklejona z innego porządku w całość autorskiego dyskursu i tym bardziej staje się ona trudno zrozumiała.

Nieco zaskakująco brzmi teza sformułowana przez dr. Marka Wosia z zakresu historii idei: „Pojęcie *personalizm* chrześcijaństwo wypracowało w pierwszych wiekach swojej działalności, wprowadzając pojęcie *osoby* – kładąc w ten sposób fundament pod jego konstrukcję” (s. 57); i dalej prowadzony przez dr. Marka Wosia wywód także niestety nie jest zbyt jasny co do meritum i co do faktografii: „Z perspektywy czasu należy przyznać, iż było to osiągnięcie epokowe, gdyż później wzorowano się na nim w rozumieniu człowieka poprzez odwoływanie się do jego podmiotowego istnienia. I tak wskazano, że osoba, która jest w relacjach do innej osoby, oddaje się jej całkowicie, stając się darem dla niej. To stwierdzenie, choć wydaje się dość banalne, to jednak jest ono na tyle istotne, gdyż w oddaniu drugiemu człowiekowi zawarte jest źródło i fundament oddających się sobie osób. Tę myśl przez wieki rozwijaną Boecjusz przeformułował następująco: *persona* [uwaga rec. MR, że powinno być tu: *est*] *rationalis naturae individua substantia*. Skonstruowana przez niego definicja, choć bez żadnego odniesienia do Boga i Chrystusa, stała się dla innych podstawą określenia człowieka. I tak na przykład dała ona asumpt Tomaszowi z Akwinu do zbudowania na bazie metafizyki chrześcijańskiej oraz rozumianej przez niego antropologii podstaw pod personalizm chrześcijański. Wyrasta on z opisu biblijnego stworzenia człowieka oraz jego upadku moralnego, a następnie z przekazu odkupienia go przez Jezusa Chrystusa. Tak nakreślony humanizm chrześcijański stanowi fundament do opisanie koncepcji pedagogiki personalistycznej” (s. 57). Usiłuje się tu – niestety nieporadnie – przedstawiać zbyt duży skróty wielowiekowych debat i mnoży się niejasności, a cały ten akapit nie wydaje się konieczny dla

całości wywodów. Zwłaszcza, że na kolejnej stronie (s. 58) słusznie przywołuje się m.in. ustalenia Wojciecha Chudego i Stanisława Kowalczyka, znakomitych znawców i zarazem wybitnych promotorów personalizmu. Choć nie do końca zrozumiałe jest w tym kontekście wtrącenie: „Co więcej, Księga Apokalipsy zarysowuje więź pomiędzy Bogiem a człowiekiem [...]” (s. 58) i następnie przejście: „Myśl odwołującą się do religii w wychowaniu można spotkać w rozważaniach na ten temat u Wojciecha Dzieduszyckiego” (s. 59). Trudno tu śledzić logikę wyvodu, gdyż wywód „rwie się” i dokonywane są niezbyt zrozumiałe przeskoki, co utrudnia lekturę, a tym bardziej nie powinno mieć miejsca, gdy odwołuje się do twórczości takich mistrzów jasności słowa jak Wojciech Chudy i Stanisław Kowalczyk.

Na podstawie literatury przedmiotu dr Marek Woś trafnie charakteryzuje swoiste założenia pedagogiki personalistycznej: „[...] relacje w procesie wychowawczym przebiegają bezpośrednio pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Mają one miejsce w określonej rzeczywistości i opierają się na porównywalnej godności etycznej obu stron. Sam dialog pomiędzy stronami przebiega prawidłowo wówczas, kiedy odbiorca jest w stanie uzyskać ten sam obraz komunikatu, który został wytworzony w umyśle nadawcy. [...] pedagogika personalistyczna kładzie akcent na to, że zanim dojdzie do tego, to obie strony powinny pracować nad swoimi umiejętnościami podczas relacji interpersonalnych. Ów model wychowania w dialogu wymaga zdrowych i naturalnych relacji, w których każda ze stron akceptuje siebie” (s. 60). Odpowiednio wyeksponowane są tej w narracji kluczowe dla refleksji personalistycznej kategorie godności, relacji i dialogu.

W swych badaniach dr Marek Woś przyjmuje: „Zgodnie z postulatami B. Śliwerskiego, „teoria pedagogiczna powinna odślaniać kluczowe dla niej kategorie pojęciowe na podstawie dociekania prawdy o nich, o ich istocie i ułatwiając tym samym nasze ich rozumienie” (B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, APS, Warszawa 2011, s. 129)” (s. 232, przypis 554). Choć – jako recenzent odnotuję – szkoda, że ta ważna deklaracja metodologiczna co do zakładanego sposobu prowadzenia badań jest przywołana dopiero w przypisie 554, gdyż powinna w wywodach znaleźć wcześniej należne jej miejsce. To niepotrzebne przesunięcie do dalszej partii tekstu, o wiele lepiej byłoby umieścić bliżej początku i w tekście głównym.

Bardzo interesująco zapowiada się – na stronie 61 – spostrzeżenie: „Oдноśnie osoby, zdaniem B. Śliwerskiego, w pedagogice pojawiają się głosy o słabości poznawczej wychowawcy wynikającej z niemożności opisu człowieka jako *ukrytego podmiotu aktywności*”. Ale to zdanie nie ma kontynuacji, jakby w redakcji tekstu coś się urwało, a szkoda. Warto do tego wrócić.

