

Recenzja rozprawy doktorskiej Pani mgr Marty Krupskiej pt. *Możliwość wykorzystania koncepcji relacji pedagogicznej Maxa van Manena w teorii i praktyce wychowania*, napisanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Andrzeja Ryka, prof. UP oraz promotora pomocniczego dr Łukasza Albańskiego w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ss. 314.

Ogólne (źródłowe, merytoryczne i językowe) walory pracy

Rozprawa doktorska Pani mgr Marty Krupskiej w swej zasadniczej warstwie jest ambitną próbą podjęcia problematyki, która w rodzimej literaturze przedmiotu prawie w ogóle nie jest reprezentowana. Wskazaniem przedmiotem zainteresowania jest twórczość Maxa van Manena, rozpoznawalnego na arenie międzynarodowej kanadyjskiego (University of Alberta) przedstawiciela pedagogiki o orientacji hermeneutyczno-fenomenologicznej. W tym znaczeniu rozprawa - w swej zasadniczej warstwie problemowej - jest pionierskim przedsięwzięciem, które odznacza się wysoką wartością poznawczą i popularyzatorską. Nie oznacza to jednak, że pozbawiona jest ona określonych słabości lub też mniej czy bardziej narzucających się wątpliwości (głównie co do doboru poszczególnych treści jako korelujących lub wynikających z siebie składowych całościowego układu pracy; całościowego zamysłu i intencji badawczej), które osłabiają jej monograficzną koherentność.

Ową ambitność rozprawy można ujmować w trzech zasadniczych wymiarach: 1. eksplorowanej literatury przedmiotu - Autorka zasadniczo posługuje się anglojęzyczną literaturą, związaną z dyskursywnie wyspecjalizowanym, a dla wielu wręcz hermetycznym dyskursem; 2. ciężaru gatunkowego podejmowanej problematyki - Autorka porusza się w obszarze zagadnień w dużym stopniu powiązanych ze złożonymi teoretycznie kontekstami o charakterze interdyscyplinarnym, w szczególności z odniesieniami do kwestii natury filozoficznej oraz związanej z tym terminologii; 3. ogólnego warsztatu językowego i wprawności pisarskiej - Autorka posługuje się dojrzałymi formami językowego wyrazu, a styl naukowej narracji pracy jest logiczny, precyzyjny i semantycznie bogaty. Każdy z wymienionych wymiarów ambitności rozprawy wskazuje na aspiracje gruntownego

wprawiania się do warsztatu naukowego Autorki, a tym samym zasługuje na odnotowanie i docenienie.

Autorka odznacza się względnie dużą świadomością złożoności, niejednoznaczności i wielowymiarowości samego obszaru związanego z pedagogicznymi recepcjami, konceptualizacjami lub zastosowaniami zagadnień, związanych z szeroko rozumianą tradycją nastawień oraz zorientowań fenomenologicznych w naukach humanistycznych i społecznych. Dyskurs myśli pedagogicznej inspirowany fenomenologicznie zawsze ma bowiem swoje specyficzne - w mniejszym lub większym stopniu wyeksponowane - konteksty, które związane są z filozoficznymi problematyzacjami, właściwym sobie instrumentarium pojęciowym oraz samą historią sporów/kontrowersji, reinterpretacji i nowych odsłon postrzegania istoty samej fenomenologii, jej możliwości i granic studialnej lub aplikacyjnej stosowalności oraz metody ujmowania lub odsłaniania fenomenalności określonych zjawisk. Autorka omawiając wybrane aspekty twórczości kanadyjskiego pedagoga oraz recepcje promowanych przez niego edukacyjnych idei, ma - jak się wydaje - świadomość wielu, istotnych z teoriopoznawczego punktu widzenia, niuansów i dystynkcji oraz samej złożoności, rozległości i niejednoznaczności wszystkich tych kwestii.

Przedmiot zainteresowania dysertacji i jej problemowe ustrukturyzowanie

Rozpoznawalność Maxa van Manena, pochodzącego z Holandii, co nie jest bez znaczenia dla specyfiki jego koncepcji oraz profilu badań hermeneutyczno-fenomenologicznych, nawiązujących do zorientowanej psychologicznie powojennej tradycji tzw. *Utrecht School*, związana jest nie tylko z jego autorskim dorobkiem publikacyjnym, ale również z jego przedsięwzięciami redakcyjno-popularyzatorskimi na rzecz upowszechniania hermeneutyczno-fenomenologicznego, w szerokim tego słowa znaczeniu, podejścia badawczego w odniesieniu do problemów natury pedagogicznej (w ogólności: edukacji - wychowania i kształcenia). Działania te przede wszystkim związane były/są z tworzeniem lub współtworzeniem przedsięwzięć wydawniczych periodyków (*Phenomenology and Pedagogy*, a później *Phenomenology of Practice*), które pełniły/pełnią swoistego rodzaju międzynarodowe forum dla upowszechniania oraz rozwoju wypracowanych, promowanych lub podzielanych przez niego nastawień tak teoretycznych (w postaci konkretyzacji określonych tropów, związanych z inspiracjami filozoficznymi), jak i praktycznych (w postaci metodologicznej operacjonalizacji na rzecz badania konkretnej praktyki, sprofilowanej specyfiką doświadczenia

edukacyjnego, wraz z eksponowanymi w jej obrębie fenomenami, tj. dzieciństwo, troska, relacja, wrażliwość, unikalność, odpowiedzialność, itp.)

