

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Joanny M. Szefer pt.
„Pedagogika czytania jako rezydualny projekt kulturowy, społeczny i
psychorozwojowy” ss. 402, napisana pod kierunkiem dr hab. Moniki
Jaworskiej-Witkowskiej prof. KPSW

Przedstawiona mi do oceny praca mgr Joanny M. Szefer jest dobrym przykładem całościowego ujęcia pola badawczego, nie tylko jako celu teoretycznego w postaci funkcji eksplikacyjnej i heurystycznej, nie tylko jako celu eksploracyjnego, w postaci zgromadzenia materiału badawczego, nie tylko jako celu praktycznego w postaci różnych wariantów budzenia i przemiany świadomości czytelniczej, lecz także celu emergentnego w postaci dialogu z odczytanymi tekstami przez Autorkę oraz z czytelnikiem jej tekstu, czyli nieustającym dialogu wszystkich ze wszystkimi, w którym jakaś myśl się rodzi i jakaś umiera.

Takie podejście nie jest przypadkowe, ale wynika z przyjętej przez Autorkę tezy, że „sprawa czytania” związana jest z kwestią „kondycji człowieka” (s. 10), niezależnie od tego, czy interesuje nas tylko „kondycja ponowoczesna”, „kondycja nowoczesna”, czy też coś pomiędzy konstrukcjami dyskursywnymi i realnymi rzeczami. Najważniejsze jest to, że Autorka nie próbuje uciekać ani od pytań epistemologicznych, ani od pytań ontologicznych, dlatego stawia zasadnicze pytanie: „dlaczego <<pedagogika czytania>> jest trudna?, ale też: „dlaczego jest konieczna?”, w związku z tym: „jak jest możliwa?” (s. 12), zwłaszcza w warunkach wszechobecnej polifonii narracyjnej.

Odpowiedź na te pytania została usytuowana w trzech głównych częściach pracy, część wstępna, wprowadza czytelnika w myślenie pedagogiczne oraz teoretyczne zagadnienia związane z istotą i fenomenem czytania tekstów (kultury), część pierwsza, odnosi się do czytania, jako dyskursywnego i niedyskursywnego konstruowania podmiotowości z uwzględnieniem dwoistości struktur kontekstów humanistycznych, oraz część druga, zwraca się do istoty własnych badań, czyli recepcji, interpretacji i rozumienia filmów oraz czytania w sprzężeniu pedagogiki i kultury.

Część wstępna jest zarazem pierwszym rozdziałem pracy, w którym Autorka opisuje fakt swego uczestnictwa w kongresie polonistów i bibliotekarzy, pt. „Wielopoziomowość tekstu literackiego i jego rola w edukacji polonistycznej”. Konkluzją tego spotkania było stwierdzenie braku istotnej i wyraźnej propozycji wyjścia z impasu tradycyjnych teorii i praktyk czytania oraz promocji czytelnictwa. Na marginesie tej konkluzji przypominam sobie moje własne badania empiryczne, które pokazywały (trzy dekady wcześniej) opinie uczniów kierowane pod adresem nauczycieli, gdzie najmniejszą popularnością cieszyli się poloniści (por. *Dlaczego nie lubimy polonistów*. „Refleksje” 1, 1992), przede wszystkim, dlatego, że w swoim apodyktycznym narzucaniu „kodu literackiego” (często metaforycznego i abstrakcyjnego), ze względu na idealistyczny program, odrzucali jednocześnie każdą formę wypowiedzi w „kodzie ograniczonym” (często obrazowym i emocjonalnym) dzieci pochodzących z różnych środowisk społecznych, nie wspominając o ich wrodzonych lub nabytych niedyspozycjach do mówienia, pisania i czytania. Sztuka porozumienia nie polega, jak się okazuje tylko na skutecznym opanowaniu „kodu rozwiniętego”, ale na umiejętności nawiązania do kodu odbiorcy i zdolności do jego otwarcia na inny, tym samym na potrzebę i gotowość doskonalenia.

