

Autoreferat

(1) Imię i Nazwisko: Piotr Stańczyk

(2) Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku uzyskania oraz tytułu.

Czerwiec 2003: Obrona rozprawy magisterskiej pt. *Ideologiczny potencjał historiozofii* pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Bohdana Dziemidoka w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Gdańskiego. **Uzyskanie tytułu zawodowego magistra filozofii** (specjalność nauczycielska).

Grudzień 2006: obrona rozprawy doktorskiej *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych* pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Tomasza Szkudlarka (recenzenci: dr hab. Teresa Bauman, prof. UG, Uniwersytet Gdański; prof. zw. dr. hab. Zbyszko Melosik, Uniwersytet Adama Mickiewicza). **Uzyskanie stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.** Obrona z wyróżnieniem, polegającym na sfinansowaniu publikacji podoktorskiej przez Dziekana Wydziału Nauk Społecznych UG.

(3) Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych.

1.10.2004 – 31.01.2007 Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, początkowo Zakład Dydaktyki (wpierw pod kierownictwem prof. zw. dr. hab. Joanny Rutkowiak, później pod kierownictwem dr hab. Teresy Bauman, prof. UG), później Zakład Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych (pod kierownictwem prof. zw. dr. hab. Tomasza Szkudlarka). Stanowisko: **asystent**.

1.02.2007 – 31.01.2012 Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych. Stanowisko: **adiunkt**.

1.03.2012 (do dziś) Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych. Stanowisko: **adiunkt**.

(4) Wskazanie osiągnięć naukowych wynikających z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 ze zm.)

(A) Osiągnięcie główne wynikające z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 ze zm.). Tytuł osiągnięcia: *Freirowska filozofia wychowania: studium praktyczności teorii i teoretyczności praktyki – jednotematyczny cykl publikacji*

Wstęp

Studium z praktyczności teorii i teoretyczności praktyki filozofii wychowania Paula Freirego jest osiągnięciem, stanowiącym próbę rozwiązania konfliktów teoretycznych, które przeżywałem od samego początku mego zainteresowania pedagogiką jako dyscypliną naukową. Osiągnięcie to jest również nowym i oryginalnym przedstawieniem dorobku filozofii wychowania Paula Freirego – rozwiązaniem wpisującym się w nowy paradygmat w pedagogice światowej, który zmierza do skoncentrowania się na materialności w procesach edukacyjnych. Zagadnienie praktyczności teorii i teoretyczności praktyki wiąże się z indukcyjnym modelem tworzenia Freirowskiej filozofii wychowania.

Moment, w którym moje poznawcze zainteresowania skierowałem ku pedagogice, wynikał z wyboru specjalności nauczycielskiej w trakcie studiów filozoficznych na Uniwersytecie Gdańskim. To właśnie wtedy (w roku 2002) poznałem prof. zw. dr hab. Lucynę Kopciewicz (wówczas jeszcze doktor), jak i prof. zw. dr hab. Tomasza Szkudlarka, którzy prowadzili zajęcia kursowe z pedagogiki. Ku mojemu wielkiemu zdziwieniu wykład prof. Szkudlarka okazał się najlepiej przygotowanym pod względem filozoficznym wykładem w semestrze zimowym roku akademickiego 2002–2003 i z pewnością jednym z wykładów, które umożliwiły mi zrozumienie, w jaki sposób filozofia odnajduje sens w pedagogice. Z kolei ćwiczenia z pedagogiki prowadzone przez prof. Kopciewicz z nadreprezentacją zagadnień pedagogiki radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej pozwoliły mi myśleć o praktyce i teorii edukacji jako o praktyce i teorii zmiany społecznej. W tym kontekście i pod wpływem tych inspiracji powstała moja rozprawa magisterska, zatytułowana *Ideologiczny potencjał historiozofii*, której promotorem był prof. zw. dr hab. Bohdan Dziemidok.

Wykłady i ćwiczenia z pedagogiki powodują zawiązanie się problemu między nową socjologią oświaty, a szczególnie teoriami reprodukcji z ich najbardziej radykalną odmianą formułowaną przez Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa (1976; 2002) oraz Louisa Althussera (2006), a pedagogiką krytyczną, szczególnie w wykładni Henry'ego Giroux (1983; 2001), dla którego dorobek Paula Freirego (1975; 1978; 1979; 1989) stanowi produktywnie i empiryczne zaprzeczenie teorii reprodukcji. Interpretacja prezentowana przez Giroux zaważyła na deprecjacji ekonomicznej odmiany teorii reprodukcji, jak i deprecjacji marksistowskiej teorii edukacji, których reprezentantami byli Bowles z Gintisem i Althusser. Tymczasem w filozofii wychowania Freirego od samego początku rozpoznawałem wątki z filozofii, socjologii i ekonomii Karola Marksa – wątki, które inspirowały mnie wówczas, jak i teraz, gdy możemy być zupełnie pewni, że kapitalizm nie prowadzi w żadnej mierze do skapywania bogactwa (ang. *trickle-down theory*), a jedynie do wzrostu przepaści społecznych i społecznych konfliktów (Piketty 2015) oraz katastrofy ekologicznej na niespotykaną w historii ludzkości skalę. Co ważniejsze, stanowisko Giroux doskonale zostało przyjęte przez polską odmianę pedagogiki krytycznej, co wpisało się w – w jakiś sposób uzasadnioną procesem transformacji ustrojowej – ogólną tendencję demarkszizacji nauk społecznych. Próba spojrzenia na edukację z perspektywy marksistowskiej teorii edukacji, która szkołę postrzega jako nieodzowny element formacji społeczno-ekonomicznej, będzie problemem powracającym w moich tekstach bądź to w zagadnieniu teorii interesów (A.3; A.7), bądź gdy rekonstruuje za freirystami idee alternatywnych rozwiązań ekonomicznych (A.8), czy w końcu, gdy przedstawiam ekonomiczne konteksty i ich związek z działaniami Freirego w okresie afrykańskim jego epopei emancypacyjnej (A.9; A.10; A.11; A.13). Na rozwiązanie trapiącego mnie problemu na styku marksistowskiej teorii edukacji, pedagogiki krytycznej i pedagogiki emancypacyjnej, które w skrócie można skwitować pytaniem „ile jest Marksa i Engelsa w filozofii wychowania Freirego?“, natrafiam, odnajdując w tekstach freirystów nawiązania do filozofii Bogdana Suchodolskiego, aż w końcu **odkrywam fakt**, który wprawdzie znany brazylijskim freirystom pozostawał mało rozpoznany dla polskiej pedagogiki, że **Freire, pisząc *Pedagogia do Oprimido* uznane za *opus magnum* tego brazylijskiego filozofa i oświatowca, znajdował się pod przemożnym wpływem Suchodolskiego**. Analizę porównawczą i konsekwencje, jakie wynikają z powiązania Freirego z Suchodolskiego (1957) *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* przedstawiam w pozycji (A.12). W tej perspektywie okazuje się, że **interpretacja dorobku Freirego dokonana przez Giroux, a będąca bardziej związana z władzą dyskursu, jest chybiona, a trafniejsze wydają się interpretacje zmierzające do pedagogii rewolucji (McLaren 2000)**. Nie chodzi tu jednak jedynie o konflikt interpretacyjny, lecz o **metodę działania**, która w **filozofii Suchodolskiego i w praktyce edukacyjnej Freirego znajduje rozwiązanie dla impasu, w którym z własnej winy znalazła się**

północnoamerykańska pedagogika krytyczna, a za nią także jej polska odmiana.

Całość przedstawianego w *Autoreferacie* dorobku składa się z pięciu obszarów tematycznych. **Pierwszy i najważniejszy z punktu widzenia postępowania awansowego** to obszar dotyczący *Freirowskiej filozofii wychowania, będący studium praktyczności teorii i teoretyczności praktyki*, wszystkie publikacje z tego zakresu noszą sygnaturę (A) wraz z rosnącym numerem porządkowym. Waga tej części dorobku wiąże się z otwarciem polskich interpretacji filozofii Freirego na nowy paradygmat w pedagogice światowej, który możemy określić jako pedagogika rzeczy. Po drugie mój dorobek w tym zakresie otwiera polską pedagogikę na publikowane w języku portugalskim najnowsze dokonania badaczy skupionych wokół Instituto Paulo Freire w São Paulo, a także na dostępne w archiwach (tradycyjnych i cyfrowych) pozostałości po akcjach alfabetyzacyjnych prowadzonych przez Freirego. Po trzecie rozpoznanie polskiego śladu w filozofii Freirego – pod postacią inspiracji pochodzących z filozofii Suchodolskiego – rzuca całkiem nowe światło na zakorzenienie myśli Freirego w koncepcji pedagogiki materialistycznej. Po czwarte wprowadzam do polskiej pedagogiki dotychczas nieobecne rekonstrukcje dorobku Freirego z okresu afrykańskiego, wraz z ich teoretycznymi implikacjami dla pedagogiki radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej.

Część (B) dorobku obejmuje dorobek okołodoktorski bazujący na projekcie *O instytucjonalnych praktykach dyskryminacyjnych względem studentów studiów zaocznych i indywidualnych próbach pokonywania trudności*. Trzeci obszar zainteresowania dotyczy pedagogiki pracy oraz *Dyskursywnej konstrukcji podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej: wokół dyskursywnego konstruowania podmiotu pracy i pojęcia pracy*, a wszystkie publikacje z tego zakresu noszą sygnaturę (C) wraz z kolejnymi numerami porządkowymi. Czwarty obszar tematyczny obejmuje zagadnienie *Założonych i rzeczywistych funkcji katechezy w kontekstach oporu i adaptacji*, a publikacje z tego zakresu tematycznego noszą sygnaturę (D). Ostatni, piąty obszar moich zainteresowań, z którego publikacje – oznaczone sygnaturą (E) – przedstawione są do oceny w postępowaniu awansowym, obejmuje zagadnienie *Dyskursu wizualnego saotomejskiego malarstwa reklamowego*. Choć tematy leżące w kręgu moich zainteresowań badawczych wydają się oddalone od siebie, to wyraźnie widać, że wszystkie tematy przeze mnie podejmowane wiążą się z pedagogiką radykalną, krytyczną i emancypacyjną, a sposób ich podejmowania ma swoje korzenie w edukacyjnych studiach kulturowych. Rezultaty natomiast lokować można – oprócz edukacyjnych studiów kulturowych, które ewidentnie mają inklinacje empiryczne – w filozofii edukacji. Kolejne przedsięwzięcia badawcze stanowią też doskonalenie warsztatu badawczego, gdyż w każdym z wymienionych projektów korzystam z odmiennych rozwiązań metodologicznych. W projekcie doktorskim (B) wykorzystuję strategie ilościowe połączone z fenomenografią. Projekt wokół

pedagogiki pracy (C) wykorzystywał fenomenografię kontrastywną i krytyczną analizę dyskursu. Badanie dyskursu *wizualnego saotomejskiego malarstwa reklamowego* stanowiło zastosowanie połączenia analizy dyskursu wizualnego, metodologii teorii ugruntowanej oraz fenomenograficznych wywiadów eksperckich. **Najważniejsza część dorobku, na którą składa się cykl publikacji (A) w rozumieniu ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym**, to głównie analiza dyskursu freirystów, analiza materiałów archiwalnych oraz obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca w procesie alfabetyzacji i postalfabetyzacji dorosłych w Demokratycznej Republice Wysp Świętego Tomasza i Książęcej (dalej STP).

