

dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska, prof. UŁ

Łódź, 09 stycznia 2021 r.

Katedra Teorii Wychowania

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

RECENZJA

osiągnięcia naukowego oraz dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego

dra Piotra Zamojskiego

w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego

w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika

na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Poniższa recenzja została przygotowana w oparciu o kryteria zgodne z warunkami określonymi w Art. 221 i Art. 219 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2020. Poz 85, z późn. zm.).

1. Najważniejsze fakty z życiorysu naukowego Kandydata

Dr Piotr Zamojski w 2002 r. uzyskał stopień magistra pedagogiki na podstawie pracy zatytułowanej *Desakralizacja wiedzy naukowej. O statusie treści w procesie kształcenia z teorią reprodukcji w tle*, której promotorem był prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, a recenzentem – prof. dr hab. Joanna Rutkowiak.

W latach 2002–2007 pracował na stanowisku asystenta, w Zakładzie Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

W 2007 r. uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w dziedzinie Pedagogika, na podstawie dysertacji, pt. *Problem intencjonalności procesu kształcenia: między pojęciem celu a refleksją nad sensem*. Promotorem dysertacji była prof. dr hab. Joanna Rutkowiak, a recenzentami: prof. dr hab. Jan Hudzik oraz prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek.

Od 2007 r. dr P. Zamojski pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki i Andragogiki, w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych w Uniwersytecie Gdańskim. Ponadto przez rok – w okresie od 2016 do 2017 r. – zatrudniony był jako Lecturer in Philosophy of Education, Faculty of Education, Liverpool Hope University, Liverpool,

United Kingdom. W 2017 r. uzyskał dyplom Fellowship of Higher Education Academia (PR113518 HEA:0034248) – organizacji, która zajmuje się certyfikowaniem jakości pracy nauczycieli akademickich na terenie Wielkiej Brytanii.

2. Dorobek naukowy Habilitanta

Przywołane informacje na temat życiorysu zawodowego dr. Piotra Zamojskiego stanowią czytelną podstawę i klarowne uzasadnienie jego zainteresowań i poszukiwań badawczych. Zgłoszony do oceny dorobek naukowy jest spójny. Ukazuje proces „wykluwania się”, formowania się i uściślenia zainteresowań naukowych dr. P. Zamojskiego, które przybrały ostateczny kształt w publikacjach zgłoszonych do oceny habilitacyjnej.

Autor w swoim dorobku naukowym wyróżnił siedem obszarów, które oznaczył literami od A–G (por. Autoreferat, s. 15–16, 22–23, 26, 28–29, 30, 31–32, 32, 33). Na uwagę zasługuje klarownie przygotowana dokumentacja habilitacyjna. Dorobek Habilitanta jest na tyle spójny, dopełniający się i wzajemnie powiązany – że będę go omawiać całościowo. Oczywiście podstawę będzie stanowić współautorska monografia, pt. *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation, and Love for the World*, napisana przez Jorisa Vlieghe i Piotra Zamojskiego.

Ocena osiągnięcia naukowego

Dr Piotr Zamojski jako osiągnięcie naukowe wskazał **cykl publikacji** (choć sam nie posłużył się takim określeniem ani we Wniosku z dn. 2 kwietnia 2020 r. o przeprowadzenie postępowania w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego, ani w Autoreferacie) dotyczący **immanentnej ontologii nauczania**. W skład cyklu publikacji wchodzi: **a) współautorska monografia**: Joris Vlieghe i Piotr Zamojski, pt. *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World* (Wydawnictwo Springer Nature Switzerland AG, Cham 2019¹. Praca została opublikowana w serii: *Contemporary Philosophies and Theories in Education*, volume 11. Liczy 173 strony. Brak informacji o recenzencie wydawniczym) oraz **b) sześć artykułów**, z czego **cztery również napisane we współautorstwie** z Jorisem Vlieghe (*Towards an immanent ontology of teaching. Leonard Bernstein as a case-study*, “Ethics and Education” 2020; *Taking Up the Threads: The Aesthetic, Temporal, and Political Dimensions of Teaching*, “Studies in Philosophy of

¹ Zaświadczenia potwierdzające pełną współpracę obu Autorów, jak również współpracę P. Zamojskiego z N. Hodgson zostały dołączone do dokumentacji habilitacyjnej.

Education”, 2020; *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; *The event, the messianic and the affirmation of life. A post-critical perspective on education with Agamben and Badiou*, „Policy Futures in Education”, 2017) i **dwie pozycje autorskie** (*Teaching, Otherness, and the Equalising Thing*, “Studies in Philosophy and Education”, 2019; *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*, „Parezja”, 2019).

Kluczowym tekstem – sednem osiągnięcia naukowego jest niewątpliwie monografia współautorska *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World* (2019). Inne teksty stanowią – w przeważającym zakresie – powtórzenie zasadniczych myśli, rozważań (odwołujących się do panteonu tych samych autorów) i wniosków, z tego, co znajduje się w monografii. Dlatego, analizując tekst książki będę jednocześnie przywoływać analogiczne argumenty z włączonych do osiągnięcia naukowego artykułów. Jednym, szczególnie wartościowym, tj. wchodzącym na ścieżkę pogłębionego i „praktycznego” mierzenia się z całościowo spenetrowaną i wysyconą (właściwie przez cały okres działalności podoktorskiej) w opracowaniach teoretycznych problematyką pedagogiki po-krytycznej jest artykuł *Towards an immanent ontology of teaching. Leonard Bernstein as a case-study* (2019). Odbieram go jako bardzo rzetelną i interesującą – gdyż niejednoznaczną w swoim przesłaniu – próbę podjęcia wyzwania weryfikacji latami budowanej koncepcji pedagogiki po-krytycznej w działaniu – na przykładzie analizy spotkań z młodymi Amerykanami – pracy na rzecz masowej edukacji muzycznej słynnego dyrygenta – Leonarda Bersteina. Do tego tekstu również odniosę się w stosownym momencie podczas omawiania zasadniczej pozycji cyklu – monografii współautorskiej².

