Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. V SECTIO N 2020

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2020.5.103-116

# Grawitacja lektury. O (możliwym) sprzężeniu filologii i pedagogiki

# The Gravity of Reading. On (Possible) Coupling of Philology and Pedagogy

UMCS

*Krzysztof Maliszewski*

Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
https://orcid.org/0000-0001-9044-8156

**Abstract.** The author of the text assumes that education conceived as a training brings too much damage to the individual and collective life to come to terms with it. He argues that the radicalization of the discourse on reading practice is needed. It is neither about establishing any universal schemes for the reading practices, nor about basing them in the particular scientific disciplines or the theoretical currents. Rather, it is about that existential reading must become the life-giving foundation of thinking about education. Against this background, it becomes possible to join philology and critical pedagogy. Both perspectives can learn from each other for the sake of educational change.

**Keywords:** existential reading; education vs training; critical pedagogy; philology

**Abstrakt.** Autor tekstu zakłada, że edukacja pojmowana jako szkolenie przynosi zbyt wiele szkód w życiu indywidualnym i zbiorowym, aby można się było z tym pogodzić. Stawia tezę, że potrzebna jest radykalizacja dyskursu dotyczącego praktyki czytania. Nie chodzi ani o ustalanie uniwersalnych schematów dla praktyk lekturowych, ani o ugruntowywanie ich w poszczególnych dyscyplinach naukowych czy nurtach teoretycznych. Chodzi raczej o to, że czytanie egzystencjalnie istotne musi stać się życiodajnym fundamentem myślenia o edukacji. Na tym tle możliwe

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



staje się sprzężenie filologii i pedagogiki krytycznej. Obie perspektywy mogą się od siebie uczyć w trosce o edukacyjną zmianę.

**Słowa kluczowe:** czytanie egzystencjalne; edukacja vs szkolenie; pedagogika krytyczna; filologia

## EDUKACJA BEZ SPOTKANIA (WPROWADZENIE)

Edukacja to dziś sfera monologu i wygłuszania alternatyw. Nie chodzi o deficyt pluralizmu opinii. Istnieje oczywiście wiele teorii pedagogicznych, formułowane są rozmaite koncepcje kształcenia, trwają dyskusje na temat zadań oświaty, rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. A jednak doświadczamy anestezji dialogicznej – w kwestiach edukacyjnych nie dochodzi do rozmowy.

Nie może do niej dojść, jeśli brakuje minimum wrażliwości dyskursywnej, czyli dyspozycji otwarcia na inne głosy. Bez gotowości realnego spotkania z cudzą myślą nie dajemy sobie szansy na wypracowanie języka umożliwiającego rozkodowanie nie-własnych komunikatów. Kłopot polega na tym, że nowoczesna wielka narracja o edukacji jako adaptacyjnym szkoleniu, mainstream dyskursu pedagogicznego w przestrzeni publicznej oraz ukryty wymiar przekonań większości zarówno zwolenników, jak i przeciwników współczesnych reform oświatowych to myślenie przedkrytyczne, niedociekające swojej genezy, nieświadome własnej fragmentaryczności w spektrum ideowym, a więc z zasady niewrażliwe dyskursywnie. Jak pokazał Robert Kwaśnica (2014) w książce poświęconej inwazji rozumu instrumentalnego, ten sposób intelektualnego oswajania świata wszystko, czego nie da się wyrazić w jego własnym języku – pojętym jako oczywisty, uniwersalny, gwarantujący adekwatność – traktuje jako nieracjonalne: albo niezrozumiałe (o co w ogóle chodzi z tą wrażliwością dyskursywną? to jakaś metafora?), albo ewentualnie interesujące, ale wymagające instrumentalnej korekty (tak, to ważne, ale pojęcie trzeba zoperacjonalizować, żeby oznaczało coś konkretnego i dało się aplikować), albo wręcz fałszywe – niewarte rozumienia i podlegające eliminacji (wymysły humanistów, strata czasu).

Edukacja pojmowana jako szkolenie (przekaz informacji, kształtowanie adaptacyjnych umiejętności, przyuczanie do procedur) zorientowane przede wszystkim zawodowo to dzisiaj dla większości ludzi dyskursywna i praktyczna oczywistość, która poprzez swoją przedkrytyczną i hegemoniczną pozycję blokuje niefingowane spotkania kulturowe, a tym samym pomija (marginalizuje), technicznie przekształca (niweczy sens) i aktywnie zwalcza (deprecjonuje) humanistyczny potencjał kształcenia. Nie chodzi w tej diagnozie w ogóle o konserwatywne sentymenty. Skutki edukacji pozbawionej istotnych rozmów są groźne indywidualnie i społecznie tu i teraz.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



