



Warszawa 11 września 2022 r.

Dr hab. Witold Starnawski, profesor uczelni  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie  
Wydział Nauk Pedagogicznych

Recenzja dorobku naukowego dr Maksymiliana Chutorańskiego w związku z jego wnioskiem o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika

### **1. Podstawa przygotowania recenzji**

Rada Naukowa Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego uchwałą nr 36/2022 z dnia 23 czerwca 2022 r. powołała mnie w skład komisji habilitacyjnej i wyznaczyła na recenzenta w postępowaniu dr Maksymiliana Chutorańskiego w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Dokumentację i materiały dotyczące w/w postępowania habilitacyjnego otrzymałem 1 sierpnia 2022 r.

### **2. Sylwetka naukowa Kandydata do stopnia doktora habilitowanego**

Dr Maksymilian Chutorański stopień magistra pedagogiki (specjalność pedagogika socjalna i resocjalizacyjna) uzyskał w lipcu 2005 r. na podstawie pracy: *Dyskurs młodości w tekstach Michaela Foucaulta* w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Humanistycznych w Uniwersytecie Szczecińskim. Promotorem pracy była prof. Maria Czerepaniak-Walczak. W lipcu 2011 r. uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika na podstawie pracy: *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michaela Foucaulta* na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Szczecińskiego. Promotorem była prof. Maria Czerepaniak-Walczak, a recenzentami: prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański) i prof. dr hab. Wiesław Andrukowicz (Uniwersytet Szczeciński). Pracę na uczelni Habilitant rozpoczął w listopadzie 2011 r. w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego na stanowisku asystenta (do 30 września 2012 r.), przez rok pracował w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Wałczu (2012-2013), a potem w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, do października 2019 r., a potem – aż do chwili obecnej, w tym samym instytucie, na Wydziale Nauk Społecznych w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych.

### 3. Ocena monografii jako głównego osiągnięcia naukowo-badawczego

Habilitant na początku swojej pracy badawczej – w pracy magisterskiej oraz w pracy doktorskiej – zajął się analizą twórczości Michela Foucaulta,. W pracy doktorskiej chciał pokazać konsekwencje kategorii stosowanych przez Foucaulta dla teorii i praktyki pedagogicznej, w *Autoreferacie* pisze o „radykałnym” (a nie wybiórczym) czerpaniu z myśli Foucaulta, przez co rozumie „poszukiwanie sposobów na wskazanie możliwości ontologicznego i normatywnego umocowania określonej wizji edukacji” (A, s. 2 – odnośniki z literą A dotyczą polskiej wersji *Autoreferatu*). Deklaruje on zainteresowanie materialnością oraz „pedagogiką rzeczy” – te obszary stanowią będą przedmiot analizy w dalszej części recenzji. Głównym osiągnięciem naukowym przedstawianym w procedurze habilitacyjnej jest praca *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, wydana przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego (Szczecin 2020 r., ss. 267). Recenzentami rozprawy byli dr hab. Krzysztof Abriszewski, prof. UMK oraz prof. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński. Habilitant wyraźnie zaznacza, że w w/w pracy wykorzystał teksty opublikowane wcześniej osobno, niektóre z nich powstały we współpracy z innymi osobami. Stosowne oświadczenia w tej sprawie są podane w załącznikach do przedstawionej dokumentacji. W *Nocie bibliograficznej* Habilitant wskazuje o jakie artykuły chodzi.

#### Charakterystyka ogólna

Potrzeba ponownego przemyślenia podstaw pedagogiki wynika, zdaniem Habilitanta, z gwałtownych zmian biotechnologicznych, kryzysów środowiskowych, rosnącej złożoności świata oraz dokonań nauki. Jego zdaniem zbyt długo traktowano pedagogikę jako „działalność wybitnie ludzką”, co jest dla Habilitanta równoważne z przyjmowaniem antropocentrycznej ontologii. Stwierdza on, że „uznanie Człowieka i Człowieczeństwa jako ostatecznego celu i teleologicznego horyzontu oddziaływań edukacyjnych, a także uznanie ludzi za podstawowych aktorów edukacyjnych nie jest konieczne” (A. s. 5 – jak rozumiem „nie jest konieczne” dla rozwoju pedagogiki czy realizacji jej celów). Autor podkreśla, że chodzi mu o pedagogikę nieantropocentryczną a nie antyantropocentryczną, co jest ważną deklaracją, podobnie jak umieszczona w tytule partykuła „tylko”. Do tej sprawy powrócimy później.

Książka składa się z ważnego teoretycznie wstępu oraz dwu części. W pierwszej z nich Autor przedstawia i stara się wyjaśnić „pedagogikę trzech zasad”. W drugiej części prezentuje „ontologię płaską” i relacyjną, zarysowuje swój projekt pedagogiki nie(tylko)ludzkiej, pisze o pedagogice bliskiego i dalekiego zasięgu oraz wskazuje na problemy i wyzwania badawcze, które – jego zdaniem – warto podjąć. Książka poza bibliografią i indeksem zawiera także „Słowniczek wybranych terminów”.

