

Marek Siwicki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID 0000-0001-5467-1991

Pomiędzy jednością i różnorodnością. Istota nowego w humanistyce

Between the unity and the diversity. The essence of the novelty in the humanities

Wystarczyło 30 lat, by transcendentalizm (1830–1860), który był romantycznym społecznym, literackim i filozoficznym odrodzeniem, błyskawicznie uzyskał znaczące efekty, aż w Ameryce ważniejszy stał się intelektualista niż kupiec. Imponujące, że dokonała tego nieliczna grupka, skupiona wokół Ralph Waldo Emersona, działająca w miejscowości Concord. W tym gronie obecny był też Henry David Thoreau, autor bestselera *Walden, czyli życie w lesie* (Thoreau, 2019), książki po wielu latach przełożonej na język polski. Dla Emersona najważniejsza była idea odrodzonej ludzkości. Negował on biznesowe zachowania rodaków, twierdząc, że „miarą cywilizacji nie jest liczba ludności państwa, jego siła ani kwitnąca gospodarka, lecz jakość kultury: sztuki, muzyki, literatury, filozofii, nauki i religii. Żmudna praca transcendentalistów nad przekładami, antologiami i wykładami przybliżyła Amerykanom dziedzictwo kultury europejskiej” (Cieplińska, 2019, s. 14). Stąd ważne jest to, o co zabiegają i proszą humaniści różnych dziedzin; to, czego się domagają, wybiegając poza schematy i horyzonty, wskazując nowe nurty.

* * *

„Humanistami zwykło się nazywać uczonych, którzy studiują specjalnie człowieka i jego wytwory, którzy sprawy człowieka mają za najdonioślejsze i na świat cały skłonni są patrzeć z jego punktu widzenia”

(Tatarkiewicz, 2002, s. 11). Odradzający się nurt filozofii wychowania wzmacnia koncepcja ejdetycznej filozofii wychowania (Gara, 2009), której autor, przywołując prace i myśli Bogdana Nawroczyńskiego (1947), Bogdana Suchodolskiego (1990) czy Ireny Wojnar (2000), pisze o filozofii będącej wymiarem prezentowania świata z perspektywy humanistycznej, która „była od wieków dążeniem ludzkim do wyjścia ponad rzeczywistość empiryczną, chaotyczną i zmienną” (Suchodolski, 1990, s. 149). Mowa o humanizmie wyzwalamym się poprzez wieki z historycznych rygorów epok; będącym ponad ich zmienność i ograniczenia – tak tworzy się bowiem zaprzeczalne i uniwersalne dobro ludzkiego świata.

Odnowę w pedagogice ukierunkowującą ją ku podejściu humanistycznemu należy wiązać ze zdewaluowaniem scjentyistycznego paradygmatu jej uprawiania, negującego użyteczność i znaczenie filozofii zadającej pytania o sens jako taki i za punkt wyjścia stawiającej człowieka i sprawy ludzi (Gara, 2009, s. 60). „Fakty pedagogiczne wyrastają co prawda na podłożu biologicznym, ale same należą do świata humanistycznego. Tylko też w atmosferze humanizmu myśl pedagogiczna może się wznosić do najwyższych zagadnień” (Nawroczyński, 1947, s. 58). Tak pojmowany humanizm przyjmuje, że istnieje „rzeczywistość wartości, obowiązków powołania, wartości zagrożonych, ale jednocześnie bronionych przez ludzi. Jest to «świat humanistyczny», który obejmuje ludzką twórczość filozoficzną, naukową, artystyczną, techniczną, ale także obszary pracy i społecznej aktywności ludzi. Owa humanistyczna rzeczywistość przeniknięta jest poczuciem sensu i wartości, służbą dobru człowieka i międzyludzkim wspólnotom, wielowymiarowemu bogactwu i wartości ludzkiego życia” (Wojnar, 2000, s. 34).

Następuje powrót do edukacji holistycznej, w której nie ma ani zewnętrznych, narzuconych, ani własnych projektów doskonałości blokujących rozwój osobisty. Akcent na pedagogikę humanistyczną jest w tym kontekście ze wszech miar zasadny, bo orientuje ku wartościom; uświadamia zagrożenia globalizacji. A człowiek ulokowany w środowisku społecznym ma kontakt ze „swoim zewnętrznym otoczeniem i swoimi poglądami, uczuciami i wrażeniami” (Śliwerski, 2007, s. 97).

Tendencja twórcza w subwersji

Negocjowanie autonomii nowej humanistyki to analityczne cele naukowego namysłu i refleksji badaczy, to przesłanie towarzyszące grupie ponad 70 badaczy z Polski i z zagranicy podczas konferencji w Krakowie oraz Poznaniu w roku 2016. Teksty zgłoszone przez uczestników obu debat zostały napisane na zamówienie zespołu przygotowującego całość przedsięwzięcia i opublikowane, po to

by pogłębiać namysł nad pytaniem o nową humanistykę. Postępowaniem w duchu nowego było także zaproszenie do udziału w konferencjach artystów. I to nie na zasadzie ornamentyki wydarzenia, lecz dając im pełnoprawny głos i oczekując refleksji nad zadaniem w tytule pytaniem. Naukowcy humaniści dostrzegli bowiem „współbieżność między dzisiejszymi praktykami badawczymi i twórczymi” (Czapliński, 2017, s. 10) – choćby obecną u wielu artystów tendencją twórczą do praktykowania subwersji. Stąd obecność m.in. Joanny Rajkowskiej. Badacze dostrzegają narracyjny – obrazowy czy figuratywny – charakter tekstów, które tworzą czy nad którymi prowadzą badania, akceptując niegotowość własnych metod, wciąż dopracowywanych w spotkaniach z równie niegotowym ich przedmiotem. Dodają do tego również przekonanie co do sprawczości „czynnego uczestnictwa w korygowaniu społecznych dyskursów” (Czapliński, 2017, s. 10). I w tym leży podobieństwo, zbieżność z twórcami, którzy postrzegają swoją wypowiedź artystyczną jako działanie praktyczne i poznawcze z implikacjami etycznymi czy światopoglądowymi. To operacja wprowadzająca nowe połączenie czy rozdzielanie zjawisk społecznych „podwójnie ingeruje w rzeczywistość społeczną: raz – odsłaniając jej niegotowy charakter; dwa – inspirując zmiany w jej postrzeganiu i współtworzeniu” (Czapliński 2017, s. 10). Stąd w tekstach naukowych można (należy) szukać sztuki interpretacji dzieł artystów. O tym, czy mają one poznawczą adekwatność, przekonuje podjęta próba nawiązania relacji poznawczej twórców z badaczami, w której ci drudzy, dociekając nowego w humanistyce, otwierają się na twórców mających – jak choćby Joanna Rajkowska – „społeczne przyzwolenie, żeby poruszać się w przestrzeni niezdefiniowanego” (Dauksza, 2017, s. 765). Jakże to spójne z tym, co zakłada badacz tkwiący w rzeczywistości badawczej i zakładający akceptację innych.

