

dr hab. Dariusz Juruś, prof. UJ
Instytut Studiów Międzykulturowych

Kraków dn. 12.11.2024

**Recenzja (powtórna) rozprawy doktorskiej mgr Ewy Lis,
pt. „Filozofia edukacji wielokulturowej Marthy C. Nussbaum”.**

W nowej wersji rozprawy doktorskiej p. mgr Ewa Lis wzięła pod uwagę część uwag i sugestii recenzenta. Zmieniła radykalnie cele badawcze, co przyczyniło się do większej przejrzystości i spójności pracy. W poprzedniej rozprawie były to: 1. dokonanie charakterystyki filozoficznej i pedagogicznej Nussbaumowskiej koncepcji edukacji; 2. określenie natury ludzkiej w kontekście Nussbaumowskiej teorii potencjalności; 3. analiza problemu sprawiedliwości społecznej; 4. odnalezienie teoretycznych założeń Nussbaumowskiej filozofii edukacji na gruncie polskiej szkoły. A obecnie są to: 1. dokonanie charakterystyki filozoficznej koncepcji edukacji w ujęciu Marthy Nussbaum; 2. określenie znaczenia koncepcji zdolności w kontekście równego dostępu do edukacji dla osób z różnych kręgów kulturowych i o różnym potencjale edukacyjnym; 3. opis realizacji założeń Nussbaumowskiej filozofii edukacji na gruncie założeń programowych polskiej szkoły. Choć twórcy tych programów nie odwołują się bezpośrednio do poglądów Nussbaum; 4. określenie stopnia możliwości wprowadzenia zasad edukacyjnych bliskich poglądom Nussbaum w warunkach polskiego szkolnictwa.

Dodajmy od razu, że dwa ostatnie cele nie zostały zrealizowane, gdyż Autorka (i) nie analizuje, opierając się na badaniach czy danych, w jakim stopniu założenia edukacyjne Nussbaum są *resp.* nie są realizowane w polskich szkołach; (ii) nie określa też i nie wyjaśnia dlaczego, pewne zasady Nussbaumowskiej edukacji mogą a inne nie mogą być wprowadzane do polskich szkół.

Autorka nie zmieniła tytułu pracy, konsekwentnie nie dostrzegając, że nie pokrywa się on z treścią rozprawy. Po pierwsze, w celach pracy nie ma mowy o edukacji wielokulturowej, lecz jedynie o edukacji; po drugie, edukacji wielokulturowej poświęcony jest podrozdział 3.1 Edukacja kulturowa, liczący 11 stron, podczas gdy rozdział dotyczący edukacji osób z niepełnosprawnościami 4.3. Edukacja w kontekście różnorodności i niepełnosprawności, liczy 15 stron (nie mówiąc już o rozproszonych po pracy fragmentach dotyczących osób z

niepełnosprawnościami); po trzecie, sama Autorka stwierdza w Zakończeniu, iż „W kontekście niniejszej rozprawy najcenniejsze wydaje się głębokie zainteresowanie okazywane przez amerykańską filozofkę osobami niesamodzielnymi i niepełnosprawnymi, a w sensie normatywnym próba wypracowania takich reguł, które pozwolą im na pełny udział w życiu społecznym i zawodowym” (s. 149 – jest to ostatnie zdanie rozprawy). Wynika z niego, że to nie tytułowa edukacja wielokulturowa, lecz troska o osoby z niepełnosprawnościami stanowi rdzeń Nussbaumowskiej edukacji.

Znaczącą poprawę można zaobserwować w rozdziale I, do którego Autorka, zgodnie z sugestią recenzenta, włączyła rozważania dotyczące koncepcji zdolności Sena oraz wyodrębniła poglądy krytyków Nussbaum (2.4 Krytyka stanowiska Nussbaum). Rozdziały II (choć brak tu w dalszym ciągu pogłębionej analizy Obcego/Innego) i wyodrębniony nowy III, w wyniku korekt, zyskały również na jasności. Najslabszym rozdziałem jest w dalszym ciągu rozdział, w którym Autorka próbuje zestawić Nussbaumowskie poglądy na edukację z *Podstawami programowymi* polskiej szkoły. Rozdział ten w dalszym ciągu jest niespójny merytorycznie. Znajdują się w nim rozważania na temat edukacji osób z niepełnosprawnościami w USA (w tym opisy spraw sądowych, i wzmianki o takich dokumentach jak: *Individuals with Disabilities Education Act*, *Individualized Education Program*), które przeplatane są kilkoma cytatami z *Podstawy programowej*. Wydaje się, że rozprawa o poglądach edukacyjnych Marthy Nussbaum mogłaby się koncepcyjnie obyć bez tego rozdziału.