Współczesna rozpoznawalność i popularność twórczości Maxa van Manena nie oznacza jednak, co należy również odnotować, że jest to koncepcja i model badań najbardziej reprezentatywny dla orientacji hermeneutyczno-fenomenologicznej. Rozpoznawalność ta – jak się wydaje – jest bowiem pochodną dwóch zasadniczych okoliczności: 1. dużego zaangażowania Autora w popularyzację własnej twórczości na arenie międzynarodowej oraz 2. programowego ukierunkowania, by koncepcyjne założenia i emfazy, odwołujące się do wybranych inspiracji kontynentalnej fenomenologii, hermeneutyki, czy egzystencjalizmu znalazły swoje aplikacyjne zastosowanie w obszarze szeroko rozumianej praktyki społecznej; innymi słowy, by jego konceptualizacja teorii i praktyki pedagogicznej miała charakter stosowany. To charakterystyczny rys orientacji pedagogiki hermeneutyczno-fenomenologicznej Maxa van Manena, który zarazem w wielu kwestiach programowo oddala go od pierwotnych filozoficznych zamierzeń i metod badania fenomenologicznego.

Dwie zasadnicze części pracy, którym – każdej na swój sposób – należy przyznać wysoką wartość poznawczą i popularyzatorską poświęcone są, z jednej strony, ogólnemu zarysowi i przybliżeniu najbardziej rozpoznawalnych idei twórczości Maxa van Manena, oraz, z drugiej strony, próbie systematycznego wyliczenia teoretycznych recepcji i aplikacyjnych wdrożeń jego twórczości w postaci realizacji projektów na rzecz określonych obszarów społecznej *praxis* (edukacji, czy nauk o zdrowiu). Autorka kilkakrotnie deklaruje i podkreśla, że realizacja obu tych zamierzeń odbywała się: 1. w konsultacji z autorem lub rekomendowanymi przez niego autorami, którzy nawiązują do jego twórczości oraz 2. na podstawie zasugerowanych lub udostępnianych źródeł i ukierunkowujących materiałów będących zapisem, np. założeń lub przebiegu realizacji określonych projektów, wyrażających programowe założenia *Phenomenology of Practice* (s. 215, 256, 277 i in.).

Taki stan rzeczy w kontekście metodologii naukowej pracy badawczej, ma swoje dwa oblicza. Z jednej strony bez wątpienia znacząco podnosi to walor pracy ze względu na korzystanie z badawczej sieci międzynarodowych kontaktów, związanych z upowszechnianiem i rozwijaniem idei *Phenomenology of Practice*. Z drugiej strony – jak można założyć – Autorka opiera swoją recepcję rekonstruowanych problemów na zasugerowanej wskazaniem źródłach lub inicjatywach oraz nadaje im rangi i znaczenia, zgodnie z deklaracjami intencji ich autorów, a zatem przedstawia je od strony, od której sami autorzy chcieliby je przedstawić. Zapewne tym należy również tłumaczyć nieobecność warstwy krytyczno-

polemicznej przywoływanych i omawianych kwestii (w postaci formułowanych polemik, wątpliwości lub krytyki), związanych z możliwościami wykorzystania koncepcji relacji pedagogicznej Maxa van Manena w teorii i praktyce.

Problem sformułowany w tytule pracy w pełni odpowiada wyeksponowanym intencjom badawczym i sposobowi ich realizacji przez Autorkę. Formalna struktura pracy, odzwierciedlona w spisie treści, składa się z siedmiu rozdziałów, wprowadzenia i zakończenia. Ujmując rzecz w kategoriach jednoznacznie wyodrębniających się i względnie autonomicznych merytorycznych obszarów treści pracy można jednak wskazać, pomijając wprowadzenie i zakończenie, na cztery zasadnicze części: 1. omówienie obecności perspektywy fenomenologicznej wraz z wybranym instrumentarium pojęciowym w naukach społecznych (s. 17-62), 2. omówienie wybranych aspektów twórczości Maxa van Manena, z wyeksponowaniem jej najważniejszych koncepcyjnych rysów oraz promowanych idei (s. 63-175), 3. omówienie recepcji i kontynuacji (koncepcyjnych nawiązań lub wdrożeń projektowych) autorsko skonceptualizowanych idei przez Maxa van Manena w ramach twórczości/działalności innych współpracowników/autorów lub instytucji (s. 176-268), 4. próba odniesienia przewodnich idei Maxa van Manena do rodzimych tradycji w obrębie szeroko rozumianej racjonalności pedagogicznej *praxis* (s. 268-278). W takim też porządku do kwestii tych się odniosę.

Ad 1. Omówienie obecności perspektywy fenomenologicznej, wraz z wybranym instrumentarium pojęciowym w naukach społecznych (s. 17-62).