Lektura monografii wskazuje, iż już sam tytuł *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World* bardzo trafnie oddaje zamysł Autorów budowy tekstu niedokończonego. Autorzy zmiernają „w kierunku” głównego zagadnienia – pewnego rodzaju myślenia o istocie nauczania – proponując rozważania, które mają charakter płynny, niedomknięty. Odwołują się do pewnych kategorii wyrosłych na gruncie ujęć filozoficznych, przedstawiają ich autorskie interpretacje, inicjują i rozwijają dyskurs z czytelnikiem, aby **otworzyć a nie domknąć/zatrzymać** pole indywidualnego namysłu. Podjęte

² Ponieważ w tekście nie zostały wyróżnione rozdziały, części czy inne klarowne cząstki, które miałyby jednoznacznie określonego autora (albo J. Vlieghe, albo P. Zamojskiego) będę posługiwać się liczbą mnogą, czyli używać terminu „Autorzy”. Poza tym w treści monografii obaj Panowie konsekwentnie używają zaimka w 1 osobie l.m. „my” w jego wszystkich konfiguracjach (my, nas, nasze itd.).

wątki nie zamykają się konkretnymi wnioskami lub jednoznacznymi stanowiskami. Dyrygent Leonard Bernstein – swoisty wzorzec³, którego działalność popularyzująca muzykę klasyczną ma być możliwie najbardziej adekwatnym przykładem, tj. najlepiej obrazować intencje Autorów, ostatecznie zostaje przez nich przedstawiony w niejednoznacznym świetle. Informacje o dwuznacznościach wokół działalności pozamuzycznej L. Bersteina (podejrzenia CIA o zdradę i współpracę z komunistami) mogłyby się w monografii w ogóle nie pojawić (nie są bowiem jej przedmiotem), jednak z jakiegoś powodu Autorzy intencjonalnie „zrzućili” muzyka „z piedestału” lub chociażby „naruszyli” ten piedestał. Tym samym podali w wątpliwość nie tylko jego autorytet muzyczny i pedagogiczny (poprzez przywołany końcowy zabieg literacki, konstrukcję formalną książki, w której lekturze czytelnikowi „bezpośrednio” – za sprawą zamieszczonych zdjęć – towarzyszy L. Benstein, jak i dwóch rozdziałów poświęconych omówieniu pracy edukacyjnej L. Bersteina), ale i własne „zafascynowanie” sposobem pracy pedagogicznej muzyka. Co kierowało Autorami? Takich pytań otwartych postawię w mojej recenzji więcej.

Od strony formalnej monografia jest prawidłowo zbudowana. Posiada wstęp, treść podzieloną na dziesięć części (dziwi jednak zaproponowana numeracja: Wstęp posiada numer 1, pierwszy rozdział ma więc numer 2, a część finalna – którą traktuję jako podsumowanie rozważań jest dziesiątką) oraz bibliografię. Językiem monografii jest j. angielski.

Monografia jest klarownie napisana, kolejne wątki są czytelnie prowadzone. Porządek treściowy dopełniają i wzbogacają fotografie, stanowiące swoistą ikonograficzną relację z realizacją spotkań muzycznych *Young People's Concerts* prowadzonych przez muzyka-dyrygenta Leonarda Bernstiena na antenie amerykańskiej stacji telewizyjnej CBS w latach 1958–1972.

We wstępie Autorzy przedstawiają główne przesłanie monografii (ogólne odniesienia do koncepcji monografii odnajduję także w artykule *Taking up the Threads...*, 2019; artykule *Philosophy for Education...*, 2015). Jest nią nie tylko **krytyczne podejście** do obecnie dominującej praktyki edukacyjnej, wraz z takimi jej kluczowymi elementami, jak optymalizacja i mierzalność procesu kształcenia, uczenie się według własnych potrzeb, poczucie satysfakcji, traktowanie ucznia/studenta jako klienta w przestrzeni edukacyjnej, uzależnienie podstawy programowej/programu nauczania od wymagań rynku pracy,

³ Świadomie – „zaczeplenie” używam tu terminologii należącej do edukacji „konserwatywnej”, (neo)behawioralnej, jak „wzorzec” czy „adekwatny przykład”.

postrzeganie nauczycieli jako profesjonalistów, którzy wykazują się określonymi kompetencjami dydaktycznymi i sprawnościami „technicznymi”, ale i **zaprezentowanie nowej koncepcji – pedagogiki po-krytycznej** – zawierającej przesłanie tego, czym ma/powinna/może być współczesna edukacja (jako projekt teoretyczny i być może jego realizacja w praktyce).

Najogólniej rzecz ujmując intencją Autorów jest odejście od pedagogiki krytycznej, a zatem **wyjście z niej** i zaproponowanie „**bardziej pozytywnego podejścia do edukacji**” (s. 1), czyli podejścia **po-krytycznego**. Założenia pedagogiki po-krytycznej zostały czytelnie przedstawione już we wcześniejszej publikacji, pt. *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (s. 15–19) (por. też artykuł *Teaching, Otherness, and the Equalising Thing*, 2019; artykuł *Od demaskacji ku budowaniu...*, 2014). Manifest po-krytyczny opiera się na pięciu zasadach, które najkrócej można by scharakteryzować w następujący sposób: **Zasada nr 1:** „Zasady, których należy bronić” – obrona dotyczy zapewnienia możliwości przechodzenia od normatywności proceduralnej (dominacji „sztywnych” procedur w edukacji) do normatywności opartej na zasadach (kategoriach, które dopuszczają istnienie różnorodności); **Zasada nr 2:** „Pedagogika hermeneutyczna” – zakłada, iż nasze sądy – wspólne, międzyludzkie wybory, przekonania, decyzje nie są skutkiem założeń przyjętych *a priori*, a w wyniku wspólnej rozmowy, działania i wypracowania pewnych rozwiązań, czyli mają charakter *a posteriori*. Wspólnotowość, pomimo wielu różnic – społecznych, kulturowych – między ludźmi, ma szansę się wydarzyć nie jako narzucony czy wynegocjowany wcześniej projekt działań, tylko jako konsekwencja wypracowanego zrozumienia. Krytyczne napięcie społeczne i „bycie w kontrze” do innych powinno więc „przechodzić” we współpracę, bazującą na uświadomieniu sobie *a posteriori* elementów, cech, przestrzeni wspólnych; **Zasada nr 3:** „Przejsie od pedagogiki krytycznej do po-krytycznej” – wskazuje na potrzebę pedagogicznego zainteresowania się wymiarami ludzkiej egzystencji, które nie są w pełni aktywne w ludzkich doświadczeniach – są „przyduszone” (ang. *suppressed*). Nie chodzi o to, by je „jedynie” demaskować, dążyć do emancypacyjnej równości, czyli walczyć o przewyższanie nierówności społecznych, ale o to, by chronić i dbać o te przestrzenie, aby dać szansę nauczycielom na budowanie pozytywnych relacji międzyludzkich na nowo; **Zasada nr 4:** „Od nierozsądnego optymizmu (ang. *cruel optimism* wg L. Berlant) do postawy współczesnej nadziei” – cynizm i pesymizm nie są w stanie w sposób trafny i pełny charakteryzować faktów. Dopiero unikanie tych postaw daje szansę na dogłębne poznanie danych rzeczy. Dlatego pedagogika po-krytyczna proponuje postawę miłości wobec świata, a nie nienawiści, dąży do wprowadzania młodych pokoleń w

