

**Marta Krasuska-Betiuk**

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0002-8743-1481

Esej i narracja eseistyczna – próba rozpoznania istoty gatunku i możliwości jego uobecnienia w pedagogice

Artykuł ma charakter metatekstowego, analityczno-przeglądowego opracowania poświęconego esejowi jako autonomicznemu gatunkowi pisarstwa akademickiego. Celem tekstu jest zestawienie wyznaczników gatunkowych eseju i pokazanie możliwości wykorzystania jego elementów w kształceniu akademickim na kierunkach pedagogicznych. Chociaż esej jest sposobem wypowiedzania się ściśle związanym z subiektywnością ludzkiego indywiduum, to jednak nie zwalnia autora z obowiązku komunikatywności. W pierwszej kolejności źródłem wiedzy o gatunku i jego wyznacznikach są głosy literaturoznawców – Jana Tomkowskiego i Tadeusza Sławka. Narracja eseistyczna nie jest obca pedagogom, dlatego następnie oddaję im głos, a na koniec spoglądam z perspektywy studenta, albowiem w dydaktyce akademickiej esej pełni funkcję zarówno tekstu użytkowego pisanego na potrzeby konkretnego przedmiotu, tutorialu, jak i w celach samopoznania, uruchomienia autorefleksji.

Słowa kluczowe: pedagogika kultury, esej literacki, eseje studenckie, pisarstwo akademickie

Essay and essay narrative – an attempt to recognize the essence of the genre and the possibility of making it present in pedagogy

The article has the character of a metatextual, analytical and review study devoted to the essay as an autonomous genre of academic writing. The purpose of the text is to compile the genre determinants of the essay and to show the possibility of using its elements in the academic training of pedagogical majors. Although the essay is a mode of expression closely related to the subjectivity of the human individual, it does not relieve the author of the obligation to be communicative. First of all, the source of knowledge about the genre and its determinants are the voices of literary scholars – Jan Tomkowski and Tadeusz Sławek. The essay narrative is no stranger to pedagogues, so next I give them the floor and finally I look from the perspective

of the student, for in academic didactics the essay serves the function of both an applied text written for the needs of a particular subject, a tutorial, and for the purpose of self-discovery, to trigger self-reflection.

Keywords: cultural pedagogy, literary essay, student essays, academic writing

Wprowadzenie

Większość terminów literackich oglądanych z bliska urzeka swą wieloznacznością, niektóre z nich możemy zaliczyć do „pojęć wędrujących” między indywidualnymi uczonymi, pomiędzy dyscyplinami i okresami historycznymi czy społecznościami akademickimi. Redaktorzy *Ilustrowanego słownika terminów literackich* (2019), realizującego postulat naocznego poznania gatunków mających wyjątkowe początki, długą historię, bujną etymologię i hybrydyczną naturę, nie przypadkiem powierzyli opracowanie hasła *esej* profesorowi nauk humanistycznych Tadeuszowi Sławkowi. Jego esencjonalny wywód na temat istoty tego gatunku, obok opracowania Jana Tomkowskiego na temat polskiego eseju literackiego, stanowi istotne źródło odwołań prezentowanego czytelnikowi artykułu.

Esej nie jest formą przeznaczoną ani do „szuflady”, ani do zaistnienia na „liście filadelfijskiej”. Jest osobowym, a nawet osobistym, sposobem wypowiedzania się o sprawach „nieosobistych” (jak np. w esejach popularyzujących dokonania naukowe), lub też pisania o sprawach osobistych tak, że nabierają one nieosobistego charakteru (Sławek, 2019, s. 168).

Nie jest też esej formą przystępną, albowiem eseistka/eseista nie może ani zupełnie zaszyć się w totalnej prywatności, w której będzie rozumiała/zrozumiała tylko dla samej/samego siebie, ani też uciec w chłodny dystans prozy naukowej, z właściwą jej hermetyczną terminologią. Narracja eseistyczna wymaga ogromnego wysiłku, kompetencji i kultury umysłowej, aby esej był udaną próbą (Witkowski, 2018, s. 737). Eseistę określa się mianem „niespiesznego przechodnia”, kogoś, kto przedkłada powolność nad szybkość i długo zwleka z dojściem do celu podróży, z postawieniem ostatniej kropki, wypełniając tak wygrany czas dopisywaniem kolejnych stron, myśli, spostrzeżeń (Bielik-Robson, 2020). Esej jest formą pisarską z pogranicza literatury pięknej i stosowanej, a o jego spójności decyduje przede wszystkim podmiotowa perspektywa autora. Jest różnie klasyfikowany, jako pograniczny gatunek piśmiennictwa naukowego, typowo literacki lub publicystyczny, polityczny, filozoficzny, artystyczny. Wszystkie istotne źródła omawiające definicję eseju (z franc. *essai* – próba) zgodnie podkreślają, że

jest to pewnego rodzaju szkic, łączący problematykę intelektualną z elementami sztuki literackiej, którego wyróżnikami są trzy kryteria: względna krótkość, swobodny styl oraz eksperymentalne podejście do tematu.

Gdybyśmy chcieli zestawić rozprawy Władysława Tatarkiewicza i eseje Alberta Camusa, doszlibyśmy do wniosku, że mówimy o zjawiskach w jakiejś mierze zbliżonych, które wprawdzie łatwo pomylić, ale bynajmniej nie tak trudno rozdzielić. Nie chodzi przecież tylko o stopień pewności czy ścisłości, odróżniający eseje od akademickiej rozprawy. O wiele ważniejsza wydaje się radość obcowania z przedmiotem eseju, którym może być zarówno osoba, jak i książka, pejzaż, dzieło sztuki, najwyklesza z pozoru rzecz. W tym sensie eseje są właściwie spokrewnione z gatunkami poetyckimi (Tomkowski, 2017).