Opis osiągnięcia *Freirowska filozofia wychowania: studium praktyczności teorii i teoretyczności praktyki – jednotematyczny cykl publikacji*

Choć moje zainteresowanie filozofią wychowania Freirego sięga czasów studenckich, to moje prace nad rekonstrukcją, interpretacją i produktywną teorią, wynikającą z przedsięwzięć edukacyjnych tego brazylijskiego oświatowca, nabrały tempa wraz z rozpoczęciem intensywnej nauki języka portugalskiego początkowo w szkole językowej, później na lekcjach prywatnych prowadzonych przez dr Barbarę Brzezicką (romanistkę, specjalistkę od przekładoznawstwa i tłumaczkę m.in. dzieł Derridy) i na Erasmus Intensive Language Course w Instituto Politécnico de Leiria w Portugalii.

Ze względu na to, że Freire w okresie afrykańskim potraktował pracę jako zasadę pedagogiczną, właściwie wszystkie teksty jednotematycznego cyklu publikacji (A) tkwią swymi korzeniami we wcześniejszym projekcie, dotyczącym dyskursywnego konstruowania tożsamości podmiotu pracy (C). Niemniej pierwszy tekst z cyklu (A.1; A.2) wykorzystuje, jako pretekst do rozważania kwestii polityki głosu w edukacji fragmenty z wywiadów prowadzonych w ramach wcześniejszego projektu. Pomysł na ten tekst wziął się z ciekawego przeinaczenia dokonanego w polskim tłumaczeniu słynnego rozdziału *Pedagogii uciśnionych* o „edukacji bankowej”, gdzie pojawia się pojęcie „wymiotów narracji”, którego nie ma w portugalskojęzycznym oryginale. To twórcze przeinaczenie zostało dobrze odebrane przez portugalskich i saotomejskich akademików i praktyków, którym mogłem je przedstawić, a to ze względu na to, że inwencja polskiego tłumacza oddaje w sposób obrazowy koncepcję „edukacji bankowej” Freirego. W moim tekście przedstawiam zagadnienia polityki głosu w kontekście kultury milczenia i „wymiotów narracji”, by przejść do Althusserowskiej koncepcji podmiotu i zasady milczącej zgody w procesie powoływania rządu w wykładni Johna Locke'a, jako funkcjonalnego aspektu „edukacji bankowej”.

Innym tekstem, który za punkt wyjścia ma ustalenia empiryczne w związku z badaniem dyskursywnego konstruowania podmiotu pracy, jest tekst (A.4), w którym materiał empiryczny,

dotyczący narracji nauczycieli na temat sensu ich pracy, przedstawiam w perspektywie Freireowskiej koncepcji kompromisu i kompromitacji (pochodzącej z okresu pedagogii uciskanych). Tekst ten uwypukla napięcie między postawami nauczycielskimi rozpiętymi pomiędzy biegunami kompromisu i kompromitacji, które stanowią kluczowy wątek nauczycielskiej etyki w ujęciu pedagogiki emancypacyjnej Freirego, a także są jedną z odsłon zagadnienia interesów w procesach społecznych w ogóle, a w szczególności w edukacji i pracy socjalnej. Innym tekstem, w którym podejmuję zagadnienia metodologii badań w kontekście filozofii Freirego i jego teorii interesów, jest tekst (A.3), którego konkluzją jest stwierdzenie konieczności zaangażowania się po którejś ze stron konfliktów społecznych, które zawsze mają stronę uciskającą i uciskaną. Podkreślana przez Freirego niemożliwość badań „obiektywnych” zmusza badacza do samookreślenia się, czy stoi po stronie uciskających, czy uciskanych.

Dwa kolejne teksty (A.5; A.6) stanowią próby spojrzenia na metodę Freirego, czyli metodę edukacji ludowej, jako rozwiązanie z pogranicza pedagogiki i pracy socjalnej. W obu tych tekstach podkreślany jest kluczowy kontekst materialnych warunków codziennego życia jako punktu odniesienia dla działań z zakresu pracy socjalnej, jak i działań edukacyjnych. Dodatkowym atutem artykułu (A.6) jest zrekonstruowanie współczesnego piśmiennictwa badaczy i oświatowców skupionych wokół Instituto Paulo Freire, co umożliwia lepsze rozeznanie w teoretycznych aktualizacjach filozofii Freireowskiej, jak i w przykładach praktycznych przedsięwzięć podejmowanych w nurcie myśli i praktyki Freireowskiej.

Teksty (A.7; A.8) są ostatnimi moimi tekstami sprzed wyjazdu na staż praktyczno-badawczy w Direção de Educação de Jovens e Adultos, Ministério da Educação, Cultura e Formação STP [w Departamencie Edukacji Młodzieży i Dorosłych Ministerstwa Edukacji, Kultury i Kształcenia Demokratycznej Republiki Wysp Świętego Tomasza i Książęcej – przyp. P.S.]. Artykuł (A.7) stanowi analizę problematyki ekonomicznej, w tym przede wszystkim problemu klas społecznych i walki klas jako istotnych kontekstów dla przedsięwzięć edukacyjnych w paradygmacie pedagogiki krytycznej w jej północnoamerykańskiej odmianie (por. szczególnie McLaren 2000; 2005; hooks 2000). Nawet krytykujący Bowlesa i Gintisa za ekonomizm Giroux (2014) też w końcu odstępuje od deprecjacji klasowych i ekonomicznych uwarunkowań edukacji. Problem jest jednak taki, że Giroux w 2014 roku znajduje się w takim punkcie rozwoju teorii krytycznej, w którym Bowles i Gintis (1987) znajdowali się już ćwierć wieku wcześniej, wskazując na wyraźne napięcie między kapitalizmem i demokracją. Tekst (A.8) stanowi rekonstrukcję teorii i praktyki alternatyw ekonomicznych rozwijanych przez badaczy skupionych wokół Instituto Paulo Freire w São Paulo (IPF). Zadanie tego tekstu wykracza jednak poza prostą rekonstrukcję i faktycznie sprowadza się do zabrania głosu w dyskusji na temat ideologii neoliberalnej, która wtargnęła do systemów oświaty i

dyskursu pedagogicznego na całym praktycznie świecie. Nie chodzi jednak tylko o neoliberalizm, który jest co najwyżej ideologiczną nakładką na kapitalistyczną formację społeczno-ekonomiczną, lecz właśnie chodzi o sam kapitalizm, który może być przekształcony nie przez działania na ludzkich światopoglądach, a przez twórcze działania praktyczne, zmierzające do zapewnienia bytu, czyli przez pracę dokonywaną w alternatywnych schematach wobec schematów kapitalistycznych.

Kolejne teksty z cyklu (A) są tekstami, które powstawały dzięki wspomnianemu już półrocznemu stażowi praktyczno-badawczemu na STP. Są to teksty, które powstawały pod wpływem procesu wchodzenia w kulturę saotomejską ze szczególnym uwzględnieniem procesu historycznego kształtującego kulturowe oblicze społeczeństwa saotomejskiego. Pierwszy kluczowy wątek, wiążący się z filozofią Freirego, dotyczy historii niewolnictwa w portugalskich koloniach – jest to wątek powracający w moich opracowaniach problemu pedagogiki emancypacyjnej. Aby zrozumieć doniosłość skutecznego dochodzenia do niepodległości krajów Afryki Luzofońskiej, trzeba uświadomić sobie siłę faszystowskiego i rasistowskiego reżimu Salazara, która spowodowała, że kolonialne posiadłości portugalskie były zapóźnione o półtorej dekady wobec innych krajów dekolonizującej się Afryki. Trzeba zrozumieć także, że STP były czymś w rodzaju obozów koncentracyjnych dla ludzi porwanych z Afryki kontynentalnej, odgrywając ponurą rolę w atlantyckim handlu niewolnikami. Trzeba sobie także uświadomić, że historia Saotomejczyków to historia opresji *per se* – to historia niewolnictwa i ucisku, która trwa wiele pokoleń na przestrzeni więcej niż czterech wieków. Koniecznie też trzeba sobie uzmysłowić, że proces dochodzenia do niepodległości oraz okres młodej niepodległości STP nie wiązał się z festiwalem przemocy politycznej wobec dawnych ciemiężców. Mówiąc wprost, **pojmuję casus saotomejski jako przykład dobrych praktyk przechodzenia od sytuacji skrajnego ucisku i nierówności społecznej do społeczeństwa budowanego na zaufaniu i względnej równości społecznej.** Z punktu widzenia pedagogiki emancypacyjnej tego typu doświadczenia dowodzą, że czasami się udaje, a postawę freirystów względem podobnych doświadczeń można określić pojęciem „wierności wydarzeniu” (Badiou, 2007). Dla samego Freirego wzięcie udziału w akcjach alfabetyzacyjnych było wzięciem udziału w procesach emancypacyjnych, które dokonywały się na skalę całych narodów czy wręcz na skalę kontynentalną.