Autorka w ogólności wykazuje się dobrym zrozumieniem tychże kontekstów, dokonując przeglądu wybranych pojęć, czy stanowisk. Trudno jednak jednoznacznie powiedzieć, jakie kryterium organizowało ów przegląd, biorąc pod uwagę złożoność i rozległość tak historyczną, jak i problemową zasobów tego przedmiotu badań, jest on bowiem selektywny. Niewątpliwie, selektywność jest integralną częścią każdej strategii badawczej, niemniej kryteria jej stosowania mogą być jasne lub niejasne, czytelne lub nieczytelne. W tym wypadku zorientowanemu czytelnikowi nasuwają się co najmniej dwie wątpliwości.

Pierwsza wątpliwość dotyczy przyjętej optyki poznawczej, zgodnie z którą ów przegląd kluczowych pojęć, podziałów, klasyfikacji i stanowisk został zaprezentowany. Z jednej strony widoczne jest bowiem przyjęcie przez Autorkę autorskiej perspektywy Maxa van Manena w porządkowaniu wszystkich tych kwestii, a z drugiej zaś widoczne jest poszerzanie tych kwestii o inne ujęcia i perspektywy poznawcze, które niekoniecznie lub nie do końca korelują ze

sposobami rozpatrywania tych kwestii przez tego autora. Jeśli zatem w zamyśle Autorki miał to być ogólny i teoriokrytyczny przegląd funkcjonujący w kręgu przedmiotowej literatury anglojęzycznej, to jest on bardzo uproszczony, wybiórczy i pozbawiony czytelnej zasady organizującej (tej opartej na przekonujących racjach literaturoznawczych lub selekcyjnych) dobór treści zarówno jeśli chodzi o pedagogiczne recepcje fenomenologii (por.: K. Meyer-Drawe, Education, w: Encyclopedia of Phenomenology, red. L. Embree, 1997, s. 157-162), jak i autorskie stanowiska oraz instrumentarium pojęciowe filozofii fenomenologicznej (najbardziej gruntownymi i pogładowym w tym względzie są prace Herberta Spiegelberga, tj. *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, 1965; Herbert Spiegelberg, *Phenomenology in Psychology and Psychiatry. A Historical Introduction* 1972; *The Context of the Phenomenological Movement*, 1981; *Doing Phenomenology. Essays on and in Phenomenology*, 1975), ponieważ nie uwzględnia różnych reprezentatywnych lub kluczowych w tym względzie podziałów i klasyfikacji, prac lub stanowisk (np. obok E. Stein, czy J. Potocki – jeśli już jako filozofowie są tu przywoływani (s. 23) - jednym tchem powinien być wyróżniany E. Fink (autor ujmowanej całościowo i systematycznie, filozoficznie źródłowej i wpływowej transpozycji fenomenologii transcendentalnej na rzecz implikacji pedagogicznych) – są to bowiem trzy najpoważniejsze w historii transpozycji filozoficznych kategorii fenomenologii na rzecz implikacji pedagogicznych reprezentacje filozofów, którzy zarazem byli bezpośrednimi uczniami lub współpracownikami twórcy fenomenologii, Edmunda Husserla. Jeśli zaś chodziło tu o zrelacjonowanie tych kwestii tak, jak widzi je Max van Manen, co byłoby logicznym monotematycznym wprowadzeniem do jego twórczości oraz kontynuacji, wdrożeń i nawiązań z twórczością tą korelujących, to w zupełności nie było potrzeby wprowadzać źródeł lub stanowisk, które nie są ścisłym warsztatowym wprowadzeniem do hermeneutyczno-fenomenologicznej konceptualizacji teorii i praktyki pedagogicznej Maxa van Manena.

Druga wątpliwość dotyczy wprowadzenia przeglądu polskiej myśli pedagogicznej o orientacji fenomenologicznej. Biorąc pod uwagę problem badawczy, wyrażony w tytule pracy, nie było takiej potrzeby. Tym bardziej, że rodzime propozycje recepcji fenomenologii na gruncie pedagogiki niejako wyrastają z innej logiki nawiązań; na marginesie, dodatkowo - jak się wydaje - nie wpisują one się zarówno w tradycje i nastawienia tzw. Szkoły Utrechckiej, jak i nastawienia samego Maxa van Manena - do fenomenologii w jej filozoficznym ustrukturyzowaniu i problematyzacji. Podobnie więc, jak słusznie Autorka relacjonuje, przyjmując w tym względzie optykę poznawczą Maxa van Manena, model konceptualizacji

fenomenologii reprezentowany przez Lestera Embree jest zupełnie inną propozycją, i z tego względu kanadyjski pedagog od niej abstrahuje (s. 43), tak i w kontekście innych wprowadzanych tu stanowisk należałoby powiedzieć to samo. Pewien wyjątek stanowią tu prace Krystyny Ablewicz, która w swoich recepcjach perspektywy hermeneutyczno-fenomenologicznej bazowała na wielu źródłach i inspiracjach, do których nawiązuje również Max van Manen, choć nie nawiązywała do niego (tj. idee związane z tzw. „przełomem antropologicznym” w pedagogice, czy prace poszczególnych przedstawicieli tzw. Szkoły Utrechckiej lub innych źródeł).

