

Antonia Sochaczewska
Uniwersytet Warszawski
ORCID 0000-0002-2329-2777

Kształcenie w perspektywie filozofii obcości Bernharda Waldenfelsa

Summary

EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF BERNHARD WALDENFELS'S PHILOSOPHY OF THE ALIEN

The paper considers the question of relationship between Bernhard Waldenfels's phenomenology of the alien and education. In the first part it presents the character of the experience of the alien developed by the German thinker, underlining its double structure – the stage of shock and surprise with the alien and the moment of response to its “demand”, which philosopher relates to a certain sort of ethics. In the second part, the article establishes the relationship between the Waldenfels's experience of the alien and a transformative mode of learning understood as the one that makes a place for categories of *unexpected* and *desired* in education, allows for subjectivity formation and strengthens critical thinking. The last part of the text addresses a question of the place of transformative *Bildung* based on Waldenfels's phenomenological analysis of the alien in the contemporary neoliberal landscape with its shift towards functional, instrumentalist and consumer-based modes of teaching.

Key words: Bernhard Waldenfels, education-phenomenology of the alien, transformative *Bildung*, neoliberalism

red. Paulina Marchlik

Sformułowanie koncepcji uczenia się, wynikającej z filozofii Bernharda Waldenfelsa, jest istotne dla pedagogiki z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze fenomenologiczne ujęcie doświadczania obcości wyrażane przez niemieckiego myśliciela implikuje szczególną wizję procesu poznawczego i konstytucji podmiotu, która stanowić może inspirujący głos w ramach pedagogiki

rozumianej egzystencjalnie, hermeneutycznie czy dialogicznie. Waldenfels analizuje problematykę doświadczenia obcości, określając je „granicznym” *par excellence*. Sposób zaś, w jaki ujmuje poznawcze oraz etyczne aspekty tego procesu, radykalizujący inicjalny dla fenomenologii projekt Husserlowski, stanowi o oryginalności i istotności jego myśli. Właśnie dostrzeżenie wagi powiązania epistemologii i etyki w myśli Waldenfelsa jest punktem wyjścia dla rozważań, które proponuję w tym tekście.

Po drugie, obserwując dominujące współcześnie tendencje w sposobach rozumienia edukacji, zarówno na poziomie teorii, jak i praktyki, w tym polityki oświatowej, można zauważyć, że mamy do czynienia z dominantą pewnego dość ściśle określonego sposobu myślenia o tym zjawisku. Nie jest czymś nowym twierdzenie, że współczesne pomysły oraz rozwiązania w dziedzinie planowania i organizacji procesu kształcenia na wszystkich jego poziomach, a zwłaszcza akademickim, w coraz większym stopniu przesuwają się w stronę wąskiego, technicznego sposobu rozumienia procesu uczenia się, którego wartość rozumiana jest w głównej mierze instrumentalnie, w tym wypadku jako wartość rynkowa. Wydane przed kilkoma laty *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Rutkowiak, Potulicka 2010) czy *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* (Michałkowska 2013), podejmują wątki myślenia w kategoriach neoliberalizmu w przestrzeni edukacji. Podobny ton wypowiedzi wybrzmiewa również w tekstach m.in. Marthy Nussbaum (2015), Henrego Giroux (2004, 2014), Petera McLaren (2016), Gerta Biesty (2012, 2015) i wielu innych.

Celem artykułu nie jest jednak poszerzenie krytyki (jakkolwiek słusznej i uzasadnionej) obecnego stanu rzeczy, ale raczej przypomnienie, w nawiązaniu do myśli Waldenfelsa, tych wymiarów doświadczenia uczenia się, które m.in. w wyniku uwikłania edukacji w doktrynę neoliberalną i logikę kapitalizmu nieuchronnie ulegają redukcji, marginalizacji czy zapomnieniu. W związku z tym nie znajdują swojej formy obecności we współczesnych dyskursach i praktykach edukacyjnych. Wizja uczenia się bowiem, jaką sformułować można w perspektywie fenomenologicznych wysiłków niemieckiego myśliciela, zdaje się sytuować na antypodach wiodącego dziś prym sposobu myślenia o charakterze oraz celach procesu edukacyjnego, rozumianego głównie jako „trening” czy „szkolenie”.

Moim dążeniem jest więc tutaj, w pierwszej kolejności, prezentacja fenomenologicznych rozważań na temat obcości – proponowanych przez Waldenfelsa, w drugiej zaś – umiejscowienie tych obserwacji w horyzoncie pytania: „Czym jest edukacja?”. Na podstawie fenomenologicznej analizy doświadczenia obcości formułowanej przez niemieckiego filozofa, nakreślam rozumienie

uczenia się bliskie transformatywnym modelom edukacji, proponowanym m.in. przez amerykańskiego pedagoga Jacka Mezirova oraz wskazuję punkty, w których refleksja Waldenfelsa wzbogaca te koncepcje. Pytam o miejsce transformatywnego paradygmatu kształcenia we współczesnym krajobrazie neoliberalnym – twierdząc, że model edukacji, w którego sercu leży *eros* – pragnienie uczenia się, wiedzy i rozumienia siebie, innych i świata inaczej, nie współgra z neoliberalnym wzorem kształcenia. Podczas gdy edukacja zdominowana przez racjonalność rynkową, hasła optymalizacji, standaryzacji, mierzalności i kształtowania kompetencji *adaptuje* do tego, co zastane, kształcenie rozumiane w perspektywie myśli niemieckiego filozofa otwiera przestrzeń na to, co nienormatywne, niezestandaryzowane, nieoptymalizowane, twórcze i podmiotowe. Głównym celem artykułu nie jest więc analiza relacji między edukacją a kategorią obcości od dawna obecną w dyskursie pedagogicznym, ale wskazanie na to, że edukacja rozumiana w perspektywie fenomenologii obcości Waldenfelsa ma wymiar egzystencjalny i transformatywny, otwiera przestrzeń do badań nad transcendentnymi aspektami kształcenia oraz wspiera myślenie krytyczne, które dla nowoczesnej edukacji uwikłanej w warunki kapitalizmu i rozpatrywanej jedynie z funkcjonalnego punktu widzenia staje się elementem deficytowym.

