

## Krystyna Koziółek

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
krystynakoziolok@wp.pl  
ORCID: 0000-0002-0727-1781

### Lektura ratownicza

„ratowniczy” – służący niesieniu pomocy  
w nagłych wypadkach

W historii nowożytnej edukacji rozum praktyczny kwestionował (i czyni to nadal) kształtowanie w umyśle ucznia dyspozycji innych niż wiedza i umiejętności. Takie zdolności, jak np. fantazjowanie, spekulowanie, myślenie kontr-faktyczne nie były i nie są pożądane jako efekty kształcenia powszechnego, chyba że dotyczą kreacji artystycznej. Dodatkowo, jak pokazują dzieje rozumu stosowanego, największe sukcesy odnosi on w krytyce, a nie w afirmacji, przynosząc spektakularne efekty w analizie, destrukcji, dekonstrukcji, nie zaś w budowaniu, konstrukcji, idealizacji.

Ewolucja tematyczna lektur szkolnych odbija ten triumf rozumu krytycznego, który ma być oznaką dojrzałości oraz wysokiej sprawności intelektualnej. Poprzez dalsze etapy edukacji nasila się proces odczarowywania świata jako miejsca, w którym możliwe jest trwałe dobro, a lektury literackie skutecznie pozbawiają ucznia złudzeń co do kondycji człowieka, biegu historii, moralności władzy, bezwzględności natury etc. Ewolucja czytania biegnąca od ufności i afirmacji (typowych dla lektur dziecięcych) do podejrzenia i krytyki jest potwierdzona i realizowana zarówno zestawem lektur,

jak i, bardziej jeszcze, preferowanymi tematami lekcji czy zagadnieniami do omówienia z uczniami. Literatura w szkole realizuje w ten sposób swoistą pedagogikę rozczarowania – człowiekiem i światem<sup>1</sup>.

Obecny czas, naznaczony doświadczeniami pandemii i wojny, tworzy kontekst, który niepokojąco wzmacnia wymienione wyżej efekty szkolnego czytania. Obserwujemy alarmujący wzrost zapadalności na depresję (także wśród dzieci i młodzieży), przejawy braku nadziei i skłonność do apokaliptycznego myślenia. Jeśli dodamy do tego zagrożenia wynikające ze zmian klimatu, powstają silne przesłanki do poczucia, że koniec istnienia obecnego świata jest wpisany w nasze tu i teraz. Negacja, wyparcie, rozpacz, poczucie winy, panika – blokują myślenie o trwaniu i przyszłości. W artykule *Przeciw Kasandrom* Krzysztof Biedrzycki pisał:

Po pandemii nie ma powrotu do szkoły, jaką znaliśmy. Nauczanie online obnażyło bezsens dydaktyki opartej na transmisji wiedzy<sup>2</sup>.

Jeśli tak, to znaczy, że edukacja humanistyczna niesie za sobą szczególną powinność odpowiedzi na swoisty „czas próby”, kto wie, czy nie najpoważniejszego od lat wyzwania dla edukacji. Treścią tego wyzwania jest wykorzystanie edukacji do wyznaczenia horyzontu przyszłości i nadziei. Nie uda się to, jeśli będziemy trwać przy modelu kształcenia oddzielnym od groźnej rzeczywistości napierającej na nas zewsząd. Jak notuje Tadeusz Sławek:

Dopóki pozostaniemy wyłącznie w ramach sylabusów, list lektur i szczegółowo rozpisanych planów tego, co ma się „przerobić” na zajęciach, tak długo pozostaniemy ślepi na siebie samych i wyzwania naszego czasu<sup>3</sup>.

