

AUTOREFERAT

1) Studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim rozpoczęłam bezpośrednio po maturze w 1995 roku. W trakcie dwóch pierwszych lat studiów, mających wówczas szeroki profil ogólnohumanistyczny, doszłam do przekonania, że pedagogika wymaga uzupełnienia studiami w innej dyscyplinie humanistyczno-społecznej. Po krótkim wahaniu między filozofią a socjologią, mój wybór padł ostatecznie na filozofię. W roku 1998 zostałam przyjęta na studia równoległe w Instytucie Filozofii Wydziału Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Magisterium z pedagogiki uzyskałam z wynikiem bardzo dobrym w roku 2001, zaś w roku 2002 obroniłam pracę magisterską z filozofii z wynikiem celującym i otrzymałam dyplom *summa cum laude*.

Po studiach magisterskich postanowiłam kontynuować swoje interdyscyplinarne zainteresowania i w roku 2002 rozpoczęłam studia doktoranckie u prof. Andrei Folkierskiej w Zakładzie Filozoficznych Podstaw Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim. W roku 2007 uzyskałam z wyróżnieniem stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, na podstawie rozprawy „Filozofia wychowania w perspektywie różnicy ontologicznej w *Sein und Zeit* Heideggera”.

W latach 2004-2007 byłam zatrudniona na stanowisku asystenta w Zakładzie Filozoficznych Podstaw Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Od roku 2007 do chwili obecnej jestem adiunktem w Zakładzie Filozoficznych Podstaw Pedagogiki, którym kieruję od roku 2013.

2) Od momentu rozpoczęcia pracy nad doktoratem aż do momentu ukończenia pracy będącej podstawą postępowania habilitacyjnego, głównym (choć nie jedynym) zagadnieniem moich badań była relacja między pedagogiką a filozofią, czyli pytanie o to, czym tak naprawdę jest filozofia wychowania. Zagadnienie to podjęłam w doktoracie, próbując uczynić hermeneutyczno-fenomenologiczny zwrot Martina Heideggera oraz jego filozoficzne konsekwencje modelem dla filozofii wychowania. Zamysł pracy był ambitny: ugruntować filozofię wychowania na nowo, na podstawach prawdziwie filozoficznych. Jednakże, już w trakcie publikacji książki podoktorskiej (*Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009), nabrałam przekonania, że stanowisko w kwestii relacji między pedagogiką a filozofią, które w niej zaprezentowałam, jest niewystarczające. Praca miała charakter zbyt

hermetyczny. Na to, by być nie tylko kolejnym przybliżeniem myśli Heideggera, ale i stanowić rzeczywisty wkład w rozumienie obszaru między pedagogiką a filozofią, była także metodologicznie nazbyt uzależniona od stanowiska jej głównego bohatera. W konsekwencji, choć książka odegrała pewną rolę jako wprowadzenie do trudnej lektury Heideggera, jej filozoficzno-pedagogiczny zamysł padł ofiarą pewnego rodzaju *petitio principii*: zbyt słaba przesłanka (filozofia wczesnego Heideggera), która nie była w stanie w pełni udźwignąć mocnej tezy o zasadniczej filozoficzności filozofii wychowania. Szybko zatem nabrałam przekonania, że jeśli w przyszłości mam uniknąć podobnej dysproporcji, to z jednej strony horyzont moich badań musi ulec poszerzeniu i kontekstualizacji (tj. przede wszystkim, że muszę dysponować bardziej rozwiniętymi narzędziami krytycznymi do analizy myśli wybranych autorów, co wymaga dystansu do ich założeń i zdolności do ich konfrontacji z innymi polami teoretycznymi), z drugiej zaś strony, wnioski, jakie z nich wyciągam, muszą mieć nieco skromniejszy zasięg tj., że muszę się zadowolić przedstawieniem pewnego modelu, czy sposobu uprawiania filozofii wychowania, modelu, który nie wyklucza ani nie unieważnia innych modeli, lecz po prostu z nimi konkuruje albo je uzupełnia. Jednocześnie postanowiłam zrezygnować ze stanowiska jednoznacznie związanego z filozofią akademicką i nie tyle projektować zależność filozofii wychowania od filozofii *par excellence*, lecz nieco przesunąć ciężar badań na rzeczywistą kwestię relacji między dyskursem filozoficznym a pedagogicznym. A zatem, lata 2008-2015 poświęciłam opracowywaniu nowego, mniej apodyktycznego i bardziej kontekstowego stanowiska w kwestii relacji między pedagogiką a filozofią.

3) Bezpośrednim rezultatem badań tego okresu jest moja rozprawa habilitacyjna: ***Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*** (Universitas, Kraków 2015), która stanowi osiągnięcie wedle art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.). Jestem jedyną autorką tej pracy.

