Wrocław, 3 listopada 2026 r.

Prof. dr hab. Leszek Koczanowicz
Uniwersytet SWPS

Rada Dyscypliny Pedagogika
Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych
ul. prof. Marii Janion 3, 80-309 Gdańsk

Recenzja osiągnięć naukowych dr. Piotra Kowzana
w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika

I. Uwagi wstępne

Przedmiotem recenzji jest dorobek naukowy dr. Piotra Kowzana, a przede wszystkim osiągnięcie zatytułowane „Uczenie się przez opór i nauczanie poprzez protest jako kwestia pedagogiczna. Perspektywa andragogiczna", które Habilitant wskazał we wniosku z dnia 15 maja 2026 r. Ocenę formułuję na podstawie art. 219 oraz art. 221 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j. Dz. U. z 2026 r. poz. 1362), przyjmując, że zasadniczym kryterium jest znaczny wkład w rozwój dyscypliny, którego nie da się sprowadzić ani do liczby publikacji, ani do punktacji czasopism.

Dr Piotr Kowzan uzyskał stopień doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika 18 maja 2017 r. na Uniwersytecie Gdańskim, na podstawie rozprawy „Monografia długu jako urządzenia wychowawczego", przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Tomasza Szkudlarka. Wcześniej ukończył studia z zakresu zarządzania i marketingu w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu oraz studia pedagogiczne na Uniwersytecie Gdańskim, z którym związany jest zawodowo od 2011 r., od 2018 r. jako adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Andragogiki. Ta droga badawcza, prowadząca od ekonomii przez badania nad zadłużeniem do pedagogiki ruchów społecznych, pozwala, jak sądzę, zrozumieć charakterystyczną dla jego prac wrażliwość na materialne i społeczne warunki procesu uczenia się.

Osiągnięcie obejmuje dziewiętnaście pozycji, w tym siedemnaście artykułów w czasopismach naukowych, rozdział w monografii zbiorowej oraz hasło encyklopedyczne przyjęte do druku. Sześć prac powstało przed uzyskaniem stopnia doktora, co jest zgodne z ustawą, która nie ogranicza osiągnięcia do publikacji podoktorskich. Rozdział o Grundtvigu (poz. 6) oraz hasło „Teaching through Protest" (poz. 19) nie są jednak artykułami w rozumieniu art. 219 ust. 1 pkt 2 lit. b, przy czym hasło nie zostało jeszcze opublikowane, a załączony list redaktorów potwierdza jedynie przyjęcie tekstu do tomu. Traktuję więc obie pozycje jako tło, które pomaga zrozumieć program badawczy Habilitanta, nie zaś jako elementy decydujące o

Dokument zanonimizowany za pomocą UG DLP Anonimizator, 2026-11-09 12:38:41

spełnieniu przesłanki ustawowej. Pozostałe siedemnaście artykułów w zupełności wystarcza, aby tę przesłankę rozpatrywać.

II. Ocena osiągnięcia naukowego

1. Problem badawczy i jego miejsce w dyscyplinie

Czytałem cykl dr. Kowzana z perspektywy kogoś, kto od lat zajmuje się nie tyle pedagogiką, ile teorią demokracji, w szczególności tymi jej odmianami, które nie zakładają, że konflikt powinien zawsze prowadzić do konsensu. Z tego właśnie punktu widzenia osiągnięcie Habilitanta wydaje mi się szczególnie interesujące, ponieważ jego centralne pytanie dotyczy tego, w jaki sposób uczestnictwo w konflikcie społecznym staje się doświadczeniem edukacyjnym i to takim, którego skutki często rozmijają się z oczekiwaniami samych uczestników. Protest jest dla Habilitanta sytuacją, w której ludzie odkrywają własną zdolność działania, uczą się wspólnego podejmowania decyzji i konfrontują swoje wyobrażenia z oporem instytucji, a zarazem próbują zmienić wiedzę i przekonania innych. Waga tak sformułowanego problemu badawczego jest oczywista. Nasze czasy są okresem intensywnych protestów i pytanie o to, co ludzie z nich wynoszą, ma znaczenie nie tylko teoretyczne, ale i praktyczne.

Problematyka uczenia się w ruchach społecznych ma, rzecz jasna, ugruntowaną tradycję, którą wyznaczają między innymi prace Griffa Foleya (Learning in Social Action, 1999) i Aziza Choudry'ego (Learning Activism, 2015), a w socjologii ujęcie Rona Eyermana i Andrew Jamisona, traktujące ruchy społeczne jako formy praktyki poznawczej (Social Movements. A Cognitive Approach, 1991). Oryginalność cyklu dostrzegam jednak w innej sferze, mianowicie w rozróżnieniu uczenia się poprzez udział w ruchu społecznym i nauczania poprzez protest. Drugi z tych członów przenosi uwagę z wewnętrznego życia zbiorowości na jej obecność w przestrzeni publicznej i stawia problem, kto w konflikcie uzyskuje prawo do występowania w roli nauczyciela, a także w jakich warunkach jego głos może zostać usłyszany i wysłuchany. Jest to pytanie, które w andragogice pojawia się stosunkowo rzadko, a które, jak sądzę, ma kluczowe znaczenie dla teorii sfery publicznej, a przede wszystkim dla zrozumienia warunków jej kształtowania.

