

## Autoreferat

### 1. Dr Małgorzata Lidia Przanowska

#### 2. Dyplomy i stopnie naukowe:

- magister pedagogiki, Indywidualny Tok Studiów (ITS), dyplom z wyróżnieniem, Uniwersytet Warszawski, 2000

promotor: prof. dr hab. Andrea Folkierska

- doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Warszawski, 2009

#### Tytuł rozprawy doktorskiej:

*Dialog w perspektywie hermeneutycznej a kształtowanie tożsamości*

promotor: prof. dr hab. Andrea Folkierska

#### recenzenci w przewodzie doktorskim:

prof. dr hab. Krystyna Ablewicz, prof. dr hab. Włodzimierz Lorenc

Inne dyplomy:

- dyplom tutora akademickiego, 2014: Szkolenie Tutorów Akademickich, organizator: Collegium Wratislaviense, kurs certyfikowany: Certyfikat Tutora Collegium Wratislaviense; certyfikat/zaświadczenie nr 06/07/2014 wydane dnia 8.05.2014r.; tytuł: tutor

### 3. Zatrudnienie w jednostkach naukowych:

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, adiunkt od 1.10.2009r.

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, studia doktoranckie, 2001-2009

### 4. Osiągnięcie wynikające z 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. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.)

a) Tytuł osiągnięcia: *Listening and Acouological Education*

b) Małgorzata Przanowska, 2019, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ss. 306;

recenzenci wydawniczy: prof. dr hab. Barbara Weber, dr hab. Rafał Włodarczyk

ISBN 978-83-235-3735-9 (print) ISBN 978-83-235-3743-4 (pdf online)

ISBN 978-83-235-3751-9 (e-pub) ISBN 978-83-235-3759-5 (mobi)

#### 4. Omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

##### Cel naukowy pracy:

Celem naukowym przedstawionej do oceny pracy było opisanie fenomenu słuchania. Moje zainteresowanie fenomenem i doświadczeniem słuchania wynikało z wcześniejszych badań nad hermeneutyką filozoficzną i pedagogiką (w zakresie filozofii wychowania, pedagogiki ogólnej oraz współczesnych kierunków pedagogicznych). W książce opisałam swoje **nowatorskie ujęcie fenomenu słuchania** oraz przedstawiłam **oryginalną ideę edukacji akuologicznej**. Ważnym wątkiem w pracy są dociekania nad kwestią **hermeneutyki edukacji** (wychowania i kształcenia) prowadzone w kontekście dyskusji nad relacją między pedagogiką a filozofią.

##### Wyniki

Ze względu na istotny dla mojej koncepcji wątek translatorski (i translacyjnego słuchania), zdecydowałam się napisać książkę w języku angielskim. W ten sposób czytelnik swobodnie władający językiem angielskim ma możliwość uświadomienia sobie wpływu – powiedzmy – „intra-językowego”, natomiast czytelnik, dla którego język angielski jest językiem obcym, wpływu „inter-językowego” w doświadczeniu lektury jako przekładu (por. mój tekst *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Inspiracje hermeneutyczne* oraz kategorie inter- i intralingwistycznego przekładu).

Ponadto, książka napisana została w duchu anty-redukcyjnym, trans- i interdyscyplinarnym. Wychodzę z założenia – i przekonania – głoszącego, że pedagogika jest (i powinna pozostać) dyscypliną otwartą i zróżnicowaną metodologicznie, zatem nie może zamykać się w jednej wykładni językowej i w jednej, określonej z góry, perspektywie badawczej. Z tego też względu, pedagodzy muszą niemal nieustannie poszukiwać języka badanej rzeczywistości („języka rzeczy”, jeśli posłużyć się określeniem Gadamerowskim) i w ten sposób kształtować swój własny, odrębny – a zarazem spełniający warunek minimalnej komunikowalności - język wypowiedzi. Poza tym, każdy język to odmienny świat interpretacyjnych możliwości i przebywanie w innym rejestrze fonetyczno-semantycznym, jeśli można tak to określić. W kontekście prowadzonych przeze mnie badań

hermeneutyczno-fenomenologicznych, doświadczenie zmiany językowego brzmienia umożliwiło dostrzeżenie swoistych aspektów fenomenu słuchania, pewnych niuansów pedagogiki współczesnej oraz edukacji akuologicznej. Inną kwestią jest to, że pewien rodzaj ujmowania interesujących mnie tak zwanych problemów badawczych (pytanie, dialektyka, rozmowa, słuchanie, kształtowanie, wolność, przekład, sens edukacji, pedagog/wychowawca/hermeneuta wychowania) może zostać rozpoznany zarówno w artykułach pisanych w moim ojczystym języku, jak i w anglojęzycznej publikacji. Jednak w książce (z wyłączeniem pewnych fragmentów, o czym mowa poniżej) wprowadzam zupełnie nowe wątki interpretacyjne interesujących mnie zagadnień. Moim zamiarem nie było zaprezentowanie dotychczasowych ustaleń w nowej szacie językowej, ale takie (pierwszy raz opublikowane w książce) przedstawienie hermeneutycznej fenomenologii słuchania i edukacji akuologicznej, które zarazem – przynajmniej w pewnej mierze - odzwierciedlałoby głoszone w pracy idee.

Najważniejszym rezultatem badawczym książki *Listening and Acouological Education* jest właśnie zaprezentowanie **fenomenologicznej hermeneutyki słuchania** oraz zaproponowanie nowego podejścia do wychowania, które określiłam jako **edukacja akuologiczna** (gr. *akouō* - „słuchać”, „słyszeć”). Praca składa się z obszernego wprowadzenia, dwóch części (6 rozdziałów) oraz zakończenia, który z pewnych względów (o czym na końcu omówienia jeszcze wspomnę) zachowuje numerację rozdziału. We wprowadzeniu, *Introduction. Intertwining of threads: Resounding contexts*, przedstawiam założenia metodologiczne pracy (badania hermeneutyczno-fenomenologiczne), nakreślam kontekst prowadzonych badań, pokazuję zarys współczesnych koncepcji i filozofii słuchania ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji pedagogów i filozofów wychowania podejmujących w swoich pracach badania nad słuchaniem; wyjaśniam również kwestie terminologiczne związane z tytułowym terminem „acouological education” z nawiązaniem do „acouological treatise” Michela Chiona oraz pojęciem *acouology* Pierre’a Schaeffera. Uwagę czytelnika kieruję również w stronę kwestii konstrukcyjnych książki takich jak, na przykład, podział książki na dwie części mimo ciągłości omawiania kolejnych form słuchania (aż do *educational listening*, tj. słuchania kształtującego, formującego), czy znaczenie rozdziału czwartego jako *interludium*. Poza tym twierdzę, że każdy nurt w pedagogice jest *akuologiczny* (ponieważ w każdej koncepcji pedagogicznej występuje logika jakiejś formy słuchania), natomiast niektóre

podejścia pedagogiczne trzeba określić jako *antyakuologiczne* (*Introduction*, s. 10-11). W tych ostatnich słuchanie przybiera formę zniekształconą, redukcjonistyczną lub zdegenerowaną, jak na przykład w przypadku ślepego posłuszeństwa. W kierunkach antyakuologicznych brakuje spełnienia wobec każdego „podmiotu pedagogicznego” warunku wolności w edukacji – wolności, bez której nie może pojawić się odpowiedzialność zakładająca również, między innymi, umiejętność rozpoznawania (por. s. 11) właściwego czasu (*kairos*) do podjęcia lub zaniechania określonych działań pedagogicznych (s.24-25).

Zależało mi na tym, aby w pracy zachować właściwą miarę między erudycją (która do pewnego stopnia zawsze jest, w najlepszym tego słowa znaczeniu, techniką przywoływania znaczących dla tematu autorów i ich koncepcji), a oryginalną pracą fenomenologiczną, samodzielnym opisem fenomenu słuchania i wyłaniającej się z tego opisu koncepcji edukacji lub pedagogiki. Przywoływane ujęcia innych autorów nie są zabiegiem wyłącznie technicznym. Pewne sformułowania myśli wydają mi się tak celne i dające do myślenia, że parafraza ich – jakkolwiek zawsze edukacyjna, kształtująca – pozbawiłaby te myśli istotnego tonu, który w kontekście słuchania (i hermeneutyki akuologicznie rozumianej) posiada niepoślednie znaczenie.

Punktem wyjścia moich badań było zainteresowanie hermeneutyką filozoficzną (zob. punkt 5 Autoreferatu). Interesująca wydaje mi się kwestia otwartości hermeneutycznej (i wynikającej z niej – jak twierdzą – odpowiedzialności, przede wszystkim pedagogicznej), ryzyka (w) interpretacji oraz jej niekompletności, dzięki której wciąż uczestniczymy w nigdy niekończącej się rozmowie. W kontekście pedagogicznym z kolei, interesujące jest – jak sądzę - pozytywne odczytanie pojęcia *information* jako „bycia w formacji”, w procesie kształtowania przez rzecz, która coś „mówi”, coś przekazuje. Edukacja zakłada istnienie jakiejś kształtującej nas „wiadomości”, jednak sam fakt *posiadania* informacji kształtującym być nie może. Dopiero, kiedy zaczynamy *rozumieć*, przekaz może zostać sproblematyzowany, a to zakłada uprzednie słuchanie „rzeczy”, która coś przekazuje, coś „mówi”. Z tego, między innymi, względu w hermeneutyce filozoficznej proklamuje się (dialogiczno-dialektyczną) logikę „podążania z rzeczą”. Nie tylko dostrzegam w takiej logice potencjał pedagogiczny, ale twierdzą również, że akuologicznie odczytana hermeneutyka filozoficzna staje się akuologiczną edukacją.