świat, który mają odczytywać na nowo i szanować to, co robią dla niego dziś oraz co mogą ponieść dalej; **Zasada nr 5:** „Od edukacji obywatelskiej do edukacji miłości wobec świata” – współczesna edukacja ma charakter instrumentalny i działa zgodnie z zasadą „edukacji w celu” lub „edukacji na rzecz” określonej kategorii, zadania, planu. W pedagogice po-krytycznej natomiast celem ma być edukacja sama w sobie, czyli ma być podmiotem a nie przedmiotem działań edukacyjnych. Dobro istniejące w świecie, które dociera do uczestników procesu kształcenia powinno być wartością godną pielęgnowania i rozwoju. Nadszedł więc czas, by to zagrożone dobro umieścić w centrum aktualnych zainteresowań i zabiegów edukacyjnych, i w ten sposób wziąć za nie odpowiedzialność.

To po-krytyczne, pozytywne i bardziej afirmatywne (niż w ujęciu krytycznym) podejście do edukacji wiąże się z procesem formowania się nauczyciela, określonym jako przechodzenie „od nauczyciela do nauczyciela”. Pytanie „co sprawia, że nauczyciel staje się nauczycielem?” (ang. *what makes a teacher into a teacher*, s. 1) brzmi jednak dość enigmatycznie, niekompletnie, a nawet nielogicznie. Niestety na kartach głównej monografii habilitacyjnej, jak i w innych miejscach Autorzy często posługują się takim skrótowym sformułowaniem. Oczywiście – w kontekście całości tekstu – można próbować dopełnić pytanie własnym jego rozumieniem, jednak – jako że jest to jedna z kluczowych kwestii dla całego projektu habilitacyjnego, powinna być precyzyjniej określona.

Moją krytyczną uwagę wzmacnia fakt, iż sami Autorzy na kartach analizowanej monografii uściślają swój przekaz, wprowadzając rozróżnienie na „mistrza w przedmiocie zainteresowań” i na „specjalistę w sztuce wytycznych” (ang. *a master in a subject matter* oraz *a specialist in the art of instruction*, s. 101). Dokonują wreszcie porównania między „dobrym nauczycielem” a „nauczycielem, który się troszczy/troskliwym nauczycielem” (ang. *good teacher* vs. *caring teacher*, s. 103–104). Główne pytanie mogłoby zatem brzmieć: „Co sprawia, że dobry/sprawny nauczyciel ma szansę przeistoczyć się w nauczyciela troskliwego/troszczącego się?”

Wprowadzając czytelnika w treść książki Autorzy podkreślają, że zależy im, aby „wskrzesić” nauczyciela, który będzie „zakochany” w tym, co robi (s. 2). Miłość do przedmiotu, a nawet bardziej do problemu, kwestii, zagadnienia ma, zdaniem Autorów, charakter autoteliczny, nienależny od jakichkolwiek czynników zewnętrznych, obiektywnych, narzuconych, transcendentnych. Jednocześnie poszukiwanie możliwie pełnego obrazu tego, na czym polega „bycie nauczycielem” skłania Autorów do kreacji swoistego meta-nauczyciela,

który oderwany jest od jakichkolwiek uwarunkowań kulturowych, społecznych, historycznych, jak i politycznych – stąd odejście od koncepcji nauczyciela jako agenta zmiany w perspektywie pedagogiki krytycznej. „Zawieszenie” (ang. *suspense*) tych uwarunkowań ma świadczyć o „czystości”, czyli niezależności nowego nauczyciela. Autorzy intencjonalnie nie dążą jednak do „zbudowania” wzorca takiego nauczyciela. Ich zamierzeniem jest raczej zachęcenie współczesnych nauczycieli do zastanowienia się nad sobą, nad tym, co dziś robią, jak nauczają, jak pracują, czego doświadczają, jakim posługują się językiem, jak głęboko zanurzają się w zagadnieniach będących przedmiotem ich wysiłku, a także, czy ten wysiłek ma charakter rzeczywistych, indywidualnych dociekań czy mechanicznego odtwarzania narzuconych procedur. Taka praca nad sobą powinna pomóc pedagogom w poszukiwaniu własnej drogi stawania się „prawdziwym” nauczycielem (s. 4–5).

Powyżej nakreślone spektrum wątków pedeutologicznych oraz otwarcie ich na wielość ontologicznych odpowiedzi zachęca do zgłoszenia pytań:

1. Dlaczego stawanie się oczekiwanym nauczycielem, czyli takim, który z pełnym indywidualnym i immanentnym zaangażowaniem troszczy się o pedagogicznie zgłębiany fakt (ang. *care is care for something*, s. 101) ma przebiegać w całkowitym oderwaniu od rzeczywistości, której każdy nauczyciel jest realną częścią? Autorzy wskazują na polityczne *epoché* edukacji (por. artykuł *Ideologiczne wymiary procesu edukacji...*, 2009) i samego nauczyciela. Chcą zatem, jak rozumiem, odciąć koncepcję pomyślanego na nowo nauczyciela od jego miejsca w pedagogice krytycznej. Jednak, jak miałby tenże nauczyciel przeprowadzać nad sobą transformację zawodowo-osobową pozbawiając się zarazem własnej perspektywy kulturowej, społecznej, dotychczasowych doświadczeń i światopoglądu/światopoglądów (a zatem i, choćby częściowo, uwarunkowań politycznych)?

2. Jak konkretny nauczyciel miałby zastanawiać się nad zgłoszonymi w monografii wyzwaniem, propozycjami skoro sami Autorzy przyznają, że chodzi im o jakiś ogólny projekt/wizję nowego nauczyciela (przywołują rozróżnienie na *ontology* i *ontic level*, s. 6)? Czy Autorzy nie dostrzegają zagrożenia cynizmem i działaniami pozornymi, Baudrillardowskimi symulakrami (por. artykuł *Simulating education...*, 2014) pomiędzy ontologiczną koncepcją nauczyciela po-krytycznego (który przecież stale ma się stwarzać w relacji do jego – a więc osobistych i epistemologicznych – przeżyć i doświadczeń) a Heideggerowską ontycznością bytów konkretnych – nauczycieli?

