



**MIĘDZY PEDAGOGIKĄ,  
FILOZOFIĄ I KULTURĄ**  
**studia, eseje, szkice**



**LECH WITKOWSKI**

**Tom III**

*KSIĄŻKĘ DEDYKUJĘ MOIM DZIECIOM:  
OLDZE ORAZ MARCINOWI,  
TOMKOWI, KUBIE  
I BARTKOWI*



# **MIĘDZY PEDAGOGIKĄ, FILOZOFIĄ I KULTURĄ**

**studia, eseje, szkice**



**Warszawa 2007**

**LECH WITKOWSKI**

**Tom III**

Recenzent naukowy: *prof. dr hab. Andrzej Bogaj*

Projekt okładki: Studio Graficzne Agaty Sobiepańskiej  
*Agnieszka Stachowska*  
*Ksenia Soszyńska*

Autor zdjęcia na 4 str. okładki  
*Zbigniew Witkowski*

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych & Lech Witkowski  
Warszawa 2007

ISBN 978-83-87925-86-4

Skład, łamanie, korekta techniczna: *Anna Negowska* – Instytut Badań Edukacyjnych

Druk: KoDruk, Łomianki

# SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA.....	9
ZAMIAST WSTĘPU	
O zawodach, sytuacjach i zadaniach niemożliwych a zarazem koniecznych – poza filozofię Freuda i Flauberta.....	20
WSTĘP DO PROBLEMU FENOMENOLOGII CZYTANIA (uwagi nie tylko seminaryjne).....	29
Wstęp.....	29
Czytanie jako wyzwanie i pułapka pedagogiczna .....	32
Perspektywa metodologiczna .....	34
Czytam, czyli gdzie ja jestem?.....	37
Osiem statusów tekstu w trakcie lektury.....	38
Tekst jako zapis <i>tout court</i> (postawa analityczna wąska) .....	40
Tekst jako pretetekst (postawa innowacji twórczej, otwartej na oryginalność) .....	40
Tekst jako podtekst (postawa zainteresowanej acz obiektywnie surowej krytyki).....	41
Tekst jako nadtekst (postawa hermeneutyczna krążenia wokół całości i między szczegółami związanymi w całość) .....	41
Tekst jako kontekst (postawa erudycyjna – wspaniałomyślności czytelnika).....	42
Tekst jako intertekst (postawa postmodernistyczna – dekonstrukcyjna) .....	42
Tekst jako <i>fast text</i> (pośpieszne i powierzchowne przeglądanie przekazu) .....	43
Tekst jako tekst <i>sui generis</i> (postawa prawdziwego czytelnika-fascynata) .....	44

Projekt postawy badawczej (dydaktycznej) – inspiracje .....	44
Przypadek Ingardena .....	51
Poza trop Nietzschego.....	53
Kierkegaard czytany z perspektywy ponowoczesności .....	55
Zamiast zakończenia.....	61
Literatura .....	65

## **CZĘŚĆ I**

### **KULTURA I HUMANISTYKA JAKO PRZESTRZENIE WYZWAŃ PEDAGOGICZNYCH .....**

**67**

#### **PEDAGOGIKA I FILOZOFIA**

Uwagi w trosce o jakość kształcenia... nauczycieli.....	69
Wstęp .....	69
Postaci .....	71
Kategorie .....	76
Tradycje .....	78
Przekroje problemowe.....	81
Aneks (na marginesie dyskusji) .....	85

#### **AMBIWALENCJA W KULTURZE JAKO WYZWANIE DLA PEDAGOGIKI**

<b>OGÓLNEJ .....</b>	<b>90</b>
Akt oskarżenia .....	91
Teza wyjściowa.....	91
Tropy badawcze.....	93
Przykłady pozytywne.....	97
Przykłady negatywne .....	100
Próba zarysowania ramy formalnej .....	103
Zamiast zakończenia.....	105
Literatura .....	106

#### **WOJNY W KULTURZE – CZYLI DWIE NĘDZE SPORÓW**

<b>NIE TYLKO O POSTMODERNIZM.....</b>	<b>108</b>
---------------------------------------	------------

<b>W STRONĘ ZDECENTROWANEGO ROZUMIENIA ŚWIATA.....</b>	<b>115</b>
--	------------

#### **DZIEDZICTWO KULTURY: BOGACTWO RÓŻNORODNOŚCI**

<b>WOBEC SPORÓW O NOWOCZESNOŚĆ I TRADYCJĘ .....</b>	<b>128</b>
---	------------

<b>SŁABOŚCI MYŚLENIA O TOŻSAMOŚCI EUROPEJSKIEJ.....</b>	<b>135</b>
---	------------

Wstęp .....	135
-------------	-----

Czy i jaka asymilacja kultur i społeczeństw? .....	137
Czy i jaki ekumenizm w świecie religii? .....	139
Czy i jakie centrum w kulturze? .....	142
Zakończenie .....	144
Literatura .....	145
<b>UNIWERSALIZM POGRANICZA W KULTURZE:</b>	
<b>KRESOWY DUCH POLSKOŚCI .....</b>	<b>146</b>
Aneks .....	153
<b>KONGRES ZMARNOWANEJ SZANSY? O Kongresie Kultury Polskiej 2000.....</b>	<b>155</b>
<b>MYŚLENIE CZY GDAKANIE O KULTURZE.....</b>	<b>159</b>
<i>Genius loci TORUNIA:</i>	
<b>MIEDZY DZIEDZICTWEM A ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ .....</b>	<b>163</b>
 <b>CZĘŚĆ II</b>	
<b>KATEGORIE POTRZEBNE PEDAGOGICE .....</b>	<b>173</b>
<b>O ZANIEDBANIACH KATEGORIALNYCH I TEORETYCZNYCH PEDA- GOGIKI W POLSCE .....</b>	<b>175</b>
Aneks I: odpowiedzi na pytania .....	183
Aneks II: uwagi końcowe .....	187
<b>NORMATYWNOŚĆ PEDAGOGICZNA W ŚWIETLE PRZEKROJÓW I PRZEKSZTAŁCEŃ WE WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYCE I KULTURZE (próba rekonesansu).....</b>	<b>193</b>
O typach normatywności dyskursu pedagogicznego .....	194
O translokacyjnych powinnościach edukacji .....	201
Aneks .....	207
<b>W POSZUKIWANIU NOWOCZESNEJ FORMACJI INTELEKTUALNEJ W POLSKIEJ PEDAGOGICE .....</b>	<b>210</b>
Elementy formacji intelektualnej – Skarga, Kuhn i pokolenia losów .....	212
Nadmiar i współnictwo antagonistów – skazą stanowisk pedagogicznych – Bourdieu .....	214
Sześć podejść jako rama do opisu formacji pedagogicznej .....	219
Dlaczego wszyscy są przeciw? – przypadek Habermasa .....	226
Oblicza zmian postaw w humanistyce .....	228

Nowoczesność i tradycja – dwoistość relacji czytania .....	230
Zamiast zakończenia – powrót do lekcji Kuhna? .....	233
Literatura .....	237
<b>W KWESTII OPORU W PEDAGOGICE POLSKIEJ</b>	
preliminaria w oczekiwaniu na przełom.....	239
Wstęp – oczekiwanie trzeciego stopnia.....	239
Od kategorii do pojęcia i z powrotem	
– preliminaria metodologiczne .....	241
Brak oporu jako istotna luka w narracji pedagogicznej	
– dwa przykłady i jedno uogólnienie.....	243
Uwagi o stanie recepcji .....	244
Być nauczycielem – z jaką wiedzą o oporze? .....	246
Nowe aspekty oporu.....	248
Opór jako kategoria w psychoanalizie .....	249
Zamiast zakończenia.....	250
Literatura .....	250
<b>CZŁOWIEK I PROFESJONALIZM W PRACY SOCJALNEJ</b>	
Jak bronić wolontariatu przed wolontaryzmem – spojrzenie filozofa.....	251
Wstęp .....	251
Sprzeciw wobec marketingu i pragmatyzmu .....	252
W stronę działania osobotwórczego.....	255
Pytanie o cechy wolontaryzmu .....	258
Wolontariusz jako słaby człowiek w trudnej roli.....	260
Jak dojrzewać do wolontariatu? .....	261
Zakończenie – wspólnota z losem Syzyfa.....	263
Literatura .....	264
<b>MISTRZ JAKO OBOSIECZNA ZASADA KOMUNIKACJI</b>	
(dylematy pedagogiczne).....	266
Obraz potoczny: sportowo-rywalizacyjny,	
władczy, pozytywny .....	268
Obraz negatywny mistrza:	
sentymentalizacja niezależności .....	271
Warianty myślenia o pozycji mistrza.....	272
Zamiast zakończenia.....	276
<b>CODZIENNOŚĆ I JEJ PEDAGOGICZNE PRZEKLEŃSTWA.....</b>	
Oskarżenie.....	279
Zamiast zakończenia.....	288



ANTY-ŚWIATOPOGLĄDOWE SKUTKI PEREGRYNACJI HUMANISTYCZNYCH W KULTURZE.....	291
Literatura.....	300
O PARADOKSACH MARGINALIZACJI Dwadzieścia dwa przejawy zmiany statusu marginesu w społeczeństwie i w naukach społecznych .....	301
Literatura.....	323
<b>CZĘŚĆ III</b> <b>LEKTURY – ZAPROSZENIA.....</b>	<b>325</b>
WYJŚCIE Z ZAULKA POKORY .....	327
ŻYCIE JAKO SEN ZAPROSZENIA (lektura z d-efektem Eco) .....	331
CZŁOWIEK – CZYTELNIK O antropologii odbioru i za-dania podmiotowości .....	343
SOCJOPATOLOGIE EDUKACJI .....	346
MITY SZKOŁY – O KSIĄŻCE MARIII DUDZIKOWEJ .....	
lektura Orwellovska (zamiast recenzji) .....	353
Zakończenie .....	363
Suplement .....	365
OTWARCIE NA METAFORY .....	367
POSŁOWIE: MÓJ ZBUNTOWANY PESYMIZM .....	373
WYKAZ MIEJSC PIERWODRUKU .....	377
INDEKS NAZWISK.....	381



## PRZEDMOWA

Książka ta domyka tryptyk studiów, lektur i refleksji autora, którym zawsze patronował i sprzyjał Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, niezależnie od moich kolejnych zakorzenień w pracy dydaktycznej na UMK w Toruniu, na UJ w Krakowie czy ostatnio także w UKW w Bydgoszczy. Punktem wyjścia prezentowanego dorobku była zawsze filozofia jako typ krytycznej, wręcz zbuntowanej postawy intelektualnej, a przestrzeń przebiegu myśli ustanawiały – jako dominujące – pytania pedagogiczne, prześwietlające typy perswazji kulturowej, jakiej ulegamy i jaką sami bezwiednie często stosujemy. Pytania, rozpoznające przewrotność, wręcz ironię losu w zderzeniu intencji i ich efektów czy charakteru. Ogólnie są to pytania otwarte na strukturalną złożoność oraz paradoksalność sytuacji i działań edukacyjnych.

W procesie powstawania tego materiału, a więc przez lata pokutowało i narastało we mnie przeświadczenie, że dokonuje się – zaskakująca dla mnie samego – transformacja tożsamościowa w zakresie nastawienia humanistycznego. Jest to więc świadectwo bolesnego, inicjacyjnego wręcz, wieloetapowego i wielowątkowego przesilenia kryzysu tożsamości, niosącego nowy „styl syntezy doświadczenia” (jak by powiedzieć za Erikiem Eriksonem) czy nową „zasadę organizacji działania” (która postulował Jürgen Habermas w opisie procesów rozwojowych, zorientowanych na nowe poziomy złożoności).

Przez długi czas szukałem nazwy adekwatnie scalającej „ponowne narodziny”, zwłaszcza w działaniach akademickich po ponad już trzydziestu latach od zakończenia studiów (matematycznych *nomen omen*), po ponad dwudziestu pięciu latach od momentu przełomowego dla mnie związania się z (legendarnym już w Polsce) podoktorskim seminarium pedagogicznym Zbigniewa Kwiecińskiego, które następnie – skupieni na „nieobec-

nych dyskursach” – wspólnie prowadziliśmy, traktując je także jako azył twórczy na uniwersytecie, w morzu absurdu, nikczemności i beznadziei stanu wojennego, przeciw dominującym nastawieniom teoretycznym w pedagogice akademickiej, radykalizując dyskurs, aby obnażyć patologie i pozory w świecie instytucji wychowawczych starego ustroju i potem okresu transformacji.

Tom ten powstał także po przynajmniej dziesięciu ostatnich latach współpracy z IBE, gdy w swoim dojrzewającym już na serio nastawieniu epistemologicznym zbuntowałem się na nagminne na uczelniach – jako szkodliwe acz wygodne dla profesury i studentów, nie mówiąc o biurokratyzacji zarządzania wydziałami i oceny pracy akademickiej – „szufladki” dyscyplin, teorii, programów i cykli kształcenia i funkcjonowania całych instytutów (katedr), gdzie dokonuje się proces rytualizacji pozorów, określane przez Pierre’a Bourdieu terminem łacińskim *illusio*, który ja przekładam na kategorię iluzjonu – ten akademicki zresztą nie jest ani wyjątkowy, ani najgorszy, skoro to przypadek nieuchronna bodaj dla każdego typu instytucjonalizowanej praktyki kulturowej. Cenię sobie ogromnie, że w ostatnich latach mogłem pokazywać zręby tej postawy epistemologicznej, nie tylko, choć głównie dzięki Uniwersytetowi Jagiellońskiemu, studentom filmoznawstwa, psychologii stosowanej, dziennikarstwa, zarządzania, obok filozofii, pedagogiki czy socjologii na UMK, a także gościnnie w trakcie wystąpień na innych uczelniach w kraju i zagranicą, ostatnio na Uniwersytecie w Edmonton (Kanada).

Zawsze mobilizowały mnie do pracy badawczej i dydaktycznej fascynacje i bunt studentów, a nawet profesorskie. Prezentowana postawa bardzo polaryzuje, jak wiem, odbiorców, choć bywa też źródłem procesu ich transformacji intelektualnej, przynajmniej tam, gdzie ktoś się jeszcze rozwija czy chce wychynąć z własnej skorupy i pychy. Nie trzeba aż skojarzeń z ptakiem w *Demianie* Hermanna Hessego, gdzie warunkiem narodzin jest rozbicie skorupy jaja, jakim jest świat poczęcia. Wystarczy uwzględnić sugestię Milana Kundery o socjalizacji jako wciąganiu w wir redukcji kulturowej miejsca i o zadaniu edukacji jako przekraczaniu „logiki socjalizacyjnej”, co w języku semiotyki kultury u Michaiła Bachtina ma po części przynajmniej odpowiednik w pochwaleniu „niewspółobecnego” czasowo i przestrzennie, czy afirmacji „cudzego słowa” jako warunku budowania zdolności mówienia własnymi słowami. Wystarczy też skojarzyć postawę intelektualisty jako tłumacza, przerzucającego pomosty do myślenia Innego, i to niekoniecznie w odniesieniu do opisu syndromu ponowoczesności czy płynnej nowoczes-

ności, jak u Zygmunta Bauman, czy pochwały „strażnika braku”, jakim to terminem operuję od pewnego czasu pod wpływem inspiracji z Heideggera i Lacana, nie bacząc na to, co mają do powiedzenia krytycy czy zaprzysięgli adherenci jednego i drugiego.

Mógłbym te odesłania kontynuować, choć dają one pełniej o sobie znać w niniejszym tomie, ale nabrzmiewają w materiale, jaki do niego nie został włączony. A możliwość tej kontynuacji, zakreślającej coraz szersze kręgi w polu humanistyki jako przestrzeni autorefleksji kultury, a nie tylko akademickiego podziału pracy, niesie zaskakująca dla mnie samego teza – nie dająca się tu zresztą ani wyjaśnić, ani uzasadnić – że wbrew relatywistom czy też zwolennikom systemów, lękającym się groźby eklektyzmu, wykluwa się konsekwentna postawa normatywna, którą określam mianem **pedagogiki z kultury** (nie mylić z pedagogiką kultury w tradycyjnym sensie). Postawę tę przyjęła i podjęła się rozwijać dr Monika Jaworska, twórczo anektując dla dyskursu pedagogicznego inspiracje z literatury pięknej i psychologii kultury (począwszy od Hessego, Manna, Kundery, Musila czy Jelinek, z wyróżnieniem Carla Junga). Hipoteza istnienia takiej normatywności, którą można wyprowadzić z **kultury** humanistycznej, przynajmniej z pewnej rozległej jej trajektorii czy połąci, jest dla mnie najbardziej fascynująca i będzie nadal weryfikowana przez kolejne lata peregrynacji po „bibliotekach świata”.

Trudności związane z zebraniem i eksponowanym w tym tomie materiałem *de facto* wynikały z konieczności przemieszczania perspektywy bądź jej zniuansowania, z trudu porzucenia tradycyjnego odczytywania kanonów lektur jako rzekomych oczywistości, wystarczających badawczo i dydaktycznie, a przede wszystkim ze zdobycia się na ryzyko wykroczenia poza dominujące getta środowiskowe. Ten trud i zarazem splot przeszkód epistemologicznych oddają takie już klasyczne terminy humanistyki, jak transgresja, efekt pogranicza, decentracja, inicjacja, ambiwalencja, ironia, kryzys tożsamości – ciągle słabo przebijające się w narracji pedagogicznej i w postawach akademickich na uniwersytetach. W słuszności postawy utwierdzały mnie takie chociażby oskarżenia, jak studenta, który oburzony, napisał mi anonimowo, że doskonale wiedział, czym jest „dialog” zanim wysłuchał mojego wykładu (por. teksty w II tomie tryptyku). Podobnie cieszyłem się jak dziecko, gdy po raz kolejny pewien profesor pedagogiki na konferencji wstał, by powiedzieć z wyższością, że nic nie rozumie z tego, o czym piszę i mówię (to był bunt wobec wątków ambiwalencji w I tomie tej

triady edukacyjnej, które powoli przebijają się przynajmniej jako minimum przesłanek poprawnego problematyzowania struktury ról społecznych). Bez tych fortunnych dla mnie, wręcz nieuchronnych – i wielce symptomatycznych kulturowo dla naszych uczelni – oburzeń (gdzie normą jest obnoszenie się z własną niewiedzą i pychą) zapewne nie byłyby możliwe u innych czytelników i słuchaczy autentyczne „przebudzenia” intelektualne, zaskakujące ich samych inspiracje, których źródłem nie jest przecież moje pyszne myślenie „wilka stepowego”, a jedynie moja autorsko skromna mediacja, umożliwiająca dostęp do cudzego słowa, do Innego jako wielkiego nieobecnego, ciągle domagającego się uznania. Ja jestem tylko odźwiernym, otwieram drzwi i podaję klucze; zapraszam do „wejścia” w teksty i konteksty, do twórczego samodzielnego zwiedzania, mówiąc, że warto podjąć ten trud. Pokazuję na wiele sposobów, choć zawsze tylko na własnym przykładzie, jakie momenty w tekstach mogą stanowić impulsy „wybuchowe”, obnażające i obalające fikcyjne oczywistości, otwierające nowe horyzonty myślenia i stanowiące przesłanki nowych sposobów działania pedagogicznego.

Oczywiście, postawa ta nie jest niewinna czy pozbawiona roszczeń, aż tak naiwny nie jestem. Trzeba też za nią płacić cenę niezrozumienia lub lekceważenia u tych, którzy nie zdobywają się na niezbędny wysiłek. Zresztą – przy narastającej humanistycznej degeneracji oferty uniwersytetów nastawionej na (rzekomo cenne i oczekiwane) uzawodowienie i na dominowanie poziomu licencjackiego na studiach wyższych, który nie daje szansy studentowi na zakorzenienie w przestrzeni kultury symbolicznej, czy też przy uleganiu presji biurokracji edukacyjnej przygotowującej ofertę demoralizującą i obniżającą poziom zarówno studiów uzupełniających jak i doktoranckich – moje zaproszenie musi się spotkać u dużej części nieprzygotowanych odbiorców z obojętnością albo o spotkanie z odbiorcami będzie po prostu coraz trudniej. Niefortunne a nawet groźne jest narzucanie studiom „wyższym” modułów rzekomo ćwiczących sprawności i dających konkretne kompetencje, a co po prostu jest konsekwencją masowości i ulegania najbardziej przeciętnym roszczeniom „logiki rynku” edukacyjnego.

Jeszcze trochę „sukcesów” w przekształcaniu uniwersytetów w szkoły zawodowe i nazywaniu uniwersyteckimi studiami wyższymi ofert „jak leci”, a raczej będą mieć złowieszczy, że humanistyka w coraz bardziej dominującym na uczelniach wydaniu może nie humanizować, a wręcz dehumanizować, zastępując wrażliwość na teksty podatnością na testy.

Jeszcze trochę, a rację będą mieli Max Horkheimer i Theodor Adorno z *Dialektyki oświecenia*, że od analfabetów groźniejsi są ćwierćinteligenci i półinteligenci, pozornie wykształceni. Dodajmy bezlitośnie – zwłaszcza gdy stają się dominującymi reprezentantami iluzorycznego „społeczeństwa wiedzy”. Czy więc spełni się przepowiednia Ortegi y Gassetta, że syndrom człowieka „masowego” zajmie miejsce po obu stronach katedr uniwersyteckich? Czy więcej szkód kulturze humanistycznej w zarządzaniu szkolnictwem wyższym i strategiami rozwojowymi uczelni akademickich mogą przynieść nie politycy i administracja resortowa ale brak przenikliwości i klasy u dominującej części wybieralnych ogniwi władzy akademickiej.

