

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgra Adriana Piendela
pt. „Edukacja obywatelska w kontekście rekonstrukcjonizmu społecznego
Theodore’a Bramelda. Implikacje dla współczesnej edukacji”
przygotowanej pod kierunkiem prof. dra hab. Piotra Kostyło
w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego**

Uwagi ogólne

Lektura dysertacji doktorskiej Adriana Piendela była dla mnie zajmującą podróżą intelektualną. W jej trakcie towarzyszyły mi różne odczucia: od mentalnej satysfakcji z inspirujących, trafnych i dojrzałych spostrzeżeń Autora, przez pewne znużenie referowanymi przebrzmiałymi koncepcjami, aż po niekiedy irytację wywołaną usterkami edytorskimi. Choć ta wyprawa mogłaby być krótsza, to jej ogólny bilans jest bez wątpienia pozytywny.

Przedłożona do recenzji praca jest dziełem relatywnie obszernym, liczącym 263 strony. Składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia i bibliografii. Według mnie mogłaby zostać znacznie skrócona, przez co jej przekaz byłby wyraźniejszy. W obecnej formie centralny rozdział czwarty, w którym Autor reflektuje nad edukacją obywatelską w polskiej szkole z perspektywy koncepcji Theodore’a Bramelda, liczy 63 strony, a wcześniejsze 191 stron stanowi swoiste wprowadzenie do problematyki. To właśnie ono mogłoby ulec redukcji, co najmniej o połowę, co byłoby z korzyścią dla treści pracy i przyjaznym gestem wobec czytelnika.

Treść rozprawy

Zacznę od tytułu dysertacji, który w mojej opinii mógłby zostać doprecyzowany, gdyż w obecnym brzmieniu wydaje się zbyt szeroki i nie do końca adekwatny do omawianej problematyki. Autor pyta bowiem w pracy o implikacje rekonstrukcjonizmu społecznego (uprawianego przez znanego amerykańskiego myśliciela), dla współczesnej edukacji, ale nie informuje, że skupi się na edukacji w Polsce, a dokładniej: na edukacji obywatelskiej oferowanej w ostatnich latach w polskich szkołach średnich, w ramach określonych przedmiotów. Być może tytuł mógłby brzmieć: „Analiza podstaw programowych wybranych przedmiotów z polskiej szkoły średniej po roku 2017 z perspektywy rekonstrukcjonizmu społecznego Theodore’a Bramelda (1904-1987)”.

WSB University
<https://wsb.edu.pl/en>
Department of Education

Prof. Jerzy Kochanowicz
Chairman of Research
Discipline Council
for Family Studies
jkochanowicz@wsb.edu.pl

Dąbrowa Górnicza, Poland
August 31, 2024

Praca rozpoczyna się od poprawnie skonstruowanego wstępu, napisanego w sposób rzeczowy i interesujący. Zasygnalizowana przez Autora procedura badawcza jest przejrzysta i adekwatna do podjętej problematyki, pytania badawcze są poprawnie sformułowane, choć nie do końca uprawnione wydaje mi się przedzałożenie wybrzmiewające w pytaniu nr 3 (s. 18) „W jakim stopniu kategorie te [kategorie rekonstrukcjonizmu Bramelda] są ujmowane przez autorów podstaw programowych w sposób rekonstrukcjonistyczny i jakie korzyści wypływałyby z tego, że ów rekonstrukcjonistyczny sens uległby wzmocnieniu?”. Autor zdaje się zakładać istnienie pewnych niedomogów w podstawach programowych, choć te zamierza dopiero analizować. Te mankamenty (przyznam, że mniejsze niż się spodziewałem) okazują się oczywiste w toku badań, ale zakładanie ich istnienia już na początku jest drobnym potknięciem metodologicznym.

We wstępie Kandydat do stopnia doktora formułuje ostrożnie postulaty dotyczące zmian w polskim systemie oświaty. Pisze: „Wydaje się, że pożądanym rozwiązaniem pedagogicznym byłoby włączenie do polskiego szkolnictwa przedmiotu „edukacja obywatelska”, który skupiałby się na propagowaniu postaw i zachowań obywatelskich we współczesnej kulturze”. Jest to propozycja zbieżna z najnowszym pomysłem ministerstwa edukacji, które zlikwidowało przedmiot „Historia i teraźniejszość”, zastępujący przez parę lat zlikwidowany wcześniej przedmiot „Wiedza o społeczeństwie”. Te kosmetyczne zmiany są w moim przekonaniu przejawem myślenia życzeniowego czy magicznego, że mianowicie jeden przedmiot szkolny zapewni nowoczesną edukację obywatelską współczesnej młodzieży, zwłaszcza jeśli odpowiednio go nazwiemy. Autor sugeruje, że ten jeden przedmiot sprawi, że dokona się „w [...] prężnie zmieniającej się rzeczywistości [...] gruntowne przygotowanie z zakresu postaw obywatelskich”. Wprowadzenie takiego nowego przedmiotu byłoby przejawem „radykałnych działań”. Mam wątpliwości co do radykalizmu i efektywności takiego rozwiązania.

