

*Marcin Rebes**

ORCID: 0000-0002-1318-1459

Kraków, Polska

Państwo demokratyczne wobec wyzwań edukacyjnych: pomiędzy ideologią, populizmem a filozofią odpowiedzialności za innych

The Democratic State in the Face of Educational Challenges: Between Ideology, Populism and a Philosophy of Responsibility for Others

Abstract: This article addresses educational challenges like creativity and innovation through the prism of 20th-century problems that have arisen from the ideologisation of life, as well as from the phenomenon of populism, which means not only the will of the people prevailing over democratic rule of law but also the destruction of the symmetry of relations in society. The basis of this order is to see the state as an ethical substance, underpinned by responsibility towards the citizens. The crisis of European culture, its rationalism, has created serious problems for human beings. Consequently, human beings began to simplify the world by reducing it to the natural world, i.e. towards adopting naturalism and resorted to employing the mathematical-naturalistic method in their lives. Today's challenge is to restore creative rationality that unites diversity without destroying existing differences. Reason is not the opposite of experience; the former does not exclude the latter; experience may even be the base on which reason is sometimes built, and doing so should be seen and accepted as a responsibility for oneself and others.

Keywords: democracy; education; ideology; populism; identity.

* Dr hab. Marcin Rebes, Instytut Studiów Europejskich, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych, Uniwersytet Jagielloński; e-mail: marcin.rebes@uj.edu.pl.

Abstrakt: W artykule jest poruszony problem wyzwań edukacyjnych, takich jak kreatywność i innowacyjność, przez pryzmat XX-wiecznych problemów wynikających z ideologizacji życia, a także ze zjawiska populizmu, który oznacza nie tylko władzę ludu, ale również niszczenie symetryczności relacji w społeczeństwie. Podstawą tego porządku jest ujmowanie państwa jako substancji etycznej, której podstawą jest odpowiedzialność za innych. Kryzys kultury europejskiej, jej racjonalizm, stwarzał poważne problemy dla człowieka. Człowiek zaczął upraszczać świat, sprowadzać do tego, co należące do świata przyrody, do naturalizmu, a także do metody matematyczno-przyrodniczej. Dzisiejszym wyzwaniem jest przywrócenie racjonalności, ale nie naiwnej, lecz twórczej, która łączy różnorodność i nie niszczy przy tym istniejącej różnicy. Rozum nie jest przeciwieństwem doświadczenia, nie wyklucza go, a nawet na nim buduje swoją podstawę, jaką jest odpowiedzialność za siebie i innych.

Słowa kluczowe: demokracja; edukacja; ideologia; populizm; tożsamość.

1. Wstęp

Celem artykułu jest znalezienie odpowiedzi na pytanie o rolę współczesnego państwa demokratycznego we wspieraniu młodzieży, która musi się odnaleźć w nowej, zmieniającej się rzeczywistości. Kluczowym wyzwaniem edukacyjnym jest kształtowanie nie tylko charakterów, ale także umiejętności, dzięki którym młody człowiek stanie się kreatywny, będzie potrafił wybrać nowe, właściwe metody i zastosować je w pojawiających się nowych sytuacjach. Oprócz przygotowania ucznia do podejmowania wyzwań płynących z zewnątrz konieczne jest wspieranie rozwoju młodego człowieka jako osoby, jako indywiduum, czyli zachęcanie do osobistego rozwoju, realizacji własnych zainteresowań i pasji, podejmowania decyzji o sobie i swojej lokalnej społeczności. To ostatnie wyzwanie – dążenie do samourzeczywistnienia się (samorealizacji) osoby – jest *de facto* fundamentem jej kreatywności czy innowacyjności. Od połowy XX wieku w wyniku zachodzących zmian społecznych i cywilizacyjnych kluczową rolę w procesie wychowywania odgrywają właśnie kreatywność, innowacyjność, a także rozumność (Jaroszewska, 2020, s. 57; Drozdowski i in., 2010, s. 16), które są nie tylko umiejętnościami, ale również cechami osobościowymi, kształtowanymi przez wychowawców i nauczycieli. Wspieranie rozwiązywania problemów edukacyjnych przynosi korzyść nie tylko jednostce, ale także państwu demokratycznemu, które, jak się wydaje, stoją w obliczu ogromnego wyzwania, jakim jest proces globalizacji oraz ideologizacji życia społecznego