Zatem Rozdział 1 *The hermeneutic conversation and the piercing dialectics resounding in listening (overture figures: Hans-Georg Gadamer and Jean-Luc Nancy)*) rozpoczynam od przedstawienia ogólnego zarysu zagadnienia hermeneutycznej rozmowy, z której analizy wyłaniają się kwestie pytania oraz słuchania podejmowane przez – odpowiednio – Hansa-Georga Gadamera oraz Jeana-Luca Nancy'ego (prof. Barbara Weber podkreśliła w swojej recenzji książki oryginalność takiego zestawienia; podobny wątek – choć w innym celu – podjęłam wcześniej w artykule *Człowiek jako pytanie*, zob. Wykaz dorobku i ad. 5 Autoreferatu). Kwestia rozmowy (pytania i słuchania) prowadzi do kolejnych zagadnień, takich jak na przykład (w podrozdziale 1.1 i 1.2): rozumienie, interpretacja tekstu, inność innego, wzmacnianie głosu innego, słyszalność rzeczy, *mousikē-logos* a filozofia, język rzeczy, dialogiczność myślenia, muzyczność myślenia i doświadczania świata, interpretacja *psychē*, głos wewnętrzny (*verbum interius*). Rozważania nad tymi zagadnieniami (poruszonymi w nawiązaniu do mojej interpretacji filozofii Sokratejski-Platońskiej, ogólnie: antycznej, którą wykorzystuję metaforycznie w moich analizach), prowadzą do pytania o różnicę między dialektycznym i sofistycznym mówieniem oraz słuchaniem (podrozdział 1.3). W kontekście tej różnicy formułuję tezę głoszącą, że dialektyk myśli i działa w wolności, która obca jest myśleniu i sposobowi bycia sofisty (por. podrozdział 1.4). A zatem, w takim ujęciu, myślenie/doświadczenie dialektyczne zyskuje pewną wartość/ważność dla kwestii kształtowania akuologicznego.

Inną konsekwencją tych dociekań, było postawienie problemu otwartości i pytajności rzeczy (warto dodać, że w całej książce słowa „rzecz” używam w szerokim jego znaczeniu jako sprawa, kwestia, coś co jest i domaga się rozumienia; nie chodzi tutaj o przedmioty, czy materialne obiekty). W rezultacie przeanalizowałam zagadnienie „pytania” w hermeneutyce filozoficznej - pytania, które posiadając strukturę otwartości jest zawsze doznaniem kształtującym lub otwierającym możliwości kształtowania osoby stawiającej pytanie (por. podrozdział 1.5 i 1.6). Wątek hermeneutycznej „rozmowy, którą jesteśmy” (jak to określał Gadamer) jest przyczynkiem do twierdzenia, że – skoro pytanie i odpowiadanie zakłada słuchanie - jesteśmy „słuchającym sposobem bycia”; ponadto nasze samo-rozumienie i kształcenie domaga się „czegoś do rozumienia” (w tym sensie musi być „rzeczowe”), dlatego jesteśmy zawsze skierowani na coś innego niż my sami, o ile dokonuje się w nas doświadczanie kształtowania. Odwołuję się przy tym do hermeneutycznie rozumianej

spekulatywności polegającej na jedności myśli, słowa i rzeczy oraz do pojęcia słyszalności bytów wyinterpretowanej z analizy paraboli jaskini Platona. W tym miejscu, nawiązując do eseju *Listening Nancy'ego*, wywód kieruje się w stronę ontologicznej tonalności i kwestii podmiotu jako ucieleśnionego słuchania.

W podrozdziale 1.7 drobiazgowo analizuję ujęcie Nancy'ego (z krótkim nawiązaniem do Petera Szendy'ego). Jednym z najważniejszych rezultatów tej analizy jest przejście sformułowania „ontologiczna tonalność” jako lepiej oddającego „sposób bycia bytów”, a także pojęcia sonorystycznego czasu, który staje się przestrzenią (i odwrotnie) oraz „konstrukcji” podmiotowej słuchającego: słuchanie kształtuje, przekształca tego, kto uczestniczy w tym doświadczeniu oraz kształtuje jego świat. Ze względu na nierozzerwalny, hermeneutycznie uwidoczniiony, związek słowa (word) i świata (world), uwzględniając kształtujący jego aspekt, wprowadzam również – korzystając z możliwości, które daje język angielski - pojęcie „wor(l)d” (słowo w świecie, słowo będące światem, świat w słowie, świat będący słowem-językiem).

Główną tezę pedagogiczną tego fragmentu analizy jest stwierdzenie, że kształtowanie pedagogów powinno polegać na rozpoznaniu siebie dzięki rozumieniu świata, ponieważ bez znaczących treści domagających się interpretacji, kształcenie pedagogiczne wzmocnia alienacyjny redukcjonizm. I właśnie w kontekście tej konkluzji, pojawia się kwestia sensu (por. podrozdział 1.8; w rozdziale 6, szczególnie w podrozdziale 6.3, poświęcam więcej uwagi zagadnieniu sensu (akuologicznej) edukacji). Analizując Nancy'ego i Gadamera ujęcia zagadnienia sensu (a więc w kontekście pytania i słuchania) podejmuję również istotny dla obydwu autorów, jak również dla mojej koncepcji, wątek rytmu i – co z tym związane - czasu jako tempa myślenia i działania wraz z uwzględnieniem doświadczenia ich „rezonansu” i uczestniczenia w komunikacji, która jest dzieleniem się, współprzebywaniem, nie zaś wyłącznie „czystą”, pustą transmisją. Rozważania Nancy'ego i Gadamera prowadzą mnie do zagadnienia ruchu (Helmholz pisał o „ruchliwości ducha”), w którym słyszymy i możemy rozpoznać siebie, świat i innych. Założenie to posłuży w dalszej części pracy do uprawomocnienia przekonania, że nie można mówić – w mocnym sensie - o bierności słuchania, podczas gdy podział na bierne i aktywne słuchanie dominuje w dzisiejszym dyskursie pedagogicznym, psychologicznym, społecznym i filozoficznym. Dynamizm słuchania prowadzi mnie do przyjrzenia się doświadczeniu, które określiłam jako

„dialektyczna *mousikē*”; właśnie to doświadczenie kształtuje „podmiot” - *mutatis mutandis* „dzieło” sztuki (art-self) domagające się „zamiany w słuch” w relacji-do-czegoś/kogoś, o ile uczestniczy w kształtującym doświadczeniu pytania.

Zakończenie rozdziału ukazuje – wprawdzie *implicite* – znaczenie odpowiedzialności w byciu z innymi i w relacji ze światem, a w ten sposób w kształtowaniu siebie niejako „poza sobą”, w ukierunkowaniu na „Ty” doświadczenia. W rezultacie koniec rozdziału pierwszego wprowadza – również w sposób niejawnym - wątek patologii, deformacji pedagogicznych przejawiających się m. in. w narcystycznym (ukierunkowanym na siebie, ale wysuwającym nadmierne roszczenia wobec innego), a zatem toksycznym (bo niszczącym inne „Ja”), klimacie współczesności. W sposób jawny natomiast zakończenie rozdziału 1 nawiązuje do tematu apologii pedagogicznych, których opisowi poświęciłam rozdział 6.1 rozprawy inaugurując kwestię sensu edukacji akuologicznej. Trzeba jeszcze dopowiedzieć, że cały Rozdział 1 pracy, podobnie jak większość Rozdziału 2 są gruntownie poprawionymi, przeredagowanymi, uzupełnionymi o nowe fragmenty wersjami dwóch artykułów opublikowanych pod podobnymi tytułami (łącznie 58 stron książki wliczając uzupełnienia i poprawki oryginalnych publikacji, co stanowi ok. 20% książki; odpowiednie adnotacje znajdują się w przypisach książki; opublikowane za zgodą wydawnictw).

Z moich rozważań wynikało, że hermeneutyczny prymat pytania jest w istocie kultywowaniem słuchania (używam przy tym metafory hermeneutycznego ucha); w takim ujęciu kwestia edukacji nie jest odrębnym zagadnieniem hermeneutycznym, ale sednem hermeneutycznego doświadczenia. Triada pojęć: pytanie-słuchanie-kształtowanie wytyczyła kolejny etap moich badań, których dokumentację stanowi rozdział 2 książki. Ekspozuję w nim zagadnienie kształtującego „jak”, kształtującej „jakości” (*howness*) edukacji widzianej w perspektywie hermeneutycznej; przede wszystkim podkreślam, że hermeneutyka posiada znaczący aspekt pedagogiczny/kształtujący, dlatego hermeneutyka słuchania jest już doświadczeniem kształtującym zawierającym w sobie doświadczenie „głęboko zakorzeniającego wyzwolenia” (a *deep-rooted liberation*). Podejmuję tym samym krótką dyskusję z koncepcją edukacji zredukowanej do idei niczym niezapośredniczonego, spontanicznego rozwoju dziecka. Sprzeciwiam się również bezdusznemu przekazywaniu tradycji, który przekształca jej doświadczenie w tradycjonalistyczną ideologię (w pejoratywnym znaczeniu tego słowa). Edukacja dokonuje się w formatywnym (nie zaś

technologicznym) *jak (i co)* – nie może tutaj zostać pominięty aspekt „osobowo-twórczy” kształcenia.