Moją uwagę we wstępie przykuło jeszcze jedno stwierdzenie autora, które objawia – według mnie – szerszy problem, a mianowicie uporczywy zachodniocentryzm całej koncepcji Bramelda, choć ten podkreślał kulturowe uwarunkowania edukacji i sam badał kultury w Portoryko i w Azji. Adrian Piendel pisze: „Współczesny człowiek, niezależnie czy patrzymy na niego z perspektywy polskiej, czy europejskiej, a nawet światowej, nie ma pewności, ku jakim wartościom ma się zwracać, za jaką edukacją ma się opowiadać, w jakiej demokracji chciałby żyć” (s. 12). Otóż jest to spojrzenie trafne niemal wyłącznie w odniesieniu do reprezentantów kultury zachodniej, dekadentckiego Abendlandu. Gdy się natomiast weźmie pod uwagę choćby mieszkańców krajów muzułmańskich, to oni w większości nie mają wątpliwości, ku jakim wartościom się mają zwracać i za jaką edukacją opowiadać. Ten zachodniocentryzm Bramelda, który Autor dysertacji zdaje się przejmować (przynajmniej w pierwszych rozdziałach swej pracy), skutkuje potem utopijną wizją zjednoczenia całego świata (choć Piendel zdaje sobie sprawę, że „dziś jesteśmy od tego dalej niż kiedykolwiek” – s. 14), zjednoczenia naturalnie według wyobrażeń typowych dla mieszkańców Zachodu.

W rozdziale pierwszym Autor przedstawia, opierając się na podręcznikowym opracowaniu Gutka (*Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*), rozumienie edukacji w takich prądach filozoficznych jak: realizm, idealizm, naturalizm i inne. Według mnie ta część pracy nie jest niezbędna, bo zawiera wiedzę powszechnie znaną. Natomiast bardzo sensowne i potrzebne jest ukazanie przez Autora współczesnego rozumienia edukacji obywatelskiej w Polsce, przede wszystkim na podstawie prac Kopińskiej i Wiłkomirskiej, choć w przypadku tej drugiej zabrakło mi jej ważnej współautorskiej pracy pt. *Jaki patriotyzm*.

Dysertację można by natomiast odchudzić o całą prezentację koncepcji edukacji obywatelskiej czy patriotycznej (np. w wydaniu Kotłowskiego) z epoki PRL-u, bo nie stanowi ona już dzisiaj jakiegoś istotnego elementu horyzontu rozumienia edukacji współczesnej młodzieży. Zresztą kryterium doboru prezentowanych autorów nie jest dla mnie jasne, podobnie jak nieprzejrzysta jest użyta chronologia. Autor raz cytuje pozycje sprzed kilku lat, innym razem z 1995 roku, potem z 1985. Nieoczekiwanie wplata w pewnym momencie, zresztą w sposób interesujący i kompetentny, poglądy Durkheima, ale zdaje się raczej nie przejmować proponowanym przez niego szerokim ujęciem edukacji obywatelskiej, lecz powraca uparcie do panaceum na edukację obywatelską w postaci nowego przedmiotu szkolnego, podobnego do tego, jaki proponował 50 lat temu Czerwiński (s. 33).

Nie wykluczam, że prezentacja tych wszystkich opracowań z okresu PRL-u oraz późniejszych lat przełomu, gdyby ją odpowiednio uporządkować i uzasadnić, mogłaby być przydatna, ale wówczas należałoby podejść bardziej krytycznie do rekonstruowanych poglądów. Nie można pozostawić przykładowo bez komentarza konstatacji Siellawy-Kolbowski, że mianowicie dobry obywatel (s. 35): „reprezentuje i przedstawia swoje poglądy [polityczne] przed różnymi urzędami”. To stwierdzenie wydaje mi się oderwane od rzeczywistości. Przed jakimi urzędami? Czy ma przedstawiać swe poglądy polityczne również wówczas, gdy są one odmienne od tych reprezentowanych przez władze? Po co miałyby to czynić? Inny przykład: na s. 58 Autor charakteryzuje niedomogi w kształceniu nauczycieli, powołując się wprost na tekst z 1991 roku. Rzecz w tym, że formułowane w nim zarzuty typu: „programy kształcenia nauczycieli oparte na teorii z całkowitym lub częściowym brakiem praktyki zawodowej, przewaga metod podających i werbalnych w kształceniu nauczycieli, niedostateczny kontakt z praktyką pedagogiczną” – są już w dużej mierze nieaktualne (przynajmniej mam taką nadzieję). Tymczasem autor pozostawia tę listę bolączek bez komentarza a książkę sprzed 33 lat zalicza do „podstawy literaturowej” swoich badań. Jednym słowem, cały rozdział pierwszy, choć jest bez wątpienia przejawem dużego odczytania Autora, mógłby zostać zredukowany do jednego paragrafu.

