

Interpretacja jako trening uważności

Interpretation as a form of mindfulness training

Krystyna Koziółek

Uniwersytet Śląski

ORCID: 0000-0002-0727-1781

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie dydaktycznego potencjału praktyk uważności (mindfulness), a zwłaszcza korzyści wynikających z aplikowania ich do szkolnej interpretacji tekstów literackich. Trening skupienia uwagi na czytany tekście, na tym, co wydarza się między (*inter*-pretacja) znakami, może dać wytchnienie od nieustannego rozproszenia przebudzowanego umysłu.

Słowa kluczowe: interpretacja, uważność, czytanie

Abstract: The aim of the article is to highlight the educational potential of mindfulness practices, particularly the benefits of applying them to the school interpretation of literary texts. Focusing attention on the studied text, particularly on what occurs between (*inter*-pretation) the signs, can offer relief from the constant distractions of an overstimulated mind.

Key words: interpretation, mindfulness, reading

1. Uważaj na lekcjach!

Tym zdaniem żegnałam codziennie moich synów przed wyjściem do szkoły, podobnie jak sama byłam żegnana przez mamę. Kryło się w tym nakazie wezwanie do maksymalnej koncentracji w czasie lekcji i ostrzeżenie przed rozproszeniem uwagi. Przyznaję, było mi łatwiej niż moim synom. Niewiele rzeczy mnie rozpraszało: niebieskooki kolega z drugiej ławki, fryzura nauczycielki, portrety wieszczów nad tablicą, płatki śniegu za oknem, czasem książka pod ławką. Moi synowie mieli już więcej atrakcji, przede wszystkim wiążących się z czasem po lekcjach, kiedy będzie można „wrócić” do życia, do znajomych, seriali, gier komputerowych; bycia w coraz większym gronie innych ludzi, dzięki rozwijającym się technologiom informacyjnym. Ich myśli opuszczały teraźniejszość lekcji i płynęły głównie w stronę przyszłości, ku życiu, które wydarzy się po. Dziś, uczniowie



w klasie, oprócz starych moich rozpraszaczy i myślenia o przyszłości jak moi synowie, wikłają swoje myśli w przeszłość, tę, która właśnie się staje, a której śledzić nie mogą, bo są na lekcji odcięci od smartfonów. A przecież tyle rzeczy się wydarzyło! To tylko jeden z możliwych powodów codziennej nieuważności, także tej w czasie lekcji. Myśli mają tak wiele atrakcji w przeszłości i przyszłości, że kto by tam chciał być w teraz? Rodzice i nauczyciele wszystkich epok, napominając uczniów do uwagi, mieli rzecz jasna na myśli efektywność ich uczestnictwa w lekcjach. A jednak trwałość tej troski daje do myślenia i wskazuje na niezbędny w szkole wysiłek koncentracji i odsunięcia od uczącego się umysłu tych wszystkich angażujących go czynników, które przeszkadzają procesom poznawczym, nakierowanym na treści szkolne. Co się kryje dziś w tym niezmiennym, edukacyjnym napomnieniu: „uważaj”, które jest zarówno nakazem, co ostrzeżeniem? Z pewnością największym wyzwaniem współczesnego nauczyciela jest permanentna dystrakcja umysłu młodego człowieka „usieciowionego” technologią mediów społecznościowych (Haidt 2025). Pozostawianie cały czas przyłączonym do sieci skazuje młodego człowieka na nieustanne „zagadywanie” przez niekończące się informacje, powiadomienia, elektroniczne „szturchnięcia”, które rozpraszają i odwracają jego umysł od każdego obiektu, na jakim dłużej spocznie jego uwaga. Nie trzeba wielkiej wyobraźni, aby widzieć w tym zjawisku nie tylko potężne wyzwanie dla edukacji szkolnej, ale przede wszystkim dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Zaniepokojona tym stanem rzeczy próbuję spojrzeć na lekcję języka polskiego jako na okazję do ćwiczenia uważności, skupienia, koncentracji. Plan minimum zakłada sytuację, że uczeń w trakcie trwania lekcji – choć przez kilka minut – będzie obecny i zaangażowany, a kiedy wyjdzie z klasy, będzie wiedział, jaki tekst literacki był przedmiotem refleksji. Polski Instytut Mindfulness od 2021 roku prowadzi akcję Uważna Szkoła¹. Dotąd 45 szkół wprowadziło program ćwiczeń uważności na lekcjach wychowawczych. Program powstał, by pomóc nastolatkom (13-15 lat) w radzeniu sobie z wyzwaniami dnia codziennego, samoregulacją emocji, redukcją stresu oraz rozwinięciu kompetencji służących lepszemu funkcjonowaniu w relacjach społecznych. Został opracowany na bazie programu MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), którego wysoka skuteczność została potwierdzona wynikami prowadzonych od 40 lat badań naukowych (Dębska, Jacennik 2016, 195-210). Do zasadności takich praktyk nie trzeba dziś nikogo przekonywać, ponieważ badania z zakresu nauk medycznych dowodzą skuteczności treningów uważności w redukcji stresu, leczeniu zaburzeń lękowych, zaburzeń panicznych i stanów depresyjnych. Poświadczają także szeroki zakres pozytywnych oddziaływań systematycznego praktykowania mindfulness w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych, rozwoju empatii, altruizmu, współczucia i otwartości. John Kabat-Zinn, lider praktyk uważności, definiuje uważność jako „świadomość, która pojawia się, gdy zwracamy się ku czemuś celowo, w chwili obecnej” (Kabat-Zinn 2003, 20).