Jednym z efektów może być degradacja kultury demokratycznej. Amerykański pedagog krytyczny Henry A. Giroux ostrzegał przed produkowaniem ciszy:

> Droga do autorytaryzmu rozpoczyna się wówczas, gdy społeczeństwa przestają kwestionować swoje *status quo*. Kiedy takie zapytywanie ucichnie, najczęściej oznacza to, że intelektualiści mieli w tym współudział albo nawet aktywnie produkowali tę ciszę. Niewątpliwie krytyczni intelektualiści mają obowiązek przeciwstawiać się powstawaniu tej ogłuszającej ciszy w obliczu wyłaniającego się globalnego barbarzyństwa, którego dowodem są coraz liczniejsze religijne, polityczne i ekonomiczne fundamentalizmy. (Giroux 2010: 104)

Moglibyśmy czuć się względnie uspokojeni, gdyby neutralizowanie odmiennych głosów dotyczyło tylko problemów systemu oświaty i nie dotykało całości myśli społecznej, zdolnej na innych polach do poszerzania naszej wyobraźni i dialektycznego balansowania rozmaitych kontrnarracji. Niestety, wszystko wskazuje na to, że nie chodzi o lokalną usterkę debaty, lecz o monologiczny charakter potężnej tendencji kulturowej (w tradycji szkoły frankfurckiej nazywanej rozumem instrumentalnym). Niedialogiczność w ramach edukacji jest tym bardziej niepokojąca, że grozi zamknięciem nie tylko zbiorowych wyobrażeń, ale także poszczególnych istnień ludzkich w pancerzu frazesów.

W tym kontekście warto sięgnąć po refleksje Hannah Arendt. Jedną z najbardziej porażających myśli, jakie pozostają po lekturze książki *Eichmann w Jerozolimie*, jest ta o możliwości zatrzaśnięcia się w bańce komunałów, aż po utratę elementarnego współczucia i kontaktu z rzeczywistością. Nazistowski urzędnik, który był po prostu przeciętny (w partii działał głównie dla kariery, stronił od czytania i chciał uchodzić za kogoś ważnego), nie potrafił mówić inaczej niż tylko biurokratycznym żargonem: „Rzecz jednak w tym, że język urzędowy stał się jego mową dlatego, że doprawdy nie był w stanie wypowiedzieć jednego zdania, które nie byłoby komunałem" (Arendt 2010: 65). Jego pustosłowie – uważa Arendt – nie było fingowane, nie stanowiło strategicznej maski, za którą ukrywał prawdziwe myśli i cyniczne pobudki. Zawsze używał tych samych wytartych zwrotów:

> Im dłużej się go słuchało, tym wyraźniej było widać, że istnieje ścisły związek pomiędzy jego niezdolnością do mówienia a jego niezdolnością do myślenia, mianowicie myślenia z pozycji innego człowieka. Nie można się było z nim porozumieć nie dlatego, że kłamał, lecz dlatego, że otaczał go mur najlepiej zabezpieczający przed słowami i obecnością innych, a zatem przed samą rzeczywistością. (tamże: 66)

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



Istnieje realne niebezpieczeństwo, że niedialogiczna edukacja pozbawiona istotnych międzyludzkich i symbolicznych spotkań, promująca karierę, obywająca się bez czytania książek, wzmacniająca narcystyczną potrzebę uznania poprzez widzialność w świecie (funkcje, zaszczyty, nagrody, miejsca w rankingach, zasięg oddziaływania) nie tylko nie będzie stanowić instancji obronnej, ale będzie wręcz generowała i wzmacniała naszą skłonność do zwalniania się z myślenia, do chowania się za fasadą frazesów ułatwiających nieproblematyczne – czyli niezakłócone pytaniami – działanie. Edukacja sprowadzona do szkolenia to maszyna do spłycania osobowości oraz – trzeba to wyartykułować – sfera głupoty, jeśli za Milanem Kunderą (2004: 141) przyjmiemy, że nie oznacza ona niewiedzy, lecz „bezmyślność komunałów".

Nie musimy być aliści zakładnikami takiej wizji. Edukacja może polegać na refleksyjnym kształtowaniu woli i przeciwdziałać efektom dehumanizacji (czyli zapobiegać wyciszaniu pytań egzystencjalnych oraz wygłuszaniu wizji sprawiedliwszego życia zbiorowego) (por. np. Biesta 2013a; Jaworska-Witkowska 2016; Kwaśnica 2014; Maliszewski, Stępkowski i Śliwerski 2019; Witkowski 2009; Włodarczyk 2016). Filologia – jako namysł nad słowem i sensem czytania – oraz pedagogika – jako refleksja o formacji człowieka – mogą w sprzężeniu odegrać w tym przedsięwzięciu kluczową rolę.

