

Toruń, 17.08.2015

Dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

**Recenzja dorobku naukowo-badawczego, dydaktycznego
i organizacyjnego ks. dra Jerzego Króla w postępowaniu habilitacyjnym**

1. Informacje podstawowe o Habilitancie

Habilitant ukończył studia magisterskie na Wydziale Teologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Na tym samym Wydziale obronił w 2001 r. pracę doktorską pt. „Problem nawrócenia w nauczaniu Jana Pawła II”, uzyskując stopień doktora nauk teologicznych. W 2007 roku Rada Wydziału Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu w Ruzomberku nadała Mu, na podstawie rozprawy doktorskiej pt. „Pedagogika ohrdtenia a rychoryv uceni Jana Pawła II” stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Obie prace doktorskie zostały opublikowane nakładem Wydawnictwa Diecezjalnego w Sandomierzu; pierwsza w 2005 r.; druga, pod tytułem „Pedagogika nawrócenia i wychowania w nauczaniu Jana Pawła II, w 2007 r.

Habilitant uczestniczył w semestrze zimowym 2007/2008 w programie studiów podyplomowych w zakresie teologii na Uniwersytecie w Londynie

W latach 1991-1995 Habilitant pracował w Parafii Świętego Józefa w Tomaszowie Lubelskim i prowadził katechezę w szkołach średnich. W okresie 1995-2001, podczas studiów doktoranckich w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, wykonywał pracę katechetyczną i edukacyjną w Rosji i na Ukrainie. Od 2001 r. do 2006 r. pełnił funkcję Rektora Katolickiej Misji Włoskiej w Sztokholmie. Równolegle (lata 2004-2007) był wykładowcą w Wydziale Zamiejscowym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Stalowej Woli oraz uczestnikiem studiów doktoranckich w Ruzomberku.

Od 2009 r. pracuje jako starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie.

2. Charakterystyka dorobku naukowego

(ocena liczebności dorobku i czasopism, w których publikowane były prace, udział kandydata w publikacjach zbiorowych, liczba cytowań, kierownictwo projektów badawczych, nagrody za działalność naukową, referaty wygłoszone na konferencjach krajowych i poza granicami kraju)

Dorobek Habilitanta przedstawiony do oceny w postępowaniu habilitacyjnym obejmuje monografię habilitacyjną, pt. „Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji”, wydaną nakładem Wydawnictwa KUL w 2014 r, wspomniane powyżej dwie rozprawy doktorskie oraz siedem artykułów, ew. rozdziałów w pracach zbiorowych (jeden z nich został opublikowany wspólnie z K. Zielińską).

Ogółem, po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Habilitant opublikował jedną monografię (wyłączam z dorobku podoktorskiego obie rozprawy doktorskie, stanowiące przedmiot oceny w innych postępowaniach) oraz 17 tekstów.

Spośród 17 tekstów składających się na dorobek podoktorski Habilitanta dwa artykuły nie zostały dotychczas opublikowane; dwa kolejne ukazały się w formie elektronicznej. Pierwszy z dokumentów elektronicznych nie jest dostępny na stronie internetowej, którą Autor wskazuje w Autoreferacie, podobnie drugi, tyle że w jego przypadku Habilitant podaje jako źródło: „VI Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Socialne posolstvo Jana Pavla II. pre dnešnysvet, Poprad, 21-22 03.2013.(1-17), dokument elektroniczny - almanach s. 403-416”. Następną pracą wykazaną w dorobku liczy co najwyżej trzy strony. Odnoszę się do tekstu pt. “A word about Divine Mercy” (Słowo o Miłosierdziu Bożym), który ukazał się w „Messenger [Messenger – E.P.] of Mercy”, spring 1 nr 43, London 2008 s. 7-9. Zakładam, że nie jest to pismo o charakterze naukowym. Kolejną publikacją to hasło w „Małym leksykonie pedagoga wczesnoszkolnego”. Ta pozycja została wykazana przez Habilitanta dwukrotnie, raz w wersji polskiej, raz w angielskiej.

Spośród pozostałych 10 publikacji 6 stanowią rozdziały w pracach zbiorowych, zaś 4 to artykuły w pismach: „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika”, „Roczniki Teologiczne” Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, „Scientia”, Chełmskiego Towarzystwa Naukowego oraz „Scientific Bulletin of Chełm” Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie.

Habilitant nie posiada doświadczenia w redagowaniu prac zbiorowych.

Przedłożona dokumentacja nie zawiera informacji na temat liczby cytowań ani innych wskaźników naukowych.

W latach 2006-2014 Habilitant przedstawił referaty na 14 konferencjach i sympozjach w Polsce: w Krakowie, Lublinie, Sandomierzu, Chełmie, Stalowej Woli, Kielcach oraz Kazimierzu Dolnym. Ich organizatorami były m. in. instytucje, jak: Wyższe Seminarium Duchowne w Sandomierzu, Katolicki Uniwersytet Lubelski, PWSZ w Chełmie, UJK w Kielcach, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Dwukrotnie Habilitant wygłosił referaty na konferencjach poza granicami kraju: w Popradzie oraz w Lund. Przed uzyskaniem stopnia doktora w zakresie pedagogiki uczestniczył w latach 2003-2005 w trzech zagranicznych konferencjach międzynarodowych, organizowanych przez instytucje Kościoła katolickiego.

Dokumentacja nie zawiera informacji na temat zaangażowania Habilitanta w organizację konferencji krajowych lub międzynarodowych.

Pod względem ilościowym dorobek naukowo-badawczy Habilitanta nie pozwala na sformułowanie pozytywnej oceny. Większość publikacji ukazała się w pracach zbiorowych, cztery artykuły zostały zamieszczone w czasopiśmie. Tylko jedno z nich, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika”, znajduje się na liście czasopism numerowanych MNiSW. Także aktywne uczestnictwo Habilitanta w konferencjach ogranicza się do regionu Małopolski, województwa lubelskiego, świętokrzyskiego i podkarpackiego. Udział z referatem w dwóch konferencjach zagranicznych nie zmienia obrazu. Kandydat nie wykazał się aktywnością naukową, która mogłaby ugruntować Jego pozycję w środowisku pedagogicznym.

3. Artykuły i rozdziały w pracach zbiorowych przedstawione do oceny

Uwagi porządkujące

Przedstawiony do oceny dorobek naukowy - siedem tekstów opublikowanych w pracach zbiorowych i czasopiśmie - lokuję w obszarze pedagogiki religii (wychowania religijnego). (Autor nie wyodrębnia *explicite* w swoim Autoreferacie własnych obszarów zainteresowań badawczych.) Warto zaznaczyć przy tym, iż pedagogika religii w teorii systematyki wiedzy ujmowana jest w trzech kategoriach. W pierwszej kolejności rozumie się

ją jako kierunek badań w ramach teologii i zarazem jej naukę pomocniczą, będącą uzupełnieniem katechetyki i częścią teologii pastoralnej (praktycznej), wytwarzającą wiedzę stosowaną, a więc projektującą określone działania służące osiągnięciu założonych celów, wyrażonych np. w doktrynie. Drugie ujęcie określa pedagogikę religii jako naukę teologiczną i pedagogiczną, wytwarzającą wiedzę stosowaną i podstawową; trzecie natomiast określa ją jako naukę pedagogiczną, wytwarzającą wiedzę stosowaną i podstawową¹. Przyjmując takie rozróżnienie i zarazem biorąc pod uwagę zawartość merytoryczną/treść publikacji, Autor lokuje się zdecydowanie w obszarze pierwszego rozumienia pedagogiki religii, tj. jako kierunku badań w ramach teologii i zarazem jej nauki pomocniczej, będącej uzupełnieniem katechetyki i częścią teologii pastoralnej (praktycznej). Potwierdza to wypowiedź Habilitanta zawarta w Autoreferacie: „Warto podkreślić, iż misja wychowawcza zawiera się w pełni w misji Kościoła i jest z nią nierozłączna. Natomiast w odniesieniu do dyscyplin [dyscyplin – E.P.] teologicznych, wymiar wychowawczy, jako dominujący, widoczny jest najwyraźniej w teologii duchowości i w teologii pastoralnej” (s. 5). Poczyniona uwaga natury metodologicznej jest o tyle istotna, że wyznacza perspektywę oceny dorobku, rozumianego bardziej jako teologiczny niż pedagogiczny. Treść artykułów, pod względem proporcji, w znacznie większym stopniu niż z pedagogiką wiąże się z katechetyką, to jest nauką teologiczno-pastoralną i antropologiczno-pedagogiczną, zajmującą się przepowiadaniem słowa Bożego i wychowaniem chrześcijańskim do dojrzałej postawy wiary i aktywnego uczestnictwa w świecie.

