

Oskar Szwabowski
Uniwersytet Pomorski w Słupsku

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.07>

Re-animacja wyobraźni pedagogicznej.
Recenzja książki Krzysztofa Maliszewskiego
pt. *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel.*
Wprowadzenie do filozofii edukacji

Książka K. Maliszewskiego jest ważną pozycją, która zasługuje na lekturę i solidną dyskusję. Zwłaszcza że jest to tekst interwencyjny, prowokacyjny, naruszający. Maliszewski podważa pedagogiczne Się, potoczny zdrowy rozsądek pedagogiczny, nasze oczywistości i pewności. Zachęca nas do innego spojrzenia, z ukosa. Mini eseje o pedagogicznych maksach sprawach poruszają kluczowe kwestie, takie jak uczenie się, nauczanie, studiowanie, realizowanie programu, mierzenie wiedzy itd. Każdy esej daje do myślenia – tak, że mam ochotę pisać na marginesach, mnożyć komentarze, ale to mogłoby doprowadzić do przekroczenia ram recenzji. Skoncentruję się na głównych wątkach ogólnej perspektywy, z której Maliszewski re-animuje pedagogiczną wyobraźnię. W tym kontekście przywołam też wybrane „krótkie teksty-obietnice” (Maliszewski 2025: XLIV), sprawdzając, jak moja – jako czytelnika – wyobraźnia zyskuje paliwo.

Pedagogiczne Się, to, jak Się myśli o edukacji, stanowi punkt odcięcia i przestrzeń interwencji. To Się jest pozbawione wyobraźni, myślenia wybiegającego poza to, co ustalone, obecne i rozświetlone. W potoczności pedagogiczne myślenie jest zredukowane, podobnie jak praktyki. Ta uwięźla wyobraźnia, wyobraźnia osiadła, kieruje się instrumentalnością, dostosowaniem i zamieszkuje w rynkowej ideologii. Jej bliskość życia to tak naprawdę bliskość tego, co nieoswojone, niesproblematyzowane, tego, co aktualne – czyli życia sformatowanego przez panujące dyskursy. Bliskość życia to bliskość tego, co jest, i podporządkowanie pod istniejące formy myślenia, działania czy czucia. To edukacja dostosowywania, wdrażania do odgrywania danej roli, reprodukcji określonych praktyk, przyjmowania panującego horyzontu moralnego. Pedagogiczne Się, stwierdza Maliszewski, jest tak naprawdę związane z życiem w trybie zombie. Nie ma też nic wspólnego z egzystencjalnie ujętym życiem

jestestwa i z jego zmaganiem się z byciem. Bliskość życia w tym rozumieniu to bliskość życia już martwego, bez ducha, technicznego i mechanistycznego odtwarzania. Jest to też taki typ bliskości, który nie tworzy ani intymności, ani poznania. Bliskość ze swoją nachalną obecnością tego, co dane, i narzucaniem sposobów właściwego działania, nie pozostawia szczeliny na myślenie, na zakrzywienie perspektywy.

Tymczasem Maliszewski mówi o innym życiu – niezredukowanym do zestawu określonych praktyk i danych perspektyw. Edukacja blisko życia to edukacja, która czerpie i wzbogaca nasze doświadczenie, bierze się z przeżywania, nawiązuje do egzystencji. Nie jest wyalienowaną treścią, ale treścią istotną dla naszego rozumienia siebie, innych, całego świata. To edukacja, która czyta nie dla zdobycia informacji, nie dla testów, ale dla intensywności (prze)życia. W tym sensie Maliszewski idzie tropem Girouxego, który mówi, że składanie liter w słowa, a słów w zdania to za mało, to wciąż analfabetyzm; czytać naprawdę to odnosić zdania do świata, do siebie, to czytać i świat, i słowa jednocześnie (Giroux 2011). Maliszewski też opowiada się za taką istotną egzystencjalnie lekturą: „Nie piszę tutaj o czytaniu jako technice odcyfrowywania liter ani umiejętności odkodowywania informacji, lecz o lekturowym sposobie bycia, za pomocą którego człowiek rozszerza swój świat” (Maliszewski 2025: 103). Edukacja życiowa nie jest edukacją techniczną. Chodzi o egzystencję. O to życie, które przeżywamy. Życie to nasza skomplikowana, krucha egzystencja, która próbuje sobie radzić ze światem. Blisko takiego życia jest myśl słaba, nomadyczna, myśl niepewna, zawsze w drodze, niejasna, metaforyczna. To myślenie filozoficzne.