## NIECZYTANIE

Zwykle niewłaściwie – o tym jestem przekonany – lokalizujemy problem. Głównego niebezpieczeństwa grożącego transmisji kulturowej upatrujemy w spadku poziomu czytelnictwa. To oczywiście niepokojące zjawisko, lecz większa i źródłowa trudność związana jest z jakością kontaktu z tekstem. To nie brak wiedzy okalecza osobowość, lecz bezmyślność, nie brak nawyku czytania, a zadowalanie się frazesami. Zapominamy zbyt często, że lektura to praktyka egzystencjalna, głęboko związana z procesem kształtowania tożsamości, i bez tego wymiaru traci pedagogiczny sens.

Perwersyjnym efektem nacisku na wiedzę (informacje o literaturze), a nie na przeżycie spotkania z tekstem, jest – co wnikliwie pokazała Krystyna Koziołek – faktyczna eliminacja procesu czytania w edukacji:

> Powstaje oto paradoksalna sytuacja, kiedy z jednej strony ubolewamy nad postępującym spadkiem czytelnictwa wśród uczniów, a równocześnie szkolna dydaktyka lektury może się obyć i obywa się całkiem dobrze bez rzeczywistego czytania literatury przez uczniów. Skoro istotna jest wiedza o literaturze, a ćwiczenia można przeprowadzić na tekście, wykorzystując fragmenty utworu, to po co

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



> właściwie uczeń ma czytać? Retoryczność tego pytania jest pozorna. W odpowiedzi zawierałby się cały kosmos doświadczenia lektury – fascynujący efekt pracy języka, wyobraźni, zmysłów, wiedzy, marzenia, intelektu… Terytorium to rzadko jednak bywa odwiedzane przez nas, uczących i uczonych w szkole i na uniwersytecie. (Koziołek 2017: 115)

Brak motywacji do sięgania po książkę to z jednej strony często efekt braku doświadczeń emancypacyjnej i tożsamościowo istotnej lektury, czyli konsekwencja treningu w ramach technicznie (a tym samym nieporywająco, nieemocjonalnie, nierefleksyjnie) zorientowanego nauczania, w którym realizacja programu i przygotowanie do egzaminów stanowią rzeczywisty cel działania. Z drugiej strony sam nawyk czytania może pozostawać dyspozycją czysto rozrywkową albo nawet zamykać osobowość w monologu, jeśli brakuje praktyki podmiotowego przepracowywania tekstu. To, że ktoś bierze książkę do ręki albo wyświetla ją na ekranie, wcale nie oznacza automatycznie, że czyta (chyba że mamy na myśli banalne znaczenie rozkodowywania słów). Nieczytanie to szersze i głębsze zjawisko niż by się mogło wydawać na pierwszy rzut oka – nie dotyczy jedynie tych, którzy nie mają przebudzonej potrzeby kontaktu z publikacjami, lecz także tych, którzy po lekturę sięgają wyłącznie dla odprężenia się albo zdobycia informacji, bez dyspozycji do rozwojowego (emancypacyjnego, transgresyjnego) spotkania z cudzym sposobem myślenia, z odmiennym doświadczeniem życiowym. Czytelnie pełne są nieczytających. Sieć rozgrzewa się od nieczytania. Lektura albo jest egzystencjalna, albo nie ma jej wcale (w pedagogicznym sensie).

## LEKTURA EGZYSTENCJALNA

Filologia może zaoferować pedagogice narrację dotyczącą głębokiego sensu czytania i wnikliwych strategii lekturowych. Wszak to w jej horyzoncie literatura konceptualizowana jest nie jako estetyczny dodatek do ludzkiego funkcjonowania, lecz jako nieusuwalny żywioł egzystencji, co zakłada formuła Michała P. Markowskiego „życia na miarę literatury". Nie chodzi o naśladowanie fikcji w rzeczywistości, tylko o kreowanie możliwości innego życia. Słowa – a zatem także sens (*logos*) – nie są nikłym cieniem realności, ale jej składową. Rzeczywistość pozbawiona słów pozostaje obca i niema: „Literatura podsuwa nam język, za pomocą którego możemy zawiązywać przymierza przeciwko bezsensowi. Literatura w sensie szerokim, ba, najszerszym z możliwych, to językowy wyraz naszej egzystencji, to opowieść nadająca naszemu życiu kształt" (Markowski 2009: 77).