3. Dlaczego Autorzy przyjęli *a priori* (sic!), że działanie zgodnie z zaplanowanymi zewnętrznymi (odgórnie lub w jakiś inny sposób poza nauczycielem) wymaganiami, celami, planami jest dla samych nauczycieli złe, niewłaściwe, że ich tłamsi? Czyż nie jest to następna, jedynie „odświeżona” forma obligatoryjnej i transcendentnej opresji? Kto ma prawo w tak zarysowanej wielości i różnorodności stwierdzać, co jest dobre, właściwe, a co nim nie jest?

W kolejnych rozdziałach monografii Autorzy szeroko omawiają istotne dla całości koncepcji zagadnienia. Warto w tym miejscu podkreślić, iż monografia ma bardzo dobrze przemyślaną strukturę treści. Nowe wątki przeplatają się z tymi wprowadzonymi wcześniej. Autorzy dbają o czytelność przekazu, niejednokrotnie odwołują się (w przypisach) do informacji zawartych w dalszych rozdziałach lub do tych, wprowadzonych wcześniej. Dlatego czytelnik może prowadzić swoisty „dialog z tekstem”, zapoznawać się z nim w sposób wielopoziomowy.

Zagadnienia, które uznaję za najważniejsze po lekturze monografii i dopełniających ją tekstów poruszają następującą problematykę:

1. Idea pedagogiki skoncentrowanej na rzeczy – ang. *Thing-centred pedagogy* (rozdział 2 monografii; artykuł *Out of Love for Some-Thing: An Ontological Exploration ...*, 2019; artykuł *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*, 2019; artykuł *Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie*, 2016; artykuł *Co to znaczy, że szkoła jest „publiczna”?*, 2015; artykuł *Cynizm i donkiszoteria...*, 2009; publikacja *Pomyśleć szkołę inaczej ...*, 2010? – brak roku wydania) – jedna z najważniejszych kwestii budujących koncepcję pedagogiki pokrytycznej. Autorzy nawiązują do eseju H. Arendt „Kryzys edukacji”, eksponując takie zagadnienia, jak autonomię dla szkoły, krytykę konstruktywizmu, krytykę założeń i praktyk edukacyjnych, w których uprzywilejowaną pozycję zajmuje nauczyciel (ang. *teacher-centred pedagogy*), jak i uczeń (ang. *student-centred pedagogy*). Wskazują na ważne dla autorki rozgraniczenie, iż edukacja „właściwa” odbywa się w szkole, w szczególnej przestrzeni „pozadomowej”.

Dom, rodzina, gospodarstwo domowe, ekonomia codzienności należą do *zoé*, czyli sfery niezbędnych działań, gwarantujących przetrwanie człowieka. Z drugiej strony człowiek uczestniczy w przestrzeni *biosu*, która jest miejscem życia publicznego, wymiany myśli, interakcji. Do ich faktycznego zajścia potrzebne jest nie tylko miejsce, ale i czas. Instytucjami reprezentującymi *bios* była starożytna agora i *skholé*. Nowożytna szkoła powinna zatem być

miejszem, w którym czas działa wolniej, a uczniowie nie muszą zachowywać się jak zagonieni zadaniami dorośli. Uczniowie mogą poświęcać się kwestiom, które nie mają charakteru wynikającego z potrzeb rynku, przygotowania do bycia zawodowo użytecznym, produktywnym lub kompetentnym w obliczu ekonomicznych zagrożeń (ang. *they are allowed to lose time and to occupy themselves in useless things*, s. 17). Szkoła jako przestrzeń edukacyjna ma być miejscem interakcji, wzajemnego uczenia się (nauczycieli i uczniów), przekazywania ważnych treści uczniom, którzy traktowani są nie tylko jako nowi uczniowie, ale także osoby przybywające z nowym oczekiwanym spojrzeniem (ang. *newcomers*) na przekazywane im sprawy – rzeczy (rzeczy to nie to samo, co przedmioty, ang. *things vs. objects*, s. 24), którzy będą mogli „na nowo” (ang. *anew*) je zinterpretować. To, co powstaje „pomiędzy” (ang. *in-between*) powinno wynikać z miłości do świata. Zadaniem szkoły staje się więc umożliwienie spojrzenia na świat – a dokładniej na różne jego przejawy – „młodym okiem”. To pożądane „odmłodzenie” (ang. *rejuvenation*) ma się odbywać dzięki podjęciu podróży (immanentnej podróży?) w świat bez dotychczasowego obciążenia (historycznego, politycznego, kulturowego itp.) (ang. *travelling with different eyes*, s. 26). W kierunku szkoły zagrożenia płyną bowiem zarówno ze strony rodziny (gdy np. wyznaje silny światopogląd religijny, s. 26), jak i polityki (która domaga się od edukacji realizacji globalnej polityki neoliberalnej, s. 26).

2. Odnowa wspólnego świata (rozdział 3 monografii; artykuł *The event, the messianic ...*, 2017; artykuł *Education and the Love for the World...*, 2018; *After postmodernism...*, 2018) – opiera się na „wydarzeniu” (ang. *event*), które przynosi coś nieprzewidywalnego, całkowicie kluczowego i nowego. Owo wydarzenie, szczególna zmiana, mająca wpływ na immanentne odczytywanie świata wymaga czasu – odświętnego, czyli nietypowego, szczególnego. Dlatego Autorzy przywołują podział czasu na *kairos* i *chronos* (s. 33, s. 41).

Kairos dotyczy czasu obecnego, wydarza się w teraźniejszości i jest właściwym momentem na działanie. Zapewnia jednocześnie komfort myślenia – daje na to czas (ang. *time to think*) i jednocześnie stwarza dogodne warunki do namysłu – jest źródłem radosnych i pogodnych chwil (ang. *blissful moments*, s. 33), w których rodzą się dobre, pozytywne rozwiązania. Jest więc czasem szczególnym. Z kolei *Chronos* to zwykły, codzienny bieg wydarzeń, czas rozpostarty na osi przeszłość – teraźniejszość – przyszłość.

Dla odnowy wspólnego świata niezbędna jest też postawa afirmacji życia, a przede wszystkim gotowości do afirmacji życia i świata (ang. *readiness to live our life in a fully*

affirmative mode, s. 34). Tak kształtowany człowiek powinien przynosić zapowiedź „dobrej nowiny” – jako dobrej zmiany świata. Powinien więc być ciekawy świata (s. 40), otwarty na niego i drugiego człowieka, powinien nie tylko miłować to, o czym jest przekonany, ale i swoją pasją zarażać – uwodzić (ang. *be a seducer*, s. 35) innych.