Oznacza to, że mamy do czynienia z pedagogiką i pedagogią rozwoju człowieka przedstawioną wyłącznie w perspektywie chrześcijaństwa, a właściwie katolicyzmu. A przecież rozwój integralny, duchowość, transcendencja, dokonujące się w procesie wychowania, mają kulturowo różne oblicza. Tytuły poszczególnych artykułów zapowiadają więcej, aniżeli faktycznie w nich zostało przeanalizowane i rozważone, co nie czyni ich treści mniej wartościowymi, jednakże wprowadza w błąd. W nauce adekwatność tytułu do przedstawionej problematyki jest sprawą, z metodologicznego punktu widzenia, podstawową. Obowiązkiem badacza jest poinformowanie czytelnika jaką teorię wychowania i perspektywę badawczą przyjmuje w swoich analizach i dlaczego, oraz jaką pomija/odrzuca i z jakich powodów.

¹ B. Milerski (2003), *Pedagogika religii*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*, t.1., Warszawa, s. 262.

Ustaliwszy obszar badawczy analiz, warto zwrócić uwagę, że wychowanie religijne, które ma miejsce również od 1990 r. nie tylko w rodzinie katolickiej, ale również w szkole², odbywa się, bądź może się odbywać według typologii modeli, znanych i rozróżnianych w pedagogice religii. Są to: model konfesyjno-katechumenalny, ponadkonfesyjny (ogólnokulturowy) oraz model konfesyjno-dialogiczny³. Brak ulokowania własnej koncepcji wychowania w którymś z tych modeli utrudnia recenzentowi współczesne odczytanie tej koncepcji i ponownie wiąże się z zastrzeżeniem natury już nie tylko metodologicznej, ale i etycznej. Habilitant nie ujawnia, że porusza się w obszarze modelu konfesyjno-katechumenalnego. Jego teksty wiążą się natomiast z intencją przekonania czytelnika o tym, że warto, a nawet trzeba czerpać w wychowaniu z inspiracji chrześcijańskiej, co, zaznaczam, nie jest błędem i nie ma charakteru wartościującego koncepcji wychowania, tyle tylko, że nie włącza Autora w krytyczną dyskusję dotyczącą modeli edukacji religijnej w szkole, uwzględniającą ujęcie idealizacyjne oraz dialogiczną praktykę oświatową. Jako recenzentka chciałabym wiedzieć, czy Habilitant zna alternatywne modele wychowania religijnego, jest wobec nich obojętny, ignoruje je, czy też przyjmuje totalizujący (jedynie słuszny) model wychowania konfesyjnego.

3. 1. Ocena dorobku naukowo-badawczego Habilitanta przedstawionego do oceny w postępowaniu habilitacyjnym

W tej części recenzji odnoszę się do artykułów oraz rozdziałów w pracach zbiorowych przedstawionych przez ks. dra J. Króla do oceny. Na wstępie zaznaczam, że artykuł pt. „Kultura i jej związek z nawróceniem i wychowaniem człowieka” z 2013 r. (poz. 4. wg Autoreferatu) jest kompilacją obu prac doktorskich opublikowanych przez Habilitanta w roku 2005 i 2007. Podobnie jest z artykułem, pt. „Bezpieczeństwo wychowania i edukacji w Szwecji a etyka”, opublikowanym na łamach *Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika* (poz. 6.) Stanowi on zlepek fragmentów monografii habilitacyjnej, do której odniosę się w odrębnej części recenzji. Ponadto wyłączam z oceny artykuł pt. „Perspektywy wychowawcze współczesnej rodziny” (poz. 5.), ponieważ stanowi kompilację pozostałych trzech artykułów; zawiera podstawy kulturowo - religijne, z których wynika styl i idea wychowania w rodzinie

² *Komunikat Konferencji Episkopatu Polski z dnia 2 maja 1990*, w: J. Krukowski, *Kościół i państwo. Podstawy regulacji prawnych*, Lublin 1993, s. 236-237; *Instrukcja dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 z 3 VIII 1990 roku*; „Pismo Okólne Biura Prasowego Episkopatu Polski” z 6-12 sierpnia 1990 r. 32/90, ss. 4-6.

³ J. Bagrowicz (2000), *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, Toruń, s. 275nn.; B. Milerski (1998), *Religia a szkoła*, Warszawa, s. 273 i nn.

na tle przemian cywilizacyjnych oraz kwestie aktualności nauczania Jana Pawła II w kontekście wychowania, które omówię poniżej. W żadnym z tekstów nie pojawia się wzmianka o powtórny wykorzystaniu wcześniej opublikowanego materiału.

1. **„Teologiczno - wychowawcza duchowość małżeństwa i rodziny” [w:] B. Kałdon, (red.), „Profilaktyka, resocjalizacja, rewalidacja pomocą w rodzinie”. Sandomierz - Stalowa Wola 2007.** (Brak dokładnej lokalizacji artykułu w sensie źródłowym; numeracja stron od 1 do 11, bez spisu treści pracy zbiorowej i strony redakcyjnej z numerem ISBN; błędny tytuł pracy zbiorowej, zarówno w Autoreferacie, jak i tekście przedstawionym do oceny, wbrew temu, co podaje Habilitant, I. Kurylak [Kurlak? – E.P.] też nie jest współredaktorem tej pracy zbiorowej.)

Artykuł podejmuje ważną kwestię pedagogiki ludzkiej duchowości, przyjmując definicję religii i wiary „idąc za Katechizmem Kościoła Katolickiego, który mówi, iż ‘człowiek ze swej natury i powołania jest istotą religijną’. Rozróżnienie to stosujemy wyłącznie do jasnego wykazania wyjątkowości wiary chrześcijańskiej jako fundamentu duchowości i jej wychowawczego wpływu na samych małżonków jak i rodzinę” (s.1). Interesujący sam w sobie wątek ludzkiej duchowości, zapowiadający dalsze rozważania nad jej znaczeniem w życiu człowieka, zawężony zostaje do duchowości religijnej, pomijając jej wymiar egzystencjalny w rozumieniu europejskiej tradycji pedagogiki kultury. Brak choćby zamarkowania hermeneutycznej wykładni filozofii życia według Wilhelma Diltheya wyraźnie osłabia logikę wywodu i ogranicza ją jedynie do wychowawczej duchowości w normatywnym horyzoncie tradycji katolickiej: „Duchowość małżeńska i rodzinna ma kilka cech wspólnych wszystkim formom pobożności: - nie może żyć bez nieustannego zanurzenia w Misterium Paschalnym, - nie istnieje bez realnej i żywej więzi ze wspólnotą Kościoła, - jest nie do pomyślenia bez świętowania Niedzieli, - jest nastawiona na słuchanie Magisterium Nauczycielskiego Kościoła i liczy się z nim, - małżonkowie, rodzice, rodzina mają świadomość mocy płynącej z obecności we wszystkich obszarach ich życia Jezusa Chrystusa” (s.10). Trudno jest racjonalnie dyskutować z takimi sformułowaniami, zwłaszcza kiedy za ich racjami kryje się nadprzyrodzoność, nie stoją zaś logicznie opracowane przykłady z praktyki wychowawczej. Stąd ich wartość poznawcza jest niewielka, zaś moralna – wątpliwa. Czy ludzie pozostający poza wszelką konfesją pozbawieni są duchowości?! Artykuł bez wątplenia ma charakter

teologiczno-katechetyczny i takie też walory poznawcze; nie zawiera wniosków postulatywnych i weryfikujących dla praktyki pedagogicznej. Potwierdza to literatura, w której pojawia się bodaj jedno nazwisko pedagoga zajmującego się problematyką wychowania religijnego w rodzinie (F. Adamski).