Wśród przedmiotów szkolnych nie ma innego, który byłby w stanie podjąć ten rodzaj relacji wiedzy i rzeczywistości, co język polski. Myślę, że wyzyskanie pomocowego wymiaru szkolnego przedmiotu „język polski” jest teraz absolutnie najważniejszym elementem kształcenia. Także w kwestii samopomocy, żeby uczeń nauczył się trafnie wypowiadać to, co czuje i myśli nie tylko w języku znanych i nieznanach tekstów literackich, ale także dzięki nazywaniu własnych przeżyć. Uczymy „języka polskiego”,

<sup>1</sup> Szerzej pisałam o tym w książce *Czas lektury*, Katowice 2017.

<sup>2</sup> K. Biedrzycki, *Przeciw Kasandrom*, „Tygodnik Powszechny” z dn. 11.01.2021.

<sup>3</sup> T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć?*, Katowice 2021, s. 24.

żeby się porozumiewać, ale również po to, aby sprostać życiu. Kluczowym narzędziem tego ratunku jest literatura i jej afirmatywne czytanie w szkole. Michał Paweł Markowski lapidarnie ujął to tak: „czytanie literatury pozwala czytelnikowi załatwić jakiś problem z samym sobą i z otaczającym go światem”<sup>4</sup>.

Teoretyczny model, na którym opieram tę propozycję, został opracowany przez Ewę Domańską i określony mianem „historii ratowniczej”. Koncepcja znana w humanistyce od 2014 roku jest dziś dla mnie ideowym „zestawem pierwszej pomocy” do ratowania przyszłości. Rozumiem przez to budowanie dyskursu, w którym możliwe jest pomyślenie i nazwanie lepszego świata niż ten, w którym żyjemy. Historia ratownicza jest – pisze Domańska – „elementem humanistyki restytutywnej – humanistyki odbudowy; humanistyki regeneracyjnej, wspierającej, afirmatywnej”<sup>5</sup>. W duchu tych założeń wybieram kilka cech projektu Domańskiej, które mogą uczynić szkolną lekturę tekstów literackich ważnym narzędziem ratowania przyszłości. Historia ratownicza:

- stoi na stanowisku, że wobec realnych zagrożeń nie stać nas na forowanie obojętności i poczucia bezradności wobec procesów zachodzących we współczesnym świecie;
- przyłącza się do wysiłków przekroczenia negatywności i głoszenia idei wzmocnienia w celu zbudowania przestrzeni dla alternatywnych wizji przyszłości;
- jako historia afirmatywna odchodzi od postmodernistycznych zainteresowań katastrofą, apokalipsą, wyginięciem gatunku/ów, traumą, ofiarą, cierpieniem, pustką, ciszą i wykluczeniem. Jest to projekt formułowany „wbrew czasom”, mimo negatywności wydarzeń, które zaszły w przeszłości oraz w czasach, w których żyjemy. Jest to „historia pozytywna” i zorientowana na przyszłość;
- jest niezbędna, by uczyć myślenia, a *właśnie myślenia krytycznego*, i chronić przed dogmatyzmem; by wzmacniać podmiotowość i poczucie wpływu jednostki i grup na dokonujące się dookoła zmiany; by tworzyć i odbudowywać relacje wspólnotowe; by stale stawiać pytania o człowieka (co to znaczy być człowiekiem w wieloetnicznej, wieloreligijnej, a także wielogatunkowej zbiorowości); by roz-

<sup>4</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 184.

<sup>5</sup> E. Domańska, *Historia ratownicza*, „Teksty Drugie” 2014, nr 5, s. 13.

budzać empatię oraz impuls moralny, który powinien uruchamiać się w trudnych sytuacjach wyboru; wreszcie – by uczyć ludzi, jak się buntować;

- opiera się na przekonaniu o zasadności kształtowania cnót intelektualnych, takich jak krytyczne podejście (i autokrytyczność), odpowiedzialność, odwaga intelektualna, dociekliwość, rzetelność w prowadzeniu badań, rozwaga w wydawaniu sądów, otwartość na idee innych, empatia (nie tylko w cierpieniu, ale też w radości) i wrażliwość;
- zakłada, że badanie przeszłości uczy o tyle, o ile jest ćwiczeniem w myśleniu sytuacyjnym oraz o ile pozwala kształtować impuls moralny (*phrónesis*), który powinien uruchomić się w sytuacjach katastrof, kryzysów czy konfliktów i pomóc w neutralizowaniu negatywnych uczuć prowadzących do alienacji czy/i agresji<sup>6</sup>.