Pojęcie obcości i fenomenologia

W ostatnich latach pytanie o obcość stało się przedmiotem intensywnych dyskusji w ramach filozofii kontynentalnej, także w przestrzeni fenomenologii. Urodzony w 1934 r. Waldenfels jest bodaj najbardziej znanym dziś, i chyba także najbardziej aktywnym (jakkolwiek relatywnie niewielka liczba tekstów napisanych przez myśliciela dostępna jest w języku polskim) europejskim fenomenologiem. Dorobek filozofa to z jednej strony studia, dotyczące czysto spekulatywnego oglądu jawienia się zjawisk, z drugiej także umieszczanie ich w kontekstach psychologicznym, społecznym, historycznym czy politycznym. Od początku lat 90. aż do ostatnich publikacji, centralnym zagadnieniem swojej refleksji filozof uczynił zjawisko i doświadczenie obcości, które analizuje w perspektywie fenomenologicznej, ale w ramach badań nad tą kategorią przygląda się także dziejom europejskiej antropologii, etnocentryzmu i nacjonalizmu. W myślenie nad zagadnieniem obcego Waldenfels niejednokrotnie komentuje i interpretuje dotychczasowy dorobek nurtu fenomenologicznego, przede wszystkim we francuskim i niemieckim wydaniu. Nierzadko odwołuje się także do tradycji

psychoanalitycznej i hermeneutycznej. Definiując się jako ksenolog tj. badacz zjawiska obcości, w ramach własnych badań proponuje swojego rodzaju radykalizację klasycznego projektu fenomenologicznego.

Zainicjowany przez Husserla program fenomenologii przybierał różne formy w poszczególnych fazach życia myśliciela. Jak zdają się zgadzać komentatorzy myśli filozofa, wynika z tego poglądy nierzadko pozostają względem siebie w pewnej niespójności czy też niekonsekwencji. Opis fenomenologii jako jednolitego i całkowicie spójnego kierunku utrudnia fakt, że powstałe w relacji do klasycznej jej wersji propozycje rozwinąć czy przekształcić tej myśli również zaowocowały nieco odmiennymi wizjami proponowanych rozwiązań w ramach tej orientacji filozoficznej. Nie wdając się jednak w precyzyjne rozbieżności między poszczególnymi przedstawicielami kierunku można najogólniej stwierdzić, że przez „powrót do rzeczy samych” fenomenologia zainteresowana jest uchwyceniem „istoty zjawisk” oraz wyeksponowaniem doświadczenia jako głównego źródła epistemologicznego. Warto podkreślić, że sposób rozumienia kategorii doświadczenia w ramach tego ujęcia ukształtował się w dużej mierze jako reakcja na prymat paradygmatu pozytywistycznego, którego Husserl był zdeklarowanym krytykiem. Uchwycenie „esencji” zjawisk w ramach bezzałożeniowego poznania fenomenologicznego ma charakter intuicyjny. W ramach podejścia fenomenologicznego akcentuje się istotowe własności konkretnego przeżycia, a o prawdziwości danych twierdzeń nie decyduje jedynie ich empiryczna weryfikowalność. Dążąc więc do uchwycenia istoty, poznanie fenomenologiczne zdecydowanie odcina się od wszelkich psychologizmów, które przez „ojca założyciela” kierunku zakwalifikowane zostały jako integralne elementy fałszywej i naiwnej „obiektywistycznej” nauki. W ramach tego kierunku przedmiotem zainteresowania staje się to, co źródłowe, pierwotne, niewyklane jeszcze w schematy myślowe, modele teoretyczne czy konstrukcje poznawcze tj. również to, co przedrefleksyjne, nienazwane i nieusystematyzowane nabiera w tej perspektywie istotnego znaczenia. Husserlowski „powrót do rzeczy samych”, który z czasem stał się osią programową fenomenologii, jest jak się zdaje, kwestią która łączy wszystkie liczące się dzisiaj odmiany tego kierunku, wszystkie bowiem, w taki czy inny sposób ustosunkowują się do niej.

Wydaje się, że fenomenologia, składając obietnicę możliwości odślonienia pewnych pól doświadczenia, stanowi od początku perspektywę istotną dla myślenia o kształceniu (zob. Manen 1996, Eddles-Hirsh 2015). Z mnogości perspektyw i propozycji zastosowania metody fenomenologicznej w pedagogice, kwestią zdającą się każdorazowo spajać fenomenologię oraz edukację jest wyobrażenie o transformatywnym charakterze doświadczenia (Waldenfels nazywa

fenomenologię „filozofią doświadczenia”). Jednocześnie jednak, fenomenologia w swoim wydaniu inicjalnym, może budzić w tym wypadku pewne wątpliwości czy zastrzeżenia. Przynajmniej w wersji wczesnohusserlowskiej, posługującej się kategoriami intencjonalności i przedmiotowości sprowadza pole doświadczenia do tego, co sensowne, tym samym w sposób istotny je ogranicza. W przypadku propozycji Waldenfelsa mamy do czynienia z zastąpieniem klasycznej redukcji fenomenologicznej, tj. redukcji do sensu, i radykalizacją projektu fenomenologicznego, co skutkuje poszerzeniem granic dyscypliny i pokazaniem, że nieejdetyczna forma fenomenologii dysponuje narzędziami do rozpatrywania również fenomenów, wymykających się poza to, co sensowne i racjonalne. W sposobach ujmowania i opisywania nie dąży on do konkretnej definicji obcości, o której mówi że „jawi nam się w taki sposób, że nam umyka” (Waldenfels 2009: 41) oraz „im bardziej udaje nam się obce, wyłaniające się w doświadczeniu fenomenologicznym, uczynić naocznym, a obce spotykane w doświadczeniu hermeneutycznym uczynić zrozumiałym, tym bardziej ono znika” (Waldenfels 2002: 102), co nasuwa skojarzenie z poglądami Martina Heideggera, skądinąd stanowiącymi istotną inspirację dla myśli Waldenfelsa. Niemiecki myśliciel stara się we własnej refleksji pokazać obcość w perspektywie okoliczności, w jakich ona się wydarza, granic które porusza, sposobów w jakich funkcjonuje czy dróg, które wyznacza. Dążeniem filozofa jest więc nie dociekanie zjawiska obcości mające na celu uchwycenie, skonkretyzowanie i opis fenomenu w postaci sztywnej definicji, ale raczej nakreślenie pewnej jego *topografii*, która ma jedynie naświetlić okoliczności, w jakich to, co obce funkcjonuje, jednocześnie od początku rezygnując z próby ścisłego uregulowania go w postaci definiowalnej, konkretnej treści.