2 „Edukacja w dobie globalizacji”, [w:] D. Bis, E. Smółka, R. Skrzyniarz (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 37- 52 (Brakuje tytułu i spisu treści pracy zbiorowej oraz strony redakcyjnej z numerem ISBN; numeracja stron 1 – 13.)

Ten najbardziej pedagogiczny z przedstawionych do oceny artykułów ukazuje szanse edukacji, problemy społeczne i edukacyjne w dobie globalizacji, zadania edukacji w przyszłości, zmiany pozytywne i zagrożenia w obszarze edukacji. Artykuł źródłowo traktuje za podstawę znane analizy pedagogiczne T. Pilcha i W. Brzezinki, także Raport Delorsa – wszystkie nazwiska pojawiają się w przypisach z błędem (czytamy: J. Deloros - przyp. 7, s. 2; T. Pilak - przyp.11, s. 3; W. Brzezinka - przyp. 23, s. 7; W. Bereziaka - w tekście na s. 8.). Habilitant ujawnia w artykule społeczno-kulturowe determinanty katolickiej aksjologii wychowawczej, uchyla się natomiast od odpowiedzi na pytanie o możliwości odrodzenia źródeł „mocy moralnej” pozwalającej na większe umoralnienie życia w perspektywie jednostkowej i społecznej. Przecież nie można tego dokonać przez działania normatywno-ustawodawcze czy poszukiwanie autorytetów, fundamentów, powszechników. Natomiast być może uda się tego dokonać przez emancypację autonomicznej jaźni moralnej i rewindykację moralnej odpowiedzialności, a nie jako forsowanie skodyfikowanych nakazów etycznych. Niepokój Autora wzbudza również wszechobecna wielokulturowość: „Edukacja dzisiaj tak jak i całościowo widziany proces wychowania pogrążona jest w chaosie kulturowym, który jest spowodowany współobecnością wielu tradycji, które razem nie pasują do siebie lub się wykluczają” (s.9). Ponadto pluralizm kulturowy, zdaniem Habilitanta, stwarzać może „niebezpieczeństwo niespójnej edukacji” (s. 6), „podważać funkcję edukacyjną państwa narodowego” (s. 7) oraz ”prowadzić do anarchizmu edukacyjnego państwa” (s. 8). Jedyne antidotum na te bolączki widzi Autor w umacnianiu normatywnej tradycji religijnej: „Edukacja, która z samej zasady chce prowadzić człowieka wyżej, potrzebuje jasnych przekonań o charakterze normatywnym, tymczasem w globalnym świecie obowiązuje zasada pluralizmu, którą chce się objąć także zasady i ideały normatywne” (s. 9).

Nie jestem przeciwna rudymentom katolickiej aksjologii wychowawczej, nie stanowi ona jednak jedyne sposobu rozwiązywania problemów kulturowego, społecznego i

rozwojowego kontekstu wychowania. Otóż pedagogiczna literatura przedmiotu zawiera znakomite ich przykłady poprzez zrozumienie i wprowadzenie do praktyki edukacyjnej kategorii pedagogicznych, jak: ambiwalencja (nowa konceptualizacja wieloznaczności, niepewności, wzajemnego przenikania); decentracja (przewycięzenie egocentryzmu i umiejętność przyjęcia punktu widzenia drugiej osoby); tożsamość/podmiotowość (rozwijające aktualizowanie potencjalności jednostki prowadzące do zintegrowania cech osobowości). Wszystkie te kategorie wychodzą z założenia o nieistnieniu kulturowego centrum, poruszają się na obrzeżach kulturowych; stwarzają możliwość dialogicznej konceptualizacji wychowania i co najważniejsze, lokują się w racjonalności pedagogiki niedyrektywnej; znoszą proponowany przez Habilitanta jednostronny dystans i ograniczenie autonomii Innego. Jest to od dawna już dobrze rozpoznane w pedagogice⁴ i należy do kanonu podręcznikowej wiedzy akademickiej.

3. „Wychowanie a potrzeba ukazania sensu życia” [w:] Scientia, Chelmskie Towarzystwo Naukowe, Nr 7, ISSN 1899-0630, 2013, s. 11- 33. (Tekst przedstawiony do oceny nie zawiera numeracji stron.)

Wypowiedź zapowiadającą analizę kategorii sensu w perspektywie pedagogicznej odczytuję jako niezwykle istotną dla współczesnego procesu wychowania. Filozoficzno-pedagogiczna kategoria sensu jako specyficzny horyzont egzystencji ludzkiej może być bowiem traktowana jako wyzwanie, sposób myślenia czy realna rzeczywistość. Autor rozpatruje słusznie tę kategorię w odwołaniu do publikacji V. E. Frankla, twórcy tzw. logoterapii, uwzględniającej pierwiastek ludzkiej duchowości w poszukiwaniu sensu życia. Ludzkiej duchowości Frankl nie definiuje jednak wyłącznie jako duchowości religijnej, choć jest ona w jego pracach silnie eksponowana, lecz jako zespół procesów psychicznych, będących adaptacyjną odpowiedzią na świadomość kondycji egzystencjalnej. Procesy te natomiast wynikają z charakterystycznych dla ludzi zdolności poznawczych, emocjonalnych i społecznych⁵. Ograniczanie duchowości do wymiaru religijnego jest poważnym nadużyciem poznawczym. (Nie podaję strony, ponieważ artykuł w wersji do oceny ich nie posiada).

W tekście pojawia się interesujący fragment, pt. „Personalizm drogą sensownego wychowania”. Na poparcie tej tezy Habilitant cytuje fragmenty wypowiedzi Jana Pawła II,

⁴ Np.: L. Witkowski (1997), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa; J. Piaget (1977), *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, Warszawa; L. Kohlberg L, R. Meyer (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa-Toruń.

⁵ Por. J. Michalski (2011), *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli V. E. Frankla*, Toruń, s. 55.

jednakże wyostrza zagrożenia dla sensownego życia na tle jednostronnej i uproszczonej interpretacji, np. procesu zachodzącego wskutek hedonizmu, pragmatyzmu, pogoni za sukcesem, negacji norm etycznych czy konsumpcjonizmu. Pojawia się nawet stwierdzenie, że z zakupami związani jesteśmy od kolebki aż do trumny. Nie odnajduję w tekście ani logicznej, ani empirycznej argumentacji takiej oceny. Autor pisze, co prawda, o światowych badaniach naukowych, nie podaje jednak lokalizacji ich źródeł. Ten interesujący wątek personalizmu, zapowiadający dalsze rozważania nad znaczeniem samoświadomości etycznej w moralnym rozwoju człowieka, a zwłaszcza świadomości własnej, jednostkowej odpowiedzialności za czyny dokonane w swym aksjonormatywnym centrum - sumieniu, jawi się jako niedokończony i uproszczony. Wagę omawianej problematyki osłabia, w moim odbiorze i przekonaniu, styl stosowanej narracji, w którym pojawiają się emocjonalne i katastroficzne wręcz sformułowania o spustoszeniu moralnym w dobie ponowoczesności, zwłaszcza w stosunkach międzyludzkich, czy o milionowych rzeszach ludzi w wielu krajach, ciągle żyjących bez sumienia i jakiegokolwiek moralności, bo wychowanych bez Boga i Ewangelii, na dziełach Hitlera, Stalina, Lenina, Mao Tse-tunga. Taka emocjonalno-misyjna i w dodatku katastroficzna retoryka, w miejsce rzeczowej, badawczo zdystansowanej, logicznej argumentacji i wypowiedzi deskrypcyjno-interpretacyjnej, działa na szkodę poddanego pod rozagę, ważnego pedagogicznie problemu i pytania o to, czy współcześnie – przy całym kulturowym zróżnicowaniu ludzi i społeczeństw i jednocześnie poszanowaniu tego zróżnicowania – jest przestrzeń dla wspólnych podstawowych zasad i doświadczenia moralnego chroniącego, ponad wszystkie argumenty, ludzkie życie w każdej jego postaci. Personalizm stwarza właśnie taką szansę. Uznaję personalizm za ważny nurt teoretyczny będący podstawą praktyki pedagogicznej. Wypowiedź Habilitanta ogranicza się jednak do personalizmu neotomistycznego, podczas gdy znane są przynajmniej jego dwie główne tradycje: podkreślająca substancjalność i osobowość w terminie osoba (tomizm, neotomizm – K. Wojtyła) i personalizm egzystencjalny (św. Augustyn, J. Duns Szkot, M. Luther, B. Pascal, S. Kierkegaard, J. Tischner)⁶. Pierwszy w zakresie metafizycznego uprawomocnienia osoby uwzględnia teorię partycypacji ontycznej, czyli w wychowaniu i kształceniu uznaje aprioryczność uniwersalistyczną i realistyczną ontologię gwarantującą zachowanie jednoczącej i absolutnej podstawy bytu; drugi w centrum uwagi stawia człowieka jako osobę z jej prawem do wolności zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej, połączonej z odpowiedzialnością, rezygnuje w wychowaniu i kształceniu z aprioryczności uniwersalistycznej i realistycznej

