

Prof. zw. dr hab. Lech Witkowski
Akademia Pomorska w Słupsku

RECENZJA PRACY DOKTORSKIEJ
mgr Mirosława Mieczysława Woźnicy
dla Wydziału Pedagogicznego UW w Warszawie

Teza recenzji

Recenzja dotyczy rozprawy doktorskiej napisanej w języku angielskim pt. *THE PRACTICE OF EDUCATION AND THE POLITICS OF CULTURE: RICHARD RORTY'S PRAGMATIC AND CULTURAL LANDSCAPES* (ss. 255), pod kierunkiem Profesora tytularnego Andrzeja Wiercińskiego. Analizy rozprawy, zwłaszcza w zakresie wagi problematyki, rozległości jej usytuowania, a wraz z tym jej dokonań pozytywnych i dojrzałości warsztatu naukowego, widzianego pod kątem rzetelności dokumentowania przez doktoranta rekonstrukcji – wszystkie te elementy łącznie prowadzą niniejszym do wniosku **w pełni pozytywnego dla dalszych faz przewodu doktorskiego, w tym w kwestii dopuszczenia do publicznej obrony**. Jest tak niezależnie od uwag krytycznych czy dyskusyjnych i sugestii zmian i uzupełnień, gdyby praca miała być publikowana w przyszłości. Doktorant ma także w swoim dorobku bogatą współpracę o randze międzynarodowej w zakresie filozofii, jak również praktykę dydaktyki akademickiej, otwartej na kształtowanie dojrzałych kulturowo postaw studenckich, czemu daje fortunnie wyraz w tekście rozprawy. Dojrzał zatem do przekroczenia progu inicjacji akademickiej o stopień doktora w zakresie pedagogiki widzianej przez pryzmat kompetencji filozofa edukacji w sferze teorii i praktyki komunikacji, którą sam zajmuje się dydaktycznie, jak czytamy w pracy (s. 31). Omawiane w pracy wątki pozostają istotne pedagogicznie i rozważania doktoranta wnoszą całościowe z pewnością spojrzenie, rozbudowane erudycyjnie i analitycznie, otwarte na interes myślenia o projektowaniu nowej jakości „edukacji”, jako ostatecznie „edyfikacji” potencjału przetwarzania własnego horyzontu narracyjnego i wpisania w kulturę jako glebę i pamięć symboliczną ciągle się przeobrażającą.

Część pierwsza. Uwagi pozytywne

Rozprawa mgr M.M. Woźnicy z całą pewnością dowodzi głęboko przeżytego – i włączonego w doświadczenie akademickie autora – istotnego doświadczenia inicjacyjnego z jego lektur,

związanego z szerokim przyswojeniem sobie jednego z najbardziej znaczących (choć uwikłanych w kontrowersje akademickie) dokonań w dwudziestowiecznej filozofii, o randze światowej, jakim jest z pewnością twórczość Richarda Rorty'ego. Pedagogika potrzebuje i umie cenić takie analizy, które wnoszą nowe impulsy, a nawet służą „redeksrypcji” tradycyjnych podejść dla przezwyciężenia ich słabości. Autor ma prawo manifestować swoją fascynację rekonstruowaną treścią rzecz jasna, a nawet wpisywać się w horyzont, jaki analizowana koncepcja usiłuje budować, w tym wypadku liberalnie pojmowaną „postfilozofię” z afirmacją kultury literackiej, przyklaskując omawianej koncepcji, w trosce o możliwie dokładne relacjonowanie jej zalet i kontrowersji wokół niej. Słabości rekonstruowanej koncepcji nie mogą być mylone ze słabościami samej rekonstrukcji i odwrotnie.

Zadanie rozprawy zostaje sformułowane w sposób kroczący w przekroju całej pracy, skupiając się na interpretacji rozważań, jakimi filozof amerykański zasłynął na świecie, określanych często mianem „neopragmatyzmu”, perspektywy neoliberalizmu, czy wariantu myśli postmodernistycznej, określanej także mianem postfilozoficznej, i utopii. Doktorant wychodzi z przekonania (s. 31), że po śmierci Rorty'ego (1997) niesłusznie załamała się debata wokół jego idei i postulatów, zwłaszcza dla praktyki edukacyjnej, postulowanej w perspektywie tworzenia szans na społeczeństwo przyszłości, wolne od przemocy, niesprawiedliwości, nienawiści. Woźnica widzi w Rortym pomost do utopii społeczeństwa wolnego od plag współczesności, jak rasizm, nacjonalizm i szowinizm. Na plus mu zapisuję także wskazanie na formułę „utopijny proces” (s. 240), jako pewną ważną innowację terminologiczną, wychodzącą poza ideę utopijnego celu czy ideału. Wróć do tego dalej.