Ujęcie filozofii edukacji przez Maliszewskiego jest mi bardzo bliskie (zob. Szwabowski 2022a). Jest to przede wszystkim rodzaj praktyki polegający na kwestionowaniu oczywistości, podważaniu pewników, swoistej dociekliwości i zaangażowaniu w kluczowe dla pedagogiki (i świata) zagadnienia. Nieopartej na jakiejś konkretnej doktrynie. Ale też nie jest to instrumentalne wykorzystanie filozofii – jej aplikowanie w obszarze pedagogiki czy edukacji. Maliszewski pisze: „Jedną z podstawowych funkcji filozofii jest zatem zasianie zwątpienia w usypiające pewniki codzienności, a tym samym wydobywanie człowieka z letargu życia pośród cieni prawdy, oparów energii i zaników subtelności możliwej egzystencji” (Maliszewski 2025: XXV). To właśnie robili Sokrates czy Diogenes. Filozofia jako wytrącenie z letargu i troska o duszę.

W obszarze pedagogiki nie pozwala ona skostnieć, ulec biurokratyzacji. Re-animuje pedagogiczną wyobraźnię. Wprowadzając czytelnika do filozofii edukacji, wprowadza go zarazem w pewną praktykę myślenia i działania. Wprowadzenia są interwencjami w zastygły obszar dyscypliny i jej praktyk. Filozofia pyta o panujące praktyki i o daną formę świata. Pyta prowokująco i niebezpiecznie.

Myśleć filozoficznie to myśleć bez zabezpieczeń. To myśleć niejako wbrew pragnieniu pewności – bo często kończy się to zagubieniem, oglupieniem, przerażeniem, a nie kojącą, pewną wiedzą. Filozofia, pozbawiając nas zadomowienia, pewności, sprawia, że nie wiemy, jak się poruszać – dzięki temu nasze ruchy są bardzo delikatne i pełne uważnego taktu.

Myślenie filozoficzne pozbawia zadowolenia, czyni świat dziwnym, obcym. Również sam podmiot zaczyna jawić się sobie jako problemowy. Mówiąc za Heideggerem (2013), to właśnie wyjście z potoczności, z Sie, oddomawia, czyni domu pozbawionym.

Ten brak zadowolenia myśli, ta ludzka bezdomność wpisuje nas wszystkich w kondycję imigranta. „Każdy, kto kiedykolwiek był naprawdę samotny, każdy, komu choć raz pękło serce, kto stracił kogoś bliskiego albo coś, co definiowało jego świat, kto znalazł się w splocie wydarzeń w sytuacji bez wyjścia, kto stał na gruzach jakiejś części swojego życia lub za dźwiękoszczelną szybą pośród krzątających się ludzi, kogo bodaj musnął zimny oddech pustki, nosi w sobie uchodźcę” (Maliszewski 2025: 168). To bycie uchodźcą we własnym domu, problematyzowanie własnego zadowolenia, dostrzeżenie kruchości i warunkowości bycia obywatelem – otwierają nas na Innych. Nastrajają w określony sposób do świata. Uchodźca jako zagrożony, pozbawiony osłon – on też tak myśli: bez osłon, bez poręczy, ale i bez uproszczeń. Stanie się uchodźcą niejako wyzwala z Sie. Też z pedagogicznego Sie, z którego, jak mówi Maliszewski, dajemy drapak, uchodzimy. Jak pisze: „Edukacja dzieje się nie wtedy, gdy realizujemy program, zdobywamy świadectwa, dyplomy, certyfikaty oraz paragrafy w CV i miejsca na listach rankingowych, tylko wtedy, gdy szukamy wyjścia, dostępu, de-koincydencji” (Maliszewski 2025: 173). Dzieje się – może – wtedy, kiedy studiuje.