⁶ Por. M. Nowak (2003), *Pedagogika personalistyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t.1., Warszawa, ss. 232-247.

ontologii, co nie jest jednoznaczne z przekonaniem o jej nieistnieniu. Habilitantowi brakuje precyzji w poznaniu naukowym, zwłaszcza uczciwej postawy metodologicznej i etycznej, w myśl której informuje się czytelnika, o czym chce się pisać i jak pisać, jak zamierza się poprowadzić go poprzez własną argumentację i zarazem pokazać własne głębokie przekonanie pedagoga oraz zasadność głoszonych poglądów. Czytelnik niczego nie musi. Jest tak, jak mawiał J. Tischner, przytaczając słowa Chrystusa, kiedy ten zbierał uczniów: jeśli chcesz, podąż za mną. Jeśli chcesz, wybierz mnie. Niepotrzebne jest: „muscisz”, niepotrzebne nakazowe „powinieneś”. Poczyniona uwaga świadczyć może o niewielkiej erudycji Habilitanta nawet odnośnie głównego nurtu Jego dociekań naukowych, bądź o niedojrzałości badawczej.

4. **“The present situation and the idea of personalistic education”, w: Roczniki Teologiczne, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła 11, Tom LXI, zeszyt 10, 2014, ss. 21-34.** (Artykuł oddany do oceny nie zawiera numeracji stron.)

Czytając artykuł w języku angielskim, nie można oprzeć się wrażeniu, że już to się kiedyś czytało. Znowu jest mowa o „normadycznej egzystencji” współczesnego człowieka (s.1) oraz o tym, iż „W miejsce pytania o to ‘kim jestem?’ pojawia się inne – ‘gdzie jestem?’”. Ponownie czytamy podrozdział o zasadzie pomocniczości i ponownie dowiadujemy się o „ciekawej dyskusji podczas zjazdu *Moderate Party Congress* w listopadzie 2012” r., na kanwie której wypowiadał się Hallonsten Gosta. (Sądzę, że dużą pomocą dla czytelnika byłoby wyjaśnienie, że jest to profesor teologii.) Fragmenty tekstu w języku angielskim są zbieżne z treścią artykułu „Perspektywy wychowawcze współczesnej rodziny”, napisanego wspólnie z K. Zielińską i nie poddanego przez mnie ocenie ze względu na kompilację w nim pozostałych trzech artykułów w języku polskim, ocenionych powyżej. Co więcej, w wersji angielskiej pojawiają się tłumaczenia wypowiedzi zawartych w artykule „Wychowanie a potrzeba ukazania sensu życia”. Po raz kolejny możemy przeczytać, tym razem po angielsku: „Niemożność konsumowania jest wykluczeniem - ekskomuniką z ‘kościółka konsumizmu’, z udziału w ‘kulcie’, który odbywa się w supermarkecie - współczesnej ‘katedrze’. Dla tego typu człowieka nie ma nic bardziej emocjonującego, wartościowego od robienia zakupów tj. zastępowania przedmiotów, które już się nie podobają innymi upragnionymi. W sklepach szuka on rozwiązania swoich problemów życiowych. Z zakupami jest związany od kolebki aż do trumny. Przyjemność robienia zakupów staje się ekwiwalentem pełni życia” (ani polski, ani angielski artykuł nie posiada numeracji stron).

W bibliografii ukazują się dwa nazwiska pedagogów: F. Adamski i W. Brzezinka (jako „Brzezinka”).

Podsumowanie: Narracja zaprezentowanego dorobku jest w znacznym stopniu uwarunkowana językiem dokumentów kościoła oraz ich interpretatorów. To język, w którym niewiele jest deskrypcji, natomiast znacznie więcej normatywności bazującej na założeniach religii katolickiej. Często pojawia się w nim „powinno”. Język „powinności”, w moim przekonaniu, szkodzi pedagogice i pedagogom, zwłaszcza wówczas, gdy nie jest poprzedzony deskrypcją zjawiska, argumentacją i odsłanianiem wewnętrznych zależności/wartości przedstawianego zdarzenia czy dialogu. (Język deskrypcji fenomenologicznej na stałe znalazł swe miejsce w badaniach kulturowych czy komunikacji interpersonalnej⁷.) Autor niweczy tym samym metodologiczne otwarcie pedagogiki na inne obszary humanistyki oraz narzędzia, którymi się posługują. Habilitant zdaje się nie dostrzegać, że istnieją różne sposoby doświadczania świata; różne też są struktury sensotwórcze tego świata. Odrzuca subiektywizm aksjologiczny, przyjmując autorytarnie jako jedynie słuszny w procesie wychowania normatywny horyzont tradycji katolickiej, tj. wartości uniwersalistyczne. Tymczasem to od człowieka zależy, jaką przyjmie postawę wobec świata i innych, ale też wyłącznie od niego zależy, jakie wartości zaistnieją. W każdym razie jego pogląd powinien być traktowany na równi z innymi, ponieważ wszystkie one są względem siebie równorzędne. Człowiek jako ich podmiot musi respektować poglądy innych, a jeśli dochodzi do konfliktu, trzeba go rozwiązać na drodze umowy społecznej. Nie ma tu autorytetu stojącego ponad rozmawiającymi. Co najwyżej – paradoksalnie – to właśnie partnerstwo staje się autorytetem bezwzględny w międzyludzkich relacjach⁸. W rzeczywistości wychowawczej subiektywizm aksjologiczny wiąże się z założeniem, że dorosły i dziecko są równorzędnymi partnerami, a wychowanie staje się działaniem komunikacyjnym, a nie jak chce Autor - instrumentalnym. K. Ablewicz tłumaczy: „W subiektywizmie mówi się tak: możesz, nie musisz. W obiektywizmie i statycznej koncepcji człowieka jest: musisz, bo nie ma miejsca na możesz. W obiektywizmie i

⁷ Np. E. Hałas (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Warszawa, s. 29 i nn.; por. także E. Hałas (2009), *Powrót do codzienności? Szkic problematyki socjologii życia codziennego*, w: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Warszawa 2009, s. 51- 63.

⁸ Por. K. Ablewicz (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków, s. 184-185.

dynamicznej koncepcji dziecka (człowieka) wygląda to następująco: możesz, nie musisz, ale... powinieneś⁹.

Habilitant nie wykazuje się znajomością literatury pedagogicznej i metodologicznej. Gdyby było inaczej, wiedziałby, jak przekroczyć dystynkcję między subiektywizmem a obiektywizmem w procesie poznania, bez szkody dla obu stanowisk. Uczy tego tzw. nowa fenomenologia w ujęciu A. Schütza¹⁰, która proponuje wprowadzenie rozwiązań modelowych, niezależnie od przyjętego stanowiska aksjologicznego. Model jako typ idealny uprawnia do myślenia, że to co subiektywne, staje się fenomenem tego, co obiektywne. Podobnie hermeneutyka pedagogiczna rozumiana jako teoria podstaw kształcenia przewyższa tę dystynkcję w dialektyce między tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne. Nie dysponuje prawdą w sensie obiektywnym, ale nie oznacza to przekonania o jej nieistnieniu.

