

5

Naukowe **FORUM PEDAGOGÓW**

**Poszukiwanie człowieka
w (nie)egalitarnym świecie –
horyzonty społeczno-filozoficzne**

pod redakcją Danuty Wajsprych

D. Wajsprych (red.), *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-705-2, © by Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 2011
© by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

© Copyright by Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 2011
© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:
prof. dr hab. Jan Papież

Redakcja wydawnicza:
Danuta Porębska
Izabela Rutkowska

Projekt okładki:
Joanna Tumaniec

Opracowanie typograficzne:
Andrzej Augustyński
Sylvia Kucharska

ISBN 978-83-89067-53-1
ISBN 978-83-7587-705-2

Publikacja dofinansowana przez Olsztyńską Szkołę Wyższą im. Józefa Rusieckiego

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

Wprowadzenie (<i>Danuta Wajsprych</i>)	7
Joanna Rutkowiak – <i>Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie</i> <i>Uczenie się jako szansa konstruowania własnej tożsamości</i>	11
Astrid Męczkowska-Christiansen – <i>O masie i wychowaniu,</i> <i>które nie łączy i nie rozdziela</i>	25
Piotr Stańczyk – <i>Praca i człowieczeństwo w nieegalitarnym świecie</i> <i>O emeryturze w kategoriach „skoku do królestwa wolności”</i>	43
Joanna Ostrouch-Kamińska – <i>E(ga)litarny model rodziny</i> <i>Między możliwością wyboru a świadomością konfliktu</i>	59
Danuta Wajsprych – <i>Jednostka wobec sumienia</i> <i>Między rygoryzmem a relatywizmem refleksji pedagogicznej</i>	73
Małgorzata Ciczowska-Giedziun – <i>W stronę społeczeństwa obywatelskiego –</i> <i>przykłady dobrych praktyk</i>	85
Monika Grochalska – <i>Kobiece i męskie sposoby bycia-w-(nie)egalitarnym-świecie</i> <i>symulaków – gender w teorii Jeana Baudrillarda</i>	97
Cezary Kurkowski – <i>Młodzież akademicka w kontekście współczesnego świata –</i> <i>bycie szczęśliwym a poczucie własnej wartości</i>	111
Anna Książak – <i>„Bądź sobą – olej system” i „...żeby z uśmiechem się budził</i> <i>i z uśmiechem zasypiał”, czyli o „codzienności” w opinii młodzieży</i>	121
Bożena Chrostowska, Elżbieta Mudrak – <i>„Inny umysł” w polskiej szkole –</i> <i>sytuacja nastolatka z zespołem Aspergera w szkole ponadgimnazjalnej ogólnodostępnej</i>	133
Iwona Myśliwczyk – <i>Wartościowanie rodziny z dzieckiem z ADHD –</i> <i>(nie)egalitarne spojrzenie</i>	153

Wprowadzenie

Problematyka podjęta w prezentowanej książce koncentruje się na poszukiwaniu koncepcji człowieka w (nie)egalitarnym świecie, ujmowanej jako edukacyjny projekt tożsamości reprodukowany w niezwykle nośnym dyskursie publicznym dotyczącym nowych zasad organizowania praktyk edukacyjnych. Ramy rozważań poszczególnych tekstów wyznacza dynamiczna współczesność, której poszczególne elementy autorzy starają się zrekonstruować i zarejestrować. Pod względem skali przemian i ich ciągłego przyspieszania sytuacja człowieka we współczesnym świecie zdaje się nieporównywalna z żadną inną w dotychczasowych, burzliwych przecież dziejach Europy. Poniekąd normą pluralistycznej kultury globalnej stała się szybko, powszechna i nieprzewidywalna zmienność w każdej dziedzinie, pociągając za sobą przewartościowanie wszystkich niemal usankcjonowanych tradycją wartości. U wielu ludzi spragnionych (być może złudnie) jedynej prawdziwej drogi sytuacja ta rodzi poczucie niepewności. Dlatego też badanie problematyki poszukiwania koncepcji człowieka wydaje się konieczne i ponadto związane jest z określonym pojmowaniem pedagogiczności jako namysłu nad ludzkim rozwojem i jego edukacyjnym kontekstem. Zasadniczą zatem intencją autorów publikacji jest wzbogacenie oglądu zjawisk edukacyjnych o kreowane w przestrzeni kulturowej perspektywy antropologiczne poszerzające rozumienie podstaw i zasad, w których rozgrywają się instytucjonalne i nieinstytucjonalne praktyki edukacyjne.

Ośrodkiem współczesnej myśli pedagogicznej jest antropologia z koncepcją człowieka przypominającą koncepcję egzystencjalistyczną. Edukatorzy ujawniają dramatyczną kondycję człowieka w świecie. „Nie wiemy już, dokąd idziemy; nie wiemy nawet, czy postępujemy w prostej linii, czy też kręcimy się w kółko”¹. Dla starożytnych Greków i ludzi średniowiecza racjonalność świata (według pitagorejczyków był on liczbą i harmonią) i człowieka jako mikrokosmosu była oczywista². Uporządkowany (proporcjonalny, harmonijny, hierarchicznie uporządkowany), intelligibilny kosmos samym swym istnieniem uzasadniał istniejący w nim porządek oraz możliwość jego poznania (*ens est intelligibile*). Zadanie człowieka polegało na stwierdzaniu istniejącego obiektywnie ładu przy założeniu, że dysponuje on

¹ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 18.

² Zob. M. Kurdziałek, *Średniowiecze w poszukiwaniu równowagi między arystoteлизmem a platonizmem. Studia i artykuły*, TN KUL, Lublin 1998.

odpowiednimi ku temu uzdolnieniami i władzami poznawczymi. Od czasów Immanuela Kanta filozofia przypisywała człowiekowi (ludzkiemu rozumowi) zadanie porządkowania świata za pomocą apriorycznych form poznawczych, narzucanych w postaci pojęciowej siatki na świat³.