Przy stawianiu podstawowego pytania o to, co może znaczyć nowe w humanistyce, formułuję myśli zapośredniczone od humanistów: czy i jak oraz na ile postrzegać i precyzować nowość humanistyki, dystansując się niejako od tej uznawanej za – traktując humanistykę przymiotnikowo – „starą” czy tradycyjną. Tej, która miała swoje okresy – choćby formalistyczny, strukturalistyczny, dekonstrukcjonistyczny oraz etykietę tożsamości. To one cechowały humanistykę; była ona – i nadal jest – rozpoznawalna, ale dzięki niepokorności w poszukiwaniach i dynamice myśli znika to, co było jej cechą i swoistością *nom de guerre*, co było charakterystyczne dla szkół czy tez, w których ma ona korzenie, a sama humanistyka wybija się w swej inności na odrębność. I ona właśnie prowokuje do zadania pytania: „Nowa humanistyka – czyli jaka? Tak bardzo inna, że aż «nowa», czy «nowa», bo nieco inna od «starej»” (Czapliński, 2017, s. 9). Te nowe zjawiska

z konceptualną ofertą treści czy tematyką i koncipowaniem interpretacyjnym to studia postkolonialne i postzależnościowe, afektywne, studia nad rzeczami, ale też nowa regionalistyka, humanistyka cyfrowa; badania płci kulturowej, pamięci, studia nad kulturą wizualną, performatyka i spektrum posthumanistyki od *animal studies*, *water studies*, a także badania nad roślinnością po ekokrytykę czy teorię aktora-sieci” (Czapliński, 2017, s. 9). Ryszard Nycz następująco puentuje rozważania o sensie nowohumanistycznych poszukiwań: „nie wiem, czy będzie lepiej, jeśli będzie inaczej, ale chyba musi być inaczej, jeśli ma być lepiej” (Nycz, 2017, s. 48).

Humaniści są odważni intelektualnie. Ważą pełne różnorodności określenia i nazywają je bałaganem – twórczym, ma się rozumieć. Argumentują, że ten rodzaj nieuporządkowania jest inspirujący i nieodzowny w życiu. Stąd w gąszczu szukają stosownego języka opisu swojej dziedziny lub prezentują przemyślenia oparte na konkretach – choćby nowych mediach czy cyfrowości w humanistyce. Tak szukają autonomii w swoich badaniach. Określenie „nowa humanistyka” wywodzą zatem z uzyskanych wyników: „rozpoznania różnic, które nie układają się w spójną i trwałą konstelację, tworzą natomiast aktualną dynamikę badawczą, instytucjonalną i dyskursywną. W tej obfitości, w tym ożywczym rozgardiaszu rysują się jednak pewne cechy wspólne” (Czapliński, 2017, s. 12). Jeśli wszystko płynie, płynie i akademickość z jej badawczą materią w tempie wymogów korporacyjnej nowoczesności.

Pokrętnym, lecz metodycznym celem politycznym, wydaje się postponowanie humanistyki i wpędzanie humanistów w depresję. To strategia władzy, zakusy na coś, co jest znaczące, przydatne i stosunkowo łatwe do pozyskania. Humanistyka z założenia formułuje i kształtuje: (a) krytyczną samowiedzę, (b) wrażliwość, (c) sprawczość i kreatywność jednostek i społeczeństw. Wygodne jest dominowanie nad polem działania i posługiwanie się narzędziami humanistyki, ale i obciążanie humanistów za mentalne społeczne skutki tych działań (Nycz, 2017, s. 24, zob. Miessen, 2013). Narracyjny spór, swoiste zdanie odrębne co do istotności krytyki humanistyki można osadzać w jej: (a) społecznej przydatności – badacze są tylko pozornie zbędni, gdyż ich obecność stymuluje rozwój nowych kierunków refleksji, (b) nowatorskiej randze merytorycznej – brak kontaktów ze światem nauki grozi popadnięciem w nieświadomą wtórność, stąd konieczność poddawania się zglobalizowanej nauce, (c) dyscyplinowym profesjonalizmie – nowość jest relatywna historycznie, ale każde jej użycie ma wartość tylko wtedy, kiedy postawić je w sensowym kontekście (Nycz, 2017).

Humanistyka przyspiesza i ewoluuje, napotykając na zarzuty nienaukowości i nieprzydatności. Wielu może się wydawać przydatna tylko dyskusyjnie, albo

nawet zbędna jako nieprodukująca konkretnego, czegoś, co materialne, przeliczalne na kilogramy czy procenty lub choćby ujmowalne w definicje. Ryszard Nycz pisze o humanistach, że dali sobie wmówić „że są nic niewartymi darmozjadami, (...) a to, co robią, jest nieważne (dla Nauki) i nieprzydatne (Społeczeństwu)” (Nycz, 2017, s. 24). Więc jak i co robić, „aby nadal myśleć, kiedy moce inteligencji są poświęcone zamykaniu myśli i maszerowaniu naprzód z oczami szeroko zamkniętymi?” (Czapliński, Nycz i in., 2017). Krzysztof Kosiński przywołuje wypowiedź Bruno Latoura i dodaje: „odpowiedzią jest budowanie mostów, przebijanie murów, łączenie się humanistów z nie-humanistami, aby odzyskać utraconą sprawczość” (Kosiński, 2017). Tkwi więc humanistyka między fetyszem ścisłości a idolem pożytku.