Szkoły państwowe nie są – wbrew dominującym środowiskowo sugestiom – w lepszej sytuacji niż prywatne, komercyjne formy kształcenia na poziomie wyższym. Nie są także immunizowane na groźby i patologie uczelnie najlepsze i najstarsze.

Nieprzypadkowo czuję się „zbuntowanym pesymistą” akademickim. Poczucie niemożliwości uzyskania pożądanego efektu nie zwalnia mnie z obowiązku przekonywania o konieczności działania w danym kierunku. Przynajmniej o twórczo traktowanym **zrozumieniu dla tragizmu kondycji ludzkiej**. Obowiązek zaszczepiania tego zrozumienia pozostaje, moim zdaniem, wręcz kluczowym posłaniem kultury humanistycznej na uniwersytetach, niezależnie od tego, czy ich chwilowi administratorzy i klienci edukacyjni zdają sobie z tego sprawę, czy też nie. Brak zrozumienia dla tej postawy jest przejawem dziejącego się dramatu.

Bądźmy szczerzy. W mojej sytuacji akademickiej, gdy nie zależy mi na żadnych układach ani układzikach, gdy nie uczestniczę w walce o żadne akademickie statusy władcze, gdy gotów jestem rzucać wyzwanie (jak to nazywał Michel Foucault) lokalnemu „mandarynatowi” akademickiemu, który nie rozumie, że pierwszeństwo na uczelniach i w nauce ma nie biurokratyczna zasada „pierwszy po Bogu”, a stanowi je trudna, autentyczna troska o wspólnotowość z najlepszymi w kulturze, mogę sobie na to pozwolić. Tak więc po obu stronach katedr uniwersyteckich mamy do czynienia z trzema typami osób. Zarówno wśród studentów, jak i wśród pracowników akademickich wszystkich szczebli i wszystkich dyscyplin naukowych, mamy zapewne tych, którzy:

- (a) nie powinni na uniwersytetach się znaleźć, ani tym bardziej wytrwać, mimo sukcesów formalnych, gdyż strategia przetrwania

najmniejszym kosztem dla rytualnego uzyskania minimalnie wystarczających wyznaczników statusu (zaliczenia i dyplomy, stopnie, publikacje, kierownictwa i inne przejawy władzy akademickiej), jaką to strategią się kierują – za przyzwoleniem środowiskowym – z konieczności ustanawia typowy na licznych uczelniach (podejrzewam, że miejscami obecny na wszystkich!) terror przeciętności, dominujący instytucjonalnie mechanizm sankcjonowania pozoru i trzymania z tymi, którzy tej degradacji edukacyjnej – bezczelnie, cynicznie lub po prostu bezwiednie, głupio i tępo – służą w otoczeniu, w aurze „normalności”, a nawet wyższości przez zadomowienie wśród podobnych do siebie,

- (b) funkcjonują na uczelniach z zawężonymi kulturowo oczekiwaniami co do efektywnego nabycia doraźnie pożytecznych umiejętności, wiedzy przydatnej do konkretnego działania w perspektywie czytelnych zawodowo ról, a nie tam ezoterycznej refleksyjności, kultu wzniosłości czy przenikliwości krytycznej i filozoficznej zarazem, bez troski o wpisanie swojej wrażliwości w trudno dostępne dziedzictwo kulturowe myśli i pamięć symboliczną tekstów, z dominacją zasad, jakie wyznaje *homo oeconomicus*, doraźnej opłacalności i kalkulacji zysku, według aktualnych potrzeb w duchu rynkowej rywalizacji o zjednywanie sobie klientów bądź układów, z instrumentalnym jedynie wykorzystywaniem statusu wiedzy i wykształcenia, jako dobra rynkowego, a nie wartości autotelicznej,
- (c) traktują misję uniwersytetów jako posłanie kulturowe i duchowe, a obecność w murach uczelni jako okazję rozwojową i szansę twórczą, o nieprzejrzystym potencjale wymagającym wyrzeczeń, wytrwałości i bezinteresownego wysiłku, jako szansę na egzystencjalne „przebudzenie” z marazmu i mielizn, ślepoty i pułapek dynamiki dorastania i presji otoczenia, zapraszające do godnego miana „wyższego” stylu życia „człowieka lektury”, pragnienia budowy wspólnoty symbolicznej, kultywującej wysiłki elitarności równającej do najlepszych – a nie równającej najlepszych do siebie – pełnej ludzi zadumy, namysłu, obrony myślenia przed pośpiechem, rynkiem, mediami, zyskami, rozumiejącej wielkość postaci humanistyki jako zawsze stanowiącej zadane do trudu niemożliwego i koniecznego zarazem rozumienia, a nie dane w aroganckiej łatwości i poręczności skrótów podręcznikowych oraz formuł recytowanych przez radzących sobie rzekomo z systematyzacją wiedzy lepiej niż jej prawdziwi twórcy.



Z pewnością propozycje prezentowanego tryptyku, w tym materiały niniejszej książki, **nigdy** nie przydadzą się opisanym w punkcie pierwszym (a), ani nie będą cenione czy choćby krytycznie podjęte myślowo przez osoby tej kategorii, a jedynie z rzadka i bardzo selektywnie będą przydatne czy tolerowane przez opisanych w drugim (b) typie postawy. Oddaję ten zbiór tekstów do druku z nadzieją, że przynajmniej dla mniejszości osób trzeciego pokroju na uczelniach, zaproszenie do lektury, jakie niniejszym formułuję, okaże się oczekiwanym i wartym przyjęcia do poważnego namysłu i rozmowy, która nie musi przecież oznaczać zgody z autorem, ani nawet jego zrozumienia, zgodnie z trzecim sensem dialogu, jaki omówiłem w tomie poprzednim pt. *Edukacja i humanistyka*, czy w duchu trzeciej estetyki sytuacji edukacyjnej z tomu *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*.

W tych wstępnych uwagach spróbuję – z myślą o mniejszości szukającej w pedagogice uniwersyteckiej szansy rozwojowej i przeżycia przygotowującego własne przebudzenie intelektualne do samodzielnej, dojrzałej obecności w kulturze – odtworzyć ewolucję i typy tożsamości badawczej, jakie wyznaczają projekt normatywny wpisany w właśnie zwieńczony „tryptyk edukacyjny”, a który symbolicznie oddaje sekwencja ram interpretacyjnych: filozofia edukacji – pedagogika filozoficzna – humanistyka integralna.

\*\*\*\*

Najpierw wydawało mi się, że da się nastawienie intelektualne, jakie wygenerowało prezentowany tu materiał, określić mianem **filozofii edukacji**. Za dużo jest jednak w tym tomie (jak i w dwóch poprzednich) oraz w innych moich książkach, odniesień do psychologii, psychoanalizy, filozofii nauki, socjologii czy literatury pięknej, zwykle rezerwowanej dla filologów, aby ta formuła określała i wyjaśniała dostatecznie sens tego przedsięwzięcia. Zresztą studenci trzeciego roku pedagogiki na UMK, którym te wątki pokazuję od dziesięciu z górą lat pod nazwą „wybrane problemy z filozofii edukacji”, od dawna z nieufnością reagują na początku na „groźbę” kolejnej dawki z filozofii, zniechęceni tym, co im wcześniej serwowano na studiach. Potem albo oddychają z ulgą, pisząc mi po roku w anonimowych komentarzach do zajęć, że „ta filozofia” na szczęście jest „inna”, albo sugerują, że to się okazało autorskim projektem myślenia i ustaleń badawczych oraz propozycją prowokacyjnych kategorii i tez, trudnych dla nich na początku do przebrnięcia, ale później „otwierających oczy”, „zmieniających sposób

widzenia” na sprawy i sens samej pedagogiki oraz wpływających na ich własne nastawienia do życia.

W kolejnej odsłonie definicyjnej dla własnej postawy skłonny byłem przyjmować formułę **pedagogiki filozoficznej**. Ma ona swoją tradycję i dokonania, które w kontekście historii myśli pedagogicznej w Polsce reprezentuje pomnikowe dokonanie Bronisława Trentowskiego, oddane w pacht historykom filozofii, zepchnięte w otchłań braku pamięci symbolicznej u polskich pedagogów, za trudne dla nich zwykle i za rozległe. Wprawdzie przywoływali je reprezentanci z różnych pokoleń i statusów akademickich – profesorowie Stefan Wołoszyn, czy Sławomir Sztobryn; ale dopiero dr Wiesław Andrukowicz pokazuje w pełni widziane wspólnie historyczne zręby tej perspektywy w monografii o oksymoronicznie brzmiącym „szlachetnym pożytku” wpisanym w dziedzictwo *Chowanny* i twórczo wydobywa dla współczesnej myśli pedagogicznej, przywracając tym samym utraconą więź między historią (historykami) a teorią (teoretykami), w trosce o wzniosłość kulturową praktyki pedagogicznej.

Rama interpretacyjna mojego wysiłku – cenna dla mnie pod wieloma względami – uwypukla nowy rodzaj dynamizmu. Tkwi on w sytuacjach edukacyjnych, wymagających kategorii, które kontynuują Trentowskiego pochwałę „różnojedni” w stronę dwoistości, jako zasady organizacyjnej stanowiącej o minimum złożoności w świecie wartości i działań. Dzięki tej perspektywie pedagogika musi umieć sobie przyswoić znacznie więcej z paradygmatu dynamiki, jaki uwzględnia przełom antypozytywistyczny w humanistyce. Nie mogę tej sugestii rozwijać we wstępie, choć jest dla mojego nastawienia z pewnością kluczowa. Czytelnik znajdzie jej dopowiedzenia w przekroju wszystkich tekstów, jakie przedkładam.

W obronie uniwersytetu przed tym, co JUŻ w nim zaczyna władczo administracyjnie dominować – zatem przed uzawodowieniem, przed pragmatyzmem *homo oeconomicus* i przed zapaścią obecności kultury symbolicznej w murach uczelnianych i w programach kształcenia wyższego – niezbędne wydaje mi się postulowanie wysiłków i dążeń, którym sprostać może jedynie **humanistyka integralna**, odwracająca dominujące trendy i przewyciężająca pokutujące instytucjonalnie i traktowane bezrefleksyjnie cechy iluzjonu akademickiego. Nie chodzi o pochwałę mechanizmów integrujących w duchu współdziałania o charakterze przedsięwzięć interdyscyplinarnych. Mit interdyscyplinarności został

pogrzebany nie tylko dlatego, że jest fikcją i nie przynosi spodziewanych efektów, ale ponieważ to za mało.

Dyscypliny akademickie trzeba bronić przed ich rzecznikami. Wybitni socjologowie – Znaniecki czy Merton, tak jak Piaget w psychologii, Bachtin w literaturoznawstwie albo Lacan w psychoanalizie, czy też każdy wielki filozof w filozofii są poza zasięgiem typowych przedstawicieli dyscyplin, poza formułami podręczników, które ich kojarzą jako swoich klasyków, gdyż są oni wielkimi humanistami. Ci, którzy ich adorują, powinni starać się im sprostać, skazani na ideał oksymoroniczny wyrażany przez formułę **drapieżnej pokory**.

Prace zawarte w ostatnim tomie tryptyku są efektem badań, które wzmocniły moje przekonanie, że pełne ideały muszą mieć z zasady charakter oksymoroniczny. Pełne złożoności sytuacje, role i pytania pedagogiczne muszą mieć strukturę dwoistą, spojona napięciem w układach dwubiegunowych, podstawowe konieczności edukacyjne wpisane są w układy niemożliwe do realizacji, co tylko wzmaga naszą za nie odpowiedzialność. Wreszcie, w świecie wartości, norm, powinności i zadań obowiązują trzy aksjomaty, prawie nieobecne w obiegu literaturze: wartości i normy w działaniu pedagogicznym występują parami, pozostającymi w kolizji niemożliwej do usunięcia, także po stronie dobra, nie tolerują bez uszczerbku jednostronnych absolutyzacji, a najwięcej redukującej je krzywdy wyrządzają ich rzecznicy, przykrawający je afirmatywnie do siebie, czyli do swojej niezdolności stanięcia na ich wysokości.

Kluczem do postawy humanistyki integralnej, jaka przyświeca ostatecznie niniejszemu ujęciu, stają się trzy dodatkowe uściślenia programowe. Pierwsze zawdzięczam inspiracji Eliasa Canettiego, sugerującego ni mniej ni więcej, iż „nikt kto nie wątpi w swoje prawo do bycia pisarzem nie jest nim”. Zakładam, że trawestacje dotyczące postawy filozofa, humanisty czy pedagoga narzucają się same. Drugi postulat zawiera, jako ukoronowanie dotychczasowych moich studiów, bardzo kłopotliwe, istic sokratejskie posłanie stanowiące normatywny warunek bycia człowiekiem kultury. Otóż **człowiek kultury** to ten jedynie, kto podejmując wysiłek wrastania w kulturę, przyswajania sobie jej dziedzictwa, nabiera przyrastającego bolesnego i autokrytycznego poczucia wydziedziczenia z kultury. Jest to bardzo wymagające **minimum** warunkujące zdolność obrony kultury przed jej rzecznikami, ukoronowane dotąd postawą Sokratesa, o której uniwersytet pożarty przez reguły ekonomiczne i rynkowe zapomina, nieświadom własnej nędzy antykulturowej.

Po trzecie wreszcie, skoro humanistyka to autorefleksja kultury, a filozofia godna otwarcia na całą kulturę to – z konieczności – autorefleksja humanistyki, większymi i bardziej autentycznymi humanistami niż masy etatowych pracowników z wydziałów i instytutów uniwersyteckich dyscyplin humanistycznych bywają (niektórzy) poeci, pisarze, myśliciele, tłumacze, dziennikarze, aktorzy, reżyserzy, czasem księża i przedstawiciele władzy, nie wyłączając władzy akademickiej. Inspiracje pedagogiczne są często głębsze i bardziej autentyczne dzięki tekstom innym niż pisane przez pedagogów dla pedagogów, z wnętrza narracji pedagogicznej. Trzeba jedynie, ot drobiazg, **umieć czytać** je **dla** pedagogiki. Wraca znów postulat pedagogiki z **wnętrza** kultury, w tym lektury pedagogicznej z literatury także pięknej. I klamra się zamyka, a tytułowa dla tej książki przygoda ze stykiem filozofii, pedagogiki i kultury zaczyna się na dobre.

Kończąc wstęp pora na wyznanie najbardziej bolesne, gdyż przez ostatnie lata nie byłem na odkrycie z nim związane przygotowany. Zdałem sobie bowiem sprawę, że coraz bardziej, i zapewne coraz bardziej nieuchronnie, **wkraczamy w świat coraz bardziej orwellowski** w takim oto rozumieniu: coraz częściej nazwy, opakowania czy deklaracje – zwłaszcza szczytne – zaprzeczają swojemu realnemu odniesieniu, zawartości czy funkcji, a ofiary tej sytuacji coraz rzadziej zdają sobie z tego stanu sprawę i jeszcze rzadziej mają w sobie zdolność i motywację do podnoszenia larum, uczestnicząc w rytualnie sankcjonowanym świecie pozoru. Dotyczy to także świata akademickiego i światka w nim pedagogicznego. Nie zazdroszczę tym, którzy zachowują w tej sytuacji błogostan, ani tym bardziej tym, którzy staną się ofiarami działań tych pierwszych, jeszcze ich błogosławiąc, że tacy otwarci na potrzeby rynku i wierni nowoczesnemu duchowi czasu, w którym **zabijanie uniwersytetu** nazwane jest jego dążeniem za postępem. Być może, to ostatni już moment, gdy możemy próbować dawać świadectwo swojej niezgody na taki postępek (a *de facto* podstęp).

Ja robię to, jak umiem, prosząc tych, którzy widzą moje błędy, aby robili to lepiej. W trzecim tomie mojego tryptyku troska o pedagogikę i troska o człowieka przejawia się „pesymistycznym buntem”, traktującym kulturę i humanistykę jako przestrzenie autentycznych wyzwania, tym większych, że związanych z paradoksalnym **zdwojeniem braku** – braku poczucia braku tam, gdzie jest on największy. Warunkiem radzenia sobie z tą sytuacją

jest podjęcie uporczywego myślenia o kulturze i o tym, jak to, co dominuje w społeczeństwach współczesnych i ich najświetlejszych instytucjach i gremiach, jakimi ponoć pozostają nadal uniwersytety i ich elity władzy akademickiej, ma się do lęków i niepokojów generowanych przez rozmaite aspekty globalizacji i umasowienia oraz stosowania złowieszczej logiki ekonomicznej opłacalności tam, gdzie rozstrzyga się, czy takie terminy, jak „człowiek wykształcony” albo „uniwersytet” czy „szkolnictwo wyższe”, będą jeszcze cokolwiek znaczyły poza trywialnymi wyznacznikami.

Książka moja nie daje odpowiedzi; raczej stawia pytania, bije na alarm, wypukla kierunki możliwych poszukiwań i formułuje postulaty. Mogę we wszystkim nie mieć racji, choć mam wrażenie, że zdjęcie gorsetu poprawności politycznej bywa sposobem na otwieranie oczu i uwalnianie myślenia z potulności. Z biegiem lat rośnie we mnie bunt i przerażenie, jak łatwo dajemy się wpręgać w **procesy orwellizacji**, a zarazem pozostaje mi przekonanie, że jedynym sposobem możliwej walki jest dawanie świadectwa nawet z pozycji emigracji wewnętrznej, czyli świadomej automarginalizacji, jako niezgody na uczestnictwo w regułach świata demokracji coraz bardziej zadowolonej z siebie i coraz bardziej nikczemniejącej zarazem. Na szczęście – o czym nie wiedzą zwykle poszukujący świata dla siebie, nie mogący odnaleźć się w tym, który ich otacza – jest gdzie uciec. Dziedzictwo kulturowe tekstów, pamięć symboliczna chroniona przez najwybitniejsze umysły i ich dokonania, książki poza światem obrazków i mediów, są dostępne. Wystarczy sięgnąć ręką, jeśli umie się czytać. Czytania jednak w myślach swoich i cudzych nikt prawie się nie uczy, bo uczą nas po uniwersytetach, że co, jak co, ale to akurat umiemy. A już na pewno, ci, którzy uczą. A przecież w masowości i pośpiechu więcej jest przestrzeni dla cynizmu i maski, aż po maskaradę iluzjonu akademickiego.

Orwellowski garnitur elit dominuje, a wraz z nim to, co wystarcza, aby zabierać głos i dawać przykład, by rządzić, by piastować funkcje, by być obecnym w mediach. Część – i to duża – młodzieży akademickiej i pracowników naukowych nawet czołowych uniwersytetów niestety uczestniczy w tym procederze, widząc w nim swoją jedyną szansę. Nie dla nich powstały te teksty, ale przeciw nim.

Świat uniwersytetu nie powinien być światem Kiepskich. Tymczasem Kiepscy zaczynają w nim dominować i ich się kokietuje najbardziej. Nie powinien, a może. Czy musi?

## ZAMIAST WSTĘPU

### O zawodach, sytuacjach i zadaniach niemożliwych a zarazem koniecznych – poza filozofię Freuda i Flauberta

Nie jest przesadą ani pustą figurą retoryczną mówienie o działaniu profesjonalnym i o powinnościach aksjologicznych, dających szerzej o sobie znać w typowych rolach społecznych, a także na obszarach działania o szczególnej odpowiedzialności humanistycznej – w sensie kulturowym, a nie tylko humanitarnym czy akademickim (w postawach lekarza, polityka, naukowca, ale także animatora, pracownika socjalnego pedagoga czy filozofa), oraz w paradoksalnych kategoriach „zawodu niemożliwego”, tj. takiego, w którym obowiązki wobec wartości, a zatem powinności normatywne, mają taki charakter i wzajemne odniesienie do siebie, że wymagają uznania ich jednocześnie za konieczne do realizowania i niemożliwe do ostatecznego spełnienia.

Mówiąc inaczej, zawód niemożliwy musi uwzględniać cele nieziszczalne, tj. takie, których nie da się zrealizować w pełni, a zarazem niezniszczalne, tj. takie, których nie można wyeliminować jako istotnej składowej szerszego wyzwania<sup>1</sup>. Właśnie dochowanie wierności tej niemożliwości staje się sednem posłania etycznego w taki zawód wpisanego. O wartości działania nie decyduje szansa jego powodzenia, ale ranga sprawy, o którą toczy się walka – podkreślał w *Kłopot z istnieniem* Henryk Elzenberg<sup>2</sup>. Jest to konieczność, z której prób realizacji nie wolno zrezygnować nie narażając się na autodegradację bądź na unicestwienie wartości istniejących i potwierdzanych głównie w beznadziejnym, ale wzniosłym tragicznie wysiłku. Przywołajmy odpowiedź Marka J. Siemka na pytanie:

---

<sup>1</sup> Taką formułę nasunęły mi końcowe rozważania w świetnym eseju filozoficznym Leszka Kołakowskiego pt. *Obecność mitu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1994.

<sup>2</sup> To motto wydaje się przebijać ze znakomitego dziennika filozoficznego Henryka Elzenberga, pt. *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994. Zacytujmy dokładnie: „Walka beznadziejna, walka o sprawę z góry przegraną bynajmniej nie jest poczynaniem bez sensu. (...) Wartość walki tkwi nie w szansach zwycięstwa sprawy, w imię której się ją podjęło, ale w wartości tej sprawy” (tamże, s. 368-369).

