

Prof. dr hab. Marek Piechowiak  
ul. Zygmunta Kubiaka 10  
60-461 Poznań  
mpiechowiak@swps.edu.pl

## RECENZJA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

**Maria Łojek-Kurzętkowska, *Między autonomią i wspólnotą. Dyskursywny model edukacji moralnej*, Gdańsk 2023 (promotor: dr hab. Wojciech Żelaniec, prof. UG), ss. 296.**

### PPRZEDMIOT I CEL ROZPRAWY

Zasadniczym przedmiotem rozprawy jest edukacja moralna, przede wszystkim w perspektywie nauczania w szkołach ponadpodstawowych. Autorka zmierza o zarysowania własnego, dyskursywnego modelu edukacji moralnej, w którym edukacja moralna pojmowana jest przede wszystkim jako „akt komunikacji, zakorzeniony w specyficznym pojmowanej wspólnocie społecznej” (s. 12), która jest „siecią wspólnot lokalnych” i ma charakter deliberatywny. Wspólnotę deliberatywną pojmuje w duchu Johna Dewey’a i Jurgena Habermasa, a podejmując zagadnienia edukacji sięga do koncepcji edukacji językowej Paula Standisha i ujęcia „aktu komunikacji jako normatywnej podstawy budowania relacji we wspólnocie politycznej” (s. 12) proponowanej przez Antony’ego Duffa. Spojrzenie na proces edukacji w perspektywie komunikacji łączone jest przez Autorkę z akcentowaniem poszanowania autonomii wychowanków i szacunku dla dobra wspólnego.

Autorka podkreśla, że jej analizy – jako należące do filozofii edukacji – mają walor normatywny, i to m. in. odróżnia je od refleksji nad edukacją prowadzoną w innych naukach. Zauważa, że przedsięwzięcie z zakresu filozofia edukacji, mających ambicje normatywne, jest – w porównaniu z ogromem badań nad edukacją w innych naukach – niewiele.

Odnosić także trzeba, że autorka łączy badania teoretyczne z własnym doświadczeniem praktycznym w dziedzinie edukacji filozoficznej i z badaniami ankietowymi młodzieży szkolnej.

Wybór problematyki należy uznać za trafny i zasadny, a cel, którym jest zarysowanie własnej propozycji modelu edukacji moralnej jest celem bardzo ambitnym, o charakterze systematycznym.

### PRZEGLĄD TREŚCI

Autorka we wstępie wyróżnia dwie zasadnicze części swojej pracy. Pierwsza obejmuje trzy pierwsze rozdziały i poświęcona jest – jak pisze Autorka – przede wszystkim dookreśleniu rozróżnień i pojęć istotnych dla prowadzonego wywodu. Czytelnik dostrzeże jednak, że Autorka nie ogranicza się do kwestii terminologicznych czy porządkujących a w części tej umieszcza informacje i analizy dotyczące edukacji moralnej jako zasadniczego przedmiotu badań, jej miejsca w szerszym kontekście społecznym, a także podmiotowości człowieka stanowiącej – w ujęciu Autorki –zasadniczy punkt odniesienia dla modelowania działań

edukacyjnych, których zasadniczym celem – jak to zostaje rozwinięte w części drugiej rozprawy – okazuje się kształtowanie (wzmacnianie) autonomii moralnej wychowanków.

Rozdział pierwszy poświęcony jest próbie dookreślenia czym jest edukacja moralna. Autorka sięga do klasycznego i fundamentalnego dla kultury europejskiej paradygmatu ukształtowanego w kulturze starożytnej Grecji, a zarysowując podstawy myślenia o edukacji nawiązuje przy tym do różnych interpretacji Platońskiego mitu jaskini. W dalszych częściach pracy Autorka będzie korzystała z perspektywy filozofii klasycznej, dookreślonej także myślą Arystotelesa, a rozwijanej także przez niektórych współczesnych autorów. W perspektywie tej pierwszoplanowe jest kształtowanie samego podmiotu podlegającego edukacji, jego rozwój. Niemniej jednak Autorka już w pierwszym rozdziale wskazuje na istotne uwikłanie społeczne jednostki i samej edukacji moralnej.