We *Wstępie* pojawia się już większość kontrowersyjnych kwestii podejmowanych w pracy, widać również specyficzny sposób podejmowania ich przez Autora. Nie zamierzam rozstrzygać (zresztą obiektywnie nie jest to możliwe) w jakiej mierze specyfika narracji jest wyrazem „pasji myślenia o

edukacji”, a w jakiej świadomym zamierzeniu, czy nawet strategią medialną przejawiającą się w formie autorskiej kokieterii (myślę o tytule Wstępu „pisanego dla przyjaciół” czy o zdaniach typu: „książka pełna jest spekulacji, fikcji, dziwnych słów, intuicji”). Ten, miejscami, niestandardowy dla rozprawy naukowej styl nie musi przekreślać jej wartości, jeśli nie zabija precyzji i jasności i nie ma służyć zaciemnianiu wyводу. Sprawę tę należy głębiej zbadać. We Wstępie Autor formułuje ogólną tezę, że dotychczas rozumiana pedagogiczna troska o świat ma zbyt redukcyjny charakter, nie oddaje tego do czego zdolni są „nie-ludzie”, a ponadto „aksjologicznie uprzywilejowuje ludzkie wartości i eksploatację nie-ludzi” (s. 14, odnośniki tylko z numerem strony odnoszą się do tekstu książki *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji*).

Edukacja (edukowanie) zdaniem Autora nie jest jedynie oddziaływaniem na serca i umysły ludzi, ale powinna być zmienianiem świata – tworzeniem i niszczeniem (s. 15). Celem pracy jest nie tylko, i nie przede wszystkim, krytyka pedagogiki antropocentrycznej, lecz poszukiwanie nowych odpowiedzi w świecie „po człowieku” (s. 18), budowanie nieantropocentrycznej pedagogiki (słownika pedagogiki – s. 20). Autor pisze o korzystaniu z różnych inspiracji teoretycznych, podkreśla także prowokujący zamysł książki (ma „oburzać, denerwować, niepokoić” – s. 36).

### **Analiza treści, problemy, uwagi**

Każda pedagogika antropocentryczna – zdaniem Autora – opiera się na trzech zasadach, każdą z ich można i należy podważyć. Zasady te formułuje następująco:

1. Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi
2. Będziesz różnicował w obrębie tego co ludzkie.
3. Będziesz wierzył, że powołaniem pedagogiki jest badanie edukacji jako edukacji.

Pierwsza z nich ma wskazywać ontologiczną przepaść między ludźmi i wszystkimi innymi bytami. „Nie-ludzie” są tylko narzędziami, a materialność świata jest podporządkowana (drugorzędna) wobec ludzkiej duchowości, psychiki, umysłu, kultury (s. 45).

Druga zasada wprowadza podział w obrębie tego co ludzkie i faktycznie różnicuje ludzi wskazując różny poziom człowieczeństwa. Autor postuluje „ostrożne różnicowanie w trosce o zbiorowość/kolektyw” (s. 57). Trzecia zasada dotyczy eksponowania edukacji i uczynienia jej centralną kategorią rzeczywistości; Autor przeciwstawia się redukowaniu świata do edukacji (s. 57).

Kwestionując ontologiczną różnicę między bytami ludzkimi a „nie-ludźmi” i podważając uprzywilejowanie człowieka (jego wyjątkowy status bytowy) wobec świata zwierząt i innych bytów przytacza argumenty, które mają raczej charakter postulatyczny i kulturowy. Jest to zdecydowanie jeden z najsłabszych i najbardziej kontrowersyjnych elementów pracy.

Autor proponuje trzy strategie: pierwszą, którą określa jako „skracanie dystansu” tj. szukanie podobieństw między „ludźmi” i „nie-ludźmi”, drugą – niwelowanie granicy poprzez podkreślanie

wyjatkowości każdego bytu, trzecią – podkreślanie znaczenia relacji i wzajemnego uzależnienia bytów (s. 65-66). Warto przy okazji zauważyć, że żadna z tych strategii rozpatrywana sama w sobie, przy rozważnej interpretacji nie musi powodować zakwestionowania wizji klasycznej, ale może stanowić interesującą prowokację i inspirację badawczą.

Odwołanie się do argumentacji filozoficznej czy quasi-filozoficznej nie jest mocną stroną pracy. Podam kilka przykładów.

Formuła „każda rzecz jest wyjątkowa” (s. 77 i nn) brzmi obiecująco, szkoda, że jest strywalizowana przez porzucenie perspektywy bytowej, na którą wskazywałoby odwołanie np. do Heideggera, Husserla czy Leibniza i sprowadzenie dyskursu na poziom „demokracji przedmiotów”, w którym „wszystkie byty uznaje się za istniejące tak samo, chociaż nie w taki sam sposób”. Warto jednak podkreślić, że Autor opowiada się za stanowiskiem uznającym obiektywne istnienie rzeczy (istnieją niezależnie od nas i naszego ich postrzegania – s. 78).