Tu także trzeba podkreślić rangę, którą miało w procesie rozwoju filozofii wychowania Freirego doświadczenie afrykańskie. Waga doświadczeń afrykańskich często podkreślana jest przez badaczy brazylijskich, choć nie tylko ich (Gadotti, 1996; Gerhardt, 1996; Torres, 1993; 1996; Romão, Gadotti, 2012), ale koniecznie należy tu zaznaczyć, że etap afrykański w rozwoju paradygmatu Freirego jest niedowartościowany w północnoamerykańskiej pedagogice krytycznej i wobec tego także będącej pod jej wpływem polskiej jej odmianie. Tymczasem, jak

podkreślają brazylijscy badacze, doświadczenie afrykańskie przekształciło filozofię Freirego, a do swego myślenia i działania włączył on zjawisko ludzkiej pracy jako pryncypium pedagogiczne. Niedowartościowanie tego wątku w analizach dorobku Freirego na potrzeby pedagogiki krytycznej powoduje, że jest to wątek powracający w cyklu publikacyjnym. Nieobecność wątków afrykańskich w polskich odczytaniach Freirego, a także niedowartościowanie tychże wątków w interpretacjach amerykańskich powoduje, że z pola widzenia teorii i praktyki znika skala przedsięwzięć alfabetyzacyjnych Freirego oraz to, że są one ściśle powiązane z ruchami politycznymi, które artykułują wolę polityczną zniesienia ucisku.

Dodatkowo należy uświadomić sobie dynamikę procesu rozwoju Freireowskiej pedagogiki emancypacyjnej. Portugalski filozof wychowania Afonso Scocuglia (2005) zwraca uwagę na cztery kluczowe etapy rozwoju myśli Freirego, które wynikały z tego, w jaki sposób konstruowana była przez Freirego teoria pedagogiki emancypacyjnej. Freireowska filozofia edukacji była przedsięwzięciem indukcyjnym w tym sensie, że kolejne doświadczenia z pracy edukacyjnej stymulowały rozwój teorii, a teoretyczne poszukiwania Freirego wykorzystywane były przez niego jako narzędzia objaśniające jego doświadczenia. I tak można wyodrębnić z Freireowskiej pedagogiki emancypacyjnej etap *Educação como prática da liberdade* [*Edukacja jako praktyka wolności* – przyp. P.S.], w którym Freire pojmował procesy emancypacyjne bardziej indywidualistycznie, a jego poglądy wynikały z pedagogiki liberalnej i progresywizmu. Etap pedagogii uciśnionych, który wieńczy dzieło *Pedagogia do Oprimido*, wynikał z doświadczeń chilijskich, które wiązały się z akcją alfabetyzacyjną pośród niepiśmiennych chłopów, prowadzoną równoległe z reformą rolną. Na tym etapie powstają i rozwijane są kluczowe elementy teorii Freirego, jak choćby słynne pojęcie konscientyzacji, czy przekonanie Freirego o koniecznym upolitycznieniu edukacji. Etap pedagogii uciśnionych wiąże się z przejściem od indywidualistycznego do wspólnotowego traktowania procesów emancypacyjnych. Co szczególnie ważne dla polskiego czytelnika jest to, że tworząc *Pedagogia do Oprimido* Freire znajdował się pod wpływem hiszpańskiego tłumaczenia *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* Suchodolskiego, co przedstawiam w tekście (A.12). **Jest to doskonały przykład przeplatania się w projekcie Freireowskim teorii i praktyki, gdzie doświadczenia chilijskie tłumaczone są dzięki pedagogice materialistycznej Suchodolskiego, a przedsięwzięcie saotomejskie projektowane jest z uwzględnieniem doświadczeń chilijskich i teorii polskiego filozofa i oświatowca.** Przejście z etapu pedagogii uciśnionych do etapu afrykańskiego jest na tyle kluczowe, co jednak niekoniecznie jest w sposób wystarczający uznane przez północnoamerykańskich pedagogów krytycznych, że **Freire** w tamtym właśnie okresie **porzuca pojęcie konscientyzacji**, które znajdowało się w samym centrum jego koncepcji pedagogiki emancypacyjnej, o czym piszę w tekście (A.11). Etap afrykański to okres, w którym

Freire (zapewne też za sprawą inspiracji Suchodolskim) wyraźnie skręca w stronę filozofii Marksa i Engelsa, a także przechodzi z myślenia jedynie w kategoriach relacji społecznych do **postrzegania praktyki społecznej** w ogóle, a w szczególności **praktyki edukacyjnej jako procesu dokonującego się między ludźmi i rzeczami** – co za chwilę jeszcze rozwinę. Etap trzeci, który możemy określić jako etap *A importância do ato de ler* [*Znaczenie aktu czytania* – przyp. P.S.], kończy się na przełomie lat 80. i 90., kiedy to Freire znalazł się pod wpływem północnoamerykańskiej krytycznej teorii edukacji. Można więc powiedzieć, że tak jak wcześniej Freire inspirował północnoamerykańskich pedagogów krytycznych, gdy ci tworzyli tożsamość swojej szkoły myślenia, to na ostatnim etapie rozwoju paradygmatu Freirowskiego ten brazylijski filozof i oświatowiec znalazł się pod wpływem – jakby nie było – swoich północnoamerykańskich uczniów. Piszę tutaj przede wszystkim o czymś, co można by określić jako „ukąszenie postmodernistyczne” Freirego. Przy tym należy pamiętać, że choć „celebrowanie różnicy” stępiło pazur krytycznej teorii edukacji, ze względu na dekonstrukcję dowolnych konstrukcji myślowych jako arbitralnych i zideologizowanych, to teoria pedagogiki emancypacyjnej Freirego ciągle pozostała solidnym społecznym progresywizmem, który nie relatywizował sytuacji ucisku.

W prezentowanym tu dorobku dążyłem do tego, by przedstawić afrykańskie doświadczenia Freirego jako szczególnie ważne, a wręcz najważniejsze i stanowiące *par excellence* przykład emancypacyjnej edukacji ludowej – edukacji, która nie jest kompensacyjno-adaptacyjną edukacją „dla” ludu, ale jest twórczo-progresywistyczną edukacją „z” ludem. Po pierwsze nie było moim zamiarem przedstawić casusu saotomejskiego w poetyce egzotyzyacji, lecz jako sprawozdanie z dobrej praktyki skutecznej walki z nierównościami społecznymi i uciskiem. Temat ten, ze względu na rosnące przepaści społeczne i wiążące się z nimi społeczne konflikty, jest – moim zdaniem – tematem najważniejszym i najważniejszym wyzwaniem dla teorii i praktyki społecznej. **Metoda edukacji ludowej stanowi dobry przykład produktywnego rozwiązywania konfliktów społecznych.** Po drugie Freirowska historiozofia (A.13), której rewersem jest pedagogia możliwości, w przykładzie saotomejskim jest empirycznym potwierdzeniem „niesprawdzonych” możliwości, gdyż osiągnięcia z okresu młodej niepodległości STP stanowią dowód na to, że leżące w strefie najbliższego rozwoju wspólnoty zdobycze społeczne niemożliwe są do zrealizowania jedynie w rasistowsko-faszystowskim reżimie kolonialnym. Casus saotomejski stanowi sprawdzenie możliwości skutecznej walki z malarią i gruźlicą, skutecznej walki z problemami wyżywienia czy bezdomności – casus saotomejski empirycznie potwierdza, że wszystkie te „niemożliwe” do rozwiązania problemy są faktycznie jedynie niemożliwe do rozwiązania w systemie zbudowanym na opresji. Po trzecie casus saotomejski jest praktyczną formą krytyki „edukacji bankowej”, poprzez odejście od myślenia o wiedzy i transmitującego jej nauczyciela do

przejścia do poznawalnego przedmiotu – przedmiotu poznawalnego w procesie działalności celowej przekształcania świata przyrodniczego i społecznego.

Tym samym moje spojrzenie na filozofię wychowania Freirego w jej działaniu stanowi odczytanie aktualizujące dorobku tego brazylijskiego filozofa i oświatowca. Mam tu na myśli przede wszystkim pojmowanie przedsięwzięć edukacyjnych Freirego w perspektywie pedagogiki materialistycznej Suchodolskiego, a więc także w perspektywie Marksa i Engelsa „krytyki krytycznej krytyki”, co w obranym przeze mnie obszarze tematycznym oznacza krytykę krytycznej krytyki pedagogiki krytycznej. **Pedagogika materialistyczna, która swą teorię znajduje w dziele Suchodolskiego *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, a najlepszy przykład praktyczny w akcji alfabetyzacyjnej na STP, stanowi odpowiedź na impas, w którym znalazła się pedagogika krytyczna skoncentrowana na władzy dyskursu**, zamiast na brutalnej i wulgarnej władzy materialnych kontekstów naszego codziennego życia. Nie chodzi mi tu jednak o żaden ekonomistyczny redukcjonizm w spojrzeniu na kulturę i edukację, lecz raczej na tym, by zastąpić kulturalizm północnoamerykańskiej pedagogiki krytycznej teorią kultury wywiedzioną z filozofii Suchodolskiego.

W tej perspektywie pedagogika krytyczna żywi się – jak określam to za Suchodolskim – „złudzeniem pedagogicznym”. Złudzenie pedagogiczne zasadza się na przecenianiu edukacji, która ma być najważniejszym lub bodaj jedynym instrumentem poprawy społeczeństwa. Założenie, na którym bazuje krytyczna krytyka, sprowadza się do tego, że uznaje się – jak robi się to także w pedagogice krytycznej – że świat jest zły, bo ludzie są źli i wystarczy poprawić ludzi, aby poprawić świat. Zmiana świata na lepszy uzależniona jest od zmiany świadomości jednostek i grup społecznych, ale takie myślenie jest przeciwnie skuteczne, gdyż zadowolić się nim może jedynie konserwatywna edukacja, zmierzająca do petryfikacji praktyki ucisku. Takie myślenie odtwarza konserwatywne kompetencyjne podejście do emancypacji (Biesta, 2010; Starego, 2016), bo unieważnia myślenie o poznawalnym przedmiocie i symetrycznej relacji między osobami uczącymi się (w tym nauczycielami). Nauczyciel w praktyce pedagogiki materialistycznej jest nauczycielem ignorantem (Rancière, 1991) przynajmniej na dwa sposoby. Po pierwsze ze względu na celową politykę faszystowskiego reżimu Salazara oraz wcześniejsze konserwatywne odmiany kolonialnego reżimu, poziom analfabetyzmu w krajach Afryki Luzofońskiej był bardzo wysoki (najbardziej optymistyczne dane wskazują na 15%, a te bardziej pesymistyczne donoszą o 5% jako o poziomie alfabetyzacji w nowo powstałych państwach, będących dawnymi koloniami portugalskimi), co sprawiło, że nauczycielami we wczesnej fazie akcji alfabetyzacyjnej mogły zostać osoby, które miały ukończone trzy klasy szkoły podstawowej lub równorzędne umiejętności. Tym samym nauczyciele w trakcie tamtej akcji nie dość, że najczęściej nigdy nie byli nauczycielami to często

