

Prof. dr hab. Jarosław Gara

Warszawa 07.01.2025

Katedra Teoretycznych Podstaw Pedagogiki

i Dyskursów Edukacyjnych

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzja osiągnięć naukowych dr. Marcina Kafara w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika na podstawie cyklu powiązanych tematycznie artykułów naukowych, pt. „Antropo-logiczna wizja pedagogiki. Auto/biograficzne konteksty dialogowania ze *Sobą/Innym*”

Recenzja przygotowana w oparciu o wyznaczenie na recenzenta przez Radę Doskonałości Naukowej oraz powołanie przez Komisję Uniwersytetu Łódzkiego do spraw stopni naukowych w dyscyplinach pedagogika i psychologia

Wprowadzenie: trajektoria biografii naukowej oraz dyscyplinarnych reprezentacji twórczości dr. M. Kafara

Dr M. Kafar w latach dziewięćdziesiątych odbywał studia z etnologii i antropologii kulturowej, i jak wskazuje na to kontekst różnych jego wypowiedzi, były to studia na Uniwersytecie Łódzkim. Można się o tym dowiedzieć z jego różnych i zarazem rozproszonych wspomnień/wyznań, zawartych w załączonych do oceny osiągnięć naukowych publikacjach (*W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/biografii*, s. 102; *W kręgu transgresyjnych biografii naukowych. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej*, 2017, s. 184). Informacja ta, jak się wydaje, została jednak pominięta zarówno w dokumentacji, jak i w *Autoreferacie* Wnioskodawcy. Następnie uzyskał on tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie etnologii (Uniwersytet Łódzki, 2009). A od 2008 roku, zgodnie z danymi zawartymi w *Autoreferacie*, zatrudniony jest w Katedrze Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Dr M. Kafar wielokrotnie w sposób autoidentyfikacyjny werbalizuje własną dyscyplinarną tożsamość badacza, wskazując na rolę i znaczenie związanych z tym doświadczeń, czy też kompetencji, np. gdy mówi: o swoim występowaniu w roli „superwizora autoetnograficznego” (*Autoreferat*, s. 28), o swoim „rodowodzie przybysza”, o swoim reprezentowaniu „świata antropologii i etnografii”, o własnym „stawianiu się etnografem” poprzez „podążanie drogą antropologiczną”, o lokowaniu swoich zainteresowań badawczych

w polu problemowym „metodologii współczesnej antropologii”, czy też o własnej drodze kształtowania nastawień badawczych, które wyłaniały się z intelektualnego oscylowania między „frakcją” antropologiczną a etnograficzną (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych...*, 2017, s. 171, 174, 177, 182, 184, 185).

Autor przedłożonego dorobku publikacyjnego programowo deklaruje zatem podejście antropologa zaangażowanego i autoetnografa, włączającego swą podmiotowość oraz strukturę doświadczeń, przeżywanych i koncypowanych przez siebie jako integralny składnik konstytuujący sam przebieg procesu badawczego, jak i uzyskiwane w ten sposób wyniki analiz. Autor stosunkowo często podkreśla więc własną tożsamość badawczą, mówiąc również, np. o: swoim „ja antropologa” kulturowego (*O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe*, 2021, s. 264), swojej „przynależności do wspólnoty”, w ramach której dzieli z innymi znaczącymi przedstawicielami horyzont badań autoetnograficznych (*Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, 2019, s. 259), swoim „ja etnografa” jako „refleksywnego” autoetnografa, wpisującego się w historię oraz wspólnotę intelektualną „polskiej etnografii”, w ramach której postrzega siebie jako twórcę, jak i tworzywo „etnologiczno-antropologiczno-etnograficznego świata”, pomimo napotykanых w nim przejawów „przemocy symbolicznej” (*Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*, 2024, s. 437, 440).

W jednym ze swoich współautorskich dialogów dr M. Kafar stwierdza zaś, że „przynależy” do „środowiska pedagogów”, czując się zarazem „<obcym> pośród pedagogów”, choć owo poczucie wyobcowania w tej samej mierze odnosi też do środowiska etnologów (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych...*, 2017, s. 179, 181). W sposób symptomatyczny koreluje to z tym, że gdy mówi o odkrywanych przez siebie „podmiotowych wymiarach praktyki naukowej”, dzięki którym dokonuje się scalenie jego „etnograficznego świata” z „pedagogicznym światem” partnera w prezentowanych dialogach, to scalenie to, jak sam powiada, ma charakter „symboliczny” (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych...*, s. 187).

Oczywiście, można przyjąć, że to tylko taka konwencja narracyjna stosowana przez Autora. Niemniej, tak eksponowana autoidentyfikacja dyscyplinarna w jednoznaczny sposób określa - przywołując stosowaną przez samego Autora terminologię - charakter jego „autorskiej sygnatury”, czy też jego własnego dyscyplinarnego „śladu” jako badacza (*Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena*, 2020, s. 375; *W stronę „upodmiotowienia” twórczości naukowej – przypadek auto/biografii*, 2024, s. 105; *Autoreferat*, s. 2). Tak więc stosowane przez Autora formy językowego wyrazu,

argumentacji, czy egzemplifikacji, podejmowane problemy badawcze i obszary problemowe, literatura przedmiotowa w obrębie której jest merytorycznie osadzony, wykazując się określoną orientacją, czy też formułowane i dowodzone racje, rozważane motywy i tropy poznawcze w podejmowanej przez niego dyskusji, są wtórne. Wszystko to jest bowiem tylko i wyłącznie naturalnym odzwierciedleniem kwestii pierwotnej, tej mianowicie, która wyraża się w autoidentyfikacji Wnioskodawcy z tak ujmowanym trybem myślenia i działania badawczego jako antropologa kulturowego i etnografa.

Dr M. Kafar rozpatruje i eksploruje dobierane przez siebie problemy, osadzając się więc w szeroko rozumianych kontekstach badawczych antropologii kulturowej, etnologii i etnografii. Nie dokonując jednak uproszczeń względem deklarowanych przez Autora, jako rozstrzygających dla jego kondycji podmiotu-badacza nastawień poznawczych, należałoby dodać: „etnografa jako autoetnografa”, „podmiotu-badacza refleksywnego”, „dialo-gicznego” i „transformatywnego autoetnografa” (*Człowiek w teorii – teoria w człowieku...*, 2017, s. 202, 204; *Autoreferat*, s. 16, 22, 24), któremu przyświeca osobowy ideał antropologa „rewelatora” (*Zyskiwanie samowiedzy poznawczej jako proces edukacyjny*, 2017, s. 274, *Autoreferat*, s. 10).

Autor nie tylko formułuje takie twierdzenia, ale, jak się wydaje, autentycznie przejawia głębokie przeświadczenie, wynikające z jego doświadczenia rozświetleń poznawczych („objawień”), że w ten sposób rozumiana „formacja autoetnograficzna” jest najbardziej pożądanym wzorcem humanizacji uprawiania nauki (nauki w ogóle), będąc „najjaśniejszym tropem na szlaku” tak konstатовanego i urzeczywistnianego dezyderatu upodmiotowienia praktyk badawczych (*Wokół humanizacji nauki – znaki, tropy, konteksty*, s. 29). A to, zgodnie z deklaracją sformułowaną w *Autoreferacie*, określiło jego autorską perspektywę „rewelatorskiego” przecierania drogi „antropo-logicznej wizji pedagogiki”.

Wnioskodawca reprezentuje model antropologa codzienności, który w swych praktykach autoetnograficznych legitymizuje zatem źródła wiedzy naukowej owym „rewelatorskim charakterem”, wyrażającym się zarazem w korespondującym z praktyką badawczą nakierowaniu na narracyjną ekspozycję własnego doświadczenia i osobowego stylu życia jako Autora. Tak kreślony programowo przez dr. M. Kafara profil własnych autoetnograficznych nastawień poznawczych posiłkuje się też poetycką wrażliwością na głębię wewnętrznego doświadczenia podmiotu poznania oraz rodzących się w nim niepokojów, dysonansów i wstrząsów życiowych na drodze poszukiwania siebie samego i własnej tożsamości. Ta zaś rodzi się w aktach podmiotowego „auto-transcendowania”, które przybierają postać przekształceń oraz transformacji poznawczych i moralnych, właściwych dla

wspólnoty „konwertytów-autoetnografów” (*Wokół humanizacji nauki – znaki, tropy, konteksty*, 2014, s. 24, 27).

Gdyby w tym miejscu recenzja ta miała się zakończyć, to powiedziałbym, że to bardzo interesująca perspektywa na wytyczenie horyzontu studiów lub badań na rzecz rozwoju i ugruntowania współczesnej wiedzy pedagogicznej oraz dyskursu pedagogicznego. Antropologiczne podstawy pedagogiki, przybierające postać antropologii filozoficznej (a w jej ramach różnych jej konceptualizacji, np. fenomenologicznej, hermeneutycznej, egzystencjalnej, personalistycznej, krytycznej, ponowoczesnej itd.), antropologii biologicznej, antropologii kulturowej, antropologii społecznej są bowiem integralną perspektywą współczesnej myśli pedagogicznej, w szczególności antropologicznie zorientowanej pedagogiki, która wprost bazuje lub nawiązuje do wyróżnionych wcześniej antropologii. A same badania etnograficzne nie od dziś przywoływane są w ramach swoistego przeglądu strategii i konceptualizacji przedmiotu badań pedagogicznych, prowadzenia badań pedagogicznych oraz rozwoju i budowania teorii pedagogicznej (zob.: *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*, red. H. Červinková, Wrocław 2019; H. Cervinkova, *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli*. „Forum Oświatowe” 2013, 1; J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków 2012; B. Borowska-Beszta, *Deskrypcje etnograficzne i konstruowanie wiedzy kulturowej w pedagogice*, w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy. Oblicza akademickiej praktyki, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt, Kraków 2010; J. Bonar, *Obserwacja etnograficzna w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2020; B. Borowska-Beszta, *Analiza antropologiczna jako transformacja: problemy i techniki generowania tematów kulturowych*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, 2; B. Borowska-Beszta, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych)*, Kraków 2005; M. Cuprjak, *Doświadczenie codzienności ucznia. Etnografia zaangażowana*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, 1). Dowodem tego są również tak sprofilowane branżowo hybrydowe czasopisma, od lat obecne na rynku wydawniczym, jak „Ethnography and Education”.