Obcość relatywna i radykalna

Obcość jest w poglądach Waldenfelsa zjawiskiem stopniowalnym. Podczas wykładu wygłoszonego w trakcie wizyty w Warszawie w 2016 r. filozof podkreśla podstawowe dla interesującego go zagadnienia rozróżnienie, wyszczególniając *obcość relatywną* oraz *obcość radykalną* jako podobne, ale jednak istotnie odmienne kategorie:

Relatywne jest wszystko, czego jeszcze nie rozumiemy, nie znamy, nie umiemy, ale czego przyswojenie jest w zasięgu naszych możliwości. Natomiast radykalna obcość należy do rzeczy samej w sobie, sięga do korzeni tych rzeczy, okazuje się nieredukowalna i nie może

zostać zintegrowana we wspólną całość. Obcość spotyka nas zanim jeszcze zostanie jakoś skonceptualizowana, poddana teoretycznym lub praktycznym regulacjom¹.

Używane powszechnie wymiennie określenia „inny” i „obcy” zyskują tu więc znaczące rozróżnienie. Obcość relatywna, tj. inność lub odmienność ma w tym ujęciu charakter wewnętrzny wobec danego porządku, tj. pewnej zamkniętej, koherentnej i zrozumiałej całości – może zostać wówczas uchwycona i opisana w ramach reguł konstytuujących ten konkretny ład. Dystynkcje, które wynikają z procesu rozgraniczania czynionego przez osoby trzecie określić można mianem *odmienności* czy *inności*, co bliskie byłoby socjologicznemu czy etnograficznemu rozumieniu kategorii obcości. Tymczasem obcość radykalna jest zjawiskiem zewnętrznym oraz atopicznym względem danego porządku, a jej istota nie może zostać uchwycona w obrębie zasad obowiązujących w danym układzie. Nie może też zostać ona zredukowana m.in. właśnie do swojej etnograficznej reprezentacji. Przeciwnie niż kategoria obcości relatywnej, która jest rezultatem „ustaleń” wewnątrz danej organizacji, obcość radykalna pojawia się niejako niezależnie od konkretnego porządku, spontanicznie i na własnych (nieuchwytnych dla obserwatora) zasadach:

Odseparowania, w których jeden obszar doświadczenia sam wyodrębnia się z innego nie należy mylić ze zróżnicowaniem dokonywanym z punktu widzenia kogoś trzeciego [...]. Dlatego wyodrębnianie (*die Absonderung*) i wynikająca stąd osobliwość (*das Absonderliche*) obcego nie ma nic wspólnego z czystym uszczegóławianiem (*die Besonderung*), w którym coś ogólnego jest partykularyzowane (Waldenfels 2009: 112–113).

Widzimy więc, że o ile w przypadku *odmienności* mamy do czynienia z rozróżnieniami dokonywanymi w sposób arbitralny przez osoby trzecie, o tyle kategoria obcości radykalnej ma charakter daleko bardziej abstrakcyjny, w mniejszym stopniu conceptualny i deskryptywny oraz w związku z tym, także mniej uchwytny. W perspektywie filozofii Waldenfelsa stanowi ona figurę pewnego *nadmiaru*, która funkcjonując wedle własnych reguł, nie może zostać całkowicie oddana w ramach logiki sensu. W *Podstawowych motywach fenomenologii obcego* filozof pisze:

Doświadczenie to ma charakter na wskroś paradoksalny, co widać także już u Husserla. Możemy mówić o dostępności czegoś w niedostępności, o przynależności w nieprzynależności, o niezrozumiałości w zrozumiałości [...]. Jeżeli istnieje jakiś źródłowe doświadczenie obcego,

¹ Wykład dostępny na: <https://www.youtube.com/watch?v=F2oSqFZKZg0> (otwarty 10 grudnia 2017).

które tak samo jak doświadczenie czasu i przestrzeni, musi być mierzone własną miarą a nie poprzez odniesienie do potencjalnej wszechobecności to nie polega ono na dającym się przezwyciężyć braku (Waldenfels 2009: 113–114).

I dalej w tym samym tekście: „Radykalną nazywam obcość, która ani nie da się sprowadzić do własnego ani też włączyć do jakiejś całości, która przeto w tym sensie jest nieredukowalna” (tamże) i w *Topografii obcego* także na ten temat „Chodzi mi o doświadczenie, w którym wydarza się coś, czego nie jest w stanie dościsnąć żadna refleksja. W takim doświadczeniu nie tylko natrafiamy na to, co obce – obce staje się nam samo doświadczenie” (Waldenfels 2002: 32). Widzimy więc, że kategoria stanowiąca centrum waldenfelsowskiej myśli o obcości oraz zarazem to, co interesuje nas w ramach niniejszego tekstu, jest zagadnieniem dosyć kłopotliwym. Problemy pojawiają się – na poziomie już nie tylko definicji, ale nawet ogólnego nakreślenia pojęcia. Jak bowiem widać, jedną z głównych cech zjawiska – jest niemożność sprowadzenia go do jakichkolwiek schematów poznawczych oraz wymykanie się wysiłkom całkowitego zrozumienia. W związku z tym, wszelkie próby „tłumaczenia” obcości w jej radykalnej postaci, poczynając już od usiłowania wcielenia jej w dyskurs, po starania obiektywizacji i np. prowadzenia badań empirycznych, zaprzeczają temu, czym ona jest w swojej esencji. Jak wyraża się myśliciel „doświadczenie obcego wraz z rosnącym przyswojeniem pożera swój podmiot” (tamże: 50). Innymi słowy, włączenie w dyskurs tego, co niedyskursywne, uczynienie własnym tego, co obce, musi mieć charakter nieuchronnie redukcyjny. W tezie o obcości radykalnej Waldenfels poddaje w wątpliwość nie tylko jakąkolwiek konkretną interpretację, ale samą możliwość interpretacji. Rezygnując więc z mijających się z celem, zdaniem filozofa, prób całościowego wyjaśnienia tego, czego wyjaśnić się nie da, decyduje się on w swoich analizach na nieco inną optykę, w której na pierwszy plan wysuwa się swoista sytuacja podmiotu uwikłanego w doświadczenie obcego.

Pierwszy etap doświadczenia obcego

Punktem wyjścia jest dla myśliciela przyjęcie rozumienia obcości jako sytuacji w najwyższym stopniu granicznej. Pojawiające się w przestrzeni konkretnego porządku obce, pochodzące spoza jego granic, narusza obowiązujący wewnątrz danego układu status quo i kwestionuje oczywistości, codzienności, normy i zwyczaje. „Taki porządek – pisze Waldenfels – nie tylko może wyrodzić się w nieporządek, ale także przejść w inny porządek; może być inny niż jest.