Podstawowa idea książki opiera się na przecięciu dwóch płaszczyzn interpretacyjnych: opis filozoficznej relacji między Hannah Arendt i Martinem Heideggerem staje się jednocześnie paradygmatem pytania o relację między filozofią a pedagogiką. Odpowiedź Arendt na filozofię Heideggera, umiejscowiona w szerszym kontekście zmagania obojga myślicieli z filozoficzną tradycją Zachodu, okazuje się istotna w kontekście aktualnego pytania o pedagogiczne znaczenie filozofii. Książka składa się zatem z dwóch podstawowych warstw. Warstwą pierwszą jest interpretacja myśli Arendt jako odpowiedzi na intelektualną

biografię Heideggera; warstwa druga, oparta na tej interpretacji, opisuje na nowo problem relacji między filozofią a pedagogiką i stawia pytanie o pedagogiczne znaczenie filozofii w dzisiejszych czasach. Na podstawową strukturę pracy składają się trzy części:

I. Tradycja filozoficzna i pedagogika

Pierwsza część stanowi opis tradycyjnej relacji między pedagogiką a filozofią w kontekście zmagania Heideggera i Arendt z zachodnią tradycją filozoficzną. W ramach tej tradycji, pozytywna relacja między filozofią a pedagogiką rzadko była podważana. Wielu najbardziej wpływowych pedagogów było jednocześnie wielkimi filozofami. Najistotniejsze kategorie pedagogiczne (*paideia*, *Bildung*, autentyczność) były jednocześnie filozoficznymi pojęciami o dużej sile kulturowego oddziaływania. Za tym powiązaniem kryła się pewna obietnica dla pedagogiki ze strony filozofii. Część pierwsza książki stanowi rekonstrukcję tej obietnicy, a zatem rekonstrukcję wybranych pojęć, które tradycyjnie jednoczyły filozofię i pedagogikę.

W rozdziale pierwszym (*Paideia Platońskiej jaskini*) rozważam Platońską wizję *paidei* oraz jej Heideggerowską interpretację w wykładach z wczesnych lat trzydziestych, po czym zestawiam je z odpowiedzią Arendt zarówno na filozofię Platona, jak na jej odczytanie przez Heideggera. Jawny spór Arendt z Platonem stanowi jednocześnie echo jej ukrytego dialogu z Heideggerem. Z punktu widzenia Arendt, Platońska *paideia* może zostać odczytana jako próba ucieczki filozofa od spraw ludzkich. Platońska alegoria jaskini stanowi pedagogiczną obietnicę indywidualnego oraz politycznego zbawienia na drodze filozofii. Warunkiem jednak jest tu uwolnienie się z oków opinii innych ludzi, ze wspólnego świata zjawisk, z cieni prawdopodobieństwa, z nieprzewidywalności związanej z mową i działaniem, jednym słowem, ze wszelkich ograniczeń bycia-z-innymi w *polis*. Prawdę idei ponad jaskinią trzeba kontemplować w całkowitej samotności, niedalekiej od relacji z bóstwem. Filozof Platona, raz uwolniony z łańcuchów, gdy po trudach kształcenia stanie w obliczu słońca (idei), staje się posiadaczem Prawdy. Jednocześnie już nie może być obywatelem *polis*, równym innym obywatelom. Już nie może zaakceptować demokracji, w której wszyscy są równi. Jego mowa nie jest już mową polityczną: jej celem nie jest już przekonanie nikogo do swego ograniczonego punktu widzenia. Nie jest on już w stanie argumentować za jakąś sprawą i szukać kompromisów. Jego rola polega teraz na uwalnianiu tych, którzy siedzą jeszcze w jaskini i na zmuszaniu ich do zaakceptowania prawdy filozoficznej. Platońska edukacja filozoficzna opiera się na zasadniczej nierówności i dyskredytuje wewnętrzną wartość polityki. Drogą Platona poszedł główny nurt zachodniej myśli, nie wyłączając Heideggera.

Drugi rozdział (*Niemiecka idea Bildung*) stanowi analizę pedagogicznej obietnicy, zawartej w niemieckiej idei *Bildung*. Porównuję w nim neohumanistyczną ideę *Bildung* z jej

modyfikacją w postaci społecznego ideału *Bildung*, na którym opiera się idea nowoczesnego uniwersytetu. Po klęsce Prus w roku 1906, w pismach Wilhelma Humboldta mamy do czynienia z pewną zmianą akcentów. Jego dotychczas bezkompromisowe liberalne nastawienie ulega subtelnej, acz brzemiennej w skutki korekcie: teraz to właśnie państwo ma być gwarantem autonomii uniwersytetu oraz wolności badań i nauczania. Połączenie idei wolności i samotności, z wywodzącą się z idealizmu niemieckiego ideą organicznej jedności nauk, stawia filozofię na uprzywilejowanym miejscu w strukturze uniwersytetu. Staje się to problematyczne w momencie, w którym polityczny liberalizm ustępuje fali konserwatywnej reakcji po roku 1815. Jeżeli cele uniwersytetu, *Bildung* i państwa są jednym i tym samym, możliwe są różne interpretacje tej jedności. W interpretacji mniej liberalnej może okazać się, że państwo nie tylko ma wpływ na autonomię i wolność uniwersytetu, lecz również określa jego najistotniejszą część: filozofię, co stawia pod znakiem zapytania obietnicę autonomii zawartą w idei *Bildung*.