Nadto warto również odnotować – jeśli już z takim porządkującym przeglądem reprezentacji rodzimej myśli pedagogicznej o orientacji fenomenologicznej mamy tu do czynienia – że Autorka poświęca niewspółmierną uwagę poszczególnym stanowiskom, które określają takowe zasoby w rodzimej literaturze, np. modelowi recepcji fenomenologii przez pryzmat ejdetycznych pryncypiów tzw. „fenomenologii rdzennej”, gdzie metoda fenomenologiczna w sposób klasyczny i ścisły jest rozumiana jako swoistego rodzaju logiczna praca myślowa, oparta na inteligibilnym przypomnieniu, wyobrażeniu lub antycypowaniu (na marginesie, pozostającej w rozbieżności z zasadniczymi przesłankami rozwijanej później przez Edmunda Husserla fenomenologii transcendentalnej), stanowiącej faktyczne podstawy realistycznie odczytywanej fenomenologii świata życia codziennego, rozwijanej w ostatnim okresie twórczości przez protoplastę ruchu fenomenologicznego (z centralną ideą *Lebensweltu* - świata przeżywanego), poświęcone zostaje jedno zdanie (s. 53). A przecież to tę fenomenologiczną ideę Max van Manen jako centralne założenie również eksponuje i eksploruje (pod postacią formuły „*Lived Experience*”/”żywe doświadczenie”) w swojej twórczości oraz autorsko reinterpretuje i operacjonalizuje na rzecz idei/perspektywy badawczej *Phenomenology of Practice* (np. s. 6, 42, 63), co znajduje też odzwierciedlenie w pracy Autorki (np. s. 21, 83, 149).

Sama idea „*Phenomenology of Practice*” – co warto odnotować - *nomen omen* znana jest też w filozoficznych studiach fenomenologów, choć zasadniczo inaczej jest konceptualizowana niż czyni to Max van Manen (np. Lester Embree, Natalie Depraz). W tym kontekście nie zostały odnotowane również takie opracowania powyższego autora (w większości dostępne/„widoczne” on-line), które wprost eksplorują i odnoszą kwestię filozoficznych rudymentów fenomenologicznej idei *Lebensweltu* do obszaru zainteresowania myśli pedagogicznej, np. *Jana Patočki doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego - rekonstrukcje (część pierwsza)*;

implementacje (część druga) (2019); *Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacji* (2017); *Fenomenologia jako metoda myślenia - u podstaw warsztatu badań ejdetycznych* (2017); *Epistemologiczno-metodologiczne horyzonty fenomenologicznych nastawień badawczych* (2016); *Husserlowski świat życia codziennego i jego znaczenie pedagogiczne* (2016); *Heurystyczne znaczenie filozoficznej kategorii Lebenswelt w egzystencjalnym rozjaśnianiu pedagogicznych pryncypiów* (2015); *Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji* (2015); *Fenomen epizodów codzienności jako źródło antycypacji przyszłości* (2015); „*Świat życia codziennego*” jako *źródło wiedzy pedagogicznej* (2009). Ten brak – jeśli już wprowadzany jest przegląd rodzimych reprezentacji myśli pedagogicznej, zorientowanej fenomenologicznie - widoczny jest również w wykazie źródeł na temat pedagogiki fenomenologicznej w Polsce. I choć wskazane są tam inne prace autora powyższych opracowań, to jednak w większości nie wykazują one bezpośredniego związku tak z problemami, jak i warsztatem badań fenomenologicznych (s. 295-296).

Ad. 2. Omówienie wybranych aspektów twórczości Maxa van Manena, z wyeksponowaniem jej najważniejszych koncepcyjnych rysów oraz promowanych idei (s. 63-175).

Twórczość kanadyjskiego pedagoga oparta jest na recepcji i transpozycji fenomenologicznych i hermeneutycznych tradycji, zarówno w ich uniwersalistycznych, jak i egzystencjalnych intencjach. Wiele kluczowych idei oraz perspektyw poznawczych określających specyfikę pedagogicznej myśli Maxa van Manena jest postacią autorskiej adaptacji lub transpozycji idei wypracowanych lub obecnych w tychże tradycjach filozoficznych. W tym znaczeniu zakorzenienie w owych tradycjach stanowi widoczną warstwę uprawomocnień poznawczych, do których odwołuje się rzeczona twórczość. I tak, np. w odwołaniu do kategorii „żywego doświadczenia” widoczne są nawiązania do Edmunda Husserla, „żywej troski”, „żywego słowa” czy fenomenalności doświadczenia „poetyckości” - Martina Heideggera i Hansa Georga Gadamera, „narracyjnej tożsamości” – Paula Ricoeura, „cielesnej konstytucji doświadczenia” – Maurice Merleau-Pontego, „Innego/Obcego” i „całkowitej/absolutnej odpowiedzialności” - Emmanuela Levinasa, „relacji wychowawczego obejmowania” - Martina Bubera, czy „atmosfery pedagogicznej” – Otto Friedricha Bollnowa itd.

