

## E w a R o d z i e w i c z

### **Tradycyjne kategorie pedagogiczne w ustawicznie zmieniającym się świecie**

Świat, w którym żyjemy, to nie tylko Polska i Europa, do których przynależymy za sprawą geografii, tradycji kulturowej i formalnego członkostwa w Unii Europejskiej. Sprzężeni jesteśmy także ze światem globalnym, uczestnicząc w jego problemach gospodarczych, klimatycznych, kulturowych, migracyjnych, także poprzez udział w NATO. Nasza planeta Ziemia-Gaja, niezwykle miejsce w Kosmosie, jest przez nas zagospodarowywana, jednak czy aby tylko z myślą o potrzebach ludzi, czy raczej z myślą o zysku? Na naszych oczach i za sprawą naszego udziału ulega ona gwałtownej degradacji. Jest to wynik nie do końca uświadamianych przez nas samych patodecyzji. W rezultacie wprowadzamy tę zależną od nas całość w pułapkę już nie tylko niezrównoważonego rozwoju, a chaosu.

Na taki kierunek zmian spowodowanych działalnością ludzi, wskazują między innymi międzynarodowe raporty: kolejny już *Raport Klubu Rzymskiego*, opublikowany w 2018 roku, wydany z okazji pięćdziesięciolecia działalności Klubu, pod redakcją E.U. Weizsackera, A.Wijkmana, jak i w najnowszy *Raport Klimatyczny IPCC Climate Change, The Physical Science Basis*, z 2021 roku. Mimo wcześniejszych, wielokrotnie dostarczanych diagnoz, analiz i ostrzeżeń zwracających uwagę na eksploatację naszej planety, przypominania o obowiązujących „granicach wzrostu”, uczulania na dokonujący się w postępie geometrycznym wzrost eksploatacji surowców, nadprodukcji dwutlenku węgla i na pogłębiającą się „lukę ludzką”, w tytule raportu Klubu Rzymskiego ponownie wyeksponowane zostały miejsca i problemy grożące katastrofą. *Ejże, kapitalizm, krótkowzroczność, populacja i zanieczyszczenie planety*<sup>1</sup>, to tytułowe kategorie, zwracające uwagę na

---

<sup>1</sup> E.U.von Weizsacker, A.Wijkman, *Ejże! Kapitalizm, krótkowzroczność, populacja i zniszczenie planety*, Raport Klubu Rzymskiego, IBN, Wyd. Politechnika Warszawska, Warszawa 2018, E. Bendyk, *Dla nas tylko Ziemia*, „Polityka” 2018.08.05, K. Przyborska, *Raport Klimatyczny IPCC*, Krytyka Polityczna 29.08.2021, E. Mączyńska, P. Pysz, *Po co nam społeczna gospodarka rynkowa?* [www.pte.pl/pliki/1/8905/2020-0262-87pdf](http://www.pte.pl/pliki/1/8905/2020-0262-87pdf).

stan Planety, populacji ludzkiej i kondycję globalnego świata. Autorzy raportu upominają się o natychmiastową naprawę kondycji świata i myślenia o nim, a także o nowe formy działania.

Przywołane raporty nagłaśniają, iż *człowiek i świat znaleźli się w wielkich tarapatach*, a ich kondycja wymaga głębokiej uwagi, czujności i odpowiedzialności w skali zarówno globalnej, jak i troski poszczególnych państw, polityków, władzy, społecznych wspólnot ludzkich, a także pojedynczych ludzi. Autorzy tych diagnoz zarzucają ludziom, głównie technokratom, krótkowzroczność w nieodpowiedzialnym zagospodarowywaniu Planety a w rezultacie jej degradację. Jednocześnie zwracają uwagę na konieczność naprawy cywilizacji, czy nawet na zmianę kierunku jej rozwoju, a przede wszystkim na potrzebę radykalnej zmiany dotąd obowiązujących reguł oraz relacji, w jakich pozostaje człowiek ze światem.

Jednak stanowiska przedstawione w wymienionych dokumentach nie są najczarniejszą diagnozą, dotyczącą naszej przyszłości. Na przykład raport E.U. Weizsackera z nadzieją przywołuje stanowisko Papieża Franciszka, który wzywa do śmiałej rewolucji kulturowej po to, by ratować ludzkość. Ów alarmowy stan rzeczy potwierdzają uczeni i literaci, np. ekonomiści, pedagodzy i humaniści, którzy dostrzegają konieczność rewizji nieprzemyślanych decyzji i rozwiązań społecznych, politycznych i klimatycznych.

E. Bińczyk powołując się na stanowisko noblistów – biologa E.F. Stormera, i badacza atmosfery P.J. Crutzena, zauważa, że *homo sapiens* jako gatunek, zajmując uprzywilejowaną pozycję w hierarchii bytów, stał się super sprawczą siłą, nie tylko o znaczeniu geologicznym, ale także, w znaczeniu społecznym i wychowawczym. Myśląc więc o dalszej koegzystencji ludzi, ich relacjach w skali globalnej i w skali lokalnej, a także o związkach człowieka i środowiska, należy dziś postawić od nowa pytania o ich kondycję i o tożsamość, o nowy sens współistnienia człowieka i świata, a szczególnie o stan etyki XXI wieku. Szukanie odpowiedzi na te pytania jest, zdaniem autorki, ważnym zadaniem ekologicznym, aksjologicznym, ale i wychowawczym, o którym jak dotąd mało się myśli, mówi, a przede wszystkim mało działa<sup>2</sup>.