Zasadniczy sposób podejmowania przez Wnioskodawcę kwestii antropologicznych, uwidaczniający się w jego „antropo-logicznej wizji pedagogiki”, wypływa z przyjmowania perspektywy antropologii kulturowej, niemniej wykazuje on również predyspozycje do podejmowania zagadnień, które wprost odsyłają do problemów z zakresu antropologii filozoficznej, czy też, w tym wypadku w szczególności antropologii pedagogicznej lub/i pedagogiki antropologicznej. Z tym większym zaskoczeniem należy odnotować fakt, że Autor

w zupełności nie wykracza poza katalog własnych jednorodnych antropologiczno-etnograficznych lektur, z których wydobywa inspirujące i odkrywcze dla siebie tropy poznawcze (zob.: W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka: w kręgu inspiracji heideggerowskich*, Warszawa 2003; W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka. 2. Dilthey, Misch, Bollnow*, Warszawa 2019; O. F. Bollnow, *Crisis and New Beginning Contributions to a Pedagogical Anthropology*, Pittsburgh 1986; M. Montessori, *Pedagogical Anthropology*, New York 1913; T. Ingold, *Anthropology and/as Education*, New York 2018; Ch. Wulf, *Anthropology of Education (History and Theory of Anthropology)*, Berlin 2002; Ch. Wulf, *Education as Human Knowledge in the Anthropocene: An Anthropological Perspective*, Routledge 2022; Ch. Wulf, *Antropologia. Historia – kultura – filozofia*, Warszawa 2016; W. G. Kremień, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011; A. Harbatski *Antropologia pedagogiczna. Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni*, Białystok 2019; A. Harbatski, *Antropologia pedagogiczna. Podstawy antropologii pedagogicznej*, Białystok 2022; E. Stein, *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*, Kraków 2015, rozdz.: „Nauka o wychowaniu i praca wychowawcza: idea człowieka jako ich podstawa”, „Antropologia jako fundament pedagogiki”; U. Ostrowska, *Antropologia i pedagogika w kręgu wiedzy nauk o człowieku. Problemy i wyzwania*, „Paedagogia Christiana” 2021, 1; N. Pelcova, *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, Warszawa 2014; W. Cichoń, *Wartości - człowiek - wychowanie. Z problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, rozdz.: „Problematyka antropologii filozoficznej w teorii wychowania”; J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do egzystencjalnej filozofii wychowania*, Warszawa 2009, rozdz.: „Antropologiczne horyzonty myślenia”, „Antropologiczne intencje wychowania”; B. Jodłowska, *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012, rozdz.: „Rozważania z perspektywy antropologii sokratejskiej”; W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i działania pedagogicznego*, Warszawa 1992, rozdz.: „Ku pedagogice jako <antropologii praktycznej>...”; P. Sosnowska, *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Warszawa 2009, rozdz.: „Filozofia wychowania jako <antropologia>. Człowiek – byt dziejący się w różnicy ontologicznej”; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, rozdz.: „Antropologiczny charakter poznawczego wysiłku człowieka w zakresie badań teorii wychowania” i in.; R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, Poznań 2012, rozdz.: „O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji”; S. Grygiel, *Studeo Humanitati, czyli uczę się ciebie człowieku*, „Znak” 1977, 279; J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, tom I, Poznań 2006, rozdz.: „Antropologiczne, ontologiczne, aksjologiczne, epistemologiczne i metodologiczne

podstawy współczesnej pedagogiki”; B. Śliwerski, *Czeska edukacja i myśl społeczna. Studia i szkice pedagogiczne*, Łódź 2023, rozdz.: „Antropologiczne teorie człowieka i kultury”, „Antropologia integralna”; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2001, rozdz.: „Od koncepcji człowieka do koncepcji wychowania” i in.; R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, Toruń 2003, rozdz.: „Człowiek i jego rozwój w perspektywie antropologicznej”; M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, „Studia Edukacyjne” 2000, 5; H. Červinková, *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, 1, itd.).

W cyklu publikacji dr. M. Kafara nie znajdziemy najmniejszych nawet odniesień zarówno do tych, przykładowo przywoływanych źródeł, jak i do wielu innych, które określają zasoby przedmiotowe i zarazem samą obecność dyskursu antropologicznego we współczesnej pedagogice. Jest to zatem okoliczność w tej samej mierze dysonansowa, co i zdumiewająca.

Aspekty formalno-przedmiotowe głównego osiągnięcia naukowego oraz jego zasięgu środowiskowego jako cyklu publikacji, stanowiącego podstawę oceny wkładu w rozwój dyscypliny pedagogika

Wśród dwunastu artykułów, zgłoszonych przez dr. M. Kafara do oceny jako cykl publikacji z lat 2014-2024, wszystkie opublikowane są w wydawnictwach krajowych. Z czego aż sześć opublikowanych zostało w czasopiśmie „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, w którym Autor pełni zarazem funkcję członka zespołu redakcyjnego. Co więcej, w zgłoszonym cyklu artykułów jest to jedyne czasopismo pedagogiczne, w którym Wnioskodawca aspirujący do tytułu doktora habilitowanego w dyscyplinie pedagogika, opublikował swoje prace (sic!). Sześć kolejnych artykułów opublikowana jest w czasopismach, które nie są periodykami pedagogicznymi, z czego trzy w ogóle nie figurują w wykazie czasopism punktowanych z listy MNiSW.

Wylania to obraz działalności publikacyjnej Wnioskodawcy w zakresie pedagogiki jako całkowicie lokalny, co więcej, związany dodatkowo z czasopismem, w którym sam zarazem występuje w roli osoby współdecyzyjnej. Oczywiście, w żadnej mierze nie jest to jeszcze argument, który przesądza o wartości i znaczeniu publikacji dr. M. Kafara. Jest to jednak przesłanka, która skłania do wnioskowania, że Autor w zupełności nie jest osadzony w szerszych kręgach współpracy środowiskowej, poza swoim własnym środowiskiem zawodowym, w dyscyplinie pedagogika.

Nadto, publikacje te nie tylko są zróżnicowane pod względem formy, treści, ale i pod względem celów jakie pierwotnie miały pełnić, gdy Autor planował ich pisanie, o czym sam

często informuje, wskazując, że dana publikacja powstała z jakiegoś konkretnego powodu, który jest wynikiem szczególnych, przydarzających się mu okoliczności natury zewnętrznej, stanowiących impuls do podjęcia danego problemu. Owe okoliczności zewnętrzne to, np.: 1. redakcyjne zapoznanie się z publikacją innego autora/Mistrza i płynąca stąd wewnętrzna konieczność odniesienia się do płynących z niej inspiracji (*W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Ewy Marynowicz-Hetki Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji*, 2019), 2. wyzyskanie inspiracji płynących z współpracy z koleżanką/współpracowniczką w ramach przedsięwziętych aktywności redakcyjnych i zrodzonych stąd impulsów refleksywności i transformacji poznawczych (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych...*, 2017), 3/4. otrzymanie zaproszenia do wzięcia udziału w projekcie, czy seminarium naukowym (*Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena*, 2020; *W stronę „upodmiotowienia” twórczości naukowej – przypadek auto/biografii*, 2024), 5. konieczność przywołania wspomnienia po odejściu przyjaciela/Mistrza (*Oswajanie nieobecności. Wokół „innej” biografii Wojciecha J. Burszty*, 2021), czy 6/7. zaproszenie do udziału w publikacji jubileuszowej lub uczestnictwo w jubileuszu działalności akademickiej i pracy naukowej swoich mentorów/Mistrzów etnografów (*Legacy of Masters. Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, 2019; *Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*, 2024).

Dobrym przykładem jest tu również publikacja, która wprowadzona została do druku jako element „polemiki” z pozostałymi współredaktorami „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, co do przyjęcia perspektywy interpretacyjnej zgromadzonego materiału lub też odmiennej wizji skonstruowania wprowadzenia od redakcji w numerze tematycznym, pt. „Edukacyjne wymiary badań biograficznych”, w którym dr M. Kafar występował również jako współredaktor numeru. Przy czym Autor dodatkowo kreśli swoje stanowisko, pomimo tytułu sugerującego nakierowanie na eksplikację procesu edukacyjnego, nie tylko - jak sam powiada - z pozycji „wspólnoty antropologiczno-etnograficznej”, ale w ogóle poprzez ograniczenie się, tak jak ma to miejsce w innych publikacjach, do ekspozycji przyjmowanego przez siebie stanowiska „antropologiczno-etnograficznego” (*Zyskiwanie samowiedzy poznawczej jako proces edukacyjny*, 2017, s. 275). Cała konstrukcja artykułu opiera się też na dwóch warstwach treści tekstu. Po pierwsze, jest to mniej lub bardziej widoczne zarysowanie swojego stanowiska w odróżnieniu od pozostałych współredaktorów tomu, oraz, po drugie, ogólnego przeglądu artykułów zawartych w tymże numerze tematycznym (s. 280). A z wprowadzenia do tegoż tomu dowiadujemy się, jak z tego wynika, że tekst ten został

opublikowany w dziale „Dyskusje, polemiki” jako pewnego rodzaju rozbudowana „wypowiedź odrębna” wewnątrz zespołu redakcyjnego, która sformułowana została z intencją zabrania głosu przez dr. M. Kafara jako współredaktora właśnie, w ramach wprowadzenia do tegoż numeru tematycznego (D. Urbaniak-Zajac, E. Dubas, M. Kafar, *Od redaktorów*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2017, 1, s. 9).