Pora zapytać, jak sprawić, by koncepcja historii ratowniczej przybrała postać propozycji konkretnej dydaktyki lektury, która ożywi w uczniach odwagę do myślenia o swojej roli w kształtowaniu rzeczywistości, nie tylko w kategoriach najlepszej do niej adaptacji, ale do odpowiedzialności za świat i jego zmianę. Rossi Braidotti przekonuje:

Do osiągnięcia tego celu prowadzi afirmacja, a nie nostalgia, nie tyle idealizowanie filozoficznego metadyskursu, ile bardziej pragmatyczny wysiłek samoprzekształcenia przez uczące pokory eksperymenty<sup>7</sup>.

Lektura ratownicza nade wszystko powinna być zatem lekturą eksperymentalną, a więc taką, w której tekst literacki – jako struktura i doświadczenie – nie jest przedmiotem wiedzy, ale polem i narzędziem eksperymentu wyobraźni; badaniem fikcji jako możliwości myślenia i mówienia o tym, czego nie wiemy, a o czym mówić i myśleć musimy. Dla dydaktyki, eksperymentalne rozumienie doświadczenia lektury oferuje wiele możliwości przejścia od indywidualnego przeżywania literatury do dzielenia się tym doświadczeniem oraz do doświadczenia wspólnego, co streszcza się we frazeologizmach: „zróbmy eksperyment” lub „poddajmy eksperymentowi (próbie)” taką czy inną hipotezę na temat tekstu; sprawdźmy, czy to tak działa, czy wzrusza, śmieszy, jest zrozumiałe, zachwyca etc. W ten sposób

<sup>6</sup> Tamże, s. 12–26. Z artykułu wybieram i parafrazuję myśli badaczki.

<sup>7</sup> R. Braidotti, *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014, s. 284.

możemy eksperymentować z lekturą, czyli przeprowadzać doświadczenia, których niezbędnym składnikiem jest doświadczenie czytania. Lektura jako eksperyment wymusza zaangażowanie, ma też ten niepowtarzalny walor, gdyż uczy wyobrażania sobie tego, czego nie doświadczyliśmy. Zanim bowiem eksperyment stanie się częścią empirii, musi zostać wyobrażony, a w tym czytanie literatury jest praktyką niezastąpioną. Martha Nussbaum pisała w tym kontekście o wyobraźni literackiej, że ta:

[...] jest doskonałym przygotowaniem do etycznych działań. Nawyki empatii i snucia domysłów sprzyjają kształtowaniu pewnego typu obywatelstwa oraz określonego rodzaju wspólnoty, która pielęgnuje empatyczne udzielanie odpowiedzi na potrzeby innych oraz rozumie różne okoliczności kształtujące te potrzeby z uwzględnieniem odrębności i prywatności innego. Dzieje się tak, ponieważ literacka wyobraźnia pobudza głęboki namysł nad losem postaci oraz przypisuje im bogate życie wewnętrzne, niedostępne całkowicie zewnętrznemu oglądowi<sup>8</sup>.

Lektura ratownicza jest krokiem dalej, ponieważ dzięki pobudzeniu wyobraźni otwiera przed czytelnikami pole możliwości i sprawstwa. Upodmiotowienie w przestrzeni publicznej dokonuje się przede wszystkim poprzez mowę. Czytanie jest mówieniem w imieniu bohaterów i swoim własnym: czy to poprzez identyfikację z narratorem lub z bohaterem, czy to przez zaprzeczenie im i wprowadzanie w dialog własnego głosu. Czytelnik zostaje wywiedziony przez lekturę ze świata znanego i skończonego, i uczy się pragnąć oraz tworzyć nieistniejące (jeszcze), nie do pomyślenia (dotąd), niewypowiedziane. Jeśli przedmiotem eksperymentu będzie kryzys, katastrofa, schyłek, zagłada, to efektem takiej lektury może być wspólna praca nad możliwością dyskursu „lepszego życia”. Nawet (a może zwłaszcza) pełne grozy i smutku teksty mogą wyzwolić takie marzenie, tyle że skryte lub stłumione przez siłę i atrakcyjność negacji.