Kluczową rolę literatury w formowaniu samoświadomości człowieka zakłada także kategoria antropofikcji Arkadiusza Żychlińskiego. Te opowieści, które są

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



szczególnie wnikliwe w badaniu naszego losu, za pomocą których orientujemy się, co to znaczy być istotą ludzką, pozwalają doświadczać cudzych doświadczeń (uczestniczyć w wydarzeniach z perspektywy innej niż własna) i kartografować egzystencję. Jeden z możliwych sposobów pojmowania filologii polega na traktowaniu jej jako dyscypliny eksperymentalnej zajmującej się pracą analizy w laboratorium antropofikcji (por. Żychliński 2014). Milan Kundera (2004: 43) podobnie traktował powieść, mając ją za pracownię badawczą: „Powieściopisarze kreślą »mapę egzystencji«, odkrywając tę czy inną ludzką możliwość". A Ryszard Koziołek ukazywał praktykę czytania jako poligon emocji:

> To, co się dzieje z nami w trakcie czytania, wcale nie zawsze jest dobre! W lekturze bywamy sadystami, szowinistami, wydajemy niesprawiedliwe sądy, stajemy się stronnikami zbrodniarzy, ponieważ literatura właśnie to, między innymi, chce z nami robić – wydobyć naszą emocjonalność. […] Emocje powstają w nas bez naszej woli. Dzięki literaturze możemy się im przyglądać bezpiecznie, doświadczać ich, studiować, jak pod wpływem języka rodzi się wzruszenie czy strach. (Koziołek 2016: 9–10)

W tych ujęciach lektura pojmowana jest nie jako medium informacyjne, lecz jako uprzywilejowane narzędzie samopoznania człowieka. Jak pisała Krystyna Koziołek (2006: 64): „Zaproszenie (a tym bardziej przymuszenie) do lektury *Makbeta*, *Dziadów* czy *Lalki* jest każdorazowo braniem odpowiedzialności za wyjątkowość i ważność tych dzieł dla życia, tak, właśnie dla życia, a nie tylko dla pokonania edukacyjnych stopni".

Literackie snucie intryg sensu nie musi oznaczać sięgania po książki – każda opowieść (także filmowa, blogowa, SMS-owa, zawarta w tekście piosenki albo w codziennej rozmowie) może stanowić inspirację do przebudowywania tożsamości. W edukacji dorosłych funkcjonuje kategoria narracyjnego uczenia się jako formowania podmiotowości poprzez układanie opowieści o swoim życiu. Niemniej jednak nie każda artykulacja biografii ma znaczenie rozwojowe (podobnie nie każdy kontakt z literaturą piękną czy naukową). Bywa – jak pokazały badania Michaela Teddera i Gerta Biesty (2009) – że opowiadane historie stają się „miejscem uwięzienia", niepozwalającym ruszyć dalej i wydobyć się z jakiegoś egzystencjalnego impasu albo przez wybór zbyt wyraźnego scenariusza pozbawiają życie elastyczności i utrudniają konstruktywne przejście przez zmiany. Dlatego tak ważna jest refleksyjna konfrontacja z cudzą opowieścią, najlepiej kogoś doświadczonego i językowo utalentowanego (kto coś przeżył, przemyślał i potrafi o tym opowiedzieć). Mamy wtedy szansę na przearanżowanie własnej narracji, która bez pracy odnawiania znaczeń zawsze osuwa się w zbiór oddzielających od świata frazesów.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



Według celnej formuły Ryszarda Koziołka (2016: 13) „dobrze się myśli literaturą" – czytanie pozwala odkryć to, co we mnie różne od napisanego, tę „niewypowiedzianą resztkę, którą jestem"; zaburza także bezmyślność konwencji i rytuałów, a tym samym nadaje życiu intensywność, uczy „nie przegapiać świata, nie pozwalać mu uchodzić naszej uwadze i znikać w procesie niszczącego przemijania […]" (tamże: 8–9).

Richard Rorty (2010: 138) pisał z kolei o wartości inspiracyjnej literatury. Są dzieła, które budzą nadzieję i generują możliwość przemiany czytelnika, prowokują go do zmierzenia się ze światem: „[…] dzieła te każą ludziom myśleć, iż życie jest czymś wspanialszym, niż to sobie kiedykolwiek wyobrażali".