Jak sam Autor wiele razy to wzmiankuje w swoich autonarracjach, o profilu tematycznym jego cyklu publikacji często decydowały więc określone okoliczności, np. zachęta, zaproszenie lub sugestia do napisania takiej, a nie innej publikacji. Opisuując zaś genezę własnego sięgania po przysłowiowe „pióro” i podejmowania pracy nad określonymi tekstami, stwierdza: „Ktoś/coś objawia się nam, otwierając drzwi wiodące ku ścieżce dotychczas zakrytej...”. To te właśnie, w większości przygodne okoliczności, inicjują tu – jak sam Autor to ujmuje – aurę „wzmózonej semiotyczności”, stając się „paliwem uskuteczniającej” przez niego pracy nad poszczególnymi tekstami (*Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*, 2024, s. 438, 439, 441). W ten sposób przywoływane teksty uwiadcniają też swoją konstrukcję, zgodną z autoetnograficzną narracją Autora, który często odwołuje się do różnych wydarzeń oraz płynących z nich impulsów, pobudek, czy inspiracji dla swojej własnej aktywności naukowej. Owe wydarzenia stają się tym samym zasadniczym zapalnikiem i podniętą intelektualną do uniwersalizacji określonych problemów, wynikających z trajektorii jego własnego doświadczenia.

Konstruowane w ten sposób teksty oraz właściwa im narracja zawierają zarazem wymiar pewnego rodzaju psychoanalizy „etnografii życia”, a dokładniej własnego ja, wnikania w przesłoniętą przed samym sobą głębię wypartych, skrywanych lub nie w pełni uświadamianych motywacji, odczuć, czy intencji kształtujących przeżycia w kontekście osvajania się przez Autora z nowymi „przestrzeniami” własnego doświadczenia naukowego oraz jej subiektywnego definiowania na użytek konkretnej aktywności publikacyjnej (zob.: *Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*, 2024, s. 437-441; *Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena*, s. 390). Czy więc nie zbliża się to w jakichś punktach do nastawień poznawczych lacanowskiej psychoanalizy? (K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Toruń 2021). Służy temu również – jak należy założyć – wielokrotne cytowanie przez Autora swoich własnych wypowiedzi, czy też obszernie przywoływanie swoich własnych zapisków, notatek lub korespondencji, co do przebiegu i rozwoju określonych sytuacji. Materiał ten, zgodnie z intencją Autora, ma unaocznić procesy myślowe i emocjonalne, towarzyszące im dysonanse, napięcia i ambiwalencje, jakie zachodzą

w jego twórczej jaźni. Tym sposobem dokonuje on prezentacji określonych problemów, które epifanicznie odślaniają się przed nim samym i w nim samym w autonarracyjnym horyzoncie doświadczanych „przepływów intelektualnych” wokół własnego „doświadczenia doświadczenia” (*Autoreferat*, s. 15-16, 25-26; *Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*, 2024, s. 438-439, 441-457, 438; *W dialogu z mistrzami albo jako rodzi się szkoła myślenia....*, 2019, s. 284-286).

Dr M. Kafar często przywołuje i cytuje własne obszernie wypowiedzi, przywiązując do tego dużą wagę eksplanacyjną oraz ukazując w ten sposób własną drogę do odkryć („objawień” i „transformacji” poznawczych) określonych topów poznawczych. Autor często też przywołuje siebie w określonych rolach popularyzatora nauki jako „redaktora” (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych....*, 2017, s. 175, 176), prowadzącego tym sposobem dialog z autorami i biorąc dużą odpowiedzialność za proces dopracowywania i dopuszczenia ich tekstów do druku. Tak przedstawianą własną postawę - jak również sam Autor to puentuje - określa „otwarcie dialogicznym” (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych....*, 2017, s. 176). Autor przedstawia siebie zarazem jako „zacieklego dyskutanta”, który zazwyczaj jest zapraszany jako gość, partner w dyskusji, czy też autor (*O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe*, 2021, s. 252; i in.). Interesująca w tym kontekście jest również narracyjna forma autoprezentacji, w ramach której Autor często mówi sam o sobie w trzeciej osobie, np. „doszło do spotkania... z <Marcinem Kafarem>” (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych....*, 2017, s. 180; i in.). Dr M. Kafar często podkreśla też niezbywalną potrzebę dążenia do wspólnoty w „horyzoncie wartości” lub „wspólnoty myślowej” (*Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, 2019, s. 259; *Zyskiwanie samowiedzy poznawczej jako proces edukacyjny*, 2017, s. 271).

W sposób szczególny zaskoczyło mnie jednak umieszczenie przez Wnioskodawcę w cyklu publikacji, który wszak służyć ma unaocznieniu, czy też dowiedzeniu własnego wkładu w rozwój pedagogiki, dwóch współautorskich artykułów: M. Kafar, S. Pasikowski, *Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena*, 2020 oraz M. Kafar, C. Osvath, E. Scheffels, L. P. Spinazola, L. M. Tillmann, *Legacy of Masters. Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, 2019.

Pierwszy tekst jest zapisem dyskusji między osobą moderującą seminarium naukowe (S. Pasikowski), a osobą mającą wystąpienie (dr M. Kafar), wraz z dyskusją pozostałych uczestników seminarium metodologicznego. Wnioskodawca dokonuje w tej wypowiedzi eksplikacji swoich intuicji i tropów poznawczych jako pewnych kierunków w poszukiwaniu

drogi ujmowania problemu określanego przez niego „upodmiotowieniem twórczości naukowej/praktyk badawczych” jako przejawu „humanizacji nauki”. Przy czym rozumie przez to współlistnienie i współokreślanie się tego, co wynika ze sfery życia osobistego badacza oraz jego profesjonalnych działań. Wynika to z założenia, że twórczość naukowa zawsze jest nasycona obecnością autora, ponieważ autor „wpisuje siebie” w swoje dzieła. W ten sposób tekst staje się „autorską sygnaturą”, a praktyka pisania jest indywidualnym sposobem wyrażania siebie (s. 375, 378, 379, 383, 386, 387). Tego typu twierdzenia są oczywiście dobrze znane w XX wiekowej myśli filozoficznej, jak również w jej recepcjach pedagogicznych. Trudno jest mi jednak zrozumieć jaką rolę we wskazanym cyklu publikacji, zgodnie z intencjami Wnioskodawcy, artykuł ten miał pełnić.

Z kolei druga publikacja ma charakter okolicznościowych mów, wygłaszanych dla uhonorowania życia i działalności akademickiej dwóch tytułowych postaci, naukowców Carolyn Ellis i Arthur P. Bochner. Autorzy przemów koncentrują się na formułowaniu wyrazów swojej wdzięczności, uznania dla inspiracji i przewodnictwa jakiego osobiście doświadczyli w relacji z przywoływanymi postaciami. Autorzy okolicznościowych mów podkreślają zarazem, że nauczyli się od jubilatów nie tylko podejścia do autoetnografii, ale przede wszystkim odpowiedniego myślenia o radości, pasji, trosce, i o tym, jak „żyć dobrym życiem, odkrywając prawdę i doświadczając zarazem „dziedzictwo ich miłości”, a co za tym idzie nabywając w ten sposób doświadczenie transformacyjne i refleksywne (s. 259, 260, 262, 265, 266). Są to odrębne wypowiedzi, które nie tworzą pod względem struktury żadnego spójnego i ustrukturyzowanego problemowo tekstu naukowego, a okolicznościowa wypowiedź dr. M. Kafara ma objętość jednej strony tekstu (s. 257-258).

Tekst ten nie posiada żadnej wartości poznawczej, z punktu widzenia unaocznienia wkładu w rozwój dyscypliny pedagogika, choć zapewne posiada swoją wartość sentymentalno-okolicznościową. Autor mógł przecież zrobić coś więcej, np. przedstawić i omówić dorobek naukowy przywoływanych akademików lub recepcje i oddziaływanie ich twórczości, by miało to jakąś wartość poznawczą. Tym bardziej, że tekst opublikowany został w czasopiśmie, w którym sam zasiada w zespole redakcyjnym. Nie zrobił tego. Trudno zatem dociec z jakiego powodu Wnioskodawca w ogóle załączył ten tekst do oceny własnego dorobku naukowego. Dość niecodzienne są tu również dwie inne okoliczności. Po pierwsze, dlaczego i w jakim celu ów tekst w ogóle ukazał się w rodzimym czasopiśmie. A po drugie, samo oświadczenie dr. M. Kafara, zgodne z którym nie mógł uzyskać kontaktu z żadnym spośród czterech współautorów, co do złożenia oświadczenia pod kątem autorskiego udziału we wskazanej publikacji.

W *Autoreferacie* Wnioskodawca dokonuje również różnego rodzaju „przesunięć”, co do ukierunkowania problemowego oraz zasadniczych ram problemowo-interpretacyjnych, które wynikają z lektury samych tekstów i ich treści jako autonomicznych całości, przedłożonych w ramach cyklu publikacji. Każda z tych publikacji pozostaje w luźnym związku z pozostałymi publikacjami, a już na pewno nie stanowią one jednorodnego ciągu publikacji, które kontynuują i rozwijają to, co uprzednio zostało już wypracowane, stanowiąc zarazem grunt z którego wyrastają kolejne problemy badawcze, zgodnie z logiką kontynuacji i realizacji etapów całościowo zaplanowanego i uskutecznionego cyklu, uwidaczniającego jednorodną problemowo całość zamysłu badawczego Autora. Wspólnym mianownikiem owych publikacji bez wątpienia jest zaś to, że każda z nich odzwierciedla szeroko rozumiany obszar zainteresowań Autora. W publikacjach tych jako zbiorze nie uwidacznia się zatem żaden przewodni zamysł, który w każdej kolejnej publikacji ulegałby nadbudowaniu na dotychczasowych wynikach, a następnie poszerzeniu lub pogłębieniu ich poprzez omawianie kolejnych problemów, wyłaniających się z jakiegoś zamierzonego kierunku badań.

