

Krzysztof Maliszewski, dr hab. prof. UŚ
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Instytut Pedagogiki

Katowice, 25.09.2023

Recenzja rozprawy doktorskiej Antonii Sochaczewskiej
Podróż w stronę możliwości. Pedagogiczne odczytanie prozy Roberta Musila
(napisanej pod kierunkiem dr. hab. prof. UW Rafała Godonia)

Powstała bardzo ciekawa, aktualna i nad wyraz potrzebna w humanistyce (zwłaszcza w zakresie pedagogiki) praca. Autorka poddaje namysłowi kategorię *możliwości* (możności, potencjału), uznając ją – słusznie – za podstawowy koncept pedagogiczny, który pozwala nie tylko badać charakter edukacji (jej horyzont oczekiwań, można powiedzieć), ale także wyobrażać sobie kształcenie inaczej. Robi to – lokując własne poszukiwania na pograniczu filozofii edukacji i literaturoznawstwa oraz wpisując swoją narrację w tradycję pedagogiki krytycznej – w geście dystansu do neoliberalnej biopolityki i tzw. kultury terapeutycznej, i w oparciu o eseistykę i prozę jednego z najwybitniejszych dwudziestowiecznych pisarzy, Roberta Musila.

W tej recenzji odnotuję najpierw atuty rozprawy, jakie dostrzegłem, później zgłoszę kilka uwag i sugestii, aby dostarczyć Autorce materiału do przemyśleń z zewnętrznej perspektywy, a następnie sformułuję konkluzję.

ATUTY

Po pierwsze, na uznanie zasługuje wybór istotnej i aktualnej kwestii pedagogicznej. Podjęcie newralgicznych współczesnych problemów edukacji w postaci hegemonii dyskursu neoliberalnego (skoncentrowanego redukcjonnie na adaptacji życia jednostki i instytucji, w których to życie się realizuje, do późnokapitalistycznego systemu gospodarczego) oraz wszechobecności dyskursu terapeutycznego (swoją „pozytywnością” znieczulającego człowieka na ciemną stronę doświadczenia i uwarunkowania strukturalne egzystencji) to ważny przejaw próby przeciwdziałania bezmyślności – w sensie nadawanym temu pojęciu przez Hannah Arendt – w polu edukacji. Praca Antonii Sochaczewskiej to głos ulokowany w samym centrum współczesnych debat humanistycznych (pedagogicznych), demaskujący rozpowszechniony język klisz, bezrefleksyjnie powielanych schematów i banałów na temat celów edukacji i praktyk samorozwoju.

Po drugie, za niezwykle owocną strategię uznaję sięgnięcie w badaniach pedagogicznych po źródła literackie i to te z najwyższej półki. To świadectwo metodologicznej

otwartości i zaawansowanej teoretycznej świadomości. Mamy w pedagogice przykłady twórczego wykorzystywania literatury (np. Sergiusza Hessena sięgającego po Fiodora Dostojewskiego, Monikę Jaworską i Lecha Witkowskiego czytających Hermanna Hessego czy niedawno Oskara Szwabowskiego mierzącego się z opowiadaniem Hermana Melville'a), ale to wciąż rzadkie przypadki. Tymczasem literatura – ze względu na kunszt językowy zapisu doświadczenia i zdolność poszerzania wyobraźni – to fundament warsztatu w naukach społecznych i humanistyce¹. Adam Dziadek pytał swego czasu: „Kiedy doczekamy się chwili, w której polscy socjologowie, psychologowie czy filozofowie będą w naturalny sposób korzystać z literatury jako źródła danych, nie narażając się przy tym na zarzut błahości własnej myśli?”². Antonia Sochaczewska podejmuje to wyzwanie i traktuje teksty literackie jako język umożliwiający badanie doświadczenia oraz medium refleksji antropologicznej, a zarazem sposób na poszerzenie granic wyjściowej dyscypliny (s. 8). Wedle Autorki literatura „dobrze znosi »nierozstrzygalność«” (s. 69), a tym samym lepiej oddaje charakter ludzkiego doświadczenia. Ostre rozgraniczanie dyskursu naukowego i literackiego w ramach filozofii edukacji to, jej zdaniem, zabieg szkodliwy, a w naukach społecznych przyczynia się do marginalizacji ich wymiaru humanistycznego (s. 70, 72). W pełni podzielam to stanowisko i doceniam szeroką perspektywę metodologiczną Autorki.