Zarazem doktorant podkreśla rozumienie swojego wysiłku jako poszukiwanie ważnych idei, pozwalających na ujęcie interpretacyjne potencjału postulatów, dzięki którym jest możliwa nowa perspektywa badawcza dla pedagogiki, przez pryzmat dwóch zasadniczych procesów, jakie są określone mianem socjalizacji oraz indywidualizacji, z jednej strony, z uwzględnieniem problemów dotyczących relacji między sferą publiczną i prywatną z drugiej strony, a w szczególności w odniesieniu do zderzanych ze sobą wątków postawy kulturowej ironist(k)i i liberalnej, w trybie uwypuklającym mechanizmy konwersacji czy dialogu, jak często zamiennie czytamy w rozprawie, zawsze w tle z troską o kulturę „hermeneutyczną”, dla utopijnej wizji przyszłości i codziennej praktyki współczesnej interakcji między jednostkami, grupami, społeczeństwami i kulturami.

Warto podkreślić troskę o rzetelność w udokumentowaniu tez doktoranta w postaci zestawienia w tekście, omawianych zarówno gdy chodzi o stawiane mu zarzuty w debacie akademickiej, jak i poprzez przywołany charakter obrony, jakiej Rorty się podejmuje, chcąc uniknąć nieporozumień i wzmocnić swoje stanowisko. Świadomość kontrowersji, jakie rodziła i rodzi rekonstruowana wizja postulowanej praktyki edukacyjnej i myślenia filozoficznego wystawia doktorantowi jak najlepsze świadectwo w zakresie nie zamykania się w ramach jednostronnej scholastycznej afirmacji poza debatą. Rozprawa doktorska M. Woźnicy taką debatę przywołuje, zarazem uwypukla odrębności Rorty'ego w zakresie wątków, w których uznaje tropy wskazane przez krytyków.

Warto podkreślić także, iż warsztat badawczy w zakresie analiz porównawczych i ich wnikliwości, w tym zdolność wydobywania implikacji edukacyjnych (pedagogicznych), wystawia doktorantowi świadectwo niezbędnych kwalifikacji badawczych, także dotyczących jego – rozwijanych przecież poza formalnymi studiami pedagogicznymi (po teologii i filozofii) – kompetencji teoretyka edukacji, zaangażowanego w jej naprawianie i służenie szczytnemu ideałowi społeczeństwa zorientowanego na równość i wolność wszystkich ludzi.

Bardzo cenne, dowodzące wysokiej kultury umysłowej doktoranta i jego strategii rekonstrukcyjnej, wydają mi się jego rozważania dotyczące wpisywania Rorty'ego zarówno w historię nurtu pragmatycznego w filozofii amerykańskiej (z jego głównymi postaciami jak Peirce, James czy Dewey), szeroko omawianymi także w osobnych blokach rekonstrukcji, jak i wpisania analizowanej pedagogicznie koncepcji autora światowego bestsellera *Contingency, Irony and Solidarity* w szeroką, międzynarodową debatę najnowszej filozofii z jej czołowymi postaciami nurtów hermeneutyki, postmodernizmu, czy teorii krytycznej tradycji frankfurckiej (Derrida, Gadamer, Habermas, Heidegger, etc.).

W oglądzie recepcji Rorty'ego doktorant wyróżnia trzy strategie: konserwatywną (prawicową), radykalną (lewicową) oraz liberalną, przy czym sam wpisuje się w tę ostatnią, sugerując zarazem, że lewica usiłuje budować swoją krytykę „obraz szkoły” niszczący jej potencjał przemiany społeczeństwa, za którego przyrostem doktorant opowiada się wraz z Rortym. Jest to najwyraźniej strategia dystansu wobec krytyki szkoły.

Cenne jest, że doktorant może wskazać na swoją publikację tekstu w „Kwartalniku Pedagogicznym”, pt. *Education as Edification. Richard Rorty's Neo-pragmatist philosophy of*

Education, antycypującego pełniejsze zajęcie się tą koncepcją i dalsze redagowanie rozprawy; przywołuje także swoją książkę z roku 2015, pt. *A Map for the Soul: Compassionate Journey*; co dodatkowo ważne to fakt, że doktorant może odwołać się do spostrzeżeń wyrażających własne doświadczenia dydaktyczne z pracy ze studentami nad problemami komunikacji. Jest więc obecny w przestrzeni wspólnoty akademickiej w refleksji filozoficznej, uwypukla także swoje zainteresowania dotyczące konceptualizacji i możliwości „redeksrypcji” praktyki edukacyjnej w stosunku do tradycyjnych jej postaci, wymagających przezwyciężenia dla dobra przyszłych pokoleń. Nie ulega wątpliwości szeroka perspektywa, jaką doktorant buduje dla przedstawienia „pejzaży” omawianej koncepcji, zarówno wewnętrznych, z bogato przywoływanymi i znakomicie dobranymi cytatami z rozważań Rorty’ego, jak i wskazującymi na tropy polemiki z nim, oraz jego innowację w zakresie podejścia do tradycji, z których sam wyrasta. Szczególnie trafnym wątkiem rozważań pod wpływem Rorty’ego jest wskazanie na tezę, że wartościowa pedagogicznie filozofii edukacji musi zdobyć się na krytycyzm także wobec dominujących ujęć i praktyk uprawiania filozofii, w tym tradycji analitycznej, podejścia „epistemologicznego”, niedoceniaenia impulsów rozwojowych z twórczości literackiej. Jednym słowem, chodzi o postulowanie przez pryzmat myśli Rorty’ego pewnej postawy kulturowej, jak również politycznej, jak też przekładającej się na realne interakcje między studentami i nauczycielami, zarówno w szkołach podstawowych i średnich jak i potem na poziomie kształcenia akademickiego.