E. Mączyńska, prezeska Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, zwraca uwagę, iż żyjemy w *bezprecedensowym świecie* erozji neoliberalnego kapitalizmu, w którym np. jest dramatycznie **naruszona równowaga** bogactwa i nędzy ludzi w skali świata. Dlatego świat ten i jego gospodarka wymagają nowej filozofii myślenia w rozległej przestrzeni globalnej i poszukiwania rozwiązań ukierunkowanych na symbiozę postępu ekonomicznego, społecznego i ekologicznego. Przyszłość musi zostać uwolniona od balastu obecnie występujących błędów. Zdaniem E. Mączyńskiej nieomal wszystkie diagnozy wskazują na znaczącą rolę

<sup>2</sup> E. Bińczyk, *Troska o postprzyrodę w epoce antropocenu*, „Etyka”, nr 57, 2018, s. 137-139.

człowieka w tworzeniu zrównoważonej gospodarki oraz na rolę humanistyki, od której zależy przyszłość tej złożonej całości<sup>3</sup>.

B. Suchodolski, współtwórca Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”, śledząc rozwój filozofii, nowoczesnej humanistyki i narastające katastroficzne diagnozy *human gap*, rozszerzył horyzont myślenia od spraw polskiej transformacji do zagadnień więzy z Europą i światem. Wskazywał na pojawiające się ostrzeżenia, które powinny zobowiązywać ludzi do działania oraz na postulaty *pedagogiki humanizmu tragicznego*. Nawoływał do radykalnej edukacji, realizującej wyzwania *ucz się, lub giń*, czy *ucz się, nawet gdybyś miał zginąć*<sup>4</sup>.

Z. Kwieciński określił stan wielowymiarowej, złożonej terażniejszości jako: *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec polityki „zombie”*. Jest to tytuł referatu wygłoszonego na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Jako rozstrzygające remedium na sytuację, w której znalazł się współczesny człowiek, Kwieciński przywołuje właśnie stanowisko B. Suchodolskiego. Symbolicznie oddaje je tytuł książki *Wychowanie mimo wszystko*. W wyrażonym w ten sposób zobowiązaniu wychowawczym autor podkreśla bogatą treść i wartość edukacji kulturalnej, a także rolę wychowania w tworzeniu kultury moralnej i społecznej jako dróg wyjścia z impasu<sup>5</sup>.

To, że coś z naszym światem jest nie tak, zauważa również pisarka, Olga Tokarczuk. W przemówieniu wygłoszonym podczas odbioru nagrody Nobla zaznaczyła:

*Kryzys klimatyczny i polityczny, w którym próbujemy się odnaleźć i któremu pragniemy się przeciwstawić, ratując świat, nie wziął się znikąd. Często zapominamy, że nie jest to żadne fatum ani zrządzenie losu, ale rezultat bardzo konkretnych posunięć i decyzji ekonomicznych, społecznych, światopoglądowych (w tym religijnych). Chciwość, brak szacunku do natury, egoizm, brak wyobraźni, niekończące się współzawodnictwo, brak odpowiedzialności, sprowadziły świat do statusu przedmiotu, który można ciąć na kawałki, niszczyć, który można wykorzystać. Dlatego wierzę, że muszą opowiadać, jakby świat był żywą, nieustannie stojącą się na naszych oczach jednością, a my jego – jednocześnie małą i potężną częścią.*

Pisarka przywołuje stanowisko Jana Amosa Komeńskiego, siedemnastowiecznego pedagoga, który ukuł termin *pansofia*. Zawarł w nim ideę możliwej *omniscjencji*, wiedzy uniwersalnej. W jego poszukiwaniach, zdaniem Noblistki,

<sup>3</sup> E. Mączyńska, *Dylematy kształtowania społeczno-gospodarczego ładu przyszłości*, [w:] *Co ekonomiści myślą o przyszłości*, J. Kleer, E. Mączyńska, A. Wierzbicki (red.), Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2009, s. 72-94.

<sup>4</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika humanizmu tragicznego*, [w:] I. Wojnar (red.), *Ten świat-człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, przy Prezydium PAN, Warszawa 2003, s. 274-283.

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec polityki „zombie”*, [w:] J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową edukację nauczycieli*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2017, s. 24-28.

kryło się marzenie o wiedzy dostępnej każdemu, z nadzieją, iż wiedza na wyciągnięcie ręki sprawi, że ludzie staną się rozważni i mądrze pokierują swoim życiem. (...) Okazuje się, że wcale nie jest to taka prosta sprawa, wiedza może przytłaczać, a jej skomplikowanie i niejednoznaczność powodują powstanie różnego rodzaju mechanizmów obronnych, aż po ucieczkę w łatwe zasady myślenia upraszczającego, ideologicznego, partyjnego”<sup>6</sup>.

### **A więc wracamy: wychowanie mimo wszystko, ale jakie?...**

R. Miller pisała o wychowaniu jako o relacyjnej całości, „zespoleńiu człowieka ze światem” i interwencji w tę relację. Tak rozumiane wychowanie realizowała też w praktyce akademickiej. Ukazywane przez nią relacyjne ujęcie wychowania nabiera szczególnego znaczenia właśnie dzisiaj. Proponowana przez R. Miller formuła interwencji wychowawczej w relacje człowieka i świata może stanowić „trzecią siłę” pobudzającą uważność wobec mających dziś miejsce: kolizji etosów społecznych oraz rozdzielenia natury/kultury/wychowania/polityki/gospodarowania. Wychowanie w relacyjnym i procesualnym ujęciu, ma brać pod uwagę przede wszystkim stwarzanie nadziei, rozbudzanie zaangażowania ludzi w procesy naprawy patogenicznych procesów i zjawisk oraz stanowienie dobra wspólnego. Eksponując ten pomysł J. Rutkowiak podkreśla, iż jego autorka z pełną odpowiedzialnością bierze pod uwagę nie tylko człowieka, ale i ten drugi człon relacji – świat, jako istotny element wychowawczy, z którym człowiek związany wielowymiarowymi relacjami: organicznymi, egzystencjalnymi, kulturowymi, gospodarczymi i politycznymi, a także możliwością wspólnego przetrwania<sup>7</sup>.

