

Autoreferat

(1.) Imię i nazwisko: Piotr Zamojski

(2.) Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

11 Październik 2007 – uzyskałem stopień doktora nauk humanistycznych w dziedzinie Pedagogika, na podstawie dysertacji pt.: *Problem intencjonalności procesu kształcenia: między pojęciem celu a refleksją nad sensem*. Promotor: prof. dr hab. Joanna Rutkowiak (Uniwersytet Gdański). Recenzenci: prof. dr hab. Jan Hudzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) oraz Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański). Podmiot nadający stopień: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku

10 Czerwiec 2002 – uzyskałem stopień magistra pedagogiki na podstawie pracy: *Desakralizacja wiedzy naukowej. O statusie treści w procesie kształcenia z teorią reprodukcji w tle*. Promotor: prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek. Recenzent: prof. dr hab. Joanna Rutkowiak. Podmiot nadający stopień: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku

Inne dyplomy:

02 październik 2017 – uzyskałem dyplom Fellowship of Higher Education Academia (PR113518 HEA:0034248). Obecnie organizacja ta nosi nazwę Advance Higher Education. Zajmuje się ona certyfikowaniem jakości pracy nauczycieli akademickich na terenie Wielkiej Brytanii. Wiele uniwersytetów z Wysp Brytyjskich wymaga od swoich pracowników poddania się procesowi tej certyfikacji i uzyskania tego dyplomu.

(3.) Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu pełnoetatowym w jednostkach naukowych lub artystycznych:

2007 – dzisiaj: Adiunkt, Zakład Dydaktyki i Andragogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

2016 – 2017: Lecturer in Philosophy of Education, Faculty of Education, Liverpool Hope University, Liverpool, United Kingdom

2002 – 2007: Asystent, Zakład Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

(4.) Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dn. 20 lipca 2018 (DU. Poz. 1668).

Przedstawiona poniżej droga naukowa zostanie omówiona w kolejności od najnowszego i głównego osiągnięcia naukowego, na podstawie którego ubiegam się o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego (A). Następnie postępuję wstecz, wskazując na dokonania, które je poprzedzały czasowo i logicznie (B, C, D), a także na te obszary moich badań, które należy uznać za towarzyszące oraz poboczne dla głównego osiągnięcia (E, F, G).

Niezależnie od tego, jak różne mogą wydawać się te obszary badawcze, łączy je moje zasadnicze zainteresowanie badawcze – zlokalizowane na styku filozofii edukacji i dydaktyki ogólnej – mianowicie eksplorowanie konceptualnych możliwości wychodzenia poza logikę instrumentalizmu w odniesieniu do edukacji. W tle moich zróżnicowanych tematycznie badań (których zarys prezentuję poniżej) jest zatem zawsze krytyka redukcji edukacji do roli środka, traktowania jej jako instrumentu gry politycznej lub ekonomicznej, oraz ukierunkowanie własnych poszukiwań na eksplorację możliwości afirmacji edukacji jako swoistego, marginalizowanego dzisiaj dobra.

Wszystkie moje badania łączy również metoda filozoficzna (zorientowana wokół różnych koncepcji filozofii współczesnej) oraz ruch myśli skierowany od krytycznego zaangażowania w kierunku kreślenia możliwości przewyższających wskazane w krytyce niebezpieczeństwa i bariery oraz afirmacji tego, co ostaje się pomimo krytyki. Ten ruch myśli został w toku mojej naukowej biografii skonceptualizowany jako perspektywa po-krytyczna. Jak już wspomniałem, na poziomie treściowym, wątek, który pojawia się w większości omawianych tutaj prac, dotyczy krytyki instrumentalizacji edukacji (czy też, na początku mojej drogi: instrumentalizacji kształcenia) i obrony perspektywy, w której edukacja jest pojmowana autotelicznie, jako dobro, niewymagające uzasadnienia, ani odniesienia do zewnętrznych wobec niej celów, narzucanych przez polityczną, ekonomiczną i światopoglądową władzę. To – z kolei – we wszystkich prezentowanych pracach, wiąże się z budowaniem argumentacji na

rzecz istnienia ontologicznego związku demokratycznej sfery publicznej i edukacji. Immanentne cele edukacji (pojmowane jako przestrzeń aksjomatyczna za Jacques'em Rancière'm – a wcześniej w ramach formy procesualizmu) wyłaniają się bowiem z deliberacji podmiotów zaangażowanych w edukację (bezpośrednio oraz pośrednio). Na ten właśnie związek krytyki rozumu instrumentalnego w odniesieniu do edukacji, pojmowania edukacji jako autotelicznego dobra, oraz funkcjonowania demokratycznej sfery publicznej (w oraz wokół edukacji), zwracałem uwagę począwszy już od dysertacji doktorskiej.

Główne osiągnięcie badawcze

A. Immanentna ontologia nauczania.

Głównym osiągnięciem badawczym, stanowiącym podstawę niniejszego wniosku habilitacyjnego, jest opracowanie immanentnej ontologii nauczania. Projekt ten został opublikowany przede wszystkim w książce *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World* (wydanej przed wydawnictwo Springer w 2019) oraz w kilku artykułach, dopełniających analizy zawarte w tej książce (pełna lista publikacji składających się na główne osiągnięcie badawcze znajduje się poniżej, na końcu niniejszego streszczenia). Wszystkie te publikacje zostały opracowane w ramach długoletniej współpracy z prof. Jorisem Vlieghe'm z Katolickiego Uniwersytetu w Leuven (Belgia). Zgodnie z oświadczeniem tego współautora nasza współpraca miała charakter ciągłej deliberacji, z wnętrza której wyłaniały się kolejne tezy, analizy, interpretacje i argumentacje składające się na wskazaną książkę i kolejne artykuły. Każdy element tej teorii jest zatem dziełem wspólnym, wynikającym bezpośrednio z dialogicznego intelektualnego zaangażowania obu autorów.

We wprowadzeniu do książki zwracamy uwagę na przyjęcie przez nas w badaniu nauczania perspektywy pedagogiki po-krytycznej (lub po-krytycznej filozofii edukacji), która jest naszym autorskim pomysłem (opracowanym wspólnie z prof. Naomi Hodgson z Liverpool Hope University w Wielkiej Brytanii). O idei pedagogiki po-krytycznej szerzej piszę w punkcie **B.** niniejszego autoreferatu. Następnie zwracamy uwagę na to, że w badaniu nauczania zajmujemy się poziomem ontologii a nie poziomem ontycznym, co pozwala nam wyjść poza opozycję pomiędzy dyskursami opisowymi i normatywnymi. Zajmujemy się bowiem tradycyjnie rozumianymi badaniami fenomenologicznymi z naciskiem na postępowanie, które Edmund Husserl nazywał redukcją eidetyczną: poszukujemy fenomenologicznie ugruntowanej istoty nauczania, która byłaby niezależna od różnych partykularnych, empirycznych wcieleń tej

praktyki edukacyjnej. (W odniesieniu do konceptu różnicy ontologicznej Martina Heideggera, to właśnie rozumiemy przez poziom ontologiczny naszych badań: polega on właśnie na fenomenologicznej rekonstrukcji istoty nauczania, która nie denotuje każdego empirycznego przypadku nauczania, ale wskazuje na wspólny im sposób wydarzania się.) Następnie zwracamy uwagę na motywy skłaniające nas do badania nauczania. Głównym z nich jest dewaluacja, radykalna krytyka i marginalizacja nauczania w światowym dyskursie naukowym i publicznym dotyczącym edukacji. Sygnalizujemy również, że jednym z zadań książki jest opracowanie pozycji wychodzącej poza alternatywę teacher-centred pedagogy oraz student-centred pedagogy. Ta kwestia nawiązuje do dyskusji wśród anglojęzycznych badaczy edukacji i nie przekłada się ona bezpośrednio na odpowiadające tym anglojęzycznym pojęciom w języku polskim terminy pedeutocentryzmu i pajdocentryzmu. Stąd, w dalszej części autoreferatu, posługuję się anglojęzycznymi oryginałami.

Książkę otwiera rozdział poświęcony filozofii edukacji Hannah Arendt (jest to rozdział drugi, ponieważ zgodnie z formatem narzuconym przez wydawnictwo wprowadzenie liczy się za rozdział pierwszy). Jest to niezwykle ważna kwestia nie tylko ze względu na sam wywód przeprowadzony w książce, ale także ze względu na kompozycję niniejszego autoreferatu. Dotyczy ona bowiem kłopotów związanych z funkcjonowaniem różnych pojęć podstawowych w pedagogice w różnych tradycjach językowych. Tradycja polska, będąca w orbicie niemieckiej *Pädagogik* znacząco różni się w tym względzie od tradycji anglosaskiej. To jest niezmiernie istotne z punktu widzenia mojej biografii naukowej, która wyrasta z wnętrza polskiej pedagogiki, aby następnie wejść w dialog z tradycją anglosaską. Dlatego w swoich wcześniejszych publikacjach centralnym pojęciem pozostaje kształcenie (termin nieobecny w tradycji anglosaskiej), ale później, wraz z włączaniem się w dyskusję badaczy anglojęzycznych, zaczynam już posługiwać się głównie pojęciem edukacji. Będąc świadomy zasadniczej różnicy pomiędzy tymi dwoma pojęciami, jedynie w niniejszym autoreferacie w niektórych miejscach, dla ukazania ciągłości moich badań, pozwalam sobie umieszczać te pojęcia koło siebie, dając do zrozumienia, że omawiana teza odnosi się do fenomenów denotowanych przez oba te pojęcia.

Edukacja w postaci skonceptualizowanej przez Arendt jest dzisiaj jednym z kluczowych sposobów rozumienia tego pojęcia dla tradycji anglosaskiej myśli edukacyjnej. (Warto podkreślić, że samo pojęcie pedagogiki wywodzi się z kręgu niemieckojęzycznego, i jest obce tradycji anglosaskiej, która nigdy nie zaadoptowała go na oznaczenie osobnej dyscypliny

naukowej). Z tych powodów pozwalam sobie na ponadstandardowo dokładną rekonstrukcję tego pojęcia w niniejszym autoreferacie.

Arendt poświęciła edukacji w zasadzie dwa eseje (*Kryzys edukacji* oraz *Refleksje nad Little Rock*), jednak nie sposób próbować rozumieć ich w izolacji od innych dzieł tej myślicielki, a w szczególności od książki *Kondycja ludzka*. Wraz z Vlieghe'm uważamy, że kluczowa teza Arendt dotyczy pojmowania edukacji jako autonomicznej sfery życia, która jest istotowo odmienna od sfery politycznej (w terminologii Arendt: publicznej) oraz ekonomicznej (dla Arendt: prywatnej). Edukacja jest od tych sfer odmienna, ale nie oznacza to, że nie wchodzi z nimi w relacje. Autonomia nie oznacza tu izolacji i kwestie relacji edukacji ze sferą polityki omawiamy w ostatnim 10 rozdziale naszej książki. Istotowa różnica od sfer polityki i ekonomii oznacza, że edukacja ma swoistą dla siebie, wewnętrzną logikę. Oznacza to, że edukację należałoby badać właśnie z perspektywy tej swoistej dla niej logiki, a nie z perspektywy logiki ekonomicznej czy politycznej (wracamy do tej sprawy w rozdziale piątym). Wynika z tego również, że – zgodnie z tym, jak sprawę stawia także H.-G. Gadamer – edukacja jest dobrem samym w sobie i nie wymaga żadnego zewnętrznego uzasadnienia. Nie powinna być zatem funkcjonalizowana, tj. traktowana jako instrument do jakiegoś zewnętrznego (politycznego czy ekonomicznego) celu – niezależnie od tego, jak oceniamy ów zewnętrzny cel. Taka funkcjonalizacja każdorazowo powoduje bowiem zawłaszczenie edukacji i jej alienację, sprowadzającą się do marginalizacji tych praktyk i doświadczeń, które sami nauczyciele i uczniowie postrzegają jako kluczowe w ich edukacyjnej relacji.

Istota edukacji – jak sprawę stawia Arendt w eseju *Kryzys edukacji* – polega na międzygeneracyjnym spotkaniu, w którym istniejące pokolenie wprowadza nowe pokolenie w stary świat, i robi to w taki sposób, aby to nowe pokolenie miało szansę obmyśleć to, jak chce ten stary świat odnowić. Przedstawiciele istniejącego pokolenia (nauczyciele), które miało już szansę wprowadzić swoje nowe początki do starego świata, wskazują na jakąś część wspólnego świata („oto jest nasz świat”) i zapraszają ‘nowoprzybyłych’ (*newcomers*) do jej studiowania. To wprowadzanie w stary świat ma się jednak odbywać w taki sposób, żeby nie utracić nowości nowego pokolenia i nie odebrać nowym ludziom prawa do decydowania o własnej przyszłości i przyszłości tego wspólnego świata. Mają oni zatem studiować ten stary świat i ukształtować swoją relację do różnych jego części, nie po to, żeby ów świat zakonserwować, ale właśnie, żeby go odnowić. W tym sensie – ostrzegamy za Arendt – edukacja jest ryzykowna, ponieważ zgodnie z jej logiką nie można przewidzieć (ani wymusić) co ze światem zrobi nowe pokolenie.

