

Maria Reut

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

ORCID: 0000-0002-1108-601X

Bardzo praktyczna obrona pedagogicznej teoretyczności, czyli: czy będziesz wiedział, co czytałeś („czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”)

Summary

A VERY PRACTICAL DEFENCE OF PEDAGOGICAL THEORETICITY, OR: WILL YOU KNOW WHAT YOU HAVE READ (“WILL YOU KNOW WHAT YOU HAVE EXPERIENCED?”)

In this text, I draw on the work of Maria Janion, who – commenting on Theodor Adorno’s diagnosis – analysed the effects of “the domination of the culture industry, that is, the suffocation of culture in the ubiquitous cult of kitsch”. I address the educational consequences of this process. I discuss the importance of interpretation, as well as the ethical role of distance, criticism, and resistance to reducing education to “preparation for a mythical job market”. I comment on Lech Witkowski’s concept of “applied humanities” and his exploration of the dangers associated with “kitschy humanism”.

Keywords: pedagogy, ethics, kitsch, literature, practicality

Zawłaszczenia

Maria Janion pisze: „Adorno przewidywał – w dobie panowania przemysłu kulturowego – zaduszenie się kultury we wszechobecnym kulcie kiczu¹. Kicz w tym rozumieniu to niczym nieuzasadnione dążenie do harmonii, tania apologia „prostych” wartości moralnych, uchylenie tragizmu i sprzeczności, opatrywanie

¹ Piszę o tym problemie, w innym kontekście, w artykule: *Realistyczne utopijne pedagogie nadziei – uwagi na marginesie dyskusji o krytycznych badaniach społecznych* („Dociekania Edukacyjne”, 2026, nr 1 – w druku).

wszystkiego, co się da, happy endem” (Janion, 2007, s. 334). Autorka, badając takie zawłaszczenia (nie tylko w sferze estetycznej, ale też – co nieoddzielne – etycznej), zachęcała, by „porzucić etyczną arogancję” (tamże, s. 346). Janion pisała o dramatycznych wydarzeniach historycznych i o ich interpretacjach. Ta wieloobszarowa diagnoza Theodora W. Adorno, a także komentarze Janion, mogą być także drogą wyjścia do interpretacji różnych współczesnych kontekstów społecznych.

Adorno, w dyskusji z historyczną kategorią „piękna naturalnego”, zaznacza: „z winy malarskich kiczów ucierpiały same zachody słońca” (Adorno, 1994, s. 133). Nie chodzi tu więc tylko o sposób opisu, o wartości estetyczne i o etyczne uproszczenia (tamże, s. 431). „Kicz – zaznacza filozof – nie jest, jak chciałaby wiara w wykształcenie, wyłącznie odpadowym produktem sztuki [...]; jednym z jego najbardziej uporczywych znamion jest udawanie, a tym samym neutralizowanie, nieistniejących uczuć. Kicz parodiuje *katharsis*” (tamże).

Lektura bogatej, wieloobszarowej literatury na temat kiczu prowadzą do pytania: dlaczego tak rozumiana apologia „prostych”, „oczywistych” wartości, poprzez owo zawłaszczenie, może zagrażać rozumieniu wartości? Jakie to może mieć znaczenie w dziedzinie edukacji? Dlaczego zatem refleksja pedagogiczna (jaka?) powinna być wyczulona, krytycznie refleksyjna wobec zbyt prostych, zwłaszcza patetycznych proklamacji? W jaki sposób ta refleksyjność może wspomagać zarówno myślenie o edukacji, jak i interpretowanie jej kulturowych kontekstów i uwarunkowań?

Etyczność i tragizm (wypisy, powtórzenia, drogi interpretacji)

Filozoficzna analiza sytuacji tragicznej (niebezpieczeństwa pomijania, łatwego upraszczania refleksji nad nią przedstawia m.in. Janion) dokumentuje, że konflikt moralny nie jest wyrazem niedojrzałości podmiotu (por. m.in.: Paul Ricoeur, Hans-Georg Gadamer, Martha C. Nussbaum) i że owa dojrzałość nie wyraża się w braku wątpliwości, jak to ujmuje myślenie potoczne. Opowieść tragiczna to uwyrażenie nieredukowalnych dylematów etycznych, współlistnienia dóbr, złożoności wyborów, niejednoznaczności, uwikłań. Literacka tragiczna opowieść jest relacją o tym, co się rzeczywiście dzieje, czym jest *sytuacja etyczna*. To opowieść o istocie etycznego wyboru, nie o podleganiu, podprządkowaniu i zastosowaniu, a zatem – o „uczeniu się, o zmienianiu [...] wizji świata, o traceniu pewności co do czegoś, co wyglądało na niewzruszoną prawdę i o dochodzeniu do mądrości znacznie mniej uchwytniej” (Nussbaum, 1986, s. 144). Jest to jednak mądrość – podkreślmy – innego rodzaju, niepewna, nie pochodząca już jedynie z poddania się zewnętrznemu nakazowi. Literacka sytuacja tragiczna może więc być kształcąca, choć nie daje ani