Teksty znaczone i znaczące

Parafrazując słowa Kirsten Hastrup, specyfikę nowohumanistycznego poznania można sprowadzić do lapidarnego dość stwierdzenia, że trzeba stać się częścią rzeczywistości, żeby do niej dotrzeć. Dlatego nowa humanistyka to świat immanencji, poznawania od wewnątrz i poznania uczestniczącego, partycypacji. Stąd „Humanistyka cyfrowa pracuje w «kulturze uczestnictwa». Humanistyka zaangażowana jest formą interwencji, niekiedy nawet dość inwazyjnego poruszenia spetryfikowanych postaw, przesądów, zachowań danej wspólnoty czy zbiorowości. Humanistykę kognitywną charakteryzuje partycypacyjna pozycja podmiotu jako «podmiot w środowisku». Posthumanistykę – ekosystem «kulturonatury» jako uniwersum podmiotowej aktywności. Humanistykę artystyczną – inkluzja sztuki jako narzędzia i medium twórczego poznania” (Nycz, 2017, s. 45).

Proklamując performatywne poznanie, można by powtórzyć za Friedrichem Nietzsche, że „prawdy się nie poznaje, prawdą się jest”, i prognozować perspektywizm w zamian za obiektywizm, a jeśli ogląd naukowca nie przebiega z zewnętrznej perspektywy, to rozwijanie badań w otoczeniu takiej retoryki ontologicznej i epistemologicznej staje się nowym (i atrakcyjnym) poznawczo zadaniem (Nycz, 2017, s. 45), nie tylko dla humanistów. Choć partycypacja, która jest naukowo uznana i metodologicznie sprawdzona, uwrażliwia na czujność w kwestii pokusy bezwiednego udziału czy obsadzenie się w pozycji niezaangażowanego obserwatora, można też artykułować przestrogi i mówić o niewygodach, a nawet niebezpieczeństwie uwięzienia w immanencji, co może sprzyjać tendencji transcendentowania czy bezstronnego dystansu (Nycz, 2017, s. 45–46).

Wśród cech pojawiających się we wszystkich nurtach wyraźnie dominuje prymat „wiedzy jak” nad „wiedzą, że” – szczególnie w humanistyce cyfrowej posługującej się wciąż doskonalonymi czy nowymi narzędziami, a te znajdujące się już w arsenale ujęć badawczych celów i konceptów z ich wykorzystaniem służą szukaniu kolejnych wyzwań, choć i tak potrafią bardzo wiele. „Próbné koncepty teoretyczne, badawcze hipotezy stwarzają możliwość pozyskania rzeczywistości nowej wiedzy przedmiotowej, a nie ekstrapolacji obowiązującej teorii naczelnej na kolejne obszary” (Nycz, 2017, s. 46).

W świecie nowej humanistyki widać powinowactwa, które można pogrupować i spiąć w spójne pakiety cech jak choćby: zainteresowanie badacza procesem twórczym czy praktykami bardziej niż teoriami albo czynnościową stroną kulturową i społecznej rzeczywistości (Nycz, 2017, s. 47). No bo przecież humanistyka cyfrowa to badanie dysfuzji i obiegów kulturowych; humanistyka zaangażowana to badania aktywności społecznej i zmiany: humanistyka kognitywna i posthumanistyczna to oddziaływanie człowieka na środowisko i odwrotnie, a artystyczna to posługiwanie się sztuką jako performatywną praktyką kulturową (Nycz, 2017, s. 47).

Patrząc z perspektywy naszkicowanej przez cechy nurtów nowej humanistyki, „nawet to, co było widziane jako synonim jedności i tożsamości – człowiek i kultura – ukazuje swoje procesualne, zmienne, hybrydyczne, kreatywne, «czasownikowe» oblicze” (Nycz, 2017, s. 47). „Praktyki – wizualne, dźwiękowe, działaniowe, performatywne – nabierają statusu tekstów kulturowych (...) przez to, że są semantycznie zorganizowanymi obiektami i praktykami znaczącymi” (Nycz, 2017, s. 41). Idąc za Ryszardem Nyczem: „mamy pełne prawo zajmować się dalej tekstami (...) i bez ograniczania się do tekstów zwanych literackimi. I to ze względu na gigantyczną profuzję tekstowej (oralnej i piśmiennej) we współczesnej cyberkulturze, życiu publicznym i codziennym” (Nycz, 2017, s. 41).

Roman Ingarden napisał o tym, co jest znaczące w praktykach czy przedmiotach. Otóż różnica zasadza się między własnością a wartością przedmiotu. Ta pierwsza przynależna jest każdemu. Druga zaś to szczególny naddatek *dignitas* wynoszący przedmiot ponad inne jej pozbawione, które nie znaczą, bo tylko są (Ingarden, 1966, s. 100 za: Nycz, 2017, s. 41).