Renata Lis (2017), recenzując antologię eseju pod redakcją Tomkowskiego, odnotowuje uderzający brak, nie tylko (nie)zaprezentowanych tam kobiet eseistek (w całym tomie znalazły się jedynie dwa teksty napisane przez kobiety: Marii Kuncewiczowej o Conradzie i Wisławy Szymborskiej o Montaigne'u), ale i znacznie szerzej – anachroniczny obraz osoby piszącej eseje. „Eseistyczny podmiot już dawno przestał być wyłącznie europejski, patriarchalny i biały. Gatunek ten uprawiają dzisiaj również kobiety, odmienicy i skolonizowani, dla których Ateny, Rzym i Jerozolima niekoniecznie stanowią najważniejszy punkt odniesienia” (Lis, 2017). Chociaż Monika Jaworska-Witkowska (2009, s. 340) określiła eseje mianem kategorii podejrzanej i podejrzliwej w pedagogice, to jednak wydaje się, że publikowane na łamach pedagogicznych czasopism naukowych działają: eseje naukowe lub eseje recenzyjne dowodzą zapotrzebowania na tę formę wypowiedzi, podobnie jak pojawiające się coraz częściej na rynku wydawniczym publikacje współredagowane przez studentów lub zredagowane przez ich opiekunów. Nie brak zwłaszcza wśród pedagogów kultury autorów błyskotliwych, literacko wyrafinowanych autorów esejów.

Czytanie dla pisania – powinność akademicka czy potrzeba egzystencjalna?

Poszukując przesłanek czy ogólniejszej ramy dla myślenia o pisarstwie akademickim, zwróćmy się do filozofów wychowania i ich rozważań o (po)wadze czytania i pisania i pożytkach, zyskach poznawczo-egzystencjalnych wynikających z tych praktyk. Metatekstową refleksję wokół eseju rozpocząć warto od przywołania odautorsko przyswojonej/stosowanej przez Jarosława Garę (2018) fenomenologicznej analizy refleksyjnego myślenia i działania pedagogicznego, ponieważ po-

winności członków społeczności akademickiej można ulokować w perspektywie dwupodmiotowej relacji pedagogicznej – są oni/one adresatami cudzych tekstów i jednocześnie nadawcami tekstów własnych. Casus dwupodmiotowości myślenia i działania pedagogicznego opisywany przez filozofa wychowania polega na tym, że dwupodmiotowa relacja pedagogiczna, wyrażona w schemacie „podmiot wychowujący – podmiot wychowywany” („podmiot obejmujący myślą i działaniem” *versus* „podmiot obejmowany myślą i działaniem”) konfrontuje nas zarazem z dwoma typami „objawiania się” ontologicznej nadwyżki podmiotowej struktury egzystencji człowieka. Owe typy „objawiania się” filozof wychowania ujmuje w dialektyce doświadczenia, które w pierwszym przypadku odsyła do podmiotowego wzorca działanie – doznawanie (wyrażonego w akcie czytania), a w drugim – do podmiotowego wzorca doznawanie – działanie (wyrażone w akcie pisania). Gara wyjaśnia fenomen ontologicznej nadwyżki podmiotowej struktury egzystencji człowieka, polegający na tym, że człowiek zawsze jest czymś więcej niż to, przez pryzmat czego jawi się zarówno innym, jako i sobie samemu w swych aktualnych formach ekspresji, sprawności i sprawczości. Zjawisko nadwyżki uwewnętrznionych treści podmiotowego doznawania w stosunku do postaci uzewnętrznianego działania przez wychowanka, Gara ilustruje przykładem prymarnej dla form przystosowania i rozwoju społeczno-kulturowego współczesnego człowieka sprawności/kompetencji, wyrażonej w *czynności czytania*, ujmowanej w szerokim znaczeniu jako medium podmiotowego kształtowania lub poszerzania świadomości człowieka, w wyniku chęci lub potrzeby zapoznania się z tym, co mając formę werbalnego i graficznego zapisu, jest pośrednim źródłem wiedzy. „Człowiek czytający” wprowadzany jest w świat możliwości, które są niedostępne dla człowieka pozbawionego tej sprawności/kompetencji. Dzięki sprawności/kompetencji czytania człowiek wykracza poza proste intuicyjne i instynktowne kody kondycji *homo naturalis* i wkracza na drogę *homo culturalis* (Gara, 2018, s. 435). Czynność czytania zawsze też odsyła nas do fenomenu ontologicznej nadwyżki, związanej z podmiotową strukturą egzystencji człowieka. Czytanie jest sposobem uczenia się autoekspresji (tekstualizacji doświadczenia). Otóż to, co „zapada” w człowieka w wyniku nawarstwiania się doświadczenia związanego z doznaniem, zawsze uwidacznia pewien naddatek wewnętrzznego doznania w stosunku do form i postaci jego zewnętrznego działania. To, co człowiek zyskuje dzięki czynności czytania, jest zawsze czymś „więcej” niż to, co jest on w stanie bezpośrednio przetransponować na sferę aktualnie uzewnętrznianych działań (np. wyborów, poszukiwań, odkryć, zastosowań zainicjowanych zmianą treści własnej świadomości, wyobraźni czy wiedzy w wyniku obcowania z tekstem pisany). Esencję Gadamerowskiego spotkania z tekstem i rozmowy hermeneutycznej przybliżyła hermeneutka wychowania Małgorzata Przanowska. Lekturę, podobnie jak rozmowę czy rozumienie, Hans-Georg Gadamer ilustro-

wał metaforą stapienia się horyzontów (por. Przanowska, 2015, s. 39). Czytanie immanentnie przynależy do wychowania. Odczytując w określony sposób sytuacje, zdarzenia, zachowania, konteksty czy wypowiedzi, uruchamiamy niejako konkretny, choć nierzadko spontaniczny, proces kształtowania rzeczywistości i ludzi współuczestniczących w naszym doświadczeniu. W rozmowie z tekstem – w szerokim tego słowa znaczeniu: z całością, która do nas coś mówi – doświadczamy swoistego głosu osobliwego Ty, które przemawia do nas niczym żywa osoba. Czytając, słyszymy głos innego, odbieramy to, co tekst nam przekazuje, bo przecież, aby zrozumieć, musimy usłyszeć (Gadamer, 1993, s. 259). Słuchanie dotyczy również lektury. Wspomniany głos nie musi być werbalny (słowny), słyszenie zaś obejmuje wszelkie wrażenia zmysłowe i duchowe, ponieważ uaktywnia wewnętrzny słuch, wewnętrzne ucho (*łac. auris interius*), które nie tylko słucha, lecz także dostrzega, smakuje, dotyka rzeczywistość. W hermeneutycznej wykładni lektury jako rozmowy *sui generis* ważne jest to, że ów przekaz tekstu jest zawsze naszym jego odczytaniem, dlatego metaforą rozmowy jest stapienie się horyzontów rozumienia. „Hermeneutyczna sytuacja w przypadku tekstów jest taka sama jak w przypadku dwóch rozmówców”, jednak

tylko przez jednego z partnerów, interpretatora, może w ogóle dojść do głosu drugi partner rozmowy hermeneutycznej – tekst. Tylko dzięki niemu znaki pisma przemieniają się na powrót w sens. Wszelako w tej przemianie rozumienia dochodzi do głosu sama rzecz, o której tekst traktuje. Podobnie jak w rzeczywistej rozmowie, tym, co wiąże partnerów, tu interpretatora z tekstem, jest wspólna rzecz. Tak jak tłumacz pośredniczący w rozmowie umożliwia porozumienie tylko dzięki temu, że bierze udział w omawianiu danej sprawy, tak też w przypadku tekstu niezbędne jest założenie, że interpretator uczestniczy w sensie tekstu (Gadamer, 1993, s. 356–357, cyt. za: Przanowska, 2015, s. 40).