i politycznego, która powoduje wypaczenie idei państwa demokratycznego, szanującego opinie i poglądy wszystkich obywateli w równym stopniu. Ideologizacja myślenia polega na tym, że w celu zdobycia czy utrzymania władzy sięga się po uproszczony przekaz, który nie pozwala na krytyczny osąd sytuacji i podjęcie próby rozwiązania problemu w sposób kreatywny i innowacyjny. Ideologizacja w pewnym sensie narzuca myślenie i działanie według ukrytych schematów, które nie prowadzą do rozwiązania problemu, ale służą zdobywaniu poparcia czy utrzymaniu władzy. Filozofia pokazuje, że metodą ideologizacji życia społecznego i politycznego jest wzbudzanie poczucia niepewności, strachu i lęku. Metoda ta zaburza psychofizyczny rozwój człowieka. Również proces globalizacji i coraz szybciej zmieniająca się rzeczywistość technologiczna, cywilizacyjna oraz obawy o wejście na rynek pracy czy możliwość stabilizacji życia w niedalekiej przyszłości oddziałują nie tylko na jednostkę, ale także na jej relacje z innymi ludźmi, czy to poprzez budowanie związków z nimi, czy współpracę, a w efekcie rzutują na zdolność zawierania kompromisów.

Istnieje wiele różnych zagrożeń, ale chciałbym skupić się na dwóch szczególnie istotnych, zespalających problemy edukacyjne z przeszłości i współczesne, bardziej widocznych z perspektywy politycznej, problemów państw europejskich. Są nimi **ideologia** i **populizm**. Każde z nich w skrajnej postaci niszczy kreatywność i możliwość innowacyjnego myślenia. Rozważmy te zjawiska ze świata polityki, aby lepiej uchwycić problem kształcenia i pokazać jego wpływ na otwartość i kreatywność człowieka, a także ich duże znaczenie z perspektywy współczesnych wyzwań edukacyjnych w zmieniającym się świecie.

2. Problemy edukacyjne dzisiaj i w przeszłości

Ideologia i populizm prowadzą do poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu państwa, które nie tylko oczekuje wsparcia ze strony obywatela, ale także otwiera się na jego potrzeby wychowawcze i edukacyjne (Dworakowska, Sztobryn, 2020, s. 10; Kępiński, 1992, s. 37). Inaczej mówiąc, chodzi o wskazanie drogi do wzajemnej relacji między państwem jako instytucją a potrzebami samorealizacji każdego obywatela. Problem ten we współczesnej filozofii jest znany już od dłuższego czasu, tj. od końca XIX wieku, gdy filozofowie, ale i socjologowie, zaczęli stawiać pytanie o związek tego, co indywidualne, jednostkowe, z tym, co kolektywne, zbiorowe. Mam tu na myśli między innymi pracę Maxa Sche-

lera zatytułowaną *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, w której pojawia się problem współodpowiadania i zasady solidarności (Scheler, 1973, s. 527). Filozoficznie rzecz ujmując, problem nie jest prosty – trudno zachować własne prawo do samorealizacji jednostki, do jej sprzeciwu wobec konkretnego działania na rzecz spraw wspólnych i jednocześnie budować przestrzeń społeczną opartą na odpowiedzialności za innych.

Współczesna demokracja, chociaż nawiązuje do demokracji ateńskiej, to jednak zdecydowanie się od niej różni (Held, 2010, s. 7). Demokracja oznacza z definicji władzę w rękach ludu. W samym tym ujęciu demokracji jako systemu politycznego opartego na sprawowaniu władzy przez lud jest sporo niejasności, wynikających z określenia, kim jest lud. Co właściwie znaczy władza ludu? Czy lud sprawuje władzę ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą? Czy potrzebne jest tu pewne rozgraniczenie? W języku niemieckim obok pojęcia *Volk* pojawia się też inne – *Nation*. Czyja jest zatem władza? Jaki jest jej zakres? Już Kant zauważa, że potrzebny jest mechanizm kontrolny (Kant, 1995, s. 41). Wszystkie typy władzy nie mogą należeć do jednego podmiotu. Kant przywiązuje się bardziej do określenia ludu jako całości. W rzeczywistości rozdzielanie tej władzy dostrzega w regulacjach prawnych. Poprzez prawo sprawowana jest kontrola nad „samoograniczeniem się ludu”. Ten problem dotyczy zatem kwestii stosunku części do całości. Przez pojęcie „władzy ludu” rozumiana jest władza sprawowana *de facto* przez wybieranych przez lud jego reprezentantów, którzy mogą stanowić prawo, mają władzę ustawodawczą czy są przedstawicielami władzy wykonawczej. Na etapie przedstawicieli pojawia się problem zwiększenia władzy, czy wręcz wyparcia osób mających inne priorytety lub hołdujących innym wartościom. Jak zauważają teoretycy władzy: „władza uzależnia, a władza absolutna uzależnia absolutnie”. Możliwość podszycia się pod „głos ludu” to intratne narzędzie w rękach zręcznych polityków. Szczególnym przykładem jest tu użycie mocnego przekazu w celu zdobycia czy utrzymania władzy. Pozorna identyfikacja z głosem ludu wywiera presję na społeczeństwo, aby tę władzę poparło. Stosowanie manipulacji poprzez narzędzia wzbudzania strachu i lęku jest jedną z metod narzucenia jednej narracji. Ta metoda wydaje się w rękach polityków szalenie skuteczna, ale wypacza „zmysł społeczny” obywateli i demoralizuje. Jak w takim środowisku wychowywać i kształcić młodego człowieka? Dewastacja systemu aksjologicznego jest w takim sensie ogromna. Czy można uczyć człowieka żyć z poczuciem strachu? Czy można nauczyć się radzić sobie z lękiem? Czy można żyć w ciągłym strachu? Czy można być we wspólnocie