W rozdziale drugim Autor przybliży najpierw w zajmujący sposób postać Brameda, z akcentem na jego eksperymenty edukacyjne i społeczne, a następnie kompetentnie charakteryzuje główne założenia reprezentowanego przez niego rekonstrukcjonizmu społecznego, zestawiając go z nurtami: perenializmu, esencjalizmu i progresywizmu, do których rekonstrukcjonizm po części nawiązuje.

Ten rozdział jest w mojej opinii bardzo interesujący poznawczo i napisany nadzwyczaj klarownie. Elementy analizy społecznej przyjmowane przez rekonstrukcjonistów są czytelne i jawią się jako aktualne, z wyjątkiem może niektórych złudzeń żywionych przez optymistycznych myślicieli z połowy XX wieku. Autor jest tego świadom, dlatego pozwala sobie w niektórych miejscach na powściągliwą krytykę Bramelda, podpierając się – i słusznie – opiniami Hanny Kostyło. Mógłby w tej krytyce być odważniejszy, jak to uczynił w recenzji książki Bramelda, tłumaczonej na język polski przez swego promotora prof. Piotra Kostyło, stwierdzając, że nadzieje pokładane przez Bramelda w edukacji są nie tylko utopijne, ale wręcz nierozważne. Osobiście darowałbym sobie odwołanie do izraelskiego wieszczka Hararięgo, który w 2016 roku oświadczył, że ludzkości „udało się już osiągnąć najwznioślejsze cele”, czyli pokonać głód, zarazę i wojny. Nie mógł wtedy oczywiście Harari przewidzieć niedawnej pandemii, ale najwyraźniej nie dostrzegał też wojny, w której jego kraj tkwi od ponad 50 lat.

W rozdziale trzecim Autor omawia najpierw cztery podstawowe kategorie pojęciowe, które składają się na rekonstrukcjonistyczną edukację obywatelską według Bramelda, czyli demokracja, kultura, wartości i edukacja. Ta część dysertacji jest bez zarzutu, napisana fachowo i interesująco. Mam tylko dwie sugestie, po pierwsze, przeformułować zdanie ze s. 111, że kultura „występuje zawsze wtedy, gdy częścią społeczeństwa jest człowiek” (kto inny mógłby być częścią społeczeństwa?) oraz przemyśleć ponownie autorski rysunek ze s. 119, który miał ukazywać „zachodzenie na siebie”, „łączenie się ze sobą” i „wchodzenie w zależności” różnych obszarów kultury, ale chyba tego w obecnym kształcie nie ukazuje.

W drugiej części rozdziału trzeciego Autor postanowił ukazać rozumienie wspomnianych czterech centralnych kategorii przez różnych polskich badaczy. Sam pomysł jest racjonalny, natomiast jego wykonanie mogłoby być lepiej przemyślane. Autor konsekwentnie bowiem opiera się na zabytkach polskiego piśmiennictwa naukowego z ubiegłego wieku i zestawia je z poglądami Bramelda. Nie bardzo rozumiem celowość takiego zabiegu. Jeśli chce on inspirować Brameldem współczesną polską szkołę, to opis jej sytuacji, jak również demokracji, którą miałyby budować, powinien oprzeć na najnowszej literaturze, tworzonej po roku 2020. Sięganie do autorów z innej epoki, i to bez podania kryteriów ich doboru, to uprawianie przez Autora subiektywnej historii myśli politycznej. Pojawiają się więc w dysertacji tacy autorzy jak Kampka, Kulesza, Winczorek, czy Łyżwa, a spośród pedagogów na przykład Wołoszyn, piszący, że nowa jednostka, w której dokonało się „indywidualne przekształcenie sumienia” zmierzające do osiągnięcia „pełni człowieczeństwa”, będzie miała „szansę zjednoczyć się z siłami prawodawczymi i politycznymi, zdolnymi do kierowania zbiorowym społeczeństwem” (s. 136). To kolektywizm rodem z Majakowskiego. Brak przejrzystości w doborze referowanych autorów, którzy przy okazji nie wydają się jakoś szczególnie odkrywczy, a na pewno ich postulaty brzmią dziś anachronicznie, to główna bolączka tej części pracy. Osiąga ona swoiste apogeum, gdy Autor, wskazując na wyzwania, które „dzisiaj [podkreślenie moje] stają przed polską kulturą” powołuje się na niewielką książkę sprzed 21 laty autorstwa Kazimierza Grążawskiego, uznanego skądinąd archeologa i mediewisty, piszącego głównie o Krzyżakach,