prostej wskazówki działania, ani jednoznacznego morału, ani powtarzalnej drogi dochodzenia do niego. Tragedia (m.in. poprzez literaturę) włącza się w tę sytuację; tragiczne pouczenie i zobowiązanie nie polega jednak na dostarczeniu wzoru postępowania. Tragedia ujawnia jednocześnie, że wybór moralny nie jest sprowadzalny do powtarzalnego, racjonalnego rozpoznania jednoznacznie „właściwej”, niewątpliwej w danej sytuacji opcji, a pedagogiczne wspomaganie tego wyboru (etyczne pouczenie) nie może polegać tylko na przedmiotowym wzbogaceniu racjonalnej wiedzy².

Kształcąca funkcja literatury, uczestnictwo w (literackiej, kulturowej) tradycji nie polega więc na dostarczaniu/zdobywaniu moralistycznych wzorców, jednoznacznych pouczeń, bądź przestróg. To kształcenie/pouczenie dokonuje się poprzez dialektykę oddalenia–przybliżenia do realnego życia, poprzez włączenie w sytuację i jej *moralne wymagania*. To aktywność, praca interpretacji, a nie wybór między przyjęciem a odrzuceniem.

Kanon

Stałym, ciągle aktualnym wątkiem w dyskusjach na temat obecności literatury w kształceniu, jest pytanie o podstawy i kryteria doboru „pouczających treści”. Janion analizuje postulaty edukacyjnych praktyków, wskazujących na potrzebę usunięcia z kanonu np. klasyków literatury. Postulat taki opiera się często na przeciwstawianiu literatury i wiedzy historyczno-literackiej bezpośredniemu doświadczeniu czytelników. Autorka, komentując wyrażenie takiej potrzeby i takiego dostosowania, stwierdza, że ta postawa to „rzekomo nowoczesne, wolnorynkowe barbarzyństwo” (Janion, 2007, s. 7–8) i nie byłoby ono możliwe „bez poczucia bezkarności i bezradności, jakie rodzi załamywanie się na naszych oczach dotychczasowego systemu kultury polskiej” (tamże).

Wiemy, że powody i okoliczności owego załamywania się mogą być różne. Teraz jednak pójdźmy tropem wskazanej zależności. Wiemy też, że zawsze, jak pisze także Janion, młodzież „pod ławką” (i nawet warto to doceniać), czyta co, co sama wybiera. Janion wskazuje jednak:

Beztroskie manipulowanie kanonem lektur szkolnych jest w ogólności dość niebezpieczne. Kanon szkolny, choć nieraz w odruchu krytycznym traktowany – i słusznie – lekceważąco, groteskowo i satyrycznie, wyznacza jednak narodową przestrzeń kultury. Nie może być ona dowolnie zapełniana produktami masowej kultury [...]. To byłby dopiero neokolonializm kulturalny.

² Piszę o tym szerzej w: *Sokratejskie pytanie, wyobraźnia narracyjna i światowe obywatelstwo* (Reut, 2014).

Porozumiewanie się [...] jest uwarunkowane nie tylko przez wspólny język potoczny, ale również przez „głębokie” istnienie języka literackiego (Janion, 2007, s. 7–8).

Właśnie owe – obecne także w języku potocznym – nawiązania, krytyki, dowcipy, ironiczne cytaty, subwersywne gry językowe, służą nie tylko przecież uobecnianiu i utrwalaniu kanonu, czy dokumentowaniu jego znajomości, czy deklaracji przynależności do określonego kręgu kulturowego, ale – i to jest tu istotne – wyrażaniu wielopiętrowości każdej (możliwej) ludzkiej komunikacji, jej kontekstowości, otwartości, wieloznaczności, złożoności, nieoczywistości.