[...] porządki, w których się poruszamy okazują się porządkami w trybie przypuszczającym” (Waldenfels 2009: 15) oraz: „Obcość w swojej radykalnej formie oznacza, że Siebie jest w pewnym sensie *poza sobą samym*, i że wszelki porządek (*die Ordnung*) otoczony jest cieniem tego, *co się w porządku nie mieści*, tego co nad-zwyczajne (*des Außer-ordentlichen*)” (tamże: 114). Zrozumiała, bezpieczna i przewidywalna opowieść o rzeczywistości istniejąca dzięki produkcji wiedzy, która tę opisuje (i jednocześnie wytwarza) w sposób normatywny, traci spójność w perspektywie obcości. „Nad-zwyczajne” kwestionuje reguły i prawa obowiązujące do tej pory w danym ładzie i przeistacza dotychczasowy porządek w przynajmniej chwilowy chaos. Owa niecodzienność w przestrzeni tego, co znane i oswojone, prowokuje lub ukazuje nieoczywistości, paradoksy i niestabilności tych układów. Doświadczenie obcości ma charakter niejednoznaczny, nieoczekiwany, tajemniczy oraz potencjalnie w równym stopniu zachwycający i przerażający, o czym w następujący sposób pisze filozof:

[...] doświadczenie obcego od samego początku wykazuje pewną ambiwalencję, jawi się zarazem jako pokusa i jako zagrożenie i może się nasilić do postaci horroru alieni. Jest zagrożeniem, ponieważ obce stwarza konkurencję wobec własnego, może je pokonać; jest pokusą, ponieważ obce budzi do życia możliwości, które w mniejszym lub większym stopniu były wykluczane przez porządki własnego życia. Ta ambiwalencja przenika również początek filozofii, która w równej mierze narodziła się ze zdziwienia, jak i ze strachu, i która tak wiąże się z erosem, jak i ze śmiercią (Waldenfels 2002: 42).

Przytoczony fragment oddaje atmosferę nietzscheańskiego żywiołu dionizyj-skiego, w którego dynamice i intensywności tragedia miesza się z upojeniem, a którego istotą jest *prawda życia* – jego dzikość, chaotyczność i nieokreśloność. Podmiot znalazłszy się w takiej sytuacji jest, jak wyraża się Waldenfels, nawiązując z kolei do antycznego rozumienia pojęcia doświadczenia, przez nie „napadnięty” lub „nawiedzony”. „Obce należy do tego, co nas nachodzi. [...] Jest jak myśl, o których Nietzsche powiada, że nie przychodzą kiedy chcemy, lecz kiedy one chcą” (Waldenfels 2002: 51). Doświadczenie w tym ujęciu *wydarza się* i przynajmniej w początkowym etapie tego procesu pozostaje poza możliwością kontroli ze strony podmiotu, który jest w nie – niejako bezwolnie – wpłątany „Każde doświadczenie obcego – pisze Waldenfels – jest i pozostaje [...] doświadczeniem kontrastu, wprowadzającym obce w grę nie wprost. Zanim obce wystąpi jako temat, daje się zauważyć jako zaniepokojenie, zakłócenie, wzburzenie, które w zdziwieniu, albo zaniepokojeniu przyjmuje różne odcienie afektywne. [...] Obcość można na różne sposoby opisywać bez nazywania rzeczy po imieniu, także jako początek, którym nie władamy” (2009: 123). Owa

niekontrolowalność „początku” ma swój wyraz w bierności „napadniętego”, który w pierwszej fazie przeżycia obcości charakteryzowany jest przez oszołomienie, zdumienie, silne emocje i postawę głównie receptywną. Podmiot popada w specyficzny dyskomfort, związany z zakwestionowaniem lub utratą dotychczasowych znaczeń i co za tym następuje, wyrodzeniem tego, co do tej pory funkcjonowało jako wiedza i rozumienie – w swoje przeciwieństwa. Prowokuje to specyficzne uczucie zagrożenia, bliskie heideggerowskiej kategorii *nieswojskości* czy freudowskiej *niesamowitości*. Odwołując się do tradycji psychoanalitycznej i metafory narodzin, na które nie można się przygotować, Waldenfels mówi o doświadczeniu, które zawsze dzieje się zbyt wcześnie: „Narodziny dotychczas mnie, lecz nie mogę ich sobie przypisać jako aktu, który spełniłem. Każde narodziny są narodzinami przedwczesnymi, każdy narodzony ociąga się, i to opóźnienie powtarza się wszędzie tam, gdzie powstaje coś nowego, co przełamuje istniejące miary. Każde uformowanie na nowo realizuje się przeto jako *przeformowanie* istniejących formacji” (2009: 26–27). Widzimy więc jasno, że obcość prowokuje, czy też raczej może prowokować, konwersję dotychczasowych struktur. Dodatkowo, co myśliciel wielokrotnie podkreśla, doświadczenie które nie jest wynikiem systematycznych wysiłków czy ogólnej aktywności podmiotu, ale raczej „przytrafia się” i „ogarnia” nieuchronnie naznaczone jest cierpieniem (gr. *pathosē*) i afektem – manifestującymi się m.in. w postaciach namiętności, rozpacz, zdumienia czy przerażenia. Te dwie kategorie decydują o intensywności przeżycia, którego treść, przynajmniej w początkowej fazie doświadczenia, nie może zostać całkowicie uchwycona przez aparat poznawczy, w związku z tym nie może również być w żaden sposób zinternalizowana. Nadmiarowość i przesyt – pierwotne wobec niezrodzonej jeszcze na tym etapie zorganizowanej, logicznej refleksji – stanowią figurę myślenia, zgodnie z którą intensywność i nieracjonalność doświadczenia poprzedzają wszelkie rozumienie. W tej perspektywie bowiem jawi się ono nie jako proces harmonijny i kumulatywny, w którym wiedza jest efektem systematycznego, planowalnego, kontrolowalnego i względnie mierzalnego przyrostu, ale wręcz przeciwnie – przyczynkiem do myślenia jest tu subiektywne uczucie załamania się dotychczasowych narracji, zerwania ciągłości doświadczenia, którego charakter jest nagły, niespodziewany, silnie inwazyjny i naznaczony skrajnymi emocjami. Stawiając pod znakiem zapytania dotychczasowe interpretacje porządkujące rzeczywistość i czyniące ją przestrzenią przewidywalną, bezpieczną i oswojoną, doświadczenie obcości otwiera na bezgrunt, chaos i pierwotne nieuwarunkowanie oraz przynajmniej we wczesnym swoim etapie, jest przede wszystkim doświadczeniem

grozy, dezorientacji i bezradności. Co zdaje się ten stan potęgować – przeżycie tego rodzaju ma charakter samotny i wybitnie subiektywny. Doświadczenie bowiem, które „wymyka się” rozumieniu, którego treść nie jest w pełni dostępna podmiotowi i pozostaje poza możliwością wyczerpującej, całkowitej interpretacji, niemożliwe jest także do satysfakcjonującego zakomunikowania.