Jak już zostało powiedziane, człowiek zawsze wynosi więcej ze swojego czytelniczego kontaktu z lekturą niż to, co stanowi bezpośredni i jakoś uzewnętrzniony behawioralnie efekt lub przejaw tychże czynności. Czyta się po to, żeby pisać, to znaczy, żeby wynajdywać racje swojego istnienia, żeby nie milczeć o tym, co najważniejsze, choćby to, co najważniejsze, kryło się w kilku niezauważonych przez innych detalach, jak smuga światła na nagim ramieniu, jak zmięta gazeta toczona przez wiatr, jak dziwne użycie trybu warunkowego. Czytając, gromadzimy słowa, z których później zrobimy użytek w przekonaniu, że mówimy „od siebie”. Tak naprawdę, pisanie zawsze jest mówieniem „od siebie”, nie „do siebie”, jak najdalej od siebie, byleby siebie nie dotknąć, byleby popatrzeć na siebie z bezpiecznej odległości, z wygodnego fotela stylu (Markowski, 2010, s. 8). Lech Witkowski (2011, s. 43) określa czytanie jako złożoną operacją poznawczo-egzysten-

cjalną na własnym stanie duchowym, to wdrukowywanie w siebie kanonicznych i niestandardowych lektur otwierających pola możliwych penetracji. Czytanie oznacza ciągle natrafianie na ślady odsyłające poza siebie i wymagające troski o to, aby nie pozostać zakładnikiem własnego miejsca w świecie i by być zdolnym do przekraczania własnych ograniczeń. Czytanie tam, gdzie ma największy sens i wartość, jest wystawieniem na ból i cierpienie inicjacji, na ryzyko nieprzewidywanego. To przedzieranie się przez obszary trudno dostępne, zdobywanie kolejnych szczytów albo penetrowanie grot skalnych, chroniących swoje tajemnice przed śmiałkiem – „czytać teksty to czytać świat” (Sławek, 2002, s. 117). Czytanie takie powinno mieć miejsce w trakcie obowiązkowej edukacji polonistycznej, na szkolnych lekcjach języka polskiego, w procesie analizy i interpretacji tekstów literackich oraz innych tekstów kultury z pogranicza filozofii, teologii, historii, sztuk plastycznych czy nauk społecznych (Ochwat, 2018, s. 45), jednakże nie zawsze starcza na nie czasu i chęci. Wielopoziomowy namysł nad edukacyjnym, jakościowym doświadczeniem lektury znajdujemy w rozprawie doktorskiej Joanny Szefer (2019), stanowiącej rozbudowany projekt „pedagogiki czytania”. Lektura pojmowana jest tu dwuwymiarowo: 1) jako konstruowanie obrazu rzeczywistości i osobowej tożsamości (w aspekcie społeczno-kulturowym); 2) jako uczenie się w napięciu między siłami stabilizującymi i progresywnymi (w aspekcie psychorozwojowym).

Fenomen ontologicznej nadwyżki podmiotowej struktury egzystencji człowieka, wyrażany w działaniu, które jest źródłem doznawania, Gara egzemplifikuje również pryncypialną dla form przystosowania i rozwoju społeczno-kulturowego współczesnego człowieka sprawnością/kompetencją, wyrażoną w *czynności pisania*, analogicznie dookreślonego w jego szerokich znaczeniach jako swoiste medium podmiotowego wyrażania i utrwalania treści komunikatów lub określonego toku rozumowania człowieka, w wyniku chęci lub potrzeby zwerbalizowania i graficznego zapisu określonych treści. Dzięki kompetencji pisania człowiek w tej samej mierze wykracza poza proste intuicyjne i instynktowne kody kondycji *homo naturalis* i wkracza na drogę *homo culturalis*, że sprawność pisania zmienia bieg życia człowieka, zmieniając tym samym jego samego. „Człowiek piszący” przede wszystkim pozostawia w ten sposób trwały, czytelny intersubiektywnie ślad siebie samego – własnych pryncypiów, aktywności, zainteresowań, sposobu bycia czy aspiracji. Tym samym sens, wartość i użyteczność wynikające z czynności pisania wykraczają poza aktualnie dostrzegane znaczenia i rangi użytkowe lub symboliczne. Czynność pisania człowieka zawsze znaczy „więcej” i pozostawia po sobie „więcej” niż to, co wynika z doraźnie dookreślanych funkcjonalności i szacunkowych rang tejże czynności. Działanie, które wyraża się w pisaniu, nie tylko staje się źródłem wywołującym doznania innych uczestników życia społeczno-kulturowego, a zatem „ludzi czytających”, ale również w sposób zwrotny staje się

ono źródłem doznań (np. przeżycia, pobudek, przypomnienia) podmiotu działania, tzn. „człowieka piszącego”, który zarazem jest „człowiekiem czytającym” swoje własne pismo. Czytać swoje własne pismo oznacza zaś „czytać samego siebie”, a co za tym idzie – na nowo odkrywać siebie lub rozpoznawać/rozumieć siebie za pośrednictwem swych własnych wytworów pisania, które stają się zbiektywizowanymi artefaktami świata rzeczy (Gara, 2018, s. 438). Dialektyka doświadczenia pisania uwidacznia zjawisko ontologicznej nadwyżki podmiotowej struktury egzystencji człowieka, rozważane od strony schematu działanie – doznawanie. Z jednej strony, owa nadwyżka sensów i znaczeń działania człowieka odsyła nas do „więcej” zawartego i odczytywanego w samych materialnych wytworach pisma, z drugiej strony, przede wszystkim nadwyżka sensów i znaczeń odsyła nas do samego podmiotu działania jako „człowieka piszącego”, stając się autonomicznym źródłem wiedzy o nim samym lub uwarunkowaniach jego życia.