Problem ten podejmuję również z innej perspektywy: po zastosowaniu idei *Bildung* w reformie szkolnictwa, idea ta przestała być uniwersalną obietnicą dla każdego, kto pragnął stać się w pełni człowiekiem; stała się ona środkiem awansu społecznego i źródłem nowej stratyfikacji. Klęska Niemiec w wojnach napoleońskich wyznacza moment, w którym asymilacja Żydów do kultury niemieckiej na drodze *Bildung* okazała się niewystarczająca. Historyczny rozwój idei *Bildung* okazuje się zatem paradoksalny. Stosując język Arendt: *Biildung* staje się siłą społeczną, nie polityczną; różnice w społecznym statusie przeważają nad uniwersalnym ideałem człowieczeństwa. By uniknąć statusu pariasów, Żydzi musieli stać się parweniuszami: w imię walki o pozycję społeczną przestać walczyć o wspólny świat. Stało się tak, ponieważ *Bildung* z uniwersalnej idei humanizmu stała się mechanizmem podziału społecznego na wykształconych i niewykształconych. Uogólniając: jeżeli zidentyfikujemy filozofię jako istotę kształcenia uniwersyteckiego, a istotę kształcenia uniwersyteckiego powiążemy z istotą państwa, filozofia może stać się środkiem stratyfikacji społecznej i narzędziem w rękach władzy.

Pedagogiczną obietnicę ukrytą w *opus magnum* Heideggera, *Byciu i czasie*, rozpatruję w rozdziale trzecim (*Autentyczność: pedagogiczna obietnica Heideggera*). Heidegger stanowi skomplikowany problem dla współczesnej filozofii i pedagogiki z wielu powodów. Z jednej strony zerwał nić tradycji filozoficznej i odkrył na nowo przeszłość za pomocą rewolucyjnych „metod” dekonstrukcji oraz ontologicznej fenomenologii. Nikt (z pewnością nie czyni tego Arendt) nie może odmówić mu przełomowych odkryć w dziedzinie myślenia i wielkiego wpływu na myśl Zachodu. To właśnie Heidegger nadał życiu ludzkiemu nowy ciężar

ontologiczny i nowy wymiar egzystencjalny. *Bycie i czas* stanowiło odpowiedź na nowe potrzeby filozoficzne po I wojnie światowej. Heidegger podważa tu tradycję niejako od środka. Jego niezrównany, wspaniały opis ludzkiej codzienności (wymierzony w tradycję kartezjańską) przekształca się w pedagogiczny postulat wychowania samego siebie ku świadomemu kwestionowaniu własnego bycia. Z drugiej jednak strony, Heidegger sam wpadł w kilka metafizycznych pułapek. Sfera spraw ludzkich, sfera publiczna i polityka są z konieczności obszarami upadania, nieautentyczności. Bycie-ku-śmierci wymaga samotności. Bycie-z-innymi to gadanina, ciekawość, dwuznaczność – wszystko to przesłania nam dostęp do zdecydowania, autentyczności. *Bycie i czas* całkowicie zapoznaje pozytywną możliwość ludzkiej wspólnoty, bycie z innymi, mowę i działanie. Z punktu widzenia Arendt, Heidegger, podobnie jak wcześniej Platon, zinterpretował *vita activa* z perspektywy *vita contemplativa* i nie był w stanie opisać specyfiki ludzkiego działania i wielości ludzi jako jego warunku możliwości. *Bycie i czas* stanowi znajomo brzmiącą obietnicę indywidualnego zbawienia przez filozofię, pod warunkiem, że porzucimy sprawy ludzkie (gadaninę, opinię publiczną) i zaczniemy odnosić się jedynie do własnej skończoności. Solipsystyczne bycie jest jedyną drogą do osiągnięcia autentycznej egzystencji u wczesnego Heideggera, podobnie jako samotność Platńskiego filozofa była warunkiem autentycznej wiedzy.

II. Filozofia i pedagogika na rozstaju

W drugiej części stawiam pod znakiem zapytania tradycyjną relację między pedagogiką a filozofią, w szczególności zaś klasyczną pedagogiczną obietnicę filozofii. Ta część stanowi również interpretację tezy Arendt, że nic europejskiej tradycji została zerwana, a także dyskusję z jedną z jej interpretacji (sformułowanej przez Antonię Grunenberg), głoszącą, że wraz z nastaniem totalitaryzmu „wychowawcza rola filozofii się zdyskredytowała”.