„czym jest filozofia”, ujętą w kategoriach wskazujących na „uporczywy wysiłek realizacji tego, co niemożliwe”, przy czym owa niemożliwość daje silnie o sobie znać ponawiając w dziejach filozofii próby respektowania aż dwóch jednocześnie konieczności (i niemożliwości zarazem) sprostania przez nią „wyzwaniom *logosu*” w dążeniu do języka ponadczasowego uwolnionego od doraźności historycznej oraz „wyzwaniu *praxis*” zorientowanemu na język zawsze „na czasie”, nadążający za zmianami w świecie wprowadzanymi sprawczym działaniem ludzkim (Siemek, 1982 – esej „O przedmiocie filozofii”, s. 14).

Takie sytuacje dają o sobie znać w filozofii częściej i w innych perspektywach. Derrida, na przykład, upatruje szczególnej wartości projektu napisania *Historii szaleństwa* w „konieczności, a zarazem niemożliwości tego, co Foucault nazywa gdzie indziej »językiem bezzakończonym«, to znaczy odrzucającym *de iure*, jeśli nie *de facto* wypowiedanie się w składni rozumu” (Derrida, 1988, s. 161).

Przypomnieć warto znakomite zakończenie rozważań Leszka Kołakowskiego w książce *Obecność mitu* (1994), w której mówiąc o konflikcie dwóch punktów orientacji – o nostalgii mitycznej zderzającej się w zachowaniach i dążeniach ludzkich z porządkiem racjonalności i naciskami świata bezpośrednio empirycznego – autor wskazuje na niezniszczalność/nieziszczalność zadań kulturowych i wartości, w których nie można (nie jest się w stanie) dostąpić tego, czego jednocześnie nie można (nie wolno) zaniechać. Kołakowski oba te stanowiska łączy zderzając ze sobą mitotwórczo-symboliczne, z jednej strony, z technologiczno-poznawczym, z drugiej, nastawieniem świadomości i działania ludzkiego:

„Muszą tedy współżyć ze sobą, chociaż współżyć nie potrafią. To współżycie, nieuchronne i niemożliwe zarazem, nie powinno jednak być dla nas okazją do ubolewań albo pretekstem do gnuśnych a desperackich rozmyślań nad zwyrodnieniem ludzkich przeznaczeń. Przeciwnie, miejscem rozruchu kultury jest zawsze konflikt wartości, z których każda próbuje, kosztem drugich, zagarnąć dla siebie wyłączność, ale zmuszona jest pod presją ograniczać swoje aspiracje. Innymi słowy, kultura żyje z pragnienia syntezy ostatecznej między swoimi skłóconymi składnikami i z organicznej niemożności zapewnienia sobie tej syntezy. Dostąpienie syntezy byłoby śmiercią kultury tak samo, jak poniesienie woli syntezy. Niepewność zamierzeń i kruchość zdobyczy okazuje się warunkiem twórczego trwania kultury. Los kultury jest epopeją przez swoją chwiejność” (tamże, s. 152).

Mamy więc najszersze z perspektywy filozofii kultury osadzenie zjawiska integralnego splotu konieczności i niemożliwości zarazem. Dalej zakreśla ramy ról społecznych i zadań profesjonalnych z nimi związanych. Ujęcie to, jak będę się starał wykazać, zradykalizuje podejście Zygmunta Freuda, który pisał – w nawiązaniu do sytuacji analityka – o zawodach niemożliwych, wymagających tak naprawdę „idealnych kwalifikacji”, w których stopień trudności, jakiemu trzeba (powinno się) sprostać, może wręcz skłaniać do współczucia wobec każdego śmiałka aspirującego do tego, a przygotowanie i tak pozostaje zawsze niepełne. Jest bowiem tak:

„jak gdyby działalność analityczna była trzecim z tych »niemożliwych« zawodów, w których z góry jest się pewnym niezadowolającego wyniku. Pozostałe dwa, znane od bardzo dawna, to wychowanie i rządzenie” (Freud, 1994 – esej *Analiza skończona i nieskończona*, s. 185).

Dobrze jest zresztą – podkreślał Freud – widzieć zadania, w jakie wikła się praktyka analityczna, w kategoriach zadań nieskończonych, wymagających ciągłego stawiania czoła pojawiającym się od nowa niebezpieczeństwom, mimo że można stworzyć przesłankę decyzji o jej zakończeniu i mimo że mogą decydować względy praktyczne.

„Nie byłoby wcale dziwne, gdyby w następstwie ciągłego zajmowania się wszelkiego rodzaju wyparciami, jakie tylko walczą w duszy ludzkiej o uwolnienie, u analityka też ocknęły się wszystkie te roszczenia popędów, które zazwyczaj był w stanie stłumić. To również są »niebezpieczeństwa analizy«, wprawdzie grożące nie biernemu, ale czynnemu uczestnikowi sytuacji analitycznej, i nie należy się uchylać przed stawieniem im czoła. W jaki sposób – to nie ulega wątpliwości. Każdy analityk powinien co pewien czas, dajmy na to po pięciu latach, stać się obiektem analizy i nie wstydzić się tego kroku. To by znaczyło, że również własna analiza, a nie tylko terapeutyczna analiza chorego, ze skończonego staje się zadaniem nieskończonym. (...) zakończenie analizy jest, moim zdaniem, kwestią praktyki. (...) Analiza powinna stworzyć najkorzystniejsze warunki psychologiczne dla funkcjonowania *ego*; na tym jej zadanie się kończy” (Freud, 1994, s. 186-189).

Uświadamiany przez Freuda przykład złożoności sytuacji terapeuty niesie wręcz modelowe aspekty i kategorie rozumienia dla znacznie szerszej i ogólniejszej klasy sytuacji. Wskazując na niemożliwość usunięcia



fundamentalnego konfliktu w strukturze psychicznej człowieka, Freud uczuła na konieczność ograniczenia celu analizy oraz na nieuchronność strategii oscylacji między wysiłkiem włożonym w uzyskanie efektów cząstkowych a napotykanym w ich realizacji oporem. Tylko naprzemienne próby oddziaływania mogą dawać szansę na minimalny choćby postęp, wobec mechanizmów obronnych, które powodują opór.

„Czy można za pomocą terapii analitycznej usunąć trwale i definitywnie konflikt między popędem i *ego*, czyli patogenne, wynikające z popędu wymagania względem *ego*? Aby uniknąć nieporozumień, warto może dokładniej wyjaśnić, co się rozumie przez trwałe usunięcie wymagań wynikłych z popędu. Z pewnością nie ich całkowitą likwidację, tak aby nigdy już nie dały znać o sobie. Jest to w ogóle niemożliwe, co więcej, nie byłoby wcale pożądane. Nie, chodzi o coś zupełnie innego, co można by określić mniej więcej jako »poskromienie« popędu: to znaczy, że popęd zostaje całkowicie włączony w harmonię *ego*, poddany wpływom ze strony wszystkich innych dążeń zawartych w *ego* i nie dąży już do zaspokojenia własną tylko drogą. (...) Nasze wysiłki terapeutyczne podczas kuracji oscylują pomiędzy jakąś cząstką analizy *id* a jakąś cząstką analizy *ego*. W jednym przypadku chcemy uświadomić coś z *id*, w drugim skorygować coś w *ego*. Rozstrzygający bowiem jest fakt, iż mechanizmy obronne, skierowane przeciw dawnym niebezpieczeństwom powracają w kuracji jako opory przeciwko wyleczeniu. Dochodzi do tego, że samo wyleczenie jest traktowane przez *ego* jako nowe niebezpieczeństwo” (tamże, s. 164-165, 176-177).

Nie jest winą Freuda, ani tym bardziej moją, że ta – z pewnością paradoksalna – perspektywa rozumienia sytuacji, w której znajdują się osoby próbujące skutecznie wywierać wpływ, sprawujące władzę czy też dokonujące jakichś zawodowo obramowanych działań perswazyjnych, kształtujących postawy i ich społeczne konteksty, jest tak bardzo zmarginalizowana w dyskursie humanistycznym, nie mówiąc już o ujęciach bardzo pragmatycznych, niemal instruktazowych, w szeroko rozumianym zarządzaniu.

Na inny aspekt niemożliwych kontekstów w zawodach, sytuacjach i zadaniach, jakie wiążą się z zarządzaniem humanistycznym, naprowadzają także rozważania Pierre’a Bourdieu, dotyczące postawy twórczej Gustava Flauberta, twórcy głośnej powieści *Madame Bovary*, w której rzeczywistość opisywana jest wnikliwie z nienawiścią do realizmu. To właśnie, zdaniem Bourdieu (2001, s. 145-146):

„ukazuje istotę pozycji w pełni paradoksalnej, a więc »niemożliwej«, którą Flaubert usiłował ustanowić, a która wymyka się wszelkim próbom klasyfikacji, co widać w nierozstrzygalnych debatach, jakie wzbudzała (...), a także w fakcie, iż często musiano odwoływać się do formuł oksymoronicznych, próbując uchwycić istotę jego twórczości”.

Owa niemożliwość ufundowana na postawie „w pełni paradoksalnej” znajduje u Bourdieu rozwinięty opis, oparty na programowym hasle Flauberta: „Dobrze opisywać to, co mierne”. Zanim pokażę możliwość odniesienia tej formuły (czy jej trawestacji) do szerszego pola sytuacji działania profesjonalnego o intencji perswazyjnej – zwracam uwagę, że – co podkreśla autor *Reguł sztuki* – wysiłek twórcy przyjmującego taki program jest to

„nieustanna walka na dwa fronty, nieodłączna od projektu opartego na podwójnym sprzeciwie, [która] powstrzymuje zagrożenia wynikające z ciągłego oscylowania pomiędzy Scyllą i Charybdą” (tamże, s. 147),

a zarazem bieguny tych zagrożeń stanowią takie pary, jak: wyrafinowanie narracji i pospolitość tematu; trywialność dialogu i troska o brzmienie; emfaza i banalność; najniższe formy i najwyższe standardy; podrzędność gatunku i szlachetność wykonania; wzniosłość, sztuczność formalizmu i dosadność rzeczywistości, jej naturalizm.

„»Dobrze opisywać to, co mierne« – w tej paradoksalnej formule zawarty jest w skrócie cały program literacki Flauberta. Daje ona dobre wyobrażenie o prawie niemożliwym położeniu, w jakim znalazł się pisarz, próbując pogodzić przeciwieństwa, to znaczy wymogi oraz doświadczenia wiązane powszechnie z obszarami przestrzeni społecznej oraz pola literackiego przeciwstawnymi sobie, a więc socjologicznie nie dającymi się pogodzić” (tamże, s.149).

Opis Bourdieu przytoczyłem także dlatego, iż umożliwił mi istotny krok w rozważaniach. Mianowicie, wyzwolił we mnie – zdecydowanie polemiczną wobec uwypuklania przez autora *Reguł sztuki* wyjątkowości sytuacji Flauberta – świadomość znacznie bardziej powszechnej sytuacji, w której niezależnie od programowych intencji jej uczestników ona sama wymaga profesjonalizmu, dokładnie o tym samym „w pełni paradoksalnym”, czyli niemożliwym, jak to czytaliśmy, charakterze. Najbardziej wymownie da się to odnieść do przykładu pedagoga, wychowawcy, rodzica (także tzw.

zastępczego), nauczyciela, których obliguje analogiczne do Flauberta hasło: „dobrze traktować to, co mierne”, aby miernym być przestało. Co więcej, daje o sobie znać cała wprost sekwencja niemożliwości nie tylko psychologicznych, ale strukturalnych, czyli sprzeczności nie dających się pogodzić, a istotnie obecnych w złożonych, dwoistych zadaniach, wpisanych w zawód, czy typowe jego sytuacje. Oto próbki, jakie przychodzą mi do głowy, bez troski o ich kolejność czy wyczerpanie listy: nie będąc autonomicznym moralnie, nauczyciel ma kształtować autonomię uczniów; uczyć mądrości, często będąc jej zaprzeczeniem; dobrze traktować to, co przynosi zła postawa ucznia; wspierać rozwój robiącego wszystko przeciw własnemu rozwojowi; akceptować prawo do odmienności tego, kto odrzuca i buntuje się; uznać podmiotowość kogoś, kto manifestuje swoim zachowaniem jej zaprzeczenie; afirmować kulturę nie ukrywając i nie wypierając się własnego z niej wydziedziczenia; dawać szansę także temu, kto do tej szansy nie dorasta i szukać szansy na dojrzałość w tym, co niedojrzałe; widzieć wartość także w zaprzeczeniu wartości; afirmować wartości ze świadomością konieczności płacenia nimi ceny w obronie innych wartości; przejawiać troskliwość i spolegliwość zdolną do dystansu i bezstronności; sprzyjać solidarności z innymi, respektując prawo do samorealizacji.... Lista tych napięć może zawierać tylko kilka przykładów, ale będzie rozwijana w dalszym ciągu tekstu. Lista ta zwraca uwagę, jak się przekonamy – jako efekt owych zobowiązujących niemożliwości – na konieczność oksymoronicznego widzenia zadań wpisanych w zawody pedagogiczne i sytuacje wychowawcze, w ich strukturę normatywną.

Dodajmy jeszcze jeden trop związany z Bourdieu, a dotyczący kwestii sytuacji, postawy czy pozycji niemożliwej i dający się odnieść do działań w sferze społecznej. W *Medytacjach pascalskich* znajdujemy ustosunkowanie się do wyjątkowej postawy Charles’a Baudelaire’a, który działa w polu zdominowanym przeciwieństwem, „zasadniczą opozycją” między biegunowymi stanowiskami w kwestii autonomii etycznej zachowań estetycznych (np. w poezji), z jednej strony, postawy obojętności, niezangażowania, wręcz liryzmu, doświadczenia osobistego i kultu czystej formy, a z drugiej odniesienia do niepokojów epoki, postawy moralizmu i warunków społecznych.

„Baudelaire przeciwstawia się zarazem dwóm pozycjom biegunowym, przyznając i biorąc z każdej z nich to, czym najbardziej bezpośrednio przeciwstawia się drugiej. (...) Poprzez tę kombinację niesłychaną (*inédite*) przejmowanych pozycji, społecznie

wykluczających się, prowadzi to do zaistnienia, *w miejscu wysokiego napięcia*, pozycji dotychczas tam niemożliwej, powstałej z połączenia awangardyzmu estetycznego i awangardyzmu etycznego, dwóch stanowisk rozłącznych, a nawet jakby nie do pogodzenia (*quasi inconciliables*)” (Bourdieu, 2003, s. 127-128).

Mamy więc walkę na dwa fronty: odrzucenie dwóch wzorców realizowania biegunów, jak i odrzucenie tego odrzucenia. Tworzy się nowa przestrzeń współwystępowania przeciwieństw, która z trudnością znajduje dla siebie język, nie mieszcząc się w ramach dotychczasowych oczekiwań, rozumienia i kryteriów akceptacji. Jest to powodem powstania sytuacji „paradoksalnej”. Bourdieu pisze, że Baudelaire, umieszczając się na „pozycji niemożliwej” o nowym, „niezwykłym napięciu” i gwałcąc dotychczasowe sposoby budowania opozycji, poszukuje nowego połączenia bez „konsyliacyjnych ustępstw” (bez złotego środka chciałoby się dopowiedzieć) dla cech stanowisk „głęboko przeciwnych” sobie, nie do pogodzenia. Dzięki temu dokonuje się proces wręcz modelowo reprezentujący cechy „wielkich rewolucji symbolicznych” (tamże, s. 131), w których niemożliwe staje się możliwe dzięki przekroczeniu dominującej zasady „strukturalnego wykluczania”. Trop ten został przytoczony jako przesłanka przekonania analogicznego do autora *Pani Bovary*, w ujęciu Bourdieu: w przestrzeni symbolicznej XX wieku dokonuje się na różne sposoby ten sam proces (jak się okazuje fałszywy) unieważniania sztywności i pełności opozycji, jakie narzucają się w myśleniu i w działaniu humanistycznym. Ich zantagonizowane bieguny zgodnie uczestniczą w procesie redukcji możliwości i zamykania drogi do życiodajnego, twórczego, wartościowego sięgania po pozycje „niemożliwe”, a konieczne zarazem.

Bourdieu podkreśla także niezwykle istotny wysiłek przewycięzania dominujących schematów myślowych, które często „unicestwiają autorów wielkich rewolucji symbolicznych” (tamże, s. 145). Istotą tych schematów są „pary specyficznych opozycji”, czyniące ich przeciwstawne bieguny „wspólnikami” (*adversaires complices*) w „ograniczaniu pola prawomocnej dyskusji”, w niedopuszczaniu stanowisk wykraczających poza ich ramę, jako absurdalnych i niemożliwych (tamże).

„Jak pole artystyczne, każde uniwersum wiedzy ma swoją specyficzną *doxa*, zbiór przesłanek nierozdzielnie poznawczych i wartościujących, których akceptacja wynika z samej przynależności do niego. Są to wielkie zobowiązujące opozycje, które, paradoksalnie, jednoczą tych, których sobie przeciwstawiają,

jako że trzeba wspólnie je przyjmować, żeby być w stanie w stosunku do nich pod jakimś względem się przeciwstawić” (tamże).

Tymczasem dodajmy – nie wolno zapominać, że podstawowa trudność aksjologiczna w naszym odnoszeniu się do drugiego człowieka, a tym bardziej w zakresie brania odpowiedzialności za nasze czyny oraz relacje między ich intencją a skutkami, nie tyle polega na czytelnym i jednoznacznym zdefiniowaniu dobra przeciwstawionemu wykluczaniem przez nas – intencjonalnie i efektywnie – złu, ale tkwi w bolesnym, ryzykownym i niepewnym rachunku sumienia, dotyczącym szans na możliwe minimalizowanie w naszym działaniu błędu i krzywdy (przy czym czyste sumienie jest jedynie przejawem braku wyobraźni moralnej i zdolności poczuwania się do winy); trudność ta polega też na wyborze zawsze mniejszego zła bez niezbędnej miary, na wybieraniu między dobrami, z których jedno często musi być realizowane kosztem drugiego; na ciągłym powrocie konieczności krytycyzmu wobec własnych iluzji i przesądzeń; na stałym, otwieraniu się przestrzeni pytań, wraz z przyrostem skali odpowiedzi, a zatem eskalacji niewiedzy, mimo gromadzenia wiedzy. Figura Syzyfa walczącego nie o wtoczenie kamienia, ale o godność, czy Odyseusza zmagającego się z dwiema jednoczesnymi pułapkami: sześciogłowego potwora Scylli (Skylly) i wiru Charybdy, współwystępujących i dopełniających się niebezpieczeństw, to tylko symbole znacznie bardziej polimorficznych sytuacji. Przypomnijmy, dodatkową komplikacją, polegającą na mniejszym złu, jest pójście za radą Kirke – Odyseusz przyjmuje rozwiązanie uwzględniające asymetrię zaistniałej sytuacji i zbliża się bardziej do potwora niż do wiru; tym samym traci tylko sześciu ludzi, zamiast stracić wszystkich.

Zawód niemożliwy, sytuacja niemożliwa – to tragiczne i ironiczne zarazem.

Tragizm ma charakter ontologiczny i aksjologiczny. Wymaga rozpoznania niewygodnych, paradoksalnych aspektów ludzkiej kondycji zarówno tego, kto pomocy potrzebuje, jak i tego, kto pragnie jej udzielić. Tak więc przesłanką mojego myślenia o uwarunkowaniach zarządzania humanistycznego jest wizja uwikłania (np. pracy socjalnej) w tragizm i ironię zawodu niemożliwego. Dodam zarazem, że niemożliwość w proponowanej perspektywie nie ma charakteru czysto pragmatycznego, dającego się eliminować, czy choćby osłabiać wysiłkami proceduralnymi lub metodycznymi. Niemożliwość ta ma charakter ontologiczny, wpisany w strukturę antropologiczną kondycji ludzkiej, z jednej strony, a aksjologiczną i stanowiącą o złożoności świata wartości – z drugiej. Niemożliwość ta określa skalę trudności, ale przede wszystkim stopień odpowiedzialności za

dochowanie wierności wyzwaniu wpisanemu w jej podłoże aksjologiczne. Racjonalność działania nie jest ani obietnicą sukcesu, ani nie dysponuje mierzalnymi kryteriami pewności zbliżania się do niego – i to nie tylko dlatego, że efekty podejmowanego wysiłku są zawsze odroczone w czasie, ale dlatego, że podlegają definicjom sytuacji nie dającym się kontrolować przez czynniki w pełni uspoijnianych oraz koordynowanych wpływów.