O dobrym rozeznaniu Sochaczewskiej świadczy także wybór z pola literackiego. Jeśli ktoś chce poddać analizie krytycznej monokulturę i hegemoniczny status jakiegoś dyskursu, a jednocześnie nie zignorować kontekstu płynnej nowoczesności, Robert Musil i jego klasyczna eksperymentalna powieść *Człowiek bez właściwości* wydają się nadzwyczaj trafnym przedmiotem badań. Pisarz wyrastający z wielokulturowego środowiska, któremu dane było żyć w czasach przejściowych i doświadczyć końca różnych światów, i który nieustannie upominał się o wnoszenie poważnej myśli do zbanalizowanej literatury oraz o respektowanie niewypowiadalnych wymiarów ludzkiego życia, to znakomity rozmówca przy tak sprofilowanym badaniu jak to Antonii Sochaczewskiej. Ona sama ujmując rzecz tak: „Musil jest pisarzem powodowanym nie tylko daleko posuniętą niechęcią względem *status quo*, utartych rozwiązań, uzgodnionych wersji rzeczywistości, ale także jej przedstawicieli i wyrazicieli: optymistów, osobników „metafizycznie spokojnych”, mieszczańskiego społeczeństwa, filistrów, konformistów oraz całej reszty zadowolonych z tego, co zastane. Bohaterowie jego

¹ Por. Z. Bauman: *O związku morganatycznym teorii z literaturą myśli (roztrzepanych) parę*. „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2; K. Maliszewski: *Grawitacja lektury. O (możliwym) sprzężeniu filologii i pedagogiki*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2020, vol. V.

² A. Dziadek: *Literatura, literaturoznawstwo – czemu służyć te sztuki?* „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2.

prozy to wielokrotnie outsiderzy i buntownicy, marzyciele i idealisci, poszukujący i nie godzący się na poprzestawanie na tym, co faktyczne. Jest też w tej twórczości swoiste upodobanie do tego, co dziwaczne, zaprzeczające regule, anomalne” (s. 8). *Nota bene*, Autorka oczywiście dementuje rozpowszechnione fałszywe skojarzenie kategorii *człowieka bez właściwości z człowiekiem masowym* (por. s. 133-135), tym samym nie tylko nie wpada w pułapkę, ale przestrzega przed płytką, projekcyjną recepcją Musila.

Po trzecie, na uznanie zasługuje erudycja Sochaczewskiej i orientacja w literaturze filozoficznej i pedagogicznej. Pojęcie możliwości Autorka eksplikuje, opierając się na tekstach Arystotelesa, Sorena Kierkegaarda, Martina Heideggera, Johna Deweya, Alaina Badiou, Giorgio Agambena. Odnosi się do języka możliwości i kategorii utopii w tekstach szkoły frankfurckiej, pedagogiki krytycznej i nurtu potencjalizmu w filozofii edukacji. Bazuje na dziełach czołowych współczesnych myślicieli pedagogicznych, sięgając m.in. do Paula Standisha, Henry’ego Giroux czy Tysona Lewisa. Autorka przenosi nas do centrum światowych debat edukacyjnych w szerokim polu humanistyki. Chociażby z tego powodu praca wnosi znaczny wkład intelektualny do polskiej pedagogiki i rodzimego dyskursu edukacyjnego.