Szereg decyzji redakcyjnych jest niezwykle trafnych, jak znakomite nadanie znaczenia przywołanej koncepcji poprzez otwierający rozważania doktoranta cytat z Rorty’ego z roku 1998, uwypuklający jeszcze większą aktualność przytoczonej diagnozy teraz, niż gdy była formułowana; zapowiadała ona załamanie się liberalnej, demokratycznej aury w samych Stanach Zjednoczonych w wersji zmaterializowanej ostatecznie niedawno przez fenomen Donalda Trumpa i niedawnego ataku na Kapitol. Znakomicie także świadczy o doktorancie fakt, iż przywołał sytuację (s. 164) zderzenia sformułowań Rorty’ego oraz Peirce’a dla zaznaczenia, iż uznaje znaczenie prób krytycznego odnoszenia do neopragmatyzmu Rortyańskiego jako nie dość wiernego klasycznemu pragmatyzmowi, którego wersji Rorty skądinąd nie cenił, co doktorant także przyznaje podkreślając, że to była raczej podstawa dla późniejszej próby rozwoju pragmatyzmu w bardziej „dojrzałej” postaci u Jamesa (por. s. 168). Uwagę zwracają także rozbudowane fragmenty rozdziałów, głębiej analizujące problemy i odróżniające się objętością na tle innych, znacznie mniejszych, czasem niemal szczątkowych.

Muszę też odnotować pewną paradoksalną sytuację, w której doktorant chcąc afirmować stanowisko Rorty'ego przeciw jego krytykom, przytacza jego ... dualizmy, zamiast widzieć w nich nie tyle możliwość odrzucenia któregoś z członów czy rozłącznego sytuowania, ale raczej powiązania niezbędne do utrzymania poprzez relację *versus* (wobec) na oznaczenie czegoś innego niż *reversus*, *adversus*, czy aż *perversus*. Rorty afirmowany przez doktoranta, jako coś odrzucający czy rozdzielający nie wydaje się aż tak atrakcyjny jak ci, którzy podejmują zadanie widzenia dwoistego zespolenia, zdwojenia, nawet jeśli przy braku harmonii. Zresztą ustanawianie harmonii nie zasługuje na uznanie, jeśli ma się dokonywać w trybie dławienia różnicy, a nawet napięcia.

Część druga. Uwagi krytyczne i polemiczne merytorycznie

Uwagi te formułuję w trybie dyskusji, nie traktując ich jako bezwzględnie zasadnych, acz wyrażających przekonanie recenzenta, że warto z autorem toczyć spór czy uwypuklać akcenty do jego dalszej refleksji i być może dopowiedzeń. Zresztą wymóg ostrożności w takiej debacie dodatkowo komplikuje fakt, że trzeba odróżnić uwagi krytyczne do samego doktoranta, jak też te, które wskazać mają na problematyczność stanowiska samego rekonstruowanego przez niego autora, także w sytuacji, gdy doktorant może tego nie podzielać. Wtedy uznana rzetelność przywołania poglądu nie może być przesłanką krytyki samego poglądu, jako obciążającego referenta. Wydaje się jednak, że doktorant jest nieco zbyt bezkrytycznie zafascynowany omawianą koncepcją, że nawet jej słabości bierze na przejaw siły i nie wskazuje na własne wątpliwości, czy propozycje poza przywoływaniem zastrzeżeń formułowanych przez innych, jednak najwyraźniej z zasady bierze stronę Rorty'ego w tonie sugerującym łatwość oddalania krytyk, jako opartych na nieporozumieniach. Uwagi sformułuję w kilku punktach o różnej wadze i zakresie zastrzeżeń, czasem jednak nie sądząc, aby można było przejść wobec nich obojętnie. Ani tym bardziej łatwo je obalić. Okaże się jednak, jak sobie z nimi poradzi na obronie doktorant. Podkreślam jedynie, że nie uważam, aby obrona pracy doktorskiej miała przede wszystkim służyć obronie przedmiotu jej rozważań, w tym wypadku koncepcji Rorty'ego i to w każdym z jej przywołanych wątków.