Jednocześnie edukacja daje nadzieję na odnowienie świata – jedynie nowoprzybyli do świata mają szansę wprowadzić doń początki, które są prawdziwie nowe.

Edukacja nie jest zatem, w tym ujęciu, funkcjonalnym elementem systemu społecznego, czy politycznego, ale stanowi autonomiczną i autoteliczną (wewnętrznie wartościową) sferę ludzkiego życia. Wynika ona z ontologicznej konieczności przekazania starego świata nowym generacjom, w taki sposób, aby nowo przybyli mogli odnowić ten stary świat według własnych pomysłów, ażeby mogli oni wprowadzać swoje początki do tego świata. Tylko w ten sposób nowe pokolenie może nawiązać relację ze światem opartą na miłości (*amor mundi*) i zainteresowaniu, jako relację ze wspólnym światem. Wraz z Vlieghe'm pokazujemy, że nie jest to normatywny ideał, do którego mielibyśmy dążyć, ale że jest to idea, która uobecnia się w historycznie zróżnicowanych, materialnych i technologicznych warunkach, mianowicie w warunkach szkolnych. Odwołujemy się tutaj do kluczowej dla całego naszego wywodu morfologii szkoły autorstwa Jana Masscheleina i Maartena Simonsa. Wskazujemy, że forma szkoły (jako czasu wolnego: *skholé*) jest paradygmatyczna dla Arendtianskiego pojmowania edukacji. Pozwala nam to na przekroczenie opozycji pomiędzy *teacher-centred pedagogy* oraz *student-centred pedagogy*. W tym celu – w odniesieniu do Arendt – rozwijamy ideę pedagogiki skupionej na rzeczy (*thing-centred pedagogy*), wedle której istota tego, co edukacyjne polega na zwracaniu uwagi *na*, oraz inspirowaniu zainteresowania oraz miłości *do* studiowanej rzeczy (i wspólnego świata, którego rzecz ta jest częścią). Młodzi stają się studentami a dorośli nauczycielami właśnie w odniesieniu do rzeczy, która w warunkach szkolnych staje się wspólnie podzielaną sprawą ich troski.

Kolejny (trzeci) rozdział tej rozprawy, wprowadza pojęcie edukacyjnej miłości. Idea pedagogiki skupionej na rzeczy jest tutaj rozwijana dalej w odniesieniu do filozofii Giorgio Agambena oraz Alaina Badiou, w szczególności zaś do ich komentarzy do Listów św. Pawła. Obaj niezależnie od siebie twierdzą, że Paweł znalazł odpowiedni sposób mówienia o zaczynaniu ze światem na nowo. W tym sensie próbujemy wykorzystać jego język (a właściwie języki, które Agamben i Badiou tworzą w odniesieniu do Listów św. Pawła) do sformułowania podstawowych pojęć ontologii nauczania. Korzystamy dość obszernie także z ontologii Wydarzenia czy Zdarzenia Badiou (kluczowe dla Badiou pojęcie *l'événement* jest przekładane przez polskich tłumaczy na te dwa sposoby – w dalszej części niniejszego autoreferatu posługuję się tym pierwszym tłumaczeniem, autorstwa Juliana Kutyły). Uznajemy, że fundamentalnym Wydarzeniem, które konstytuuje nauczyciela jest zapadanie się w miłość (*falling in love* może być również tłumaczone jako zakochanie się) w rzeczy studiów, a samo

nauczanie daje się skonceptualizować jako wierność temu Wydarzeniu (w rozumieniu jakie temu pojęciu nadaje Badiou). Wierność Wydarzeniu zakochania się w rzeczy jest następnie rozumiana jako darowanie daru czasu wolnego (*skholé*) nowemu pokoleniu. Dokonujemy tutaj reinterpretacji koncepcji Masscheleina i Simonsa (konceptualizującej szkołę jako wydarzenie czasu wolnego), w odniesieniu do Agambena analizy koncepcji czasu mesjańskiego (*kairos*) czy też czasu-teraz (radykałnie terażniejszego czasu). W tym sensie, stawiamy tezę, że mesjańska szczelina w istniejącym porządku rzeczy tworzy dla młodych warunki do zaczynania na nowo ze światem na nieprzewidziane i nieprzewidywalne sposoby. Stawiamy tezę, wedle której to właśnie specyficzna, edukacyjna miłość nauczyciela do świata, czy też jakiejś rzeczy pochodzącej ze świata (matematyki, muzyki, stolarstwa, czy gotowania) umożliwia powoływanie do życia tej sfery wyjątku czasu mesjańskiego, tj. radykałnie terażniejszego czasu *skholé*. Nauczyciel jawi się zatem jako kochanek świata, który nie może nie nauczać, tj. nie może nie dawać publicznego świadectwa swojej miłości do studiowanej rzeczy, albo też inaczej: który pozostaje wierny tej miłości. To prowadzi nas do wstępnej konceptualizacji pojęcia edukacyjnej miłości, którą analizujemy jako wymykającą się klasycznej opozycji pomiędzy *eros* i *agape*.

W rozdziale czwartym konceptualizujemy pojęcie edukacyjnej równości, która jest konstytuowana przez nauczanie wówczas, gdy jest ono badane na poziomie ontologicznym. W dominującym dyskursie o edukacji domyślna pozycja rozpatrywania związku edukacji i równości polega na stawianiu normatywnej tezy, wskazującej na powinność równości w edukacji. Tej normatywnej tezie towarzyszy założenie, wedle którego na poziomie empirii równości w edukacji nie ma. W opozycji do takiego rozumowania twierdzimy, że nie istnieje możliwość konceptualizacji edukacji, ani też nauczania bez równości. Zatem, w mocnym ontologicznym sensie *jest* równość w edukacji. Jest to szczególna równość (tj. równość edukacyjna), która istnieje jedynie w domenie edukacji. Oznacza to, że abstrahujemy od socjologicznych analiz, dotyczących relacji władzy w sytuacjach edukacyjnych pomiędzy uczniami, albo uczniami i nauczycielami. Wówczas kwestia równości jest pojmowana w odniesieniu do starań o równowagę relacji władzy, oddanie głosu studentom/uczniom, zabezpieczanie równych szans, różnic w statusie społeczno-ekonomicznym, etc. Uważamy, że równość ma w edukacji istotowy charakter i nie wymaga dodatkowych zabiegów ją wymuszających. Raczej wymaga jedynie rezygnacji z tłumienia jej.

Chcąc to uzasadnić odwołujemy się do Jacques'a Rancièrè'a idei równości jako aksjomatu, który może zostać uczyniony prawdą (zweryfikowany). Twierdzimy zatem, że nauczanie

polega na gromadzeniu się wokół rzeczy wspólnego studiowania, wobec której konstytuuje się równość edukacyjna. W konceptualizacji tego wątku korzystamy z analiz Martina Heideggera i Bruno Latour'a, którzy w różny sposób zwracają na szczególny „akt” rzeczy. Zgodnie z ich wykładnią rzecz ma moc jednoczesnego gromadzenia ludzi i dzielenia ich. Odwołując się do wprowadzonej przez Heideggera różnicy pomiędzy przedmiotem i rzeczą, zwracamy uwagę, że podążanie za istotowo wymykającą się nam rzeczą może zostać skonceptualizowane jako studiowanie (w odniesieniu to teorii studiowania Tysona Lewisa i Giorgio Agambena). Na koniec zwracamy się z powrotem do Badiou, a w szczególności jego koncepcji uniwersalizmu, dokonując materialistycznego odczytania pojęcia wierności Wydarzeniu oraz wprowadzając jego rozumienie pojęcia łaski u św. Pawła. Uważamy, że łaska jako uniwersalny eksces Wydarzenia jest niezbędny do uchwycenia równości edukacyjnej. Kiedy nauczyciel zbiera ludzi wokół rzeczy jako tego, co najbardziej poważne (Heidegger), oraz zaprasza do studiowania tej rzeczy i do podążania za jej oddalaniem się (łaska), nauczyciel daje rzeczy autorytet i dostarcza warunków do praktykowania równości (działania zgodnego z aksjomatem równości). Równość edukacyjna jest zatem równością ignorancji w odniesieniu do wspólnie studiowanej rzeczy. Rzeczy, która może ujawnić się studiującym w nieznanym im dotąd sposób. W tym sensie stawiamy tezę, że nauczyciel istotowo jest studentem rzeczy, której naucza. Jeśli zatem osoba zatrudniona na stanowisku nauczyciela i wykonująca pracę nauczyciela nie studiuje rzeczy, której naucza – to nie jest nauczycielem w sensie ontologicznym. Nauczanie jest zaproszeniem do wspólnego studiowania rzeczy ze wspólnego świata, którą nauczyciel wskazuje jako ważną, wartą wspólnego wysiłku, jako rzecz, w której jest zakochany w edukacyjnym sensie. Nauczyciel studiując rzecz wspólnie z uczniami praktykuje edukacyjną równość, ponieważ zawsze istnieje szansa, że w tym wspólnym studiowaniu odkryją coś, czego dotąd nie wiedzieli.

W rozdziale piątym kontynuujemy artykułowanie istoty pedagogiki skupionej na rzeczy, ale tym razem w odniesieniu do wyjściowej tezy o edukacji jako autonomicznej sferze ludzkiego życia. Zwracamy się tutaj do tekstu Agambena pt. *Absolute immanence*, analizującego ostatnie z opublikowanych tekstów Foucaulta i Deleuze'a, które dotyczą radykalnej rekonceptualizacji pojęcia życia. Ten tekst Agambena dokonuje reinterpretacji historii filozofii (i jej przyszłości) w odniesieniu do rozróżnienia pomiędzy immanentnymi i transcendentnymi filozofiami życia. Uważamy, że analizy Agambena odnoszą się również do filozofowania edukacji, że istnieje różnica pomiędzy immanentnymi i transcendentnymi ujęciami edukacji. Drugi z tych typów, polegający na odnoszeniu zjawisk edukacyjnych do zewnętrznych (tj. transcendentnych) wobec

nich pojęć, kryteriów i logik jest dominujący w literaturze, również w zakresie perspektyw krytycznych. Próbujemy zatem rozwinąć immanentną perspektywę badania edukacji, która polegałaby na badaniu zjawisk edukacyjnych z wnętrza ich logiki, tj. z zachowaniem autonomii sfery edukacji. W odniesieniu do zarysowanej w poprzednich rozdziałach ontologii nauczania oznacza to czysto autoteliczne ujmowanie edukacji jako świadectwa miłości do świata, która ma moc transformowania ludzkiego życia tu i teraz. Próbujemy pokazać, że schemat Agambena jest bardzo pomocny w odniesieniu do badania różnych aspektów edukacji i nauczania. W kolejnych rozdziałach skupiamy się na dwu z nich: logice emancypacji (transcendencja) jako odniesionej do logiki odpowiedzialności (immanencja), oraz skupionym na eksperctwie i profesjonalnych umiejętnościach kształceniu nauczycieli (transcendencja) jako odniesionej do kształcenia nauczycieli skupionego na trosce i etosie (immanencja).

W rozdziale szóstym proponujemy postrzegać emancypację i odpowiedzialność jako dwie różne logiki formujące naszą relację ze światem. Co niezwykle istotne, dokonujemy tutaj analizy dwóch rodzajów logik (z których jedna okazuje się zewnętrzna, a druga immanentna dla edukacji), a nie wartościowania zjawisk społecznych (takich jak zjawisko emancypacji, czy odpowiedzialnego działania). Analiza ta jest przeprowadzona na poziomie ontologicznym (relacja do świata) a nie ontycznym (konkretne zachowania i sytuacje). Jedynie w tych ramach da się postawić tezę, której bronimy tym rozdziale.

Zgodnie z naszymi analizami emancypacja jest istotowo negatywnym terminem, wpływającym z założenia, że jesteśmy ofiarami, jeśli nie niewolnikami świata, który jest dla nas opresyjny. Nasza analiza rozpoczyna się od łacińskiej genealogii terminu *emancipatio* i jego użycia w rzymskim prawie prywatnym jako procedury wykorzystującej mechanizm *manumissio* (uwalniania niewolników). To rozumienie emancypacji można odnaleźć w pedagogice krytycznej i radykalnej (analizujemy tu teksty Paolo Freire oraz Henry'ego Giroux). Samo pojęcie emancypacji wiąże się z określoną logiką i szczególną relacją ze światem, którą owa logika zakłada. Uważamy, że relacja ta jest źródłowo zakorzeniona w narzuceniu pewnej utopii, lub innego ideału, którego nasz świat nie może doścignąć. Logika emancypacji wprowadza zatem relację transcendencji. W opozycji do takiego układu rekonstruujemy logikę odpowiedzialności, w odniesieniu do prac Georga Pichta i Hansa Jonas, którzy niezależnie od siebie rozwinęli spójną filozofię odpowiedzialności, oddającą immanentne, tj. istotowo edukacyjne odniesienie do świata.