W tej części pojawiają się także teoretyczne podstawy „pedagogiki czytania”, szczególnie te aspekty, które uwypuklają potencjał rezydualności, Autorka dostrzega je zwłaszcza w koncepcji Erika Eriksona, którego twórczość, szczególnie synchronia i diachronia faz rozwoju w cyklu życia człowieka, jest ciągle inspirująca dla pedagogiki, znajduje je również w projekcie Vilfreda Pareto, który w naszej pedagogice nie ma takiego miejsca, jak chociażby poprzednik, wreszcie dostrzega je w koncepcji Abrahama Masłowa. Chociaż można mieć pewne zastrzeżenia do przydatności, właśnie w pedagogice, projektu tego ostatniego, który sam miał poczucie jego

ograniczonej roli, ponieważ jak pisał, z jednej strony, trzeba go odnosić dynamicznie do jednostki ze świadomością „wielu równocześnie działających wpływów”, z drugiej strony, u dziecka jest to hierarchia odwrócona. Niestety w powszechnej recepcji i rozumieniu jego projekt funkcjonuje, jako uniwersalna struktura hierarchiczna. Moim zdaniem, bardziej ciekawy i przy tym mało znany byłby tu rodzimy projekt np. Edwarda Abramowskiego, „współrzędności” domeny „przedmyślowej” (intuicyjnej) i dyskursywnej, ze swoją kategorią „reszty bytowej”, czy „języka jako wampira życia”.

W pierwszej części, zarazem w drugim rozdziale, mamy do czynienia z rozwinięciem tezy, iż czytanie jest przede wszystkim strategią konstruowania podmiotowości. Pomijając drobny lapsus Autorki, wynikający z utożsamienia autora oscylacji między samorealizacją i samotranscendencją, którym był Paul Tillich (nie ma go nawet w biografii) z autorem, który tylko wtórnie rezonuje (s. 89), mamy tutaj solidną i wielokrotnie ponawianą próbę wyłuskania dla pedagogiki możliwości dyskursywnego konstruowania podmiotu Anthony’ego Giddensa. Koncepcja tego autora wspiera się na mniej lub bardziej swobodnej komunikacji między stroną myślową i działaniową, gdzie ta pierwsza dookreśla drugą porządkiem semantyki, zaś w odwrotnym kierunku jest to oddziaływanie poprzez spontaniczne uczucia, prowadzące do osobowej integracji lub dezintegracji. Oczywiście Autorka zdaje sobie sprawę, że taki binarny układ jest niewystarczający, stąd zarówno po stronie języka werbalnego mamy kody rozwinięte i ograniczone, zaś po stronie niewerbalnej mamy obrazy i emocje. Autorka pokazuje również na tym tle, zalety „tożsamości narracyjnej” Paula Ricoeura. Zarówno propozycja Giddensa, jak i Ricoeura pojawiają się w dalszych częściach pracy, stanowiąc jej ważne rusztowanie narracyjne.

W tym kontekście warto zauważyć bardzo rzadki przykład (przynajmniej w pedagogice) przeciwstawienia się we własnej pracy Autorki reżimowi logiki formalnej, wzmacniającej dotychczasowy tok rozumowania (paradygmatyczny), logice komplementarnej (paradygmatyczności i narracyjności), którego przeciwstawny biegun ma postać niedyskursywnego tworzenia tożsamości człowieka, będącego osią koncepcji Mircei Eliadego. Szkoda tylko, że Autorka akcentuje jedynie „transgresyjny charakter przeżycia sakralnego” (s. 109), który wynika przede wszystkim z wysiłku dyskursywnego myślenia, a nie z wysiłku własnego doświadczenia pogranicza immanencji i transcendencji odpowiadającej na wyzwanie pełni bytu, które to wyzwanie jest nie tylko ponadindywidualną syntezą „zasobów moralnych” Giddensa,

ponadindywidualną syntezą narracji Ricoeura, czy ponadindywidualną „ekologią umysłu” Batesona, lecz ponadosobową (w filogenezie i ontogenezie) siłą ekstensyfikacji każdej egzystencji oraz intensyfikacji osoby, jako rzeczywistej przemiany wobec nieskończoności Innego. Tutaj każda próba wykorzenienia tej siły musi doprowadzić do „pustyni aksjologicznej”, chociaż jak pokazuje Józef Tischner, nawet tam wyrośnie prędzej, czy później atrapa bytu, w postaci „tendencji do sakralizacji rzeczy, idei, pojęć”. W związku z tym nie zgadzam się, że chodzi tu jedynie o „zmianę poprzez nadanie treści wartości transgresyjnej” (s. 121), zresztą w dalszych częściach pracy, Autorka wyraźnie sugeruje, że chodzi także o „rzeczywistą przemianę”.