Chciałbym więc najpierw doktorantowi uświadomić, gdyż nie widać, żeby był tego świadom, mimo że zna język polski, że debata wokół idei Rorty'ego przetoczyła się w polskiej

humanistyce, w tym w filozofii, pedagogice i kulturoznawstwie zaczynając od wczesnych lat 90-tych, po wizycie Rorty'ego w Polsce, na zaproszenie prof. Andrzeja Szahaja, także sporo publikującego o tej koncepcji. Status przynależącego do tzw. „nieobecnych dyskursów” Rorty'ego skończył się, gdy przeprowadziłem i opublikowałem rozmowę z filozofem po angielsku (1992) i po polsku (1993), a także tłumaczenia oraz moje artykuły na jego temat (1997), w tym dotyczące „powagi ironii”, paradygmatu „idiosynkrazji”; Rorty był mocno dyskutowany u nas, gdy powstały także książki pedagogiczne, jak Z. Melosika (1995) wokół sporów o postmodernizm, w tym na temat postmodernistycznych „kontrowersji wokół edukacji” czy kulturoznawcze prace J. Kmity o idei racjonalności i „wymykaniu się uniwersaliom” (1997, 2000), czy gdy powstały także wcześniej książki jak M. Kwieka (1994) nt. Rorty'ego i Lyotarda, „w labiryntach postmoderny”. W tym czasie także były publikowane tłumaczenia na język polski książek Rorty'ego, w tym w roku 1996 *Przygodność, ironia i solidarność*. Doktorat o Rortym byłby dla polskiej pedagogiki znacznie atrakcyjniejszy i przydatny, gdyby nie zaczynał wszystkiego od początku, a nawet potrafił wejść w debatę w nawiązaniu i do ewentualnie przekraczanego stanu recepcji. To w pracy nie ma miejsca, doktorant także nie skorzystał w minionych latach z okazji aby wejść w dyskusję z polskimi badaczami Rorty'ego, choć deklaruje zainteresowanie strategią rozmowy, a nawet dialogu hermeneutycznego. Tu najwidoczniej konwersacji zabrakło.

Po drugie, nie pada w pracy nazwisko Milana Kundery, choć to jego wizja „mądrości powieści” była istotnym impulsem rozwijania afirmacji wagi literatury, a nawet poezji u Rorty'ego; sam zresztą Kunderę odkryłem dzięki Rorty'emu, ale zarazem zwróciłem uwagę na ideę „logiki socjalizacji” w wydaniu Czecha, jako „wiru redukcji kulturowej złożoności świata”, co mogłoby dać doktorantowi impulsy do nie ulegania afirmacji zbyt prostej wizji socjalizacji przez Rorty'ego, przeciwstawianej i przemieszczającej na później troskę o „indywidualizację”. Zresztą uważam ten motyw za jeden z najślabszych, choć podstawowych dla Rorty'ego i stąd wtórowanie Rorty'emu w tej kwestii wydaje się nie przekonujące. Zresztą, o dziwo, doktorant nie wyprowadził zarazem krytycznych konsekwencji z własnej, jak najbardziej słusznej uwagi, że to przeciwstawienie odpowiada skądinąd temu, że republikanie dominują nad szkolnictwem podstawowym i średnim w USA a demokraci nad wyższym; raczej wydaje się tym faktem uspokojony, jako zgodnym z postulowaną „logiką” trybów oddziaływania edukacyjnego uznanych przez Rorty'ego jako słuszne. To by tymczasem znaczyło, że Rorty

byłby gotów podtrzymać „status quo” podziałów wpływów w społeczeństwie i instytucjach edukacji amerykańskiej, co nie wydaje się godne specjalnej dumy i pewności racji.

