

JOLANTA RZEŹNICKA-KRUPA

Uniwersytet Gdański

INNY I PEDAGOGIKA: DOŚWIADCZENIE INNOŚCI I RELACJA Z INNYM JAKO ISTOTNE KATEGORIE NAUK O WYCHOWANIU

ABSTRACT. Rzeźnicka-Krupa Jolanta, *Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu* [The Other and Pedagogy: the Experience of Otherness and the Relation with the Other as Crucial Categories of Educational Studies]. *Studia Edukacyjne* nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 31-45. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

The text concentrates on the analysis of the relation between concepts and phenomena which can be perceived as different and other in social space and the area of educational studies. It attempts to research not only the theoretical roots but also seeks a kind of validation to undertake issues connecting with the "otherness" in the field of pedagogical reflection. The concept of category, understood as the way of organizing thinking around certain essential meanings and plots, makes it possible to link up the "Other" and "relation with the Other" concepts with the problems which constitute the research area of contemporary pedagogy. It also makes possible to indicate some potential spheres of experiencing otherness and creating relation with the Other not only in the perspective of education but in the aspects of various practices constructing the social life and culture of community.

Key words: the other, relation with the other, category, educational studies

Zawarte w tytule prezentowanego tekstu sformułowania jednoznacznie wskazują na kwestie, którymi chcę się zająć, a są nimi relacje i powiązania między kategoriami *inności* i tego, co w przestrzeni społecznej może być identyfikowane jako *inne* a obszarem nauk o wychowaniu, które w najbardziej ogólnym wymiarze określa się mianem pedagogiki. Tekst ten jest zatem próbą poszukiwania teoretycznego zakorzenienia i zarazem uzasadnienia dla podejmowania problematyki *inności* w obszarze refleksji pedagogicznej. Otwiera go analiza samego pojęcia kategorii, do którego się odwołuję, i przedstawienie przyjmowanego przeze mnie sposobu jej rozumienia. Następnie postaram się powiązać tę kwestię z obszarem badań konstytuującym współcześnie pedagogikę, aby na końcu przejść do kwestii możliwych obszarów *doświadczenia inności* i budowania *relacji z Innym* w perspektywie pedagogicznej, w aspekcie życia społecznego i kultury wspólnoty.

Pojęcie kategorii jako „ukierunkowanie myśli” o *Innym*

Rozumienie pojęcia *kategorii*, które pojawia się w nowożytnej nauce jako jeden z kluczowych jej elementów, można wywieść (jak czyni to B. Skarga) z Arystotelesowskiej definicji, iż jest to pewien sposób orzekania o przedmiotach, umożliwiający ich klasyfikację i pozwalający na opis rzeczywistości. Kategorie, jako elementy stałe i niezmiennie, tworzą zbiór zamykający niejako całość tego, co można o świecie powiedzieć. Dopelnieniem takiego sposobu ujmowania kategorii jest definicja I. Kanta, który traktując je, podobnie jak Arystoteles, jako stałe, ograniczone i konieczne, postrzegał jednak inaczej ich funkcję. Dla niemieckiego filozofa kategoria to aprioryczne pojęcie intelektu, stanowiące warunek tworzenia sądów na temat rzeczywistości, a więc warunek jej poznania. Kategoria pozwala w sposób syntetyczny ująć to, co objawia się jako różnorodne, zaś podział kategorii odpowiada podziałowi wszelkich możliwych sądów, jakie możemy orzec¹. Zauważmy, iż taki sposób rozumienia pojęcia kategorii zwraca uwagę na aspekty formalne i ustanawia kategorię w ustabilizowanej pozycji wyabstrahowanego rozumem wytworu, dzięki któremu możemy poznawać, opisywać i porządkować otaczający nas świat. Jednakże, już Hegel w *Logice* spostrzegł, iż Kantowski sposób rozumienia kategorii jako pojęcia czysto formalnego, abstrahującego od treści, nie bierze pod uwagę przekształceń tworzywa dla myślenia, wynikających z historycznych zmian rzeczywistości i biegu dziejów, zyskując w rezultacie poznanie jednostronne, nieuwzględniające złożoności świata. Według Hegla, ruch pojęcia wywodzi się z niego samego i w nim już jest zawarty (dialektyka myślenia) oraz z relacji między treścią pojęcia i światem zewnętrznym. Wymaga to uwzględnienia jako kategorii myślenia nie tylko pojęć formalnych (z istoty swej „pustych”), lecz również pojęć z obszaru nauk przyrodniczych i nauk o duchu, które wprowadzają potencjał zmienności, czyniąc pojęcia bardziej dynamiczne i twórcze, otwierając je na nowe treści i przekształcenia struktur oraz relacji między nimi. Kategoria w ujęciu Hegla powinna oddawać żywotność i energię nie tylko myśli, ale też języka, bowiem pojęcie niesie w sobie „twórczą moc”, jest ruchem żywej myśli. Jednakże, jak zauważa B. Skarga, nie ustrzegło to wielkiego filozofa od pokusy przewyciężenia wszelkich przeciwieństw i postulatów absolutnej syntezy².

Dla B. Skargi kategoria stanowi wieloznaczne pojęcie „podstawowe dla rozważań intelektualnych danego okresu historycznego, dość powszechnie występujące, ale bynajmniej nie konieczne”. Odzwierciedla tendencję do organizowania myślenia wokół pewnych ogólnych pojęć, nie mających

¹ B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 105.