Drugim oryginalnym elementem jest konsekwentne badanie tego, co można by nazwać ciemną stroną uczenia się w działaniu zbiorowym. Habilitant pokazuje, że wiedza o mechanizmach instytucji, o różnicach między uczestnikami i o granicach własnego wpływu nie musi prowadzić do wzrostu sprawczości, ponieważ równie dobrze może przynieść rozczarowanie i wycofanie. W tym sensie jego prace stanowią ważną korektę optymizmu, z

jakim często opisuje się edukację obywatelską, a zarazem pozwalają potraktować rozczarowanie wynikami protestu nie jako indywidualną porażkę, lecz jako zjawisko, które ma swoje społeczne przyczyny i swoją dynamikę. Pozwala to uniknąć pułapki „prywatyzacji cierpienia", żeby użyć określenia wprowadzonego przez Evę Illouz, ponieważ rozczarowanie uczestników protestu zostaje powiązane ze społecznymi warunkami ich działania, a nie obciąża wyłącznie ich samych odpowiedzialnością za doznaną porażkę.

2. Charakterystyka cyklu

Pierwsza grupa tekstów (poz. 1–4) wyrasta z doświadczenia ruchu uniwersyteckiego OKUPÉ, w którym autorzy sami uczestniczyli. Rekonstruują oni mobilizację przeciwko komercjalizacji uniwersytetu, pokazując, że wspólne hasło łączyło ludzi o odmiennych oczekiwaniach i odmiennych wyobrażeniach o władzy, a różnice te ujawniały się dopiero wtedy, gdy postulaty stawały się konkretne. Szczególnie trafne wydaje mi się wykorzystanie Hirschmanowskiego rozróżnienia głosu i wyjścia, dzięki któremu opuszczenie instytucji może być odczytane zarówno jako podporządkowanie logice rynku, jak i jako próba stworzenia autonomicznych form edukacji. Artykuł o interwencjach w wykłady (poz. 5) przenosi z kolei uwagę na zdarzenie, które narusza ustalony porządek akademickiego mówienia. Na uwagę zasługuje to, że autorzy, analizując także działania skrajnej prawicy, rewidują własne, wcześniejsze i bardziej optymistyczne oceny takich interwencji.

Drugi obszar badań dotyczy udziału dzieci w protestach (poz. 7, 8, 11 i 12). Habilitant podważa w nich łatwe przeciwstawienie dziecka jako samodzielnego obywatela i dziecka jako bezwolnego narzędzia dorosłych. Na przykładzie protestu w obronie gdańskiego Pałacu Młodzieży pokazuje, że znaczenie mają nie tylko wypowiedzi dzieci, lecz także ich obecność, ruch czy płacz, które zmieniają sposób odczytania całej sytuacji. Artykuł oparty na 26 rozmowach z rodzicami uczestniczącymi w Manifie i Czarnym Piątku ukazuje dorosłych jako organizatorów rodzinnego uczestnictwa, którzy przygotowują dzieci do udziału w akcjach protestu, chronią je w czasie demonstracji i objaśniają im sens wydarzeń po jej zakończeniu. Uważam, że te prace w ciekawy sposób poszerzają andragogikę o relacje międzypokoleniowe, nie zacierając przy tym różnicy między edukacją dorosłych a wychowaniem.

Najbardziej dojrzałą analizę nauczania poprzez protest przynosi, moim zdaniem, artykuł „The humiliated began to sing" (poz. 13), oparty na korpusie 78 piosenek powstałych w czasie strajku nauczycieli w 2019 r. Habilitant pokazuje, że śpiew przywracał uczestnikom poczucie godności i wzmacniał więzi, ale to, co miało znaczenie wewnątrz strajku, mogło być zupełnie inaczej odczytywane przez zewnętrznych odbiorców. Znajome melodie, nostalgia czy porównania nauczycieli do zwierząt, którym okazuje się więcej troski, nie zapewniały ani

zrozumienia postulatów, ani społecznego uznania. Artykuł ten koreluje z moim własnym doświadczeniem badawczym. Przez kilka ostatnich lat zajmowałem się estetyką polityczną, kierując grantem NCN poświęconym temu zagadnieniu, a w zbiorowej monografii, która jest jednym z jego rezultatów, ukazał się rozdział o strajku nauczycieli widzianym z perspektywy estetyki prawicowego populizmu (The Aesthetics of Populism. Political Struggle and the Aesthetic Experience in Poland after 1989, red. L. Koczanowicz, M. Stambulski, W. Ufel, R. Włodarczyk, Brill 2025, rozdz. 12). Opierając się na tym doświadczeniu, uważam, że wprowadzenie do omawianego tekstu kategorii estetycznych, choćby Rancière'owskiego dzielenia postrzegalnego, mogłoby znacząco pogłębić interpretację opisywanego fenomenu.