Teza, że podstawowym elementem rzeczywistości są relacje niesie ze sobą dużo filozoficznych problemów, których Autor zdaje się nie dostrzegać, podobnie jak kontrowersyjności naiwnego filozoficznie przekonania, że podmiotowość i substancjalność bytu ludzkiego dają się pominąć i zastąpić formułą, w której „człowiek jest wielością różnych systemów, procesów, zjawisk, jest mieszaniną sił, różnych bytów” (s. 88).

Zgubna niekiedy dla Autora „lekkość pisania” sprawia, że formuje na papierze zdania, które trudno usprawiedliwić prowokacyjnym ujęciem tematu, takie jak np.: „Motorówki, dyskursy edukacyjne, krzesła, okulary przeciwsłoneczne, uczniowie, kultura muzyczna, paradygmaty dydaktyczne, a także kwarki, oceany i morza, pierwszy album Led Zeppelin nie należą do odmiennych ontologicznych porządków, są natomiast w różny sposób i w różnych stopniu ustabilizowanymi, zagęszczonymi sieciami relacji” (s. 92). A także sformułowania typu: „Kartezjański dualizm [...] pozbawił zwierzęta i innych nie-ludzi ducha...” (s. 63); czy: „... działanie, sprawczość jest atrybutem sieci, hybryd, a nie poszczególnych bytów” (s. 89). „Powyższe stanowiska [...] pozwalają twierdzić, że granica między ludźmi i nie-ludźmi nie jest niezmienna, ale wciąż historycznie rekonstruowana ...” (s. 93). „Jak pokazuje historia, człowieczeństwo jest kategorią problematyczną, bo bywało przecież ograniczane do określonych grup i sposobów bycia, odbierane, zawłaszczane etc.” (s. 29).

Nawet, jeśli przyjmiemy, że są to tylko błędy stylu i nazbyt bujnej ekspresji, to mają niestety poważne konsekwencje dla rozumienia podstawowych kategorii tak w filozofii jak i pedagogice.

Używanie kategorii „nie-ludzie” – to jedna z większych ułomności dyskursu prowadzonego przez Autora. Logicznie poprawna, merytorycznie i metodologicznie jest nie do przyjęcia, zaciemnia bowiem wywód i powoduje chaos myślowy obejmując zakresem byty nie mające ze sobą wiele wspólnego, wywodzące się z różnych poziomów bytowych, w rozmaity sposób związane ze „światem ludzkim”. To, co mogłoby być do przyjęcia we wstępnej fazie badawczej: luźne skojarzenia, intelektualna „burza

mózgów” nie nadaje się do naukowego rozważania bez choćby wstępnej selekcji. Rozróżnianie, a nie zacieranie różnic (nie zauważanie ich) jest pierwszą fazą poznawania rzeczywistości.

W rozważaniach Autora na temat tzw. drugiej zasady osobną wagę należy poświęcić dwóm kwestiom zawierającym poważne błędy. Jest to kwestia podmiotu oraz problem „stopnia człowieczeństwa” – S.C. Przytoczę cytat:

„Dzięki odwołaniom do psychoanalizy, strukturalizmu i poststrukturalizmu, postmodernizmu, do Freuda, Lacana, Althussera, Derridy, Foucaulta, Barthes’a, Lyotarda, podważono podmiot zarówno jako nieproblematiczną podstawę zdolną do poznania, jak i byt autonomicznie działający” (s. 104).

Nieprecyzyjność i niefrasobliwość tego sformułowania budzi niepokój z kilku powodów:

1. Bezosobowy charakter sformułowania „dzięki odwołaniom do...” i zresztą całego zdania sugeruje działanie jakiejś samooczywistej instancji dokonującej ostatecznych ocen, od których niemalże nie ma odwołania.
2. Nagromadzenie autorytetów (wybiórczo dobranych) samo w sobie nie wzmacnia mocy argumentów, zwłaszcza w tak poważnej kwestii, w której kontrowersji i sporów nie brakuje.
3. Styl i sposób argumentacji zaprezentowany wyżej nie jest odosobniony i najwyraźniej Autor uznaje, że posiada on wystarczającą moc dowodową i naukową wiarygodność i że w związku z tym można przejść do dalszych rozważań uznając sprawę za rozstrzygniętą (a w każdym razie nie wymagając dalszego roztrząsania). „Odrzucenie podmiotu” w klasycznym rozumieniu prowadzi do przedstawienia własnych propozycji (podpartych także autorytetem) w takim oto stylu:

„Podmiotowość jest wiązką relacji utrzymujących się razem mocą relacji, w jakie wchodzi one ze sobą z tym, co na zewnątrz” (s. 116).

Wszystko to razem jest niepokojące, ponieważ stwarza wrażenie jakby Autor przyznawał sobie prawo definiowania pojęć lub wybierania definicji, koncepcji czy teorii według własnego uznania, nie prezentując obiektywnych kryterium takiego wyboru. „Wycieczką w filozofię” nie jest najbardziej fortunnym przedsięwzięciem Habilitanta, który skądinąd w innych dziedzinach wykazuje się dociekliwością, pomysłowością i oryginalnością spojrzenia.