W hermeneutyce edukacji chodzi o kształcenie skoncentrowane na przekraczaniu określonego partykularyzmu w postrzeganiu świata i żyjących w nim, współtworzących go, ludzi. Dlatego w podrozdziale 2.2 to co kształtujące (*the educational*) dostrzegam w tym co dzieje się w pytaniu i słuchaniu, a także w hermeneutycznie rozumianym „pomiędzy”. Z tego względu w hermeneutyce edukacji akcentuję znaczenie współ-wypowiadania słowa oraz translacji i ekspresji (siły wyrazu); z kolei wydarzeniowy charakter pytania wiąże się z dostrzeżeniem kształtującego znaczenia bycia-w-różnicy: różnica wzmaga słuchanie tego co pojawia się w pytaniu i dzięki niemu prezentuje się w potencjalności swoich możliwości.

Taki zarys relacji między pytaniem, słuchaniem a kształtowaniem przygotował pewną przestrzeń na przeprowadzenie krótkiej analizy sposobów pytania i przedstawienie autorskiej interpretacji „zapomnianej hermeneutyki pytania”, o której wspominał Gadamer. Wątek ten rozwijam znacznie szerzej w artykule *Zapomniana hermeneutyka pytania a ontologia hermeneutyczna* (zob. Wykaz dorobku), m.in. kwestionując Gadamerowski termin „pytanie pedagogiczne” (proponuję zastąpić je sformułowaniem „pytanie egzaminacyjne”, lub egzaminujące, czyli weryfikujące, sprawdzające coś z góry danego lub znanego). Rzetelne pytanie jest doświadczeniem kształtującym i w tym sensie pedagogicznym („paideicznym”) w najlepszym tego słowa znaczeniu. W książce (podrozdział 2.3) podejmuję kwestię sposobów pytania i sposobów jawienia się fenomenowi pytania. Warto nadmienić, że o ile w rozdziale 1 analizowałam „pytanie” przede wszystkim w ujęciu Gadamera i Thomasa Schwarz Wenzera (podobnie zresztą jak w artykule *Człowiek jako pytanie*), o tyle w podrozdziale 2.3, nawiązując do dialektyki hermeneutycznej Gadamera i jego przeświadczenia o tonie pytania, zapoznaję czytelnika z moją nowatorską interpretacją hermeneutyki pytania. Wymieniam w jej ramach pytajne odpowiadanie, twierdzące coś pytanie, pytanie-prośbę (lub proszące pytanie) i nad-pytanie (swoiste meta-pytanie); uwzględniam przy tym kontekst sensu pytania i „głosu” rzeczy, a także definiuję myślenie jako *nasłuchujące zapytywanie*.

Po analizie hermeneutyki pytania, przechodzę do wprowadzającego opisu hermeneutyki słuchania (podrozdział 2.4). W jego ramach opisuję pokrótce słyszenie (*unwitting listening*), słuchanie intencjonalne (*witting listening*), słuchanie rozumiejące (*interpretative/understanding listening*), oddychające (powiązane z mówieniem,



wypowiadaniem słowa) słuchanie (*breathing listening*) oraz słuchanie w działaniu (*listening in action* rozumiane nie jako aktywne słuchanie tylko jako bycie zagadniętym przez coś – doświadczenie „głosu” w codziennym życiu, rutynowych nawet działaniach). Stwierdzam, że istnieje akuo-logiczne rozumienie sytuacji, które prowadzi do zagadnienia etyki smaku spokrewnionej z fronetyczną etyką rozpoznawania. Ta krótka prezentacja „rodzajów” słuchania ukazuje wstępnie złożoność fenomenu słuchania. W tym opisie fenomenu słuchania chodziło przede wszystkim o pokazanie pewnej hermeneutycznie „produktywnej” niejednoznaczności: sam fenomen słuchania dostępny w świadomości badacza w różnorodności jego prezentacji, domaga się oglądu dynamicznego i niezamykającego odbiorcy w ruchu typologizującym.

Innymi słowy, różnorodność fenomenu nie może przesłonić jego spójności, z drugiej zaś strony, odsłonięcie wewnętrznego zróżnicowania fenomenu słuchania wzbogaca nasze otwarcie się na rozmaite aspekty jego doświadczenia. Zatem kształtowanie pewnej *hermeneutyczno-fenomenologicznej wrażliwości* ma decydujące znaczenie dla wspomnianego wcześniej *jak* (pewnej nieustannie wydarzającej się i kształtowanej *jakości*) naszego życia. Stąd też wynika refleksja nad edukacją pełną zmysłu smaku i taktu, które „pracują” na kanwie słuchania. *Fronimos* (jako jedna z metafor przybliżająca postać akuologicznego wychowawcy) jest posłuszny swemu rozpoznaniu, a jego działanie zależy od tego rodzaju posłuszeństwa, które zakłada wewnętrzną aktywność słyszenia, wsłuchiwanie się i rozważania. Zaprzeczeniem takiego bycia po-słusznym jest posłuszeństwo niewolnicze, wynikające z lęku lub z przygniatającego przymusu powinności, który usztywnia (reifikuje) „Ja” hamując kształtowanie, tj. bycie w intuicji (*in-tuition*).

Hermeneutykę rozumiem w takim kontekście jako kultywowanie nastłuchującego, wsłuchującego się sposobu życia. Jednak rozpoznanie dotyczące tego, czy mamy do czynienia z takim właśnie sposobem bycia, nie pochodzi z zewnątrz - jest dostępne konkretnej osobie dzięki zmysłowi samo-krytyki/analizy oraz szczerości (i przyjaźni) wobec siebie. Z tego względu, rozpoznanie to nie niweluje otwartości na głos innego – wręcz przeciwnie: głos z zewnątrz „aktywuje” wewnętrzne pytanie i poszukiwanie (gr. *psachno*). Zatem psachnologiczny sposób życia zakłada akuologiczną edukację, bo „jesteśmy słuchaniem”. W takim doświadczeniu wzmaga się znaczenie translacji, której warunkiem kształtującego oddziaływania i twórczego przekazywania – podobnie jak rozumienia – jest słuchanie:

wyostrzenie zmysłu słuchania jest zadaniem hermeneutycznym oraz zadaniem edukacji. Ważność tego twierdzenia podkreślam w książce przez przywoływanie Gadamerowskiego wskazania: jeśli nie rozumiesz, musisz „wyostrzyć” swoje uszy. Tak więc kształtowanie i kultywowanie hermeneutycznego ucha pozostaje zadaniem hermeneutycznym (aby podkreślić znaczenie takiego zadania, posługuję się w książce również określeniem „akuohermeneutyka”, *acouo-hermeneutics*).

Rozdział 3 *A mini-phenomenology of listening (or the small hermeneutic phenomenology of listening)* rozpoczynam od pewnych zastrzeżeń epistemologicznych i metodologicznych, ukazując w ten sposób swój pomysł na fenomenologiczną hermeneutykę słuchania. Rozdział jest bardzo obszerny; wymieniam w nim i opisuję dwanaście podstawowych form słuchania: pięć pierwszych (nieintencjonalne i intencjonalne słuchanie, rozumiejące/interpretatywne słuchanie, słuchanie oddychające, słuchanie w działaniu) omawiam bardziej szczegółowo niż w pierwszym przybliżeniu z rozdziału poprzedniego; następnie wymieniam słuchanie krytyczne (analizujące) (*critical listening*), wyzwalająco-emancypacyjne (*emancipatory-liberating listening*), rozpoznające/diagnostyczne (*recognizing/diagnostic listening*), słuchanie instrumentalne (*instrumental listening*, z pokazaniem pozytywnego aspektu instrumentalności) oraz słuchanie psychologicznie terapeutyczne (*psychologically therapeutic listening*), w którym wyróżniam uważno-odczuwające słuchanie (z uwzględnieniem mindfulness - *attentive-feeling listening*), empatyczne słuchanie (*emphatic listening*), aktywnie-przytomne słuchanie (*actively conscious listening*), pasywnie-impresyjne (*passive-impression listening*) oraz relaksacyjno-medytatywne słuchanie (*relaxing-meditative listening*). W filozoficznie terapeutycznym (terapeutycznym) słuchaniu (*philosophically therapeutic (therapeutic) listening*) – wyróżniam z kolei słuchanie dialogiczne (*dialogical listening*), muzyczne (*musical listening*, w zestawieniu ze słuchaniem muzyki) oraz słuchanie przybierające postać doświadczenia, które określam mianem *mousikē-logos*. W ten sposób, wychodząc od najbardziej oczywistych form słuchania przechodzę do zagadnień natury ontologicznej, ukazując z tego poziomu kształtujący aspekt rzeczywistości; wprowadzam wątek muzyczności świata-słowa (*wor(l)d*) pokazując w jakim sensie współczesne odczytania filozofii jako doświadczenia „muzycznego” wspierają prezentowaną przeze mnie nowatorską koncepcję kształtowania akuologicznego. Nie

znalazłam w literaturze najnowszej z zakresu edukacji i filozofii słuchania podobnego pomysłu i opisu interesującego mnie zagadnienia.