Nie dziwi w tym kontekście powrót Autorki, w tym samym rozdziale, do dyskursywnego konstruowania podmiotu, tym razem w formie ponadjednostkowego i samoregulującego się „systemu organizacji informacji”, jako koncepcji „ekologii umysłu” Gregory’ego Batesona, w którym nie ma już miejsca na to, co było sednem koncepcji Eliadego, czyli na ponadosobowe *communis* (metafizyczne poczucie łączności z Innym), a jedynie pojawia się ponadindywidualna *komunikacja* (łączność informacyjna z innymi). Dobrze się stało, że pojawia się (nieujęty w spisie treści) podrozdział („Strategie kontaktu z tekstem jako element obiegu idei z perspektywy paradygmatu dwoistości”), który moim zdaniem, powinien w swoim tytule zawierać projektodawcę tego paradygmatu – Lecha Witkowskiego. Autora próbującego od wielu lat ugruntować w pedagogice specyficzną „dialektykę” bez znoszenia i bez wynoszenia tezy, jako „trudnej jedności” sytuującej się ponad nędzą modernizmu i postmodernizmu. Autora, pracującego na rzecz „twórczej zdrady dotychczasowych odczytań” kultury i pedagogiki. Gdzie „twórcza zdrada”, jak znakomicie zauważyła Autorka, jest z jednej strony dramatycznym przeżyciem rozczarowania dotychczasowym rozumieniem tekstu, z drugiej strony równie dramatycznym przebudzeniem się w nowym związku historii i teorii, przedmiotu i podmiotu. Zgadzam się tutaj ze zdaniem Autorki, że „twórcza zdrada” nie oznacza pożegnania z tradycją, ani tym bardziej epatowania jakąkolwiek modną monoteorią, oznacza jedynie wzmacnianie jakiegoś sensu poprzez wielość jego odczytań oraz rozszerzenie zasięgu jego oddziaływania poprzez transwersalne przechodzenie między pedagogiką, filozofią i kulturą. Sens poddawany jest „twórczej adaptacji”, czyli nieustannej walce starej artykulacji z nową, zobiektywizowanej egzegezy z subiektywnym „użyciem”

tekstu, nie tylko za sprawą semantycznych przewrotów, czy tylko pozornych obrotów, lecz również „twórczych powrotów” do tego, co istotne.

Rozdział trzeci otwiera ciekawą perspektywę czytania, jako spotkania z tekstem (pamięcią symboliczną, kulturą). Autorka słusznie zauważa, iż pedagogika nigdy w takim stopniu nie ujawniała swego schizofrenicznego oblicza, którego jeden profil dąży za wszelką cenę do reprodukcji systemu, zaś drugi do rozwoju nowych odmian podmiotu. Pojawia się zatem czytanie między odtwarzaniem *illusio* (Pierre Bourdieu) a ożywym spotkaniem z cudzą mową (Michaił Bachtin), między granicą a centrum, stabilizacją a destabilizacją, bezpieczeństwem a niepokojem. To zaś oznacza, zdaniem Autorki, że „pedagogika czytania” musi sytuować się na „życiodajnym pograniczu”, między tym, co uzgodnione i tym, co nasycone różnicą, inaczej będą to tylko działania pozorowane, nieświadome braku napięcia między reprodukcją i generowaniem kultury, w tym kultury czytelniczej.

W rozdziale czwartym Autorka pokazuje nam własną próbę interpretacji i definiowania materiału badawczego opartego na recepcji filmów, która stara się znaleźć jakąś strukturę „pedagogiki czytania” kultury. Zaznacza przy tym, że jej rozumienie i próba definiowania nie rości sobie prawa do ostatecznych konkluzji, co najwyżej może być impulsem do dalszych projektów „pedagogiki czytania” oraz innych badań tej problematyki. Niewątpliwym efektem tego odczytania, z którym nie można się nie zgodzić jest postulat by budować u potencjalnych odbiorców kultury jak najbardziej autonomiczne, jednocześnie czerpiące z jak najlepszych wzorów, krytyczne i refleksyjne rozumienie, zwłaszcza wobec ukrytych kodów ideologicznych różnych ośrodków władzy. Ważne jest również, z punktu widzenia Autorki, budowanie otwartej na różnice „wspólnoty komunikacyjnej”, czy nawet nowej „arystokracji ducha”, gotowej do własnego doskonalenia człowieczeństwa oraz promującą taką zdolność i gotowość u innych. To ostatnie oznacza nie tylko otwarcie się na perfekcjonizm kompetencyjny w zakresie różnych strategii czytania, lecz także na uwolnienie się od „ekspertów” kierujących naszym czytaniem, sterujących, czy wręcz manipulujących naszym spojrzeniem na to, co pozornie ważne dla nas egzystencjalnie i esencjalnie.

