

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Dominiki Depty-Marel zatytułowanej *Sens edukacji. Kształcący charakter pytania* napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. UW Rafała Godonia

W dobie pluralizmu metodologicznego analiza przedstawionej dysertacji według jakiegoś jednego, zewnętrznego paradygmatu nie jest możliwa, stąd całą uwagę skoncentrowałem na zamyśle badawczym Autorki postrzeganym krytycznie **od wewnątrz**. W tym kontekście ważne jest dostrzeżenie, że Doktorantka podejmuje problematykę filozofii wychowania z perspektywy praktyka, który poza abstrakcyjnymi koncepcjami poszukuje praktycznych sprawdzianów tych teorii. Jest to inny kąt nachylenia, inna perspektywa widzenia problemów badawczych niż w przypadku teoretycznie zorientowanego akademika. Ta perspektywa ma także znaczenie dla uzyskanych wyników. Za walor tej pracy uznaję rozbudowaną część rozprawy zawartą w aneksie, gdzie komentowane są dociekania filozoficzne realizowane z dziećmi.

Przedłożona do recenzji praca składa się ze 164 stron autorskiej narracji, bibliografii oraz 58 stronicowego aneksu. Została podzielona na dwie części, z których pierwsza dotyczy przesłanek filozoficznych sensu edukacji, natomiast druga odnosi się do analizy pedagogicznej koncepcji uczenia się, dialogu i badania w działaniu. Autorka rozprawy stawia niezwykle istotny problem współczesnej filozofii wychowania i rozwiązuje go głównie w oparciu o zachodnie koncepcje fenomenologiczne i hermeneutyczne, a także - już w znacznie mniejszym stopniu w oparciu o koncepcje rodzime. W części pierwszej Autorka rozważa związki filozofii z pedagogiką przy założeniu swoistej, jednokierunkowej transmisji między tymi dyscyplinami, co w literaturze przedmiotu zostało podważone. Wydobyte z filozofii kategorie - możliwość, określoność, niedosyt oraz podmiotowość i przedmiotowość doświadczenia edukacyjnego - stanowią rdzeń koncepcyjny rozprawy. W dalszej części pracy Autorka odwołuje się do wybranych filozofii uczenia się, gdzie z

wyjątkiem odwołania do A. Żywczok wszyscy pozostali autorzy reprezentują zachodnią humanistykę. Są tu: Joseph Dunne, Paul Standisch, Morwenna Griffiths, Roger Marples, Chris Higgins, James Magrini. To jednocześnie wartość i słabość tej pracy. Docenić należy szerokie odwołanie do zachodniej humanistyki, szczególnie tam, gdzie Autorka samodzielnie tłumaczy i cytuje wybranych autorów, słabość zaś polega na tym, że konsekwencją tak budowanej narracji może być przekonanie, że nie istnieje polska myśl pedagogiczna, że jesteśmy wyłącznie wtórni wobec autorytetu dzieł obcych. Zapewne jest to skutek niezamierzony, ale nie wydaje się słuszne tak mocne przeniesienie akcentu. W jakimś sensie ten aspekt konstrukcji podważa samo przesłanie pracy poszukującej sensu edukacji w pytaniach wykraczających poza granice wyznaczone danymi narracjami. Trzeci rozdział został poświęcony strukturze doświadczenia edukacyjnego, które zostało sprowadzone do analizy podmiotowości i przedmiotowości.

Godne odnotowania jest to, że Doktorantka podjęła temat nieprzypadkowo, jest nim zainteresowana od wielu lat i prowadziła wcześniej w tym zakresie pracę badawczą uwieńczoną publikacjami. Struktura narracji jest klarowna w tym sensie, że Autorka przyjęła trzy koncepcje filozoficzne - Merleau-Ponty'ego, Gadamera i Heideggera jako wiodące w całej rozprawie, następnie wydobyła kategorie pojęciowe, które poddała analizie fenomenologicznej i hermeneutycznej, by w końcowej części rozprawy zaprezentować praktyczną stronę swoich badań w działaniu odniesionych właśnie do tych kategorii. W doświadczeniu edukacyjnym chce również analizować trzy kategorie: możliwości, określoności i niedosytu oraz adekwatnie cielesności, językowości i otwartości. Tę triadyczność zachowuje konsekwentnie w całej pracy, one bowiem stanowią formalną oś dalszych rozważań. W rozmowach z uczniami w końcowej części rozprawy odwołuje się do tych wymiarów doświadczenia edukacyjnego, które spontanicznie ujawniały się w dyskusjach, a dzieci - jej zdaniem - same decydowały o czym chcą dyskutować. Należy podkreślić, że Pani D. Depta-Marel uważa przedstawioną wyżej triadę możliwości, określoności i niedosytu za koncepcję autorską uzupełniającą przywoływane koncepcje filozoficzne.