Kolejny rozdział (i kolejny krok moich badań) stanowi kontynuację wątku „muzyczności” świata (oczywiście z założeniem szerszego czytania słowa „muzyka” aniżeli wykonywanie utworów muzycznych) oraz filozofii (czytanej w „paradygmacie” terapeutycznym) jako formy zachowania dawnego doświadczenia antycznej *mousikē*. Najważniejszym wątkiem w rozdziale 4 jest sprawa „muzyczności” poznawania rzeczywistości przez uczestniczenie w doświadczeniu jedności słowa, ruchu i pieśni, czyli choreiczności kształtującej uczestniczącego w *mousikē*. W tym kontekście zmienia się nie tylko rozumienie „edukacji”, ale również znaczenie terminu „teoria” – nie może być już rozumiana jako koncept domagający się weryfikacji w określonych z góry warunkach, ale jako *theoria* oznacza współuczestniczenie w wydarzaniu się czegoś w określonej prezentacji, w uczestniczącym przedstawianiu (we wcześniejszych pracach odwoływałam się głównie do Gadamera interpretacji terminu *theoria*; w książce ukazuję szerszy kontekst interpretacyjny tego pojęcia, między innymi dzięki wykładni znaczenia greckiego pojęcia *theōros*, s. 179).

W drugiej części rozdziału 4 (*Interludium. Interweaving of meanings: (Transformative (dialectic) mousikē)*) pokazuję współczesne, wybrane ujęcia niektórych kwestii z zakresu filozofii muzyki oraz edukacji muzycznej, przede wszystkim po to, aby pokazać jak pojęcie *mousikē*, przez ruch Nowej Muzyki (*nota bene* określanej jako muzyka teatralna) w czasach Platona zostaje konsekwentnie oddzielane od doświadczenia kształcenia w poznawaniu rzeczywistości. Mamy tu do czynienia z przejściem od filozofii rozumianej jako praktyka życia do filozofii jako teorii oderwanej od „prawdziwego” życia. Z przywoływanych analizy wynika, że Platon próbował w swoim projekcie filozofii jako dialektyki zachować doświadczenie dawnej *mousikē*. Zachowanie czegoś w innej formie prowadzi z kolei do kwestii przekładalności doświadczenia i zachowania w „translatorskim kształcie” jego sensu.

Część druga książki, *Toward Acouological Education*, składa się z dwóch rozdziałów poświęconych – odpowiednio – kolejnym formom słuchania, mianowicie słuchania translacyjnego oraz kształtującego (*educational or formative listening*). W rozdziale 5, *Listening in acouo-translation(al) education*, analizuję zagadnienie transformatywnej akuo-translacji wychodząc z założenia, że edukacja (kształcenie i wychowanie) może być interpretowana w znaczeniu egzystencjalnego przekładania różnorodnych sposobów

doświadczenia świata (uczestniczenie w egzystencjalnej akuo-translacji, por. s. 201). Przekład taki rozumiem jako twórczy, urzeczywistniający się w słuchaniu sposób poszukiwania słowa-świata docierającego do „duchowego” wnętrza drugiej osoby – domaga się zatem, metaforycznie rzecz ujmując, poetyckiego ucha hermeneuty (zob. 202). Doświadczenie translacji lingwistycznej jest tutaj metaforą dla doświadczenia edukacji – doświadczenia uczestniczenia w kształtującej dynamice (formującym ruchu) rzeczywistości. W kontekście rozważań nad *mousikē*, przedstawiam interpretację translacji jako językowego, zaangażowanego i kształtującego uczestnictwa w wydarzaniu się słowa-świata.

W pierwszym podrozdziale (5.1) podejmuję poruszane wcześniej wątki w odmienny sposób i z perspektywy przekładu rozumianego jako, między innymi, dialektycznego zwrotu, *periagōgē* (s. 211-212). W podrozdziale 5.2 dokonuję – od strony kompozycji tekstu – pewnego rodzaju zwrotu narracyjnego i pokazuję dominujące przeświadczenia dotyczące edukacji odwołując się do mitów translacyjnych; z kolei w podrozdziale 5.3 przedstawiam ideę hermeneuty wychowania (hermeneutycznego pedagoga) w postaci figury „Znaczącego Tłumacza-Interpretatora”. Rozpaczynam od krótkiego opisu idei edukacji translatologicznej (translational education) i jej znaczenia w kształceniu studentów pedagogiki. W postaci Znaczącego Tłumacza-Interpretatora podkreślam, między innymi, znaczenie taktu i wyczucia oraz zmysłu rozpoznania sytuacji; uwzględniam przy tym znaczenie nabytej wiedzy i umiejętności pedagogicznych.

Ogólnie rzecz ujmując, pedagog w takim ujęciu to osoba, której zdobywana wiedza oraz trening warsztatowy (techniczny) nie przestają widzenia aktualnej sytuacji, a przede wszystkim konkretnej osoby w tej sytuacji uczestniczącej i doświadczającej jej na swój sposób. Takt pedagogiczny nie polega na zastosowaniu właściwych zasad i reguł, ale na rozpoznaniu sytuacji przynajmniej nie bez znajomości określonych norm, teorii czy filozofii wychowania. Takie ujęcie lokuje wychowawcę/pedagoga w pozycji *wciąż uczącego się*, bycia wsłuchanym w sytuację i świat – takie bycie polega na odnajdywaniu własnego tempa, a także na dialogicznym kształceniu zmysłu rozpoznania. Omawiając słuchanie translacyjne, proponuję również wyróżnić termin „tłumaczenie kształtujące”, „przekład kształtujący” (educational translation). Stwierdzam jednocześnie, że hermeneutyka słuchania jest ukierunkowana na kwestię sensu edukacji, dlatego jednym z jej zadań jest przywrócenie

zagadnienia *smaku* jako pojęcia epistemologicznego, niezredukowanego do estetycznej wartości.

Analiza kwestii sensu – i smaku - (akologicznej) edukacji (rozdział 6) rozpoczyna się refleksją dotyczącą współczesnych apologii pedagogicznych: apologii Ja, apologii My oraz apologii Dynamicznej Równowagi (między Ja-my oraz My-ja), która stanowi, z jednej strony, przekroczenie dualistycznego myślenia w pedagogice (dlatego domaga się zmiany sposobu słuchania), z drugiej zaś strony, otwiera dyskusję nad znaczeniem wpływu mechanizmów społecznych w zderzeniu z ideą (indywidualnej i społecznej) wolności i opartej na niej edukacji. Edukacja w trzeciej apologii – uwzględniając dynamizm dwóch pierwszych, a jednocześnie krytykując tryby alienacyjne i reprodukcyjne – umożliwia apologię Wolności Twórczego Kształtowania prowadzącego do (i przebiegającego w) „pełnej”, ponieważ egzystencjalnej odpowiedzialności.

W takim kontekście podejmuję również krótką, ale ważną, jak sądzę, refleksję dotyczącą współczesnej psychologii i technologicznego postępu oraz ich wpływu na edukację. Omawiam tutaj, z innej niż wcześniejsza perspektywy, znaczenie zjawiska „zwrotu humanistycznego w psychologii” i jego wpływu na edukację sprzężoną niejako z rozwojem technologicznym naszych czasów. Jednym z głównych motywów psychologii humanistycznej był zwrot „ku osobie”, który w połączeniu z ułatwieniami oferowanymi przez technologiczny rozwój, mógł przyczynić się do zwiększenia tendencji narcystycznych oraz – jeśli można to tak wyrazić – do swoistego, miękkiego terroru narracji „pop-psychologizującej” (a tym samym nasilenia się słuchania instrumentalizującego). Tak zarysowana – może nawet nieco przerysowana – sytuacja współczesności oraz ukazanie głównych tendencji apologizujących we współczesnej pedagogice przygotowało przestrzeń do rozważań dotyczących kwestii hermeneutyki edukacji.

Rozpoczynam od analizy rozmaitych konstelacji „pomiędzy” akademicką filozofią a pedagogiką (podrozdział 6.2). Zważywszy jednak na to, że hermeneutyka jest przede wszystkim praktyką „w” teorii lub przynajmniej „nie bez” teorii (*theoria*), hermeneutyka edukacji kieruje się logiką swobodnego, wolnego – co nie znaczy, że pozbawionego pewnego rodzaju rzetelności myślenia – sposobu rozumienia/słuchania/bycia. W podrozdziale 6.3 podejmuję wątek sensu edukacji oraz zmysłu pedagogicznego rozpoczynając od krótkiego opisu czterech redukcjonistycznych ujęć tego zagadnienia: redukcji teleologicznej sensu

edukacji, redukcji moralizującej lub ideologicznej, redukcji estetycznej fasady oraz biurokratycznie statystycznej redukcji sensu edukacji (dominacja zjawiska, które określiłam jako „kompleks tabeli”). Bardziej zaawansowana analiza tych zagadnień została opublikowana w formie artykułu *Pytanie o sens (w) edukacji...* (zob. punkt 5 Autoreferatu i Wykaz dorobku naukowego). W omawianym podrozdziale natomiast poświęcam więcej uwagi kwestii smaku w edukacji.