Esej literacki – etymologia i krótka historia rozwoju gatunku w XX wieku

Francuskie słowo *l'essai* pochodzi od łacińskiego czasownika *exigere* (wspólne naradzanie się), a raczej od późnołacińskiego rzeczownika *exagium* (*essagium*, *essaium*, *assagium*), oznaczającego wagę lub czynność ważenia, odważania. Siedemnastowieczne hiszpańskie tłumaczenie Montaignowskich *Essais* miało w tytule: *Experiencias y varios discursos*, z tej prostej przyczyny, że dawne słowniki francuskie *essayer* tłumaczyły jako odpowiednik *experiri*. Nie wolno jednak także zapomnieć, że „[...] *essai* to po łacinie *periculum* [...], a z *periculum* pochodzi francuskie *péril*: niebezpieczeństwo. Dlatego *essayer* to rozważanie niebezpieczeństwa wpisanego w każde doświadczenie” (Markowski, 2001, s. 52).

Historia esejopisarstwa rozpoczyna się od renesansowych twórców Michela de Montaigne'a (*Essais*, 1580) oraz Francisca Bacona (*Essays*, 1597), choć jako wypowiedź esej jest znacznie starszy, gdyż uważa się, że posługiwali się nim już Arystoteles, Plutarch i inni dawniejsi autorzy, i oznacza próbę nowego ujęcia jakiegoś tematu w krótkiej wypowiedzi, w sposób wyrafinowany i oryginalny. W wersji Montaigne'a jest esej wypowiedzią osobistą, próbą mówienia we własnym imieniu na dowolny temat, bez troski o ścisłą kompozycję, jak też bez nadziei na wyczerpanie tematu. Taka formuła pisarstwa zakłada absolutną szczerość, a jej celem ma być również jak najdalej idące poznanie samego siebie. W odróżnieniu od autora tekstu naukowego eseista rezerwuje sobie taki stopień twórczej swobody, jaki na akademickiej katedrze wydaje się nie do pomyślenia (Tomkowski, 2017). Jest zatem esej formą gościnnie otwartą na inne formy, niejako naturalizującą je i wchodzącą z nimi w ścisłe związki. Dzienniki, memuary, włoskie *zibaldone*, an-

gielskie *commonplace books* łatwo uzyskują obywatelstwo w królestwie eseju, który jawi się jako forma demokratyczna (Sławek, 2019, s. 168). Michał Głowiński (2000, s. 63) przypomina, że esej zarówno dawniej, jak i dziś „nie odznaczał się nigdy tak dobitnie ukształtowanymi regułami gatunkowymi, by ich przekształcanie mogło być przedmiotem osobnych zabiegów i starań”.

Najbardziej wyrazistą osobowością polskiej eseistyki międzywojennej był Tadeusz Boy-Żeleński, któremu zawdzięczamy spolszczenie francuskiego terminu *essais* do prób. W XX wieku prawodawcą „polskiej szkoły eseju” był Jerzy Stempowski. Autor napisanych na emigracji w Paryżu *Esejów dla Kassandry* (1961) i *Od Berdyczowa do Rzymu* (1971) oraz publikowanego w latach 1954–1969 na łamach paryskiej „Kultury” *Notatnika niespiesznego przechodnia*, ustanowił nie tylko ogólny kanon tematów, lecz także uczył niezależności, dystansu w odniesieniu do rozmaitych szaleństw świata. Podsuwał sposoby duchowej samoobrony w świecie ogarniętym przez widmo totalitaryzmu (Tomkowski, 2017), upominał się o „jasność myśli porządkującej chaos zjawisk”. Styl eseju wynika z przekonania, że nasza egzystencja w świecie ma przede wszystkim wymiar praktyczny. Esej jest więc praktyką teorii; dąży do tego, aby nasze spojrzenie na świat codziennych przedmiotów i problemów stało się głębsze, opisuje i porządkuje codzienny świat, ale chce go także zmienić (Sławek, 2019). W XX wieku esej stał się gatunkiem szczególnie lubianym przez autorów niepokornych, zbuntowanych, skłóconych z władzą i cenzurą (Witold Gombrowicz, Leopold Tyrmand, Josif Brodski, Anna Achmatowa). W latach 70. czołowym polskim eseistą stał się Czesław Miłosz, który komentując twórczość eseistyczną Pawła Hostowca, stwierdził:

[...] jest esej chyba mniej formą, bardziej pewną postawą filozoficzną, sprzyjającą luźnej kompozycji. Jest to postawa zadumy nad sprawami ludzkimi, spoglądania na aktualność z dystansu, przy czym melancholia, sceptycyzm, humor, pobłażliwość należą do stałych ingredientów. Filozoficzna medytacja musi mieć czym się karmić i waga spostrzeżeń rośnie proporcjonalnie do ilości przeczytanych książek, pamiętanych ludzi (Miłosz, 1961, s. 42).

Oryginalną kompozycję ma zbiór jego esejów *Ziemia Urlo* (1977) – próba diagnozy sytuacji współczesnego człowieka, zdaniem autora skazanego przez laicki humanizm na poszukiwanie własnej duchowej ojczyzny. Dopelnieniem tej książki jest mniej zwarty, ale bardziej różnorodny *Ogród nauk* (1998, s. 168), w którym o eseju noblista pisał tak: „nadal lepiej wiadomo, czym to nie jest, niż czym jest – nie artykuł, nie studium, nie rozprawa, pogranicze”.