Co więcej, po trzecie doktorant utrzymuje, za Rortym zapewne, że to jest jedyny możliwy choć utopijny sposób tworzenia ludzi tolerancyjnych i otwartych na równość innych, czy pokojowe współistnienie i to jako obowiązujące w duchu pragmatycznym. Pomysł strategiczny Rorty’ego polega na przeciwstawieniu fazy gromadzenia budulca symbolicznego w trybie socjalizacji u dzieci oraz późniejszej jakoby fazy budowania, wznoszenia podmiotowości prywatnej u studentów uczelni wyższych. Psychologia tego dualistycznie rozdartego modelu sprzyjania rozwojowi osobistemu człowieka jest nader wątpliwa i nikt poza Rortym się przy niej nie upiera. Zgłaszam wobec tego zasadnicze zastrzeżenie, zresztą wynikające z faktu, że znana także w USA koncepcja przemiany edukacji w duchu pragmatycznym i poza-epistemologicznym, wypracowana przez socjologię edukacji i psychologię społeczną Floriana Znanieckiego, od małego dziecka postulowała otwieranie go na poszukiwania własnych pasji twórczych i środków na ich realizację. Teza pragmatycznie do obrony tu przeciw Rorty’emu zdaje się brzmieć: dzieci nie mogą być zakładnikami socjalizacji odraczającej indywidualizację, gdyż ta może przyjść zbyt późno wobec już zablokowanych rozwojowo przez szkołę i własne nawyki adaptacyjne, w tym wpisane w odmowę zajmowania się cudzymi narracjami, np. w ramach tzw. syndromu masowości, w tym zadowolenia z własnej przeciętności. Przemiana szkoły, postulowana poprzez wyzwalenie podmiotowości małych dzieci, w ich pasjach, zainteresowaniach, dociekliwości, podmiotowej odwagi, jeszcze nie zablokowanej presją adaptacyjną, jest od dawna znaną strategią, której Rorty nie poświęcił dość uwagi, a odniesienia do niej w doktoracie są bardziej deklaratywne jedynie i nie radzące sobie z dychotomią szeroko afirmowaną w pracy, jako wiodącym pomysłem ... pedagogicznym Rorty’ego. Oczywiście, nie sam ten pomysł jest tu powodem wątpliwości wobec doktoranta, ale brak wnikliwego rozpatrzenia zarzutów, jakie tej perspektywie zostały postawione. Stąd zwrot doktoranta: „This process is utopian, but there is no other way” (s. 240) w części diagnozy utopijności jest trafny, ale w części sugerującej bezalternatywność jest bezzasadny. Doktorant chwali po czwarte Rorty’ego za przeciwstawianie się wszelkim dualizmom i dychotomiom (s. 91), ale najwyraźniej za słabo je dostrzega u własnego ulubionego „postfilozofa” i to w kilku przynajmniej zakresach, które jednak dychotomizuje, co sugerowali wskazywani przez doktoranta (co zaliczam mu zresztą na plus) krytycy, ale jednak nadmiernie lekceważeni w ich zastrzeżeniach przez samego Rorty’ego, co znajduje wyraz w narracji

wtórującego mu doktoranta. Ja tego lekceważenia, wyrażającego się redakcyjnie w rozmaitych sformułowaniach doktoranta, nie podzielam. Jawnie błędnym jednak rozgraniczeniem na dualizm u samego Rorty'ego, przynajmniej, czemu doktorant niepotrzebnie przyklaskuje, jest skrajna dychotomia dzieląca filozofów na strategię reprezentacjonizmu i tych z opcji „anty”, w sytuacji, gdy jeśli pamiętać o tradycji pragmatycznej sprzed rozważań Rorty'ego, to ona właśnie przekroczyła taki płytki dualizm sugerując, że „reprezentacja” jako kategoria epistemologiczna może być stosowana ale w odniesieniu nie do świata, ale do „doświadczenia” świata, w jego przejawianiu się w regularnościach tego doświadczenia, rozpoznawanych w działaniu i podlegających hipotetycznym deskrypcjom i możliwym redeskrypcjom. Kategoria „reprezentacji” wbrew Rorty'emu i chyba doktorantowi nie jest zakazana w tradycji pragmatyzmu, a jedynie finezyjnie przewyższona w trybie wykraczającym poza horyzont dychotomii metafizycznego realizmu i relatywizmu. Poza tym, tym bardziej nie jest jasne, dlaczego doktorant wraca w swojej narracji do terminu „odzwierciedlania” (mirroring) (s. 238), jeśli to jest bardziej drastyczne pod względem roszczeń do realistycznego statusu niż np. hipotetyczna reprezentacja pojęciowa doświadczenia.

Po piąte, mam wątpliwości czy trafnie postępuje doktorant stosując bez ważnych uściśleń i zastrzeżeń naprzemiennie terminy konwersacja i dialog, czasem tylko dodając określenie hermeneutyczna (nie wiadomo, czy to integralna cecha każdej rozmowy) i co ma znaczyć dialog hermeneutyczny, gdyby na serio go potraktować za Gadamerem. Wówczas okaże się, że skojarzenia przywołane przez doktoranta czasem brzmią za płytko, np. gdy pisze o porozumieniu bądź tolerancji, jako wystarczających przejawach pochwały postaw dialogicznych w kulturze. Sam Gadamer, czego doktorant zdaje się nie uwzględniać (s. 238-239), uczulał tymczasem, że w dialogu kluczowym dla hermeneutyki nie chodzi ani o porozumienie, ani o rozumienie innego, ale o spotkanie z innym jako szansę dla mnie, dla spojrzenia na siebie z dystansu, zwłaszcza w zakresie nieuświadomianych przedzałożeń (przedrozumienia). Nie odróżnianie tych strategii dialogu czy „polityk kultury” wydaje się być podobnym błędem, jak wmawianie teorii komunikacji Habermasa, że chodzi w niej o racjonalność konsensualną, gubiącą wagę mechanizmu decentracji. Sposób przytaczania Habermasa przez doktoranta sugeruje, że Rorty albo sam doktorant nie do końca zrozumiał sposób afirmowania „uniwersalnych roszczeń ważności” (por. cytaty na s. 242), jako warunków strukturalnych, obowiązujących w sytuacjach komunikacji, krytycznie i hermeneutycznie zarazem naświetlanych, a nie samych stwierdzeń. W polemice z Habermasem, przytaczanej

kilkakrotnie w rozprawie (np. s. 50-52), racje Rorty'ego nie wydają się tak oczywiste, jak sugeruje doktorant, jak i sama teoria działania komunikacyjnego frankfurtczyka nie jawi się jako przyswojona i dostatecznie wykorzystana.