Kolejna grupa tekstów dotyczy przemocy i edukacji dla pokoju (poz. 10, 14, 15 i 16). Habilitant sprzeciwia się w nich sprowadzaniu tej edukacji do kształtowania indywidualnych postaw, przypominając o materialnych warunkach bezpieczeństwa i nierównym położeniu stron konfliktu. Proponuje również model uczenia się o przemocy, w którym doświadczenie, przewidywane zagrożenie i pamięć wcześniejszych zdarzeń kształtują działania jednostek, grup i organizacji, a także interpretuje działalność Grupy Granica jako połączenie pomocy, wytwarzania wiedzy i publicznego kwestionowania przemocy. Artykuł „We are not an army of orcs" (poz. 17) ujmuje z kolei aktywizm młodzieży w kategoriach krytycznej pedagogiki miejsca, zestawiając okupację Uniwersytetu Gdańskiego w 2018 r., Młodzieżowy Strajk Klimatyczny i działania Stop Bzdurom. Całość zamyka teoretyczny artykuł o „dzikich kompetencjach" (poz. 18), czyli umiejętnościach wyłaniających się w zbiorowym działaniu wtedy, gdy zastane procedury przestają wystarczać. Autofenomenograficzny tekst o wodzie (poz. 9) oraz rozdział o Grundtvigu są raczej dopełnieniem cyklu, a nie jego trzonem.

3. Warsztat badawczy

Cykl ma charakter jakościowy i eksploracyjny, a jego zróżnicowanie metodologiczne, obejmujące retrospektywne analizy własnego zaangażowania, wywiady, obserwację, analizę dyskursu, materiałów audiowizualnych i dokumentów, a także prace teoretyczne i polemiczne, wynika w dużej mierze ze złożoności przedmiotu. Nie oczekiwałbym od takiego programu jednolitego schematu badania, ponieważ inaczej pyta się rodziców obecnych na demonstracji, inaczej dokumentację przemocy na granicy, a jeszcze inaczej muzyczną formę protestu.

Za szczególną zaletę warsztatu uważam umiejętność traktowania pozornie drugorzędnych elementów protestu jako materiału analitycznego. Piosenka, płacz dziecka, sposób zajęcia przestrzeni czy rozbieżność między komunikacją w sieci a spotkaniem twarzą w twarz pozwalają Habilitantowi uchwycić procesy pedagogiczne, które umykają analizie ograniczonej jedynie do sfery werbalnej. Ważne jest również, że autorzy nie ukrywają własnego

uczestnictwa w badanych ruchach i potrafią opisywać ich niepowodzenia. Refleksyjność ta zwiększa wartość badań zaangażowanych, nie zastępuje jednak jawnego udokumentowania doboru materiału i drogi prowadzącej od danych do interpretacji, a ta dokumentacja jest w poszczególnych pracach nierówna, do czego jeszcze powrócę.

4. Wkład Habilitanta w prace współautorskie

Spośród dziewiętnastu pozycji osiem ma jednego autora, jedenaście zaś powstało we współautorstwie. Prace samodzielne, czyli analiza piosenek strajkowych, teksty o udziale dzieci w protestach oraz autofenomenografia, pozwalają wyraźnie rozpoznać sposób stawiania pytań właściwy Habilitantowi, a zarazem obejmują te elementy cyklu, które uważam za najbardziej wartościowe. Współautorstwo pozostałych prac jest spójne z dialogicznym modelem uprawiania nauki, który Habilitant deklaruje i któremu poświęcił osobny artykuł o współpracy ze studentami, toteż samo w sobie nie osłabia ono wartości osiągnięcia, choć, jak sądzę, dobrze byłoby, gdyby sprecyzował on nieco swoje rozumienie dialogu, zwłaszcza to, czy zakłada on dążenie do konsensu.

Autoreferat zawiera szczegółowe wskazanie wkładu Habilitanta w przypadku wczesnych tekstów o ruchu OKUPÉ, mianowicie analizę współistnienia różnych koncepcji władzy, wprowadzenie kategorii polityki wyjścia oraz zbadanie relacji między cyklem życia ruchu a funkcjonowaniem uniwersytetu. Wskazuje również, że to Habilitant zastosował kategorie Rancière'a do analizy interwencji w wykłady oraz rozpoznał przemoc jako treść uczenia się podczas okupacji Uniwersytetu Gdańskiego w 2018 r. W przekazanej mi dokumentacji nie znalazłem natomiast oświadczeń współautorów, a sam Habilitant pisze, że jego wkładu nie daje się formalnie wyodrębnić bez naruszenia integralności wspólnej pracy (autoreferat, s. 4). Pojawia się w związku z tym ciekawy sam w sobie problem pewnego rozziewu między postulatami kolektywnej pracy naukowej a wymogiem wyodrębnienia indywidualnego wkładu, który wynika z art. 219 ust. 2. Uważam jednak, że w tym przypadku wkład ten daje się rozpoznać, dzięki pracom samodzielnym, wśród których znajduje się jedno z najważniejszych studiów cyklu, czyli analiza piosenek strajkowych, a także dzięki temu, że w czterech kluczowych pracach zespołowych (poz. 11, 14, 15 i 17) Habilitant jest pierwszym autorem, a ich problematyka wyraźnie kontynuuje jego wcześniejsze, samodzielne pytania.