z permanentnym poczuciem obawy? Jak pokazuje historia minionego wieku, człowiek potrafi wiele znieść, lecz to doświadczenie niszczy jego osobowość. Życie w strachu i lęku budzi mechanizmy obronne, próby kanalizacji strachu. Środowisko, które początkowo współczuje, po pewnym czasie jest zmęczone wiecznym problemem lęku, odsuwa się od cierpiącego. Bycie pozostawionym sobie samemu prowadzi do destrukcji życia społecznego. Lud, którego głosem miał pierwotnie kierować się polityk, doprowadza do destrukcji jedności. Jednym z filozofów, który podjął się opisu lęku, obawy i strachu, był duński myśliciel Søren Kierkegaard (Kierkegaard, 1981; 2000; Szary, 2013, s. 67–80). Opisuje on lęk metafizyczny związany z poczuciem grzechu wobec Boga. Heidegger, odnosząc się do Kierkegaarda, przedstawia lęk przez pryzmat trwogi (*Angst*), którą trudno zdefiniować, trudno wyjaśnić, dlaczego się lękamy. Ten lęk (*Furcht*) jest trwogą, która ma podłoże ontologiczne. Nie ma w nim tego, „przed czym” (*vor*) czujemy trwogę. W odróżnieniu od powyższego doświadczenia odczuwamy również lęk, który możemy zlokalizować i dostrzec jego przyczynę. Lęk w sensie politycznym jest wywołany jakąś przyczyną, ale ma też znamiona niepewności heideggerowskiej trwogi. Heideggerowska trwoga wyrasta z troski *Dasein*, o własne bycie (Heidegger, 2004, s. 244), tzn. brak w niej zdefiniowanego, określanego tego, „przed” czym się lękamy. Troska polityczna ma paraliżować i pozwolić prowadzić się do bezpiecznej przystani, której jednak nie ma (Ahmed, 2004; Boler, 1999, s. 176). Lęk zawsze nakierowany jest na przyszłość (Tabaszewska, 2018, s. 271), ponieważ jest ona dla nas nieprzewidywalna, niepewna. To nie brak wiedzy, ale nieprzewidywalność paraliżuje najbardziej. Jak zatem wejść w interakcję z uczniem, samemu będąc ogarniętym przez strach? Czy nauczyciel jest wiarygodny? Jak wejść z uczniem w relację, która niesie także niewiadomą co do rezultatu wychowania, edukowania? Nauczyciel-obywatel jest pełen lęku i strachu. Nie każdy jest bowiem człowiekiem heroicznym i pełnym cnoty/woli przetrwania „mimo wszystko”. Kluczową rolę odgrywa tu świadectwo nauczyciela, który niewzruszony, ale i nie naiwny, nie boi się zaryzykować. Pod tym względem dochodzimy do poważnego problemu, jakim jest myślenie racjonalne. Kultura europejska dostrzegła upadek racjonalizmu, tymczasem to właśnie rozum i uczucia odgrywają w edukacji ważną rolę (Ebeling, 2006, s. 75). Odbiegając od tematu, jakim są wyzwania edukacyjne, jednocześnie się do nich zbliżamy.

3. Kryzys racjonalnego myślenia a zagrożenia ideologizacji życia społecznego

Poważnym problemem dla demokracji jest **ideologia**, która niszczy zmysł wspólnoty, a także kreatywność. Na czym polega problem ideologii w edukacji? Pojęcie to ma różne znaczenia. Politologia spogląda na ideologię przez pryzmat pewnych idei politycznych. Jak podaje słownik języka polskiego, ideologia to: „system poglądów, idei, pojęć politycznych, społecznych, prawnych, etycznych, religijnych i filozoficznych jednostki lub grupy ludzi w określonym czasie, miejscu i warunkach, zw. społecznych” (*Słownik wyrazów obcych*, 1980, s. 295). Może być też rozumiana jako nauka o ideach, wyobrażeniach. Podejście filozoficzne jest nieco odmienne od politologicznego czy socjologicznego, filozofia uczy bowiem, że z ideologią wiąże się nadmierne przywiązywanie wagi do całościowego spostrzegania świata, czyli totalności (Maliszewski, 2020, s. 16). Ideologia próbuje wyjaśniać świat bezkrytycznie, wykorzystując przy tym kryzys myślenia racjonalnego.