Uznając pluralizm i wielokierunkowość myśli pedagogicznej dr Marek Woś przytacza i rozpatruje koncepcje formułowane w nurtach o różnej orientacji ideowej, m.in. przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, Lecha Witkowskiego i Marię Czerepaniak-Walczak. To właściwy sposób uczestniczenia w toczącej się, żywej debacie pedagogicznej

Z dociekań Mirosławy Nowak-Dziemianowicz zaczerpnął dr Marek Woś ważną dla jego wywodów wizję *Przewodnika*: „kroczenie ucznia za nauczycielem w trakcie wychowania można przedstawić za pomocą zaproponowanej metafory *Przewodnika* przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, za pomocą której podkreśla autorka rolę nauczyciela opierającą się na prowadzeniu ucznia drogą, którą nauczyciel sam przebył, zdobywając na niej konieczne doświadczenie. Ponadto, dzięki właśnie zdobytemu doświadczeniu i osiągniętej przez niego pewności, a przez to także osiągniętej wiedzy, nie błądzi on na niej, prowadząc wychowanków ku wyznaczonym celom. Na zaproponowanej przez *Przewodnika* drodze kształtuje on w wychowanku odpowiednie kompetencje, które będą jemu potrzebne w spluralizowanym świecie, w odniesieniu do wielości kultur oraz poglądów. W budowaniu dojrzałej tożsamości ucznia kładzie nauczyciel fundament pod zrozumienie i tolerowanie przez młodego człowieka różnic, inności, odmienności i złożoności świata” (s. 65). Warto wszakże, aby metafora *Przewodnika* mocniej jeszcze wybrzmiała w całości kształcie monografii.

Z dociekań Lecha Witkowskiego zaczerpnął dr Marek Woś ważne dla jego wywodów sformułowanie „trójmianu”: „profil tożsamościowy ucznia można przedstawić – zgodnie z zaproponowanym profilem przez Lecha Witkowskiego – następująco:

kompetencje → koncepcja → kondycja

Pierwszy element odnosi się do działania człowieka w świecie i oznacza zakres czyjejś wiedzy, odpowiedzialności i umiejętności; drugi obejmując zakresem wygląd świata zewnętrznego oraz postrzeganie go przez człowieka i lokowanie się w tym świecie odnosi się także do świata działań osoby; trzeci zaś dotyczy formy wnętrza człowieka, jego jaźni i dlatego można określić go jako poczucie tożsamości” (s. 66). Również warto, aby ten „trójmian” mocniej jeszcze wybrzmiał w całości kształcie monografii.

Z akceptacją dr Marek Woś przytacza sformułowanie Marii Czerepaniak-Walczak, że „podmiotowość posiada trzy korelaty, tzn. świadomą moc sprawczą i odpowiadające jej sprawstwo podmiotowe, zdolność do racjonalnego i krytycznego wyboru oraz odpowiedzialność, odwagę i godność w ponoszeniu konsekwencji dokonywanych wyborów (M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 76–90; M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w*

perspektywie pedagogiki, Szczecin – Gorzów Wielkopolski 1994, s. 7–33)” (s. 81). To ujęcie podmiotowości także powinno mocniej jeszcze wybrzmieć w całokształcie monografii.

Wszakże jak podkreśla to wielokrotnie dr Marek Woś to przede wszystkim „[p]ersonalistyczna wizja człowieka stanowi podstawę chrześcijańskiego wychowania, gdyż nakierowuje proces wychowania na kształtowanie „człowieka w człowieku”, aby wychowanek stawał się coraz bardziej „ludzki”. Dlatego też niezbędny w tym zakresie jest proces wychowania” (s. 69). Ów wielokrotnie ponawiany w monografii nacisk kładziony na znaczenie personalistycznej wizji człowieka jako wizji podstawowej dla wychowania chrześcijańskiego jest o tyle zasadny, gdyż ta wizja człowieka ma nasycać swymi ymi i aksjologicznymi treściami pożądany model podmiotowości.

Ta rola (doniosłość) refleksji personalistycznej tym wyraziściej ukazuje się, gdy dr Marek Woś – rzecz można: „w końcu” – przywołuje analizy antropologiczne Karola Wojtyły: „Pedagogika personalistyczna odnajduje swoje głębsze zrozumienie poprzez spojrzenie na zagadnienie wychowania od strony czynu wytlumaczonego przez Karola Wojtyłę, który był zdania, że tylko wówczas człowiek może dojść do samorealizacji kiedy zrozumie siebie i nauczy się kontrolowania siebie (samopanowanie). Oba warunki są gwarantami samostanowienia człowieka i spełniają się w akcie samostanowienia, które wyrażone jest poprzez ludzkie „chcę”. Dopiero wówczas bowiem można powiedzieć, że każda osoba faktycznie kieruje sobą i sprawuje określoną władzę nad sobą, której nikt inny nie może nad nią sprawować ani za nią wykonać. Z tego też punktu samorozwój wychowanka jest dążeniem ku celowi, podczas którego nieustannie konfrontuje się on z wartościami. Warto zaznaczyć, iż nurt ten mocno akcentuje umiejętności moralne człowieka, gdyż jest on niejako elementarnym założeniem formowania życia społecznego” (s. 70). Jako recenzent dodam, że analizy antropologiczne Karola Wojtyły powinny być bardziej jeszcze uwydatnione i spożytkowane, gdy rozpatruje się podmiotowość jednostki jako kategorię pedagogiczną i wypracowuje jej swoiste (autorskie) rozumienie.

Jak najbardziej słusznie dr Marek Woś stwierdza: „W podejmowanym problemie duży wkład w rozumienie podmiotowości wniosła M.S. Archer. W koncepcji sprawstwa wyróżniła sprawstwo pierwotne i zbiorowe. Pod pierwszym pojęciem rozumie formę mimowolnego usytuowania jednostki, niezależnego od jej chęci i interesów w obrębie szans życiowych. Pod drugim pojęciem dostrzegła zamierzone oddziaływanie jednostki na położenie poprzez uświadomienie więzów łączących ją z innymi, będącymi w tej samej lub podobnej sytuacji. W ten sposób, przenosząc jej myśl na grunt pedagogiki, sprawstwo zbiorowe jest dla wychowanków impulsem do wspólnego działania, aby zmienić sytuację życiową na bardziej

dla nich korzystną” (s. 88-89). Należy w recenzji docenić podjętą w monografii próbę sięgnięcia do analiz i koncepcji Margaret S. Archer: „Pojęcie *podmiotowość* w literaturze przedmiotu powiązane jest z człowiekiem, podmiotem, który wyróżnia się w otaczającym go świecie rozmaitymi rolami społecznymi i funkcjami. Przedstawiony jest on w niej także jako byt odróżniający się od innych postawą rozumiejącą, wyjaśniającą oraz aksjonormatywną wobec *czegoś* lub *innego* generalnie rzecz biorąc, a za Margaret S. Archer można powiedzieć, że wobec trzech *porządków świata: naturalnego, praktycznego i społecznego*” (s. 101). Podejmowane w monografii próby przyswojenia polskiej myśli pedagogicznej analiz i koncepcji Margaret S. Archer dobrze świadczą – jak już to wcześniej zaznaczono – o odwadze intelektualnej dra Marka Wośa i dzięki temu wprowadza on do pedagogicznych analiz skupionych na podmiotowości ożywcze impulsy.