Druga kwestia, sprawa „stopnia człowieczeństwa” – niezwykle ważna dla rozumienia istoty człowieka – zawiera szkolny niemal błąd; bez znaczenia jest to, że jest on przejęty i utrwalany w poglądach przywoływanych autorytetów. Autor zdaje się nie rozróżniać faktu bycia człowiekiem, który jest taki sam w każdym byciu ludzkim (każdy z ludzi jest człowiekiem) od jego potencjalności, a więc stopnia realizacji / aktualizacji człowieczeństwa. W tym pierwszym znaczeniu nikt nie jest więcej lub mniej człowiekiem, w drugim zaś może mniej lub bardziej aktualizować obecne w nim potencjalności. Cała dyskusja o „stopniu człowieczeństwa” wynika z nierozumienia i jest – co najmniej – nieporozumieniem. Podobnie jak dyskusje czy jakiś byt jest człowiekiem lub osobą (wtedy, kiedy przyjmuje się np. „jakościową definicję osoby”). Owszem, współcześnie temat jest podejmowany przez tych, którzy chcą

teoretycznie zakwestionować granice człowieczeństwa. Istota sporu sprowadza się do tego czy jest to fakt obiektywny czy może być przedmiotem uznania (nadania/odebrania). Autor nie podjął zbyt głęboko i precyzyjnie tej kwestii stojącej skądinąd w centrum podejmowanego przez niego problemu „ludzi” – „nie-ludzi”. Osobną kwestią jest to jaką rolę w tym zaciemnieniu problemu pełnią przyjęte dogmatycznie filozoficzne/ontologiczne założenia.

„Niezdolność lekkość pisania” sprawia, że Autor dla efektu lub z innych względów (np. dopasowania do schematu ideologicznego) obniża wymagania dotyczące precyzji językowej narażając się na łatwą krytykę. Niekiedy ten brak samokontroli językowej i metodologicznej prowadzi do tez banalnych: „kto decyduje o tym, co to jest rozwój, i kto wie, jak (na podstawie jakich kryteriów) należy decydować (co nim jest, a co nie)? – (s. 105, pozostawiam oryginalną ortografię – WS).

Upraszcza i uogólnia stwierdzając, że każde społeczeństwo wprowadza progi „życia niewartego przeżycia oraz życia wartego przeżycia”, które należy chronić, dodając że są to progi wprowadzane m.in. przez „kaznodziejów, moralizatorów, polityków, lekarzy, pedagogów” (s. 103).

Czasem wpada w ideologiczną frazeologię: „W kontekście kapitalistycznego wyzysku planety – ekosystemów i istot żywych, których trwanie podporządkowane jest zasadom akumulacji kapitału – umożliwia myślenie o bardziej egalitarnej, mniej hierarchicznej wspólnocie tworzonej zarówno przez ludzi jak i byty pozaludzkie” (s. 115)

Prezentuje tezy, które nie mają siły zapładniania, raczej obezwładniają:

„Wszystko wydaje się połączone ze wszystkim” s. 179-180)

„Nic samo w sobie nie jest redukowalne, ani nieredukowalne do niczego innego” (Latour s. 133).

Odwoływanie się do autorytetów nie jest mocną stroną rozprawy. Autor pisze: „Zamiast rekonstruować poszczególne stanowiska i dokonywać drobiazgowych opisów różnic i podobieństw – postanowiłem w przypisach odsyłać do miejsc gdzie zrobiono to lepiej, z dużo większą troską, niż byłbym do tego zdolny...” (s. 21).

Niekiedy formując bardzo zdecydowane a jednocześnie kontrowersyjne uwagi opatruje je „niewinnym” komentarzem powołując się na nie zawsze sprecyzowane autorytety i robi to w ten sposób jak gdyby uznawał to za mocny merytorycznie argument. Oto przykład: „Wagę powyższych uwag [dotyczących ontycznej odmienności człowieka – WS] potwierdzają nie tylko fachowe i naukowe publikacje, ale także zainteresowanie jakim cieszą się one w tzw. dyskursie popularnym i publicystycznym” (s. 66-67). Po czym następuje odwołanie do tekstów w „Tygodniku Powszechnym” i w „Polityce”. Nie wdając się w szczegóły, ale – jak sam pisze – „ograniczając się jedynie do haseł” Autor przytacza tezy prezentując je w taki sposób jak gdyby były naukowo udowodnione (oczywiście?). Mówią one np. o zdolności zwierząt do posługiwania się językiem, wyobraźni symbolicznej, tworzeniu relacji społecznych, zdolności do wybaczenia, ufności, wzajemności; wspomniana także o abstrakcyjnym myśleniu u pszczoł (np. s. 67-68). Niepokoić może budzić odwoływanie się w kwestii człowieczeństwa

czy osoby do argumentacji Petera Singera bez wskazania jej nieoczywistości, kontrowersyjności i kwestionowania przez znaczącą część świata naukowego.