We współczesnej nauce podstawowym narzędziem jest krytyczna analiza, poszukiwanie słabego punktu, natomiast w ideologii myślenie krytyczne jest niepotrzebne. Na pewno politolodzy zakwestionowaliby takie ujęcie, ale tu chodzi o pewnego rodzaju utopijne myślenie. Żaden system nie jest w stanie zaproponować wizji całościowej, która doprowadzi do pokonania wszelkich problemów społecznych. Kluczowym elementem, ukazującym negatywny wpływ ideologii na życie społeczeństwa, państwa, są takie systemy jak marksizm-leninizm czy ideologia narodowego socjalizmu. Ich mechanizm odhumanizujący pokazał, że systemom politycznym brakuje antropologicznej podstawy. Ideologie te miały podstawę we wcześniejszych przemyśleniach filozoficznych. Epoka XIX wieku była okresem, w którym ludzie dążyli do budowania systemów, a ludność inspirowała się powstającymi ideami.

Koncentrowanie się na tym, co rzeczywiste, niszczy ducha myślenia. Filozofia współczesna uprawiana na uniwersytetach dziś nie chce być związana z ideą polityczną, o której można było słyszeć w XIX i XX wieku, lecz z myśleniem nad światem, którego fundamentem jest człowiek. Filozofowie, zarówno przedstawiciele fenomenologii, filozofii dialogu, jak i filozofii analitycznej, dalecy są od budowania systemu na wzór Hegla, lecz koncentrują się na uchwyceniu problemu człowieka w świecie, w społeczeństwie. Podobnie jak nie chcą określić człowieka z perspektywy jednej jego funkcji, cechy, lecz procesu, w którym

człowiek sam się pozwala odkryć. Odeszliśmy daleko poza temat główny, ale czy na pewno? Demokracja i wyzwania wychowawcze to *de facto* pytanie o pierwotne doświadczenie z innymi, doświadczenie wspólnoty. Demokracja z pewnością nie jest pojmowana tylko jako ustrój polityczny, ale też sposób wzajemnego odnoszenia się ludzi do państwa jako zbiorowości (Michałowska, 2020, s. 177). Ideologia w filozoficznym sensie jest budowaniem świata pozbawionego refleksji. Filozofowie stwierdzą nawet, że ideologia odrzuca myślenie, kierując się „wizją” polityczną, i zapomina o człowieku i jego prawie do rozwoju, do samorealizacji.

Podobnie Husserl poddaje krytyce kulturę europejską, zauważając, że rozum został zdominowany przez nauki przyrodnicze i ich metody. Nauka została zredukowana do obiektywności danej w nauce, której podstawą jest obiektywność matematycznego przyrodoznawstwa. Husserl stwierdza, że aby powrócić do właściwego myślenia o rozumie i nauce, trzeba dokonać zwrotu w kierunku uświadomienia sobie transcendentalnej funkcji umysłu. Odrzucenie naturalizmu, a także pozornego obiektywizmu jest jedyną drogą do przezwyciężenia kryzysu kultury europejskiej. Heidegger dodaje natomiast, że chodzi nie tylko o odejście od naturalizmu, ale także o sprowadzenie świata jedynie do świadomości. Tymczasem chodzi o głębszą refleksję, która zgodnie z postulatami filozofów będzie się odnosić do źródła.

W artykule zatytułowanym *Filozoficzny protest Heideggera wobec współczesnej nauki i techniki* (Rebes, 2016, s. 137) autor podejmuje problem istoty myślenia przez pryzmat filozofii Heideggera. Zwraca uwagę na diagnozę Heideggera, który stwierdza, że głównym problemem współczesnego człowieka jest metafizyka, a właściwie jej system i jej interpretacja. Dla Heideggera kluczowym problemem jest to, że zamiast skupiać się na tym, co źródłowe, dokonuje się redukcji świata do tego, co rzeczywiste. Człowiek staje się wówczas człowiekiem jednowymiarowym (Marcus), człowiekiem jednej książki (św. Tomasz z Akwinu).