² Zob. tamże, s. 107.

formalnego charakteru i dających się zastosować w różnych obszarach wiedzy, które stają się właśnie kategoriami. Ich aprioryczny charakter wiąże się z faktem, iż język jakim je określamy tworzy swego rodzaju „świat zastany”, w pewien sposób już nazwany i zdefiniowany³. Jest ona zatem pojęciem zmiennym, odnoszącym się do uwarunkowanych czasowo zdarzeń, umożliwiającym intelektualny namysł nad rzeczywistością. Kategoria, jako językowo określona struktura polisemiczna, pełni dwojaką funkcję. Z jednej strony, wyznaczając problemy i ukierunkowując myślenie, kształtuje pole teoretycznych dociekań, z drugiej natomiast sama stanowi centralny element owego pola, stając się tym samym także przedmiotem namysłu nad rzeczywistością, którą strukturyzuje⁴. Odwołując się do takiego sposobu rozumienia, można powiedzieć, że zbiór pewnych powszechnie przyjętych kategorii opisujących daną sferę rzeczywistości, wraz z odpowiadającymi im sposobami myślenia i poznawania owej rzeczywistości, wyznacza w danym czasie i warunkach przedmiot zainteresowań danej dyscypliny naukowej oraz różne, obecne w niej nurty. Przy czym, należy zaznaczyć, iż kategorie niosą w sobie potencjał zmiany, czyniąc możliwą zarówno transformację pola badawczego i pojawianie się w nim nowych problemów oraz obszarów (a zatem i nowych kategorii), jak i sposobów konstruowania wiedzy. Może jednak także, jako zastygły w języku i utrwalony sposób myślenia, więzić myśl i uniemożliwiać podejmowanie nowych problemów bądź ujmowanie ich w odmiennej perspektywie, stanowiąc swoistą przeszkodę w rozwoju określonego obszaru wiedzy. Precyzja i ścisłość w zakreślaniu granic znaczenia naukowych pojęć i terminów może dawać tymczasową iluzję stabilności i porządku budującego siłę danej dyscypliny, lecz jak zauważa B. Skarga, „zmiennosc jest faktem”, wynikającym z odrzucenia wiary w słowo, które posiada moc absolutną. Odwołując się do Hegłowskiej idei dialektyzacji pojęcia jako źródła jego ruchu, można dostrzec, iż zmiany znaczeń pojęć i kategorii dokonują się w obszarze napięć między ogólnością i szczegółowością, określonością i nieokreślonością, a zwłaszcza w swoistej grze identyczności i różnicy, stanowiąc i tworząc przestrzeń dla nowych myśli i koncepcji⁵.

Pojęcie kategorii, jak rozumiem je tutaj odwołując się do analizy dokonanej przez B. Skargę, stanowi pewnego rodzaju punkty węzłowe, w których ogniskuje się refleksja nad daną sferą rzeczywistości społecznej i kulturowej,

³ Tamże, s. 106 i n.

⁴ Tamże, s. 108.

⁵ Por. tamże, s. 113-115. Zakwestionowanie przekonań co do możliwości obiektywnego i w rezultacie prawdziwego poznania i opisu świata dokonały w sposób szczególnie wyrazisty współczesne prądy myślowe, jak postmodernizm czy poststukturalizm i prace takich autorów, jak J. Lyotard, J. Derrida, M. Foucault.

w jakiej nie tyle pedagogika jest osadzona czy zakorzeniona, ile raczej której sama jest istotnym elementem⁶. Konstruowanie i definiowanie tak rozumianych kategorii pozwala zakreślać granice semantyczne pojęć i wypełniać je treścią tylko w odniesieniu do już istniejących sieci znaczeń i w obrębie języka budującego powiązania między nimi. Wiedza pedagogiczna, odarta z idei naukowości (mówiąc językiem M. Foucault, uwolniona – a przynajmniej próbująca się uwolnić – z tyranii prawdy), jest więc wiedzą rozproszoną, składaną z różnych fragmentów, zgodnie z regułami tworzącymi określoną odmianę dyskursu.

Bliskie powyższemu ujmowaniu pojęcia kategorii jest jej rozumienie przedstawione przez L. Witkowskiego, który zwraca uwagę na niezwykle istotny aspekt, mianowicie na umiejętność stawiania pytań w terminach jakiejś kategorii, poszukiwania i dostrzegania problemów, którymi warto się zająć. Kategoria posiada „zdolność perspektywiczną”, pomagającą rozświetlić obszar badawczej eksploracji i wskazać, choćby w przybliżeniu, ścieżki, jakimi mamy podążać i kwestie, którym należy się przyjrzeć. Jak pisze L. Witkowski:

w słowniku pedagogicznym poszukujemy terminów, które otwierają nasze myślenie, widzenie i poszukiwanie, w przeciwieństwie do terminów nasze nastawienie zamykających, znieczulających, pozbawiających motywacji i zdolności widzenia⁷.