Lektura jest ponadto ważnym ćwiczeniem etycznym. Martha Nussbaum pisała w tym kontekście o wyobraźni literackiej. W kształceniu pojmowanym jako troska o człowieczeństwo i kształtowanie wrażliwych obywateli świata ważne są – tłumaczyła – dyspozycje: do krytycznego badania siebie i swojej tradycji, do uznania oraz szacunku względem członków innych grup i do stawiania siebie w sytuacji drugiej osoby. W formacji takich nastawień podstawowe znaczenie ma uruchamianie sił wyobraźni, co jest domeną sztuki, a zwłaszcza literatury. Podczas słuchania i opowiadania historii nabywamy kluczowe dyspozycje moralne – odkrywamy, co dzieje się we wnętrzu innych ludzi, natrafiamy na ich tajemniczość, wielowymiarowość i to, co nas od nich różni, zyskujemy też świadomość niepełnego dostępu do ich życia:

> […] literacka wyobraźnia jest doskonałym przygotowaniem do etycznych działań. Nawyki empatii i snucia domysłów sprzyjają kształtowaniu pewnego typu obywatelstwa oraz określonego rodzaju wspólnoty, która pielęgnuje empatyczne udzielanie odpowiedzi na potrzeby innych oraz rozumie różne okoliczności kształtujące te potrzeby z uwzględnieniem odrębności i prywatności innego. Dzieje się tak, ponieważ literacka wyobraźnia pobudza głęboki namysł nad losem postaci oraz przypisuje im bogate życie wewnętrzne, niedostępne całkowicie zewnętrznemu oglądowi. (Nussbaum 2008: 101)

Studia literackie – jak twierdzi Nussbaum – ze względu na swój potencjał uruchamiania rozumienia i rozbudzania etyczności powinny stanowić centrum kształcenia obywatelskiego (por. tamże: 108). Literatura ma subwersywny potencjał. Zwykle pojmujemy ją jako szlachetny dodatek do życia, niezwiązany z polityczno-ekonomicznym nurtem codzienności. Tymczasem warto przyjrzeć się wyobraźni literackiej jako „wyobraźni publicznej, kierującej sędziami w ich sądach, ustawodawcami w procesie ustawodawczym, politykami – w badaniu mierzenia jakości życia ludzi mieszkających blisko i daleko" (Nussbaum 2015: 266).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



Lektura w egzystencjalnym sensie to wymierzone w śmierć (entropię, pustkę, złowrogie *il y a*) spotkanie z tekstem, podczas którego rozpoznajemy, co to znaczy być człowiekiem, a tym samym ćwiczymy uważność na życie, odnajdujemy inspiracje do przebudowywania siebie i uruchamiamy wyobraźnię pozwalającą nam chociaż po części zrozumieć, jak to jest być kimś innym niż my sami. Pozbawiona takiego czytania edukacja staje się procesem demoralizującym i okaleczającym, nawet jeśli w mainstreamowym dyskursie uchodzi za ugruntowaną i oczywistą.

## MARZENIA BEZ REBELII

Lektura egzystencjalna zbyt często traktowana jest jak mrzonka albo ozdobnik. Z badań, jakie przeprowadziła Joanna Szefer w trakcie III Uroczystego Kongresu Polonistów i Bibliotekarzy w Warszawie w listopadzie 2017 roku, wynika, że to środowisko ma świadomość, na czym polega wartościowe rozwojowo czytanie. Postulaty nauczania i uczenia się, które polega nie tyle na poznawaniu dzieła (wiedzy o literaturze), ile na poznawaniu siebie przez wchodzenie w relację z dziełem, a także na ćwiczeniu umiejętności wyrażania siebie przez kontakt z kulturą (tekstualizacji doświadczenia), pojawiają się dosyć często. W oczach polonistów i ludzi bezpośrednio zaangażowanych w kulturę efekty kształcenia literackiego powinny polegać np. na: błysku w oku zdradzającym zainteresowanie; pasji, gdy się mówi o tekście; poszukiwaniu indywidualnej odpowiedzi na pytanie, dlaczego ja czytam, dlaczego warto; lekturze niezwiązanej z zawodem, leżącej na stoliku nocnym; niemierzalnej, ale wyczuwalnej erudycji podczas rozmowy; radości z sięgania po lektury po ukończeniu szkoły itp. (Szefer 2019: 34).

Takie postulaty egzystencjalnego czytania i jego symptomów nie mieszczą się, rzecz jasna, w logice przerabiania materiału do egzaminu i technicznej ewaluacji efektów nauczania, a zatem mogą zostać w szkole jedynie zmarginalizowane, instrumentalnie przekształcone albo ośmieszone i wyeliminowane. Nauczyciele, którzy zdają sobie sprawę z tego, w jaki sposób warto czytać książki i którym zależy na uczniach jako ludziach po prostu, muszą rozbudzać wrażliwość dyskursywną i etyczność podopiecznych na marginesie swoich obowiązków, wykradając czas przeznaczony na „normalne" funkcjonowanie edukacji. Kłopot zasadniczy polega na tym, że środowisko polonistów i bibliotekarzy zdaje się być z tym stanem rzeczy pogodzone.