W rozdziale czwartym (*Zerwanie nici tradycji i zerwania Heideggera*) rozwijam tezę Arendt o fundamentalnej nieciągłości tradycji Zachodu i łączę ją z analizą rozwoju myśli Heideggerowskiej w latach bezpośrednio poprzedzających jego przystąpienie do partii nazistowskiej i okres rektoratu 1933. Na podstawie analizy wykładów z lat 1929-1933 wysuwam tezę o zasadniczej, choć zamaskowanej nieciągłości w myśli Heideggera. Rzuca to nowe światło na interpretację błędów politycznych Heideggera w kontekście jego filozofii. Choć Heidegger podkreślał związek między *Byciem i czasem* i swą późniejszą polityczną aktywnością, dowodzę, że podstawowe pojęcia ontologii fundamentalnej zostały później zniekształcone nie do poznania. U Heideggera z lat 30. funkcjonowały one raczej jako „puste skorupy”, które maskowały zupełnie inną retorykę niż solipsystyczny i indywidualistyczny język *Bycia i czasu*. Oznacza to, że Heidegger z okresu rektoratu okazał się niewierny własnej

myśli i że tylko dzięki tej niewierności mógł odegrać rolę w nazistowskim aparacie władzy. Na podstawie dokumentów z czasu rektoratu dowodzę również, wbrew innym interpretacjom politycznego uwikłania Heideggera, które odwołują się do analogii z biografią Platona (m.in. Arendt), że Heidegger dokonał w tym okresie fundamentalnego zerwania zarówno z platońskim ideałem *paidei*, jak i z niemiecką tradycją edukacji uniwersyteckiej opartej na *Bildung*.

Rozdział piąty (*Czytanie Sofisty*) stanowi analizę najwcześniejszego Heideggerowskiego wpływu na myśl Hannah Arendt. Chodzi o pierwszy semestr jej studiów w Marburgu (1924), gdy uczęszczała na wykład Heideggera poświęcony analizie Platońskiego *Sofisty* oraz *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa. Zmaganie z tym wczesnym wpływem okazuje się decydujące dla późniejszej biografii intelektualnej Arendt. Heideggerowska analiza *phronesis* stanowi prefigurację maksymy, że *Dasein* egzystuje ze względu na siebie (*Dasein w jego byciu o to bycie chodzi*). Wedle Arendt, i wbrew Heideggerowi, *phronesis* ma zasadniczo charakter polityczny (w przeciwieństwie do *poiesis*). Heideggerowska analiza *praxis* została świadomie zdominowana interpretacją w stronę indywidualistycznej ontologii (*phronesis* to namysł nad właściwym sposobem bycia *Dasein*: *phronesis* wpisuje Heidegger w założenia analityki egzystencjalnej i scala z mądrością teoretyczną, *sophia*, która dokonuje się poza wspólnotą). Heideggerowskie pojmowanie *praxis* zostało zatem zdominowane przez uprzywilejowanie życia teoretycznego i indywidualistycznej ontologii. Arendt reaguje na ten przedsąd w *Kondycji ludzkiej*. Heidegger, wbrew własnym deklaracjom, odczytał Arystotelesa oczyma Platona i zapoznał centralny arystotelesowski problem *praxis*. Niemniej jednak, nie oznacza to, że Arendt w jakikolwiek sposób wskrzesiła czy przywróciła Arystotelesowską *praxis*. Rozwijam tu tezę Dana R. Villi, że myśl Arendt nie jest przepełniona komunitariańską nostalgią za arystotelesowskim dobrym życiem. Przeciwnie, Arendt ujawniła instrumentalizm w samym sercu Arystotelesowskiego opisu. Metaforyka związana z wytwarzaniem i kategorie środek-cel są tak głęboko zakorzenione w naszej tradycji, że tylko dekonstrukcja tradycyjnej filozofii politycznej i przemyślenie jej kategorii od nowa jest w stanie ujawnić wolność, opartą na fakcie ludzkiej wielości i sferze publicznej.

Konsekwentnie, rozdział szósty (*Wolność i świat: Heidegger-Arendt-Blumenberg*) został poświęcony krytycznej rekonstrukcji pojęcia świata Arendt i jego pedagogicznemu znaczeniu. Kontrastuję w nim quasi-Heideggerowski opis epoki nowożytnej, dokonany przez Arendt, z konkurencyjnym opisem Hansa Blumenberga (*Die Legitimität der Neuzeit*). Stanowiska obojga myślicieli są na pierwszy rzut oka opozycyjne: u Arendt nowożytność jest