Kontekstowi społecznemu edukacji poświęca rozdział drugi – „Edukacja moralna i polityka”, w którym swój wywód organizuje wokół trzech modeli i teorii edukacji – wokół modelu liberalnego i neoliberalnego, konserwatywnego i neokonserwatywnego, oraz modelu proponowanego przez pedagogikę krytyczną. Pokazuje, jak ściśle powiązana jest edukacja moralna i sama moralność z otoczeniem społecznym, w tym także zinstytucjonalizowanym.

Rozdział trzeci poświęcony jest podmiotowości, przede wszystkim w ujęciu historycznym. Praca mogłaby wiele zyskać, gdyby Autorka szerzej uwzględniła zagadnienie bycia osobą prowadzące do problematyki godności. To dla całości pracy ważny rozdział i o pewnych jego mankamentach szerzej piszę niżej.

Część druga, obejmująca rozdziały od czwartego do szóstego, koncentruje się – z jednej strony – na analizie kwestii normatywnych związanych z poszukiwanym modelem edukacji moralnej, chodzi przy tym przede wszystkim o określenie celów edukacji, z uwzględnieniem kontekstu społecznego, oraz – z drugiej strony – na możliwych środkach realizacji tych celów, które poszukiwane są w filozoficznych koncepcjach komunikacji i dyskursu. Kwestia ustalania celów edukacji moralnej jest przez Autorkę ściśle wiązana z problematyką z zakresu filozofii języka.

W rozdziale czwartym edukacja moralna traktowana jest jako interakcje w ramach wspólnoty językowej, którą w tym ujęciu jest wspólnota edukacji. Narzędzia wypracowane w filozofii języka wykorzystuje do porządkowania problematyki edukacji.

W rozdziale piątym, wprost podjęty jest problem dookreślenia celów edukacji moralnej. Uznaniu rozwoju autonomii moralnej za zasadniczy cel towarzyszy próba integracji wartości liberalnych, przede wszystkim wolności, z wartościami komunitarnymi, z dobrem wspólnym na czele. Podkreślić warto, że wywód jest żywy, daleki od czysto abstrakcyjnych rozważań, obejmuje przykłady i możliwe egzemplifikacje stawianych (analizowanych) tez.

Rozdział szósty zwieńcza całą pracę i zawiera próbę sformułowania oryginalnego modelu edukacji moralnej opartego na dyskursie zmierzającym do ukształtowania (wzmocnienia) autonomii moralnej wychowanków, uwzględniającym dobro społeczne i zasadę niekrzywdzenia.

## METODY

Chcąc dookreślić metody przyjęte przez Autorkę, czytelnik może mieć problem. Sama Autorka swoich metod nie opatruje etykietkami, czego nie uważam za wadę. Niemniej jednak nieco szersze uwyrażnienie samoświadomości metodologicznej byłoby przydatne – choćby zawierało konkluzje dotyczące trudności z dookreśleniem metod. Podkreślić chciałbym, że trudności z dookreśleniem metod nie uważam samych w sobie za coś niezwykłego w filozofii, zwłaszcza takiej, którą uprawia Autorka – określa przedmiot, aspekt dociekań, cel i potem dobiera – różnorodne – środki realizacji przedsięwzięcia, dając się „prowadzić” przez przedmiot i cel, a nie zamykając spojrzenia z góry przyjętymi metodami. Takie postępowanie uważam za zaletę, nie tak dziś często spotykaną.

Autorka sięga do badań ankietowych, jednak nie posługuje się w swej rozprawie metodami właściwymi dla opracowania tego typu badań. Badania te dostarczają „materiał” dla rozważań typu filozoficznego. Traktuje je jako zebrane w sposób metodyczny dane dotyczące edukacji i Autorka traktuje przytaczanie ich wyników jak „współdzielenie doświadczeń związanych z nabywaniem i przetwarzaniem wiedzy” (w nieco innym kontekście, por. s. 5), traktując w tym aspekcie swoją rozprawę także jako element przedsięwzięcia edukacyjnego.