Detronizacja człowieka przebiegała w czasach nowożytnych powoli, lecz konsekwentnie. Najpierw od czasów Mikołaja Kopernika Ziemia przestała być ośrodkiem kosmosu, a wraz z nią człowiek; potem pod wpływem ewolucjonizmu Karola Darwina przestano człowieka traktować jako koronę stworzenia, widząc w nim przypadkowy produkt ewolucji; wreszcie Zygmunt Freud odebrał mu prawo do decydowania o własnym losie, rysując obraz człowieka jako istoty rządzonej nieświadomymi popędami.

Odrzucenie hierarchii w świecie Max Weber nazwał „odczarowaniem”⁴, najpierw od religii, potem od filozofii i nauki, dzisiaj od mądrości wypowiedzianych przez intelektualistów. Widzeniu niezhierarchizowanego społeczeństwa sprzyjają hasła równości i wolności, które – pojęte sloganowo – nie porządkują, gdyż ustawiają wszystkich ludzi na tej samej płaszczyźnie. Żyjemy, zdaniem Jeana-François Lyotarda, w otwartej czasoprzestrzeni, w której nic nie ma tożsamości, są tylko transformacje, i gdzie można wieść życie jedynie na sposób dramatyczny, to jest bez scenariusza ściśle przestrzegane przez grających na scenie świata aktorów⁵. Człowiek ponowoczesny nie dostrzega immanentnego porządku w świecie, świat jawi mu się jako przypadkowe, chaotyczne nagromadzenie rzeczy, a on sam jako igraszka irracjonalnych sił. Kształt (natura) świata nie jest raz na zawsze dany, lecz tworzony przez człowieka budującego stale nowe, alternatywne obrazy świata, z których żaden nie jest uprzywilejowany. W tak rozumianym świecie człowiek dostrzega swą tymczasowość, przygodność, ograniczoność i niemoc; wystawiony na niekontrolowany wpływ anonimowych sił i procesów społeczno-polityczno-

³ Dla wielu autorów klasycznych celem lub telosem życia ludzkiego była spokojna kontemplacja porządku kosmosu oraz miejsca człowieka we wszechświecie. Uważano ten cel za ze wszech miar pożądany, chociaż jego osiągnięcie jako sposobu życia było mało prawdopodobne i nie istniała żadna sztuka lub nauka, która mogłaby służyć jako skuteczny środek do tego. Uwzględniając nieuniknioną skończoność człowieka, prowadzenie takiego życia kontemplacyjnego było czystym przypadkiem. Stąd wielu nowożytnych autorów, poczynając od Nicola Machiavellego, odrzuciło to pojęcie na rzecz innej koncepcji celu życia ludzkiego, „niższego”, lecz – przy zastosowaniu odpowiedniej *techné* – możliwego do osiągnięcia: zaspokojenia namiętności. Przyrody nie trzeba kontemplować, ale nią zawładnąć. Załamała się zatem dystynkcja między teorią a *techné*, zrodził się zaś nowożytny humanizm jako rodzaj technologicznej samoasercji. Zob. M. Potępa, *Kryzys pojęcia podmiotu w filozofii postmodernistycznej*, „Przegląd Filozoficzny” 1996, nr 1, s. 63–86.

⁴ M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, przeł. J. Prokopiuk, Książka i Wiedza, Warszawa 1995.

⁵ Podaje za: Z. Bauman, *Dwa szkice...*, dz. cyt., s. 30.

-gospodarczych, doświadcza swej jednostkowej beziły⁶. Z własnego wyboru człowiek epoki współczesnej jest bezdomnym nomadą i wiecznym włóczęgą, cyganem żyjącym na obrzeżach kosmosu. W zatomizowanych strukturach współczesności, w kulturze, która zrezygnowała ze swych sensotwórczych funkcji, w coraz mniej przejrzystych społeczeństwach postmodernistycznych człowiek ma coraz mniej szans na zrozumienie otaczającego go świata, nie mówiąc już o sprawowaniu nad nim kontroli. Pozostawiony sam sobie, nie znajduje oparcia ani w Bogu, ani w sobie⁷, ani w społeczeństwie (jego wielorakich instytucjach)⁸. Zmęczony swą samotnością, czuje się nierozumiany w niezrozumiałym otoczeniu⁹. Z taką świadomością nie tylko trudno się wychowuje młode pokolenia, lecz również po prostu żyje.

W utracie poczucia racjonalności świata i człowieka należy szukać wyjaśnienia obserwowanego rozchwiania lub odrzucenia tradycyjnego porządku moralnego, zredukowanego do sfery kulturowo uwarunkowanej obyczajowości. W poszukiwaniach tych może pomóc niniejsza książka. Podejmuje ona tematy i problemy mogące zainteresować Czytelnika usiłującego zrozumieć otaczający go świat, a w nim poszukać miejsca człowieka, kultury czy filozofii.

Na książkę składa się jedenaście artykułów powstałych w różnych ośrodkach akademickich na zapotrzebowanie cyklu publikacji „Naukowe Forum Pedagogów Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego”. Struktura książki i kolejność tekstów nie mają charakteru wartościującego. Jako redaktor naukowy starałam się przede wszystkim jak najmniej oceniać, a więcej rejestrować, porządkować – i tak też rozumieć. Ramy treściowe publikacji wyznacza zamieszczone w tytule „poszukiwanie człowieka” i jego koncepcji „w (nie)egalitarnym świecie”. Tematyka tekstów odpowiada zainteresowaniom badawczym autorów. W artykułach opisują oni doświadczenia obserwowane w rzeczywistości oraz zależności między kierunkami rozwoju kultury a edukacją. Jedynym kryterium porządkującym strukturę książki

⁶ W tej sytuacji chaosologia, nowa dziedzina badań naukowych, nie pojawiła się przypadkowo. Zob. J. Gleick, *Chaos. Narodziny nowej nauki*, przeł. P. Jaśkowski, Zysk i S-ka, Poznań 1996.

⁷ Nieobecność struktur społecznych, jakie wyznaczałyby raz na zawsze ramy tego, co możliwe, a zarazem byłyby wsparciem wysiłków skierowanych na realizację którejkolwiek z obranych możliwości, jest bodaj najdobitniejszą cechą wyróżniającą byt ponowoczesny. Zob. Z. Bauman, *Dwa szkice...*, dz. cyt.