Idąc dalej tym tropem, kategorie pedagogiczne można zatem, za J. Rutkowiak, rozumieć jako pewne dynamiczne zmienne w treści pojęcia, ukierunkowujące myślenie i organizujące je wokół problemów, które z kolei same także są zmienne i dynamiczne, gdyż wiążą się ze sferą działań podejmowanych w przestrzeni społecznej i edukacyjnej⁸. To właśnie w zmienności i wewnętrznej dynamice kategorii, której charakter odzwierciedla, pojęcie *pulsowania*, w braku ostrych i wyraźnych zakresów znaczeniowych zakreślających granice definicyjne pojęć (także więc samego pojęcia *kategorii*), upatruje ona źródeł ożywczego napięcia myśli, charakteryzującego współczesną pedagogikę. Można dodać, iż nie tylko pedagogikę, ale całą humanistykę i nauki

⁶ Bliska jest mi w myśleniu perspektywa krytyczna (a zatem także nurt pedagogiki zwanej krytyczną), w której poziom przesylenia procesów społecznych i sfery kultury praktykami pedagogicznymi, a więc zdolnymi konstruować podmioty, jest tak silny, iż w zasadzie można powiedzieć, że pedagogika jest kulturą, a kultura pedagogiką. Zob. prace H. Giroux, L. Witkowskiego, Z. Melosika, T. Szkudlarka.

⁷ L. Witkowski, *W kwestii oporu w pedagogice polskiej: preliminaria w oczekiwaniu na przelom*, Warszawa 2007, oraz tegoż autora: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007, s. 243.

⁸ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 25-26.

społeczne, które w ciągu ostatnich dekad przeżywają twórczy ferment intelektualny i kolejne zwroty w polu badawczej refleksji⁹, z obszaru których nauki o wychowaniu czerpią nieustanną i niezbędną inspirację.

Do pojęć wymienianych w różnego rodzaju tekstach pedagogicznych, jak na przykład wychowanie, kształcenie, edukacja, tożsamość, adaptacja, emancypacja, czy charakteryzowane przez J. Rutkowiak „pulsujące kategorie”, jak między innymi: intelektualizm, praktycyzm, techniczność, przedmiotowość, podmiotowość, kontekstowość, polityczność, wielość oraz postulowane przez L. Witkowskiego, a słabo zaznaczające swą obecność w pedagogicznym dyskursie i nieco „zaniedbane” kategorie oporu, ambiwalencji, ironii, inicjacji, pragnienia czy pogranicza¹⁰, można dołączyć również kategorię *inności* i związaną z doświadczaniem tejże inności kategorię *relacji z Innym*.

Co sprawia, iż taki zabieg wydaje się uprawniony? Poza dość oczywistym stwierdzeniem, że pojęcia te zawierają w sobie wewnętrzną zmienność i niejednoznaczność, owo *pulsowanie* silnie powiązane ze sferą praktyki – realnego doświadczenia, w którym spotykamy rozmaitych *Innych* i w zakresie których realizowane są różne typy działań edukacyjnych (różne pedagogie); poza tym, że są to pojęcia różnie rozumiane i definiowane w obszarach różnych nurtów filozoficznych czy teorii społecznych odwołujących się do pojęcia *różnicy* (jak stwierdza niemiecki fenomenolog B. Waldenfels „ile porządków, tyle obcości” – w zależności od tego gdzie wyznaczymy granicę, za którą zaczyna się terytorium różnicy, tak więc każdy dyskurs, w obszarze którego interpretujemy świat, niesie inaczej postrzeganą *inność* i *Innego*); poza tym wszystkim istnieją jeszcze powody wynikające z samego sposobu rozumienia tego, czym jest pedagogika. Właśnie nimi chciałabym się teraz nieco szerzej zająć.

⁹ Szczegółowo kwestie te analizuje D. Bachmann-Medick, która w swojej pracy *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze* (Warszawa 2012) rysuje swoistą mapę pola nauk o kulturze, a jej punktami orientacyjnymi czyni właśnie „zwroty” (*turns*), rozumiane jako przejścia od przedmiotu badawczego dyscyplin do kategorii analizy. Opisując transformacje teorii wynikające z charakterystycznego otwarcia na przekład w naukach o kulturze, autorka identyfikuje zwrot interpretacyjny, performatywny, refleksywny (retoryczny), postkolonialny, translacyjny i przestrzenny, aby na końcu zadać pytanie odnośnie początków wyłaniania się kolejnych zwrotów – biologicznego i transkulturowego.

¹⁰ Niektóre z nich doczekały się w międzyczasie interesujących opracowań, między innymi przez samego L. Witkowskiego, jak np. kategoria ambiwalencji i kategoria pogranicza (zob. teksty zebrane w: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Kraków 2007). Pogranicze w pracach polskich pedagogów pojawia się głównie z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej (J. Nikitorowicz); kategoria oporu analizowana była w, opartych na badaniach empirycznych, pracach E. Bilińskiej-Suchanek (*Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Słupsk 2003), natomiast inicjacyjne rytuały edukacyjne zostały opisane m.in. przez M. Mendel (*Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage*, 2006) i J. Zwiernik (*Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, Wrocław 2006).

Pedagogika a kategoria tego, co inne

Odwołując się do najbardziej ogólnego określenia, czym jest pedagogika¹¹, można powiedzieć, iż jest to nauka zajmująca się edukacją (wychowaniem, kształceniem), czyli jak precyzuje tę definicję Z. Kwieciński:

wszelkimi warunkami, procesami i działaniami wspierającymi rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich sferach życia społecznego. I dalej autor ten pisze, iż pedagog i nauczyciel, wychowawca i opiekun – to ktoś, kto wspiera rozwój Innego...¹².

