



Magda Karkowska

University of Lodz, Poland

ORCID 0000-0002-8769-840X

**Refleksje o wychowaniu w erze post-pandemii - wokół
książki „Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego,
Krzysztof Maliszewski, Katowice 2021,
wyd. Uniwersytetu Śląskiego, ss. 206**

Abstract: "Powerless education. On the education of the fragile" is an extremely original collection of the author's thoughts on the dilemmas experienced by everyone who deals with education today. The book is divided into seven interrelated essays, accompanied by a bibliography, an index of names and a summary. The essence and at the same time the consequence of the adopted logic of considerations is the anthropological reconstruction of relational space not only in upbringing, but in general in interpersonal interactions – it describes the experience of contact with the unknown, disagreement, searching first for ways of escape, and then taming what is first, unknown, or known and neglected, but repressed or negated. The author juxtaposes two models of education, the so-called weak and strong education, pointing to their social and philosophical entanglements and familiarizing readers with their possible consequences, both developmental and social. The book does not lack literary, philosophical and religious references. In addition to reflections based on the foundations of pedagogical thinking (Folkierska), completely new threads appear (Biesta, Sławek). It is important that these narratives, lines of thought complement each other, intersect, and none of the author's associations appears accidentally or is placed in a vacuum. The book seems to be an illustration of the methods of narrative insight into experience – Maliszewski writes very suggestively, convincingly describing

what he probably experienced himself, opening the space of phenomenological discourse to which he invites readers.

Keywords: strong education, poor education, insight, narrative, dilemmas.

„Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego” stanowi niezwykle oryginalny zbiór przemyśleń Autora dotyczących dylematów jakich doświadcza każdy kto współcześnie zajmuje się edukacją, staje on bowiem na rozdrożu pomiędzy dążeniem do adaptacji, przystosowaniem wychowanka do realiów i norm życia społecznego a jego emancypacją skutkującą poczuciem niezrozumienia, nierzadko wewnętrznej emigracji wynikłej z nieprzystosowania i osamotnienia. Książka podzielona jest na siedem powiązanych z sobą esejów, opatrzona bibliografią, indeksem nazwisk i streszczeniem. W charakterze wprowadzenia odnajdujemy *Niezdrowe zdrowie i efekt Amandy* opisujący zatroskanie dorosłych-rodziców i nauczycieli losem dziewczynki, która nie pragnie nadążyć za rówieśnikami i być taka jak oni, nie ma ochoty ścigać się, wygrywać i być pierwsza. Następnie Autor w szkicu zatytułowanym *Wy-padanie* scharakteryzował obecną kondycję ludzką, przywołując metafory utraty równowagi, osuwania się, spadania. W dalszym toku zaprezentowane zostały koncepcje tzw. silnej oraz słabej edukacji (*Pedagogika i siła*). Konsekwencją przyjętej logiki rozważań jest antropologiczna rekonstrukcja przestrzeni relacyjnej nie tylko w wychowaniu, ale w ogóle w interakcjach międzyludzkich- bowiem opisuje ona doświadczenie zetknięcia z nieznanym, poróżnienia, poszukiwania najpierw dróg ucieczki, a następnie oswojenia tego co pierwsze, nieznanne, albo znane i zaniedbane, ale wyparte lub /i zanegowane (*Miejsce poróżnienia (etos)*). Filozoficzne rozważania składające się na recenzowaną książkę zamyka esej zatytułowany *Wehikuł rewitalizacji (przemiana)*, poświęcony konsekwencjom wewnętrznej przemiany, swoistej poznawczej, ale i światopoglądowej epifanii. W formie zakończenia Autor przedstawił *Powiększone życie, pojedyncze życie*, na kartach którego koncentruje uwagę Czytelnika na konsekwencjach zerwania z dawną tożsamością, której konstruowanie nie jest już oparte na relacjach siły i negacji swoich deficytów, słabych stron, zarazem ukazując rozwojowe perspektywy wyłaniające się z tegoż zerwania.

Pierwsza z charakteryzowanych odmian edukacji, tzw. silna edukacja bazuje na zdekonstruowanych przez Autora tzw. prawdach oczywistych: adaptacja, podporządkowanie, wdrażanie do reguł skutecznego działania wcale nie są ani nie powinny być celami edukacji, bowiem jeśli się nimi stają nie czynią nas aktywnymi, refleksyjnymi uczestnikami życia społecznego,

prowadząc do zastąpienia kreatywnego działania skutecznością w jej najbardziej technicznym wymiarze, ponadto dziecko nie powinno być traktowane ani jako produkt systemu edukacji, ani jako dziedzic niezrealizowanych, rodzicielskich marzeń i planów. Instrumentalne kształcenie stanowiące istotę „silnej” edukacji obraca się przeciw temu co ludzkie, podmiotowe, ale i przeciw temu co społeczne, ponieważ jest pozorne, płytkie, doraźne i nie dające satysfakcji z rozumienia siebie ani innych.