⁸ W kulturze postfilozoficznej ludzie będą się czuli samotni, bardzo ograniczeni, bez powiązań z czymś istniejącym „poza”. Zob. R. Rorty, *Filozofia i przyszłość*, „Przegląd Filozoficzny” 1996, nr 1, s. 87.

⁹ Już w 1936 roku Edmund Husserl ostrzegał przed niebezpieczeństwem sceptycyzmu, do jakiego prowadzi pojęcie racjonalności zawężane przez przyrodzonoznawstwo (od czasów Galileusza) do tego, co mierzalne i przeliczalne. Kryzys kultury europejskiej (*des europäischen Menchentums*) jest kryzysem duchowym i polega na zaniedbaniu podstawowych pytań o prawdę, sens życia i świata, a sposobem przezwyciężenia kryzysu jest przyjęcie perspektywy fenomenologicznej. Zob. E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*, przeł. S. Walczewska, WF PAT, Kraków 1987.

był taki sposób rozumienia ogólności w pedagogice, który Andrea Folkierska nazywa

[...] uchwytywaniem rozproszonych w kulturze jawnych i niejawnych założeń, wyznaczających sposoby myślenia pedagogów i edukatorów¹⁰.

Przyjęta zatem w książce perspektywa lokuje się w takim rozumieniu zagadnień pedagogicznych, w których obrębie rozważane są kwestie społecznie, filozoficznie i kulturowo kształtowanych dyskursów jako istotnych wyznaczników okoliczności rozwoju każdego człowieka oraz świadomie i nieświadomie uprawianych praktyk edukacyjnych.

Danuta Wajsprych

¹⁰ A. Folkierska, *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 5–6, s. 43.

Joanna Rutkowiak

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego

Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie

Uczenie się jako szansa

konstruowania własnej tożsamości

W tytule książki przywołuje się założenie o istnieniu człowieka i sugeruje poszukiwanie go w dzisiejszym nieegalitarnym świecie. Tymczasem w myśli filozoficznej znajdujemy, uruchomione już przez Nietzscheańską koncepcję „śmierci Boga” i ciągle do niej nawiązujące, rozważania o „śmierci człowieka”¹.

Józef Tischner, zwracając się obecnie ku tej tematyce, przypominał postać Diogenesa, który chodząc po Atenach z latarnią w rękę, świecił w twarze przechodniów, a zapytany, co robi, odpowiadał „szukam człowieka”². Czy znalazł? Czy znajduje się go obecnie? Jest z tym kłopot, co potwierdza fakt, że – jak konstatuje Tischner – „[...] nie ma człowieka na kartach głównych kierunków współczesnej filozofii”³. Powodem właściwym tego stanu jest jego zdaniem

[...] stopniowy zanik doświadczania tego, co w nas swoiście i najbardziej ludzkie – doświadczania człowieczeństwa człowieka. To nie pojęć o człowieku nam brak, lecz doświadczeń. Jakbyśmy nie umieli przeżywać tego, co naprawdę nas stanowi⁴.

Cóż więc nas stanowi, jaka jest nasza tożsamość?

Na temat człowieka wypowiedział się również Jean Baudrillard: „Pomówmy zatem o świecie, w którym zniknął człowiek”⁵. Idzie tu o zniknięcie niemające nic wspólnego z prawem natury, które filozof odróżnia od wyczerpania, zaginięcia czy zagłady. Rozpatruje je natomiast w związku z jakością współczesnego świata i interpretuje jako wynik

¹ *Od śmierci boga do śmierci człowieka. rodowody, konteksty, destrukcje, we współczesnej myśli filozoficznej*, red. J. Krasicki, S. Kijaszko, Wyd. UO, Opole 2001.

² J. Tischner, *Śmierć człowieka*, http://free.artpl/akcenynt_pismo/pliki/nr3.08/tischner.html [dostęp: 23.05.2010].

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ J. Baudrillard, *Dlaczego wszystko jeszcze nie zniknęło? Esej ostatni*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2009, s. 15.

[...] ściśle wewnętrznej logiki, istotowej przemijalności, urzeczywistnienia przez nasz gatunek jego najbardziej zuchwałego, prometejskiego projektu przejścia władzy nad wszechświatem, zdobycia pełnej i wyczerpującej wiedzy – i to właśnie pcha go ku zgubie, o wiele szybciej niż w przypadku natury, skutkiem przyspieszenia, jakie nadaje ewolucji wyzbytej już wszystkiego, co naturalne⁶.

Refleksja Baudrillarda, mimo że wypowiedziana językiem filozoficznym, kieruje uwagę ku kontekstowi realnej jakości kultury współczesnej jako kultury wyników owego przejmowania, w której funkcjonuje – także realny – człowiek. Jest ona przesyciona duchem neoliberalnego ekonomizmu eksponującego znaczenie kumulacji pieniądza, intensyfikacji obrotów, reglamentacji pracy, komplikacji zatrudniania ludzi, jaskrawej polaryzacji biedy i bogactwa, występowania społecznych oraz edukacyjnych dysproporcji, podsyłania wśród ludzi nastawień rywalizacyjno-konsumpcyjnych z ukierunkowaniem na aktywność w obszarze skutecznego zużywania zasobów, czemu towarzyszy osłabianie duchowości rozumianej jako ludzka refleksja nad poczuciem sensu własnej egzystencji.

Moim zdaniem – przyjmując tezę Baudrillarda o zniknięciu człowieka dla ludzkiego wymiaru, któremu nie wystarcza już miejsca w obecnym świecie – świat ów sprzyja zarówno znikaniu człowieka biedy, jak i człowieka bogactwa i sukcesu. Znikanie to wiązałoby się wówczas z rozchwianiem tożsamościowym.