W moich rozmowach ze studentami kierunku sztuka pisania coraz częściej pojawia się wątek znużenia tak do niedawna poczytnymi dystopiami. Szczególnie mocno wybrzmiewają głosy mówiące, że kultywowanie negatywności w obliczu wojny i masowego umierania staje się trudne do zniesienia. Rodzi to potrzebę innych opowieści, nie sielankowych czy eska-

---

<sup>8</sup> M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008, s. 101.

pystycznych, ale dających poważny fundament dla nadziei. Eksperymentujemy więc z fikcjami i tworzymy alternatywne historie, piszemy „retellingi” katastroficznych historii, podążamy za superbohaterami ratującymi świat przed zagładą. Czasem wystarczy zmiana perspektywy narracyjnej. Przywoływany już Michał Paweł Markowski pisze:

Literatura podsuwa nam język, za pomocą którego możemy zawiązywać przymierza przeciwko bezsensowi. Literatura w sensie szerokim, ba, najszerszym z możliwych, to językowy wyraz naszej egzystencji, to opowieść nadająca naszemu życiu kształt<sup>9</sup>.

W podobnym duchu wypowiada się Przemysław Czapliński:

Czytając literaturę, poznaję czyjs – jednostkowy, indywidualny, idiosynkrazyczny – pomysł na poradzenie sobie z niedostatkim sensu<sup>10</sup>.

Bezsens, niedostatek sensu, absurdalność *versus* literacko uporządkowana, pełna znaczenia opowieść o próbach przekraczania negatywności – tak generalnie przedstawia się strategia eksperymentu ratowniczego. Praktykowanie lektury ratowniczej wymaga, prócz eksperymentowania, odwagi wyboru pozytywności niejako wbrew czasom, które sprzyjają dyskursom kryzysu i katastrofy. Warto zwrócić uwagę – pisze Marta Tomczok – że jedną z konsekwencji odejścia od postmodernizmu w historii ratowniczej jest wzmocnienie podmiotu, wynikające z przeświadczenia, że kultywowanie negatywności w zagrożonym totalną wojną świecie nie jest już możliwe<sup>11</sup>.

W tkaniu fantazji o lekturze ratowniczej sięgam do swojej zawodowej przeszłości. Już wtedy odczuwałam brak w szkolnym zestawie lektur tekstów afirmatywnych, obawiałam się jednoznaczności wymowy niektórych licealnych lektur. Nazwałam ten stan „lękiem rekomendacji”<sup>12</sup>. Pojawiał się przy skardze Hioba: „Niech zginie dzień, któregoś się urodził, i noc, w którą rzeczono: Począł się człowiek”<sup>13</sup>; przy strasznych słowach Makbeta o życiu, które nie dość, że nędznie i krótko zagrane przepada w nicość, to

<sup>9</sup> M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury. Eseje*, Kraków 2009, s. 77.

<sup>10</sup> P. Czapliński, *Tekst drugi*, „Teksty Drugie” nr 1/2 (121–122), s. 37.

<sup>11</sup> M. Tomczok, *Kości zostały rzucone. O nekroperspektywie jako wyzwaniu dla wiedzy o przeszłości. Wokół nekros. Wprowadzenia do ontologii martwego ciała Ewy Domańskiej*. <https://journals.pan.pl/Content/108763/PDF/27%20TOMCZOK.pdf> [dostęp: 8.07.2022].

<sup>12</sup> K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 58–59.