## Literatura

- Bourdieu P. (2001): *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, przekład Andrzej Zawadzki. Wyd. Universitas, Kraków.
- Bourdieu P. (2003): *Méditations pascaliennes*, édition revue et corrigée, Éditions du Seuil, Paris.
- Derrida J. (1988): *Cogito i historia szaleństwa*, przełożył Tadeusz Komendant „Literatura na Świecie”, nr 6.
- Elzenberg H. (1994): *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Freud Z. (1994): *Poza zasadą przyjemności*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kołąkowski L. (1994): *Obecność mitu*. Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Siemek M. J. (1982): *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

# WSTĘP DO PROBLEMU FENOMENOLOGII CZYTANIA (uwagi nie tylko seminaryjne)<sup>1</sup>

Dedykuję Oldze i Monice

*Ostatecznie rozstrzyga wartość dla życia  
Nietzsche<sup>2</sup>*

## Wstęp

Poniżej próbuję spojrzeć na czytanie jako problem pedagogiki kultury i filozofii edukacji. Czytanie może być traktowane jako sposób istnienia człowieka w świecie symboli i informacji. Może też być medium docierania treści kulturowych do odbiorcy, które wcale nie znika wraz z mitologizowanym, rzekomym końcem „ery Guttenberga”. Kompetencje czytelnicze są niezbędne zwłaszcza w świecie, w którym jawne teksty są zastępowane przez ukryte, w tym przez ich medialnie upowszechniane substraty; wizualne obrazy przetwarzane elektronicznie – wielkie billboardy i małe ikonki kom-

---

<sup>1</sup> Pierwsza wersja tego tekstu, w tym typologia postaw czytelniczych, została przygotowana i przedstawiona na seminarium doktoranckim w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu pt. „O strategiach lektur w humanistyce (Ingarden i inni)” w dniu 4 listopada 2005 roku. Autor serdecznie dziękuje Rektorowi prof. Robertowi Kwaśnicy oraz Pani Prorektor prof. Dorocie Gołębniak za zaproszenie na cykl tych spotkań pt. *Wybuchowe wątki humanistyki*. Tekst ostatecznie powstał w ramach realizacji programu badawczego „Nowe inspiracje humanistyczne dla pedagogiki (w stronę strategii czytania pedagogicznego)” z częściowym dofinansowaniem przez Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie. Autor dziękuje władzom Uczelni za uruchomienie środków na „badania własne”. Szczególne podziękowania kieruje pod adresem prof. Ireneusza Ziemińskiego za inicjatywę wsparcia tego projektu. Bardzo serdecznie pragnę podziękować dr Monice Jaworskiej, która pierwsza uwierzyła w wartość tych rozważań w fazie wstępnej i umocniła mnie w motywacji do ich spisania. Osobne podziękowania winien jestem osobom, które podzieliły się swoimi uwagami krytycznymi wobec wcześniejszej wersji tekstu, w tym prof. Szymonowi Wróblowi i studentowi Michałowi Zawadzkiemu – oraz doktorantowi – mgr Michałowi Kruszelnickiemu. Oczywiście, słabości tekstu nadal obciążają wyłącznie jego autora.

<sup>2</sup> Motto jak i posłowie tekstu zawdzięczam książce Michała Pawła Markowskiego, pt. *Nietzsche. Filozofia interpretacji*, wyd. Universitas, Kraków 1997; por. s. 157.

puterowe, a także znaki przydrożne (nie tylko drogowe) krzyczące, ukrycie manipulatorskie lub jawnie prowokacyjne tytuły medialne, atrakcyjne acz prymitywne, przywołujące skomplikowane sytuacje i znaczenia, dostępne nawet dla ludzi na granicy analfabetyzmu funkcjonalnego.

Paradoksalne pytanie zawarte w tytule książki Marii Janion: *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś?* zwraca uwagę na odczytywanie także treści, które będą dostępne jedynie wtedy, gdy potrafimy je sobie sami spisać czy wypowiedzieć, nazwać, uruchamiając proces tzw. tekstualizacji doświadczenia. Teksty, jakie przy tej okazji powstają, nasycone są oczywiście ogromnie rozpiętą skalą środków i trudności interpretacyjnych. Stajemy wobec wymagań wielkiej erudycji, poprzez umiejętność radzenia sobie z pseudokodami, reduktami językowymi i skrótowymi formami wyrazu w postaci czatów, blogów i esemesów, z jednej strony, a limeryków, fraszek czy haiku, z drugiej. Staje też pytanie o rozumienie pojedynczych zdań, myśli, idei, sygnałów, jak też całych traktatów klasyki kulturowej; doraźnego zanurzenia w lokalnym świecie czy półświatku znaczeń, albo wręcz przeciwnie, nasycenia swego istnienia pamięcią symboliczną szerokiego dziedzictwa kultury. Pamięcią – pozwalającą spojrzeć na siebie przez pryzmat losu Syzyfa, Odysei, niosącą sytuacje Scylli i Charybdy, doświadczenia Fausta, kompleksu Edypa, czy choćby tylko rodzimego tańca Chocholego, mądrości i zatroskania Stańczyka albo pułapki ‘ferdydurkizmu’, opisanego przez Gombrowicza zjawiska, które ciągle pokutuje w szkole.

Nie ma możliwości włączenia do własnego języka słów-symboli, będących środkami wyrażania siebie i rozumienia siebie (pojmowania znaczeń), bez czytania cudzych tekstów i adekwatnego przejęcia ich tropów, bez zanurzania w cudzą mowę, a nawet częściowego przejęcia, jeśli ma być składową naszej podmiotowości, symbolicznie przejawiającej się, powstającej z cech cudzego myślenia i cech dostępnego nam słownika. Aby mieć świadomość tej sytuacji, nie potrzebna jest całościowa semiotyka kultury Michała Bachtina (o której pisałem osobno).

Moje rozważania dotyczą zrozumienia postawy czytelniczej. Jednak najpierw konieczny jest ogląd nas jako czytelników – w obliczu wyzwania poznawczego wpisanego w akty lektury (złożone, trudne, paradoksalne) jako czynności poznawcze, zawsze ukierunkowane i selektywne.

Nie będę zajmował się intertekstualnością i plenieniem się znaczeń, ani wizją tekstu jako mgławicą, natomiast – skupię się na opisie indywidualnej reakcji na tekst jako na formalnie zamkniętej acz nieprzejrzystej, po części przynajmniej zagadkowej przestrzeni. Jest to przestrzeń pełna miejsc, które trzeba najpierw dostrzec, czy uznać za warte poznania, do których można



dotrzeć tylko dzięki szczególnym środkom technicznym i dzięki umiejętnościom sprawiającym ostatecznie, że tekst do mnie czymś przemówi. Czytam go, chcąc znaleźć sposób na jego ożywienie w intymnej relacji ze mną.

Zwykle nie zdajemy sobie sprawy, że czytanie jest wołaniem i czekaniem na odpowiedź, na echo, które nie w każdej przestrzeni zabrzmie. To przestrzeń wielowymiarowa, wielopiętrowa, hybrydalna, niemająca jednej, prostej struktury (spis treści), w której chcemy się rozeznaczyć; to przestrzeń nici, splotów, węzłów, zamkniętych drzwi, zmuszających do pytania o klucz, czy też do podjęcia zadania łączenia tropów, jak w przypadku najbardziej dociekliwego detektywa, stojącego przed zagadką. Jednak detektyw tu przychodzi na miejsce ciągle dziejącej się zbrodni, a nawet bezwiednie sam w niej uczestniczy. Przez to swoją obecnością nie jest już niewinny. Ponosi odpowiedzialność jako współkreator sytuacji. Zaskakującym bowiem dla wielu, dodatkowym przejawem tej zagadkowej sytuacji jest i to, że wymaga ona porzucenia typowej iluzji radykalnego przeciwstawienia sobie aktu pisania i czytania. Nie dostrzegamy tego, że czytając tekst i następnie go sobie (innym) relacjonując nie tylko piszemy o tym efekcie, ale wręcz wpisujemy w ten efekt to tylko, co sami byliśmy w stanie ... wczytać (mimo iluzji wyczytywania treści, jako wyjmowania ich z tekstu). Operacja wyczytywania z tekstu jest w istocie wczytywaniem (w sensie komputerowym, czyli wpisywaniem w pamięć) w niego treści, dokonującym się za pomocą pisania. Przedstawianie tekstu staje się w istocie przy-pisywaniem mu treści będących efektem wczytanego nastawienia, nastawienia czytelniczego ucha na usłyszenie echa, o które często bezwiednie wołamy i które jako oczekiwane (dostępne) może do nas mimo zniekształcenia jako jedyne dotrzeć. Wszystko inne będzie szumem informacyjnym lub czymś marginalnym, nieznaczącym bo nieoczekiwanym. Żeby uwolnić się z tej pułapki, trzeba ją najpierw zobaczyć – i to samemu. Nikt nas w tym nie wyręczy<sup>3</sup>.

W ramach prolegomenów dobrze jest jeszcze zauważyć, że w akcie czytania pojawia się groźba sytuacji, w której nikt nie zostanie bez winy (odpowiedzialności) i to aż w trojakim sensie OFIARNOŚCI LEKTURY<sup>4</sup>. Ofiarą w trakcie czytania może okazać się sam tekst, gdy dopiero po jakimś czasie okaże się, jak bardzo akt ten wyrządził tekstowi krzywdę, także

<sup>3</sup> Uwagi te i dalsze dedykuję w pierwszej kolejności piszącym teksty sprawozdające efekty lektur innych tekstów – autorom podręczników, zwłaszcza w zakresie syntez i rekonstrukcji, autorom doktoratów, habilitacji, prac magisterskich i profesorskich, a także nauczycielom w szkołach, głównie polonistom, jak i kolegom filozofom, opowiadającym najczęściej o klasykach filozofii jak o dobrych znajomych.

<sup>4</sup> Te uwagi spisałem zainspirowany komentarzem Szymona Wróbla, patrzącego na sytuację czytania przez pryzmat „ofiary” lektur.

wychwalając go, ustanawiając jego wykładnię. Ofiara musi być obecna w samym akcie czytania, aby ofiarność, z jaką otwieramy się na tekst, okupiona wysiłkiem, wytrwałością, wyrzeczeniem, sprawiła, że skok nad przepaścią niezrozumienia i obcości powiedzie się i przyniesie wartość. Bywa, że brak tej ofiary (ofiarności) zamyka drogę śmiałkowi, który udaje, że wszedł w przestrzeń tekstu, ale skarbu nie było. Brak ofiarności w akcie lektury w tym sensie często wręcz zamyka dostęp do tekstu, mimo że czytelnik i tak się o nim będzie wypowiadał.

Ofiarą może być sam czytelnik, gdyż przygoda prawdziwej lektury może być niebezpieczna dla jego wygodnego błogostanu. Czytanie niesie ryzyko, że po nim nic już nie będzie takie samo, a wstrząs może przynieść cierpienie, a nawet może zakłócić politycznie pożądaną wzór spokoju myśli i działania. Gdyby tak nie było, w historii kultury nie byłoby aż tylu przejawów lęku politycznego przed cudzą myślą i prób odgradzania czytelnika (nawet aktem palenia książek, zakazem drukowania, praktyką cenzurowania tekstów) od groźby kontaktu z „nieprawomyślnymi” tekstami. Pamiętamy, że w *Imieniu róży* Umberto Eco rekonstruuje sytuację, w której książki były zamykane w bibliotece, aby je izolować, uczynić niedostępnym ich potencjalnie zgubny wpływ, np. umożliwiający śmiech z powagi autorytetów. Nie darmo też sztandarowym wezwaniem pedagogiki radykalnej, jak to wyraził Peter McLaren, był apel, czyniący z edukacji instrument walki o wyzwolenie: wy wszyscy, wydziedziczeni, pokrzywdzeni, pozbawieni nadziei – chwyćcie za książkę – TO BRONŃ!

Dlaczego więc tak rzadko uświadamiamy sobie, że czytanie to akt wielkiej odwagi, wyrzeczenia i wysiłku, a jednocześnie akt najwyższej wagi dla losów kultury! Niosący ryzyko, jak i szanse. To zbyt ważny akt, żeby pozostawić go bezrefleksyjnym, naiwnym praktykom szkolnym, a nawet profesorskim. Wojna o losy czytania to podstawowe etycznie (jak też politycznie zapewne) wyzwanie kulturowe, przeciw nagminnym uzurpacjom WPISANYM w akty czytania.

## **Czytanie jako wyzwanie i pułapka pedagogiczna**

Czytanie jest bezsprzecznie jedną z podstawowych operacji, jakimi posługujemy się w procesach edukacyjnych, najpierw podobno skutecznie ucząc wszystkich czytać, potem każąc czytać wyselekcjonowane, wypreparowane teksty, jako wystarczający sposób przygotowania i egzekwowania (testami!) uczestnictwa w kulturze. Uczymy czytać, choć już niekoniecznie umiemy

kształtować motywację do sięgania po książki i czasopisma, ani tym bardziej nie umiemy kształtować kultury czytania jako sposobu bycia oraz nawiązywania codziennego kontaktu ze światem myśli i znaczeń, pojęć i metafor; kontaktu, bez którego stajemy się wydziedziczeni z kultury tym bardziej, im mniej sobie z tego zdajemy sprawę i im mniej nas to boli czy przejmuje.

Od dawna też wiemy, że obecność wybranych tekstów w szkole, wpisanych na listę „kanonu” czy programu „lektur obowiązkowych”, omawianych na lekcjach w typowych chwytach, zwłaszcza polonistycznych, nie rozwiązuje problemu czytania, ale go dramatycznie patologizuje. Najczęściej poprzez gwałt interpretacyjny, nudę czytania całkowicie oderwanego od przeżyć albo poprzez eskalowanie całkowitego zniechęcenia do autonomicznego odbioru, w których służą pomocą dla tego rodzaju wybryków kulturowych broszurki w formie bryków, streszczających kanoniczne dokonania kulturowe, substytutów tekstów wypreparowanych z istotnych impulsów wytwarzających twórczą wrażliwość interpretacyjną. To część jedynie realiów czytania, nie tylko w szkole.

Nagminna degradacja oferty znaczeń da się symbolicznie wyrazić przejściem od rangi tekstów do wagi ... testów i obowiązkowych „kluczy”, które przekazuje się młodzieży w cyklu szkoleń przedmaturalnych.

Typowe lektury są pełne pychy albo co najwyżej uprzejmości, a zwykle poprawnej obojętności, wyrażającej się beznamiętnymi streszczeniami bez znaczenia, mimo że nawet poprawnymi formalnie.

Nazbyt często czytelnik (nawet adept) jest PONAD autorem, już choćby z tego powodu, że przychodzi PO nim, skłonny do łatwych krytyk, obnażających rzekome błędy, do przypisywania autorowi manipulacji czy zwykłej niewiedzy, wręcz skupiony na obaleniach z pozycji zwykle bezkrytycznie wyznawanej alternatywy. Czytelnik jest wobec klasyka PONAD także wtedy, gdy go chwali, a nie tylko, gdy go obala.

Przypomnijmy, że już Leon Brunschvicg pokazywał, że nawet wielcy filozofowie potrafią w trakcie lektury innego wielkiego myśliciela uczynić z jego tekstu „zjawę podatną na łatwe obalenie”. Postawa wobec tekstu nie jest więc kwestią wykształcenia czy kultury myślowej, a bywa efektem swoistej pychy czy „woli mocy” do narzucenia swojej perspektywy, nawet kosztem innych.

Nieprzypadkowa jest zatem paradoksalna – acz dla mnie rażąca – a nawet bardzo typowa postawa Bogdana Suchodolskiego, wybitnego przecież i bardzo wpływowego czytelnika-humanisty, prezentowana we wstępie (formalnie: przedmowie) do klasycznego tekstu Freuda *Kultura*

*jako źródło cierpień*. Uczulał on czytelnika, że wszystkie idee Freuda są już martwe, choć żywa pozostaje jedynie lektura jako źródło inspiracji. Włodzimierz Szewczuk we „wstępie do antypschoanalizy” nie bez jawnej – wręcz ostentacyjnej – satysfakcji, wykazywał tylko pierwszy człon stanowiska Suchodolskiego o martwych ideach. Tymczasem widać, nie tylko z perspektywy wysiłków „powrotu do Freuda” w nowych wersjach interpretacji (*vide* Lacan) dziedzictwo fruedowskie we współczesnej humanistyce. To podręcznikowe lektury Freuda są martwe, jałowe kulturowo, nie zaś jego idee. Dowodzi to kompletnej bezradności pysznych czytelników wobec autora, którzy usiłują tryumfalnie dominować, ogłaszając śmierć też i idei klasyka, gdy tymczasem dziedzictwo Freuda przeniknięte jest kategoriami inspirującymi, żywymi, przejętymi w słownikach nowych pokoleń czytelników (wyparcia, przeniesienie, narcyzm, kompleksy...). Nawet Bogdan Suchodolski włączył do własnego słownika pedagogicznego jeden trop psychoanalityczny – kategorię „sublimacji” i zdobył się na pochwałę rozpoznania mechanizmu z nią związanego.

Podobnie z refleksji Heideggera zapadło Suchodolskiemu w duszę i myślenie – co można prześledzić w jego tekstach – jedynie powracające skojarzenie z „pasterzem bycia”.

Lektury, wspaniałe idee, myśli autorów znaczących dla pokoleń mogą w pojedynczych przypadkach czytelników być martwe, jałowe, śmiertelnie nudne i puste, bez znaczenia i szlachetnego pożytku dla jednostki, jak i dla kultury. Zamiast obowiązujących wykładni, pozostają w kulturze jako przestrzeń symboliczna; nie są zredukowane do doraźnie i lokalnie dominującej pamięci społecznej – jako teksty etycznie zobowiązujące i zapraszające do odpowiedzialności za siebie i za tę kulturę.

Kluczowe staje się pytanie o etykę czytania jako sposób bycia!

## **Perspektywa metodologiczna**

Poniższe rozważania – zapraszające do dyskusji nauczycieli i studentów – to jedynie skromny przyczynek metodologii humanistyki, dotyczący lektur prac naukowych i dzieł literackich, podejmujący kwestię sposobów odczytywania tekstów, ich tworzenia i recepcji. Opis i analiza czytania wymagają, jak się wydaje, zdania sobie przede wszystkim sprawy z możliwych postaw poznawczych, o różnym dramatyzmie i skalach trudności, wynikających z odmiennych poglądów na to, z czym w istocie mamy do czynienia, gdy mówimy o tekście, i gdy analizujemy czynność czytania

jako zajmowania aktywnej (acz nie w pełni świadomej swoich ograniczeń) postawy wobec tego obiektu; gdy wyobrażamy sobie przestrzennie relację czytelnik – tekst, a przede wszystkim, gdy zastanawiamy się, jakie obiekty w istocie mogą wchodzić w skład tekstu jako przedmioty operacji poznawczych w trakcie aktów czytania i jakie bariery są do pokonania w tekście traktowanym jako przestrzeń do zdobycia.

Mówiąc inaczej, nie jest bez znaczenia, jakie rodzaje spotkania między czytelnikiem a tekstem wchodzi w grę i jakie warunki są niezbędne do spełnienia, aby można było mówić o takim spotkaniu, w jego głębokim kulturowo i egzystencjalnie sensie. Na ile można uznać realność dialogu z tekstem, doznanie jego życiodajnego charakteru, a na ile – z winy czytelnika czy jego pedagogicznego przewodnika, też czytelnikiem będącego – kontakt z tekstem jest okazją zmarnowaną, bezowocną, dającą iluzoryczną korzyść i ustanawiającą pozorowaną jedynie relację z kulturą symboliczną w zakresie ucieleśnionym przez dzieło. Przypomnijmy tezę Eliadego, że doświadczenie istotne egzystencjalnie musi mieć charakter przeżycia inicjacyjnego.

Nie jest też bez znaczenia, czy tekst postrzegamy jako wymagający ogromnego wysiłku, czujności, mobilizacji, czy mamy motywację do potraktowania go jako wyzwania wartego podjęcia, mimo że skazującego na mozolne poszukiwanie kluczy do otwarcia skarbca; czy też podejrzewamy go o groźbę niestrawności zanim zaczniemy się nim pożywiać, albo czy odgadniemy, gdzie są dla nas najsmakowitsze kąski; czy też potrafimy – pasożytując na nim – zachować go w stopniu nadającym się do dalszych prób posilania się nim, czy wreszcie potrafimy, łapczywie go pochłaniając, zdobyć się, jak przysłowiowa Nietzscheańska krowa na łące, na proces przeżuwania i trawienia, bez czego jego resztki będą wydalone bez przetworzenia w nowy produkt (mleko) chociażby, o nowej jakości.

Pytanie szczególnie istotne dotyczy tego, co czytelnik robi z tekstem, jak się zachowuje w trudniejszych miejscach tekstu, zagęszczonych znaczeniami, gdzie się natyka na zdania, pojęcia, uwagi metanarracyjne etc., a tym bardziej przemilczenia, aluzje, skróty i niedopowiedzenia, ukryte cytaty, pastisze. Jak już wspomniano – bardzo często czytelnik staje nad tekstem z poczuciem przewagi i przypisuje sobie wystarczającą zdolność odczytania. Czytać (bardziej niż śpiewać) każdy przecież może, bo umie. Jest to uzurpacja, najbardziej podstawowa i groźna, degradująca humanistykę, szkoły i osobowości, kulturę w ostateczności.

Zwykle też nie zdajemy sobie sprawy z tego, że miejsca, czy lepiej **OBIEKTY W TEKŚCIE** mogące być przedmiotem, jak mówi Ingarden, „uchwytywania” czytelniczego w **PRÓBIE** kontaktu z tekstem (jako próbie dialogu, spotkania, a może i próbie sił) to nie tylko fragmenty, akapity, zdania, ale nici splecione lub porwane, układy swoiście powiązane, na których zwykle tylko skrawek natrafiamy; miejsca w tekście mają strukturę rozgałęzioną; obiektem może być trop, warstwa, sekwencja miejsc powiązana pytaniem czytelnika. Całe „płaty myśli” mogą być dla nas niedostępne, bo przedzielone polem wymagającym pokonania ogromnych trudności kosztem wysiłków, którym nie każdy podola.

Czytanie, to – w najistotniejszych egzystencjalnie momentach – często mozolna wspinaczka w terenie trudno dostępnym, wymagająca profesjonalnego sprzętu i przygotowania, a nie spacer aleją. Tekst może wymagać zdobycia jak góra, a bywa to czasem trudniejsze niż zdobycie szczytu ośmiotysięcznika w wysiłku himalaistycznym, a przynajmniej z nim może być porównywalne (kto tego nie wie, ten jest tylko wygodnym ‘góralem nizinnym’). Też może brakować powietrza, oddechu i można być w pułapce, nie mając jak postawić stopy, czy wbić hak windujący dalej. Można wejść trasą łatwiejszą, omijając trudności, ale wtedy tekst, jak góra, nie przemówi do wyobraźni. Tekst wybitny, np. Hegla, staje wobec śmiałka nieraz niczym jakaś odpychająca, groźna, niebotyczna, ściana nie do pokonania, prowadząca na granice rezygnacji, wymagająca wielokrotnych podejść, niemal łamiąca charakter, zmuszająca do poddania się, cofnięcia, ponowienia próby. Chyba że czytelnik znów poczuje się ... ponad.

