


Dr hab. prof. nadzw. Monika Rzczycka
Instytut Rusycystki i Studiów Wschodnich
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Gdański

UNIWERSYTET WARSZAWSKI
WYDZIAŁ POLONISTYKI
wpłynęło dnia 4.03.2019


Gdańsk, 25 lutego 2019 r.

Recenzja
rozprawy doktorskiej mgr Mai Dobiasz-Krysiak
pt. ***Edukacyjny przełom demokratyczny w Polsce***
na przykładzie szkoły waldorfskiej,
przygotowanej w Instytucie Kultury Polskiej
na Wydziale Polonistyki
Uniwersytetu Warszawskiego
pod opieką naukową dr hab. Zuzanny Grębeckiej

Z satysfakcją przeczytałam przedłożoną mi do recenzji rozprawę Pani mgr Mai Dobiasz-Krysiak, poświęconą pedagogice waldorfskiej w Polsce czasów demokratycznego przełomu. Przyczyn tej satysfakcji jest kilka. Po pierwsze, przedłożona praca jest przykładem rzetelnych studiów opartych na solidnych badaniach. Przyniosły one wyniki, pozwalające między innymi na rewizję utartych poglądów na temat charakteru polskiej duchowości lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Po wtóre, temat antropozofii i jej oddziaływania na polską kulturę pojawia się co raz częściej w badaniach naukowych, które odsłaniają fakty dotychczas pomijane przez uczonych, a niniejsza praca nie tylko wpisuje się w tę tendencję, ale jest kolejną dużą rozprawą tej Autorki poświęconą problemom polskiej recepcji nauk Rudolfa Steinera. Nadto, rozprawa ta jest dowodem naukowego rozwoju mgr Dobiasz-Krysiak, której studia poświęcone antropozofii śledzę od początku jej kariery, to znaczy od momentu wydania w 2014 książki *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia*. Kolejnym jej krokiem w badaniach nad wpływami antropozofii był udział w międzynarodowym projekcie, którego efektem jest świetna monografia *Ænigma: one hundred years of anthroposophical art* (Olomouc 2015). Pani mgr Dobiasz-Krysiak jest współautorką tego dzieła, spod jej pióra wyszedł obszerny rozdział poświęcony polskiej sztuce antropozoficznej. Należy żałować, że ta cenna księga współtworzona przez międzynarodowe grono najlepszych znawców sztuki

antropozoficznej nie ukazała się po polsku, chociaż wydano ją po angielsku, niemiecku i po czesku, gdyż jest to kolejny przykład solidnych studiów nad dziejami wpływów steinerowskiej filozofii. Wysokie kompetencje badawcze i sukcesy na polu naukowych poszukiwań doprowadziły do tego, że Pani Maja Dobiasz-Krysiak w 2016 roku została zaproszona do projektu Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki pt. *Kultura polska wobec filozofii ezoterycznej w latach 1890-1939* w charakterze ekspertki wspomagającej prace w sekcji antropozoficznej. Wspierała ona zespół swoją wiedzą, a także brała aktywny udział w kwerendach dokumentowych w archiwach w Szwajcarii i Polsce.

Kolejny powód mojej recenzenckiej satysfakcji wiąże się z poczuciem uczestniczenia w procesie budowania w środowisku naukowym interdyscyplinarnej (czy też transdyscyplinowej w ujęciu Ryszarda Nycza) metodologii, pozwalającej wielostronnie badać takie złożone zjawiska jak ezoteryzm w kulturze, w który to proces wpisuje się również rozprawa Pani Dobiasz-Krysiak przedłożona mi do oceny.

Struktura pracy, podział treści, kolejność rozdziałów, kompletność tez

358 stronicowa praca pt. *Edukacyjny przełom demokratyczny w Polsce na przykładzie szkoły waldorfskiej* składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów głównych oraz zakończenia, kalendarium, spisu wywiadów i ilustracji, a także streszczenia w języku angielskim i bibliografii. Struktura pracy jest logiczna i przejrzysta, a dzięki wyodrębnieniu precyzyjnie zatytułowanych podrozdziałów a w nich podpunktów, czytelnik łatwo odnajduje się w tym wielopoziomym tekście. Sugeruję, by przygotowując tę rozprawę do druku, Autorka zadbała o imienny indeks, który także ułatwi lekturę i, przede wszystkim, umożliwi innym badaczom skuteczne i szybkie korzystanie z zasobów tej cennej monografii.

Zgodnie z dobrą praktyką akademicką, we wstępie do rozprawy (s.1-21) Autorka zaakcentowała istotny wątek osobisty i jednocześnie pokoleniowy, który odegrał rolę w wyborze tego tematu – własne doświadczenia uczniowskie w procesie nieustającej reformy szkolnictwa w Polsce. Pani Dobiasz-Krysiak sformułowała cele swoich dociekań, a także syntetycznie omówiła stan badań. Największa część wstępu została poświęcona metodologii, co w przypadku interdyscyplinarnych studiów jest strategią słuszną (kwestię tych wyborów szerzej omawiam na dalszych stronach recenzji). W tej części pracy pojawiły się także uwagi na temat terminologii antropozoficznej zastosowanej w rozprawie oraz standardowy dla prac doktorskich fragment uzasadniający jej układ kompozycyjny. Wstęp zamyka podrozdział *Granice tekstu*, który jest udaną próbą nakreślenia ram tej rozprawy: przedstawienia oraz uzasadnienia, co i dlaczego w tej pracy się znalazło oraz jakie elementy zostały w niej pominięte. Cały ten *passus* w połączeniu z pozostałymi elementami wstępu jest dowodem dobrze przemyślanej strategii, ale także pracowitości i pasji badawczej Autorki.