Kondycja świata nie jest więc niewiele znaczącym dodatkiem do przebiegu relacji wychowawczej. Przywołując głos J. Momro, filozofa i literaturoznawcy można powiedzieć, że istotnie rozstrzyga o niej nie tylko „coś absolutnie zewnętrzne” – „natura-historia-kultura”, stanowiąca kontekst i tekst historyczny, ale i perspektywa subiektywna, z jakiej patrzymy i przeżywamy rzeczywistość. Złożona kondycja świata stanowi żywą stronę relacji z człowiekiem, wyposażonym, bądź nie (?) w system praktycznych wyobrażeń i reguł, form mentalnych (jakich?). Czy aby na pewno rządzącego się refleksją (jaką?) w zdobywaniu własnej tożsamości i kondycji – aktywnej, merytorycznie, funkcjonalnie pulsującej

<sup>6</sup> O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 270-272, 289.

<sup>7</sup> R. Miller, *Zespoleńie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, „Rocznik Pedagogiczny” 1984, t. IX, s. 187-199; J. Rutkowiak, *Wychylenie wyobraźni. Z myślą o po-neoliberalnych przemianach w edukacji*, [w:] *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, s. 181-201.

różnymi potencjalnymi znaczeniami w celach podboju, czy opieki (?) wobec ludzkiego i nieludzkiego świata<sup>8</sup>.

Interwencja wychowawcza, nie do końca określona, a raczej probabilistycznie założona w celach zawiązywania/rozwiązywania, splatania/rozplatania tej podstawowej relacji umożliwiła formułowanie i przeformułowywanie kondycji ludzkiej i świata, w skali lokalnej, globalnej, a także w wymiarze pojedynczego człowieka<sup>9</sup>.

W historiografii pedagogicznej latami, a właściwie wiekami, nie dość wyraziście i nie dostatecznie krytycznie ujmowano problemy wychowania jako budowania relacji człowieka ze światem. Skupiano uwagę zazwyczaj na jednym z członów tej wzajemnie i wieloaspektowo określającej się relacji, odsuwając na plan dalszy człon drugi. Raz podejmowano się realizacji „doskonalenia” kondycji człowieka (wobec założonego status quo- świata)<sup>10</sup>, kiedy indziej upominano się, nie tyle o **rozwój**, co ostatnio coraz częściej o instrumentalnie rozumiany **wzrost** kondycji świata, bez pytania o to, co ów wzrost znaczy dla przyrody. Przed wszystkim nie brano pod uwagę, co oznacza on dla tożsamości ludzi znajdujących się w obliczu sytuacji dynamicznych zmian w środowisku, w którym żyją.

Nie zawsze bierze się pod uwagę, że na rzeczywistość wychowawczą składa się całość życia, w którym uczestniczy wychowanek, a które określa, czy człowiek jest wolny, jaką pełni rolę w życiu społecznym, gospodarczym, kulturze i społeczeństwie. W ten sposób traci się z pola widzenia złożony i dynamiczny charakter całości relacji wychowawczej<sup>11</sup>.

## Wychowanie do posłuszeństwa – już było... i jest?

W historiografii, w jej premodernistycznym kontekście, kiedy prymat pełniła teologia, sytuując się przed filozofią, zaświadczała ona rozstrzygająco o granicach i statyce obowiązującego wyznawców obrazu świata oraz o jego teologicznie określonych ramach. Przypominała ona również zwolennikom tego uniwersum o nadzorowanych granicach myślenia, wiary, działania, określonych przez

<sup>8</sup> J. Momro, *Spotkania na krańcach życia*, „Teksty Drugie”, 2020, nr 1, s. 5-25.

<sup>9</sup> R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981; R. Miller, *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, „Rocznik Pedagogiczny” 1984, t. IX, s. 187-199; R. Miller, *Modernizacja pojęcia „wychowanie” w świetle raportów o stanie oświaty*, „Kultura i Społeczeństwo” 1977, nr 1, s. 269-276.

<sup>10</sup> Samuel Orgelbrand sens wychowania odnosił do rozwoju sił fizycznych i władz umysłowych dziecka oraz do najkorzystniejszych metod doprowadzenia dziecka do najwyższego stopnia doskonałości (*Encyklopedia Powszechna* z 1898 roku).

<sup>11</sup> E. Rodziewicz, *Dekonstrukcja pedagogiki ogólnej i jej kontekstu – ku pedagogice ponowżytości*, [w:] *Pedagogika ogólna – tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), WSP, Bydgoszcz 1995, s. 203-215.

instytucję Kościoła np. teologicznego sacrum jako ostatecznej prawdy, autorytetu świętych, kapłanów, hierarchicznych reguł wiary i społecznego porządku.

Współcześnie odstawiamy to, iż w premodernistycznie określonym porządku, decydującym o obrazie epoki, interwencja wychowawcza w relacje człowieka ze światem była ujmowana w kategoriach **obowiązku, podporządkowania i posłuszeństwa** ludzi wobec nadrzędnej teologicznej, statycznej wizji świata, czyniąc jednocześnie człowieka strażnikiem tej relacji, jak i podporządkowanym wykonawcą. Można też powiedzieć: wiernym „pod-wykonawcą” sakralnego i hierarchicznego porządku, oczekującego z ufnością na obiecanie mu „zbawienie”<sup>12</sup>.

Dokonujące się w historiografii europejskiej przemieszczania myśli filozoficznej prowadziły z czasem do wyznaczenia na nowo reguł rzeczywistości i do innego niż dotychczas rozumienia relacji człowieka ze światem. Nowa, modernistyczna perspektywa pozwalała na postrzeganie człowieka jako racjonalnego, „wolnego” poznawczo, raczej uwolnionego od wskazywanych wcześniej zobowiązań i stojącego w obliczu możliwości dynamicznego osobowego „stawania się” oraz rozumnego urządzania świata. Przekładało się to także na nowe reguły realizowania interwencji wychowawczej i zasadniczo odmienne cele wychowania.