Pojęcie smaku (interpretowanego jako kategoria poznawcza) opisuję odnosząc się do interpretacji Gadamera oraz uwzględniając moje rozumienie doświadczenia edukacji i idei muzyczności świata (*mousikē-logos*). Przedstawiona interpretacja sensu edukacji bazuje na reinterpretacji umiejętności (dialogicznego) rozróżniania, to znaczy zmysłu smakowania (niezredukowanego do mechanicznej lub estetyzującej konsumpcji) rzeczywistości. Zasadniczym wnioskiem tej części pracy jest przeświadczenie głoszące, że główną formą odzyskiwania zmysłu smaku w edukacji (akuo-hermeneutce edukacji a także w edukacji akuologicznej) jest poszukiwanie i współtworzenie „jak” wobec „co” kształcenia i wychowania, w każdym akcie podejmowania decyzji i określonego działania (lub jego zaniechania), a w ten sposób przeciwdziałanie tendencjom redukcjonistycznym i reifikującym. Z drugiej strony, chodzi o odzyskanie pozytywnego aspektu „konkretności”, określoności, kształtu, aktualnej formy czegoś; jednak nie po to, aby tę formę (ukształtowane w określony sposób „coś”) za wszelką cenę zachować, ale raczej, aby ją ożywić i w ten sposób „otwierająco przechowywać”. Potrzeba tutaj wysublimowanego, wewnętrznego „ucha interpretatora”.

Ostatni podrozdział (6.4) poświęcony jest opisowi najbardziej złożonej formy słuchania, to znaczy kształtującego („egzystencjalnego”) słuchania. Takie słuchanie pedagogicznie-transformujące jest periagogiczne i wielowymiarowe, dlatego może „animować” formę: otwierać to, co utrwalone, dostrzegać redukcjonizmy (jako formy zubożałe i skostniałe) oraz twórczo je przekraczać, uczestnicząc w „muzyczności” świata i (wydarzającej się) rzeczy. W zakończeniu książki, *Coda: Acouo-Educator*, podstawowe przesłanie pedagogiki akuologicznej zostaje wyrażone w innej, otwartej niejako formie wyrazu, dlatego – mimo domknięcia całości – zostaje zachowana ciągłość numeracji rozdziałów. Chciałam w ten sposób podkreślić znaczenie otwartości hermeneutycznej rozmowy. W przypadku książki, rozmowa przybiera formę zapisu logiki podążania za myślą

- i w tym sensie badaną, niejako „osłuchiwaną” (łac. *auscultare*) – i w języku wypowiedzaną „rzeczą”.

#### Ewentualne wykorzystanie wyników oraz dalsze plany badawcze

Przedstawiona do oceny rozprawa jest oryginalną pracą naukową, której rezultaty badawcze mogą stać się – jak sądzę – inspiracją dla pedagogów (również w aspekcie projektowania programów studiów pedagogicznych), psychologów, osób zajmujących się komunikacją, zainteresowanych budowaniem relacji interpersonalnych, a także filozofów muzyki. Chciałabym w przyszłości kontynuować prace nad zaproponowaną w książce tematyką. Wydaje mi się interesujące prowadzenie badań nad relacjami akuologicznymi, nad wykorzystaniem mojej koncepcji w kontekście pedagogicznym, psychoterapeutycznym a także filozoficznie „terapeutycznym”. Nie mniej istotne wydają mi się dalsze prace nad hermeneutyką edukacji prowadzone w perspektywie współczesnej pedagogiki ogólnej, współczesnych kierunków pedagogicznych i filozofii edukacji.

#### **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych**

Przedstawiony do oceny dorobek publikacyjny stanowił dla mnie ważny etap pracy przygotowującej do napisania książki. W publikowanych artykułach zajmowałam się kwestiami, które wynikały z wcześniej prowadzonych badań. W swojej pracy naukowej kieruję się logiką prowadzenia przez „rzecz”, którą próbuję rozumieć i w ten sposób uczestniczyć w jej rzeczywistości, angażując siebie w jej interpretację. Taki naukowy sposób bycia – jeśli mogę tak to określić – pozwala na pewnego rodzaju konsekwencję w pracy badawczej, a jednocześnie jest doświadczeniem kształtującym samego badacza. Trudno mi zatem podzielić swój dorobek na jakieś grupy problemowe; przedstawię zatem wyłaniające się kolejno zagadnienia, nad którymi pracowałam.

Podczas studiów pedagogicznych (Indywidualny Tok Studiów umożliwił mi studiowanie w zakresie filozofii współczesnej i teorii muzyki) interesowały mnie przede wszystkim kwestie filozoficzne związane ze sposobem bycia człowieka w świecie oraz wpływających na niego sił społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych. Zainteresowało mnie zagadnienie dialogiczności rozumienia. Doktorat poświęciłam kwestii dialogu w perspektywie

hermeneutycznej oraz kształtowaniu tożsamości człowieka (podejmowałam kolejne rozważania w nawiązaniu do prac Gadamera, Ricoeura, Lévinasa i Hegla). Konkluzje mojej rozprawy ukierunkowały mnie na kwestię słyszalności rzeczy i kształtującej roli pytania w hermeneutyce. Po doktoracie pracę naukową rozpoczęłam od przyjrzenia się kwestii dialektyki i jej znaczenia w hermeneutyce.

W artykule *Język a podmiot. Dwie hermeneutyki, dwie dialektyki*<sup>1</sup> zestawiałam ze sobą dwóch klasyków współczesnej hermeneutyki, Paula Ricoeura i Hansa-Georga Gadamera. Celem tego tekstu było pokazanie, że hermeneutyka Ricoeura to hermeneutycznie skorygowana apologia podmiotu, podczas gdy w hermeneutyce Gadamerowskiej podejmowane są przede wszystkim wątki związane z rozumieniem języka i językowego doświadczenia świata. Z tego względu Gadamer nie zajmował się hermeneutyką człowieka jako podmiotu, ale przyjmuje, że człowiek jest rozmową – z samym sobą i z innymi. W rezultacie w sposób oryginalny, jak sądzę, pokazałam, że te dwa typy hermeneutyki współczesnej zakładają dwa rodzaje uprawianej w nich **dialektyki**. W przypadku Ricoeura dialektykę charakterystyczną dla jego filozofii określam jako „dialektykę na trzy *pas*” (trzecim krokiem jest zabieg mediacyjny wobec kontrastujących dialektycznie elementów), natomiast dialektykę Gadamera określiłam jako „dialektykę na dwa w jednym” (w poszczególnym doświadczeniu języka jako rozmowy przeplatają się dialogicznie dwa elementy dialektyczne). W tekście tym pokazałam również, że dialektyka hermeneutyczna Gadamera domaga się doświadczenia wzmożonego nasłuchiwanie. W ten sposób zaznaczyłam kierunek swoich dalszych badań naukowych. Tekst z 2012 roku ma charakter *stricte* filozoficzny z potencjałem refleksji nad pedagogiką.

Potencjał ten wykorzystuję w artykule *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania* (2013). Podejmuję w nim wątek **prymatu pytania** w hermeneutyce Gadamera oraz słuchania i ontologicznej tonalności Nancy’ego, jednak inaczej niż w książce. W artykule chodziło przede wszystkim o interpretację **transcendowania** w *doświadczeniu pytania*, którym – jak twierdziłam – jako ludzie jesteśmy. W kontekście autorskiej analizy doświadczenia pytania oraz słuchania

---

<sup>1</sup> Wszystkie dane bibliograficzne są dostępne w wykazie dorobku naukowego; w tym miejscu wymieniam tylko tytuły opublikowanych prac.



(również jako sposobu bycia) wyróżniłam – jako znaczące w doświadczeniu pytania – doświadczenie repetycji, transcendowanie rezonujące, transcendowanie relacyjne; podjęłam także wątek sonorystycznej przestrzenności pytania. W każdym z wyróżnionych zagadnień decydujące okazywało się doświadczenie **słuchania**. Nie mniej istotna była również idea słuchającego sposobu bycia człowieka, którego **kształtowanie (wychowanie)** przebiega w dynamice transcendowania: w ruchu wychodzenia ku czemuś, co „zagadując”, stawia pytającego pod znakiem zapytania. Na koniec artykułu wymieniam trzy kierunki (zadania) moich dalszych badań: po pierwsze, przeanalizować wewnętrzną dynamikę kształtowania przez doświadczenie pytania; po drugie, rozwinąć kwestię człowieka rozumianego jako ucieleśnione pytanie/słuchanie; po trzecie, opisać fenomen słuchania. Dwa pierwsze kierunki udało mi się w różnorodny sposób rozwijać w publikowanych do 2018r artykułach naukowych; z kolei opisowi fenomenowi słuchania poświęciłam książkę przedstawioną do oceny jako osiągnięcie habilitacyjne: *Listening and Acouological Education*, WUW, Warszawa 2019.