W kontekście takich inspiracji pojawiają się autorsko wypracowane zastosowania problematyki pedagogicznej. Przy czym pedagogika – na przekór owym *sensu stricte* filozoficznym podstawom i asumptom intelektualnym - jest tu rozumiana jako „sprawa praktyczna” (s. 114), która stoi na straży etyczności i odpowiedzialności konstytuowania i afirmowania „dobra pedagogicznego” (s. 128, 129, 131). W tym znaczeniu pedagogiczne nastawienie/postawa jest wezwaniem/powołaniem (s. 158). Fenomenologiczna perspektywa poznawcza jest zaś rozumiana jako „filozofia w działaniu” (s. 140), która przedmiotem swojego zainteresowania czyni to, co wyjątkowe/unikalne/niepowtarzalne/partykularne (s. 108), wyrażając się we wrażliwości na żywe doświadczenie świata dziecka i dzieciństwa (s. 108). Immanentnym wezwaniem pedagogiki jest bowiem realizacja powołania, „by wzmocnić pozycję dziecka” (s. 139). W takiej perspektywie poznawczej problematyzowane są fenomeny doświadczenia świata dziecięcego oraz doświadczanych przez nie wpływów otaczającego świata jak: uważność/takt (s. 130), rodzicielstwo (s. 137), troska (s. 160), niepokój (s. 174), cisza, atmosfera, ryzyko, spotkanie (s. 181) itd. Tak artykułowane fenomeny uwidaczniają swoiste „ślady dziecięcego doświadczenia” i samego dzieciństwa, które wyraża się w egzystencjalnym statusie kruchości i unikalności (s. 284).

Takie specyficzne dla twórczości Maxa van Manena kategorie, jak „takt pedagogiczny”, „praktyki językowe”, „pedagogika wrażliwości”, czy „fenomenologia praktyki” i „fenomenologiczne pisanie” Autorka adekwatnie sytuuje w kontekście centralnej kategorii pedagogiki Maxa van Manena, a mianowicie w samej „relacji pedagogicznej” (s. 189). W tym też kontekście pojawiają się odwołania do takich sugestywnych teoriopoznawczo kategorii, jak „momenty pedagogiczne” (s. 134), „intencjonalna/fenomenologiczna luka” (s. 264), czy „epistemologiczna cisza” (s. 265).

Ad. 3. Omówienie recepcji i kontynuacji (konceptyjnych nawiązań lub wdrożeń projektowych) autorsko skonceptualizowanych idei przez Maxa van Manena w ramach twórczości/działalności innych współpracowników/autorów lub instytucji (s. 176-268).

W tej części Autorka przedstawia recepcje - ukierunkowane konsultacjami, o których kilkakrotnie nadmienia - teoretycznych i praktycznych zastosowań oraz kontynuacji wybranych idei twórczości Maxa van Manena. Zasadniczo też kontynuacje i nawiązania te można sprowadzić do różnych aspektów lub wymiarów teoretycznej konkretyzacji lub praktycznej operacjonalizacji tego, co wiąże się z dwoma zasadniczymi obszarami

konceptyjnych wdrożeń, które Autor określa mianem „fenomenologii praktyki” („Phenomenology of Practice”) oraz „fenomenologicznego pisania” („Phenomenological writing”).

Z poznawczego punktu widzenia jest to wartościowy przegląd, który ukazuje swoistą międzynarodową sieć kooperacji i wpływów kanadyjskiego pedagoga. W ten sposób Autorka relacjonuje pewnego rodzaju konteksty towarzyszące odwołaniom do wybranych aspektów twórczości Maxa van Manena - założeń, sposobu realizacji lub podsumowanych inicjatyw i projektów, które opierają się na teoretycznych zasobach tejże twórczości. Dwie zasadnicze grupy owych recepcji twórczości Maxa van Manena związane są tak z odniesieniami teoretycznymi, jak i praktycznymi. W ramach relacjonowania odniesień teoretycznych przede wszystkim - jak się wydaje – zastosowanie znajduje w swych różnych aspektach ogólna koncepcyjna idea pedagogiki wrażliwości („Sensitive Pedagogy”) na rzecz interdyscyplinarnych recepcji w ramach nauk (zgodnie z przyjętą klasyfikacją – nauk o zdrowiu/medycznych/pielęgniarstwa), w których istotną rolę odkrywa proces opieki („caring research”). Z kolei, w ramach relacjonowania przez Autorkę zastosowań praktycznych, wyeksponowana zostaje ogólna koncepcyjna idea fenomenologii praktyki („Phenomenology of Practice”) na rzecz edukacyjnych i oświatowych wdrożeń rozwojowych funkcji pisania w kształtowaniu bogactwa i głębi narracyjnej tożsamości wychowanków („Phenomenological writing”).

Na marginesie, i w kontekście owych międzynarodowo eksponowanych przez Autorkę recepcji lub wdrożeń twórczości Maxa van Manena, zastanawiające jest jednak to, że w opracowaniu poświęconemu przeglądowi idei edukacyjnych z perspektywy fenomenologicznej tradycji w *Encyclopedia of Phenomenology* (jednego z najbardziej reprezentatywnych i poglądowych w międzynarodowym obiegu źródeł dla współczesnych specjalistycznych studiów, lokujących się w tradycji filozofii fenomenologicznej i jej różnych dziedzinowych i przedmiotowych trajektorii rozwoju) nie został odnotowany Max van Manen (*Encyclopedia of Phenomenology*, red. L. Embree, 1997, ss. 764), choć ujęte są tam zarówno różne zagadnienia edukacyjne, jak i współcześni wpływowi w obiegu międzynarodowym reprezentanci pedagogicznych recepcji fenomenologii, np. Käte Meyer-Drawe, czy Lippitz Wilfried. Oczywiście, jednym z powodów może być to, że większość owych recepcji i zastosowań o których tu mowa pojawia się już po 2000 roku.