Powyższa uwaga jest istotna w kontekście rozumienia „pedagogiki” odsłaniającej się w zaprezentowanym dorobku. Wpisuje się ona w tzw. tradycyjny paradygmat o orientacji egocentrycznej, roszczącej sobie prawo do powszechnego obowiązywania i „rozwijającej” panowanie metafizyki, dogmatycznie przenoszącej określoną normatywność do teorii i praktyki wychowawczej. Tymczasem współczesna teoria pedagogiczna, przekraczając horyzonty swej dyscypliny, otwiera się na szeroką problematykę kulturową i inne dyskursy humanistyczne. Dostrzegając skomplikowany status „pedagogiczności” pedagogiki, zmuszona jest ona rozszerzać swój zakres i wzbogacać swoje narzędzia o te, które pochodzą z innych obszarów humanistyki. Oznacza to: po pierwsze, pedagogika nie może formułować roszczenia dotyczącego uniwersalnego charakteru wytwarzanej przez siebie wiedzy, po drugie – powinna uwzględniać wielość perspektyw poznawczych, i – po trzecie – musi rozpoznać pedagogiczne walory „niepedagogicznych” dyscyplin humanistyki i nauk społecznych¹¹. Zdaje się, że Habilitant zupełnie tego nie dostrzega i co więcej, nie rozumie. Nie pyta o prawomocność wychowania w ujęciu normatywnym i adaptacyjnym. Jest ono dla niego na wskroś oczywiste, nieproblematyczne i zrozumiałe samo przez siebie; nie wymaga zatem uprawnomocnienia, lecz usprawniającej je wiedzy o celach i środkach wychowania. Postępuje zgodnie z własną

⁹ Tamże, s. 187-191 oraz M. Nowak (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin.

¹⁰ A. Schütz (1989), *Fenomenologia i nauki społeczne*, tłum. D. Lachowska, w: Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Warszawa s. 121; A. Schütz (2006), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. IX.

¹¹ Por. D. Wajsprych (2011), *Ku teoriom słabym czyli finis modernae w paradygmacie hermeneutycznym pedagogiki humanistycznej*, w: *Studia z Teorii Wychowania*, t. II, nr 2(3), ss. 187-203.

racjonalnością. W naukach teologicznych i praktyce katechetycznej jest to uzasadnione, w pedagogice humanistycznej już nie.

W związku z powyższym dociekania aksjologiczne w przedstawionych tekstach cechuje mała oryginalność poznawcza a zaprezentowany w dorobku sposób legitymizacji własnych twierdzeń Autora przekonuje mnie o Jego niedojrzałości naukowej, braku odczytania w literaturze pedagogicznej i wąskich horyzontach poznawczych. Habilitant nie potrafi przewyciężyć sporu między normatywnością o charakterze religijnym a subiektywnością aksjologiczną. Tymczasem w wychowaniu nie chodzi o wykazywanie bezsensu jednego bądź drugiego stanowiska, lecz sensu i ograniczeń obydwu. W wychowaniu chodzi o wezwanie do skromności i otwartości na inność innych, do gotowości rozumienia prawdy cudzej (co nie musi oznaczać jej przyjęcia) i do dialogu perspektyw. Jest to zatem apel wzywający do samorefleksji. Habilitant tego nie rozumie i - z tej perspektywy - pozbawiony jest etosu racjonalnego/naukowego myślenia.

Recenzowany w tej części dorobek nie konweniuje z osiągnięciami współczesnej pedagogiki humanistycznej i hermeneutycznej. Ta uwaga dotyczy zarówno sposobu uprawiania refleksji pedagogicznej w sytuacji „rozstania z filozofią zasad pierwszych”, jak i ujęcia pedagogiki hermeneutycznej nie tylko w kategoriach refleksji metodologicznej, lecz również jako humanistycznej teorii podstaw kształcenia. Z tego punktu widzenia, dorobek Habilitanta nie wnosi istotnego wkładu w rozwój teorii wychowania, filozoficznej teorii wychowania i pedagogiki humanistycznej.

3.2 Ocena monografii „Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji”

Jako główne osiągnięcie naukowe Habilitant wskazał monografię, pt. „Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji” wydaną nakładem Wydawnictwa KUL w Lublinie w 2014 r. Publikacja liczy 294 strony (ss. 255 – 294 to streszczenie w jęz. angielskim, bibliografia oraz indeks rzeczowy).

Jest to w istocie najbardziej kompleksowe dzieło Habilitanta, przewyższające Jego dotychczasowe dokonania naukowo-badawcze. Stanowi aktualną monografią szwedzkiego szkolnictwa powszechnego (szkoły podstawowe i gimnazja), wykorzystującą akty legislacyjne, różnorodne źródła i opracowania autorów szwedzkich i zagranicznych. Tytuł książki jest sformułowany nieco na wyrost, bowiem sugeruje znacznie bardziej rozległy zakres naukowo-badawczych dociekań. Pod pojęciem „system wychowania i edukacji” kryje się więcej niż te

segmenty sektora oświaty, na których skupił uwagę badacz. Rozczarowanie może być tym większe, że właśnie Szwecja jest choćby tym krajem, który osiąga najwyższy w Unii Europejskiej wynik w zakresie aktywności edukacyjnej dorosłych¹². Wielu badaczy uważa, że składa się nań m.in. uczenie dziecka od najmłodszych lat krytycznego myślenia i samodzielności w poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące je pytania¹³. Tymczasem ks. dr J. Król bezlitośnie obala ten argument: „Samodzielne zdobywanie wiedzy przez ucznia, które zakłada ta metoda [metoda indywidualizacji - E.P.], stawia pod znakiem zapytania ideę szkoły i procesu wychowania” (s. 17). Chciałoby się powiedzieć: nie o ideę „szkoły” ani ideę „procesu wychowania” tu chodzi, lecz o człowieka, który potrafi odpowiedzialnie i skutecznie działać w swoich czasach, dzięki zdolności odkrywania i kreowania wartości.

Liczne badania wskazują na to, że Szwecja – niezależnie od wielu problemów, z którymi boryka się, także w dziedzinie edukacji i „stosowanej” demokracji - jest jednym z tych krajów, w których gospodarka osiąga najwyższy poziom konkurencyjności i innowacyjności; co więcej: jej mieszkańcy deklarują większe poczucie satysfakcji z życia niż obywatele innych krajów europejskich¹⁴, a odczuwalny poziom korupcji należy do najniższych w skali świata¹⁵. Długo można by jeszcze wymieniać przymioty życia w Szwecji i jej systemu edukacji, podobnie ułomności życia publicznego oraz mankamenty w funkcjonowaniu systemu oświaty. Niemniej trudno zgodzić się z obrazem Szwecji, stworzonym przez Habilitanta, przedstawiającym ją jako kraj, którego edukacja wspiera „okrojona wizję humanistyczną człowieka” (s. 68) i wedle wszelkich przesłanek – dąży do „ostatecznego upadku humanizmu i demokracji” (tamże). Fasadowość demokracji jest problemem, z którym mierzą się wszystkie państwa demokratyczne, lecz tezy zawarte w recenzowanej publikacji, sugerujące, iż obywatele w Szwecji zostali całkowicie pozbawieni podmiotowości, wydają się mieć charakter spekulatywny.

Trudno jest zaakceptować logikę wielu wywodów Habilitanta, Jego styl narracji i argumentacji. Z reguły przedstawia On najpierw różne rozwiązania prawne dotyczące szkolnictwa (np. „Głównym celem dziewięcioletniego wychowania i nauczania jest...”(s. 130); następnie pisze o tym, jaka edukacja powinna a jaka nie powinna być (np. „... szkoła winna

¹² Szwedzki Urząd Statystyczny (Statistiska centralbyrån) podaje, że w 2013 roku 72 proc. (około 3,5 mln) dorosłych Szwedów uczestniczyło w różnych formach kształcenia formalnego i pozaformalnego. Por. http://www.scb.se/en/_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Education-and-research/Education-of-the-population/Adult-Education-Survey-AES/#_

¹³ D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa; D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.

