

**Urszula Dobrosielska**

*Uniwersytet Warszawski\**

Email: [u.kretkowska@uw.edu.pl](mailto:u.kretkowska@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0003-3849-4803

## Pedagogiczne możliwości tekstu literackiego. Inspiracje myślą Jana Błońskiego\*\*

### Summary

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF THE LITERARY TEXT. INSPIRATIONS FROM THE THOUGHT OF JAN BŁONSKI\*\*

In the article I try to demonstrate the validity of two issues. First, I propose to include the voice of literary criticism in the discussion of education. Second, I present the pedagogical possibilities of a text extracted from literary criticism and hermeneutic philosophy. The leading figure of this article is Jan Błoński – a literary critic and historian. In his texts, I seek answers to the following questions: Can literary criticism inspire pedagogical thought? What textual possibilities does Błoński point to? What do these textual possibilities imply for educational practice? The issue on which I place particular emphasis in my reflections is the interactional conversation with the text. By tracing its meaning, I try to reach the points where pedagogy and fiction have common ground. At the same time, in seeking to understand the dialogue between the reader and the literary work that inspires pedagogical thought, I reflect on the concepts of sensitivity and tradition. Thus, I reflect on the sense in which the text is a space for education and upbringing. In this research, I draw on the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer. In my view, it is also close to the critical and literary thought of Błoński. Inspired by Gadamer's major work, *Truth and Method*, I seek in Błoński's work an interpretive approach for my own reflections on the importance of literature in education.

**Keywords:** Jan Błoński, literary criticism, literature, pedagogy, education through literary works, tradition

---

\* Adres: Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

## Wstęp

Inspiracją dla powstania tego artykułu jest literatura piękna, a właściwie jej brak w programach kształcenia przyszłych nauczycieli i wychowawców. Studenci pedagogiki czytają artykuły z zakresu psychologii, socjologii, filozofii, a nie czytają ani poezji, ani prozy. W prowadzonych tu rozważaniach pytam o wartość trochę już spowszedniałego w oczach filozofów edukacji fenomenu tekstu (Marshall, 2008; McGinley, Kamberelis, Wesley White, 2021). Przedstawiam stosowany przez Jana Błońskiego<sup>1</sup> sposób interpretacji tekstu, zbliżony w swych głównych założeniach do teorii hermeneutyki filozoficznej Hansa-Georga Gadamera.

Przez pryzmat tejże koncepcji czytam eseje krytycznoliterackie Błońskiego, które ukazują możliwości do osiągnięcia poziom bliskości z utworem literackim. W twórczości krakowskiego krytyka literatury odnajduję szereg przynależnych tekstowi możliwości, komentując je pod kątem pedagogicznym. W stosunku do praktyki edukacyjnej prezentuję poglądy, wynikające z bardzo konkretnych przykładów refleksji z pogranicza estetyki i filozofii, zawartych w pracach Błońskiego.

Błoński jest wyjątkowym krytykiem literatury, co staje się szczególnie wyraźne w zestawieniu jego koncepcji lektury tekstu z Gadamerowską filozofią rozumienia. Dialog z tekstem, myśl podzielana przez tych dwóch teoretyków, jest pojęciem wciąż aktualnym i, niezależnie od mody oraz panujących w nauce tendencji metodologicznych, otwierającym nowe perspektywy odczytań literatury. W dalszych rozważaniach pokazuję, w jaki sposób Błoński zachęca do przekraczania stereotypowych spojrzeń na tekst literacki i jak jego myśl krytycznoliteracka zachowuje aktualność, niezależnie od zmieniających się nastrojów intelektualnych w teorii tekstu i interpretacji.

Tekst jest centralnym pojęciem tego artykułu. W ramach rozważań dotyczących tego pojęcia, przeprowadzam analizę zagadnienia wrażliwości w procesie wychowania. Staram się ukazać pedagogiczną wartość *rozmowy z tekstem*<sup>2</sup>, podkreślając jej egzystencjalny charakter. Jednocześnie pokazuję, w jaki sposób przeszłość ma swój udział w kształceniu, które prowadzone jest w teraźniejszości. W sposób krytyczny przyglądam się także doświadczeniu rozmowy między czytelnikiem a tekstem.

W pierwszej kolejności analizuję wybrane eseje Jana Błońskiego w celu zidentyfikowania możliwości tekstu. Następnie zastanawiam się nad kształcącym wymia-

---

<sup>1</sup> Jan Błoński (1931–2009) – krytyk i historyk literatury, autor prac na temat twórczości Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Różewicza, Sławomira Mrożka i innych. Jeden z przedstawicieli krakowskiej szkoły krytyki literackiej.

<sup>2</sup> Przez *rozmowę z tekstem* rozumiem taki sposób czytania literatury, który pozwala czytelnikowi przenosić znaczenia zawarte w dziele literackim na rozumienie jego własnej egzystencji. Znaczenie tego terminu będzie rozwijane w dalszej części artykułu.

rem obcowania z tekstem. Dalej analizuję pojęcie wrażliwości, kluczową kategorię dla opisu procesu wychowania. W kolejnej części artykułu rozważam wychowawcze oddziaływanie przeszłości. Przykładem, na którego podstawie prowadzę refleksję jest szkic o poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego autorstwa Błońskiego, w którym dostrzegam „hermeneutyczny” sposób interpretacji tekstu. Na koniec podejmuję próbę odpowiedzi na sformułowane na wstępie pytania. Ukazuję pedagogiczne znaczenie rozmowy czytelnika z tekstem. Wskazuję na istotne dla praktyki wychowawczej konsekwencje, wpływające z czytania literatury.

Literatura piękna jest najczęściej przedmiotem poszukiwań w naukach humanistycznych. Może jednak stanowić inspirację dla nauk społecznych, w szczególności dla pedagogiki. Celowe czerpanie ze źródeł z literatury pięknej i wykorzystanie jej w dyskusji na temat wychowania łamie przyjęte przez naukowców podziały i rozgraniczenia między dyscyplinami. Nie oznacza to, że podziały taksonomiczne nauk są niepotrzebne. Moją intencją jest jedynie wpisanie się w nurt rozważań nad edukacją i kształceniem, który pojmuje pedagogikę humanistycznie, a edukację w sposób całościowy. Z tego też względu odwołuję się do filozofii oraz krytyki literackiej, w celu poszerzenia horyzontów rozumienia podstawowych pojęć w zakresie wychowania. Praca ma charakter wstępnych rozważań i skupia się na ogólnych, filozoficznie ujętych możliwościach tekstu.