Przestrzenie niedomkniętych granic

Metafora rzeki oraz kanałów przepływowych, nad którymi tkwią mosty, dobrze służą określeniu nurtów nowej humanistyki, która tworzy dorzecza i czyni użytek

z instrumentów techniki czy technologii. Jest ona obecna w sferze życia społecznego, w polityce, historii i ekonomii oraz praktykach kulturowych. Stanowi część tych ostatnich – nie traktując ich jako przedmiot badań. Jest w naukach ścisłych i środowisku przyrodniczym. Humanisci, niesieni nowym, wartkim, pełnym refleksji nurtem, mają – zdaje się – baczenie na rozglądanie się wokoło, by ustrzec się choćby przed odkryciami wielkiego przeoczenia. Negocjowanie współdziałań międzydyscyplinarnych, spory merytoryczne i kompetencyjne, sprawdzanie metod – to obraz przeobrażającej się ogólnowiatowej humanistyki w nowym wydaniu; poszukującej i pełnej dynamiki, młodzieńczej werwy. Najsilniej i najłatwiej uprawomocnia się jej nurt cyfrowy. Cyfrowe badania humanistyczne – choćby *big data* – cechują się różnorodnością narzędzi i możliwości, współobecnością oraz mocą nowych mediów. Nurt zaangażowany, włączający się m.in w sprawy społeczne, ma charakter krytyczno-emancypacyjny i staje w opozycji wobec neutralności i autonomii. Kolejny nurt – kognitywny – zajmuje się humanistycznym poszukiwaniem w naukach o poznaniu – łączy programy humanistyczne, wyniki badań i metod, jest otwarty na współpracę z przyrodoznawstwem i naukami ścisłymi (Nycz, 2017).

Równolegle – i z równą siłą – wyłaniają się kolejne tendencje nowej humanistyki. Jeden z nich to posthumanistyka, która orientuje badacza na relacje człowieka ze środowiskiem – naturalnym i kulturowym – w ich wzajemnym oddziaływaniu. Osobne i ważne miejsce ma nurt artystyczny – wykorzystujący zarówno narzędzia i praktyki artystyczne, jak i sztukę, którą angażuje przez badanie praktyk kulturowych (Nycz, 2017, s. 29).

Wśród cech nowych nurtów kluczowe są znaczące przestrzenie niedomknięte (Czapliński, 2017, s. 12). Określenie to sygnalizuje brak wspólnej metody, ale nie jest tożsame z żadną ignorancją wynikającą chociażby z rozmnożenia projektów i placówek badawczych, które je realizują. To taka szczególna odmiana oportunistu, by nie powiedzieć przewrotnie – umocowanie dziedziny w warunkach zaspokajających zapotrzebowanie na słabe teorie. Ów zarzut starań o słabość myśli to ironia, bo paradoksalnie starania o słabość to przejaw „badawczej uczciwości, rzetelnego rozpoznania w przedmiocie badań i procedurach analitycznych, wynikających z odmowy posiłkowania się pozorami kompletnej metody” (Czapliński, 2017, s. 12). To rozszczelnienie metody, które wynika z zamierzonego niedomykania czarnych skrzynek, stanowiących poręczny merytorycznie sposób odnoszenia się do: po pierwsze – weryfikowania, po drugie – podważania założeń metody. Sens takiego patrzenia i działania odkłada cel zamykania skrzynki. Jej zamknięcie bowiem to stan, kiedy pytania badawcze i sposób ich weryfikacji

są już dopracowane, co potwierdza sukces badania i uzyskane rezultaty. Gotowa skrzynka to dla zaniepokojonych twórczo pozorny sukces – bo badacz chce mieć stale wgląd do skrzynek i woli działać niedomkniętą metodą. Może wszak stawiać kolejne pytania i ustalać w ten sposób warunki metody; przystosowując ją do konkretnych, lokalnych warunków badania. Kolejny argument za niedomykaniem metody pojawia się, kiedy przywołany zostaje aspekt autonomizacji „problemów i kategorii ważnych, które wyłoniwszy się z poszczególnych dyscyplin, szybko zyskują samodzielność” (Czapliński, 2017, s. 14).

Można by stawiać pytania o idee wychowania humanistycznego, które oskarża się o zło, mimo że nie głoszą go nawet *expressis verbis*. Może jest tak dlatego, że nie przywiązuje się wagi do tego, że już samo stawianie pytania i tak rozumianego domniemanego sprawstwa prowadzi do trwonienia mocy oświatowej – i tak odbiera się szanse zbliżenia do prawdy. Trwonienie dorobku tak określanej rzeczywistości bierze się z tego, jak dana idea jest prezentowana. Szafowanie ideą przy byle okazji prowadzi do jej wypalenia, a nawet wyniszczenia tkwiącego w niej dobra. A może dzieje się tak, bo „współczesna humanistyka znajduje się w stanie permanentnej «wojny» myśli, nieustannej konfrontacji idei, w wyniku której tylko jedna ma okazać się zwycięska” (Śliwerski, 2007, s. 207). Tymczasem „każda pedagogia postrzegana jako jedyna, wyłączna i wykluczająca pozostałe teorie i praktyki wychowania czy kształcenia wpisuje je w konfrontacyjną kategorię obcości” (Śliwerski, 2007, s. 207).

„Niestety, refleksja humanistyczna zorientowana na wysiłek zrozumienia wybranego kierunku w pedagogice nie ma charakteru kumulatywnego, toteż w każdej kolejnej epoce od czasu powstania kierunku pedagogicznego pojawia się konieczność ponownego zmierzenia się z jego założeniami i ewolucją niejako od nowa” (Śliwerski, 2007, s. 207–208). „Fakt, że jakieś zjawisko czy jakaś relacja zrozumiana została 150 lat temu, niewiele niestety, pomaga w ich zrozumieniu ludziom dzisiejszym” (Szkudlarek, 2000, s. 9).

Bernard Waldenfelst – przywołany przez Bogusława Śliwerskiego – mówi o naszym życiu w epoce zróżnicowanej przestrzeni, „epoce równoczesności, współistnienia, w epoce tego, co blisko i w oddali rozproszone jest strona po stronie (Waldenfelst, 2002, s. 7)”. Może już czas skończyć z porównywaniem tego, co nieporównywalne. Może użyć modelu przenikania się idei, by nie dochodziło do niepotrzebnych strat? „(...) Wystarczy, że przedstawiciele różnych orientacji poznawczych spróbują odnaleźć w swoich podejściach do wychowania to, co jest w nich obce, a w tych obcych odczytają coś zbliżonego do tego, co własne. Taki

stan względnego zróżnicowania może być podstawą do powstania różnicy, która stworzy swojskość i obcość” (Śliwerski, 2007, s. 208).