Rozdział pierwszy (s. 22-55) pt. *Historia szkoły waldorfskiej przed drugą wojną światową i jej polska recepcja* ma charakter teoretyczno-historyczny – obejmuje omówienie dziejów koncepcji społecznych i pedagogicznych Rudolfa Steinera oraz ich praktycznej realizacji w pierwszej szkole waldorfskiej w Stuttgarcie (podrozdział *Myśl społeczna i szkoła Rudolfa Steinera*, a w nim cztery podpunkty: *Robotnicy i panny*; *Trójczłonowość Organizmu Społecznego*; *Szkoła waldorfska jako narzędzie polityczne*; *Idea i praktyka*), a także ich interpretacji i prób wcielenia w życie w II RP i w późnym PRL (podrozdział *Polska recepcja pedagogiki waldorfskiej przed drugą wojną światową i w okresie PRL*, a w nim sześć podpunktów: *Pierwsze nauczycielki i pierwszy uczeń waldorfski*; *Towarzystwo i osobność*; *Odwilż lat osiemdziesiątych – „Chcemy się stawać”*; *Pedagogika antropozoficzna a polskie Nowe Wychowanie*; *Polska teoria szkoły Steinerowskiej*; *Przerwana tradycja i tajemnica organizacyjna*).

Rozdział drugi (s. 56-127) zatytułowany *Badania w szkole waldorfskiej* rzuca światło na sferę praktycznych działań badawczych podjętych przez Autorkę w latach 2015-2017. Rozpoczyna go uzasadnienie obranej strategii badawczej (podrozdział *Wybory badawcze*). Znalazło się tu również przekonujące uzasadnienie wyboru konkretnych niemieckich placówek waldorfskich, pełniących rolę obiektów referencyjnych (podrozdział *Wybory terenowe*, a w nim podpunkty: *Jaskółki wolności – szkoły w Berlinie a transformacja* oraz *Dwa początki berlińskiej Rudolf Steiner Schule*). W tym rozdziale Autorka przedstawiła przebieg swoich badań w Berlinie, co zilustrowała także licznymi fotografiami wykonanymi osobiście oraz bardzo skrupulatnie omówiła system pracy obowiązujący w dwóch tamtejszych placówkach, wyodrębniając takie elementy jak holistyczna koncepcja świata i człowieka oraz wynikający z niej podział na lekcję główną z jej rytmem opartym na wdechu i wydechu (podrozdział *Etnografka w szkole*, a w nim trzy podpunkty: *Wprowadzenie w teren badań*; *Spacer po szkole* oraz *Nauczanie w szkole waldorfskiej*, obejmujący osiem sekcji: *Waldorfska lekcja główna*; *Rytm lekcji głównej*; *Wdech i wydech*; *Holizm a specjalizacja*; *Sztuka w szkole*; *Waldorfska scena*; *Eurytmia*; *Sztuka i rzemiosło*). W tym podrozdziale zostało także przedstawione zagadnienie odmienności szkół waldorfskich (podrozdział *To, czego nie ma*, a w nim podpunkty: *Nowe technologie*; *Sport*; *Antropozofia*; *Dyrekcja*; *Ilościowe i jakościowe*, a także podrozdział *Kontrola, wspólnota i bunt*, a w nim podrozdziały *Personae gratae*; *Obietnica wspólnoty*; *Rytuał i numinosum*; *Władza patrzenia*; *Communitas i bunt*). Ostatni podrozdział Autorka poświęciła relacjom pomiędzy szkołami waldorfskimi w Berlinie i ośrodkami w Warszawie (podrozdział *Między Berlinem a Warszawą*).

W rozdziale trzecim pt. *Korzenie przelomu w edukacji* (s. 129-195) badaczka zwróciła się ku sprawom polskim, wychodząc od omówienia zjawiska *chaosu kulturowego* (podrozdział o takim tytule). W tej części pracy znalazły się również rozważania na temat kontrkulturowych

źródeł polskiego przełomu demokratycznego oraz wpływu alternatywy na kształtowanie postaw w środowiskach, które w przełomie demokratycznym w Polsce odegrały bardzo istotną rolę. Obok takich zagadnień jak ewolucja polskich alternatywnych ruchów społecznych, polski New Age, rodzima kontrkultura hipisów i jej ewolucja czy rozwój psychologii humanistycznej itp., Autorka rozprawy omówiła problem alternatywnych stylów życia w PRL (to wszystko w podrozdziałach *Polskie alternatywy – ruchy społeczne*, a w nim trzy podpunkty: *Edukacja, New Age, kontrkultura* oraz *Kontrkultura hipisów i Rewolucje dorosłych*. Podpunkt drugi podzielono na trzy części: *Hipisi w PRL; Od Proroka do Twórców – czyli przemiany ruchu hipisowskiego; Twórcy, psychologia humanistyczna i ośrodek socjoterapii*). W rozdziale trzecim umieszczono również podrozdział *Polskie alternatywy – teorie i zjawiska* – bardzo ważny w kontekście prowadzonych przez Autorkę badań nad antropozofią, dotyczący form duchowości alternatywnych wobec katolickiej dominanty – ruchów kultowych i środowiska kultowego (podrozdział ten obejmuje pięć fragmentów: *Trzy etapy alternatywy; Alternatywne style życia; Ruchy kultowe i Środowisko kultowe (cultic milieu)* oraz *Ludzie środka i alternatywna nauka*). Rozdział zamykają *Związki i mosty – antropozofia a polskie środowiska alternatywne*, w których mgr Dobiasz-Krysiak omówiła relacje polskich antropozofów z przedstawicielami innych środowisk alternatywnych oraz problem rozwoju twórczości inspirowanej antropozofią, na przykład działań słynnego teatr STU, czy mniej znanej, „pracowni olsztyńskiej” (ten podrozdział podzielono na cztery części: *Antropozofia i młody teatr. Przypadek Teatru STU; Antropozofia i polska kultura alternatywna. Przypadek „Pracowni” olsztyńskiej; Wobec Grotowskiego; Antropozoficzny zwrot ekologiczny – na łąki za Żelazną Kurtynę*).