Kwestia kształtowania, a dokładniej kształtującego pytania, została rozwinięta w kontekście problemu **dialektyki hermeneutycznej**, którą Gadamer określił jako dialektyka poszukiwania słowa z wnętrza języka. W artykule *Dialektyka hermeneutyczna jako przestrzeń twórczej wolności, czyli o wyzwajającym doświadczeniu wychowania* (2014) ukazałam jej związek z dialektyką zawartą w słyszeniu oraz z przestrzenią wolności, bez której nie może być mowy o twórczym wychowaniu, czy edukacji. Poza nawiązaniem do wykładni greckiej *theoria* (jako integralnie powiązanej z doświadczeniem rzeczywistości), dokonałam nowatorskiego rozróżnienia między psychologicznym a psachnologicznym (gr. *psachno* – poszukiwać) i akuologicznym aspektem kształtującego doświadczenia dialektyki hermeneutycznej.

Idąc tym tropem podjęłam pytanie o wolność w kształceniu i wychowaniu. Stwierdziłam, że można mówić o **wolności hermeneutycznej**, która wiąże się z doświadczeniem słuchania rzeczy wszelkimi zmysłami, a ponadto prowadzi do kwestii temporalności i dynamiki wolicjonalnej (pracy woli człowieka wolnego). Doszłam do wniosku, że wolność jest nie tylko powiązana z wolą (wolność jako „bycie wolą” – w sensie aktu chcenia, pragnienia), ale również z czasem (oznacza „bycie wolnym” – w sensie

temporalnym, czyli (nie)spiesznym, bycie w swoim własnym rytmie i tempie, bycie w czasie właściwym, odpowiednim – przywołam potem ten wątek w koncepcjach słuchania akcentujących znaczenie *kairos* w edukacji i filozofii, np. koncepcja L. Waksa, K. Schmidt, G. C. Fiumary, czy L. Lipari). Ponadto wolność hermeneutyczna jest związana, jak stwierdziłam, z doświadczeniem **sensu** (w znaczeniu zmysłowym oraz w logice czasu i kierunku); sens, w postaci pytania, uzmysławia „coś” i w ten sposób ewokuje „rzecz”.

Wolność hermeneutyczna – jako życie wolne – związane jest z doświadczeniem **przyjaźni**, w której rozpoznajemy kogoś jako gościa-innego, a nie wroga lub kogoś przed kim wkłada się maskę. W artykule *Dialektyka hermeneutyczna...*, w której analizowałam kwestię pytania i wolności hermeneutycznej, zadaję również pytanie o to, dlaczego człowiek wolny ogranicza swoją wolność (aby nie popaść w tyranie samo-woli) i w jaki sposób to robi. Odpowiadając na to pytanie, wyróżniłam i opisałam zaniechanie egocentryczne, agatocentryczne (lub kalocentryczne) oraz zaniechanie alocentryczne (dokonane ze względu na innego). Następnie poruszałam kwestię **wychowania w dialektycznie hermeneutycznej wolności**. Wychowanie takie zakłada doświadczenie **hermeneutycznej kreacji**, „wolnej twórczości” polegającej na otwarciu się na logikę „rzeczy”; logika rzeczy, z kolei, domaga się słuchania oraz **przekładania** sposobu rozumienia świata - przekładania, które staje się pewnego rodzaju „**przykładem**”, „określonym **wyrazem**” do interpretacji. W ten sposób włączyłam do swoich zainteresowań badawczych wątek translatologiczny i poświęciłam mu oddzielny tekst zatytułowany *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna* (2015). W tekście tym nie tylko przywołuję hermeneutyczne ujęcia i koncepcje przekładu, ale również – w konkluzji – pierwszy raz używam sformułowania „**hermeneuta wychowania**” w nawiązaniu do zagadnienia kultury „pierwszego tłumacza”, czyli znaczącego wychowawcy. Powracam do wątku hermeneuty wychowania – podkreślając jego wyzwalającą rolę w edukacji – w tekście *Niezdolność do rozmowy a fenomen słuchania. O emancypującej roli hermeneuty wychowania* (2017).

Problem sensu przekładanego przekazu („tekstu”) oraz sensu hermeneutycznie odczytanego pociągnął za sobą pytanie o **sens edukacji**. Ze względu na wieloaspektowe potraktowanie samego pojęcia sensu (na podstawie eseju filozoficznego J. Grondina *Du sens de la vie*) udało mi się przedstawić główne – moim zdaniem - **tendencje redukcjonistyczne**

we współczesnej edukacji (a także pedagogice), do których krótko odwołuję się również w książce (podrozdz. 6.3); dokładne omówienie tych kwestii znajduje się w obszernym artykule *Pytanie o sens (w) edukacji. Od Grondinowskiej semantyki sensu i jej pedagogicznych egzemplifikacji do antyredukcyjizmu hermeneutyki kształcenia*. Rozwijam w nim również wątek hermeneutyki jako **kształtującej inspiracji**, a także - pod wpływem krótkich studiów na temat teorii naśladowania w epoce renesansu w opracowaniu Agnieszki Fulińskiej - zajmuje się problemem **naśladowania/powtórzenia** w edukacji. Kwestię **odpowiedzialności**, pojawiającej się w kontekście proklamowanej w hermeneutyce otwartości na to co inne, rozważam z uwzględnieniem tematu wychowawcy hermeneutycznego oraz twórczej wolności. W zasadzie refleksje na ten temat są powtórzeniem idei z wcześniejszych prac.

Ważnym natomiast momentem było podkreślenie przestrzeni **smakowania** i pytania, pracy **wewnętrznego słuchu w doświadczeniu kształtowania**. Ponadto coraz bardziej interesowałam się kwestią **hermeneutyki wychowania**. W kontekście przeprowadzonych badań, wyznaczyłam zadania stojące przed hermeneutyką wychowania: poszukiwanie sensu edukacji, przekraczanie redukcjonistycznego ujmowania edukacji i doświadczenia człowieka oraz kształtowanie pełnej smaku wrażliwości hermeneutycznej. Ze względu na tak zarysowane wielowątkowe zadanie hermeneutyki edukacji (wychowania i kształcenia) zająłam się również przeanalizowaniem rozmowy hermeneutycznej w aspekcie **kształcenia uniwersyteckiego** (*Konwersatorium a hermeneutyczna dialektyka przekładu*, 2016). Udało mi się, jak sądzę, pokazać związek między ideą uniwersytetu a wybranymi formami kształcenia uniwersyteckiego, tj. konwersatorium (z uwypukleniem kształtującego znaczenia słuchania i „wypowiadania się” rozumianego jako kształtujące mówiącego ukazywanie (się) „rzeczy”) oraz translatorium (interpretowanym jako przestrzeń - kształtującego uczestników - przekładania wyłaniających się sensów tekstu/tekstów, sposobów rozumienia rzeczywistości).

Przyczynkiem do rozwinięcia zagadnienia hermeneutyki wychowania było również zainteresowanie pedagogiką ogólną i współczesnymi kierunkami pedagogicznymi. Szczególnie interesowała mnie pedagogika kultury w wydaniu Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego. Temu ostatniemu filozofowi wychowania poświęciłam dwa teksty. W artykule *Sens życia duchowego. Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna* zestawiałam

hermeneutykę Gadamera z pedagogiką Bogdana Nawroczyńskiego (rozpatrywałam ich sposób podejścia do nauki, dialektyki, zmysłów i rozumienia oraz kultury), podkreślając znaczenie sensu oraz tzw. życia duchowego, tj. życia związanego z twórczym doświadczeniem kultury. Nie znam podobnego zestawienia w literaturze pedagogicznej.

Nawroczyńskiemu poświęciłam również oddzielny tekst *Publikacje Bogdana Nawroczyńskiego (1882-1974) w „Kwartalniku Pedagogicznym”* (2014). Z analizy dorobku publikacyjnego na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” wyniknęły refleksje na temat interesujących mnie kwestii takich jak kultura słuchania, zagadnienie kształcenia, wychowania i kontemplacji estetycznej, wczuwania się i doświadczenia humanistycznego, związku kultury i sztuki oraz doświadczenia **spotkania** jako podstawowego faktu pedagogicznego. Wątek **dialogiczności spotkania** podjęłam z kolei w artykule poświęconemu filozofii wychowania Martina Bubera (*Buberowska filozofia wychowania jako wezwanie do radykalności dialogicznego spotkania*, 2015). W tekście stwierdziłam, że spotkanie dialogiczne musi być radykalne, to znaczy zakorzenione (łac. *radix* znaczy korzeń, rdzeń), aby mogło kształtować w sposób wolny i twórczy. Pokazałam również, że radykalizm ten potraktowany poważnie uniemożliwia aplikację instytucjonalną Buberowskiej filozofii wychowania, ale domaga się *niejawnej, cichej lecz nie-uciszającej transpozycji duchowej samego wychowawcy*. W tekście dowodziłam również, że zbyt dosłowne czytanie filozofii wychowania Bubera może prowadzić do **błędnych identyfikacji pedagogicznych**: nie tylko do bycia – jak pokazywał Buber – Kratosem lub Erosem w wychowaniu, ale również do bycia „Obrazem Boga do powielenia”. Oczywiście, w historii wychowania (szczególnie w tradycji pedagogiki humanistycznej) odnajdziemy konstrukcje oparte na idei wewnętrznego *imago* – duchowego obrazu do naśladowania (choćby w koncepcjach renesansowych i humanistycznych dociekaniach na temat twórczości z tego okresu, por. tekst *Zamyśł humanistyczny – zmysł pedagogiczny...*, również w idei *Bildung*). Niemniej jednak, nauczyciel, czy wychowawca, który utożsamia siebie z „Idealną Kopią do Powielenia”, w górnolotnej – nie zawsze uświadomionej - narracji na temat siebie maskuje pustkę i próżność nadętego „Ja”. Tyle tylko, że takie „nadęcie” pozostaje fundamentalnym zamknięciem. Tymczasem z moich analiz wynika, że pedagog/wychowawca to osoba otwarta na rzeczywistość, którą dziecko już jest (jak twierdził Buber) i która domaga się wysłuchania, rozumienia. Wychowanie odpowiedzialne polega na dawaniu odpowiedzi w spotkaniu z innym-światem.