¹⁴ Por. www.elli.org

¹⁵ Ranking Transparency International, <http://www.transparency.org/cpi2014/results>

uczyć młodzież krytycznego myślenia.” (s. 132), by wysnuć wniosek, że edukacja, hołdująca „wartościom neutralnym” nie sprzyja kształtowaniu osób „w jedną spójną całość” (s. 132). Wreszcie, powołując się na niezastąpioną Inger Enkvist, stwierdza, że „telewizja i edukacja są sobie przeciwstawne” (s. 133). Habilitant stosuje zazwyczaj prosty schemat, który sprowadza się do pokazania, że nawet jeśli coś w Szwecji funkcjonuje całkiem sprawnie, to i tak nie wróży to nic dobrego, bo nie stoją za tym odpowiednie wartości: „Jednak jeśli wraz z nauczaniem tego języka [angielski – przyp. E.P.] uczniom nie dostarczy się wartościowych treści, to biegłość w posługiwaniu się nim nie spowoduje wzrostu takich wartości, jak: pokój, demokracja, solidarność i równość” (s. 110). Trudno zgodzić się z wieloma poglądami wyrażanymi przez Habilitanta i podzielać Jego opinie, np., iż „demokracja jako wartość podstawowa dla całości wychowania w Szwecji” (...) „grozi technologizacją wychowania i edukacji oraz wskazuje, iż pedagogika, która stoi u podstaw tego systemu wychowawczego, nie jest oparta na humanistycznej wizji ludzkości” (s. 247) lub w kwestii decentralizacji oświaty, w której Autor widzi zagrożenie, albowiem spada „w ten sposób zdolność do kontrolowania szkół przez państwo” (s. 205). Zresztą w monografii wiele jest niekonsekwencji. Podczas gdy w podrozdziale „Decentralizacja szkolnictwa” (ss. 206-216) mowa jest o „przeniesieniu odpowiedzialności za obowiązkowe szkolnictwo podstawowe, ponadgimnazjalne i edukację dorosłych na poziom lokalny” (s. 213), o „zdecentralizowanym programie nauczania” (s. 217), itd., w „Zakończeniu” pojawia się konkluzja, iż „wychowanie i system instytucji edukacyjnych w Szwecji były i są bardzo ujednoczone, podporządkowane władzy państwowej” (s. 244).

Konsternację wywołuje niekiedy mglista narracja, np. „Nie chodzi o spór o definicję kultury, ale o sposób jej ujmowania, który ujawnia, że jest ona rozumiana nie jako stan, lecz proces. W związku z tym powstaje pytanie, czy można ją określać za pomocą czasownika?” (s. 102).

Nie podejmując polemiki w wielu kontrowersyjnych kwestiach, podkreślam, że Habilitant włożył duży wysiłek w prezentację szwedzkiego szkolnictwa podstawowego i gimnazjalnego. Przedstawił szereg aktów prawnych i dokumentów, które stanowią o współczesnym kształcie obu segmentów systemu szwedzkiej edukacji, umożliwił polskiemu czytelnikowi wgląd w literaturę oraz poglądy szwedzkich autorów o edukacji w tym kraju. Szkoda, że głos w książce zabierają przede wszystkim autorzy, reprezentujący poglądy, zbieżne ze stanowiskiem Habilitanta. Przykładowo, Inger Enkvist, profesor filologii hiszpańskiej, zagorzała przeciwniczka szkoły progresywnej i koedukacyjnej czy Anders Piltz, rzymsko-katolicki ksiądz, latynista i historyk średniowiecza, reprezentant – według Habilitanta – personalistycznego nurtu chrześcijańskiego, który dowodzi wyższości kultury europejskiej nad

innymi (s. 108). Niekiedy powstaje wrażenie, że Habilitant bezkrytycznie powiela opinie szwedzkich autorów. Przykładowo: „Według autorki, możliwość mówienia o edukacji w Szwecji jest podobna jak w państwach, w których panuje dyktatura polityczna...” (ss. 202-203) (powołanie się na Inger Enkvist); „Tolerancyjny człowiek jest bowiem otwarty na wszystkie opinie jako równoważne. Nie jest więc w stanie korygować tych opinii nawet wtedy, gdy są w oczywisty sposób błędne” (s. 146) (również Inger Enkvist, choć mogę się mylić, bo przypis jest umieszczony kilka wersów niżej) lub „Na gruncie społecznym nie da się bowiem stosować jednocześnie kilku różnych kultur społecznych” (s. 106) (prawdopodobnie ta sama autorka) Zresztą te wypowiedzi wpisują się w poglądowność Habilitanta, do której szerzej odniosłam się w omówieniu Jego artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych, i którą, z tego powodu, pomijam w ocenie monografii habilitacyjnej.

Również za Inger Enkvist powtarza Autor dwukrotnie (ss. 71 i 106), że Szwecja „dopiero” w 1990 r. zobowiązała się do przestrzegania Konwencji o prawach dziecka, i tłumaczy ten fakt „kontrastami i rozbieżnościami związanymi z prodemokratycznym nastawieniem wychowania i edukacji” w Szwecji (s. 106). Tymczasem nie ma kraju na świecie, który podpisałby Konwencję choćby jeden dzień wcześniej. Ratyfikacji Konwencji też nie towarzyszyły w Szwecji burzliwe dyskusje, skoro nastąpiła już pół roku później.

Autor nader często rezygnuje z podania źródeł bądź nazwisk autorów, na których powołuje się. Przykładowo:

„W krytyce założeń indywidualizmu oraz autonomii podkreśla się, że dzieci wychowywane w duchu tej pedagogii nie potrafią pracować i cieszyć się z pracy. Jedyną przyjemność, jakiej się nauczyły i której mogą doznać, to przyjemność czerpana z ekstatycznych doświadczeń” (s. 18).

„Niekörtzy pedagodzy i politycy odwołując do stwierdzenia o potrzebie wpajania wartości uważali, że etycznego wymiaru wychowania powinni strzec biskupi” (s. 123).

„Udowodniono na podstawie eksperymentu, że dzieci, które umiały się powstrzymać od zjedzenia cukierków, po kilku latach od jego przeprowadzenia miały już na starcie lepszą sytuację osobistą i o wiele lepsze wyniki szkolne. Zauważa się u dzieci (częściej u tych, które wychowywane były tylko przez matkę), że ich nieumiejętność samokontroli prowadzi do agresywnych zachowań” (s.147).

„Wiele badaczy problemu uważa, że jeśli szkoła nie kontroluje dzieci, co często idzie w parze z brakiem zainteresowania dziećmi ze strony rodziców, utwierdza je to w przekonaniu, że nie są kochane” (s. 203).

„Badania potwierdzają, że po reformie szkolnej z 1950 r. znacznie wzrosła przestępczość wśród młodzieży, a jednocześnie pogorszyły się wyniki leczenia młodych ludzi. Niepokoi też to, co z

młodymi ludźmi stało się w zakładach poprawczych. Wielu z nich popadło w choroby psychiczne, trafiło do więzień, zostało zabitych lub popełniło samobójstwo. (...) Większość osób z predyspozycjami psychopatycznymi ma poważne problemy osobowościowe przed ukończeniem dwunastego roku życia. Zanim ukończą dziewiętnasty rok życia, czyli przed ukończeniem szkoły średniej, stają się poważnymi przestępcami” (ss. 203-204).

Podstawową powinnością badacza zagranicznych systemów oświaty są krytycyzm w doborze cytowanych autorów, przedstawionych faktów i dociekliwość w poszukiwaniu przyczyn ich zaistnienia. Posługując się najprostszym przykładem: Zanim badacz odniesie się do statystyk pokazujących, że Szwecja jest krajem o jednym z najwyższych współczynników gwałtów na świecie, winien, co najmniej, porównać definicję tego przestępstwa w kodeksach karnych krajów uwzględnionych w rankingu i poznać ich tło społeczno-obyczajowe, które może animować lub zniechęcać ofiarę do zgłoszenia aktu przemocy organom ścigania.