Jakkolwiek esej XX wieku tworzą najczęściej wielkie indywidualności, warto mimo wszystko zwrócić uwagę na istnienie pewnych kierunków, a nawet szkół w pisarstwie eseistycznym. Do najbardziej znanych na świecie eseistów należą

tradycyjnie już Francuzi, Anglicy i Amerykanie: Virginia Woolf, Robert Musil, Max Bense, György Lukács, Theodor W. Adorno i inni. Jednakże zaskakiwać może imponujący dorobek włoskiej szkoły eseju: tacy twórcy, jak niegdyś Giuseppe Tomasi di Lampedusa, Nicola Chiaromonte, Alberto Savinio, Italo Calvino czy Umberto Eco, a obecnie Claudio Magris, Giorgio Agamben, Roberto Calasso, Fleur Jaeggy, zwłaszcza zaś Pietro Citati, należą nie tylko do najwybitniejszych przedstawicieli literatury włoskiej XX wieku, lecz także do najwyższej cenionych autorów uprawiających coraz bardziej szanowany w tradycji zachodniej gatunek. Najwybitniejsi poeci XX wieku – Rainer Maria Rilke, Thomas Stearns Eliot, Ezra Pound czy Gottfried Benn, a z polskich autorów Czesław Miłosz i Zbigniew Herbert – są również cenionymi eseistami. Najwięksi powieściopisarze XX wieku: Marcel Proust, James Joyce i Thomas Mann nie stronili od eseju. Argentynczyk Jorge Luis Borges zasłynął głównie jako poeta i twórca krótkich form prozatorskich, jednak jego erudycyjne eseje stanowiły zupełnie nową propozycję w historii gatunku (Tomkowski, 2017). Esej ma charakter antysystemowy. Andrzej Skrendo (2003) pisał, że „esej jawi się jako gatunek właściwy dla filozofii pohegłowskiej, która utraciła raz na zawsze pojęcie całości i która dopuszcza tylko «lokalne krystalizacje i momentalne wglądy»”. Pozwala to umieścić esej w perspektywie politycznej jako rodzaj wagi w demokracji i otwartość na nowe możliwości: „esej przestaje być gatunkiem konserwatywnym i służącym wyrażaniu konserwatywnych poglądów na kulturę i społeczeństwo, lecz – na odwrót – okazuje się miejscem wyrażania idei najnowszych i najżywszych” (Skrendo, 2003, s. 240).

Eseistyczność w perspektywie pedagogicznej

Eseistyczność jest dla Moniki Jaworskiej-Witkowskiej (2009) strategią postępowania poznawczego lub filozoficznego, trybem kształtowania dyskursu i sposobem językowego bycia w świecie. Narracja eseistyczna, jako zjawisko ponadgatunkowe i transgraniczne, organizuje wypowiedzi i ich wymianę społeczną, przenika je, nasycy innymi sensami, eseista wprost „pasożytuje na nich” (innych tekstach kultury, doświadczeniach), czyli wylawia perły – cytaty (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 333). Propagatorka kulturowej koncepcji pedagogiki jeden z podrozdziałów swej książki zatytułowała: *Eseistyczność jako tryb próbowania poznawczego w pedagogice* (2009, s. 320–344) i uporządkowała wywód dla uzyskania jego jasności w trzy obszary tematyczne:

1. esej jako tekstowe, twórcze miejsce, „tkane rozumowanie”, tekst do napisania, myślenie ucieleśnione w tekście;
2. eseistyczność jako gotowość (potrzeba i motywacja) oraz dyspozycja badawcza do poruszania się w przestrzeni stawiającej opór, tropienie

śladów egzystencji, „inkorporacja obcych głosów”, wielojęzyczność i otwarcie percepcji, pisanie „skutecznie niemożliwe”, podobne do kołażu;

3. eseizowanie jako dyskurs, postawa twórcza, eseistyczna, poznawcza, badawcza, tryb postępowania poznawczego, destrukcja konstruktywna, metoda twórczej weryfikacji doświadczenia.

Zainspirowana erudycyjną pracą Romy Sendyki, pedagożka kultury zakotwiczyła esej w pedagogice, uznaje eseistyczność za wartościową perspektywę konstruowania tekstów pedagogicznych i teleologicznych planem ćwiczenia eseistyczności jako twórczej postawy poznawczej, myślenia krytycznego. Eseizowanie to de facto metodologia twórczego czytania i pisania. Esaj jako forma wypowiedzi jest swoistym, nowoczesnym w swym charakterze sposobem zapisywania danych doświadczenia, będąc jednocześnie samym doświadczeniem – „próbowaniem” siebie (Sendyka, 2006). Eseizowanie, jako aktywność eksperymentalna, mierzenie się z czymś nieznanym, „niekończące się myślenie” (Sendyka, 2006, s. 54), dotyczy pedagogicznej kwestii kształtowania się indywidualnej i ponadindywidualnej tożsamości, inseminacji twórczego oporu oraz rozwijania zdolności poznawczych, a także kompetencji ponadtekstowych i tekstualnych (twórczych, krytycznych, emancypacyjnych). W eseju chodzi bowiem o konstruowanie i zmianę doświadczenia wewnętrznego, wypełnianie eseistycznego projektu swojej tożsamości, czyli uobecnianie praktyk poznawania siebie, ujawnianie pomiędzy „inskrypcję siebie”, „oznajmianie siebie sobie”, przepowiadanie sobie jakości składających się na przemiany życia psychicznego (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 334). Eseizowanie jako obserwowanie siebie w odniesieniu do „smakowania” własnego doświadczenia wewnętrznego, jako ciągły proces autoweryfikacji jest aktem zindywidualizowanego, tekstowego planu osobistej egzystencji, studiowaniem samego siebie i sposobem uczenia się. Pisanie eseju może być rozumiane jako zapis procesu gromadzenia osobistego doświadczenia człowieka. Książka Marka Siwickiego (2021) może być świeżym przykładem udanej realizacji pedagogicznej pracy naukowej, której autor nieco rozluźnił ściśle scjentystyczne reguły pisarstwa akademickiego na rzecz refleksyjnej eseistyki, wspartej analizą dyskursu tekstowego z obrazów świata dzieci bawiących się na „różnych” dawnych i współczesnych podwórkach.

Jako ciekawostkę warto przytoczyć niektóre z „kolekcji pseudonimów” odnoszących się do eseju, ponieważ są one adekwatne w stosunku do studenckich prób pisarskich: mieszaniny, noty, miniatury, zapiski, szkice, parerga, odbicia, fantomy, figle pamięci, aspekty, części, rapsodie, motywy, myśli, pryzmaty, drobiny znaczące (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 343). Siła, ontologiczna moc eseistyczności, rozumianej jako aktywność twórcza, działanie eksperymentalne, poznanie poliperspektywiczne, asocjacyjne, edukacyjnie otwarte na dychotomie,

w istocie opierające się ideologii i hegemonii, pozwala jednocześnie spojrzeć na właściwość eseistyczności jako twórczej, samoenergetyzującej i wewnętrznie zasilającej się zasady rekreacyjnej, jako „mimikra trybu percepcji” (Sendyka, 2006, s. 67, cyt. za: Jaworska-Witkowska, 2009, s. 336).