J. Kurczewska pisząc o tej zmianie podkreśla, iż zaczęto eksponować zdolność człowieka do **technokratycznej interwencji**, naukowego zarządzania, panowania nad przyrodą i innymi ludźmi, przy użyciu rozumu instrumentalnego. Wiązało się to także z różnymi formami totalitaryzmów i ideologicznymi sporami, mającymi uzasadniać **panowanie człowieka nad przyrodą**<sup>13</sup>. Reguły nowoczesnego świata wskazywały realizatorów, „prawodawców i tłumaczy” oraz „trubadurów” nowego myślenia, zwolenników nowych rozwiązań praktycznych i organizacyjnych, obywateli w starych i nowych rolach oraz zobowiązaniach społecznych. Owiana duchem filozofii idea Oświecenia wyrażała zaufanie do człowieka i jego możliwości „wyrastania z niepełnoletności”, podpowiadała mu, jak dysponować wolą działania i czynu w konstruowaniu świata oraz samodoskonaleniu według reguł ludzkiego rozumu<sup>14</sup>. Postępujący rozwój cywilizacyjny i nowoczesna perspektywa życia wymagały nowych kompetencji poznawczych, umiejętności pragmatycznych, zaangażowania w rekonstrukcje i konstrukcje społeczne. Człowiek uświadamiał sobie niezwykłą siłę swojego rozumu, woli i możliwości, by czynić sobie ziemię poddaną.

W 2000 roku E. Stoermer i P.J. Crutzen, o których już wspominałam, zaproponowali, aby współczesną epokę geologiczną nazwać *antropocenem* – epoką

<sup>12</sup> A. Folkierska, *Sergiusz Hessen pedagog odpowiedzialny*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 59-66; J. Le Goff, *Człowiek średniowiecza*, tłum. M. Radożyńska-Paoletti, Oficyna VOLUMEN, Marabut, Warszawa-Gdańsk 1996.

<sup>13</sup> J. Kurczewska, *Technokraci i ich świat społeczny*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 1997, s. XVI-XIX, J. Habermas, *Niespełniony projekt*, „Odra” 1987, s. 47.

<sup>14</sup> M. Siemek, *Nauka i naukowość jako ideologiczne kategorie filozofii*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5-6.

człowieka, w której *homo sapiens* stał się hipersprawną siłą o znaczeniu geologicznym, ekonomicznym a nawet kosmicznym. Ich zdaniem ludzkość, jako jedyny gatunek spośród wielu istniejących, osiągnęła zakres wpływu, pozwalający na modyfikację wielu parametrów funkcjonowania planety i człowieka. Dlatego, jak podkreśla E. Bińczyk, pojawiła się konieczność **zredefiniowania** dotychczasowego sposobu myślenia o sprawczości człowieka nowoczesnego, a także o jego wolności i odpowiedzialności za kierunek wychowania<sup>15</sup>.

## Wychowanie w odpowiedzialności za relacje człowieka ze światem

Kształtowane na nowych zasadach relacje człowieka ze światem, stawiające z jednej strony człowieka w sytuacji kolizji etosów<sup>16</sup> (prenowoczesność – nowoczesność – ponowoczesność), z drugiej strony uwodziły możliwościami sprawczymi. Gubiąc etyczność, dopuszczały do podporządkowania natury, przyrody, człowieka, prawdy, kultury, społecznego porządku – wiedzy i władzy – zamyśleniu rynku i konsumpcji.

Jednakże efekty takiego działania wywoływały niepokój i konieczność podjęcia wyzwania **odpowiedzialności za świat** i za człowieczeństwo. Niepokój ten wynikał z powstających zagrożeń: uprzedmiotowienia jednostek, niesprawiedliwości, alienacji, instrumentalnego traktowaniem relacji człowieka ze światem. Ujawniła się kruchość ludzkiego świata, niepewna kondycja postprzyrody, nasilała się także troska o los zachodnio-europejskiej cywilizacji i natury, ale także o los natury.

E. Bińczyk zauważa, iż realne stało się zagrożenie przetrwania człowieka oraz degradacja bioróżnorodności życia na Ziemi, co jest wynikiem nie do końca kontrolowanej ludzkiej mocy i nieprzewidywanych wyników sprawczości człowieka. W tekście *Troska o przyrodę w epoce antropocenu* autorka pisze:

*To szokujące i niebywałe, by jeden gatunek spośród wielu na planecie osiągnął taki zakres wpływu. Wymusza to na nowo zredefiniowanie naszego dotychczasowego myślenia o jego sprawczości a także wolności i odpowiedzialności<sup>17</sup>.*

Znacznie wcześniej Erich Fromm w napisanej w połowie XX wieku książce *Zdrowe społeczeństwo* przywoływał stanowisko Karola Marksa w sprawie *alienacji* człowieka, która była/jest konsekwencją patologizacji, niewłaściwego układania relacji między ludźmi a światem. Jest to według Fromma efekt braku

<sup>15</sup> E. Bińczyk, dz. cyt., „Etyka” 2018, nr 57, s. 137-155.

<sup>16</sup> Terminu *kolizje etosów* używa Kazimierz Sośnicki w książce *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1933. *Kolizje etosów* są efektem indywidualnego zróżnicowania ludzi lub sprzecznych interesów grup społecznych; wychowanie państwowe ma doprowadzić do hamowania tych kolizji i sprzeczności. s. 76- 81.

<sup>17</sup> E. Bińczyk, dz. cyt., „Etyka” nr 57, s. 138-155.

wiedzy, wyobraźni, czułości i troski. Daje się zauważyć, iż  *pogłębia się przepaść między człowiekiem a światem, w takim stopniu ...że dzisiejsze społeczeństwa ani nie potrafią nadążyć za falami spowodowanych przez nie przemian, a ludzie nie są w stanie zrozumieć i przewidzieć dalekosiężnych następstw i znaczeń tego, co czynią.* Z kolei T. Todorov postrzega **nowy nieład światowy** jako *niepewność ontologiczną*, coraz mocniej wymagającą upominania się, a nawet dramatycznego wołania o odpowiedzialność człowieka za tworzony świat i samego siebie<sup>18</sup>. Ten współcześnie doniosły, ale niedostatecznie nagłaśniany problem, przywołała Irena Wojnar w „nowym otwarciu” seminarium Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji*<sup>19</sup>.