Abstrahując w tej chwili od kwestii tego, iż zarówno pojęcie samego rozwoju, jak i proces jego wspierania, identyfikowany jako jeden z naczelnych celów pedagogicznego działania, mogą oznaczać różne rzeczy w obszarze różnych teorii psychologicznych i pedagogicznych, przekładając się na obszar działań wychowawczo-dydaktycznych (czasami wręcz radykalnie odmiennie, jak to ma miejsce chociażby w behawioryzmie i konstruktywizmie)¹³, zauważmy, iż w tej bardzo ogólnej definicji pojawia się element ustosunkowania do *Innego* wraz z zaakcentowaniem wspólnoty życia, co wpisuje te kwestie w obszar zainteresowania nauk o wychowaniu. Edukację, traktowaną przez Z. Kwiecińskiego jako najszerszą i najbardziej ogólną kategorię odnoszącą się do pola zainteresowań pedagogiki i łączącą sferę rozważań teoretycznych z obszarem różnych praktyk pedagogicznych, można postrzegać jako pewnego rodzaju ogół wpływów, jakim podlegają jednostki i grupy. Kształtują ją różnorodne zjawiska i procesy (globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja, biurokratyzacja i profesjonalizacja, socjalizacja, inkulturacja i personalizacja, kształcenie i humanizacja), w toku których dochodzi do wielu napięć i konfliktów, a w rezultacie pewnych patologii¹⁴. Można powiedzieć, iż wszystkie te zjawiska we wzajemnym uwikłaniu i splątaniu kształtują w pewien sposób

¹¹ Pomijam w tym miejscu dyskusje i spory na temat tego, czym jest bądź nie jest pedagogika i co stanowi o jej tożsamości, gdyż nie są one przedmiotem analizy w tym tekście. Literatura prezentująca te kwestie jest bogata i powszechnie znana (m.in. prace Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, L. Witkowskiego, J. Rutkowiak, a także Z. Melosika, T. Szkudlarka).

¹² Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 11-12.

¹³ Zob. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

¹⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 13-20. Obecnie, do tej sporządzonej przez autora blisko dwie dekady temu listy, można dołączyć kolejne elementy rodzące nowe pola napięć i konfliktów oraz negatywne zjawiska społeczne, choćby neoliberalną ekonomizację i merkantylizację edukacji, skutkującą merytokratycznym podejściem do kształcenia i generującą nierówności społeczne (por. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] *Pedagogika*, oraz Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej*, [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007).

człowieka (ucznia/wychowanka), budując przestrzeń, w której się porusza i określając perspektywy jego ustosunkowań wobec innych ludzi oraz świata wokół.

Spośród różnych sposobów definiowania obszaru zainteresowań tzw. nauk o wychowaniu i prób określania przestrzeni, jaką zajmują dyscypliny pedagogiczne, warto zwrócić uwagę na szczególnie interesujące, ze względu na podejmowaną w tym tekście problematykę, aspekty podstawowej kategorii pedagogicznej, jaką jest wychowanie (edukacja, kształcenie). Pozostając w dialogu z tradycją pedagogiczną i sięgając do określenia R. Miller, przywoływanego we współczesnym dyskursie pedagogicznym przez T. Szkudlarkę i A. Męczkowską¹⁵, można sferę wychowania zdefiniować jako interwencję w relację człowieka ze światem. Zdaniem A. Męczkowskiej, współczesny stan praktyk edukacyjnych i funkcjonowania szkoły – w której podmiot sprawczy zostaje w rzeczywistości zastąpiony pojęciem podmiotu zaradnego, podmiot działający ulega przekształceniu w podmiot efektywny, podmiot zaangażowany zmienia się w podmiot rywalizujący, a podmiot rozumiejący to podmiot dobrze poinformowany – skłania do podejmowania prób re-definicji sensu wychowania, rozumianego zazwyczaj jako różnego rodzaju oddziaływania zorientowane na kształtowanie podmiotowości wychowywanego (co oznacza stymulowanie, wspieranie rozwoju i określonych dyspozycji). Samo bowiem głoszenie haseł podmiotowości jako celu praktyk edukacyjnych często pełni funkcję zasłony skrywającej alienujący wpływ dominujących strategii postępowania. Owe próby re-konstruowania kluczowej dla pedagogiki kategorii wychowania powinny zmierzać w stronę problematyki kształtowania relacji pomiędzy człowiekiem i jego światem, co oznacza uruchamianie w procesie edukacji mechanizmów interakcji między człowiekiem oraz jego społeczną, kulturową i środowiskową rzeczywistością¹⁶.

Koncepcja edukacji jako międzyosobowej relacji pojawia się w pracach współczesnych autorów (N. Blacke, R. Smith i P. Standish), próbujących myśleć o pedagogicznym projekcie bez odwoływania się do idei esencjonalnego podmiotu, którego tożsamość można w pożądany sposób kształtować. Idea podmiotowości zostaje zastąpiona pojęciem intersubiektywności, w której zanurzona jest tożsamość jednostki dążącej do autentyczności i integralności własnej osoby. W procesie edukacji ukierunkowanej na realizację celów osadzonych w postulatach autentyczności, troski, zaufania i odpowiedzialności nie może być mowy o narzucaniu znaczeń interpretacji rzeczywistości

¹⁵ R. Miller, *Socjalizacja-wychowanie-psychoterapia*, Warszawa 1981. Do definicji wychowania R. Miller nawiązuje T. Szkudlarka w tekście: *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Toruń 1994.