ich poziom umiejętności czytania i pisania byłby dyskwalifikujący w systemach edukacyjnych państw rozwiniętych. Niewykształcenie nauczycieli nie zaciążyło na skuteczności akcji alfabetyzacyjnej, która okazała się sukcesem. Drugi sposób postrzegania nauczycieli w kategoriach nauczyciela ignoranta polegał na tym, że relacje między nauczycielami były symetryczne, a nauczyciel nie górował nad uczniami. Zostało to osiągnięte dzięki temu, że słowa i tematy generatywne wiązały się z rzeczywistymi problemami wspólnoty, które i dla uczniów, i dla nauczyciela, jak i dla całej wspólnoty leżały w strefie najbliższego rozwoju społecznego. Mówiąc wprost, **symetryczne relacje między nauczycielami i uczniami, wymiennosc ról w stosunku do poznawalnego w procesie pracy przedmiotu, nie jest osiągnięta za pomocą jakiegoś dydaktycznego triku czy żmudnej pracy pedagogicznej mającej odczytać nauczycieli schematów konserwatywnych, lecz dzięki temu, że i nauczyciele, i uczniowie stają wobec zadania trudnego dla obu stron wymiany edukacyjnej.** Określając to jeszcze inaczej, nauczyciel faktycznie, a nie za sprawą utrzymania pozorów własnej ignorancji, nie wie, jak rozwiązać skutecznie problem malarii czy głodu – nauczyciele i uczniowie potrzebują siebie nawzajem, by owe realne problemy wspólnoty rozwiązywać. I tu dochodzimy do takiej **krytyki ideologii** (czy będzie to ideologia rasistowska, klasistowska, seksistowska, czy jakakolwiek inna ideologia uzasadniająca ucisk), która jest **krytyką materialną**. Jeżeli bowiem ideologia ma u swych podstaw materialne warunki życia, to jedyna trwała **krytyka ideologii** musi dotyczyć przekształcenia warunków życia poprzez pracę. Tym samym postrzegam koncepcję Freirego w perspektywie przesilenia paradygmatycznego, polegającego na przejściu do **pedagogiki rzeczy** (m.in. Hodgson, Vliege, Zamojski, 2017a; 2017b; Chutorański, 2015; 2016; 2017; Chutorański, Makowska, 2016; Szwabowski, 2016). **W mojej perspektywie teoria i praktyka pedagogiki materialistycznej to krytyczna, radykalna i emancypacyjna pedagogika rzeczy, co stanowi dobry przyczółek do dalszych badań i działań.**

Wykaz publikacji z cyklu jednotematycznego (A) w porządku chronologicznym wraz z analizą parametryczną.

(A.1) Piotr Stańczyk, *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 3(51), 2010, s. 25–38. [Lista B MNiSW, 9 punktów]

(A.2) Piotr Stańczyk, *Tacit agreement, the culture of silence and the politics of voice*, “Contemporary Learning Society”, 2011, s. 61–73 [tłumaczenie tekstu: *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*]. [brak punktów MNiSW]

(A.3) Piotr Stańczyk, *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność*, „Ars Educandi”, Tom IX, 2012, s. 59–80. [brak punktów MNiSW]

(A.4) Piotr Stańczyk, *Odpowiedzialność, kompromis, kompromitacja. Sens pracy w ideologiach zawodowych nauczycieli* [w:] Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, Mirosława Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens,*

- działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, DSW, Wrocław 2012, s. 137–152. [4 punkty MNiSW]
- (A.5) **Piotr Stańczyk**, *O użyteczności radykalnej pedagogiki dla pracy socjalnej* [w:] Maria Mendel, Bohdan Skrzypczak (red.), *Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki*, Instytut Spraw Publicznych, CAL, Warszawa 2013, s. 101–114. [5 punktów MNiSW]
- (A.6) **Piotr Stańczyk**, *Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec różnic społecznych: rzecz o edukacji ludowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr1(73), 2016, s. 37–51. [ERIH Plus, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (A.7) **Piotr Stańczyk**, *Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr2(74), 2016, s. 31–52. [ERIH Plus, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (A.8) **Piotr Stańczyk**, *Ekonomia dla emancypacji: doktryny gospodarcze w Instytucie Paula Freirego*, „Forum Oświatowe”, Vol. 28, No 1(55) (2016), s. 55–76. [ERIH Plus, Lista B MNiSW, 12 punktów]
- (A.9) **Piotr Stańczyk**, *A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular: podręcznik do alfabetyzacji i postalfabetyzacji dorosłych współautorstwa Paula Freire jako przykład emancypacyjnej edukacji ludowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 2(78), 2017, s. 29–51. [ERIH Plus, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (A.10) **Piotr Stańczyk**, *Kolonializm, kolonizacja i dekolonizacja w filozofii wychowania Paulo Freire*, „Kultura i Edukacja”, Nr 3(117), 2017, s. 58–73. [ERIH Plus, Lista B MNiSW, 12 punktów]
- (A.11) **Piotr Stańczyk**, *Krótką historią terminu conscientização i o tym, jak Paulo Freire je porzucił*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 1(81), 2018, s. 7–23. [ERIH Plus, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (A.12) **Piotr Stańczyk**, *Freirego Suchodolskim – Suchodolskiego Freirem: pedagogika materialistyczna i krytyka ideologii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 2(82), 2018, s. 7-30. [ERIH Plus, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (A.13) **Piotr Stańczyk**, *Uciśnieni, historia i społeczna zmiana. Historiozofia w filozofii wychowania P. Freirego: pojęcie historii jako możliwości*, „Forum Oświatowe”, Nr 30(1), 2018, s. 53–72. [ERIH Plus, Lista B MNiSW, 12 punktów]

Dorobek publikacyjny z cyklu (A) obejmuje 12 pozycji w tym 10 artykułów (plus tłumaczenie jednego z nich) oraz 2 rozdziały w monografiach recenzowanych. Ogólna wartość punktowa z obszaru *Freirowska filozofia wychowania: studium praktyczności teorii i teoretyczności praktyki – jednotematyczny cykl publikacji* wynosi 104 punkty MNiSW (zgodnie z bazą danych expertus.ug).

*

Pozostały dorobek naukowy

(B) Osiągnięcie sprzed uzyskania stopnia doktora oraz dorobek okołodoktorski publikowany po doktoracie jako rezultat projektu: *O instytucjonalnych praktykach dyskryminacyjnych względem studentów studiów zaocznych i indywidualnych próbach pokonywania trudności*

(PROMOTORSKI I H01F 003 28).

Opis osiągnięcia

Projekt *O instytucjonalnych praktykach dyskryminacyjnych względem studentów studiów zaocznych i indywidualnych próbach pokonywania trudności* był projektem badawczym zmierzającym do uzyskania stopnia naukowego doktora. Promotorem mojego doktoratu był prof. Tomasz Szkudlarek, a sama praca doktorska została obroniona w grudniu 2006 i wyróżniona przez Dziekana Wydziału Nauk Społecznych UG.

Będąc pod koniec studiów na filozofii podjąłem zaoczne studia na kierunku politologia na Uniwersytecie Gdańskim, co spowodowało pojawienie się – skądinąd oczywistej – konstatacji, że praktyka studiów zaocznych to nie to samo, co praktyka studiów w trybie dziennym. Początkowo spontaniczna obserwacja doprowadziła mnie do przekonania, że oto jest ciekawy temat badawczy, który warto podjąć w perspektywie teorii reprodukcji i pedagogiki krytycznej. Pedagogika krytyczna stanowiła dla mnie inspirację – powiedziałbym – o charakterze etycznym. Natomiast teorie reprodukcji stanowiły inspiracje poznawcze, dostarczając teorii, która legła u podstaw ilościowej, hipotetyczno-weryfikacyjnej procedury badawczej, zmierzającej do ustalenia: (1) Czy studenci studiów zaocznych (politologii UG) rekrutują się ze środowiska o niższym (od studentów studiów dziennych tego kierunku) statusie społeczno-zawodowym? (2) Czy studenci studiów zaocznych (politologii UG) rekrutują się ze środowiska o niższym (od studentów studiów dziennych tego kierunku) statusie edukacyjnym? (3) Czy studenci zaocznicy swoje motywy rozpoczęcia studiów częściej wiążą z zewnętrznymi okolicznościami niż studenci studiów dziennych? Pytania badawcze sformułowane powyżej i wynikające z teorii reprodukcji miały za empiryczną podstawę uprzednią obserwację uczestniczącą prowadzoną przeze mnie, jak i analizę dokumentów dotyczących organizacji obu toków studiów.

Obserwacja uczestnicząca i analiza dokumentów doprowadziła do sformułowania wniosku, który podówczas określiłem jako „cztery stopnie budowania przewagi” (B.17; B.18; B.19; B.21). Polegały one na tym, że studenci studiów zaocznych: (1) Ponoszą koszt utrzymania systemu oświatowego, będąc płatnikami podatków lub będąc dziećmi płatników; (2) jednak ze względu na organizację systemu szkolnictwa wyższego są zmuszeni do tego by dodatkowo płacić czesne; (3) do tego zakres usługi na studiach zaocznych jest węższy niż na studiach dziennych; (4) a dodatkowo studenci studiów zaocznych są czynnikiem zyskotwórczym dla systemu szkolnictwa wyższego. Reasumując, studenci zaocznicy płacą podwójnie za usługę o węższym zakresie, finansując system,

który ich poddaje praktykom dyskryminacyjnym. W perspektywie takich ustaleń najlepszą teorią wyjaśniającą okazała się teoria reprodukcji.

Badanie ilościowe potwierdziło, że studenci studiów zaocznych pochodzą ze środowisk o niższych statusach społeczno-zawodowych i edukacyjnych, a dodatkowo mieli bardziej skomplikowaną karierę edukacyjną i wybór studiów zaocznych częściej wiązał się z koniecznościami podyktowanymi przez warunki życia, pracy i organizacji systemu szkolnictwa wyższego. Tu jednak pojawiła się wątpliwość – która miała u swych podstaw założenia pedagogiki emancypacyjnej – czy trafne jest postrzeganie studentów zaocznych jedynie w kategoriach opresjonowanych, a wręcz nawet ofiar systemu. Konieczne zatem okazało się uzupełnienie badania o badanie jakościowe, które dawałoby pogłębiony wgląd w to, jakie znaczenia nadają studiom studenci zaocznicy. Wyniki tej procedury fenomenograficznej prezentowane są oczywiście w monografii podoktorskiej (B.19), jak i w artykułach (B.20; B.21; B.22) publikowanych w czasopiśmie, które później zostały wciągnięte na listę ERIH. Procedura jakościowa ujawniła pojmowanie studiów zaocznych w kategoriach „metafory widzenia” i kategoriach rozwojowych, jak i pozwoliła dookreślić pojmowanie studiów zaocznych z politologii w kategoriach kredencjalistycznych, a także pozwoliła dookreślić, że deprecjacja i aprecjacja doświadczenia studiowania rozłożyła się zgodnie ze statusem studentów.