5. Uwagi krytyczne

Pierwsza wątpliwość dotyczy przejścia od intencji edukacyjnej do stwierdzenia, że rzeczywiście nastąpiło uczenie się. W badaniu znaczeń, które rodzice przypisują uczestnictwu dzieci, analizowany jest sposób myślenia dorosłych, nie zaś zmiana wiedzy czy postaw dzieci. W artykule o piosenkach nauczycielskich przekonująco opisano formę przekazu i część jego

odbioru, nie zbadano jednak systematycznie, czego odbiorcy się nauczyli. Sam Habilitant w analizie interwencji w wykłady słusznie zauważa, że zmiany zachodzące w publiczności wymagałyby odrębnego badania (poz. 5, s. 319), ta ostrożność nie zawsze jednak przenosi się na syntetyczne tezy autoreferatu. Warto wspomnieć w tym miejscu Deweyowskie rozróżnienie między doświadczeniem, które jedynie się przytrafia, a doświadczeniem, które zostaje przetworzone w refleksji i zmienia sposób działania. Protest może być doświadczeniem w pierwszym sensie, nie stając się nim w drugim, i właśnie warunki tego przejścia wydają mi się najważniejszym, a zarazem najsłabiej zbadanym problemem cyklu. Warto byłoby więc wyraźniej oddzielić intencję nauczania, przebieg relacji edukacyjnej, efekty uczenia się oraz polityczny wynik protestu, ponieważ porażka w jednej z tych sfer może współistnieć z powodzeniem w innej.

Druga uwaga dotyczy nierównej podstawy empirycznej. Artykuł „Social movement learning" opiera się na retrospektywnej rekonstrukcji doświadczeń, korespondencji oraz pięciu odpowiedziach na wiadomość wysłaną do 37 osób, przy czym autorzy sami podkreślają brak bieżących notatek badawczych (poz. 3, s. 254–255). Nie chodzi mi oczywiście o reprezentatywność statystyczną, której od takiego studium nie należy oczekiwać, ile o możliwość odróżnienia uczenia się prowadzącego do demobilizacji od rozczarowania polityczną porażką, konfliktów osobistych czy zwykłej zmiany sytuacji życiowej uczestników. Podobnie w artykule „We are not an army of orcs" okupacja uniwersytetu została zbadana za pomocą wywiadów i obserwacji, podczas gdy dwa pozostałe przypadki rekonstruowano głównie z materiałów publicznych (poz. 17, s. 1423–1426). Porównanie powinno uwzględniać tę asymetrię, aby różnice między protestami nie okazały się po części skutkiem różnic w dostępnych danych. Szczególną ostrożność zalecałbym tam, gdzie o podmiotowości dzieci wnioskuje się na podstawie wypowiedzi dorosłych lub dziennikarskiego montażu filmowego.

Trzecia uwaga odnosi się do pojęcia dzikich kompetencji. Autorzy wiążą je z refleksyjnością, radykalną wyobraźnią i troską, świadomie osadzając swoją propozycję w tradycji myślenia krytycznego i emancypacyjnego (poz. 18, s. 202–206). Wskazują więc kierunek normatywny tej koncepcji, pozostaje jednak pytanie, w jaki sposób przyjęte kryteria pozwalają rozstrzygać o konkretnych praktykach ruchów społecznych. solidarność i troska o członków własnej zbiorowości mogą bowiem współistnieć z wykluczaniem innych, a zdolność kwestionowania zastanych stosunków władzy nie przesądza jeszcze o emancypacyjnym charakterze proponowanej zmiany. Dobrze byłoby zatem wiedzieć, jak autorzy rozumieją zakres troski i po czym rozpoznają działania, które mimo zbiorowego, nieformalnego i twórczego charakteru nie prowadzą do rozwoju dzikich kompetencji w przyjętym przez nich znaczeniu. Dopiero takie doprecyzowanie pozwoliłoby, jak sądzę, pełniej ocenić, jakie nowe

rozróżnienie wnosi to pojęcie do istniejących już ujęć kompetencji krytycznych i emancypacyjnych.