### Funkcje tekstu literackiego

Jednym ze sposobów rozumienia dzieła sztuki jest traktowanie go jako medium między twórcą a odbiorcą. Oznacza to, że między tymi dwoma podmiotami zachodzi komunikacja, zapośredniczona przez wytwór artystyczny. W trakcie komunikacji ma szansę zrodzić się, czasami głębsza, a czasami nie, szczególna relacja między twórcą a odbiorcą. W przypadku dzieł literackich nawiązanie jej jest prostsze ze względu na materię, jaką eksploruje pisarstwo, a mianowicie – język. Niemniej jednak, jak to często się zdarza w relacji musi być ktoś, kto dąży do nawiązania kontaktu oraz ktoś, kto jest gotów powstałą więź przyjąć i podtrzymać. Odbiór dzieła literackiego nie jest jedynie kwestią upodobań czytelnika i jego możliwości interpretacyjnych. Również autor w dużej mierze ma wpływ na to, jak jego dzieło zostanie odebrane. W nawiązaniu do tego Błoński stawia autorowi zadania pisarskie, które opiszę w tej części artykułu. Mam nadzieję, że analiza ich pozwoli dostrzec znaczenie, jakie mają dla odbioru dzieła literackiego przez czytelnika.

Czytelnik jest w pewnym sensie zdany na autora utworu literackiego. To poeta, pisarz decyduje o tym, co pisać i jak pisać. Pierwsze wiąże się z szukaniem nowości, drugie z kształtowaniem u czytelnika drogi recepcji dzieła. Błoński mówi

o tym w następujący sposób: „poezja jest odkrywaniem i kształtowaniem wzruszeń ludzkich” (Błoński, 1956, s. 19). Jest to pierwsze zadanie, które krytyk stawia przed autorem. Jest ono o tyle trudne, że wykonanie go odbywa się jakby na dwóch poziomach. Odkrywanie „wzruszeń ludzkich”, zdaniem Błońskiego, jest „realizacją możliwości” (Błoński, 1956, s. 19). Nasuwa się pytanie o to, jakich możliwości? Po pierwsze tych, które pisarz czerpie z codziennych obserwacji społeczeństwa, życia i zachowania ludzi. Po drugie Błoński wskazuje na twórcze możliwości samego pisarza. Wiąże się to bezpośrednio z drugą częścią cytowanego zdania. „Kształtowanie wzruszeń ludzkich”, zdaniem krytyka, tak jak myślenie, nie dzieje się bezsłownie. Błoński zwraca tu uwagę na materię pracy pisarza, a mianowicie na język. Sposób ujęcia myśli, ułożenia słów kieruje rozumieniem przekazu, komunikatu zawartego w utworze literackim.

Kolejnym zadaniem autora dzieła literackiego jest „wykształcenie w sobie przez twórcę możliwie pełnego świata odczuć i wzruszeń” (Błoński, 1956, s. 25). Jest to ważne, ponieważ umożliwia poecie zachowanie integralności dzieła literackiego (tamże, s. 33), którą Błoński określa jako dialektyczną jedność formy i treści (tamże, s. 34). Co więcej, utrzymanie jedności wewnętrznej samego twórcy pozwala mu dojrzałe podchodzić do własnej twórczości, a nie traktować swoich wierszy jak wypadek przy pracy. Dzięki sprostaniu tymże zadaniom artysta ma szansę zyskać autentyczność, która pozwala na bardziej bezpośredni kontakt z odbiorcą. Oznacza to, że jego utwory być może będą bardziej zrozumiałe dla czytelnika, a przekaz ukryty w wierszu bardziej klarowny.

Podsumowując tę część rozważań, posłużę się słowami Błońskiego: „poezji się nie tworzy, ale ona jest – i całym zadaniem jest wydobyć jej z rzeczywistości” (Błoński, 1956, s. 43). Przywołana myśl Błońskiego zmierza w kierunku ułatwienia komunikacji między czytelnikiem a twórcą, lokując jednak odpowiedzialność za to porozumienie po stronie pisarza.

Po stronie odbiorcy natomiast można, według Błońskiego, wyróżnić pięć powodów czytania książek. Pierwszy z nich to, „aby cieszyć się pięknem” (Błoński, 1981, s. 307). Odniesienie do estetyki dzieł sztuki wydaje się tu oczywiste. Jednak w przypadku dzieł literackich musi chodzić o coś więcej. Jednym z ważniejszych pojęć w relacji między pisarzem a czytelnikiem jest odpowiedzialność. Skoro mamy z nią do czynienia na etapie tworzenia dzieła literackiego, należałoby ten fakt powiązać z wartościami moralnymi, które artysta próbuje przekazać. Dzięki temu piękno tkwi nie tylko w formie i treści utworu, ale także w jego moralnym przekazie. W konsekwencji tego staje się możliwe „rozpoznanie własnego losu” (Błoński, 1981, s. 307). Błoński ma zapewne na myśli rozpoznanie własnej historii, odczuć, przeżyć w historiach bohaterów powieści. Ostatnim i najważniejszym powodem lektury z punktu widzenia odbiorcy jest współtworzenie, uzupełnienie

dzieła literackiego o własną interpretację, które umożliwia „zrozumienie i niemal wyrażenie” siebie (tamże). Zdaniem Błońskiego „przyswajając sobie poemat, piszemy go niejako na nowo, wypełniając swoim doświadczeniem, naginając do własnej wyobraźni” (Błoński, 1978, s. 148–156). Przez odtworzenie go we własnej świadomości, czytelnik interpretuje przekaz zawarty w dziele. Interpretacja staje się drogą wspólnego poszukiwania sensu, odszyfrowania głównej myśli utworu. W ten sposób dzieło literackie jakby „ożywa” i zyskuje prawo do głosu. Z kolei to prawo, stojące teraz po stronie utworu wymusza na czytelniku, cierpliwe słuchanie, otwarcie się na przekaz zawarty w dziele. Wszystkie wspomniane tu powody lektury książek, stają się jednocześnie warunkami prowadzenia rozmowy z tekstem.