Czwarty rozdział książki „Co badasz, kiedy badasz edukację” z założenia najkrótszy jest zarazem najbardziej jasny, wzbudzający najmniej kontrowersji, (choć nie wiem czy z perspektywy Autor jest to komplement). W przeciwieństwie do rozdziału piątego na temat „płaskiej ontologii”, który jest okraszony takimi odkryciami:

„Zatem, pod względem ontologicznym: ludzie, zwierzęta, teorie rozwoju poznawczego, metodyki konstruktywistyczne, pedagodzy, dzieci, ADHD, dyskursy władzy, gender, lekcje religii, rekolekcje, karty pracy – są sobie równoważni w tym sensie, że nie posiadają esencji, a jedynie relacje, z których są zbudowane...” (s. 137).

Styl dyskursu naukowego, który niekiedy zaciemnia a nie wyjaśnia, prowadzi czasem do ogłoszenia bezradności poznawczej. Oto np. praktyki pedagogiczne to „proces ciągłego stawania się, splatania i rozplatania symboliczno-materialnych relacji”. Efekt jest taki, że „w związku z tym, iż nie wiemy jakie efekty coś powoduje w dłuższych łańcuchach sprawstwa, nie powinniśmy pochopnie przesądzać tego ,kto/co i jak działa.” (s. 137-138). (Złośliwie można dodać, iż na końcu okazuje się, że i tak zawsze winny jest kapitalizm).

Niektóre sformułowania, tezy, pytania sprawiają wrażenie jakby były zapisem niekontrolowanego strumienia luźnych skojarzeń:

- nowe możliwości politycznego wpływu nie-ludzi i nie-całkiem-ludzi,
- problem antropocentrycznego traktowania jedzenia
- opis historii edukacji z „punktu widzenia” zwierząt, mikrobów (s. 196,197).

Kiedy Autor pisze: „Kaźda praktyka naukowa jest możliwa tylko dzięki nie-ludzkiemu pomocnikom, przyrządom pomiarowym, książkom, tekstom” (s. 201) to nie wiemy czy chce nas zadziwić bardziej osobliwym rozumieniem materii czy odkryciem, że człowiek nie jest tylko duchem.

### **Ocena monografii**

Niedookreśloność i niejednoznaczność, a nawet zmienność stanowiska przemawiają niekiedy na korzyść Autora, bowiem dystansując się od niektórych zbyt radykalnych sformułowań, dystansuje się również od poważnych błędów, które one za sobą pociągają, osłabiając w ten sposób możliwą krytykę. W pracy mamy zaprezentowane kilka wersji głównego problemu – pedagogiki nieantropocentrycznej. Widoczne jest to już w samym tytule. Partykuła „tylko” umieszczona w nawiasie – jak sądzę z pełną świadomością pojawiającej się tu różnicy – zmienia zupełnie wersję tytułu. „Nie ludzkie wymiary edukacji” i „Nie tylko ludzkie wymiary edukacji” to formuły wskazujące zupełnie inne ukierunkowanie badań. W tej drugiej wersji zwycięża stanowisko bardziej ostrożne, a przez brak radykalności modyfikujące zbyt ostre i łatwe do obalenia tezy zamieszczone w tekście.

Praca ma charakter prowokacyjny – jest to bardzo wyraziste w zapowiedziach i w realizacji i do pewnego stopnia usprawiedliwia styl narracji, treść i zakres pytań i propozycji. Ważne jest w jakim stopniu Autor jest świadomy prowokacyjności – wydaje się, że tak jest. Trzeba podkreślić, że główne problemy stanowiące osnowę pracy dotyczą ważnych i trudnych zagadnień i dla filozofii, i dla wychowania i choć co do sposobu ich postawienia i rozwiązywania można sformułować wiele zarzutów, to przywołanie ich i próba zmierzenia się nimi jest wartością, której nie można nie docenić. Niezależnie od kontekstu w jakim występują w tekście należy podkreślić kilka wartościowych wątków.

1. Podkreślanie nieantropocentrycznego punktu widzenia można uznać za wartościowe o ile nie wyczerpuje się w ideologicznym „zakazie” i oznacza dążenie do przewyższenia jednostronności ludzkiego punktu widzenia nie tylko w aspekcie poznawczym, ale także aksjologicznym (osobne pytanie czy i jak jest to możliwe). Autor zdaje się jednak nie dostrzegać znaczenia takich prób we wszelkich dążeniach do obiektywności, „rzeczowości”, dokonywanych tak z perspektywy filozoficznej (np. fenomenologicznej) jak i teologicznej. Nie dostrzega również, że personalizm nie jest humanizmem i przekracza jego ograniczenia.

2. Uwydatnienie znaczenia rzeczy i wszystkich „nie-ludzkich” elementów procesu wychowania. Jest to ważny dla pedagogiki wątek. Niepotrzebnie jednak Autor mówi tu o „sprawstwie” „nie-ludzi”, bo to znacznie osłabia i zaciemnia tok wyводу i niepotrzebnie sprowadza dyskusję na niekorzystne dla siebie pole – faktycznie nie do obrony. Szkoda, że nie podejmuje wątków, które w tym przypadku aż proszą się o podjęcie – są nimi przedmiotowość człowieka (zarówno bytowa przedmiotowość jak i sprowadzenie bytu ludzkiego do kategorii rzeczy) jak też fenomen ludzkiego ciała z jego przedmiotowością, rzeczowością, żywotnością („zanurzeniem” w świecie istot żywych). Pozostaje pytanie w jakim stopniu uniemożliwił lub utrudnił to dogmatyzm przyjętych założeń i metod.