3. Edukacyjna równość (rozdział 4 monografii) – aby rzeczywiste zmiany mogły się wydarzyć potrzebna jest edukacyjna równość, której obecnie jeszcze nie ma (choćby w relacjach między nauczycielami a uczniami). Problematyka równości wynika z obecności różnorodności. Tej ostatniej nie trzeba ani bronić, ani przewycięzać. Jej istnienie trzeba po prostu zaakceptować. Natomiast edukacyjną energię należałoby przekierować na wypracowywanie równości (s. 49).

Koncepcję równości Autorzy monografii wyprowadzają z proponowanej przez siebie pedagogiki skoncentrowanej na rzeczy. Odwołują się do Heideggerowskiego podziału na rzeczy (ang. *things*) i przedmioty (ang. *objects*). Rzecz jest źródłem stawiania pytań, inspiracją, prowokuje do myślenia (ang. *thought-provoking*, s. 55). Z kolei znaczenie przedmiotów zredukowane jest do ich funkcjonalności, strony użytkowej (ang. *reduced to a particular functionality*, s. 55).

Wynika stąd, iż edukację równościową, demokratyczną można realizować odwołując się do „rzeczy”, pracując nad nimi. Aby takie działanie było możliwe potrzebny jest jednakowy dostęp do rzeczy, „pozostawanie z rzeczą” (ang. *staying with a thing*, s. 56) i możliwość mierzenia się z nią na równych prawach. W swoich odczytaniach uczestnicy procesu edukacyjnego różnią się, ale właśnie ta różnorodność zbliża ich do siebie na równych warunkach (ang. *A thing brings people together because it divides them*, s. 57). Inaczej mówiąc, rzecz – symboliczna książka staje się źródłem demokratycznego układu (ang. *the democracy of the book*, s. 53, 57). Wszyscy są zaproszenia, aby się w nią „zanurzyć” i dzielić się swoimi odczytaniem. Rzecz zostaje wyłożona na stół tak, aby wszyscy mogli się wokół niej zebrać i na równi wchodzić z nią w relację (a nawet zmieniać rozumienie siebie w efekcie kontaktu z wyłożoną do wspólnego oglądu rzeczą, s. 59)

4. Immanencja i transcendencja w edukacji (rozdział 5 monografii) – Autorzy, budując wypowiedź składającą się na tekst całej monografii przyjęli, że zależy im na wprowadzeniu dyskursu dotyczącego immanentnej ontologii nauczyciela w perspektywie edukacji po-krytycznej. Każdy dyskurs zakłada istnienie przynajmniej dwóch spolaryzowanych

stanowisk. W tym przypadku są nimi podejście transcendentne do edukacji i podejście immanentne. Autorzy opowiadają się za ujęciem immanentnym, które zakłada życie oparte na jego afirmacji, a nie osądzie. Wartość życia odwołuje się do tego, co wewnętrzne, a nie do regulacji zewnętrznych (s. 68).

Transcendencja w edukacji opiera się na logice efektywności, wydajności i optymalizacji. System edukacyjny ma więc przynosić czytelne, mierzalne i zakładane efekty (s. 69). Edukacja dobrze spełnia swą funkcję, gdy realizuje pozaedukacyjne cele kształcenia (s. 71). Dlatego szybko staje się narzędziem w rękach polityków. Realizuje stary burżuazyjny porządek społeczny (choć w odświeżonym wydaniu), tworząc kolejne pokolenia ludzi bezwolnych, pasywnych, godząc się na autorytaryzm nauczycielski i uczenie się „pod testy” i egzaminy (s. 72). Autorzy monografii, podważając taki porządek transcendentnej edukacji jednocześnie sprzeciwiają się „zachodniej tradycji edukacyjnej”, która stara się ograniczyć życie do formy poddającej się kontroli i przewidywalnej w swoich reakcjach (s. 77).

Przeciwieństwem ma być edukacja immanentna, która nie oczekuje zewnętrznej weryfikacji. To sprawia, że wymykając się spod „twardej ręki” obiektywnej oceny, stanowi zagrożenie dla podejścia transcendentnego (s. 71). Edukacja immanentna jest pewną wewnątrznie doświadczaną i przeżywaną możliwością (s. 70). Możliwość ta łączy się z pielęgnowaną i podzielaną miłością do świata, która chce być upowszechniana. Uczniowie – młode pokolenia mają możliwość uważnego przyglądania się światu (odwołania się do wewnętrznej perspektywy jednostki) i wprowadzania w nim zmian. Zmiany te mają charakter „odmładzający” świat (s. 71). Pomysł edukacji immanentnej nie jest – co przyznają sami Autorzy – całkowicie nowatorskim pomysłem (s. 76), jednak dziś wart jest ponownego przywołania, gdyż współcześnie widać, jak bardzo potrzebna jest edukacja z pasją (s. 71).

5. Przejście od emancypacji do odpowiedzialności (rozdział 6 i 7 monografii; artykuł *Theory and the Way We Relate to the World...*, 2017) – Autorzy monografii wyraźnie wskazują, iż w pedagogice skoncentrowanej na rzeczy i istocie kształtowania troskliwego nauczyciela nie chodzi o emancypację, a o rozwijanie postawy odpowiedzialności w relacjach, w które wchodzi człowiek.

W emancypacji bowiem nie ma miejsca na nauczyciela (nauczyciel „znika” – ang. *teacher disappears*, s. 87). Jego miejsce zajmują: opresja, walka kulturowa i interesy polityczne. Ważne stają się kwestie rasizmu, seksizmu, problematyka klas społecznych, płci

itd., które postrzegane są z perspektywy politycznej. Oczywiście wszystkie te kwestie można by edukacyjnie zgłębiać w charakterze „rzeczy”, jednak gdy podłożem do ich wprowadzania jest walka o powszechne wyzwolenie, społeczną liberalizację, to mamy do czynienia nie z poznawaniem „rzeczy”, a jedynie z edukacją służącą walce politycznej (s. 87). Emancypacja zatem opiera się na walce zniewolonych z tymi, którzy są źródłem opresji (s. 93).