tożsama z alienacją człowieka od świata, podczas gdy u Blumenberga nowożytność oznacza czynienie świata bardziej światowym i ludzkim. Blumenberg poddaje krytyce fenomenologiczną metodę Arendt za to, że opiera się ona na założeniu pewnych transhistorycznych stałych (jak właśnie jej pojęcie świata, którego uniwersalną miarę czerpie od Greków), które blokują interpretację nowożytności jako epoki autonomicznej. Stawką staje się tu pojęcie świata u Arendt, wypracowane pod wpływem Heideggera, a zarazem przeciw niemu. Twórczość Arendt (poniekąd wbrew niej samej) można czytać jako myśl modernistyczną, która rozwijana jest przeciwko teleologii klasycznego myślenia greckiego i która próbuje uchwycić ludzką wolność w jej antropologicznej samowystarczalności. Próbuję częściowo uchronić światowość Arendt przed krytyką, wykorzystując dwa pojęcia wolności (greckie, związane z działaniem i nowożytne, Kantowskie, związane z umiejętnością dystansu do własnego usytuowania w świecie i przyjęcia punktu widzenia innego), obecne w jej dziele. Jest to niezwykle istotne, gdyż świat fenomenologicznie ocalony z ruin tradycji jest zarazem sensem, jak i warunkiem wychowania. Wychowanie ma chronić świat (jego wieloaspektowość) przez grożącą mu redukcją do jednowymiarowości (np. w ideologii). Wychowywać w tym rozumieniu, to pozwolić ludziom zobaczyć świat z wielu perspektyw (także historycznych). Jest to jednocześnie podstawowy warunek nowożytnego, Kantowskiego pojęcia wolności (być w stanie umiejscowić się w perspektywie kogoś innego).

III. Pedagogiczna obietnica filozofii

Ostatnia część pracy poświęcona została postawieniu pytania o współczesną relację między edukacją, filozofią i pedagogiką a myśleniem. Jeżeli tradycyjna filozofia, a także Heideggerowskie próby jej dekonstrukcji, okazują się niewystarczające do uchwycenia antropologii ludzkiej wielości i specyfiki działania, to trzeba przemyśleć nowe możliwości myślenia poza tradycją (choć nie spoza niej).

Rozdział siódmy („*Zasada pedagogiczna*”: *kondycja ludzka i siła precedensu*) stanowi rekonstrukcję „zasady pedagogicznej”, obecnej w myśli Arendt. Podstawowa troska filozoficzna Arendt miała charakter antropologiczny: opisanie warunków możliwości bycia człowiekiem, nie zaś opisanie natury ludzkiej (które zawsze kończy się osadzeniem jej w nieantropologicznych strukturach porządku naturalnego czy boskiego). Rozróżnienie to (dokonane niewątpliwie pod wpływem Heideggera) ma ogromne znaczenie dla pedagogiki. Pedagogika oparta na pojęciu natury ludzkiej wymaga odniesienia metafizycznego (człowiek jako *animal rationale*, dusza w ciele, substancja myśląca, obraz Boga, etc.) Tutaj możliwości pedagogiki są ograniczone. Pojęcie kondycji ludzkiej zakłada natomiast skromniejszy opis warunków człowieczeństwa; są to światowe fenomeny, które konstytuują bycie człowiekiem

(bycie urodzonym, bycie śmiertelnym, bycie istotą mówiącą i działającą, etc.) Tutaj otwiera się nowy wymiar: pedagogika opisuje to, jak człowiek siebie stwarza niezależnie od struktur metafizycznych. Można tu czytać dzieło Arendt jako inspirację dla myśli pedagogicznej, która wykracza daleko poza to, co wprost pisała ona w nielicznych tekstach poświęconych edukacji. Jej myślenie stanowi nie tylko dekonstrukcję metafizyki, ale także próbę ocalenia polityczności jako metafory człowieczeństwa. W rozdziale tym dokonuję podwójnej transgresji: po pierwsze, w analizie twórczości Arendt wychodzę poza kontekst Heideggerowski. Po drugie, przekraczam również granice twórczości Arendt. Pozwala to spojrzeć na tę twórczość w trochę innym świetle i podjąć na nowo opisaną w poprzednim rozdziale pedagogiczną obietnicę myślenia. W pracach Herdera szukam czegoś w rodzaju kontrinspiracji względem przemożnego wpływu Heideggera. U Michela Foucaulta i Giorgio Agambena tropię natomiast podjęte na nowo ślady, które Arendt zostawiła w swych pismach. Opisy władzy Foucaulta i Agambena traktuję jako mniej czy bardziej świadomą kontynuację antymetafizycznego, dekonstrukcyjnego dzieła Arendt, by zrekonstruować nowe krytyczne sposoby myślenia i ich pedagogiczne znaczenie, m. in. przez rozwinięcie intuicji Arendt dotyczących biowładzy. Doprowadza nas to – po raz kolejny – do pytania o pedagogiczną rolę filozofii we współczesnym świecie.