Z perspektywy czasu dostrzegam, że w projekcie na temat dyskryminacji studentów zaocznych filozofia Freirego wyjaśniała mi status studentów zaocznych jako uciśnionych, ale nie poza tym. Choć to pewnie oczywiste dla każdej badaczki i każdego badacza z doświadczeniem, to w tej chwili projekt ten przeprowadziłbym inaczej. Teraz jednak dostrzegam, że szczególnie rozdział „O reprodukcji bez teorii reprodukcji”, w którym podejmuję temat filozoficznych podstaw teorii reprodukcji, odzwierciedlał (wtedy nieświadomie) i odzwierciedla inspiracje teoretyczne, które także kształtowały horyzont poznawczy Freirego. Mówiąc inaczej, choć w tamtym okresie badawczym rozwiązania, które przyjąłem nie były Freireowskie, to na Freirego byłem już wtedy skazany.

Wykaz publikacji z cyklu jednotematycznego (B) w porządku chronologicznym wraz z analizą parametryczną.

Publikacje sprzed uzyskania stopnia doktora (nie przedstawiane do oceny):

(B.14) Piotr Stańczyk, *Paradoks klamecy, stosunek pedagogiczny i radykalna krytyka szkoły*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 3(27), 2004, s. 53–65. [Lista B MNiSW, 6 punktów]

(B.15) Piotr Stańczyk, *O profilu społeczno-ekonomicznym studentów studiów zaocznych jako o profilu docelowej*

grupy praktyk dyskryminacyjnych (raport z badań), „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” Nr 3(31), 2005, s. 53–74. [Lista B MNiSW, 6 punktów]

(B.16) **Piotr Stańczyk**, *O wartości dodatkowej w edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, Nr 4(198), 2005, s. 187–201. [Lista B MNiSW, 6 punktów]

(B.17) **Piotr Stańczyk**, *Różnicowanie perspektyw edukacyjnych, czyli „cztery stopnie budowania przewagi”*. Zakres praktyk dyskryminacyjnych stosowanych względem studentów zaocznych [w:] Roman Leppert, Zbyszko Melosik, Bożena Wojtasik (red.), *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 227–236.

(B.18) **Piotr Stańczyk**, *„Four steps of constructing ascendancy” as a contribution to criticism of the role of university education system* [w:] Tomasz Maliszewski, Wit J. Wojtkiewicz, Józef Żerko (red.), *Anthology of Social and Behavioral Sciences*, Linkoping 2005, s. 253–264.

Publikacje po uzyskaniu stopnia doktora:

(B.19) **Piotr Stańczyk**, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, ss. 251 (recenzent: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, Uniwersytet Adama Mickiewicza). [20 punktów MNiSW]

(4B.20) **Piotr Stańczyk**, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” – w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” Nr 1(37), 2007, s. 19–34. [Lista B MNiSW, 6 punktów]

(4B.21) **Piotr Stańczyk**, *Przemoc, emancypacja i studia zaoczne. Z badań nad fenomenem studiów zaocznych*, „Forum Oświatowe” Nr 1(36), 2007, s. 53–69. [Lista B MNiSW, 4 punkty]

(4B.22) **Piotr Stańczyk**, *Metafora widzenia z perspektywy znaczeń nadanych studiom zaocznym*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” Nr 3(39), 2007, s. 41–58. [Lista B MNiSW, 6 punktów]

Dorobek publikacyjny z cyklu **(B)** obejmuje 9 pozycji w tym 1 monografię, 6 artykułów w czasopismach punktowanych oraz 2 rozdziały w monografiach recenzowanych. Ogólna wartość punktowa z obszaru projektu *O instytucjonalnych praktykach dyskryminacyjnych względem studentów studiów zaocznych i indywidualnych próbach pokonywania trudności* wynosi 54 punkty MNiSW, w tym 36 punktów **po uzyskaniu** stopnia doktora (zgodnie z bazą danych expertus.ug).

*

(C) Osiągnięcie związane z projektem *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej* (N107 026 32/3637): *wokół dyskursywnego konstruowania podmiotu pracy i pojęcia pracy*.

Opis osiągnięcia

Projekt, który zmierzał do określenia w jaki sposób dyskursywnie konstruowany jest podmiot pracy i w jaki sposób definiowane jest samo pojęcie pracy był częścią projektu kierowanego przez prof. Tomasza Szkudlarka. Kierownik projektu powołał konsorcjum badaczy zainteresowanych badaniami dyskursu i stąd wyłoniły się „wybrane obszary kultury współczesnej”. Członkami zespołu prof. Tomasza Szkudlarka zostali cenieni i rozpoznawalni w środowisku nie tylko pedagogicznym badacze, jak prof. Lucyna Kopciwicz (rodzaj jako obszar kultury współczesnej), prof. Mirosław Patalon (religia jako obszar kultury współczesnej), dr Małgorzata Cackowska (dzieciństwo jako obszar kultury współczesnej), dr Karolina Starego (obywatelskość jako obszar kultury współczesnej). Także i ja znalazłem się w tym zespole, zajmując się pracą jako obszarem kultury współczesnej. Raport, w którym syntetycznie prezentujemy wyniki poszczególnych części projektu, a także w którym zaprezentowana jest idea dyskursywnego konstruowania tożsamości podmiotu, przedstawiony został w publikacji wieloautorskiej (C.32). Pozostałe publikacje, tak moje, jak i wszystkich członków zespołu badawczego, są publikacjami jednoautorskimi, co ma kluczowe znaczenie dla wyjaśnienia kwestii autorstwa rozwiązań metodologicznych, a także projektu gromadzenia, analizy i interpretacji danych, doboru korpusów tekstów czy doboru próbek badawczych. Cały projekt od początku pomyślany był jako konsorcjum badaczy, którzy zajmując się swoimi problemami badawczymi, zrobią to w sposób skoordynowany, co da możliwość wymiany doświadczeń i pogłębionej analizy wniosków, powstających na stykach poszczególnych przedsięwzięć badawczych. Wprawdzie byliśmy zobligowani do zastosowania metodologii jakościowej, a dokładnie do stosowania krytycznej analizy dyskursu i fenomenografii (jako operacjonalizacji teorii pustych znaczących Laclau i Mouffe), ale to także zadecydowało o tym, że w ogóle taki zespół jak nasz powstał. Mówiąc inaczej, nasze preferencje metodologiczne doprowadziły do sformowania zespołu, a nie na odwrót. Poza tym szczegółowe rozwiązania metodologiczne zależały od poszczególnych badaczy, a więc każdy z komponentów jest przedsięwzięciem autorskim.

Wyjaśnienia wymaga też wybrany przeze mnie obszar pracy jako obszar kultury współczesnej. Wybór mój podyktowany został tym, że koncentracja na edukacji jest koncentracją na przysłowiowym „wierzchołku góry lodowej”, a praktyka pracy jest wszechogarniającą praktyką znaczącą, do której każdy z nas musi się w jakiś sposób ustosunkować. Mówiąc jeszcze inaczej, teorie reprodukcji lokują szkołę jako narzędzie reprodukcji, a ta dotyczy przede wszystkim praktyki pracy, statusu społeczno-zawodowego czy w ogóle statusu społecznego zależnego przemożnie od wykonywanej pracy (koło się zamknęło).

Zadanie metodologiczne, przed którym stanąłem, określiłem jako „proste, o ile w ogóle wykonalne” (C.33). Chodzi o to, że wykorzystywaliśmy zoperacjonalizowaną za pomocą krytycznej analizy dyskursu (KAD) i fenomenografii teorię pustych znaczących (Laclau, 2004; 2009; Laclau, Mouffe, 2007), a ja – ciągle pozostając pod wpływem marksistowskiej teorii edukacji Bowlesa i Gintisa – chciałem równocześnie do badania dyskursywnej konstrukcji podmiotu pracy zastosować teorię zasady korespondencji, zgodnie z którą szkoła zawsze odpowiada na potrzeby społeczne. Trudność tego rozwiązania bierze się z tego, że teoria Bowlesa i Gintisa jest teorią strukturalistyczną, funkcjonalistyczną, ekonomistyczną i jawnie marksistowską. Tymczasem koncepcja Laclau i Mouffe jest poststrukturalistyczna i antyredukcjonistyczna, a także wskazuje na przygodność procesów społecznych z tworzeniem hegemonii przede wszystkim. Ujmując to nieco inaczej: koncepcja Bowlesa i Gintisa jest prosta poprzez zredukowanie wyjaśnienia rzeczywistości społecznej do wyjaśnienia ekonomistycznego, a teoria pustych znaczących Laclau i Mouffe jest zdecydowanie bardziej zniuansowana. Ostatecznie przeważyły względy wynikające z prostoty połączenia zasady korespondencji i pustych znaczących, a także z tego, że obie te teorie mają uroszczenie do uniwersalności. Problem, który sobie stawiałem w tamtym okresie, nie był problemem, „czy” puste znaczące podlegają zasadzie korespondencji – gdyż zasada korespondencji działa już na dużo bardziej powierzchownym poziomie. Dlatego na użytek projektu badania dyskursywnej konstrukcji podmiotu pracy sformułowałem pytanie o to, „jakie” są znaczenia pustych znaczących pracy, traktując jako oczywiste, że jeżeli działanie zasady korespondencji może być dostrzeżone w bardziej powierzchownych praktykach społecznych, to tym bardziej działa ona w takich praktykach jak używanie języka.