Główny wniosek, jaki się nasuwa w tym miejscu to ten, że wymienione przez Błońskiego funkcje tekstu literackiego zarówno w odniesieniu do czytelnika, jak i autora utworu pełnią rolę drogowskazu. Pomagają one w podejmowaniu decyzji o tym, co z tego, co tekst przedstawia albo ma dopiero zadanie przekazać, jest dla twórcy oraz odbiorcy utworu ważne. Innymi słowy, analizowane w tym fragmencie „funkcje” tekstu zachęcają do traktowania literatury egzystencjalnie. W opisywanych propozycjach Błońskiego możemy dopatrzeć się zaproszenia do rozumienia literatury pięknej jako równoprawnego w stosunku do teorii i praktyki źródła refleksji nad własnym życiem.

### Kształcący charakter obcowania z tekstem

W odpowiedzi na zarysowany w poprzednim fragmencie sposób prowadzenia rozmowy z tekstem przejdę do ukazania pedagogicznego znaczenia przeprowadzonej analizy poglądów Jana Błońskiego. Patrząc z perspektywy jego twórczości można stwierdzić, że zarówno czytanie, jak i tworzenie tekstu literackiego wymaga zaangażowania. Jest ono różnie rozumiane, w odniesieniu do tego, czy dotyczy ono pisarza, czy czytelnika. W przypadku pisarza wiąże się ono z odpowiedzialnością. Jeżeli chodzi zaś o czytelnika mamy do czynienia z umiejętnością słuchania. Te dwie kwestie kierują nas w stronę hermeneutyki filozoficznej Hansa-Georga Gadamera, gdzie tekst staje się przestrzenią rozmowy wokół pytania, które nadaje sens utworowi. Jak będziemy mogli się dalej przekonać, myśl Błońskiego, dotycząca interpretacji tekstu jest dość bliska głównym założeniom koncepcji niemieckiego filozofa.

Tekst, jak zauważa Błoński, z momentem wydruku staje się czymś niezależnym, tj. zyskuje autonomię semantyczną. Nie bez znaczenia jest więc to, czego on dotyczy i po co został stworzony. Znamienne jest także to, że jako warunek dojrzałej twórczości literackiej, krytyk wskazuje wewnętrzną jedność samego twórcy. Należy w tym miejscu zapytać, dlaczego u Błońskiego pojawiają się takie słowa jak: jedność, integralność, wzruszenie, odczucie, kształtowanie? Pojmowanie tekstu jako

dzieła sztuki w esejach Błońskiego jest silnie powiązane z osobą pisarza. I choć można by się obawiać swego rodzaju psychologizmu, to Błoński jest daleki od tego sposobu podejścia do literatury. Nacisk położony na autora tekstu wynika raczej z zainteresowania jego zdolnością do obserwacji świata oraz poszukiwania, odnajdowania i poddawania się inspiracji. Błoński ma świadomość tego, że aby trafić do czytelnika, tekst musi być „autentyczny”. Owa autentyczność dotyczy zarówno pisarza, jak i jego dzieła. Jej źródłem jest „świat odczuć i wzruszeń” (Błoński, 1956, s. 25) przedstawiony w tekście.

Słowo „wzruszyć” swoim wydzźwiękiem kieruje nas ku zagadnieniu ruchu, a w szczególności ruchu pytania i odpowiedzi wokół problemu, który stał się przyczyną powstania tekstu. Błoński pisał: „Pisarz, aby się posunąć naprzód, musi rozplątać problem, który go zrodził, a nie – gonić za nowym problemem” (Błoński, 1987, s. 68). Przytoczone słowa zachęcają do poszukiwania poprzez własną twórczość literacką rozwiązania owej problematyczności. W związku z tym, słowo „problem”, które wyraża pewną wątpliwość domagającą się rozwiania, staje się elementem wspólnym koncepcji Gadamera i myśli Błońskiego. Nieoczywistość problemu polega na tym, że w swojej istocie jest on czymś, co stawia nam opór. Nie możemy wobec niego przejść obojętnie. Bardzo często pojawienie się problemu w naszej rzeczywistości uniemożliwia jakikolwiek ruch. Jedynym sposobem na rozprawienie się z nim jest jego rozwiązanie. To z kolei wymaga od nas zrozumienia miejsca, w którym ten problem tkwi, a także tego, z jakiej przyczyny on się pojawił i wreszcie odnalezienia sposobu, aby przejść ponad nim bez poniesienia szkód. Problem jest czymś, co stawia nas w sytuacji zagrożenia, podobnie jak pytanie, na które nie możemy nie odpowiedzieć. Słowo „problem”, bardziej niż pojęcie pytania, uświadamia pewną ostateczność, skończoność, ograniczenie bycia w danej rzeczywistości. Zarysowane w ten sposób pojmowanie pytania, obecne również w filozofii Gadamera, które leży u podstaw tekstu literackiego, pozwala dostrzec ciężar odpowiedzialności, jaki spada na pisarza.

Piękno utworu literackiego nie służy jedynie temu, aby przyciągnąć uwagę czytelników. Pomimo swojej kruchości i delikatności jest ono w rzeczywistości polem walki o odpowiedź, która pozwoli zrozumieć sens pytania, pozwoli rozwiązać problem, pozwoli w końcu zachować twórcy jego życie. Użyte tu sformułowanie brzmi górnolotnie, ale wcale nie jest przesadzone. Pod wyrażeniem „zachowanie swojego życia”, kryje się bowiem potwierdzenie wiary w to, że nasze bycie w świecie nie jest bez znaczenia, a rzeczywistość, która stawia opór, można oswoić przez jej zrozumienie. Odpowiedzialność pisarza wiąże się właśnie z tym, że swoim tekstem, swoim dziełem zachęca czytelnika do tego, aby postawił się w sytuacji rozchwiania i niepewności. Namawia do poddania w wątpliwość tego, co już wie i rozpoczęcia poszukiwania sensu od nowa.

Zaangażowanie czytelnika zależy, jak już wcześniej wspomniałam, od umiejętności słuchania, które również opisywał Gadamer. Ta umiejętność posiada dwie składowe. Pierwsza to zawieszenie swoich mniemań i bycie otwartym na to, co tekst ma do powiedzenia. Druga wiąże się z pokonaniem, czy raczej z niepoddawaniem się problematyczności tekstu, lecz z dążeniem do jej rozwiązania na swój własny sposób, niekoniecznie bliźniaczy do propozycji autora tekstu. To do czytelnika należy przywilej interpretacji dzieła.