Trafnie dr Marek Woś zauważa, iż także „K. Wielecki zaproponował rozumienie pojęcia podmiotowości indywidualnej jako osobę z jej systemem wartości, kompetencjami i umiejętnościami oraz sposobami pozostawania w relacjach z innymi osobami, co ostatecznie ma się przyczyniać do jej samorozwoju, a także dobru innych. [...] podmiotowość społeczna, według niego, wiąże się ze stanem społeczeństwa, w którym dochodzi do symbiozy związku dobra wspólnego z dobrem poszczególnych osób. Charakteryzuje się stwarzaniem przesłanej samorealizacji jednostce przez społeczeństwo, a ona w relacji do innych jednostek, jak i całego społeczeństwa przyczynia się także do ich rozwoju” (s. 94). Propozycje K. Wieleckiego dotyczące rozumienia pojęcia podmiotowości warte są wnikliwszego i zarazem krytycznego zainteresowania ze strony pedagogów, gdyż – jak ujmuje to dr Marek Woś – „refleksja K. Wieleckiego nad konceptem podmiotowości od strony indywidualnej, jak i zbiorowej należy do jednych z najpełniejszych” (s. 95). Te tropy podjęte w monografii powinny intensyfikować w pedagogice dyskusje dotyczące kwestii podmiotowości, zwłaszcza w nurtach pedagogiki respektujących i promujących „paradygmat edukacji podmiotowej” (s. 97). Ten paradygmat – słusznie zauważa dr Marek Woś – „[został] opisany przez Tadeusza Lewowickiego jako ten, który służy rozwojowi wychowanka [...]” (s. 97) i warto bardziej jeszcze sięgnąć do tego opisu.

Po dokonaniu wnikliwych rozeznań dyskursów pedagogicznych dotyczących kwestii podmiotowości, dr Marek Woś przechodzi do analityczno-syntetycznego ukazania jak wygląda „program wychowawczy salezjańskiej placówki edukacyjno-wychowawczej w realizowaniu celu wychowawczego *dobry chrześcijanin i uczciwy obywatel*” (s. 96). Ten program wychowawczy – jak stwierdza dr Marek Woś – „bierze pod uwagę podmiotowość wychowanka, którą w procesie wychowawczym wiąże z pierwiastkiem wartościującym, tzn. z funkcjonalnością społeczną”, ale „odnosząc ją do wymiaru zbiorowego i indywidualnego

można [...] wprowadzić rozróżnienie podmiotowości na funkcjonalną i dysfunkcjonalną. I tak podmiotowość funkcjonalna w aspekcie wychowawczym oznacza każde działanie wychowanka, będące wynikiem jego wolnej woli, które zmienia bądź wpływa na zmianę struktury społecznej. Z kolei podmiotowość dysfunkcjonalna, w porównaniu z tą pierwszą, przy założeniu działania jednostki i powiązaniu z nim wolnej woli, oznacza zmianę struktury społecznej o charakterze dysfunkcyjnym, patrząc od strony prawidłowości działania całej zbiorowości makrosystemu. Jeśli zatem przyjęlibyśmy takie rozróżnienie, to skutki podmiotowości w wymiarze jednostkowym można podzielić na funkcjonalne i dysfunkcjonalne” (s. 96). Dr Marek Woś realistycznie dostrzega niezbędną wartość odróżniania podmiotowości funkcjonalnej i podmiotowości dysfunkcjonalnej.

Odróżnianie podmiotowości funkcjonalnej i dysfunkcjonalnej wprowadza wymóg – o czym pisze dr Marek Woś – „diagnozy stanu podmiotowości wychowanka, a tym bardziej wychowanków jako uczniów salezjańskich placówek edukacyjno-wychowawczych i określić społeczne skutki wyższego lub niższego jej poziomu, podczas dochodzenia do celu wychowawczego, który jest określony formułą *dobry chrześcijanin i uczciwy obywatel*” (s. 96). Ta diagnoza, której przeprowadzanie słusznie postuluje dr Marek Woś, powinna być rzetelna, gdyż powinna pozwalać na poznawanie faktycznego stanu rzeczy.

Licząc się z wymaganiami rzeczywistości, dr Marek Woś realistycznie stwierdza, że w przypadku salezjańskich działań i instytucji wychowawczo-oświatowych „podmiotowość wychowanka jest ściśle powiązana ze strukturą społeczną, na którą w omawianym przypadku (w tej publikacji) składają się salezjanie oraz realizowany przez nich w salezjańskich placówkach edukacyjno-wychowawczych cel, by podopieczni stawali się *dobrymi chrześcijanami i uczciwymi obywatelami*. Przy okazji warto także nadmienić, iż punktem wyjścia w naszych rozważaniach jest rzeczywistość społeczna, która składa się z systemów otwartych (szkoła – salezjanie i nauczyciele, cel, środki, normy, pozycje, role itd.) w stosunku do środowiska” (s. 98). Ta – wymagająca namysłu i dyskusji – obserwacja znajduje u podstaw analiz wychowania do podmiotowości w działalności Towarzystwa Salezjańskiego.