Rozdział czwarty (s. 196-253) został poświęcony w całości problemom edukacyjnego przełomu demokratycznego i tak też został zatytułowany. Kandydatka omówiła tu zagadnienia związane ze społecznym ruchem edukacyjnym, edukacyjnymi inicjatywami środowisk solidarnościowych oraz nowymi koncepcjami wychowania i nauczania, które pojawiły się w Polsce lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (podrozdziały: *Spoleczny ruch edukacyjny; Solidarność, edukacja, manifesty; Środowisko /wychowawcze/ i szkoła; Edukacja trochę inna; Wobec STO; Oblicza ruchu*). W tym rozdziale znalazło się także omówienie problemu powrotu do Polski steinerowskich idei pedagogicznych, a także analiza porównawcza form organizacyjnych i wspólnotowych związanych z funkcjonowaniem antropozofii także na polskim gruncie: tzw. Gemeinschaft, Gesellschaft i Bund (podrozdział *Szkoła Waldorfska – opowieść o powrocie idei*, a w niej podpunkty: *Ruch w ruchu; Mit, który się odradza; Siła nie-miejsca i mobilności; Bund i trzeci sektor; Problem kolonii i przekleństwo Gesellschaft; Między „Waldorfem” a Steinerem*).

Rozdział piąty *Glokalne znaczenia szkoły waldorfskiej* (s. 254-332) Autorka pracy poświęciła zagadnieniu globalizacji idei Steinera oraz samych szkół i placówek waldorfskich.

To pojęcie odnoszące się przede wszystkim do transferu dóbr materialnych i ich przystosowania do wymogów rynków lokalnych, w pracy Pani Mai Dobiasz-Krysiak znalazło zastosowanie zgodnie z usudem nauk społecznych i – przyznam – jest to zabieg przekonujący, choć samo słowo w języku polskim nie brzmi dobrze (rozumiem jednak, że termin „udomowienie” mógł wydawać się młodej uczoney zbyt mało naukowy). W tej części pracy znalazły się omówienia procesów kolonizacyjnych i autokolonizacyjnych zachodzących w obrębie polskich środowisk antropozoficznych w związku z mobilnością zachodnich antropozofów i ich idei (podrozdział *Glokalizacja szkoły waldorfskiej* a w nim podpunkt *Mimikra Europy*). Rozważania podjęte w tej części pracy zostały zaprezentowane w czterech rozdziałach: *Wolność*, *Wspólnota*, *Twórczość*, *Duchowość*. Podrozdział *Wolność* zawiera takie podpunkty jak *Narracje o ucisku i konwersji*, *Autobiografie projektowane*; *Opowieści opozycyjne*; *Wolności europejskie*. W podrozdziale *Wspólnota* znalazły się cztery podpunkty *Narracje o klasie społecznej*; *Socjalizacja i edukacja*; *Eksperyment lokalnie zaangażowany*; *Mit wyjścia*. Z kolei podrozdział poświęcony twórczości (*Twórczość*) obejmuje takie części jak *Szkola kryzysu*; *Ku źródłom kultury głębokiej*; *Edukacja kulturowa i szkolna animacja kultury*. Czwarta kategoria – *Duchowość* została omówiona w trzech podpunktach podrozdziału o takim właśnie tytule: *Waldorfskie narracje chrześcijańskie i kontr-narracje Kościoła*; *Narracje poszukiwaczy* oraz *Poszukiwania wernakularne*.

Strategia przyjęta przez Autorkę, polegająca na stopniowym przechodzeniu od zagadnień ogólnych do coraz bardziej szczegółowych, dobrze sprawdzająca się w naukach humanistycznych, zwłaszcza w procesie analizy i interpretacji złożonych zjawisk kultury, jest przekonująca, logiczna i spójna, dobrze odzwierciedlając zarówno proces doboru metod, stosowania ich w praktyce badawczej, stawiania tez i wnioskowania.

Uwagi o metodzie

Jestem pełna podziwu dla świadomego przyjęcia przez mgr Maję Dobiasz-Krysiak złożonej, wielopoziomowej i interdyscyplinarnej metodologii badawczej, która wymagała od niej nie tylko szerokich horyzontów poznawczych, ale i specjalnej staranności oraz uważności, zarówno w procesie gromadzenia danych, jak i ich analizowania i interpretowania. Imponujący przegląd metod w rozdziale *Perspektywa badawcza i najważniejsze kategorie interpretacyjne* nie pełni, na szczęście, funkcji zdobniczej, mającej czytelnika/recenzenta wprawić w zachwyt nad erudycją Autorki, ale jest uzasadnieniem dobrze przemyślanej strategii, która w efekcie pozwoliła zbadać przedmiot w sposób pogłębiony i tym samym uzyskać wyniki jak najwyższej jakości. Zauważyć przy tym trzeba, że Autorka nie przeladowała rozprawy pojęciami i formułami związanymi z tą czy inną metodą stosowaną na określonym etapie badań (co bywa częstym grzechem rozpraw doktorskich), ale