Czasami więc próby lektur to porywanie się z motyką na słońce. Efekty do niedawna dominujące w obiegowych przejawach odczytywania np. Nietzschego dowodzą, że lektura to obszar działań dających pole do sadyzmu ze strony krytyków, infantylizmu ze strony popleczników. Lektura może być przygodą groźną, niebezpieczną dla kondycji kulturowej autora. Na szczęście, tekst doraźnie zabity lekturą, którą nawet można ustanowić jako kanoniczną (dominującą podręcznikowo lub politycznie), konieczną wykładnię na całe pokolenia zamrażając znaczenie (pochwałą lub napiętnowaniem, to nieistotne), zawsze może powstać z przygniecenia wichrem historii, gotowy do dumnego powiewania na wietrze, jak trzcina Pascalowska, otwarty na nowe czytania jako dialog. Ten ostatni, jak to pokazałem gdzie indziej (Witkowski, 2000), nie musi być zdominowany dążeniem do przekonania do jakiejś słuszności, ani nieść zrozumienia

różnicy, w duchu tolerancji, a może być otwarty na egzystencjalnie istotne dawanie do myślenia, stanowiące o kulturowej wartości spotkania.

## **Czytam, czyli gdzie ja jestem?**

Warto zestawić metafory wyrażające różnice nastawienia do samego aktu (bywa, powracającego w nieciągłej sekwencji działań rozciągniętych w czasie) czytania. Czym jest taka czynność? W jakiej sytuacji stawia podejmującego? Już na wstępie można zauważyć radykalne różnice, o daleko idących konsekwencjach dla efektów lektury; różnice związane z tym, jakie metafory przestrzenne czy skojarzenia zostaną uruchomione, jakiego typu wysiłek i związane z tym przygotowania do niego będą widziane jako niezbędne i jakie przemieszczenia w tej przestrzeni są uznane za możliwe?

Czy czytanie jest czy nie jest rodzajem przechadzki lub spaceru po zamkniętej powierzchni, urządzonej w sposób „czytelny” z dobrym oznakowaniem i opisem wszystkich miejsc? Gdzie marszruta wymaga tylko kolejnych kroków, linearnie następujących po sobie. A może to otwieranie się na żywioł albo ryzykowanie skoku w przepastną czeluść, albo wkraczanie w wielowarstwowy świat, wymagający ostrożności i cierpliwości archeologa, odsłaniającego warstwę (znaczeń) po warstwie, rozszyfrowującego z dostępnych skrawków, czy fragmentów sens większej całości, a nawet jej los, skąd się wzięła i dlaczego?

Czy może to wysiłek nurkowania w mrocznej toni, gdzie sami musimy umieć oświetlać sobie drogę, nabierać powietrza, z trudnością rozeznając się w kierunku postępowania i w otoczeniu.

Czy przeciwnie, zamiast wyzwania głębi to wspomniany już wysiłek wspinaczki do trudno dostępnych wyżyn i szczytów, do którego trzeba być bardzo solidnie przygotowanym i gdzie sami sobie wytyczamy drogę podejścia, albo ją obierając dla własnej wygody na skróty, albo nie unikając trudności, mierzymy się ze swoistą „ścianą płaczu”? A może to tak naprawdę wygodny ogląd całości z lotu ptaka, dający każdą niezbędną wysokość, dystans i bliskość dostępu, gdzie wypatrujemy tylko znanych sobie punktów orientacyjnych i to, bywa, mając lęk wysokości? Wobec potrzeby wspięcia się wysoko, aby ogarnąć – niczym z lotu ptaka – całość, płacimy cenę utraty ostrości widzenia, zamazania szczegółów. Może to z kolei tylko śledzenie zwięzłej wizytówki albo rozpakowywanie prezentu, gdy znając autora (nadawcę) wiemy, czego się po tekście spodziewać? A może odwrotnie; nie jesteśmy w stanie odczytać wiele w tym tekście, jeśli pozbawieni

będziemy dostępu do innych tekstów tego autora, a tym bardziej do tych tekstów, które ten autor jawnie czy milcząco przywołał, czy założył jako znane, albo wręcz nieświadomie wykorzystał? Może więc ów dostępny nam tekst to tylko znak swoiście zdegenerowany<sup>5</sup>, kilka kartek nieledwie z pozycji podmiotowej czy próby przekazu, która dla ogarnięcia w całości wymaga jednoczesnego bądź uprzedniego czytania kilku innych tekstów, jako ukrytych ogniw tego samego, jednego makrotekstu (jak w przypadku kawałków puzzli, brakujących do ułożenia całości)?

Czy może czytanie to krojenie tortu i smakowanie kawałków, bez znaczenia dla kolejności? Gdzie sami wybieramy rodzynki, elegancko rozstawione na widoku. A może to jedynie postawa zarzucającego sieci, który zdolny jest w tekście wyłowić tylko to, co mu w sieć wpadnie? A może wreszcie czytanie to ciągle stawanie na rozstajach dróg lub korytarzy, jak w labiryncie, pełnym czyhających pułapek i nieoświetlonych korytarzy, a przy tym gdzie najczęściej stajemy przed zamkniętymi drzwiami, które usiłujemy otworzyć, obierając samodzielnie kierunek przedzierania się, dobierania kluczy, pozostawiania innych nieotwartymi i tak naprawdę nigdy nie wiedząc, gdzie jesteśmy i czego mamy się dalej spodziewać? I to wbrew sugestiom i zapowiedziom, którym nie musimy ulegać bezkrytycznie.

W grę zawsze wchodzi dylemat, traktowany zwykle dualistycznie, rozłącznie, podczas gdy wymagający dwoistego, ambiwalentnego napięcia, między skalą drapieżności, ofensywności podejścia i roszczeń wobec tekstu a gotowością do pokory, ostrożności i powściągliwości. Czy czytając mamy prawo domagać się uprzednio założonej „czytelności”, czy opór tekstu jest wynikiem jego wad czy naszej ułomności? W jakim stopniu potrafimy doświadczyć sytuacji, na którą zwracał uwagę Bachtin, że „niezrozumienie uczy”, gdy potrafimy z niego naprawdę skorzystać.

## Osiem statusów tekstu w trakcie lektury

Typowa postawa czytelnika może być konglomeratem typów nastawień i metaforycznych skojarzeń (himalaistycznych, gastronomicznych etc.) wymienionych powyżej, a nawet całych strategii, dokładniej zestawionych

---

<sup>5</sup> Ten trop odsyła do konieczności osadzania zadania lektury w przestrzeni między percepcją autorską (takiej czy innej obecności jego preceptorów, jako odniesienia dla własnej myśli) a biegunem dotychczasowych przejawów recepcji czytelniczej (innych lektur, z którymi zderzamy naszą). To jeden z tropów wskazujących na zjawisko nieskończoności semiozy, o którym – rekonstruując koncepcje Peirce’a – pisał Tomasz Komendziński.



poniżej, jeśli chodzi o charakterystykę tekstu. Można w toku lektury oscylować między nimi i nie jest wykluczone, że to jest ostatecznie najbardziej naturalna i pożądana kulturowo – choć trudna, ważna i wartościowa, acz daleka od nieuniknionej – postawa w kulturze. Typologia jednak wyodrębnia różnice w strategiach wpisanych w relacje nadawca – odbiorca wobec komunikatu kulturowego, jakim jest tekst. Nie chodzi o różnice, jakie niesie gama sytuacji wyznaczonych, z jednej strony przez książkę telefoniczną czy kucharską, a z drugiej przez święte księgi religii świata. Chodzi o możliwe różnice w obrębie stosunku do jednego tekstu, typowego dla przestrzeni literatury humanistycznej, zwłaszcza w obrębie doświadczeń czytelniczych charakterystycznych dla filozofów czy filologów, choć nie tylko; na studiach, jak i w szkole. Pytanie kluczowe: do jakiego typu postawy wdrażamy, w toku edukacyjnego posługiwania się tekstami, uczniów szkół średnich czy studentów szkół wyższych, w tym – jaki użytek uczymy ich robić z tekstów, które wezmą do ręki?

Między pierwszym a ostatnim omawianym podejściem do tekstu, da się unaocznnić przepaść, która radykalnie dzieli postawy nie tylko filozofów, jako odbiorców tekstów filozoficznych, ale także studentów filozofii. Okazuje się, że można kończyć studia filozoficzne, nie mając za sobą ŻADNEJ istotnej egzystencjalnie lektury. Podobnie można wyklądać godzinami rozmaite teorie, wyczytane w podręcznikach, nie mając do nich ani emocjonalnego, ani głębszego intelektualnie stosunku, podejścia innego niż do martwej treści bez znaczenia. A są to znamiona choroby toczącej kulturę umysłową świata akademickiego na ogromną skalę, która zresztą ciągle będzie rosła, jak można się zasadnie obawiać, przy dominacji pozorów typowych dla iluzjonu praktyk kulturowych (w sensie kategorii *illusio* w rozumieniu Bourdieu).

Pokażę dalej, że celowe wydaje się sprzyjanie postawie określanej przez mnie oksymoronicznym mianem pokornej drapieźności lub drapieźnej pokory, w której postawa ofensywnego i wybrednego pasożyta musi współwystępować z przyrostem poczucia wydziedziczenia z kultury.

Gdyby tymczasem sygmalnie zestawili proponowane nazwy dla poniżej omawianych ośmiu podejść czytelniczych, to uzyskamy taką oto roboczą sekwencję heurystyczną: analityk – partner uznanej wielkości; krytyk – sędzia zawsze sprawiedliwy; erudyta – żongler finezyjny; twórca – oryginał innowator; pilot – nurek krążownik; raper – pośpieszny makdonaldysta; traper – wyemancypowany dekonstruktor; i wreszcie fascynat – uczuleniowiec przebudzający się do życia.

## **Tekst jako zapis *tout court* (postawa analityczna wąska)**

Tekst traktuje jako zwykły, zawsze taki sam, jeśli spełnia stawiane mu wymagania, o którym można mówić, że istnieje „po prostu”, jako standardowo dostępny, typowy twór linearny i skończony w swojej budowie, mający zwyczajową, unormowaną strukturę zdaniową jako jedyny nośnik znaczeń i zadań dla odbiorcy. Da się go czytać od przysłowiowej deski do deski, czyli cały jest między okładkami, między pierwszym i ostatnim słowem w stosownej kolejności. Trzeba umieć tekst rozumieć w trybie systematycznie kroczącym, zgodnie z sekwencyjną strukturą tez, definicji i pojęć albo myśli, wyznaczającą naturalną kolejność czytania i rozumienia. Autor tekstu ma jakiś zamiar, który mamy poznać, robi to w kolejnych krokach, nieczytelności obciążają jego samego, przecież czytelnik jest otwarty i wie, że obu obowiązują te same reguły czytelności i poprawności. Czytać można się nauczyć raz, a dobrze. Czytelnik ma prawo domagać się od autora sprostania jego czytelniczym kryteriom poprawności.

Odtwórcza wierność tekstowi jako całości to jedynie sensowny wymóg postawy, jeśli tekst na nią zasługuje. Tekst musi być zrozumiany krok po kroku jako całość, w myśl pytania „o czym jest ta książka?”, a dokładniej jako struktura z czytelnym porządkiem, procesem dowodowym, opisowym. Tekst wymaga podejścia analitycznego w wąskim sensie, sam rozliczany z tego, czy na czytanie w ogóle zasługuje. Doszukiwanie się w tekście czegoś innego może być wynikiem niestaranności autora albo braku dyscypliny czytelnika. Tekst *tout court* jest obiektem gotowym i ukształtowanym raz na zawsze. Wymaga postawy redukującej go możliwie do poprawnej wykładni czy ścisłej egzegezy. Pod zwykły tekst da się podstawić ścisłą wykładnię jego najgłębszego nawet sensu. Stąd tekst da się przedstawić bez szkody dla jego zawartości. Skala operacji poznawczych wykonywanych na tekście w trakcie lektury jest odbiciem intencji czytelnika poznania intencji autora i wiąże się z zadaniem odtworzenia definicji pojęć, tez, dowodów czy tylko toków rozumowań, problemów i oceny jakości tych czynności (poprawności i prawdy).

## **Tekst jako pretetekst (postawa innowacji twórczej, otwartej na oryginalność)**

Tekst w takim podejściu jest traktowany jako zaproszenie do wysiłku interpretacji, choćby z powodu niedostępności wszystkich okoliczności powstawania tekstu, w tym celu czy motywacji autora. Tekst posiada wiele

niedopowiedzeń, niedookreśleń, można go czytać w intencji inspirowania się i troski o śmiałość oraz oryginalność odczytań, można w tekście dostrzegać drugie dno, wprowadzać tropy widziane „między wierszami”, wyczytywać „ducha”, a nie tylko literę. Twórcza zdrada dotychczasowych odczytań jest warunkiem powodzenia, zwykle niosąc zachętę do pochwały aktualności tekstu dla kolejnego pokolenia czytelników za cenę uaktualnienia odbioru. Wcześniejsze odczytania niewiele nam mówią, jako efekt osadzenia czytelników wcześniej w innym kontekście. Tekst jest rozumiany jako nowy byt, ciągle od nowa żyjący w oczach nowego czytelnika. Czytanie to rodzaj testowania czy tekst jest żywy, czy ma nadwyżkę semantyczną zagubioną w dotychczasowych wykładniach. Tekst wymaga podejścia twórczego, innowacyjnego, a czytelnik czuje się zaproszony do przygody. To, co w tekście się dzieje, może ulegać istotnemu przeobrażeniu w kolejnych lekturach.

### **Tekst jako podtekst (postawa zainteresowanej acz obiektywnie surowej krytyki)**

W tym wypadku tekst jest traktowany ze świadomym nastawieniem włączenia go w naszą własną strategię i interes, np. zorientowany na poszukiwanie modernizacji wobec zastanej tradycji, wprzęgnięcia tekstu w jakiś nasz cel działania, tekst ma się nam do czegoś przydać i w związku z tym mamy prawo do jego selektywnego potraktowania, pokrojenia na części, które uznajemy, i części, które jawią się jako nieaktualne, przestarzałe, chybione, przypadkowe. Tekst może być traktowany z perspektywy surowego sędziego, krytyka, mającego skalpel preparujący pewien kadłub. Lektura jest głównie oceniająca z jakiejś wyższej perspektywy słusznych nastawień czytelnika. Krytyk wie lepiej, jak tekst powinien wyglądać, gdyby autor nie popełnił błędów dla krytyka ewidentnych, a całkowicie niewidocznych dla autora. Efekt lektury ma być głównie dystansujący i niezadowolony czytelnika jest przejawem jego wyższości, której tekst nie zdoła zakłócić. Krytyk jako czytelnik jest zawsze ponad, ma stosowną i niezbędną przewagę nad autorem.

### **Tekst jako nadtekst (postawa hermeneutyczna krążenia wokół całości i między szczegółami wiązany w całość)**

Jest to sytuacja, gdy zakładamy, że tekst stanowiąc dzieło lub arcydzieło ma wiele wymiarów, nie dających się jednokrotnie odczytać, ma nadwyżkę semantyczną potencjału tropów i inspiracji wymykających się

uchwyceniu, ma miejsca trudne, którym nie można sprostać, ma swój nie zawsze wygodnie dostępny kod, wymaga serii horyzontów i perspektyw przybliżających efekt rozumienia całości, zadania powracającego w sekwencji pulsującej, postawy krążącej między szczegółem a całością. Wymaga rozumienia hermeneutycznego, wydobywania na jaw przesłanek naszego nastawienia, w istocie przesłaniających istotne przesłanie tekstu, w jakimś przynajmniej zakresie. Ujawnienie to daje szansę na krytyczne usunięcie naszych przesłon, unaoczniając to, co dotąd zasłonięte w odbiorze. Ta prowokacyjna zbitka: przesłanki, przesłaniające przesłanie, to świadomy zabieg uwypuklenia zadania hermeneutycznego cyzelowanego na granicy rozumienia niuansów.

### **Tekst jako kontekst (postawa erudycyjna – wspaniałomyślności czytelnika)**

Czytelnik traktuje dany tekst jako już zawczasu odniesiony do innych tekstów, nawet dla niego ważniejszych, wobec czego tym właśnie posłużyć się można w celu ilustracji, wzmocnienia wywodu, wykazania się erudycją, ozdoby, potwierdzenia własnej intuicji. Tekst staje się przydatnym reprezentantem jakiegoś stanowiska, które można dostawić obok innych już uznanych za wiodące. Potwierdzamy słusność u wybranego autora w kontekście uznanej już słusności gdzie indziej. Tekst nadaje się do udanych, elokwentnych przypisów wypełniających zadanie umocnienia nas w zajmowaniu się czymś innym. Tekst więc jest jedynie pomocny i przez to marginalny, nie dość samoistny dla odbiorcy. Czytelnik odnosi się do tekstu nie w trybie konieczności, ale z pozycji wspaniałomyślnego odniesienia, które nie ma znaczenia poza lokalnym i doraźnym efektem aplikacji, zestawiającej go w służbie innym zadaniom. Tekst jest ubocznym odniesieniem do kluczowego tekstu pisanego przez czytelnika-erudyte, stanowiącego narcystyczne lustro dla swej wielkości ogłaszanej ze znanstwem, a więc niedostępnej omawianemu autorowi, który takiego kontekstu nie znał.

### **Tekst jako intertekst (postawa postmodernistyczna – dekonstrukcyjna)**

W tej sytuacji do głosu dochodzi podejście osadzające tekst w przestrzeni innych tekstów, jako okazji do wyciągania skojarzeń, snucia tropów i penetrowania śladów, jakie nie musiały, nawet nie mogły być udziałem autora;

lektura to proces „plenienia się” śladów, które tekst odsyła zawsze poza siebie. Czytanie jest zawsze przystawianiem dodatkowych luster, aby kolejne krzywe zwierciadło ukazało nieodgadniony dotąd grymas. Struktura tekstu widziana jest w kategoriach kłacza, którego rozgałęzienia nie są dane raz na zawsze, ale mogą od tekstu odrastać, co zależy już tylko od fantazji czytelnika. Tekst żyje w ciągle rozrastającej się przestrzeni międzytekstowej, poza zasięgiem autora i kolejnych czytelników, aż do skali skojarzeń kosmicznych (mgławica, galaktyka itd.). Upada możliwość traktowania tekstu jako w pełni obecnego, jako wpisania jego sensu w słowa, a całości ujmowania w gotowy system myślenia. Istnienie tekstu wówczas nie jest dane, ale ciągle ulega rekonstrukcji, wbrew metafizycznym skłonnościom do uznania jego obecności za przesłankę czytania i rozumienia, przez co możemy natrafiać na heterogeniczne widzenie stylu i samego dzieła, wywrotowe wobec dotychczasowej tradycji.

### **Tekst jako *fast text*** **(pośpieszne i powierzchowne przeglądanie przekazu)**

Czytanie zdominowane jest w tym podejściu operacjami, mającymi taki opis, który zachęca do „stracenia” jak najmniej czasu na samo czytanie, bo tyle jest do ... przeczytania innych rzeczy, a jakość czytania wymaga tempa i techniki oglądu. Bywa to udziałem zarówno uczniów, jak i profesorów. Kluczowe są praktyki etykietowania i pozorowania kontaktu. W związku z tym dominują w tej postawie takie przejawy „czytania”, jak: branie do ręki („miałem tekst w ręce”), przeglądanie („rzuciłem na tekst okiem, raz i drugi, z ciekawością, nie powiem”), próba streszczania i opowiadania własnych wrażeń („tekst jest o tym i owym”, „nic w nim tak naprawdę nie ma”, „jest taki sobie”), uznanie, iż zasługuje na chwilę lektury, zawsze jednokrotnej choć bez konkretnych efektów („warto go przeczytać, nie ulega wątpliwości”), kwalifikowanie wartości kontaktu z tekstem w kategoriach zupełnie oderwanych od zawartości („autor jest teraz modny”, „tekst jest klasyczny”, „to SIEŻ czyta”, „książka miała recenzje i jest bestsellerem”, „autor jest obecny w mediach”), dyskwalifikacja poprzez wskazanie odstawiania od „normy” uznanej za nieproblematiczną („to jest jakieś dziwne”, „wiem, że trzeba przez to przebrnąć, choć nie wiem po co”, „zadali mi to do przeczytania, ale nie wiem, co mam tam zobaczyć”, „głupi tekst, bo nudny i nic nie rozumiem”). Dominuje w tej postawie troska o zadowolenie się pozornymi wyróżnikami znajomości tekstu bądź maskowanie wobec

oceniającego lekturę braku jakichś widocznych dla czytelnika korzyści. Bywa to oczywiście wyrazem konieczności (skłonności) do przeszukiwania jedynie wzrokiem tekstu w pogoni za oczekiwaną korzyścią, zredukowaną do informacji czy łowionego tropu, nawet słowa. Gorzej, gdy staje się to nawykiem.