Rozdział piąty i ostatni, stanowi o swoistym wyzwaniu dla „pedagogiki czytania” z perspektywy uwarunkowań jakościowego spotkania z tekstem. Zdaniem Autorki, losowy charakter tego spotkania, a zwłaszcza pluralizm różnych narracji ma dookreślić porządek „rozumu transwersalnego”, który w pedagogice oznacza próbę

przechodzenia w poprzek własnych subdyscyplin i innych dyscyplin, nie tyle doprowadzając do ostatecznej syntezy, co wypracowania funkcji różnych strategii rozwoju i poznania. Jak zrozumiałem Autorkę, chodzi tu o wypracowanie jakiegoś „dynamicznego porządku” zasadzającego się nie tyle na rygorach logiki formalnej, co „logiki dynamicznej” (za E. Abramowskim), czy „logiki komplementarnej” (za N.C.A. Da Costa, D. Krause). „Dynamiczny porządek”, jako pewien paradoks, a nawet oksymoron nie tyle wskazuje na określony rozwój „od – do”, ile na „dialektykę” bez zniesienia biegunowego napięcia, czy też bez zaplanowania natężenia pewnych dominacji. Dlatego, jak pisze Autorka, należy raczej stosować „dialektyki czytania” a jednocześnie w maksymalnym stopniu unikać redukcjonizmu zasady „albo – albo”, a jeśli już zdecydujemy się na jeden biegun, to zawsze ze świadomością choćby śladowego „osadu” tego drugiego.

„Dialektyka czytania”, zdaniem Autorki, próbuje uchwycić całościowy obraz człowieka, zarazem „dohumanizować” jego rozwój tym, co w przeciwstawnych aspektach naszego bytu jest najlepsze. Oczywiście w ten sposób łatwiej jest też uchwycić pewne zagrożenia i pułapki rozwojowe, jak np. tendencję do sakralizacji szkolnych podręczników, traktowanych jak doskonałe monolityczne pojemniki jednej „prawdy objawionej” (równie chybione jest traktowanie np. biblii jako podręcznika), a nie jako względnej sieci prawd esencjonalnych (np. niezmiennie formy geometryczne, czy muzyczne) i egzystencjalnych, umożliwiającej mniej lub bardziej skuteczną orientację w przeciwstawnych paradygmatach i narracjach.

Na marginesie tych analiz, trudno mi się zgodzić z Autorką przyjmującą za Batesonem tezę o metaforycznym charakterze całej wiedzy humanistycznej (s. 333). Wprawdzie nie da się pominąć milczeniem zdania Martina Heideggera, że „precyzja języka ogranicza jego ontykę”, lecz to wcale nie oznacza, że właśnie „precyzja” i „metafora” nie stanowią *coincidentia oppositorum* Mikołaja z Kuzy, czy Eliade. Podczas, gdy sama „precyzja” wskazuje tylko na możliwą jedność tego, co ogólne, zaś sama metafora umożliwia taką jedność tylko poprzez wskazanie na coś innego. Jak pisał Hans G. Gadamer metafora jest tylko znaczeniowym odniesieniem tego, co zmysłowe do tego, co niezmysłowe. Podczas gdy symboliczny charakter wiedzy humanistycznej (i nie tylko) określa wewnętrzny związek tego, co skończone i nieskończone. Owszem metafory umożliwiają przekazywanie informacji o trudnych lub niewidocznych obszarach naszego doświadczenia i poznania (bogactwo informacji w

zwięzłej formie, szczególnie w reklamach), często stają się też czynnikiem decydującym o naszym sukcesie komunikacyjnym (częściej w polityce niż w poezji), lecz nie możemy zapominać, że są tylko skutecznym narzędziem kanalizowania tego, co zmysłowe i nigdy nie zastąpią aury „rzeczy samej w sobie”. Nawet, jeśli w naukach humanistycznych przeważa, jakby powiedział Jerome Bruner, narracyjne ujęcie myślenia (sprzyjające metaforom) nad ujęciem paradygmatycznym (sprzyjające precyzji), to mimo wszystko jest on za ich ujęciem komplementarnym.