Od czasów Arystotelesa w zapomnienie popadł problem odniesienia człowieka do tego, co jest mu dane w sposób źródłowy. Heidegger chce do tego problemu wrócić i w tym celu przedstawia, czym jest *techne* myślenia, odwołując się do poezji i sztuki. Zafascynowany filozofią życia, ale i neokantyzmem, dostrzega, że życie i przeżycie są pojęciami, które wiążą nas z psychologią, tymczasem w filozofii chodzi o poznanie źródłowe. Heidegger dostrzega również bezsens myślenia o nieskończoności, gdyż ludzkie myślenie ma wymiar skończony.

Autor *Co zwie się myśleniem* zwraca uwagę na to, że nauka skupiona na pojęciu bytu porzuciła badanie myślenia. *Myślenie o czymś* nie jest jeszcze samym myśleniem. Myślenie o czymś koncentruje się na tym, co można dostrzec gołym okiem, co jest widzialne w przestrzeni tego, co nazywa się rzeczywistością. Dlatego współczesna kultura skupia się na tym, co techniczne. Współczesny człowiek pochłonięty techniką przestał myśleć. Nauka została zredukowana do przedstawienia, które charakteryzuje pewność. Jednak wychowanie, edukacja to przecież inwestowanie w człowieka, którego nie sposób oceniać przez pryzmat tylko tego, co rzeczywiste. W tym sensie polityka to coś więcej niż realizacja idei politycznych w społeczeństwie, którego wskaźnikiem jest rzeczywistość, to jest pewnego rodzaju wspólnota, której głębi nie widać, lecz można jej doświadczyć w relacjach. Podział na irracjonalizm i racjonalizm wydaje się w tym znaczeniu zupełnie na wyrost. Jest on nieadekwatny do badań filozoficznych. Jednak to filozofowie zarzucają racjonalizmowi, że doprowadził do upadku kultury europejskiej. Parafrazując Heideggerowskie rozważania nad myśleniem, można stwierdzić, że współczesna kultura pozostawiła racjonalne myślenie, koncentrując się na spostrzeganiu świata zredukowanego do rzeczywistości. W wychowywaniu do samodzielnego działania konieczne jest myślenie, które wykracza zdecydowanie poza ramy myślenia wypływającego z lęku, ale także takiego, które działanie rozumu sprowadza do ujęcia technicznego weryfikowanego przez otaczającą rzeczywistość. Żeby nie zostać oskarżonym o przesadny idealizm, trzeba nam powiedzieć, że tak interpretowana rzeczywistość jest oparta na doświadczeniu, ale takim, które uprzedza naszą świadomość. W relacjach międzyludzkich nie chodzi o to, aby mówić o racjonalistycznym lub idealistycznym podejściu do rzeczywistości, lecz o to, aby pozwolić temu, co zewnętrzne, pokazać się, urzeczywistnić, jednak bez redukcji się przy tym do świata widzialnego przedmiotów. W myśleniu człowieka konieczna jest rehabilitacja rozumu. Jest ona możliwa w doświadczeniu poezji, sztuki, ale i w świecie polityki rozumianej jako służba i współdziałanie.

Na początku lat 20. XX wieku Husserl przygotowuje dzieło, w którym zamierza poruszyć problem „filozofii pierwszej” (*Erste Philosophie*) (Świącicka, 2005, s. 32), co oznacza konieczność porzucenia przekonań i przeświadczeń ukazujących się w myśleniu o konkretnych rzeczach i sprawach oraz skoncentrowania się na własnym „ja jestem” (*ich bin*), czyli postawienia pytania o to, czym jest „czyste życie Ja” i w jaki sposób konstytuuje się w nim sens tego, co wydaje się obiektywne. Również Heidegger w podobnym czasie stawia

pytanie o „Ja”, lecz początkowo w powiązaniu z pytaniem o życie (*Leben*), by przekształcić je w pytanie o bycie (*Sein*). Heidegger wprowadza „współbycie” (*Mitsein*), by się z tego określenia coraz bardziej wycofywać. Dzięki Husserlowi także neokantysta Heidegger już na początku swojej drogi filozoficznej porzuca świat psychologii i wiedzy opartej na dotychczasowej metafizyce, ale nie będzie potrafił skoncentrować się na drugim człowieku. Dopiero filozofia dialogu sprawi, że źródłowym doświadczeniem stanie się spotkanie z drugim człowiekiem, relacja Ja–Ty. Porzuca ona myślenie o rzeczach, wiedzy, technice i koncentruje się na doświadczeniu, które jest jedyne w swoim rodzaju, jest zawsze moje, tj. doznaniu bliskości drugiego, który pozwala mi odnaleźć siebie i sens mojego życia. Ta nowa „jakość” nie jest tylko moja ani drugiego, ale jest przestrzenią „pomiędzy”. W pewnym sensie rehabilitacja rozumu polega na porzuceniu filozofii, posługującej się abstrakcyjnym myśleniem, którego centrum było „Ja”, a skoncentrowaniu się na doświadczeniu, które uprzedza, antycypuje świadomość. Jak wspomina o tym Bollnow w *Existenzphilosophie und Pädagogik*, filozofia dialogu, początkowo nawiązując do filozofii życia, skupia się na dialogiczności relacji, by ukazać ją z perspektywy religijnej i edukacyjnej. Bollnow za E. Rotten zauważa, że edukacja jest rodzajem spotkania (Bollnow, 1968, s. 91). Język uczucia, emocji zastąpił język ujmujący świat przez pryzmat przedmiotu. Dla edukacji, a przede wszystkim dla relacji między uczniem, studentem a nauczycielem, ma to istotne znaczenie. Dokonał się „przewrót kopernikański”, ponieważ ucznia trzeba traktować jak partnera.