Z kolei odpowiedzialność bazuje na relacji wzajemności i jest odpowiedzią na sytuację docierającą do jednostki. Tworzy więzi między jednostką a światem zewnętrznym (s. 88). Wykorzystuje siłę, tj. moc człowieka do tworzenia, budowania lub pozytywnej interwencji. Odpowiedzialność tak, jak sama siła, która się wyczerpuje lub jest limitowana, również ma swój ograniczony zakres (s. 91). Nie oznacza to jednak, że jest słaba. Przeciwnie, jej edukacyjna siła wynika z łączenia się z dobrem, troskliwością i rozważą wobec innego (s. 92). W tej sytuacji wyzwaniem dla nauczyciela jest przekonać ucznia, że coś warte jest jego uwagi. Wtedy dana rzecz uzyskuje głos i zaczyna przemawiać do słuchaczy (nauczyciela i uczniów). Następuje czas odświeżony – *kairos* (s. 93).

Aby nauczyciel mógł w ten sposób funkcjonować, musi cały czas pracować nad swoim rozwojem i ustawicznym stwarzaniem siebie. Z pomocą powinny przychodzić mu dwa pytania wyznaczające jego nauczycielskie credo: 1. Czy dana „rzecz” jest ważna/istotna dla następnego pokolenia i z co o tym świadczy? 2. Jak i dlaczego powinienem to robić? (s. 108–109).

6. Pedagogika po-krytyczna w praktyce (rozdział 8 i 9 monografii; artykuł *Cultural codes and education in Poland ...*, 2019; *Towards an immanent ontology of teaching. Leonard Bernstein...*, 2019) – Autorzy mierzą się z praktyczną weryfikacją wypracowanej w dotychczasowych publikacjach koncepcji troskliwego nauczyciela. Przedstawiają bardzo ciekawą relację ze zmaganiem, które mają przybliżyć czytelnikowi czy też uzmysłowić mu, które elementy pracy nauczyciela korespondują z przedmiotową koncepcją pedagogiczną.

Jak się okazuje, trudno odnaleźć jednoznaczne przykłady takiego zaangażowania edukacyjnego, które w swoim modelowy sposób korespondowałyby z teorią po-krytyczną. Nawet przywołanie postaci światowej sławy muzyka i dyrygenta – Leonarda Bernsteina nie gwarantuje „sukcesu”. L. Bernstein przez trzy dekady – lata 50., 60. i 70. XX w. realizował telewizyjne spotkania z młodzieżą amerykańską popularyzujące muzykę klasyczną. Program nosił tytuł *The Young People's Concerts*. Z 53 odcinków Autorzy monografii odwołali się zaledwie do kilku z nich. Przede wszystkim dlatego, że w innych L. Bernstein nie prezentuje

postawy troskliwego nauczyciela. Pragnie albo zdominować publiczność, albo stara się ją zabawić/rozweselić (s. 116). Jest apodyktycznym ekspertem (s. 125) albo – co również wyraźnie widać w przywołanych przez Autorów odcinkach – publikę traktuje autorytarnie (narzuca swą interpretację – *You hear how awful that sounds!*, s. 125) i jednocześnie ją kokietuje, swoiście uwodzi po to, by zyskać jej przychylną (analiza własna nagrań z Youtube).

Z drugiej strony L. Bernstein jest pasjonatem muzyki, głęboko ją przeżywa, doświadcza jej w sposób osobisty. Jego profesjonalny warsztat muzyczny dopełniony jest wielką wrażliwością na dźwięki, współbrzmienia, barwy i siłę przekazu estetycznego. L. Bernstein jest zafascynowany światem muzyki, możliwościami, jakie dają poszczególne instrumenty czy inne źródła dźwięku. Widzimy, jak rozkwita w trakcie obcowania z muzyką (również opowiadania o niej), jednak jego miłość do muzyki ma charakter zaborczy. Nie dopuszcza do głosu drugiej strony – słuchaczy. W relacji tej nie ma więc miejsca na pedagogikę hermeneutyczną. L. Bernstein narzuca swój sposób odczytywania tekstu muzycznego, niczym nauczyciel w klasycznej, tradycyjnej szkole. Słuchacze – uczestnicy spotkań, jak i sama orkiestra nie podważają jego stanowiska, nie dyskutują, nie starają się nawet zgłosić możliwości odmiennych interpretacji. Ich reakcje są odpowiedzią na bodziec/impuls płynący od L. Bernsteina. Jednak, zdaniem Autorów monografii, opresyjność tej sytuacji nie jest aż tak dotkliwa, gdyż spotkanie w nowojorskiej filharmonii kończy się po godzinie, słuchacze wychodzą, a program telewizyjny się kończy. Znacznie gorzej by było, gdyby wydarzenie miało miejsce w klasie szkolnej – trauma dziecięca byłaby nieporównywalnie większa (s. 125). Niestety, w tej kwestii, wyrozumiałość Autorów odbieram jako nieuzasadnioną.

Można oczywiście przyjąć, że takie wstrząsowe wydarzenie, którego przyczyną jest sam L. Bernstein, doprowadza do pojawienia się kariotycznej szczeliny w czasie (s. 128). Godzinne spotkanie z muzyką w filharmonii zatrzymuje czas, jest jego zawieszeniem. Muzyka ma wreszcie szansę przemówić do słuchaczy, i to takim językiem, który – dzięki wyjaśnieniom L. Bernsteina – staje się zrozumiały dla masowego odbiorcy. Tym bardziej – co należy przyjąć z aprobatą i uznaniem – że oczekiwania L. Bernsteina wobec młodego audytorium są rozległe, a poprzeczka wymagań zawieszona wysoko. Słuchacze muszą być bardzo skoncentrowani na prezentowanych przykładach muzycznych (przebiegach i niuansach melodycznych, harmonicznym, rytmicznym, brzmieniowym itp.), by podjąć trudną grę podążania za despotycznym mistrzem, jednocześnie ulegając tajemniczemu zauroczeniu sztuką dźwięków.

Autorzy monografii odwołują się w tym miejscu do pojęcia gramatyzacji (ang. *grammatization*, s. 138–140). Gramatyzację interpretują jednak jako po prostu rzetelną analizę dzieła muzycznego. Jeśli będzie prowadzona na wysokim poziomie profesjonalizmu muzycznego (gdzie znajomość reguł teorii muzyki staje się bazą dla subiektywnych interpretacji), będzie w pełni korespondowała w przywołaną kategorią gramatyzacji muzycznej.