W dalszym ciągu praca nie jest wolna od mankamentów występujących w poprzedniej wersji; mamy tu na myśli brak krytycyzmu Autorki. Przykładowo, na stronie 63 Autorka stwierdza: „Dlatego patriotyzm powinien zostać zmarginalizowany, a może nawet zupełnie wyeliminowany” [podk. D. J.] a następnie pisze: „Warunkiem sine qua non uznania siły universal reason nie jest ani anihilacja, ani nawet marginalizacja patriotyzmu” [podkr. D. J.] (s. 63/64). Podobnie na s. 79 Autorka pisze: „Jakkolwiek konsekwentnie przypomina, że ludzie pierwszą lojalność winni są ogólnoświatowej wspólnotie istot ludzkich [podkr. D. J.]:

[...] każdy z nas zamieszkuje dwa światy – lokalną społeczność miejsca naszego pochodzenia oraz wspólnotę ludzkich myśli i aspiracji, która «jest naprawdę wielka i naprawdę powszechna». To właśnie ta druga wspólnota stanowi źródło naszych moralnych i społecznych powinności”.

a dalej „Jednak nie wynika z tego, że wszyscy ludzie są obywatelami świata ani też, że podstawową lojalnością człowieka jest światowa wspólnota istot ludzkich”

[podkr. D. J.] (s. 81). Na stronie 113 stwierdza: „Dlatego z jednej strony należy zerwać z edukacją opartą na bierności i banalności, z drugiej zaś należy nabrać szacunku nie dla wywrotowej, lecz innowacyjnej kreatywności. To na takich założeniach oparte jest kształcenie językowe w polskiej szkole”. Czy to znaczy, że jedynie polska szkoła realizuje program kreatywnego nauczania? A może także szkoły w Niemczech, Francji, Anglii itd., realizują podobny program, a jeśli tak, to może problem braku kreatywnej edukacji w szkołach jest wyolbrzymiony.

W dalszym ciągu z pracy nie wyłania się klarowna struktura edukacyjnej koncepcji Nussbaum, z której można by wychwycić związki między jej poszczególnymi elementami. Mamy bowiem do czynienia z (i) warunkami edukacji wielokulturowej; (ii) celami Nussbaumowskiego kształcenia; (iii) dyspozycjami współczesnego obywatela; (iv) filarami, na których Nussbaum opiera swoją koncepcję filozofii edukacji. Autorka tak o nich pisze: „W modelu edukacji tej amerykańskiej intelektualistki odnajdujemy trzy warunki edukacji wielokulturowej. Po pierwsze, Nussbaumowska edukacja wielokulturowa to edukacja do kosmou politês. Po drugie, cele tego rodzaju kształcenia realizowane są głównie przez przedmioty humanistyczne i artystyczne. Po trzecie, edukacja, która dla Nussbaum jest przecież warunkiem sine qua non rozwoju człowieka, powinna być zarówno ogólna, jak i uniwersalna s. 83). „Główne cele Nussbaumowskiego programu kształcenia to: po pierwsze, rozwijanie zdolności krytycznego myślenia, po drugie, krzewienie kultury światowego obywatelstwa (s. 87) i „Trzecią dyspozycją współczesnego obywatela świata, ściśle związaną z kulturą krytycznego myślenia, a także skorelowaną ze stoicką ideą światowego obywatelstwa, jest narracyjna wyobraźnia” (s. 87). Trzy filary, na których Nussbaum opiera swoją koncepcję filozofii edukacji, to: krytyczne myślenie, wrażliwość na wielokulturowość i nierówności społeczne, empatyczna umiejętność stawiania się w miejscu innego człowieka oraz zdolność do okazywania troski osobom o mniejszych zdolnościach edukacyjnych. s. 146 (wydaje się, że są tu wymienione cztery elementy). Nie znajdziemy jednak w pracy p. mgr Ewy Lis wyjaśnienia, w jakim stosunku pozostają do siebie te elementy.