Rozpatrując salezjański model wychowania i prowadząc tak ukierunkowaną refleksję w perspektywie personalizmu chrześcijańskiego, dr Marek Woś przywołuje i umiejętnie aplikuje do swych dociekań analizy Bogusława Śliwerski nad rolą wychowania prewencyjnego Jana Bosko we współczesnej myśli i praktyce pedagogicznej (zob. B. Śliwerski, *Miejsce systemu wychowania prewencyjnego według Jana Bosko we współczesnej systematyce myśli pedagogicznej*, „Forum Pedagogiczne” 2, 2015). Ta ważna inspiracja intelektualna została odpowiednio spożytkowana w dociekaniach. Dalej dr Marek Woś także trafnie zauważa, że

„Marian Nowak, opisując najczęściej stosowane środki wychowawcze, wyróżnił grupę prewencyjnych środków wychowawczych na podstawie koncepcji turyńskiego salezjanina, stwierdzając, że były one pomocne: „zapobieganiu ewentualnym szkodom, jakie mogłyby dotknąć wychowanka. W takich działaniach chodzi przede wszystkim o wzbudzenie w wychowanku wrażliwości moralnej na to, co nie jest słuszne, i zapobieganie konieczności wymierzania kary. Zaliczamy do nich m.in. [...]: asystencję wychowawczą i oratorium, dobry przykład i autorytet wychowawcy” (M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 463–464)” (s. 102). Te przywołania w monografii ukazują, iż pedagogika salezjańska znajduje należne jej miejsce w polskim dyskursie pedagogicznym i w kontekście współczesnych wyzwań stanowi przedmiot namysłu czołowych polskich pedagogów. Badania, które podejmuje dr Marek Woś wpisują się również na swój sposób w ten nurt aktualnie prowadzonej refleksji pedagogicznej.

W dalszej części monografii – zgodnie z zapowiadaną jej strukturą – dr Marek Woś usiłuje wyjaśnić jak ma być rozumiany system aksjonormatywny, będący jedną z tytułowych i podstawowych w monografii kategorii. Oto propozycja wykładni: „System aksjonormatywny stanowi konstrukt myślowy wdrażania w niej sposobu widzenia, dochodzenia i realizowania określonego celu lub celów. Na ile realizowany w niej system wychowawczy i zaproponowane w nim podejście podmiotowe do wychowanka jest konkretyzowane, pozostaje w sferze pytania. Jak również i to, na ile urzeczywistniany jest w niej na co dzień system aksjonormatywny? Niezależnie od tego podczas procesu rozwojowego wychowanek z zasady dąży do osiągnięcia: celów życiowych, odpowiednich kompetencji, rozwoju osobistego i edukacyjnego oraz integracji ze społeczeństwem. Osiągnięcia jednostki powinno się rozpatrywać jako wynik jej wysiłków: uczenia się, wytrwałości w dążeniu, w rozwiązywaniu problemów, przyswajaniu postaw, w uczeniu się odpowiednich ról społecznych, w kształtowaniu pożądanej osobowości, w podejmowaniu aktywności fizycznej itd.” (s. 215). Na tle tak sformułowanej wykładni rozumienia systemu aksjonormatywnego, dr Marek Woś przechodzi do pewnego przybliżenia wypracowywanego przez niego modelu: „Proponowany model aksjonormatywny formacji do podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnej w pracy z uczniem wynika z czteropoziomowego dochodzenia do jego osiągnięć, tzn. z poziomu: diagnostycznego, programowego, praktycznego i ewaluacyjnego” (s. 221). Te cztery poziomy są następnie omówione.

W swoich dociekaniach dr Marek Woś postuluje integralne – rzecz można: całościowe, acz nieintegrystyczne i nietotalne – podejście do wnikliwego i rzetelnego rozeznawania sytuacji wychowawczej: „Monitorowanie integralnego wzrostu wychowanka powinno objąć wszystkie obszary wychowawcze (wartości interioryzowane w procesie formacji), by dokonać ewaluacji ich przyswojenia w warstwie: emocjonalnej, patriotycznej, społecznej, światopoglądowej,

estetycznej i kulturowej, woli, aksjonormatywnej i fizycznej. Dzięki takiemu rozeznaniu wychowawca nabędzie informacji o tym, czy wśród wychowanków są takie jednostki, które w ogóle nie podjęły czynności w dojsciu do wyznaczonych im celów lub też w nieznanym stopniu przybliżyły się do nich” (s. 225). Tu występuje pojęcie „procesu formacji” zespolone z pojęciem „interioryzowania wartości”, co wymaga dużej ostrożności, aby nie popaść w jakąś (niejawną) postać indoktrynacji i w wymuszanie interioryzowania uznanych wartości; tu znowu ambiwalencja dochodzi do głosu. Aby uniknąć takich zagrożeń dr Marek Woś bardzo wyraźnie formułuje personalistyczny z ducha cel działań: „Efektem spójnego salezjańskiego systemu wychowawczego powinna być zachowana podmiotowość ucznia, który nie powinien zachowywać się tak jak ktoś każe, lecz dlatego ponieważ tego oczekuje od niego wychowawca/rodzice/społeczeństwo i należy tak się zachować” (s. 226). Nieco dziwnie brzmi konstrukcja: „nie powinien zachowywać się tak jak ktoś każe, lecz dlatego ponieważ tego oczekuje od niego wychowawca/rodzice/społeczeństwo i należy tak się zachować”, trochę tak jak „zarazem zjeść ciastko i mieć ciastko”. Próbuując dodatkowo ukonkretnić cel działań, dr Marek Woś zdaje się jednak w jakimś stopniu odchodzić od wcześniej deklarowanej otwartości, a natomiast szczelniej domykać i zawężać cel działań: „Nie powinien wywoływać postaw mechanicznych tylko trwałe zachowanie, zgodne z zarekomendowanym światem wartości, niepodlegającym uzgodnieniu z racji jego zakorzenienia w spuściźnie kultury grecko-rzymskiej i filozofii świata chrześcijańskiego” (s. 226). To nie jest nieporadność w artykulacji, ale do głosu dochodzą tu realnie występujące napięcia, dylematy i ambiwalencje wychowania.