¹⁶ A. Męczkowska-Christiansen, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 353-355.

czy manipulacji. Integralność tożsamości osiągnana jest we wzajemnej relacji ucznia i nauczyciela jako „wzorca integralności”, ale obecnego nie z pozycji narzuconej, autorytarnej, lecz pozbawionej roszczeń do bezwarunkowej legitymizacji¹⁷. Inną propozycją odwołującą się do postrzegania procesu wychowania w kategoriach międzyludzkich relacji jest koncepcja edukacji jako społecznej interakcji, osadzonej w „międzyprzestrzeni” (*in-between-space*) doświadczeń jej uczestników. Według jej autora G. Biesty, który nawiązuje do rozważań H. Arendt i jej idei *zaczynania*, edukacja staje się swego rodzaju wzajemnym działaniem, aktywnością polegającą na tworzeniu sytuacji edukacyjnych jako interakcji społecznych (relacji między podmiotami zdolnymi do własnej aktywności). Interakcje przebiegające między nauczycielem i uczniem, polegające ze strony tego pierwszego na inspirowaniu, czy inaczej mówiąc na tworzeniu przestrzeni dla procesu uczenia się, w odniesieniu do ucznia przybierają postać autoformowania. Podstawą tak pojmowanej edukacji jest doświadczenie różnicy przez obie strony relacji. W tym znaczeniu, edukacja staje się po prostu doświadczeniem *różnicy*¹⁸.

Próbie określenia wychowania jako procesu, który zachodzi w przestrzeni relacji między ludźmi, podejmuje również F. Kron, wychodząc z założenia, iż wszelkie zjawiska pedagogiczne można analizować w odniesieniu do trzech płaszczyzn oglądu: intrapersonalnej (obejmującej rozwój świadomości reguł, wiedzy i poznania działającego podmiotu), interpersonalnej (obejmującej wzajemne relacje między podmiotami w sferze mikrospołecznej) oraz płaszczyźnie makrospołecznej (odnoszącej się do społecznych warunków działania). Wychowanie, w nawiązaniu do symbolicznego interakcjonizmu i teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa, definiuje jako symbolicznie przekazywane działanie komunikacyjne, które – poprzez intencjonalność pozwalającą na przekraczanie sfery codziennego, potocznie rozumianego wychowania – jest swego rodzaju metadziałaniem i metakomunikacją¹⁹. Wychowanie jest tu rozumiane jako uporządkowane w określony sposób społeczne działanie lub, inaczej mówiąc, proces symbolicznych interakcji między dwiema osobami, którego celem jest

wzajemne wyjaśnienie i uświadomienie ról, pozycji, orientacji w zakresie wartości, norm, intencji i legitymacji społecznego działania oraz warunkującego je socjalnego i społecznego otoczenia²⁰.

Przy czym, w obszarze koncepcji ujmujących wychowanie jako relację pedagogiczną (nie tylko w odniesieniu do współczesnych teorii i projektów

¹⁷ Koncepcja ta jest zawarta w pracy autorstwa N. Blacke’a, R. Smitha i P. Standish z 1998 roku: *Thinking Again. Education after Postmodernism*, za: tamże, s. 201-202.

¹⁸ Przywołuję za: tamże, s. 207-208.

¹⁹ F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, Sopot 2012, s. 46-48.

²⁰ Tamże, s. 48.

pedagogicznych, ale także w kontekście historycznym) można wyodrębnić kilka sposobów rozumienia istoty tej relacji, czyli jako:

- osobisty i oparty na porozumieniu związek o charakterze pedagogicznym łączący wychowanka z wychowawcą, zachodzący w przestrzeni pewnej wspólnoty;

- relacja pedagogiczna rozumiana jako definiowana przez sytuację życiową obu stron i bez pedagogicznie usankcjonowanej legitymizacji ról;

- relacja międzypokoleniowa uwarunkowana kontekstem historyczno-społecznym;

- relacja dialogu, czyli stosunek wychowawczy polegający na „doświadczeniu jednostronnego obejmowania” (M. Buber), akcentujący swoistą „niepełność” osoby wychowanka;

- relacja o charakterze „wspólnoty kształcenia, w której istotną rolę odgrywają odniesienia do kultury”²¹.

Relacja człowieka ze światem zewnętrznym, a zwłaszcza z innymi ludźmi stanowi jeden z zasadniczych problemów filozoficznych, stając się również podstawą ukonstytuowania wielu współczesnych dyscyplin naukowych z obszaru nauk społecznych. W obrębie filozofii lista prac i autorów zajmujących się kwestią natury ludzkiej egzystencji w jej związkach z innymi bytami jest bardzo długa. W kontekście relacji z tym co *inne* można tutaj wybiórczo wskazać współczesne obszary refleksji, które wydają się istotne dla pedagogicznego myślenia, mając zarazem pełną świadomość subiektywności dokonanego wyboru. Jednym z takich obszarów jest fenomenologiczna koncepcja M. Merleau-Ponty’ego, zakorzeniająca poznanie i rozumienie *innego* w naszej cielesności, czy B. Waldenfelsa przenikanie wzajemne swojskości i obcości w świecie, wskazujące na wartość sfery powstającej w obszarze owego przenikania, która nie jest ani swojska, ani obca, lecz tworzy nową jakość. Istotny jest także nurt filozofii hermeneutycznej zawarty w pracach M. Heideggera, a zwłaszcza rozważania H.-G. Gadamera nad różnymi sposobami doświadczania „Ty” w aspekcie hermeneutycznego doświadczenia drugiego. Silną inspiracją dla obecności w wielu tekstach pedagogicznych ważnej kategorii dialogu jest bez wątpienia filozofia dialogu, a zwłaszcza tacy jej przedstawiciele, jak M. Buber, który przestrzeń *pomiędzy* w relacji *Ja i Ty* postrzegał jako najbardziej podstawowy sens istnienia, czy E. Levinasa koncepcja relacji z Drugim jako źródłowej relacji etycznej opartej na odpowiedzialności. Obszarem, który dla kwestii *inności*, konstytuowanej w odniesieniu do kategorii *różnicy*, jest szczególnie znaczący i który otworzył przestrzeń dla pełnej ekspresji problematyki *Innego* we współczesnej humanistyce jest nurt filozofii postmodernistycznej, która właśnie *różnicę* ustanawiającą wszelką odmienność postawiła