Człowiek biedy znika wówczas, gdy na skutek pauperyzacji schodzi na margines życia, gdzie niejako traci człowieczeństwo, stając się „człowiekiem-odpadem”⁷, właściwie „beztóżsamościowcem”, „nowym ubogim” niewchodzącym już do rezerwowej armii pracowników, od których dziś oczekuje się, że będą konsumentami, podczas gdy nie mają oni mocy ani kompetencji konsumenckich, stają się więc całkowicie bezużyteczni, ponieważ nie wypełniają jednego z kluczowych obecnie, społecznych obowiązków, nie spełniają podstawowej normy – bycia konsumentami, gdyż jako konsumenci są „wybrakowani”⁸.

Człowiek bogactwa natomiast znika wtedy, gdy jego stan posiadania przerasta go i dominuje nad nim w tym sensie, że nabiera większego znaczenia od niego samego, kiedy zabieganie o rzeczy wymazuje jego tożsamość; gdy niejako wymienia on samego siebie na przedmiotowe zastępniki, eksponując, iż to one reprezentują go i stanowią o nim najpełniej i adekwatnie. Człowiek odsuwa wówczas od siebie refleksje nad sobą, a koncentruje się na tym, co ma, traktując rdzeń własnej tożsamości zgodnie z zasadą: moje zasoby to ja. Dwa wyodrębnione stany można

⁶ J. Baudrillard, *Dlaczego wszystko jeszcze nie zniknęło?*..., dz. cyt., s. 21.

⁷ Z. Bauman, *Życie na przemiak*, przeł. T. Kunz, WL, Kraków 2005, s. 149.

⁸ Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, przeł. S. Obirek, WAM, Kraków 2006, s. 196.

traktować jako krańce idealizacyjnie skonstruowanego kontinuum, warto jednakże podkreślić, że w jego obrębie są miejsca dla nas wszystkich, gdyż mówimy o byciu w rzeczywistości przesyconej kulturą konsumpcji i posiadania, która nie omija nikogo, będąc obecnie naszym światem, zagrażającym naruszeniami tożsamości każdego człowieka.

Zarysowujące się współcześnie kierunki myślenia o człowieku mogą więc sprzyjać wycofywaniu się z refleksji nad nim, rezygnacji, zaniechaniu jego tematyki z uznaniem człowieka za kategorię pustą, za fenomen beztreściowy; wówczas hasło zachęcające do poszukiwania człowieka stanie się wątpliwe, ponieważ jeśli nie ma człowieka, to nie ma kogo szukać i nie ma kto tego robić.

Zarazem jednak mogą one wywoływać nadzieje na dostrzeżenie człowieka czy chociażby jego potencjału bądź przeblysku, zarysu, szkicu, śladu możliwego do odnalezienia wbrew występującym przeciwnościom. Osadzając namysł własny w tej drugiej linii interpretacyjnej, sądzę zarazem, że w obecnej dynamice życia nie sposób wyobrazić sobie człowieka jako już gotowego, istniejącego, uformowanego, statycznego, który jest, a więc którego można szukać i po prostu znaleźć. Trudno też wyobrazić sobie osobnika gotowego do misji szukania tego innego, stanowiącego obiekt owych poszukiwań. Bardziej przekonująca wydaje się możliwość szukania człowieka przez samego siebie, potraktowana jako tworzenie siebie. Nie może to polegać na odnajdowaniu gotowego tworu, tylko na jednoczesnym tworzeniu i szukaniu, inaczej – na szukaniu tworzonego i tworzeniu szukanego. Idzie więc o takie szukanie, jakie polegałoby na aktywności konstruktywnej, połączonej ze stawianiem przed sobą autokrytycznych kwestii: Kim mogę być? Kim chcę być? Co robię, aby być? Kim udaje i nie udaje mi się być? Takie stawianie sprawy ciąży ku koncepcji refleksyjnego projektu tożsamości osadzanego przez Anthony’ego Giddensa w epoce późnej nowoczesności. Píše on: „Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy”⁹.

Autokreacja tożsamości a kryzys uczenia się

Nawiązując do problematyki tożsamościowej i wiążąc ją z pytaniem o specyfikę współczesnej autokreacji człowieka, przejdę teraz do rozpatrzenia tezy o szansie budowania tożsamości, owego robienia czegoś z siebie, drogą własnego uczenia się,

⁹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, WN PWN, Warszawa 2001, s. 105.

które z jednej strony stanowi możliwość budowania tożsamości, z drugiej samo jest zanurzone w kryzysie.

Przyjmuję, że uczenie się może stanowić szansę bycia człowieka w autokreacji szukania siebie, kategorię „bycie” rozumiem zaś aktywistycznie, a więc w duchu bliskim Heideggerowskiemu. Nie idzie mi o przesycenie tezy o uczeniu się wąsko rozumianym dydaktyzmem. Wypełniałby ją on w przypadku, gdyby uczenie się było pojmowane instrumentalnie, nieomal utylitarnie, jako nabywanie sprawności służących rozwiązywaniu problemów, podczas gdy idzie tutaj o uczenie się jako zdobywanie i przekształcanie doświadczenia, ukierunkowane na konstruowanie własnej tożsamości, którą niszczą w człowieku struktury i jakości świata otaczającego, jakie on sam powołał do życia i jakie ciągle dynamizuje, już niejako wbrew sobie¹⁰.

Akcentowanie znaczenia uczenia się i połączonego z nim nauczania wiąże się z pytaniem o ich współczesne jakości, które charakteryzuje się jako dotknięte kryzysem. Jest tak, ponieważ nauczanie w świecie konsumpcyjnym w znacznym stopniu przekształca się w biznes, a wówczas służy komercji, nierzadko dopuszcza produkowanie „pustych” dyplomów, co oznacza stwarzanie pozoru kształceniowego.

Jak pisze Lech Witkowski,

Nie jest on [pozór kształceniowy – J.R.] światem ludzi „wykształconych”, lecz przestrzenią ludzi „przekształconych” i coraz lepiej przysposobionych do bycia poza kulturą (rozumianą jako dziedzictwo symboliczne ludzkości, jako pamięć tekstów i widzenia złożoności świata wraz z jego pułapkami i aporiami), ludzi zdolnych jedynie do sterowania doraźną wygodą do handlu jej namiastkami i do przekształcania jej w przestrzeń podporządkowaną kryteriom użyteczności i użytkowości¹¹.