Etyka responsywna

Struktura doświadczenia obcego w ujęciu Waldenfelsa jest jednak dwoista. Pewnym novum, które wnosi on do fenomenologii jest swojego rodzaju *etyka responsywna*, z punktu widzenia której, przemyśla on dotychczasową tradycję fenomenologiczną i hermeneutyczną. Píše o niej w następujący sposób:

Patos [...] ujawnia się nam jako nigdy nie dająca się wykorzystać w pełni nadwyżka, jako coś, co należałoby określić jako bezcelowe i bezsensowne, skoro rozrywa sieci sensu, przełamuje konstrukcje reguł i w ten sposób dekontekstualizuje wydarzenie. [...] Aby możliwa była tematyzacja takiego wtargnięcia patosu, niezbędna jest responsywna epoke, albo responsywna redukcja, za pośrednictwem której sensowne, zgodne z regułami i doniosłe wypowiedzi mogą zostać sprowadzone do tego, na co odpowiadają (Waldenfels 2009: 49).

To, co początkowo nienazwane, bez-sensowne i przerażające, ma szansę zostać przekute w decyzję i odpowiedź. Zdaniem myśliciela, sytuacja szoku i zamętu poznawczego wymaga responsywnej formy fenomenologii, w której odpowiedź podmiotu na sytuację, w której się znalazł, ma charakter etyczny. Etykę formułowaną w kontekście doświadczenia obcego, myśliciel określa jako coś głębszego niż filozofia moralności, która od początku powołuje się na reguły, prawa czy wartości (zob. Waldenfels 2009: 53). Propozycja myśliciela zakłada bowiem moment amoralności, usytuowania podmiotu poza dobrem i złem, prawem i bezprawiem, bez czego niemożliwe byłoby udzielnie na „żądanie” czy „roszczenie” obcego odpowiedzi rzeczywiście własnej, a więc także twórczej, wcielającej nowy ład. Przyjrzyjmy się więc logice odpowiedzi jako formie radzenia sobie z obcością oraz kwestii odpowiedzi twórczej i schematycznej, które myśliciel określa mianem *produktywnego* i *nieproduktywnego* responsu.

„Żądanie” czy „roszczenie” obcego, które domaga się odpowiedzi, jest istotą pierwszego etapu doświadczenia obcości. O ile moment napaści i przekroczenia dotychczasowych granic wiąże się z zamętem, dysonansem, sprzecznością i ambiwalencją, o tyle w drugiej, „responsywnej” fazie doświadczenia, pojawia

się szansa na twórczą i konstruktywną rekonfigurację dotychczasowych znaczeń. Do tej pory cierpiące Ja, zagubione i głównie receptywne, ma szansę przekształcić się w Ja aktywne, decyzyjne i podmiotowe. Wraz z tym rozpoczyna się transformacja, która związana jest już nie tylko z cierpieniem i rozpadem, ale także z możliwością narodzenia się jakiejś formy nowego, spójnego projektu egzystencjalnego. Początkowa dezintegracja wynikająca z „napaści” przez nieoczekiwane, w akcie odpowiedzi ma szansę przejść w koherentny konstrukt w pewnym stopniu asymilujący to, co początkowo jedynie przerażające i oszałamiające. W tym kontekście odpowiedź jest także formą obrony przed chaosem, która łagodzi początkowy zamęt i rozpad. Właśnie w akcie odpowiedzi może zmanifestować się powstająca sprawczość, a wszystkie konstytucje sensu i znaczenia, muszą być w tej perspektywie rozważane jako wyrastające z procesu odpowiadania. To, co z niego powstaje jest już czymś uchwytnym, dyskursywnym i pojmowalnym. Autor *Topografii obcego* podkreśla, że to swoiście „rozwojowe” następstwo – związane z przekształceniem dotychczasowej struktury w kontekście kontaktu z obcością nie jest czymś koniecznym czy naturalnym w tej okoliczności. Myśliciel mówi o *produktywnej* i *nieproduktywnej* odpowiedzi. Pierwszy jej rodzaj związany jest z faktyczną kreacją i powoływaniem do życia czegoś radykalnie nowego. „Roszczeniu – pisze filozof – które wymaga czegoś ode mnie odpowiada *odpowiadanie (response) wkraczające w sferę propozycji i roszczeń innego*, a nie tylko wypełniające luki w wiedzy i działaniu. Takie odpowiadanie nie daje czegoś, co już ma, lecz coś, co dopiero wynalezione zostaje w odpowiadaniu” (Waldenfels 2009: 57–58). W tym sensie produktywna odpowiedź jest czymś do pewnego stopnia paradoksalnym, podmiot bowiem daje w niej również to, czego – nie posiada, w czym widoczne są pierwotne dla odpowiedzi „napaść” i patos: „Jesteśmy wynalazcami tego, co odpowiadamy, lecz nie tego, na co odpowiadamy i co nadaje wagę naszej mowie i naszym czynom” (tamże: 64). Podczas gdy odpowiedź produktywna powołuje do życia nowe sensy, porządki i struktury, odpowiedź nieproduktywna, łączy się – zdaniem myśliciela – z pewną schematyzacją: „Ten, kto oczekuje na gotowe odpowiedzi, nie ma nic do powiedzenia, gdyż wszystko zostało już powiedziane. Kto na odwrót, mówi nie odpowiadając, także nie ma nic do powiedzenia, gdyż dla niego nic takiego nie istnieje. Brak odpowiedzi jest także formą responsu. Podobnie jak odwrócenie spojrzenia stanowi pewną formę przyglądania się, a milczenie – pewną formę mówienia” (tamże).