Zbigniew Kwieciński wśród nieusuwalnych cech rzeczywistości wymienia pluralizm kulturowy i przeżywanie ambiwalencji – jako „przekleństwo współczesnego człowieka” i „dożywotni wyrok” (Kwieciński, 1997, s. 16). Lech Witkowski z kolei z kolei pisze o badaczu, który musi pamiętać, by się uwolnić od „bezkrytycznej afirmacji określonych idei czy prądów, bo tylko tak może nadać dyskursowi pedagogicznemu – w którym zabiera głos – cechy radykalnej odwagi i wnikliwości humanistycznej. To wszak zaprowadzi badacza, jego myśli i rozwój naukowy – rozumiany jako budowanie horyzontów samowiedzy pedagogicznej – ku krytycznym rekonstrukcjom stanowisk i perspektyw humanistyki współczesnej” (Witkowski, 2001, s. 9). Warto ulegać zachętom do szukania „życiodajnych impulsów”, do których droga prowadzi przez myśli wybitnych. W ich dziełach zawarte są wartości, jest tam wiele tropów z pozoru nierozpoznawalnych, ale z naznaczonymi cechami koncepcji pedagogicznej, więc można się do niej nowatorsko odnieść, zestawiając ją z kategoriami własnych badań. I jeszcze Bogusław Śliwerski: „To jakże nowe podejście interpretacyjne uruchamia zupełnie nieoczekiwane tropy myślenia, stanowiące – dzięki ujawnieniu nowych aporii i dylematów – wciąż istotne wyzwanie dla pedagogów, którzy ich dotychczas nie dostrzegali, tkwiąc w schematach i banalnych odczytywaniach” (Śliwerski, 2007, s. 10).

Zdaniem Zbyszko Melosika słuszne wydaje się aprobowanie idei, bo „każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy” (Melosik, 1995, s. 20–21). To zdanie jest ważnym głosem w dyskursie postmodernistycznym, pełnym wielu wartościowych przesłanek „do zrozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej społeczeństw” (Śliwerski, 2007, s. 209). Co więcej, „żaden prąd czy kierunek pedagogiki nie mogą być rozpatrywane jako zdystansowane, obiektywne formy oglądu i oceniania rzeczywistości społeczno-wychowawczej” (Śliwerski, 2007, s. 209). Być może po spełnieniu tego warunku i pedagogika będzie – bez kompleksów i na równi z innymi naukami humanistycznymi – dziedziną permanentnie eksperymentującą i twórczo praktykującą, otwartą na przenikanie rozmaitych dyskursów teoretycznych, ale i z wytłumioną pokusą aspirowania do całościowego ogarnięcia rzeczywistości edukacyjnej” (Śliwerski, 2007, s. 209).

Pożyteczne jest nieustanne – i jak najobszerniejsze – badanie kierunków czy prądów pedagogicznych, bo z natury rzeczy są one niedomknięte i niedefiniatywne – nie mogą więc aspirować do miana pełnych i ostatecznych systemów wiedzy o wychowaniu (Śliwerski, 2007, s. 211). To dzięki eksploracji kierunków

pedagogicznych, ich tendencji w ukazywanych wariantach – najczęściej zróżnicowanych – badacze mogą wyeksponować różne aspekty wychowania z jego wielopostaciowego fenomenu. „Nieprzejrzystość perspektywy” to utrwalona już cecha teraźniejszości – z rodowodem w przeszłości. Badacz był, jest (i pewnie będzie) „skazany na dokonywanie wyborów pośród różnorodnych prądów, kierunków czy teorii pedagogicznych” (Śliwerski, 2007, s. 211).

Sploty metod w nieczystej zdarzeniowości

„Metody, dzięki którym nowy świat jest powoływany do istnienia, są – ze względu na swoją performatywność – bliźniaczo podobne do tych, którymi humanistyka chce ów świat badać i zmieniać” (Czapliński, 2017, s. 18). Zwłaszcza wtedy, gdy dostrzeże się brak istnienia transcendentalnej więzi między znaczącym a znaczone, i kiedy stosowanie znaków nie ogranicza tradycja, uzus czy słownik” (Czapliński, 2017, s. 18). Następuje kreowanie rzeczywistości z wykorzystaniem przekazników medialnych, w których dla sprawujących władzę kultura jest nie polityczna, lecz jest tylko ornamentyką w naznaczaniu toposów dyskursu społecznego. Politycy i humaniści (tu w parze) chcą sprawczości w kontekście społecznego komunikowania, a nowa humanistyka idzie w kierunku subwersji „rzadziej mówi o przekraczaniu granic, częściej – o sztuce ich rozpoznawania i pożytkowania; nie operuje figurą «zerwania», lecz tropem «wiązania», «splotu», «węzła»” (Czapliński, 2017, s. 20). Zostając przy sugestywnym określeniu splotu, należałoby te kluczowe zjawiska doprecyzować. W splotcie pierwszym, co istotne, jest dopatrzenie się praktyki, która jest „(...) poznawaniem przedmiotu badań oraz sprawdzaniem metody w działaniu i zdobywaniem samowiedzy” (Czapliński, 2017, s. 20). Relacja badacza z obiektem wyzwala kolejny splot polegający na tym, że – uwzględniając wygasające zainteresowanie mnogością punktów widzenia – humanistę interesuje wielość „linii przebiegających przez jeden punkt, poznawanie niedomknięcia pola, na którym się ów punkt znajduje, śledzenie mnogości śladów tam pozostawionych i interpretowanie nieoczywistości kierunków, ku którym ślady prowadzą” (Czapliński, 2017, s. 21). Badanie to w wykonaniu ambitnego humanisty nie jest czystą relacją z obserwacji i opisem przedmiotu, lecz mapowaniem splotów współtworzonych przez badany obiekt, a także zrozumieniem badającego jego umiejscowienia konglomeracie tak postrzeganej sieci (i jej poplątania). I to ostatnie jest istotą następnego splotu, bo badacz, lokując się w środowisku i prowadząc narracje o połączeniach i przecięciach, „zmienia możliwości komunikacyjne i autokreacyjne samego społeczeństwa” (Czapliński, 2017, s. 21).