Trudności z oceną działań edukacyjnych L. Bernsteina, które przecież miały być najlepszym upostaciowaniem koncepcji pedagogiki po-krytycznej jeszcze wyraźniej ukazane są w tekście, pt. *Towards an immanent ontology of teaching. Leonard Bernstein as a case-study*, "Ethics and Education" (2019). Autorzy wykazują się dużą świadomością możliwości spolaryzowanej interpretacji tych samych działań muzyka z perspektywy transcendencji i zarazem immanencji. Ile jest zatem miejsca w przestrzeni edukacyjnej na pedagogikę po-krytyczną? Jaka jest jej kondycja? Jak w pejzażu po-krytycznym traktować problematykę celów kształcenia? Gdzie je umieszczać? Czy stosować wobec nich zasadę finalizmu utopijnego czy procesualizmu (*Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, 2010)? Rozwiązania ani nie są proste, ani satysfakcjonujące, gdyż argumenty dotyczące kształtowania (się) człowieka przywoływane z jednej perspektywy od razu mogą zostać podważone przez wykorzystanie kontrargumentów należących do drugiego ujęcia.

Konkluzja dotycząca dorobku naukowego Habilitanta

Koncepcję immanentnej ontologii nauczania, wyrastającą z przekonania o potrzebie wprowadzania do praktyki edukacyjnej pedagogiki po-krytycznej przyjmuję jako propozycję godną uwagi. Pedagogika po-krytyczna podkreśla wagę afirmacji i miłości wobec świata.

Dr. P. Zamojski wyraża przekonanie, iż nastał czas na odejście od paradygmatów edukacyjnych skoncentrowanych na dominacji nauczyciela, jak i na rozwiązaniach pedagogicznych, w których „przewodnym aktorem” jest uczeń. Nie chodzi więc o edukacyjne koncentrowanie się na reagowaniu na potrzeby nauczyciela lub ucznia. To „rzeczy”, czyli pewne istotne dla rozwoju wszystkich uczestników procesu kształcenia kwestie, kategorie, fakty pedagogiczne powinny stawać się centralnym źródłem i impulsem formowania się człowieka. Umożliwienie poznawaniem „rzeczom” wypowiedzenia się, ukazania swej istoty poprzez równy i demokratyczny do nich edukacyjny dostęp jest jak najbardziej słuszną propozycją. Zgadzam się też z argumentacją, iż polityczno-krytyczny projekt edukacyjny,

domagający się ciągłej walki o równość i emancypację na wielu płaszczyznach społecznego porządku (a wyrastający z postkolonialnego resentymentu) przechodzi przeobrażenia i słabnie – przestaje być jednoznacznie interesujący. W jego miejsce – jeśli chcemy być odpowiedzialnymi ludźmi i identyfikować się ze światem jako „umiłowanym” dobrem wspólnym – wkracza nowa propozycja. Nadchodzi czas na głębokie i jednocześnie afirmujące, a nie wynikające z żądzy walki i destrukcji, rozumienie siebie poprzez relację z poznawanymi faktami. Potrzebę szczerego, rozumiejącego i odpowiedzialnego wzrastania interpretuję z perspektywy bliskiej mi idei zrównoważonego rozwoju.

Moją wątpliwość i chęć polemiki z Habilitantem wybudza natomiast Jego niejasne stanowisko wobec kategorii celu kształcenia. Kierunek życia człowieka nadają ideały, cele, marzenia. W przedstawionej koncepcji po-krytycznej dostrzegam natomiast swoistą tendencję do unikania tej problematyki lub jej „rozmywania”. Oczywiście czytelne i zrozumiałe jest stanowisko P. Zamojskiego niezgody na opresyjność transcendencji, jednak zasadnicze wychylenie się ku indywidualnej i międzyludzkiej/intersubiektywnej immanencji nie wyjaśnia problematyki zakresu obecności i charakteru celu. Autor wprawdzie proponuje możliwość istnienia intencjonalności celu, ale jest on uwarunkowany odejściem od instrumentalizacji celów edukacyjnych, czyli odrzuceniem finalizmu eschatologicznego (por. *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, s. 326). Po przeciwnej stronie Autor umieszcza propozycję finalizmu utopijnego lub procesualizmu. Jednak żadna z tych propozycji nie przedstawia możliwego do realnego zastosowania ujęcia. Oba pomysły z perspektywy człowieka i jego ontyczności są nieosiągalne. Odrzucenia wersji jednoznacznie/konkretnie dominującej nad człowiekiem nie powinno przeistaczać się w nieosiągalną utopię lub niekończące stwarzanie się (por. *Pytanie o cel kształcenia*, s. 336–337). W edukacji potrzebna jest równowaga. Jeśli kwestia dotyczy problematyki celów kształcenia, to optowałabym za określaniem dalekosiężnych, a zatem i możliwych do wypełnienia celów kształcenia. Wybór celów, których realizacja jest uwarunkowana dystansem czasowym wpisuje się nie tylko w bliską mi koncepcję celów zrównoważonego rozwoju, ale i w samą narrację ukazaną przez Habilitanta – ciągłej potrzeby pracy nad sobą człowieka, ustawiczności kształcenia w duchu miłości do świata. Tak postawione i postrzegane cele można, i zapewne należy, poddawać adekwatnej do warunków zmianie, ewolucji, korekcie. Jednak sama ich obecność jest niezbędna. Nieustanność i niedokończoność wydarzenia, jego ciągle trwanie – w tym przypadku realizacja bardzo enigmatycznie zarysowanej celowości kształcenia – może spowodować wiele schorzeń, jak monotonię, znużenie, słabnięcie mocy działania, zwątpienie w potrzebę ich realizacji i w

konsekwencji w sens jednostkowego zaangażowania. Wydarzenie traci swą kariotyczną siłę, po prostu przestaje nim być.

Drugą wątpliwość koncepcji immanentnej ontologii nauczania wzbudza intencjonalne oderwanie nauczyciela (i ucznia) od jego kontekstu kulturowego, społecznego, przyrodniczo-geograficznego itd. Człowiek jest uwarunkowany przez środowiska swojego życia i własne doświadczenia. Dlaczego więc w przedstawionych opracowaniach dotyczących weryfikacji swej koncepcji pedagogicznej w praktyce, czyli tam, gdzie Autorzy odwołują się do przykładu Leonarda Bernsteina swą analizę rozpoczynają od zbudowania „nauczyciela oczyszczonego”, pedagoga w odhumanizowanej „czystej formie” (ang. *a teacher in a pure form*, por. *Towards and Ontology of Teaching*, s. 115)? L. Bernstein na użytek po-krytycznej praktyki edukacyjnej zostaje pozbawiony swych „słynnych” despotycznych zachowań i przywar. Intencjonalnie – o czym Autorzy sami informują czytelnika (por. *ibidem*, s. 115) – L. Bernstein przestaje być na chwilę tyranem, egocentrykiem, megalomanem stwarzającym autorytarne relacje międzyludzkie podczas pracy z orkiestrą, i jednocześnie zaczyna kokietować słuchaczy, uwodzić ich i zniewalać. Oczywiście przyjęta deklaracja badaczy nie przechodzi weryfikacji praktycznej – co jaskrawo widać chociażby w narzucaniu przez L. Bernsteina własnej interpretacji rozumienia muzyki podczas spotkań z młodą publicznością. Po raz kolejny więc zgłoszę uwagę o potrzebie poszukiwania – w bardzo ciekawej koncepcji po-krytycznej – rozwiązań zrównoważonych, aby w pedagogice rzeczy nie zapomnieć o Człowieku. Wtedy zgłaszane przez P. Zamojskiego przeprojektowanie wyobraźni edukacyjnej (ang. *redesigning the educational imaginary*; por. *Cultural Codes in Poland*, s. 429) będzie mogło się pozytywnie ziszczać.