Podsumowując, proces tworzenia, czytania oraz interpretacji tekstu w poglądach Błońskiego, okazuje się bliźniaczo podobny w sposobie ujęcia do koncepcji hermeneutyki Gadamera. Obcowanie z tekstem jawi się jako wprawianie w ruch procesu rozumienia, a odpowiedzialność stojąca po stronie pisarza i zaangażowane słuchanie przez czytelnika jako warunki rozmowy z dziełem literackim. Tym samym literatura piękna staje się przestrzenią kształcenia i wychowania. Proces rozumienia, do którego ona zaprasza, pozwala odkrywać znaczenia, mające wartość egzystencjalną.

### Wrażliwość jako centrum kształcenia

W poprzednim fragmencie analizowałam dzieło literackie od strony jego możliwości prowadzenia dialogu z czytelnikiem. W tej części analizuję zagadnienie wrażliwości, aby odnaleźć punkty wspólne dla pedagogiki i krytyki literackiej.

Elementem wspólnym dla wychowania i krytycznego czytania literatury pięknej, który można wskazać na podstawie analizy tekstów Błońskiego, jest wrażliwość. Błoński pisze, że ludzie czytają po to, „aby cieszyć się pięknem” (Błoński, 1981, s. 307). Z kolei pisarze powinni być świadomi tego, że „poezja jest odkrywaniem i kształtowaniem wzruszeń ludzkich” (Błoński, 1956, s. 19). Oba te zdania wskazują, choć niebezpośrednio, na rzeczywistość, która jest wspólna zarówno dla tychże zdań, jak i dla osób doświadczających sztuki. Piękno jest tym, co prowokuje lub też zachwyca człowieka. Wzruszenie odnosi się zaś do pewnego przeżycia spowodowanego kontaktem ze sztuką. Za tym wszystkim zaś stoi wrażliwość człowieka. To ona staje się kanwą procesu kształcenia.

Pojęcie *wrażliwości* należy szczegółowo omówić z kilku powodów. Po pierwsze wiąże ono myśl pedagogiczną z estetyką. Po drugie wydaje mi się ono niedoceniane, częściowo ze względu na obecnie panujący model uprawiania nauki, częściowo zaś z powodu niedostrzegania potencjału pedagogicznego wrażliwości, zwłaszcza w kontekście wychowania.

Wrażliwość jest czymś nad wyraz indywidualnym i subiektywnym, w związku z tym, z samej swej natury jest bezużyteczna, gdy do głosu dochodzi argument powtarzalności, empirycznej sprawdzalności. W sytuacji gdy dominuje podejście

metodologii badań ilościowych lub jakościowych istnieje mała szansa na dostrzeżenie jej wartości w edukacji. Aby to było możliwe, należy przejść ponad tym paradygmatem. To natomiast, co wiemy o wrażliwości to to, że jej kształt podlega wielu różnym czynnikom, zależnym od indywidualnych biografii ludzkich oraz to, że jest czymś niezmiernie delikatnym i stanowi jedną z podstaw określenia przez człowieka swojego miejsca w świecie.

Na czym zatem polega fenomen wrażliwości w kontekście kształcenia? W poprzednim fragmencie analizowałam warunki rozmowy z tekstem. Zaangażowanie w ów dialog zarówno po stronie pisarza, jak i czytelnika wiązało się głównie z tym, że tekst literacki w swojej istocie jest tworem autonomicznym, niezależnym od swojego autora. W tym miejscu warto powiązać zagadnienia autonomii semantycznej tekstu i wrażliwości jako formy doświadczenia pedagogicznego. Nasuwa się więc pytanie: co autonomia znaczeniowa tekstu ma wspólnego z wrażliwością?

W *Prawdzie i metodzie* Gadamer pisał: „Rozumieć tekst oznacza rozumieć to pytanie [postawione przez tekst – przyp. U.D.]” (2013, s. 503). Ten cytat delikatnie nakierowuje nas na to, co leży u podstaw omawianego fenomenu literatury. Tym, co pobudza pisarza do napisania dzieła literackiego jest nurtujące go pytanie. To pytanie, jak już wcześniej wspomniałam, wprawia także czytelnika w stan rozchwiania w sferze jego mniemań i ocen na temat rzeczywistości. Zanim jednak dojdzie do uruchomienia procesu rozumienia, narastające w nas wątpliwości muszą gdzieś powstać i się o coś rozbić. I jak oświecenie przyzwyczało nas do myślenia o tym, że wszelkiego rodzaju wiedza należy do dziedziny ludzkiego umysłu, tak nie wyjaśniło, dlaczego jej zdobycie wiąże się z tak ogromnym wysiłkiem.

Nie chcąc teraz wchodzić w dyskusję natury psychologicznej o procesach uczenia się, ograniczę prowadzoną tu refleksję do spraw związanych z pojęciem wrażliwości. Doświadczenie sztuki, które wymaga uwzględnienia własnych personalnych przeżyć i które zaprasza nas do spojrzenia na własną biografię z innej perspektywy udowadnia, że wiedza nie jest czymś zewnętrznym wobec człowieka. Dzięki przedstawionemu przez Gadamera zarysowi doświadczenia hermeneutycznego oraz ujęciu zdobywania wiedzy w kategoriach procesu rozumienia, nauka staje się kategorią egzystencjalną. W tym kontekście wrażliwość nabiera coraz większego znaczenia. To właśnie ona wyznacza przestrzeń, w której nasze dotychczasowe rozumienie rzeczywistości napotyka opór. Staje się ona miejscem, w którym nasze niezadowolenie i poczucie zagrożenia domaga się odpowiedzi na postawione przez tekst lub przez nas samych pytanie. Tak jak umysł kieruje racjonalną analizą możliwych odpowiedzi, tak wrażliwość stoi na straży naszych poszukiwań, przypominając nam o wadze pytania.

Podsumowując, literatura piękna może być traktowana jako źródło pozyskiwania wiedzy, gdyż nauka w niej zawarta wypływa z pytań, leżących u jej podstaw

oraz wiąże się bezpośrednio z motywacją zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości. Wrażliwość w tak pojmowanym kształceniu jest elementem kluczowym. Stanowi ona o horyzoncie poszukiwań odbiorcy sztuki. Jawi się jako przestrzeń dla edukacji wyposażona w zdolność do ciągłego rozrastania się. Wrażliwość jest tym czynnikiem, który wyrывa z mechanizmu rutyny dnia codziennego i zaprasza do ciągłego rozwoju.