Autorka kompetentnie i syntetycznie zrelacjonowała w sposób sprawozdawczo-popularyzatorski kwestie nawiązań do twórczości Maxa van Manena lub jej wdrożeń.

Podchodząc do tego materiału w sposób krytyczno-polemiczny można się jednak zastanawiać w jakim stopniu owe koncepcyjne idee są czymś jakościowo nowym w kontekście rodzimych zasobów teorii i praktyki pedagogicznej, a na ile mamy tu do czynienia z innymi odsłonami/na inny sposób realizowanymi oraz wywodzonymi koncepcyjnie z określonych źródeł inspiracji próbami wyeksponowania i afirmacji pedagogicznych wymiarów zagadnień, o których mowa. W rodzimych zasobach przenikanie się kwestii pedagogicznych i tych związanych z naukami o zdrowiu wprost znajduje przecież swoje odzwierciedlenie np. w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej, a współczesna pediatria, poza tym, że programowo opiera się na „pedagogicznym podejściu do dzieci” jako podmiotów, a nie petentów, wprost nawiązuje również w swoich zasobach studialnych do różnych aspektów psychologii wychowawczej.

Podobnie w kwestii wyeksponowania roli i znaczenia praktyki pisania w rodzimych zasobach teorii i praktyki możemy spotkać się z różnymi programami lub kursami warsztatów językowych, literackich/pisarskich, czy terapeutycznych, gdzie podstawowym i sprawczym rozwojowo medium jest właśnie narracyjny wymiar językowej ekspresji, wraz z jej formą pisemnego wyrażania siebie. Na pewno więc nie można twierdzić – jeśli już podejmowana jest przez Autorkę kwestia możliwych adaptacji na rzecz dyscyplinarnego obszaru rodzimej teorii i praktyki pedagogicznej - że idee te w ogóle są całkowitą nowością, lecz raczej, że jakąś swoistą odsłoną współczesnej świadomości badawczej oraz współczesnych dyscyplinarnych tendencji, w ramach których, z jednej strony, afirmowany jest podmiotowy status dziecka, a z drugiej strony, kładziony jest nacisk na sferę wdrożeniowości w obrębie pedagogicznej lub, ujmując rzecz szerzej, społecznej *praxis*. Powyższe wdrożenia i ich przewodnie koncepcyjne idee bez wątpienia są więc znamienne i swoiste (odwołującą się do hermeneutyczno-fenomenologicznych źródeł inspiracji), ale nie jedyną tego typu współczesną reprezentacją. Poznawczo interesujące byłoby zatem – jeśli już taki trop jest podejmowany w pracy - zestawienie tego, co jest już znane z tym, co pojawia się na horyzoncie rodzimych recepcji jako nowe.

Do słabości materiału scharakteryzowanego w Ad. 3. oraz Ad. 4, które jednakowoż w większości stosunkowo łatwo można poddać korekcie lub dopracowaniu przygotowując materiał do druku, należy zaliczyć:

1. Omówienie twórczości i recepcji Maxa van Manena ma charakter sprawozdawczo-popularyzatorski. W omówieniu tym w zupełności brak jest warstwy krytyczno-polemicznej. Można to tłumaczyć zarówno całkowitą identyfikacją z omawianymi perspektywami poznawczymi, jak i samym respektem wobec autora/autorów, z którymi

Autorka – swoją drogą ambitnie – nawiązała kontakt oraz konsultowała źródła, tropy i akcenty swoich studialnych odczytań i rekonstrukcji.

2. Autorka przywołuje w przypisach za kanadyjskim pedagogiem źródła, na które ten się powołuje (np. M. Heidegger, R. Sokolowski, M. Merleau-Ponty, E. Husserl i inn.), a z których sama studialnie nie korzysta (s. 142, 228, 266 i inn.). Oczywiście, można takie poszerzenia literaturoznawcze wprowadzać w przypisach, ale przecież wszystkie te przywoływane źródła, w większości tłumaczenia na język angielski, posiadają również swoje polskie translacje. Trudno zatem rozeznaczyć jakie intencje przyświecały Autorce w tym względzie.
3. Niektóre tabele lub porządkujące wyliczenia nie posiadają jednoznacznie wskazanego autorskiego źródła (np. s. 200-203). Jeśli więc Autorka przywołuje to za innymi autorami, to w jakim celu umieszczone są w tabeli przypisy, a jeśli są to rzeczy wystudiowane przez Autorkę, to dlaczego powołuje się na to, że inni autorzy na takie reasumujące wyliczenie wskazują? Praca zawiera kilka, zdarzających się, różnego rodzaju pomyłek lub niezręczności językowych, np. nazwisk („M. Nowak-Dziemianowicz”), literówek („językowe/językowych transformacji”), czy terminów („generacja/generowanie danych”) (s. 52, 84, 309), itp.
4. Tok rekonstrukcji problemowej i wywodu niektórych fragmentów pracy uwidacznia dłuższe podążanie tropem jednego źródła, co może rodzić odczucie nie tyle problematyzacji zagadnienia, co jego streszczania według autorsko uporządkowanego toku Maxa van Manena (np. s. 66-92; 156-172).
5. Literalność przywoływanych w duchu poradnikowym/instruktorzowym wyliczeń (s. 264-265 i inn.), choć nie mówimy tu przecież o zwracaniu się do adresatów jakiegoś projektu, ale o opisanie/zrelacjonowaniu charakteru tego projektu. Zamiast zatem formuły: „Modeluj/Przeprowadź/Dziel/Wprowadzaj...” Autorka powinna raczej powiedzieć, np. Zgodnie z tym podejściem podkreśla/eksponuje się to, by „modelować/przeprowadzać/dzielić/wprowadzać...”, itp.