Czwarta uwaga dotyczy cielesności. W ostatnich latach poświęciłem temu problemowi sporo uwagi, co zaowocowało książką The Emancipatory Power of the Body in Everyday Life. Niches of Liberation (2023), której polska wersja ukazała się jako Polityki oporu. Nieposłuszne ciała i nisze emancypacji (2025), więc problematyka ta jest mi szczególnie bliska. Ciało jest w cyklu obecne w kilku istotnych wymiarach, między innymi w rozróżnieniu cielesnej i dyskursywnej obecności dzieci na protestach (poz. 8), w opisie synchronizacji głosów i ciał podczas śpiewu strajkujących nauczycieli (poz. 13) oraz w analizie uczenia się o przemocy (poz. 14). Szczególnie wyraźnie znaczenie wiedzy ucieleśnionej zostaje podkreślone w artykule o dzikich kompetencjach, w którym autorzy uznają ją za jedną z podstaw swojej koncepcji, wskazując na rolę rytmu, działania performatywnego i intensywności emocjonalnej (poz. 18, s. 202). Rozpoznania te skłaniają mnie jednak do pytania, czy cielesność nie mogłaby zostać pełniej wykorzystana jako kategoria pozwalająca powiązać poszczególne analizy. Brakuje mi zwłaszcza wyraźniejszego pokazania, w jaki sposób wspólne działanie ciał przechodzi w doświadczenie edukacyjne i jak wiąże się z rozwijaniem sprawczości albo jej utratą. Perspektywa somaestetyczna w duchu Richarda Shustermana mogłaby pogłębić interpretację śpiewu strajkowego, a zarazem pomóc w sformułowaniu pytań, które połączyłyby ten przypadek z innymi formami protestu omawianymi w cyklu. Butler w Notes Toward a Performative Theory of Assembly (2015) pokazuje, że zgromadzenie ciał w przestrzeni publicznej jest samo w sobie wypowiedzią, która poprzedza słowa i postulaty, czyli performatywnym ustanowieniem prawa do pojawienia się. Jeżeli tak, to nauczanie poprzez protest dokonuje się w znacznej mierze przez ciała, a nie tylko przez komunikaty, co dotyczy zarówno płaczu dzieci, jak i śpiewu nauczycieli, okupacji przestrzeni uniwersyteckiej czy narażania ciała na przemoc. Uwzględnienie tej perspektywy pozwoliłoby, jak sądzę, połączyć rozproszone rozpoznania cyklu w spójniejszy model, a także lepiej zrozumieć, dlaczego niektóre formy protestu uczą, choć ich przekaz werbalny pozostaje niejasny.

Najpoważniejszy problem normatywny dostrzegam w sposobie ujmowania przemocy. Zgadzam się z Habilitantem, że edukacja dla pokoju nie może abstrahować od nierówności sił ani wymagać od zagrożonych ludzi, by przyjęli bezbronność jako moralny obowiązek. W polemice dotyczącej kraju przyfrontowego pojawia się jednak teza znacznie mocniejsza, zgodnie z którą groźba mobilizacji i przemocy wobec osób sprawujących władzę pozostaje „ostatnim zaworem bezpieczeństwa porządku demokratycznego", a zdolność posługiwania się przemocą przypomina ludziom władzy, że mają ciała (poz. 10, s. 159–160). Trzeba jednak odnotować, że Habilitant rozróżnia groźbę przemocy i jej zastosowanie, wyraźnie wskazując,

że pożądane byłoby uniknięcie realizacji zakomunikowanej groźby. Nie usuwa to mojej wątpliwości, która dotyczy warunków, w jakich zdolność do użycia przemocy miałaby chronić demokratyczny porządek. Jeżeli bowiem konflikt jest niezbywalnym składnikiem demokracji, to należy wyjaśnić, jak odróżnić groźbę mającą zabezpieczać możliwość jego demokratycznego rozstrzygania od zastraszania przeciwników, które tę możliwość podważa. Teza autora, by mogła zostać obroniona, wymagałaby rozróżnienia samoobrony, obywatelskiego nieposłuszeństwa, przemocy fizycznej oraz groźby jej użycia w sporze politycznym, a także określenia granic każdego z tych działań. Problem ten ma długą historię w myśli politycznej, od Benjaminowskiej krytyki przemocy po Arendtowskie przeciwstawienie przemocy i władzy, zgodnie z którym przemoc może niszczyć władzę, nie potrafi jej jednak ustanowić. Istotnym punktem odniesienia dla tej argumentacji powinna stać się tradycja oporu bez przemocy, od Gandhiego i Martina Luthera Kinga po prace Gene'a Sharpa, z uwzględnieniem różnic między jego etycznymi i strategicznymi uzasadnieniami. Badania Eriki Chenoweth i Marii Stephan (Why Civil Resistance Works, 2011), wskazujące na większą skuteczność kampanii bez przemocy w analizowanym przez nie materiale historycznym, nie rozstrzygają bezpośrednio o roli groźby przemocy jako zabezpieczenia demokracji. Skłaniają jednak do pytania, czy zdolność społeczeństwa do wywierania skutecznego nacisku na władzę musi opierać się na zachowaniu gotowości do fizycznej konfrontacji, czy też może wynikać z organizacji zbiorowego działania, odmowy współpracy i podważania podstaw posłuszeństwa. W tym miejscu oczekiwałbym od Habilitanta dokładniejszego uzasadnienia, dlaczego właśnie groźbie przemocy przypisuje tak szczególną rolę. Warto też przypomnieć, że Butler w The Force of Nonviolence (2020) ujmuje niestosowanie przemocy nie jako bierność czy rozbrojenie słabszych, czego obawia się Habilitant, lecz jako aktywną, agresywną wręcz praktykę polityczną, co pozwalałoby uniknąć fałszywej alternatywy między przemocą a bezsilnością. Z perspektywy teorii agonistycznej kluczowe pytanie brzmi więc, w jaki sposób demokracja może przekształcać wrogość w spór między przeciwnikami, nie tłumiąc samego konfliktu. Ja w swoich pracach idę dalej, postulując, że dla demokracji podstawowym warunkiem jest samo wejście w dialog, który jest niekonsensualny, nie likwiduje więc konfliktu, choć może zmieniać trajektorię walki politycznej. Odnotowuję zarazem, że artykuły o uczeniu się o przemocy i o Grupie Granica wyraźnie akcentują jej ograniczanie, moja uwaga dotyczy więc napięcia wewnątrz argumentacji cyklu.