### Pedagogiczne znaczenie tradycji

W tej części artykułu przyglądam się pedagogicznym możliwościom oddziaływania przeszłości. Z racji tego, że Jan Błoński był historykiem i krytykiem literatury, nawiązywanie do przeszłości, historii czy konkretnych tradycji literackich jest dla rozumienia jego tekstów kluczowe. Szczególnie w kwestii interpretacji i zarysowywania nowego sposobu rozumienia utworów różnych autorów. Zanim jednak przejdę do analizy konkretnych przykładów pedagogicznego oddziaływania przeszłości w literaturze pięknej, przedstawię najpierw złożoność pojęcia *tradycji*.

### Różne sposoby rozumienia tradycji

Jerzy Szacki (2011) wyróżnia dwa spojrzenia na fenomen tradycji. Pierwsze z nich ujmuje tradycję przedmiotowo. Autor zwraca uwagę na to, że często, kiedy mówimy o tradycji, nie mamy na myśli tylko jej transmisji, ale to, *co* jest przekazywane z pokolenia na pokolenie, tzn. przedmiot tradycji (Szacki, 2011, s. 167). Słowo „przedmiot” jest tutaj niewystarczające. Dlatego też autor posługuje się sformułowaniem „dziedzictwo społeczne”, dzięki któremu możliwe jest objęcie zakresem znaczeniowym szerszej grupy artefaktów przeszłości aniżeli jedynie muzealne eksponaty. Należy również zaznaczyć, że pojęcie to nie jest tożsame z kulturą. W przeciwnym razie kulturą określibyśmy jedynie to, co niezienne i stałe oraz nie bralibyśmy pod uwagę dynamiki zjawisk w niej występujących. Między innymi z tego powodu, jak również z chęci pozostania wiernym głównemu zagadnieniu swojej książki, jakim jest tradycja (jest to pojęcie szersze, w zakres którego wchodzi określenie „dziedzictwa społecznego”), Szacki przedstawia trzy sposoby rozumienia dziedzictwa społecznego, aby w miarę możliwości w jak najpełniejszy sposób oddać charakter tego pojęcia i jego związek z tradycją.

Pierwszym z nich jest rozumienie dziedzictwa społecznego podług „koncepcji podłoża historycznego”. Koncentruje ona swoją uwagę na „całokształcie faktów zastanych przez pokolenie współczesne i określających warunki jego własnej działalności” (Szacki, 2011 s. 132). Innymi słowy są to czynniki rozwoju dziejowego. Warty uwagi jest fakt, iż po raz pierwszy spotykamy się z pojmowaniem przeszło-

ści jako czegoś warunkującego lub raczej mającego wpływ na terażniejszość i formowanie się przyszłości. Jednak Ludwik Krzywicki traktuje podłoże historyczne w swojej koncepcji jako fenomen „ograniczający swobodę działania i możliwość zmiany” (Krzywicki, 1951 za Szacki, 2011 s. 133), tradycję zaś jako siłę zachowawczą. Szacki wymienia także koncepcje Kazimierza Dobrowolskiego oraz Stanisława Ossowskiego. Pierwszy z autorów zwraca się ku szerszemu, bardziej otwartemu sposobowi rozumienia podłoża historycznego. W przypadku drugiego, omawiane tutaj pojęcie zyskuje odniesienie do grupy społecznej.

Drugim sposobem patrzenia na pojęcie społecznego dziedzictwa jest ujmowanie go jako zespół wzorów. „Mówiąc o nim [dziedzictwie – przyp. U.D.] jako zespole wzorów, mamy na myśli po prostu to, że zachowania członków jakiejś zbiorowości są pod pewnymi względami takie same, jak zachowania członków tej zbiorowości we wcześniejszych okresach jej istnienia” (Szacki, 2011, s. 139). Definicja ta obejmuje zarówno reguły postępowania, jak i sferę zachowań realnych (Szacki, 2011, s. 137 i 140).

Trzecim i już ostatnim sposobem rozumienia dziedzictwa społecznego jest ujmowanie go jako faktu i wartości. Szacki pisze: „Pewne elementy kultury dziedziczymy niejako machinalnie, podczas gdy inne przejmujemy poprzez akt emocjonalnej identyfikacji ze swymi poprzednikami” (Szacki, 2011, s. 141). Cytat ten wskazuje po pierwsze na fragmentaryczność dziedzictwa. Mam na myśli to, iż składa się ono z wielu różnych, jak pisze autor, faktów. Po drugie na wyposażenie tych faktów w pewną wartość, które dokonuje się przez „akt emocjonalnej identyfikacji”. Słowo „wartość” będzie miało szczególne znaczenie przy omawianiu tradycji w ujęciu podmiotowym.

Teraz chciałabym się przyjrzeć temu, co autor określa jako emocjonalną identyfikację z przeszłością. Sądzę, że należy w tej kwestii pozostać wierną głównemu założeniu przedmiotowego podejścia do przeszłości i nazwać to zjawisko jako wyposażanie „faktów” w afirmatywny bądź negacyjny stosunek do nich. Jak pisze autor: „Tradycja może być zaakceptowana lub odrzucona, w każdym razie wyposażona jest w jakąś wartość” (Szacki, 2011, s. 142). Widzimy więc, że chodzi tu o zajęcie pewnego stanowiska względem określonego fragmentu przeszłości. Przy czym należy zaznaczyć, że wartościowaniu podlegają jedynie te fakty, które przykuwają naszą uwagę i wobec których odczuwamy taką potrzebę, czy też z którymi chcemy dyskutować. W przeciwieństwie do tych, które po prostu „wysysamy z mlekiem matki”.

Drugi sposób pojmowania przeszłości wyraża się w podmiotowym traktowaniu tradycji i zakłada czynność wartościowania poszczególnych, wybranych linii zdarzeń, skojarzeń, artefaktów, historycznych odniesień. Można zauważyć, że pojęcie tradycji w tutaj omawianym przypadku jest bardzo ograniczane. Jest to termin o znacznie mniejszym zasięgu znaczeniowym niż kategoria „dziedzictwa

społecznego”. Tradycja nie jest zatem ogółem faktów społecznych, obyczajów, wzorów zachowań, właściwym szeroko pojmowanej grupie. Nie jest ona czymś bezosobowym. Mamy tu bowiem do czynienia z „wartościowaniem szczególnego rodzaju” (Szacki, 2011, s. 150). Wyraża się ono w „afirmującym przywiązaniu do przeszłości” (Szacki, 2011, s. 152). W podmiotowym ujęciu tradycji, nie chodzi już jedynie o akceptację lub odrzucenie faktów, autor sugeruje raczej trwałą postawę względem wybranej linii przeszłości. Jako uczestnicy kultury jesteśmy zwrócenii ku tradycji, przywiązani do niej. Nasze reakcje emocjonalne wobec niej wyrażają się w szacunku do wartości, które reprezentuje. Dzięki tak szczególnemu rodzajowi dialogu między przeszłością a terażniejszością uczestniczymy w doświadczaniu tradycji. W związku z czym zyskuje ona wymiar indywidualny. Jak pisał Szacki: „nazwiemy tradycją [...] ideę wyrażającą sąd wartościujący” (2011, s. 144). A zatem będzie ona osobiście przez nas wybraną ideą wyposażoną w nadaną przez nas wartość i wywodzącą się z przeszłości.