Po czwarte, rozprawa doktorska Antonii Sochaczewskiej zawiera cały szereg arcyciekawych tropów myślowych, wartych implementacji i podjęcia w pedagogice. Wymienię ilustracyjnie tylko kilka. Przede wszystkim, inspirujący jest wątek krytyczny pracy, w którym – posiłkując się m.in. *On study* Tysona Lewisa – Autorka pokazuje, jak zmieniło się współcześnie znaczenie pojęcia *potencjal* i jak niezauważenie inaczej niż kiedyś (i inaczej niż w deklaracjach ideowych) rozumiemy dziś możliwości w edukacji. Z konotacji nieokreśloności i wolności w tradycyjnych wykładniach we współczesnej zinstrumentalizowanej wersji w możliwości słyszymy już tylko konieczność (adaptacji), a w potencjale zaś gotowe wzorce (kwalifikacje), które trzeba zrealizować. Sochaczewska uwydatnia efekt perwersyjny współczesnego dyskursu pedagogicznego: pozbywamy się wolności w imię... możliwości. I – zdając sobie sprawę, że taki dyskurs generuje kulturę wykluczenia, w której żyje się pod nieustanną groźbą niesprostania *konieczności* – pyta: „[...] czy w ogóle w aktualnym krajobrazie ekonomiczno-kulturowym jest miejsce na edukację, której nie organizowałaby logika konieczności?” (s. 89).

Kapitalne znaczenie ma w tym kontekście przeprowadzana przez Sochaczewską *rehabilitacja negatywności*. Autorka – wykorzystując istotny rys twórczości Roberta Musila – upomina się o perspektywę, w której trudna, ciemna strona życia nie tylko nie byłaby wypierana, ale stanowiłaby pole doświadczania możliwości: „W tym sensie melancholia,

bezradność, afekt i pragnienie nie są czymś, co chcemy wyleczyć lub wyeliminować, ale czymś, co jest swoistą możliwością *nowego*” (s. 189).

Wart podjęcia jest także trop myślenia jako zaangażowania społecznego. Autorka wydobywa z biografii i twórczości Musila istotną intuicję, uderzającą w stereotyp myśliciela zamkniętego w wieży. Nie trzeba być od razu działaczem społecznym, żeby to, co robimy, miało znaczenie dla życia publicznego. A może działanie jako prymarna aktywność stanowi część problemu. Autorka o Musilu i preferowanym przez niego typie bohatera pisze tak: „[...] trudno powiedzieć, żeby był aktywnie zaangażowany w sferę publiczną. Jednocześnie jednak, to właśnie jego intensywne życie wewnętrzne, dalekie od schematu, oryginalne i w tym sensie także odważne, decyduje o kształcie autonomii, charakteryzującym ten typ bohatera, któremu nie umykają kwestie społeczne, który myśli o problemach natury ogólnej, i formułując »utopię eseizmu«, tj. łączenia tego, co precyzyjne, z tym, co duchowe, myśli o szerszym kontekście społecznym, doskonale rozumiejąc, że nie jest samotną wyspą [...]” (s. 199). Być może trzeba najpierw świat przemyśleć i stracić dzięki temu choć trochę gotowość do działania.

Dla mnie osobiście bodaj najważniejszym kontekstem, w którym Antonia Sochaczewska osadza swoje badania, jest zalewająca współczesny świat fala autorytaryzmu, jako – dodajmy – nieprzepracowana lekcja Zagłady i Gułagu. W tym sensie nie jest to rozprawa o jakichś drugorzędnych symbolicznych sporach oświatowców, tylko o najważniejszych i najpilniejszych sprawach wspólnoty politycznej, w której żyjemy, i naszego czasu. Autorka stawia kluczowe pytanie: „Dlaczego tak wiele osób czuje się komfortowo w autorytarnym środowisku społecznym, politycznym, gospodarczym? Jaka jest i jaka może być rola edukacji wobec tego zjawiska?” (s. 205). A jej teza, że szkoła jest dziś *banalnie zła* (oczywiście, w języku Hannah Arendt) to jedna z najważniejszych formuł, wymagających szerokiego i głębokiego podjęcia w pedagogice i edukacji: „Ten brak rozumienia nie jest jednak niewinny, mimo że wyjściowo nie jest to zło radykalne i diaboliczne, to w konsekwencji je właśnie wspiera. W takiej perspektywie, nieobecność czy też niewystarczająca obecność w edukacji elementów, które można by określić jako „antyautorytarne”, jest swojego rodzaju „działaniem” na rzecz pewnego typu zła, torowaniem mu drogi” (s. 210).