Ad. 4. Próba odniesienia przewodnich idei Maxa van Manena do rodzimych tradycji w obrębie szeroko rozumianej racjonalności pedagogicznej *praxis* (s. 268-278).

Logika zarówno tej części pracy, jak i samego „Zakończenia” oparta jest na próbie uniwersalizacji pożytków idei pedagogicznych Maxa van Manena oraz zasygnalizowania w jakich obszarach rodzimych zasobów teorii i praktyki pedagogicznej mogą być one pomocne

lub wnosić zakładane nowe spojrzenie w kwestiach, które są przedmiotem zainteresowania dyskursu pedagogicznego.

I choć w ogólności wyeksponowane tu kierunki potencjalnych aplikacyjnych pożytków nie budzą zastrzeżeń, to jednak można było również odnotować fakt, że większość sygnalizowanych tu idei teoretycznych i praktycznych, związanych z pożytkami twórczości Maxa van Manena w ogólności już jakoś – tak lub inaczej - jest obecna w rodzimej teorii lub praktyce, choć nie tak całościowo konceptualizowana, i nie za sprawą recepcji prac tegoż autora. Podejmując zatem taką uniwersalizującą próbę rekapitulacji implikacji na rzecz rodzimej teorii i praktyki pedagogicznej można było pokusić się nie tyle o same wyliczenie potencjalnych obszarów możliwych pożytków/zastosowań, ale o to na ile są one odmienne lub nowe w stosunku obszarów lub praktyk już obecnych w rodzimych zasobach teorii i praktyki pedagogicznej. I tak pożytki oraz nadzieje zastosowań takich kwestii, jak:

1. postulatu dowartościowania problemu „relacji pedagogicznej” w kontekście kategorii „sytuacji wychowawczej” (s. 279, 118) można było zestawić z systematyzacją rodzimych konceptualizacji modeli sytuacji wychowawczej, które implikują również problem relacji pedagogicznej jako kwestię prymarną lub zasadniczą (zob.: P. Piotrowski, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, 2012; P. Piotrowski, *Sytuacja wychowawcza w ujęciu metapedagogicznym. Zarys ontologii wychowania*, 2019). Prace te – niezależnie od uwag jakie można w ich kontekście sformułować - w swojej intencji badawczej również odwołują się do inspiracji fenomenologicznych w próbie systematyzacji ontologicznych wymiarów sytuacji wychowawczej wraz z jej swoistym rdzeniem – relacją pedagogiczną.

2. postulowanego „etycznego wymiaru” relacji pedagogicznej (s. 279, 280), czy „asymetryczności relacji pedagogicznej i całkowitej odpowiedzialności”, a zatem idei jednoznacznie odsyłającej do myśli Emmanuela Levinasa (s. 286), można było zestawić z rodzimymi etykami pedagogicznymi (J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, 1996), czy transpozycjami myśli francuskiego filozofa na rzecz implikacji pedagogicznych (J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, 2008; R. Włodarczyk, *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*, 2009).

3. dialogu między „pedagogiką a innymi praktykami zawodowymi”, skupionymi wokół opieki, czy troski („caring research”) (s. 281) można było zestawić z rodzimą tradycją i praktyką, gdzie tak rozumiany dialog nie tylko jest obecny, ale stanowi też podstawę projektowanych działań

naprawczych, np. teoria i praktyka pracy socjalnej, pedagogiki resocjalizacyjnej, czy pedagogiki specjalnej.

4. wskazując na nowatorski/inspirujący wymiar „Phenomenological writing” (s. 275, 282) oraz „pedagogicznej pracy słowem” w ujęciu Maxa van Manena (s. 276) dla rodzimej teorii i praktyki pedagogicznej można było odwołać się do studialnych zasobów psychologii rozwojowej, w ramach której problematyka taka (rozwojowej funkcji pisanania) również jest podejmowana, czy programów warsztatów literackich i kół zainteresowań literackich oraz wybranych propozycji terapii, gdzie tak rozmowa, jak i narracyjne opisywanie własnych przeżyć/doświadczeń odgrywa programową rolę w inicjowaniu/korygowaniu rozwoju wychowanka.

5. wskazując na obszar artykułowania roli i wyjątkowości doświadczenia dziecięcego/”unikalności doświadczenia dziecięcego” (s. 284) można było odwołać się do licznych paidocentrycznych studiów, dla których współcześnie tego typu twierdzenia wykraczają poza obszar swoistości hermeneutyczno-fenomenologicznych badań, ponieważ często są już niejako standardem i wyznacznikiem współczesnej świadomości pedagogicznej (B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka – studium paidocentryzmu*, 2007).