Reasumując i syntetyzując, należy stwierdzić, iż nowa humanistyka, mniej chętnie określając znaczenia, a praktykując rozwiązania, objawia się jako szansa (a) powrotnego splątania badacza z przedmiotem badań, (b) powiązania humanistyki z naukami ścisłymi i (c) nauki ze społeczeństwem, zaś „stawką, o którą toczy się gra, jest udział w dalszym ciągu” (Czapliński, 2017, s. 22).

Istotność i artykułowanie tego, co ważne, jest autonomizacją – wyłanianiem z większej całości, ale nie jest dążeniem w stronę autonomizacji. Nie w tym rzecz, by rozbijać naukę na patchworkowe pola i poletka, odgradzać je od siebie grubym ścięciem. Można badać pamięć wojny ze stosownym w tym zakresie odniesieniem do historii czy badań z dzieciństwa bez szczegółowych odniesień do definicji praw i reguł rządzących funkcjonowaniem społeczeństwa. Tak konstruowane semimetry powstające na łonie dziedzin macierzystych, nie funkcjonując w izolacji, przenikają do innych, ale i same dobierają elementy innych. Z konieczności powstają nieprzypadkowe sploty metodologiczne – wszak współczesna nauka ma naturę dynamiczną. Śmiałość humanisty wyzwała dość zaskakujące skojarzenia i porównania ze splotami i rolą badacza – kogniwojażera – która to postawa jest odpowiedzią na naturę niedomkniętej semimetry „płynnej, niestałej, zmiennej ontologii przedmiotów badań własnych” (Czapliński, 2017, s. 15). Odpowiednie ku temu określenie to „nieczysta zdarzeniowość”, co jest zamiennikiem stałego, nieruchomego, charakteru obiektu badań. I ku przestrodze warto przywołać Adama Zagajewskiego „Za obcowanie z niechlujną rzeczywistością nie można nie zapłacić pewnej ceny” (Zagajewski, 2019, s. 136). Nie przypadkiem padają tu słowa Zagajewskiego. Padają po to, by pozostać w zgodzie z głoszonym wyżej pożytkiem uwzględniania w nowej humanistyce twórców, wysłuchać głosu literata – poety, ale i filozofa – i użyć jego słów jako puenty, porządkującej badawcze zapęły.

Dwoistość w pedagogice jako kategoria

„Takie kategorie jak: paradoksy, ambiwalencje, dylematy, aporie, antynomie, trauma, opór, projekcje, syndromy, kompleksy, kryzysy, wsparcia, napięcia, sublimacje, fantazmaty wymagają włączenia w nasze rozumienie złożoności procesów i zjawisk, z jakimi mamy do czynienia w sytuacjach pedagogicznych, niosąc nowe możliwości wglądu w tę złożoność” (Witkowski, 2009, s. 8). Zdaniem Lecha Witkowskiego dwoistość jako kategoria jest niezbędna w pedagogice, bo metodologicznie stanowi instrument chroniący teorię i praktykę pedagogiczną przed skrajnymi wyborami albo jałowymi sporami między stanowiskami grzeszącymi rozmaicie motywowanym, choć podobnie redukującym

nastawieniem wobec złożoności ontologicznej świata edukacji (Witkowski, 2011, s. 17). Lech Witkowski przywołuje największe – jego zdaniem – dzieło Bogdana Suchodolskiego *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (1963), która to praca odsłania proces powstawania myśli humanistycznej i zrozumienia sytuacji człowieka, a której nie da się odtworzyć bez koncepcji „dwoistości świata” czy narastania «ambivalencji przeżyć» (Witkowski, 2011, s. 17–18). „Lista kontekstów, w jakich dochodzi do głosu refleksja Suchodolskiego w kategoriach dwoistości, jest pełna miejsc kluczowych dla pedagogiki i zarazem znaczących filozoficznie: człowiek, życie, kultura, wychowanie, historia, technika...” (Witkowski 2011, s. 19). Bogdan Suchodolski widzi dwoistość życia człowieka i dzieli je na powszednie i odświętne. Zastanawia się nad niezwykłością tego obfitującego w różne zagadnienia filozoficzne i społeczne zjawiska. Pisze o dwóch królestwach – tym surowym, konstytuowanym koniecznością oraz królestwie wolności, w którym nic już nie trzeba, a można. „Człowiek właśnie dokonywa tego rozróżnienia: jego dni powszednie wypełnione są przez czynności racjonalne i celowe, wymagane przez konieczność walki o byt i społeczne nakazy postępowania, a jego dni świąteczne są przerwą w tym jednostajnym toku działań, rokiem swobody, odpoczynkiem i rozrywką, manifestacją przeżyć uczuciowych wielorakiego typu” (Suchodolski, 1964, s. 141). Badacz pisze ponadto o zagadkowości dnia świątecznego, który widzi jako metaforyczny pomost pod codziennością istnienia, przerucony na przyczółki o treściach bytu metafizycznego (Suchodolski, 1964, s. 124).