Wreszcie, nie mogąc tu szeroko dyskutować interpretacji wszystkich omawianych przez doktoranta wątków z bogatego „pejzażu” problemów, zarówno filozoficznych jak i edukacyjnych, w jakie wpisuje się Rorty, wskażę na jeszcze jeden. Warto bowiem podnieść kwestie przydatności kategorii ironii w interakcjach społecznych, zarówno w ujęciu samego Rorty'ego, jak i w jej zrelacjonowaniu przez doktoranta. Jeśli na ironię patrzeć nie tylko jako postawę, intelektualną i emocjonalną w odniesieniu do języka, ale także jako kompetencję w zakresie czytania jej u innych, oraz metodę („antropotechnikę”, jak to wyraża P. Sloterdijk) budowania złożonej i niuansowanej emocjonalnie i poznawczo narracji dla innych, to nie da się prosto wskazać czy ironia przydaje się w sferze publicznej czy też nie, co daje się wyczytać w rozprawie za Rortym. Ból, cierpienie i upokorzenie nie dają się niewinnie, a tym bardziej szczytnie wkładać w odbiór ironiczny, a przecież ironią w sferze działań społecznych dobrze jest się móc posługiwać i radzić sobie z nią w odbiorze w wielu innych sytuacjach. Symbol zawsze daje do myślenia, tylko my tego możemy nie dostrzec (nie usłyszeć!), skoro jak w modlitwie może to być wypowiedziane szeptem, lub być obecne milcząco do kontemplacji w pokorze i przeciw zgiełkowi narzucających się sposobów odbierania tego, co się „dzieje źródłowo”, przy czym słowo to nie musi być pojmowane metafizycznie, gdy jest włączone w koło hermeneutyczne procesu rozumienia. Rorty uważa, że ironia nie wspiera procesów transformacji rozwojowej człowieka, no to wydaje się jednak, że psychologia poznawcza i rozwojowa twierdzi coś innego, zgodnie z podobnym afirmowaniem poziomu radzenia sobie z ambiwalencją także w zakresie postrzegania siebie i świata. Poza tym wystarczyłoby wielokrotnie obecny w tekście termin „środowisko” (environment) przy afirmacji rozmowy odnieść do postulatu „budowania” czy rozwijania wręcz „ekologii” dla umysłu ludzkiego (a słowa ekologia nie ma w doktoracie), żeby zobaczyć, że funkcje publiczne i transformacyjne dla demokracji i rozwojem jednostki także z udziałem ironii i dialogu głęboko rozumianego są. Podobnie, w tekście powraca za Rortym podkreślanie wagi poezji i powieści w kontekście edukacji, choć nie znajdziemy żadnego przykładu podanego ani u Rorty'ego ani w doświadczeniu samego doktoranta. Ja wielokrotnie pokazuję studentom przykłady impulsów „wybuchowych” z przywoływania konkretnych sformułowań z poezji i prozy. W rozprawie tego najzwyczajniej brakuje, jeśli afirmacja powieści, kończąca tekst (s. 246), czy uznanie wartości

edukacyjnej poezji (s. 234) nie mają pozostać gołosłowne jako wyraz jedynie ogólnej strategii, a nie głęboko praktykowanej postawy dialogu z literaturą dla uzyskania efektów edukacyjnych w zakresie nowego słownika, zmieniającego znaczenia różnych terminów, często rozstrzygających, jak np. znaczenie terminu „czyste sumienie” w wierszu polskiej laureatki Nagrody Nobla z literatury, pt. „Pochwała złego o sobie mniemania”. Z kolei wiadomo, że sama pochwała „tolerancji” nie wystarcza mimo afirmacji u Rorty’ego (s. 221), skoro wiadomo, że w praktyce konwersacji czy debat wyraża się ona głównie obojętnością na znaczenie udostępnianego przesłania. Oczywiście, w trybie seminaryjnym mógłbym takich uwag do tekstu rozprawy sformułować więcej, w życzliwej intencji pogłębienia dialogicznego wzajemnych odniesień.

Powtórzę jednak na koniec tego fragmentu moich komentarzy, że tych uwag krytycznych czy wątpliwości nie traktuję jako negacji, to jedynie jako głos w dyskusji, który nie ma na celu przekreślanie wartości tego, co doktorant na stronach swoich rozważań osiągnął w solidnym i rozbudowanym wysiłku rekonstrukcyjnym i adaptacyjnym w stronę myślenia o edukacji. Być może do niektórych z tych uwag doktorant zechce się odnieść, niechby i polemicznie, co samo w sobie nadałoby wartość przewidywanej „obrony doktoratu”, jak na obronę merytoryczną przystało. Zwłaszcza, że są także, tu wydzielone przeze mnie, uwagi krytyczne, obejmujące kwestie chyba jednak nie do obrony. Ale się przekonamy.