Joanna Szefer odnotowała na podstawie obserwacji uczestniczącej i analizy dokumentów kongresu, że problematyka jakościowego i rozwojowego czytania nie pełni funkcji organizacyjnej w myśleniu o kształceniu językowym i literackim. Środowisko nie upomina się wyraźnie o radykalne zmiany w systemie edukacji,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



umożliwiające spełnienie własnych wyobrażeń o sensie lektury: „Prelegenci niejednokrotnie przyznawali, że zdają sobie sprawę, iż prezentowane treści mogą stanowić jedynie dodatek, a więc funkcjonować na marginesie kształcenia polonistycznego" (Szefer 2019: 29). Prymat realizacji podstawy programowej (reprodukcji kulturowej) nie jest kwestionowany. A to dodatkowo zaburza wymianę intelektualną między akademikami a praktykami. Nauczyciele oczekują konkretnych rozwiązań metodycznych ułatwiających przerabianie treści programowych, teoretycy – znając te oczekiwania – nie osadzają swoich propozycji w rozbudowanym kontekście teoretycznym i starają się w ramach kongresu akcentować aplikacje. W gruncie rzeczy jednak i tak pojawiające się horyzonty teoretyczne czy oryginalne metody dydaktyczne traktowane są jak ozdobniki – urozmaicenie zwykłego toku pracy szkolnej, a nie podstawa teoretyczna innego funkcjonowania edukacji. Stąd wniosek autorki: „We współczesnej edukacji polonistycznej istotność egzystencjalna nie jest kategorią organizującą cele edukacyjne" (tamże: 32).

To tylko raport z jednego spotkania, ale – o czym jestem przekonany – charakterystyczny dla wielu środowisk związanych z kształceniem. Mamy świadomość (po)wagi czytania i wychowania, ale tej swojej świadomości nie bierzemy (po)ważnie. Traktujemy humanistyczny wymiar życia jak nadbudowę (dodatek, ozdobę), a nie glebę (źródło, środowisko) i dlatego zbyt łatwo godzimy się na jego marginalizację. Jeśli lektura naprawdę poszerza wyobraźnię, można sobie wyobrazić inną szkołę i inną edukację, i ta wyobraźnia (literacka) może mieć charakter publiczny.

## STAWKA GRY

Pedagogika – w krytycznym wariancie – może zaoferować filologii namysł nad sensem edukacji, co stanowi szansę na zmianę podejścia do grawitacji praktyki czytania. Wychowanie zawsze obejmuje jakiś element transmisji kulturowej i próbuje przystosować człowieka do istniejącego świata społecznego. Niemniej jednak czynności adaptacyjne to tylko etap kształcenia, w gruncie rzeczy działanie przygotowawcze. Prawdziwą stawką gry jest przebudzenie podmiotowości i stymulowanie wrażliwości człowieka, a tym samym przeciwdziałanie siłom zniewalającym i otępiającym jednostkę. Ludzie często nie są autorami własnych wyborów i sądów, nawet gdy wydaje im się, że tak właśnie jest:

> Z ich ust wydobywają się słowa, ich ciała wykonują jakieś działania, lecz tym, co owe słowa i działania rzeczywiście wyrażają, może być jedynie głos tradycji czy konwencji; głos rodzica, przyjaciela, mody. […] Są jak instrumenty nastrojone

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



> przez modę i zwyczaj bądź jak teatralne maski, zza których przemawia głos aktora. (Nussbaum 2008: 39)

Dlatego w edukacji nade wszystko chodzi o uczynnienie refleksyjności, wolności i odpowiedzialności ucznia. Nie ma ważniejszego zadania. Cały wysiłek przystosowawczy ma sens tylko wtedy, gdy jest podporządkowany emancypacji jednostki. Jeśli adaptacja się autonomizuje, staje się mechanizmem zniewalającym, produkowaniem ciszy, wzmacnianiem bezmyślności i nieczułości zakładnika doraźnych oczekiwań społecznego otoczenia.

W edukacji celem zasadniczym jest upełnomocnienie człowieka (*empowerment*):

> Jeżeli edukacja obywatelska ma być emancypacyjna, to musi wyjść z założenia, że jej zadaniem nie jest „dopasowywanie" uczniów do istniejącego społeczeństwa, lecz stymulacja ich zapału, wyobraźni i intelektu tak, żeby byli oni w stanie zakwestionować siły społeczne, polityczne i ekonomiczne, które ciążą nad ich życiem. (Giroux 2010b: 182)

Takie zadanie oznacza niezgodę na pozostawienie wychowanka samemu sobie, własnemu uwikłaniu we wdrukowane socjalizacyjnie scenariusze; niezgodę na jego niewiarę w swoje siły i możliwości innego, pełniejszego życia. Holenderski filozof edukacji Gert Biesta wskazywał, że nauczyciel potrzebny jest nie jako ktoś, kto wyjaśnia uczniom świat (i tym samym myśli za nich), lecz ktoś, kto wymaga wysiłku uruchomienia refleksji i weryfikuje, czy ten wysiłek został podjęty: „Częścią powołania nauczyciela-emancypatora jest niezgoda na zadowolenie rzekomego »niewiedzącego« z tego, co wie, na satysfakcję płynącą z przekonania, że jest niezdolny do tego, by wiedzieć więcej" (Biesta 2013b: 12).