Filozof i etyk J. Filek podkreśla procesualny przebieg budowania odpowiedzialności człowieka za racjonalny i moralny sens urzędowania świata. Jego zdaniem kategoria **odpowiedzialności** wymaga wolności, uwrażliwienia i troski o relacje człowieka ze światem, a także udzielania odpowiedzi na nieprzewidywane wyzwania, które niesie aktualna rzeczywistość. Za R. Ingardenem Filek mówi o **ontologizacji odpowiedzialności**, co oznacza, iż odpowiedzialność może podjąć ten, kto jest świadomy siebie, świata i sensu bycia w świecie<sup>20</sup>. Edukacja zorientowana nazbyt intelektualistycznie, adaptacyjnie i instrumentalnie, szczególnie ta „określona z góry”, czy realizowana jako „edukacja zdalna”, tych zobowiązań nie jest w stanie realizować.

K. Ablewicz zwraca uwagę na **dynamikę odpowiedzialności** w polu wzajemnych, zmieniających się relacji międzyludzkich, szczególnie w budowaniu dialogu. Jest to trudne wobec trwających „wojen kulturowych”, które dają znać o sobie lokalnie i globalnie, w formie antagonistycznych stanowisk i sporów (dotyczących np. szczepionek)<sup>21</sup>. J. Rutkowiak podkreśla rolę **odpowiedzialności wychowawczej** w sytuacji kryzysu wychowania, co w dzisiejszej sytuacji można odnieść do zdalnego nauczania, realizowanego w wirtualnej przestrzeni edukacji. Tej praktyce edukacyjnej towarzyszy redukcja realizowanych programów nauczania oraz uproszczone relacje komunikacyjne między wychowawcą a wychowankiem<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> T. Todorov, *Nowy nieład światowy. Refleksje Europejczyka*, Wydawnictwo Naukowe „Dialog”, Warszawa 2004.

<sup>19</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji*. Było to jedenaste spotkanie seminarium – jako nowe otwarcie cyklu *Humanistyczne alternatywy*, Polska Akademia Nauk. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, przy Prezydium PAN. Spotkanie odbyło się 22 stycznia 2020 roku.

<sup>20</sup> A. Folkierska, [w:] J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Wyd. Baran i Suczyński, Kraków 1996.

<sup>21</sup> K. Ablewicz, *Pola odpowiedzialności dorosłego i dziecka. Tradycja i nowoczesność i co dalej*, „Znak” 2007, nr 625.

<sup>22</sup> J. Rutkowiak, *Kryzys pedagogiki i kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauki* *uczcielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza. Studia kulturowe*



W XXI wieku pola odpowiedzialności wychowawczej poszerzają się i zwielokrotniają. W czasie „po człowieku”, kiedy człowiek traci pozycję centralną a odkrywa swą rolę jako współuczestnika wspólnoty, znaczenia nabiera posthumanistyczna etyka, wiążąca wartości etyczne z dobrostanem poszerzonej wspólnoty ludzi, zwierząt, rzeczy.

Znaczenie odpowiedzialności wzrasta wówczas, gdy istotnym celem władzy politycznej i oświatowej staje się powrót do tradycji, do starych reguł wychowania, lektur i sakralnych autorytetów. Tymczasem człowiekowi współczesnemu potrzeba kompetencji, takich jak umiejętność prowadzenia dialogu, zaangażowanie, kreatywność, transgresja, wykorzystywanie potencjału sztuki<sup>23</sup>.

Nowe pola odpowiedzialności nabierają znaczenia w sytuacji letargu i zachowawczości polityki klimatycznej, koncentrowania energii społecznej na wojnach o władzę i partykularną rację. Przestają wtedy być dostrzegane inne, trudne do rozwiązania napięcia i konflikty, między innymi te, które dotyczą Innych i Obcych (np. kulturowo) ludzi. A. Bilik-Robson zauważa, iż oświeceniowa obietnica powszechnej emancypacji i swobodnej, nieograniczonej wolności człowieka powinna ulec ukróceniu. A nowa humanistyka, poszukując granic oświeceniowego myślenia, ma zadanie przypominać, że nie tylko człowiek zamieszkuje ten świat, są jeszcze rośliny i zwierzęta, a także gwiazdy na niebie i prawo moralne we mnie<sup>24</sup>.

### **Jakie więc wychowanie jest nam dzisiaj potrzebne? Kreacyjne – budowanie wspólnoty – wprowadzenie w różnicę, w dystans, opór – wyprowadzanie z „jaskini” ?...**

Zdaniem Y.N. Harariego ważnego myśliciela czasów współczesnych, u progu XXI wieku znaleźliśmy się w sytuacji, kiedy to *następuje koniec świata, jaki znamy*. Systemy polityczne, które odziedziczyliśmy po XX wieku, przeżywają wielki kryzys i nie są zdolne do wyartykułowania wizji przyszłości. Nikt, ani na lewicy, ani na prawicy nie zastanawia się, jaki będzie świat za trzydzieści lat<sup>25</sup>. Do tych spostrzeżeń możemy dziś dopisać kwestie związane ze zmianami klimatycznymi oraz pandemię koronawirusa SARS-19. Stajemy też przed pytaniem: jakim warunkom ma dzisiaj sprostać wychowanie i edukacja?

---

*i edukacyjne*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990.

<sup>23</sup> R. Braidotti, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2014.

<sup>24</sup> A. Bilik-Robson, *Humanistyka poszukująca granic*, „Teksty Drugie”, Nowa Humanistyka 2017, nr 1, s. 146-157.

<sup>25</sup> Y.N. Harari, *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, tłum. J. Hunia, PWN, Warszawa 2014.