który nieoczekiwanie postanowił zająć się rozwojem polskich przedsiębiorstw. Jest to również część dysertacji rozwlekła i nużąca dla czytelnika. Gdy Autor pisze na przykład o rozumieniu wartości, to po raz kolejny dokonuje historycznego przeglądu stanowisk, rozpoczynając od podziałów wartości według Puzyniny z (1992 roku), przez Jankowską i Krasoń, proponujących 9-stopniowy podział wartości, aż po Szumskich oferujących kolejne typologie i modele. Te koncepcje są referowane przez Autora poprawnie, ale w moim przekonaniu nieistotne z perspektywy celu pracy. Podobnie jest, gdy Autor przytacza na przykład poglądy Lewowickiego, który w 1998 roku zapowiadał osiem zmian mających nastąpić w edukacji. Z tych zapowiedzi spełniły się może dwie (upowszechnienie kształcenia na poziomie szkoły średniej oraz zwiększenie dostępu młodzieży do studiów wyższych). Nie spełniła się też żadna z ośmiu kolejnych referowanych prognoz rozwoju edukacji formułowanych przez Denka w 1997 roku, czy postulat Jastrzębskiego sprzed 20 lat, że w opracowywaniu nowych kierunków studiów najważniejsza jest redukcja bezrobocia. Po co zatem o tym wszystkim pisać?

W czwartym rozdziale Autor poszukuje wątków rekonstrukcjonizmu społecznego w treści podstaw programowych pięciu przedmiotów nauczanych do niedawna w polskiej szkole średniej: wiedza o społeczeństwie, historia, język polski, geografia oraz historia i teraźniejszość. To w mojej opinii najlepsza część doktoratu. Autor charakteryzuje najpierw umiejętnie znaczenie podstawy programowej, następnie przekonywająco uzasadnia dobór poziomu kształcenia oraz przedmiotów, które będzie analizował pod kątem obecności w nich elementów edukacji obywatelskiej. Wyodrębnione cztery centralne pojęcia brameldowskie są zaprezentowane w sposób czytelny w tabelach. Obserwacje czynione przez Autora są interesujące i rzeczowe, a dyskusja z czytelnikiem - dojrzała. Cieszę się, że Autor ujawnia wreszcie odważnie swój sposób myślenia. Nie waha się wskazać (od s. 210) na niedomogi ustroju demokratycznego, dystansując się w ten sposób od Bramelda, który – jak stwierdza - „traktował demokrację jako twór idealny i pozbawiony wad”. Takie podejście Piendel uważa stanowczo za „utopijne” (s. 212). Czytając ten fragment doktoratu czułem pewien żal, że nie pojawił się on wcześniej, wówczas nie odniósłbym – jak się okazało mylnego - wrażenia, że podejście doktoranta to Bramelda jest mało krytyczne.

Ostatnią, merytoryczną częścią pracy jest zakończenie. Jego lektura pozostawiła we mnie pewien niedosyt. Oczekiwałem bowiem wyraźnego wyeksponowania, co właściwie Autor w swojej dysertacji odkrył, co ustalił, jakie są tego implikacje, jakie zmiany postuluje w praktyce edukacyjnej, jaką ocenę należałoby wystawić programom polskiej szkoły: czy mają one w sobie potencjał kształtowania wśród młodzieży choćby takiego rozumienia demokracji, jakiego chciał Brameld. Tymczasem Adrian Piendel zawarł swoje przemyślenia, zresztą całkiem sensowne i dojrzałe, właściwie tylko w dwóch dłuższych akapitach (s. 253, s. 254). [Przyznaję jednak, że moje oczekiwania co do treści zakończenia zostały spełnione po lekturze znakomicie napisanego streszczenia, które doktorant dołączył do swojej dysertacji]. Natomiast w zakończeniu zaskoczyło mnie, że Autor, odstępując od zasady nie umieszczania w tej części pracy nowych wątków (chyba że w rozu-