3. Podkreślenie znaczenia czynników pozaindywidualnych tak w procesie wychowania jak i w tworzeniu osobowości człowieka i budowaniu jego dojrzałej tożsamości. Ten wątek wyrażający się w zdystansowaniu się od dominacji wyłącznie wpływów kulturowych jest godny podkreślenia, służy bowiem umacnianiu czynników obiektywnych, także biologicznych i przeciwstawia się dominacji tendencji indywidualistycznych tak w dziedzinie badań naukowych jak i w praktyce wychowawczej. Autor postuluje również potrzebę ponadindywidualnej odpowiedzialności – przywołuje tu pojęcie „kolektywu”, pisze o trosce o przyszłość planety (s. 184-191) – co wydaje się znacznie słabszym, zbyt abstrakcyjnym i zideologizowanym ujęciem sprawy, dużo gorszym od odwołania się we wcześniejszej publikacji do konkretnego, wyrazistego doświadczenia pierwszej „Solidarności”.

4. Uwzględnienie złożoności rzeczywistości badanej, włączanie nowych czynników współczesnej techniki poważnie komplikujących rozumienie i działanie klasycznych kategorii i układów: indywidualnej/zbiorowej podmiotowości, sprawczości, odpowiedzialności. Zwrócenie uwagi na konieczność ponownego formułowania dawnych problemów i pojawienie się nowych – to wartości



pozytywne. Niepotrzebnie jednak Autor daje zbyt szybkie rozwiązania, przekreśla klasyczne kategorie, wydaje zbyt pospieszne oceny – odwołanie się do wyselekcjonowanych autorytetów kończy się najczęściej kapitulacją, uznaniem własnej bezradności lub podsunięciem rozwiązań zewnętrznych – zaczerpniętych z ideologii (np. neomarksizmu, nowego materializmu).

5. Wiele uwag wplatanych w rozważania pokazuje, że Autor posiada to, co można by określić jako „wrażliwość wychowawczą” czy po prostu zrozumienie dla ważnych problemów wychowawczych i traktuje je nieobojętnie – co jest pozytywnym wyróżnikiem pracy i pozwala mieć nadzieję, że chodzi w niej głównie nie o tworzenie spekulacji filozoficznych, ideologiczno-politycznych, lecz o to, aby te teoretycznie dywagacje służyły owocnej praktyce wychowawczej. (Takim pozytywnym przykładem są fragmenty poświęcone kategorii uczenia się). „Chodzi mi raczej o «lekko perwersyjne przesunięcie perspektywy» mogące dawać nowe impulsy i horyzonty a nie o zapomnienie o człowieku czy o człowieczeństwie” – pisze (s. 121-122).

Autor zbyt łatwo przyjmuje, że wszelkie ujęcia pedagogiczne (i filozoficzne) w których ujmuje się niezwykle fenomen człowieka są sprowadzalne do perspektywy humanizmu (tak jak on go definiuje) i z konieczności przyjmują perspektywę antropocentryczną (również w określonym przez niego znaczeniu). Te dwa błędy powiększone przez pochopne i niekrytyczne odwołania się do wybranych autorytetów determinują zasadnicze niepowodzenie książki w płaszczyźnie filozoficznej. Pozostaje ona jednak ważną pozycję prowokującą i inspirującą, mimo błędów i uchybień.

W pracy znajdujemy również ciekawe i warte podkreślenia sformułowania, które – można mieć nadzieję – znajdą rozwinięcie i pogłębienie w rozwijanej pedagogice rzeczy. Na przykład:

„Edukacja daje się tu rozumieć jako pielęgnowanie zachwyty nad przedmiotami...”,

„Miłość do rzeczy rozumiana jako fascynacja światem w ogóle mogłaby stanowić wręcz jeden z sensów edukacji...” (s. 79).

W Zakończeniu niepotrzebnie powracają formuły prowokujące w stylu:

- „nie tylko ludzie wychowują (...) również rzeczy, zwierzęta, mikroby, wirusy, bakterie i cała masa bytów o nieostrych granicach znoszących podziały między kulturą i naturą”;

- „to, co personalne tworzone jest z sił impersonalnych”;

- „podmiotowość jest ustabilizowaną wiązką relacji” (s. 213).

Ale znajdują się tam i takie sformułowania, które odsłaniają inny, głębszy nurt pracy i zaangażowania Habilitanta:

„Pedagogika, o której marzę stara się dostrzec w aktach pedagogicznych to, czym one są. Zachwycać się stowarzyszeniami ludzi, zwierząt, rzeczy i wszystkich bytów, przyglądać się ich działaniom” (s. 214)

- „daleki jestem od nawoływań do ostatecznego uznania śmierci Człowieka. Pod pewnymi względami jesteśmy czymś bardziej złożonym, wyjątkowym, niewyobrażalnym, wspaniałym, kreatywnym, twórczym, niż widzą to pedagogiczne kategorie (s. 215).