Nadto nie do końca czytelna jest dla mnie wypowiedź, zgodnie z którą Autorka twierdzi, że „w arteterapii jest wielu zwolenników fenomenologii” (s. 271). Należałoby zapytać: jakich, gdzie i na czym polega ich epistemologiczny i metodologiczny status bycia owym „zwolennikiem”. Twierdzenie to uznaję za niefortunne performatywne ustanawianie bytów, co do istnienia których należy wyrazić wątpliwość. Oczywiście, nie wykluczam, że moja aktualna orientacja w tym względzie może być niepełna. Nawet jeśli Autorka przywołuje taką opinię za innym źródłem, to krytyczno-naukowe podejście polega jednak na tym, że nie powtarza się twierdzeń niepewnych lub wątpliwych z punktu widzenia naukowych racji dostatecznych lub przekonujących.

Oczywiście, niebyło by potrzeby o wszystkich tych kwestiach wzmiankować, gdyby reasumujące konkluzje i zakończenie w sposób ścisły konkludowały lub w jakimś innym jeszcze wymiarze poznawczym odnosiły się do tych stwierdzanych już w pracy recepcji lub zastosowań, które zastały przecież przez Autorkę zrelacjonowane jako nawiązania, kontynuacje lub rozwój idei związanych z twórczością kanadyjskiego pedagoga (w oparciu o literaturę anglojęzyczną), a nie hipotetycznych (a zatem pozostających w sferze ogólnikowych domniemań i presupozycji) rodzimych obszarów zastosowań, na marginesie związanych

przecież z innymi tradycjami klasyfikowania nauk, czy sposobu funkcjonowania samego systemu edukacji i oświaty.

Ocena końcowa i konkluzja recenzji rozprawy

Na szczególną uwagę zasługują dwa spośród wyróżnionych powyżej względnie autonomicznych obszarów problemowych pracy i one mają zasadnicze znaczenie z punktu widzenia problemu badawczego, który został wyartykułowany w tytule rozprawy (ad. 2. omówienie wybranych aspektów twórczości Maxa van Manena, z wyeksponowaniem jej najważniejszych koncepcyjnych rysów oraz promowanych idei oraz ad. 3. omówienie recepcji i kontynuacji - koncepcyjnych nawiązań lub wdrożeń projektowych - autorsko skonceptualizowanych idei przez Maxa van Manena w ramach twórczości/działalności innych współpracowników/autorów lub określonych instytucji; częściowo również ad. 1. omówienie obecności perspektywy fenomenologicznej, wraz z wybranym instrumentarium pojęciowym, w naukach społecznych). Posiadają one dużą wartość teoriopoznawczą oraz popularyzatorską, stanowiąc pierwsze tego typu obszernie omówienie w rodzimym dyskursie przedmiotowym twórczości Maxa van Manena. Ukazują one również nieznaną w szerszej percepcji w rodzimym dyskursie pedagogicznym tendencje epistemologiczne i metodologiczne, które w literaturze anglojęzycznej mają już swoje tradycje. W tej samej mierze zrelacjonowanie i omówienie międzynarodowych recepcji centralnych idei oraz badawczych asumptów z twórczością tą związanych, bez wątpienia jest pogładowym usystematyzowaniem tych kwestii, nie mającym swojego odpowiednika w zasobach polskiej literatury przedmiotowej.

Na uznanie – w kontekście tak zrealizowanej dysertacji - zasługuje również skorzystanie z sieci kontaktów międzynarodowych, związanych z partnerami, współpracownikami lub kontynuatorami autorsko koncipowanych idei hermeneutyczno-fenomenologicznych kanadyjskiego pedagoga oraz związanych z tym strategii badawczych. Badawczo-studialny materiał zawarty w tych dwóch partiach pracy, niezależnie od pewnych mankamentów lub wątpliwości, które można w tym względzie sformułować, całkowicie już wypełnia warunki ustawowe, związane z wymaganiami stawianymi dysertacjom doktorskim. Nadto, na docenienie i uznanie zasługuje świadomość Autorki wielowarstwowości i złożoności dyskursu hermeneutyczno-fenomenologicznego oraz dojrzały, precyzyjny i pojęciowo ustrukturyzowany w narracji języka naukowego styl pracy. Ze względu na te – w mojej opinii niepowątpiewalne, ale i w jakiejś mierze wyróżniające walory pracy – można zatem rozważyć jakąś formę wyróżnienia rozprawy doktorskiej Pani mgr Marty Krupskiej. Bez wątpienia też ten merytoryczny rdzeń pracy doktorskiej, po redakcyjnych dostosowaniach (oraz, być może

już tylko z przeglądem pojęć i klasyfikacji poznawczych, które odzwierciedlają ujęcia tych kwestii przez Maxa van Manena), ze względu na swoją wartość poznawczą i popularyzatorską, warty jest publikacji w formie monografii naukowej.

Niniejsza dysertacja spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim określone w art. 13 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2017 r., poz. 1789) w zw. z art. 179 ust. 2 i 3 Ustawy z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające Ustawę - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1669). Tym samym rozprawa doktorska Pani mgr Marty Krupskiej jest podstawą ubiegania się o naukowy stopień doktora w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.