Część trzecia. Uwagi krytyczne formalne

Autor zredagował pracę w postaci rozbudowanego wstępu (25 stron), pięciu rozdziałów o nieco nieproporcjonalnej strukturze i objętości, kolejno obejmując strony w przybliżeniu: 18, 45, 26, 36, 55, a także bardzo obszernego zakończenia (33 strony); w obrębie rozdziałów mamy podrozdziały osobno numerowane o wielkości od 2 stron aż do stron 20, które więc same w sobie mogłyby w największych wersjach stanowić osobne rozdziały (takie przypadki rozbudowanych analiz wewnątrz rozdziałów jest co najmniej pięć. Z kolei niektóre fragmenty wyróżnione strukturalnie mają 1-2 stron tak, jak gdyby nie zostały dostatecznie rozwinięte, mimo poważnych określeń problemu, jakim miały się zająć, co rozczarowuje (np. ss. 41-42, 90,...).

Praca pod tym względem wymagałaby zmian redakcyjnych, dość prostych technicznie w sumie, dla celów wydawniczych. Doktorant za mało wniosków wyciągnął z presji, jaką sam materiał wywierał na jego zamysły redakcyjne i nie wykorzystał twórczych efektów takiej presji dla zmiany struktury. Chyba zapomniał, albo nie wziął na serio pod uwagę, że kluczowe w pisaniu książki (jaka stanowi doktorat) naukowej, a nie tylko próby literackiej, jest budowanie i weryfikowanie struktury tekstu, która czasem musi ulec zasadniczej zmianie w stosunku do pierwotnego zamiaru w efekcie szerszego rozpoznania problematyki badawczej. Trzymanie się wyjściowego schematu nie jest ani zasadne, ani rozsądne na ogół. Zresztą w przeciwieństwie do wymogu formalnego, doktorant we wstępie nie uzasadnia takiej, a nie innej struktury, jaką ostatecznie uzyskała praca. Chodzi bowiem o wykładnię meta narracyjną podjętego przez autora zadania. Dobrze byłoby jednak w dalszych pracach naukowych zderzać ze sobą „porządek odkrycia” w badaniach i „porządek uzasadnienia” i rozważać meta-narracyjnie, czy wyjściowy porządek badawczy wystarcza do ukazania struktury wyników. Niektóre „podrozdziały” zasługiwałyby na wyłączenie ich jako osobnego merytorycznie rozdziału, poszerzonego właśnie o perspektywę interpretacyjną własnego wysiłku. Inaczej duch „hermeneutyczny” całości jest nieco ułomny i takie wrażenie z niektórych partii rozważań autora pozostaje.

W pracy odnotowałem na szczęście stosunkowo niedużo przeoczeń, jednak są, jak chociażby powracający czasem błąd w nazwisku Peirce’a (występującego jako Pierce, np. na str. 7), czy niezgrabności sformułowań jak np. „more accessible access” (s. 244). Poważniejszą pretensję zgłaszam w zakresie zamiennego często operowania terminami: konwersacja i dialog, czy konwersacja hermeneutyczna i dialog hermeneutyczny, choć dialog hermeneutycznie traktowany nie jest zastępowalny praktyką konwersacyjną; wymiar hermeneutyczny pracy oraz definicyjny nie wydaje się redakcyjnie dopracowany, czym nie kwestionuję kompetencji samego doktoranta, a jedynie jego decyzje autorskie nie zawsze przepracowane ponownie. Zresztą na stronie 241 dopiero wraca uściślenie kwestionujące wcześniejszą zamienność dialogu, konwersacji i „rozmowy hermeneutycznej”, poprzez stwierdzenie, że w tej ostatniej niezbędna jest gotowość do zmiany, czego przecież w praktyce komunikacyjnej rozmawiania zwykle przecież nie ma. Uściślenia normatywne dotyczące poważnego sensu rozmowy (*conversation*) jako dialogu hermeneutycznego powracają rozproszone i szczątkowe, zarazem podważając sens zastępowania ich słabo kojarzoną normatywnie rozmową. W pracy powraca wielokrotnie mocne sformułowanie „Rorty odrzuca”, co sugeruje raczej utrudnienie w