Jest w omawianej rozprawie wiele innych tropów, które warto, aby stały się częścią języka edukacji, na przykład pojęcie *okrutnego optymizmu* Lauren Berlant (przywiązania do niespełnialnych obietnic) albo koncepcja eseistyki nie tylko jako formy literackiej, ale przede wszystkim sposobu postrzegania świata, albo idea poety jako typu wrażliwości, któremu nie sposób oddać sprawiedliwości.

Po piąte, tytuł rozprawy doktorskiej (*Podróż w stronę możliwości*), nawiązujący do słynnej monografii Egona Naganowskiego (*Podróż bez końca*) – ten zabieg Autorka szczegółowo uzasadnia – pozwala potraktować pracę jako przejaw – w nawiązaniu do filozofii Gabriela Marcela i przy użyciu formuły Lecha Witkowskiego – ontologii wdzięczności: świadomego i pokornego (ale nie uległego) zaznaczenia wpływu wielkiego poprzednika. W świecie plagi zapomnienia to cenny gest.

Po szóste, struktura pracy jest przemyślana, linia narracyjna dojrzałe prowadzona (Autorka wie, co chce powiedzieć i konsekwentnie do tego zmierza), a interpretacja fabuły/myśli Musila przeprowadzana za pomocą odwołań filozoficznych (za szczególnie udane uważam „przeczytanie” stanów emocjonalnych Törlessa z wykorzystaniem perspektywy doświadczenia obcości Bernharda Waldenfelsa), ale także utworów poetyckich (wierszy Roberta Frosta czy Wisławy Szymborskiej).

UWAGI I SUGESTIE

Struktura pracy jest autorska i przemyślana, co podkreślałem, ale mam jedną wątpliwość. Czy paragraf 3. rozdziału I (*Światy możliwe literatury: literatura jako interdyscyplinarna praktyka filozofii edukacji*) nie powinien stać się odrębnym rozdziałem lub częścią wstępu (jako namysł w gruncie rzeczy metodologiczny)? Wydaje się, że treściowo wykracza poza sygnalizowany tytułem rozdziału zakres problematyki możliwości w filozofii i pedagogice. Połączenia między filozofią, literaturą i edukacją to kluczowa dla pracy kwestia, ale o metodologicznym charakterze. Gdyby chcieć wpisać literaturę w przyjętą logikę dwóch poprzednich podrozdziałów, trzeba by przedstawić, w jaki sposób możliwość jest konceptualizowana w dziełach literatury pięknej.

Brakuje też chyba jednego poziomu spisu treści – niektóre paragrafy nie zostały ujęte w spisie: Arystotelesowska polemika ze szkołą megarejską (s. 29), Prymat aktualności nad potencjalnością (s. 31) itd.

Jeśli chodzi o kwestie merytoryczne, może warto byłoby w kontekście deskrypcji potencjalizmu szerzej zrekonstruować stanowisko Agambena jako odrębnego źródła istotnego dla podjętego tematu. Opiera się na nim Tyson, przywoływany przez Autorkę, i sam Agamben także jest w rozprawie odnotowany, ale – jak się wydaje – jego koncepcja bycia w możności jako pozostawania w relacji z własną niemożnością oraz diagnoza współczesnej patologicznej separacji mocy od niemocy jest dużo istotniejsza dla rozważań i stanowiska Autorki niż wynikałoby to z przyznanego mu w tekście miejsca.

Nieco zbyt uproszczony wydaje mi się także fragment dotyczący różnicy nauki/filozofii i fikcji literackiej. Zorganizowany został wokół sporu o prawdę, jaki wywołał niegdyś postmodernizm, ale spór ten miał nie tylko w Polsce często charakter powierzchowny, publicystyczny, hasłowy i ogólnikowy – bez głębokiego sięgania do tekstów konkretnych autorów. Czy ktoś – poza czwartorzędnymi ekscesami – naprawdę dążył do zniesienia różnicy między wiedzą a mitem? Wydaje się, że korzystniej byłoby zrekonstruować w tym miejscu historię *linguistic turn* (wspomnianego przez Autorkę, lecz lapidarnie, bez opartej na literaturze rekonstrukcji) jako intensywnego zainteresowania językiem i narracją, a tym samym jako czynnika destabilizacji linii demarkacyjnej oddzielającej naukę od nie-nauki (co jest procesem starszym i szerszym niż sam nurt postmodernistyczny).