Postulowana redukcja – czyli ciągle ponawiane propozycje usunięcia z kanonu tego, co trudne, niezrozumiałe, nie korespondujące z bezpośrednim aktualnym doświadczeniem, odległe – może doprowadzić do tego, na co też wskazuje autorka *Płaczu generała*, że ludzie nie będą rozumieli nawet języka potocznego i popularnych dowcipów. Nie będą też rozumiane różnorodne interpretacje i gry z kiczem, na przykład *kamp*, który – niekiedy w szczególnie wyrafinowany sposób i z istotnym przekazem społecznym – obrazuje, jak ważny jest interpretacyjny współczynnik, intencja, kontekst, ironia, niebezpośredniość.

Kicz „wie lepiej”

Kultura masowa – pisze Janion – współtworzy (choć, jak wiadomo, jest ona zróżnicowana) tzw. światopogląd konsumpcyjny. Jej cechą konstytutywną jest właśnie założenie „odbioru bezalternatywnego”, bez możliwości wyboru. Janion pisze też o krytycznej filozofii hermeneutycznej, jako o perspektywie zróżnicowanego interpretacyjnego rozumienia. Milan Kundera – nawiązuje literaturoznawczyni – przestrzega: „celem interpretacji kiczotwórczej, a więc i kultury masowej, jest to, żebyś nigdy nie wiedział, co przeżyłeś” (Janion, 2007, s. 7–8).

Edukacja, która może podjąć „wysiłek interpretacji kultury masowej”, badania jej formy oraz krytycznego analizowania jej bezalternatywności, może wspomagać opór wobec tego kulturowego przymusu. Ta bezalternatywność bowiem, oczywistość opisów i rozstrzygnięć, redukująca prostota odczuć albo ich sentymentalizowanie, to podążanie drogą stereotypów. Stereotypy zniewalają. Dystans, krytyka i opór wobec takiego pojmowania czytania/uczestnictwa – podkreślmy – nie są motywowane chęcią edukacyjnego utrudnienia, zagmatwania, wprowadzenia niejasności. Ale sztuka, która umożliwi rozumienie tej złożoności, może być rzeczywiście „nieodzowną pomocą”, również edukacyjną.

Pomocą nie jest jednak taka pedagogiczna reakcja na fakt zauważanej wielości, zróżnicowania, niejednorodności, nieprzejrzystości, która sprowadza rozpoznanie do stwierdzenia: każdy ma swoje racje, a dialog – do przedstawienia i zewidencjo-

nowania poglądów. Interpretacja (np. tekstu kultury) w takiej perspektywie pojmowana jest jako rekonstrukcja intencji twórcy. Edukacyjna praktyka interpretacji balansuje w tej sytuacji między gotowym, schematycznym rozstrzygnięciem, a dowolnością; między (komentowanym już nawet przez internetowe memy) pytaniem: „co autor miał na myśli?” a „z czym ci się to kojarzy?” A dzieło pozostaje nieme.

Strefa edukacji

W tej nieustannie toczącej się dyskusji o kanonie szkolnych lektur znajdujemy też taką diagnozę: „Na to pytanie, czy potrzebujemy kanonu lektur, nie ma odpowiedzi. To zależy od tego, czego chcemy od edukacji i czemu właściwie ma służyć edukacja humanistyczna”. Czyli jednak jest odpowiedź, a nawet może być ich wiele, w zależności – zaznaczymy – nie tylko od tego, czemu edukacja „ma służyć”, ale też od tego, jak rozumiemy cel tego pytania.

Mamy jednak oto taką, często powtarzaną, ocenę: „Kanon lektur na poziomie szkoły ponadpodstawowej jest problematyczny – przede wszystkim dlatego, że większość uczniów go nie czyta. Niezależnie od tego, jakie utwory zostaną do niego wprowadzone, ich odbiór przez młodzież pozostaje minimalny.”

Zapytajmy: skąd wiadomo, że niezależnie? A może ów „odbior” od czegoś innego zależy? Zauważmy, że możemy obserwować nawet pewnego rodzaju modę na przyznawanie się tzw. osób publicznych w wywiadach: nie czytałem, nie znam, a zdałem itd.

W internetowej Strefie Edukacji czytamy:

Zmiany w kanonie lektur to cykliczny proces – każda nowa ekipa rządowa dokonuje rozszad, często usuwając jednych autorów na rzecz innych [...]. Jednak te zmiany nie mają realnego wpływu na poziom czytelnictwa – uczniowie nie czytali wcześniejszych lektur i nie będą czytać nowych (Klejnocki, w: Ignaciuk, 2025).