Dookreślając i konkretyzując promowany salezjański model wychowania, dr Marek Woś wskazuje na trudno uzgadnialne odmienności i kontrastujące stanowiska: „Obecne czasy dają jednostce możliwość kreowania zmian wedle własnego odczucia, w oparciu na tym, co jej przekazano. Biorąc to pod uwagę, należy wskazać, iż salezjańskie środowisko wychowawcze ma podniesiony pułap trudności w stosunku do masowych szkół publicznych, ponieważ występuje w opozycji do współczesnych trendów wychowawczych. Kształtuje wychowanka w jednym świecie wartości, a nie w wielu światach, które uczeń mógłby wybrać, jako najbardziej odpowiadający mu na obecnym etapie dojrzewania” (s. 226). Trafnie oddane są zasadnicze intencje, acz zbyt skondensowana i niedostatecznie rozwinięta (zbyt mało uszczegółowiona) jest teza, iż salezjańskie środowisko wychowawcze „kształtuje wychowanka w jednym świecie wartości, a nie w wielu światach” i zdaje się ona wymagać na gruncie debaty pedagogicznej dalej idącego niuansowania, gdyż może uchodzić za totalizujący monizm.

Podobnie niuansowania i rozróżnień wymaga dalszy wywód: „Warto podkreślić, iż inne systemy wychowawcze próbują wypracować pewien kompromis działania w społeczeństwie.

W związku z tym w środowiskach odmiennych od salezjańskiego lansowany jest przez innego wychowawcę model uzgodnienia wartości, które na danym etapie są odpowiednie dla danej jednostki. W salezjańskim systemie wychowania świat wartości jest jeden, tak jak i sprawstwo i jego skutki. Tak więc salezjański wychowawca, pokazując wychowankowi jego działania, odnosi je do zaproponowanego tradycyjnego świata wartości, uzmysławiając mu, że podejmowane przez niego działania powinny być optymalne, gdyż nie można ich niejako oderwać (skutków) od odpowiedzialności, tu i teraz oraz w wieczności. Z tego względu poprzeczka postawiona przed salezjańską szkołą wydaje się być podniesiona znacznie wyżej z racji oczekiwanych od niej wymagań. Dlatego efekty jej pracy powinny intensywniej wpływać na jednostkę, aniżeli w innych placówkach publicznych i niepublicznych, gdyż uwzględnia w swoim odniesieniu do ucznia jego podmiotowość, tzn. indywidualizację” (s. 226-227). Trzeba w języku analiz aksjologicznych wyjaśnić, co może znaczyć teza, iż „w salezjańskim systemie wychowania świat wartości jest jeden”, bo znowu przy takim skrótowym wyrażeniu nasuwa się zarzut totalizującego monizmu. Wejście w dyskurs aksjologiczny wymaga – zwłaszcza od pedagoga – czynienia subtelniejszych rozróżnień, które na gruncie teorii aksjologicznych są przecież wypracowywane.

W dalszej części dociekań dr Marek Woś mierzy się z wyjaśnianiem m.in. znaczenia intencjonalności i sprawstwa: „[...] przystępując do badania znaczenia, jakie nadaje się intencjonalności w danym ujęciu pragmatycznym, próbowano uchwycić sens oddziaływania wychowawczego, które w przypadku placówki salezjańskiej zmierza do ukształtowania *dobrego obywatela i uczciwego chrześcijanina*. Zaprezentowane poniżej badania zostały podporządkowane pytaniu m.in.: Czy program wychowawczy, realizowany w salezjańskiej placówce edukacyjno-wychowawczej, uwzględniający wartości uniwersalne oraz partykularne zakonu salezjańskiego ma odniesienie do obiektywności i subiektywności w kontekście sprawstwa? ” (s. 233). Autor naprowadza na przyjmowane w jego wywodach znaczenia intencjonalności i sprawstwa, choć można zapytać, czy – przy większej wprawie analitycznej – dałoby się uczynić jaśniejszym i wyraźniejszym przypisywany im sens?

Autor mając świadomość wielorakich trudności, z którymi się mierzy w zawansowanym stadium badań, realistycznie stwierdza, że „podjęcie się badania i interpretacji rzeczywistości procesu wychowania, sytuacji złożonej, dynamicznej i szybko zmieniającej się, w zależności od uwarunkowań, wydaje się na ten moment – z perspektywy badawczej – zadaniem dość trudnym” (s. 237). To ważne świadectwo samoświadomości badacza. W tym kontekście dr Marek Woś formułuje istotną konstatację: „Analizując bogatą literaturę na temat pojęcia wychowania, można dojść do przekonania, że pomimo tego, iż doczekało się ono wielości

określeń oraz definicji i interpretacji, to tym samym spowodowało trudności w wyjaśnieniu jego istoty. Dopiero patrząc na konkretną egzystencję człowieka można w pełni pojąć znaczenie wychowania, ponieważ nie jest to pojęcie abstrakcyjne, gdyż ma ono ścisły związek z realnym życiem osoby” (s. 237). Szczególnie ważne wydaje się tu stwierdzenie, że znaczenia wychowania pojmuje się „patrząc na konkretną egzystencję człowieka” – to jest właściwy, empiryczny punkt odniesienia rozumienia wychowania, które ma „ścisły związek z realnym życiem osoby”.

Co do swoistości badań pedagogicznych w kontekście teorii i praktyki, dr Marek Woś w pełni podziela metodologiczne zapatrywania Stanisława Palki i z aprobatą je przywołuje: „uprawianie pedagogiki ma sens wówczas, gdy skierowane ono jest zarówno na budowę teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak i na problemy bieżącej praktyki pedagogicznej. Szczególną wartość ma jej więź z praktyką wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka. To zakorzenie w praktyce nie jest oznaką słabości pedagogiki, jak sądzą niektórzy naukowcy, lecz oznaką jej siły [...]” (S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 100), (s. 236). W takim też nastawieniu dr Marek Woś podchodzi do prezentacji badań empirycznych, których wyniki przytacza i analizuje.