Odpowiedzialność w tym ujęciu również ma charakter ontologiczny a nie ontyczny. Nie idzie zatem o to, czy w danej sytuacji zachowujemy się (nie)odpowiedzialnie, ale że – jak zauważa

Picht – jesteśmy odpowiedzialni za wszystko, co się dzieje w zakresie naszej mocy. Punkt wyjściowy logiki odpowiedzialności nie polega zatem na diagnozowaniu zniewolenia podmiotu, ale na tym, że ma on zawsze jakąś – istotowo ograniczoną – moc, możliwość działania. Istnieje dlań sfera możliwego. Jonas dodaje, że jesteśmy odpowiedzialni za to, co jest do zrobienia w sprawach istotnych. Powołaniem człowieka jest zatem podejmowanie odpowiedzialności. Jest w świecie jakieś dobro, którego istnienie jest zagrożone, i w sprawie którego możemy coś zrobić. Odpowiedzialność zakłada zatem intymną relację ze światem, z której wynikają działania nie przeciwko opresyjnemu światu (jak to jest w logice emancypacji) ale działania ze względu na dobro, które jest częścią świata. To dobro potrzebuje naszej uwagi. Musimy zrobić w sobie miejsce na jego istnienie, po to, żeby przetrwało, żebyśmy mogli je zachować i przekazać następnemu pokoleniu. Oznacza to, że logika odpowiedzialności nie odwołuje się do żadnej zewnętrznej instancji, ani do wizji idealnej przyszłości. Zamiast tego nawołuje do rozpoznawania dobra istniejącego w świecie tu i teraz. Oznacza to odejście od „zniewolonego Ja” na rzecz skupienia uwagi na rzeczach wspólnego zainteresowania, co wprost wpisuje się w ideę pedagogiki skupionej na rzeczach.

W kolejnym (siódmym) rozdziale pokazujemy jak podział transcendencia/immanencja pozwala wyartykułować dwa fundamentalnie różne rozumienia tego, co to znaczy być nauczycielem. Rozumienie nauczania w odniesieniu do profesjonalnego ekspertwa (*teaching as a matter of expertise*) odwołuje się do apriorycznej wiedzy o dobrym nauczaniu – empirycznie ugruntowanych wglądów w najlepsze praktyki, które umożliwiają konkretnym praktykom uzasadnianie swoich działań. Wówczas nauczanie polega na stosowaniu ogólnych zasad do złożonych sytuacji edukacyjnych w celu uzyskania maksymalnej kontroli nad daną sytuacją. Oznacza to również, że nauczanie jest sprofesjonalizowane i zredukowane do posiadania odpowiednich technicznych umiejętności. Wychodząc od pojęcia troski (*teaching as a matter of care*) nauczanie jawi się jako szczególny sposób bycia człowieka, specyficzny *ethos*. Polega na wyborze konkretnej drogi życiowej spośród innych możliwych dróg, oraz na trzymaniu się tej drogi i nadaniu jej własnego indywidualnego rysu. Tutaj znowu odwołujemy się do Badiou i jego tezy, wedle której afirmacja polega na podjęciu subiektywnej drogi, a nie na wiedzy o czymś. Afirmacja wymaga troski o to, co jest afirmowane. Nauczanie jako kwestia eksperctwa stoi zatem w opozycji do nauczania jako sprawy troski. Zamiast wywodzenia ogólnych zasad działania z empirycznych egzemplifikacji skutecznych praktyk, troszczenie się wymaga rozwijania takiej relacji w stosunku do samego siebie, która przygotowuje nauczyciela do odniesienia się do konkretnej, zawsze niepowtarzalnej sytuacji edukacyjnej. Odwołujemy się

tutaj do późnych pism Michel'a Foucault'a dotyczących troski o siebie, w których analizuje on ideę/ideał *paraskeue* – przygotowania do życia, obejmującego sformułowanie pryncypiów, które muszą zostać ucieleśnione. Próbujemy rozwinąć ten wątek u Foucault wskazując na relację pomiędzy troską o siebie i troską o rzecz studiowania (w której nauczyciel jest zakochany).

W kolejnych dwóch rozdziałach dokonujemy fenomenologicznej analizy konkretnego przypadku nauczania, mianowicie *Young People's Concerts* (dalej jako YPC) Leonarda Bernsteina. Głównym powodem wyboru tego przykładu była jego dostępność. YPC są w całości dostępne w domenie publicznej i każdy może przeprowadzić podobną analizę na własną rękę, samodzielnie poddając testowi wyniki naszych dociekań. Podkreślamy, że w żadnym wypadku, odwołanie się do Bernsteina nie jest wskazywaniem idealnego wzorca bycia nauczycielem, który miałby być potem naśladowany przez innych – jako, że takie postawienie sprawy zaprzeczałoby całemu dotychczas sformułowanemu wywodowi. Odwołanie to miało natomiast na celu ucieleśnienie czy materializację zarysu ontologii nauczania, który rozwinęliśmy w poprzednich rozdziałach oraz pogłębienie tych analiz o nowe – dotąd nieobecne – wątki.

W rozdziale ósmym dokonujemy analizy Bernsteina YPC, które definiujemy jako wydarzenia nauczania rozumianego w kategoriach bezwarunkowej afirmacji i troski o muzykę oraz wierności Wydarzeniu umiłowania muzyki (*fidelity to the event of falling in love with music*). Pokazujemy, jak w czasie YPC Bernstein zamienia muzykę w rzecz studiowania, która staje się darem dla każdego (co interpretujemy zgodnie z koncepcją Badiou tzw. proletariackiego arystokratyzmu). W naszej analizie skupiamy się na tym, co Bernstein (jako nauczyciel) robi i mówi, co pozwala nam zrekonstruować maksymy strukturyzujące nauczanie na poziomie ontologicznym. Wynika z nich, że nauczanie polega na powodowaniu, że przedmiot nauczania przemawia (*making subject matter speak*), pokazywaniu dlaczego przedmiot ów jest ważny, skupianiu uwagi na materialności przedmiotu nauczania (*drawing attention to the matter of the subject matter*), czyli zwracaniu uwagi na to, co każdy może dostrzec sam, a także na skracaniu dystansu pomiędzy światem a nowym pokoleniem oraz manifestowaniem bezwarunkowej miłości do świata. Muzyka nie naucza zatem sama z siebie, ale podczas YPC zostaje przetworzona w rzecz studiowania – Bernstein dokonuje tego przez serię precyzyjnie zaplanowanych gestów i działań nauczyciela. Następnie poddajemy dyskusji możliwą krytykę Bernsteina jako nauczyciela w odniesieniu do afirmacyjnej perspektywy przyjmowanej przez samego Bernsteina.

W rozdziale dziewiątym dokonujemy analizy pism Bernsteina dotyczących edukacji, do których zaliczamy również skrypty kolejnych epizodów YPC. Dzięki tej analizie staje się widoczne znaczenie nauczycielskiego gestu ciągłego powracania do rzeczy: nieustannej oscylacji pomiędzy teoretyzacją a materialnością muzyki, w której ta ostatnia pełni rolę probierza. Na poziomie dydaktycznym oznacza to przyznanie przykładowi kluczowej roli. Podążamy tutaj za niemieckim dydaktykiem fizyki Martinem Wageschein'em i jego szeroko dyskutowaną koncepcją punktu wejściowego (*einstieg*) do danej dziedziny wiedzy, jako podstawy dla myślenia o kompozycji programu nauczania oraz poszczególnych zajęć. Okazało się również, że Bernstein projektuje kolejne epizody YPC zgodnie z zasadą, którą Bernard Stiegler nazywa gramatyzacją i którą określa jako istotę działania szkoły. Polega ona na wprowadzaniu w gramatykę studiowanej rzeczy, gdzie przez gramatykę rozumie się badanie określonej kombinacji dyskretnych (w matematycznym sensie tego słowa) elementów, które same nie mają żadnego znaczenia, ale z których powstaje sens studiowanej rzeczy (w tym wypadku muzyki). Wskazujemy także na inne operacje dokonywane przez Bernsteina (na poziomie projektowania i realizacji jego nauczania), które teoretyzujemy jako operacje cezury i zaproszenia do dalszego studiowania.

W końcowym (tj. dziesiątym) rozdziale książki zwracamy się ku fundamentalnemu pytaniu o relacje pomiędzy nauczaniem i polityką jako pytanie o relacje pomiędzy sferą edukacji i sferą polityki – w sensie przyjętym przez nas w rozdziale drugim. Rozpoczynamy od perspektywy, wedle której polityka i edukacja są ściśle powiązane, czyli od perspektywy krytycznej. Idąc tropem dyskusji pomiędzy Elisabeth Ellsworth oraz Henry'm Giroux zwracamy uwagę na ślepią uliczkę do której prowadzi takie stanowisko oraz na finalne odrzucenie edukacji na rzecz działania politycznego jako jego nieuniknioną konsekwencję. Dokonujemy następnie wstępnej taksonomii znaczenia terminu 'polityka' w odniesieniu do edukacji (analizujemy rozumienie paradygmatu krytycznego, Jacques'a Rancière'a oraz Hannah Arendt). To prowadzi nas do tezy, wedle której chociaż polityka i edukacja jako dwie odrębne i autonomiczne sfery życia są ontologicznie powiązane, to wówczas, gdy relacja ta jest wyrażona w funkcjonalistycznych (tj. gdy edukacja staje się środkiem do politycznego celu) oznacza to koniec edukacji. Niemniej jednak, edukacja ma znaczenie polityczne oraz ma znaczenie dla sfery polityki, tyle tylko, że jej polityczna rola objawia się w pełni właśnie wówczas, gdy jest traktowana jako autonomiczna i odrębna sfera życia, charakteryzująca się specyficzną tylko dla siebie, immanentną logiką. W końcu stawiamy tezę, że edukacja jest napędzana przez specyficzny rodzaj nadziei: nadzieję w

teraźniejszości, albo też przez czystą nadzieję (nadzieja pozbawiona utopijnego / pożądanego stanu rzeczy: *hopeness without the hoped for*).

Warto podkreślić, że książka *Towards an Ontology of Teaching*, którą w zarysie powyżej przedstawiłem jest już przedmiotem międzynarodowej debaty. Pomijając nasze wystąpienia na kolejnych edycjach kluczowych międzynarodowych konferencji z zakresu teorii i filozofii edukacji, podczas których przedstawialiśmy kolejne fragmenty składającego się na nią wywodu, jako całość po raz pierwszy została poddana publicznej dyskusji na dorocznej konferencji amerykańskiego Philosophy of Education Society w Richmond, VA (USA) w marcu 2019 roku. Wówczas to panel czterech recenzentów z trzech różnych krajów (USA, Włochy oraz Austria) przedstawił swoje krytyczne odczytania nieopublikowanego wówczas jeszcze manuskryptu naszej książki. Następnie, na zaproszenie redaktor naczelnej najwyższej punktowanego czasopisma w dziedzinie teorii i filozofii edukacji *Studies in Philosophy and Education* wszyscy uczestnicy tego panelu zostali zaproszeni do opublikowania swoich artykułów recenzyjnych w ramach sympozjum poświęconym wyłącznie naszej książce (teksty te ukazały się w pierwszym numerze tego czasopisma za rok 2020). Wymieniony poniżej, mój wspólny artykuł z prof. Vlieghe'm pt. *Taking up the Threads: The Aesthetic, Temporal, and Political Dimensions of Teaching* jest naszą odpowiedzią na te krytyki.

Bardzo ważnym dopełnieniem książki *Towards an Ontology of Teaching* jest artykuł, który opublikowałem wspólnie z prof. Vlieghe'm w czasopiśmie *Ethics and Education* w roku 2020 (no. 1 vol. 15). Nosi on tytuł *Towards an immanent ontology of teaching. Leonard Bernstein as a case-study*. Dokonujemy w nim najbardziej dotychczas wnikliwej rekonstrukcji perspektywy po-krytycznej (po raz pierwszy prowadzamy tam wątek powtórnej naturalizacji świata przez krytykę), którą wiążemy tam ściśle z projektem immanentnej ontologii nauczania. Następnie przeprowadzamy tam ćwiczenie polegające na demonstracji transcendentnego (tj. pozostającego w tradycji krytycznej) odczytania jednego z epizodów YPC Bernsteina, które następnie konfrontujemy z odczytaniem immanentnym.

Tezę dotyczącą istnienia specyficznej, edukacyjnej miłości rozwijamy – razem z prof. Vlieghe'm – w artykule opublikowanym w *Journal of Philosophy of Education* (2019 Vol. 53, No. 3), pod tytułem *Out of Love for Some-Thing: An Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou and Scheler*. Idziemy tam najpierw tropem Arendt, dla której miłość edukacyjna dotyczy świata, a zatem studiowanej rzeczy (a nie uczniów, czy dzieci). Następnie, podążamy za wskazówką Badiou, wedle którego miłość odnosi się do ciężkiej i nieskończonej pracy wierności Wydarzeniu. Za sprawą tej inspiracji konceptualizujemy bycie

nauczycielem w kategoriach wierności wydarzeniu umiłowania rzeczy, którą się studiuje. Nauczanie jest zatem ciągłą próbą uobecnienia tego wydarzenia w klasie szkolnej. Wreszcie, wskazując na współlistnienie erotycznego i agapeicznego wymiaru edukacyjnej miłości zwracamy się do analiz Max'a Schelera, który pojmując miłość i nienawiść jako dwa różne sposoby wchodzenia w relacje ze światem (odpowiednio: otwierający i zamykający świat).