Warto byłoby też przy tej okazji sięgnąć do kategorii *mądrości powieści* Milana Kundery³, który broni poznawczego charakteru literatury, lecz nie przez – przywoływaną w rozprawie doktorskiej – różnicę: uwspólnione – całościowo subiektywne (trudno się zresztą zgodzić na takie rozróżnienie: żaden literat nie tworzy czegoś czysto „całościowo”/ subiektywnego, tylko wpisuje się w konwencje językowe, tradycje gatunkowe i wspólnoty interpretacyjne, czyli uwspólnione praktyki), tylko poprzez różnicę rozpoznawania rzeczywistości i poznawania egzystencji. Ten trop wydaje się szczególnie interesujący w świetle tematu rozprawy, bo przecież Kunderowska mądrość powieści to mądrość niepewności, a Kunderowska egzystencja to pole ludzkich możliwości.

Praca – jak podkreślałem – jest znakomicie osadzona w humanistyce, zabrakło mi jednak odniesień do tradycji polskiej (i nie tylko) myśli pedagogicznej. A okazja przy badaniu twórczości Musila byłaby przednia. Austriacki pisarz wyczulony był na ambiwalencje tkwiące w doświadczeniu i uczulony na usztywnienia w percepcji świata. Warto byłoby ten wątek osadzić w kontekstach teoretycznych dotyczących edukacji. Rafał Godoń pokazuje, w jaki sposób dwoistość przenika współczesną anglosaską myśl pedagogiczną⁴, a Lech Witkowski w szeroko zakrojonych badaniach uwypukla *przełom dwoistości* charakterystyczny dla wielkiego pokolenia klasyków polskiej pedagogiki, niegodzących się na jednostronności w ujmowaniu kształcenia⁵. *Nota bene*, Robert Musil urodzony w 1880 roku jest zachodnim rówieśnikiem wielkiego pokolenia polskich humanistów, i podobnie jak oni, człowiekiem kulturowego

³ Por. M. Kundera: *Sztuka powieści. Esej*. Warszawa 2004.

⁴ Por. R. Godoń: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa 2012.

⁵ L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Impuls. Kraków 2013.

pogranicza, świadkiem gwałtownych historycznych przeobrażeń i mieszkańcem różnych epok i światów.

Jeśli miałbym podpowiedzieć jakieś tropy, które być może okazałyby się owocne w badaniach, wskazałbym na nieobecne w pracy odniesienie do Jacques'a Derridy i jego konceptu nie-możliwego (możliwości nawiedzanej niemożliwością, a przez to wykraczającej poza potencjalnie dostępny repertuar) czy ideę szkoły możliwości Kierkegaarda – Autorka omawia oczywiście stanowisko duńskiego filozofa, ale nie sięga do książki *Pojęcie lęku*, w której znajduje się najciekawszy, w mojej opinii, ślad dotyczący możliwości. Dopiero lekcja, jaką daje zanurzenie się w możliwości i odczucie jej ciężaru, wprowadza człowieka naprawdę do rzeczywistości⁶.

Rzecz jasna, rozprawa Antonii Sochaczewskiej i tak jest znakomita – erudycyjna i teoretycznie zaawansowana. Podpowiedzi i sugestie ewentualnych uzupełnień pozostawiam jako *możliwą* pomoc (do rozważenia przez Autorkę).