W rozdziale ostatnim (*Myślenie jako obietnica*) kontynuuję analizę pedagogicznego znaczenia myślenia. Późna filozofia Arendt, która *explicite* podejmuje ten problem, musi zostać odczytana jako odpowiedź na Heideggerowskie pojmowanie myślenia. Końcowa analiza pracy została poświęcona pytaniu o to, czym jest myślenie, a także, w jakim sensie okazuje się ono w naszych czasach pedagogicznie niezbywalne. Wedle Arendt, myślenie i sądzenie są potężnymi narzędziami, które mogą uchronić nas przed popełnieniem „banalnego zła”. Jeśli przyjmiemy tę tezę, to dojdziemy do wniosku, że w czasach pozbawionych klarownych standardów i kodeksów moralnych, myśleć powinien każdy. A zatem, zasadnicze zadanie pedagogiki w tym kontekście polegałoby na demokratyzacji myślenia, nie tyle na nauczaniu ludzi, *co* lub *jak* mają myśleć, ile na stworzeniu warunków do myślenia i zapewnienia należnego mu miejsca w przestrzeni publicznej. Książka kończy się diagnozą krytycznej sytuacji uniwersytetu jako miejsca myślenia, gdzie neoliberalna ekonomia oraz biowładza unieważnia uniwersytet jako miejsce publicznej debaty i myśli krytycznej.

Wybór relacji Heideggera i Arendt jako motywu przewodniego tej książki nie jest wyborem przypadkowym. W tej relacji bowiem ogniskują się jedne z najistotniejszych intelektualnych zwrotów najnowszej filozofii, a także historii Zachodu. Jest to zatem opowieść o intelektualnych związkach dwojga myślicieli, należących do najbardziej

wpływowych w XX-wiecznej myśli. Jednocześnie jednak splata się ona z inną opowieścią: z krytycznie opracowanym opisem kulturowego, historycznego i filozoficznego kontekstu kategorii, które scalały pedagogikę z filozofią; jest to także narracja o rozpadzie tych kategorii wraz z zerwaniem nici tradycji europejskiej metafizyki i z tragedią dwudziestowiecznych totalitaryzmów; jest to wreszcie historia o poszukiwaniu warunków, na jakich można ten związek pomyśleć od nowa. Książka jest więc również opowieścią o tworzeniu możliwych relacji między pedagogiką a filozofią w czasach pozbawionych klarownych i powszechnie obowiązujących filozoficzno-pedagogicznych kategorii, a także o szansie, jaką niesie ze sobą ich brak.

4) Na mój pozostały dorobek naukowy składa się wspomniana monografia *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej* (Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009), która stanowi uzupełnioną (o podrozdział *Heidegger i Lévinas*, s. 211-224) oraz zredagowaną wersję mojej pracy doktorskiej (jej egzemplarz załączam do wniosku), oraz seria artykułów, które powstały od momentu obrony doktoratu do momentu napisania pracy habilitacyjnej. Należy doń również zbiór przekładów tekstów naukowych z języka angielskiego i niemieckiego oraz kilka recenzji.

Artykuły opublikowane w latach 2008-2015 tworzą etapy drogi, której celem było przezwycięzenie omówionych wyżej ograniczeń mojej książki podoktorskiej oraz wypracowanie nowego stanowiska w dialogu między obiema dyscyplinami. Artykuły te są wynikiem próby uzyskania szerszego horyzontu interpretacyjnego, który pozwoliłby na bardziej niezależne i kontekstowe ujęcie związków między pedagogiką a filozofią. Z tego względu, choć wiele z nich antycypuje tematykę późniejszej pracy habilitacyjnej, znajdują się wśród nich także prace o zupełnie heterogenicznej tematyce. Wszystkie one jednak służyły poszerzeniu horyzontu, koniecznego do napisania nowej książki.

Do artykułów „heterogenicznych” zaliczam przede wszystkim teksty, które, niejako na marginesie moich głównych zainteresowań filozoficzno-pedagogicznych, pozwoliły mi (niezależnie od kontekstu Arendt-Heidegger) rozwinąć moje zainteresowania intelektualną formacją epoki nowożytnej. Zaliczam tu przede wszystkim rozprawkę o pedagogicznym wymiarze kosmologii (*Kepler i Platon: o możliwym znaczeniu kosmologii dla filozofii wychowania*), a także pracę *Teologia polityczna i nowożytność: Hans Blumenberg kontra Carl Schmitt* oraz mój głos w sprawie relacji między filozofią a teologią (*Peterson – teologicznie zdyscyplinować filozofię*). W tej grupie prac za najbardziej reprezentatywne dla

dorobku uznaję dwie pierwsze, których kopie załączam do wniosku. Jednocześnie, właśnie ze względu na ich „heterogeniczność”, poniżej zamieszczam ich krótką charakterystykę:

Artykuł *Kepler i Platon* stanowi ilustrację tezy, że każdy aspekt zachodniej filozofii i historii idei, a nie tylko problemy w oczywisty sposób „humanistyczne”, jest istotny z punktu widzenia filozofii wychowania, o ile ma ona mieć charakter prawdziwie filozoficzny. Tezę tę przedstawiam na przykładzie skomplikowanej i niejednoznacznej relacji między starożytną (platońską) kosmologią a dziełem jednego z najbardziej twórczych i wpływowych prekursorów nowożytnej metody naukowej, Johanna Keplera. Relacja ta pokazuje, jak silny zachodzi związek między teoriami przyrodniczymi i kosmologicznymi a przekonaniami natury etycznej, antropologicznej i pedagogicznej.