Ostatnia uwaga dotyczy spójności osiągnięcia. Od osiągnięcia habilitacyjnego oczekiwałbym wyraźniejszej syntezy teoretycznej, tymczasem przedstawiony dorobek ma charakter rozproszony. Powstawał przez szesnaście lat, w odpowiedzi na kolejne wydarzenia, a sam Habilitant przyznaje, że chronologia jego badań nie wynikała z wcześniej przyjętego

programu, opisując swoją metodę jako „łowienie” przypadków. Rozdział o Grundtvigu, autofenomenografia wody, esej o historycznych formach udziału dzieci w walce politycznej oraz dwie polemiki dopełniają cykl. Kilka publikacji powraca ponadto do tego samego materiału, czyli do ruchu OKUPÉ i do protestu w obronie Pałacu Młodzieży, a ponowna interpretacja danych nie może być traktowana jako niezależne potwierdzenie wcześniejszych ustaleń.

Zastanawiałem się więc, czy taki dorobek można uznać za spójny, i ostatecznie uznałem, że tak, choć cykl nie tworzy jednolitego modelu teoretycznego. Ustawa wymaga cyklu powiązanych tematycznie artykułów, a nie przedstawienia spójnego systemu, i kryterium to zostało spełnione z naddatkiem. Ważniejsze jest jednak to, że rdzeń cyklu, obejmujący prace o ruchu uniwersyteckim, interwencjach w wykłady, udziale dzieci w protestach, piosenkach strajkowych, przemocy, pedagogice miejsca i dzikich kompetencjach, łączy jeden problem, mianowicie pytanie o to, jak konflikt społeczny uczy, kogo uczy i jakie są koszty tego uczenia się. Problem ten jest rozwijany za pomocą rozróżnienia między uczeniem się przez opór a nauczaniem poprzez protest oraz jednej stałej tezy o ambiwalencji uczenia się w działaniu zbiorowym, która pojawia się już w artykule z 2011 r. i powraca w pracy o dzikich kompetencjach z 2025 r. Można więc powiedzieć, że jest to spójność programu badawczego, a nie spójność modelu, i że jej słabością jest brak syntezy, która pokazałaby mechanizm łączący poszczególne rozpoznania. Diagram zamieszczony w autoreferacie porządkuje obszary zainteresowań, takiego mechanizmu jednak nie przedstawia. Szczególnie interesujące byłoby zestawienie wczesnej analizy utraty sprawczości z późniejszą koncepcją dzikich kompetencji, ponieważ dopiero takie zestawienie pozwoliłoby zapytać, w jakich warunkach podobne doświadczenia prowadzą raz do rozwinięcia zdolności wspólnego działania, a innym razem do jego rozpadu. Uważam, że właśnie taka synteza, najlepiej w formie monografii, powinna być następnym krokiem w pracy Habilitanta.

W związku z powyższym chciałbym postawić Habilitantowi następujące pytania.

1. Na podstawie jakich danych można by stwierdzić, że protest doprowadził do uczenia się jego odbiorców, a nie tylko wyraził edukacyjną intencję uczestników?
2. Od czego zależy, że doświadczenie konfliktu rozwija zbiorowe kompetencje, a w innych przypadkach prowadzi do utraty sprawczości i wycofania?
3. Co pojęcie dzikich kompetencji pozwala wyjaśnić ponad istniejące ujęcia kompetencji krytycznych i emancypacyjnych i jakie przypadki należałoby wyłączyć z jego zakresu?