Jeśli tak rozumiemy sens edukacji, to lektura egzystencjalna nie może być dodatkiem do normalnego toku szkolenia. Stawka jest zbyt wysoka, a szkody są zbyt dramatyczne, żeby zgodzić się na potoczne wyobrażenie o tym, czym jest i jak działa szkoła.

## A JEDNAK REBELIA

Reforma szkoły to stały motyw dyskursu pedagogicznego, powracający niezmiennie – przynajmniej od czasu ruchu Nowego Wychowania i niemieckiej pedagogiki reformy z przełomu XIX i XX wieku – do dylematów przymusu i wolności, metod podających i problemowych, statyczności i aktywności, uniformizacji i indywidualizacji itd. Robert Kwaśnica wskazuje na jałowość reformatorskich apeli:

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



> Od lat uparcie postulujemy zadania, których szkoła masowa i jednolita nie może podjąć, albo – jeżeli już się za nie weźmie, to musi wykonać je po swojemu, czyniąc z nich zupełnie coś innego w porównaniu z tym, czym były w pierwotnej wersji. (Kwaśnica 2014: 217)

Wciąż upominamy się o nauczanie problemowe, chociaż wiadomo, że definiowanie i rozwiązywanie problemu we własnym tempie nie jest możliwe w ramach lekcyjnego harmonogramu i w grupach 20–30-osobowych. Postulujemy indywidualizację, uczenie samodzielności, krytycyzmu i twórczości, choć szkoła jest masowa i sprofilowana na realizację programu. Chcielibyśmy eliminacji nudy i lęku w przestrzeni szkolnej, mimo że w nauczanie wpisana jest egzaminacyjna kontrola wyników.

Dopóki nie zrezygnujemy z wyobrażenia szkoły jako miejsca przede wszystkim przekazywania informacji i rozliczania z ich przyswojenia w systemie klasowo-lekcyjnym, dopóty żadna zmiana nie będzie możliwa i troska o człowieczeństwo za pośrednictwem egzystencjalnego czytania pozostanie sentymentalnym dodatkiem do procesu dehumanizacji, listkiem figowym procesu kulturowej degradacji, iluzją naiwnych albo naznaczoną widmem klęski partyzantką.

Potrzebna jest rebelia myślenia, np. w postaci filologicznej wizji powrotu do czytania w szkole konstruowanej przez Krystynę Koziołek:

> Trzeba znów w szkole zacząć czytać książki. To jest najbardziej rewolucyjny postulat dydaktyki lektury. Czytać, jakby nigdy nic takiego się nie czytało, bo też w istocie się nie czytało z tymi młodymi ludźmi, tych książek, w tych czasach. W samym jądrze kryzysu czytelnictwa w Polsce, w szkole, w której nie trzeba przeczytać żadnej książki, aby zdać kolejne egzaminy, w świecie, który nie ceni ludzi oczytanych – poczytajmy literaturę w szkole. (Koziołek 2017: 249)

Albo rewolta pedagogiczna w postaci wizji odzyskiwania edukacji jako demokratycznej sfery publicznej Henry'ego Giroux, w której nie chodzi o żadne polityczne akcje i demonstracje siły, tylko o etyczne odrzucenie ideologii kształcenia na potrzeby rynku i przywracanie przestrzeni dialogicznego uczenia się, niemylonego ani ze szkoleniem, ani z propagandą (por. Giroux 2010a: 288–289). Dopiero potraktowanie serio praktyki czytania oraz aranżowanie istotnych debat, z jednoczesnym ignorowaniem – na ile w danych warunkach jest to możliwe – niesprzyjających zasad systemu szkolnego, daje szansę na edukację chroniącą ludzki wymiar życia, przeciwdziałającą niemocie, bezmyślności i bezwzględności.

Jak napisał Tadeusz Sławek (2012: 83): „[…] nie można przedrzeć się przez gąszcz pozorów jawiący się nam jako uporządkowany ogród społeczeństwa,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



dopóki nie odnajdziemy silnego »nie«, »nie« odpętanego od »tak«, oraz dopóki nie znajdziemy sposobów jego wypowiadania". Trzeba niestety – i taki jest zamysł tego tekstu – popsuć (sobie) dobre samopoczucie, które każe wierzyć, że szkoła może zostać naprawiona i zhumanizowana przez dodatkową troskę o wymiar duchowy, ale bez zasadniczej zmiany jej profilu. Nie jest to możliwe, ponieważ instrumentalny monolog, w który edukacja została wpisana, na mocy własnej logiki musi tę duchowość marginalizować, zabójczo kolonizować i ostatecznie agresywnie deprecjonować. Trzeba odwiązać się od zgody na powszechnie akceptowany wizerunek szkoły i sposób mówienia o kształceniu, aby móc wypowiedzieć *fiat* zupełnie innego rodzaju.

## SPLOT PEDAGOGIKI I FILOLOGII (ZAKOŃCZENIE)

Zmiana kulturowa nie dokonuje się administracyjnie, wymaga odnowy sposobu myślenia, a nie tylko biurokratycznych przetasowań (bez nowej świadomości zmienione regulacje zostają po prostu wypełnione starymi nawykami i wypracowanymi wcześniej scenariuszami działania). Dydaktyka nie zmieni się przeto bez transformacji oczekiwań społecznych, a te nie ulegną korekcie bez atrakcyjnej narracji poszerzającej zbiorowy horyzont myślowy. Pedagogika i filologia (w sprzężeniu, przenikaniu się) mogą generować nowy język edukacji: kontrfaktyczny, wywrotowy, zakłócający społeczne oczywistości na temat szkoły i lektury, zorientowany na kluczowe pytania życia. Egzystencjalna grawitacja lektury łączy głębokie źródła obydwu dyscyplin: miłość słowa i pasję rozwoju.

W monologicznym świecie instrumentalnych szkoleń niebo jest ołowiane – wydaje się, że nie da się skutecznie opowiedzieć filologiczno-pedagogicznej historii o przebudzającym wrażliwość czytaniu. Niemniej jednak – jak wbrew słynnej sentencji Wittgensteina wskazuje Przemysław Czapliński – „[j]est dokładnie odwrotnie: warto i należy mówić właśnie o tym, a może: tylko o tym, o czym mówić się nie da. Próba wymówienia świata na nowo odsłania bowiem, że granice świata wyznaczane przez język są przesuwalne – że można je przemieszczać" (Rapior 2012: 41). Egzystencjalna lektura to program działania, a nie dodatek do szkolenia.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



## BIBLIOGRAFIA

Arendt, H. (2010). *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Biesta, G. (2013a). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder–London: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2013b). Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(63), 7–22.

Giroux, H.A. (2010a). Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemyśleć edukację wyższą jako praktykę wolności. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 281–297). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Giroux, H.A. (2010b). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Guilherme, M. (2010). Czy jest miejsce dla pedagogiki krytycznej na uniwersytecie? Manuela Guilherme rozmawia z Henrym A. Giroux. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 96–107). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jaworska-Witkowska, M. (2016). *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.

Koziołek, K. (2006). *Czytanie z innym. Etyka, lektura, dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Koziołek, K. (2017). *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Koziołek, R. (2016). *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Kundera, M. (2004). *Sztuka powieści. Esej*. Warszawa: PIW.

Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Maliszewski, K., Stępkowski, D., Śliwerski, B. (2019). *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Markowski, M.P. (2009). *Życie na miarę literatury. Eseje*. Kraków: Wydawnictwo Homini.

Nussbaum, M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Nussbaum, M.C. (2015). Wyobraźnia literacka. W: G. Jankowicz, M. Tabaczyński, *Socjologia literatury. Antologia* (s. 264–277). Kraków: Korporacja Ha!art.

Rapior, W. (2012). Połączyć odrębne światy. Co potrafi literatura? Z Przemysławem Czaplińskim rozmawia Waldemar Rapior. W: A.R. Burzyńska, W. Rapior, *Wyostrzyć wzrok. J.M. Coetzee: sztuka, świat i polityka* (s. 33–52). Poznań–Kraków: Wydawnictwo Znak.

Rorty, R. (2010). *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Sławek, T. (2012). *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 04:51:06



Szefer, J.M. (2019). *Pedagogika czytania jako rezydualny projekt kulturowy, społeczny i psychorozwojowy*. Kraków (niepublikowana rozprawa doktorska).

Tedder, M., Biesta, G. (2009). Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(46), 19–35.

Witkowski, L. (2009). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Włodarczyk, R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Żychliński, A. (2014). *Laboratorium antropofikcji. Dociekania filologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

UMCS