Warte uwagi jest również to, że pomimo pozornego zawężenia w pojmowaniu tradycji, mamy nieograniczony wybór linii przeszłości. Możemy mówić o „wypach tradycji na rzece dziedzictwa” (Zimand, 1967 za: Szacki, 2011, s. 145). W takim ujęciu tradycja jawi się jako część dziedzictwa społecznego. Natomiast czynnikiem wyróżniającym staje się fakt nadania wartości dodatniej, wybranej przez człowieka części przeszłości. W związku z możliwością wyboru, relacje władzy między przeszłością a terażniejszością zostają odwrócone. W przedmiotowym podejściu tradycja „ciążyła, wywierała presję” na pokolenia ją przyjmujące. W podmiotowym podejściu to „żywi mają władzę nad umarłymi” (Szacki, 2011, s. 145). Przeszłość przestaje być jedynie dana. Nie traktuje się jej wyłącznie jako coś, co można przyjąć lub odrzucić. Rola odbiorcy nabiera coraz większej wagi.

Jak widać na przykładzie prowadzonej analizy, socjologiczny sposób rozumienia tradycji jest odpowiedzią na pytanie o to, czym tradycja jest i jaką rolę odgrywa w społeczeństwie. Warto w tym miejscu zastanowić się chwilę nad tym, jakie ona ma znaczenie w procesie kształcenia. W przedstawionej kolekcji sposobów rozumienia tradycji pojawiał się wątek jej wyboru i nadania znaczenia. Stwierdzenie tego faktu jest jednak niewystarczające w odniesieniu do głównego wątku tego artykułu, tj. możliwości tekstu literackiego, przejawiających się w ponadczasowości sensu w nim zawartego. Tym, co odpowiada za wciąż na nowo rozpoczynający się proces interpretacji dzieł literackich jest pytanie, które leży u podstaw danego utworu. Skoro pytanie wymaga ponownego zadania, oznacza to, że poprzednie odpowiedzi nie były wystarczające. Proces rozumienia, ujmując to za Gadamerem, zaczyna się więc od naszej dotychczasowej wiedzy, która domaga się dostosowania do obecnego stanu rzeczy, przez zadanie pytania, by doprowadzić nas do nowej wiedzy. Rozumienie zawsze zaczyna się w tym, co już było i prowadzi nas

ku temu, co będzie. „Horyzont przeszłości, w którym żyje wszelkie ludzkie życie i który istnieje w postaci przekazu, jest ciągle w ruchu” (Gadamer, 2013, s. 417). A zatem do natury nauki należy jej ciągły dialog z przeszłością. I choć podział na przedmiotowe i podmiotowe traktowanie tradycji jest tu w pełni zasadny, tak to, co ma w tym momencie o wiele większe znaczenie to ciągłość dziejowa, czy jakby powiedział Gadamer – „proces efektywnodziejowy”.

Literatura piękna, która jest jednym z nośników przeszłości, bierze udział w transmisji tradycji. Umożliwia ona aktywne uczestnictwo w procesie rozumienia minionych wydarzeń i ich twórczym przekształcaniu. Tekst literacki jest dowodem ciągłości dziejów, w której uczestniczymy, gdy włączamy się w proces rozumienia, przez interpretację oraz przez zadawanie pytań. Wciąż obecna „gra ruchu tradycji i ruchu interpretatora” (Gadamer, 2013, s. 403) zachęca czytelnika, by podążać za sensem pytania, którego aktualności nie ima się czas.

### Szkic o poezji Baczyńskiego jako przykład „hermeneutycznej” interpretacji tekstu

Dalsze rozważania mają na celu ukazanie koncepcji interpretacji w działaniu, tj. mają zilustrować myśl o dialogicznym charakterze podejścia krytycznoliterackiego Błońskiego. Za przykład hermeneutycznego sposobu interpretacji posłuży analiza jego eseju *Pamięci anioła* (Błoński, 1981, s. 27–56). Sama twórczość Krzysztofa Kamila Baczyńskiego nie jest zatem głównym przedmiotem moich rozważań. Tekst ten opowiada w szczególności o poezji Baczyńskiego, ale także odnosi się do sytuacji historycznej, w której przyszło poecie żyć. Nie przesłania to jednak refleksji nad tym, jak można poezję Baczyńskiego rozumieć. Poniższy fragment jest prowadzoną pod kątem pedagogicznym interpretacją myśli Błońskiego.

Utwory Baczyńskiego można określić mianem nowoczesnych, mimo że sam autor raczej stronił od awangardy. Błoński wspomina o jego upodobaniu do romantyków, o czym świadczyć może wybór Norwida przez Baczyńskiego na swojego patrona. „Czytał [go – przyp. U.D.] poważnie, jak czyta się nauczyciela i mistrza” (Błoński, 1981, s. 35). Twórczość Baczyńskiego wyrosła zatem z tradycji romantycznej. Wybór ten, zdaniem Błońskiego, okazał się słuszny z tego powodu, że Baczyński dodatkowo ją przekształcił i nagiął do wyzwania, jakie postawiła historia.