Przedstawiając zbiorczo **aktywność dr. Piotra Zamojskiego na polu naukowym należy wskazać, iż w okresie podoktorskim (od 2007–2019 r.):**

- opublikował 4 książki (z czego dwie we współautorstwie), 2 w j. angielskim, 2 po polsku (w tym jedna z nich w opierającej się na pracy doktorskiej Habilitanta);
- opublikował 22 artykuły w recenzowanych czasopismach (z czego 9 we współautorstwie), 12 w j. angielskim, 10 po polsku;
- opublikował 6 rozdziałów w monografiach (z czego jeden we współautorstwie), wszystkie po polsku;
- opublikował 2 teksty w czasopismach społeczno-kulturalnych (z czego jeden we współautorstwie), oba po polsku;

- dokonał tłumaczeń z j. angielskiego na j. polski 3 tekstów naukowych (autorstwa Henryego Giroux, Jorisa Vlieghe i wywiadu Manueli Guilherme z Henrym Giroux);
- opublikował 4 recenzje książek;
- opublikował 3 sprawozdania ze spotkań naukowych;
- wygłosił 8 wykładów na zaproszenie w Tybindze - Niemcy, w Warszawie, w Malmo – Szwecja, w Leuven – Belgia, w Glasgow – Wielka Brytania, w Liverpoolu – Wielka Brytania (z czego 5 wygłaszał wraz z Jorisem Vlieghe);
- brał aktywny udział w 36 konferencjach (z czego aż 18 było konferencjami zagranicznymi w Leuven – Belgia, Hamburgu – Niemcy, Richmond – USA, Bolzano – Włochy, Haifa – Izrael, Chicago – USA, Aarhus – Dania, Kopenhadze – Dania, w Oksfordzie – Wielka Brytania, Liverpoolu – Wielka Brytania, w Londynie – Wielka Brytania, Stirling – Szkocja, Wielka Brytania);
- uczestniczył w realizacji jednego grantu naukowego i jednego wdrożeniowego.

Jak podaje Habilitant, łączna punktacja MNiSW jego dorobku wynosi 710 pkt., wg Google Scholar: liczba cytowani to 168, a h-index i 10-index wynosi 6, natomiast według Web of Science liczba cytowani wynosi 10, a h-index to 2.

Dorobek organizacyjny dr. Piotra Zamojskiego w okresie podoktorskim (od 2007–2019 r.) obejmuje:

- członkostwo w komitetach organizacyjnych, współorganizację 6 konferencji i spotkań naukowych;
- organizację seminariów i wykładów jednorazowych zaproszonych pedagogów (np. prof. M. Dudzikowej);
- pełnienie funkcji redaktora naczelnego czasopisma „Ars Educandi” w latach 2009 – 2011 i redakcja 3 tomów (VI/2009, VII/2010, VIII/2011)
- sprawowanie funkcji opiekuna naukowego Studenckiego Koła Naukowego „Didasco”;
- członkowsko w 6 towarzystwach naukowych (członek International Network of Philosophy of Education, członek Polskiego Towarzystwa Naukowego, członek Philosophy of Education Society of Great Britain, Fellow of the Higher Education Academy, członek The Philosophy of Education Society – od marca 2018 do marca 2019 pełnił funkcję Przewodniczącego Sekcji Fenomenologii i Egzystencjalizmu oraz

Converter of the Philosophy of Education Network of European Educational Research Association na kadencję 2018–2022).)

- członkostwo w 2 radach wydawniczych
- pełnienie funkcji recenzenta w 6 zagranicznych wydawnictwach naukowych.

**Dorobek dydaktyczny i popularyzatorski (współpraca ze środowiskiem lokalnym)
dr. Piotra Zamojskiego w okresie podoktorskim (od 2007–2019 r.):**

Dr P. Zamojski w ramach działalności dydaktycznej ze studentami prowadził wykłady i ćwiczenia na studiach I, II i III stopnia. Przez rok był zatrudniony na stanowisku wykładowcy w Liverpool Hope University, gdzie prowadził wykłady i seminaria dla studentów II i III stopnia. Był promotorem 8 prac licencjackich (z czego 6 prac prowadził w Liverpool Hope University, a 2 na Uniwersytecie Gdańskim). Był też promotorem 13 prac magisterskich na Uniwersytecie Gdańskim oraz sprawował funkcję promotora pomocniczego w 3 przewodach doktorskich (na Uniwersytecie Gdańskim).

W ramach działalności popularyzatorskiej dr P. Zamojski podejmował różnorodne inicjatywy, m.in.:

- uczestnictwo w Pomorskim Kongresie Obywatelskim;
- uczestnictwo w Pomorskich Forach Edukacji;
- współpracę z Urzędem Marszałkowskim Województwa Pomorskiego;
- członkostwo w Radzie Naukowej V Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku;
- organizacja i udział w Pomorskiej Akademii Liderów Edukacji
- prowadzenie debat publicznych i wygłaszanie wykładów popularyzatorskich;
- publikacja na łamach dzienników lokalnych i periodyków oświatowych artykułów na temat edukacji.

Konkluzja końcowa

Biorąc pod uwagę całość dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego dr. Piotra Zamojskiego stwierdzam, iż spełnia on wymogi ubiegania się o stopień doktora habilitowanego.

Stwierdzam, że dorobek Kandydata naukowy, dydaktyczny, organizacyjny i popularyzatorski spełnia wymogi określone w Art. 221 i Art. 219 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2020. Poz 85, z późn. zm.).

W związku z tym **wniosuję o nadanie doktorowi Piotrowi Zamojskiemu stopnia doktora habilitowanego.**

Aneta Rogalska-Marasińska