Artykuł *Teologia polityczna i nowożytność* stanowi szkic głównych aspektów polemiki Hansa Blumenberga i Carla Schmitta, jaka wywiązała się po opublikowaniu Blumenbergowskiej *Die Legitimität der Neuzeit*, zaś bezpośredniego charakteru nabrała po wydaniu przez Schmitta *Politische Theologie II* gdy Blumenberg zainicjował korespondencję między obu myślicielami. W tekście koncentruję się wokół trzech zagadnień, odzwierciedlających główne aspekty tej polemiki. Są to: status Schmittiańskiej teologii politycznej oraz konsekwencje jej przekształceń; spór o prawomocność epoki nowożytnej w kontekście prawniczych rozstrzygnięć Schmitta oraz Blumenbergowska krytyka Schmittiańskiego rozróżnienia na przyjaciela i wroga, jako podstawowej kategorii politycznej.

Pozostałe prace stanowią kolejne tropy w kierunku problematyki książki.

Praca nad artykułami: *Od sporu między parweniusem a pariasem do napięcia między życiem i światem. O genezie filozoficznych i pedagogicznych kategorii Hannah Arendt; Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?; Spór o zasadę Bildung i problem tożsamości żydowskiej perspektywie „wczesnej” Hannah Arendt; oraz Plato’s Allegory of the Cave Reconsidered – The Heideggerian Approach* pozwoliła mi wstępnie zarysować problem kategorii scalających pedagogikę i filozofię (*paideia*, *Bildung*), rozwinąć rozumienie genezy oraz istoty nowożytnego uniwersytetu, a także wskazać na paradoksy związane z nowożytną ideą kształcenia oraz jej odmienność od modelu greckiego. W tej grupie za najistotniejsze uznaję dwie pierwsze prace, których kopie załączam do wniosku.

Opracowywanie tekstów: *Spór o prawomocność epoki nowożytnej; Czy Hannah Arendt była fenomenologiem?; Is Hannah Arendt a Modernist After All?; oraz Arendt – Heidegger. Visual Art and the Public Space* przybliżyło mnie do wstępnego ujęcia myśli Arendt jako odpowiedzi na filozofię Heideggera, a także pomogło mi w rekonstrukcji jej

skomplikowanego i niejednoznacznego stanowiska w sprawie epoki nowożytnej na tle innych podejść i tym samym w wyprowadzeniu wniosków co do pedagogicznego sensu różnych sposobów pojmowania relacji między człowiekiem a światem. Natomiast przyczynek *Poprawność polityczna i myślenie o polityce. Przypadek Hannah Arendt* stanowił moment inicjujący moje zainteresowanie problemem myślenia i jego rolą w edukacji. Wszystkie pięć prac jest reprezentatywnych dla mojego dorobku, ich kopie załączam do wniosku.

Większość wymienionych tekstów odcisnęła piętno na mojej rozprawie habilitacyjnej, jednak żaden z nich nie został w niej zamieszczony. Stanowi ona bowiem opracowanie tych problemów na nowo i w szerszym kontekście.