To nie re-aktywność, ale odpowiedzialność (zakładająca różne formy słuchania) współtworzy dialogiczność kształtującego spotkania.

Problem dialogiczności spotkania skłonił mnie do refleksji nad współczesną edukacją i postacią **nauczyciela/wychowawcy**, nad wytwarzanymi przez niego **idealizacjami pedagogicznymi**. Wydawało mi się istotne pokazanie nieuświadomionych tendencji, które istotnie wpływają na edukację przez wytwarzanie pewnego rodzaju relacji między wychowankiem a wychowawcą/nauczycielem, a także konstytuujących pewnego typu **mentalność pedagogiczną**. Obszerne fragmenty artykułu *Edukacja - przestrzeń (braku) podejmowania ryzyka. Glosa ad marginem* (2016) poświęcone są tej problematyce. Krytykuję w nim ideę edukacji opartej na „mechanice” wytwarzania „kopii wychowawcy-emisariusza społeczeństwa”. W takiej edukacji, wychowawca-emisariusz to “wzór do naśladowania”. Problemem nie jest jednak sama idea naśladowania wzoru (która jest ideą na wskroś humanistyczną, co pokazuję w tekście *Zamyśl humanistyczny – zmysł pedagogiczny...*); problematyczne natomiast jest utożsamienie naśladowania z niewolniczym powielaniem czegoś/kogoś – w konsekwencji, nauczyciel lub wychowawca postrzegają siebie jako idealny egzemplarz do powielenia. W odróżnieniu od takiego przekonania, wskazuję na pozytywny pedagogicznie aspekt naśladowania, pod warunkiem jednak, że chodzi o naśladowanie kształtujące w wolności i do wolności prowadzące (zbliżone do naśladowania typu emulacyjnego, ale z silniejszym niż w renesansie potencjałem wyzwalaającym).

Poza tym krytycznie odnoszę się do współczesnego pedagogicznego przekonania głoszącego, że w wychowaniu chodzi o rozwój wychowanka, a także pokazuję, że “paradygmat aktywizacji uczniów” najczęściej prowadzi do zagubienia sensu podejmowanych aktywności. Tym samym, zamiast wyzwolenia z pułapki kopiowania, „aktywizacja uczniów/wychowanków” prowadzi – wbrew obietnicom progresywistycznym z początku XX w. – z powrotem do „trybu” bezmyślnego kopiowania modelu (tym razem modelu aktywizmu). W rezultacie zachodzi we współczesnej edukacji zjawisko “aktywistycznego marazmu”, szkoły (szerzej: edukacji) „bez sensu”, szkoły bezdusznie reprodukcyjnej opartej na powielaniu schematu pozbawionego rozumienia. Główna konkluzja tekstu *Edukacja - przestrzeń (braku) podejmowania ryzyka* jest następująca: to nie ryzyko jest warunkiem rozwoju i wychowania, ale odwrotnie - to raczej edukacja jest lub może być

przestrzenią budzenia odwagi do podjęcia **kształtującego osobowość ryzyka**; tak rozumianego ryzyka nie można pomylić z ryzykanctwem.

Innym, oryginalnym rezultatem moich rozważań jest wniosek głoszący, że wychowanek powinien być dla wychowawcy pytaniem, tak jak wychowawca powinien dla dziecka być „zagadką”, pewnego rodzaju „oczywistą nieoczywistością”. Włączam do swoich rozważań refleksję dotyczącą teorii przywiązania Johna Bowlby’ego i wprowadzam określenie wychowawcy rozumianego jako “bezpieczna oczywistość” oraz “niema oczywistość”. W tym drugim przypadku, dorosły do takiego stopnia “sprzyja” dziecku (stapia się z dzieckiem i jego potrzebami), że nie wprowadza żadnego konstruktywnie znaczącego poróżnienia. Wychowanie sprzyjające, w którym wychowawca to „oczywistość niema” (rzeczywistość pozbawiona własnego głosu) za bardzo, choć niejawnie, wzmacnia tendencje manipulacyjne i kontrolujące, uniemożliwia rzeczywisty rozwój wychowanka i wychowawcy (w moim ujęciu edukacja obejmuje zawsze *obie strony relacji pedagogicznej*). Z kolei typ edukacji opartej na wychowaniu w klimacie “wiecznych problematyzacji” (tendencje do krytykanctwa i „dyskutanctwa” wynikające, jak można sądzić – z *sui generis* patologii idei pytania) najczęściej generują w edukacji syndrom wygnania, syndrom bezsensownej tułaczki lub choroby sieroczej (czyli „bujania się w miejscu”). Rozpoznane przeze mnie tendencje deformacyjne prowadzą do konkluzji a zarazem postulatu: edukacja – jeśli ma być przestrzenią podejmowania kształtującego (sensownego) ryzyka (tj. odpowiedzialnego poddania się niepewności) musi być **wolna od lęku** (irracjonalnego strachu) i wolna do twórczego kształtowania. Wolność ta jest osiągnana dzięki rozumiejącemu rozpoznaniu obszarów otwartości i lęku u wychowanków i wychowawcy. Rozpoznanie takie nie jest możliwe bez – zreinterpretowanego – pojęcia **smaku i taktu** pedagogicznego.

Zagadnienie taktu pedagogicznego zostało kilka lat temu opracowane – od strony historii myśli pedagogicznej - przez Jarosława Michalskiego (*Rzecz o takcie pedagogicznym*, 2013) oraz – w ujęciu fenomenologicznym – przez Maxa van Manena (*The Tact of Teaching, Pedagogical Tact*). W moim pojęciu **zmysłu pedagogicznego** najważniejsza jest jego funkcja rozróżniająca. Na mocy dokonanego rozróżnienia, osoba (jej zmysł) wie co zrobić i w jaki sposób postąpić w konkretnej sytuacji edukacyjnej. Decydujący jest tutaj sposób bycia wychowawcy, który „daje sobie coś powiedzieć”, pozwala (sobie) na to, aby ta sytuacja

„przemówiła własnym głosem” (wątek ten rozwijam bardziej szczegółowo w książce, chociaż dość często pojawia się jako stwierdzenie w moich pomniejszych publikacjach). W mojej interpretacji, praca zmysłu pedagogicznego zakłada **wieloaspektowe i dynamiczne słuchanie**. Z tego względu zadanie opisu fenomenu (akumenu) słuchania wydawało się – poza hermeneutycznym uzasadnieniem - pedagogicznie znaczące.

Zanim jednak przystąpiłam do tego zadania, podjęłam jeszcze prace nad pogłębioną interpretacją owego zmysłu pedagogicznego. Nie tylko zainteresowanie hermeneutyką filozoficzną, ale również pedagogiką – w najszerszym tego słowa znaczeniu – humanistyczną (czyli niezredukowaną psychologizacyjnie) wyznaczyły horyzont moich dociekań. Ogólnie rzecz ujmując, w nawiązaniu do Gadamera, postawiłam tezę, że **humanistyka zakłada funkcjonowanie zmysłu pedagogicznego** (ponieważ jej modelem jest kształcenie, jak stwierdził Gadamer). W ten sposób możliwe jest innego rodzaju spojrzenie na pedagogikę: to nie pedagogika jest (czy ma być) narzędziem upowszechniania i aplikacji do rzeczywistości edukacyjnej humanistycznych osiągnięć, ale bez doświadczenia kształtującego (i pracy pedagogicznego zmysłu), humanistyka nie może być tym czym jest (zob. *Zamysł humanistyczny – zmysł pedagogiczny. Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki humanistycznej*, 2017). I nie chodzi tutaj o hierarchiczne zależności i odniesienia. W moim ujęciu, i hermeneutycznym sprofilowaniu, pedagogika humanistyczna jest ukierunkowana na „zmysłową słowność” poety-wychowawcy, który uczestniczy w tym co rozpoznaje i dlatego dokonuje twórczych „rozdzieleni”, twórczego „smakowania rzeczy”. Oczywiście w takim ujęciu „poeta” to nie ktoś kto „buja w obłokach” lub „rymy kleci”, ale osoba, która wsłuchuje się w „słowo-świat”. W książce rozwinięcie znaczenia metafory poety-wychowawcy dla interpretacji doświadczenia kształcenia opracowałam w innym kontekście i przez pryzmat analizy (i reinterpretacji) doświadczenia *mousikē* (Rozdział 4. *Interludium...*).