Baczyński obrósł legendą. Mówi się o nim poeta–żołnierz, co brzmi jak oksymoron. Zwrócił na to uwagę Błoński, gdy pisał o powstałym w *Janie Bugaju* sporze między poezją dla siebie a poezją obowiązku (Błoński, 1981, s. 32–33). Wspomniany tutaj dysonans jest wyraźnym przykładem pedagogicznego oddziaływania sztuki. Jednak odnoszę wrażenie, że w perspektywie wychowania, poezja dla siebie i poezja obowiązku to dwa wzajemnie uzupełniające się poziomy. Błoński ma rację

gdy mówi, że „nie pogodzi się z opinią [...] że okupacja, męczeństwo, bohaterstwo pokonały w Baczyńskim wrodzone talenty” (Błoński, 1981, s. 34). Poezja dla siebie była wstępem do poezji obowiązku. Baczyński musiał najpierw stworzyć swój własny świat, aby móc do niego z rzeczywistości okupacji uciekać, spojrzeć stamtąd z dystansu – bynajmniej nie lekceważąco, lecz, wręcz przeciwnie, dojrzałe. W ten sam sposób usiłował dokonać moralnej oceny siebie, współczesnego mu świata i najbliższej przyszłości. Baczyński może być idealnym wzorem podmiotowego ujęcia tradycji. Na przykładzie jego twórczości możemy obserwować, jak linia tradycji stała się jednocześnie linią rozwoju i dojrzewania jego poezji, ale również jego samego. Baczyński „troszczył się tylko o pełnię osobistego doświadczenia, o pokonanie śmierci” (Błoński, 1981, s. 55). Wcześniej wspomniane pedagogiczne oddziaływanie sztuki znajduje tutaj swoje pełne zastosowanie. Baczyński potraktował przestrzeń poezji i literatury jako drogę poznania głównie siebie samego, ale również otaczającej go rzeczywistości. Pisarstwo było dla niego także samowychowaniem, samokształceniem: „Otoś mały, a taki/ sam sobie jesteś rodzic” (Baczyński, 1942 za: Błoński, 1981, s. 54). Cele, jakie stawiają sobie na ogół pedagodzy, wychowując i kształtując dzieci, to wprowadzić je w świat oraz przygotować do obecnie panujących warunków w społeczeństwie. Nauczyć je szukania odpowiedzi na pytanie, jak przygotować się do życia? Cel wychowawczy, który postawił sobie Baczyński, był zgoła inny – jak przygotować się na śmierć? (Błoński, 1981, s. 50). Wszystkie przytoczone tu pytania dotyczą kwestii egzystencjalnych i moralnych. Argumenty te jedynie na pozór wciąż kojarzą się z poezją dla siebie. Jest to jednak moment, w którym Baczyński wchodzi na drugi poziom poezji obowiązku, tzn. stawia pytania z dziedziny moralności. Jak zauważa Błoński, Baczyński nawet w ostatniej fazie swojej twórczości nie przestaje poszukiwać siebie. Jest to, moim zdaniem, największy walor jego poezji. Wskazany przez Błońskiego spór dwóch koncepcji poezji okazał się pojednaniem, rodzajem rozejmu między własnymi poszukiwaniami a wyzwaniem stawianymi przez historię.

Na podstawie dokonanej analizy można zauważyć, jak Błoński usiłował w swoich interpretacjach dotrzeć do pytań, które nurtowały młodego poetę. W centrum swoich rozważań stawiał poezję, a nie warunki historyczne, otaczające Baczyńskiego. Pedagogiczny aspekt twórczości Błońskiego tkwi w jego rozmowie z tekstem. Za wszelką cenę stara się zrozumieć źródła powstania wierszy Baczyńskiego. Co niezmiernie ważne, odpowiedzi na to pytanie nie szuka w osobie samego poety, ale w tym, co reprezentuje jego poezja.

Reasumując, twórczość Baczyńskiego przedstawiana przez Błońskiego ma szansę okazać się znacząca dla praktyki wychowawczej. Przede wszystkim dlatego, że ukazuje on literaturę piękną jako źródło refleksji nad tym, jak się odnaleźć w otaczającej nas rzeczywistości. Pod tym względem fenomen Baczyńskiego może

być szczególnie istotny na etapie wchodzenia w dorosłość. Jednak Błoński niezależnie od tego, czyją twórczością w danym czasie zajmował się i czyją literaturę poddawał krytyce, docierał do informacji na temat tego, jaki świat wynika z wizji przedstawionej przez danego pisarza. Na przykładzie analizy twórczości Baczyńskiego widać, w jaki sposób Błoński starał się dojść do prawdy, którą wyrażały wiersze tego młodego poety. Starał się brać pod uwagę wszelkie możliwe czynniki, które mogły wpłynąć na kształt omawianego wiersza. Zawsze jednak wracał do słów danego utworu i skupiał się na ich sensie. W twórczości Błońskiego odnajdujemy pytanie: Dlaczego dany utwór literacki powstał, co było jego przyczyną? Tłumacząc to na język filozofii Gadamera, myśl obecna w esejach Błońskiego drążyła problem: W czym konkretnego pisarza-poetę zawiodły dotychczasowe odpowiedzi, że postanowił zadać pytanie ponownie i jaką uzyskał odpowiedź. Błoński poszukiwał w utworach literackich prawdy, zabiegał o należyte zrozumienie jej piękna.

### Wnioski

Odpowiadając na postawione we wstępie pytania o literackie inspiracje dla myśli pedagogicznej, starałam się wykazać, że krytyka literacka nie stoi daleko od pedagogiki. Miejscem spotkania pedagogiki i krytyki literackiej jest tekst. W perspektywie metodologii badań humanistycznych, inspirowanych hermeneutyką Gadamera, eseje będące komentarzem do literatury pięknej autorstwa Błońskiego, ukazują możliwy do osiągnięcia poziom bliskości z tekstem. Przedstawiana w ten sposób literatura unaocznia to, czym jest doświadczenie hermeneutyczne.

W odniesieniu do możliwości tekstu Błoński wskazuje dwa zasadnicze warunki prowadzenia rozmowy z utworem literackim. Są to: odpowiedzialność – pisarza oraz zaangażowane słuchanie – odbiorcy literatury. Jako że u podstaw dzieł literackich stoi pytanie, twórca odpowiada za to, czego ono dotyczy i jak na owo pytanie próbuje on swoją twórczością odpowiedzieć. Odpowiedzialność pisarza wiąże się z tym, że wraz z momentem oddania swojego dzieła do rąk czytelnika, stawia go ona w sytuacji zawieszenia swoich mniemań oraz przyjęcia postawy poszukującej odpowiedzi. Odbiorca literatury jest zachęcany do tego, aby pytanie stawiane przez tekst odnaleźć, tym samym zrozumieć sens utworu i samemu na nie odpowiedzieć. Na tak przygotowanym gruncie możliwe jest czerpanie z literatury pięknej doświadczenia, które może przynieść realne korzyści w postaci bardziej adekwatnego, czy też odpowiadającego na nasze potrzeby rozumienia rzeczywistości.