Najpierw ukazuje się szersze tło prowadzenia tych badań, z których wyników korzysta: „Zdaniem Komisji *Szkola Salezjańska w Europie SDB-FMA*, w ostatnich latach dość sporo uwagi przywiązuje się [...] do jakości pracy salezjańskich ośrodków edukacyjno-wychowawczych. Komisja podjęła refleksję, co do oceny tożsamości salezjańskiej, która służyłaby ujednoliceniu oceny pracy w placówkach edukacyjno-opiekuńczo-wychowawczych. [...] opracowała narzędzie, za pomocą którego placówki salezjańskie mogłyby ocenić jakość swojej pracy. [...] dobrano odpowiednie wskaźniki w celu uwypuklenia kluczowych kwestii w tej materii. Zaproponowano ostatecznie kwestionariusz pozwalający na skuteczną samoocenę w każdym miejscu pracy salezjanów (także i salezjanek). Narzędzie to, z racji różnorodności dzieł salezjańskich oraz możliwości zastosowania w innych krajach, posiada, według członków Komisji, zalety i ograniczenia. W opinii Komisji głównym jego założeniem było pobudzenie procesu samooceny do poznania słabych i mocnych stron dzieła salezjańskiego. Kwestionariusz miał wpłynąć na ukierunkowanie pracy wszystkich osób zaangażowanych w szkole do ciągłej poprawy jakości ich pracy edukacyjno-wychowawczej” (s. 242). Jeśli jest to „kwestionariusz pozwalający na skuteczną samoocenę”, to są to badania, dzięki którym realizuje się także zadania właściwe dla ewaluacji, a analiza wyników tych badań powinna również mieć istotną wartość dla praktyki pedagogicznej i umożliwiać wyprowadzanie właściwych postulatów prakseologicznych (dotyczących efektywności działania).

Autor wskazuje na zbieżność badań, do których się odwołuje, z koncepcyjnymi celami swoich dociekań: „Zaprezentowany aksjonormatywny wymiar podmiotowości zróżnicowanej intencjonalnie w formacyjnym modelu wychowania młodzieży, realizowany przez Towarzystwo Salezjańskie, jest próbą ukazania propozycji wychowania jednego z zakonów, którego posłannictwo (charyzmat) skierowane jest do dzieci i młodzieży. Dlatego też w celu pozyskania materiału empirycznego w 2017 roku wyłoniona została zbiorowość, którą przebadano przy użyciu kwestionariusza ankiety. Przedmiotem zainteresowania poznawczego był system wychowawczy Jana Bosko realizowany w placówkach salezjańskich, a przyjęty problem badawczy skupił się wokół: podejścia wychowawczego do wychowanka w oparciu na zaproponowanym systemie wychowawczym, znajdujący się w dokumentach placówki edukacyjno-wychowawczej, w tym przypadku szkoły salezjańskiej; wartości preferowanych, zapisanych i realizowanych przez szkołę; formowania wychowanka według zaproponowanego wzoru; bezpośredniego wpływu postawy nauczyciela na podopiecznego; udziału nauczyciela i wychowanka w wypracowaniu dokumentów szkolnych” (s. 243).

Zaskakiwać natomiast może czytelnika zdanie następane: „Zatem nie powinien dziwić fakt, że w niniejszej pracy zinterpretowano zjawisko wychowawcze poprzez analizę zebranego materiału empirycznego” (s. 243). To zbędny odautorski wtręt w wywodzie.

Autor wyjaśnia, co objęto badaniami, do których się odwołuje: „Przedmiotem badań obszaru *Kompetencje pedagogiczne i powołanie wychowawcze* było środowisko salezjańskich placówek edukacyjno-opiekuńczo-wychowawczych inspektorii krakowskiej i pińskiej, tzn. oddziaływanie systemu prewencyjnego na podmiotowość osób skupionych wokół wychowania oraz formowanie wychowanka według zaproponowanego wzoru. Obecnie salezjanie na terenie tych dwóch inspektorii prowadzą: trzy przedszkola, 32 szkoły różnego typu oraz dwa Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze, sześć placówek opiekuńczo-wychowawczych, trzy internaty, dwie bursy (w całej Polsce: 57 szkół różnego typu, siedem placówek opiekuńczo-wychowawczych, cztery przedszkola, trzy MOW-y, osiem burs, dwa internaty)” (s. 262-263)¹.

Przedstawiane w monografii badania okazują się – co jest istotnym faktem – częścią większego (międzynarodowego) programu samooceny dotyczącej działalności edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej w ośrodkach salezjańskich: „Kwestionariusz, który

¹ „Na terenie inspektorii krakowskiej badania przeprowadzono w: Krakowie – Nowa Huta (LO, gim.); Oświęcimiu (technikum, gim., LO, ZSZ); Przemyślu (LO, gim.); Świętochłowicach (Zespół Szkół); Zabrze (LO, gim.). Na terenie inspektorii pińskiej badania przeprowadzono w: Aleksandrowie Kujawskim (LO i gim.); Bydgoszczy (SP, gim., LO); Koninie (SP, gim.); Pile (gim., LO); Rumi (gim., LO); Szczecinie (SP, gim., LO); Toruniu (SP, gim.). Oprócz tego przebadano nauczycieli i uczniów w ośrodkach salezjańskich (MOW i szkoła z internatem): Kniewo (gim.); Trzciniec MOW (gim.).” (s. 263).

przysłała Komisja, przetłumaczony i skonstruowany został jako propozycja do samooceny, a następnie skierowany do konkretnych respondentów (nauczycieli, rodziców, uczniów). Pytania zawarte w nim ułożone zostały w sposób logiczny, obejmując zjawisko interesujące badacza: *Kompetencje pedagogiczne i powołanie wychowawcze*” (s. 264).