Z takim nauczaniem organicznie powiązana jest rozpowszechniająca się praktyka „zewnętrznego” uczenia się będącego aktywnością powierzchniowo poznawczą, wymuszaną na ludziach przez okoliczności, polegającą na dawaniu świadectwa, ale z powodów pozaosobowościowych, na naciski i formalne wymagania zgodne z biurokratycznymi regulaminami awansów zawodowych obudowanych formalnie, niezaspokajających zaś pragnienia wiedzy przez tych, którzy o swoje awanse zabiegają, połączone z ambicją własną lub środowiskową ukierunkowaną na podnoszenie własnego statusu za pośrednictwem dekorowania się wypełnio-

¹⁰ J. Tischner, *Śmierć...*, dz. cyt., s. 1.

¹¹ L. Witkowski, *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)* [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki II, postulaty postacie pojęcia próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 226.

nym blankietem odpowiedniego szkolnego dokumentu¹². Człowiek praktykujący taki sposób uczenia się ma niejasną relację etyczną z samym sobą, ponieważ dokonuje niejako gwałtu na sobie, kiedy nieprawdą przesycza zarówno własną decyzję o uczeniu się jako opanowywaniu treści, których poznawczo wcale dla siebie nie pragnie, co postrzega jako dalekie od własnych zainteresowań i potrzeb, jak i wykonywanie zabiegów uruchamianych dla formalnego spełniania instytucjonalnych wymagań, a zabiegi takie przesycza się wówczas wykrętem, próbami uprawiania plagiatów, pozorem uczenia się, unikaniem odpowiedzialności, czyli fałszem poznawczym. Tak uprawiane uczenie się jest traktowane jako:

1. Mechaniczne zapamiętywanie cudzych myśli, słów, formuł (co w triadzie Habermasa–Kohlberga plasowałoby się zaledwie w pobliżu funkcjonowania tożsamości naturalnej) odbieranych jako treści sztuczne, obce, dalekie, uduchowione, niepotrzebnie komplikujące rzeczywistość, niezrozumiałe, gdyż odchodzące od potoczności, zbędnie obciążające, nieakceptowane, a nawet kontestowane przez uczących się, nastawionych co najwyżej na – również mechaniczne, a więc pozbawione rozumienia – odtwarzanie tych treści.
2. Przeżywanie nieprzyjemności, w której obszarze nie przewiduje się w uczeniu się miejsca na osiągnięcie satysfakcji z odkrywania tajemnic świata, radości poznawczego emancypowania się, zaspokajania ciekawości, zaznawania dodatknych emocji towarzyszących przewyciężaniu własnej indolencji.
3. Wytrzymywanie przymusu, jako nacisku ludzi bądź instytucji, od którego uczący się chciałby się uwolnić, a jeśli jest to niemożliwe – spełnić stawiane wymagania z maksymalnie zredukowanym, niekiedy wręcz pozorowanym wysiłkiem własnym, ale z uzyskaniem rezultatu, jaki usilnie symuluje faktyczne osiągnięcie poznawcze.
4. Okazjonalne, wyrwykowe zajmowanie się uczeniem się, pozbawione traktowania go jako płynnego ciągu ustawicznego doświadczania siebie – rzeczywistości.

Przeciwieństwo zewnętrznego uczenia się stanowi uczenie się wewnętrzne, interpretowane jako samodzielna aktywność poznawcza angażująca „ja” jednostki, gdyż osobiście dla niej znacząca, fascynująca możliwością rozpoznawania rzeczywistości, ukierunkowana wrażliwością na jej nieoczywistość, połączona z ponoszeniem odpowiedzialności za własne postępy¹³.

¹² Zob. J. Rutkowiak, *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Impuls, Kraków 2005, s. 47.

¹³ Zob. tamże, s. 49.

Interesujące byłoby uzyskanie empirycznego rozeznania w faktycznym występowaniu wśród młodzieży tych dwóch orientacji uczenia się. Nie znając odpowiednich wyników badań, mogę tylko powiedzieć, że zapytana o tę sprawę kilka lat temu grupa zaocznych studentów pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim oszacowała na podstawie własnego koleżeńckiego rozpoznania środowiska, że około 70% osób rozpoczynających studia traktuje własne uczenie się jako zewnętrzne, a w toku studiów około 20% przechodzi na pozycję wewnętrznego uczenia się.

Szkicowa charakterystyka współczesnych komplikacji uczenia się, jaką tutaj zaprezentowano, stanowiła wstęp do przywołania tezy wysuniętej przez Lecha Witkowskiego o „końcu kultury uczenia się”, opartej głównie na analizach tekstów Zygmunta Baumana i dyskusji z nim. Konstatację Z. Baumana, że

[...] kultura płynnej nowoczesności nie wydaje się dłużej kulturą uczenia się i akumulowania, [...] sprawia za to wrażenie **kultury wycofywania się, braku ciągłości i zapominania** [wyróżn. – J.R.]¹⁴,

opatrjuje Witkowski rozbudowanym komentarzem przesyconym dramatyzmem analitycznym i etycznym. Sygnalizuje, że odcinanie się w uczeniu się od wysiłku realnego rozwoju, nabywania kompetencji kulturowych bliskie jest zbiorowemu samobójstwu, wzywa do szukania szans zbiorowego uczenia się

[...] jako przebudzenia jednostek do samodzielnego myślenia w oparciu o doświadczenie w krytycznym upominaniu się o siebie jako człowieka i obywatela¹⁵.

Podobną metaforę konieczności budzenia uczniów tzw. liceów środka, czyli szkół ogólnokształcących na niskim poziomie, niejednokrotnie powoływanych na miejsce dawnych zawodówek, skupiających obecnie dużą liczbę młodzieży, które to szkoły wyodrębnił w analizach Piotr Mikiewicz, następująco sformułowała jedna z badanych przez niego nauczycielek: „Młodzież ma szansę, ale musi się coś zdarzyć, co ją obudzi”¹⁶.