Z kolei edukacja „słaba” stawia na podmiotowość, refleksyjność, pozwala zanurzyć się z zasobach jakimi dysponujemy sami i odkrywać powoli to, co czyni świat bardziej ludzkim: emocje i wartości. Słaba edukacja, będąc próbą profilaktyki wobec foucaultowskiego „urządzenia” (Ostrowicka, 2013, s. 49-73) ma zapobiegać temu by władza traktowała obywateli jak instrumenty realizacji swoich celów, niczym zakładników konkretnego „tu i teraz” niwecząc w nich człowieczeństwo, indywidualizm, a w ich miejsce wprowadzając oportunistyczny, partykularystyczny i konformistyczny, wynikający z blokad tożsamości. Nie wzmacniając bańki (pozornych) korzyści, natychmiastowości, dążenia do sukcesu, i biegu do celu (nieważne, że po trupach) „słaba” edukacja rezygnuje z siłowych rozwiązań, nie oferuje także komfortu czy pewności co do jej efektów, upominając się o więcej zaangażowania, determinacji, walki o siebie i woli stawiania się (o)sobą. Jak zauważa Autor edukacja nie jest technologią i kształcenie umysłu podobnie jak rządzenie krajem czy poddawanie się terapii nie jest do końca przewidywalne, o ich powodzeniu decyduje bowiem zbyt duża liczba zmiennych, rezultaty więc nie zawsze są satysfakcjonujące i nie zawsze istnieje zgodność między wkładem (*input*) a rezultatem (*output*). Słaba edukacja, czyli taka, która bierze pod uwagę kruchość, niepowtarzalność osoby ludzkiej -paradoksalnie-wymaga porzucenia stanu wewnętrznej inercji, opuszczenia strefy komfortu, dekonstruowania spójności po to, by wzbudzić zaniepokojenie sobą i w ten sposób stymulować mechanizmy rozwojowe. Rozbijanie schematów, starych nawyków, porzucenie utartych ścieżek aby odkryć, że słabość stanowi fundament wychowania i działań wychowawczy to zupełnie inny, przywoływany przez Krzysztofa Maliszewskiego model edukacji. Jak zauważa Autor, tylko ten kto zdaje sobie sprawę z własnej niedojrzałości a także braków, traum, kompleksów czy zranień potrafi być autentyczny, a leczenie i przezwyciężanie tychże, „łatanie” wewnętrznych dziur nierzadko staje się koniecznym warunkiem by zacząć pomagać innym. W przeciwnym razie sztywność, przekonanie o tym, że trzeba być „silnym”, „nie dać się”, spowoduje, że będziemy występować z pozycji wyższości, co doprowadzi do niewłaściwego stosunku do wiedzy -taki nauczyciel dystrybuuje i egzekwuje wiedzę a nie ją tworzy czy się nią dzieli. Wiele lat

temu ową dystrybucję i przedmiotowe traktowanie ucznia brazylijski filozof edukacji, Paulo Freire nazwał bankową koncepcją nauczania (Freire, 1972) umieszczając ją w opozycji do kształcenia problemowego, w którym uczeń zamiast pełnić funkcję „naczynia” na wiedzę, bezwiednie powtarzając to co powiedział nauczyciel sam zadaje pytania i poszukuje na nie odpowiedzi, wybierając te zagadnienia, które są mu bliskie – i koncentruje się na takiej wiedzy, którą potrafi wykorzystać. Drugie podejście utożsamiane jest z edukacją problemową. Pomocne może okazać się również rozróżnienie między edukacją (education) rozumianą jako kształcenie, wychowanie w wielorakich ich odmianach (Kwieciński, 2012) a szkoleniem (training) rozumianym jako wdrażanie do konkretnych umiejętności, dostarczanie gotowych informacji i procedur. Człowiek wykształcony zatem jak pisze Krzysztof Maliszewski to nie (czy nie tylko-przyp. M.K) ktoś kto posiada konkretne umiejętności, ale ten, kto potrafi zdobyte informacje wykorzystać do samorozwoju, do prowadzenia etycznego, refleksyjnego życia. Tak rozumiane wykształcenie poza *techné* i *praxis* oferuje również *phronesis* - etyczną wiedzę dotyczącą postępowania w konkretnej acz niepowtarzalnej sytuacji.