## REALIZACJA ZAMIERZENIA BADAWCZEGO

Autorka wykazuje się ogromną erudycją znajdującą wyraz w sięganiu do dziesiątek ujęć przywoływanych w celu odsłonięcia jakiegoś, uznanego przez siebie, istotnego elementu podejmowanego zagadnienia. Niemniej jednak, gdy Autorka korzysta z wybranych modeli, teorii i koncepcji, nie pozwala, aby jej wywód uległ petryfikacji w ramach jakichś ustalonych schematów. Przedstawiane ujęcia poddaje krytyce. Unika uproszczeń i proponuje czytelnikowi samodzielną refleksję nad przedmiotem analiz, odwołuje się przy tym często do przykładów, pokazuje możliwe praktyczne aplikacje. Niekiedy czytelnik może się czuć przytłoczony ilością (nadmiarem?) przywoływanych ujęć, jednak podkreśliłbym, że owe przywołania znajdują uzasadnienie w ramach całego wyводу, a sięganiu do bardziej szczegółowych ujęć towarzyszy korzystanie z ogólniejszych, porządkujących wywód, modeli. Podążanie za wywodem Autorki daje swoistą satysfakcję intelektualną z samodzielnego dostrzegania problemów i możliwości ich rozwiązywania. Powiedziałbym, że wywód ten ma często charakter Sokratejski czy Platoński, kierowany myślą, że w edukacji nie chodzi o przekaz pewnych treści, ale o „pokazywanie” umożliwiające samodzielne dostrzeganie tego, co istotne. Sposób prowadzenia całości wyводу jest, moim zdaniem, wielką zaletą.

Autorka konsekwentnie prowadzi „metanarrację” umieszczając bardziej szczegółowe analizy w ramach większych całości. Prowadzi czytelnika przez całość wyводу pokazując, w jakich kierunkach będzie dalej podążać. Czyni to zwykle w zakończeniach jednostek redakcyjnych. To bardzo pomaga czytelnikowi, niemniej jednak na zakończenie jednostek redakcyjnych może się on czuć pozostawiony samemu sobie w stawianiu przysłowiowej „kropki nad i” przy dookreślaniu wniosków (także tych dotyczących treści kluczowych pojęć) wynikających z danej jednostki redakcyjnej. Może unikanie owego stawiania „kropki nad i” jest świadomym zabiegiem Autorki, mającym wywoływać w czytelniku pewien niepokój intelektualny i pozostawiać wywód otwartym na inne kierunki niż te, którymi Autorka ostatecznie podąża. Wnioski końcowe są bowiem, zasadniczo rzecz biorąc, dobrze dookreślone (odczuwalnym

brakiem jest niepostawienie „kropki nad i” w kwestii, czym jest moralność; w całości rozprawy Autorka składa się, jak się zdaje, ku klasycznemu ujęciu koncentrującemu się na kształtowaniu sprawności podmiotu i na działaniu polegającym na wybieraniu dobra i unikaniu zła, s. 152).

Autorka realizuje zasadnicze cele, które sobie postawiła. Proponuje wypracowany przez siebie, mający oparcie w przeprowadzonym przez nią wywodzie, model edukacji moralnej. Analizom dotyczącym podmiotowości i związanej z nią autonomii moralnej, które dookreślają przedmiot i cel edukacji moralnej, towarzyszy refleksja nad metodami tej edukacji (i tego, co jest konstytutywne dla samego procesu edukacji), która prowadzi do zwrócenia uwagi na komunikację językową i na akty komunikacji. Przyglądanie się edukacji poprzez język i akty komunikacji okazuje się mieć duże walory i heurystyczne, i eksplanacyjne. Jednocześnie, co uważam za trafne i naukowo uczciwe, Autorka daje czytelnikowi znać, że proponowany przez nią model nie jest definitywny, że niektóre wnioski wynikające z analizy języka i aktów komunikacji jako „przestrzeni” edukacji, mogłyby znaleźć praktyczne zastosowanie w sytuacjach, które w realnie funkcjonującej szkole publicznej są nieosiągalne ze względów organizacyjnych. Trzeba też pamiętać, że – jak wynika też z mojej recenzji – problem edukacji moralnej należy w filozofii do problemów odwiecznych, których definitywnego rozwiązania oczekiwać nie należy.