Diagnozy wskazują, że znaleźliśmy się w klinczu, który stał się charakterystyczną cechą naszej rzeczywistości. A katastrofą jest to, że będzie tak dalej. Ch. Bonneuil i J.-B. Fressoz w tekście *Naukowcy i antropos* podkreślają: *Ludzkość – nasz własny gatunek, stała się tak liczna i aktywna, że zaczęła rywalizować z wielkimi siłami Natury w wywieraniu wpływu na funkcjonowanie Ziemi... i swoje własne*<sup>26</sup>. W XXI wieku taka narracja staje się narracją przebudzenia, olśnienia, po długim okresie nieświadomości. Antropoceolodzy twierdzą, że jesteśmy pierwszym pokoleniem posiadającym szeroką wiedzę na temat tego, w jaki sposób nasza aktywność wpływa nie tylko na ludzi, ale i na całą planetę.

Dzięki pracom M. Serresa i M Foucaulta, a także wcześniej cytowanych humanistów i eko-ekonomistów uświadamiamy sobie, iż w związku ze zmianami geologicznymi i politycznymi potrzebujemy różnorodnych inicjatyw, form zaangażowania i inicjatyw obywatelskich. Potrzeba także szerokiej perspektywy, powszechnych badań umożliwiających tworzenie zarysów „lepszego życia”, a nie tylko rozwiązań oferowanych przez planetarnych technokratów, biowładzę i władzę neoautorytarną<sup>27</sup>.

Stawiane diagnozy przyprawiają humanistykę i nauki społeczne o „zawrót głowy”, jako że wymagają poddania rewizji całego arsenału analitycznego i krytycznego nauk humanistycznych i społecznych, także wiedzy o wychowaniu.

W XX wieku R. Miller pisała, iż wychowania we współczesnym świecie nie da się sprowadzić do adaptacji i osiągnięcia stanu doskonałości osobowej. Jego wyzwaniem staje się poszukiwanie partnerstwa w budowaniu lepszego życia. Miller podkreślała ważność kreacyjnego wychowania i fakt, iż żadne gotowe rozwiązania dla edukacji nie są dziś przydatne, a wychowawcy i wychowankowie razem muszą uczyć się trudnej *sztuki życia* i określenia jego sensu<sup>28</sup>. W jej propozycji, wychowanie dla przyszłości jako *zespolecie człowieka ze światem* nie jest bezwzględny „sklejeniem” człowieka i świata, nie jest stanem stałym i raz na zawsze określonym, ale wymagającym nieustannej, szczególnej uwagi, korekty, naprawy i kreacji<sup>29</sup>.

Istotny dla współczesności problem postawiła I. Wojnar podczas PAN-owskiego seminarium *Humanistyczne alternatywy*. Został on określony jako: *trzy tożsamości i jedna edukacja*. Związana z nim propozycja edukacyjna jest spojrzeniem na wielowymiarową przestrzeń narodową, europejską i globalną, w której funkcjonujemy i akcentuje możliwość, a nawet konieczność kształtowania wielowymiarowej tożsamości człowieka. Edukacja realizująca takie zadanie, zobowią-

<sup>26</sup> Ch. Bonneuil, J. Baptiste-Fressoz, *Naukowcy i antropos*. *Antropocen czyli oligantropocen?*, „Teksty Drugie” 2020, nr 1, s. 186-203.

<sup>27</sup> Tamże, s. 198

<sup>28</sup> R. Miller, *Modernizacja pojęcia „wychowanie” w świetle Raportów o stanie oświaty, „Kultura i Społeczeństwo” 1977, nr 1., s. 275-277.*

<sup>29</sup> R. Miller, *Zspolecie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, „Rocznik Pedagogiczny” 1984 nr 9, s. 187-199.

zana jest do wzięcia pod uwagę różnice i podobieństwa, które wynikają z funkcjonowania człowieka w różnych obszarach: lokalnym, kontynentalnym i globalnym. Jak zauważa P. Zieliński, wiążą się z tym bardzo różnorodne kwestie: wielokulturowości, nierówności społecznych, praw człowieka, nierównomiernego podziału dochodu, nierównego postępu i korzystania z zasobów naszej planety, dostępu do wody, żywności, bogactw naturalnych, dostępu do wiedzy, zagrożeń ekologicznych środowiska, wojen, wojen kulturowych, suwerenności narodów, konsumpcyjnego stylu życia, problemy migracji ekonomicznej i politycznej<sup>30</sup>.

Zdaniem I. Wojnar edukacja powinna opierać się nie tylko na symbolach, wartościach i wyobrażonych propozycjach, ale jednocześnie jej zadaniem jest uwzględniać realność wielowymiarowego kontekstu – rzeczywistości ekonomicznej, społecznej, problemów różnicy kulturowej, możliwości związanych z budowaniem wspólnoty i demokracji. Powinna jej także towarzyszyć świadomość utrudnień rozwoju tożsamości i wspólnoty w świecie pełnym konfliktów.

W poszukiwaniach rozwiązań wychowawczych dla współczesności uwagę zwraca krytyczna rozmowa o edukacji T. Szkudlarka i K. Starego, poruszająca problem *ontologii polityczności, polityki utożsamiania*<sup>31</sup>. Rozmówcy zauważają, iż szkoła nie wykonała swojej roli, wycofując się z zadania budowania wspólnego świata lokalnego, a przede wszystkim europejskiego i globalnego<sup>32</sup>. Ich zdaniem można odnieść wrażenie, że tradycja, religijność, wiara, Kościół – uznane za fundament istnienia Polski – zaprzęzione do narodowych, a nie społecznych, obywatelskich rytuałów stały się wsobne, oderwały się od istotnych dla nich treści i wartości. Zamiast otwierać dusze ku transcendencji, tworzą duszne, ciasne wspólnoty, wystraszone tym, co otwarte. Najbardziej dramatycznie widać to w przypadku uchodźców i niezdolności do miłości bliźniego. Zmusza to do zadania pytania, czy Polska jest krajem chrześcijańskim w etycznym rozumieniu<sup>33</sup>?