Sens edukacji Doktorantka chce widzieć w „najlepiej demonstrowanej” w tradycji myśli filozoficznej (s. 8) ale ogranicza tą tradycję do trzech względnie współczesnych autorów XX wiecznych. Ponieważ nie przedstawiła wystarczającego wyjaśnienia według

jakiego kryterium dokonała takiego wyboru należy zastanowić się czy z punktu widzenia tytułowego problemu badawczego nie byłoby równie dobrze odwołać się do innych postaci historycznej i współczesnej sceny filozoficzno-pedagogicznej np. J. J. Rousseau, J. Deweya, S. Hessena, T. Adorno, J. Habermasa? Każdy z tych trzech wyeksponowanych w pracy filozofów wnosił odmienną koncepcję edukacji. Raz była to percepcja sensu, innym razem postać rozmowy, komunikacji, by w odwołaniu do Heideggera analizować edukację jako sposób bycia w świecie. W takiej sytuacji niezbędna byłaby własna, robocza definicja/wykładnia pojęcia edukacji, z pozycji której Autorka mogłaby podjąć krytyczną dyskusję z przywołanymi przez siebie filozofami. W dalszej części pracy odniosłem wrażenie, że Autorka redukuje pojęcie edukacji do uczenia się i nauczania, a w perspektywie horyzontalnej do środowiska szkolnego. W porównaniu z propozycją definicji tego pojęcia autorstwa Z. Kwiecińskiego jest to niewątpliwie zawężenie.

W pracy jest sporo cennych pytań, które mają filozoficzno-pedagogiczny sens, jednak często pozostawianych bez odpowiedzi (m.in. czy można opisać niewidzialną stronę edukacji s. 14; za Gadamerem: czy nie usiłujemy nauczać czegoś, co jest nienauczalne i nieuchwytnie? s. 21; czy filozofowie i nauczyciele są po jednej stronie? s. 89; edukacja jako pytanie o to, co najlepiej pielęgnuje człowieka? s. 94; kim jest fenomenologiczny podmiot działań edukacyjnych? s. 98). Szczególnie pytanie o sens edukacji powinno znaleźć w kontekście tych pytań szerszą interpretację pamiętając o tym, że badania prowadzone przez Autorkę odwołują się do różnych tradycji filozoficznych. Z tych tradycji wydobywa Autorka cenne spostrzeżenia dla postawionego przez siebie problemu - dostrzega np. za Gadamerem, że w edukacji istnieje możliwość porozumienia ale i nieporozumienia. Błąd w edukacji jest bodaj większym problemem niż jej skuteczność. Trafnie rozwija kategorię Heideggerowskiego pojęcia „nic” jako luki w kształceniu i pytajnego podważenia dotychczasowego porządku kształcenia. Z Merleau-Ponty’ego przyjmuje koncepcję kształcenia jako intersubiektywnego i cielesnego sposobu bycia. Wartość tych inspiracji i nawiązań byłaby jednak większa, gdyby Autorka podeszła do wybranych filozofów z większym krytycyzmem i skonstruowała narrację mniej idiograficzną, a więc niekoniecznie sugerującą niepodważalną słuszość ich tez. W przypadku Merleau-Ponty’ego, np. (s. 17-18) jeśli mowa miałaby być autoekspresją i budową nowych znaczeń - czy możliwa jest w pełni autonomiczna mowa, czy będzie ona jeszcze komunikacją, a nie bełkotem? U