Przyczynę tego nieczytania Jarosław Klejnocki widzi w tym, że lektur jest zbyt dużo. A przecież „nie każdy uczeń interesuje się literaturą – wielu chce rozwijać się w innych dziedzinach [...]. Dla nich literatura powinna być raczej formą rozrywki niż obowiązkiem szkolnym” (Klejnocki, w: Ignaciuk, 2025).

W tak wyznaczonym obszarze problematyzacji pytania o humanistyczną edukację jej edukacyjny potencjał w ogóle nie dochodzi do głosu.

Bunt i pedagogika

Jeśli mielibyśmy zatem odnieść się do znanej diagnozy dotyczącej „kiczu jako sztuki szczęścia”, to zauważmy, że jest ona, obietnica tej sztuki (współcześnie)

obietnicą niespełnioną. Kicz powoduje oddalenie, wycofanie. Nie jest już wyrazem „mieszkańskiego buntu”, lecz miejscem oporu wobec sztuki wysokiej i rezultatem zmęczenia się nią.

Janion pisze o wartości wychowania przez sztukę. Wspomina o Gadamerowskiej „aktualności piękna”, która „nie przemija”. „Wrastanie w dzieło sztuki oznacza zarazem wyrastanie ponad siebie [...]” (Janion, 2007, s. 23). Konfrontując problem edukacji i „światopoglądu tragicznego” badaczka literatury mówi o znaczeniu przedstawiania rozmaitych alternatyw, możliwości. „Istotą światopoglądu tragicznego – wielokrotnie podkreśla – jest [...] nieprzejrzystość [...]” (Janion, 2007, s. 48). Uświadamianie tej nieprzejrzystości bytu Janion charakteryzuje jako „jeden z podstawowych problemów kultury europejskiej XIX i XX wieku” (Janion, 2007, s. 48). Dotyczy on – podkreślmy – także współczesności.

To nieoczywiste pole pracy edukacyjnej. Wymaga buntu. Bunt... – warto rozumieć to określenie i rozważać jego konteksty. Lech Witkowski w wielu swoich pracach pisze o humanistycznych przebudzeniach, rozważa edukacyjne impulsy literatury, bada złożony problem kiczu, traktowanego jako temat nieredukowalny do obszaru estetyki. Witkowski, w kontekście m. in. rozważań o „humanistyce stosowanej”, stwierdza: „Jestem «zbuntowanym pesymistą», bo nie ma tu żadnych gwarancji ani łatwych rozwiązań, ale bunt zawsze jest punktem wyjścia do zmiany” (Witkowski, w: Kamiński, 2024). Dlatego w wielu tekstach Witkowski mówi o znaczeniu otwierania się „na złożoność zjawisk i ich różnorodne naświetlenia i przekroje” i – w tym ujęciu – badanie „zlekceważonego, uszkodzonego kontaktu z osiągnięciami kultury jako skarbnicy, której tylko nominalnie bywamy dziedzicami”. Dlatego też wielokrotnie argumentuje, że „w każdym naszym działaniu zawiera się aspekt pedagogiczny” (tamże).

Nie oznacza to pojmowania pedagogiki jako nadrzędnej metanauki, jako dyktatu, ale otwarcie zarówno na złożony, kulturowy charakter edukacji (i edukacyjny potencjał tekstów kultury), jak i na uwikłania samej pedagogiki. Rozumienie kultury jako „niewidzialnego środowiska”, „gruntu symbolicznego”, to traktowanie edukacji jako „sprzyjania przebudzeniom, pasji poznania [...]” (tamże).

To właśnie edukacyjne sprawstwo – podkreślmy – umożliwiające rozumienie tego środowiska, stwarza szansę świadomego oporu i buntu wobec częstego upraszczania, redukcji kształcenia do „przygotowania do mitycznego rynku pracy”. Takich szans nie daje bowiem przeciwstawianie dyscyplin i wiedzy, określanych jako praktyczne, tym dyscyplinom, którym takiego miana się odmawia.