Książka Maliszewskiego wpisuje się w „paradygmat studiowania” (Lewis 2013), zwłaszcza w swym „konspekcie”, w tym, że uznaje się za rodzaj nie-książki, za dzieło nieskończone – i nieudane. Ten rodzaj twórczości, efekt studiowania (jeżeli można tak powiedzieć) podkreślają zarówno G. Agamben (2018), jak i T.E. Lewis, który mówi o nie-książkach, nie-raportach, nie-artykułach (D’Hoest i Lewis 2015). Maliszewski też widzi swoją książkę jako otwartą, nieudaną. W tym sensie jest ona bardzo udana. Cieszy mnie też, że w końcu ktoś podnosi problem studiowania w duchu agambenowskim. Polska pedagogika ignorowała to podejście, a jest ono bardzo twórcze. Możliwe, że zawarcie tych odniesień u Maliszewskiego bardziej je rozpowszechni. Studiowanie jako majsterkowanie, droga bez końca i gubienie się – to wszystko jest w pisaniu Maliszewskiego. Jedna rzecz jest tutaj niepokojąca, drażniąca: że studiowanie pozostaje jednak w ramach istniejących struktur.

W studiowaniu Lewisa i Agambena nie chodzi o to, czego dzisiaj doświadczamy na studiach. Nie jest to zinstytucjonalizowana edukacja zgodna z wymogami Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która pod szyldem niejasnej kategorii jakości, w trosce o studenta biurokratyzuje kształcenie i uniemożliwia wydarzenie, jakim jest studiowanie. Niewielu dzisiaj studiuje. I niewiele jest studiowania na uniwersytetach. We współczesnym świecie nie ma miejsca na takie praktyki. Jak pisze Maliszewski: „Jeśli studia wyobrażamy sobie jako proces produkowania absolwentów o określonym profilu bądź nabywanie gotowych zestawów wiedzy o tym, co działa w rozwiązywaniu osobistych i społecznych problemów, aktywność opisywana przez Agambena i Lewisa wydaje się skrajnie nieekonomiczna. Studiowanie w tym

kontekście to zwykła strata czasu i energii” (Maliszewski 2025: 73). To też skazywanie siebie na niebyt, bo zainteresowany problemem nie interesuje się produkcją akademicką czy zdobywaniem stopni, zdawaniem egzaminów. Zwłaszcza że jak tu zdawać egzaminy, jak publikować, gdy studiowanie kończy się porażką – wszystko się rozpada, a człowiek głupieje? Nie ma miejsca na studiowanie i ono – jeśli się jakoś zdarza – zakłóca funkcjonowanie uniwersytetu-fabryki. Znow Maliszewski: „Studiowanie zakłóca niemal wszystko, co dziś kojarzymy z akademicką praktyką: dążenie do spełnienia standardów, wierność harmonogramom (pośpiech w finalizacji badań, programowanie siatek zajęć i samorealizacji), aktywizm («mniej teorii, więcej praktyki!», «nie czas na wykłady i dyskusje, trzeba działać!»)” (Maliszewski 2025: 74).

I na tym etapie współmyślę z Maliszewskim. On jednak postanawia pozostać w tym świecie. Nie daje się uwieść obietnicy kopisty Bartleby’ego z opowiadania H. Melville’a i nie chce umrzeć dla tego świata nakręcanego przez monetę. Uchodzenie Maliszewskiego jest bardzo ostrożne. Tak jakby nie chciał opuszczać ram. Tymczasem Lewis jest tutaj bardziej radykalny. Widzi on w studiowaniu wytwarzanie innych struktur, innych sposobów bycia, pirackich linii ujęcia (Lewis 2012). Maliszewski zaś jakby czekał na pozwolenie, by wyjść, dać drapak. Jest liberałem, a nie anarchistą.

Studiowanie zawiesza czas, jest zbawieniem, inną wspólnotą, która nadeszła (zob. Agamben 2008; 2009). Można powiedzieć, że studiowanie to praktykowanie innej formy bycia, która ucieka, umyka, uchodzi ze świata państwa i kapitalizmu, z biurokratycznych rutyn i wymogów martwej wiedzy. Studiować to stawać się nomadą. Chociażby na chwilę – stawać się niewiernym ustanowionym relacjom. Jest takie opowiadanie A. Camusa pod tytułem *Niewierna żona*, które może być zobrazowaniem cudu studiowania (Block 2017). Chodzi o to doświadczenie inności, posmak nomadyzmu jako spełnienia, które odczuwa Janine.