Gadamera teza o niemożliwości edukacji z zewnątrz zapoznaje jej ciągłość i fazę heteronomii. Jeśli doświadczenie Heideggerowskiego „nic” ma być doświadczeniem konstytuującym sens edukacji, to rodzi się pytanie, jak podmiot będący w procesie kształcenia ma tego doświadczyć, jak nauczyciel ma w tym się odnaleźć, przecież owo „nic” nie jest dla niego dostępne (s.30). Psychologicznie myślenie zaczyna się od polisensorycznego „coś”, a to oznacza, że aby wydobyć nic trzeba mieć jakieś elementarne doświadczenie bytu i zdolność do konstruktywnego myślenia, które nie powstaje z totalnej pustki. Być może sprobematyzowanie filozofii wybranych filozofów zamiast potraktowania ich jako niepodważalnych autorytetów dałoby w efekcie szerszy wachlarz inspiracji do analizy sensu edukacji.

Z kart pracy ujawnia się pewien autorski model edukacji - w części będący rekonstrukcją przyjętych filozofii, a w części samodzielными poszukiwaniami wywiedzionymi z praktyki filozofowania z dziećmi. W oparciu o Gadamerowskie Wirkungszusammenhang (współdziałanie oddziaływań) czy Heideggerowski „skok na podłoże” nawiązuje do potrzeby otwarcia się na tradycję, jako pytanie kształtujące, ruch leżący u podstawy doświadczenia hermeneutycznego. Uwzględnienie tradycji w procesie powstawania pytań kształtujących uważam za bardzo istotne z punktu widzenia problemu badawczego. Pozwala dostrzec kierunek zmian w sposobie postrzegania rzeczywistości oraz podmiotu edukującego się wówczas, gdy kształtująca się racjonalność podmiotu otwiera perspektywę uchwycenia tej rzeczywistości i jej zrozumienia. Doktorantka traktuje edukację filozoficzną jako praktykowanie wolności - wolności, która jest warunkiem twórczej ekspresji, wyrazem możliwości uczestników filozoficznego dialogu. Wydobywa również niedocenianą pedagogicznie rolę milczenia, ciszy filozoficznej, jako pogłębienia namysłu i budowania się myślenia, które według Autorki przekształca się w działanie i ma tym samym walor samodoskonalenia. Za Ch. Higinsem optuje na rzecz transformatywnego modelu edukacji. Tu edukacja ma być wspólnotą dociekających, a doświadczenie edukacyjne wynikiem uczenia się w działaniu.

W innej części pracy Doktorantka podejmuje zagadnienie otwartości edukacji w odniesieniu do roli obecnego w niej dialogu. Ta część rozprawy, w której Autorka szeroko charakteryzuje dialogiczność wydaje mi się najlepiej rozwinięta i uzasadniona. W analizie sytuacji dialogicznej, chce badać sens pedagogicznej relacji między nauczycielami i

uczniami. Tu wreszcie odwołuje się szerzej do badań polskich, m.in. J. Rutkowiak, R. Kwaśnicy czy A. Folkierskiej. Korzystając z przyjętych w literaturze charakterystyk dialogu nadała mu dodatkowe atrybuty - myślenia synergetycznego, wyjścia poza partykularne interesy, zaufania, szacunku, bezpieczeństwa. Dialog odnosi się w Jej koncepcji do wielości stanowisk, wartości, oznacza otwartość na inność, zakłada wolność wypowiedzi (s. 107). Myślenie dialogiczne może być według niej skutkiem nauczania, które akcentuje samozapytywanie się uczestniczącego w dialogu o treść i formę własnych myśli. Dialog z pewnością może wywołać efekt facylitacji, natomiast nie można pominąć jego psychologicznych i społecznych komponentów. Dla Autorki ważniejsza w dialogu jest „zgoda na sam proces myślenia” zamiast konkluzywności. Dojście do jakiegoś wspólnego stanowiska ocenia bardzo krytycznie jako „naiwność i karygodną antydialogiczność”. Co wobec tego pozostaje z owego dialogu dla algorytmicznej edukacji szkolnej, którą uczyniła przedmiotem swojego zainteresowania?