Komparatyści konsekwentnie zwracają uwagę na trudności związane z zachowaniem rygoru metodologicznego w badaniach edukacji w innych krajach. Już sama selekcja materiału do analizy wiąże się z ryzykiem braku obiektywizmu, wynikającego z głębokiego zakorzenienia w rodzimym systemie oświaty i ewentualnego zaangażowania w ideologie lub doktryny. Tej pułapki metodologicznej nie udało się Autorowi uniknąć.

We Wstępie Autor wyjaśnia, iż wykorzystał metodą analizy i krytyki tekstów źródłowych, metodę heurystyczną pozwalającą na odkrycie zależności w kontekście całej pracy, częściowo metodę komparatystyczną oraz metodę intuicyjną (ss. 23-24). Domnimam, że metodę komparatystyczną utożsamia Autor z metodą historyczną, w rozumieniu której rekonstrukcja historyczna jest kluczem do poznania i zrozumienia rzeczywistości społecznej. W tym rozumieniu metody porównawczej Autor odtworzył kompleksowo treści wiary chrześcijańskiej, „pierwotne wyznaczniki wychowawcze i edukacyjne”, związane z religią i Kościołem luterańskim w Szwecji. Można, jak najbardziej, metodę komparatystyczną postrzegać jako badanie relacji między określonym fenomenem pedagogicznym (w tym przypadku edukacją podstawową i gimnazjalną) a innymi obszarami życia społecznego czy wiedzy, jak sztuka, filozofia, historia, ekonomia lub religia. Relacje między państwem a religiami są w społeczeństwach pluralizmu religijnego i światopoglądowego kwestią na wskroś istotną - niemniej uzasadniona wydaje się wątpliwość odnośnie rzetelności naszkicowanego obrazu szwedzkiej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej. Brakuje w nim odniesień do koncepcji pedagogicznych (w których kontekście Autor najczęściej zwraca uwagę na ich „wymiar ideologiczny”, por. s. 178), specyfiki szwedzkiego modelu wielokulturowości i zabezpieczeń socjalnych oraz tych wszystkich aspektów kulturowych, które umykają próbie

empirycznej operacjonalizacji, jak choćby emocje, mentalność, świadomość kolektywna czy kody społeczne. „Szwedzkość” w opisie Habilitanta wydaje się niekompletna. Brakuje w tym nakreślonym przez Niego portrecie wielu innych miar istotnych w życiu (i edukacji) tego kraju. Obok surowego protestantyzmu, warto zwrócić uwagę czytelnika na oddzielenie Szwecji od Europy, stulecia życia w pokoju, brak cierpienia zbiorowego, tradycje chłopskie, szwedzką punktualność i skrupowanie, brak gry między płciami, chłodną równość; rozrzedzenie kontaktów między ludźmi, unikanie konfliktów, praktyczny i pragmatyczny stosunek do śmierci, ładne, ale martwe cmentarze, odcięcie od własnej historii (zburzenie starego miasta w Sztokholmie w latach sześćdziesiątych, ale nie przez bomby, ale socjaldemokratyczne koparki), nastawienie w dialogu na rozmówcę, nie zaś na siebie, czy orientację na przyszłość dominującą nad spojrzeniem wstecz¹⁶. Autor nie próbuje uchwycić swoistej, wielowarstwowej, zakorzonej głęboko w kulturze skandynawskiej, antynomii, tak silnie zaakcentowanej choćby w twórczości Ingmara Bergmana, wyrażającej się poczuciem realizmu i wizjonerstwem, racjonalizmem i metafizyką, optymizmem i tragizmem. Nie pomaga czytelnikowi w zrozumieniu Szwecji i jej systemu edukacji, bodaj przez dostarczenie podstawowych danych na temat wielkości populacji Szwecji, liczby obcokrajowców czy dzieci w przedszkolach. Zbyt marginesowo i tendencyjnie potraktował Habilitant szereg inicjatyw wyrosłych na gruncie liberalizmu mieszczańskiego, ruchy społeczno-reformatorskie, oświatę socjalistyczną i robotniczą, szwedzkie uniwersytety wiejskie, dzieje zaangażowania uniwersytetów w popularyzację wiedzy, kursy, odczyty, kółka dyskusyjne i naukowe. Gdzieś ta tradycja oświatowa umknęła uwadze Habilitanta, a jest ona z pewnością istotna w kontekście współczesnej edukacji w Szwecji. Już w 1930 r. W. Wolert, badacz (m.in.) skandynawskich systemów oświaty, pisał o „kulturalnej demokracji” w Szwecji, „... kraj ten bowiem zdobył się na olbrzymi wysiłek ucywilizowania ludzi pracy fizycznej”¹⁷.

Argumenty, którymi posiłkuje się Autor dalekie są od współczesnego dyskursu, prowadzonego również w polskiej pedagogice; są wewnętrznie sprzeczne i powierzchowne. Wytykając teoretykom postmodernistycznym brak dążności do poszukiwania uniwersalnej prawdy i przyzwolenie na istnienie prawd indywidualnych, zdeintegrowanych w miejsce „konkretnego systemu etycznego” (s. 247), nie dostrzega Autor w ich stanowiskach ostrzeżenia przed manipulacją i narzucaniem władzy, a zatem tymi wszystkimi praktykami właściwymi napiętnowanym także przez Niego ideologiom. Rzecz w tym, by pedagogika nie godziła się ani

¹⁶T. Jastrun (1995), *Polska – Szwecja, tak daleko, tak blisko*, w: T. Walas (red.), *Narody i stereotypy*, Kraków, s. 198–205.

¹⁷W. Wolert (1930), *Demokracja i kultura...*, Warszawa, s. 339.

na wykorzystywanie edukacji do celów politycznych, podporządkowanie jakimkolwiek narodowym czy ponadnarodowym ośrodkom władzy, na uleganie modom i technobiurokratycznym trendom, ani na „niepohamowanie kwitnący antyintelektualizm i sztywny moralizm, napędzane głębokim uprzedzeniem przeciw odwołaniom do rozumu, nieposłuszeństwa obywatelskiego, dialogu i świeckiego humanizmu”¹⁸. Nie powielając wątków, które omówiłam w ocenie artykułów, raz jeszcze zaznaczam, że podzielam pogląd Habilitanta, iż wartości stanowią fundament ludzkiego życia. Konstruowanie podstaw aksjologicznych nie jest jednak niczym przywilejem. O celach edukacji nie powinien stanowić ani interes państwa, ani jakiejś grupy społecznej, ani któregoś z Kościołów¹⁹.

Słabością publikacji dra J. Króla jest niedostrzeżenie dorobku polskiej i światowej myśli pedagogicznej, w tym również polskich opracowań dotyczących edukacji w Szwecji. Nie zgadzam się z twierdzeniem Habilitanta: „W literaturze polskiej nie ma dotychczas monografii podejmującej problematykę wychowania i edukacji w Szwecji oraz uwzględniającej w szerszej mierze prace i badania szwedzkich autorów” (s. 6, Autoreferat). Na temat reformy szkolnej w Szwecji wydał monografię T. Wróbel w 1965 r. Jeden ze szwedzkich pedagogów, którego rozprawę zamieszcza T. Wróbel w drugiej części swojej książki, zauważa: „Pedagogika ma za zadanie, podejmując się podawania przepisów lub zalecania takich, czy innych kierunków, porównać te pytania między sobą i rozważyć je z różnych punktów widzenia”²⁰. Co znamienne, autorami trzech opracowań szwedzkich, zawartych w publikacji T. Wróbla z 1965 r. są przedstawiciele różnych opcji społeczno-politycznych. Pierwszy z nich T. Husén „należał do grona postępowych rzeczników reformy szkolnej”, drugi, W. Sjöstrand był „typowym reprezentantem konserwatywnych kół w sprawach reformy szkolnej, wywodzących się z wyższych uczelni”, trzeci, G. Rudvall należał „do grupy zdecydowanie postępowych pedagogów-praktyków reprezentujących interesy mas ludowych”²¹.

O szkolnictwie szwedzkim – jako jednym z zachodnich systemów edukacyjnych – pisało wielu autorów polskich, między innymi: T. Gmerek, R. Pachociński, Cz. Kupisiewicz, St. Kawula, R. Polny, M.M. Szymański, W. Rabczuk, D. Dziewulak, J. Rutkowiak, T. Szkudlarek (tych dwoje ostatnich pedagogów otrzymało doktoraty honorowe uniwersytetu *Linköping*). Nie sposób też pominąć monografię J. Półturzyckiego, pt. „Edukacja

¹⁸ H. Giroux (2008), *Odzyskiwanie uniwersytetu...*, w: Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Toruń, s. 222.