¹ Zob. <https://www.polski-instytut-mindfulness.pl/uwazna-szkola/> [data dostępu: 10.01.25]

2. Praktykowanie nieuważności

Kierujący się zasadą przyjemności umysł wybiera to, co łatwe, szybkie, atrakcyjne. Łatwiej absorbuje gotowe treści niż konieczność myślenia. Pewnie dlatego tak szybko skanowanie zastąpiło wolne, uważne czytanie. Już u progu lektury uczeń odczuwa zniecierpliwienie, więc ślizgamy się po powierzchni tekstu, sprzyjając nieuważności. Lekturę tekstu literackiego utrudnia brak hipertekstowych rozpraszaczy/umilaczy: okienek, linków, odwołań, obrazów. Są tylko przypisy, które kojarzą się z pracami naukowymi. Czytając w sieci, mogę skupiać uwagę na kilku elementach naraz, gdy się znudzę, mogę równolegle wykonywać inne czynności. Podejmujemy więc (my nauczyciele) szereg prób konkurowania z technologią lub po prostu jej używamy, multiplikując doznania, walcząc o zainteresowanie ucznia. Prezentacje, rozbudowane konteksty, kolory, obrazy, dźwięki, słowa w ruchu. Po latach takich metodycznych praktyk mam uczucie, że przyczyniam się do nieuważności w odbiorze, do przebudźcowania i przestymulowania umysłu. Skanowanie tekstu rozszerzyło ogniskową czytelnika, który widzi płaszczyznę, ale nie dostrzega punktów. Potrzeba w czasie lekcji literatury praktyki zawężania percepcji, ujmowania bodźców, by sprzyjać skupieniu uwagi. Znakomicie opisuje to wyzwanie Hadot:

spędzamy swe życie na »czytaniu«, lecz nie umiemy już czytać, czyli zatrzymać się, uwolnić od swych trosk, wrócić do siebie samych, odłożyć na bok swoje poszukiwania subtelności i oryginalności, medytować spokojnie, przetrawiać, pozwolić tekstom, by do nas mówiły. Jest to ćwiczenie duchowe, jedno z najtrudniejszych (Hadot 1992, 55).

Lektura tekstu literackiego lub jego fragmentu, zarazem intymna i publiczna (bo dla rozmowy w klasie), nie powstaje jedynie w obszarze innych lektur szkolnych, ale musi wydobyć się z powodzi treści, które właściwie odbieramy bez przerwy: eśemesów, maili, tweetów, wiadomości, nieustannego „czytania” (oglądania, słuchania) mówiącego i piszącego do nas świata. Chodzi o to, aby czytanie literatury w szkole było inne (lepiej, ciekawsze, bogatsze) od czytania jako powszechnej praktyki kulturowej; aby było istotnym wydarzeniem, wydarzeniem przynoszącym wytchnienie dla przeciążonego chaosem percepcyjnym umysłu. Takie „punktowe” czytanie ma szansę wyzwolić nas i naszych uczniów z automatyzmów nieuważności, jak pisze Aleksandra Kunce:

Łacińskie *pungō* (*pungere*, *pupugĩ*, *punctum*) wprost odsłania świat działania, bo znaczy: kłuć, ranić, dopieć, poruszyć, przeniknąć, wejść w głąb, mieć cierpki smak, powodować ból, dręczyć. Teoria punktu, niewznoszona na potrzeby nauk matematyczno-przyrodniczych, ale szeroko pojętej humanistyki, jest dziś wielkim wyzwaniem. I nie dlatego, że mogłaby aspirować do metodologii, która byłaby narzędziem porządkowania świata tekstów, przedmiotów, zachowań, konwencji mentalnych. Byłaby to dalece posunięta użyteczność. Bardziej wartościowe wydaje się co innego – pokazanie, że „punktowy” znaczy tyle, co ludzki sposób doświadczania siebie, innych, świata (Kunce 2009).

3. *Abyście byli uważni na to, co jest, chociaż mija* (Miłosz 2011, 786)²

„Interpretacja” – termin znajdujący się w samym sercu humanistyki – była bez końca definiowana i dyskutowana (...), leży ona u podstaw wszystkiego, co możemy pomyśleć, poczuć lub zrobić – pisze Rita Felski (Felski 2022, 152). Jako dydaktycy i nauczyciele (często także akademicy, teoretycy literatury) pytamy: Jaka interpretacja?

Szkolne lekcje interpretacji to trening przed udanym (bądź nie) funkcjonowaniem w świecie tekstów; przed świadomym odbieraniem, a następnie wysyłaniem znaków i przekazów; budowaniem dobrych relacji interpersonalnych, uwarunkowanych zdolnością odczytywania, werbalizowania i negocjowania znaczeń. Jak jednak wpisać te treningi interpretacji w szkolną praktykę, by nie zastygły w schemacie (Janus-Sitarz 2018, 61)?

Niestety, popadamy w schematy, nawet próbując się zmieniać i gonić swój czas. Uwolnieni od strukturalnych metod zachłysłaliśmy się urokiem różnicy i zaczęliśmy z sukcesami wprowadzać kolejne poststrukturalne metodologie. Jak zauważa Rembowska-Pluciennik, nauczanie szkolne „często nowelizuje swoje metody poprzez przejęcie uproszczonej wersji aktualnie popularnego języka analitycznego” (Rembowska-Pluciennik 2015, 201).

Spisy lektur zaczęły nam się układać w głowach według katalogu metod, nie dzieł. O kolonializmie porozmawiamy „przy okazji” *W pustyni i w puszczy*, o ekokrytyce w kontekście *Burzy*, o feminizmie w *Lalce*, o dekonstrukcji w poezji Norwida, w *Przedwiośniu* pokażemy gry intertekstualne z *Panem Tadeuszem*... Zbudowaliśmy więc z metodami, nie z tekstami. Doprowadziło to do poważnego – moim zdaniem – wypaczenia idei interpretacji, mianowicie do unikania sądów, głuchoty na głos tekstu, na dialog, który tekst prowadzi z czytelnikiem, do oddalenia uczniów od tekstu, a w konsekwencji – do osłabienia uważnego czytania. A przecież „czas lektury jest przywracaniem fenomenu uwagi [...], jest fascynującym czasem uważnego czytania świata” (Szczukowski 2019, 50). Uwaga/uważność (traktowana przez autora wymiennie)³ jest dla Szczukowskiego „formą miłości – afirmatywnej mocy wyrrywającej świat z domeny upadku”. W ten sposób „lekcja lektury jest szkołą ćwiczenia uwagi «dzień po dniu»” (Szczukowski 2019, 52-53). Próbuję wyobrazić sobie taką lekturę, taką lekcję. Chcę zobaczyć w interpretacji jako doświadczeniu lektury, jako procesie skoncentrowanym „na tym, co jest”, szkołą ćwiczenia uważności, swoisty trening dla przebudzowanego umysłu.