¹⁴ Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, Znak, Kraków 2007, s. 227.

¹⁵ L. Witkowski, *Koniec kultury...*, dz. cyt., s. 221.

¹⁶ Cyt. za: P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 224.

Uczenie się jako szansa budowania tożsamości

Z myślą o działaniu na rzecz zagrożonej, a może i ginącej kultury uczenia się, zarysowanej w dotychczasowym wywodzie, zamierzam podjąć wątek pomyślany jako zarys projektu pozytywnego z położeniem akcentu na budzenie do uczenia się jako szansy budowania swojej tożsamości przez człowieka uprawianego przez wiązanie jego uczenia się zewnętrznego i wewnętrznego. Jest to próba częściowo wyprowadzana z własnego doświadczenia pracy dydaktycznej, ukierunkowanej na wywoływanie poznawczego zaangażowania uczących się, a więc tych, którzy nie dysponują silną motywacją i – jak się wydaje – w punkcie wyjścia właśnie uśpionych, często hołdujących zewnętrznemu uczeniu się. Dostrzegam taką szansę w sposobie nauczania, jaki nawiązywałby do ich sfery intymności.

Deklaracja taka może wywołać niepokój, ponieważ przywykliśmy myśleć o intymności jako sferze najbliższych sobie, wysublimowanych doznań własnych przeżywanych w odosobnieniu, w sferze zamkniętej dla postronnych, ściśle poufnej, sekretnej, bez obecności innych, obejmującej sprawę szczególnie nas angażującą, niekiedy tylko udostępnianą ludziom uznawanym za najbliższych, zaufanych, wtajemniczonych. Aby uniknąć nieporozumień, przyjrzyjmy się bliżej kategorii intymności i osadźmy ją w obszarze pojęć, z jakimi pozostaje w związkach. Idąc za propozycją Hannah Arendt, osadzę intymność różnicująco wobec tego, co społeczne, publiczne i prywatne.

Intymność, odkryta – jak się uważa – przez romantyków, a pioniersko penetrowana przez Jeana Jacques’a Rousseau, była przez niego podkreślana w pismach przeciwko nieposzanowaniu indywidualności,

[...] roszczeniom tego, co społeczne, do niwelowania różnic, przeciwko temu, co dzisiaj nazwalibyśmy konformizmem obecnym w każdym społeczeństwie¹⁷.

Bliska intymności, ale nie tożsama z nią, jest prywatność, którą Arendt charakteryzuje przez podkreślanie nieobecności innych wokół człowieka.

Człowiek wiodący życie czysto prywatne nie pojawia się, a zatem jest tak, jakby nie istniał. Cokolwiek robi, nie ma to znaczenia i następstw dla innych ludzi, a to, co jest istotne dla niego, ich nie obchodzi¹⁸.

¹⁷ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Aletheia, Warszawa 2000, s. 45.

¹⁸ Tamże, s. 65.

Inaczej pojmowany jest obszar publiczny. Ma on formalne ramy przestrzeni tworzone przez ludzi równych sobie. Samo to, co pojawia się publicznie, co konstytuuje dla nas rzeczywistość, „[...] może być widziane i słyszane przez każdego i ma najszerszy z możliwych krąg odbiorców”¹⁹. Ale termin „publiczny” można też rozumieć jako „[...] sam świat o tyle, o ile jest on wspólny i różny od posiadanego w nim przez nas prywatnego miejsca”²⁰. Natomiast to, co społeczne, dotyczy – zdaniem Arendt – przekształcania „[...] prywatnej troski o własność prywatną w troskę publiczną”²¹.

Nawiązując do tych ustaleń, spróbuję dokonać ryzykownego, gdyż niejako „aplikacyjnego”, przejścia od odpowiednich też wysokiego poziomu ogólności ze sfery filozofii społecznej do pedagogicznego, pragmatycznego obszaru nauczania – uczenia się. Przyjmuję, że praca nauczyciela z uczniem, niezależnie od poziomu instytucji kształcącej, może być rozpatrywana jako fenomen zarówno o charakterze publicznym, jak i prywatnym, ale także jako zjawisko dotyczące ludzkiej intymności, co na pierwszy rzut oka wydaje się wątpliwe.

Charakter publiczny ma ona wówczas, gdy dzieje się w otwartej przestrzeni (najczęściej przestrzeni instytucji edukacyjnej), gdzie wobec innych mówi się głośno o tym, co stanowi podjętą właśnie problematykę nauczania i co ma pewien krąg odbiorców. Lekcję szkolną, akademickie zajęcia ćwiczeniowe bądź seminaryjne można potraktować jako takie właśnie obszary publicznego mówienia i wymiany słyszalnych dla wszystkich uczestników. Zauważmy, że Arendt wyraźnie podkreśla, iż przestrzenie publiczne są tworzone przez ludzi równych sobie, a to nie spełnia się wówczas, kiedy nad uczącymi się góruje nauczyciel oraz – co bodaj ważniejsze – inne osoby, często koledzy, rówieśnicy, którzy formalnie zajmują takie same pozycje uczniowskie, ale faktycznie różnią się między sobą wieloma parametrami, a przede wszystkim stopniem zaawansowania w wiedzy, co powoduje, że jedni dominują nad drugimi.

Wywołuje to zjawisko ucieczki części uczących się w swoją prywatność wytwarzaną *ad hoc* i w małej skali w niszy przestrzeni publicznej, traktowaną jako chwilowy azyl w edukacyjnym miejscu publicznym, a przejawiającą się świadomościowym wyłączeniem, nieobecnością ducha na tym zajęciu, przy – rzecz jasna – obecności fizycznej. Są to takie zachowania części uczniów będących w tej przestrzeni, jakby nie istnieli, a nawet jakby nie chcieli istnieć. Sytuacje te, znane nam z codziennych doświadczeń, odbieram jako poważną przeszkodę w nauczaniu

¹⁹ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, dz. cyt., s. 56.

²⁰ Tamże, s. 59.