Natomiast za istotną cechę dzisiejszej edukacji T. Szkudlarek, uznaje możliwość projekcji nowych światów, jako alternatywy dla edukacji istniejącej, kwalifikującej i socjalizującej. Uzasadnienia dla tej propozycji edukacyjnej poszukuje w tekstach E. Laclau, który przyjmuje, iż w edukacji możemy wytwarzać sztuczne światy, które nie są ściśle i funkcjonalnie związane z systemem aktualnie istniejących społeczeństw. Jako *mutagenna* instytucja edukacja wprowadzać może **różnicę, dystans** do tego, co jest, limitując jednakże zakres znaczeń przypisywany określonym znaczącym, które mogą być skierowane przeciw norma-

<sup>30</sup> P. Zieliński, *Główne dylematy i problemy edukacji globalnej*, Prace naukowe Akademii Jana Długosza w Częstochowie, 20011, z. XX, s. 54-64.

<sup>31</sup> T. Szkudlarek, K. Starego, *Ontologie polityczności, polityki utożsamiania*, „Parejza” 2018, nr 1, s. 111-120.

<sup>32</sup> I. Wojnar, cykl spotkań *Humanistyczne alternatywy*, spotkanie 16.02.2017 – *Trzy tożsamości – jedna edukacja*, Komitet Prognoz, „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.

<sup>33</sup> T. Szkudlarek, K. Starego, dz. cyt., s. 111-112-122.

tywnym regułem. Na przykład może ona promować zachowania kooperacyjne w rywalizacyjnym społeczeństwie kapitalistycznym<sup>34</sup>, czy też wprowadzać modyfikowane etycznie korekty, wobec edukacji nazbyt zorientowanej historycznie, czy też biorąc w dyskurs antynaukowe poglądy antyszczepionkowców.

Słowo *educere* oznacza właśnie *wyprowadzanie*, a więc wyciąganie skądś, bez względu, czy jest to „platońska jaskinia” czy dom, a nie *wprowadzanie do*. Można więc mówić o **oduczającej i wyprowadzającej roli edukacji**, co w sytuacji „no future” oznacza szukanie nowych relacji ludzi ze sobą i ze światem, odmiennych od instrumentalnych, wojennych, antagonistycznych.

Jesteśmy w specyficznym momencie, w którym przyszłość nie napawa optymizmem a do tego, co jest tu i teraz zgłaszamy wiele zastrzeżeń. Zdaniem Szkudlarka znaczenia nabiera konstruowanie edukacji jako **tworzenia dystansu**, a nawet **exodusu**, gdyż inaczej edukacja ontologicznie staje zbędna i zaczyna być prostą socjalizacją. Pole edukacji realizującej kształtowanie dystansu wiąże się z ideą krytycznego myślenia, stwarzania przestrzeni dla świadomości i działalności krytycznej.

Zapewne taką postawę krytyczną przyjęła w 2018 roku Greta Thunberg, uczennica ze Sztokholmu, kiedy podjęła się organizacji strajku szkolnego w sprawie klimatu. Później, będąc gościem Szczytu Klimatycznego COP24 w Katowicach i uczestnicząc w Szczycie Klimatycznym w Davos, mówiła o panice młodych ludzi przed światem, który zostawia im starsze pokolenie, a w którym młodzi mają dorastać. Jednocześnie rzuciła ona wyzwanie: *Nasz dom płonie, czas działać a nie gadać*. P. Czapliński nazwał ją „Posłańcem Przyszłości” dla świata, w którym debatę inicjują dzieci<sup>35</sup>.

W tej sytuacji, ogromnej wagi nabiera, zdaniem T. Szkudlarka, **faza krytycznej edukacji**, którą mocno akcentował H. Giroux. Zakłada ona, iż mówienie „własnym głosem” wymaga włączenia się w myślenie zracjonalizowane, w orbitę dyskursu publicznego i negocjacyjne praktyki społeczne. Na tej drodze jest w stanie zaistnieć szansa na „urodzenie się” czegoś nieprzewidzianego, a na tyle mocnego, że naprawiającego deficyty jednostkowego racjonalizmu<sup>36</sup>.

M. Chutoriański i O. Szwabowski dostrzegają potrzebę pedagogiki koncentrującej się na praktykowaniu produkcji **dóbr wspólnych**. Ich zdaniem, powinna ona ułatwić przekroczenie progu wojen kulturowych, procesu łamania demokracji i działań prowadzących do społecznej destrukcji. Ważne zadania odnoszą do solidarnych wspólnot i religijnych narracji, jako ram dla rozumienia podmiotowych doświadczeń<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Tamże, s. 121-122-123.

<sup>35</sup> E. Bendyk, *Mimetyczna pokusa apokalipsy*, Teksty drugie 2020, nr 1, s. 259-267.

<sup>36</sup> T. Szkudlarek, K. Starego, dz. cyt., s. 129.

<sup>37</sup> M. Chutoriański, O. Szwabowski, *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności - zaproszenie do dyskusji*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2016, nr 1, s. 53-68.

Przywoływana przez E. Domańską *nowa humanistyka* chce podejmować prewencyjne działanie bardziej *ante factum* aniżeli *post factum*, próbując uprzedzać skutki niepożądanego działania. Humanistyka i towarzysząca jej edukacja proponuje myślenie zarówno „od zewnątrz” jak i „wewnątrz” konstruowanego świata, dbając, by słowem i czynem przywracać etyczną moc sprawczą<sup>38</sup>.

*Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, to postulat etyczny, prezentowany przez filozofa młodego pokolenia, D. Birnbachera. Jego zdaniem postulat ten powinna upowszechniać edukacja, zabiegająca o przetrwanie ludzkości i odpowiedzialna za następne pokolenia i sens ich życia<sup>39</sup>.