W monografii podaje się ważną informację o zespołowym charakterze prac badawczych: „W skład zespołu redakcyjnego w Polsce weszli przedstawiciele wszystkich inspektorii salezjanów i salezjanek: Małgorzata Balcerzak PLO, Eliza Borewicz FMA PLJ, Dorota Głowczak PLA, Jan Gondro SDB PLO, Lila Iglewska PLN, Zenon Latawiec SDB PLS, Dariusz Matuszyński SDB PLE, Artur Pelo PLS, Leokadia Pyzio FMA PLA, Krystyna Stolarczyk FMA PLJ (również przekład), Ewa Suchożerbska PLE, Mariusz Witkowski SDB PLN, Marek Woś SDB PLN” (s. 264). W związku z zespołowym charakterem prac badawczych zainteresowanie budzi: jaki był wkład poszczególnych osób w organizację i przebieg badań?

Autor informuje też jakich dokonał zawężeń w doborze interesujących go wyników z szerzej zamierzonych badań : „[...] ze względu na podjętą tematykę *Aksjonormatywne wymiary wychowania do podmiotowości społecznej. Perspektywa pedagogiczna* opracowanie badań koncentruje się w głównej mierze na wychowankach, a w drugiej części na nauczycielach, którzy bezpośrednio zaangażowani są w cel wychowawczy *dobry chrześcijanin i uczciwy obywatel*. Tym samym interpretacja zebranych danych, oscylując wokół zakreślonego tematu celowo pomija wyniki badań, które zostały przeprowadzone pośród rodziców” (s. 264).

Określając zadania, których wykonaniu służą badania, Autor stwierdza: „Dzięki kwestionariuszowi uzyskane odpowiedzi będą miały za zadanie przybliżyć informację na temat prawidłowego lub wadliwego funkcjonowania placówki salezjańskiej w wymiarze formacji wychowanków do podmiotowości uniwersalnej i partykularnej, ukazując etap rozwoju wychowanków w ich dążeniu do realizacji aksjonormatywnych wymiarów wychowania” (s. 265). Choć warto się zastanowić, czy ujmować sprawę wyłącznie zero-jedynkowo (czarno-biało): „prawidłowego lub wadliwego funkcjonowania placówki salezjańskiej”, czy też jednak ujmować ją stopniowalnie: w jakimś stopniu i w jakimś zakresie prawidłowego funkcjonowania placówki salezjańskiej, w jakimś stopniu i w jakimś zakresie wadliwego funkcjonowania placówki salezjańskiej?

Autor dalej deklaruje, iż „w badaniu zastosowana została także metoda hipotetyczno-dedukcyjna. Proces weryfikacji oparty został na analizie danych empirycznych zebranych w badaniach ilościowych, które stanowią główne źródło weryfikacji hipotez” (s. 266). W tym miejscu – z recenzenckiego obowiązku – należy dopowiedzieć, iż przywołana metoda hipotetyczno-dedukcyjna, ceniona w szczególności w nurcie metodologicznym krytycznego

racjonalizmu, wymaga wysunięcia śmiałej hipotezy, z której wyprowadza się jej dedukcyjne konsekwencje i w badaniach sprawdza, czy są zgodne z rzeczywistością, a jeśli są zgodne to utrzymuje się hipotezę, natomiast jeśli okazują się niezgodne z rzeczywistością, to wówczas należy odrzucić hipotezę (nie tyle chodzi więc tu o weryfikację, co o obalenie, o falsyfikację). W jakiejś mierze ostrożnie i przenośnie można więc mówić, że badania w recenzowanej monografii inspirowane „metoda hipotetyczno-dedukcyjna”, że inspirowane je wymóg wysunięcia śmiałej hipotezy i wymóg dochodzenia (a także respektowania) zgodności z rzeczywistością.

Co do metodyki badań Autor deklaruje „Badania ilościowe wykorzystane zostały, aby opisać i wyjaśnić *Kompetencje pedagogiczne i powołanie wychowawcze*, które mieszczą się w stosowaniu przez wychowawców systemu prewencyjnego w placówkach salezjańskich, a uzewnętrznione są przyjęciem jego przez ucznia i rodzica. [...] przyjęty i zaakceptowany przez wychowawcę, ucznia i rodzica system prewencyjny wpływa na ich podmiotowość w zróżnicowanym procesie formacyjnym. Z tego powodu, że w badaniu brały udział pojedyncze osoby zamieszkujące różne województwa Polski, zastosowana metoda jest odpowiednia do zebrania informacji. Zastosowana ankieta stała się narzędziem pomiaru postaw i poglądów w aspekcie badanego obszaru” (s. 267). Choć nie wydają się zbyt szczęśliwie dobrane użyte tu zwroty: „pojedyncze osoby” i „pomiaru postaw i poglądów w aspekcie badanego obszaru”.

We wnioskach nie powinno używać powtarzanego zwrotu „w większym lub mniejszym stopniu”: „Przeprowadzone badania ukazały, iż wychowanek w większym lub mniejszym stopniu budował swoją podmiotowość jako podmiot konkretnych działań” (s. 387); „Zrealizowane badania potwierdziły, iż podmiotowość podczas formacji rozwija się w mniejszym lub w większym stopniu, w zależności od młodocianej jednostki, która dokonuje samodzielnie wyborów na podstawie samoświadomości realizacji lub też odrzucając realizację wyznaczonego jej celu” (s. 388).

Zastanawia, a nawet niepokoi kolektywistycznie brzmiąca teza: „[...] warto pamiętać, iż nie wolno podczas wychowania zapomnieć o tym, aby młodociana jednostka pamiętała, iż powinna w swoim życiu podporządkować się społeczności, choć sama społeczność jest także dla niego” (s. 337); normatywne sformułowanie, że jednostka „powinna w swoim życiu podporządkować się społeczności” (bez koniecznego dookreślenia jak podporządkować się i jakiej społeczności) może wszakże stać w sprzeczności z urzeczywistnianiem podmiotowości. To lapsus, który może dezorientować. A zarazem do głosu znowu dochodzi tu ambiwalencja i dwoistość ujawniająca się w dążeniach pedagogicznych, gdyż trudno uniknąć w jakimś stopniu podporządkowania się społeczności i to także w dążeniach pedagogicznych inspirowanych personalizmem i skierowanych na kształtowanie podmiotowości.