Jeśli miałbym wskazać na poziomie całości zamierzenia badawczego punkt, w którym jako czytelnik jestem najmniej usatysfakcjonowany, to będzie to – kluczowa dla całego projektu – kwestia celu edukacji moralnej i związana z nią kwestia podmiotowości. Z jednej strony podzielam pogląd Autorki, że celem edukacji moralnej jest kształtowanie, wzmacnianie autonomii moralnej, polegające przede wszystkim „na przygotowaniu wychowanków do samodzielnego podejmowania wyborów moralnych i dokonywania moralnych wartościowań” (s. 263; szkoda, że takie dookreślenie nie znalazło się także w podsumowującym zakończeniu rozprawy). Takie ujęcie ma w dużej mierze charakter formalny, nie obejmuje treściowej determinacji owych moralnych wartościowań. Autorka poszukuje rozwiązań możliwie neutralnych światopoglądowo i ideologicznie (i jak się zdaje także metaetycznie). W podejściu Sokratejskim (Platońskim) to wychowanek ma sam „dostrzec” to, co jest podstawą moralnych wartościowań. Pozostanie na poziomie formalnym przy refleksji nad edukacją moralną nie jest jednak możliwe i Autorka o tym wie. Z punktu widzenia modeli edukacji moralnej jest to o tyle istotne, że metody muszą być dostosowane do przedmiotu poznania, i ten pogląd Autorka wprost akceptuje. Stąd nauczyciel, chcąc dobrać metody, musi wiedzieć, co ma być dostrzeżone i – jak sądzę – sam powinien to widzieć.

O tym, że Autorka ma świadomość tego, że przy modelowaniu edukacji moralnej zachodzi konieczność dookreślenia fundamentalnych elementów treściowych, świadczy przyjęcie przez nią za fundamentalną, przy posiłkowaniu się filozofią (ideologią) liberalizmu, zasady niekrzywdzenia. Jasno przy tym deklaruje, że przyjęcie tego elementu treściowego jest z punktu widzenia zasadniczego jej wywodu założeniem. Założeniem racjonalnym i uzasadnionym przede wszystkim ze względu na „otoczenie społeczne”, przyjmowane w naszym kręgu kulturowym fundamentalne założenia życia społecznego, w tym także obowiązującego (również w szkole) prawa. Czy nie należałoby jednak podjąć większego wysiłku, aby się zastanowić nad metodami edukacji moralnej pozwalającymi wychowankowi samodzielnie

dostrzec podstawy uznania zasady niekrzywdzenia? Dlaczego wychowanek ma tę zasadę uznać? Jeśli dlatego, że takie są podstawy życia społecznego, to pozostajemy w domenie heteronomii i to w kwestii kluczowej dla moralnego wartościowania. Jest to, jak sądzę, jeden z dużych kosztów poszukiwania ujęć światopoglądowo (metaetycznie) neutralnych.