Nie ma interpretacji bez lektury. A zatem trzeba rozpocząć od ćwiczenia uważnego czytania, zanim skupimy się na odczytywaniu znaczeń (interpretacji). Uważne czytanie powinno być fizycznym zaangażowaniem w tekst. Krokiem pierwszym jest głośne przeczytanie wiersza lub fragmentu prozy. Najpierw głębo-

² Zob. również, bardzo pożyteczny w tym kontekście, esej Grażyny Tomaszewskiej poświęcony analizie porównawczej wiersza Miłosza i obrazu Chełmońskiego (Tomaszewska 2019, 164-179).

³ „Uważność”, jako nazwa czynności bycia uważnym, podkreśla sam proces uwagi, jego przebieg. „Uwaga” jest pojęciem nieco szerszym, nazwą relacji podmiotu i przedmiotu (Król 2013, 29).

kie oddychanie przed rozpoczęciem czytania. To uspokaja umysł. Stosując te praktyki, proponujemy uczniom czytanie w małych fragmentach, z przerwami pomiędzy. Niech to będzie tekst, który mieści się na jednej stronie (wiersz lub reprezentatywny dla całego utworu fragment prozy). Zacząć warto takie ćwiczenie od wierszy. Poezja, z jej rytmicznym przepływem i kontemplacyjnym tonem, oferuje wyjątkowo kojące doświadczenie. Niech uczniowie przyjmą wygodną dla nich postawę, aby uniknąć dyskomfortu, który może rozpraszać. Zapobiegnie to szybkiemu zmęczeniu i utrzyma koncentrację. Aby przemówić do oczu i uszu, niech to będzie czytanie ze śledzeniem linearności tekstu, podążanie za palcem lub linijką. I niech czyta każdy, jeden po drugim, żeby utrzymać uwagę na tekście. Najpierw można spojrzeć na tekst jak na obraz, następnie zwrócić uwagę na słowa, potem zdania i akapity. Można pisać na marginesach tekstu. Najpierw zaznaczyć to, co niezrozumiałe, zauważyć użyte środki poetyckie, cechy postaci. Umieszczenie notatki na marginesie lub komentarza może pomóc zapamiętać, dlaczego ten fragment był istotny. Można zaznaczać wątki tematyczne, symbole, alegorie...Pisanie w tekście i na marginesach pomoże stworzyć mapę do późniejszej interpretacji. Mapę indywidualną, którą każdy i każda tworzy samodzielnie, obserwując przyrost informacji, pytań, zapisanych myśli.

Można zaproponować uczniowi, by prowadził swój „dziennik lektury”, zapisywał w nim zdania, przy których się zatrzymał, myśli, którym przytaknął lub które wzbudziły w nim jakieś wątpliwości, niezgodę, zdziwienie; słowa, którym się dłużej przyglądał; skojarzenia sprowokowane lekturą, do których wybiegł, porzucając na chwilę książkę; swoje potyczki z niezrozumiałym tekstem (Janus-Sitarz 2018, 63).

Uważne czytanie to ćwiczenie, które pozwala przełamać bierność, ćwiczy koncentrację, wpływa na nastawienie. Ważne też, że uważne czytanie wytwarza kontemplacyjną przestrzeń dla siebie, wzmacnia aktywność, sprawczość i osobiste zaangażowanie. Pozwala zwolnić i skupić się na własnym procesie czytania jako sposobie rozumienia rzeczywistości. Skupiona uwaga pomaga uciszyć gadaninę umysłu, promując spokój i jasność.

Proponowane tu praktyki uważnego czytania nie są niczym nowym. Z niewielkimi różnicami znamy je pod nazwą bliskiego czytania (*close reading*), *reading closely* („czytania blisko” – Perloff 2022), aktywnego czytania, skrupulatnego, czujnego czytania (zob. Eagelton 2014)⁴ czy czytania proceduralnego (Białek 2019). Już wiele starożytnych tradycji mądrościowych stosowało uważne czytanie, aby zrozumieć święte teksty na głębszym poziomie. Czytanie uważne jest kontemplacyjną praktyką i metodą wewnętrznego dociekania. Czytelnicy w starożytnych tradycjach mądrościowych nie czytali dla analizy i syntezy, o którą można zostać poproszonym na studiach filologicznych. Dla tych czytelników nie chodziło o identyfikację punktu widzenia lub struktury narracyjnej. Zamiast tego samo czytanie stało się rodzajem praktyki medytacyjnej, która przynosiła korzyści umysłowi czytelnika⁵.