²¹ Tamże, s. 180-182.

w centrum swego zainteresowania (J.F. Lyotard, J. Baudrillard, J. Derrida, M. Foucault, G. Deleuze). Założenia tego prądu myślowego, włączając w jego obszar także autorów i prace zaliczane do nurtu postrukturalizmu, w aspekcie ich znaczenia dla pola badawczego pedagogiki w polskim piśmiennictwie przedstawili obszernie w wielu tekstach Z. Melosik i T. Szkudlarek²².

Rozważając fenomen istnienia człowieka w jego relacji ze światem można, odwołując się do słów Ch. Delsol, powiedzieć, iż jest ona „wychodzeniem z siebie ku innemu”, które stanowi o ludzkim sposobie bycia, zaś w samej naturze relacji tkwi pewna trudność, gdyż jest ona więzią nieusuwaną dystansu. Więż bowiem powstaje tylko na gruncie oddzielenia. I trwa tylko w oddzieleniu. Aby istnieć, człowiek potrzebuje innych, niejako uobecnienia tego samego, lecz jako uobecnienia tego co odmienne, a nawet obce, jako że sam jest z istoty swej wybrakowany. *Inny* jest więc „innym”, ponieważ jest różny ode mnie. Owo zakorzenione w doświadczeniu wszelkich porządków istnienia *wybrakowanie* sprawia, iż tożsamość drugiego określona jest przez to, czego ja sam nie mam, czego mi brakuje i czego potrzebuję. To, czym jestem, co jest jakoś nazwane i określone, potrzebuje relacji z tym, czym nie jestem, czego nie znam. Relacja jest jednak czymś kruchym i nie-trwałym, co czyni z niej proces zdobywania, a nigdy zdobycz²³. Można więc powiedzieć, iż relacja z tym, co jest wokół mnie nie może dążyć do dominacji i panowania, nie może zostać ukończona i osiągnięta, lecz co najwyżej budowana.

Odnosząc tę kwestię do sfery wychowania, kształcenia (edukacji), warto w tym kontekście przywołać niemieckie określenie *Bildung*, które, jak zauważa Gadamer, niesie w sobie pewien dystans wobec rozumianego technicznie, głównie w perspektywie użyteczności i efektywności, kształcenia. Edukacja widziana w perspektywie doświadczania inności i relacji z tym co inne oznacza – jak to ujmuje Gadamer (co prawda w odniesieniu do idei leżących u podstaw tworzenia niemieckich uniwersytetów, lecz sądzę, iż jest to teza dająca się odnieść nie tylko do kształcenia uniwersyteckiego) – budowanie wiedzy otwierającej horyzont rzeczywistości i w ten sposób umożliwiający

²² Zob. np. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995 oraz tegoż: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

Warto w tym miejscu wspomnieć także, w nawiązaniu do tekstu W. Kruszelnickiego, o istnieniu tzw. heterologii (termin wprowadzony przez G. Bataille'a), czyli istniejącego we współczesnej humanistyce (głównie chodzi tu o filozofię) nurtu myślenia, który kategorię „innego” stawia w centrum zainteresowania; zob.: W. Kruszelnicki, *Drogi francuskiej heterologii*, Wrocław 2008.

²³ Ch. Delsol, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, Kraków 2011, s. 161-170.

także wykraczanie poza tę rzeczywistość, a więc jej transformację²⁴. Wiedzy opartej na refleksyjnym nastawieniu i krytycznym myśleniu, ukierunkowanej ku wzrostowi nie tylko instrumentalnych kompetencji, lecz także umiejętności odnalezienia się w świecie, pośród innych bytów.

Edukacyjne perspektywy doświadczania inności

W odniesieniu do zarysowanych wcześniej kontekstów rozumienia kategorii pedagogicznych jako pewnych ukierunkowań intelektualnej refleksji, można pokusić się o próbę wskazania kilku obszarów, które w mojej subiektywnej ocenie wydają się znaczące dla procesu edukacji. O doświadczaniu inności i relacji z tym, co *inne* i co buduje ludzką tożsamość w perspektywie edukacyjnej można więc mówić na kilku co najmniej płaszczyznach postrzegania owej inności.

W szerokim filozoficznym znaczeniu *inne* jest wszystko, co nie jest mną, ale zarazem ja sam jestem tym wszystkim, co jest *inne*. Inny to cały świat wokół mnie i ja w tym świecie. Podstawową relacją staje się relacja człowieka z samym sobą i z innymi ludźmi, relacja ze światem, który poznaję i którego doświadczam w bardzo różny sposób. Przestrzenią, której inność dotyka, a która jest właściwie podstawą istnienia i głównym elementem, wokół którego organizuje się podmiot jest zatem cała sfera egzystencji, w której muszę się odnaleźć i identyfikować jako ja sam. P. Ricoeur w nawiązaniu do tradycji Hegla, Nietzschego, Freuda, Levinasa, starając się zachować pewną równowagę pomiędzy stanowiskiem rozumiejącym podmiot jako transcendentną, myślącą substancję a stanowiskiem krytycznym wobec tegoż i głoszącym całkowity upadek metafizycznie rozumianego podmiotu pisze o nim jako o *tym-który-jest-sobą* (kategoria *soi*, „sobości”), który nie ujmuje siebie w sposób bezpośredni, lecz istnieje przez możliwość działania i doznawania (zakorzenienie podmiotu w cielesności i w języku, narracji). Podmiot jest sobą nie tylko w relacji do tego, co *inne*, a zwłaszcza innych podmiotów, do tego, co jest niejako na zewnątrz, ale jest także sobą samym jako innym, inność nosi w sobie jako warunek bycia sobą²⁵. Edukacja w takiej perspektywie staje się wymiarem egzystencji, w którym jednostka konstytuuje się i jest konstruowana jako podmiot, a który w konkretnym wymiarze realizuje się na różnych płaszczyznach i podlega wielu różnym uwarunkowaniom.