Streszczając zatem najważniejsze informacje na temat cech odróżniających edukację „silną” od „słabej”, zawarte w książce Krzysztofa Maliszewskiego możemy się spodziewać, że nie dysponujący pedagogiczną wiedzą, czy tradycyjnie wykształcony czytelnik odwoła się do argumentu, że humanizacja kształcenia, postulat etyczności, jego relacyjny charakter to piękne postulaty, ale świat się zmienił i aby za owymi zmianami „nadążyć” musimy zmienić też edukację: przystosować ją do wymagających warunków jakie stawia nam technicyzacja, konsumpcja i szeroko rozumiana ewolucja kultury. Czytelnik ów jednak traci z oczu fakt, że to my sami uwiedzeni efektywnością i przekonani, że adaptacja, a nie cechy transformatywne zapewnią nam sukces taką kulturę i taki świat tworzymy.

Zapominamy, że to co prawdziwie wartościowe, kształcące i rozwijające ma charakter hermeneutyczny, odnosi się zatem do wciąż ponawianej interpretacji rzeczywistości a nie do jej biernego odbioru, dotyka tożsamości człowieka pozwalając oderwać się od niskich jej pułapów, to coś, co realizuje się jako partycypacja, wspólny namysł, działanie, które nas przeobraża, przeobrażając nasze myśli, uczucia, i wybory jakich dokonujemy. Edukacja szeroko rozumiana, choć z nazwy „słaba”, dotykająca kruchego istnienia czyni nas otwartymi na drugiego człowieka, uczy nas dzielić się tym co wiemy, ale przede wszystkim tym kim jesteśmy, bowiem jest ukierunkowana na zmianę, emancypację, odzyskanie życiowej energii i uruchomienie potencjału zmiany, dążenia ku lepszemu.

Cytując słowa Autora, edukacja to „zainspirowane zaangażowanie w próby interpretacji złożonej rzeczywistości mające wpływ na to, kim jestem” (s. 89).

Idąc za głosem takich filozofów i pisarzy jak: Gianni Vattimo, Jean Vanier, Julia Kristeva a także Wirginia Woolf oraz Susan Sontag, Maliszewski redefiniuje takie kategorie antropologiczne jak siła, słabość, zdrowie i choroba, zwracając uwagę czytelników na fakt, że „życie jest szeregiem agonii i wskrzeszeń” (s. 109) i choć na co dzień nie poświęcamy temu zbyt wiele czasu -oczywiste jest, że wszędzie tam gdzie pojawia się choroba, utrata sprawności, słabość pojawia się też piętno, zaznaczenie, wykluczenie, swoisty stan wy-padania z codziennej rutyny, prowadzące do osłabienia społecznej pozycji i obniżenia samooceny podmiotu. Jestem mniej sprawny, nie jestem zdrowy staję się więc inny, niepotrzebny. Tymczasem studiując z uwagą refleksje powyższych myślicieli zauważymy, że wewnętrzne opanowanie siebie w sytuacji choroby, doznawanego cierpienia staje się jak zauważa Victor Frankl (Frankl, 1978) aktem kształtowania samego siebie, okazją do nadawania nowych rysów tożsamości - warunkiem fundamentalnym dla takiego rozumowania jest by złamać pewien społeczny wzorzec, każący tłumić niemoc, strach, podobnie jak tłumimy nudę, brak nadziei czy samotność (s. 33). Julia Kristeva z kolei pisze, że wobec nieuchronności śmierci, powinniśmy z pogodą ducha przyjąć fakt, że jesteśmy zniszczalni a wszystkie ziemskie sprawy, nawet życie noszą w sobie piętno tymczasowości. Zatem zrezygnujmy z automatyzmów, szamotania się, bieganiny na rzecz bycia bardziej uważnym na siebie, na innych- wtedy mocniej poczujemy życie, ale i nauczymy się oswajać lęk, depresję, obawy- są one bowiem niczym innym jak reakcją na zagrożenie końcem, utratą, pustką, blokadą dla świadomości, że nie wykorzystaliśmy dobrze czasu jaki był nam dany.