Innymi słowy, nie można w tej perspektywie mówić o „naturalnym” czy „koniecznym” rozwoju implikowanym przez pierwotny szok poznawczy. Mimo

że doświadczenie obcości jest niejako dane, bowiem nie pojawia się w wyniku starań i wysiłków podmiotu, ale jest wynikiem pewnego spontanicznego wydarzenia – to należy rozpatrywać je raczej w kategoriach jedynie pewnej *szansy* na transformację tego, co zastane. I rozumieć je tylko jako *możliwość* przeorganizowania i zmiany dotychczasowych porządków, nie zaś jako gwarant tak postrzeganego procesu rozwojowego. Obcość w takim ujęciu otwiera horyzont możliwości, nie zmusza jednak do skorzystania z nich. Samowiedza, autokreacja i formacja podmiotowa, które mogłyby z tego zdarzenia wynikać, leżą w tej perspektywie w dużej mierze po stronie aktywności podmiotu, który początkowo „wciągnięty” w doświadczenie, tj. głównie bierny i receptywny, ma szansę zmanifestować właśnie rodzącą się subiektywność w geście odpowiedzi. Odpowiedź twórcza wymaga jednak chociażby chwilowego zdystansowania się od dotychczasowych reguł, norm i praw. Przekroczenie tak rozumianej sfery moralności tj. udzielenie *produktywnego resposu* jest źródłem etyki responsywnej.

Fenomenologia obcości Waldenfelsa a kształcenie

Propozycja rozumienia procesu *uczenia się*, jaką sformułować można w perspektywie waldenfelsowskiego doświadczenia obcości ma zgoła odmienną logikę niż klasyczne *Bildung*, proces zrównoważony i kumulatywny. Natomiast można zauważyć istotne paralele między koncepcją rozwoju, formułowaną w odniesieniu do myśli niemieckiego filozofa a propozycją transformatywnego *Bildung*, z którym kojarzy się m.in. nazwisko amerykańskiego pedagoga Jacka Mezirova. Zdaniem badacza istotą transformatywnego ujęcia procesu uczenia się jest doświadczenie, które dotychczasowe przekonania i perspektywy czyni niewystarczającymi, i które sprawia, że stają się one nieaktualne lub nieadekwatne. Inaczej mówiąc, stajemy się świadomi braków dotychczasowych perspektyw. Chcąc podkreślić moment zagubienia czy konfuzji nieodłączny dla doświadczenia *nieciągłości* czy *negatywności*, Mezirow mówi o „dezorientującym dylemacie” (*disorientating dilemma*) (Pleskot-Makulska 2007: 90) jako pierwszym etapie procesu zmiany, którego efektem ma być swoista rewolucja poznawcza, chwilowo uwalniająca od dotychczasowych schematów, zwyczajowej bezrefleksyjności i utartej interpretacji w rozumieniu własnego doświadczenia (tamże: 82). Edukacja rozumiana nie jako transmisja wiedzy – obliczona na z góry zamierzony efekt, ale jako indywidualne doświadczenie o charakterze transformatywnym, możliwa jest dzięki subiektywnemu doświadczeniu *nieciągłości*, które w tej

perspektywie staje się kategorią opisu pewnej edukacyjnej rzeczywistości. Waldenfels rozszerza to zagadnienie, eksponując opisaną we wcześniejszej części tekstu responsywną formę doświadczenia, w którym podmiot konstytuuje się w procesie przekraczania granicy i udzielania odpowiedzi, wcielając nowy porządek. W perspektywie poglądów filozofa, odpowiedź i nowy ład nie są całkowicie przynależne ani niezależnej aktywności podmiotu uczącego się, ani niezależnej aktywności obcego, dzieją się raczej w sferze łączącej obie przestrzenie. Nie współgra to więc ani z modelem kształcenia przez zewnętrzne oddziaływanie, ani „wyzwalanie” tego, co wewnętrzne, gdzie proces edukacji rozumiany jest niejako autonomicznie. Uczenie się jawi się w tym ujęciu raczej jako subiektywna egzystencja pogranicza, nieodłącznie związana z kategoriami obcości i różnicy, która zanim przejdzie w decyzję, aktywność i sprawczość ma swój nieracjonalny początek wyrażony w rozsadzającym reguły sensu żądaniu obcego. Tak ujmowany proces rozwojowy możliwy jest – właśnie dzięki wpływowi tego, co poza pozostaje myślą i wyobrażaniem, a obce – chaos – irracjonalność nie jest w tej perspektywie błędem, ale warunkiem możliwości pewnej edukacyjnej rzeczywistości i indywidualnej prawdy. Ten ryzykowny (prawdopodobnie warto uważać, aby nie popaść w tzw. żargon autentyczności) potencjał to „racjonalność nieracjonalnego”, skutkująca wspomnianym już doświadczeniem *nieciągłości* czy *negatywności*, które w takim ujęciu jawi się jako swojego rodzaju teoretyczna podstawa pedagogiki.

Nasuwa się pytanie: jak model uczenia się, rozumianego jako subiektywne i transformatywne doświadczenie o charakterze egzystencjalnym, dla którego kolizja z tym, co niezrozumiałe, ma decydującą rolę, plasuje się na tle nowoczesnej logiki edukacji? Z wielokrotnie formułowanych diagnoz i ocen dotyczących problemów edukacji uwikłanej w neoliberalizm i logikę kapitalizmu (Nussbaum 2015; Potulicka 2012; Biesta 2012, 2015; McLaren 2016; Giroux 2004, 2014) wyłania się wizja procesu kształcenia rozumianego przede wszystkim funkcjonalnie. Doktryna neoliberalna charakteryzowana przez „monetaryzm, teorię transakcji społecznych, teorię kapitału ludzkiego, teorię publicznego wyboru, teorię agencji i teorię kosztów transakcyjnych” (Michałowska 2013: 14) stanowi nie tylko pewną koncepcję pozytywną, która mając skądinąd dobre ugruntowanie w badaniach empirycznych, urasta również do teorii normatywnej tj. zbioru zasad i wartości wyznaczających kryteria postępowania i oceniania. Niejednokrotnie konceptualizowana jest również jako ideologia. Jeżeli kluczowe – pisze Kevin B. Smith – założenia normatywne wolnego rynku w edukacji nie mogą być potwierdzone empirycznie oraz jeżeli nie przyczyniają się one do