Procedura badań empirycznych była złożona i obejmowała:

(1) Fenomenografię kontrastyczną, w trakcie której przeprowadzałem wywiady z podmiotami pracy na różnych etapach swojego życia produkcyjnego (wiek przedprodukcyjny, produkcyjny i poprodukcyjny), jak i zajmujące się różnymi przedmiotami pracy (gdzie przedmiotem pracy jest przedmiot i gdzie przedmiotem pracy jest człowiek). Ostatecznie próbka została złożona z ośmiu grup, a pośród nich znaleźli się: **(a)** uczniowie dwóch gdańskich gimnazjów, w których średni wynik w teście gimnazjalnym lokował się w pierwszym kwartylu wyników średnich dla miasta Gdańsk; **(b)** uczniowie dwóch gdańskich gimnazjów, w których średni wynik w teście gimnazjalnym lokował się w trzecim kwartylu wyników średnich dla miasta Gdańsk (gimnazja ponadprzeciętne); **(c)** nauczyciele uczniów z grupy (a); **(d)** nauczyciele uczniów z grupy (b) (obie grupy nauczycieli zostały potraktowane jako pracownicy wykonujący pracę „na ludziach”); **(e)** pracownicy wykonujący prace proste; **(f)** młodzi specjaliści; **(g)** emeryci-działkowcy; **(h)** emeryci słuchacze Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Zastosowana

została metoda teoretycznego nasycenia próbki, co spowodowało, że liczba badanych z wymienionych powyżej ośmiu grup wyniosła 164 osoby.

(2) Krytyczną analizę dyskursu tradycyjnej pedagogiki pracy, obejmującą dwa korpusy tekstów. Pierwszy z nich obejmował dostępne podówczas trzy słowniki z zakresu pedagogiki pracy, w tym jeden sprzed transformacji ustrojowej i dwa po transformacji. Wszystkie te słowniki powstawały wysiłkiem zespołów kierowanych przez Tadeusza Waclawa Nowackiego, co stanowiło dodatkowe uzasadnienie dla badań porównawczych tych tekstów. Drugi korpus tekstów objął przeszło 80 tekstów publikowanych przez reprezentantów tradycyjnej pedagogiki pracy w okresie od 1939 do 2010 roku (z przewagą tekstów współczesnych). Do tego korpusu tekstów zastosowano zasadę teoretycznego nasycenia próbki.

(3) Krytyczną analizę dyskursu głównonurtowych portali internetowych pod kątem znaczeń nadawanych pracy i podmiotowi pracy. Ostatecznie analizą objęto 659 artykułów, ukazujących się w 2009 roku w witrynach internetowych tvn24.pl oraz onet.pl, powiązanych ze sobą za pomocą tagu „praca”.

Pierwszy tekst z cyklu (C) stanowił nawiązanie do dwóch tekstów Zbigniewa Kwiecińskiego i wyznaczał teoretyczne pole dla poszukiwań empirycznych (C.23). Kolejne teksty stanowią cząstkowe raporty z badań i były najczęściej publikowane w czasopismach, które później znalazły się na liście ERIH (C.24; C.25; C. 26; C.27), a po 2010 na liście ERIH i ERIH Plus już były (C.28; C.30; C.31). I tak artykuł (C.24) przedstawia zjawisko demarkalizacji tradycyjnej pedagogiki pracy. Artykuły (C.25; C.26; C.27) omawiają wyniki badań z gimnazjalistami, przedstawiając podzielany przez badanych obraz relacji między systemem szkolnym i systemem stratyfikacji społecznej, a także konsekwencje ich sposobu pojmowania świata społecznego dla pojmowania pracy. W tekście (C.26) sugeruję możliwość spojrzenia na zagadnienie programu ukrytego w perspektywie koncepcji prawa obscenicznego Slavoj Žižka. Artykuły (C.28) i (C.30) zawierają omówienie wyników badania fenomenograficznego z nauczycielami i zaprezentowane są w nich ciekawe konstrukcje językowe, które określam jako „alibi niskich zarobków” oraz konstrukcja „uczniów z problemami”. Obie te konstrukcje stanowią wyraz ideologii zawodowej nauczycieli. Natomiast artykuł (C.31) jest szczegółowym opracowaniem problemu nudy w szkole i pracy. Pozostałe rezultaty badań są przedstawione w bardziej rozproszonej postaci w mniej znaczących czasopismach bądź pod postacią rozdziałów w książkach. Natomiast w całości zebrane są w monografii (C.33) a syntetycznie w monografii wieloautorskiej (C.32).

Jeżeli miałbym tu streścić najważniejsze rezultaty projektu, który złożył się na cykl publikacyjny (C), to: (1) Faza poprodukcyjna ludzkiego życia wiąże się z przekształceniem definicji pracy (C.29), wobec czego nawet jeżeli patrzymy na człowieka jako „urabianego” przez

dyskursy i doświadczenie pracy w szkole oraz doświadczenie pracy zawodowej, to wystarczy, że ustąpi przymus ekonomiczny, a całkowitemu przeobrażeniu podlega podmiot pracy. Określiłem to jako „skok do królestwa wolności”. (2) Faza przedprodukcyjna i faza poprodukcyjna charakteryzują się „ćwiczeniami” z podlegania przymusowi. Wskazują na to choćby złożenia czasowników z czasownikami modalnymi wyrażającymi wolność bądź przymus. (3) We wszystkich badanych grupach (z wyłączeniem emerytów) zawsze istnieje negatywny punkt odniesienia, który konstruowany jest w perspektywie hierarchii społecznej. (4) Badanie słowników pedagogiki pracy dowodzi, że kategoria dyscypliny pracy jest kategorią „ponadczasową”, co w tym wypadku oznacza, że autorytarne państwo realnego socjalizmu nie jest ani mniej, ani bardziej humanitarne dla podmiotu pracy od porządku późnego kapitalizmu. (5) Tradycyjni pedagogowie pracy zdają się formułować problem tej subdyscypliny i tego podejścia – w jaki sposób szkoła ma jeszcze bardziej odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy? Analiza źródeł wskazuje na to, że nie-adaptacyjną, a wręcz emancypacyjną perspektywę pedagogiki pracy miała jedynie we wczesnej fazie rozwoju i mam tu na myśli wczesny tekst Nowackiego (1939). Mówiąc inaczej, pedagogika pracy nigdy nie była już bardziej odważna w formułowaniu kwestii złego wychowania pod ciśnieniem fatalnych warunków pracy i życia. (6) Udało się określić fantazje, fetysze i horror „Realnego” pedagogiki pracy w kapitalizmie, a zatem ideologiczność tej szkoły myślenia. Przy tym jest to ideologiczność, która lokuje jej reprezentantów – pisząc Stanisławem Brzozowskim (1990) – w szpicie intelektualnej kapitalistycznego porządku społecznego. (7) Ze względu na to, że gromadzenie danych z korpusu tekstów obejmującego dyskurs masowy zbiegło się z pierwszym rokiem trwania wielkiego kryzysu światowego wyniki wydają się tym bardziej interesujące. Udało się rozpoznać fantazje, fetysze i horror „Realnego” tak dla pracowników, jak i pracodawców.

W końcowej fazie projektu badania procesu dyskursywnego konstruowania podmiotu pracy dochodzę do postulatu pedagogiki i pedagogii strajku, gdyż odmowa pracy jest momentem odzyskania elementarnej inicjatywy w procesach społecznych. I tak na przykład – w przypadku saotomejskim – rezerwuarem działań oporowych była wspólnota wyzwolenców tworząca kulturę Forros, odmawiająca pracy na portugalskich plantacjach. Tym samym trudno mi się wycofać z propozycji pedagogiki i pedagogii strajku, choć zauważam, że jest to podejście minimalistyczne. Natomiast maksymalistyczne podejście do zagadnienia pracy obecne jest w omawianej już pedagogice materialistycznej, której wzorcowym przykładem były ambitne reformy społeczne na STP połączone z akcją alfabetyzacyjną. Przykład saotomejski jest w tym sensie maksymalistyczny, że nie chodzi o odmowę pracy, ale jej odzyskanie jako pojęcia pedagogiki emancypacyjnej, ale przede wszystkim jej odzyskanie jako emancypacyjnej praktyki.

Wykaz publikacji z cyklu jednotematycznego (C) w porządku chronologicznym wraz z analizą parametryczną.

- (C.23) Piotr Stańczyk, *Praca szkoły niebędąca złudzeniem. O podwójnej efektywności pracy szkoły*, „Forum Oświatowe” Nr 2(39), 2008, s. 63–75. [Lista B MNiSW, 4 punkty]
- (C.24) Piotr Stańczyk, *Przemiany dyskursu pedagogiki pracy jako „kastracja” Marksa*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” Nr 3(43), 2008, s. 77–94. [Lista B MNiSW, 6 punktów]
- (C.25) Piotr Stańczyk, *Młodzież wobec ideologii merytokracji. Pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, „Forum Oświatowe”, Nr 1(40), 2009, s. 17–38. [Lista B MNiSW, 4 punkty]
- (C.26) Piotr Stańczyk, *Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 2(46), 2009, s. 73–92. [Lista B MNiSW, 6 punktów]
- (C.27) Piotr Stańczyk, *Demokracja ekonomiczna i wychowanie*, „Forum Oświatowe”, Nr 2(43), 2010, s. 5–17. [Lista B MNiSW, 6 punktów]
- (C.28) Piotr Stańczyk, *Alibi niskich zarobków. O wysokiej randze bezinteresowności w ideologii zawodowej nauczycieli*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 4(56), 2011, s. 43–63. [ERIH, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (C.29) Piotr Stańczyk, *Praca i człowieczeństwo w nieegalitarnym świecie. O emeryturze w kategoriach „skoku do królestwa wolności”* [w:] Danuta Wajsprych (red.), *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, Impuls, Kraków 2011, s. 43–58. [4 punkty MNiSW]
- (C.30) Piotr Stańczyk, *„Uczniowie z problemami”, problem z uczniami i idealna lekcja. Narracje nauczycieli o sensie pracy*, „Kultura i Edukacja”, Nr 3(89), 2012, s. 157–179. [ERIH, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (C.31) Piotr Stańczyk, *Nuda w szkole – między alienacją i emancypacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 3(59), 2012, s. 35–56. [ERIH, Lista C MNiSW, 10 punktów]
- (C.32) Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopciwicz, Mirosław Patalon, Piotr Stańczyk, Karolina Starego, Tomasz Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, ss. 375 (recenzent: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, UAM). [20 punktów MNiSW; równy udział autorów]
- (C.33) Piotr Stańczyk, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013, ss. 553 (recenzenci: prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, US; prof. zw. dr. hab. K. Zbigniew Kwieciński, DSW). [Fragmenty: Wprowadzenie; Rozdział 1; Rozdział 3; Rozdział 5; Rozdział 8; Rozdział 13; Rozdział 15; Rozdział 16; Zakończenie]

Dorobek publikacyjny z cyklu (C) obejmuje 11 pozycji, w tym 2 monografie (jedna z nich jest wieloautorska, druga przedstawiona we fragmentach), 8 artykułów w czasopismach punktowanych, 1 rozdział w monografii recenzowanej. Ogólna wartość punktowa dorobku przedstawionego do oceny z zakresu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej: wokół dyskursywnego konstruowania podmiotu pracy i pojęcia pracy* wynosi 80 punktów (zgodnie z bazą danych expertus.ug i bez wliczania punktów za publikację przedstawioną we fragmentach).