Recenzowana praca, mimo wskazanych uchybień, ukazuje intelektualne zaangażowanie Habilitanta w problematykę pedagogiczną, należy też podkreślić, że kontekst filozoficzny wskazuje, że widzi on szeroko podstawy i konsekwencje tez pedagogicznych, ważne jest również to, że rozważania prowadzi w kontekście społecznym, a także, że nie unika stawiania trudnych pytań, choć nie zawsze znajduje na nie satysfakcjonujące odpowiedzi.

#### **4. Ocena pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych**

Habilitant prezentuje swoje pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze grupując je w kilku obszarach badawczych.

Pedagogika rzeczy – badania w tej tematyce realizowane były m.in. poprzez działania zespołu realizującego projekt naukowy „W stronę pedagogiki rzeczy” Brał w nim udział badacze z kilku ośrodków akademickich w Polsce, Habilitant był koordynatorem grupy badawczej *Pedagogika rzeczy*. Projekt obejmował m.in. realizację seminariów oraz przygotowanie monografii naukowej „Rzeczy – kultura – edukacja” pod redakcją M. Chutorańskiego i A. Makowskiej wydanej przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego w 2019 r. (recenzent prof. Dariusz Kubinowski). Książka zawiera tekst Habilitanta zatytułowany „Posthumanizm(y) i pedagogika”. Precyzuje w nim pojęcie posthumanizmu. Tekst ten – jak sam zaznacza – został wykorzystany w monografii – głównym osiągnięciu badawczym. Tematyka jest obecna także w innych tekstach opublikowanych w piśmie „Pareja” oraz w kilku pracach zbiorowych.

Subsumcje edukacji – Habilitant podaje, że w latach 2013-2016 współkierował wewnątrzuniwersyteckim projektem badawczym, którego rezultatem była monografia *Subsumcje edukacji* pod redakcją M. Chutorańskiego, J. Moroza i O. Szwabowskiego wydana przez Wydawnictwo Naukowe Katedra w Gdańsku w 2017 r. (recenzje dr hab. Ostrowicka i dr hab. J. Sowa). Jest w niej autorem *Wprowadzenia* wraz z współredaktorami oraz tekstu *Nie(tylko)ludzkie subsumcje edukacji*. Tematem tekstu jest krytyka „nowego ducha kapitalizmu”, wskazanie na nowe formy zniewolenia realizowane m.in. przez procesy edukacji, co stanowi nawiązanie do poglądów H. Marcuse. Autor deklaruje, że jednym z celów badania było uwzględnienie czynnika materialnego oraz „docenienie roli rzeczy w procesach podporządkowania”. Podsumowując badania w tym zakresie dochodzi do konkluzji, że bez udziału czynnika materialnego (Autor pisze „bez materialności”) i bez rzeczy żaden proces podporządkowania, ale również oporu nie byłby możliwy.

Foucault, wiedza/władza i edukacja – główny tekst w tym zakresie jest pracą podoktorską (*Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013) i z tego względu nie wchodzi do dorobku habilitacyjnego.

Habilitant zajmował się również tematem, który określa jako „pedagogikę radykalnej solidarności” w artykule *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji* napisanym wspólnie

z Oskarem Szwabowskim w czasopiśmie „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” t. 19 nr 1 (73) 2016 r. Autorzy podejmują ciekawą próbę znalezienia wspólnej płaszczyzny dyskusji ideologicznej w odwołaniu do fenomenu (dziedzictwa) pierwszej „Solidarności” i do języka egzystencjalistów (A. Camusa). Przywołują również pojęcie „dobra wspólnego”, jednak bez nawiązania do jego źródłowego znaczenia wypracowanego przez katolicką naukę społeczną. Znajdziemy tam kilka interesujących sformułowań, które do dyskusji zachęcają m.in. o bezpośrednim uczestnictwie wspólnoty w zmianie świata, etycznym zaangażowaniu, odpowiedzialności i trosce. Tematyka ta jest jednak odosobniona w twórczości Habilitanta, prezentuje ją tylko jeden wspomniany wyżej tekst.

Inne obszary badawcze to pedagogika szkoły wyższej (problem parametryzacji, komercjalizacja badań, neoliberalne mechanizmy w edukacji i na uniwersytetach), a także sporadycznie podejmowanie problemy: codzienności, wychowania i rozwoju moralnego, kłamstwa jako wartości czy pedagogicznego użycia tekstu.

Habilitant, poza udziałem w zespołach badawczych, których aktywność doprowadziła do powstania wspomnianych wyżej monografii prowadził również seminarium i grupę badawczą o nazwie *Pedagogie nieantropocentryczne i dalekiego zasięgu*, podkreśla również swój wielokrotny udział w Letniej Szkole Młodych Pedagogów (2008, 2010, 2011, 2014, 2018), w 2021 r. prowadził wspólnie z dr A. Makowską w ramach Letniej Szkoły warsztat „Pedagogika rzeczy”, napisał również tekst (wspólnie z J. Morozem i O. Szwabowskim) *O idei Zeszytów Naukowych Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*.