Obcowanie z tekstem, zaangażowane słuchanie dokonuje się dzięki wrażliwości. To ona jest przestrzenią, w której kształtuje się doświadczenie poszukiwania sensu utworu literackiego przez odbiorcę. Ten odnaleziony przez czytelnika sens

rzuca nowe światło na rozumienie jego sytuacji w świecie. Przeprowadzona tu analiza domaga się docenienia i traktowania wrażliwości jako instancji popychającej do nieustannego odkrywania znaczeń.

W pierwszej części artykułu starałam się pokazać, że praca z tekstem przyjmuje formę rozmowy. Dzieje się tak w przypadku zarówno pisarza, jak i czytelnika. Kształcący, czy wręcz wychowujący charakter spotkania z tekstem wyraża się we wprawionym w ruch procesie rozumienia. Dialog między tekstem literackim a czytelnikiem dotyczy spraw najważniejszych. Dzieje się tak ze względu na wagę pytania, które domaga się odpowiedzi. Błoński pokazuje, w jaki sposób tekst uczy prowadzenia rozmowy. Wskazuje na to, że utwór literacki w swej skończonej formie prowokuje czytelnika do nadawania mu sensów oraz ciągłego poszukiwania odpowiedzi na pytania, które tekst stawia, ale również na te, które powstają w procesie czytania. Ma to znaczenie pedagogiczne, głównie ze względu na egzystencjalny wymiar prowadzonej rozmowy. Zawiera się ono również w poszukiwaniu prawdy, o której tekst opowiada i w odnoszeniu jej do własnego życia.

Druga część artykułu koncentruje się na pedagogicznym potencjale przeszłości. Tekst literacki ze względu na swoje zakorzenienie w pytaniu staje się „nośnikiem przeszłości”, dzięki czemu uczestniczy w dialogu między tym, co było a tym, co jest. Jak pisał Gadamer: „Dzięki nowej aktualizacji rozumienia teksty wchodzą w rzeczywisty proces dziejowy – [...] efektywnodziejowy moment w doświadczeniu hermeneutycznym” (2013, s. 508). Czas pojmowany jako kategoria pedagogiczna wskazuje na ciągłość dziejów, która podług Gadamera jest tożsama z nieustającym ruchem procesu rozumienia. Analiza przedstawiona w omawianym tutaj fragmencie dowodzi, że przeszłość domaga się określenia własnej postawy względem niej, gdyż bez tego nie będzie możliwe (podobnie jak w literaturze) dojrzałe obranie celu, które będzie nami kierowało zarówno w naszej teraźniejszości, jak i planowaniu przyszłości. Pokazuje ona także, że tekst literacki, który jest artefaktem przeszłości, staje się przestrzenią kształcenia i wychowania, gdyż przez jego interpretację, zachęca do rozmowy i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sens.

Obcowanie ze szczególnym rodzajem dzieła sztuki – jakim jest utwór literacki, niesie ze sobą szereg konsekwencji istotnych dla praktyki wychowawczej. Po pierwsze uczy rozmowy, która w ostatecznym rozrachunku staje się polem poszukiwania sensu i nadawania znaczeń własnej biografii. Po drugie umożliwia poznanie samego siebie. Po trzecie wskazuje jak ważne jest poczucie zakorzenienia w przeszłości. Przez wybór konkretnej tradycji literackiej, a w życiu codziennym np. przez znajomość własnej historii rodowej, staje się możliwe budowanie własnej tożsamości. Po czwarte i najważniejsze uczy nieustawania w poszukiwaniu prawdy.

Wszystkie wymienione tu racje ukazują literaturę piękną jako miejsce wielowymiarowego doświadczenia. Pomimo ograniczenia w jej odbiorze do jedne-

go zmysłu, umożliwia ona indywidualne przeżycie na wielu płaszczyznach. Ten szczególny rodzaj kształcenia, który oferuje literatura, testuje umiejętność słuchania, pokazuje horyzont wrażliwości, dopuszcza do głosu przeszłość. Utwór literacki, który zaczynamy interpretować zaprasza do włączenia w ruch pytania i odpowiedzi, odwiecznie toczącej się rozmowy między nami a światem.

Proces rozumienia, którego doświadczamy czytając literaturę piękną ma wymiar egzystencjalny. Wiedza, zdobywana w procesie interpretacji jest indywidualnym przeżyciem, zdolnym do kierowania naszego spojrzenia na otaczającą nas rzeczywistość, pozwala również dostrzegać sens minionych i obecnych wydarzeń. Nade wszystko ów egzystencjalny charakter literatury wynika z poszukiwania prawdy, mającej zapewnić nas o słuszności obranego celu.

Proces interpretacji, rozumienia przestaje odnosić się jedynie do tekstu. Przedstawiona w niniejszym artykule analiza poglądów Błońskiego zestawiona z filozofią Gadamera pokazuje proces odczytywania znaczeń jako sposób bycia w świecie. Doświadczanie ciągłości dziejowej, ruchu pytania i odpowiedzi, rozmowy wokół problemu, własnej wrażliwości i wreszcie procesu rozumienia, przenosi się z zewnętrznego względem nas tekstu na wewnętrzne życie czytelnika. Utwór literacki, który do tej pory był niezależnym, indywidualnym, chciałoby się rzec dzikim tworem, powoli w procesie interpretacji jest przez interpretatora oswajany. Z pozycji bycia czymś obcym, staje się nam bliski. Dystans między czytelnikiem a tekstem zaciera się do tego stopnia, że sens utworu przenika, dialoguje z osobistymi, indywidualnymi fragmentami biografii odbiorcy literatury.

Pojmowana w ten sposób edukacja skupia się na poszukiwaniu i nadawaniu sensu, znaczenia temu, co otacza człowieka. Niezależnie od tego, po której stronie barykady się znajdujemy: czy są to nauki humanistyczne, czy ścisłe, zdobywanie wiedzy jest oswajaniem rzeczywistości.

## References

- Błoński, J. (1956). *Poeci i inni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Błoński, J. (1978). *Odmarsz*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Błoński, J. (1981). *Romans z tekstem*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Fiske, J. (1999). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Gadamer, H. G. (2013). *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marshall, J. (2008). Philosophy as literature. *Educational Philosophy and Theory*, 40(3), 383–393.
- McGinley, W., Kamberelis, G., Wesley White, J. (2021). Exploring selves and worlds through affective and imaginative engagements with literature. *Educational Philosophy and Theory*, 53(4), 350–362.
- Szacki, J. (2011). *Tradycja*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.