⁴ Zob. Cieślak-Sokołowski 2017.

⁵ Zob. Malouf.

Oczywiście dla dydaktyki literatury to nie wystarcza, ponieważ czytanie literatury w szkole bez interpretacji obyć się nie może i nie powinno. Do jej osiągnięcia sama uważność nie wystarczy. Krzysztof Biedrzycki przypomina, że:

umiejętność twórczej i zdyscyplinowanej interpretacji należy do podstawowych kompetencji potrafiącego samodzielnie myśleć i formułować swoje myśli człowieka. Bez tego pozostajemy niewolnikami herezji parafrazy. Nie tylko w lekturze literackiej, lecz także w odbiorze każdej wypowiedzi, którą w lenistwie swoim i bezradności wolimy sprowadzać do prostej i upraszczającej formuły (Biedrzycki 2018, 41).

Konkluzja Biedrzyckiego wydaje mi się zbyt radykalna, gdyż alternatywą interpretacji nie jest jedynie „herezja parafrazy”, ale dokonująca się w skupionym umyśle praca języka literatury, której celem jest przyciągnięcie uwagi, a co za tym idzie odciążenie uwagi od wszystkiego poza nim samym. Bez względu jednak na podejście teoretyczne etap uwagi w pracy z tekstem w szkole jest korzystny dla każdego celu dydaktyki lektury. „Uważność jest jednak tylko wymaganiem brzegowym, warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. Oprócz tego konieczne jest otwarcie i empatia” – pisze słusznie Justyna Tabaszewska (2022, 406).

Pamiętając o tym, nie spieszyłabym się z lekcją do „miejsca interpretacji” ani też nie traktowałabym praktyk uważności jako etapu wstępnego do interpretowania. Jak bowiem próbowałam pokazać, uważne czytanie może również przyczynić się do osiągnięcia podobnego celu, jakim jest sukces samodzielnego zbudowania przez ucznia semantycznej wykładni tekstu. Postulując trening uważności, proponuję zawieszenie interpretacji, a nawet swego rodzaju czasową „obojętność na interpretację”. Nie oznacza ona przesunięcia się w obrębie klasycznej pary „analiza i interpretacja” w stronę opisu formalnego ukształtowania tekstu. Zawieszenie interpretacji na rzecz uważnej lektury rozumiem jako powstrzymanie się od natychmiastowej pracy poszukiwania sensu określonego fragmentu tekstu; od niespokojnego przemierzania kontekstów z kawałkiem tekstowego puzzla w ręce, aby sprawdzić, do czego może on pasować.

Tak rozumiana interpretacja – jako wspólna z uczniami praca ustalania sensu tekstu dzięki dopasowywaniu go do kontekstu, a następnie powiązanie tego sensu z życiem interpretatora (ucznia) – była dla mnie fundamentalnym celem dydaktyki lektury w szkole. Dziś nie jestem już tak pewna, czy interpretacja jest perłą w koronie kształcenia literackiego. Także dlatego, że interpretacja subiektywizuje lekturę i wyostreza różnice poszczególnych odczytań tekstu. Jak pisze sceptycznie (i chyba melancholijnie) Michał Paweł Markowski we wstępie do swojego zbioru, który podsumowuje jego wieloletnie rozważania nad interpretacją:

Nie da się żyć bez interpretacji (choć są chwile, kiedy życie bez interpretacji wydaje się szczytem rozkoszy), ale skoro nie można znaleźć powodu, dla którego wszyscy mieliby się zgodzić co do tego, czym jest życie albo jaki ma cel, jeszcze mniejsze szanse na taki cel ma interpretacja. [...] Tak naprawdę możemy dogadać się z garstką ludzi, którzy wierzą, że dogadać się z nami można, bo innym kryterium niż zaufanie dysponować nie mogą. Inni będą się albo dogadywać z innymi, albo w ogóle nie przyjmą do wiadomości, że porozumienie jest możliwe (Markowski 2023, 10).