Autorka pozostawiła w pracy fragmenty, (choć trzeba przyznać, że w porównaniu z poprzednią wersją jest ich mniej), w których ogólne sformułowania nie są poparte żadnymi analizami i danymi. Tak jest w przypadkach: (i) korelacji *resp.* jej braku między PKB a jakością opieki zdrowotnej i dostępem do edukacji (s. 94); (ii) deprecjonowania i marginalizowania humanistyki (w jakich krajach i w jakich programach edukacyjnych?) (s. 96); (iii) korelacji pomiędzy edukacją skierowaną na zysk a przedmiotami ścisłymi i

technicznymi (nie ma powodów, żeby twierdzić, że taka korelacja jest specyficzną cechą współczesnego świata; zawsze było tak, że jak ktoś zajmował się ekonomią, to głównie po to, aby dobrze zarabiać, a jak ktoś wybierał akademię sztuk pięknych, to już niekoniecznie) (s. 97), poza tym, gdzie jak nie w korporacjach nastawionych na zysk młodzi ludzie żyją na co dzień w wielokulturowych społecznościach; (iv) korelacji między myśleniem krytycznym a naukami humanistycznymi (s. 115), (Jeśli krytyczne myślenie skorelowane jest z inteligencją, to bez wątplenia większe predyspozycje do tego mają studenci matematyki i fizyki, niż filologii i kulturoznawstwa); (v) korelacji między nauczaniem matematyki a postawami prorodzinnymi: „(...) zmuszając uczniów do studiowania matematyki, – pisze Autorka – uparcie odmawia się im możliwości nauki prowadzenia domu, oraz edukacji w zakresie rodzicielstwa” s. 101, wydaje się, że niechęć młodych ludzi do zakładania rodzin, nie bierze się dzisiaj z nadmiernej ilości godzin matematyki w szkołach tylko z zupełnie innych przyczyn.

Symptomatyczny dla stylu Autorki, w którym gorliwość przeważa często nad krytycyzmem, jest paragraf na s. 120: „Technika to w swej istocie nauka, która nie może istnieć bez zainteresowania nią samą. Jednak stanie się tak dopiero wtedy, gdy ludzie stracą zainteresowanie ogólnymi zasadami kultury. Można żyć z techniką, lecz nie dla techniki. Ona sama ani nie potrafi oddychać, ani też nie potrafi się wyżywić. Technika jest niczym innym jak tylko praktycznym rezultatem tych wszystkich z pozoru niepotrzebnych, teoretycznych rozważań. Zdumiewa jednak bezrefleksyjność, z którą mówi się o technice, zapominając, że jej źródła wypływają właśnie z nauk teoretycznych. Warunkiem postępu techniki jest zatem możliwość rozwoju właśnie nauk teoretycznych. Dlatego deprecjonowanie teoretycznych nauk humanistycznych jest niczym innym jak tylko dowodem prymitywizmu” (tu następuje przypis do *Buntu mas* Ortegi y Gasseta.). Pierwsze zdanie tego akapitu jest dokładanym cytatem z *Buntu mas* (*Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, Poznań 2021, s. 117), nieopatrzonym jednak cudzysłowem, co może sugerować, że jest to myśl Autorki lub parafraza słów Ortegi y Gasseta. A następne zdania są parafrazami myśli y Gasseta. Przypis do *Buntu mas* pojawia się po zdaniu: „Dlatego deprecjonowanie teoretycznych nauk humanistycznych [podkr. D. J.] jest niczym innym jak tylko dowodem prymitywizmu”, którego w tekście y Gasseta nie ma, nie ma nawet takiej myśli, której zdanie p. Lis mogłoby być parafrazą (Notabene, co ona miałaby znaczyć? Czy to, że bez badań socjologicznych, antropologicznych, kulturoznawczych etc. postęp techniczny nie byłby możliwy?) Gorliwość w tym wypadku

łączy się z zafałszowaniem rzeczywistości. (Ortega y Gasset pisząc o docenieniu nauk teoretycznych w rozwoju techniki, nie miał chyba na myśli nauk humanistycznych).

Pomimo powyższych uwag krytycznych należy – zważywszy na krótki czas, w którym Autorka dokonała korekt – docenić wysiłek włożony przez p. mgr Ewę Lis w poprawę rozprawy i determinację, aby uczynić ją lepszą. Po korektach doktorantki praca jest z pewnością bardziej spójna, a co za tym idzie łatwiejsza w lekturze. Została też ona w znaczącym stopniu oczyszczona z fragmentów budzących – z różnych powodów – wątpliwości.

W związku z powyższym stwierdzam, że rozprawa doktorska p. mgr Ewy Lis spełnia w obecnym kształcie wymogi stawiane pracom doktorskim. Wnoszę więc o dopuszczenie p. mgr Ewy Lis do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



dr hab. Dariusz Juruś, prof. UJ