Niedopracowanie redakcyjne edycji książki powoduje, iż znajdują się w niej – i to, co już sygnalizowano, w ważnych miejscach dla całokształtu myśli – m.in. takie „chochliki”: „Omawiając ontologiczne pojmowanie podmiotowości, nie można również zapomnieć, o czym niejako stale staram się przypominać, iż na polu polskiej nauki konceptualizacją podmiotowości od wielu lat zajmuje się Krzysztof Wielecki, który w refleksji *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem* (2003) zbudował i zaproponował rozumianą i wypracowaną przez siebie propozycję teorii podmiotowości” (s. 92); „Można zatem stwierdzić, iż powinnością wychowania jest kształtowanie określonej jednostki, która włączona jest do danego narodu i środowiska społecznego. W głównej mierze skupione jest na pomocy w dynamicznym rozwoju młodego człowieka, który powinien dojrzeć do przeświadczenia o uczeniu się przez całe życie. Jest działaniem na wskroś przenikniętym ludzką refleksją dlatego w interakcji wychowankowie, dążąc do realizacji interesów, gdzie działanie posiada inherentnie interpretacyjny aspekt, wytwarzają i interpretują znaczenia” (s. 91); „[...] w pedagogice rodzi się przyczynek, aby spostrzegać wychowawców realizujących podmiotowe wychowanie jako tych, którzy opowiadają się za określoną koncepcją człowieka [...]” (s. 83); „[...] ma uzasadnioną pretensję (wydaje się, że słuszną) o [...]” (s. 86). To przykładowe zdania i sformułowania, które utrudniają lekturę, a w niektórych miejscach utrudniają zrozumienie intencji Autora. Tu potrzeba solidnej korekty językowej, której brakuje.

Dorobek naukowy i dydaktyczny

Dostępne w dostarczonej dokumentacji informacje o dorobku naukowym i dydaktycznym przekonują, że dorobek ten spełnia stawiane przed nim wymagania i tym samym pozytywnie dopełnia wysunięte do oceny *osiągnięcie naukowe*. Na uwagę zasługują dociekania skupione na różnych aspektach pedagogiki salezjańskiej (otwierającej też perspektywy globalne) oraz dociekania wpisujące się w lokalne środowisko oświatowe Pomorza, zwłaszcza Pomorza Zachodniego. W swoich badaniach Autor rozpatruje też jako wyzwania pedagogiczne współczesne przemiany cywilizacyjne (m.in. informatyzację w edukacji) oraz różnego rodzaju zagrożenia.

Aby lepiej jeszcze podkreślić walory ocenianego dorobku naukowego i dydaktycznego, jako wkładu w rozwój pedagogiki, przywołam – wart dziś przypomnienia – pogląd Tadeusza Kotarbińskiego zaprezentowany na Kongresie Pedagogicznym w Warszawie 28 maja 1939 roku, iż dostrzega on występujące już wówczas „niebezpieczeństwo zasadniczego oddzielenia organizacyjnego funkcji badawczych od funkcji nauczycielskich. Nauczyciel, na wszelkim szczeblu nauczania, może i powinien brać udział w pracach badawczych, w produkcji

naukowej. [...] W sprawozdaniach rocznych gimnazjów austriackich sprzed pierwszej wojny światowej znajdowały się naukowe rozprawy nauczycieli” (Tadeusz Kotarbiński, *Funkcje społeczne szkoły wyższej* (referat wygłoszony na Kongresie Pedagogicznym w Warszawie dnia 28 maja 1939 r.), w: tenże, *Wybór pism. Myśli o myśleniu*, tom II, Warszawa 1958, s. 478-479).

Dorobek naukowy i dydaktyczny dr. Marka Woś wiąże się w dużej mierze z jego aktywnością w bliskim mu środowisku niepublicznych szkół wyższych Pomorza, zwłaszcza Pomorza Zachodniego, oraz z aktywnością w – rzecz można: rodzimym – środowisku zakonno-educacyjnym, w którym zaangażowany też był czynnie w system instytucji wychowawczo-oświatowych i formacyjnych. W osadzonej w takich ramach aktywności wychowawczo-oświatowej, dr Marek Woś spełnia się podnoszony przez Tadeusza Kotarbińskiego wymóg łączenia funkcji badawczych i funkcji nauczycielskich, które nie powinny być od siebie oddzielane, bo taka separacja niesie z sobą dalece niepożądane dla rozwoju pedagogiki skutki.

Co więcej, uogólniając, można stwierdzić, że gdyby w szerszej skali spełniał się postulat głoszący, że: „Nauczyciel, na wszelkim szczeblu nauczania, może i powinien brać udział w pracach badawczych, w produkcji naukowej”, to można zasadnie domniemywać, że współczesny rozwój polskiej myśli pedagogicznej byłby bliższy tego poziomowi, którego sobie życzymy (o czym przekonuje m.in. studium Bogusława Śliwerskiego *Myśleć jak pedagog*).

W tej perspektywie łączenia funkcji badawczych i funkcji nauczycielskich, którą zarysował Tadeusz Kotarbiński, warto też spojrzeć na walory ocenianego dorobku naukowego i dydaktycznego dr. Marka Woś, który – w określonych społecznie ramach – bierze „udział w pracach badawczych, w produkcji naukowej” i wnosi w nią m.in. próbę skonceptualizowanej refleksji (także autorefleksji) nad salezjańskim doświadczeniem pedagogicznym i wizją podmiotowości, co może pozytywnie intensyfikować wiedzotwórczą dyskusję w pedagogice.

Wniosek końcowy

Zaprezentowany do oceny dorobek naukowy oceniam pozytywnie, a osiągnięcie naukowe może być uznane za znaczny wkład w rozwój dyscypliny pedagogika. Habilitant spełnił wymogi zawarte w Ustawie o szkolnictwie wyższym i nauce (jeśli bezprzedmiotowa okaże się zasygnalizowana na początku recenzji kwestia konieczności spełnienia wymogu wydawnictwa z listy ministerialnej), przedstawiony przez niego dorobek naukowy uzasadnia nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