Janine, wsparta całym ciałem o balustradę, nie mogła wydać z siebie głosu, niezdolna oderwać się od otwierającej się przed nią pustki. Marcel, tuż obok, niecierpliwił się. Było mu zimno, chciał zejść. Co tu jest do oglądania? Ale ona nie mogła oderwać wzroku od czystej linii horyzontu. Tam, jeszcze bardziej na południe, w miejscu, gdzie spotykały się niebo i ziemia, wydało jej się, że coś na nią czeka, coś, o czym dotąd nie wiedziała, a czego wciąż jej brakowało. Późnym popołudniem światło stawało się miękkie; z krystalicznego zmieniał się w płynne. W sercu kobiety, którą sprowadził tu przypadek, węzeł, zaciskany przez lata, rutynę i nudę, lekko się poluzował. Patrzyła na obóz nomadów. Nawet nie widziała ludzi, którzy tam żyli, między ciemnymi namiotami nie było widać żadnego ruchu, a jednak nie potrafiła myśleć o niczym innym, chociaż do dzisiaj ledwie wiedziała o ich istnieniu. Bezdomni, odcięci od świata, byli garstką błędzącą po bezkresnej ziemi, która jawiła się jej oczom, zaledwie śmieszną cząstką olbrzymiej przestrzeni, zwrotnie umykającej tysiące kilometrów na południe, aż do miejsca, gdzie jakaś pierwsza rzeka użyznia wreszcie las. Od wieków po suchej ziemi oskrobanej aż do kości, po tej niezmierzonej krainie wędrowali bez wychnienia ludzie, którzy nie mieli nic, ale nie służyli nikomu, nędzarze, a zarazem wolni władcy dziwnego królestwa. Janine nie miała pojęcia, dlaczego ta myśl pogrążyła ją w smutku tak przyjemnym i bezbrzeżnym, że zamknęła oczy. Wiedziała tylko, że to starodawne

królestwo było jej przeznaczone, a jednak nigdy go nie dostąpi, jeśli nie liczyć tej ulotnej chwili, kiedy to otworzyła oczy na nieruchome nagle niebo i na fale stężalego światła, a głosy dochodzące z arabskiej osady nieoczekiwanie umilkły. Wydawało jej się, że świat wstrzymał bieg i od tej chwili nikt już nie zestarzeje się ani nie umrze. Odtąd wszędzie życie było zawieszone, tylko w jej sercu właśnie w tej chwili ktoś płakał z bólu i zachwytu (Camus 2025: 28–30).

Wezwanie dziwnego królestwa intensyfikuje się w nocy, dokonując transformacji Janine. To nocne studiowanie, które wykracza poza świat światła i wyalienowanej pracy (Lewis 2013; Szwabowski 2018).

Ten moment otarcia, zdrady istniejącego świata, niewierności temu, co jest, to nie tylko moment zawieszenia, lecz także prześwit ucieczki. Można wrócić do domu, ale można podążyć za tym, co nas jako określone podmioty zabija i czyni martwymi dla tego świata, by stać się ludem anarchistycznego królestwa, bytem stepów, i myśleć wraz z trawami (zob. Moroz i Szwabowski 2025). Można zniknąć, ale można też zostać, wciąż czując, że to jest nie to – bez dokonania radykalnego gestu. I płakać: „To nic, kochany – mówiła – to nic” (Camus 2025: s. 39).

Czasami idę wraz z Maliszewskim, czasami nie. W wielu miejscach rozchodzę się z nim. Nie będę sporządzał protokołu rozbieżności. Myślę, że to jest efekt lektury, który może – oby! – spotykać osoby czytające. Zajmę się tym, co najbardziej mnie trapiło, a są to humanizm i przemoc.