5) Odrębną, choć również istotną dziedziną mojej pracy akademickiej jest tłumaczenie zachodniej literatury filozoficznej na język polski. Już podczas studiów filozoficznych zaszczerpiono we mnie przekonanie, że przekład jest niejako obowiązkiem akademika wobec społeczeństwa. Dzisiaj uważam, że konieczność tłumaczeń literatury obcojęzycznej na język polski nabrała jeszcze większego znaczenia. Język naukowy poddany został regułom globalizacji, co oczywiście przynosi wymierne korzyści w dziedzinie międzynarodowej komunikacji. Jednocześnie jednak to, że powoli rezygnujemy z języka narodowego jako języka humanistyki, ma również negatywne skutki dla rozwoju tego języka, powodując jego zubożenie, a co za tym idzie, zubożenie ogólnej kultury społeczeństwa, w którym żyjemy. W humanistyce język nigdy nie jest po prostu narzędziem komunikacji, lecz stanowi odrębny sposób myślenia i niesie z sobą obraz świata. Tłumaczenie literatury humanistycznej na język polski stanowi jedną z możliwych prób złagodzenia procesu degeneracji polskiego języka naukowego do zbioru kalek z języka angielskiego. Tłumaczenie wymaga bowiem wykuwania na nowo w języku ojczystym pojęciowości, która funkcjonuje w innych językach, stymulując tym samym rozwój tego języka i dając czytającej publiczności możliwość podjęcia dialogu z niedostępnymi wcześniej autorami. Z tego względu od momentu obrony pracy magisterskiej z filozofii podejmuję wciąż na nowo niewdzięczne i w Polsce lekceważone zadanie tłumacza. Swoją drogę translatorską rozpoczęłam od współtłumaczenia (wraz z Ewą Drzazgowską) Kantowskiej *Antropologii w ujęciu pragmatycznym* (IFiS PAN, Warszawa 2005), której brak boleśnie dawał o sobie znać na polskim rynku wydawniczym. W następnych latach, ze względu na konieczność pisania doktoratu, potem zaś habilitacji, w szczególności zaś ze względu na wymóg publikacji punktowanych, mogłam podjąć się jedynie skromniejszych zadań translatorskich, koncentrując się na przekładach pojedynczych artykułów. Są wśród

nich m. in. prace Hansa-Georga Gadamera, Aby'ego Warburga, Jacoba Taubesa, oraz Karla Löwitha.

6) Zajęcia ze studentami prowadzę od roku 2004. Przez pierwszych kilka lat były to głównie kursowe ćwiczenia z historii filozofii oraz z filozofii współczesnej dla studentów lat I-II jednolitych studiów magisterskich. Krótko przed obroną doktoratu rozpoczęłam również pracę na studiach doktoranckich. W latach 2006-2012 prowadziłam translatorium dla studentów I roku studiów doktoranckich, którego owocem są przekłady anglojęzycznych artykułów, publikowane w „Kwartalniku Pedagogicznym”. Po obronie doktoratu stanęłam wobec nowych wyzwań dydaktycznych: konwersatoria w języku obcym na studiach magisterskich i doktoranckich, dwa semestry konwersatorium poświęconego filozofii Heideggera, następnie ćwiczenia kursowe z *Filozoficznych podstaw pedagogiki*, zaś od roku akademickiego 2014/15 wykład z *Filozoficznych podstaw pedagogiki* dla III roku studiów licencjackich oraz wykład *Wybrane zagadnienia filozofii* dla studiów magisterskich uzupełniających. Od roku 2014/15 prowadzę również wykład z *Filozoficznych podstaw pedagogiki* dla studentów studiów zaocznych.

7) Od lat współpracuję z przedstawicielami dwóch ośrodków zagranicznych: z prof. Georgiem Cavallarem z Uniwersytetu Wiedeńskiego (w 2011 roku zorganizowałam wizytę prof. Cavallara na Wydziale Pedagogicznym UW) oraz z prof. Christiane Thompson w Uniwersytecie we Frankfurcie nad Menem, wcześniej Halle (w 2013 roku odbyłam stypendium DAAD na zaproszenie prof. Thompson w Halle; na rok 2016 planowana jest wizyta prof. Thompson na Wydziale Pedagogicznym UW). Sporadycznie współpracuję również z prof. Paulem Standishem w Institute of Education w Londynie. W roku 2013 odbyłam tam krótki staż dydaktyczny.

8) Podsumowując: od momentu podjęcia decyzji o rozpoczęciu studiów doktoranckich aż po moment złożenia pracy habilitacyjnej, główny (choć nie jedyny) obszar moich zainteresowań pozostaje ten sam: jest nim zagadnienie relacji między pedagogiką a filozofią, czy inaczej mówiąc: pytanie o to, czym jest (powinna być) filozofia wychowania. Jednocześnie, sposób ujmowania przeze mnie tego zagadnienia zmieniał się wraz z dojrzewaniem mojej świadomości metodologicznej i wraz z poszerzaniem się zakresu moich badań. Książka *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* stanowi rezultat tej drogi i niejako zwieńczenie pewnego etapu wieloletnich poszukiwań. Pytanie o filozofię wychowania czy zagadnienie filozoficznych podstaw pedagogiki, umiejscowione w kontekście europejskiej myśli kontynentalnej będzie mi zapewne towarzyszyć w dalszej pracy naukowej. Będę jednak

zdecydowanie wykraczać poza prezentowaną przeze mnie obecnie perspektywę, szukając inspiracji w myśli najnowszej: u pedagogów krytycznych, wśród teoretyków władzy, w myśli poststrukturalistycznej. Choć na tym etapie nie jest mi łatwo dokładnie określić obszar moich przyszłych badań, sądzę że w pracach najbliższych lat powróci w nowej odsłonie jeden z wątków mojej pracy habilitacyjnej: zagadnienie roli uniwersytetu we współczesnym świecie.

PAULINA SOSNOWSKA