*

(D) Osiągnięcie związane z projektem *Założone i rzeczywiste funkcje katechezy – konteksty oporu i adaptacji* (BW 7316-5-0544-0).

Opis osiągnięcia

Zespół badawczy projektu badania *Założonych i rzeczywistych funkcji katechezy* składał się z dr Małgorzaty Cackowskiej i ze mnie (jako kierownika projektu). Nasz zamysł polegał na tym, by potraktować ten projekt jako projekt badań wstępnych złożonych ze studiów literaturowych oraz badań pilotażowych, który miał doprowadzić do złożenia projektu badań do NCN. Ze względu na pogarszający się stan mojego zdrowia, a także ze względu na obiektywne trudności, które wynikały z problemów praktycznych przeszkolenia obserwatorów do prowadzenia niejawniej obserwacji uczestniczącej, projekt nie był kontynuowany. Niemniej udało się nam opublikować trzy artykuły w czasopismach należących do czołówki polskich czasopism pedagogicznych, co stanowi głos w dyskusji na temat obecności edukacji religijnej w szkołach publicznych.

Pierwszy tekst z cyklu publikacyjnego (D) stanowi analizę stanu prawnego i związanych z nim kontrowersji pedagogicznych wokół katechezy szkolnej (D.34). Szerszym echem odbił się kolejny tekst – tym razem współautorski – w którym z Małgorzatą Cackowską dokonaliśmy gruntownej rekonstrukcji, a następnie dekonstrukcji myśli katechetycznej (D.35). Język oraz treść analizowanych poglądów na edukację religijną, a szczególnie jej praktykę w odniesieniu do dominującego wyznania, uznaliśmy za strukturalnie sprzeczny z celami edukacji demokratycznej. W kolejnym tekście (D.36) podtrzymujemy nasze stanowisko, odpierając zarzuty formułowane przez prof. Andrzeja Potockiego.

Jak podkreśliłem we wstępie ta część mojego dorobku – podobnie jak pozostałe – wpisuje się konsekwentnie w paradygmaty edukacyjnych studiów kulturowych, pedagogiki krytycznej oraz pedagogiki emancypacyjnej. Bezpośrednim impulsem do zajęcia się sprawą katechezy szkolnej była sprawa, którą wytoczyła Rzeczpospolitej Polskiej rodzina Grzelaków. W mojej ocenie moralnej zadaniem badacza, który uwrażliwiony jest na zjawisko opresji i dyskryminacji, jest angażowanie się zawsze po stronie ucisnionych, niezależnie od tego z jakiego powodu są uciskani. W tym konkretnym przypadku chodziło o dyskryminację ze względu na wyznanie. Projekt badania założonych i rzeczywistych funkcji katechezy jest próbą zrozumienia zjawiska katechezy szkolnej jako formy ucisku mniejszości religijnych, niewierzących i obojętnych religijnie w kontekście teorii oporu .

Wykaz publikacji z cyklu jednotematycznego (D) w porządku chronologicznym wraz z analizą parametryczną.

(D.34) Piotr Stańczyk, *Pedagogiczne kontrowersje wokół prawa wyznaniowego w Polsce – przypadek katechezy szkolnej*, „Forum Oświatowe”, Nr 2(45), 2011, s. 189–205. [Lista B MNiSW, 4 punkty]

(D.35) **Małgorzata Cackowska, Piotr Stańczyk**, *Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 1(57), 2012, s. 19–38. [ERIH, Lista C MNiSW, 10 punktów; równy udział autorów]

(D.36) **Małgorzata Cackowska, Piotr Stańczyk**, *Wokół problematyki demokratyczności katechezy szkolnej. W odpowiedzi Andrzejowi Potockiemu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 2(62), 2013, s. 153-159. [ERIH, Lista C MNiSW, 10 punktów; równy udział autorów]

Dorobek publikacyjny z cyklu (D) obejmuje 3 artykuły w czasopismach punktowanych (w tym dwa współautorskie). Ogólna wartość punktowa dorobku przedstawionego do oceny z zakresu *Założone i rzeczywiste funkcje katechezy – konteksty oporu i adaptacji* wynosi 24 punkty MNiSW (zgodnie z bazą danych expertus.ug).

*

(E) Osiągnięcie związane z projektem *Bom dia São Tomé! Komercyjna grafika uliczna wyspy Świętego Tomasza* (1/WG/DSM/2016 ASP w Gdańsku).

Opis osiągnięcia

Projekt *Bom dia São Tomé! Komercyjna grafika uliczna wyspy Świętego Tomasza* jest do pewnego stopnia projektem „przygodnym”. Będąc już na stażu praktyczno-badawczym na STP wraz z przebywającą na podobnym stażu dr Anitą Wasik (ASP w Gdańsku), rozpoczęliśmy spontaniczne gromadzenie danych wizualnych, które obejmowały przedstawienia saotomejskiej reklamy rzemieślniczej. Przebywając na stażu, złożyliśmy wniosek o dofinansowanie naszych działań i uzyskaliśmy finansowanie ze strony ASP w Gdańsku. Anita Wasik była kierownikiem projektu, a ja wykonawcą odpowiedzialnym za metodologiczną jego stronę, czyli koncepcję gromadzenia danych i ich analizy. Będąc już w Polsce, dokonaliśmy interpretacji, a wyniki naszego projektu zostały najpełniej opublikowane w monografii współautorskiej (E.37) – monografia ta jest z pogranicza gatunków literackich, my traktujemy ją jako nieczęsto spotykany gatunek reportażu naukowego. Z jednej strony monografia spełnia z naddatkiem wymagania stawiane monografiom naukowym, z drugiej zaś strony charakteryzuje się swobodniejszym językiem oraz obfitą prezentacją zgromadzonego materiału wizualnego.

Rezultaty projektu zainteresowały polskie środowisko afrykanistyczne, co przełożyło się na publikację w czasopiśmie „Afryka” (E.38) i serię wykładów, których przedmiotem była analiza dyskursu wizualnego saotomejskiego malarstwa reklamowego.

Projekt *Bom dia São Tomé!* wynikał – jak określają to Zbyszko Melosik z Tomaszem Szkudlarkiem (2010) – ze zrobienia sobie „wakacji od własnych znaczeń”. Traktujemy projekt *Bom dia São Tomé!* jako przejaw *fanscience* i *funscience*, czyli dwóch współczesnych trendów z pogranicza nauki i edukacji konektywistycznej. Wieloetapowość projektu oraz nasze zaangażowanie w codzienne życie saotomejskich artystów, twórców reklamy rzemieślniczej, spowodowało, że projekt nasz można traktować w kategoriach dyplomacji publicznej, a w naszym konkretnym przypadku dyplomacji polegającej na wymianie kulturowej dokonującej się między ludźmi zainteresowanymi poznaniem swoich kultur. Przedmiotem badania były znaczenia obecne w dyskursie wizualnym saotomejskiego malarstwa reklamowego, co koniecznie musiało implikować **podejście interdyscyplinarne**. W naszym konkretnym wypadku były to badania z pogranicza edukacyjnych studiów kulturowych, krytyki sztuki, socjologii wizualnej, etnologii i afrykanistyki.

Projekt złożony był z dwóch uzupełniających się procedur empirycznych. Pierwsza z nich obejmowała tworzenie dokumentacji fotograficznej obiektów-znaków (pojęcie to ukuliśmy za: Krees, Leuwen, 1996). Ostatecznie do analizy trafiło 1040 zdjęć 272 obiektów-znaków. Analiza zaś bazowała na metodologii teorii ugruntowanej zastosowanej do danych wizualnych ze szczególnie pomocną koncepcją rodzin kodowania (Konecki, 2008). Druga procedura polegała na przeprowadzeniu fenomenograficznych wywiadów eksperckich z twórcami saotomejskiej reklamy rzemieślniczej. W wywiadach – prowadzonych przez nas w języku portugalskim – wzięło udział pięciu artystów: Acídio Santos, Rafael Ventura, Vitor Santos, Celestino Marçal, Yamikx Reis.

Dążyliśmy do tego, by monografia (E.37) została wydana w wersji trójjęzycznej, po polsku, portugalsku i angielsku – tak też się stało. Dzięki temu mogliśmy, powróciwszy na Wyspę Świętego Tomasza w 2017 roku, zaprezentować naszą wizję kultury saotomejskiej, na którą spojrzeliśmy przez pryzmat dyskursu wizualnego malarstwa reklamowego, najbardziej zainteresowanym, czyli artystom i pracownikom kultury. Projekt nasz był zatem przykładem zastosowania edukacji ludowej nacelowanej na budowanie uznania artystów saotomejskich, zajmujących się reklamą rzemieślniczą.

Za sprawą wydania trójjęzycznego oraz tego, że książka została wydana na licencji Creative Commons, możemy śledzić jej zagraniczną popularność. Z naszych kont Researchgate.net i Academia.edu książka została pobrana 630 razy, z czego więcej niż połowa ściągnięć została dokonana spoza Polski, w tym – oprócz krajów europejskich, Stanów Zjednoczonych i Brazylii – z tak odległych krajów jak Timor Wschodni, Mozambik, Ghana czy Gwinea Bissau. Książka zyskała uznanie nie tylko czytelników i środowiska profesjonalnego afrykanistów, ale także Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek, które przyznaje nagrodę Najpiękniejsza Książka Roku. Książka *Bom dia São Tomé! Saotomejskie malarstwo reklamowe – analiza dyskursu wizualnego* uzyskała wyróżnienie w kategorii

książek naukowych, popularnonaukowych i humanistycznych za stworzenie dokumentacji fotograficznej saotomejskiego malarstwa reklamowego.

Wykaz publikacji z cyklu jednotematycznego (E) w porządku chronologicznym wraz z analizą parametryczną.

(E.37) **Piotr Stańczyk, Anita Wasik**, *Bom dia São Tomé! Saotomejskie malarstwo reklamowe – analiza dyskursu wizualnego* [port. *Bom dia São Tomé! Pintura publicitária são-tomense – análise de discurso visual*; ang. *Bom dia São Tomé! São Toméan advertisement painting – visual discourse analysis*], Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku, Gdańsk 2017, ss. 312 (recenzenci: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, Uniwersytet Adama Mickiweicza; prof. zw. dr hab. Tomasz Bogusławski, Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku) [25 punktów MNiSW; równy udział autorów].