Niestety, jeden mankament jest poważny. Tekst wymaga głębokiej korekty językowo-edycyjnej. Wewnętrzny cudzysłów kodowany jest za pomocą tych samych znaków, co zewnętrzny. Na ss. 189 i 194 powtórzony został ten sam akapit. Na s. 48 „wisi” na dole karty sam tytuł. W tekście pojawiają się niekonsekwentne zapisy – na s. 85 mamy cytaty w oryginale, gdy wcześniej i później cytaty ze źródeł obcojęzycznych podawane są od razu w przekładzie; tytuły prac podawane są raz w cudzysłowie, innym razem kursywą, a czasem i tak, i tak. Gdyby tylko o to chodziło, problem nie byłby duży. Jednak niemal na każdej stronie – czasem wielokrotnie – mamy do czynienia z brakiem spacji, literówkami, błędami interpunkcyjnymi, składniowymi, ortograficznymi (w załączniku – aby udokumentować skalę problemu, ale przede wszystkim ułatwić korektę – zamieszczam wykaz /nie wszystkich, tylko najbardziej rzucających się w oczy/ usterek językowych). Taki stan bardzo utrudnia lekturę i psuje efekt całości. Badania na tak wysokim poziomie merytorycznym zasługują na staranne opracowanie językowe. Tego jednak zabrakło.

KONKLUZJA

Rozprawa doktorska Antonii Sochaczewskiej to przykład nowoczesnych badań z zakresu filozofii edukacji i pedagogiki krytycznej, głęboko osadzonych we współczesnej humanistyce i podejmujących newralgiczne problemy edukacji. Poprzez otwarcie na źródła z zakresu literatury pięknej poszerza metodologicznie optykę polskiej pedagogiki, a przez

⁶ Por. S. Kierkegaard: *Pojęcie lęku. Proste rozważania o charakterze psychologicznym, odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierwotnego autorstwa Vigiliusa Haufniensisa*. Przeł. A. Szwed. Kęty 2000.

wykorzystaną bazę literaturową wnosi do niej kapitał pogłębionych refleksji zachodniej filozofii edukacji. To cenny głos w budowaniu dystansu do hegemonicznych – a tym samym redukcyjnych i bezmyślnych – dyskursów edukacyjnych. Rozprawa spełnia warunki określone w art. 13 ust. 1 ustawy. Wnoszę zatem o dopuszczenie Autorki do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.

Meliszko

Załącznik do recenzji rozprawy doktorskiej Antonii Sochaczewskiej
Podróż w stronę możliwości. Pedagogiczne odczytanie prozy Roberta Musila

Wykaz niektórych usterek językowych i edycyjnych tekstu rozprawy doktorskiej

- s. 4: ale także inne wątków
- s. 11: tysiąc stronicowej
- s.13: dobra wolna
- s. 14: poświęcona” jest
- s. 15: w jakie sposób; pedagogice,
- s. 17: zgodnie z którym to co jest,
- s, 19: osoba żywiołową; Portretujące ten okres życia Musila, można stwierdzić, że
- s, 20: wziąć odżycia
- s. 21: niż mogłyby wskazywać jego zewnętrzna biografia
- s, 22: w nie tylko w trudnych
- s. 25: możliwość jest jedną z najstarszych i najbardziej kluczowych konceptów
- s. 27: Materia jest tworzywem, który tworzy
- s. 29: jedyni wówczas
- s. 30: kwestionuje, czy wręcz anuluje istnienie potencjalności
- s 32: „*Metafizyki*”
- s. 33: egzystencjalizmu(np.
- s. 34: podkreślała znaczenie dla kategorii możliwości dla tego nurtu; Zroźnicowaniaew tym zakresie
- s. 35: nie było byłoby; w innym miejscu
- s. 36: do niemożności urzeczywistnienia się, spowodowanym brakiem konieczności.
- s. 37: „Choroby na śmierć:
- s. 38: z tym, co, co doczesne; połączenie ma być najpełniejszym wyrazem człowieczeństwa, która odtwarza
- s. 40: Właśnie ruch *wybiegania w nieznane* Heidegger określa to mianem...; Egzystencja... manifestuje się w jego przekraczaniu, związaną z...
- s. 41: następnie przez tradycję filozofię Kantowską; jest jedną odsłon
- s. 43: określane jest przed niego
- s. 44: możliwością, który stwarza; Badiou; Delueze; Deluze
- s. 45: stanowi ona raczej proces niż usystematyzowaną, konkretną treścią; filozofia rozumiane jako
- s. 47: kontynuujących idee filozofii marksistowskiej. ale także w wielu miejscach modyfikujące; ponadczasowym, niezmienny
- s. 48: kieruje się więc na tkwiącej w rzeczywistości możliwości; Wyższości możliwości względem aktualnością jest