W drugiej części swojej pracy Doktorantka odwołała się do badania w działaniu. Punktem wyjścia jest w jej badaniach wspólnota dociekająca, a całość działania mieściła się w ramach lekcji. Filozofowanie z dziećmi odbywało się metodą Lipmana. Tryb lekcyjny, metoda Lipmana, pokierowanie dyskusją uczniów przez nauczyciela są jednak formalnymi, zewnętrznymi ograniczeniami niektórych aspektów dialogu m.in. spontaniczności i potencjalności, braku uprzywilejowania określonych poglądów czy równoważności wszystkich uczestników. W analizach lekcji znajdują się mądre i ciekawe interpretacje zmagania się uczniów z filozofowaniem i samym sobą. Sens rozmowy, dialogu jako doświadczenia edukacyjnego ma się mieścić w porozumieniu językowym. Autorka wychwyciła aporię w odniesieniu do edukacji szkolnej, w której mówienie różnymi językami nie zajął się (s. 63), ale nie dostrzegła tego w swojej narracji.

Pomimo wielu interesujących idei znajdujących się w pracy dostrzegam także jej słabsze strony. Autorka nie wyjaśniła jednoznacznie czy praca ogranicza się do wieku dziecięcego czy ma bardziej uniwersalny charakter? Pytania kształtujące nie są przecież wyłączną własnością edukacji szkolnej i młodości. Jeśli - zgodnie ze współczesnym rozumieniem edukacji - dotyczy ona całokształtu ludzkiej egzystencji, to ograniczenie badań do szkoły i uczniów jest zawężeniem problemu, jeśli zaś uznamy populację

uczniowską za właściwą dla tych badań, to z kolei sens edukacji utraci swój powszechny walor.

Niewątpliwie brakuje ustaleń definicyjnych podstawowych pojęć, które są analizowane w rozprawie. Tu dostrzegam potrzebę wyartykułowania, co Autorka rozumie przez edukację, kształcenie, pytanie kształtujące, doświadczenie edukacyjne. Poza tym w dalszych refleksjach Autorka koncentruje się na nauczaniu i uczeniu się oraz na kształceniu szkolnym, co wyraźnie zawęży współczesne rozumienie edukacji. Trudno się także zgodzić na tezę, że doświadczenie edukacyjne musi wywołać wstrząs u ucznia. Pojęcie wstrząsu ma raczej negatywne konotacje i jest wyrazem przesadnej mody na wprowadzanie w świat edukacji niepotrzebnej jej dramaturgii. Mądrości wynikającej z kształcących walorów pytania w ten sposób się nie zdobędzie. W tym miejscu należałoby postawić pytanie czy mówiąc o procesie kształcenia miała Autorka na myśli wyłącznie sferę inteligibilną czy także emocje, wolę, sprawność działania? Nie można też uznać, że podmiotowość w ramach przywołanych filozofii jest rozumiana identycznie, co zresztą dostrzegła sama Autorka. Fluktuacja rozumienia podmiotowości, która raz jest tkanką cielesności, innym razem jest całkowitym zanurzeniem w języku musi przynieść niejednoznaczność w odczytaniu i interpretacji przyjętych kategorii: możliwości, określoności i niedosytu. Powstaje jednak pytanie, jak mają się do siebie te określenia i co one wnoszą w poszukiwany sens edukacji?

Sens edukacji widzi Autorka w przemianie, a nie w zmianie. Zmiana bowiem według niej ewolucyjnie zachowuje elementy stare i dodaje nowe, przemiana natomiast ruguje stare. W tej perspektywie pytania kształtujące mają sens rewolucyjny skoro zdaniem Autorki poddają w wątpliwość całokształt dotychczasowej rzeczywistości. Powraca więc w rozprawie stary problem ewolucyjnej lub rewolucyjnej zmiany w edukacji. Ponadto przemiana w takiej postaci jest psychologicznie niemożliwa w obrębie osobowości oraz historycznie podważona.

Biorąc pod uwagę rozległość podjętej tematyki, wysiłek koncepcyjny i samodzielność podjętego przez Doktorantkę badania w działaniu niezależnie od tych aspektów rozprawy, które analizowałem krytycznie stwierdzam, że przedstawiona do recenzji rozprawa *Sens edukacji. Kształcący charakter pytania* spełnia wymagania stawiane pracom doktorskim i odpowiada warunkom określonym w art. 13 ustawy 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 ze zm.), która na mocy art. 33 ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr. 84, poz. 455) ma zastosowanie do niniejszego przewodu.

Sławomir Sztobryn