(E.38) **Anita Wasik, Piotr Stańczyk**, *Spoleczeństwo – tożsamości – obrazy. Kobieta i mężczyzna w czasie pracy i czasie wolnym w przedstawieniach saotomejskiego malarstwa reklamowego*, „Afryka”, Nr 46 (2017), s. 95–115. [Lista B MNiSW, 6 punktów; równy udział autorów]

Dorobek publikacyjny z cyklu (E) obejmuje jedną monografię i jeden artykuł – obie publikacje są współautorskie. Ogólna wartość punktowa dorobku przedstawionego do oceny z zakresu projektu *Bom dia São Tomé! Komercyjna grafika uliczna wyspy Świętego Tomasza* wynosi 31 punktów MNiSW (zgodnie z bazą danych expertus.ug).

*

Podsumowanie

Na całość mojego dorobku naukowego (2004–2019) składa się 37 publikacji o wartości **318** punktów MNiSW. Z tego **300** punktów MNiSW **po uzyskaniu stopnia doktora**, ale ze względu na to, że jedna z monografii przedstawiona jest we fragmentach należy przyjąć, że wartość parametryczna dorobku wynosi **275** punktów, z czego jedynie **36** punktów dotyczy dorobku okołodoktorskiego. Największą część mojego dorobku stanowią monografie recenzowane (**90** punktów) oraz artykuły publikowane w czołowych polskich czasopismach z obszaru pedagogiki („Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, „Forum Oświatowe”, „Kultura i Edukacja”) o wartości parametrycznej **215** punktów (w tym **13** artykułów w czasopismach z listy **ERIH** oraz **ERIH Plus**). Oprócz tego byłem odpowiedzialny za redakcję naukową IX tomu „Ars Educandi”, którego temat przewodni brzmiał *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* i koordynację prac edytorskich i translacyjnych jego tłumaczenia na język angielski. W latach 2013–2016 byłem redaktorem naczelnym rocznika Instytutu Pedagogiki UG „Ars Educandi”. Brałem też udział w pracach translacyjnych zespołu tłumaczącego

polskie wydanie książki Ernesto Laclau *Rozum populistyczny*.

Trzykrotnie kierowałem projektami badawczymi (granty uniwersyteckie z środków na działalność statutową) oraz brałem udział w trzech kolejnych grantach jako wykonawca (jeden grant NCN, dwa granty uniwersyteckie). Dwa ze wspomnianych grantów wiązały się z przeprowadzeniem badań terenowych zagranicą (na STP i w Gwinei-Bissau). Od ubiegłego roku należę też do Interdyscyplinarnej Sieci Badawczej – *Znaczenia wyższego wykształcenia we współczesnym świecie*, organizowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

W okresie po uzyskaniu stopnia doktora wygłosiłem **24** referaty. **4** referaty zostały wygłoszone na konferencjach międzynarodowych, a pozostałe **20** na konferencjach ogólnopolskich, najczęściej organizowanych przez wiodące ośrodki krajowe. Brałem udział w pracach komitetów organizacyjnych **dwóch** konferencji międzynarodowych oraz **dwóch** konferencji ogólnopolskich. **Trzy** razy brałem udział w pracach komitetów programowych konferencji ogólnopolskich.

Napisałem **6** tekstów popularyzatorskich (w tym jeden współautorski) oraz wygłosiłem **7** wykładów popularyzujących naukę (w tym dwa współautorskie). Byłem też współautorem koncepcji oraz współorganizatorem cyklu popularyzującego naukę i sztukę „Afro_kultury” na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku. Zdarzyło mi się nawet współtworzyć i prowadzić bloga „Leve Leve Love” na temat kultury saotomejskiej.

Moje doświadczenia zagraniczne obejmują **czterokrotny** wyjazd w ramach programu Erasmus dla nauczycieli akademickich (w tym miesięczny pobyt na intensywnym kursie nauki języka portugalskiego). Najważniejszym moim doświadczeniem zagranicznym – z punktu widzenia badań nad filozofią Freirego – był staż praktyczno-badawczy w Direção de Educação de Jovens e Adultos, Ministério da Educação, Cultura e Formação STP [w Departamencie Edukacji Młodzieży i Dorosłych Ministerstwa Edukacji, Kultury i Kształcenia Demokratycznej Republiki Wysp Świętego Tomasza i Książęcej], który odbyłem od lutego do czerwca 2016 roku.

Od roku akademickiego 2013/2014 prowadzę zajęcia na studiach doktoranckich (w zakresie Pedagogiki i Nauk o Polityce; Pedagogiki oraz Psychologii). Dotychczas prowadziłem wykłady „Pedagogika pracy jako proces i struktura” oraz „Paradygmat Freirewski: radykalna pedagogika, inkluzja społeczna i kapitalizm”, a także „Warsztaty metod i technik badań jakościowych” oraz ćwiczenia „Nowoczesne metody i techniki prowadzenia zajęć dydaktycznych”. Jestem także promotorem pomocniczym w jednym przewodzie doktorskim.

Jestem aktywnym członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a w latach 2012–2014 byłem członkiem Zarządu PTP o. Gdańsk. Przed uzyskaniem stopnia doktora byłem członkiem i

reprezentantem młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych w Radzie Instytutu Pedagogiki UG. Po uzyskaniu stopnia doktora byłem członkiem i reprezentantem młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych w Radzie Wydziału Nauk Społecznych UG (lata 2012–2016). Zasiadałem również w Zarządzie Związku Nauczycielstwa Polskiego w UG (lata 2010–2014). Współtworzyłem też Komisję Zakładową Ogólnopolskiego Związku Zawodowego „Inicjatywa Pracownicza” w Uniwersytecie Gdańskim, będąc – po zarejestrowaniu komisji zakładowej – przewodniczącym prezydium od października 2015 do lutego 2016. Z funkcji tej zrezygnowałem w związku z urlopem naukowym i stażem praktyczno-badawczym na STP.

Moje dalsze plany badawcze obejmują w tej chwili trzy obszary tematyczne. (1) Analiza szkolnictwa zawodowego dla dorosłych z zastosowaniem koncepcji pedagogiki rzeczy. Od września 2018 prowadzę etnograficzną obserwację uczestniczącą w trakcie kwalifikacyjnego kursu zawodowego na poziomie zasadniczym na kierunku „Szkutnik”. Zatem projekt jest w fazie gromadzenia danych, a pierwsze materialne efekty pojawią się na początku 2020 roku. (2) W ramach projektu *Bom dia Guiné-Bissau. Dyskurs wizualny malarstwa reklamowego Gwinei-Bissau* wraz z dr Anitą Wasik rozwijamy i kontynuujemy nasze badania nad dyskursem wizualnym reklamy rzemieślniczej w krajach Afryki Luzofońskiej. Uzyskawszy finansowanie naszego projektu zmierzymy w lutym 2019 roku na miesięczne badania terenowe w Gwinei-Bissau, koncentrując się na Bissau i Archipelagu Bijagós. Przewidujemy publikację monografii, na przełomie 2019 i 2020 roku. (3) Tak jak dwa wcześniejsze projekty badawcze są na etapie realizacji, tak trzeci jest jedynie zamysłem. Zamierzam kontynuować projekt Freireowski, lecz tym razem z zastosowaniem badań biograficznych z uczestnikami akcji alfabetyzacyjnej na STP. Celem tego projektu jest zrozumienie zjawiska uspołeczniania edukacji.



Piotr Stańczyk

Bibliografia:

Althusser, L. (2006). *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Warszawa: SKFM UW.

Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Warszawa: Wyd. Krytyki Politycznej.

- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jaques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39–59.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Bowles, S., Gintis, H. (1987). *Democracy & Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*. New York: Basic Books
- Bowles, S., Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 1, s. 1–18.
- Brzozowski, S. (1990). *Idee*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chutorański, M. (2015). Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 4(72), s. 7–21.
- Chutorański, M. (2016). *Nie(tylko)ludzka pedagogika?* W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, Toruń: Adam Marszałek, s. 256–271.
- Chutorański, M. (2017). W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 4(80), s. 7–21.
- Chutorański, M., Makowska A. (2016). Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych. *Parezja*, Nr 1/2016 (5), s. 66–78.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1978). *Cartas aos Animadores e às Animadoras Culturais*, São Tomé: Ministério de Educação Nacional e Desporto.
- Freire, P. (1979). *W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem*. W: A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Warszawa: PWN, s. 150–154.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. Pozyskano z: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf
- Gadotti, M. (ed.) (1996). *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF.
- Gerhardt, H.P. (1996). *Arqueologia de um Pensamento*. In: M. Gadotti (ed.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 149–170.
- Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance In the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 3, s. 257–293.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport-London: Bergin&Garvey.
- Giroux, H.A. (2014). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*, New York: Peter Lang.
- Hodgson, N., Vliege, J., Zamojski, P. (2017a). Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosopher. *Foro de Educación*, 16(24), s. 7–20.

- Hodgson, N., Vliege, J., Zamojski, P. (2017b). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Earth: Punctum Books.
- hooks b., 2000, *where we stand: class matters*. New York: Routledge.
- Konecki, K. (2008). Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. 4, nr 3, 89–115.
- Kress, G., Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, London–New York: Routledge.
- Laclau, E. (2004). *Emancypacje*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*. Wrocław: Wyd. DSW.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- McLaren, P. (2005). *Capitalist and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Krakow: Impuls.
- Nowacki, T.W. (1939). *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*. Łódź: Towarzystwo Polonistów RP Oddział w Łodzi
- Piketty, T. (2015). *Kapitał w XXI wieku*. Warszawa: KP.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: University Press.
- Romão, J.E., Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Paulo: IPF.
- Scocuglia, A.C. (2005). Paulo Freire e a ‘conscientização’ pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, No. 23, 21–42.
- Starego, K. (2016). Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jaquesa Rancière'a idea dialogu „zapośredniczonego”. *Forum Oświatowe*, 28(1), s. 33–53.
- Suchodolski, B. (1957). *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa: PWN.
- Szwabowski, O. (2016). Dociekania robotnicze: analiza filozoficzna. *Forum Oświatowe*, Vol. 28, No 1(55), s. 77–94.
- Torres C.A. (1993). From the Pedagogy of the Oppressed to A Luta Continua: The Political Pedagogy of Paulo Freire. In: P. McLaren, P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*. London–New York: Routledge, 119–145.
- Torres C.A. (1996). Uma biografia intelectual. W: M. Gadotti (ed.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 117–148.