W wielu spośród tych publikacji Autor niczego zasadniczo nie rozwija, nie nadbudowuje, nie systematyzuje, lecz niejako „krąży” i „powraca” do tych samych lub podobnych motywów, kategorii, tropów poznawczych, z żadnego z nich nie czyniąc jakiegś podstawy teoretycznej swoich poszukiwań oraz pogłębionych i usystematyzowanych poznawczo studiów. W pewnej mierze niektóre z tekstów, pogrupowanych przez Autora, ze względu na „przenikające się warstwy” problemowe (*Autoreferat*, s. 4-5) są ponawianym rozpatrywaniem tego samego, często w oparciu o przywoływanie tych samych tropów poznawczych, czy źródeł lub z jakimiś poszerzeniami terminologii, egzemplifikacji i motywów. Zmieniają się nieco tylko konteksty (np. inny rozmówca, inne wypowiedzi przywoływane jako egzemplifikacje materiału źródłowego, czy inna okoliczność na którą publikacja została przygotowana, np. w formie komentarza do innej publikacji, uczestnictwa w jubileuszu pracy naukowej, uczestnictwa w seminarium naukowym, czy w związku z pośmiertnym upamiętnieniem innego naukowca, itp.

Większość z prac ujętych w cyklu publikacji jako głównym osiągnięciem naukowym w dyscyplinie pedagogika, z punktu widzenia jakiegoś nadrzędnego zmysłu, jednorodnego kierunku badań, czy towarzyszących im eksplikacji ma zatem charakter przygodny i sytuacyjny. Dowodzi to tego, że autor nie planował tych publikacji w sposób metodyczny jako ciągu kolejnych odsłon uprzednio antycypowanych a następnie realizowanych studiów lub analiz. A tak przecież należy rozumieć cykl publikacji, który aspiruje do procedur awansowych. Pomijam już fakt rozstrzelania tematycznego, obudowanego rozlicznymi wątkami pobocznymi

oraz zróżnicowaną formą ujmowania prezentowanych treści. Teksty te nie stanowią zatem cyklu publikacji, w którym Autor w sposób monotematyczny, koherentny, co do treści i formy oraz w sposób jakkolwiek usystematyzowany realizuje jednoznacznie określony kierunek badań.

Dyscyplinarna wartość cyklu publikacji, ich umocowanie w dyskursie pedagogicznym oraz studiach z zakresu podejmowanej problematyki

Obycie z perspektywą oraz warsztatem naukowym antropologa kulturowego, etnologa i etnografa potencjalnie stwarza wiele możliwości osadzenia się we współczesnym dyskursie pedagogicznym, w tym prowadzenia badań etnograficznych, które mają już w tej dyscyplinie swoją tradycję oraz ugruntowane metodologicznie uprawomocnienia (K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2010).

Autor nie osadza jednak swojej twórczości w kontekstach przedmiotu badań pedagogicznych i jej podstawach metodologicznych, jak również nie podejmuje żadnych badań (auto)etnograficznych, które tak, czy inaczej, jakoś odnosiłyby się do przedmiotu zainteresowania studiów i badań pedagogicznych, poszerzając, czy też ugruntowując w ten sposób dyscyplinarną wiedzę pedagogiczną. Pomijam nieliczne przejawy wzmiankowania określonych kwestii, na zasadzie hasłowego odnoszenia się do czegoś lub przywoływania *ad personam* nielicznych, choć znaczących przedstawicieli współczesnej rodzimej pedagogiki. Nawiązania te, jak wynika z różnych autorskich adnotacji i wyjaśnień zawartych w publikacjach, w większości przypadków związane są z napotkanymi bezpośrednio na drodze swoich codziennych aktywności „znaczącymi-innymi” (np. na zasadzie udziału w seminarium/konferencji, w ramach partycypacji w zespole redakcyjnym, czy zespole pracowników). Nawet jednak i w tym względzie Autor nie osadza się w merytorycznej recepcji szerszego dorobku postaci do których się odwołuje w tym względzie, a jedynie przywołuje pewne motywy, kategorie, czy tropy bez osadzenia ich w jakichś studialnych i systematycznie ukazanych kontekstach teoretycznych. Tak, by w ten sposób mogły one stanowić swoistą bazę studialną, czy też kontekst, co do poruszania się w obrębie dyskursu pedagogicznego, jego współczesnych perspektyw teoretycznych i badawczych.

Wnioskodawca, zgodnie z przedłożoną dokumentacją, wykazuje się aktywnością redakcyjną i popularyzatorską, występując w roli członka zespołu redakcyjnego czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, redaktora naczelnego serii wydawniczej

„Perspektywy biograficzne” oraz biorąc udział w komitetach organizacyjnych konferencji. W okresie po uzyskaniu stopnia doktora, oprócz zgłaszanego cyklu publikacji jako głównego osiągnięcia naukowego, jest on również autorem lub współautorem 2 monografii, autorem lub współautorem 31 publikacji (24 w pracach zbiorowych, w tym 12 pod jego redakcją lub współredakcją oraz 7 w periodykach naukowych). Niektóre spośród tych publikacji to wprowadzenia do redagowanych przez dr. M. Kafara monografii lub redagowanych numerów tematycznych w czasopiśmie, w ramach którego jest członkiem zespołu redakcyjnego. Realizował również zewnętrzny projekt w NCN, zagraniczne staże, naukowy i naukowo-badawczy, oraz pełnił rolę promotora pomocniczego w dwóch przewodach doktorskich. Zgodnie z przedłożoną dokumentacją aktywnie uczestniczył w 28 konferencjach naukowych, w tym 5 zagranicznych.

Wszystkie autorskie aktywności dr. M. Kafara wprost wyrastają z podejmowania określonych kwestii, zgodnie z dyscyplinarnym zapleczem oraz przedmiotem zainteresowania antropologii kulturowej, etnologii i etnografii. W tym też kontekście Autor podejmuje różnego rodzaju problemy, związane z „etnografią doświadczenia”, autoetnografią i kryptoautobiografią, metodą narracyjną, socjalnymi lub w ogóle społecznymi formami wykluczenia, moralnymi aspektami praktyk humanistycznych, czy otwartością dialogiczną w doświadczeniu przyjaźni i żaloby. Niektóre z przewodnich motywów i źródeł obecnych w tych publikacjach obecne są również w publikacjach, którym Autor nadał formułę cyklu powiązanych za sobą tematycznie artykułów. Oczywiście, wiele spośród tych publikacji oraz podejmowanych w ich ramach problemów ma swoją wartość i jest interesująca, potencjalnie stwarzając możliwość do określonych przejsć, odniesień i rozwinięć w kontekście studiów i badań z zakresu dyskursu pedagogicznego. Autor w zupełności nie wykracza jednak poza obszar swoich zainteresowań z zakresu antropologii kulturowej, etnologii i etnografii. Każdy z tekstów dr. M. Kafara, realizowany jest – jak sam często powiada – w oparciu o *background* antropologiczny i etnograficzny (*W kręgu transgresyjnych biografii naukowych*..., 2017, s. 180) mógłby znaleźć swoje poszerzenie lub odniesienie do przedmiotu badań edukacyjnych, jak i pedagogicznej literatury przedmiotu. W żadnym z swoich tekstów Autor nie dokonuje jednak takiego zakorzenienia dyscyplinarnego.

Wywołuje to zatem niemałe zdziwienie, biorąc pod uwagę, że Wnioskodawca nie aspiruje do awansu naukowego z tych dyscyplin, w obrębie których w sposób jednoznaczny rozwija swoje kompetencje poznawcze i zainteresowania naukowe, tylko z pedagogiki, nie podejmując zarazem studiów literaturoznawczych z zakresu dyskursu pedagogicznego. I to zarówno teoretycznych, jak i metateoretycznych oraz nie prowadząc badań, które wprost

odnoszą się do przedmiotu zainteresowania pedagogiki. Jeśli więc studia i rozprawy z zakresu antropologii kulturowej, etnologii i etnografii są tym samym, co studia i rozprawy z zakresu pedagogiki, to w sposób zasadny należałoby założyć oraz oczekiwać, że, analogicznie, na podstawie dorobku pedagogicznego, można aspirować o nadanie określonych uprawnień naukowych w innych dyscyplinach, bez jednoczesnego wykazywania się merytoryczną łącznością z wiedzą ukonstytuowaną w obrębie tych obszarów dyskursu dyscyplinarnego, a co za tym idzie, bez wypisywania się w tradycje teoretyczne oraz określone zasoby ich wiedzy.

Dorobek podoktorski dr. M. Kafara osadzony jest więc w kontekstach wiedzy z zakresu antropologii kulturowej, etnologii i etnografii. Wątki lub odniesienia pedagogiczne zasadniczo pojawiają się w tych pracach, w których dr. M. Kafar występuje jako współautor lub też osoba prowadząca dialog z pedagogiem. Przy czym nawet i w tych przypadkach w sposób jednoznaczny widoczne jest to, że wątki i problemy pedagogiczne wprowadzane lub reprezentowane są tam przez współautorów lub współrozmówców dr. M. Kafara. On sam w sposób dla siebie właściwy, tzn. zazwyczaj artykułowany i realizowany, porusza się w obrębie różnych problemowych kontekstów antropologii kulturowej, etnologii i etnografii. I to z tej pozycji prowadzi rozmowy ze swoimi rozmówcami pedagogami oraz nawiązuje z nimi jako antropolog i etnograf deklarowaną przez siebie „relację dialogiczną”, w poszukiwaniu tego, co wspólne i określające „pokrewieństwo doświadczeń” (*O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe*, s. 260).