### **Tekst jako tekst *sui generis* (postawa prawdziwego czytelnika-fascynata)**

Lektura w tym wypadku to znojna próba, drążąca lokalnie, drapieżna w wysiłku wydobywania na jaw wymiarów i obiektów tego niezwyklego bytu. Tekst jest przestrzenią, w której dzieje się nie to, co autor sobie zamierzył, ale co musiało się dzieć w wyniku dojścia do głosu sytuacji swoistego żywiołu, w jakiej autor był medium twórczym, jakie musi pozostać poza zasięgiem, wymagając więc pokory i śmiałości penetracyjnej, umiejącej skupić się na fragmencie, miejscu jako symptomie, filarze dźwigającym istotną konstrukcję, ważną samą w sobie, niosącą obiekty jako podzespóły scalone, dające się wyjąć i wykorzystywać do budowy siebie samego, z wdzięcznością dla autora.

### **Projekt postawy badawczej (dydaktycznej) – inspiracje**

Ideał lektury, jaki jawi się z rozmaitych przejętych przez mnie tropów humanistycznych, wymaga opisu oksymoronicznego, jako efektu oscylacji między drapieżnością a pokorą: stąd pokorna drapieżność, czyli inteligentne pasożytowanie (czy to będzie pokarm dla duszy, pozostający do ponawianych posileń), z jednej strony; i drapieżna pokora, w sensie, iż nie umiem Cię Autorze w pełni zrozumieć, ale coś z tego chcę mieć! Muszę coś z Ciebie wydusić, coś Ci wydrzeć! Drapieżna lektura musi być pasożytnicza, bardzo świadoma swojej ograniczoności, gdyż wyrывa się zwykle tylko kęsy z żywego, acz uspiętego tekstu. Jak sprawić, by tekst przemówił? Oto jest pytanie! Zwłaszcza że nie ma zaklęcia typu „Sezamie, otwórz się!”, nawet jeśli z Sezamem mamy do czynienia.

René Thom znamienicie podkreślał, że lektura może być – i często jest – jedynie „potokiem bez znaczenia”. Uważa on, że w swojej całości nauka jest potokiem wątków bez znaczenia (Thom, 1991, s. 126). Thom zauważał też, że przeciwieństwem ograniczającym pole działania prawdy nie jest fałsz, ale BRAK ZNACZENIA.

„Według mnie koncepcja pozytywistyczna ma poważną wadę: ryzykuje popadnięciem w brak znaczenia. Jeśli ograniczyć się do opisywania rzeczywistości, nie napotyka się żadnych przeszkód. Problem jednak nie polega na opisywaniu rzeczywistości, ale raczej na odkrywaniu w niej tego, co ma znaczenie **dla nas, co jest w zbiorze faktów zaskakujące**. Jeśli fakty nas nie zadziwiają, to nie wnoszą niczego nowego do rozumienia wszechświata, a przeto można je ignorować” (tamże, s. 129) (podkr. oryginalne).

Z mojej interesownej perspektywy widać, że taką rzeczywistością, takim wszechświatem może być przestrzeń tekstów, uniwersum symboliczne, choćby w zakresie przekazywanego w szkole kanonu literatury. Kontakt z kulturą nie może być zdominowany pozytywistyczną iluzją pedagogiczną.

W lekturze nie umiemy odnaleźć znaczenia tropów, bo nie umiemy odnaleźć nici je łączących, **zrozumieć trop** i za nie pociągnąć przyglądając się skutkom, nadać znaczenie śladowi, związanemu z jakimś obiektem w tekście, zdaniem, kategorią; Thom mówi wprost, że pewne działania poznawcze w trakcie lektury warto upodobnić do „drapieźnych” (tamże, s. 132).

Staje więc problem doniosłości tekstu, czy jego fragmentu: czy okazał się istotny, co wniósł, jaką trudność pomógł udźwignąć? Czytając muszę się czymś wzbogacić, jeśli tekst ma mieć dla mnie znaczenie, jeśli ma przemówić – choć mogę być do tego całkowicie albo częściowo nieprzygotowany, niezdolny. W wysiłku zdobywania się na dialog, próbuję się do niego zbliżyć. Chcę mieć szansę, by dał mi do myślenia, bez względu na to, czy we wszystkim go zrozumieję, a tym bardziej czy się ze wszystkim zgodzę. Zdarzenie lektury ma być efektem zderzenia, wstrząsu, przebudzenia.

Warto opowiadać się przeciw strategiom globalizującym tekst, traktującym go jako całość, gdyż synteza musi zawsze być przedwczesna, zarazem pozorna i uzurpatorska. Opowiadać się warto za lekturą życiodajną, w trosce o wzbogacenie własnego instrumentarium i własnej wrażliwości i wyobraźni, w trybie żywo i motywowanym do odnalezienia wsparcia, do impulsu dającego do myślenia, już na poziomie przejęcia jakiegoś słowa, zdania, odkrycia pytania, ujrzenia wcześniej przezroczystego dla nas przesądzenia, iluzorycznej oczywistości, zobaczenia własnego braku, przejęcia się zatem spotkaniem z tekstem.

Dla mnie więc klucz, do kulturowo i egzystencjalnie doniosłego czytania, daje odczytywanie znaczenia w strukturze narracji bardzo interesownej,

potrzebnej w życiodajnej, osobiście zaświadczonej – przeżyciem wagi spotkania i przebudzeniem do nowego myślenia – aplikacji, brzemiennej w znaczenie jako skutek naruszający stan zastany, jako efekt rozsadzający oczywistości, rodzący nowe. Odślaniający nowy kierunek dociekań, nowy sposób istnienia, wcześniej wręcz niemożliwy. To rodzaj *katharsis*, inicjacji, ponownych narodzin. Przynajmniej pod jakimś względem.

Odnosząc się więc do przeciwstawienia, jakie Michał Paweł Markowski (2001; 2002) poczynił, wyróżniając dwa typy lektur – interesowną, inwestującą, instrumentalną, czyniącą użytek, czy INTERPRETACYJNĄ globalnie, zdecydowanie opowiadam się za tym pierwszym typem – angażującym – jako podstawowym, wiarygodnie żywym i przeżywanym, jedynym tak naprawdę wartościowym w humanistyce. Daje on świadectwo prowadzonej na własny rachunek lekturze. Czytelnik (podkreślając własnym czytaniem swoją relację z/wobec tekstu) nie jest uzurpatorem, jak każdy pysznie aspirujący do obiektywistycznej syntezy. Rzecz jasna, synteza to nie jedyna pułapka. Napięcie odpowiedzialności czytelniczej, wystawiając na ryzyko strat wpisanych we wspomnianą już potrójną ofiarność czytania, wyznacza też przestrzeń między brakiem a nadmiarem, z jednej strony – używając sformułowań Markowskiego – „pieczołowitej egzegezy”, z drugiej zaś „demonicznego użycia”, które nigdy same w sobie nie są niewinne ani neutralne wobec tekstu.

Lektura, jeśli jest traktowana jako medium kontaktu kulturowego, może być charakteryzowana jako postawa autodydaktyczna i badawcza, wymagająca od praktyki szkolnej i naukowej w humanistyce modyfikacji szeregu nawyków. Na ten temat mógłbym napisać niezwykle krytyczne uwagi o samowiedzy filozofów, filologów i badaczy społecznych w zakresie operacji pedagogicznych (o trybie perswazji recepcyjnej, rekonstruującej zwykle w wykładach i podręcznikach cudzą myśl). Rażące są na przykład braki, powodujące kolosalne negatywne skutki w zakresie zrozumienia wyzwania poznawczego wpisanego w akty lektury. Recepja cudzego myślenia zapewne nigdy nie jest niewinna, choć pozostaje pod naiwną iluzją tej niewinności. Grzechem głównym jest maskowanie przez czytelnika własnego „współczynnika humanistycznego” i zgłaszanie roszczenia do obiektywności poznania, zapominającego o nieuchronnie ułomnej, interesownej, stronniczej subiektywności czytelniczej. Bywa zbyt często, że czytelnik jest nie dość interesowny, niegotowy do wejścia w autentyczną rozmowę z tekstem; rozmowę taką, która byłaby naprawdę interesująca dla autora. Postulował to w *Dzienniku* Gombrowicz, jako rozmowę



podejmowaną z całą powagą wobec autora, zawsze jednak na osobistą odpowiedzialność czytelnika, relacjonowaną jako osobiste świadectwo czytania, jako twórczą próbę sił z autorem, jako relację wzbogacenia egzystencjalnego. Nie darmo Milan Kundera w *Sztuce powieści* określał wynalazek powieści jako laboratorium penetracji możliwości ludzkiej egzystencji.

Omawiane były w innym miejscu<sup>6</sup> (Tomaszewska, Witkowski, 2005) trzy kryteria wybuchowości postulowanej przez mnie strategii lektury i odpowiadające jej, pod wpływem prozy Hermanna Hessego trzy fazy oddziaływania tekstu na czytelnika: przeżycie – przebudzenie – przemiana. Analogicznie daje o sobie znać pochwała „obsesji fragmentem”, według Krystiana Lupy, zdolnej energetyzować odbiorcę w wyniku wysiłku pozyskiwania energii twórczej w zmaganiu z tekstem.

Tekst ma przebudzić czytelnika, o którym milcząco zakładamy, że jest w jakimś śnie, odrętwieniu. Treść do niego nie dociera, bo jest nieświadomie senny, nieobecny, nie jest nastawiony do czujnej uwagi. Warunkiem przebudzenia bywa porządne potrząśnięcie, oblanie zimną wodą, podrażnienie, choć może to nie wystarczyć, spotykając się z oporem albo wręcz z odmową na otwarcie się.

Mechanizm typu oddziaływania dydaktycznego – BUDZIĆ, ROZPALAĆ, WSTRZĄSAĆ – zorientowany może być na ciekawość, wyobraźnię, pożądlivość, dążność. W tych kategoriach już Bronisław F. Trentowski opisywał funkcje wychowania<sup>7</sup>. Okazuje się, że takich akcentów jest nadspodziewanie dużo w pewnej przynajmniej części pedagogiki, których jednak nie umiemy często wykorzystać, nawet dostrzec i docenić, skoro dydaktyka jest nadmiernie i nagminnie pozbawiona tego ukierunkowania zadań. Choć czasem o „organizowaniu przeżycia” w sytuacji dydaktycznej przecież mówi.

---

<sup>6</sup>Odsyłając tamże, zwrócę uwagę na to, że Hesse opowiada się za lekturą jak najbardziej osobistą i postuluje „jak najbardziej nieosobistą duszę, przenikniętą nastawieniami z innych epok, z czasu także aktualnego, gdy pojedynczo przeżywane stany są w istocie znacznie bardziej powszechne niż nam się wydaje, w tym i dotyczące naszych aktualnych lęków, poczucia grozy czy rozkoszy, a w sposób nie uświadamiany odzwierciedlające mityczne początki i zbiorowe przeżycia ludzkości” (tamże s. 3). Trop Jungowski w prozie Hessego jest przedmiotem osobnych studiów Moniki Jaworskiej w tomie przygotowanym do druku.

<sup>7</sup>Por. np. stwierdzenie z „Chowanny”, iż założeniem pedagogiki jest „wykrycie środków, którymi daje się bóstwo młode, w piersi śmiertelnej drzemiące, wraz z całym jego światem boskim, czyli bóstwo *in potentia*, rozbudzić, rozplomienić” – *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom II, wyboru dokonał i opracował Stefan Wołoszyn, PWN, Warszawa 1965, s. 452.

Postulowany jest wariant czytania i pisania tekstu jako testu przeprowadzanego na sobie samym, a także wymagający dania prawa do takiego testu innym. Dlatego krytyka powinna być krytyką osobistą, pisaną na własny rachunek. Należy reagować na brak pożądanej narracji w wypowiedzi krytycznej typu – piszę o nim, bo mnie drażni, bo go nie rozumiem, bo sprawia niebotyczne problemy. Spróbuję pokazać przejawy mojego zmagania się z tekstem i przedstawię, jak staram się go oswoić. Czytam go, bo czuję, że obiecuje przygodę i nagrodę za wysiłek, mimo że pozostanie miejscami niedostępny. Czytam, choć całość w wielu wymiarach i fragmentach jest poza moim zasięgiem; dostępne są jedynie wyrwane płyty refleksji.

Wskazanie na znaczenie – traktowane jako miejsce w strukturze tekstu – i na sposób działania pojęcia – jako narzędzia myślenia – bliskie było Heglowi, wręcz podstawowe dla jego pisania i postulowania lektury wartościowej naukowo. W *Fenomenologii ducha* uczulał, jak wiadomo, na wagę czytania wbrew zastanym odczytaniom i to nawet na poziomie pojedynczych pojęć. Pisał o odwracaniu kryteriów doskonałości wyczytywanej w dziele; co innego ma dla nas znaczenie i stanowi wzorzec w innych nastawieniach, nawet wobec klasyki: „nieraz bywało, iż za to, co doskonale w filozofii *Platona*, uważano jego naukowo bezwartościowe mity” (Hegel, 2002, s. 56). Wyczytywanie w tekście doskonałości nie jest zatem aktem bez wkładu ze strony czytelnika własnych jego kryteriów.

Szczególnie zasługuje na uwagę, moim zdaniem, jego teza, iż prawidłowa lektura ma **śledzić pracę pojęcia** jako sedno narracji naukowej.

„Prawdziwe myśli i naukowe zrozumienie [*Einsicht*] można osiągnąć tylko [dzięki uczestnictwu] w pracy pojęcia. (...) tym dzięki czemu istnieje [*existiert*] nauka, jest samodzielny ruch pojęcia” (tamże).

Zauważmy, że śledzenie pracy pojęcia wymaga odtwarzania nici łączącej poszczególne miejsca w narracji w układzie przestrzennym, wbrew nawet kolejności przyjętej przez samego autora. Hegel krytykuje tych, którzy nie umieją skupić uwagi na pojedynczym zdaniu bądź na ich splocie, ani na pracy pojedynczego pojęcia. Krytykował „filozofowanie, które nie zniża się do tego, by zajmować się pojęciem”, wskazywał sarkastycznie na patologię, jaką niesie „niewiedza i pozbawione smaku prostactwo, niezdolne do skupienia myśli na jednym [choćby] abstrakcyjnym zdaniu, a co dopiero na połączeniu kilku [takich zdań]” (Hegel, 2002, s. 54).

To heglowskie posłanie zostało przejęte w kulturze francuskiej w filozofii. Gaston Bachelard, na przykład, także zwracał uwagę na opis zadania epistemologicznego jako stojącego na poziomie każdego pojęcia pojedynczo! Pojawia się więc postulat postawy opisywanej jako metoda czytelnicza. Metoda ta nakazuje w tekście śledzić pracę pojęcia, zaczynając od miejsc, w których jest ono osadzone, w sposób uruchamiający otwarcie jakiejś perspektywy. Jako filar dźwigający konstrukcję, dla rekonstrukcji „rusztowania kategorialnego”, bez której nie sposób wspiąć się na wyższe piętra tej architektury.

Autor *Fenomenologii ducha* wypowiadał się, jak pamiętamy, przeciw dualizmowi i hipostazowaniu biegunowości. Zakaz hipostazy przeciwieństw, funkcjonował w obrębie systemu myślowego i jako zasada wymagająca stosowania go do niego samego; co niosło ze sobą od razu postulat metody rekonstrukcji też wolnych od takich opozycji, w duchu dialektyki; por. tezę, iż prawda i fałsz nie mogą być traktowane jako odwrotne strony medalu, czy że relacja między pobudzającym i pobudzonym także wymaga wzajemnego przenikania; pobudzone musi być otwarte na pobudzające, a więc już jakoś pobudzone i gotowe do pobudzania: „siła, która zostaje pobudzona przez jakąś drugą siłę, jest tak samo *tym*, co *pobudza*, dla tej drugiej, która sama dopiero dzięki temu staje się [siłą] pobudzającą” (tamże, s. 107).

Konsekwencja tego ujęcia wydaje się niezwykle istotna z punktu widzenia teorii i praktyki oddziaływań wychowawczych, czy każdego aktu perswazji, jak to wyraża znamienne sformułowanie Hegla: „w naturze prawdy leży to, iż toruje sobie drogę wtedy i dopiero wtedy, kiedy nadszedł jej czas, tak że nigdy nie pojawia się za wcześnie, ani nie staje przed nieprzygotowaną publicznością” (tamże, s. 56-57).

Widać, zresztą osobno uczulał na to także Martin Heidegger, że czynienie prawdy dostępnej jako niekrytości, w duchu *paideia*, wymaga troski o nastawienie (i nastawianie) na prawdę, a nie tylko jej przedstawianie.

Werner Jaeger w *Paidei* zwraca uwagę na postawę Sokratesa, jako umiejącego zajmować się pojedynczą myślą, zdaniem w trybie pracy pobudzającej myślenie; wybierał podobno miejsca w wypowiedziach do pochwały, zwykle „brał za punkt wyjścia jakieś urywki z poetów, zwłaszcza Homera, aby nawiązując do nich rozwijać czy tylko ilustrować jakieś tezy polityczne” (Jaeger, 2001, s. 602).

Pouczejący jest także przypadek Heideggera. Szukanie miejsc w tekście jako brzemiennej w znaczenie, fascynacja fragmentem, to kierunek zarzutów Karla Jaspersa (1993, s. 209-225) wobec autora *Bycia i czasu*. Krytyka ta oponuje wobec tego, że Heidegger analizuje teksty bardzo lokalnie, punktowo, wręcz etymologicznie, starając się „w nowy sposób źródłowo mówić i myśleć” na poziomie penetrującym głębokie cechy charakteru pojedynczego słowa. I to zarazem nie jest zaprzeczeniem metafizycznej intencji pełni i głębi, a tylko odrzuceniem pewności i przestronności, szerokości oglądu. Ważne znowu staje się śledzenie tego, co czytanie ignoruje i co je fascynuje (tamże, s. 211, 216). Jaspers przyznaje, że mimo wysiłku wkładanego w czytanie prac Heideggera, nie uzyskiwał „impulsów filozoficznych”, które by go „poruszały czy wspierały”, a takich właśnie w żywej, wartościowej lekturze powinno się poszukiwać.

Pamiętam znamieny spór o czytanie hermeneutyki. Na konferencji poświęconej kategorii normatywności, pokazałem, że z *Prawdy i metody* Hansa-Georga Gadamera można wydobyć kategorię „pojęć normatywnych”, przyglądając się jej pracy. Wówczas oprotestowano mnie sugerując że w tekstach Gadamera NIC takiego nie ma. Tymczasem okazuje się, że kwestią jest zainteresowanie się w lekturze nie tyle miejscem, ile nicią „pracy” pewnego pojęcia, w strukturze konkretnej narracji hermeneutycznej.

Możliwe są zatem także, dotyczące hermeneutyki – co jej apologeci zwykle lekceważą – typy narracji jako relacji z lektury o charakterze: syntezy, krytyki, analizy porównawczej, erudycyjnej żonglerki, z jednoczesnym brakiem zdolności ukazania pracy wybranych pojęć. W takim wypadku tekst (koncepcja w nim obecna) nie dotrze w odbiorze, w zakresie ukazującym jak działa jego potencjał pojęciowy, jaki ma mechanizm w środku i do czego może się dać podłączyć, zespolić.

Przypomnijmy, że Gadamer sugerował gdzie indziej, że arcydzieło to tekst, który ma nadwyżkę semantyczną, uruchamiającą ciągle od nowa interesowność czytelnika nieznanego autorowi i niedostępną autorowi jako taka, dzięki czemu możliwe są ciągle lektury przekraczające zastany horyzont recepcji.

Warto podkreślić, że nie dzieje się to automatycznie, wymaga to głębszego odniesienia niż płaszczyzna hermeneutyczna jest w stanie wyartykułować. Nadwyżka semantyczna tekstu nie czeka ani gotowa, ani dostępna. Sytuacja tekstu jako autentycznego dzieła czy arcydzieła, zasługuje na odrębne potraktowanie poza tą perspektywą. Cezary Wodziński mówił chociażby, na

sesji z okazji doktoratu honorowego Barbary Skargi na UMK<sup>8</sup> o fenomenologii dzieła w kategoriach rzadkiego wydarzenia, wręcz wyłomu otwierającego nowy sposób patrzenia na świat. Dzieła wydarzają się rzadko, a jeszcze rzadziej – podkreślił – lektury na ich poziomie, rozumiejące to wydarzenie, wchłaniające energię z nim związaną. Tekst dzieła wymaga (domaga się) lektury o charakterze dzieła, zwykle niemożliwej, ale nie musi być dla niej alternatywą tylko nastawienie w odbiorze epigońskie, komentatorskie i uzurpatorskie zarazem. W zdaniach otwierających znakomitą „rozprawę” Wodzińskiego z *Heideggerem i problemem zła* czytamy dobitne sformułowanie:

„O wielkości i doniosłości dzieła filozoficznego decyduje pytanie czy ma ono moc wyzwania. Udziela się jako wyzwanie, skłaniając nas – niekiedy przybiera to charakter bezwarunkowo imperatywny – do podjęcia próby współmyślenia. Staje się naszym udziałem, jeżeli podejmujemy te próbę, jeżeli odpowiadamy na wyzwanie współmyślenia. Dzieło filozoficzne otwiera przed myśleniem pewną drogę – właściwa mu moc wyzwania konstytuuje się źródłowo w tym akcie otwarcia. Nie ma sprzeczności między dziełem a drogą. Przeciwnie, dzieło wzywa do przemierzenia drogi, którą otworzyło i nadal otwiera” (Wodziński, 1994, s. 5).