- s. 50: związane jest. z problematyką
- s. 51: Nasuwają się więc pytanie
- s. 55: warto także zwrócić uwagę także na
- s. 56: odcina o świata
- s. 57: jasna staje się jej funkcja krytyczna wyobraźni; rolę wyobraźni, która będąc czymś odmiennym niż jej funkcja krytyczna, ale wspólnie z nią składające się na to, co określamy rozumieniem
- s. 58: wszelkie eksperyment; nie współgra z wizją edukacji, które; tak rozumiana możliwości
- s. 60: Woski myśliciel; również filozofią związanego
- s. 61: można by wymieni więcej
- s. 62: Widziała tylko wywołuje
- s. 63: odwołuje się do głównie do emocji
- s. 68: Zakwestionowanie, czy negatywne przewartościowanie; przesuwają fikcję
- s. 70: głównym powodem; Cavel 1994
- s. 71: wpływ na to, w jaki filozofia; nie wyraża wszystkie, co jest
- s. 72: stworzenie logiczne rozróżnienia
- s. 73: symetrycznej podejściu
- s. 74: swojego rodzaju mówienia; własnego głosu
- s. 76: Problem potencjału...., mierzona
- s. 77: Przeciwnie rzecz ma się w z; która
- s. 78: jest pierwiastkiem, naruszającym zastany ład
- s. 80: Kurowska-wilczyńska
- s. 83: poszerzyć o wątki związane; pisząc językiem Foucaulta; tym, co zdrowie i pożądane
- s. 84: szczęśliwe i zdrowie; biowładza jest: „niezbędnym elementem rozwoju kapitalizmu – mógł przetrwać...
- s. 86: Masschellein
- s. 87: którego ma przecież być czymś indywidualnym
- s. 88: sprowadza się na rozwijaniu zdolności
- s. 90: taki wartości jak; zjawisko postępującej indywidualizacji społeczeństwa amerykańskiego, który wiązał
- s. 92: przeżycia życie; przekształceniem w stosunku wcześniejszych sposobów myślenia
- s. 93: m.in...: „Kultura staje się terapeutyczna, kiedy ta forma myślenia, kiedy ta forma wykracza poza informowanie o roli relacji terapeutyczne... W tym momencie staje się to technika kliniczna...; z postępującą medykacją, tj. procesu w którym; obszarem zainteresowaniu
- s. 94: konstytuuje podmiotowość skoncentrowana wokół
- s. 95: Foucaultowski
- s. 97: zastąpienie prostymi formułami; ma też być
- s. 98: dotyczy dyskursów oraz formy praktyki, takie jak

- s. 99: nawiązywania dobrych relacji, poznawaniu swoich upodobań; problematyzowana jest perspektywie
- s. 100: biorą terapią w obronę; pewne techniczne umiejętność; podszytej lękiem i potrzebę kontroli; Seyersa
- s. 102: nawet jeśli ich obecności zagraża dobrostanowi podmiotu
- s. 105: jak i w praktyki pedagogicznej
- s. 106: negatywne(por.
- s. 110: w dalszej rozdziałach; swojego rodzaju; i i celowe
- s. 112: człe także
- s. 113: (...)żyją
- s. 116: nie zrósł się z biegiem lat do swojej egzystencji
- s. 119: skoncentrowaniem do dostosowaniu się
- s. 120: Waltera myśli o Ulrichu jako i kimś
- s. 121: be właściwości
- s. 125: Ulricha nie łączą ich z nimi; jak jakkolwiek inny
- s. 127: Bohater człowieka więc to postać przewrotna: wiedziony był zostaniem; który sprawnie badali maszyny
- s. 128: uważa za... i nieodpowiadającej; i wspierającego, kultury terapeutycznej; swojego pragnieniu
- s. 130: Vivisector,a; Vivisctor(którego
- s. 131: nie oddzielał siebie; mamy w do czynienia
- s. 132: uprawione jedyne w pewnym zakresie
- s. 133: mającego
- s. 134: tysiąc stronicowym; jak zrodziła
- s. 135: o niego dostosować
- s. 136: monarchii Austro-Węgierskiej; *alterego*
- s. 137: określanie „Człowieka bez właściwości” powieścią jest nieporozumieniem
- s. 139: karetka pogotowia, które pojawiły się; w czasie I wojną; kontekstem czasowo przestrzenny
- s. 141: potrzeba nowe opisu człowieka
- s. 143: sposobem opisu, które najlepiej oddaje
- s. 144: rozpatrywane mogą być
- s. 145: rozumność jest sferę
- s. 146: kontekstem dla rzeczywistością
- s. 149: Słowo literatura nie oznacza tu jednak tworców szczególnego rodzaju, jak twierdzą krytycy, innym prawom formalnym; Musl
- s. 151: jakaż to cudowną; nie daje się one ograniczyć; Język... starająca się; zapomniało ich przyczynie; jakiej brak tym mimowolnym usiłowaniami
- s. 152: trudną „zebrać w jakąś całość”
- s. 153: Herman; wskazanie na literaturę jako ważniejszą niż literatów; noszącej w jego wydanie