Liczba cytowań w bazie Google Scholar – 113, indeks Hirscha – 6; suma punktów według punktacji MEiN (podane jako MNiSW) – 809 pkt.

Habilitant planuje rozwijanie pedagogiki rzeczy, pedagogiki spekulatywnej (fantastyki pedagogicznej), przygotowuje (wraz z O. Szwabowskim) książkę na temat pedagogiki solidarności.

## **5. Ocena osiągnięć dydaktycznych, organizacyjnych**

W ramach działalności dydaktycznej Habilitant prowadził przedmioty: Wprowadzenie do pedagogiki, Pedagogikę ogólną, Ekopedagogikę, Metody badań pedagogicznych. Metodologię badań społecznych, Metodologię pracy resocjalizacyjnej, Aksjologiczne podstawy edukacji, Aksjologię i etykę. Wypromował 49 licencjatów, pełnił funkcję promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim Dominika Chojnowskiego (*Pedagogiczne implikacje teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego w świetle neoliberalizmu*), promotorem był prof. Bogusław Śliwerski. W latach 2013-2015 był koordynatorem ds. ewaluacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Pełnił funkcję członka komitetu redakcyjnego dwóch czasopism: „Pedagogika Szkoły Wyższej i „Jakościowe Badania Pedagogiczne”. Jest członkiem redakcji czasopisma „Parezja. Forum Młodych Pedagogów” oraz rady naukowej czasopisma „Filozoficzne problemy edukacji”. Uczestniczył w komitetach organizacyjnych

jednej konferencji o zasięgu międzynarodowym i pięciu krajowych, był organizatorem konferencji „Edukacja 2050” (Szczecin 2019), której celem – jak stwierdza – było rozbudzenie wyobraźni pedagogicznej. Brał aktywny udział (referaty) w 6 konferencjach międzynarodowych i 23 – krajowych. Współkierował grantem MNiSW „Granty na granty”, jest członkiem zespołu, który realizuje projekt: *Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat: Uniwersytet na rubieżach . Nauka. Człowiek Środowisko (2020-2022)*. Działalność popularyzatorską oraz na rzecz środowiska realizował poprzez udział w Szczecińskim Warsztacie Akademickim (inicjatywa NSZZ „Solidarność”), współpracę z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli czy z Miejską Biblioteką Publiczną w Szczecinie. Jest członkiem *Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów*, był członkiem *Zespołu Badania Kultury Szkoły* działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2016-2017).

W 2014 r. Habilitant otrzymał nagrodę Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego II stopnia za osiągnięcia organizacyjne, a w 2019 r. nagrodę „Mentor Wydziału Humanistycznego” przyznaną przez studentów tego wydziału.

## **6. Wniosek końcowy**

Zgodnie z art. 219 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j.: Dz.U. z 2021 r. poz. 478) na temat warunków nadawania stopnia doktora habilitowanego stwierdzam, że dorobek i działalność naukowa dr Maksymiliana Chutorańskiego spełnia określone w w/w ustawie wymagania. Przedstawione przez Habilitanta dokonania naukowe, mimo wskazanych w recenzji uchybień i błędów, stanowią znaczący wkład w rozwój pedagogiki, a jego aktywność naukowa, dydaktyczna i organizacyjna potwierdza posiadanie kwalifikacji wymaganych od badacza prowadzącego samodzielną działalność badawczą na poziomie doktora habilitowanego. Krytyczne uwagi w dużej mierze dotyczą zagadnień filozoficznych, które – choć ważne dla rozstrzygnięć pedagogicznych – nie stanowią jednak głównego obszaru ocenianej działalności. Habilitant często, może niekiedy zbyt często, odwołuje się do autorytetów, których dobór i kwalifikacje filozoficzne wpływają na merytoryczną wartość prezentowanych zagadnień. Nie zdejmuje to odpowiedzialności badacza za metodologiczną i merytoryczną wartość prezentowanego dorobku oraz za kontrowersyjność przywoływanych koncepcji, niemniej jest w części usprawiedliwione prowokującym intelektualnie zamierzeniem publikowanych tekstów i prowadzonych badań. Walory formalne publikacji naukowych, językowa sprawność, rozległość przywoływanych kontekstów i zagadnień – są walorami pozytywnymi naukowej aktywności Habilitanta – negatywne należy ocenić powierzchowność niektórych analiz, zbyt generalizacje, nadmierne przywiązanie do przywoływanych autorytetów, a także zbyt dogmatyczne trzymanie się filozoficznych koncepcji (np. neomarksistowskich, materialistycznych) oraz uleganie wpływowi czynników ideologicznych w prowadzonej argumentacji

(np. antykapitalistycznych, antyliberalistycznych). Pozostała działalność naukowa, redakcyjna, organizacyjna także potwierdza posiadanie potrzebnych dla doktora habilitowanego kompetencji. W związku z powyższym rekomenduję wniosek o nadanie dr Maksymilinowi Chutorańskiemu stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

Dr hab. Witold Starnawski, profesor uczelni