Znamienne, że interpretując mit jaskini Autorka akcentuje zagadnienia formalne procesu edukacji – na czym polega edukacja, jak wychodzi się z jaskini. Niemal pomija, dla Platona być może pierwszoplanowy, problem tego, po co wychodzimy z jaskini, czego się dowiadujemy. Autorka o tym zagadnieniu ledwie wspomina, wskazując, że w edukacji chodzi o poznanie dobra, piękna i prawdy (s. 24). Platon jednak poświęca wiele uwagi na dookreślenie przedmiotu edukacji. Na pierwszym miejscu jest – zdecydowanie – poznanie dobra (piękno i prawda są „w tle”) i Platon zmierza do ukazania, czym jest dobro, jaka jest jego natura, i – co istotne – czyni to wyraźnie w polemice z sofistami, zachowując dyskursywną formę swojej argumentacji. Do natury dobra należy to, że – mówiąc językiem późniejszych filozofów – się udziela (*bonum est diffusivum sui*). Upodabnianie się do dobra, będące istotą rozwoju moralnego, polega na zwiększaniu wewnętrznej integracji (jedności), co nieuchronnie prowadzi do stawania się coraz bardziej „dla”, mającemu wyraz w bezinteresownym działaniu na korzyść innych. Zasada nieszkodzenia ujawnia się jako podstawowa. Tego nie widzą i nie mogą dostrzec sofisci przyjmujący postawę typową dla – mówiąc dzisiejszym językiem – scjentyzmu. Z jaskini trzeba wyjść po to, aby – wbrew nauce sofistów – dostrzec, że sprawiedliwość nigdy i nikomu krzywdy nie wyrządza, a – dodajmy – człowiek sprawiedliwy, to człowiek dobrze moralnie ukształtowany, wyedukowany moralnie. W ujęciu Platona, zasada niekrzywdzenia nie jest zatem założeniem przyjętym w modelowaniu procesu edukacji, ale znajomość tej zasady jest rezultatem tego procesu, pojętego jako proces prowadzący wychowanka do „dostrzeżenia”, „zobaczenia”. Platon wyraźnie też podnosi problem sprzężenia zachodzącego między tym, co poznawane, a sposobem edukacji. Dostrzega, jak ściśle powiązana jest możliwość poznania moralnego z „metodą”, z określoną epistemologią. Dookreśla, już nie w sposób formalny, na czym zwracanie władzy poznawczej we właściwą stronę musi polegać: aby dojść do wiedzy o dobru, niezbędne jest odwrócenie uczuć i woli od tego, co zmysłowo postrzegalne. Oczywistym kontekstem jest spór z sofistami, z poglądem, że chcąc wiedzieć, jak żyć, jak rozwijać się moralnie, trzeba kierować się wiedzą – mówiąc dzisiejszym językiem – opartą na naukach szczegółowych, a – dalej – na tym, „co się czuje”. Platon dostrzega także, jak wielkim problemem – także z punktu widzenia modelowania epistemologii, modelowania edukacji moralnej – jest uzasadnienie zasady niekrzywdzenia („dostrzeżenia” jej podstaw). Z pewnością, przedstawieniu dwóch dróg poznania moralnego – tego właściwego sofistom i własnego, nie towarzyszy postawa neutralności.

Autorka dysertacji, uznając zasadę niekrzywdzenia jako pewne założenie w modelowaniu edukacji moralnej, tego fundamentalnego problemu edukacji moralnej wprost i szerzej nie podjęła. Jeszcze raz podkreślę, że Autorka uzasadnia przyjęcie tego założenia, ale – jeśli dobrze zrozumiałem jej propozycję – nie włącza poznania tej zasady wprost do edukacji moralnej jako opartej na tym, co wychowanek mógłby dostrzec, i to nie tylko jako coś należącego do „otoczenia” autonomicznego podmiotu.

Platon stawia też inny problem związany z treściowym dookreśleniem procesu edukacji, problem tego, jaką epistemologię zastosować do określenia tego, co jest krzywdą, a co jest pożytkiem adresata działania. Pokazując alternatywne stanowiska znowu nie jest neutralny i to – jak sądzę – dlatego, że w edukacji moralnej taka neutralność nie jest możliwa (wskazana). Platon zdaje sobie sprawę, jak trudno kogoś przekonać, że w rozważaniach moralnych na temat tego, co pożyteczne – a co szkodliwe, co krzywdzi – a co nie krzywdzi, nie można opierać się na tym „co się czuje”, zawłaszcza na odczuwaniu przyjemności lub przykrości. O tym, jak trudna to kwestia w edukacji moralnej świadczy ilość miejsca w dialogu „Państwo” poświęconego przez Platona właśnie temu zagadnieniu, jak i to, że jego Sokrates, już niemal u kresu dialogu, snując opowieść o trzech falach konfrontowany jest z klęską edukacyjną swoich wcześniejszych zabiegów.

Problem dostrzeżony przez Platona jest nadal aktualny. Trudno nie dostrzec analogii między poglądami sofistów a utylitaryzmem, zwłaszcza w sferze epistemologii. Platon także współczesnym pokoleniom mówi, że edukacja moralna nie może się obyć bez sięgania do tego, co „pozazmysłowe”. Polemizując z sofistami nie był – oczywiście – neutralny, był za Platonem, a stanowisko sofistów nie było dla niego dopuszczalną opcją, choć opcją godną przedstawienia edukowanym. Jednak sama edukacja moralna, także przez uprzywilejowanie takich, a nie innych metod, nie może być neutralna. Rozumiem Autorkę – jak tu powiedzieć nauczycielom etyki, że utylitaryzm „nie jest opcją”, gdy niemal cała anglosaska etyka na nim stoi?