normatywnego i legalnego uzasadnienia edukacji publicznej (a co najmniej jej nie szkodzą), wówczas rynek nie spełnia kryteriów pozytywnej i normatywnej edukacji. Jest ideologią służącą interesom grupowym” (Smith 2003 za: Potulicka 2012: 25). Neoliberalizm rozumiany jako ideologia, stanowi domyślny układ kultury współczesnej, promujący określone „wartości” i ceniący konkretny typ podmiotowości (jednocześnie marginalizujący i wykluczający inne). Edukacja wpisana w ekonomię rynkową oraz logikę aktywności gospodarczej wielokrotnie przeciwstawiana jest edukacji akcentującej istotność myślenia w kategoriach dobra wspólnego. Wskazuje się też na związki między problemem neoliberalizmu w edukacji a wyzwaniem stojącymi przed pedagogami zorientowanymi krytycznie (Canaan 2013; Giroux 2004; Giroux 2014). Wydaje się, że współczesne dyskusje akademickie wokół prymatu racjonalności rynkowej w przestrzeni kształcenia w nieco mniejszym stopniu akcentują zależność między dominantą logiki neoliberalnej w obszarze edukacji a problemami związanymi ze zrobieniem w jej przestrzeni miejsca na praktyki transformatywne i kształcenie rozumiane jako formacja podmiotowa. Uczenie się w perspektywie neoliberalnej rozumiane jest więc przede wszystkim funkcjonalnie, jako nabywanie pewnych użytecznych, tj. przekładalnych na wymierny zysk, kompetencji psychometrycznych, „naukę rzemiosła”, gdzie proces kształcenia rozumie się jako konkretny plan, mający prowadzić do realizacji z góry określonych, mierzalnych i zoptymalizowanych celów. „Owo uczenie się – pisze Joanna Rutkowiak – staje się instrumentalne, spolaryzowane (wytwarza nierówności szkolne wynikające z radykalnego statusowo-ekonomicznego zróżnicowania jakości i poziomu uczenia się dzieci biednych i bogatych), jest jednostronnie praktycystyczne, symplikowane – wręcz zinfantylizowane – i pasywne” (2010: 9). Edukacja wpisana w kulturę pomiaru i ekonomię korporacyjną współgra z potrzebami rynku pracy i dostarcza argumentów do finansowania uczelni wyższych przez państwo. „Edukacja kompetencyjna” – jak mówi Gert Biesta – zdominowała dzisiejsze myślenie o edukacji w ogóle, czego przejawy widoczne są w języku, którego współczesne przesunięcie badacz określa właśnie mianem *learnification of education* (dostępny na: <https://www.youtube.com/watch?v=CLcphZTGejc>, otwarty 20.12.2017), równoznacznym z tendencją do ograniczenia rozumienia całości procesów kształcenia do formowania ściśle określonych umiejętności tj. kompetencji czy kwalifikacji. Tymczasem cele nauczania wyrażone *jedynie* w tym paradygmacie – mają charakter nieuchronnie redukcyjny oraz dramatyczne społeczne konsekwencje (tamże). Edukacja, w ramach której człowiek funkcjonuje jako „kapitał” czy „zasób” ludzki, niejednokrotnie ogranicza się do wytwarzania

pewnych stałych dyspozycji podmiotowych (nawet jeśli słowo kompetencje nie pada). Minimalizacja rozumienia procesów uczenia się tylko do tego poziomu, skutkuje kreacją podmiotowości zewnętrzsterowanej, nastawionej na wzbogacanie CV i osiąganie „sukcesu życiowego”, rozumianego w tym wypadku głównie jako sukces ekonomiczny i indywidualny zysk. Neoliberalny projekt wzmacnia tę formę podmiotowości, ogranicza jednocześnie zainteresowanie nie-instrumentalnymi i transformatywnymi wymiarami edukacji (zob. Fraser, Lambie 2015), niejednokrotnie poddającymi w wątpliwość dominujące narracje oraz kwestionującymi zasady, których winno się przestrzegać, aby osiągnąć zawodowy sukces. W aktualnym systemie odniesień, korzyści płynące z nie-instrumentalnego podejścia do edukacji nie są rozpoznawalne natychmiastowo i ewidentnie, ponieważ nie mogą być zmierzone narzędziami, którymi kultura audytu dysponuje (tamże). W takim ujęciu „myśląca” edukacja spotyka się z oporem nie tylko instytucjonalnym, ale także uczniów czy studentów, których oczekiwania „wyprodukowane” w dobie powszechności wartości neoliberalizmu niejednokrotnie wyrażone są raczej w paradygmacie kompetencyjnym. Pojawia się więc również pytanie, na ile uczeń/student „wychowywany” na skutek oddziaływania procesów, o których logice decyduje przede wszystkim kryterium racjonalności rynkowej, jest zainteresowany nie-instrumentalnymi aspektami edukacji, procesów – dla których istotą jest uczenie się poprzez pasję poznawania, niekoniecznie pokrywające się z realizacją programu nauczania, spełnianiem kryteriów do uzyskania zaliczenia, oceny, a w końcu tytułu zawodowego? Dla nauczycieli, którzy sądzą, że edukacja jest czymś więcej niż transmisja informacji, to jest, którzy uważają, że powinna ona wzmacniać postawy wątpienia i kwestionowania tego, co zastane oraz generować grunt dla szerszej zmiany społecznej i politycznej – współczesny krajobraz zdaje się wyglądać raczej zniechęcająco. Znikoma obecność zagadnień nie-instrumentalnych i transformatywnych aspektów doświadczenia edukacyjnego, zarówno na poziomie teorii, praktyki (w tym polityki oświatowej), jak i badań edukacyjnych, w istotny sposób obniża jakość pomysłów oraz oddziaływań w przestrzeni kształcenia.

Konkluzje

Filozofia Waldenfelsa prowokuje do krytycznej refleksji nad zagadnieniami, które mają fundamentalne znaczenie dla rozumienia edukacji, w tym nad znaczeniem doświadczenia obcości w konstytucji ludzkiej podmiotowości.