<sup>13</sup> *Księga Hioba*, [w:] *Biblia*, przeł. J. Wujek, Warszawa 1950, s. 497.

jest przy tym „powieścią idioty, głośną, wrzaskliwą, a nic nie znaczącą”<sup>14</sup>. Ten rodzaj niepokoju odczuwam teraz jeszcze intensywniej, bo w jaki sposób czytać dziś opowiadania Borowskiego lub *Inny świat* Grudzińskiego, gdy czyni odwróconego dekalogu dzieją się (dosłownie!) na naszych oczach?

Kiedy zaczynałam swoją pracę jako polonistka w liceum na początku lat 90-tych ubiegłego wieku, żyliśmy w zachwycie przemianami demokratycznymi w Polsce i w Europie, dzuma była tylko tytułem powieści Camusa, opowieści o wojnie miały wyłącznie czas przeszły. W tej perspektywie lektura *Pana Tadeusza* budziła co najwyżej miłą nostalgię towarzyszącą refleksji nad utratą dawnego świata, ocalonego wszak w poemacie. Wychodziliśmy (my i nasi uczniowie) z lektury pełni zachwytu konstruktem świata, który bezpowrotnie minął. Przymiotnik „ostatni” (ostatni zajazd na Litwie, ostatni z Horeszków, ostatni, co tak poloneza wodzi...) był jedynie kluczem do szkolnej interpretacji poematu. Dziś, mając w oczach obrazy Mariupola, nie sposób prowadzić takiej interpretacji bez urągania codziennemu doświadczeniu – nauczyciela i uczniów. Nawet niewinna analiza opisów przyrody u Mickiewicza wywołuje melancholię klimatyczną<sup>15</sup>. A jednak właśnie ta nieadekwatność obecnego czasu i tradycyjnej interpretacji nadaje tekstom klasycznym nową siłę. Lektura ratownicza *Pana Tadeusza* nie tylko jest możliwa, ale nie unieważnia zamierzenia Mickiewicza, którym jest nadanie trwałości rzeczom i istnieniom kruchym i ulotnym. Zadanie lektury i rozmowy o niej to pomyśleć świat, w którym możliwe jest przetrwanie kruchej porcelany, dźwięków cymbałów, dawnego smaku kawy czy przydomowego ogrodu – zniszczonych wielką historią, wojnami imperiów czy zwykłym, niszczącym żywiołem czasu. Na pozór nieatrakcyjne ewidencjonowanie obiektów materialnych czy zbieranie wspomnień indywidualnych (spowiedź Jacka Soplicy) i zbiorowych (przemarsz wojsk Napoleona) prowadzi wprost do kształtowania w uczniach postaw dbałości o historie rodzinne, lokalną przyrodę czy architekturę.

Podaję przykład *Pana Tadeusza*, ale potencjał lektury ratowniczej tkwi w niemal wszystkich lekturach szkolnych, bez względu na taką czy inną obowiązującą listę. Lektura afirmatywna nie powinna podlegać doraźności

---

<sup>14</sup> W. Szekspir, *Makbet*, Kraków 2011, s. 100.

<sup>15</sup> „Nature Climate Change” opublikowało w 2018 roku raport, który pokazuje, że świadomość powagi problemu zmiany klimatu może być poważnym stresorem, a nawet czynnikiem ryzyka zdrowia psychicznego. Zob. [http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP\\_1\\_2022/171Budziszewska\\_PsychiatrPol2022v56i1.pdf](http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_1_2022/171Budziszewska_PsychiatrPol2022v56i1.pdf) [dostęp: 10.07.2022].

ani polityce edukacyjnej państwa. Niesie w sobie wolność, opór na demagogię i przemoc interpretacyjną. Jest wyborem możliwości innego opowiedzenia opisanego w niej świata, a w konsekwencji innego opowiedzenia świata własnego, zwłaszcza kiedy wydaje się on skończony lub spętany fatalizmem bieżących opisów – politycznych, klimatycznych, militarycznych, ekonomicznych. W cytowanej już książce Tadeusza Sławka czytamy:

Stawką jest wyjście poza nieodzowną fazę krytycznej diagnozy; nie wystarczy odrzucenie starej opowieści o świecie, **trzeba stworzyć zręby opowieści nowej**. W edukacji chodzi więc, ni mniej ni więcej, jak o tworzenie przyszłości<sup>16</sup>.