Z punktu widzenia sięgania poza „to, co się czuje”, uderzające jest jak niewiele miejsca Autorka poświęciła zagadnieniu godności. Wspomina o niej jedynie, mimochodem, gdy sięga do ujęć Wilsona (s. 46), Kanta (s. 130) i Duffa (s. 221). Tymczasem godność jest dziś fundamentalną wartością w międzynarodowym prawie praw człowieka i w wielu porządkach konstytucyjnych, w tym i polskim, jest społecznie bardziej uniwersalnym punktem odniesienia niż sama zasada niekrzywdzenia. Przypisanie godności szczególnego miejsca w systemach prawnych jest rezultatem – jak mówią niektórzy – makabrycznego doświadczenia dwóch wojen światowych i systemów totalitarnych. Jest rezultatem doświadczalnego „kontaktu” z rzeczywistością. Godność jest przy tym uznawana za przysługującą każdemu, przyrodzoną, niezbywalną, równą, niezależną od jakiegokolwiek zmiennej, obserwowalnej charakterystyki jej podmiotu. Nie daje się „zarejestrować” żadnymi metodami nauk szczegółowych. Pojęcie godności znajdujące się w centrum systemów prawnych jest pojęciem *par excellence* metafizycznym. Jeśli uznaje się godność i chce się edukować „ku godności”, wówczas edukujący nie może sobie pozwolić na neutralność metodologiczną, metaetyczną, światopoglądową czy ideologiczną (znowu utylitaryzm okazuje się nie być „równorzędną” opcją). Oczywiście, daleki jestem – podobnie zresztą jak Platon – od postulowania w edukacji narzucania określonych przekonań, ale neutralności w doborze metod i tak się nie osiągnie. Może warto przy tej okazji zwrócić uwagę na odmienność perspektywy wychowanka, któremu możliwie uczciwie przedkładane są różne stanowiska, którym ma się przyjrzeć i samemu wybrać jedno z nich; i perspektywy nauczyciela, który nie jest neutralny już przez to, że wybiera takie a nie inne ścieżki prowadzące do miejsc, w których można dostrzec to, co nauczyciel chce pokazać (warto pamiętać o metaforze bezkrwawych łowów w Platońskim „Państwie”).

Nie oczekiwałbym od Autorki budowania „Platońskiego” dyskursywnego modelu edukacji moralnej, jednak większe uwyrażnienie postawionych tu problemów uważam za bardzo wskazane.

Ponadto, niedostrzeżenie problematyki godności daje o sobie wyraźnie znać we fragmentach pracy (zwłaszcza w rozdziale trzecim) poświęconym podmiotowości. W ujęciu zarówno Tomasza z Akwinu, jak i Immanuela Kanta godność jest podstawą bycia osobą. Dziś często dominuje przekonanie przeciwne: posiada się godność, ponieważ jest się osobą. Jednak w ujęciach obu tych autorów jest dokładnie przeciwnie: jest się osobą, ponieważ posiada się godność. Godność okazuje się kluczowa dla podmiotowości. W ujęciu Akwinaty byty osobowe są w większym stopniu podmiotami niż byty nieosobowe.