4. Nowe podstawy myślenia europejskiego opartego na doświadczeniu spotkania

Prekursorem filozofii dialogu jest Ferdynand Ebner, który w swojej pracy zatytułowanej *Das Wort und die geistigen Realitäten* (Ebner, 1921, s. 45; cyt. za Doktor, 1992, s. 34) porusza kwestię relacji międzyludzkich przez pryzmat Boga. W pewnym sensie metafizyka klasyczna musiała ustąpić myśleniu opartemu na bliskiej relacji, która jest spotkaniem człowieka z człowiekiem. Myślenie racjonalistyczne sprowadzało człowieka w jego relacji z innym do świata przedmiotów. W myśleniu dialogicznym Ebnera są dwie drogi. W pierwszej człowiek wybiera Boga, w drugiej – świat. W pierwszym przypadku, gdy człowiek skłania się ku Bogu, przywrócony jest mu świat; gdy człowiek wybiera świat, odbiera

go Bogu. W 1922 roku inny myśliciel dialogiczny Martin Buber w wykładach zatytułowanych *Religion als Gegenwart*, a także w powstałej rok później pracy *Ich und Du* (Buber, 1992, s. 85) zauważa, że człowiek nie musi wybierać między Bogiem i światem. Świat jest płaszczyzną, na której odbywa się spotkanie. Józef Tischner stwierdza, że istnieją trzy typy otwartości: otwartość na innych, otwartość na świat oraz otwartość na czas, który przepływa (Tischner, 1990, s. 11). Płaszczyzną spotkania *Ja z innym* jest język. Właśnie język, lecz rozumiany nie przez pryzmat przyczynowości i skutku, lecz jako środek wyrazu bliskości. Levinas w rozmowie z Philippe'em Nemo, nawiązując do Heideggerowskiego znaczenia języka, stwierdza, że dla niego ważniejsze jest samo mówienie niż to, co powiedziane.

W rzeczywistości to, co powiedziane (*le dit*), nie ma dla mnie takiego znaczenia jak samo mówienie (*le dire*), które mniej mnie interesuje ze względu na swoją zawartość informacyjną niż ze względu na fakt, że zwraca się do tego, który ze mną mówi (Levinas, 1991, s. 29).

Odrzucony racjonalizm był jedynie formą pewnej manieri, pozornej przykrywką racjonalizmu. Racjonalizm upadł, ponieważ pod żadnym pozorem go tam nie było. Racjonalne myślenie to niekoniecznie myślenie przyczynowo-skutkowe, prowadzące do powstania techniki. Racjonalizm to umiejętność kojarzenia, budowania mostów tam, gdzie ciągłości nie ma.

Heidegger stwierdza: „Nasza epoka nie dlatego jest techniczna, że jest epoką maszyn, raczej jest ona epoką maszyn, ponieważ jest techniczna” (Heidegger, 2000, s. 64). W pewnym sensie jego myślenie zgadza się ze spostrzeżeniem Husserla w dziele zatytułowanym *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*, w którym doszukuje się źródeł kryzysu kultury europejskiej.

Co takiego się wydarzyło, że Husserl dostrzega kryzys nauki opartej na podstawach racjonalizmu, a przedstawiciele filozofii dialogu dostrzegają konieczność budowania świata na relacji do drugiego człowieka? Dokonało się pewne przewartościowanie tego, czym jest racjonalizm. Już wcześniej Nietzsche, a także Schopenhauer czy Bergson skierowały filozofię ku irracjonalizmowi. Jest jednak w filozofii dialogu czy fenomenologii zwrócenie się w kierunku rozróżnienia między tym, co realne, i tym, co należy do istoty. Fenomenologia zwraca się ku istocie, która nie jest pojęciem abstrakcyjnym, lecz wglądem

w istotę rzeczy, w to, dzięki czemu coś jest tym, czym jest. Chodzi o to, aby rzecz była tym, czym jest, a nie tym, czym się nam wydaje, że jest. U podstaw filozofii dialogu leży natomiast relacja z drugim człowiekiem. Filozofia dialogu nie rehabilituje rozumu, ale kładzie nacisk na relacje międzyludzkie.