Nie tylko w szkole, ale przede wszystkim poza nią borykamy się z problemem wspólnego dobra, które bez względu na nasze poglądy polityczne i aksjologiczne uznawalibyśmy za „dobre” i za „wspólne”. Ćwiczenia z uważności czytania literatury stanowią próbę zawieszenia sądu nad tekstem na rzecz skoncentrowanego bycia z literaturą i z sobą razem; w poszukiwaniu ulgi od niespokojnego zapytywania: „Co to znaczy?”, a zwłaszcza: „Co to znaczy dla mnie?”. W zamian pozwalamy słowom wybitnej literatury rozgościć się w naszych umysłach – poza krytyką i oceną – jak wspólnemu dobru. Tak długo, jak to możliwe, zanim rozdzieli nas nieunikniona interpretacja.

Bibliografia:

- Białek Kinga, 2019, *Umiejętność krytycznego czytania jako odpowiedź na wyzwania XXI wieku*, „Konteksty Kultury”, z. 4, s. 512-525.
- Biedrzycki Krzysztof, 2018, *Parafraza czy interpretacja?*, w: *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M., (red), Katowice, s. 35 – 42.
- Cieślak-Sokołowski Tomasz, 2017, *Powroty do close reading we współczesnych lekturach literatury XX wieku*, „Er(r)go. Teoria-Literatura-Kultura”, nr 34, s. 37-48.
- Dębska Anna, Jacennik Barbara, 2016, *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review”, nr 23, s. 195-210.
- Eagleton Terry, 2014, *Jak czytać literaturę*, Kunicka A. (przekł.), Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna, 2018, *Jak mówi literatura, a jak mówi się o literaturze w szkole?*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M.(red), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 57-63.
- Felski Rita, 2022, *Urzeczenie. O sztuce i przywiązaniu*, Waligóra A., Budnik A. (przekł.), Poznań.
- Hadot Pierre, 1992, *Ćwiczenia duchowe*, w: tegoż: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, Domański P. (przekł.), Warszawa.
- Haidt Jonathan, 2025, *The Anxious Generation. How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*, Penguin Books, New York.
- Kunce Aleksandra, 2009, *Antropologia punktów. W stronę pedagogiki przestrzeni ludzkiej*, „Antropos?” 2009, nr 12-13. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/kunce.htm> [dostęp: 16.01.25]
- Kabat-Zinn Jon, 2020, *Gdziekolwiek jesteś bądź. Przewodnik uważnego życia*, Smagacz H. (przekł.), Warszawa.
- Król Zofia, 2013, *Powrót do świata. Dzieje uwagi w filozofii i literaturze XX w.*, Warszawa.
- Malouf Andrea, *Aktywne i uważne zaangażowanie w literaturę: praktyka czytania* <https://slcc.pressbooks.pub/literarystudiesatslcc/chapter/active-and-mindful-engagement-with-literature-a-practice-for-reading/> [dostęp: 19.01.25]

- Markowski Michał Paweł, 2023, *Kilka uwag o niezbędności tudzież stronniczości interpretacji*, w: tegoż: *Teksty zebrane 1988-2023*, część 1: *Interpretacja*, Gdańsk.
- Miłosz Czesław, 2011, *Po wygnaniu*, w: tegoż: *Wiersze wszystkie*, Kraków, s. 786.
- Perloff Marjorie, 2011, *Zróżnicowane czytanie*, Cieślak-Sokołowski T. (przekł.), „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ”, nr 1 (9), s. 121-143, DOI: 10.4467/2084395XWI.11.003.0319
- Rembowska-Płuciennik Joanna, 2015 (28), *Humanista jako „czytający inaczej”*, „Ethos”, nr 1(109), s. 191- 205.
- Szczukowski Dariusz, 2019, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk.
- Tabaszewska Justyna, 2022, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Warszawa.
- Tomaszewska B. Grażyna, 2019, *Praktyki czytania, Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk.
- Segal Zindel V., Williams Mark G., Teasdale John D., (2009), *Terapia poznawcza depresji oparta na uważności*, Kraków.

O autorce:

Krystyna Koziółek – dr hab., prof. Uniwersytetu Śląskiego, autorka książek *Czytanie z innym. Etyka lektura, dydaktyka* (2006) i *Czas lektury* (2017, 2024).