Studenckie próby i usiłowania docierania do prawdy. Esej jako gatunek dydaktyczno-naukowy

Mający formę otwartą esej raczej stawia pytania, niż znajduje odpowiedzi, a jego autor analizuje problem zgodnie z własną wolą, eksponuje subiektywny punkt widzenia (Świetlikowska, 2011, s. 173). Eseje popularnonaukowe i jego anglosaska odmiana są utworami bardziej zdyscyplinowanymi, mniej osobistymi, przystępnymi stylistycznie, często o dydaktycznym charakterze. Jako gatunek pisarstwa akademickiego esej pełni wiele funkcji w dydaktyce szkoły wyższej, najważniejsze z nich to odkrywanie wiedzy studentów i wykorzystanie jako metody wspomaganie rozwoju profesjonalnego (autorefleksja). Będący gatunkiem synkretycznym, polimorficznym i hybrydycznym zarazem esej daje możliwość płynnego przechodzenia od wiedzy potocznej i języka potocznego do języka literackiego oraz do diagnozowania potencjału i zakresu wiedzy naukowej studenta, jego języka zawodowego, popularnonaukowego. Charakterystycznym rysem eseju jest możliwość włączenia w treść narracji eseistycznej, wiedzy wynikającej z programu kształcenia połączonej z refleksją pedagogiczną, literacką i np. osobistymi dygresjami. Nauczycielowi akademickiemu narracyjna forma eseju umożliwia natomiast bliższe poznanie osoby studenta (Kaliszewska, 2009, s. 18). Esej studencki funkcjonuje w praktyce akademickiej polskich uczelni i źródłach internetowych jako gatunek mający wiele alternatywnych określeń, pojmowany dość intuicyjnie, bez respektowania ścisłych wymogów formalnych. Formalnie bliższy jest rozprawce maturalnej (umiejętność pisania eseju sprawdzana jest na egzaminie maturalnym na poziomie rozszerzonym), recenzji naukowej, referatowi czy szkicowi krytycznemu. Inaczej jest w przypadku eseju egzaminacyjnego na studiach wyższych, ma on na celu sprawdzenie wiedzy dziedzinowej, rozumienia teorii, umiejętności argumentowania, erudycyjności. Przy jego ocenie bierze się pod uwagę strukturę, treść i styl.

Dla potrzeb praktyki dydaktycznej Małgorzata Kaliszewska (2009, s. 176–177) uznała, że

studenckim esejem pedagogicznym jest esej podejmujący tematy objęte programem studiów pedagogicznych, a także te o luźnym z nim związku; jest to dłuższa wypowiedź pisemna sformalizowana lub nie, o budowie trójdzielnej, silnie zaznaczonej obecności nadawcy, który wykorzystuje w tekście swoją wie-

dżę, nie tylko przedmiotową, pedagogiczną, lecz także interdyscyplinarną. Pośród przywoływanych i cytowanych przez niego dzieł mogą się znaleźć przede wszystkim wskazane lub wybrane opracowania związane z tematem, a ponadto literackie oraz publicystyczne o aktualnej wymowie. Nadawca przedstawia wybrany problem, wyraża własne refleksje i opinie, wątpliwości i obawy, polemizuje i krytykuje, tudzież chwali i zaleca (np. literaturę, podejście, postawy), ujawnia osobiste preferencje, które potrafi udowodnić logiczną argumentacją; potrafi dostrzegać i wyrażać na piśmie świat wartości, w którym się intelektualnie porusza. Trafnie nawiązuje kontakt z odbiorcą, posługuje się językiem poprawnym, literackim.

Ponadto esej jako gatunek będący ważnym elementem kultury literackiej i naukowej uczelni może pełnić funkcję kulturotwórczą wobec studentów, w całościowym kształceniu człowieka zaś może integrować jego doświadczenie i wiedzę teoretyczną, przeżycia osobiste i refleksje z lektury, prawdy przeczytane i odkryte dla siebie – scala zatem wiedzę potoczną, naukową i zawodową – powodując, że powstaje charakterystyczna dla indywidualnego człowieka jej jakość, którą można następnie aktualizować, poszerzać i doskonalić (Kaliszewska, 2010).

Publikacje zbiorowe zawierające kolekcje esejów napisanych przez studentów znane są i cenione w środowisku akademickim. Metafora własnego pokoju, zaczerpnięta z eseju Virginii Woolf, oznaczająca posiadanie materialnej podstawy do bycia artystką/artystą, czyli miejsca, biurka, mieszkania, pieniędzy, stała się elementem zbioru prac studentów kierunku studia pisarskie na Uniwersytecie Szczecińskim (Duda i in., 2022). Odnosi się też do obszarów wewnętrznych, wskazuje na konieczność wypracowania równowagi między autonomią i byciem w społecznych relacjach na zasadzie „moje ja karmi innych, ja się karmię z innego”. W pandemii pokoje okazały się albo pułapkami, albo azylami. Wychođenje z nich przez aplikację MS Teams otwierało kanały ratunkowe wielu młodym ludziom, pozwalało zapraszać się nawzajem, koić niepokoje, czynić z nich temat rozmów i utworów. Powodzeniem wśród pedagogów cieszą się antologie prac studentów pedagogiki (Witkowski, 2011), socjologów (Cobel-Tokarska i in., 2017) czy eseje studenckie ze zbioru *Tutorski kałamarz* (Karpińska-Musiał, 2016) będące formą bezpośredniej autorefleksji nad doświadczeniem płynącym z udziału w tutoringu akademickim prowadzonym na Uniwersytecie Gdańskim. Studenci i studentki różnych wydziałów opisali, jak udział w tutorialach ich rozwinął, jak pomógł w wytyczeniu ścieżki kształcenia pod okiem życzliwego i mądrego przewodnika służącego radą, wsparciem i wiedzą merytoryczną. Refleksje na temat doświadczenia tutorskiego to świadectwa procesualnie wytworzonej wiedzy wspólnej oraz fenomenologicznego w swej strukturze przeżycia, które pospołu stały się wartością dodaną dla obu stron akademickiego dialogu.