- s. 154: teorii; technikaliów.. Intencją pisarza zaś, nie jest: leż raczej
- s. 155: Schellera
- s. 156: związaną z niej propozycję; opartą na wierze w jednostkę
- s. 157: potrafią
- s. 158: Inny stan obywatela się bez kategorii Boga; przeżywać ten stan; miłośnego; Biorąc dla porównanie; różnicą tę
- s. 159: jest jest: porządku(por.: nie lubił zjawisko masowości
- s. 160: jest to poszukiwania człowieka; którymza; miłości przyjaźni
- s. 162: be epokę; żądanie tych ustępstw jest sprzeczna
- s. 163: miałabym Heglowski; na żadną jednoznaczną syntezą
- s. 164: Wszyscy są oni są
- s. 167: pozbawione życie; ściągniętą ich ze sceny
- s. 168: nieodwołalni brama
- s. 169: Beineberga oraz Reitiga; Reitiga
- s. 170: na pierwszy kartach
- s. 171: Torless interesuje i pociąga
- s. 172: po czuł się
- s. 174: z tradycją oświeceniową, z jego wiarą
- s. 175: Musilowskiej charakter; poczuci niekompletności; .powrotne j
- s. 176: Nietzscheańską; Reitiga; Reitig
- s. 181: Reitiga
- s. 182: a chłopcu odbywa się
- s. 185: Nie wolno Jednak; miłość(...)Wkrótce; w jednej ostatnich scen
- s. 186: jednego punkt metamorfozy; ozuje
- s. 187: opis doświadczenie; Owo niekończące się i niestrudzone poszukiwania; stanowi dla niego oparcia
- s. 188: rozwiązań tu nie, bo być ich
- s. 190: smutku, poczucie niekompletności; Można nawet powiedzieć
- s. 191: dyskursami rozważających
- s. 193: całą sfera możliwości
- s. 195: hegomeniczność; Franfurczycy; względem różnych
- s. 198: swoiste „matematyce duszy”; sytuującym się antypodach
- s. 199: co precyzyjne z tym duchowe
- s. 201: sprawcami okrucieństwa i nadużyć zdolni są
- s. 202: Hanna; ludzkiej. Postrzega; w tej sumie wpływów, społecznej narośli
- s. 203: postępować inaczej dawny człowiek; sprostania rozwoju cywilizacyjnemu

- s. 204: pozytywy, przede wszystkim taki; W przeciwieństwo do; kosztem innym ludzi; wytworem charakteryzujące lata
- s. 205: Dla dzisiejszych badaczy jasne jest, że autorytaryzm początkowo rozumiany przede wszystkim jako sprzeciw wobec wartości demokratycznych.
- s. 206: nie są bez znaczenie dyspozycje
- s. 210: ucieczki do wolności
- s. 211: któremu temu towarzyszy
- s. 212: w pogonie za
- s. 213: której... przedstawiam jako

Mela