## Zakończenie

W niniejszym tekście zasygnalizowana została problematyka wychowania i edukacji w ustawicznie zmieniającym się świecie. Całość prezentacji odśladania procesy i dynamikę zmiany znaczeń tych kategorii. Problematyka wychowania wobec dotychczasowej „sprawczości” człowieka, została przedstawiona jako odpowiedzialna, rozszerzająca swoje granice i wrażliwość interwencji w relację człowieka ze światem.

Współczesnej myśli wychowawczej nie chodzi o człowieka przeciwstawionego przyrodzie, ani o to, by stawał się on „panem przyrody” i „panem panującym nad innymi ludźmi”. Istotne jest to, by potrafił on zrozumieć, odczuć i cenić relacyjną Całość, jaką stanowi ze światem i by, jak postulował Max Scheler, umiał z Nią współistnieć. W tej złożonej relacji niezbędna staje się możliwość praktykowania zróżnicowanych znaczeń edukacji, a także poszukiwania nowej kartografii: map myślenia, nowego języka, nowych przestrzeni i znaczeń wychowawczych dla budowania relacji człowieka ze światem.

## Bibliografia

- Bendyk E., *Mimetyczna pokusa apokalipsy*, „Teksty Drugie”, nr 1, 2020.  
Bińczyk E., *Troska o postprzyrodę w epoce antropocenu*, „Etyka”, nr 57, 2018.  
Bilik-Robson A., *Humanistyka poszukująca granic*, „Teksty Drugie”, nr 1, 2017.  
Birnbacher D., *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, tłum. B. Andrzejewski, Oficyna Naukowa, „Terminus” Warszawa 1999.  
Bonneuil Ch, Baptiste-Fressos J., *Naukowcy i antropos. Antropocen czyli oligantropocen?*, „Teksty Drugie” nr 1, 2020.

<sup>38</sup> E. Domańska, *Sprawiedliwość społeczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty drugie” 2017, nr 1, s. 41-59.

<sup>39</sup> D. Birnbacher, *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, tłum. B. Andrzejewski, P. Jackowski, Oficyna naukowa „Terminus”, Warszawa 1999.

- Braidotti R., *Po człowieku*, tłum. Tłum. J. Bednarek. A. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2014.
- Chutoriański M., Szwabowski O., *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji*, „Teraźniejszść – Człowiek – Edukacja”, nr 1, 2015.
- Domańska E., *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie” nr 1, 2017
- Filek J. *Ontologizacja odpowiedzialności, Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Wyd. Baran i Sulczyński, Kraków 1996.
- Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Harari Y.N., *Od zwierząt do bogów*, tłum. J. Hunia, Warszawa 2014.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, „Platan”, Kraków 1995.
- Kwieciński Z., *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec polityki „zombi”*, [w:] *O nową edukację nauczycieli*, (red.) J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo UW, Warszawa 2017.
- Kurczewska J., *Technokraci i ich świat społeczny*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1997.
- Le Goff J., *Człowiek średniowiecza*, tłum. M. Radożyńska-Paoletti, Oficyna VOLU-MEN, „Marabut”, Warszawa- Gdańsk 1996.
- Mączyńska E., Pysz P., *Po co nam społeczna gospodarka rynkowa?* [www.pte.pl/pliki/1/8905/2020-0262-87pdf](http://www.pte.pl/pliki/1/8905/2020-0262-87pdf).
- Mączyńska E., *Dylematy kształtowania społeczno-gospodarczego ładu przyszłości*, [w:] *Co ekonomiści myślą o przyszłości*, red. J. Kleer, E. Mączyńska, A. Wierzbicki, PAN, Komitet Prognoz, „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2009.
- Miller R. *Modernizacja pojęcia „wychowanie” w świetle raportów o stanie oświaty*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 1977.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
- Miller R., *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. IX, 1984.
- Momro J., *Spotkania na krańcach życia*, „Teksty Drugie”, nr 1, 2020.
- Orgelbrand S., *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1898.
- Przyborska K., *Raport klimatyczny ICCP*, „Krytyka Polityczna”, 29.08.2021.
- Rodziewicz E., *Dekonstrukcja pedagogiki ogólnej i jej kontekstu- ku pedagogice ponowoczesności* [w:] *Pedagogika ogólna – tradycja-teraźniejszość-nowe wyzwania*, (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, Wyd. WSP Bydgoszcz 1995.
- Rutkowiak J., *Wychylenie wyobraźni. Z myślą o po-neoliberalnych przemianach edukacji*, [w:] *Wychowanie przez świat fikcyjny do świata rzeczywistego*, (red.) E. Rodziewicz, M. Cackowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- Rutkowiak J., *Kryzys pedagogiki i kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, [w:] *Ku pedagogice pogranicza, Studia kulturowe i edukacyjne*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, PWN, Warszawa 2014.
- Siemek M., *Nauka i naukowość jako ideologiczne kategorie filozofii*, „Studia Filozoficzne”, nr 5-6, 1983.

- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica -Atlas, Lwów-Warszawa 1933.
- Suchodolski B., *Przedmowa do wydania polskiego raportu „Uczyć się bez granic”, Jak zewrzeć lukę ludzką*, PWN, Warszawa 1982.
- Suchodolski B., *Pedagogika humanizmu tragicznego* [w:] I. Wojnar (red.) *Ten świat -człowiek w tym świecie, Obszary sprzeczności edukacyjnych*, PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2003.
- Szkuclarek T., Starego K., *Ontologie polityczności, polityki utożsamienia*, „Parezja”, nr 1, 2018.
- Todorow T., *Nowy nieład światowy. Refleksje Europejczyka*, Wyd. Naukowe „Dialog”, Warszawa 2006.
- Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.
- Weizsacker von E.U, Wijkman A., *Ejże! kapitalizm, krótkowzroczność, populacja i zniszczenie planety*, Raport Klubu Rzymskiego, IBN, Wyd. Politechnika Warszawska, Warszawa 2018.
- Zieliński P., *Główne dylematy i problemy edukacji globalnej*, Akademia Długosza, Częstochowa 2011.