Kryzys myślenia opartego na rozumie dotyka spraw demokracji w państwie, a także kwestii rozwiązywania problemów, które wynikają z nowych wyzwań edukacyjnych (Hejnicka-Bezwińska, 2000).

Poważnym wyzwaniem państw demokratycznych jest ukształtowanie w obywatelu postaw prospołecznych i empatii wobec innych, czyli odpowiedzialności za siebie i innych (Starego, 2016, s. 65). Państwo demokratyczne zakłada pluralizm wypowiedzi i możliwość kształtowania państwa przez różne grupy społeczne przy akceptacji innych. Umiejętność dyskusowania o sprawach trudnych i zawierania kompromisu to jedna z najważniejszych cnót obywatelskich w państwach demokratycznych. W przypadku upadku kultury opartej na myśleniu jest to szalenie trudne, a nawet niemożliwe. Szczególnie wtedy, gdy rozum, zakwestionowany przez kryzys wartości, podpowiada, że nie można kierować się odwetem oraz że cel nie uswięca środków.

Kluczowym zadaniem edukacyjnym w państwach demokratycznych, oprócz wsparcia dla samorealizacji, samostanowienia obywateli, jest również „zmysł państwowy”, zaangażowanie w sprawy państwa i umiejętność podjęcia wyzwań i odpowiedzialności za nie. Jednak w państwach demokratycznych problem dotyczy aksjologii i konieczności krytycznego myślenia. Młody człowiek chce mieć wpływ na to, co dzieje się w świecie społecznym i politycznym, ale jeśli nie może go mieć, staje się na ten świat obojętny. Obecnie mamy do czynienia z taką właśnie sytuacją, czyli zobojętnieniem na problemy polityczne. Młodzi ludzie coraz mniej angażują się w sprawy polityczne. Jak pisaliśmy wcześniej, w życiu politycznym pojawiają się tendencje do wzbudzania negatywnych emocji, którym trzeba przeciwstawić krytyczne, ale przy tym konstruktywne myślenie (Boler, 1999, s. 33; Starego, 2016, s. 67). Antidotum na „rozchwiany świat” jest posiadanie dystansu do niego i do siebie, co zapewnia – jak twierdził Tatarkiewicz – poczucie humoru. Patrzyć na świat i dostrzegać w nim zagrożenie nie oznacza bagatelizowania, ale umiejętność stania „obok”, co poprawia także osąd i uśmierza ból wynikający ze strachu i lęku przed światem.

5. Zagrożenie dla właściwych relacji społecznych – populizm

Kolejnym zagrożeniem jest **populizm**. Tak jak ideologia niszczy krytyczne myślenie, tak skrajna postać populizmu jest grą na emocjach, na uczuciach związanych z przynależnością do ludu. Pojęcie populizmu pochodzi od łacińskiego słowa *populus*, czyli lud. Populizm można rozumieć pozytywnie jako władzę ludu, mas, ale i negatywnie, gdy władza legitymizuje swoje decyzje głosem ludu. Według myśli Paula Taggarta pojęciem kluczowym dla populizmu jest *Heartland*, oznaczające centrum, serce, które jest utożsamiane z wszystkimi odrzuconymi, prześladowanymi (Taggart, 2000). Tak rozumiany populizm pogłębia podziały w społeczeństwie i wykorzystuje nierówności społeczne do walki o władzę. „Centrum” staje się dla populistów ważnym narzędziem do zdobycia władzy. Odrzuceni i prześladowani są umieszczeni w samym centrum uwagi, są zaczynem pewnego fermentu, który wyrasta z założenia idealnego świata i zmierza do przewartościowania oraz zmian w strukturze społecznej i politycznej. Te marginalizowane wspólnoty identyfikowane z ludem czerpią swoją siłę i jedność z poczucia wyimaginowanego cierpienia. W tym sensie cel uświęca środki do urzeczywistnienia nadrzędnej idei. Populizm to także unikanie faktycznych problemów poprzez wprowadzanie abstrakcyjnego utożsamiania się ze społeczeństwem, grupą cierpiącą oraz budowanie systemu politycznego na podziale na innych i nas, czyli lud. Ten dualizm oznacza, że cierpienie jest *de facto* cierpiętnictwem. I nie chodzi tu wcale o przewyciężenie cierpienia, lecz o uwodzenie nim. To emocjonalne podłoże populizmu zmierza do napięcia między elitą a ludem cierpiącym i wierzącym w nadrzędną sprawiedliwość. W jaki sposób ten problem wpływa na demokrację i na wyzwania edukacyjne?