Dwa światy wychowania: USA i ZSRR to książka Urie Bronfenbrennera z roku 1988. Ale i współcześnie to podręcznik pedagogiki – komunikatywny, bez jałowej postulatyzacji i nadmiernego teoretyzowania. *Dwa światy...* „napisane są w kulturowej perspektywie. Nie ma w nich co prawda analiz i definiowania «podstawowych pojęć», nic też nie mówi o zadaniach tej dyscypliny czy o «podmiocie wychowania». Jest tam za to wiele rzeczowych uwag o działalności wychowawczej” (Banasiak, 1988, s. 10). Idea połączenia „tych” dwóch światów była, jest i będzie utopią. Okazuje się jednak możliwa w humanistycznej i naukowej rozprawie. Autor pisze: „każda dostrzegalna i trwała poprawa warunków rozwoju dziecka może być zatem osiągnięta tylko w drodze dostrzegalnych i trwałych zmian w środowisku i zachowaniu tych osób, z którymi dziecko jest emocjonalnie związane w swojej codziennej rzeczywistości” (Banasiak, 1988, s. 16). Przekonująco wybrzmiewają proste podpowiedzi z wnioskiem autora, że nauczanie dziecka, „umiejętność pożytecznego działania na rzecz społeczeństwa przyczynić się może do tego, że uzyska ono bardziej stabilny i zadawalający obraz samego siebie”. I jeszcze jedno: „dziecko – jak długo pozostaje dzieckiem – musi

otrzymywać znacznie więcej od społeczeństwa niż samo jest w stanie społeczeństwu zaoferować (Bronfenbrenner, 1988, s. 231). Lapidarnie rzecz ujmując i do minimum redukując próbę określenia, o czym pisze w *Dwóch światach...* twórca ekologicznej teorii rozwoju Urie Bronfenbrenner, przywołać warto fragment notki recenzenckiej Johna M. Fishera z okładki oryginału, w której zawarte są uwagi o radzieckich metodach wychowawczych, o rodzinie i kolektywie, służących temu, by stworzyć «nowego radzieckiego człowieka», który nie zaspokaja li tylko doraźnych potrzeb, ale dostrzega i te społeczne. Dla kontrastu akcydentalny proces wychowania w USA prowadzi do destrukcji dziecka amerykańskiego. Obficie serwowana mu wolność to droga do zaniedbań wychowawczych, „krótko mówiąc, procesy «tworzenia człowieka z jednostki ludzkiej» są w amerykańskim społeczeństwie zagrożone” (Bronfenbrenner, 1988, s. 10–11).

Dywagując o społeczeństwie globalnym i jego wkładzie w realizację programów kształcenia i wychowania, Urie Bronfenbrenner pisze, że może on być analogiczny do tego, jaki nakreślono dla bliższego otoczenia społecznego, odbywa się to jednak w szerszym kontekście. I jeszcze jedno. Urie Bronfenbrennera kryterium oceny wartości społeczeństwa to troska danej generacji o przyszłe pokolenia (Bronfenbrenner, 1988, s. 37). Stąd warto przywołać E. A. Arkina: „Emocjonalna pobudliwość, nieodróżnicowanie oraz żywość dziecięcej wyobraźni i dziecięcych przeżyć stwarzają dla dziecka możliwość zorganizowania – przy najbardziej skąpych środkach – wspaniałego działania dramatycznego” (Arkin, 1950, s. 38). „Niesłuszne są także twierdzenia niektórych autorów (...), że żywot dziecka jest rozdwojony, że żyje ono w dwóch izolowanych od siebie światach: w świecie fantazji i w świecie realnym. W rzeczywistości świat dziecka jest jeden, w świecie tym jednak nie ma zróżnicowania, nie ma tych wyraźnych i delikatnych odcieni, które występują u dorosłych. Świat dziecka jest bardzo jednolity, nieodróżnicowany, prymitywny. Przejścia w tym świecie od wyobraźni do rzeczywistości są nadzwyczaj łatwe i możliwe. Ta jedność przy pozornym dualizmie przejawia się ze szczególną wyrazistością w tym, że kiedy dziecko przenosi się jak gdyby w świat iluzji stworzony przez siebie, to jednak ani na minutę nie traci realnego gruntu po nogami i w każdej chwili, kiedy zajdzie tego potrzeba, wraca do rzeczywistości” (Arkin, 1950, s. 38).

Psychoanaliza w dyskursie humanistycznym

„Myślenie o zdrowiu psychicznym, dobrostanie egzystencjalnym oraz potencjałe rozwojowym musi naturalnie wpisywać się w dojrzałą refleksję humanistyczną,

wykorzystującą rozmaite impulsy i tradycje, nie wyłączając filozofii (człowieka, języka, społeczeństwa) z jednej strony, a psychoanalizy i jej pochodnych (psychologii głębi, psychoterapii) z drugiej” (Witkowski, 2009, s. 8). Jürgen Habermas, znany z teorii działania komunikacyjnego, postawił hipotezę o istnieniu jednej, wspólnej komplementarnie opisywanej „logiki rozwojowej” w psychospołecznym i kulturowym rozwoju jednostki. Wskazania w Habermasowskich odczytaniach intrygują, bo wyraźnie kierują na to, co szczególnie znaczące dla człowieka, to, co waży. Nie bez powodu Lech Witkowski (2009) jest pełen wiary w sens naukowych starań w dążeniach do dookreślenia tego założenia. Jako orędownik Habermasa draży w swoich weryfikacyjnych rozważaniach i analizach trzy tradycje, na których styku logika ta się ukonkretnia. Stąd analityczny i krytyczny wgląd w meandry psychoanalizy Erika Homburgera Eriksona i jego stadialna koncepcja kształtowania tożsamości z obecną perspektywą Freuda; poznawcze modele rozwojowe moralności Lawrence’a Kohlberga oraz tradycyjne spojrzenie Jeana Piageta; teoretyczne znaczenia przemysłów Erwina Goffmana, a także tradycja interakcjonizmu symbolicznego George’a Herberta Meada. „W Polsce dojrzeła z wolną zdolność do recepcji propozycji Eriksona wśród przedstawicieli różnych dyscyplin społecznych, jak i obiektywnie zapotrzebowanie na nią” (Witkowski, 2009, s. 213). Dlatego narracja Erika Homburgera Eriksona w niniejszym opracowaniu wybrzmiewa szczególnie. Głównie z racji dziecka i dzieciństwa, podwórka jako miejsca jego zabawy i kształtowania tożsamości w kontekście całego życia, a także tych samych powodów, które kierują do Eriksonowskich lektur Lecha Witkowskiego. „Jestem skłonny stwierdzić, że żadne spory epistemologiczne czy rygory metodologiczne i ortodoksje badawcze nie mogą zamknąć drogi do poważnego namysłu nad potencjałem badawczym psychoanalizy. (...) Psychoanaliza w jej rozmaitych wersjach jest tradycją dyskursu humanistycznego, o wadze daleko wykraczającej poza kryteria ścisłej naukowości i zainteresowania akademickich psychologów” (Witkowski, 2009, s. 11).