4. Jak Habilitant godzi argumentację na rzecz edukacji dla pokoju z tezą o możliwości użycia przemocy jako zabezpieczeniu demokracji i gdzie widzi granice normatywnego uzasadnienia tej możliwości, zwłaszcza w świetle tradycji oporu bez przemocy?
5. Jaką rolę w nauczaniu poprzez protest odgrywa cielesność uczestników i czy mogłaby ona stanowić kategorię łączącą rozpoznania cyklu?
6. Jaki mechanizm, w ujęciu Habilitanta, łączy rozpoznania poszczególnych artykułów cyklu i czy widzi on możliwość ujęcia ich w jednym modelu teoretycznym?

6. Ocena osiągnięcia

Mimo przedstawionych zastrzeżeń oceniam osiągnięcie dr. Piotra Kowzana wysoko. Tworzy ono rozpoznawalny program badań nad edukacyjnymi wymiarami sprzeciwu, który łączy wieloletnią obserwację, wnikliwą interpretację i konsekwentnie rozwijane pytania pedagogiczne. Nie jest to jeszcze jednolita teoria związku między protestem a uczeniem się, a poszczególne propozycje mają różny stopień uzasadnienia, spójność cyklu jest jednak w moim przekonaniu wystarczająca, ponieważ jego centralne prace rozwijają ten sam problem badawczy i te same rozróżnienia pojęciowe. Za najważniejsze uważam jednak to, że Habilitant traktuje edukacyjność protestu jako problem wymagający badania, nie zaś jako z góry zagwarantowaną zaletę wynikającą ze zbiorowego zaangażowania. Znaczenie tego dorobku wzmacnia jego obecność w międzynarodowej debacie, o czym świadczą publikacje w takich czasopismach, jak „Studies in the Education of Adults", „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", „Children & Society", „Journal of Peace Education" czy „Pedagogy, Culture & Society".

III. Pozostały dorobek naukowy

Poza cyklem Habilitant przedstawił jedenaście publikacji podoktorskich, które ukazują inny, bardziej teoretyczny nurt jego zainteresowań, mianowicie poszukiwanie ogólnej teorii wychowania. Najbardziej interesujący wydaje mi się artykuł o rekurencyjnym modelu gDZIK z 2025 r., w którym wychowanie zostaje ujęte jako proces, którego uczestnik z czasem staje się zdolny do wychowywania innych. Model łączy obdarowywanie, rozwój zdolności, naśladownictwo i kultywowanie, a jego zaletą jest powiązanie antropologicznej problematyki daru i długu z pytaniem o powstawanie relacji wychowawczej, dzięki czemu wcześniejsze badania Habilitanta nad zadłużeniem znajdują rozwinięcie w teorii wychowania. Pozostaje on jednak propozycją pojęciową, która nie określa warunków, w jakich otrzymane wsparcie prowadzi do udzielania go innym, ani tych, w których proces zostaje przerwany. Otwarte

pozostaje też pytanie, kiedy zobowiązanie wynikające z daru staje się źródłem samodzielności, a kiedy nabiera charakteru przymusu.

Podobny charakter mają artykuły „Wychowanie. Rewizja terminologii" (2025) oraz „Pedagogika wysyłanych w przyszłość gęsi, czyli o teorii wartości" (2023). Pierwszy z nich kwestionuje oczywistość utrwalonego słownika pedagogicznego, analizując definicje wychowania za pomocą kodów autonomii Karla Matona, przy czym wynik analizy zależy w znacznej mierze od przyjętego założenia, że celowość działania oznacza jego podporządkowanie celom zewnętrznym (s. 233), co wydaje mi się dyskusyjne, ponieważ celowość sama w sobie nie przesądza o pochodzeniu celu. Drugi, wychodząc od historii nagrody obiecanej w Księdze Szkockiej, wiąże wytwarzanie wartości z pozostawianiem otwartych problemów, dzięki którym wychowanie może sięgać poza biografię wychowawcy. Jest to pomysł oryginalny, choć przeniesienie go z matematyki do obszarów, w których nie wiadomo nawet, co miałoby być rozwiązaniem, wymagałoby dalszego namysłu.

Artykuł „Ku inżynierii społecznej" (2021) postuluje opracowanie wiedzy pedagogicznej w sposób umożliwiający projektowanie działań, przy czym dostrzegam w nim napięcie między akcentowaniem sprawności wykonania a refleksyjnością uczestników, której znaczenie Habilitant podkreśla w innych pracach. Rozdział o sztucznej inteligencji w badaniach edukacyjnych (2024) świadczy z kolei o wrażliwości na zmiany warsztatu badawczego i trafnie wskazuje problemy prywatności oraz granice zastępowania kontaktu z rzeczywistymi uczestnikami badań, ma jednak charakter rozpoznania, a nie systematycznej oceny proponowanych zastosowań. Wartościowe są również teksty poświęcone współpracy akademickiej, zwłaszcza artykuł o współautorstwie ze studentami (2019), który pokazuje, że o widoczności pracy studentów decyduje podział zadań i dostęp do kolejnych etapów badania. Tekst o realizacji cudzego i własnego sylabusa (2023), artykuł „Edukacja wobec groźby wojny" (2018) oraz dwie obszerne recenzje, poświęcone książkom Piotra Zamojskiego oraz Davida Graebera i Davida Wengrowa, potwierdzają natomiast gotowość Habilitanta do problematyzowania własnej praktyki i do prowadzenia dialogu z cudzą myślą.