Również Virginia Woolf przywoływana przez Autora zwraca uwagę na wartość uchwycenia proporcji między tym co ważne i tym co nieistotne -mówiąc językiem pisarki -trzeba próbować zatrzymać to co składa się na istnienie -rozmowy, bliskość z innymi, zanurzenie w głąb swoich myśli, refleksji, bycie tu, gdzie naprawdę chcemy być (s. 58). Wszystkie inne sprawy – sprzątanie, obiad, zakupy, codzienność- są ważne, ale nie kluczowe, nie powinny zatem przesłaniać tego, co nas odróżnia od innych żywych istot, rozumienia czym jest życie i po co ono jest.

Nastawiony adaptacyjnie zwolennik”silnej” edukacji zapyta – co te filozoficzne wywody mają wspólnego z kształceniem? Bardzo wiele- pokazują, że każdy z nas jest niepowtarzalny i choć życiem rządzą pewne reguły – odkrywamy je indywidualnie, na własną rękę i na własne ryzyko ustalamy

proporcje między byciem i nie byciem, między kreatywnością, twórczą stroną naszych działań a apatią, niemocą, zwątpieniem, jasną i ciemną stroną życia.

Nie nauczymy się tego robić podczas sesji coachingowych ani na zajęciach poświęconych wdrażaniu do określonego, potrzebnego, ale niczego w nas nie zmieniającego, rutynowego działania.

Oczywiście -żadna książka nie nauczy nas jak żyć – może jednak wskazać kierunek poszukiwań, ostrzec przed tym, co ściąga nas w dół, powodując, że „ślizgamy się po powierzchni” egzystencji, zamiast być autorami własnej biografii, autorefleksywnymi i wewnątrzsterownymi. I na tym polega między innymi głęboko humanistyczny wymiar rozważań składających się na recenzowaną publikację.

Tym, co odróżnia omawiane odmiany edukacji jest nie tylko stosunek do wartości, czy odmienny sposób ujmowania celów i rozumienia tego co składa się na wychowanie. Autor wydobywa na pierwszy plan to, co dzieje się w przestrzeni wychowania, podkreślając jego dialogowy, narracyjny charakter. Idąc rekonstruowanym w książce Maliszewskiego tropem myślenia autorstwa Józefa Tischnera nie chodzi w edukacji o więź przyczyny i skutku, ale o powierzenie narracji, swoisty akt przekazania tego, co do tej pory było moje, a co uznaję za ważne, istotne, poprzedzone refleksją i rehabilitacją własnego doświadczenia (s. 175-176). Istotą tego aktu jest nawiązanie osobowej relacji respektującej podmiotowość obydwu stron. Ów narracyjny akt przekazania oznacza zatem, że dzieląc się tym co ważne, czyli wiedzą, swoimi obserwacjami, przeżyciami będziemy mówić nie tyle „do kogoś”, ale „z kimś” i „dla kogoś”. W tak rozumianej edukacji nie chodzi, a przynajmniej nie tylko o nabywanie czegoś, ale o dojrzewanie do tego co transformuje, co pozwala dotknąć tego, czego w istocie poszukujemy, a nie tylko przyswajamy czy powielamy: co nas niepokoi, wyprowadza ze strefy komfortu, ale też zmienia, uwrażliwia, inspiruje i upełnomacnia. Jak wspominałam wcześniej, to czego wówczas doświadczamy stanowi rodzaj poznawczej epifanii, odkrycia na nowo poprzez odwołanie do wiedzy etycznej, *phronesis* - ze wszystkimi konsekwencjami jej zastosowania. Ponieważ tak rozumiane kształcenie angażuje nie tylko umysł, ale przede wszystkim sumienie, pomocne może okazać się przyswojenie czterech lekcji wywiedzionych z księgi Hioba: lekcji podmiotu, samotności, inicjacji i enigmy. Powinniśmy bowiem zdawać sobie sprawę z faktu, że jako jednostki zawsze będziemy narażeni na porażki, upadki, ale i wzloty i tylko od nas zależy, czy znajdziemy w sobie siłę aby dalej walczyć o siebie. W walce tej chodzi o swoistą odwagę wobec aktu inicjacji, o gotowość przekraczania granic, o dopuszczenie do siebie doświadczeń, które nas przytłaczają, a nawet łamią. Sens tych potyczek tkwi bowiem w powstawaniu,

w tym co owo przygniecenie, a następnie wyjście z opresji nam daje w kategoriach konstruowania tożsamości podmiotu. Ważna jest również ochronnie działająca wiedza o tym, że mimo iż nie zawsze (a często mniej niż więcej) nie możemy polegać na ludziach wokół, nie jesteśmy w pełni wytworem oczekiwań innych ani warunków społecznych w jakich się znaleźliśmy, są inne zasoby, pozwalające zachować godność wobec niezrozumienia i odrzucenia przez innych. Wreszcie lekcja enigmy – spotkanie z nieznanym oznaczające gotowość do ciągłego (hermeneutycznego) interpretowania rzeczywistości, akceptację dla własnego niezrozumienia, dla tego co nas przerasta i co w nie mniejszym stopniu niż pozostałe stanowi materiał do rozwijania samoświadomości.