Artykuł *Teaching, Otherness, and the Equalising Thing* opublikowałem samodzielnie na łamach czasopisma *Studies in Philosophy and Education* (2019 vo. 38 no. 5), został napisany na zaproszenie prof. Gert'a Biesty. Wychodzi on od drobiazgowej analizy marginalizacji, tłumienia i stopniowego wypierania pojęcia nauczania w światowym dyskursie pedagogicznym. Analiza ta pozwala następnie na krytyczną analizę porównawczą konceptualizacji nauczania dokonanej przez Gert'a Biestę z immanentną ontologią nauczania wypracowaną przeze mnie i prof. Vlieghe. Zasadniczą różnicę stanowi skupienie się Biesty na relacji pedagogicznej pomiędzy uczniem i nauczycielem, powiązane z silnym ciężeniem całej koncepcji w stronę filozofii dialogu Emmanuela Lévinas, podczas gdy koncepcja, którą wypracowałem z Vlieghe'm koncentruje się na relacji ze studiowaną rzeczą oraz ze światem i jest fundamentalnie powiązana z filozofią edukacji Arendt. Rezultat – jak próbuję tam dowodzić – daje się ująć w odniesieniu do niemieckojęzycznych terminów: o ile Biesta pisząc o nauczaniu (*teaching*) ma na myśli niemieckie *Erziehung*, o tyle nam chodzi o *Unterricht*, czy też *Lehren*. W konkluzji zastanawiam się na ile te dwa wglądy się wykluczają, a na ile dopełniają.

Na polski grunt ideę pedagogiki skupionej na rzeczy wprowadza artykuł napisany samodzielnie przeze mnie dla czasopisma *Parezja* (2019, nr 1/11). W artykule tym najpierw rozpatruje samą praktykę pozycjonowanie dyskursu pedagogicznego w ramach opozycji 'centrum-peryferia', staram się dokonać rozróżnienia pomiędzy wykluczającymi inność oraz skupiającymi i otwierającymi świat rodzajami takich dyskursów. Następnie rekonstruuje pedagogikę skoncentrowaną na programie nauczania, na nauczycielu, oraz na uczniu, aby w końcu przejść do wstępnego zarysu pedagogiki skoncentrowanej na rzeczy. Omawiam ją w odniesieniu do podstawowych założeń immanentnej ontologii nauczania, wedle której: istnieje jeden świat, składające się nań rzeczy można studiować dla samego ich studiowania, wspólne studiowanie rzeczy położonej na stole przez nauczyciela czyni na równym w edukacyjnym sensie tego słowa.

Ostatni z wymienionych poniżej artykułów, napisany wspólnie z prof. Vlieghe'm dla *Policy Futures in Education* (2017 vol. 15, no. 7-8) pod tytułem *The event, the messianic and the*

affirmation of life. A post-critical perspective on education with Agamben and Badiou jest naszą pierwszą próbą opracowania ontologii nauczania. Artykuł ten, w znacząco zmienionej wersji, wszedł w skład omawianej wyżej książki jako jej rozdział trzeci.

Publikacje składające się na obszar badawczy A.

Monografia:

Vlieghe, J., Zamojski, P., *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation, and Love for the World*, Springer, Cham 2019, ss. 175 [100 pkt. MNiSW]*

Artykuły w czasopismach recenzowanych:

Vlieghe, J., Zamojski, P., *Towards an immanent ontology of teaching. Leonard Bernstein as a case-study*, "Ethics and Education" 2020 vol. 15 no. 1, s. 1-17, (online first) <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700444> [70 pkt. MNiSW]

Vlieghe, J., Zamojski, P., *Taking Up the Threads: The Aesthetic, Temporal, and Political Dimensions of Teaching*, "Studies in Philosophy of Education", 2020, vol. 39 no. 1, s. 113-117 (online first) <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09694-9> [140 pkt. MNiSW]

Vlieghe, J., Zamojski, P., *Out of Love for Some-Thing: An Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou and Scheler*, "Journal of Philosophy of Education" 2019 Vol. 53, No. 3, s. 518-530. [100 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Teaching, Otherness, and the Equalising Thing*, "Studies in Philosophy and Education" 2019 vo. 38 no. 5, s. 563-568 (online first) <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09670-3> [140 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*, „Parezja” 2019, nr 1 (11), s. 12-29 [5 pkt MNiSW]

Vlieghe, J., Zamojski, P., *The event, the messianic and the affirmation of life. A post-critical perspective on education with Agamben and Badiou*, „Policy Futures in Education” 2017 vol. 15, no. 7-8, s. 849-860, DOI: 10.1177/1478210317706621 [5 pkt. MNiSW]

* Punktację parametryczną MNiSW dla wszystkich wymienionych w tym autoreferacie tekstów podają za Bazą Wiedzy Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego (stan na 20.02.2020).

Dodam także, iż kwestia immanentnej ontologii nauczania jest rozwijania również w jeszcze nieopublikowanych, ale już przyjętych do druku dwóch rozdziałach w monografiach, które powinny ukazać się w 2020 roku:

Vlieghe, J., Zamojski, P. (w druku) *Approaching education on its own terms. A phenomenological analysis*. In: *Phenomenology and Educational Theory in Conversation*. P. Howard, T. Saevi, A. Foran, G. Biesta (red.), London – New York: Routledge

Vlieghe, J., Zamojski, P. (w druku) *The Self in Teaching: An ecological approach* In: O. Ergas, J. Ritter (eds.) *Explorations of Self: Expanding teaching, teacher education and practitioner research from and toward within*. London: Emerald

Pozostałe osiągnięcia badawcze

B. Po-krytyczna pedagogika

Główne osiągnięcie stanowiące podstawę niniejszego wniosku habilitacyjnego (tj. immanentna ontologia nauczania) należy rozumieć jako kolejny etap rozwoju projektu pedagogiki po-krytycznej. Projekt ten, chociaż rozwijany we współpracy z prof. Naomi Hodgson z Liverpool Hope University (Wielka Brytania) oraz prof. Jorisem Vlieghe KULeuven (Belgia) został zainicjowany przeze mnie podczas mojego samodzielnego konferencyjnego wystąpienia pt. *Educational Theory as Rationality of Action. Towards Post-critical Relation between Philosophy and Educational Practice* na University of Stirling (Szkocja) w 2012. Wystąpienie to – w znacząco zmodyfikowanej wersji – zostało opublikowane w Kwartalniku Pedagogicznym (2015 nr 1/235) pod tytułem *Philosophy for Education – an attempt at exercise in thought*. W międzyczasie – w ramach pracy nad projektem dotyczącym Budowania sfery publicznej wokół edukacji (omawiany w punkcie C.) – opublikowałem artykuł *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych* w kwartalniku *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja* (2014 nr 3/67), który należy traktować jako pierwsze zarysowanie fundamentalnych założeń perspektywy po-krytycznej (traktowanej w tym artykule jako perspektywa metodologiczna). Następnie w trakcie swojego jednorocznego (2016-2017) stażu w zagranicznej instytucji naukowej, mianowicie w Liverpool Hope University (w którym byłem zatrudniony przez okres 12 miesięcy na pełnym etacie, na stanowisku Lecturer in Philosophy of Education w Department of Education Studies, Faculty of Education) zaprosiłem

pracujących tam wówczas (na tym samym stanowisku co ja) dr Naomi Hodgson oraz dr Jorisa Vlieghe do rozwijania idei myślenia po-krytycznego. Szybko okazało się, że prowadzone przez nich badania nadały embrionalnie wykrystalizowanej przeze mnie propozycji niezwyklego impetu rozwojowego. W pełni rozwinięta propozycja pedagogiki po-krytycznej jest zatem naszym wspólnym dziełem. Zgodnie z oświadczeniami obu współautorów jest ona wynikiem długotrwałej, intensywnej i dialogicznej współpracy intelektualnej, w której praca nad wszystkimi elementami procesu badawczego była w równej mierze wykonywana przez nas wszystkich. Dodam, że niniejsza współpraca w znaczącym stopniu zintensyfikowała nasz rozwój naukowy, czego skutkiem były promocje na stanowiska profesorskie zarówno Naomi Hodgson, jak i Jorisa Vlieghe.

Jak już wspomniałem pomysł na ideę po-krytyczności związany był z prowadzonymi przeze mnie od 2009 roku badaniami nad możliwością budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce (które omawiam w punkcie C. niniejszego autoreferatu). Okazało się wówczas, że ponieważ moją intencją nie było dokonanie radykalnej demaskatorskiej krytyki istniejącej sfery publicznej w odniesieniu do kwestii edukacji, tylko jej budowanie, konieczne stało się metodologiczne, a wraz z tym także epistemologiczne i ontologiczne dookreślenie własnej perspektywy badawczej. To doprowadziło mnie do intensywnych studiów literatury fachowej, które wyraźnie wskazywały na rosnącą na świecie świadomość wyczerpywania się krytycznego paradygmatu badań społecznych. Właśnie stąd wziął się tekst opublikowany w czasopiśmie *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja* pod tytułem *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*. Dokonuję w nim najpierw krótkiej rekonstrukcji fundamentalnych założeń teorii krytycznej i krytycznego paradygmatu badań społecznych, aby następnie dokonać przeglądu argumentów znalezionych w literaturze fachowej, które dotyczą wyczerpania się perspektyw tworzonych przez te nurty (podążam tutaj za analizami Petera Sloterdijka, Alain'a Badiou, Jacques'a Rancière'a oraz Bruno Latour'a). Następnie próbuję wyłożyć fundamentalne założenia stojące u podstaw perspektywy po-krytycznej wskazując na przejście od filozofii emancypacji do filozofii odpowiedzialności, na ideę działania aksjomatycznego Rancière'a oraz wprowadzając pojęcie interwencji w po-krytycznym rozumieniu. Odwołuję się też do Gert'a Biesty interpretacji koncepcji edukacji u Arendt, co pozwala mi powiązać myślenie po-krytyczne z ideą zaangażowanych badań w działaniu (*participatory action research* – dalej jako PAR). W ostatniej części tego artykułu w odniesieniu do radykalnego konstruktywizmu społecznego Herberta Blumera, Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, koncepcji wprowadzania nowych początków do świata Arendt oraz idei

działania aksjomatycznego Rancière'a konceptualizują pojęcie budowania. Pojęcie to ma zarazem sens metodologiczny, jak i praktyczny – w sensie praktyki pedagogicznej. Oznacza bowiem prowadzenie badania w procesie wprowadzania nowych początków do świata społecznego, początków, które facylitują praktyki i/lub procesy społeczne nieistniejące i/lub niemożliwe z punktu widzenia krytycznej wiedzy o świecie społecznym.

Wywód opublikowany w artykule *Philosophy for Education – an attempt at exercise in thought* z *Kwartalnika Pedagogicznego* wyrastał z pytania o to, co filozofia może dać praktyce edukacyjnej. Dokonując powiązania metodologicznych idei Maxa Webera oraz Hannah Arendt szkicuje w nim trzy typy idealne relacji pomiędzy filozofią i edukacyjną praktyką: relację instrumentalną, krytyczną i po-krytyczną. W pierwszym typie (wywodzącym się z idei nowożytnej nauki) filozofia (pojmowana jako filozofoznawstwo) daje wskazówki praktyce edukacyjnej, które ta ma zrealizować. Istotą tej relacji jest zastosowanie. W drugim typie, wywodzącym się z teorii krytycznej, filozofia (jako akt myślenia, odwołujący się do jakiegoś korpusu idei, koncepcji i tekstów – także tych nieuznanych za filozoficzne) dostarcza intelektualnych narzędzi do krytycznej refleksji nad praktyką edukacyjną. Typ trzeci – po-krytyczny – wyrasta z doświadczenia wyczerpania się paradygmatu krytycznego (tu rekonstruję owo doświadczenie za Sloterdijkem i Rancière'm), i dlatego wymaga przekroczenia pewnego progu, który konceptualizuję w odniesieniu do Heideggerowskiej krytyki pojmowania myślenia w kategoriach *contemplari* oraz edukacyjnej interpretacji Habermasowskiego pojęcia racjonalności działania dokonanej przez Henry'ego Giroux. Po-krytyczna relacji filozofii i edukacyjnej praktyki polega zatem na tworzeniu sensotwórczego horyzontu, w ramach którego można projektować działanie pedagogiczne i praktykować je. Filozofia w tym wypadku tworzy to, co Johann Friedrich Herbart nazywał kręgami widzenia (*Gesichtskreis*) i funkcjonuje jako racjonalność działania pedagogicznego.