Interdyscyplinarne, czy też transdyscyplinarne predyslekcje współczesnego dyskursu pedagogicznego w naturalny sposób tworzą otwartą i rozległą przestrzeń do absorbowania dyscyplinarnych doświadczeń filozofów, socjologów, psychologów, w tym antropologów i etnografów. W ten sposób współczesny dyskurs pedagogiczny rozwija i poszerza badawcze sposoby ujmowania własnego przedmiotu zainteresowania. Realizowanie interdyscyplinarnych badań pedagogicznych musi jednak opierać się na podejmowaniu w sposób prymarny studiów lub badań pedagogicznych. Podobnie, aby realizować podejście transdyscyplinarnego wykraczania poza tradycyjnie utrwalone podziały i granice, najpierw trzeba dysponować znajomością przedmiotowego dyskursu i dotychczasowych tradycji uprawiania dyscypliny/dyscyplin względem których przyjmuje się takie właśnie nastawienie. Trudno bowiem przekraczać coś, czego się nie zna i w obrębie czego nie jest się usytuowanym, nie wykazując się tym samym żadnymi formami postępowania naukowego, które przybiera postać dyskursu rewizjonistycznego, reinterpretacyjnego lub rozwijającego to, co do tej pory nie posiadało określonej nadbudowy lub przedłużenia w postaci nowych odsłon wytwarzania wiedzy. Niestety, Autor przedłożonego dorobku nie osadza swoich rozważań w

przedmiotowych zasobach dyskursu pedagogiki, nie odnosi i nie konkretyzuje swoich ustaleń w odniesieniu do przedmiotowych zasobów wiedzy pedagogicznej w ramach swojej aktywności publikacyjnej.

Autor używa różnych wyszukanych sformułowań, metaforycznych określeń, neologizmów i fraz słownych, którym przypisuje szczególnie odkrywcze, heurystyczne i teoriiotwórcze znaczenie. Oczywiście, nie ma w tym nic zaskakującego i niezwykłego. W warstwie językowych form wyrazu – jak Autor sam pisze – tkwią bowiem już pewne intuicje, ujmując to w kategoriach fenomenologicznych, „rzeczy samych” oraz ich nadwyżek sensu i znaczenia. Dr M. Kafar stwierdza więc, że podąża za intuicjami, które tkwią w języku oraz słucha tego, co język chce mu powiedzieć. Autor niekiedy zbliża się też w swoich formach językowego wyrazu do konwencji wypowiedzi *ars poetica*, powiadając, że „język jest zarówno jego przekleństwem, jak i zbawieniem”, a jego twórcze i transgresyjne zmaganie się ma charakter zmagania się z językiem. W ten sposób w warstwie językowej uwidacznia się, zgodnie z podejściem Autora, to ku czemu wiedzie go intuicja badawcza, by w ten sposób poszukiwać niuansów, które czynią różnicę i inicjują odkrycia tego, co przełomowe (*Looking for Self at the Intersection of "Master"/"master" Discourses*, 2019, s. 141; *O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe*, 2021, s. 254, 264). Budowaniu tak rozumianej drogi odkryć naukowych, owych „objawień” – odwołując się znów do konwencji terminologicznej Autora - służyć ma lub wręcz odgrywać kluczową rolę w tym procesie posługiwanie się, np. kursywą, pogrubioną czcionką, wielkimi literami, metaforami, analogiami, oksymoronami, czy też prezentowaniem treści w formie prowadzonego dialogu/rozmowy, które stają się dla niego źródłem transformacji poznawczych i „przepływów intelektualnych” (*Looking for Self at the Intersection of "Master"/"master" Discourses*, 2019, s. 140, 141).

W takich poszukiwaniach, przeoczonych sensów i znaczeń języka Autor ostatecznie poszukuje transformacyjnej drogi do samego siebie, ponieważ ostatecznie jego celem jest odkrywanie „siebie samego” w „splątanej konstelacji” wszechświata, w centrum którego odnajduje on własne „ja” (sobość). Drogą rozjaśniania intuicji własnego „ja” oraz dochodzenia do zrozumienia samego siebie jest zaś relacyjny („dialogiczny”) stosunek, wyrażający się w „przepływach intelektualnych”, które wydarzają się między nim a innymi (*Looking for Self at the Intersection of "Master"/"master" Discourses*, 2019, s. 142-145). W takim stawianiu sprawy również nie ma nic zaskakującego, ani nadzwyczajnego. Dziwi jednak to, że Autor nie rozwija tych intuicji, motywów, czy tropów ani poprzez rekonstrukcję określonych stanowisk, ani studialną eksplikację deklarowanego przez siebie przedmiotu zainteresowania badawczego.

Autor nie przechodzi zatem do ich systematycznego rozwinięcia w postaci uporządkowanych i pogłębionych przedmiotowo studiów, osadzonych w literaturze przedmiotowej.

W cyklu publikacji spotykamy się zatem z pewnymi, mniej lub bardziej jasno ujmowanymi, przyczynkami i wprowadzeniami do określonego kierunku zainteresowania badawczego, które nie znajdują swojego rozwinięcia tak studialnego, jak i badawczego. Sposoby argumentacji jakie stosuje Autor pozbawione są monotematyczności kierunku dowodzenia tego, co miałyby być dowiedzione, jak i rzeczowego osadzenia się w jakichś szerszych ramach, czy podstawach, które stanowiłyby jednoznaczne punkty odniesienia jego własnego kierunku analiz i rozważań. Ekwiwalentem owych systematycznie zarysowanych podstaw teoretyczno-studialnych w tekstach Autora są, najogólniej rzecz ujmując, mniej lub bardziej rozbudowane narracje w postaci różnych konwencji językowych oraz wprowadzanych w tym kontekście językowych „przesunięć leksykalnych i syntaktycznych” (zob.: J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997). W ten sposób Autor koncentruje się na wyszukanych formach językowego wyrazu, w postaci różnego rodzaju pojęciowych rozróżnień, sugestywnych i barwnych sformułowaniach, metaforach, czy neologizmach. Mają one jednak niewielką wartość eksplanacyjną, ponieważ nie są wpisane w żadne szersze konteksty dyskursu przedmiotowego, w szczególności tego, który odnosi się do dyscyplinarnej wiedzy pedagogicznej, choć nie tylko.

„Korespondencja istotnie korygująca” I, II, III: stopień koherencji zakreślonego w *Autoreferacie* projektu „antropo-logicznej wizji pedagogiki” z przedmiotową treścią publikacji jako monotematycznego cyklu

Wnioskodawca włożył dużo wysiłku, tak argumentacyjnego, jak i heurystycznego w skonstruowaną przez siebie narrację *Autoreferatu*, aby podjąć próbę odnotowania, uzupełnienia lub spięcia w zakładaną całość tego, co w przedłożonym cyklu publikacji naukowych nie jawi się już jako koherentna całość, wyrażająca metodycznie zaplanowany i realizowany jednotematyczny merytorycznie cykl publikacji. Sam *Autoreferat*, co trzeba przyznać, jest dość pieczołowicie skonstruowany, i gdyby była to forma publikacji autorskiej, to byłaby to najlepsza publikacja pod względem zakreślenia pewnych kontekstów teoretycznych, czy samej systematyki i konsekwencji wyłożenia tego, na rzecz czego Autor argumentuje, spośród tych, które przedłożone zostały w cyklu publikacji.

Autor stara się, jak się wydaje, niejako uprzedzać w *Autoreferacie* potencjalną krytykę, co wskazuje albo na własną intuicję braków i słabości przedkładanego cyklu publikacji, albo dysponowanie określonymi informacjami zwrotnymi, które uwrażliwiły go na pewne kwestie

już na etapie przygotowywania samego *Autoreferatu*. Egzemplifikacją tego jest między innymi, np. sformułowane przez Autora zastrzeżenie, że „subtelne komplikowanie” swoich wypowiedzi, głównie w warstwie językowych form wyrazu nie wynika „z silenia się na oryginalność” (*Autoreferat*, s. 2-3). Otóż po całościowej lekturze tekstów, z których wyłania się owa „autorska sygnatura”, nie tylko co do formy, ale i systematyki merytorycznych treści, niestety takie nieodparte wrażenie właśnie można odnieść. Autor, jak sam podkreśla, przywiązuje dużą wagę do niuansów językowych, w nich jakby lokując cały ciężar swych intuicji odkrywania „nowego obszaru badań” poprzez służące temu analizy i deskrypcje. To, co bez wątplenia można jednak przyznać Autorowi, to umiejętne posługiwanie się wysublimowanymi, budzącymi wyobraźnię neologizmami i metaforycznymi określeniami.

Innym przykładem uprzedzania potencjalnej krytyki, jak się wydaje, jest autodeklaracja, która odnotowana została w rozbudowanym przypisie, zgodnie z którą Autor podkreśla, że znane są mu „pola dyskursywne, które określane są jako „pedagogika antropologiczna” lub „antropologia pedagogiczna”. Niestety, treści jego publikacji w zupełności przeczą temu, że tak właśnie mają się rzeczy, i że w jakimkolwiek stopniu na etapie pisania publikacji były mu one znane. W publikacjach tych nie znajduje się ani jedno odniesienie do wzmiankowanych w ten sposób w *Autoreferacie* źródeł, nie mówiąc już o wielu innych źródłach z tego obszaru problemowego w obrębie współczesnego dyskursu pedagogicznego.

W zupełności zaskakująca i zarazem swoista w tym kontekście jest również adnotacja, w której Autor powiada, że odniesienie się (a dodajmy, że chodzi tu o jakiejkolwiek odniesienie się) lub podjęcie dyskusji (a dodajmy, że chodzi tu o podjęcie jakiejkolwiek dyskusji) z obecnymi w tradycji pedagogicznej koncepcjami, studiami lub problematyzacjami kwestii antropologicznych, nie znajduje swojego miejsca w przedłożonym cyklu publikacji z zakresu „antropo-logicznej wizji pedagogiki”, ponieważ wymagałoby to osobnych i wnikliwych studiów (*Autoreferat*, s. 10). A zatem w jakim innym cyklu publikacji tego typu studia powinny być podjęte, określając właściwy kontekst teoretyczny, jeśli nie w takim właśnie? Wnioskodawcy towarzyszy zarazem głębokie – jak sam programowo to ujmuje – „rewelatorskie” przeświadczenie, że jego intuicje i rozważania na temat ujmowania pedagogiki w perspektywie antropologicznej, wyartykułowane tylko w *Autoreferacie* („antropologiczności” jako horyzontu ujmowania „pedagogiczności”) otwierają nową drogę do humanizacji pedagogiki oraz upodmiotowienia pedagogicznych praktyk badawczych, koncentrujących się na człowieku, który występuje zarazem w roli badacza, jak i badanego.