Przyszłość tę tworzą drobiazgi, peryferia, marginesy lektury, innymi słowy, często niedostrzegane tło wielkiej historii, która przytłacza swoją faktycznością. Wystarczy na chwilę wypowiedzieć posłuszeństwo narratorowi i zakrzywić jego perspektywę, aby zobaczyć w *Lalce* apologię przyjaźni i zwykłego dobra, a nie wyłącznie rozczarowanie miłością i społeczeństwem. W tragedii *Romeo i Julia* tematem głównym nie musi być niszcząca głupota plemiennego konfliktu, ale siła miłości, która daje odwagę do buntu przeciw etykietowaniu, uprzedzeniom i wynikającej z nich nienawiści<sup>17</sup>. Lektura *Dżumy* Camusa niech nie kulminuje w zapowiedzi rodem z horroru, że wirusy choroby i faszyzmu się odradzają. Zamiast podsycania w uczniach lęku przed zarażeniem się kolejną falą Covid-19 lub nadchodzącą wojną światową wspólna lektura może dać nam oparcie i poczucie wspólnoty z innymi ofiarami zarazy i z tymi, którzy pracowali, ratując innych. Niech krzepi nas zdanie, że „w ludziach więcej rzeczy zasługuje na podziw niż na pogardę”<sup>18</sup>.

Podobna metodyka czytania, którą nazywam „lekturą ratowniczą”, poszerza sferę wolności zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Wyzyskując mechanizmy charakterystyczne dla pracy marzenia lub dyskursów utopijnych, odkrywa nowy wymiar siły szkolnych tekstów literackich, a szerzej

<sup>16</sup> T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć?*, Katowice 2021, s. 29.

<sup>17</sup> „Tylko nazwisko twoje jest mi wrogiem,  
Ty jesteś sobą – nie żadnym Montecchim.  
Cóż jest Montecchi? Nie dłoń, nie stopa,  
Nie twarz, nie ramię – nie człowiecze ciało”.

W. Szekspir, *Romeo i Julia*, Akt II, scena 2, przeł. S. Barańczak, Poznań 1990.

<sup>18</sup> A. Camus, *Dżuma*, przeł. J. Guze, Warszawa 1957.



– edukacji w ogóle. Najbardziej lapidarnie można to określić następująco: edukacja opóźnia apokalipsę. Ale to już dziś nie wystarczy, gdyż potrzebujemy uzasadnionej wiary w możliwości przekroczenia myślenia apokaliptycznego, a w każdym razie zakwestionowania nieodwracalności apokalipsy. Początkiem tego procesu jest marzenie o lepszym świecie. „Literatura i teologia są miejscami, w których marzymy o tym, co przychodzi<sup>19</sup> - pisał John D. Caputo. Wobec kryzysu teologii to literatura jest być może ostatnim dyskursem nadziei, który racjonalny i sceptyczny umysł jest w stanie zaakceptować. Siła literackiej opowieści sprawia, że możemy marzyć o lepszym świecie, nie zawstydzając jednocześnie swojej racjonalności. W utopii tej nie chodzi o ferowanie naiwnych idei pojednania i konsensusu czy likwidacji istniejących konfliktów, ale próbę przedstawienia takiej ich postaci, która eksponowałaby twórczy i pozytywnie różnicujący walor sporu i zachęcała do fantazjowania o formach pokojowego i przyjaznego życia razem mimo konfliktów<sup>20</sup>.