Jest to nieustannie powracająca kwestia w dyskusjach na temat dyscyplin humanistycznych i społecznych. Zakładane w tych dyskusjach, jako oczywiste, rozumienie praktyczności skazuje często humanistów na strategię obronną, która może wzmacniać argumenty z obszaru potocznej praktyczności. Dlatego tak ważne jest

owo odmienne rozumienie edukacyjnego sprawstwa. W tym kontekście warto też przypomnieć (bardzo wyraźnie przedstawiający kwestie edukacyjne) komentarz Dariusza Dolińskiego, dotyczący wieloletnich prac nad ustawą o zawodzie psychologa. Doliński wskazuje, że „głównym problemem są sprzeczne interesy różnych środowisk, w tym środowisk, które z prawdziwą psychologią mają niewiele wspólnego” (Doliński, 2025). Zdecydowanie zaznacza, że traktowanie spraw dotyczących standardów kształcenia studentów jako oddzielnych i mniej ważnych jest „skrajnie błędne, a nawet niebezpieczne” (tamże). Zastępowanie kształcenia akademickiego zredukowanym „profilem praktycznym”, uzasadnianie takich decyzji „praktycznym” charakterem zawodu i potrzebami rynku pracy, wiąże się nie tylko ze schematycznym traktowaniem wiedzy akademickiej, czy wręcz z jej deprecjonowaniem. To także, co warto uwidocznic, nierefleksyjne pojmowanie praktyczności, promowanie bezkrytyczności i utrwalanie bezradności. Doliński radykalnie stwierdza, że „bez odejścia od tzw. profilu praktycznego, będącego, niemal bezwyjątkowo, fikcją kształcenia, nie sposób tej patologii zlikwidować” (tamże).

Zauważmy, że taka tendencja pozornego (hasłowego) upracticznienia dotyczy także innych dyscyplin. Pedagogika jest obszarem, w którym szczególnie wyraźnie artykułowane są argumenty w tych sporach. Tendencja potoczne pojmowanego upracticznienia poszczególnych dyscyplin wyraża się nie tylko w treściach reklam modnych i obleganych kierunków studiów, bądź w zachętach do takich kierunków, które są rzadko wybierane, a dzięki temu upracticznieniu mają być odnowione. Taki zamysł i taki język współokreśla też niektóre debaty akademickie, a także projekty edukacyjnych reform. Upracticznienie to jest pozorne, ponieważ opiera się na założeniu o odrębności czy opozycyjności hasłowo pojmowanej „teorii” i redukcyjnie traktowanej praktyki. Sprowadza tę praktyczność do umiejętności posługiwania się poznanymi scenariuszami „skutecznego” działania, do bezkrytycznego przyjmowania reguł, celów, sensu tego działania, uczy bezradności wobec nakazów.

Niekiedy zdarza się – dodajmy jeszcze – że charakteryzowane tu postulaty występują w formie karykaturalnej. Aktualna pedagogiczna (medialna) debata na temat – czy nauczycielką/nauczycielem w przedszkolu może być osoba bez wykształcenia pedagogicznego – dostarcza, starych i nowych (wielokrotnie już analizowanych) przykładów pojmowania relacji: teoria–praktyka. Częstym argumentem jest tu wskazywanie na to, że w tej pracy ważne jest edukacyjne doświadczenie oraz empatia (tak, jakby akademicy pedagogicy lekceważyli te wartości), a nie czytanie o pedagogicznych, abstrakcyjnych teoriach i sławnych pedagogach. Ten dorobek „abstrakcyjnych pedagogicznych teorii” nie zaistniał więc w obszarze kulturowej komunikacji, pozostał głosem niemym.

Myślenie o kształceniu przez pryzmat – w ograniczony sposób pojmowanych: rynku, edukacyjnych potrzeb, rynku pracy, redukcja praktyczności do umiejęt-

ności zastosowania repertuaru gotowych porad, czyni z edukacji dziedzinę podporządkowaną innym niż – patetycznie deklarowane – cele.

Witkowski zaznacza, że takie (bez)myślenie może niszczyć nie tylko sferę zawodową i pracę akademicką, ale też redukuje „troskę o jakość umysłów do umiejętności, procedur, posłuszeństwa władzy, wydziedziczając z kultury i obywatelskiej tożsamości” (zob. Witkowski, w: Kamiński, 2024). Co więcej – podkreślmy – czyni to niekiedy w sposób niewidoczny, niezauważalny, dostarczając jednocześnie różnych popkulturowych „produktów zastępczych”. Może też unieważniać, banalizować opór i bunt.

Witkowski przypomina, że „człowiek przebudzony” (wg Hermanna Hessego) to ten, który „szuka drogi do siebie”. Jednak w świecie akceptującym różne rodzaje „kulturowego barbarzyństwa” obiekty kulturowe stają się nie tylko nieme, zapomniane, ale – co warto zaznaczyć – też czynnie lekceważone, a nawet wzbudzające zachowania agresywne.