Co więcej, autor wypowiadając swoje intuicje i tropy poznawcze, dotyczące „antropologicznej wizji pedagogiki” jakby w ogóle nie miał świadomości, że problem

antropologicznego dyskursu w myśli pedagogicznej, ujmując rzecz już tylko w kategoriach rozwoju i ewoluowania tradycji humanistycznej, poprzez ujmowanie i dookreślanie specyficznego statusu ludzkiego bycia w świecie, wobec siebie samego, czy wobec swej własnej przyszłości, podejmowany jest na różne sposoby i w różnych odsłonach koncepcyjnych, począwszy od starogreckich idei *paidei*, *periagoge*, czy *arete*, poprzez ideę wyrażoną w niemieckojęzycznym pojęciu *Bildung*, aż po współczesne koncepcje człowieka, które *implicite* lub *explicite*, obecne i artykułowane są prawie w każdym z nurtów pedagogiki współczesnej (zob.: W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001; K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków 2019; H. A. Jędrzejczak, „*Doskonalenie się czyni człowieka wolnym*” – niemiecka koncepcja *Bildung* jako etyczny nakaz i metoda spełniania się jednostki, czyli o utopii i ideologii, w: *Utopia a edukacja*, t. V, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020; B. Suchodolski, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1968; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967; *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, wyb. B. Suchodolski, I. Wojnar, Warszawa 1988; *Myśliciele o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, tom I/II, Warszawa 1996/2000; G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003).

Autor wskazuje w swoim *Autoreferacie* na trzy zasadnicze, w swoim przekonaniu oryginalnie koncipowane, wyróżniki tropów poznawczych w zarysowanej przez siebie koncepcji „antropo-logicznej wizji pedagogiki”: 1. przyjęcia strategii badawczej, która przybiera postać narracji (auto)biograficznej, na rzecz analizowania pokładów swojego własnego doświadczenia, w którym podmiot poznania może odkrywać siebie samego jako innego, 2. przyjęcia „rewelatorskich” nastawień w tak zakładanej strategii badawczej, możliwej dzięki refleksywnemu ujmowaniu narracji (auto)biograficznych, w ramach których za uprawnione epistemologicznie i zarazem równoważne, co do swej wartości poznawczej uznaje się naukowe i nienaukowe sposoby postrzegania świata, 3. w końcu, odwoływanie się do dialogicznej struktury doświadczenia, która – jak powiada Autor - „przesądza o specyfice pedagogiczności objawiającej się w procesach antropologizacji pedagogiki” (*Autoreferat*, s. 10, 12, 17). W żadnym z tych obszarów Autor nie podejmuje we wskazanym cyklu publikacji jakichkolwiek prób, choćby tylko zarysowania, aktualnego stanu wiedzy w związku z tak wyodrębnionym zakresem problemowym „antropo-logicznej wizji pedagogiki”.

W cyklu publikacji nie znajdziemy zakreślonych podstaw w kontekście przeglądu literatury przedmiotu z zakresu teorii podejścia (auto)biograficznego oraz osadzenia się w dyskusji z zakresu współczesnej teorii autobiografii. Tak, aby można było uznać to za punktu

wyjścia/odniesienia dla autorsko deklarowanej „antropo-logicznej wizji pedagogiki” jako drogi do humanizacji i upodmiotowienia procesu badawczego. W cyklu publikacji nie spotykamy się zatem i w tym względzie z żadnymi problematyzacjami kontekstów teoretycznych, odnoszących się do teorii autobiografii, np.: gatunkowej odmienności od pamiętników, wspomnień, dzienników, czy notatek i zapisków, do których Autor często sięga jako egzemplifikacji swoich twierdzeń; autobiografii jako źródła badań antropologicznych; obecności narracji fikcyjnych w autobiografii (elementu fikcjonalnego), czy też różnych innych kontekstów problemowych, które składają się na studia i badania odnoszące się do współczesnego stanu wiedzy z zakresu teorii autobiografii (zob.: M. Bandura, *Formy autobiograficzne a katalogowanie z wykorzystaniem Deskryptorów Biblioteki Narodowej*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2019, tom L; M. Saunders, *Autobiografikcja. Eksperymenty z życiopisaniem od przełomu wieków po modernizm*, „Autobiografia Literatura Kultura Media” 2020, 2; K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*, Łódź 2020; P. Klaus, *Pomiędzy autobiografią a biografią: biografia literacka jako źródło badań socjologicznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, 9/4; A. Citkowska-Kimla, *Autobiografia jako narzędzie badań historyka idei. Casus „Wspomnień niezależnego” Richarda Pipesa*, „Acta Universitatis Vratislaviensis” 2021, 4069; M. Czermińska, *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*, Gdańsk 1987; G. Misch, *O postaciach osobowości. Pojęcie i źródło autobiografii*, oprac. E. Paczkowska-Łagowska, Kraków 2020; *Autobiography as Philosophy: The Philosophical Uses of Self-Presentation*, red. T. Matien, New York 2006; J. Sturrock, *Nowy wzorzec autobiografii*, „Pamiętnik Literacki” 1988, 4; I. Szyrocka, *Autobiografia i filozofia. Próba filozoficzna rozważenia wzajemnych odniesień na podstawie kilku klasycznych przykładów*, Kraków 2016; *The Philosophy of Autobiograph*, red. Ch. Cowley, Chicago 2015; A. S. Rathore *Philosophy of Autobiography. Body and Text*, New York 2019; T. Burek, *Autobiografia jako rozpamiętywanie losu. Nie tylko o „Rodzinnej Europie”*, w: *Poznawanie Miłosza*, red. A. Fiut, cz. 2, Kraków 2001; M. Czermińska, *Postawa autobiograficzna*, w: *Studia o narracji*, red. J. Błoński i in., Warszawa 1982; M. Czermińska *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie, wyzwanie*, Kraków 2000; M. Czermińska, *O autobiografii i autobiograficzności* w: *Autobiografia*, red. M. Czermińska, Gdańsk 2009).

Autor nie osadza również w szerszym kontekście naukoznawczym, filozofii nauki czy metodologii nauki swoich rozważań, co do drogi upodmiotowienia wymiarów praktyki badawczej, odnoszonej w ogóle do humanizacji nauki, bazując na wybranych źródłach dyskursu etnograficzno-antropologicznego. Nie odnosi też swoich stwierdzeń do dyskursu pedagogicznego, w którym na różne sposoby podejmowane i obecne są tego typu nastawienia,

zarówno autobiograficzne, jak i te, które eksponują rolę doświadczeń osobistych w kształtowaniu się trajektorii rozwoju drogi naukowej konkretnych sylwetek naukowców (zob.: M. Piasecka, *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa 2018; *Uczni z odległej i nieodległej przeszłości*, red. A. Żywczok, M. Kitlińska-Król, Katowice 2019).

Dr M. Kafar formułuje również twierdzenia kwestionujące roszczenia pozytywistycznego wzorca uprawiania nauki, nie odnosząc się zarazem w jakikolwiek sposób do tego, że we współczesnej pedagogice, podobnie jak w antropologii kulturowej, etnologii i etnografii nie od dziś mamy do czynienia z utrwalonymi już uprawomocnieniami nastawień poznawczych, które wynikają z tzw. „przełomu antypozytywistycznego”. Zgodnie z tym podejściem fenomeny kulturowe i jednostkowe ujmowane są w kategoriach humanistycznych, a co za tym idzie rozpatrywane są właśnie w perspektywie antropologicznej, z wyeksponowaniem takich składowych „świata ludzkich spraw”, jak „przeżycie”, „uczucie”, czy „wola”. A tak dookreślany status pedagoga-badacza, wskazuje na konieczność - jak ujmuje to S. Palka - „stosowania w toku poznania badawczego empatii, introspekcji, subiektywnego podejścia”, a co za tym idzie eksponowania podmiotowego, dialogicznego, antropologicznego, czy symbolicznego charakteru czynności badawczych (zob.: S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 2003, rodz. „Nauczyciel jako badacz humanistyczny”; B. Truchlińska, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006, rozdz. „Przełom antypozytywistyczny”; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, rozdz.: „Postpozytywistyczny model badań nad edukacją”; R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014).

Tak ujmowane czynności badawcze przybierają różne postacie i reprezentacje, wyłaniając określone tropy, impulsy i horyzonty szeroko rozumianej humanistycznej (re)orientacji badawczej. (zob.: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, wyb. B. Suchodolski, Warszawa 1988; I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000, rozdz. „Współczesna cywilizacja na rozdrożu”; *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury: konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. J. Gajda, Kraków 2009; *Pedagogika jako formacja intelektualna refleksji we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. J. Gnitecki, Poznań 2005; A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od pedagogicznej utopii ku pokrytycznej utopii*, Wrocław 2006; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa 1997, rozdz. „Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności”, „Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki”; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*.

Filozofia – metodyka – ewaluacja, Lublin 2000, rozdz. „W stronę *human science*”, „Pedagogika zorientowana humanistycznie”; P. Zamojski, *Edukacja jako rzecz publiczna*, Warszawa 2022, rozdz. „Dialektyka różnicy”).

Autor w ogóle nie sięga do tych zasobów literatury przedmiotowej. Co więcej, nie też nie wskazuję, biorąc pod uwagę lekturę przedłożonego cyklu publikacji, aby znał stanowiska oraz rozwijane perspektywy poznawcze, które znajdują tam swoje reprezentacje i rozwinięcia w postaci określonych rozróżnień, tropów i motywów poznawczych, studiów, czy konceptualizacji.

Podobnie rzecz się ma z odwołaniami do dialogiki (dialogu, dialogowania) jako integralnego elementu struktury myślenia i działania pedagogicznego. Autor w najmniejszym stopniu nie wykazuje się w swoim cyklu publikacji jakimikolwiek nawiązaniami do licznych prac w tym zakresie, i to zarówno filozoficznych, w szczególności dialogicznych, czy hermeneutycznych kategorii dialogu/dialogiczności, jak i pedagogicznych recepcji tej problematyki, w różnych jej odsłonach oraz koncepcyjnym sprofilowaniu na rzecz teorii i praktyki edukacyjnej. Dr M. Kafar nie ustala zatem żadnych postaci korespondencji z podstawowymi koncepcjami dialogu, które mogłyby stanowić punkt odniesienia dla podejmowanych studiów i problematyzacji zarówno w kontekście dyskursu filozoficznego, jak i pedagogicznego. A warto odnotować i to, że już sama formuła cyklu publikacji „Antropologiczna wizja pedagogiki. Auto/biograficzne konteksty dialogowania ze *Sobą/Innym*” wprost wpisuje się w rozliczne studia z zakresu filozofii dialogu i filozofii hermeneutycznej jako dyskursów poniekąd fundujących tego typu problematykę w myśli XX wieku, poprzez problematyzację takich kwestii, jak dialog, samozrozumienie, sobość, Inny, tożsamość osobowa i tożsamość narracyjna, czy „ślad uobecnienia” (zob.: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2003; H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Warszawa 2013; E. Lévinas, *Całość i nieskończoność Esej o zewnętrżności*, Warszawa 2014; *The Self and the Other*, „Analecta Husserliana”, red. A.-T. Tymieniecka, Dordrecht 1977, 6; B. Piecychna, *Rozumienie. Dzieje. Dialog. O kompetencjach tłumacza w hermeneutyce filozoficznej Hansa-Georga Gadamera*, Białystok 2019; J. Jakubowski, *Skończoność egzystencjalna. Studium nad filozofią Paula Ricoeura*, Bydgoszcz 2017; B. Casper, *Co to znaczy: myśleć dialogicznie?*, w: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, red. W. Zuziak, Kraków 2002; P. Sznajder, *Dialog i dialektyka w konfrontacji hermeneutyki Hansa Georga Gadamera z filozofią dialogu*, Warszawa 2016; A. Węgrzecki, *Wokół filozofii spotkania*, Kraków 2015; T. Gadacz, *Pięć koncepcji dialogu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, 2; T. Gadacz, *Filozofia współczesna*, t. 2, Kraków 2009, rozdz.: „Filozofia dialogu”; *Filozofia dialogu*, oprac. B. Baran, Kraków 1991;

J. Tarnowski, *Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*, Warszawa 1993; J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993; J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990; U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000; B. Milerski, *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, „Paedagogia Christiana” 2008, 1; J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008; 7; J. Gara, *Pedagogiczny model dialogicznych aktów wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2007, 1; J. Gara, *Filozoficzne przesłanki intersubiektywności dialogiki aktów wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2007, 7; R. Włodarczyk, *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007, i in.).

Zaskakująca jest więc łatwość z jaką Autor proklamował siebie dialogikiem, nadając takie właśnie znaczenie swoim tekstom, które ujmowane są w konwencji dialogów, tzn. prowadzonych rozmów z osobami z kręgu własnych kontaktów środowiskowych, poddanych następnie transkrypcji, wraz z opatrzeniem ich przypisami, na rzecz publikacji w postaci tekstów autorskich lub współautorskich. Dziwne jest również i to, że Autor w ogóle włączył tego typu teksty do cyklu publikacji, które poddawane są ocenie z punktu widzenia wkładu naukowego w rozwój dyscypliny. Oczywiście, wspomniane teksty publikowane jako autonomiczny zapis rozmów mają swoją wartość, związaną z dokumentowaniem dyskusji na wybrane tematy, nie ma tam jednak nic, co można by rozpatrywać w kategoriach wniesienia wkładu w rozwój dyscypliny, w której obecne są zarówno określone recepcje samej filozofii dialogu, jak i kategorii dialogu w nawiązaniu do różnych tradycji teoretycznych.

Co ciekawe, Autor odwołując się w sposób ogólny i na zasadzie dopowiedzenia w *Autoreferacie* do kategorii dialogu edukacyjnego J. Rutkowiak, wyraża zarazem jakby aprobatę dla jej intuicji oraz „wystarczająco pogłębionej wiedzy”, która jego zdaniem jest przejawem kongenialności z intuicją W. Biblera (*Autoreferat*, s. 17). To stwierdzenie jest istotnie intrygujące, biorąc pod uwagę stopień pogłębienia wiedzy, jaką sam Autor w tym względzie przejawia. Przede wszystkim, nie za bardzo wiadomo jednak z jakiego powodu twórczość W. Biblera miałby być zasadniczym lub w ogóle miarodajnym punktem odniesienia w kwestii podejmowania problemu źródeł, czy też reprezentatywnych stanowisk w kwestii dialogu i dialogiczności. Warto też dodać, że heurystycznie odkrywczą dla Autora forma dialogów jako sposobu klarowania i popularyzowania zajmowanego przez siebie stanowiska również ma swoje jednoznaczne reprezentacje w rodzimej myśli pedagogicznej. I to od ekspozycji idei personalistycznych, aż po ekspozycję przesłanek teorii ponowoczesnej (*Dialogi pedagogiczne* t. 2. Wychowanie jako pomoc, red. J. Placha, Warszawa 1992; M. Gliński, *Być z dziećmi i*

młodzież. Rozmowy z księdzem dialogującym profesorem Januszem Tarnowskim, Kraków 2020; Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012; P. Haffner, Bauman. *Czynić swoje obcym. Rozmowa Petera Haffnera z Zygmuntem Baumanem*, Warszawa 2019).

Autor powołuje się w swoich publikacjach na różne, skądinąd interesujące tropy poznawcze w postaci określonych formuł, motywów, czy kategorii. Zupełnie jednak nie bierze pod uwagę, że mają one swoje najróżniejsze reprezentacje w współczesnej literaturze pedagogicznej. Dr M. Kadar nie podejmuje w tym względzie żadnej dyskusji, nie ustala żadnych form kontynuacji lub krytycznej rewizji i krytyki, poprzez utożsamienie lub odróżnienie się w kontekście współczesnych dyskursów pedagogicznych i odpowiadającej im literatury przedmiotowej. Należy zatem domniemywać, że albo nie zdaje sobie sprawy z istnienia takich recepcji, dyskursów i conceptualizacji, albo nie czuje w ogóle takiej potrzeby, by do nich się odnosić. Niezależnie od tego, która z wskazanych okoliczności ma tu miejsce, każda z nich w konsekwencji konfrontuje Autora z prymarnym zarzutem nie odnoszenia się do zasobów dyskursu pedagogicznego.

W przywoływanym cyklu publikacji prawie w ogóle nie spotykamy się z próbami odnoszenia się do studiów pedagogicznych, dotyczących takich obecnych w dyskursie pedagogicznym tropów, czy kategorii, jak: „język”, „sobość”, „inny”/”inność”, „słuch pedagogiczny”, „część/całość”, „ruch”, „narracja”, „(auto)biografia”, „pedagogiczność”, czy „pisanie” sobą (pisanie jako wypowiadanie siebie; „sobą pisanie”) (zob: A. Wierciński, *Hermeneutyka gościnności: dobroć i hojność. O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017; A. Wierciński, *Hermeneutics of Education Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*, Zurich 2019; M. Przanowska, *Verbum interius jako fundujące doświadczenie hermeneutyki filozoficznej. Zarys dyskusji*, „Archiwum historii filozofii i myśli społecznej” 2016, 61; M. Przanowska, *Człowiek jako pytanie. O dialogicznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, 2; M. Przanowska, *Zamyśl humanistyczny - zmysł pedagogiczny. Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki humanistycznej*, w: *Niebezpieczna humanistyka - wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji*, „Chowanna” 2017, 1; M. Przanowska, *Listening and Acouological Education*, Warszawa 2019; H. Ostrowska, *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*, Kraków 2022; J. Gara, *Refleksyjna problematyzacja tego, co filozoficzne w tym, co pedagogiczne oraz o tego, co pedagogiczne w tym, co filozoficzne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, 1; J. Gara, *Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji*, „Kwartalnik

Pedagogiczny” 2015, 2-3; J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990; D. Lalak, *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010; E. Paczkowska-Lagowska, *Posłowie. Autobiografia jako hermeneutyka życia. O filozoficznym i naukowo-humanistycznym znaczeniu pism autobiograficznych w nawiązaniu do Wilhelma Diltheya i Georga Misch*, w: G. Misch, *O postaciach osobowości. Pojęcie i źródło autobiografii*, oprac. E. Paczkowska-Lagowska, Kraków 2020; E. Paczkowska-Lagowska, *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*, Gdańsk 2000).

Prawie każdy z najróżniejszych motywów, czy tropów badawczych, które we wskazanych tekstach dr M. Kafar wprowadza jako antropologiczne, znajdują swoje odzwierciedlenie w różnych postaciach współczesnego dyskursu pedagogicznego. Dlaczego Autor nie sięga do tych prac, dlaczego nie czyni ich punktem odniesienia i pogłębienia swoich poszukiwań i kielkujących intuicji badawczych, trudno zrozumieć.