„Model Eriksona uczula na to, że każda faza cyklu życia wymaga rozumienia i uwzględniania mechanizmów wszystkich pozostałych faz (Witkowski, 2009, s. 13)”. Potencjał przesłań Eriksona zawarty w jego koncepcji „cyklu życia” powinien więc znaleźć odniesienie w pedagogice, w której są możliwości, by go pełniej uwypuklać (Witkowski, 2009, s. 11). Jest bowiem naturalnym punktem odniesienia i sprzymierzeńcem tych wszystkich dyscyplin pedagogicznych, które sytuują w swoim obszarze zainteresowania życiem człowieka. Bez popełnienia błędu niuansowania w kontekstach w związku ze skupieniem się na wybranej fazie, która odpowiada akurat podejmowanemu przez badacza okresie życia

człowieka. Zważywszy na ambiwalencje, paradygmat dwoistości jako niezbędne minimum złożoności w strukturalnej i zakładanej w opisie relacji uwikłań człowieka (dziecka) w odniesieniu do siebie oraz innych. Posłużmy się metaforą użytą przez Lecha Witkowskiego, wsparciem łódki z żaglem i mieczem, ale i sterem, które służą uzyskaniu dynamiki i prędkości, poruszaniu się we właściwym kierunku i utrzymaniu stabilności przy wiatrach o zmiennych kierunkach i sile. Zarówno przy flaucie, jak i podczas sztormów, gdzie jedno i drugie spełnia budowanie ego, tożsamości w dwoistości zmagają, w skrajnościach. Zapisy skrótowych uwag z dekalogu Witkowskiego są motywem jego dalszych finezyjnych weryfikacji, dla innych ramą interpretacyjną. „Pytania dotyczące rozwoju muszą być otwarte na ową dwoistość, uwzględniając pary zaprzeczających się sobie zdań; w przypadku adolescencji przykładem podstawowym, choć słabo obecnym w języku pedagogicznym, jest pytanie wskazujące na podstawowe wyzwanie edukacyjne: jak wdrażając odpowiedzialność, respektować prawo do odpowiedzialności?” (Witkowski, 2009, s. 13).

Maria Janion wprowadza do myślenia o edukacji kategorie fantazmatu, bo dla dorastającego człowieka fantazjowanie jest kluczowe. „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś? Stąd pytanie: co trzeba wiedzieć, aby widzieć i rozumieć własne przeżycia i umieć sobie z nimi radzić, zarówno wykorzystując je, jak i przezwyciężając, gdy jest taka potrzeba” (Witkowski, 2009, s. 12–13; więcej: Witkowski, 2020).

Streszczenie: Metafora rzeki oraz kanałów przepływowych, nad którymi tkwią mosty, dobrze służy określeniu nurtów nowej humanistyki, która tworzy dorzecza i czyni użytek z instrumentów techniki czy technologii. Jest ona obecna w sferze życia społecznego, w polityce, historii i ekonomii oraz w praktykach kulturowych. Stanowi część tych ostatnich – nie traktując ich jako przedmiot badań. Jest w naukach ścisłych i środowisku przyrodniczym. Humanisci, niesieni nowym, wartkim, pełnym refleksji nurtem, mają – zdaje się – baczenie na rozglądanie się wokół, by ustrzec się choćby przed odkryciami wielkiego przeoczenia.

Słowa kluczowe: humanistyka, transcendentalizm, subwersja, dwoistość

Abstract: The metaphor of a river and the flowing channels over which bridges are built serves well to define the currents of the new humanities, which creates basins and makes use of the instruments of technics or technology. Technology is present in the sphere of social life, in politics, history and economics, and in cultural practices. It is part of the latter - without treating them as an object of study. It is in the sciences and the natural environment. Humanists, carried along by the new, rapid, reflective current, seem to be careful to look around in order to guard against discoveries of great oversight.

Keywords: humanism, transcendentalism, subversion, duality

Bibliografia

- Arkin, E.A. (1950). Zabawa i praca w życiu dziecka. W: W. Okoń (oprac.), *O zabawach dzieci*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Banasiak, J. (1988). O wychowaniu w różnych światach i ekologicznej myśli Urie Bronfenbrennera. W: U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, tłum. J. Banasiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, tłum. J. Banasiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cieplińska, H. (2019). Przedmowa. W: H.D. Thoreau, *Walden, czyli życie w lesie*, tłum. H. Cieplińska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Czapliński, P. (2017). Sploty. W: P. Czapliński, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.

- Dauksza, A. (2017). *Materia to podstawa. Relacje, reakcje i eksperymenty*. W: P. Czaplinski, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Gara, J. (2009). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ingarden, R. (1966). *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kosiński, K. (2017). Z recenzji. W: P. Czaplinski, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Kwieciński, Z. (1997). Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzmieniem?. W: T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Problemy aksjologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Miessen, M. (2013). *Koszmar partycypacji*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Nycz, R. (2017). Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji. W: P. Czaplinski, R. Nycz i in. (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Nawroczynski, B. (1947). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Suchodolski, B. (1964). *Świat człowieka a wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski, B. (1990). Świat humanistyczny. W: B. Suchodolski (red.). *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia filozofii*, t. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Thoreau, H.D. (2019). *Walden, czyli życie w lesie*, tłum. H. Ciepłńska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Waldenfelst, B. (2002). *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Toruń: Wit-Graf.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej w Łodzi.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zagajewski, A. (2019). *Substancja nieuporządkowana*. Kraków: Znak.