W swoim dorobku znajdują się również publikacje z dziedziny filozofii, jednak chciałabym podkreślić, że ze względu na to, iż pojęcie kształcenia jest dla mnie kategorią zarówno filozoficzną jak i pedagogiczną, siłą rzeczy w poruszanych przez mnie w tekstach filozoficznych zagadnieniach nawiązuję do spraw związanych z kształceniem. Na przykład, wątek doświadczenia wewnętrznego słowa, które nas kształtuje i które kształtując

rozumiemy, omawiam w tekście *Verbum interius jako fundujące doświadczenie hermeneutyki filozoficznej. Zarys dyskusji* („Archiwum historii filozofii i myśli społecznej” 2016); kwestia wyrazu estetycznego jako doświadczenia „głosu rzeczy” w sztuce, która uczy nas słuchania, pojawia się w artykule *Prawda wyrazu akuologicznego. Inspiracje hermeneutyczne* („Sztuka i Filozofia” 2017); oraz równie istotna w kontekście moich badań, kwestia kształtującego nas (ponieważ posiadającego strukturę otwartości) pytania zostaje przeanalizowana w artykule *Zapomniana hermeneutyka pytania a ontologia hermeneutyczna*, 2018). W ten sposób mój ostatni opublikowany artykuł stanowi klamrę spinającą przedstawiony do oceny dorobek naukowy, a zarazem był ostatnim krokiem badawczym w przygotowywaniu książki poświęconej słuchaniu i edukacji akuologicznej.

Szczegółowy wykaz moich osiągnięć naukowo-badawczych, organizacyjnych i dydaktycznych załączam w oddzielnym dokumencie. W tym miejscu przedstawię swój dorobek w bardziej uogólnionej, podsumowującej formie uwzględniając osiągnięcia, które nie zostały wymienione w Wykazie dorobku naukowego.

Jestem autorką **10 artykułów** opublikowanych w czasopismach znajdujących się na liście European Reference Index for the Humanities (ERIH), **9 artykułów** naukowych (w tym 2 anglojęzyczne) spoza tej listy (wszystkie recenzowane) a także **1 recenzowanego tłumaczenia** artykułu naukowego z języka angielskiego. W ramach współpracy naukowej współredagowałam **2 zeszyty naukowe „Kwartalnika Pedagogicznego”**: z prof. dr hab. Andrzejem Wiercińskim *Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. Between Hermeneutics and Education: Inspirations, Insights, and Impacts*, („Kwartalnik Pedagogiczny” 2 (236) 2015) oraz z prof. dr hab. Sewerynem Blandzim, PAN, *Filozofia a pedagogika. Polisemiczność źródeł, kontekstów i granic*, („Kwartalnik Pedagogiczny” 1 (243) 2017). Ponadto od 2017 roku pełnię funkcję redaktorki tematycznej w „Kwartalniku Pedagogicznym” i odpowiadam za dział „Filozofia edukacji, pedagogika ogólna”. Trzy lata wcześniej zostałam zaproszona do pełnienia funkcji zastępczyni redaktora naczelnego międzynarodowego czasopisma „Kultura Pedagogiczna/Pedagogical Culture. An International Journal of Education”. Funkcję tę sprawuję do tej pory. Ponadto byłam recenzentką wydawniczą **3 artykułów naukowych** (procedura double-blind review),



trzykrotnie uczestniczyłam w **komitetach organizacyjnych** konferencji krajowych lub zagranicznych. Przygotowałam **sprawozdanie** z 54 dorocznej konferencji „Society for Phenomenology and Existential Philosophy” (SPEP), Atlanta, Georgia, USA (opublikowane w „Fenomenologia” nr 15, 2017, s. 183-192), a także opublikowałam **2 recenzje**: *Uniwersytet czy przedsiębiorstwo? Na marginesie „Rocznika Pedagogicznego” 32/2009* („Kwartalnik Pedagogiczny” 3/2010, s.180-190) oraz *Do We Need to Be the Upholders of Lack? Pedagogy in Search of the Unknown and the Problem of Criticism*, recenzja książki Klaudii Węc, *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Kontestacyjny wymiar pedagogiki krytycznej i jej praktyczne implikacje*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013, 393 pages (“Studia Paedagogica Ignatiana” zeszyt 18, 2015, s. 275-282).

Wygłosiłam **26 referatów** na konferencjach krajowych i zagranicznych (13 w języku angielskim), **8 referatów lub wykładów na zaproszenie** podczas krajowych lub zagranicznych seminariów naukowych (4 w języku angielskim). Brałam również **udział w panelu dyskusyjnym** *Nowe metodologie, podejścia i strategie w filozoficznych badaniach nad muzyką* w ramach seminarium naukowego *Jak filozofować dziś o muzyce?* (2017).

Jestem członkinią kilku towarzystw naukowych. W Polskim Towarzystwie Pedagogicznym pełnię obecnie funkcję członkini Sądu Koleżeńskiego, w oddziale warszawskim zaś - funkcję wiceprzewodniczącej Komisji Rewizyjnej. W *The International Institute for Hermeneutics* wykonuję zadania Junior Associate Fellow. W roku akademickim 2014/2015 oraz 2015/2016 (urlop badawczy) odbyłam **2 staże naukowe**. Kierowałam **7 statutowymi projektami badawczymi** w ramach dotacji ministerialnych (BST: 2011 oraz w latach 2013-2018).

Integralną częścią mojej pracy naukowo-badawczej jest zaangażowanie w **dydaktykę akademicką**. Obecnie jestem odpowiedzialna za przedmiot Współczesne Kierunki Pedagogiczne (wykład i konwersatoria, studia II stopnia, magisterskie) oraz Wprowadzenie do Pedagogiki (konwersatoria, lektoria; od r. ak. 2019/20 będę prowadziła wykład z tego przedmiotu). Prowadziłam również zajęcia z Propedeutyki Pedagogiki (ćwiczenia), Filozoficznych Podstaw Pedagogiki (ćwiczenia), Pedagogiki Ogólnej (ćwiczenia oraz konwersatoria) oraz z translatoriów (prowadzonych autorską metodą Translational Education) w języku angielskim i francuskim. Czasem angażuję się w projekty

samokształceniowe studentów (II stopień) prowadząc je autorską metodą *tutoringu hermeneutycznego* sprofilowanego na rozwój umiejętności merytorycznych (3 osoby) lub kształtowania osobowości (2 osoby). Dwukrotnie byłam członkinią komisji w konkursie na najlepszą pracę licencjacką i magisterską Wydziału Pedagogicznego UW. Wspieram również rozwój potencjału studentów w ramach prowadzonych przeze mnie (wraz ze studentami i zainteresowanymi badaczami) Spotkań Akademickich Quaero. Od 2018r. jestem powołana na **promotora pomocniczego** w dwóch otwartych przewodach doktorskich. Jestem również pomocniczym promotorem pracy magisterskiej (w toku).

W ramach programu i dotacji Erasmus+ brałam udział w Staff Training Week *Philosophy-Education-School* w Uniwersytecie w Tybindze w Niemczech rozpoczynając współpracę z tym uniwersytetem. Jej rezultatem jest organizowane w Warszawie międzynarodowe seminarium z modułem edukacyjnym *Philosophy-Education-School-Individuality*, które odbędzie się 11-13.09.2019r. w Uniwersytecie Warszawskim. W ramach tej **międzynarodowej współpracy** zorganizowałam również tygodniowy pobyt doktorantki z Uniwersytetu w Tybindze (program Erasmus+, STA, listopad 2018r.) pełniąc rolę jej opiekuna merytorycznego.

Dwukrotnie zostałam wybrana na **członkinię Rady Wydziału** reprezentującą niesamodzielnych pracowników naukowych, zostałam wybrana do Komitetu Organizacyjnego 60-lecia Wydziału Pedagogicznego UW, Komitetu Organizacyjnego 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego, Komisji Restrukturyzacyjnej Wydziału Pedagogicznego. Obecnie pełnię funkcję członkini Rady Wydziału Pedagogicznego (druga kadencja, 2016-2020), Komisji Oceniającej Wydziału Pedagogicznego; jestem elektorem Wydziału Pedagogicznego UW (kadencja 2016-2020), a także członkinią Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Wydziału Pedagogicznego UW.

Za całokształt pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej otrzymałam w 2016r. **Nagrodę Rektora Uniwersytetu Warszawskiego** oraz (w tym samym roku) **Srebrny Medal 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego**, który jest wyróżnieniem nadanym „w dowód uznania dla zasług na rzecz Wydziału Pedagogicznego oraz całego Uniwersytetu”. Otrzymałam również **List gratulacyjny Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina** w Warszawie za przeprowadzenie w 2017r. autorskich konwersatoriów z wykładami

wprowadzającymi: *Muzyczność kształcenia*, cz. I: *Terra (in)cognita* – pedagogika a muzyka;  
cz. II: *Słuchać zmysłowo* – agogika wychowująca, 2017r.

Warszawa, 15.04.2019r.



Małgorzata Przanowska