Przykładem takiego stanu rzeczy jest również to, że nie do końca wiadomo, co Autor ma na myśli gdy określa swoje rozważania mianem „fenomenologii uniwersum mistrza”. Do jakiej fenomenologii nawiązuje, jak ją rozumie, czy też jakie przesłanki i pryncypia metody fenomenologicznej lub jej recepcji w naukach społecznych i humanistycznych we wskazanych rozważaniach realizuje (*Looking for Self at the Intersection of “Master”/“master” Discourses*, 2019, s. 130-133). Czy Autor ma tu na myśli to samo, co W. Stróżewski w swojej „małej fenomenologii autorytetu”, czy coś innego? (zob.: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992; zob. także: D. Benner, *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych*, Warszawa 2021, rozdz.: „Lekcje mistrzów – z europejskiego i amerykańskiego dyskursu edukacyjnego”; *Wprowadzenie do fenomenologii. Interpretacje, zastosowania, problemy*, tom I, II, red. W. Płotka, Warszawa 2014). Formułując w ten sposób problem dobrze byłoby zatem wyjść od określenia łączności lub rozłączności z określonymi stanowiskami w tym względzie. Autor jednak tego nie czyni. Symptomatyczne jest również i to, że Autor i w tym względzie nie wykracza poza krąg powtarzających się w jego publikacjach źródeł i związanych z tym tropów, nie biorąc pod uwagę przedmiotowej literatury pedagogicznej lub w ogóle szerszej literatury przedmiotu, w świetle której eksponowane są też różne aspekty problematyczności zagadnienia mistrza i źródeł jego osobowego autorytetu (zob.: J. M. Bocheński, *Logika i filozofia*, Warszawa 1993, rozdz. „Co to jest autorytet?”; M. Dudzikowa, *Pomysł siebie... Mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007; K. Olbrycht *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007; E. Ogłóza, *Wokół mistrza i autorytetu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2010, 79; I. Wagner, *Stalność czy zmienność autorytetów*.

Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie, Kraków 2005; *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, red. J. Jagiełło, Kraków 2008; B. Tuziak, *Autorytet jako zjawisko społeczne. Wymiar lokalny*, „Studia Socjologiczne” 2010, 2; L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011).

Podobnie, gdy Autor nawiązuje do kategorii „doświadczenia egzystencjalnego” (*W stronę „upodmiotowienia” twórczości naukowej – przypadek auto/biografii*, 2024, s. 108) również nie wiadomo jakie znaczenie przypisuje tej formule, a co za tym idzie, jaka jest struktura tego doświadczenia i na czym ona polega. Nie wiadomo więc, czy autor wprowadza to pojęcie w znaczeniu potocznym, czy ścisłym w nawiązaniu do filozofii egzystencji oraz różnych autorskich ujęć i konceptualizacji owego doświadczenia. Z kolei, gdy dr M. Kafar podejmuje, np. kwestię „przemocy symbolicznej” (*Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*, 2024, s. 440) nie wpada zarazem na trop, że w pedagogice owa problematyka analogicznie jest obecna oraz podejmowana w odniesieniu do różnych kontekstów jej przedmiotu zainteresowania (zob.: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Białystok 1995; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995)

W podobny sposób Autor powołuje się na inne tropy o proveniencji dialogicznej, fenomenologicznej, hermeneutycznej, czy egzystencjalnej lub też hasłowo do owych dyskursów filozofii współczesnej się odwołuje. Autor nie nawiązuje jednak do żadnych transpozycji i recepcji współczesnej pedagogiki dialogu/dialogicznej filozofii wychowania, pedagogiki fenomenologicznej/fenomenologicznej filozofii wychowania, pedagogiki hermeneutycznej/hermeneutycznej filozofii wychowania, czy pedagogiki egzystencjalnej/egzystencjalnej filozofii wychowania.

Dr M. Kafar przywołuje również gdzieś tam takich myślicieli, jak: M. Heidegger, G. Marcel, S. Kierkegaard, P. Ricoeur, czy J. Tischner. Myśli żadnej z tych postaci jednak nie rozwija, poza ogólnymi odniesieniami, czy hasłowo sformułowanymi twierdzeniami. Nie inaczej rzecz wygląda zresztą z przywoływanymi przez Autora w *Autoreferacie* znaczącymi i znanymi ze swojego dorobku naukowego oraz środowiskowej działalności postaciami rodzimej pedagogiki, tj. J. Rutkowiak, E. Marynowicz-Hetka, M. Mendel, L. Witkowski, D. Kubinowski, Z. Melosik, T. Szkudlarek, D. Urbaniak-Zajac, czy J. Piekarski (*Autoreferat*, 6, 7, 12, 13). I w tym względzie nie spotykamy się w cyklu publikacji z żadnymi widocznymi oznakami, by dr M. Kafar eksplorował dorobek tych autorów, czyniąc go jakimś istotnym punktem własnego studialnego odniesienia, poza literalnym i hasłowym odwoływaniem się. Co więcej, w cyklu publikacji jako głównym osiągnięciu naukowym, do którego - jak należy założyć - *Autoreferat*

w swej zasadniczej warstwie powinien wprowadzać, w ogóle nie spotkamy się z jakimikolwiek odwołaniami do niektórych spośród przywoływanych w ten sposób autorów jako przedstawicieli rodzimych dyskursów i badań pedagogicznych.

W końcu, takie tropy poznawcze, jak: „brak”, „myślenie pośrednie”, „powtórzenie” (w przywoływanym translatorskim odczytaniu „ponowienie”), „żywe doświadczenie”, „zerwania” (inaczej: „nieciągłość” „formy nieciągłe”) również nie znajdują żadnych swoich rozwinięć. Żadnemu z tych tropów Autor nie poświęca choćby jednego podrozdziału, czy nawet dłuższego fragmentu tekstu, by pokazać w ten sposób jak owe formuły, czy kategorie „pracują” i jakie niosą ze sobą konteksty teoretyczne w znanych już stanowiskach w dyskursie filozoficznym czy pedagogicznym. A warto nadmienić, że w filozofii egzystencji, a co za tym idzie egzystencjalnej filozofii wychowania wszystkie one są wprost powiązane właśnie z pojęciem „doświadczenia egzystencjalnego”. (zob.: H. Klausen, *Søren Kierkegaard. Educating for Authenticity*, Switzerland 2018; K. Krawerenda-Wajda, *Problem komunikacji pośredniej u Søren Kierkegarda. Poznanie a samopoznanie*, „Tekstualia” 2014, 3; N. Pelcova, *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, Warszawa 2014; O. F. Bollnow, *Crisis and New Beginning. Contributions to a Pedagogical Anthropology*, Pittsburgh 1986; J. Koskela, *Discontinuity as theoretical foundation to pedagogy. Existential phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's philosophy of education*, Oulu 2012; M. van Manen, *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, New York 1997; M. van Manen, *The Tone of Teaching, The Language of Pedagogy*, New York 2002; J. Gara, „Semantyczne pola” egzystencjalnego doświadczenia językowego – epifania i alienacja jako mimetyczne struktury formacji wychowawczej, „Podstawy Edukacji” 2019 12; J. Gara, *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*, Warszawa 2021).

Czy zatem tak wprowadzane kategorie, bez żadnych rozwinięć studialnych oraz zakreszenia szerszego tła teoretycznego, mogą być dostateczną podstawą eksplikacji „Antropologicznej wizji pedagogiki”. I czy koncentrowanie się na sensotwórczych i teoriiotwórczych potencjałach takich formuł, bądź co bądź obiecujących heurystycznie, jak „wzmozona semiotyczność” (*Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*, 2024, 439), „semantyczne cienie poboczne” (*Looking for Self at the Intersection of “Master”/“master” Discourses*, 2019, s. 131), „korespondencja istotnie korygująca” (*O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe*, 2021, s. 262; *Autoreferat*, s. 9-24), „przepływy intelektualne”, „dialogowanie nakładane na dialogowanie”, „wędrujący <paradygmat transformacji>”, czy „transformacja transformacji” (*O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe*, 2021, s. 253, 259) jest w stanie wypełnić treścią ów autorsko zadeklarowany antropologiczny „przewrót

kopernikański” w pedagogice? (*Looking for Self at the Intersection of “Master”/“master” Discourses*, 2019, s. 144; *Autoreferat*, s. 15).

Konkluzje końcowe

Reasumując:

1. Wnioskodawca prowadzi działalność na rzecz upowszechniania nauki i jej popularyzowania w postaci różnych przedsięwzięć, związanych z redakcjami naukowymi. Wiele spośród jego prac z zakresu antropologii kulturowej i etnografii bez wątpienia ma swoją wartość i jest interesująca. Oczywiście, nie wdaję się w ocenę ich nowatorstwa i oryginalności, z punktu widzenia podstaw teoretycznych oraz warsztatu badawczego, właściwych dla tych obszarów wiedzy. Autor nie prowadzi jednak ani studiów w obrębie dyskursu pedagogicznego, ani też jako antropolog i etnograf nie realizuje badań na rzecz wzbogacenia wiedzy i współczesnych zasobów teoretycznych tejże dyscypliny.

2. Przedłożony cykl publikacji jako główne osiągnięcie naukowe w dyscyplinie pedagogika pt. „Antropo-logiczna wizja pedagogiki. Auto/biograficzne konteksty dialogowania ze *Sobą/Innym*” nie odnosi się do żadnych tradycji poznawczych w przedmiotowym obszarze wiedzy z zakresu studiów pedagogicznych, ani w przekroju historycznym, ani też współczesnym. W tej samej mierze dotyczy to antropologii pedagogicznej/pedagogiki antropologicznej, obecności auto/biograficznej perspektywy badawczej w pedagogice oraz problemu dialogu w dyskursie pedagogicznym, wraz z różnymi jego transpozycjami i recepcjami.

3. Przedłożony cykl publikacji nie stanowi spójnego i jednorodnego ciągu, odzwierciedlającego określone zamierzenie studialne, czy też badawcze, któremu przyświeca świadomość zakładanych celów poznawczych, znajdujących swoje rozwinięcie i urzeczywistnienie w kolejnych publikacjach. Cykl nie otwiera też żadna publikacja, która określa horyzont zakładanych studiów/badań, wskazując tym samym na całościowy zamysł, odzwierciedlający epistemologiczną i metodologiczną świadomość Autora, co do realizowania określonego przedsięwzięcia naukowego.

Biorąc pod uwagę powyższe, na podstawie art. 219 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” (Dz. U. 2018, poz. 1668) nie widzę podstaw, w oparciu o które w sposób uprawniony można orzekać o wkładzie w rozwój dyscyplinarny pedagogiki, a co za tym idzie, w oparciu o które można poprzeć wniosek o nadanie Panu dr. M.

Kafarowi stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Tym samym moja konkluzja końcowa ma charakter negatywny.



Jarosław Gara