Pisarstwo studentów (pisanie refleksyjne, pisanie autobiograficzne, uczenie się z biografii edukacyjnej i instruktażowe studia przypadków, narracyjna praca grupowa) stanowi jedną z metod wspierania rozwoju profesjonalnego. Refleksja autobiograficzna może być istotnym doświadczeniem w kształceniu nauczycieli, jeśli pozwala uczniom zdobywać kontrolę poznawczą nad wcześniejszymi doświadczeniami szkolnymi (Boyd i in., 2013). Pisanie (autobiografii) jest owocną praktyką badań społecznych i humanistycznych. Udane realizacje i przykłady takich analiz, prowadzonych w nurcie biograficznym, wyrosłym z tradycji metody dokumentów osobistych, zapoczątkowanej w socjologii przez Floriana Znanieckiego, znajdujemy w obszarze pedeutologii. Polegają one na gromadzeniu oraz zgłębianiu narracji (opowieści) o życiu, o jego przebiegu i treści, a także o różnych sferach czy fazach życiowej, zawodowej i społecznej aktywności nauczycieli i pedagogów w ich własnej interpretacji, w kontekście uwarunkowań jednostkowych i grupowych, środowiskowych, społeczno-kulturowych, historycznych. Refleksje autobiograficzne pobudzają do namysłu nad podmiotowym i społeczno-kulturowym sensem pełnionej roli zawodowej, inicjują proces autokreacji oraz rozwoju zawodowego; inspirują do osiągania mistrzostwa osobistego, stanowią formę czy rodzaj społecznego dyskursu nad edukacją i rolą nauczycieli w określonej rzeczywistości społecznej i oświatowej (Dróżka, 2021). W pamiętnikach zebranych przez Joannę Łukasik (2016) na konkurs o tytule *Miesiąc z życia nauczyciela* dominują wypowiedzi kobiet. Zapisany we fragmentach listów opis życiowych doświadczeń pozwala jednostce nadawać kształt światu, w którym żyje, poznawać własne życie, zasady, wartości oraz sposoby interpretowania rzeczywistości. Studentki dokonują interpretacji przeżywanego doświadczenia w indywidualnym, specyficznym dla siebie języku. Autonarracja nie jest prostą relacją zdarzeń, jest raczej sposobem interpretacji zapamiętanych faktów i towarzyszących im doświadczeń emocjonalnych oraz odkrywaniem Ja (Łukasik, 2016, s. 19). Wykorzystanie narracji jako perspektywy zrozumienia rozwoju nauczyciela nabrało znacznego rozmachu w ostatniej dekadzie. Potencjał uczenia się narracyjnego w procesie wsparcia zawodowego nauczycieli opisała Hanna Kędzierska (2018), bazując na koncepcji uczenia się narracyjnego M. Carolyn Clark i Marshy Rossiter. Metodę zbiorowego pisania biografii (ZPB) przybliży polskiemu czytelnikowi Zuzanna Zbróg (2017). Badaczka znajduje jej zastosowanie głównie w uczeniu się studentów. Pozwala ona rozwijać krytyczne spojrzenie na wiele kwestii osobistych i społecznych, uczyć się analizowania i interpretowania zjawisk i procesów na głębszym niż zazwyczaj poziomie, kwestionowania prawd, aktywnego konstruowania swojej wiedzy i nadawania znaczeń. Opowiadanie o własnych doświadczeniach umożliwia nauczycielowi zrozumienie siebie, swoich celów i działania w świecie, w jakim to doświadczenie zostało przeżyte. Takie badawcze przyglądanie się sobie z perspektywy zewnętrznego obserwatora ma ogromny

potencjał krytyczny i emancypacyjny. Analizując wyjaśnienia narracyjne, można odkrywać zasoby osobistych teorii pedagogicznych nauczycieli (Kędzierska, 2018). W kształceniu przyszłych nauczycieli polonistów metodę autobiografii edukacyjnej stosowała Agnieszka Kania (2021), definiując ją jako tekst narracyjny, będący krytyczną refleksją nad procesem uczenia się i bycia nauczonym. Studentki UJ pisały historię doświadczeń, zarówno w szkole, jak i poza nią, które miały wpływ na edukację, rozwój jednostki i zainteresowanie zawodem nauczyciela. Dodatkowo autorka badań dostrzegła w nich potencjał do diagnozy języka i stylu wypowiedzi pisemnej (przyszłych nauczycieli polonistów), a także szansę na odkrycie literackich talentów.

Zakończenie

Na zakończenie przypomnijmy rudymen tarne wyznaczniki eseju słowami ich twórców: dla Gustawa Herlinga-Grudzińskiego esej jest manifestacją osobistej wolności, dla Jana Tomkowskiego stanowi oryginalną formę filozofowania czy też uprawiania literatury, dla Jolanty Brach-Czajny (2023) jest próbą wyjścia z intelektualnej pułapki, dla Tadeusza Sławka jest wcieleniem myślenia oraz sposobem „dochodzenia” prawdy – pierwszy człon, w poczuciu nieskończoności i wysiłków, i różnorodności ich rodzajów, zbliża go do sztuki, drugi, w pragnieniu sformułowania pewnego kształtu myśli, do nauki (Sławek, 2019, s. 169). Theodor Adorno wyzwolił esej z ograniczeń nałożonych na dyskurs przez wymogi filozofii akademickiej i z jej „scjentyistycznego puryzmu”, ale jednocześnie nie przyznał racji Lukácsowi umieszczającemu esej po stronie formy artystycznej. Ustrój eseju to demokracja niepodatna na rewolucyjne wstrząsy, bo zawsze gotowa udzielić i wysłuchać wielu głosów. Ci, którzy wypowiadają się w owej estetyczno-politycznej strukturze, czynią to prywatnie, ale chcą być słyszani i czytani publicznie.

Esej jest sposobem wypowiadania się ściśle związanym z subiektywnością ludzkiego indywiduum, ale nie może czuć się zwolniony z obowiązku komunikatywności. To ogranicza możliwość ześlizgnięcia się eseisty w doskonałą prywatność, w której jest zrozumiały tylko dla samego siebie, jak i w chłodny dystans prozy naukowej, z właściwą jej hermetyczną terminologią (Sławek, 2019).