Perspektywa przyjęta przez Maliszewskiego jest mocno humanistyczna. Z rozwijanej przeze mnie nie-ludzkiej pedagogiki serca wypadałoby ją sposthumanizować. Nie jest to jednak zadanie łatwe, ponieważ nawet dodanie do Innego bytów nie-ludzkich nie zmienia wiele. Nie narusza podstawowej narracji, gdzie punktem centralnym jest jednak specyficznie zdefiniowany człowiek i jego jakże arcy-ludzkie losy, i jego – też ludzka – kultura. Jak pisze Maliszewski: „Zwierzęta – nawet te najbardziej godne podziwu, jak małpy, delfiny albo konie – nie mają dziedzictwa w tym sensie, że nie uczestniczą w żadnej symbolicznej konwersacji. Zadanie nauczyciela polega na wtajemniczaniu uczniów w ów skomplikowany duchowy świat” (Maliszewski 2025: 67). W tej perspektywie nie do pomyślenia jest uczyć się od zwierząt innych niż ludzie, bo to egzystencjalnie są zupełnie inne światy. Możliwe, że dlatego tak bardzo ludzkie aktywności jak czytanie są łączone z edukowaniem i byciem we właściwy sposób, nie na modłę Się, tylko Siebie. Posthumanizowanie wymagałoby znacznie większej liczby ruchów, i to radykalnych – możliwe, że perspektywa ta jest immunologiczna wobec tego, co „zwierzęce”, na tej zasadzie, że jednak ukazuje byt ludzi i ludzką kulturę jako coś wyjątkowego, a tym samym mówi o edukacji tylko w ludzkim wymiarze. Czy to konsekwencja trzymania się pewnego stanowiska, czy ograniczenie wyobraźni? Wydaje się, że jedno i drugie. Mamy tutaj zestaw założeń, który nie jest problematyzowany, a tym samym pozwala myśli „ślizgać się”, wchodzić w ładną, uwodzącą narrację o humanizmie. Z całą grozą może pozornie niewinnego stwierdzenia, że człowiekiem musimy się dopiero stać. I to jest ta groza, o której pisze M. Stirner (1995) – pogardy dla bytu aktualnego jako bydlęcego, nie-ludzkiego, cielesnego i wciąż nie za dobrze ociosanego.

Poza humanizmem mam problem z kulturą, która jest ściśle powiązana z tą perspektywą. Nie chodzi tylko o to, że nie jest zbyt problematyzowana. Nie do końca wiadomo, czym ona jest. Toteż odnoszę wrażenie, że Maliszewski jest za mało krytyczny wobec kultury. To nie zawsze jest miejsce rozwoju. A może inaczej: nie jest to miejsce dobrego rozwoju. Znałem, anegdotycznie mówiąc, jednego filozofa, który pod wpływem lektury jednego z wielkich humanistów został myśliwym. Widać, że czytanie tworzy z nas nie tylko ludzi, lecz niekiedy także odrażające monstra. To, w co wrastamy, to niekoniecznie coś, co jest jednoznacznie wartościowe. A postęp moralny, rozszerzanie horyzontu etycznego brało się z oddolnych działań, pracy tych, co byli nie do końca ludźmi. Oczywiście Maliszewski nie postuluje bezrefleksyjnego wkraczania w kulturę, a już na pewno nie dopasowywania się do wzorców czy wartości panujących w danej kulturze. Jak najbardziej podkreśla konieczność dystansu, ale tego Innego kultury nie do końca potrafi zidentyfikować, nie wiadomo, co i kto oddala się od kultury. „Moc kontrkulturowa” jest lokowana raczej w podmiocie, i to arcy-ludzkim podmiocie. Wydaje się, że Maliszewski jest mocno zadurzony w M. Heideggerze (2013), a pod pojęciem kruchości rozumie raczej bycie ku śmierci niż feministyczną podatność na zranienie.