W nieco innym, węższym znaczeniu *Inny* może być rozumiany jako spotykany w rzeczywistym świecie drugi człowiek. Edukacja w takiej perspektywie

²⁴ H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Warszawa 2008, s. 242.

²⁵ Zob. M. Kowalska, *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, [w:] *O sobie samym jako innym*, red. P. Ricoeur, Warszawa 2005, s. xxiii.

stanowi przestrzeń współ-bycia z innymi ludźmi i obszar budowania różnego rodzaju interakcji. Relacja uczeń-nauczyciel/wychowanek-wychowawca byłaby tu tylko pewną szczególną, zachodzącą w określonych warunkach i regulowaną określonymi zasadami, odmianą ustanawiającą pewien rodzaj więzi między dwiema osobami. Relacją, wyłaniającą się z dialektyki troskliwości i dominacji, która według Gadamera opiera się na specyficznym rodzaju „stosunku pedagogicznego”, odbierającego drugiemu (w tym wypadku dziecku/uczniowi/wychowankowi) wszelką zasadność jego roszczeń, wynikającą z przekonania, iż rozumie się jego potrzeby i zna go lepiej niż on sam siebie²⁶.

Płaszczyzną, na której dochodzi do spotkań między realnie istniejącymi ludźmi jest więc sfera społeczna, w której nieuchronnie dochodzi do rozgraniczeń i kategoryzacji grupowych, przejawiających się w różnego rodzaju podziałach (ich podstawą jest rozróżnienie na: „my” i „oni”). Stanowią one próby wprowadzania społecznego porządku i strukturalizacji ludzkiej zbiorowości, dające złudne poczucie bezpieczeństwa i mające niebezpieczną tendencję do przyjmowania perspektywy oczywistości i naturalnego porządku rzeczy. Jak zauważa B. Waldenfels, którego rozważania nad tym, co swojskie i co obce sytuują się gdzieś pomiędzy metafizycznym absolutyzmem („to, co obce” wykracza poza absolut) a scjentystycznym funkcjonalizmem („to, co obce” wchodzi w kolizję z „tym, co normalne”). Obcość pojawia się wówczas, gdy w polu naszego doświadczenia pojawia się zjawisko, które nie należy do naszego oswojonego i znanego świata, coś, co wyłamuje się z ram interpretacji, jakich zazwyczaj dokonujemy, co przekracza dostępne nam znaczenia i porządki kategoryzowania rzeczywistości. Tak postrzegana obcość może przybierać różne poziomy, stając się obcością zwyczajną, codzienną, mieszczącą się w horyzoncie swojskości (jak obcy człowiek mijany na ulicy), obcością strukturalną, która przychodzi z obszaru odmiennego ładu społecznego, innego świata wartości i reguł, i wymaga uruchomienia bardziej złożonych mechanizmów interpretacji, oraz obcością radykalną, niepoddającą się żadnym próbom interpretacji i zrozumienia (choroba, cierpienie, śmierć)²⁷.

Inny człowiek może być postrzegany jako odmienny ze względu na cechy, które go bądź przypisywane mu atrybuty (np. człowiek innego wyznania, „obcy” kulturowo, niepełnosprawny). Tego rodzaju *inność* można interpretować w kategoriach obcości strukturalnej, która pojawia się w horyzoncie doświadczeń związanych z wkroczeniem w obszar innego porządku społecznego, innego dyskursu kształtującego reguły, strukturyzującego świat

²⁶ Zob. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 335.

²⁷ B. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, Warszawa 2002, s. 11- 54 i 68-90.

społeczny, dostarczającego wzorów działania, znaczeń i sposobów interpretacji tego, co się wydarza. W perspektywie pedagogicznej obcość strukturalna, kształtowana przez miejsce (obce jest coś, co występuje poza własnym obszarem), posiadanie (obce jest to, co należy do kogoś innego), a także rodzaj (obce jest coś, co jest odmiennego rodzaju bądź za takie uchodzi) wyznacza przestrzeń kształtowania się edukacji wielo- i międzykulturowej, która staje się edukacją „w” i „do” różnicy. Obcość bowiem, przez samą swą obecność w polu naszej percepcji kwestionuje wszelkie granice i porządki postrzegane jako niezienne, stałe, zgodne z naturą rzeczy, a przez to nie poddawane refleksji i zakwestionowaniu. Ma więc siłę rozrywania skostniałych więzów krępujących nasze postrzeganie świata, myślenie i rutynowe działanie.