Wprawdzie Autorka zastrzega się, że próbuje jedynie „zasygnalizować pewne obszary do myślenia i badania” (s. 346), a nie jest jej celem podawać gotowe rozwiązania, to nie sposób nie zauważyć przyjętej za Vilfredem Pareto tezy, że „ogromna część naszych działań to działania pozalogiczne”. Czy w takim razie oddychanie i jedzenie jest poza logiką? Nie mówiąc już o tym, że w ten sposób nie wiemy, o jakiej logice tu mówimy, np. o sylogizmach Arystotelesa, czy o „logice paradoksalnej” E. Fromma, czy też wspomnianej już wcześniej „logice dynamicznej” i „logice komplementarnej”. Mimo wszystko moje uwagi, nie są zarzutem, wobec faktu, że Autorka przyjmuje w dobrej wierze taką, czy inną definicję, mają jedynie zwrócić uwagę, z jaką skalą problemu się tu borykamy, i kilka uwag recenzenckich nie ujmuje wartości formalnej i merytorycznej tekstu spisanego na czterystu stronach, pokazuje jedynie, że doktorantka doskonale radzi sobie z trudnym tematem na pograniczu pedagogiki, filozofii i kultury, z trudnym językiem „radosnej polifonii”, z trudnym materiałem badawczym nasączonym subiektywizmem, i wreszcie z trudnym, bo wielowątkowym projektem „pedagogiki czytania”.

Identyfikuję się tutaj w pełni z Autorką, że osiągnięcie w tym temacie coś takiego, jak *consensus omnium* możliwe jest tylko w stosunku do wartości myślenia i działania na rzecz czytania i czytelnictwa, stąd może być to jednym z kryteriów prawdy (tym, na co się wszyscy zgodzą), lecz nie całą prawdą np. o „pedagogice czytania” zamkniętej na dodatek w jednej definicji (nawiasem mówiąc nikt do tej pory nie zdefiniował ostatecznie „czasu”, a przecież wszyscy posługujemy się tym aspektem naszego bytu). Mimo wszystko Autorka nie zostawia nas z tezą Ludwiga Wittgensteina „w taką grę językową się tu gra” i ja jako czytelnik nie mogę tego oceniać z pozycji swojej gry językowej, lecz raczej zgodnie z tezą Wolfganga Welscha, że bezwzględny relatywizm nie pozwala określonej racjonalności doświadczyć innej i możliwość

doświadczenia granic pozostaje dla niej systematycznie zamknięta, „zamykając przejście do własnej rozumności”.

W związku z tym Autorka nie „przewycięża” ani pluralizmu, ani tożsamości, nie opowiadając się z góry po którejkolwiek ze stron, widzi natomiast możliwość przejść w poprzek różnych typów racjonalności i w ich obrębie. Dlatego cały jej trud analityczny i syntetyzujący skupił się mimo wszystko w końcową formę sześciu zadań, które, jak stwierdza w ostatnim akapicie swojej pracy, wpisują się w paradygmat „różnojedni” (istoty i istnienia) Bronisława F. Trentowskiego, twórcy takich pojęć jak „jaźń”, „cybernetyka”, „historyzm”, który moim zdaniem, stanowi bardzo dobrą prognozę dla pedagogiki w ogóle, którą autor *Chowanny* nazywał „pedagogiką filozoficzną” i w tym dla „pedagogiki czytania”, która jako subdyscyplina ma dużą szansę stać się skutecznym medium między indywidualnym oglądem świata a wspólnym poglądem na świat, między własnym sercem i rozumem a ekspresjami i wiedzą z drugiej ręki.

Podsumowanie

Moja ocena – do której przystąpiłem nie tylko z obowiązku recenzenta, lecz z ogromnym zainteresowaniem, wynikającym z głębokiego przekonania o potrzebie badań hermeneutycznych, empirycznych, fenomenologicznych i poietycznych integrujących różne cele (teoretyczne, eksploracyjne, praktyczne, emergentne) poznania fenomenu i istoty czytania oraz czytelnictwa – jest oczywiście pozytywna, a nawet z całym przekonaniem mogę powiedzieć, że jest bardzo pozytywna. Chociażby, dlatego (mimo różnych uwag wynikających nie tyle z ignorancji Autorki, czy próby kamuflowania przez nią błędów, ile raczej z niekończącego się nigdy pragnienia doskonalenia tekstu i osiągnięcia efektu maksymalnego porozumienia między autorem i czytelnikiem), że powyższa tematyka jest ważnym i oryginalnym przedsięwzięciem naukowym, napisana świetnym językiem.