Całościowo oceniam ten dorobek pozytywnie, doceniając pomysłowość teoretyczną i przekraczanie granic subdyscyplin. Jego słabością jest natomiast niekiedy zbyt szybkie przechodzenie od metafory lub typologii do wyjaśnienia. Według danych z wykazu osiągnięć, opartych na Google Scholar i datowanych na 5 maja 2026 r., prace Habilitanta były cytowane 298 razy, a indeks Hirscha wynosi 8, co w realiach polskiej pedagogiki uważam za wynik dobry, choć, jak sądzę, nie należy tym wskaźnikom nadawać nadmiernej wagi.

IV. Aktywność naukowa w innych instytucjach i współpraca

Habilitant odbył roczny pobyt badawczy na University of Iceland w latach 2009–2010, poświęcony pomocy społecznej i zadłużeniu w warunkach kryzysu, a po doktoracie staż naukowy na Uniwersytecie Dolnośląskim DSW we Wrocławiu w 2025 r. Od 2025 r. uczestniczy w międzynarodowym projekcie dotyczącym pieniędzy, oszczędności i mobilności między Polską a Islandią, finansowanym przez Icelandic Research Fund, w ramach którego współorganizował seminarium w Gdańsku. Uzyskał także dwukrotnie wewnętrzne finansowanie Uniwersytetu Gdańskiego w programie IDUB na projekty dotyczące interwencji estetycznych w protestach oraz ról dzieci w protestach ulicznych. Aktywność ta, jakkolwiek nie obejmuje kierowania zewnętrznym grantem badawczym, ma wyraźny związek z problematyką badań Habilitanta, a w przypadku współpracy islandzkiej wiąże się z jego wcześniejszymi zainteresowaniami ekonomią długu. Odnotowuję zarazem, że po uzyskaniu stopnia doktora aktywność ta ma charakter raczej skromny, a jej najważniejszy element, czyli pobyt badawczy w Islandii, przypada na okres studiów doktoranckich.

Habilitant recenzował teksty dla czasopism zagranicznych, między innymi „Adult Education Quarterly" i „Journal of Aesthetic Education", był członkiem zarządu gdańskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz uczestniczył w pracach komitetu badawczego RC47 International Sociological Association. Prowadzi zajęcia dotyczące edukacyjnych wymiarów ruchów społecznych, opiekuje się kołem naukowym oraz prowadzi Academic Writing Circle, a jego działalność w stowarzyszeniu Na Styku i praca ekspercka dla organizacji pozarządowych pokazują, że badania nad edukacją obywatelską nie pozostają dla niego wyłącznie przedmiotem akademickiej refleksji.

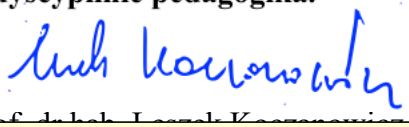
V. Wniosek końcowy

Przedstawiony przez dr. Piotra Kowzana cykl publikacji „Uczenie się przez opór i nauczanie poprzez protest jako kwestia pedagogiczna. Perspektywa andragogiczna" wnosi, w moim przekonaniu, znaczny wkład w rozwój pedagogiki, a w szczególności andragogiki. Za jego najważniejsze osiągnięcia uznaję rozpoznanie ambiwalencji uczenia się w działaniu zbiorowym, ujęcie protestu jako praktyki nauczania, której warunki komunikacyjne i estetyczne wymagają osobnego badania, oraz ukazanie pedagogicznego znaczenia udziału dzieci w życiu publicznym i towarzyszących mu relacji międzypokoleniowych.

Sformułowane przeze mnie uwagi krytyczne dotyczą rozproszenia cyklu, braku teoretycznej syntezy, zakresu uogólnień, niedostatecznego uwzględnienia cielesności oraz tezy o politycznej roli przemocy, nie podważają natomiast wartości osiągnięcia jako całości.

Stwierdzam, że osiągnięcie naukowe Habilitanta spełnia wymaganie określone w art. 219 ust. 1 pkt 2 lit. b, przy czym ocenę tę opieram na artykułach naukowych wchodzących w skład cyklu. Wkład Habilitanta w prace współautorskie uważam za rozpoznawalny w rozumieniu art. 219 ust. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. **Moja konkluzja jest więc pozytywna i wnoszę o nadanie dr. Piotrowi Kowzanowi stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika.**

SIGN



Prof. dr hab. Leszek Kaczanowicz

Podpis elektroniczny/certyfikat został usunięty podczas anonimizacji dokumentu.