A co z tymi, którzy myślą inaczej? Maliszewski przywołuje stanowisko Vaclava Havla, opozycyjnego czeskiego polityka uznającego działania dysydentów za istotne i ważne. Mimo iż nie zawierają w sobie działania skierowanego przeciw temu z kim się nie zgadzamy są wartościowe dzięki ukazaniu swojego stanowiska, zanegowaniu oficjalnej narracji, przerwaniu przyzwalającej „gry lojalności” (s. 146).

Dysydent, opozycjonista czy outsider jest zawsze kimś w rodzaju świadectwa tłumu- nic nie czyniąc, a tylko odmawiając działania nie tylko wskazuje zło, ale i wyraża swój protest przeciw niemu.

Szczególne miejsce w podjętej analizie zajmuje omówienie roli nauczyciela- wśród wielu metafor opisujących edukacyjne relacje znajdziemy i taką, która odnosi się do bycia „akuszerem ponownych narodzin”. Jej trafność polega na uchwyceniu istoty rzeczy-akuszer(ka) położnik nie są osobami, które wyręczają matkę w akcie (wy)dawania na świat nowego życia. Oni jedynie (tylko i aż) jej towarzyszą, facylitują to wydarzenie. Podobnie nauczyciel nie może nikogo zmusić do etycznego działania, wbrew jego woli otworzyć z zewnątrz -dysponuje przekazem, ale nie warunkami uznania tego przekazu za ważny i prawdziwy. O tym czy tak się stanie decyduje jego powołanie, talent pedagogiczny, autorytet, w pewnym stopniu również to, co dzieje się w egzystencjalnej przestrzeni wychowania, w której dochodzi -lub nie- do Spotkania. Nauczyciel zatem nie jest alternatywnym wobec podręczników czy zasobów internetowych i zawsze dyspozycyjnym źródłem wiedzy, ale kimś kto potrafi aktywnie pracować w odwołaniu do różnicy między tym co pożądane przez młodych, a co owego pożądania warte. Edukacja w ujęciu Gerta Biesty polega bowiem na WSPÓLNYM poszukiwaniu tego godne uwagi, wartościowe a nie na tym co gotowe, skończone i zamknięte. Tak rozumiana edukacja naraża nas na ryzyko, nieprzewidywalność, ale też

poprzez perspektywę nowego otwarcia, nadziei, ukazuje piękno zdumienia -światem, innymi i samym sobą zarazem.

Uważny czytelnik w filozoficznej refleksji na kartach „Bez-silnej edukacji (...)” odnajdzie głęboko humanistyczny sens, wyrażający się troską o kondycję każdego z nas -zarówno osób, które zakończyły formalny etap edukacji, jak i tych -być może w największym stopniu- którzy nadal się uczą bądź jeszcze edukacji nie rozpoczęli. Sens ów wyraża się wyraźnie nakreślonym powiązaniem między koniecznością zmiany społecznej, a zmianą sposobu wychowywania kolejnych pokoleń. Nie odnajdziemy tu gotowych recept, co być może zirytuje zwolenników edukacyjnej efektywności i szybkich, a zarazem nietrwałych rozwiązań w sferze przekazywania wiedzy. Zgodnie z zasadą hermeneutycznej wrażliwości, wyłaniania się doświadczenia i samego tekstu nie dowiemy się „jak”: uczyć, wychowywać, wspierać w rozwoju. Kształcenie kruchego, nie jest czymś o czym wystarczy przeczytać, uznając jego idee za kolejną, alternatywną teorię wychowania. Trzeba tego doświadczyć, przeżyć, książka zaś jest punktem wyjścia do refleksji, stawiania pytań, do samodzielnego poszukiwania takich sytuacji społecznych, edukacyjnych, które tę inicjację uczynią możliwą, może nawet ją zapoczątkują. To jej wielka wartość i znaczenie.