W moim rozumieniu tej sytuacji już samo czytanie dzieła, jeśli nie ma być pozorowaną czynnością i zmarnowaną okazją spotkania, musi mieć w sobie gotowość do ofiarnego wysiłku przemierzania tej drogi, z samodzielną, czujną uwagą, jako skupioną uważnością odpowiedzialnego nastawienia, a nie tylko niezaangażowanego i zdystansowanego oglądu przedstawienia. Pozostaje pytanie, czy można tego nauczyć (się) inaczej niż umożliwiając przeżycie takich wypraw, w których śmiało ryzykuje, bywa, doświadczenie odysei, z której powrót może być jeszcze trudniejszy i boleśniejszy.

## Przypadek Ingardena

Szczególnie pouczające dla nas wnioski można wypracować z analiz, jakie przeprowadzał Roman Ingarden (1988) w swojej koncepcji dzieła literackiego, która – w części tu mnie interesującej – przynosi

---

<sup>8</sup> Por. okolicznościową publikację: *Barbara Skarga doktor honoris causa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń, 2000, s. 49-55. Jednocześnie C. Wodziński upomina się przy okazji o seminaria podejmujące rzetelny trud interpretacji i rozumienia „dzieła filozoficznego”, jako o podstawową formę warsztatową „roboty” akademickiej.

opis okoliczności towarzyszących aktom czytelniczym i postawom w trakcie lektury (tamże, s. 282). Wspólne dla nas jądro to wskazanie na nastawienie odbiorcy, zdolne przeoczyć „centrum orientacji” (tamże, s. 298), zlokalizowane – zdaniem fenomenologa – w tekście w jego świetle przedstawionym.

Czytelnik potrafi nie przywiązać wagi do tropu, pominąć, zlekceważyć, czy tylko odnotować sprawozdawczo, to co „centralne” potraktować jako „peryferyczne” (tamże, s. 348). Czytanie występuje jako przywiązywanie wagi, poprzez skupienie uwagi. Selektywność czujności czytelniczej niszczy wnikliwość oglądu.

Język, w jakim Ingarden pisze o sytuacji czytelnika, jest bardzo pouczający. W trakcie czytania pewne stany rzeczy w tekście mogą nie wchodzić w „pole widzenia czytelnika” (tamże, s. 233); zaś to, co przedstawia coś, znika jako przedstawiające, mamy zatem iluzję bycia bez zapośredniczenia w przestrzeni przedstawianej (tamże, s. 252). Zjawianie się „peryferyczne” lub „opalizujące” to też sposoby istnienia treści w tekście, zresztą w zależności od sposobu zajmowania postawy możemy uzyskać (albo nie) „dostęp do warstw” w tekście (tamże, s. 275). Tropy w tekście „pulsują” lub „rozblyskują” (tamże, s. 343). Sama zgoda na warstwowe widzenie tekstu także jest już – podkreślmy – niebagatelnym rozstrzygnięciem, istotnie rzutującym na zrozumienie sytuacji w akcie czytania. Nie jest bez znaczenia, czy czytelnik aktywnie i świadomie wydobywa w trakcie lektury z tekstu pewne treści (tamże, s. 276). Postulat, by „wydobyć w pełni na jaw” w lekturze budowę tekstu i jego obiektów/aspektów, a także „warstwy” czy „miejsca” (tamże, s. 411), dookreślany jest na różne sposoby, takimi choćby terminami, jak ująć, ujawnić, wydobyć, uchwycić (tamże, s. 315), przy czym jest jasne, że czytanie jako „uchwytywanie” wymaga „chwytów technicznych” w lekturze (tamże, s. 403). Już to samo uczula na niemożność opisywania czytania jako procedury niewinnej czy naiwnej. W obliczu złożoności sytuacji czytania nie ma miejsca ani na niewinność, ani na naiwność.

Warto zadać pytanie, na ile zestawienie wypowiedzi z koncepcji Ingardena, jako teorii miejsc niedookreślonych w dziełach literackich, nadaje się do opisu sytuacji dzieła naukowego, a dokładniej lektury poznawczej/badawczej wobec niego. Nie mogę tej kwestii tu bliżej rozstrzygać, choć odpowiedź wydaje mi się możliwa do wypracowania, ale w stopniu nie trzymającym się w pełni analogii.

## Poza trop Nietzschego

Dobrze jest, jak mi się wydaje, traktować teksty (książki) naprawdę warte czytania, czy które jesteśmy gotowi tak traktować, jako „przygodę przeżyta” przez autora, zapraszającą do lektury mogącej stanowić nowe, własne przeżycie przygody, pozostawiającej istotne ślady w czytającym, przemieniającej jego duszę<sup>9</sup>. Nadzieja na efekt przeżywania tekstu wymaga umiejętności i wysiłku „przeżuwania”, powie Nietzsche (1997, s. 30), bez którego nie można „zażywać przywileju uczestnictwa” w żywiole tekstu, zapraszającym do tego spotkania. Znaczący tekst „nie może być dla mnie nikt, kogo każde jego słowo nie zraniło do głębi i nie zachwyciło do głębi”(tamże, s. 30) napisał znów Nietzsche w nawiązaniu do *Zaratustry*. Samo wykorzystanie sugerowanego oksymoronu: zachwycające zranienie czy poraniony zachwyt, dobrze ilustruje szerszą sugestię, niniejszego tekstu, postulującą szukanie przynajmniej pojedynczych miejsc w tekście wywołujących obosieczny, poruszający efekt lektury. Sugestia ta zresztą, przynajmniej bez wahania, funkcjonuje na wiele sposobów w kulturze, co tylko potwierdza jej nieprzypadkowy charakter. Pamiętamy, jak w *Rozmowach z Cioranem* słyszymy o wstrząsie wręcz egzystencjalnym po lekturach Szekspira i Dostojewskiego, gdy nie można już tak samo żyć<sup>10</sup>.

W dwóch jednak sprawach Nietzsche wydaje mi się bardziej optymistą i za mało krytyczny wobec mechanizmów, jakim ulega myśl w recepcji czytelniczej, w stosunku do mojego oglądu analogicznych spraw. Pierwsza to kwestia tego, kto tak naprawdę bardziej robi krzywdę tekstom – ich wrogowie czy poplecznicy, adoratorzy. W *Zaratustrze* autor bije na alarm, gdy – jak pisał – „zagrożona jest moja nauka, pszenicą zwać się chce chwast! Moi wrogowie nabrali mocy i wypaczyli obraz mej nauki tak, że najmilszi memu sercu wstydzić się muszą darów, które im dał” (Nietzsche, 2005, s. 83). Oto bowiem fiasko próby przekazania daru w postaci myśli w tekście jest tym większe, im bardziej niszczy się je z pozycji adoracji, nieświadomej własnych ograniczeń, wpisanej w - redukcyjne zawsze -naśladownictwo.

---

<sup>9</sup> Tak, jak pamiętamy, przedstawiał w przedmowie do drugiego wydania swoją *Wiedzę radosną* Fryderyk Nietzsche. Przypomnijmy też znamienny rymowany apel autora „Do mojego czytelnika” – „Dobrych zębów, dobrego żołądka – /To życzeń mych treścią tajemną!/Gdy strawisz mą książkę od wątku/ To pewno też zgodzisz się ze mną!”, tamże, s. 24

<sup>10</sup> Dziękuję Michałowi Kruszelnickiemu za zasugerowanie mi tego cennego odniesienia.

Wrogość reakcji jako odmowa ofiary wobec tekstu sama w sobie jest sygnałem ostrzegawczym dla każdego, czujność usypia zaś zachwyty czy choćby pochwały. Nie darmo wiadomo, jak odczytania klasyków, w tym właśnie samego Nietzschego, zwłaszcza te ich gloryfikujące, zamykały często przestrzeń myśli na polu z napisem „pszenica”, gdy to tylko „chwast” na ciele twórcy, pleniący się przez całe nawet pokolenia, bo wyrwać go może jedynie czytelnik zdolny do „zranionego zachwyty”.

Przyznajmy zresztą, że Nietzsche jednak idzie w tę stronę, nie przypisuję mu przecież ślepoty, skoro zniechęcał uczniów do adoracji, choć znowu pozostaje nadmiernie, jak sądzę, uspokojony naganną, niebezpieczną praktyką czytania klasyki w szkole. Oto bowiem wskazuje na „niedoceniany”, jego zdaniem, „wpływ nauki gimnazjalnej”, gdy teksty, na których robi się potworne zabiegi interpretacji szkolnej, są w niej obecne, oswajając rzekomo z abstrakcją wyższej kultury. Nietzsche jest zbyt filologiem, a za mało rzecznikiem kultury i za mało krytycznym pedagogiem, gdy pisze o rzeczach, które „uczeń przyswaja sobie z odrazą, żeby je z siebie otrząść, jak tylko będzie mógł najprędzej. Czytanie klasyków – przyzna to każdy człowiek wykształcony – tak, jak się prowadzi powszechnie – jest procedurą potworną; robi się to z młodzieżą, która pod żadnym względem do tego nie dojrzała, przez nauczycieli, którzy każdym słowem, często już przez samo swoje zjawienie się, okrywają pleśnią dobrego autora” (Nietzsche, 2004, s. 166).

Potworność ta nie wydaje się przynosić zakładanych przez Nietzschego efektów, co widać na przykładach kanonu myśli krytycznej kulturowo, losu jego samego. W przypadku rodzimym obrazuje to szkolny status samego Witolda Gombrowicza, którego emancypacyjny potencjał można wręcz skutecznie zabić, poddając go wspomnianej jako „potworność” obróbce polonistycznej w liceach, przynajmniej w jej najgorszych wariantach<sup>11</sup>. Nic tu się od czasów Nietzschego nie zmieniło, a jeśli to z pewnością na gorsze, pozwalające nam być mniej naiwnie optymistycznymi, niż jest w tej kwestii – wydawałoby się, zawsze bezkompromisowy – rzecznik „przewartościowania wartości”.

A kto nam każe czytać go w duchu apologetycznym, będącym wraz z jego bezkrytycznymi admiratorami, a nie poza nimi, samymi niedojrzałymi do poważnej rozmowy z tekstem, czyniącymi mu krzywdę własną bezrad-

---

<sup>11</sup> Por. wnikliwe studium niuansów tu obecnych, autorstwa Stanisława Borntowskiego: *Ferdynandizm czyli Gombrowicz w szkole*, Wyd. Stentor, Warszawa, 1994.



nością ślepych uczniów? Którzy nie pamiętają jego radykalnej przestrogi: „Licho odplacają się nauczycielowi ci, którzy na zawsze pozostają jeno uczniami” (Nietzsche, 2005, s. 78). Umiejętność czytania wymaga zdolności oderwania się od symbiotyczności piersi karmiącej. Inaczej czytelnik pozostaje tylko oseskiem, zakładnikiem pozbawionym choćby inteligencji świadomego, wybrednego i samodzielnego pasożyta, umiejącego wybierać i kosztować z różnych miejsc.

## **Kierkegaard czytany z perspektywy ponowoczesności**

Choć nie interesuje mnie próba ogłaszania końca nowoczesności ani gloryfikacja postmodernizmu, a raczej za Milanem Kunderą zadanie śledzenia pęknięć w tym każdorazowym „imperatywie kulturowym”, to warto jest poddać pod rozagę, czy nasze podejście do tekstów będzie nadal wystarczająco nowoczesne bez minimum choćby otwarcia się na wrażliwość zwaną postmodernistyczną.

Jedną, jak wiadomo, z kluczowych, a nader kontrowersyjnych tez przypisywanych nieustannie postmodernizmowi (zwłaszcza w wersji Derridy) jest uznanie, że istnieją ... tylko teksty. Merytorycznie interesująca i ważna dla mnie (choć może ryzykowna) wykładnia tej tezy jest tymczasem taka oto: nie istnieją obowiązujące odczytania, istnieją jedynie ... zobowiązujące teksty. A dokładniej istnieją, naprawdę żywe, zwłaszcza po śmierci ich autorów, na nowo wpisywane i wpisujące się w przestrzeń innych tekstów. Oczywiście, jedną z konsekwencji tej tezy jest świadomość, że sama propozycja Derridy w postaci tekstu i tak pozostaje filozoficznie zobowiązująca, a zaprezentowana tu wykładnia wcale obowiązującą nie jest, nawet jeśli filozoficzną pozostaje.

Wydaje się jednak, że redukcja tekstowego posłania Derridy do takiej perspektywy odczytania jest heurystycznie płodna. Pozwala bowiem w szczególności zrozumieć, że tam gdzie istnieją znaczące filozoficznie teksty, tam niezależnie od tego, jak te teksty są przytłoczone obowiązującymi wykładniami (odczytaniami), tam z czasem na szczęście do głosu dochodzą one same, właśnie te teksty, czytane na nowo, wywrotowo nawet wobec kanonu recepcji. Nie darmo Gadamer kładł nacisk na to, że dzieło jest arcy-dziełem w takim stopniu, w jakim posiada „nadwyżkę semantyczną”, nie dając się na jeden sposób odczytać i generując ciągle nowe, zaskakujące odczytania. Alicja Helman pisała niedawno o adaptacjach filmowych na nowo odczytujących dzieła literackie jako o „twórczej

zdradzie” – lektura jest zawsze zdradą, a bywa twórcza tylko w stopniu, w jakim pozwala tekstowi na nowo zaistnieć w przestrzeni żywej i życiodajnej komunikacji z nowym widzem czy czytelnikiem. Słynna więc maksyma o tłumaczu – zdrajcy (wykorzystująca bliskość włoskich słów: *traduttore* oraz *tradittore*) jest nazbyt łaskawa dla odczytań zawsze z konieczności coś zdradliwie tłumaczących.

Wszystko to, jak pewnie łatwo się domyślić, choćby po tytule tego fragmentu, zostało powiedziane jako preludeum do podjęcia odniesień do *casusu* Kierkegaarda, choć przykład mógłby być też zupełnie inny.

Oto z jednej strony mamy jego teksty (osobną sprawą jest to, CZY mamy, bez tłumaczeń „wszystkiego”, jak też CO tak naprawdę mamy, wraz z tymi tłumaczeniami). Z drugiej strony pokutują pewne – dla wielu już kanoniczne, podręcznikowe, zamknięte i nadające się do odpytywania studentów – odczytania, które na dodatek rzekomo wyczytały już wszystko, tak że już tylko one zasługują na czytanie, a nie same teksty Kierkegaarda. Podręcznikowo, jak się wielu wydaje, mamy przypadek Kierkegaarda ustawiony. Zamknięty i załatwiony. Przesądzony, bo już osądzony.

Tymczasem (zresztą nie jest to odosobniony przypadek, można by odwołać się także do Nietzschego) w ostatnich latach w Polsce teksty Kierkegaarda – wraz z nową recepcją, w tym z tłumaczeniami – mają szansę przemawiać na nowo, same odżywać i ożywiać (pożywiać) naszą kulturę filozoficzną. Zaczynają być pisane na nowo, bo wpisywane tymi lekturami w nowe konteksty, w sposób z którego rangi zwykle nie zdajemy sobie sprawy. No więc spróbujmy z tego choćby pobieżnie zdać sobie sprawę.

Dobrze będzie zacząć od wskazania, jakie to kanoniczne odczytania Kierkegaarda dotąd przesłaniały te jego teksty, które stają znowu samostannie przed nami w stopniu, w jakim uwalniamy się od umartwiającej je kanonizacji. I nawet jeśli obraz tych odczytań – sam będąc jedynie odczytaniem – nie daje podstaw do tradycyjnych, silnych (u)roszczeń filozoficznych (bez narażania się na zarzut uzurpacji), to niech przynajmniej sugeruje, że są powody, aby do Kirkegaarda powrócić wprost, ponad głowami jego egzegetów, w tym i ponad głową piszącego te słowa.

Żadne odczytanie nie może prawomocnie dla filozofii czasów ponowoczesnych, które utraciły (może poza świadomością niektórych logików i analityków) iluzję niewinnych lektur, powiadam, przesłonić pierwotnego dla niego tekstu, który zresztą nie istnieje sam, ale w ciągle odnawiającej się i przekształcającej przestrzeni intertekstualności innych tekstów, nieznanych wcześniej, no bo jak, autorowi *Bojaźni i drżenia*.

Z tej przestrzeni przynajmniej dwa teksty poświęcone Kierkegaardowi zasługują na przywołanie – jeden polski, pokazujący w liczbie mnogiej rozmaite „tożsamości” autora „choroby na śmierć”, oraz drugi z 1995 roku też zbiorowy ale międzynarodowy, który ukazuje oblicze tego autora widziane w lustrze odczytań, jakie uczestniczą w sporze o nowoczesność. Osobno warto przywołać rysy kanonicznych skojarzeń z Kierkegaardem, które teksty te – jawnie i wprost odnosząc się do prac duńskiego myśliciela – obalają.

Po pierwsze zatem, to trop egzystencjalizmu, w jaki Søren K. bywa potocznie wpisywany, z dopełnieniem o taki oto paradoksalny szczegół, przesadzający o swoistym „nowoczesnym” póki co *desinteressement* dla niego, że oto sam ów egzystencjalizm widziany jest jako martwy i to tak, że stał się martwy zanim umarli ostatni egzystencjaliści, np. Sartre. Jeśli tak, to z takiego skojarzenia z egzystencjalizmem niewiele rzecz prosta dla wartości i aktualności Kierkegarda musiałoby wynikać.

Po drugie, mamy trop filozofii religijnej, z którą bywa tak, że im bardziej jest religijna, tym mniej jest filozofią (przez trudność oderwania od teologii, a przynajmniej jej filozoficznego przepracowania), a na dodatek w przypadku Kierkegarda, znowu, rzuca ona wyzwanie „heroizacją” aktu i postawy wiary, zarówno scholastyce jak i instytucjonalnie samemu Kościołowi katolickiemu, zresztą wcale nie przypochlebiając się protestantyzmowi. Ten trop zamykałby zarazem autora *Albo-albo* w przestrzeni pytań filozoficznych, znowu na antypodach myśli nowoczesnej, wolnej od dominacji uwikłania religijnego, jak i tej, dla której – rzecz niebagatelna w Polsce – tylko syntonja z tomizmem i to kanonicznie widzianym, ma wartość intelektualną. Zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy filozofii religii w Polsce mają swoje przewrotne (czy odwrotne) powody, żeby do tekstów Kierkegarda nie sięgać. I tego się trzymają.

Po trzecie, to trop wykładni postrzegającej go jako pogrążonego w duchu irracjonalizmu, który tak silnie kojarzony jest z Kierkegaardem, z perspektywy modernistycznej pochwały rozumu od razu zamyka dla niego wagę jako dla filozofa aspirującego do „nowoczesności”; po czwarte, to nieudacznosci osobiste w kontaktach damsko-męskich (z porażką miłosną z niejaką Reginą, która tym sposobem też przeszła do historii filozofii), no bo cóż człowiek, który nie poradził sobie z kobietą, może istotnego dla świata emancypujących się kobiet powiedzieć.

Można by pewnie dodać: po piąte i po szóste, ale niech tego tylko wystarczy do podkreślenia, że są niestety powody po temu, aby taka czy inna

perswazja kanonicznych lektur, oddalająca same teksty Kierkegaarda z pola zainteresowań czytelnika końca XX wieku, powiodła się w każdym calu. Jaki Kierkegaard jest (czy był), wiadomo, bez sięgania do jego tekstów. Typowe to schorzenia, a nawet patologia erudycji filozoficznej.

Jaka na to schorzenie jest odtrutka? Heroiczna wersja tej odtrutki to samodzielne i na ślepo sięganie do samych tekstów Kierkegaarda i to takich, jakie nam wpadną w ręce z rezygnacją z tych, które nam nie wpadną, bo nie znamy przecież najczęściej duńskiego. Ale prawdziwi bohaterowie zwykle skazani są na to, aby polec, w obliczu bezsilności i braku klucza interpretacyjnego (bo w istocie wchodzi tu w grę heroizm otwierania drzwi bez klucza), więc na takiej strategii ratowania oblicza Kierkegaarda dla kultury polegać nie można. To jaka jest alternatywa i skąd wziąć ten klucz?

Sprawa jest jednak metodologicznie nie tak znów beznadziejna. Trzeba bowiem tylko i aż podejmując lekturę samego Kierkegaarda wpisać go w przestrzeń recepcji, która na szczęście niesie w sobie już przypadki nowych i nowatorskich, antypodręcznikowych, zaawansowanych jego odczytań. Trzeba zobaczyć, choć to zaczyna graniczyć z odkryciem, że inni ważni myśliciele (nieszkodzi, że czasami odsądzeni przez stróżów czystości filozoficznej od czci i wiary) pokazują, że w ponowoczesnej (jednak) przestrzeni filozoficznej troski o człowieka myślenie Kierkegaarda zaczyna współbrzmieć z najbardziej zaawansowanymi głosami, dopiero co radykalizującymi pytania o człowieka, o społeczeństwo, o rozum, o życie i śmierć, o kobietę, o wiarę... Wystarczy (choć jasne, że to nie jest mało) sięgnąć do tropów lektur Kierkegaarda pozostawionych w pracach takich postaci, jak: Heidegger, Gadamer, Derrida, Sartre, Habermas, Kristeva i pewnie kilku innych. Wystarczy sięgnąć do prac tych, którzy nawet Kierkegaarda nie czytali, aby pokazać, że waga ich myślenia (np. Wittgensteina w zakresie idei gier językowych, sprzężenia etyki cnót i mądrości, czy Freuda i jego wizji nieświadomości) da się skonfrontować z myślą Soerena K. choćby po to, aby wszystkie strony uzyskiwały – z takiej operacji umiejscowienia – bardziej stosowne proporcje.