„Barbarzyństwo kojarzenia edukacji z przygotowaniem do rynku pracy i ról zawodowych jest związane właśnie z zapominaniem, że musimy się przygotowywać do nadawania sensu własnemu życiu [...]” – stwierdza Witkowski (w: Kamiński, 2024; zob. także: Witkowski, 2015).

Możemy więc obserwować, że w sytuacji bezkrytyczności i ekspansywności kiczu, a nawet jego promocji, nie czyni się już z niego narzędzia możliwego oporu wobec (niezrozumiałej) „wysokiej” kultury, nie buduje on drogi wycofania, nie tworzy enklawy spokojnego, osobnego, zadowolenia. A wtedy, gdy ta bezkrytyczność może osiągać akademii i edukacji, bunt staje się istotnym wyzwaniem edukacyjnym.

Tworzenie podstawy rzeczywistego oporu³, wspomagającego wolne działania, to właśnie m.in. zadanie edukacji. Nie takiej jednak, która „nadaje” wolność (por. Sztobryn, 2009, s. 11). Jest to bowiem stała praca, a nie sentymentalne debaty o podmiotowości.

Wskazanie na pułapki „kiczowatego humanizmu” (Witkowski, 2007, s. 136–139; zob. też: Witkowski, Kwieciński, 1998), ale także na meandry wyższościowej krytyki kiczu, która sama w kicz może popadać – na co uwrażliwia Witkowski – to uwyrażnienie znaczenia interpretacji, której nieodzownym warunkiem jest krytyczne zakotwiczenie w kulturze. Taka edukacja może uczyć otwartości, nielekceważenia złożoności i niejednoznaczności, a jednocześnie rozumienia wymagań *sytuacji etycznej*.

³ Problem oporu i odporu wobec procesów urynkowania edukacji podejmują – w obszernie badanym (filozoficznym, społecznym, edukacyjnym) kontekście, formułując koncepcję pedagogiki radykalnej solidarności – Maksymilian Chutorąński i Oskar Szwabowski („Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 1, s. 53–72). Zob. też: prace Tomasza Szudlarka.

Poeta pisze:

[...] moje ja musi być wyraziste
zauważalne w całej swojej niejednoznaczności
a tak dzieje się tylko
gdy coś zostaje bądź zostało napisane już wcześniej a potem znika
każde dzieło ma swoje własne ja
bez tego ja pisanie traci swój ruch
i swój kierunek
te tak różne ja, chociaż nadal zauważalne
te różne ja, które każde dzieło tworzy i
które tworzą dzieło
są czymś
być może właśnie tym czymś o czym pisanie nam opowiada (Fosse, 2024).

References

- Adorno, T. W. (1994). *Teoria estetyczna*, tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doliński, D. (2025). Komentarze PTP: głos nauki w sprawie regulacji zawodu 18.07.2025. Komentarz w sprawie aktualnie procedowanych regulacji prawnych istotnych dla zawodu psychologa. Pobrane z: <https://psych.org.pl/aktualnosci/aktualnosc/komentarze-ptp-glos-na-uki-w-sprawie-regulacji-zawodu> (otwarty: 3.12.2025).
- Fosse, J. (2024). *Pies i anioł*, tłum. E. Frączak-Nowotny. Kołobrzeg: Wydawnictwo Biuro Literackie.
- Ignaciuk, M. (2025). Kanon lektur się zmienia. To odpowiedź na to, czego chcemy od edukacji. [Wywiad z J. Klejnockim]. Pobrane z: <https://strefaedukacji.pl/kanon-lektur-sie-zmienia-to-odpowiedz-na-to-czego-chcemy-od-edukacji/ar/c5p2-27345985> (otwarty: 10.09.2025)
- Janion, M. (2007). *Płacz generała*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kamiński, G. L. (2024). Jestem tu „zbuntowanym pesymistą”, bo nie ma tu żadnych gwarancji ani łatwych rozwiązań, ale bunt zawsze jest punktem wyjścia do zmiany – rozmowa z prof. Lechem Witkowskim o jego książce „Humanistyka stosowana”. Pobrane z: <https://ksiazka.net.pl/rozmowa-z-prof-lechem-witkowskim-o-jego-ksiazce-humanistyka-stosowana> (otwarty: 10.09.2025).
- Sztobryn, S. (2009). *Jaka wolność taka edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Witkowski, L. (1998). Nieobecne dyskursy. *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, 6, 7–36.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2015). Wartościowanie i normatywność: Uwagi w poszukiwaniu narracji problematyzującej kwestie podstawowe. W: M. Jaworska-Witkowska (red.), *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pedagogice i edukacji* (s. 21–31). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.