zakresie interpretowania jego postawy jako dialogicznej i hermeneutycznej niż jej afirmację, ale to jedynie kwestia redakcji, w której manifestowanie różnicy nie musi być aż tak walczące. Wolałbym także więcej przeczytać na temat rozumienia przez doktoranta u Rorty'ego postulowanej postawy „krytycznej”, gdy neguje zarazem krytycyzm przypisywany Habermasowi. Zabrakło także wyjaśnienia dlaczego tak mocno jest obecny we wstępie Peirce, a potem widać, że Rorty sam go lekceważy, a krytycy Rorty'ego zderzają jego postawę afirmującą pewną wersję „neopragmatyzmu” z pragmatyzmem Peirce'a właśnie. Słowo „pedagogika” pojawia się w pracy tylko jeden raz w cytacie z Rorty'ego (s. 186), zresztą dowodząc, że Rorty nie zna (albo degradowuje stan) pedagogiki; oczywiście, jeśli nie liczyć tytułu kwartalnika, w którym doktorant publikował tekst; na szczęście, przekrojowe odniesienia do troski o edukację i jej aspekty istotnie rekompensują ten brak, choć zalecałbym większą zdolność wskazania na wymiar pedagogiczny własnej narracji i doktoranta i wobec samego Rorty'ego. Oczywiście, można nawet odcinać się od pedagogiki czy ją krytykować, a samemu wykonać robotę cenną pedagogicznie, jak chociażby w przypadku Floriana Znanieckiego, którym się niedawno zajmowałem. Doktorant nie jest więc tu odosobniony. Podobnie samo słowo mądrość (*wisdom*) nie musi być odrzucane czy negowane (s. 243), gdy podlega re deskrypcji poza obiegowymi skojarzeniami; np. w teorii tożsamości Eriksona stanowi w kontekście egzystencjalnym zdolność człowieka starego do afirmowania życia w obliczu śmierci. Idiosynkrazje odnoszone do splotów nie muszą tu niczego narzucać. Osobno staje kwestia problematyczności wielokrotnego przywoływania nadmiarowej kategorii „harmonii” (np. s. 31-32) dla praktykowania współżycia dla przyszłego modelu świata, gdy dochodzenie do niego w „utopijnym procesie” nie daje na to podstaw, gdy tylko Rorty dopuszcza napięcia i niezgodności, np. między solidarnością i samorealizacją, których ostrość ma być osłabiana w tożsamościach, ale nie widać jak miałyby zniknąć. Znikanie antagonizmów nie oznacza harmonizowania różnic i ich czynienia zbędnymi, skoro „dialog” hermeneutyczny wymaga spotkania z „Innym”. Etc. etc. Ale wszystko to traktuję jako nie najważniejsze dla wartości rozprawy zgrzyty redakcyjne, dające się usunąć przy dalszej pracy nad tekstem, gdyby miał być publikowany.

Konkluzja

Reasumując stwierdzam, że rozprawa nie tylko zasługuje na to, aby jej autor mgr M.M. Woźnica został dopuszczony do dalszych faz przewodu doktorskiego, ale także warto

podkreślić, że skala włożonego przekrojowego, porównawczego i rekonstrukcyjnego wysiłku w pełni potwierdza znaczenie podjętego projektu badawczego i przynosi pod wieloma, wystarczającymi względami, efekty wystarczające na poziomie wartościowej rozprawy doktorskiej. Z faktu, że nie mogłaby to być rozprawa habilitacyjna nie wynika, że nie ma wystarczających walorów jako doktorat. Jest ona także dokonaniem nie tylko czysto teoretycznym, w zakresie rekonstrukcji stanowiska Rorty'ego, ale zachowuje istotny walor praktyczny, także poprzez możliwość dyskusji wokół przytoczonych sugestii zmiany, a nawet strategii przekształcającej realia edukacyjne. Mimo tego, że praca nie analizuje ujęć pedagogicznych, pozostaje w pełni relewantna pedagogicznie jako udostępniająca perspektywę mającą takie przełożenie, ilekroć doktorant mówi o praktyce aktualnej i postulowanej w zakresie edukacji różnych szczebli, jak też w kontekście pedeutologicznym odnoszenia się do postaw nauczycielskich. Doktorant miał prawo zmanifestować swoją fascynację omawianą koncepcją, dokumentując solidność przeprowadzanych wokół niej i na niej operacji analitycznych w wysiłku rozumienia i formułowania strategii narracyjnej, choć teraz pozostaje dalsza praca, wymagająca umiejętności ironicznego dystansowania się wobec własnych idiosynkrazji przez konwersacyjne spotkanie z bardziej krytycznym podejściem do rekonstruowanej perspektywy i samego sposobu jej rekonstrukcji. Ale to już zadanie na kolejny etap rozwoju akademickiego. Niezależnie potwierdzam słuszność wiodącego przesłania rozprawy M.M. Woźnicy, że Rorty zasługuje na to, aby dalej wokół niego toczyła się poważna refleksja filozoficzna, w tym zorientowana na troskę o jakość edukacji, która to troska podzielana przez doktoranta wystawia mu zasłużoną pozytywną ocenę. Doktorant jako filozof stał się wartościowym interlokutorem dla pedagogiki jako teorii i dla praktyki edukacyjnej.

Wnoszę zatem o dopuszczenie mgr Mirosława Mieczysława Woźnicy do dalszych faz procedury doktorskiej w zakresie filozofii edukacji jako dyscypliny pedagogicznej.

Prof. zw. dr hab. Lech Witkowski

Słupsk/Bydgoszcz 20 kwietnia-12 maja 2022