Przedstawiony tu zarys projektu lektury ratowniczej ma wiele znamion terapii. A co za tym idzie, jasno deklaruje przemieszanie lektury i egzystencji. Polonista-terapeuta próbuje wyprowadzić uczniów z kryzysu rzeczywistego doświadczenia przy pomocy literatury, która staje się naszą wspólną „leczącą mową”. Z tą różnicą wobec mowy pacjenta w psychoanalizie, że nie jest egotystycznym dyskursem „o sobie”, ale wspólnym wymyślaniem języka, który byłby w stanie przekroczyć ten, którym dysponujemy, a który wypowiada dziś głównie lęki, zagrożenia i poczucie bezwyjściowości. Ten wspólnotowy wymiar lektury ratowniczej chroni przed narcyzmem i innymi subiektywnymi pokusami fantazji ratunkowych<sup>21</sup>. Myślenie i mówienie o innym, lepszym świecie nie sprawia, że problemy i troski rzeczywistości znikają. Raczej wytyczają niewielkie pole, gdzie rozum i wyobrażenia ucznia dają mu poczucie sprawczości, a zarazem rozsądku i skromności, jakie wynikają z troski o to, co lokalne, środowiskowe, mikrohistoryczne. Uczą myślenia w kategoriach: co możemy zrobić? Zarazem chronią przed zapomnieniem o granicach każdego języka, jakie

<sup>19</sup> J.D. Caputo, *The Weakness of God. A Theology Of the Event*, [w:] *The Mourning After: Attending the Wake of Postmodernism*. Eds. N. Brooks, J. Toth, Amsterdam–New York 2007, s. 289.

<sup>20</sup> Zob. E. Domańska, *Humanistyka afirmatywna. Władza i pleć po Butler*. [https://www.nck.pl/upload/archiwum\\_kw\\_files/artykuly/13\\_ewa\\_domanska\\_-\\_humanistyka\\_afirmatywna\\_-\\_wladza\\_i\\_plec\\_po\\_butler\\_i\\_foucaulcie.pdf](https://www.nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/13_ewa_domanska_-_humanistyka_afirmatywna_-_wladza_i_plec_po_butler_i_foucaulcie.pdf) [dostęp: 15.07.2022].

<sup>21</sup> Zwraca na to uwagę Emanuel Berman w artykule *Psychoanaliza i utopia*, „Teksty Drugie” 2018, nr 1, s. 374–388.

wyznacza mu rzeczywistość. Tak się nie dzieje, kiedy czytamy utwory wybitne. Na lekcji polskiego ten sam tekst, który ośmiela wyobraźnię, trzyma zarazem fantazję na wodzy. Przypominając wielki mit o próbie przezwyciążenia śmierci, Emanuel Berman podkreśla ludzki efekt najbardziej nawet spektakularnej próby ratunku<sup>22</sup>:

Orfeusz ratuje ukochaną z piekła, ale posyła ją tam z powrotem, ponieważ łamie zakaz patrzenia na nią. To, co przez chwilę wydawało się wszechmocnym zwycięstwem, prowadzi ostatecznie do kruchego i ułomnego – a więc ludzkiego – wyniku<sup>23</sup>.

Krystyna Koziołek

### Rescue Reading

The paper explores and develops the conception of *rescue history* proposed by Ewa Domańska, by translating the idea into the field of literary didactics. As a result, we are given a chance of overcoming negative, destructive and catastrophic messages from school set books. In the face of pandemic, war and climate change experiences, the concept of rescue reading leans towards positivity and rescue humanities which is aimed at equipping students with a language to think and talk about the possibility of a better future. The Polish subject at school is a field of didactic experiment in which a literary text becomes an object and a tool in the process of building affirmative discourse on the world and humans.

**Keywords:** reading, rescue history, didactics, future, reconstruction humanities

**Słowa kluczowe:** lektura, historia ratownicza, dydaktyka, przyszłość, humanistyka odbudowy.

---

<sup>22</sup> J.D. Caputo, *The Weaknes...*, s. 289.

<sup>23</sup> Tamże, s. 388.