Innym jeszcze obszarem, w którym można dostrzec potrzebę refleksji związanej z kategorią tego, co *inne* jest przyjrzenie się edukacji w perspektywie poznawczo-dydaktycznej. Kategoria inności mogłaby tutaj na przykład wiązać się z obecnością w przestrzeni kształcenia różnych znaczeń i interpretacji (np. uwzględniania znaczeń wytworzonych w obszarze wiedzy konstruowanej przez ucznia, a wiązanych z jego doświadczeniami) oraz sposobów pracy (uwzględniających różne aspekty i procesy tworzenia wiedzy). Odnosiłaby się zatem do kwestii zmian systemu edukacji zarówno na poziomie jego podstaw filozoficznych (sposób rozumienia samej edukacji, postrzeganie ucznia/wychowanka i procesów uczenia się), głównych założeń i idei, formułowania celów, określania treści i programów kształcenia, jak i sposobów realizacji owych założeń, celów i treści edukacji (metod kształcenia)²⁸. W projektach „pedagogii znaków” R. Boguea czy I. Semetsky, rozumianej jako rekonstrukcja koncepcji uczenia się G. Delleuze’a, proponuje się, aby proces uczenia postrzegać jako sytuację zanurzenia podmiotu w systemie znaków i łączących je relacji. Ich obecność motywuje do podejmowania aktywności i prób „oswajania rzeczywistości” przez interpretację i interwencję, krytykę istniejących znaków i kodów, ich systemów, konwencji, za pomocą których są łączone w sieci, jednym słowem – prowokuje do naruszania granic. Podmiot przekształca płynne struktury swej tożsamości w doświadczeniu *różnicy*, które jest budowane w kontakcie ze znakami, gdyż to one stanowią „źródło myśli”²⁹. Proces uczenia się staje się więc procesem stawania podmiotu, aktem ciągłej kreacji, zaś edukacja wymaga, w sensie dosłownym i metaforycznym, kreowania miejsc bogatych w treści i znaczenia, przesyconych symbolami,

²⁸ Interesujące spostrzeżenia dotyczące systemu edukacji w naszym kraju w aspekcie krytyki stanu polskiej szkoły oraz pokazania możliwych kierunków zmian, inspirowanych progresywizmem i konstruktywizmem, można znaleźć w pracach: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy wczesnej edukacji*, Warszawa 2005; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.

²⁹ A. Męczkowska-Christiansen, *Podmiot i pedagogika*, s. 204-205.

ukazujących ich różne konfiguracje i konteksty, kształtowania przestrzeni intelektualnej swobody i poznawczej wolności w operowaniu nimi.

Podsumowując przedstawione dotychczas rozważania, warto zaznaczyć, iż postrzeganie doświadczania *inności* i relacji z *Innym* jako kategorii pedagogicznych bez wątpienia niesie ze sobą wiele aspektów, które mogą tworzyć pewne pozytywne aspekty projektów o charakterze edukacyjnym. W relacji z tym, co *inne*, w relacji z *różnicą* tkwi niezaprzeczalna wartość przekraczania i przemieszczania granic, wkraczania w nowe obszary, poszukiwania odmiennych znaczeń i ukazywania innych niż te, do których jesteśmy przyzwyczajeni, interpretacji oswojonego świata. Niesie ona ze sobą niezwykle silny potencjał krytycznego myślenia i emancypacji oraz ożywczą zdolność dostrzegania nowych ścieżek poza granicami już wytyczonych, przetartych i bezpiecznych szlaków. Tworzy zatem przestrzeń dla prób przekształcania, transformacji rzeczywistości tak, aby stawała się miejscem bardziej sprawiedliwym i przyjemnym dla ludzi. Tego rodzaju postulaty są szczególnie wyraziście sformułowane przez pedagogikę krytyczną³⁰, jako wezwanie do zaangażowania w sferze społecznej, realizowania polityki „głosu” pozwalającego na artykulację własnych żądań, przemieszczanie jednostek i grup lokalizowanych na marginesach i wykluczanych ze wspólnoty jako „gorsi inni”. Tak widziana pedagogika i edukacja odbiera samej sobie siłę i prawo do dominacji, przestaje być kolonizatorem zawłaszczającym tożsamości urabianych według określonego wzoru jednostek, a staje się drogą wyzwolenia, uświadomienia sobie własnej opresji i podjęcia prób jej przezwyciężenia. Ale to już opowieść na inny tekst.

BIBLIOGRAFIA

- Bachmann-Medick D., *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przekł. K. Krzymieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Wydawnictwo Uczelniane PAP (wyd. II – 2003 i III – 2011), Słupsk 2000.
- Delsol Ch., *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Inter esse, Kraków 1993.
- Gadamer H.-G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane* (wybór: R. Godoń, Wstęp i red. naukowa: P. Dybel), Wydawnictwo UW, Warszawa 2008.
- Giroux H., *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. L. Witkowski, H. Giroux, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

³⁰ Zob. H. Giroux, *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. L. Witkowski, H. Giroux, Kraków 2010.

- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy wczesnej edukacji*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kowalska M., *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, przekł. B. Chelstowski, [w:] *O sobie samym jako innym*, red. P. Ricoeur, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kron F.W., *Pedagogika: kluczowe zagadnienia*, przekł. E. Cieślík, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Kruszelnicki W., *Drogi francuskiej heterologii*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, IRWiR, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1995.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej*, [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, Lublin 2007.
- Mendel M., *Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2006.
- Miller R., *Socjalizacja-wychowanie-psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Skarga B., *Granice historyczności*, PIW, Warszawa 1989.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Szkudlarek T., *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1994.
- Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, (wyd. II), IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007.
- Zwiernik J., *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2006.