Nie trzeba zatem skojarzeń z żadnym z pięciu kanonicznych tropów odczytań Kierkegaarda z preludium tego wystąpienia, aby zobaczyć, że jego głos może współbrzmieć ze współczesnością – w tym z myślą, która nawet tam, gdzie żadną miarą nie chce uchodzić za postmodernistyczną (np. u Heideggera czy Lévinasa), toczy spór z nowoczesnością, w zakresie

uzurpacji rozumu, w zakresie zapominania przez człowieka o własnym „wychyleniu ku śmierci”, w zakresie uwypuklającym ontologiczną rangę perspektywy etyczności bycia. Oczywiście, te problemy czy perspektywy problematyzowania filozoficznego dają się nadal (jeszcze?) stawiać bez dyskusowania Kierkegaarda, choć już np. zdecydowanie tego samego nie da się powiedzieć o sytuacji tekstów Nietzschego. Można jednak się przekonać, że włączenie jego myśli w te po-Kierkegaardowskie konteksty filozofii współczesnej, nie tyle gwarantuje głębię i niewinność odczytań jego samego (a tej ostatniej przynajmniej dojrzały ponowoczesnie filozof obiecywać już nie może, nie wolno mu), ile odświeża, rekontekstualizuje tę po-Kierkegaardowską myśl, staje się kluczem do rozumienia współczesności.

Nie dzieje się tak przypadkowo, jak łatwo się domyślić. Rzecz bowiem w tym, że to, co było inkryminowane Kierkegaardowi jako wady i słabości jego myśli (wspomniane tropy irracjonalizmu, czy egzystencjalizmu), wygląda zupełnie inaczej w świetle tego, co wpisane zostaje w bardziej zaawansowany wyraz krytycyzmu i samokrytycyzmu filozofii końca XX wieku, a teraz i początku XXI. Zaczyna inaczej brzmieć i inną mieć wartość filozoficzną wobec upadku różnych scjentyzmów, wobec przekroczenia platońskiego progu metafizyki tworzącej ramę dla humanizmu (na co uczulił nas Heidegger), czy wobec uwypuklenia kwestii związanych z estetyzacją życia.

Nie dziwi zatem, że książkę pt. *Kierkegaard w post-nowoczesności* otwiera znamienne i na wiele sposobów uzasadniane zdanie: „Kierkegaard, podobnie jak Nietzsche, zasługuje na to, aby być pełnym (po polsku trzeba by powiedzieć raczej: pełnoprawnym) partnerem we współczesnych debatach filozoficznych”.

Najwymowniejszym przykładem wagi rozważań Kierkegaarda, dla debaty wokół kondycji ponowoczesnej kultury, jest jego typologia postaw i sfer egzystencji ludzkiej: estetycznej, etycznej i religijnej. Zagrożenia związane z estetyzacją w dobie po-Kierkegaardowskiej jeszcze bardziej wzrosły, a myślenie o etyczności jako związanej ze zdolnością do brania odpowiedzialności za własne wybory egzystencjalne, choć ma swoją ontologiczną specyfikę u Heideggera, właśnie w myśli autora *Pamiętnika uwodziciela* znajduje czytelną dla wielu swoją pierwszą wykładnię i zarys, odnoszony do kategorii troski, sprzęgającą istnienie ze stawaniem się. Gadamer, co warto przypomnieć, szczególnie docenia zasługi Kierkegaarda w przekroczeniu horyzontu „romantycznego estetyzmu” w sferze życia.

Poza tym wydaje się trudne wręcz do przecenienia niuansowanie przez Kierkegaarda postawy religijnej, w świetle chociażby tezy Elia-

dego o banalizacji przeżycia *sacrum* we współczesnej kulturze zachodniej, jak i filozoficznie doniosłej jego próby pokazania możliwości radykalnej dyskusji krytycznej z chrześcijaństwem w jego obrębie, a zarazem jawnie wbrew niektórym jego instytucjonalizacjom. Pod tym względem Kierkegaard jest niedościgniony i zasługuje na uwagę nie mniejszą niż chociażby obecnie Martin Buber, zwłaszcza że obaj stawiają kluczowe pytania dotyczące rodzaju wspólnot (także religijnych), w jakich człowiek może uczestniczyć. Filozoficzne uwzględnianie – obok nauki, prawa i moralności oraz sztuki, z ducha kolejnych krytyk kantowskich – także czwartej sfery: religii w obszarze procesów charakterystycznych dla różnicowania się nowoczesności, jako postulat i sposób realizacji, u Kierkegaarda zyskuje coraz więcej uwagi. Co więcej, nabierający coraz większej wymowy filozoficznej motyw sytuacji Abrahama, jako kwintesencja tragizmu losu ludzkiego i sprzęgniętego z nim wyzwania etycznego, jest osią myślenia Kierkegaarda z jednej strony, a nowych współcześnie odczytań na styku filozofii religii i filozofii kultury z drugiej. To przewartościowanie klasycznego motywu, stanowiące jeden z elementów napięcia wokół pytania o wiarę i odpowiedzialność właśnie w rozważaniach Kierkegaarda znajduje swoje istotne oparcie.

Nie jest moim zadaniem wydobyć pełnego opisu mocnych punktów w tekstach Kierkegaarda, których siła jest potwierdzona ich recepcją i przekroczeniem w rozważaniach innych filozofów. Nie bez znaczenia byłaby próba odpowiedzi na pytanie dlaczego jeszcze w roku 1964 Kierkegaard był ważnym punktem odniesienia dla Sartre'a w jego *Byciu i nicości*.

Uwagi te pora przerwać, skoro i tak Kierkegaard jest jedynie wykorzystany jako symptom poważniejszego i szerszego zjawiska. Puentą pedagogiczną niech będzie teza, że walka o przestrzeń dla żywej obecności zobowiązujących tekstów ponad perswazyjną siłę obowiązujących ich wykładni, a potem wykładni wykładni etc., wydaje się i etycznym i politycznym kierunkiem troski o kulturę i kondycję egzystencjalną kolejnych pokoleń. Te, by mieć szansę mówić własnym głosem, muszą tym bardziej mieć szansę rozmowy z autentyczną myślą przeszłości, z cudzym głosem wzywającym z oddali na porywającą wyprawę dla czytelnika do siebie samego. Szukanie drogi do siebie zawsze ostatecznie wiedzie przez odpowiedź na wezwanie do współmyślenia.

## Zamiast zakończenia

Lektury są w pełni uprawnione, także z roszczeniami obiektywistycznymi, o charakterze rekonstrukcji czy krytyki, jednak wymagania towarzyszące tym przejawom efektów czytania muszą być zwykłe, jak sądzę, inne od nagminnie spotykanych w tekstach. Bez tej zmiany grozi nam, że będziemy humanistykę pogrążali coraz bardziej w swoisty „iluzjon akademicki”, jeśli wolno zastosować tu moje skojarzenia ze sposobem wykorzystania przez Pierre’a Bourdieu kategorii *illusio* jako uwypuklającej wpisane w każdy typ praktyki kulturowej, zabiegi ustanawiania i gorliwego podtrzymywania iluzji sankcjonowanej instytucjonalnie w dominujących rytuałach danego kręgu. Taką szczególnie groźną i nagminną praktyką akademicką, już to studentów i uczniów, już to profesury i nauczycieli wszystkich pośrednich szczebli szkolnych, już to wreszcie typowych podręczników i narracji wykładowych, jest uzurpowanie sobie miana wyczerpującego, w pełni reprezentatywnego, czy tylko wystarczająco adekwatnego, miarodajnego, obiektywizmu w odczytywaniu i wykładaniu cudzej myśli. Pół biedy, jeśli ktoś jawnie zgłasza takie roszczenie i konfrontuje je z przestrzenią recepcji. Gorzej, gdy jest to typowe roszczenie ważnościowe (w sensie legitymizacji) w duchu opisanych w analizach pragmatyki mowy przez Habermasa. Wtedy zakłócenie i zniekształcenie komunikacyjne jest gotowe, a etyka komunikacji podważona i zlekceważona.

Bardzo pouczający jest dla takich analiz styk socjologii i filozofii, widziany przez pryzmat losu wybranych tekstów i kategorii. Zajmuje mnie od dłuższego już czasu los kategorii „ambiwalencji” w humanistyce. Wypowiadam się też od dawna przeciw kojarzeniu ambiwalencji z kontekstami postmodernizmu.

Racje miał Zygmunt Bauman, zwracając uwagę na to, że ambiwalencja też może występować jako źródło relacji widzianej jako porządek, choć jako taka nowa złożoność strukturalna, zdominowana mechanizmem oscylacji, dla której wszelka jednostronność i jednoznaczność, występująca jako „nowoczesny” wariant porządku, stanowi zbyt wąski typ porządkowania zjawisk znacznie bardziej złożonych. Nie jest to jednak żadna cecha ponowoczesna, że zapotrzebowanie na taki typ opisu wzrosło.

Wymowny jest kazus słowników socjologicznych w zakresie tej kategorii, wprowadzonej do socjologii przez Mertona, jako idei *sociological ambivalence*. Tymczasem okazuje się, że przełom poznawczy, dokonujący

się w dyskursie socjologicznym wraz z tą kategorią, wcale nie przebija się do świadomości socjologów nawet czytających czy tylko cytujących podstawowy tekst Mertona. Pisałem już o tym osobno.

To jeszcze jeden dowód na iluzoryczne globalizmy, syntezy, pozorne jedynie acz uwodzące lektury, podręcznikowe opisy stanu dyscypliny z lotu ptaka – pułapki słownikowe, bezradności w lekturach nawet klasycznych tekstów i adorowanych koncepcji.

Na dodatek wygląda to wszystko jeszcze ciekawiej i bardziej dramatycznie, jeśli nałożyć na obecność w dyskursie naukowym socjologii historię tworców językowych, zmagających się z podobnym zagęszczeniem złożoności w innej materii i sferze.

Wtedy niezbędny i pouczający, jakże „nowoczesny” i aktualny staje się przypadek Mikołaja z Kuzy z jego kategorią *coincidentia oppositorum*, przejętą przez Eliadego do opisu zjawiska ambiwalencji w sferze *sacrum*, jak to też pokazałem w innej pracy (Witkowski, 1998). Tym bardziej zaczynamy INACZĘJ CZYTAĆ historię myśli, gdy odnawiamy jej znaczenia przez pryzmat współczesnych trosk i fascynacji. Wtedy do głosu dochodzi jako bardzo wyróżniający się wątek obecny już u Benedykta Spinozy, osnuty wokół zjawiska *animi fluctuatio* opisanego w *Etyce*, w jej III części, a tłumaczonego jako chwiejność duszy, choć bardziej to zasługuje na rozumienia jako chybotliwość, jako „usposobienie umysłu”, dające o sobie znać w określonych warunkach nakładania się złożoności uczuć (przeciwstawnych wzruszeń) (Spinoza, 2000, s. 550). Spinoza pisał o mechanizmie jednoczesnego pobudzenia miłości i nienawiści, gdy obiekt wcześniej pobudzający tylko jedno uczucie zostanie skojarzony jako mający podobieństwa do innego dotąd pobudzającego do przeżyć przeciwstawnych; osobną, frapującą sprawą jest jego koncepcja czterech głównych uczuć ludzkich, jako trop zasługujący do podjęcia w lekturze interesownej, wnikliwie drażącej świadomie wybraną nitkę, ze świadomością nieuchronności znikomego efektu, mimo że może być pouczający dla zainteresowanych oglądem globalnym. Globalizacja jako strategia lektury to jednak z reguły bardzo zły, zwodniczy i bałamutny pomysł.

Wystarczy często jedynie uzyskiwać impulsy porywające wyobraźnię do pracy nad losem myśli ludzkiej, dającej w efekcie zupełnie inne obrazy współczesności i historii, gdy wybiera się taki trop z pola pojęć źle obecnych, czy wręcz nieobecnych w dyskursach dominujących lokalnie w dyscyplinach. Lektury w poprzek dyscyplin naukowych i ich zdyscyplinowania rygoryzmem dominujących paradygmatów odkrywają fascynujące koligacje



i losy. Próbowałem to już prześledzić na przykładzie kategorii dwoistości i jej wpisania w pole tekstów Bogdana Suchodolskiego. A takich tropów można podjąć wiele, od historycznego przypadku Trentowskiego i *Chowanny*, w tym szczególnie jego kategorii „różnojedni”<sup>12</sup>, po współczesnego Prigogine’a i jego uwypuklenia wagi przestrzeni, gdzie działają zasady i mechanizmy oscylacji i fluktuacji, bifurkacji, dwoistości, wręcz całe nowe zjawisko opisywane jako uporządkowanie oscylacyjne (Prigogine, Stengers, 1990; Orlik, 1996).

Warto znacznie poważniej głębiej dyskutować w humanistyce, w tym w filozofii i w pedagogice o pojedynczych pojęciach, w tym sięgając do listy terminów nieobecnych w dominujących nurtach rozważań. Otwiera to nową przestrzeń rekonstrukcji, krytyki, a przede wszystkim przebudzającego rozumienia. Wtedy spór ma pełniej znamiona dialogu. Bez postaw bezkrytycznych. Można wtedy śmieiej próbować zgłosić zastrzeżenia do pojęcia horyzontu u Gadamera. Można nie zgadzać się zarazem ze zbyt łatwym potępianiem, nie tylko przez Ingardena wieloznaczności, niekoniecznie na gruncie stanowiska Baumana. Zaczyna się poważna praca myśli, niezdominowanej rezonowaniem wielkim, ani nonszalancją rozpasanej erudycji, która nie wpada w sidła iluzjonu pozorowanych odkryć czy opasłych tomów cyzelujących banał w akademizmie, czyli sztucznie eskalowanym patosie. Wtedy nie będą nam groziły dowody, że „Słowacki wielkim poetą był”. A tak, pełno ich w dyskursie szkolnym i w akademizmie humanistycznym. Już o całe lata świetlne bliżej eliminacji tego zagrożenia byłaby humanistyka, gdyby przejęła się zaleceniami choćby Artura Sandauera (1993, zwłaszcza eseje „Książka nie napisana” oraz „Legenda o krytyku”), sprzed ponad 40 lat, postulującego obiektywizm i rzetelność krytyki literackiej, ciągle niespełnionego, a nawet niepodjętego szerzej ideału, poszukującego pełni opisu w wysiłku uruchamiania wieloperspektywizmu, wielotonalności, wielowyróżalności, wielokierunkowego oglądu ukazującego różne profile. Jest to analogiczna w jakimś stopniu, do pochwały wielu światło-oglądów jako pełni opisu świata, zamiast jednego

---

<sup>12</sup> Z przyjemnością zapowiadałam istotne *novum* na styku historii myśli pedagogicznej i współczesnej teorii pedagogicznej w Polsce w postaci nowatorskiego studium Wiesława Andrukowicza, pt. *Szlachetny pożytek*, stanowiącego najważniejsze dokonanie pedagogiki szczecińskiej i tam wydawane, a – dzięki tak pożądanej strategii lektury – poświęcone wreszcie na serio odczytaniu (!!!) idei Trentowskiego. Powstaje próba uruchomienia teoretycznej historii i historycznie widzianej teorii w punktowym skupieniu na wybranym fragmencie, bez epatowania pozornymi i jałowymi poznawczo syntezami. W efekcie myśl Trentowskiego zaczyna ŻYĆ na nowo w myśleniu współczesnym.

światopoglądu, o co upominał się Gadamer w *Prawdzie i metodzie*, odrzucając zarzut o relatywizm w dążeniu do pełni opisu jednego świata. Jest to zbyt nieśmiało podjęta w humanistyce metoda „profilowania poznawczego”. Wówczas lektury dają w kulturze zupełnie inny efekt.

„Tworem krytyka nie będzie posąg; będzie nim pocięta ścieżkami, zamieniona w park narodowy puszcza. Nie zatrzyma się przed dziełem w niemym zachwycie, lecz podchodzić będzie doń ciągle na nowo, statyczny podziw zastępując szeregiem docelowych wypraw, fenomenologiczny opis – szeregiem badań genetycznych, dotarcie – docieraniem” (tamże, s. 124).

To ostatnie zdanie tomu esejów Sandauera niech pozostanie ostatnim akcentem i niniejszych rozważań. Dodam *post scriptum* pokutujące od lat kluczowe pytanie: Co trzeba zrobić, by to niezwykle WOŁANIE O PUSZCZĘ w dyskursie akademickim nie było zwykłym wołaniem na puszczy?

**Posłowie.** Tekst ten, choć zaczął się od próby niewinnego kilkustro-nicowego opisu typologii (topologii) praktyk czytelniczych, rozrósł się do sporych rozmiarów rozważań o charakterze miejscami zapewne naiwnego manifestu kulturowego. Do jego posłania jednak jestem przywiązany, choć tym chętniej je skonfrontuję z czytelnikami. Niech jego słabości opłacą się tym, że stanie się on pretekstem do dyskusji seminaryjnych i metodologicznych w obszarze humanistyki akademickiej i szkolnej. Pozostaje mi dopowiedzieć – jako kwintesencję zaprezentowanej tu postawy – myśl będącą odpowiedzią na KLUCZOWE PYTANIE wszelkiej działalności pedagogicznej, czyniącej swoim medium teksty. Pytanie to brzmi: co to znaczy „dobrze czytać”?<sup>13</sup> Jakiej kultury czytania chcemy się dobić? O jaką praktykę czytania warto się spierać i jaką kultywować? Zwykle, kiedy padają takie pytania, mamy na podorędziu odpowiedzi dość kanoniczne w duchu filologicznym: czytanie ma być poprawne, rzetelne, staranne, wierne, wnikliwe, przekonujące, uzasadnione, adekwatne. Rzadziej już usłyszymy, że (od)czytanie ma być inspirujące, oryginalne, śmiałe. Natomiast prawie nigdy nie padają odpowiedzi w kategoriach wymagających przywołania ducha myśli Nietzschego, Eriksona i Bachtina: czytanie ma być ŻYWE, ŻYCIODAJNE, ISTOTNE DLA ŻYCIA, NASYCAJĄCE RÓŻ-

---

<sup>13</sup> Pytanie to przewija się poprzez rekonstrukcje i analizy interpretacyjne cytowanej już książki M.P. Markowskiego, pt. *Nietzsche. Filozofia interpretacji, ...* (1997, s. 66, 286).

NICA, DAJĄCE DO MYŚLENIA. Mottem tego posłania musiała być przeto myśl nie tylko Nietzscheńska, iż w czytaniu „Ostatecznie rozstrzyga się wartość dla życia”. Żadna szkoła, w tym żadna szkoła czytania, nie powinna o tym zapominać, ani przechodzić obojętnie. Jeśli sama ma podtrzymywać – mówiąc po Bachtinowsku – ŻYCIE KULTURY.

## Literatura

- Bortnowski S. (1994): *Ferdydurkizm czyli Gombrowicz w szkole*. Wyd. Stentor, Warszawa.
- Hegel G. W. (2002): *Fenomenologia ducha*. Przełożył Światosław Florian Nowicki. Wyd. Fundacja ALETHEIA, Warszawa.
- Ingarden R. (1988): *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*. Przekład Maria Turowicz. PWN, Warszawa.
- Jaeger W. (2001): *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przełożyli Marian Plezia i Henryk Bednarek. Wyd. Fundacja ALETHEIA, Warszawa.
- Jaspers K. (1993): *Impresje hermeneutyczne (á propos Heideggera)*. W: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*. Wyboru i przekładu dokonał Grzegorz Sowinski, Wyd. Naukowe PAT, Kraków.
- Janion M. (1996): *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś?* Wyd. Sic!, Warszawa.
- Markowski M. P. (1997): *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Wyd. Universitas, Kraków.
- Markowski M. P. (2001): *Interpretacja i literatura*. „Teksty Drugie”, nr 5 (70), s. 50-66.
- Markowski M. P. (2002): *Przed prawem. Interpretacja, literatura, etyka*. „Teksty Drugie”, nr 1-2 (73/74) s. 32-50.
- Nietzsche F. (1997): *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*. Przekład Grzegorz Sowinski, wstęp Krzysztof Michalski. Wyd. Znak, Kraków.
- Nietzsche F. (2003): *Wiedza radosna*. Przełożył Leopold Staff. Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
- Nietzsche F. (2004): *Ludzkie, arcyłudzkie*. Przełożył Konrad Drzewiecki, opracował Robert Mitoraj, posłowie Paweł Pieniążek. Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
- Nietzsche F. (2005): *Tak mówił Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo I-IV*. Przełożył Grzegorz Sowinski, posłowiem opatrzył Cezary Wodziński. Wyd. Zielona Sowa, Kraków.
- Orlik M. (1996): *Reakcje oscylacyjne. Porządek i chaos*. Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Prigogine I., Stengers I. (1990): *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*. Przekład Katarzyna Lipszyc, przedmowa Bogdan Baranowski, PIW, Warszawa.

- Sandauer A. (1963): *Stanowiska wobec.....* Wyd. Literackie, Kraków.
- Spinoza B. (2000): *Traktaty*. Przełożył Ignacy Halpern-Myślicki. Wyd. Antyk, Kęty.
- Thom R. (1991): *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii z Giulio Giorello i Simoną Morini*. Przełożył i przedmową opatrzył Roman Duda. PWN, Warszawa.
- Tomaszewska (Jaworska) M., Witkowski L. (2005): *Przeżycie-przebudzenie-przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Preprint Katedry Teorii Edukacji i Kultury UJ, Kraków.
- Witkowski L. (1991): *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Wyd. A. Marszałek, Toruń.
- Witkowski L. (1998): *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Wyd. IBE Warszawa.
- Witkowski L. (2000): *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Wyd. IBE, Warszawa.
- Wodziński C. (1994): *Heidegger i problem zła*. PIW, Warszawa.