Przypuszczam, że to niedocenienie problemu godności doprowadziło Autorkę do tego, że przedstawiając stanowiska filozofii klasycznej, Platona – Arystotelesa – Tomasza z Akwinu, w kwestii podmiotowości człowieka powtarza „obiegowe” (niestety także podręcznikowe), mocno upraszczające poglądy sytuujące stanowiska tych klasyków wśród koncepcji esencjalistycznych i statycznych (s. 88, 103). Autorka może bardziej doceniłaby dynamiczne (a pewnie i relacyjne, i egzystencjalne) ujęcie podmiotowości przez Akwinatę, gdyby nieco szerzej zagłębiła się w problematykę osoby i jej godności. To ta problematyka godności, a nie sama kwestia stworzenia na obraz i podobieństwo Boże, czy kwestia nieśmiertelnej duszy, jest właściwym miejscem dla badania filozoficznej problematyki podmiotowości. Podmiotowość człowieka jest u Tomasza podmiotowością osobową – konstytuowaną specyficznym, szczególnie indywidualnym i jednostkowym sposobem istnienia, możliwym dzięki wolności – co można wyczytać z fundamentalnego dla tej problematyki artykułu *De definitione personae, Summa theologiae*, I, q. 29, a. 1 co. Tomasz w opozycji do Arystotelesa podkreśla, że człowiek nie jest jedynie egzemplarzem gatunku, że cel jego życia nie jest wyznaczony gatunkowo – powszechnie dla wszystkich ludzi; dopiero wolne wybory dookreślają ten cel. Pewnie, Tomasz uznaje istnienie wzorca w Bogu, tyle że – wbrew Augustynowi – każdy indywidualny człowiek ma swój własny, indywidualny wzorzec w Bogu i wzorzec ten nie jest poznawczo wprost dostępny; poznany może być dopiero – co może brzmieć paradoksalnie – przez poznanie wolnych wyborów dokonywanych przez osobę. Uwzględnienie tej problematyki pozwoliłoby też, jak sądzę, dostrzec Autorce zbieżność referowanych przez nią poglądów Jacquesa Maritaina (s. 107) z poglądami Akwinaty i nieco przesunąć akcenty w kwestii tego, co istotnego do refleksji nad podmiotowością wniosła filozofia współczesna.

Uwzględnienie klasycznej refleksji nad godnością i byciem osobą pozwoliłoby uwyraźnić problematykę bycia autonomicznym podmiotem i normatywnych tego konsekwencji, niezależnie od „stanu świadomości”, od sposobu przeżywania tej podmiotowości, co jest szczególnie istotne dla pojmowania podmiotowości i autonomii dziecka. Wywody Autorki dysertacji prowadzone są w perspektywie, którą określiłbym jako postkartezjańską, w której paradygmatyczna koncepcja osoby oparta jest na filozofii Johna Locke’a – podmiotowość konstytuowana jest przede wszystkim aktami autorefleksji i jest podmiotowością „rzeczy myślącej”. Autorka sięga do filozofii Locke’a w kontekście liberalizmu, a nie dostrzega jego fundamentalnego znaczenia dla nowożytnej, zwłaszcza anglosaskiej, refleksji nad

podmiotowością. Dwa modele filozoficznej refleksji na osobą i jej godnością – klasyczny Tomasa z Akwinu (i po części pewnie i Kanta), oraz będący fundamentem utylitaryzmu model Johna Locke'a, prowadzą – jak sądzę do istotnie różnych z punktu widzenia edukacji moralnej ujęć podmiotowości człowieka.

Przy okazji, z obowiązku recenzenta wypada mi wskazać niedoskonałości w wywodach dotyczących formy, istoty i natury w filozofii klasycznej. Autorka odróżnia pojęcia formy, istoty i natury, jednak szkoda, że nie korzysta – choćby punkcie wyjścia – ze „szkolnych” ujęć dotyczących tych pojęć w filozofii klasycznej – pojęcia te odnoszą się do tego samego (wbrew temu, co pisze Autorka na s. 88-89: „Istota nie jest tym samym co forma”), w różnych aspektach. Pojęcie formy należy do metafizyki; istota to forma, o ile jest przedmiotem definicyjnego ujęcia, zatem pojęcie istoty należy przede wszystkim do epistemologii; natura to forma (istota), o ile ujawnia się w działaniu, zatem pojęcie natury – jako związane z działaniem – należy przede wszystkim do etyki. Autorka „krąży” wokół tych szkolnych rozróżnień, dostrzegając – trafnie – że o naturze mówi się w kontekście działania i interakcji z innymi podmiotami, przypisując dostrzeżenie tych kontekstów dopiero – zasadniczo rzecz biorąc – filozofii nowożytnej i współczesnej; nie doceniając jednak, że o naturze w kontekście działania pisali dawni klasycy, a Akwinata pisał wprost „natura autem hominis mutabilis est” (*Summa theologiae*, 2-2, q. 57, a. 2, ad 1).