przywołała potrzebne terminy i ich definicje tylko tam, gdzie było to konieczne. Odstępstwo od tej praktyki stanowią incydentalne przypadki stylistycznej przesady („To kultura, której elementy nazwać można wernakularnymi. Charakteryzuje je emergentność, czyli wyłanianie się w procesie wzajemnego oddziaływania na siebie różnych typów kultury; nieautonomiczność, czyli relacyjność, pojawianie się tylko w odniesieniu do zjawisk systemowych swojskość i upraszczanie świata; amatorskość czy pozasystemowość, nieświadomość własnych ograniczeń – co wydaje mi się dyskusyjne – oraz subwersywność (nie zawsze jednoznaczna)”, s. 321-322), które jednak można uznać za mało ważne wypadki przy pracy nad tekstem, łatwe do poprawienia podczas redakcji książki, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę pozostałe 358 stron tekstu dobrze napisanego, rzeczowego i przejrzystego, zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym. Niepotrzebne powtórzenia, jak w przypadku kilkakrotnie powracającej formuły (*cultic milieu*) w rozdziale piątym są wyjątkiem i wynikają, jak sędzę, ze zbyt pośpiesznej pracy nad ostateczną formą tej części. Już teraz chciałabym zaznaczyć, że język pracy mgr Dobiasz-Krysiak jest bardzo poprawny, komunikatywny i precyzyjny, pozwala bez znużenia i z przyjemnością śledzić tok myślenia Autorki, podążać za nią.

Wybory metodologiczne

Przekonuje mnie przede wszystkim przyjęcie kilku perspektyw badawczych i zreferowanie wyników takiego spojrzenia w kolejnych (pięciu) rozdziałach pracy. Nie jest to podejście bardzo rewolucyjne, ale zdecydowanie nowoczesne i rzetelne, sprawdzone i skuteczne. Autorka rozpoczęła swoje rozważania od dobrze umocowanego w tradycji humanistycznej studium historyczno-kulturowego, scharakteryzowała w sposób syntetyczny dzieje pedagogicznych ruchów reformatorskich początku XX wieku, z których wyrosła koncepcja szkoły waldorfskiej, następnie przedstawiła polską recepcję antropozofii, przy czym zarówno przedwojenną, jak i powojenną, a zwłaszcza „okoloprzełomową”.

Kolejny etap, a więc i kolejny rozdział pracy, został zdominowany przez metodologię etnograficzną i antropologiczną, bardzo dobrze znaną Autorce, czego dowodzi ta część rozprawy. Świadoma pułapek czyhających na etnografa (np. problemów związanych z badaniami narracji o przeszłości, które są zawsze subiektywnymi interpretacjami minionej rzeczywistości), pani mgr Dobiasz-Krysiak opisała proces „obierania waldorfskiej cebuli”, czyli podjętą przez nią próbę trójstopniowego odkrywania i interpretowania warstw znaczeniowych „waldorfa”: po pierwsze – przez obserwacje prowadzone w szkołach; po drugie – przez interpretacje emiczne, to znaczy przy pomocy wewnętrznych „steinerowskich” i „newageowych” kategorii, obowiązujących w tych placówkach; po trzecie – przez pogłębioną interpretację antropologiczną i kulturoznawczą. Ten z założenia najbardziej „terenowy” rozdział został napisany z perspektywy etnografki, która dwa tygodnie spędziła w Rudolf

Steiner Schule w Berlinie i tam prowadziła swoje rozpoznania, ale także odwiedziła centrum antropozoficzne, szkołę eurytmii, dwa przedszkola i trzy inne szkoły w tym mieście (po obu stronach muru berlińskiego, który szczęśliwie pozostał już tylko w ludzkiej pamięci). Bardzo interesującym chwytem było pokazanie specyfiki „waldorfa” przez charakterystykę elementów nieobecnych, a oczywistych w codziennej praktyce tradycyjnych szkół, a także wielu placówek alternatywnych innego typu niż „waldorf” (telefonów komórkowych, internetu, wychowania fizycznego opartego na rywalizacji czy ocen wyrażonych liczbowo oraz hierarchicznej struktury kierowniczej), lub takich elementów, które na poziomie deklaracyjnym w placówkach waldorfskich nie istnieją, ale w rzeczywistości są ideowym fundamentem tych szkół (przede wszystkim chodzi tu o antropozofię jako światopogląd, który – zgodnie z wolą Steinera – nie jest wykładany *expressis verbis* w tych placówkach). Trzeba zaznaczyć, że każde z omawianych zagadnień obejmowało opis zjawiska, jego analizę oraz interpretację. Ta ostatnia zawsze opierała się na solidnych podstawach naukowych, koncepcjach adekwatnie dobranych do analizowanych kwestii (np. koncept „niewidzialnej religii” Thomasa Luckmanna, jako narzędzie pozwalające zinterpretować treści antropozoficzne ukryte w programie szkoły waldorfskiej, s. 105). Autorka zasadnie zwróciła uwagę na swoje inspiracje metodą „teorii ugruntowanej” opartej na myśleniu indukcyjnym. Rzeczywiście, praca badawcza wydaje się prowadzona przez nią właśnie w ten sposób. Dodać warto, że swoje rozważania Autorka z zasady odnosiła do konkretnych faktów, umiejscowionych w konkretnej obserwowanej rzeczywistości, przy czym jej sądy z reguły były wyważone i ostrożne (np. „mogę chyba zaryzykować stwierdzenie, że...”, s. 126), nigdy arbitralne, co uważam za przejaw jej dojrzałości badawczej.

Ta część rozprawy zakończyła się zgrabnym fragmentem łączącym rozdział trzeci z następnym, zapowiadając nowe ujęcie metodologiczne, tym razem metodologię kulturoznawczą. Autorka w trzecim rozdziale przeszła do spraw polskich. Obrane narzędzia pozwoliły jej uchwycić ważne konteksty przemian edukacyjnych okresu tak zwanego przełomu demokratycznego, takie jak ewolucja kontrkultury i wyrastająca z niej kultura alternatywna czy wreszcie ruchy kultowe, „środowisko kultowe”, a zwłaszcza odrodzenie ruchu antropozoficznego w specyficznie lokalnym (czy też globalnym) wydaniu. Za przekonujące uważam zastosowanie w tym rozdziale kategorii „chaosu kulturowego” Tarkowskiej oraz zdefiniowanie kultury badanego okresu przez pryzmat jej „palimpsestowej struktury” (s.141). Na marginesie warto zauważyć, że stopniowe odsłanianie warstw, ujęte w ramy trafnych metafor „palimpsestu” czy wspomnianego wcześniej „obierania waldorfskiej cebuli”, wydaje się ulubioną strategią badawczą Doktorantki. Wyjątkowo ciekawe i cenne poznawczo są w tym ujęciu analizy dotyczące działań artystycznych inspirowanych antropozofią. Autorka przeprowadziła je, korzystając nie tylko z dostępnych archiwaliów, ale i z osobiście zebranych wywiadów z twórcami oraz animatorami różnych działań

okołointropozoficznych, przygotowujących grunt dla rozwoju szkolnictwa waldorfskiego w Polsce.

Następne ujęcie ma charakter antropologiczny i koncentruje się na analizie zjawiska społecznego ruchu edukacyjnego w kontekście specyfiki tworzących go środowisk. Steinerowska pedagogika w Polsce została przez Autorkę wpisana w perspektywę szerszego zjawiska kulturowego, budującego swoją tożsamość w oparciu o określoną mitologię (np. Solidarnościową), ale także mającego swoje własne, oryginalne mitologie (topograficzne czy osobowe). W tym rozdziale ujawniły się w pełni umiejętności i talenty badawcze Autorki. Jest to bardzo dobre warsztatowo, a przy tym zajmujące studium przypadku. Pani mgr Dobiasz-Krysiak skrupulatnie przeanalizowała kolejne warstwy badanej przez siebie rzeczywistości. Podziw budzą jej umiejętności poszukiwawcze zarówno w zakresie kwerend dokumentowych, jak i terenowych, czy pozyskiwania wypowiedzi uczestników wydarzeń, ale także łączenia tych źródeł w spójną narrację. Jej koncepcja mobilności („mobilność rozumiana jako ruch łączący, tworzący nowe centra i mity, ale też różnicujący, wytwarzający społeczne klasy, pojęcie normy i (neo)kolonialne relacje”, s. 254) jako kluczowego elementu procesu tworzenia polskiej edukacji waldorfskiej jest, moim zdaniem, bardzo przekonująca. Kategoria „niemiejsz” Marka Auge, który tym terminem określił środki transportu jako przestrzeń specjalną, także została zastosowana adekwatnie. Wywód Pani Dobiasz-Krysiak poparty głosami uczestników tamtych wydarzeń, zasadnie pozostawionymi bez korekty językowej, pozwala zobaczyć badane zjawisko z nowej perspektywy.

Dla mnie szczególnie interesujące były również rozważania na temat mitologizowania postaci przedwojennych antropozofów przez uczestników tego ruchu w okresie przełomu. Chodzi tu przede wszystkim o mit Amalii (Luny) Drexler i Roberta Waltera, ale także twórców uważanych w tym środowisku za polskich prekursorów antropozofii, np. Augusta Cieszkowskiego. Warto zaznaczyć, że Autorka dostrzegła najważniejsze elementy tej mitologii i je zdefiniowała, wskazując na ich źródła romantyczne, zarówno niemieckie, jak i rodzime. Za wyjątkowo trafną i odkrywczą w tej części rozprawy uważam także analizę i interpretację form wspólnotowych „waldorfa”. Wykorzystanie koncepcji *Gemeinschaft* i *Gesellschaft* Tönniesa, to jest dwóch biegunowych wizji zbiorowości ludzkich: wspólnoty i stowarzyszenia oraz dodanego tu przez Autorkę *Bundu*, zaświadcza o zrozumieniu przez nią istoty ruchu antropozoficznego i idei leżących u podstaw wychowania i edukacji waldorfskiej.

Kolejna perspektywa, zaprezentowana w piątym rozdziale rozprawy, wiąże się z analizą „glokalnych aspektów waldorfskiej edukacji w Polsce” (s. 256). Została ona przeprowadzona na podstawie relacji osób tworzących w 1992 roku pierwszą szkołę tego typu w Warszawie. Jest to studium przypadku, w jakimś sensie paralelne do badań przeprowadzonych przez Autorkę w referencyjnej placówce w Berlinie. Dominantami tego rozdziału są dwa pojęcia –

wspomniana „glokalizacja” i „mimikra”. To bardzo interesujący rozdział, w którym młoda uczona zaproponowała ujęcie tematu w ramy czterech kategorii organizujących badane zjawisko. Oddając głos Autorce, „[P]o pierwsze to kategoria wolności, która występuje w nazwie wielu szkół waldorfskich, i której sposoby rozumienia wydają się kluczowe dla rozważań o glokalności. Po drugie – wspólnota, będąca ważną kategorią już w poprzednich rozdziałach (...). Po trzecie – twórczość, rozumiana szeroko nie tylko jako sztuka, ale umiejętność rozumienia i interpretacji świata w permanentnym kryzysie. Po czwarte i ostatnie – duchowość czyli usytuowanie szkoły wobec relacji z Kościołem Katolickim, jak i obecne w jej łonie poszukiwania duchowe, również o charakterze wernakularnym.” (s. 261). Analizy zostały oparte na relacjach uczestników, zebranych przez Kandydatkę.

Mimikra w ujęciu mgr Dobiasz-Krysiak, to kategoria funkcjonująca co najmniej na dwóch poziomach waldorfskiej rzeczywistości. Z jednej strony, mamy rozważania o glokalizacji (czy udomowieniu) pedagogiki Steinerowskiej, w których Autorka za Magdą Szcześniak i Homi K. Bhabha pisała o „naśladownictwie cechującym sytuację przyswajania wzorów kultury uważanej za wyższą” (s. 259). Szereg przykładów tego procesu zostało zilustrowanych fragmentami wywiadów z waldorfskimi rodzicami i organizatorami szkół w Polsce. Z drugiej strony, Autorka wskazała na inny interesujący aspekt mimikry, rozumianej z kolei zgodnie z propozycjami paraetnografii Douglasa R. Holmesa i George’a E. Marcuse’a, które to ujęcie pozwoliło na postawienie odważnej tezy o mimikrze waldorfskiego dyskursu. Na ten trop nakierował podobno Autorkę udział w zajęciach związanych z antropozoficzną interpretacją baśni, które to zdarzenie nazwane jest w rozprawie „jednym z bardziej znaczących momentów badań”. Oddajmy głos Autorce rozprawy:

„Z jednej strony, jako antropolożka i etnografka rozpoznałam w nim (sposobie interpretacji – M.R.) formalnie poprawny i znajomy interpretacyjny schemat, a z drugiej strony zdawałam sobie sprawę z jego treściowej nieprzystawalności do przyjętych przeze mnie sposobów opisu rzeczywistości. Był to moment podobny do tego, który opisuje Douglas Holmes podczas swojej rozmowy z francuskim politykiem i nacjonalistą Jean-Marie LePenem. Badacz otwarcie pisze o swoich pierwszych wrażeniach: «[p]odczas spotkania z LePenem miałem wrażenie, że jestem przez niego parodiowany, i że próbuje mnie on wpuścić w maliny». Holmes i Marcuse nazywają tego typu narracje paraetnografią, czyli takimi wypowiedziami rozmówców-ekspertów, które formułowane są w sposób adekwatny w formie do znanych badaczom ekspertyz, lecz niosą wywrotowe treści. To wypowiedzi, które dokonują *mimikry* dyskursów przynależnych innym dziedzinom – takim choćby jak etnografia czy jak w podanym przykładzie również psychologia czy literaturoznawstwo. Paraetnograf jest ekspertem formułującym zupełnie nowe rodzaje wiedzy. Jest ona jednak swoistym «dyskursem zakazanym», bo podporządkowanym idei czy ideologii

uznanej przez świat nauki za nieuprawomocnioną, ale również dlatego, że „kwestionuje autorytet antropologów w dziedzinie tej formy generowania wiedzy”. Badany stając się paraetnografem tworzy narracje przy swoistym współudziale badaczy, którzy przecież tworzą metody interpretacji używając analogicznych „matryc” czy kategorii. Etnograf i paraetnograf odczytują świat w bardzo zbliżony sposób, jednak jest to interpretacja zgoła odmienna” (s. 306-307).

Uważam to spostrzeżenie za bardzo trafną diagnozę tego dyskursu, za uchwycenie specyfiki antropozofii, a zatem także i pedagogiki waldorfskiej. Warto jednak zauważyć, że zapewne, Rudolf Steiner i jego uczniowie nie zgodziliby się z tezą o mimikrze sformułowaną w taki sposób. Język antropozofii, z ich punktu widzenia, wyprzedza swój czas, a więc należy go traktować jak tworzący się język nauki przyszłości, dostosowany do aktualnych możliwości percepcji użytkowników języka.

Dwa podejścia, zaprezentowane w dwóch ostatnich rozdziałach rozprawy uważam za szczególnie cenny wkład Autorki w rozwój wiedzy o polskiej antropozofii i rozwoju edukacji waldorfskiej w naszym kraju. Koncepty rozwinięte w świetnych podrozdziałach o wolności, wspólnotcie, twórczości i duchowości są dowodem na zrozumienie przedmiotu badań, ale i potwierdzają umiejętność precyzyjnego nazywania zjawisk i procesów z nim związanych. A jednak nie wszystko w tej bardzo ciekawej i inspirującej pracy wydaje się dopowiedziane.

Uwagi

Zacznijmy od niewielkich, choć istotnych kwestii słownikowych. W kontekście filozofii Rudolfa Steinera, założeń antropozofii i pedagogiki waldorfskiej, ale także ruchów New Age’u w przedłożonej pracy pojawiły się takie terminy jak „ezoteryzm”, „okultyzm” czy „gnoza”, które – w moim przekonaniu – domagają się zdefiniowania. Nie liczę na podanie jedynych właściwych definicji tych pojęć, bo takich nie ma, ale w książce mgr Dobiasz-Krysiak pragnęłabym ujrzeć takie formuły, które w przekonaniu Autorki, odnoszą się do koncepcji Steinera. Studia zachodnich i polskich uczonych (Antoine’a Faivre’a, Woutera Hanegraaffa i innych) poświęcone badaniom ezoteryzmu będą tu dobrym przewodnikiem. Być może warto zastanowić się także nad wprowadzeniem w kontekście antropozofii określenia „formacja inicjacyjna” i wyjaśnić to pojęcie.

Kolejna uwaga dotyczy uzupełnienia bibliografii, tym razem na temat polskiego New Age’u i nowej duchowości. W obszernym spisie bibliograficznym, rzetelnie sporządzonym według faktycznych lektur Autorki, zabrakło takich wartych przywołania omówień jak np. *Nowa duchowość. Konteksty kulturowe* Zbigniewa Paska (Kraków 2013), czy wcześniejsza

monografia w redakcji tego autora pt. *Ezoteryzm, okultyzm, satanizm w Polsce* (Kraków 2005).

Sadzę także, że podrozdziale *Antropozofia i młody teatr. Przypadek Teatru STU*, gdzie znalazły się odwołania do mitu Wawelu jako miejsca mocy, warto odnotować, że jest to jeden z mitów które przetrwały od czasów przedwojennych, ukształtowany przez ówczesnych ezoteryków, w tym antropozofów II RP. To jedna z tych ciągłości, o których warto wspomnieć. Nić nie została zerwana, chociaż historia powojenna rzeczywiście nie sprzyjała kontynuacji tej i innych tradycji ezoterycznych w Polsce.

Moja ostatnia uwaga wobec przedłożonej rozprawy również dotyczy początków pedagogiki waldorfskiej. Z wyjątkiem kilku zdawkowych uwag, Autorka pominęła najważniejsze źródła tej koncepcji, tj. teksty samego Steinera, w których myśliciel sformułował swoje edukacyjne tezy. Z jednej strony, wybór takiej strategii został przez mgr Dobiasz-Krysiak uzasadniony. Napisała ona, że dotychczas, gdy w Polsce omawiano kwestie pedagogiki waldorfskiej, to czyniono to właśnie przez porównanie z założeniami Steinera (*vide* prace Tadeusza Doktora i Jerzego Prokopiuka). Jednak pominięcie tego istotnego elementu budzi moje wątpliwości, ponieważ czytelnik rozprawy, pochodzący spoza kręgu badaczy antropozofii oraz niebędący zwolennikiem tego nurtu będzie miał, jak sądzę, kłopot ze zrozumieniem fenomenu pedagogiki waldorfskiej, jej oryginalności i podkreślanej w rozprawie „osobności”. Odbiorca niezorientowany w rudymentach nauk Steinera, po lekturze pracy mgr Dobiasz-Krysiak może stworzyć sobie nieprawdziwy obraz systemu bardzo podobnego do innych edukacyjnych alternatyw, także wyrastających z ruchów reformatorskich przełomu wieków. W takim odczytaniu „waldorf” będzie różnił się od nich jedynie szczegółami, *decorum*, podczas gdy podstawą „inności” jest światopogląd antropozoficzny. Czytelnik, co prawda wie, że jest on „ezoteryczny”, ale – powtórzę – nie dowiaduje się, co to oznacza w tym konkretnym przypadku, jak i nie dowiaduje się, jak ten ezoteryzm przekłada się na wizję szkoły i edukacji.

Powodem takiego właśnie odczytania może być niemal zupełny brak cytatów z wystąpień Steinera na temat stworzonej przez niego propozycji edukacyjnej, które odnosiłyby się bezpośrednio do omawianych w rozprawie idei. Oczywiście, nie domagam się bardzo obszernych i licznych fragmentów prac Steinera. Przeciwnie, w kontekście kategorii wyodrębnionych i omówionych przez mgr Maję Dobiasz-Krysiak, tj. wolności, wspólnoty, twórczości i duchowości warto zacytować właściwie wyselekcjonowane, krótkie *passusy* wystąpień twórcy antropozofii, rzucające światło na te właśnie kwestie. Dodałabym jeszcze uzasadnienie braku antropozofii w programie szkoły, wyrażone w wystąpieniach ideologa tego ruchu. Myślę, że przygotowując tę rozprawę do druku, Autorka powinna włączyć stosowne cytaty do tekstu głównego lub ewentualnie, umieścić je w załączniku na końcu

publikacji. Przypomnę, że prace Steinera poświęcone pedagogice obejmują zakres archiwaliów w Goetheanum Archiv w Dornach od GA 293 do GA 311. Są one dostępne na stronach internetowych w języku niemieckim i angielskim, obu znanych przecież Autorce, a niektóre z nich (nieliczne) zostały przetłumaczone na język polski. Osobiście sugeruję, żeby wykorzystać wykłady poświęcone wolności twórczej nauczyciela z 1923 czy teksty wystąpień o organizacji szkoły waldorfskiej z 1922 roku lub o etycznym nauczaniu i wychowaniu z 1919. Pisząc o roli twórczości w szkole waldorfskiej, dołączyłabym np. taki oto cytat ze Steinera, który wyjaśniał tę kwestię na przykładzie nauki pisania i czytania:

„Wprowadzając jakąś zasadę abstrakcyjną, zakładacie że we wszystkich klasach zdarzy się to samo. Jeśli zaś potraktujecie samo życie jako swojego przewodnika, to zrozumiecie, że życie to różnorodność i że jedno i to samo może przejawiać się w nim w różnych formach. (...) Sztuka wychowania, to sztuka żywa; pedantyzm i formalizm w dowolnym wydaniu powinny być z niego usunięte. Wychowanie staje się prawdziwą sztuką, jeśli nauczyciel staje się artystą. Wówczas do nauki pisania można wprowadzać metody artystyczne (malarskie). A stamtąd przejście do czytania będzie już naturalne, bezwysiłkowe. Być może dojdzie do tego trochę później niż zwykle, ale za to stanie się to jak gdyby samo przez się...” (*O swobodzie inicjatywy nauczyciela, 1923*).

Warto dodać, że postulat twórczego traktowania samego życia jako przewodnika po jego dynamicznej różnorodności odsyła od razu do kilku cech ezoteryzmu zachodniego opisanych przez wspomnianego Antoine’a Faivre’a: 1. koncepcji żywej uniwersalnej natury, 2. konieczności rozwijania twórczej wyobraźni, jako metody uzyskania wyższego poziomu świadomości oraz 3. Transformacji, jako zasady dotyczącej wszystkich poziomów rzeczywistości, zarówno samej natury, która – jak powiedziano – jest bytem żywym, dynamicznym, jak i wszystkich istot, w tym człowieka (tu – dziecka, które jak wszystko wokół, znajduje się w procesie rozwoju). Dodajmy jeszcze, że natura i człowiek – makro i mikrokosmos – są w myśl tej koncepcji nierozzerwalnie ze sobą związane, a więc waldorfski nauczyciel musi traktować je jako byty powiązane, wzajemnie zależne, zgodnie z hermetyczną zasadą korespondencji (A. Faivre, *Theosophy, Imagination, Tradition: Studies in Western Esotericism*, translated by Christine Rhone, State University of New York Press, Albany 2000).

Jako że nie mam wątpliwości, że Pani Maja Dobiasz-Krysiak dobrze zna zarówno prace Steinera dotyczące pedagogiki, jak i różne naukowe ujęcia ezoteryzmu zachodniego, a więc rozumie różnicę pomiędzy „waldorfem” i innymi alternatywami, domagam się jedynie podzielenia się stosowną częścią tej wiedzy z czytelnikami, żeby i oni zrozumieli specyfikę „waldorfa”. Żeby to osiągnąć, być może warto również rozbudować nieco komentarze w rozdziale o mimikrze. Steiner w istocie mówił językiem obowiązującej w jego czasach nauki

akademickiej (której był adeptem jako doktor filozofii, między innymi uznany badacz dzieł przyrodznawczych Goethego), ale mówił coś, co tylko na pozór brzmiało jak ówczesne koncepcje naukowe. Terminologia była podobna, czasami identyczna, ale treści – zupełnie inne, wywrotowe, bo wynikały one z innych przesłanek, z innej, właśnie ezoterycznej wizji rzeczywistości, odmiennej od tej akceptowanej powszechnie przez pozytywistyczną naukę. Nakreślenia tej wizji w kontekście pedagogiki (powtórzę – krótkiego, ale opartego na wybranych fragmentach wypowiedzi Steinera) zabrakło i trzeba to będzie, moim zdaniem, w książce uzupełnić. Postulat druku przedłożonej rozprawy niniejszym ponawiam, ponieważ pracę mgr Dobiasz-Krysiak uważam za bardzo dobre, cenne studium, zdecydowanie warte szerokiej dystrybucji w świecie naukowym.

Charakterystyka doboru i wykorzystania źródeł

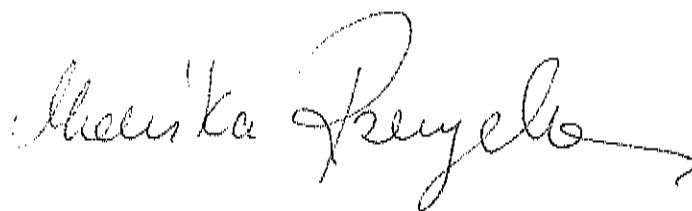
Bibliografia rozprawy liczy 310 pozycji. To zbiór bogaty i różnorodny oraz, jak mogłam się przekonać w czasie uważnej lektury, dobrze znany Autorce i dobrze wykorzystany. Można wyodrębnić tu kilka kategorii i być może warto pomyśleć o podziale w przyszłej publikacji, co ułatwi korzystanie z tych zasobów. W bibliografii znalazły się materiały o charakterze historycznym, przedwojenne archiwalia antropozoficzne i okołoantropozoficzne, pochodzące z zagranicznych i polskich zbiorów, biografie i materiały poświęcone historii polskiej antropozofii, ponadto studia o dziejach sztuki antropozoficznej. Odnotowano także źródłowe materiały pochodzące z okresu demokratycznego przełomu, a także prace naukowe omawiające różne zjawiska z tego okresu. Drugą kategorię stanowią publikacje odnoszące się bezpośrednio do światopoglądu antropozoficznego, w tym polskie przekłady rozpraw Steinera. Trzecia kategoria to zagraniczne i polskie teksty poświęcone pedagogice waldorfskiej, od przedwojennych artykułów do wypowiedzi współczesnych, przy czym ich autorzy pochodzą zarówno ze środowisk związanych z antropozofią i „waldorfem”, jak i spoza nich – są wśród nich i zwolennicy i krytycy myśli steinerowskiej. Zabrakło natomiast wspomnianych wcześniej wypowiedzi twórcy tego nurtu na temat edukacji i wychowania (GA 293 do GA 311). Następną kategorię w bibliografii rozprawy stanowią liczne i właściwie dobrane prace z zakresu antropologii, etnografii, socjologii i religioznawstwa oraz teorii wychowania. Uważam że przedłożona bibliografia została przygotowana rzetelnie, zgodnie z dobrymi praktykami stosowanymi w naukach humanistycznych.

Wnioski

Praca mgr Mał Dobiasz-Krysiak jest efektem rozległych badań przeprowadzonych przez nią w placówkach waldorfskich w Polsce i zagranicą oraz innych miejscach związanych z

rozwojem pedagogiki steinerowskiej w okresie przełomu demokratycznego, czyli na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych minionego wieku. Już sam proces badawczy, jego zakres i przebieg powinny budzić szacunek, zarówno dla pracowitości, skuteczności Autorki, jak i entuzjazmu badawczego – w moim przekonaniu kluczowych elementów dobrych badań naukowych. Emocjonalne zaangażowanie w proces badawczy nie oznacza jednak braku profesjonalizmu. Przeciwnie, Autorka nie tylko precyzyjnie zdefiniowała swoje cele, uzasadniła dobór metod, ale i rzetelnie przeprowadziła dowód, dając świadectwo swojej dojrzałości badawczej.

Podsumowując stwierdzam, że przedłożona rozprawa jest cenna poznawczo, poprawna metodologicznie, spójna i konsekwentna w stawianiu tez i ich uzasadnianiu. Ponadto, nowatorska i inspirująca do dalszych badań. Dlatego z przekonaniem stwierdzam, że spełnia ona wymogi ustawowe stawiane dysertacjom doktorskim, w wielu aspektach znacznie je przekraczając, i tym samym wnoszę o dopuszczenie jej do publicznej obrony.

A handwritten signature in black ink, reading "Alicja Reyels". The signature is written in a cursive, flowing style with a long horizontal tail stroke extending to the right.