¹⁹ Por. B. Milerski (2002), *Cele edukacji religijnej w kontekście pluralizmu*, w: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków, s. 483-499.

²⁰ W. Sjöstrand W. (1965), *Dojrzewanie i różnicowanie*, w: T. Wróbel, *Reforma szkolna w Szwecji*. Warszawa, s. 178.

²¹ T. Wróbel (1965), *Reforma szkolna w Szwecji*, Warszawa, s. 129 – 130.

w Szwecji” z 2009 r., która odnosi się zarówno do dziejów, kultury i religii kraju, szwedzkiego modelu politycznego, jak i reform systemu szkolnictwa, kwestii zarządzania oświatą, roli rodziców w systemie edukacji, edukacji w różnych typach szkół oraz wielu innych aspektów związanych z systemem edukacji. W tej liczącej dziesięć rozdziałów monografii (zawiera ona również słowniczek terminów szwedzkiej edukacji i teksty uzupełniające) J. Pólturzycki szkicuje przebieg reform, analizuje akty prawne dotyczące szkolnictwa oraz programy nauczania i plany zajęć, w tym także nauczanie języków imigrantów, kształcenie i doskonalenie nauczycieli czy funkcjonowanie szkół prywatnych.

W monografii ks. dra Króla w „Literaturze podstawowej”, zawierającej 55 pozycji, pojawiają się cztery monografie polskich pedagogów: S. Kunowskiego, F. Majchrowicza, M. Nowaka i P. Petrykowskiego oraz po jednym artykule St. Nalaskowskiego i M. Nowaka. Jest siedem pozycji bibliograficznych J. Króla, w tym również enigmatyczna monografia „Edukacja w dobie globalizacji, wyd. KUL, Lublin 2012”. „Literatura pomocnicza” zawiera dodatkowo po jednej publikacji J. Korczaka i K. Sośnickiego.

Ostatnia uwaga: Zgodnie z „niepisanym kodeksem” polskich, także światowych pedagogów porównawczych, nie badamy systemów edukacji w innych krajach, by na ich tle wykazać wszelkie ułomności, które, naszym zdaniem, nękają ten świat. Odnoszę wrażenie, że Szwecja i jej system edukacji i wychowania, uchodzące za wzór współczesnej socjaldemokracji, systematycznie i konsekwentnie realizującej demokratyczne zasady równych praw i równych szans, zostały przez Habilitanta instrumentalnie wykorzystane do zaprezentowania Jego „prawdy” i Jego „wartości”. Utwierdza w tym przekonaniu „Zakończenie” monografii, w którym trudno dopatrzeć się jakiegokolwiek pochlebnej opinii na temat szkolnictwa w Szwecji, od kiedy Kościół luterański utracił monopol na edukację i wychowanie. Nie taka jest tradycja polskiej pedagogiki porównawczej, zwykle dążącej do odkrycia prawidłowości i rozwiązań, które mogą zainspirować, pomóc, wskazać drogę. Taką przyjęła optykę i nie ma powodu, by czynić z niej narzędzie obnażania cudzych niedoskonałości. Przeciwna jestem niedocenianiu osiągnięć innych krajów i przedstawianiu ich z jednej tylko perspektywy: dehumanizujących i zniewalających ją systemów ideologicznych i cywilizacyjnych. Szwedzka edukacja hołduje celom, jak: rozwijanie niezależności i krytycznego myślenia, radzenie sobie ze zmianami w życiu osobistym i zawodowym, podążanie za rozwojem danej dziedziny nauki, dążenie do maksymalnego egalitaryzmu

społecznego i równych szans edukacyjnych oraz eliminacji dyskryminacji²² i choćby dlatego zasługuje na rzetelne, wnikliwe, naukowo i światopoglądowo wyważone analizy.

Podsumowanie: Walorem monografii jest prezentacja dokumentów leżących u podstaw szwedzkiego szkolnictwa, choć nie jest to dokonanie nowatorskie w polskiej literaturze pedagogicznej. Zastrzeżenia budzi ich analiza i interpretacja, słabo ugruntowane w teoriach pedagogicznych. Wartościowanie i oceny Autora artykułowane w odniesieniu do demokracji, wychowania państwowego, w tym do religii, są stroniczo światopoglądowo, formułowane z perspektywy doktrynalnej katolickiej pedagogiki religii, do której zaliczyć można większość uprzednich prac opublikowanych przez ks. dra J. Króla. Światopoglądowe uwikłanie monografii, połączone z nikłym wręcz rozumieniem przez Habilitanta istoty współczesnych demokracji oraz nurtów pedagogicznych i traktowanie ich z pozycji moralisty, osłabia naukową wartość tej monografii.

4. Charakterystyka dorobku dydaktycznego

W ramach działalności dydaktycznej Habilitant prowadził w latach 2009 - 2015 w PWSZ w Chełmie na kierunkach/specjalnościach studiów pedagogicznych wykłady i ćwiczenia z zakresu: „Pojęć i systemów pedagogicznych”, „Andragogiki i gerontologii”, „Pedagogiki społecznej”, „Pedagogiki kultury”, „Pedagogiki ogólnej”, „Wprowadzenia do pedagogiki”, „Etyki nauczycielskiej”.

Ks. dr J. Król wypromował 23 prace licencjackie. Nie prowadził seminariów magisterskich; nie jest promotorem pomocniczym ani autorem publikacji dydaktycznych; nie uczestniczył w zespołach programowych studiów ani w pracach dydaktycznych lub organizacyjnych na rzecz Uczelni.

5. Współpraca krajowa i międzynarodowa

W ramach programu Erasmus Habilitant wygłosił w semestrze zimowym 2010 wykłady na Katolickim Uniwersytecie w Ruzomberku oraz w grudniu 2012 w Uniwersytecie w Ostrawie.

W semestrze letnim w 2013 r. prowadził pracę badawczą na Uniwersytecie w Sztokholmie.

²² E. Potulicka (2012), *Przemiany w analizowanych krajach...* w: E. Potulicka, D. Hildebrandt, C. Czech-Włodarczyk (red.) *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków, s. 490.

W okresie sierpień 2014 – marzec 2015 Habilitant uczestniczył we wstępnych badaniach w ramach polsko-szwedzkiego projektu, którego finansowanie jest oczekiwane z Funduszy Unii Europejskiej.

Habilitant jest członkiem Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, członkiem Chełmskiego Towarzystwo Naukowego, Institute of Sustainable Education, Baltic & Black Sea Circle Consortium (BBCC) oraz Komitetu Naukowego włoskiej serii wydawniczej „Linguaggio e Società”.

Uwagi formalne: Duże zastrzeżenia budzi strona formalna przygotowanej dokumentacji. Autoreferat jest napisany niestarannie pod względem faktograficznym. Przedstawione do oceny artykuły pozbawione są rygoryzmu składniowego, stylistycznego i ortograficznego (np. „nie” z przymiotnikami nagminnie pisane jest oddzielne). W wielu przypadkach (co podkreślałam wcześniej) brakuje rzetelnej lokalizacji publikacji, miejsca wydania artykułów, numeracji stron, etc. Występują poważne braki w zapisie bibliograficznym. Pod względem edytorskim dokumentacja nie spełnia przyjętych standardów.

Konkluzja końcowa: Po wnikliwej analizie przedłożonej dokumentacji, w tym monografii habilitacyjnej, oceniam, iż osiągnięcia Habilitanta nie spełniają kryterium dorobku naukowego stanowiącego znaczący wkład Autora w rozwój reprezentowanej dyscypliny naukowej (pedagogika) w rozumieniu Art. 16 ujednoczonej Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w dziedzinie sztuki z późniejszymi zmianami. Wniosek ks. dra Jerzego Króla w postępowaniu habilitacyjnym uznaję za przedwczesny i uważam, że nadanie Mu stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych jest nieuzasadnione.