Rzadko mi się zdarza, że praca doktorska zmusza nie do wysiłku poprawiania błędów i uzupełniania braków, lecz do wysiłku merytorycznej i trudnej polemiki, w sumie dając wszystkim jej dociekliwym czytelnikom obiecującą perspektywę wpisującą się w dążenie do zmiany (miejmy nadzieję, że na lepsze) współczesnego paradygmatu pedagogiki i edukacji w naszym kraju, który jak do tej pory (niestety) nie daje jej podmiotom „odpowiedzialnej niezależności” od świata zewnętrznego i od

cywilizacyjnego „mieć”. Nawet, jeśli rozwijanie takiej postawy i konstruowanie takiej podmiotowości u każdego człowieka przebiega inaczej, to jak pokazuje Autorka, możemy odnaleźć tu coś wspólnego.

Właśnie równoważne postawienie na tożsamość i różnicę, spowodowało, że badanie tego problemu nie mogło zakończyć się jakimś konkretnym ustaleniem modelu rozwiązania, pod nazwą „pedagogika czytania”, lecz sama próba pokazania jej rezydualnego projektu psychofizycznego i socjokulturowego, doskonale „ubranego” w kategorii pedagogiczne, teorie oraz materiał badawczy, okazuje się być wystarczającym warunkiem i wskaźnikiem dojrzałości naukowej Autorki recenzowanej pracy. Pani mgr Joanna M. Szefer przedstawiła nam „kompletny” informacyjny tekst (30 stron pozycji biograficznych), który wymaga przygotowanego, zaangażowanego i wytrawnego czytelnika, by mógł się stać przedmiotem głębokiej refleksji nad twórczym rozwojem i formowaniem człowieka w określonej kulturze i za pomocą określonej kultury. Tym samym rozprawa wpisuje się w wymiar ważnego dyskursu pedagogicznego, który może, a nawet powinien być odczytywany, jako swoista intelektualna prowokacja wobec środowiska akademickiego (nie)zainteresowanego jakościową zmianą treści, form i metod czytania.

Biorąc pod uwagę, że jest to problem rzadko podejmowany przez pedagogów na poziomie metarefleksji, praca otwiera drogę do wprowadzania świeżych pomysłów badawczych, czy też do doskonalenia warsztatu metodologicznego, a nawet do promowania swoistej „dynamicznej logiki” organizacji i realizacji różnych strategii badawczych, głównie natury hermeneutyczno-fenomenologicznych. Doktorantka z dużą dozą swobody porusza się w przestrzeni języka filozoficznego, psychologicznego, czy też socjologicznego, nie gubiąc przy tym z pola widzenia własnej dyscypliny.

Uważam, iż mamy tutaj do czynienia z pracą, która ma długofalowy potencjał badawczy, która ma przemyślaną i przejrzystą narrację oraz jasno sprecyzowane zadania. Autorka w większości poprawnie interpretuje dokonania innych badaczy podjętej problematyki, jak również własny materiał badawczy, dookreślając go interpretacjami innych, a całość ewidentnie świadczy o jej świadomym dążeniu, jak pisze w zakończeniu swojej pracy, do „różnojedni” pedagogiki czytania. Moim zdaniem, przedstawiona do oceny rozprawa doktorska magister Joanny M. Szefer pt. *Pedagogika czytania jako rezydualny projekt kulturowy, społeczny i psychorozwojowy*

jest niewątpliwie opracowaniem, które wnosi nowe impulsy do problematyki czytania i czytelnictwa, do tego z ogromną erudycją i odważną wielowątkowością zachęcającą do głębszego wnikania do znaczeń ukrytych, dzięki którym człowiek może nie tylko trwać, ale przede wszystkim rozwijać swoje człowieczeństwo.

Recenzowana tu praca odpowiada warunkom określonym w artykule 13 „Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki” z dnia 14 marca 2003 roku, i z całym przekonaniem adresuję moją pozytywną ocenę do Rady Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie, by nadać wyżej wymienionej stopień doktora w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika.

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines, positioned on the right side of the page.