Z drobnych uwag natury merytorycznej – na gruncie filozofii Kanta nie określałbym wolności mianem idei regulatywnej (s. 230); owszem – pojęcie wolności ma „ważność regulatywną”, niemniej jednak określenie „idea regulatywna” odnosiłbym do idei duszy, świata i Boga; być może Autorka zgadza się – co do zasady – ze mną w tej sprawie, gdyż termin „idea regulatywna” sama umieściła w cudzysłowie (powód użycia cudzysłowu nie jest jednak dla czytelnika jasny).

Umieszczone w ostatnich dwóch akapitach szczegółowe uwagi merytoryczne pośrednio pokazują wysoką jakość dysertacji, nie dostrzegłem innych, godnych uwagi, merytorycznych uchybień.

## ZAGADNIENIA FORMALNE

### **Struktura rozprawy**

Struktura jest klarowna. Podział na jednostki redakcyjne jest uzasadniony. Wskazane byłoby formalne (także w spisie treści) odzwierciedlenie – faktycznie wprowadzonego przez Autorkę – podziału całości na dwie części.

### **Język rozprawy i sposób prowadzenia wyvodu**

Praca napisana jest językiem bardzo komunikatywnym i czyta się ją bardzo dobrze. Lekturę ożywiają dobrze dobrane cytaty – motta otwierające rozdziały, oraz umiejętne posługiwanie się przykładami.

Niedoskonałości językowe i redakcyjne są bardzo sporadyczne (dostrzegłem na: s. 31, 88, 96, 130, 171, 201, 211, 212, 256, 259, 276). Statystycznie jest ich pewnie mniej niż w tej recenzji.



## Bibliografia

Bibliografia obejmuje 169 pozycji; jest – moim zdaniem – dostosowana do treści przedsięwzięcia. Potrzebę ewentualnego poszerzenia widziałbym w kontekście uwzględnienia uwag pomieszczonych w tej recenzji.

## Przypisy

Przypisy sporządzone są zgodnie z pewnym przyjętym przez Autorkę sposobem sporządzania odnośników (odstępstwa są sporadyczne, np. na s. 14 brak numeracji Stephanusa). Jednak zasady prakseologii – związane z cytowaniem klasyków – nakazywałyby niekiedy odstępstwo od sztywnego trzymania się odsyłania opartego na podawaniu nazwiska i daty współczesnego wydania dzieła, z którego Autorka korzystała. W przypadku Platona, Arystotelesa czy Kanta, należałoby podawać tytuły dzieł (na s. 14, w przypadku Arystotelesa, Autorka raz tak uczyniła, i dobrze) i konsekwentnie stosować standardowe sposoby cytowania oparte na wydaniach kanonicznych. Przy odnośnikach do dzieł Tomasza z Akwinu niekiedy podawana jest sama data wydania, niekiedy tytuł, a wskazanie umiejscowienia fragmentu w *Summie teologii* bywa nieprecyzyjne (nie ma wskazania części artykułu) lub niejednolite (zob. np. s. 89 i 90).

Przy powoływaniu autorów klasycznych często Autorka zadawała się cytowaniem pośrednim, bez podania dokładniejszego miejsca w samym źródle. Uważam to za uchybienie warsztatowe, m. in. utrudnia to sprawdzenie cytatu, ewentualne skonfrontowanie ze sformułowaniem w języku oryginału.

## PODSUMOWANIE

Konkludując stwierdzam, że Autorka rozprawy poprawnie postawiła problem badawczy. Zamierzenie badawcze wyznaczone obranymi celami realizowane jest konsekwentnie, linie argumentacyjne są jasno zarysowane. Autorka w sposób oryginalny rozwiązuje problem naukowy – proponuje własny model edukacji moralnej, w którym kształtowanie autonomii moralnej, będące celem tej edukacji, oparte jest na odpowiednio formowanym procesie komunikacji.

Podniesione w recenzji wątpliwości i wskazane usterki nie podważają mojej całościowej, pozytywnej oceny. Nie mam wątpliwości, że – zgodnie z wymaganiami stawianymi rozprawom doktorskim – Autorka wykazuje się ogólną wiedzą teoretyczną w zakresie filozofii; opanowała technikę pisania rozpraw naukowych i posiadała umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.

Mając to na uwadze stwierdzam, że przedstawiona rozprawa spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim przez ustawę z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2017 r. poz. 1789 ze zm.).



Poznań, 4 października 2023 r.