W artykule *Theory and the Way we Relate with the World. On Educational Dimension of Insight* opublikowanym w czasopiśmie *Ars Educandi* (2017 nr. 14) analizuję trzy typy teorii (ośrodkujące się wokół kategorii technologii, krytyki i odpowiedzialności) w odniesieniu do rodzaju więzi ze światem, jaką te rodzaje wglądu facylitują. W tym sensie, idąc tropem Biesty, Masscheleina i Vlieghe'go, którzy twierdzą, że istotą edukacji jest wyłanianie się więzi człowieka ze światem, stawiam tezę o edukacyjnym wymiarze każdej teorii. O ile w pierwszym omawianym typie ta relacja jest pojmowana jako zużycie, w drugim jako wyzwolenie, to trzeci typ teorii (ośrodkujący się wokół pojęcia odpowiedzialności) konstytuuje tę więź jako relację troski – co wprost odsyła do po-krytycznej perspektywy pojmowania edukacji.

Artykuł *Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie* opublikowany w czasopiśmie *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika* (2016 tom X, nr. 1) wprowadza na grunt polskiej pedagogiki koncepcję szkoły Jana Masscheleina i Maartena Simonsa, którą należy rozumieć jako paradygmatyczny przykład koncepcji po-krytycznej.

Wraz z Jorisem Vlieghe zostaliśmy zaproszeni przez Michael'a Peters'a, wieloletniego redaktora naczelnego czasopisma *Educational Philosophy and Theory*, do napisania artykułu z okazji 50-ciolecia tego periodyku, które miało zostać uczczone numerem specjalnym (2018 vol. 50 no. 14) poświęconym odpowiedziom na pytanie *co po postmodernizmie?* Każdy zaproszony autor otrzymał przestrzeń jedynie 500 słów na sensowną odpowiedź na to pytanie. W swojej próbie pt. *After postmodernism: Asking the right question* skupiliśmy się na zwróceniu uwagi, że bardziej odpowiednie pytanie – z punktu widzenia badań nad edukacją – brzmiałoby *co po wyczerpaniu się krytyki?*

Zasadnicze rozwinięcie idei po-krytyczności nastąpiło jednak – jak już wspomniałem – w ramach mojej współpracy z Naomi Hodgson i Jorisem Vlieghe. Jej efektem jest książka *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* wydana nakładem prestiżowego amerykańskiego wydawnictwa Punctum Books (które wydaje książki w formule open-access). Składa się na nią tytułowy manifest pedagogiki po-krytycznej (dalej jako Manifest), sześć odpowiedzi na ten manifest udzielonych przez badaczy z czterech różnych krajów (Tyson Lewis oraz Norm Friesen z USA, Stefan Ramaekers z Belgii oraz Geert Thyssen i Olga Ververi z Wielkiej Brytanii) oraz odpowiedź na owe sześć odpowiedzi (*responses*) udzielona w formie dialogu pomiędzy trojgiem autorów Manifestu. Zaznaczę, że niecodzienna formuła tej książki powoduje, że jej klasyfikacja nie jest oczywista, jednak decyzją wydawcy, książka jest traktowana jako monografia autorstwa Hodgson, Vlieghe i Zamojskiego z odpowiedziami innych autorów. Bezpośrednim rozwinięciem samego Manifestu jest artykuł *Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy*, który opublikowaliśmy w czasopiśmie *Foro de Educación* (2018, nr. 16/24) na specjalne zaproszenie redaktora naczelnego. W artykule tym rozwijamy ideę po-krytycznej filozofii edukacji i traktujemy po-krytyczność jako właśnie określoną perspektywę rozumienia i badania edukacji. Dokonując teraz krótkiej rekonstrukcji głównych idei Manifestu, będę się zatem odwoływał również i do tej publikacji.

Najogólniej rzecz ujmując po-krytyczna pedagogika jest próbą afirmacji tych praktyk edukacyjnych oraz wymiarów doświadczeń edukacyjnych, które pozostają albo tłumione, czy marginalizowane, albo wręcz zapomniane za sprawą dominującego sposobu pojmowania i

uprawiania edukacji. W tym sensie pedagogika po-krytyczna jest ruchem afirmacji, który następuje właśnie po krytyce. Bardzo mocno podkreślamy, że budowana przez nas perspektywa nie jest wezwaniem do bez-krytyczności, czy też a-krytyczności. Nie ma też charakteru anty-krytycznego (co samo byłoby błędem kategorycznym). Krytyka warunkuje zatem perspektywę po-krytyczną, chociaż ta ostatnia jest konceptualizowana jako radykalnie odmienna i wymagająca swoistego zerwania z demaskacyjną postawą radykalnej krytyki. Zamiast zatem skupiać się na demystyfikacji współczesnych praktyk edukacyjnych (jako prowadzących do odtwarzania nierówności, opresji, zniewolenia, etc.), to afirmatywne podejście poszukuje nowych konceptualnych i metodologicznych narzędzi pozwalających na nowo skupić uwagę na istocie różnych (zapomnianych i marginalizowanych) praktyk edukacyjnych oraz dać zadość ich immanentnej wartości.

Właśnie w tym sensie projekt immanentnej ontologii nauczania (A.) jest bezpośrednią kontynuacją badań nad po-krytyczną perspektywą pojmowania edukacji, w której, wychodząc od zjawiska krytyki i marginalizacji edukacyjnej praktyki nauczania, próbujemy znaleźć konceptualne możliwości ponownej (właśnie po-krytycznej) afirmacji tej praktyki. Ruch po-krytyczny, jak zauważał to Paul Ricoeur w odniesieniu do zjawiska post-sekularyzmu, wiąże się z drugą, czy wtórną naiwnością (*naïveté secondaire*), która nie jest po prostu bezpośrednią naiwnością bezkrytycznego i arefleksyjnego oglądu, ale naiwnością zaprośrodkowaną radykalną krytyką.

(Podobną kontynuacją tych badań jest powstała w tym samym czasie książka Naomi Hodgson i Stefana Ramaekersa *Philosophical Presentations of Raising Children. The Grammar of Upbringing* (Palgrave, Cham 2019), która wychodząc od krytyki zjawiska wypierania pojęcia wychowania przez parenting, próbuje dokonać afirmatywnej rekonstrukcji immanentnej logiki (gramatyki) wychowania.)

Bardzo silny nacisk kładziemy również na fakt, że to, co nazywamy po-krytyczną pedagogiką nie zostało wynalezione przez autorów Manifestu, ale od pewnego już czasu wyłaniało się w polu badań edukacyjnych jako pojawiające się tu i ówdzie propozycje teoretyczne, które nie miały ani technicznego, ani krytycznego charakteru. (Mieliśmy tu na myśli przede wszystkim prace takich autorów jak: Gert Biesta, Tyson Lewis, Jan Masschelein, Maarten Simons, Max van Manen, czy Norm Friesen). Właśnie dlatego zdecydowaliśmy się napisać Manifest, czyli ujawnić, zamaniestować (*to make manifest*) istnienie tych propozycji, jako koncepcji, które już są, i które coś wiążą. Nasza praca polegała zatem na ustaleniu metateoretycznych podstaw tych nowo-wyłaniających się teorii.

Ponieważ Manifest jest z istoty krótką formą intelektualnej prowokacji, wydaje mi się istotne bardzo zwięzłe objaśnienie jego struktury. Składa się on z pięciu zasad, pojmowanych jednak w sensie *principles* a nie *rules*. Oznacza to, że nie mają one charakteru ogólnych wskazań, które należy stosować w konkretnych przypadkach, ale raczej nawiązują do idei działania aksjomatycznego Rancière'a i mają znaczenie drogowskazów w myśleniu. Pierwsza zasada wskazuje, że istnieją takie drogowskazy, które są istotne dla afirmatywnego badania edukacji. Istnieją aksjomaty, których badacz edukacji powinien bronić. Druga zasada wskazuje na rolę teorii, która nie powinna wychodzić od niemożliwości porozumienia (hermeneutyczna pedagogika), ale powinna skupić się na tworzeniu pedagogicznych sposobów mówienia o wspólnym świecie (pedagogiczna hermeneutyka). (Na marginesie zwrócę uwagę, że posługujemy się tutaj pojęciami hermeneutycznej pedagogiki i pedagogicznej hermeneutyki w sensie wprowadzonym do teorii edukacji przez Klause Mollenhauera). Trzecia zasada dotyczy przejścia od demaskacyjnej krytyki i nacisku na emancypację do afirmacji tłumionych i marginalizowanych praktyk edukacyjnych w duchu troski i odpowiedzialności za wspólny świat. Czwarta zwraca uwagę na istnienie specyficznej dla edukacji formy nadziei, która nie odsyła do obietnicy lepszej przyszłości, ale wydarza się w teraźniejszości działania pedagogicznego. Piąta jest sprzeciwem wobec wszelkiej instrumentalizacji edukacji, nawet wówczas, gdy edukacja ma być środkiem do tak szlachetnego celu jakim jest demokratyczna obywatelskość. Edukacja ma bowiem swoją własną, immanentną postawę miłości do świata, której nie należy podporządkowywać zewnętrznym wobec niej celom.

Opublikowanie Manifestu wiązało się ze znacznym odzewem społeczności badaczy edukacji na świecie. Najpierw zorganizowano poświęcony tej książce panel dyskusyjny podczas dorocznej konferencji amerykańskiego *Philosophy of Education Society*, która w 2018 odbywała się w Chicago, IL (USA). W panelu tym, oprócz trójki autorów Manifestu wzięli udział Tyson Lewis (USA), Norm Friesen (USA), Stefan Rameakers (Belgia) oraz David Lewin (Wielka Brytania).

Następnie w czerwcu 2019 wraz Jorisem Vlieghe zostaliśmy zaproszeni do wprowadzenia do idei po-krytyczności oraz immanentnej ontologii nauczania przez Uniwersytet w Malmö (Szwecja). W międzyczasie Naomi Hodgson prezentowała ideę po-krytyczności w Londynie na zaproszenie *Philosophy of Education Society of Great Britain*, Joris Vlieghe prezentował ją na zaproszenie Uniwersytetu w Padwie (Włochy), a ja w Warszawie na zaproszenie Uniwersytetu Warszawskiego.

We wrześniu 2019 w ramach największej europejskiej konferencji badaczy edukacji European Conference on Educational Research (ECER) w Hamburgu całkowicie bez wiedzy i inicjatywy autorów Manifestu zostało zorganizowane sympozjum dotyczące relacji myśli po-krytycznej z pragmatyzmem Richarda Rorty’ego. Swoje referaty wygłosili Stefano Oliverio (Włochy), Kai Wortmann (Niemcy), Bianca Thoilliez (Hiszpania) oraz Marina Schwimmer (Kanada). Sympozjum to zostało w całości zaproszone do opublikowania swoich wystąpień w czasopiśmie *Ethics and Education* (2019 vol. 19 no. 4).

W tym czasie zostaliśmy także poinformowani o pracy nad tłumaczeniem tekstu Manifestu na język hiszpański. Przekład ten jest już gotowy i zostanie opublikowany w 2020 w czasopiśmie *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* w numerze całkowicie poświęconym pedagogice po-krytycznej, do którego swoje artykuły napisali min. Andrés Mejía (Kolumbia), Renato Huarte (Meksyk), Luis Armando Gandin (Brazylia), Anna Pagès (Hiszpania), Ana Ayuste (Hiszpania), czy Marc Pallarès (Hiszpania).

Równolegle dr Martin Bittner (Niemcy) wraz ze współpracownikami dokonał tłumaczenia Manifestu na język niemiecki. Data i miejsce publikacji tego tłumaczenia nie są jeszcze znane.

Wreszcie na zaproszenie Uniwersytetu w Tybindze (Niemcy) w lutym 2020 wspólnie z Jorisem Vlieghe’em oraz zaproszonymi przez nas badaczami poprowadziliśmy Tübingen Winter Symposium in Philosophy of Education pod tytułem *Educational Research and the Limits of Critique*, podczas którego wspólnie z doktorantami z krajów europejskich oraz badaczami edukacji z siedmiu krajów świata (Niemcy, Włochy, Austria, Izrael, Polska, Belgia, Hiszpania) badaliśmy możliwości konceptualne i metodologiczne pedagogiki po-krytycznej.

Publikacje składające się na obszar badawczy **B**.

Monografia:

Hodgson, N., Vlieghe, J., Zamojski, P., *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Books, Earth – Milky Way 2017, ss. 110 [20 pkt. MNiSW]

Artykuły w czasopismach recenzowanych:

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P., *Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy*, “Foro de Educación” 2018, nr. 16(24), s. 7-20, DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.576> [5 pkt. MNiSW]

Vlieghe, J., Zamojski, P., *After postmodernism: Asking the right question*, "Educational Philosophy and Theory" 2018 (online first), 50:14, s. 1515-1516, DOI: 10.1080/00131857.2018.1501941 [20 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Theory and the Way We Relate to the World. On Educational Dimension of Insight*, "Ars Educandi" 2017 nr. 14, s. 39-48 [5 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2016 tom X, nr. 1, s. 7-14 [5 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Philosophy for Education – an attempt at exercise in thought*, "Kwartalnik Pedagogiczny" 2015 nr 1 (235), s. 127-151 [10 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014 nr. 67 (3), s. 7-22 [10 pkt. MNiSW]

Należy również dodać, że idea pedagogiki po-krytycznej owocuje kolejnymi projektami badawczymi, które zostaną zapowiedziane następującymi publikacjami zaakceptowanymi do druku.