Maliszewski opiera się sposthumanizowaniu, ponieważ cała jego praca wyobraźni jest nastawiona na wytwarzanie ludzkiej wyjątkowości, a nie na poszukiwanie tego, co wspólne wszelkim istotom. Życie zaś ujmuje raczej w wymiarze duchowym: doświadczeń jestestwa, które odcina się od innych bytów. Czy to oznacza, że jeśli przyjmę perspektywę posthumanistyczną, muszę porzucić narrację Maliszewskiego? Czy jest coś, co mogę wykorzystać w mojej pracy nie-ludzkiej pedagogiki serca? Jest to pytanie, na które niełatwo mi odpowiedzieć. Narracja Maliszewskiego mnie uwodzi. Mówię wszystkim: „Czytajcie to. To jest dobra książka. To jest ważna książka”. Tak też zacząłem tę recenzję – od uznania tej pozycji za ważną. W pewnym momencie nawet mi bliską. Uderza ona w pedagogiczne Się, które jest nieznośne, a jego panowanie wysysa energię. Ważne dla mnie jest destabilizowanie, podważanie, oddomawianie – wprowadzenie w niepewność, problematyzowanie oczywistości – to jest powinność filozofa. I tak też rozumiem własne powołanie – a nie jako bycie specjalistą od takiej czy innej doktryny, czy też wyznawcą tego czy innego „poglądu”. I tu, w pewnym zakresie, książka Maliszewskiego robi dobrą robotę. Podkreślanie kruchości jako tego, co powinno być brane pod uwagę w edukacji, ale też szerzej – w myśleniu o byciu razem. A także podkreślanie wygnania, bycia imigrantem jako kondycji istnień. To są istotne uwrażliwienia, które humanizują humanizm. Ale tu kończy się styczność. Rzucając wyzwanie pedagogicznemu Się, idziemy w przeciwnych kierunkach.

Maliszewski mnie uwodzi, ale miejscami odpycha. Miałem ten problem podczas lektury *Bez-silnej edukacji. O kształceniu kruchego* (Maliszewski 2021; Szwabowski 2022b). Chodzi mi o przemoc mającą w tej narracji, która niejako zapomina o kruchości i chce, byśmy heroicznie rywalizowali w przestrzeni publicznej niczym starożytni mężowie. Tak jakby Maliszewski nakazywał nam zapominać o swojej

kruchości, o słabości, a w zamian wskazywał na konieczność stawiania się w tym, co publiczne. „Nauczyciel wywołuje ucznia, lecz nie do tablicy, tylko do pozycji uważności, do uchylenia obronnych bram, do wypowiedzi we własnym imieniu, do zastanowienia, troski, przejęcia się czymś, podjęcia się czegoś” (Maliszewski 2025: 66). Ten cytat, ten fragment wzbudził moją nieufność. Mamy tutaj przecież figurę interpelacji. Policyjnego wezwania nauczyciela każącego nam zająć miejsce w obliczu władzy. To wezwanie, które nakazuje nam się określić, jednocześnie nas kwestionuje. Obawiam się tego przymuszonego wychodzenia w przestrzeń publiczną. Tak jakby w tym wywołaniu czała się konieczność uzasadniania tego, o co się troszczę, w co się angażuję, mojej formy życia. I nie dlatego, że wywołujący jest tym zainteresowany, ale dlatego, że chce on, abym w jego języku i w jego logice się uzasadnił.

Tak jakby edukacja humanistyczna była edukacją siły – wprawdzie wychodzi od słabości, od kruchości, ale nakazuje życie heroiczne, wspinaczkę wbrew sobie, pogardę dla rany, dla tego, co niskie – bycie w blasku, a nie w cieple skrytym w mroku poza spojrzeniem i nakazami rozwoju.

Choroba inaczej nastraja, inaczej smakuje wtedy świat, a nasze bycie też jest inne. Wspinaczki podejmuję się, będąc zdrowym. Chory chowam się do jamy i wtulam w ciała dzikich zwierząt. Chory, nie-do-naprawienia byt nie będzie się zmagał, lecz osadzał. W chorobie kruchosc się ujawnia i nastraja. Choroba pozwala nam nie odpowiadać na wezwanie nauczyciela, odmawiać uczenia się i rozwijania. Otwiera dziwną przestrzeń trwania jakby poza wszystkim. Świat jest wtedy wyłamany: nie oczywisty i dany, lecz magicznie zamglony w rozgorączkowanym spojrzeniu.