Autor oferuje szeroką perspektywę oglądu omawianych zjawisk -znajdziemy tu zarówno refleksje pisarzy (Woolf, Mrozek, Dostojewski), filozofów (Kant, Heidegger, Vattimo, Kristeva, Vanier, Bauman, Tischner), odniesienia do Biblii oraz fundamentów myślenia pedagogicznego (Folkierska) jak i nowe wątki (Biesta, Sławek). Istotne, że te narracje, linie myślenia wzajemnie się uzupełniają, przecinają, a żadne ze skojarzeń Autora nie pojawia się przypadkowo ani nie jest umieszczone w próżni. Książka stanowi swoistą ilustrację metod narracyjnego wglądu w doświadczenie- Maliszewski pisze bardzo sugestywnie, w przekonujący sposób opisując to, czego sam najpewniej doświadczył, otwierając przestrzeń fenomenologicznego dyskursu, do którego zaprasza Czytelników, ukazując pośrednio jak czerpać z własnej słabości, zranienia, traumy. Wbrew współczesnym, nierzadko instrumentalnym koncepcjom terapii takie stanowisko uczy, że one także stanowią zasób, są tworzywem, z którego może wyłonić się nowa jakość. Doznajemy bowiem wówczas sytuacji, w której rozwija się nasze sprawstwo, a podmiotowość napotyka na rozwojowe wyzwania, zdiagnozowane niedobory czy deficyty tychże. Wszystkie one, podobnie jak odnoszenie przepracowywanych treści (wspomnień, doświadczeń, narracji) do bieżących wydarzeń mają szansę stać się szkołą autorefleksji, postrzegania siebie, swoich przeżyć, doświadczeń, doznawanych emocji i wyłaniającego się z nich obrazu samego siebie -według

reguł dyskursu autorstwa Floriana Znanieckiego (Znaniecki, za pomocą jaźni odzwierciedlonej, bądź poprzez voglerowską Wędrowną Bohatera (Vogler czy w zetknięciu z jungowskimi archetypami (Jung, 2016)

Można też narrację autorstwa Krzysztofa Maliszewskiego, wszelkie czynione przezeń uwagi i przywołania odczytywać jako swego rodzaju ostrzeżenie: przed tak zwaną adiaforyzacją (Bauman), czyli wykluczeniem kogoś albo czegoś z własnej refleksji spowodowanym kolonizowaniem naszego myślenia pragmatycznym aspektem doświadczeń, który nie pozwala dostrzec tego co położone głębiej, nieoczywiste i co wyłania się jedynie pod wpływem rozumiejącego wglądu, introspekcji.

Przed czym jeszcze? Przed niebezpieczeństwem spłylenia i spłaszczenia codziennej egzystencji, zagłuszenia głosu, (sumienia?) który domaga się czucia, życia, odbierania świata nie tylko rozumem i myślą, ale i emocjami, bycia w pełni, tu i teraz. Nade wszystko jednak poprzez wskazanie jak wielu aspektów człowieczeństwa pozbawia nas nierespektowanie kruchości, rozważania podjęte przez Krzysztofa Maliszewskiego stanowią ostrzeżenie przed- parafrazując słowa Jolanty Brach-Czainy (Brach-Czaina, 2006) zapadnięciem się w szczelinę nie-istnienia. Taka sytuacja bowiem staje się dla pedagoga, którego celem jest facylitowanie rozwoju oddanych mu pod opiekę osób końcem jego profesjonalnej egzystencji, symboliczną śmiercią podmiotu wiodącą ku destrukcji w wymiarze biograficznym.

Bibliografia:

- Bauman, Z. (2009). *Nowoczesność i zagłada*, tłum. I. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brach-Czaina, J. (2006). *Szczeliny istnienia*. Kraków: eFka.
- Frankl, V. (1978). *Psychoterapia dla każdego*. Warszawa: PAX.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Jung, C. G. (2018). *Człowiek i jego symbole*, tłum. R. Palusiński. Katowice: Kos.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków: Impuls.
- Maliszewski, K. (2021). *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ostrowicka, H. (2013). Dyskurs pedagogiczny jako element zarządzania młodzieżą. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2, 49-73.
- Vanier, J, Kristeva, J. (2012). *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. Wierzchosławska, P. Wierzchosławski. Poznań: W drodze.

- Vogler, Ch. (2016). *Podróż autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*, tłum. K. Kosińska. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec.
- Woolf, V. (2005). *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*, tłum. M. Lavergne. Warszawa: Twój Styl.
- Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Warszawa: PWN.