Po-krytyczne studia nad uniwersytetem otwiera publikacja:

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (red.) (w druku – powinno ukazać się w 2020) *Post-critical perspectives on higher education: Reclaiming the educational in the university*. Cham: Springer

Badania nad edukacyjną istotą praktyki notowania rozpoczyna natomiast publikacja:

Vlieghe, J., Zamojski, P. (w druku – ukaże się w 2020) *Entering the World with Notes: reclaiming the practices of lecturing and note making*. *Educational Philosophy and Theory*

C. Budowanie sfery publicznej wokół edukacji

Projekt badawczy dotyczący budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce wyrasta bezpośrednio z ustaleń poczynionych przeze mnie w rozprawie doktorskiej, których kontynuację szerzej omawiam w punkcie **D.** niniejszego autoreferatu. Doszedłem wówczas do wniosku, że przekroczenie logiki rozumu instrumentalnego w ustalaniu celów kształcenia wymaga prowadzenia nad nimi publicznej debaty. Dlatego w 2009 roku rozpocząłem badania

prorowadzone metodą zaangażowanych badań w działaniu (PAR). Projekt powoływania do życia debaty nad edukacją w kulturowo-społecznych warunkach Polski był od początku pomyślany jako zamierzenie realizowane w działaniu na poziomie lokalnym. Samo badanie jednak trwało dekadę, zakończyło się dopiero w czerwcu 2019 roku i wiązało się również z uczestnictwem w projektach na poziomie regionalnym (takich, jak uczestnictwo w powołaniu i obradach Pomorskiej Rady Oświatowej, moderowanie Forum Pomorskiej Edukacji, a także praca w Zespole ds. Sieci Dialogu o Edukacji w woj. Pomorskim). Stąd projekt ten przechodził kolejne metamorfozy, związane z cyklicznością samej metodologii (PAR), a raport z całości tego przedsięwzięcia dopiero powstaje. Niemniej jednak, to właśnie metodologiczne wyzwanie konceptualizacji tego badania (które nie zmierzało do krytyki istniejącego status quo w zakresie publicznej debaty nad edukacją, ani też do wypracowania wiedzy o ogólnych prawidłowościach rządzących tym procesem, które później można by było zastosować, tylko do budowania sfery publicznej wokół edukacji) doprowadziło mnie wypracowania fundamentalnych założeń perspektywy po-krytycznej (w omawianym już w punkcie **B.** artykule *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014, nr. 3/67). Od samego początku chodziło w tym badaniu o powołanie do życia publicznej debaty wokół edukacji. Co więcej, chodziło o powołanie do życia publicznej debaty o określonych własnościach, której istotę wyłożyłem w monografii omawianej w punkcie **D.** niniejszego autoreferatu oraz w książce *Pomyśleć szkołę inaczej*, którą omawiam zaczynając od następnego akapitu. Chociaż korzystałem z wielu źródeł inspiracji, to na kościec tej koncepcji składają się przede wszystkim badania Jürgena Habermasa (w tym, przede wszystkim *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej* oraz *Faktyczność i obowiązywanie*), ich rozwinięcie dokonane przez Seylę Banhabib, Nancy Fraser i Iris Marion Young oraz dokonania nurtu tak zwanej demokracji deliberatywnej (przede wszystkim James Fishkin, Amy Gutmann, Dennis Thompson).

Monografia *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych* dotyczy pierwszej fazy realizacji tego projektu i w założeniu miała być pozycją popularyzatorską, przeznaczoną dla uczestników cyklu debat, którego dotyczyła. Pomimo swojej, w zamierzeniu przystępnej, formy zawiera ona zarys koncepcji debaty nad edukacją oraz wyniki analizy treściowej i analizy dyskursu Publicznych Debat Edukacyjnych Uniwersytetu Gdańskiego, które zorganizowałem w roku akademickim 2009/2010. Analizy te doprowadziły do wyodrębnienia dominującego wśród deliberujących uczestników tych debat dyskursu (mieszczącego się w transmisyjnym modelu myślenia o edukacji), dominujących

alternatyw myślowych, które pojawiały się w wypowiedziach interlokutorów oraz blokad zmiany w edukacji, które udało się na tym poziomie zidentyfikować. Ponieważ cały proces debatowania w tym cyklu był zaprojektowany jako działanie społeczne i jednocześnie działanie badawcze, we wszystkich debatach uczestniczyła wielodyscyplinarna Rada Programowa, która po zakończeniu cyklu sporządziła społeczny (tj. pochodzący z obywatelskiego, oddolnego, wolnego debatowania) raport o edukacji matematyczno-przyrodniczej uprawianej w polskich warunkach. Raport ten stanowi ostatni rozdział tej monografii (był on także publikowany w innych miejscach).

W nawiązaniu do tego samego doświadczenia powstał artykuł *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji*, który został opublikowany w czasopiśmie *Rocznik Pedagogiczny* (2011, t. 34). Wychodzę w nim od krytycznej analizy instrumentalizacji uniwersytetu przez dyskurs ekonomii, którą badam przyglądając się serii przemieszczeń zasad konstytuujących *universitas* dokonywanych przez imaginarius neoliberalizmu. Następnie przedstawiam projekt Publicznych Debat Edukacyjnych Uniwersytetu Gdańskiego jako próbę działania odporowego wobec tych zniekształceń idei *universitas*. Całość wieńczy analiza publicznego charakteru uniwersytetu, którą to ideę rekonstruuje głównie za Janem Masscheleinem.

Ideę tę przyglądam się znacznie bardziej szczegółowo w artykule *Co to znaczy, że szkoła jest „publiczna”?* opublikowanym w czasopiśmie *Studia Pedagogiczne* (2015 / LXVIII). Dokonuje w nim analizy sensu w którym szkoła jest ‘publiczna’. Wychodząc od rozróżnienia Hannah Arendt pomiędzy sferą *oikos* i *polis* oraz analiz Habermasa poświęconych transformacji mieszczańskiej sfery publicznej wyróżniam trzy aspekty publicznego charakteru szkoły: formalno-prawny, instytucjonalny, oraz performatywny, który konceptualizuję odwołując się głównie do badań Jana Masscheleina nad istotą form pedagogicznych (form szkolnych oraz typowych dla uniwersytetu). Dzięki temu udaje się ustalić trzy znaczenia publicznego charakteru szkoły: równość, obywatelskość i jawność.

Wątek relacji sfery publicznej i edukacji eksploruję również w artykule napisanym wspólnie z Jarosławem Jendzą pt. *Privatizing Montessori. The Capitalisation of Knowledge and the Inability to Renew Meanings*, który opublikowaliśmy w czasopiśmie *Studia Pedagogiczne* (2015 / LXVIII). Zajmujemy się tam zjawiskiem prywatyzacji i kapitalizacji wiedzy pedagogicznej, która – stając się elementem przewagi na konkurencyjnym rynku – zostaje wyrwana z publicznego obiegu wiedzy (który rekonstruuje za Habermasem i analizami Pawła Dybla) i pozbawiona szansy na nowe impulsy odnawiające jej znaczenia. Prowadzi to

do wyczerpania i trywializacji, które odpowiadają dwóm strategiom transmisji takiej wiedzy: luksusowej (czyli skrupulatnej i ściśle ortodoksyjnej) oraz powierzchownej (łatwo dostępnej, ale nie dającej kompetencji do działania). Empiryczną ilustracją tego zjawiska jest analiza wywiadów przeprowadzonych z adeptami kształcenia nauczycieli pedagogiki Montessori. W konkluzji zastanawiamy się nad możliwością ponownego uczynienia pedagogiki Montessori wiedzą publiczną.

Publikacje składające się na obszar badawczy C.

Monografia:

Zamojski, P., *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, ss. 133 [0 pkt. MNiSW]

Artykuły w recenzowanych czasopismach:

Zamojski, P., *Co to znaczy, że szkoła jest „publiczna”?*, „Studia Pedagogiczne” LXVIII / 2015, s. 73-92 [10 pkt. MNiSW]

Jendza, J., Zamojski, P., *Privatizing Montessori. The Capitalisation of Knowledge and the Inability to Renew Meanings*, „Studia Pedagogiczne” LXVIII / 2015, s. 141-155 [10 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011 t. 34, s. 51 – 67 [6 pkt. MNiSW]

Zgodnie z tym, co pisałem powyżej, główny raport z badania dotyczącego budowania sfery publicznej wokół edukacji jest obecnie przeze mnie opracowywany.

D. Rekonstrukcja pojęcia intencjonalności kształcenia

Zagadnienie intencjonalności kształcenia było przedmiotem mojej rozprawy doktorskiej. Monografia *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty* jest zasadniczo zmienioną i mocno rozbudowaną wersją tej rozprawy. W części pierwszej dokonuję tam ekspozycji problemu intencjonalności kształcenia, który pojmuję jako pytanie o możliwość stanowienia

celów kształcenia powszechnego nie poddającego się logice rozumu instrumentalnego. Drobiazgowa rekonstrukcja działania rozumu instrumentalnego w dyskursie stanowienia celów kształcenia prowadzi do sformułowania warunków brzegowych instrumentalizacji celu kształcenia. Chcąc uniknąć uwikłania kształcenia w logikę rozumu instrumentalnego, należy zatem pamiętać o dwóch zastrzeżeniach. Z jednej strony cel kształcenia nie może być ustanawiany jako ostateczny przez jakąś transcendentną instancję (ponieważ w takim wypadku realnie działający nauczyciele, uczniowie, rodzice i społeczność lokalna mogą jedynie skupić się na doborze środków do tak uświęconego celu). Z drugiej natomiast strony, cel kształcenia nie może być konceptualizowany jako założony rezultat działania pedagogicznego. Część druga książki została poświęcona eksploracji pierwszemu z tych warunków brzegowych. Odpowiedzią na konieczność wyjścia poza absolutystyczne i autorytarne praktyki ustanawiania celów kształcenia była propozycja debaty nad celem kształcenia, której zarys konceptualny opracowałem w tej części pracy podążając głównie za analizami Jürgena Habermasa. Znajduje się tam również krytyczna analiza ówczesnych zrębów publicznej debaty nad kształceniem w Polsce. Ta część owego badania zaowocowała projektem opisywanym w punkcie C. niniejszego autoreferatu (budowanie sfery publicznej wokół edukacji w Polsce). W części trzeciej książki *Pytanie o cel kształcenia* zajmowałem się drugim z wymienionych warunków brzegowych instrumentalizacji celu kształcenia, dokonując eksploracji formy celu kształcenia. Korzystając z narzędzia konceptualnego różnicy ontologicznej w rozumieniu Martina Heideggera udało mi się wyróżnić dwie główne formy intencjonalności kształcenia: finalizm i procesualizm. Jak twierdziłem wówczas jedynie specyficzna odmiana finalizmu (finalizm eschatologiczny) pojmuje cel kształcenia w sposób, który wiąże go z logiką rozumu instrumentalnego (tj. jako założony rezultat działania pedagogicznego). Kluczowym jednak osiągnięciem tego etapu badań była konceptualizacja procesualizmu jako zasady pojmowania celu kształcenia. Procesualizm pojmuje bowiem cel kształcenia jako jego sens, który wydarza się w trakcie samego działania nauczycieli i uczniów, a nie na jego skutek. W tym sensie, idea procesualizmu jest zbieżna z koncepcją działania aksjomatycznego Jacques'a Rancière'a, o której istnieniu nie byłem wówczas świadomy (warto zaznaczyć, że pierwsze odniesienia do tej koncepcji pojawiły się w polu badań edukacyjnych dopiero w 2010 roku), ale która stała się później fundamentalna dla rozwoju idei pedagogiki po-krytycznej oraz immanentnej ontologii nauczania.

W bardzo podstawowy sposób ideę procesualizmu eksplorowałem w trzech rozdziałach książkowych: *Miejsce normatywności w dyskursie pedagogiki...*, *Teoretyczność praktyki...*,

oraz *Ideologiczne wymiary procesu kształcenia...* W pierwszym z nich, analizowałem różnicę pomiędzy lokowaniem normatywności poza działaniem pedagogicznym oraz pojmowaniem tego działania jako kwestii etycznej *per se*, co wiązałoby się z uznaniem normatywnego charakteru samego wydarzenia się kształcenia. W drugim z tych tekstów, dokonałem krytycznej analizy klasycznego w pedagogice problemu relacji teorii i praktyki, próbując wyjść poza dominujące ujęcia tej opozycji i – w odniesieniu do analiz Henry’ego Giroux – wskazując na nasycenie teorią samego wydarzenia się praktyk edukacyjnych. W trzecim z tych tekstów, analizuję trzy wymiary, w których kształcenie można rozpatrywać w odniesieniu do pojęcia ideologii, mianowicie: ideologiczność treści kształcenia, ideologiczność kontekstu kształcenia oraz ideologiczność działania pedagogicznego. Skupiam się na tej ostatniej możliwości, którą rekonstruję w odniesieniu do Habermasowskiego pojęcia racjonalności działania (w interpretacji Giroux) oraz do pojęcia *myślenia w którym działamy*, które opracowałem jeszcze przed doktoratem.