Możliwe, że ta różnica między moją a Maliszewskiego wrażliwością ujawnia się w tym, jak czytamy Bartleby'ego, studiowanie i exodus (szerzej zob. Szwabowski 2023). Rysuję linię ujęcia, które zamieszkują słabi, ułomni, zdziczali, gdzie się jest straconym dla świata, ale dzięki czemu można wspólny świat budować inaczej. Ten świat jest jednak akulturalny. To świat zerwania. To jest inne potraktowanie kruchości, rany, bezdomności i cierpienia. Tak kruchego bytu, gdzie dotyk edukacyjny musi być wielce taktowny i raczej kołysze niż wypycha. Otula przed tym, co publiczne. Chroni przed istniejącą wspólnotą i aktualną kulturą jako tym, co jest źródłem cierpienia. To akceptacja pojedynczości jako już sobie istniejącej – co nie pokrywa się z byciem Się, ale też nie z Sobą w rozumieniu wrastania w kulturę i liberalnego kreowania swojego podmiotu na arenie. Wracając więc do pytania o sposthumanizowanie w duchu nie-ludzkiej pedagogiki serca – trzeba byłoby wymyślić inną narrację. Pewne impulsy odnajdziemy u Maliszewskiego, ale ostatecznie będziemy mówić innym językiem, nie-ludzkim, możliwe, że z perspektywy humanistycznej edukacji niezrozumiałym i niekulturalnym, a pedagogzy humanistyczni dla naszego dobra zamkną nas w klatce, jak to się czyni z niektórymi nie-ludźmi.

Te uwagi nie oznaczają, że uważam, iż książka Maliszewskiego jest niegodna lektury. Wręcz przeciwnie. Nawet z perspektywy innej niż humanistyczna daje ona do myślenia, prowokuje i niejako zmusza do rewizji własnego stanowiska.

Dodatkowo napisana jest pięknym, uwodzającym językiem. Mini eseje spełniają obietnicę, dają paliwo chociażby do odchodzenia od perspektywy autora czy też do samego rozważenia określonego zagadnienia, które mogło w nas tkwić w modusie pedagogicznego Się. Tak więc czytać, czytać i jeszcze raz czytać. Wspólnie.

Literatura

- Agamben G., 2008, *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa: Sic!
- Agamben G., 2009, *Czas, który zostaje. Komentarz do Listu do Rzymian*, przeł. S. Królak, Warszawa: Sic!
- Agamben G., 2018, *Idea prozy*, przeł. M. Heydel, Kraków: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Block A.A., 2017, *Study as Scared*, [w:] Ruitenberg C.W. (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*, Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Camus A., 2025, *Niewierna żona*, [w:] tegoż, *Wygnanie i królestwo*, przeł. A. Wasilewska, Warszawa: PIW.
- D'Hoest F., Lewis T.E., 2015, *Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research*, „Ethics and Education”, nr 1 (10), s. 49–60, <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998023>.
- Giroux H.A., 2011, *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*, Nowy Jork: Peter Lang.
- Heidegger M., 2013, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa: PWN.
- Lewis T.E., 2012, *Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth*, „Educational Philosophy and Theory”, nr 8 (44), s. 845–861, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00759.x>.
- Lewis T.E., 2013, *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*, Londyn: Routledge.
- Maliszewski K., 2021, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Maliszewski K., 2025, *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel. Wprowadzenie do filozofii edukacji*, Warszawa: PWN.
- Moroz J., Szwabowski O., 2025, *(Nie)konieczność paradygmatu w dydaktyce*, Kraków: Avalon.
- Stirner M., 1995, *Jedyny i jego własność*, przeł. J. Gajlewicz, A. Gajlewicz, Warszawa: PWN.
- Szwabowski O., 2018, *Nocne studiowanie z Bartleby*, „Pareja”, nr 1 (9) s. 65–75.
- Szwabowski O., 2022a, *Zaczące wprowadzenie do filozofii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Szwabowski O., 2022b, *Wyzwolić moc bez-silnej edukacji. Recenzja książki Krzysztofa Maliszewskiego Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2021, „Pareja”, nr 2 (18), s. 128–132.
- Szwabowski O., 2023, *Nawiedzanie, czyli efekty Bartleby'ego*, Warszawa: Scholar.