Będąc inspiracją do refleksji na temat subiektywnych, egzystencjalnych oraz transformatywnych aspektów edukacji, otwiera również pole do badań nad transcendentnymi wymiarami kształcenia. Doświadczenie obcości, składające się zarówno z etapu „nawiedzenia” przez obce, niepoznawalne i dezorientujące, jak i fazy przekucia tego swoistego *nadmiaru* w konkretną nową treść, jawi się jako moment generatywny, z którym związany jest swojego rodzaju etos transformatywny. Indywidualność i podmiotowość nie są w tej perspektywie częścią istniejącego porządku, ale czymś, co jeszcze się nie narodziło, pozostaje w horyzoncie możliwości i do zaistnienia wymaga zakwestionowania i choćby chwilowego przekroczenia obowiązującego układu. Obce stanowi więc swoistą potencjalność, otwarcie perspektywy i ewentualność innej rzeczywistości. Skłania do wypowiedzania tego, czego jeszcze nie ma, a więc do tworzenia. Składając propozycję, pociąga jako szansa na konwersję dotychczasowych znaczeń, zmianę oraz rozwój. Jawi się jako droga do samowiedzy i lepszego rozumienia, które paradoksalnie możliwe jest wówczas, kiedy nie dochodzi do konkluzji. Doświadczenie tego rodzaju kwestionuje sztywne dualizmy, rozszerza normalizujące kategorie i prowadzi do transgresji.

Szkoła rozumiana w tej perspektywie jest miejscem – które porusza, uwiadacznia niewidzialne i powołuje do życia nie-teraźniejsze. Nie stanowi zamkniętego, zestandaryzowanego, przewidywalnego i kontrolowalnego schematu odpowiadającego na potrzeby neoliberalnego ładu, ale robi miejsce na obce, nieznane, nieoczekiwane i upragnione, to jest na kategorie, które stanowią katalizatory praktyk transformatywnych. Procesem uczenia się nie kieruje zewnętrzna potrzeba, ale wewnętrzne pragnienie. Tak rozumiana edukacja ma szansę stać się wymiarem wolności, nie zaś zniewolenia – jest bowiem zachętą do kontestowania norm, niezadowolenia się prostymi odpowiedziami, stawiania pytań podstawowych i radykalnych oraz wzmacniania postawy wątplenia. Nie służy podtrzymywaniu statusu quo, ale wręcz przeciwnie, jest jego kwestionowaniem i gotowością do redefinicji dotychczasowych znaczeń – prowokuje krytyczne myślenie oraz twórczość. Logika tak rozumianego uczenia się jest zgoła odmienna niż charakter edukacji podporządkowanej racjonalności rynkowej, kulturze pomiaru i teleologii. Hasła treningu zawodowego i kształtowania kwalifikacji szeroko obecne w rozmaitych dyskusjach i projektach edukacyjnych pełnią określoną i ważną funkcję, niemniej nie wyczerpują zjawiska kształcenia. Rozpatrywane ono bowiem jedynie z funkcjonalnego punktu widzenia, z pominięciem egzystencjalnych i transformatywnych jego aspektów, zdecydowanie traci jako idea. Brakującym ogniwem są bowiem wówczas te wymiary procesu

edukacyjnego, które pozwalają na indywidualizację i formację podmiotową, zwiększanie zakresu niezależności i samodzielności myślenia oraz działania. Wyeliminowanie z procesów edukacyjnych tych aspektów prowokuje zasadne pytania o wartość tego rodzaju oddziaływania oraz jego społeczne konsekwencje.

Bibliografia

- Biesta G. 2012. *Knowledge/democracy: Notes on the political economy of academic publishing*, „International Journal of Leadership in Education”, nr 15 (4), s. 407–419.
- Biesta G. 2015. *‘What is Education For’? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*, „European Journal of Education: research, development and policies”, nr 50 (1), s. 75–87.
- Canaan Joyce E. 2013. *Resisting the English Neoliberalising University: What Critical Pedagogy Can Offer*, „Journal for Critical Education Policy Studies”, t. 11, nr 2, s. 16–56.
- Eddles-Hirsch K. 2015. *Phenomenology and educational research*, „International Journal of Advanced Research”, t. 3, nr 8, s. 251–260.
- Fraser J., Lamble S. 2015. *Queer Desires and Critical Pedagogies in Higher Education: Reflections on the transformative potentials of Non-Normative Learning Desires in the Classroom*, „Journal of Feminist Scholarship”, nr 7/8, s. 61–77.
- Giroux Henry A. 2004. *Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: making the political more pedagogical*, „Policy Futures in Education”, t. 2, nr 3 i 4, s. 494–503.
- Giroux Henry A. 2014. *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago.
- Husserl E. 1975. *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. Księga pierwsza*, tłum. D. Gierulanka, PWN, Warszawa.
- Koller H.C. 2011. *The Reasearch of Transformational Education Processes: exemplary considerations on the relation of the philosophy of education and educational research*, „European Educational Research Journal”, t. 10, nr 3, s. 375–382.
- Koskela J., Siljander P. 2014. *What is Existential Educational Encounter?*, „Paideusis”, t. 21, nr 12, s. 71–80.
- Manen M. van. 1996. *Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning*, [w:] *Phenomenology and educational discourse*, D. Vandenberg, s. 39–64.
- McLaren P. 2016. *Critical pedagogy and class struggle in the age of neoliberal terror*, [w:] *Neoliberalism, Critical Pedagogy and Education*, red. R. Kumar, London: Routledge, s. 19–67.
- Mezirow J. 1997. *Transformative Learning: Theory to Practice*, [w:] *Transformative Learning in Action: Insights form Practice*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 74, s. 5–12.
- Michałowska D.A. 2013. *(Nie)etyczne implikacje neoliberalizmu*, [w:] *Michałowska D.A., Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 25–100.
- Nussbaum M. 2016. *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów?*, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.

- Pleskot-Makulska K. 2007. *Teoria uczenia się transformatywnego Jacka Mezirov'a*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 81–96.
- Potulicka E. 2012. *Rynek w edukacji amerykańskiej jako teoria oraz ideologia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2 (58), s. 23–36.
- Rutkowiak J. 2010. *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej*, [w:] Rutkowiak J., Potulicka E., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 13–39.
- Waldenfels B. 2016. *Responsive structure of love*, „Primerjalna književnost”, t. 39, nr 1, Ljubljana, s. 15–29.
- Waldenfels B. 2009. *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Waldenfels B. 2002. *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Waligóra M. 2013. *Wstęp do fenomenologii*, Universitas, Kraków.

Źródła internetowe

- Biesta G. *Good Education in the Age of Measurement*, dostępny na: <http://www.youtube.com> (otwarty 22 luty 2013).
- Biesta G. *What really matters in education?*, dostępny na: <http://www.youtube.com> (otwarty 09 marca 2015).
- Waldenfels B. *Miejsca i drogi obcego*, dostępny na: <http://www.youtube.com> (otwarty 22 stycznia 2016).