Rozdział pod tytułem *Widmo absolutu...* jest z kolei analizą niebezpieczeństwa jakie wiąże się z przyjęciem ostatecznych rozwiązań w myśleniu o kształceniu. Wywód ten obficie korzysta z ustaleń poczynionych w monografii *Pytanie o cel kształcenia...*

Oprócz wymienionych tekstów, zagadnieniem intencjonalności kształcenia zajmowałem się także w innych publikacjach, które jednakże zostały napisane i wydane przed obroną doktoratu.

Publikacje składające się na obszar badawczy **D**.

Monografia:

Zamojski, P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, ss. 354. [12 pkt. MNiSW]

Rozdziały w książkach:

Zamojski, P., *Miejsce normatywności w dyskursie pedagogiki: ku pojmowaniu działania edukacyjnego jako kwestii etycznej*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, J. M. Michalak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 327 – 339 [0 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Teoretyczność praktyki. Przeciw pytaniu o granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, [w:] *Teraźniejszość jako impuls dla pytań o ogólność pedagogiki*, E. Rodziewicz, A. Kożyczkowska, M. Lewartowska-Zychowicz (red.), Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 315 – 323 [3 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Impuls, Kraków 2009, s.124 – 134 [3 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Widmo absolutu – głos w dyskusji wokół etycznych konsekwencji funkcjonowania pedagogicznego mitu ostatecznych rozwiązań*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 169 – 173 [3 pkt. MNiSW]

E. Biurokratyzacja edukacji

Zagadnieniem biurokratyzacji edukacji zacząłem się badawczo zajmować na skutek prowadzonych debat edukacyjnych (prowadzonych w ramach projektu budowania sfery publicznej wokół edukacji, opisanego w punkcie C. niniejszego autoreferatu). Owo zagadnienie było bowiem jednym z najżywiej podejmowanych przez nauczycieli, którzy dokonywali tego w intrygujący poznawczo sposób. Właśnie od takiego nauczycielskiego wglądu rozpoczyna się artykuł *Simulating Education* opublikowany w czasopiśmie *Problemy Wczesnej Edukacji*. Nauczyciele mówiąc o nieustannym przyroście swoich biurokratycznych obowiązków używali leksyki, która zwróciła moją uwagę. Otóż, mówili oni, że wypełniają lub tworzą dokumentację *zamiast* wykonywać swoje prawdziwe obowiązki nauczycieli. W artykule tym próbuję iść za tropem tego leksykalnego wyboru debatujących nauczycieli, dokonując interpretacji takiego sposobu mówienia o narastających obowiązkach biurokratycznych. Zaczynam od przeglądu badań nad biurokratyzacją edukacji, zwracając uwagę na pojęcie kultury audytu Michel'a Powera oraz powiązanej z nią strategii fabrykacji szkoły, którą analizuje Stephen Ball. Następnie bardziej szczegółowo omawiam klasyczny model rozumienia biurokracji Maxa Webera i przechodzę do niezwykle inspirującej koncepcji biurokracji Claude'a Lefort'a, z której wynika, że biurokrację można pojmować jako specyficzną siłę socjalizującą do właściwego sobie obrazu świata i zespołu społecznych relacji, interakcji i wzorów zachowań. Wreszcie stawiam tezę, wedle której zasadniczym zwornikiem behawioralnym pomiędzy formalną strukturą biurokracji, jej wewnętrznymi tendencjami i siłą socjalizacyjną jest praktyka dokumentowania. Następnie dokonuję interpretacji dokumentowania w kategoriach produkcji symulaków (za Jean'em Baudrillard'em): dokumenty zaświadczenia o danym stanie rzeczy, ale w obrębie biurokratycznego uniwersum są traktowane w taki sposób, że *de facto zastępują* ów stan rzeczy (o którym miały zaświadczać). Biurokrata postrzega dany stan rzeczy odnosząc się

jedynie do dokumentacji, działa zgodnie z nią i wytwarza na tej podstawie dokumenty kolejnego stopnia. Następuje zatem – dostrzeżone przez debatujących nauczycieli – dublowanie i wypieranie realności, o której dokumentacja miała zaświadczać przez dokumenty (symulakra). W wielkim uproszczeniu (ale zgodnie z wypowiedziami debatujących) nauczyciele zamiast pracować z dziećmi produkują dokumentację zaświadczającą o tym, jak pracują ze swoimi uczniami.

Rozdział *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły* (napisany jako odpowiedź na zaproszenie do udziału w monografii dotyczącej pierwszego polskiego tłumaczenia pierwotnej wersji tekstu Karola Marksa o subsumcji), podejmuje wątek biurokratyzacji już z innej perspektywy. Wychodzę tam od zjawiska hegemonii funkcjonalizmu w myśleniu o edukacji szkolnej i na tym tle próbuję szczegółowo zrekonstruować działanie kultury audytu w obszarze edukacji. Skupiam się tutaj na politykach oświatowych próbujących zarządzać oświatą w odniesieniu do mierzalnych, zobiektywizowanych wskaźników oraz wskaźników drugiego stopnia (wskaźników wskaźników), a także na powiązanych z tym praktykach tworzenia nowych walut społecznych (w tym walut edukacyjnych). Całość wywodu zmierza tu jednak do pytania o strategię przeciwstawienia się takim procesom. Wobec tego pytania, stawiam tezę o konieczności wyjścia poza paradygmat krytyczny i dokonuję rekonstrukcji po-krytycznej teorii szkoły Jana Masscheleina i Maarten’a Simonsa.

Publikacje składające się na obszar badawczy **E**.

Artykuł w recenzowanym czasopiśmie:

Zamojski, P., *Simulating Education. The Bureaucratisation of Schooling as a Production of the Simulacra*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2 (26) / 2014, s. 25-38 [14 pkt. MNiSW]

Rozdział w monografii:

Zamojski, P., *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły*, [w:] Subsumcje edukacji, red. M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017, s. 123-147. [5 pkt. MNiSW]

F. Kody kulturowe w edukacji

Chociaż w tym obszarze badawczym przedstawiam tylko jeden artykuł, to chciałbym podkreślić, że uważam ten tekst (i to zagadnienie) za jedno ze swoich najważniejszych

osiągnąć naukowych. W tekście tym stawiam tezę, wedle której można mówić o istnieniu kodów kulturowych regulujących procesy edukacyjne w Polsce. Przez kody kulturowe rozumiem intersubiektywnie podzielane, zdroworozsądkowe struktury poznawcze, kształtujące i determinujące zakres i paletę możliwych znaczeń nadawanych zachowaniom (innym ludzi i swoim), rodom/pozycjom grupowym, rytuałom, definicjom sytuacji, działaniom i odpowiedziom na te działania, etc. Kody te odnoszą się do języka, którym się posługujemy (i w tym sensie mają wiele wspólnego z dyskursem), ale także do naszych zwyczajowych sposobów działania (tj. do codziennych skryptów myślowych i interpretacyjnych, sposobów wchodzenia w relacje i interakcje z innymi, wyobrażenia sobie i projektowania rzeczy oraz działań). W tym sensie kody kulturowe są ramą interpretacyjną (za E. Goffmanem), która jest dla ich użytkowników niedostrzegalna (przezroczysta), szczególnie dlatego, że powstają one na skutek relatywnie długotrwałej sedimentacji symbolicznych interakcji, rytuałów i performatywów na danym terytorium. Tezę tę postawiłem w odniesieniu do badań Janusza Hryniewicza (nad kulturową strukturą polskich przedsiębiorstw), Jana Sowy (nad znaczeniem kulturowego wzorca folwarku dla kształtowania się polskiej polityczności) oraz Andrzeja Ledera (nad tzw. prześnioną rewolucją z lat 1939-1956). Na podstawie tych przesłanek, dokonałem następnie wtórnej analizy danych empirycznych opublikowanych po 1989 roku badań dotyczących polskiej edukacji (szczegółowe kryteria doboru tej próby są opisane w rzeczonym artykule), co pozwoliło mi na rekonstrukcję trzech kodów kulturowych, które pracują w analizowanych danych: kodu folwarcznego, totalitarnego i modernizacyjnego. Uważam, że wiedza o tych (i być może innych, jeszcze nie rozpoznanych) kodach kulturowych musi stanowić stały punkt odniesienia dla myślenia o reformowaniu systemu oświaty w Polsce. Dotychczas istniejący i „pracujący” kontekst kulturowy był systematycznie pomijany w takich reformatorskich zamiarach, które skupiały się na kwestiach makrosystemowych, nie biorąc pod uwagę tego, jak wprowadzane rozwiązania i zalecenia będą interpretowane i „wypełniane” przez samych uczestników systemu. Sama kategoria kodów kulturowych w edukacji zwraca uwagę na pozorność i powierzchowność zmian strukturalnych w oświacie, w tym także zmian programowych, jeśli nie idą za nimi długotrwałe działania zmierzające do inicjowania zmiany kulturowej.

Publikacje składające się na obszar badawczy **F**.

Artykuł w recenzowanym czasopiśmie:

Zamojski, P., *Cultural Codes and Education in Poland – a plea for a new educational imaginary*, “Policy Futures in Education” 2018, Vol. 16(4), s. 416–433, DOI: 10.1177/1478210317739488 [5 pkt. MNiSW]

G. Umasowienie edukacji wyższej

Ostatnim obszarem badawczym, który chciałbym wyodrębnić w niniejszym autoreferacie są moje zainteresowania kwestią umasowienia edukacji wyższej. W obu tych artykułach problematyzuję zjawiska, z którymi spotykałem się jako nauczyciel akademicki. W pierwszym z nich, próbuję dowodzić, że nauczyciele akademicy zostali w Polsce postawieni przed wyborem dwóch postaw: cynizmu (w której świadomie porzuca się standardy akademickiego kształcenia na rzecz płynnego funkcjonowania umasowionych uczelni wyższych) oraz donkiszota (w której przeciwko potrzebom i żądaniom władz uczelni, studentów i rozwiązań systemowych, ogromnym wysiłkiem próbuję się utrzymać standardy edukacji uniwersyteckiej w warunkach umasowienia). Tekst *Ambiwalencja selekcji w szkole wyższej* jest efektem kilkuletniego projektu realizowanego przez Koło Naukowe ‘Didasco’, którego opiekunem naukowym jestem od roku 2005. Napisanym z moimi ówczesnymi studentami raport z badań, stawia problem ukształtowania się kultury unikania stawiania ocen niedostatecznych przez nauczycieli akademickich na kierunku pedagogika. Analizujemy i problematyzujemy to zjawisko w odniesieniu do kwestii społecznej odpowiedzialności uczelni wyższych.

Publikacje składające się na obszar badawczy **G**.

Artykuły w recenzowanych czasopismach:

Zamojski, P., *Cynizm i donkiszoteria. Etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 4 (48), s. 124 – 139 [0 pkt. MNiSW]

Bornowska, K., Jendza, J., Zamojski, P., *Ambiwalencja selekcji w szkole wyższej – raport z badań. (Na przykładzie kwestii jakości kształcenia pedagogów)*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1 (9), s. 119 – 137 [4 pkt. MNiSW]

Pozostałe publikacje po doktoracie (niezwiązane z konkretnym obszarem badań)

Artykuły w recenzowanych czasopismach:

Jendza, J., Zalewska, E., Zamojski, P., *Techniczny, epistemologiczny i kulturowy wymiar metod kształcenia. Casus metody Montessori*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr. 1(28) / 2015, ss. 46-55 [14 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Kondycja uniwersytetu – słowo wstępne*, „Ars Educandi” 2011, tom VIII, s. 7 – 12 [0 pkt. MNiSW]

Zamojski, P., *Pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice – słowo wstępne*, „Ars Educandi” 2010, Tom VII, s. 7 – 12 [0 pkt. MNiSW]

Rozdział w monografii:

Rutkowiak, J., Zamojski, P., *Transgresyjność pedagogiki 20-lecia wolności w „kwestiach pierwszych”*. *Dialog międzygeneracyjny*, [w:] Pedagogika. Zakorzenie i transgresja, red. M. Nowak – Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2011, ss. 105 – 116 [4 pkt. MNiSW]

Wartości parametryczne dorobku po doktoracie:

W sumie, po doktoracie, opublikowałem zatem 4 monografie (w tym dwie współautorskie), 21 artykułów w recenzowanych czasopismach oraz 6 rozdziałów w monografiach. W odniesieniu do parametrycznej punktacji MNiSW, będący podstawą wniosku habilitacyjnego obszar A. przyniósł w sumie 560 punktów. Kolejne obszary przedstawiają się następująco: obszar B. – 75 pkt, C. – 26 pkt, D. – 21 pkt, E. – 19 pkt, F. – 5 pkt oraz G. – 4 pkt. Łączna punktacja MNiSW za mój dorobek podoktorski to 710 punktów parametrycznych.