mieniu niemieckiego Ausblick), wprowadził nowy temat, a mianowicie Brameldowską koncepcję cywilizacji światowej. Akceptuję ten zabieg, bo rozumiem, że jest to dla Autora sprawa na tyle ważna, że postanowił omówić ją na końcu. I tak jak klasyczni kaznodzieje starali się przy końcu swoich oracji formułować obietnice raju, tak przy końcu dysertacji Piendela powraca Brameldowska utopia zjednoczonej ludzkości, rodzaj świeckiego królestwa bożego na ziemi, które stanie się realne, gdy wszystkie społeczności ludzkie wspólnie uwierzą. Osobiście trudno mi się zdobyć na akt wiary w to zjednoczenie, a swój sceptycyzm w tym względzie opieram nie tylko na wątpliwościach formułowanych choćby przez Tomasza z Akwinu czy Dunska Szkota, ale również na obserwacji współczesnej rzeczywistości politycznej, która niestety boleśnie kontrastuje z Brameldowską utopią.

Warstwa językowa rozprawy

Mam wątpliwości co do trafności tłumaczenia przez Autora na język polski niektórych fragmentów dzieł Bramelda (przyznam, że nie dysponuję oryginałami). Oto przykład: Brameld zdaje się pisać: „Ostateczny koniec kultury [...] nie jest w ogóle wewnątrz kultury, ale w życiu po zbawieniu i w wieczności” (s. 128). To dość zaskakujące stwierdzenie jak na ateistę. Autor dysertacji tak rozjaśnia to zdanie: „Słowa te rozumiemy w następujący sposób: celem edukacji, a co za nią idzie, kultury, jest dążenie do takiego poziomu intelektualnego oraz socjalizacyjnego, który zapewni nam zbawienie i życie doczesne” (s. 128). To bardzo śmiała konstatacja, chyba nie spotykana w żadnej religii: osiągnięcie zbawienia miałyby być efektem odpowiedniego poziomu intelektualnego. Generalnie oczekiwałbym od Autora większej dbałości o poprawność językową rozprawy. W tekście występuje bowiem kilkadziesiąt miejsc, w których doszło do sklejenia dwóch lub nawet kilku wyrazów (np. „opracowaniewłasnenapodstawie”, „bywałochaotyczne”, „Brameldabyłjej”, „brameldowskiekategoriepojęciowe,znalazłem” czy „rekonstrukcjonistycznympojnowaniem”). Autor nie uniknął też błędów językowych: interpunkcyjnych (np. „Bezplanowość, a planowanie), wyrazowych („najkompletniejsze” – s. 144), stylistycznych („rozdział II zakańczam”, „autorzy omawiający ów problemy”), ortograficznych („a ponad to”, „29-cio letniej”, „w latach 70-tych”, kropki przy końcu tytułów) i literówek. W bibliografii cytowanych prac pojawia się aż sześć różnych form zapisu, Kandydat przekręca nazwiska autorów (np. Siellawa-Kolbowska jest zapisana raz przez jedno l, raz przez dwa, Andrzej Szerauc ze s. 42 zostaje przedstawiony w bibliografii jako Szerauca – s. 260, Kazimierz Żegnałek występuje w tekście jako Żegnałka, a w bibliografii nie pojawia się wcale, Gawrecki staje się Gawrockim – s. 58, itd.). Według przypisu 108 pewna cytowana pozycja została wydana w roku 2009, a według następnego przypisu (nr 109) – już w roku 2007. To są bez wątpienia drobniostki, łatwe do wyeliminowania za pomocą starannej korekty. Wspominam o nich, ponieważ Kandydat dołączy wkrótce do ludzi nauki, a to oznacza, że ma się stać również profesjonalnym pisarzem.

Konkluzja

Mimo sformułowanych powyżej zastrzeżeń uważam, że Kandydat zasługuje na stopień doktora, ponieważ napisał interesującą, prowokującą do myślenia rozprawę, w której wykazał się dużą erudycją nie tylko w obszarze pedagogiki, ale również innych dyscyplin społecznych i humanistycznych. Jego starannie zaplanowany i konsekwentnie przeprowadzony projekt naukowy może być ważnym głosem w dyskusji nad kształtem współczesnej polskiej szkoły, a zwłaszcza oferowanej w niej edukacji obywatelskiej, która wydaje się istotnym czynnikiem kształtowania społeczeństwa demokratycznego.

Stwierdzam, że **rozprawa doktorska mgr Adriana Piendela spełnia warunki stawiane pracom doktorskim w Ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595, z późniejszymi zmianami)**, tzn. stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, świadczy o obszernej ogólnej wiedzy Kandydata oraz jego umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, dlatego **wnioskuję o dopuszczenie go do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**



Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz