

Łódź, 14 lipca 2022

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Katedra Teorii Wychowania UŁ

Recenzja rozprawy doktorskiej w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika

p. mgr Agnieszki Leśna

pt. „Szkola pod Żaglami” Krzysztofa Baranowskiego. Wychowanie morskie, adventure education czy autorska koncepcja edukacyjna? - Promotorka: prof. dr hab. Anna Wiłkomirska na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, ss. 493

Zgodnie z oczekiwaniami ustawodawcy Doktorantka p. mgr Agnieszka Leśna napisała rozprawę doktorską z pedagogiki, w której porusza oryginalną problematykę badawczą, bo od ponad trzydziestu lat niemalże nieobecna w pedagogice społecznej. Już na wstępie pragnę zaznaczyć, że jest to dysertacja zasługująca na pozytywną ocenę i wyróżnienie. Podjęta w niej problematyka nie jest mi obca z dwóch powodów. Po pierwsze, w okresie PRL była ona przedmiotem popularnonaukowego i metodycznego zainteresowania w środowiskach harcerskich. Wychowanie morskie nie jest bowiem nową koncepcją czasów transformacji, ale ma bogate tradycje w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej, głównie za sprawą ruchu skautowego/harcerskiego, czemu daje dowód w swoich analizach także Autorka recenzowanej pracy. W strukturze organizacyjnej Związku Harcerstwa Polskiego działa wyodrębniona grupa drużyn wodniackich, które powstawały w wielu ośrodkach kraju, także tych mocno oddalonych od jezior i Bałtyku, jak m.in. w Łodzi, Poznaniu czy Krakowie. Po drugie, w 2020 roku ukazała się nakładem Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie książka p. mgr Agnieszki Leśna we współautorstwie z Markiem Siwickim pt. *Uwodzenie Iirogona. Wychowanie morskie jako strategia pedagogiczna*”, w której opublikowała dwa syntetycznie napisane rozdziały: VII- „Szkola pod żaglami” i VIII – „Sail training a wychowanie morskie”. Już wówczas zapowiadała ich treścią konieczność podejścia naukowego do polskiego projektu wychowania morskiego „Szkola pod Żaglami”. Jak wynika z podjętych przez Nią ustaleń, nie do końca wiadomo, czy owa inicjatywa edukacyjna jest autorstwa Krzysztofa Baranowskiego.

Dysertację czytałem z ogromnym zainteresowaniem będąc pod wrażeniem wielu ustaleń w warstwie historycznej, ale i społeczno-oświatowej, które są ewidentną zasługą Doktorantki. Jej dokonanie poznawcze powstawało kilkanaście lat, co po raz kolejny utwierdza

mnie w przekonaniu, że najlepsze prace naukowo-badawcze w paradygmacie jakościowym wymagają wielu lat gromadzenia danych w wyniku obserwacji, rozmów, wywiadów, zdystansowanej do wydarzeń refleksji, która wymaga wzbogacenia o metodologicznie uzasadnione podejście, by wydobyć z nich istotę, rdzeń wydawałoby się na co dzień mało istotnych fenomenów. W tej pracy zostały one skrupulatnie wydobyte na jaw, a sposób uzasadnienia procesu dochodzenia do nich zasługuje na szczególne uznanie. Od pierwszego rozdziału aż do ostatnich stron, zawierających w końcowej części rozprawy załączniki, kluczowe dla odczytania zasadności prowadzonych badań, możemy przekonać się o bardzo wysokim poziomie samoświadomości metodologicznej p. mgr A. Leśna.

Poznajemy zatem przyjęte założenia epistemologiczne, które wcale nie są oczywiste, a tym bardziej jednoznaczne, by można było konstruować zamysł badawczy bez jakichkolwiek wątpliwości. Konieczne było formułowanie zastrzeżeń, ograniczających możliwości ustalenia nie tylko faktów historycznych, ale i społecznych czy edukacyjnych, skoro w powyższym paradygmacie nie dążymy do ustalenia obiektywnej prawdy o badanej rzeczywistości w takim zakresie, by można było wypracować jakąkolwiek prawidłowość czy teorię chociażby małego zasięgu. Prowadzone przez kilkadziesiąt lat (od 1983 roku do 2016) przez Krzysztofa Baranowskiego przedsięwzięcie edukacyjne miało bowiem także swój ukryty program, który bez potrzeby odwoływania się do tej kategorii został w pewnej mierze odczytany i zinterpretowany przez badaczkę, a zarazem nauczycielkę-uczestniczkę rejsów z młodzieżą pod powyższym kierownictwem.

Uchwycenie w jednej rozprawie tak długo trwającego programu na różnych żaglowcach, bo najpierw na Pogorii, a później na Fryderyku Chopinie, a przy okazji zwrócenie uwagi na jeszcze inne programy rodzimego wychowania morskiego, jak „Niebieska Szkoła”, „Chrześcijańska Szkoła pod żaglami”, „Katolicka Szkoła pod Żaglami”, drużyny wodniackie w ZHP, otwiera poważną debatę w kwestiach, które nie są naukowo ugruntowane we współczesnej pedagogice społecznej, historii oświaty i teoriach wychowania społeczno-moralnego (w tym także wychowania fizycznego czy zdrowotnego). To prawda, że nieliczne dotychczas badania funkcji polskiego żeglarstwa są wycinkowe, monodyscyplinarne tak, jakby można było opisywać i wyjaśniać zachodzące w czasie rejsu procesy tylko z jednej perspektywy, parcjalnie, najczęściej dla wąsko pojmowanych potrzeb awansowych wcześniejszych badaczy. Dzięki rozprawie mgr A. Leśna możemy zrozumieć, dlaczego było i będzie nadal niemożliwe interdyscyplinarne podejście do badań, skoro naukowiec reprezentujący tylko jedną dyscyplinę jest na żaglowcu persona non grata, a co dopiero mówić

o zamustrowaniu jeszcze psychologa, socjologa, teologa i antropologa kulturowego. Nie ma dla nich miejsca, gdyż pozbawiliby swoją obecnością szans na udział w rejsie tych, dla których jest on organizowany.

Polska pedagogika ma to szczęście, że w dużej mierze badania uczestniczące przeprowadziła mgr Agnieszka Leśna jako zarazem nauczycielka, a zatem aktywna członkini załogi trzech rejsów „Szkoły pod Żaglami”. Jak opisuje to w wielu miejscach, wcale nie spotykała się w związku z tym z jakimś szczególnym wsparciem kapitana, a tym bardziej zainteresowaniem z jego strony wynikami Jej studiów empirycznych, by mógł wykorzystać uzyskane dane celem wprowadzenia zmian, korekt czy optymalizacji procesu edukacyjnego. Ten bowiem był – jak to odczytuję - głównie okazją do realizowania przez K. Baranowskiego jego żeglarskiej pasji. Prezentacja kolejnych etapów badawczych jest bardzo klarowna i nie budzi moich zastrzeżeń.

W etnopedagogicznym podejściu badacz sam musi na bieżąco rozstrzygać o tym, co, w jakim zakresie i w odniesieniu do których zdarzeń, ich aktorów jest możliwe do uchwycenia, zarejestrowania, by można było uzyskane dane poddać analizie, często zresztą odroczonej w czasie. Historyczne korzenie polskiego żeglarstwa są napisane ciekawie, w wystarczającym zakresie, tym bardziej że Autorka nie prowadziła badań metodami historycznymi. Te dopiero czekają na swojego odkrywcę, bo wiele hipotez czeka na usunięcie białych plam (np. działalność „Alfy” w latach 1943-1944; losy hm Bublewskiego w więzieniu NKWD w Chersoniu; zakończenie działalności Bractwa Żelaznej Szekli; spór o twórcę koncepcji „Szkoły pod Żaglami” i in.). Zapewne historycy powinni sięgnąć do archiwów IPN. Pomocne będzie opracowanie przez Doktorantkę kalendarium rejsów wraz z kapitanami kolejnych Szkół. Nie dowiemy się jednak, jaki był powód zawieszenia w 2017 roku inicjatywy K. Baranowskiego? Autorka przemilcza zarazem w swojej dysertacji śmiertelny wypadek 19-latka na szkoleniowym rejsie „Daru Młodzieży” w 2020 roku, który spadł z dużej wysokości. Czy miało to następstwa dla organizowania „Szkoły pod Żaglami”?

Pragnę docenić i podkreślić pozytywną rolę zamieszczonych w pracy fotografii i schematów, gdyż wzbogacają one i ułatwiają recepcję treści szczególnie tym czytelnikom, którzy nie mają doświadczeń żeglarskich. Ważne dla pedagogiki resocjalizacyjnej jest przywołanie rejsów na żaglowcu STS Henryk Rutkowski. Wzbogaca to bowiem nurt pozytywnej resocjalizacji. Autorka nie miała możliwości dotarcia do doświadczeń prof. Amadeusza Krausego, który organizował rejsy żeglarskie jako pedagog specjalny w Niemczech

dla dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Referował swoje doświadczenia w tym zakresie w ramach jednej z Letnich Szkół Młodych Pedagogów KNP PAN.

Nie jest tu bez znaczenia to, jak uczestniczenie w codziennym życiu na żaglowcu będzie rzutować na konstruowanie wiedzy o doświadczanych procesach, zdarzeniach, osobach i przejawach ich aktywności. Doktorantka znakomicie rekonstruuje procesy poznawcze, co do których jakości każdy mógłby zgłaszać uwagi, polemizować z nimi, gdyby wraz z Nią uczestniczył w ich pozyskiwaniu. Dla mnie jako osoby mającej za sobą także żeglowanie morskie, stanowią one wysoki poziom wiarygodności. Mogłem bowiem w toku lektury niejako usytuować się na miejscu Doktorantki, by pośrednio rozpoznawać autentyczność dokonanych opisów.

Gratuluje Autorce rzetelnych opisów i analizy oraz w pełni uzasadnionej wysokiej samoświadomości istniejących ograniczeń procesu badawczego (np. s. 40-43, 63), możliwości zastosowania określonych metod diagnostycznych, jak i ewentualnych konsekwencji w wyniku opublikowania ich wyników (s.43). Polemizować można z sformułowanymi przez Nią *ex post* hipotezami oraz wnioskami, co jednak w żadnej mierze nie umniejsza wartości całej dysertacji i jej wysokiego poziomu poznawczego. Znając bowiem wcześniejszą, a wymienioną powyżej współautorską książkę z Markiem Siwickim, uzyskałem znacznie głębszy wgląd w proces badawczy i generowane w jego toku oraz *post factum* interpretacje, a nawet sugestie potrzeby prowadzenia dalszych badań na temat wychowania morskiego.

Rozprawa jest tak fascynująca poznawczo, że chciałoby się dyskutować z Autorką potwierdzając problematyczność innych badań, w tym także jej dokonań czy wyprowadzanych wniosków natury ogólnej. Na podstawie tych badań nie uzyskaliśmy przecież teorii ugruntowanej, gdyż – jak słusznie pisze w rozdziale dotyczącym strategii badań: *„(...) każda edycja rejsu Szkoły jest tak jakościowo różna, że niewskazane byłoby budowanie obszernych uogólnień o całości koncepcji kształcenia na żaglowcu na podstawie badań jednej edycji i zbioru wniosków z kilku poprzednich (s. 31).* Poniżej podzielę się tym, co wzbudziło moją krytyczną, polemiczną uwagę, a mianowicie:

1. Absurdalność podejmowania prób porównywania edukacji szkolnej w placówkach lądowych z edukacją na żaglowcu. Nie ma sensu porównywać tego, co jest nieporównywalne, a przy tym formułować sądy, które miałyby wskazywać na różnice, jakości osiągnięć szkolnych w obu tych środowiskach (morskim i lądowym), skoro są one u podstaw oczywiste i bezdyskusyjne. Szkoła pod Żaglami

– co trafnie podkreślał K. Baranowski – nie jest możliwą do powtórzenia w innych warunkach lądową szkołą in extenso z jej wszystkimi funkcjami i zadaniami, gdyż niemalże wszystkie zmienne są tu inne (od rekrutacji, poprzez miejsce, czas, kadre nauczycielską, program kształcenia, środki dydaktyczne, metody i formy nauczania-uczenia się itd., itd.).

2. Nie zostałem przekonany, co do sensu pytania rodziców uczniów „Szkoły pod Żaglami” o dostrzegane przez nich korzyści udziału dziecka w rejsie. Zgodnie z metodologią badań społecznych, diagnozować trzeba tych, którzy mogą być wiarygodnym źródłem wiedzy na określony temat, a nie domniemania, przypuszczenia. Sondowani rodzice nie mogli być kompetentni w ocenieniu tego, czy ich dzieci nauczyły się „(...)więcej czy mniej niż ich koledzy w macierzystych szkołach” (s. 27).
3. Nie ma też żadnego sensu kreowanie modelu – projektu szkoły lądowej w warunkach żeglarskich i oczekiwanie, że jej kierownictwo podporządkuje się nie tylko oczekiwaniom pedagoga czy nawet psychologa szkolnego tak, jak miałby to czynić nauczyciel w relacji z dyrekcją szkoły lądowej. W obu środowiskach socjalizacyjnych jako dwóch odrębnych jednak światach codziennego życia obowiązują w dużej mierze inne standardy, rygory, normy postępowania i ich pozytywnego oraz negatywnego sankcjonowania. Gdyby nawet odwołać się do filozofii M. Foucaulta twierdząc, że w obu środowiskach ma miejsce „nadzór i kara”, panoptikon, to jednak szkoła lądowa w świetle metafory tego filozofa jest „więzieniem na otwartym”, bo uczniowie codziennie wracają do swoich domów (wyłączam tu nieliczne jednak szkoły z internatem). Nota bene – jak wynika z cytowanej wypowiedzi jednego ucznia „Szkoły pod Żaglami”: *Kapitan Baranowski wspominał coś, że to nie będzie szkoła, że to będzie więzienie* (s. 276).
4. Korzystniej byłoby skupić się na procesie socjalizacji wychowania, korzystając jednak efektywniej z psychologicznej koncepcji Antoniny Guryckiej, która trafnie wskazuje na pośrednie i bezpośrednie efekty tych procesów. Nie ulega wątpliwości, że żadnego wpływu Doktorantka tu nie zbadała, bo ten możliwy jest do uchwycenia jedynie w warunkach eksperymentalnych, laboratoryjnych. Tym samym posługuje się miejscami tą kategorią w wymiarze potocznym, a nie naukowym (np. s. 12, 28).
5. Nie znajduję w pracy potwierdzenia, że – jak pisze Autorka na s. 31 – (...) *prowadziła badania w działaniu* (...), gdyż te wymagają jednak innego postępowania niż to, które zostało nam udostępnione. W opisie metod badań nie

znajdujemy już tej metody. Wpisana została w tym podrozdziale chyba jednak przypadkowo. Natomiast wszystkie inne z wymienionych metod znajdują swoje potwierdzenie nie tylko w ich opisie i uzasadnieniu, ale także w prezentacji otrzymanych dzięki nim danych empirycznych.

6. Jeśli mógłbym zasugerować Autorce nieobecne w jej pracy źródła, z których warto byłoby skorzystać w ewentualnych dalszych dociekaniach badawczych, to zapewne zachęcałbym w przypadku badań procesów wychowawczych i socjalizacyjnych do prac wspomnianej już Antoniny Guryckiej, Klause Hurrelmanna, Klause-Jürgena Tillmanna, zaś w ujęciu dydaktycznym do rozpraw z dydaktyki konstruktywistycznej Władysława Zaczyńskiego, nowszych rozpraw Doroty Klus-Stańskiej, Bogusławy Doroty Gołębnik czy Stanisława Dylaka. Nie ma co szukać teoretycznych uzasadnień dla procesu kształcenia w literaturze pięknej, instruktażowej dla kształcenia sprawności żeglarskich czy w popularnonaukowych tekstach K. Baranowskiego.
7. Proces wychowania miał, ma i będzie miał w każdym kraju rodzime korzenie historyczne, ideologiczne, światopoglądowe, a więc także kulturowe i społeczne, dziedziczone i formowane instytucjonalnie, choć w niewielkim stopniu w sposób skuteczny/efektywny. Tym samym, nie widzę potrzeby usilnego odnoszenia czy nawet podejmowania prób lokowania wychowania w czasie krótkich czy długich rejsów żeglarskich w koncepcji *adventure education*, która ma jednoznacznie filozoficzne i teoretyczne podstawy w pragmatyzmie, znakomicie przyczyniając się do jej globalnego upowszechnienia, ale bez pełnej możliwości właśnie z powyższych względów.

Trudno zgodzić się ze stwierdzeniem Doktorantki: *Niestety proces umocowienia nurtu w teorii i metodzie outdoor/adventure education nie dokonał się w Polsce* (s.115). Zapewne dla koncepcji „Szkoły pod Żaglami” - *stety*. Natomiast ten model edukacji rozwijał się przed II wojną światową i rozwija się obecnie w naszym kraju w warunkach lądowych. W Polsce po 1989 roku mieliśmy niepowtarzalną szansę, by uwolnić politykę oświatową od jej światopoglądowych, ideologicznych korzeni i zawłaszczeń przez sprawujące władzę partie polityczne. Gdyby edukacja w naszym państwie traktowana była jako DOBRO WSPÓLNE, ogólnonarodowe, a więc poddane także procesom jego uspołecznienia (kontroli naukowej i publicznej), to rzeczywiście miałyby sens upominanie się o włączenie także naszych Szkół pod Żaglami w paradygmat pedagogiki environmentalnej, pedagogiki przygody, modele

uczenia się przez doświadczanie, integralne przeżywanie. Powyższe podejście jest możliwe jedynie w środowiskach edukacji niepublicznej.

Nie przekonuje mnie możliwość jego aplikacji w edukacji na morzu, w toku w/w rejsów, chociaż nie ulega wątpliwości, że ich uczestnicy doświadczają przygód, ryzyka, silnych emocji, ale... nie mają możliwości ich przerwania w sytuacji odczuwanego zagrożenia dla własnego zdrowia psychicznego i fizycznego. Doskonale pamiętam udział w rejsie dookoła świata na „Śmiałym” profesora Akademii Medycznej z Łodzi Tomasza Romera (moja mama pracowała w jego zespole), który w połowie trwania rejsu mógł go przerwać i wrócić do kraju. Nie wytrzymał ciężaru tak długiego pobytu pod „batutą” kapitana. Nie jest łatwe poddanie się rygorom dowódcy jachtu przez autonomiczną osobowość. W przypadku „Szkoły pod Żaglami” uczniowie są skazani na zamknięcie do momentu zejścia na ląd ostatniego dnia rejsu.

Chcąc prowadzić badania naukowe w trakcie takich rejsów wcale nie musimy zredukować zachodzących w czasie ich trwania procesów do rzekomo porównywalnych z wymiarami tzw. outdoorowej edukacji, edukacji przygody czy doświadczania. Po co mielibyśmy to czynić, skoro systemy edukacyjne różnych państw, których młodzież szkolna żegluje i w trakcie także uczy się, są odmienne aksjonormatywnie i dydaktycznie? Tą pracą A. Leśna wcale mnie nie przekonała, mimo iż zachęca do lingwistycznych, definicyjnych prób uzgadniania powyższych racji (s. 55-57).

8. Koncepcja *sail training* jest porównywalna na całym świecie ze względu na obowiązujące prawo międzynarodowe na morzach i ocenach czy krajowe na rzekach i jeziorach. Nauka szkolna jest zatem ważna w ramach projektu Baranowskiego tylko dlatego, że zamustrowani na żaglowcu uczniowie w toku roku szkolnego podlegają obowiązkowi szkolnemu, a zatem muszą go realizować albo w warunkach szkolnych (publicznych lub niepublicznych), domowych (edukacja domowa) albo właśnie w ramach morskich rejsów. Nie widzę zatem niczego niewłaściwego w tym, że – jak pisze Autorka: *o ile ruch sail training, połączony z nurtem adventure education nieustannie się rozwija o tyle koncepcja „Szkoły pod Żaglami” wydaje się pozostawać wciąż taka sama* (s. 63).

Dla mnie jest to oczywiste, bo powyższe koncepcje są i muszą być odmienne, a zatem i nieporównywalne ze sobą, mimo iż w wyniku także uczestniczenia w nich

młodzież nabywa podobnych cech instrumentalnych czy nawet kierunkowych (wg W. Sterna). Nikt nie wchodzi na pokład żaglowca jako istota „tabula rasa”, ale ma za sobą pierwotną i częściowo już wtórną socjalizację. Wszelkie próby udowodnienia, że określone cechy charakteru można było uzyskać dzięki uczestnictwu w rejsie jest niesprawdzalnym artefaktem. To, że Baranowski nie korzystał z dorobku żadnej z tych koncepcji nie jest zaskoczeniem. Jego żeglarska szkoła powstawała w czasach PRL i była konsekwentnie przez niego reprodukowana przez kilkadziesiąt lat. Dla tego kapitana ważne były inne wartości, inne cele niż wynikające z założonych funkcji i celów szkół lądowych. Tak więc nie kwalifikacje i przygotowanie pedagogiczne, ale chęć szczerą i żeglarski certyfikat determinowały zatrudnienie w Szkole nauczycieli wśród których byli – bez znaczenia dla kapitana – zarówno amatorzy, jak i profesjonaliści.

9. Edukacja żeglarska mieści się w sternowskiej teorii osobowości na poziomie formowania cech instrumentalnych – zdobywania wiedzy, umiejętności, sprawności, kondycji fizycznej. Nie przesadzałbym zatem z przypisywaniem K. Baranowskiemu pedagogicznej koncepcji jego Szkoły, gdyż poza nazwą - zawierającą ten desygnat - w istocie nie był on przedstawicielem, tym bardziej kreatorem pedagogicznej myśli w naukowym sensie tego słowa. Ktoś, kto powiada, że (...) *nawet jeśli nauczyciele będą kiepscy to i tak „Szkoła pod Żaglami” wpłynie korzystnie na młodzież, ponieważ tak oddziałuje żaglowiec i morze* (s. 122) sam dał temu wyraz. Zgłoszenie „Szkoły” w Urzędzie Patentowym też ma tylko biznesowy charakter, podobnie jak tworzenie dla jej realizacji fundacji.

Mit założycielski „Szkoły pod Żaglami” jest tylko kolejnym dowodem na to, że skoro Baranowscy udając się w rejs nie mieli co zrobić z własnymi dziećmi (s. 125-127), to musieli zabierając ich w morską podróż dookoła świata zapewnić im realizację obowiązku szkolnego. Kapitan sam to przyznaje w wywiadzie: *„Szkołę...” prowadzimy po to, by nie stracili roku odrywając się od macierzystej szkoły. Ma to niewiele wspólnego z rozwojem żeglarstwa* (s. 227). Nie dodaje jednak, że jego projekt ma niewiele wspólnego ze szkołą, która na żaglowcu jest koniecznością a nie wartością rozwojową dla młodzieży. Nie była im do tego potrzeba jakakolwiek pedagogika, a tym bardziej idea profesjonalnie kierowanego wychowania morskiego. Byłbym zatem bardziej krytyczny wobec tej idei, jej założycielskiego mitu i autora. Bliższa pedagogicznej misji jest przypisywana

„Szkole...” koncepcja pedagogiczna przez Kazimierza Robaka, który jednak dokonał nadinterpretacji faktycznie zachodzących procesów kształcenia i wychowania w „Szkole pod Żaglami”.

Nie tylko zresztą on tak uczynił. Współczesna historia „edukacyjnych wysp” w kraju i na świecie wyraźnie dowodzi, że najpierw było własne dziecko ich inicjatorów a wtórnie dopisywana czy współkreowana lub naśladowana (reprodukowana) jakaś pedagogiczna koncepcja kształcenia i wychowania. Agnieszka Leśna trafnie podważa przypisywanie Szkole Baranowskiego chociażby rzekomej funkcji wychowania obywatelskiego (s. 133). Warto byłoby poddać głębszej analizie i dyskusji wyrażony w schemacie Bublewskiego model relacji między pojęciami wychowanie morskie a kultura fizyczna, światopoglądowa edukacja, wodniactwo oraz morze i ekologia jako siły natury (s. 201).

W moim przekonaniu wychowanie morskie jest wychowaniem w wąskim tego słowa znaczeniu adresowanym do wąskiej grupy jego potencjalnych uczestników i beneficjentów oraz ofiar. To wychowanie specjalistyczne, o ile w ogóle spełnia wychowawcze normy i prawidłowości. Ciekawe by było sprawdzenie, czy możliwe jest takie wychowanie w podejściu niedyrektywnym, humanistycznym, egzystencjalno-personalistycznym? Nie tylko Rafał Krause pisze o podejściu naturalistycznym (s. 202-205), ale i sam Baranowski potwierdził naturalistyczny imperatyw wychowawczy: *Jak odpadnie od rei to poleci i złamie kark* (s. 231). Jednak nikogo nie obchodziła w tej „Szkole” psychohigiena. W lądowej szkole też jest ona w dużej mierze obojętna dyrekcji i nauczycielom. Słusznie zatem A. Leśna pyta o te kwestie (s. 241), ale nie znajduje na nie odpowiedzi.

10. Nie jest prawdą – jak pisze mgr A. Leśna na s. 252 – że „Szkola pod Żaglami” (...) *nie podlegała regulacjom wynikającym z Ustawy o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późn. zmianami*, gdyż podlegała, skoro wystawiane w jej trakcie świadectwa spełniały funkcję drożności pionowej i poziomej, a nauczyciele jednak kierowali się w doborze treści kształcenia obowiązującym w szkolnictwie curriculum. To, że nie było np. lekcji religii w niczym nie naruszało podstawy programowej kształcenia ogólnego. Być może uczniowie wcześniej zadeklarowali, że nie są zainteresowani tą wiedzą, o ile w ogóle ktoś ich o to pytał.

Niezależnie od przyjętych przez Doktorantkę założeń epistemologicznych i ontologicznych warto już na marginesie tej recenzji podkreślić, że kapitan Krzysztof

Baranowski jako żeglarz światowego formatu - nie jest pedagogiem w naukowym i oświatowym sensie tego słowa - jako autor (?) projektu „Szkoła pod Żaglami”. Jest wspaniałą, niepowtarzalną i nieporównywalną postacią żeglarza z pasją, instruktora żeglarstwa i jachtingu, szkoleniowca, dowódcy, lidera, mistrza żeglowania w samotności i w zespole. Z powodu wojny na Ukrainie armator odmówił mu udostępnienia w maju 2022 roku jachtu, którym chciał udać się w swoją samotną podróż. W tym roku poprowadzi cztery szkolenia na Morzu Śródziemnym, zaś już marzy o ponowieniu swojej aktywności w przyszłym roku w ramach „Szkoły pod Żaglami” mówiąc o tym w jednym z wywiadów:

*– Chciałbym znów poprowadzić Szkołę pod Żaglami – zapowiada. – Wstępnie zarezerwowałem „Pogorię” na realizację takiego rejsu jesienią przyszłego roku. Problemem jest tylko brak sponsorów. Idea mojej Szkoły pod Żaglami jest taka, że rejs **jest nagrodą za całoroczny wolontariat**, w związku z czym uczestnicy nie płacą. Dlatego potrzebuję funduszy i mam nadzieję, że uda się je zgromadzić. Na szczęście jest życzliwość ze strony armatora¹ (podkreśl.-BŚ).*

Bardzo wysoko oceniam i doceniam troskę Doktorantki o to, by – w odróżnieniu od apologetyki M. Siwickiego (zob. s. 197) - nie ukrywać przed czytelnikiem słabych, a nawet niepożądanych z pedagogicznego punktu widzenia przejawów uczestnictwa młodzieży w rejsach oraz negatywnych postaw niektórych ich „nauczycieli” (rozdz. V). Wykazuje bowiem, że nawet silny rygorizm na żaglowcu nie przyczynił się do zwiększenia osiągnięć szkolnych uczniów, jak i nie przeciwdziałał w czasie rejsu naruszaniu przez nich norm moralnych (zob. s. 140-143; s. 151; s. 258-265). Być może powody tego stanu miały także biograficzne uwarunkowania, a proces rekrutacyjny w istocie je pomijał (zob. świetna odsłona pozoru spełnienia wymogu wolontariatu przez niektórych kandydatów – s. 158-161). Przydałyby się zatem pogłębione badania biograficzne, metodą indywidualnych przypadków, by móc zweryfikować szanse zaistnienia i stopień ewentualnego wzrostu EWD (edukacyjnej wartości dodanej). To nie jest zarzut pod adresem Autorki tej rozprawy, gdyż niesie ona z sobą ogrom impulsów do dalszych czy innych badań wychowania i kształcenia w warunkach długoterminowego żeglowania.

Reasumując, rozprawa doktorska pani mgr Agnieszki Leśna w bardzo wysokim stopniu spełnia ustawowe wymogi przewidziane dla tego typu dysertacji. Powinna być wyróżniona i

¹ [NASZA POGORIA: Powrót Krzysztofa Baranowskiego \(zeglarski.info\)](http://www.nasza-pogoria.pl)

opublikowana po uwzględnieniu drobnych korekt (konieczne jest wyeliminowanie powtórzeń niektórych wątków, a nawet cytatów). Znakomite jest rozpoznanie stanu dotychczasowych badań w naukach społecznych i naukach o kulturze fizycznej oraz adekwatna do badanego zjawiska kwerenda literatury krajowej i zagranicznej (anglojęzycznej). Całość narracji prowadzona jest w języku naukowym zaś prezentacja problemów poznawczych dowodzi kompetentnego sposobu budowania własnego warsztatu badawczego i wykorzystania go do uzyskiwania możliwych ich rozwiązań. Bardzo dziękuję pani mgr A. Leśna za sfinalizowanie pod opieką naukową prof. Anny Wiłkomirskiej tak interesującego projektu badawczego, niezależnie od innych doświadczeń, które nie stały się przedmiotem jego analiz. Z wielką przyjemnością przeczytałem całość, której docenienie polecam Wysokiej Radzie Dyscypliny Naukowej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.