Według bazy Google Scholar moje publikacje były cytowane 168 razy, a h-index podobnie jak i10-index wynosi 6. Według Web of Science (zbierającej wyniki z 8 moich publikacji) liczba cytowań wynosi 10 a h-index wynosi 2. Według Bazy Wiedzy Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego mój sumaryczny IF wynosi 5,08, a SNIP wynosi 9,33.

(5.) Informacja o międzynarodowej działalności naukowej

Moja współpraca międzynarodowa rozpoczęła się w 2010 roku, kiedy to udało mi się – jako redaktorowi naczelnemu czasopisma *Ars Educandi* (2010 tom VII) – zaprosić prof. Henry’ego Giroux oraz prof. Gerta Biestę do napisania artykułów specjalnie dla tego czasopisma.

Konsekwencją tych doświadczeń był mój udział w kilku międzynarodowych konferencjach oraz zaproszenie przez prof. Biestę do złożenia aplikacji o grant na udział w Advanced Study Colloquium pt. "The Roles of Theory in Research on Learning and Instruction" organizowanego i finansowanego przez EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction). Udało mi się wówczas uzyskać to finansowanie i wziąć w tym kolokwium, co uważam za istotny moment w rozwoju mojej międzynarodowej współpracy naukowej.

Naturalnie, przełomowym momentem w tym rozwoju było wygranie konkursu na stanowisko Lecturer in Philosophy of Education w Liverpool Hope University (Liverpool, Wielka Brytania) w 2016 roku, gdzie rozpocząłem intensywną współpracę z Jorisem Vlieghe i Naomi Hodgson. Ta współpraca ciągle trwa i jest bardzo dynamiczna – chociaż jej warunki uległy zmianie, ponieważ ja wróciłem do pracy na Uniwersytecie Gdańskim a Joris Vlieghe został profesorem w Katolickim Uniwersytecie w Leuven. W związku z tym, oprócz stałych kontaktów z Liverpool Hope University, wiąże mnie ścisła współpraca z Laboratory for Education and Society Katolickiego Uniwersytetu w Leuven.

Jednym z zasadniczych owoców tej współpracy jest książka *Towards an Ontology of Teaching*, która stanowi podstawę niniejszego wniosku habilitacyjnego. Należy jednak dodać, że jej opublikowanie doprowadziło do kolejnego projektu, tym razem realizowanego przez czterech badaczy: prof. Stefano Oliverio z Uniwersytetu Fryderyka II w Neapolu, dr Hansa Schildermansa z Uniwersytetu Wiedeńskiego, prof. Jorisa Vlieghe z KULEuven oraz mojej osoby. W tym składzie udało się nam podpisać wstępną umowę z międzynarodowym wydawnictwem Bloomsbury na monografię dotyczącą problematyki związku edukacji z ideą postępu w kontekście antropocenu.

Od 2016 roku należę również do sieci badawczej *Solidarity in Diversity* ufundowanej przez Research Foundation Flanders, którą kieruje prof. Stijn Oosterlynck z Uniwersytetu w Antwerpii (Belgia). Oprócz bieżących obowiązków badawczych wynikających z bycia czynnym członkiem tej sieci, udało mi się we wrześniu 2018 zorganizować jedyne sympozjum tej sieci, które odbyło się poza Belgią, mianowicie spotkanie w Gdańsku, które współorganizowało Europejskie Centrum Solidarności oraz Uniwersytet Gdański.

We mojej współpracy międzynarodowej bardzo istotne są moje kontakty z amerykańskim *Philosophy of Education Society*, nie tylko dlatego, że doroczne konferencje tego towarzystwa naukowego były przełomowym momentem w recepcji anglojęzycznych książek, których

jestem współautorem, ale także dlatego, że w roku 2018 zostałem przez członków tego towarzystwa wybrany na stanowisko przewodniczącego sekcji fenomenologii i egzystencjalizmu: *Chair of the Phenomenology and Existentialism Special Interest Group* (kadencja 2018-2019).

Bardzo silne związki łączą mnie także z największą w Europie konferencją badaczy edukacji European Conference on Educational Research (ECER). W roku 2018 członkowie Sieci 13 (Network 13 Philosophy of Education) wybrali mnie na stanowisko Convener dla tej sieci. Zadaniem osoby piastującej funkcję Convener w ramach pracy sieci jest recenzowanie zgłoszeń napływających na tę doroczną konferencję oraz przewodniczenie sesjom tej sieci, odbywającym się podczas konferencji.

Ponadto we wrześniu 2019 roku otrzymałem zaproszenie od Instytutu Filozofii Czeskiej Akademii Nauk w Pradze, do członkostwa w Międzynarodowej Radzie Studiów Doktoranckich z Filozofii Edukacji, które Instytut ten będzie od września 2020 prowadził we współpracy z Uniwersytetem Karola w Pradze. Moje zadania jako członka tej Rady mają obejmować ewaluację wstępnych projektów doktorskich, prowadzenie seminariów tematycznych, udział w letnich szkołach doktorskich oraz promowanie doktoratów. Oficjalne zaproszenie Dyrektora tego Instytutu załączam do niniejszego wniosku.

Do ważnych obowiązków mojej międzynarodowej współpracy należy także pełnienie funkcji recenzenta dla: Research Foundation Flanders (która jest belgijskim odpowiednikiem polskiego NCN), międzynarodowych wydawnictw Springer Nature Pub. oraz Palgrave McMillan (recenzje koncepcji książek i manuskryptów książek), oraz międzynarodowych czasopism: "Policy Futures in Education" (SAGE Pub.), "European Educational Research Journal" (SAGE Pub.).

(6.) Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę

Bardzo ważnym elementem mojej pracy naukowej i organizacyjnej było sprawowanie funkcji redaktora naczelnego czasopisma *Ars Educandi* afiliowanego przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w latach 2009-2012. Bezpośrednio redagowałem trzy tomy tego periodyku (VI, VII, VIII), które spotkały się z życzliwym przyjęciem w środowisku.

Ważnym elementem mojego życia akademickiego jest zaangażowanie się w pracę nad zarządzaniem uczelniami, w których pracowałem. Poza codziennym wysiłkiem w tej materii, podjąłem się pełnienia funkcji członka Senatu Uniwersytetu Gdańskiego (kadencja 2012-2016) oraz członka Rady Bibliotecznej (Library Steering Committee) Liverpool Hope University (w roku akademickim 2016/2017). W roku 2019 zostałem wybrany na członka Rady Dyscypliny Pedagogika na Uniwersytecie Gdańskim spośród tzw. niesamodzielnych pracowników.

Niewątpliwie, jednym z kluczowych obowiązków każdego pracownika uczelni wyższej jest również organizacja wydarzeń naukowych. Pełną listę wydarzeń naukowych, które (współ)organizowałem można znaleźć w *Wykazie osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych* dołączonym do niniejszego wniosku habilitacyjnego. Zwrócę jedynie uwagę na współorganizację eksperymentalnej międzynarodowej konferencji *Pomyśleć szkołę inaczej / (Re)thinking school* (wrzesień 2015), zasiadanie w Komitecie Programowym dwóch kolejnych konferencji z cyklu *International Symposium on New Issues in Teacher Education ISNITE* (2017 w Gdańsku i 2019 na Malcie) oraz członkostwo w Komitecie Programowym *16th Biennial International Network of Philosophers of Education Conference (INPE)* na Uniwersytecie w Haifie (Israel) 13-17 sierpień 2018.

Niezwykle istotnym elementem mojej pracy naukowej jest także intensywna współpraca ze środowiskiem lokalnym, której szersze omówienie znajduje się w załączonym do wniosku habilitacyjnego *Wykazie osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych*. Najbardziej długotrwałą i intensywną była współpraca z Departamentem Edukacji i Sportu Urzędu Marszałka województwa Pomorskiego oraz Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku w latach 2012-2015, w ramach której uczestniczyłem (jako doradca) w powołaniu i obradach Pomorskiej Rady Oświatowej (powołanej w 2014 jako pierwszej wojewódzkiej rady oświatowej w Polsce) oraz byłem członkiem Zespołu ds. Dialogu o Edukacji, z którym przygotowaliśmy koncepcję dialogowania o edukacji w regionie pomorskim. W ramach tej współpracy współorganizowałem i współprowadziłem kolejne Fora Pomorskiej Edukacji: zarówno na poziomie wojewódzkim, jak i powiatowym (w ramach tzw. subregionów).

Ważnym elementem była również współpraca ze Stowarzyszeniem 'Forum Aktywnych Rodziców', z którym udało mi się wypracować dokument *Rodzice i szkoła – standardy dobrej współpracy*.

W latach 2012-2015, wraz z Kołem Naukowym 'Didasco', powołaliśmy Akademicki Klub Nauczycieli przy Uniwersytecie Gdańskim, w ramach którego nauczyciele z województwa

pomorskiego słuchali wykładów, uczestniczyli w warsztatach, ale przede wszystkim: wymieniali się doświadczeniami i dobrymi praktykami.

Ważnym wątkiem w mojej współpracy ze środowiskiem lokalnym są działania prowadzone z Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku. Jeden z kluczowych projektów realizowanych w porozumieniu z ECS już opisywałem – dotyczył on organizacji wyjazdowego sympozjum sieci ‘Solidarity in Diversity’. Innym ważnym elementem tej stałej współpracy było opracowanie i przeprowadzenie zajęć dla studentów kierunku pedagogika (studia magisterskie) z przedmiotu *Edukacja a idea solidarności*.

Niezbywalnym elementem współpracy ze środowiskiem lokalnym jest publikowanie artykułów popularyzatorskich. Pełna lista tych dziewięciu publikacji znajduje się w *Wykazie osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych* załączonym do niniejszego wniosku habilitacyjnego. Nadmienię jedynie, że znakomita większość z nich wiązała się z wykonywaniem działań badawczych w ramach projektu budowania sfery publicznej wokół edukacji (opisanego w punkcie C. niniejszego autoreferatu).

W ramach swojej pracy dydaktycznej wypromowałem 8 dyplomantów na poziomie licencjackim (w tym sześcioro w Liverpool Hope University), oraz 13 magistrantów. Jestem także promotorem pomocniczym w trzech przewodach doktorskich:

Od 2018 – Przemysław Szczygieł, temat: „Uczący potencjał buntu jako kwestia andragogiczna. Od analizy biografii do opisu zjawiska”, promotor: Alicja Jurgiel-Aleksander, Uniwersytet Gdański

Od 2019 – Anna Blumsztajn, temat: „Equality of Educational Opportunity Policies: The Absence of the Educational?”, promotor: prof. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański

Od 2019 – Aleksandra Głębińska-Kelly, temat: „Subjectivity, Freedom, Uniqueness: Contemporary Debate in the Post-Critical Philosophy of Education”, promotor: prof. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański

Pełna lista przedmiotów, które prowadziłem pracując na Uniwersytecie Gdańskim i Liverpool Hope University znajduje się w *Wykazie osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych* załączonym do niniejszego wniosku habilitacyjnego. Zwrócę tu jedynie uwagę, że każdy z tych przedmiotów był realizowany według autorskiej koncepcji programowej i metodycznej. Wyjątkiem są przedmioty realizowane w Liverpool Hope University, gdzie projektowanie i realizacja zajęć dydaktycznych było wysiłkiem całego

departamentu. Niemniej jednak, nawet wówczas, na przykład koncepcja seminariów z filozofii edukacji dla tzw. Level H (III rok licencjatu) była całkowicie mojego autorstwa.

(7.) Zakończenie

Na zakończenie niniejszego autoreferatu pragnę podkreślić wspólną linię wszystkich moich osiągnięć badawczych oraz zaangażowania społecznego i organizacyjnego w kwestię edukacji. Linia ta wiąże się z uznaniem, że edukacja, a w szczególności kształcenie szkolne jest dobrem wspólnym, w sprawie którego należy prowadzić obywatelski dialog. Zarówno ów dialog, jak i sama edukacja wiążą się z przyjęciem założenia o równości każdego wglądu w istotę badanej rzeczy (którą w przypadku edukacji jest przedmiot studiów, a w wypadku debaty publicznej dane dobro wspólne, w tym także sama edukacja). Równość ta nie polega na tym, że każdy wgląd w istotę badanej rzeczy ma po prostu taką samą wartość poznawczą, ale na tym, że każdy z nich należy rozważyć tak, jak gdyby miał on decydującą dla wszystkich wartość poznawczą. Nigdy bowiem nie wiadomo, który z nich, w danym momencie dziejowym, okaże się decydujący. Tylko taka postawa pozwala obywatelom uczyć się od siebie nawzajem (*vide* Habermas o wzajemnie oświecającej się publiczności), a uczniom i nauczycielom wspólnie studiować daną rzecz ze świata. Na tym – w ogromnym skrócie – polega ontologiczny związek demokratycznej sfery publicznej i edukacji (któremu poświęcona jest przygotowywana teraz książka, zdająca relację z badania opisywanego w obszarze C.). Cały wysiłek badań pokrytycznych polega zatem na wprowadzaniu do publicznego dyskursu o edukacji takiego jej rozumienia, które byłoby afirmatywne i dawałoby szanse na nieinstrumentalne jej traktowanie, tj. traktowanie jej jako dobra wspólnego, o które należy się troszczyć respektując jego swoistość.