Konkludując, trzeba podkreślić, że esej jest formą myślenia, która dąży do uwolnienia świata z więzów pozornej oczywistości drogą niespiesznego namysłu nad rzeczywistością. Nie będąc doradcą od spraw kreatywnego pisania, autorka niniejszego artykułu nie podejmuje próby doradzania warsztatowego. Na rynku wydawniczym nie brakuje bowiem praktycznych poradników twórczego myślenia i pisania, tylko w języku polskim ukazało się ich ponad 30 (por. Nowacki,

2021). Popularnością cieszą się: *Droga artysty: jak wyzwolić w sobie twórcę* Julii Cameron czy powszechnie dostępny prosty poradnik pisania esejów Jordana Petersona (2021), którego autor szczegółowo omawia architektoniczny i merytoryczny plan eseju.

Bibliografia

- Bielik-Robson A. (2020). Esej czyli klęska urodzaju. W: M. Jakubowiak i S. Klońska (red.), *Prognoza niepogody: Literatura polska w XXI wieku*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Boyd A., Gorham J.J., Justice J.E. i Anderson J.L. (2013). Examining the Apprenticeship of Observation with Preservice Teachers: The Practice of Blogging to Facilitate Autobiographical Reflection and Critique. *Teacher Education Quarterly*, 40(3), 27–50.
- Brach-Czaina J. (2023). *Rzeczywistość komponowana*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody.
- Cameron J. (2021). *Droga artysty: jak wyzwolić w sobie twórcę*. Tłum. P. Listwan. Warszawa: Szafa.
- Cobel-Tokarska M., Pokrzywka A. i Prokopczuk M. (red.) (2017). *Miasto na dyplomach: szkoła profesor Elżbiety Tarkowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dróżka W. (2021). Biograficzno-pokoleniowe rysy w narracjach nauczycieli na tle przemian w minionym trzydziestoleciu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 66(2), 16–38.
- Duda M., Galant A., Iwasiów I. i in. (2022). *Nie-pokoje twórcze. Antologia tekstów studentek i studentów studiów pisarskich US*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gadamer H.-G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Kraków: Inter Esse.
- Gara J. (2018). „Causus” dwupodmiotowości myślenia i działania pedagogicznego. W: J. Głodkowska, K. Sipowicz i I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich: W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej* (s. 423–441). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Głowiński M. (2000). Gombrowiczowska diatryba. *Pamiętnik Literacki*, 4, 63–81.
- Jaworska-Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki: fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kaliszewska M. (2009). *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka i ocenianie*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kaliszewska M. (2010). Bogacenie warsztatu pedagoga o esej. *Studia Pedagogiczne*, 19, 123–144.
- Kania A. (2021). Autobiograficzna narracja o edukacji, czyli jak zdefiniować siebie i zostać refleksyjnym nauczycielem. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej* (s. 39–63). Kraków: TAIWPN Universitas.
- Karpińska-Musiał B. (red.) (2016). *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu: Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Kędzierska H. (2018). Opowiadanie o doświadczeniach z własnej praktyki jako metoda wspomagania rozwoju profesjonalnego nauczycieli. W: B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli: XXIV Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej Katowice, 27–29 września 2018 r.* (s. 143–151). Kraków: Grupa Tomami.
- Lis R. (2017). Esej i kwanty. *Dwutygodnik*, 224. Zaczepnięte 18 grudnia 2023. Strona internetowa <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/7480-esej-i-kwanty.html>
- Łukasik J.M. (2016). *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie wczesnej doroslosci*. T. 1. Kraków: Wydawnictwo WAM, Akademia Ignatianum.
- Markowski M.P. (2001). *Występek: eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Markowski M.P. (2010). Od siebie: o pisaniu i czytaniu. *Tygodnik Powszechny: katolickie pismo społeczno-kulturalne*, 44, 13–14.
- Miłosz Cz. (1961). Proza. *Kultura*, 11(169), 41–44.
- Miłosz Cz. (1977). *Ziemia Urlo*. Paryż: Instytut Literacki.
- Miłosz Cz. (1998). *Ogród nauk*. Kraków: Znak.
- Nowacki D. (2021). Nasi instruktorzy: uwagi o autorach i wydawcach poradników twórczego pisania. *Autobiografia. Literatura. Kultura. Media*, 2(17), 147–157.
- Ochwat M. (2018). Społeczna odpowiedzialność edukacji polonistycznej. W: E. Jaskółowa i M. Wójcik-Dudek (red.), *Język, lektura, interpretacja w dydaktyce szkolnej* (s. 43–56). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Prosty Poradnik Pisania Esejów*. Zaczepnięte 18 grudnia 2023. Strona internetowa <https://jordanbpeterson.pl/wp-content/uploads/2021/02/Prosty-Poradnik-Pisania-Esejow-prof.-Jordan-Peterson.pdf>
- Przanowska M. (2015). Przekładanie, czytanie, wychowanie: Perspektywa hermeneutyczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(235), 27–51.

- Sendyka R. (2006). *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*. Kraków: Universitas.
- Siwicki M. (2021). *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Skrendo A. (2003). Recenzja: A. Zawadzki, Nowoczesna eseistyka filozoficzna w piśmiennictwie polskim pierwszej połowy XX wieku. *Pamiętnik Literacki*, 3, 236–242.
- Sławek T. (2002). *Antygonia w świecie korporacji: rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sławek T. (2019). Esej. W: Z. Kadłubek, B. Mytych-Forajter i A. Nawarecki (red.), *Ilustrowany słownik terminów literackich: historia, anegdota, etymologia* (s. 168–171). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Szefer J.M. (2019). *Pedagogika czytania jako rezydualny projekt kulturowy, społeczny i psychorozwojowy*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem promotora: dr hab. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Akademia Ignatianum. Zaczepnięte 20 kwietnia 2022. Strona internetowa <https://ignatianum.edu.pl/storage/files/November2020/Joanna%20Szefer%20Rozprawa%20Doktorska.pdf>
- Świetlikowska J. (2011). Dobry tekst naukowy. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(1), 172–193.
- Tomkowski J. (2017). *Polski esej literacki: Antologia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Witkowski L. (2011). Czytanie jako gruntowanie bycia w kulturze. W: M. Jaworska-Witkowska i M. Natanek (red.), *Kolaż w myśleniu pedagogicznym. Inkantacje studenckie* (s. 40–56). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2018). *Humanistyka stosowana: wirtuozeria, pasje, inicjacje: profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zbróg Z. (2017). Podmiot – w – procesie: Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 62(2), 56–72.