²¹ Tamże, s. 75.

i uczeniu się. Jeśli bowiem przyjąć, że wymiana myśli, kontakt, „żywa” rozmowa stanowią szczególnie znaczący czynnik rozwoju, leżący u podstaw kształcenia, to zanikanie takiej aktywności albo uprawianie jej tylko przez część uczestników, których, nawiązując do Orwella, nazwiemy „równiejszymi”, czyli takimi, którzy w danej dydaktycznej przestrzeni publicznej zajmują wyróżnione i jednocześnie „wyrównane” pozycje, niweluje całe nastawienie na pobudzanie do uczenia się. To, co prywatne, występujące wówczas jako ograniczające, zamykające i stawiające się w opozycji wobec publicznego, unieruchamia wymianę, paraliżuje aktywność, wymazuje nastawienie na uczenie się.

I tutaj znajdzie się – być może – miejsce dla intymności, której poruszenie bywa sposobem wychodzenia z kryjówki prywatności i zainicjowania uczenia się jako aktywności osadzonej w obszarze publicznym. Objaśnię mój pomysł przez zreferowanie przykładu prowadzonej przeze mnie w ramach zajęć akademickich pracy nad lekturą książki Zbigniewa Kwiecińskiego *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*²².

Standardowe kwestie, jakie uwzględnia się przy omawianiu tej pozycji, dotyczą metodologicznych podstaw przeprowadzonych przez autora badań podłużnych, problemu, jaki ukierunkowywał jego eksplorację, ewidencję i zawartość merytoryczną danych weryfikujących bądź falsyfikujących hipotezę oraz – na zakończenie – zaakcentowanie pytań tezy o nieuchronność działania pętli ubóstwa kulturowego.

Tryb pracy dydaktycznej ukierunkowanej za pomocą tych wytycznych opiera się raczej na uczeniu się zewnętrznym. Student funkcjonujący w edukacyjnej przestrzeni publicznej przyswaja odpowiednie treści dotyczące znaczącej problematyki społeczno-edukacyjnej, rekonstruuje je, ale samego siebie i sferę swojej tożsamości pozostawia na uboczu, w sferze prywatności. Nie angażuje własnego „ja” w to, o czym rozprawia nieomal urzędowo, mówi „o” czymś, ale nie jest „w” tym, omawia „jakieś” wyniki badań, ale nie traktuje ich jako własnych „badań na sobie”, nie dopuszcza też do siebie innych. Odwaga włączenia do nauczania i uczenia się wątku intymności mogłaby polegać na postawieniu przed studentem innej kwestii, a mianowicie: „Czy i jak problem wyłonił się przez Z. Kwiecińskiego dotyka **ciebie i twoje środowisko?**”, „W jakim stopniu jest to książka **o tobie i o twoim wyposażeniu kulturowym?**”, co oznaczałoby zachętę do przyjrzenia się temu, czy również student ma poczucie dziedziczenia kulturowego, do związania własnej intymności z danym obszarem społecznym. W ten sposób intymność stałaby się –

²² Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wyd. UMK, Toruń – Olsztyn 2002.

być może – pomostem między prywatnością a obszarem publicznym, a pośrednio – pomostem między zewnętrznym a wewnętrznym uczeniem się, sprzyjającym interioryzowaniu poznawanych treści.

Aby lepiej wyjaśnić omawiany pomysł, zilustruję go jeszcze jednym przykładem, tym razem z zakresu nauczania akademickiego przedmiotu metodologia badań społecznych. Otóż zapoznając się z wiedzą o znaczących współcześnie paradygmatach badań – pozytywistycznym i interpretatywnym – student poznaje ich filozoficzne podstawy, przyjęte tryby roboczego postępowania badawczego, metody badania stosowane do zbierania i opracowywania danych, typy konkluzji, jakie można wyprowadzać z badań osadzonych w ramach jednego bądź drugiego rozpoznawanego paradygmatu. Nauczając tych treści w trybie reproduktywnym, mobilizujemy studenta do opanowania odpowiednich pojęć, procedur i rodzajów wnioskowania, ale pozostających w obrębie zewnętrznego uczenia się, jakiego nie łączy on ze sferą sensu różnych sposobów poznawania rzeczywistości przez siebie i innych ludzi i konsekwencji takiego poznawania dla ich życia, a nie dla wypełnienia indeksu oceną wykładowcy.

Inaczej może to przebiegać przy zaczepieniu uczenia się przez intymność. Postawienie przed studentem kwestii:

Który z poznanych paradygmatów jest dla **ciebie** bardziej przekonujący, który i dlaczego bardziej ci odpowiada jako droga prowadzenia badań własnych, w jakiej „wspólnocie uczonych” **czujesz się osadzony**? Uzasadnij swój punkt widzenia,

może sprzyjać przekształceniu uczenia się zewnętrznego w wewnętrzne, przekształcenia, w którym znaczącą rolę odgrywa incydent zaczepienia intymności.

Wprowadzanie epizodów intymnych w pracę kształceniową jest bez wątpienia działaniem ryzykownym, gdyż intymność jest – jak wiadomo – obszarem ściśle osobistym, przeznaczonym dla najbliższych, a ludzie, z którymi współdziała się w procesie kształcenia, rzadko stanowią grono osób szczególnie zaufanych.

Aby doprecyzować wysunięty pomysł projektowy wprowadzam rozróżnienia na **naruszanie intymności** i **poruszanie intymności**. Pierwsze odnosi się do niedopuszczalnych ingerencji z brakiem poszanowania dla chęci i potrzeb podmiotu, który może nie wyrażać zgody na wstęp innych do określonych obszarów jego własnego świata. Ważne jest tutaj, że na propozycję nauczającego uczący się może realnie odpowiedzieć odmową, gdyż – co szczególnie istotne – zawsze on sam decyduje o zakresie i jakości odpowiedzi, jakiej udzieli na wysłany impuls. Takie odmowy, w postaci wcale nie demonstracyjnej, gdyż w formie milczenia, mają miejsce w praktyce dydaktycznej.

Od naruszenia intymności odróżnijmy jednak jej **poruszenie**, osiągane ewentualnie przez nauczycielską poznawczą zaczepkę, pomyślaną jako okazja do nazwanego już „budzenia się”, przeprowadzonego przez obszar intymności.

Dydaktyczne próby z uruchamianiem takich poznawczych zaczepek dają zastanawiające wyniki. Otóż nieusystematyzowane obserwacje, jakich dokonuję, prowadzą do konstatacji, że studenci w dużej części, być może nawet w większości, reagują dodatnio na propozycje poruszania ich intymności w tak przebiegającym uczeniu się. Odnoszę wrażenie, że tego typu nauczycielskie wejścia, jako próby podejmowane przez „edukatora prowokatora”²³, wywołują odzew nie tylko dlatego iż dotyczą napiętych i niejako chronionych obszarów doświadczenia, które dotychczas pozostawały „surowe”, nieprzemyślane, zagadkowe, być może nawet dręczące dla podmiotu, i analitycznie otwierają te obszary dla niego samego, ale też dlatego, że przybliżają one problematykę studiów do jednostki, czynią ją własną, osobistą, dojmującą, ale jeszcze i dlatego, iż prowadzą do odkrycia innej możliwości uczenia się bez oddzielania tego, co poznawane, od człowieka poznającego. Stan, jaki mam na uwadze, celnie oddaje język Martina Heideggera w opisie jego koncepcji doświadczenia, co przytaczam za Piotrem Zamojskim:

Zrobić z czymś – rzeczą, człowiekiem, Bogiem – doświadczenie oznacza, że to coś nam się przydarza, spotyka nas, ogarnia, wstrząsa nami i nas przemienia²⁴.

Właśnie ów wstrząs i przemiana – jeśli zachodzą – tworzą możliwość przechodzenia od zewnętrznego do wewnętrznego uczenia się, znaczącą dla konstruowania własnej tożsamości przy pojmowaniu jej jako koncepcji refleksyjnego projektowania samego siebie.

Na zakończenie chciałabym uzupełnić prezentację kilkoma zdaniami wyjaśnienia na temat różnicy bądź relacji między nauczaniem – uczeniem się zaczepiającym intymność a tzw. biograficznym uczeniem się, których znaczenie może się wydawać tożsame.

Za punkt wyjścia przyjmuję konstatację Petera Alheita, że kształcenie przebiega nie tylko w zorganizowanych i instytucjonalizowanych formach, lecz jest związane z kontekstem konkretnej biografii, dlatego „bez biografii nie ma uczenia

²³ J. Rutkowiak, *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji* [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Verba, Lublin 2007, s. 110.

²⁴ P. Zamojski, *Dramat uczenia się. Od hipostazy do procesualności* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Impuls, Kraków 2005, s. 79.

się, bez uczenia się nie ma biografii”²⁵. Tę podstawową formułę dopełniam myślą bardziej – moim zdaniem – znaczącą: że uczenie się jest „[...] warunkiem koniecznym, aby konstruowana lub rekonstruowana biografia mogła być świadomą formą doświadczenia”²⁶.

Zarysowaną tutaj koncepcję nauczania – uczenia się poruszającego intymność traktuję właśnie jako możliwość ożywiania przez człowieka świadomości własnego doświadczenia. W tym sensie przedstawiony pomysł własny można potraktować jako element teorii biograficznego uczenia się.

Postscriptum wiążące przedstawiony wywód z resocjalizacyjnym wątkiem obecnego Forum

W dniach pisania tego referatu uczestniczyłam w jubileuszowej konferencji prof. Henryka Machela, znawcy problematyki resocjalizacyjnej, która odbyła się na Uniwersytecie Gdańskim w maju 2010 roku. Prezentowaniu merytorycznych referatów towarzyszyły pokazy dużego formatu zdjęć wewnątrz więziennych; jedno z nich przedstawiało celę, w niej łóżka i leżących na nich – pomimo pory dnia – dosyć młodych i prawdopodobnie zdrowych ludzi. Wyobraziłam sobie, iż mając tyle „wolnego” czasu jako życiowego czasu „zatrzymanego”, poniekąd „martwego”, można by się dużo nauczyć, przekształcając ten stan w czas „żywy”, znaczący tożsamościowo, ale wiem też, że osoby osadzone w zakładach karnych niechętnie podejmują naukę. Być może przedstawiony tutaj projekt wiązania uczenia się zewnętrznego i wewnętrznego dałoby się wykorzystać w pracy resocjalizacyjnej. Argumentem przeciw będą – być może – konstatacje o słabo rozwiniętej sferze intymnej więźniów, ale temu zaprzeczają teksty ich utworów poetyckich recytowane podczas tejże konferencji. Świadczą one o tym, że jest się do czego odwoływać.

Bibliografia

- Alheit P., *„Podwójne oblicze” całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, przeł. A. Zembruska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2.
Arendt H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Aletheia, Warszawa 2000.

²⁵ P. Alheit, *„Podwójne oblicze” całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, przeł. A. Zembruska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2, s. 69.

²⁶ Tamże.

- Baudrillard J., *Dlaczego wszystko jeszcze nie zniknęło? Esej ostatni*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, przeł. S. Obirek, WAM, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, Znak, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Życie na przemiat*, przeł. T. Kunz, WL, Kraków 2005.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wyd. UMK, Toruń – Olsztyn 2002.
- Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Od śmierci Boga do śmierci człowieka. Rodowody, konteksty, destrukcje we współczesnej myśli filozoficznej*, red. J. Krasicki, S. Kijaczko, Wyd. UO, Opole 2001.
- Rutkowiak J., *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji* [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Verba, Lublin 2007.
- Rutkowiak J., *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Impuls, Kraków 2005.
- Tischner J., *Śmierć człowieka*, <http://free.artpl/akcenytpismo/pliki/nr3.08/tischner.html> [dostęp: 23.05.2010].
- Witkowski L., *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)* [w:] tegoż, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Zamojski P., *Dramat uczenia się. Od hipostazy do procesualności* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Impuls, Kraków 2005.