O populizmie w skrajnej jego postaci możemy mówić podobnie jak Tischner o pozornej nadziei, którą daje nam utopia, utopijne myślenie. Wszelka nadzieja dotyka sfery jutra, tego, co dopiero nastąpi.

Nadzieja jest tą duchową siłą, która steruje z ukrycia ludzkim dramatem, pozwala człowiekowi pokonać przeszkody teraźniejszości i zwracać się ku przyszłości. W ten właśnie sposób nadzieja wzbudza w świadomości wspólnoty jakiś mniej lub więcej określony projekt jutra. Projekt ten przybiera często charakter utopii społecznej (Tischner, 1993, s. 480).

Poprzez refleksję nad utopią możemy odkryć, na czym nam naprawdę zależy, odkryć nasz świat wartości, ale przy tym jednak nie doceniamy siły zła. Tischner pisze: „Utopie zazwyczaj minimalizują potęgę zła, lekce je sobie ważą. Wierzą, że tak niewiele potrzeba, by zło ustąpiło ze świata” (Tischner, 1993, s. 481). Do przezwyciężenia problemu utopii potrzeba pewnej logiki, która nie pozwala stawiać siebie za cel sprzecznych idei, projektów, a także koniecznej weryfikacji z rzeczywistością.

Na czym może polegać zło w przypadku utopii? Przede wszystkim na braku refleksji nad rzeczywistością oraz pewnych zasad, które istnieją pomimo wszystko. Populizm i utopia budują świat idealny pozbawiony odniesienia do rzeczywistości. Co gorsza, zło polega tu na zerwaniu dialogiczności, symetrii w relacjach z innymi, budowaniu relacji opartej na spostrzeganiu innego jako wroga lub przyjaciela. Wartości wyrastają z przekonania o niesprawiedliwym podziale dóbr i poszukiwaniu kozła ofiarnego.

Podajemy za przykład antagonizmu kwestię uczciwego wynagrodzenia nauczycieli za pracę z młodzieżą. Kolejne ekipy rządowe pomijają podniesienie uposażenia nauczycieli, traktując to jako mało istotny problem, dotyczący stosunkowo niewielkiej liczby osób. Ruch zwiększenia wynagrodzenia jest tylko pozorny. Dla państwa problemem staje się także fakt, że niektórzy obywatele będą mieć tak niskie emerytury, że trudno im będzie się utrzymać. W tej grupie są również nauczyciele. Państwo, nie próbując wyrównać statusu społecznego, m.in. przez podwyższenie pensji, odkłada na później problem nauczycieli, którzy przejdą na emeryturę w przyszłości. Źle wynagradzanym obywatelom obiecuje się, że emerytury wzrosną, a może lepiej byłoby sprawić, aby ten podział zysków dotyczył jak największej grupy osób, aby nie tworzyć strefy emerytów, którym państwo będzie wypłacać większą emeryturę, wcześniej społeczność tę wyzyskując płaceniem zbyt małej pensji za wykonaną pracę. W sensie populizmu, gdyby grupa była bardziej liczna, mogłaby doprowadzić do destabilizacji, tworząc świat centrum, które sieje ferment i widzi konieczność dokonania przewrotu. W populizmie stan ten można wykorzystać do zmiany władzy czy zdobycia pozycji. Racjonalnie rzecz ujmując, trzeba zmierzyć się z problemem poprzez lepszy podział środków na edukację i inne zadania, jakie ma do wykonania państwo demokratyczne. Wyzwaniem edukacyjnym jest zatem przezwyciężenie dialektyczności i chęci budowania społeczności spolaryzowanej. Stanie się to możliwe tylko wtedy, gdy państwo będzie się starało wzorcowo dzielić się dobrami ze społeczeństwem, a także opierać się na pewnych wartościach, które budują

stabilność w społeczeństwie. Pozostaje więc alternatywa – albo kształtowanie postaw u młodego człowieka opartych na kreatywności i innowacyjności, albo podążanie po utartych drogach, budujących świat wartości na stereotypach. Wydaje się, że przedstawiony przez nas problem populizmu nie ma związku z problemami edukacyjnymi, lecz tylko pozornie. Populizm ukazuje poważny problem edukacji współczesnej, jakim jest brak w formowaniu charakteru, kształtowaniu postaw zasad etycznych opartych na symetrii, konstytuowania się wartości w relacji wzajemnej między człowiekiem a człowiekiem.

6. Odpowiedzialność za innych i solidarność z innymi

Tischner w swoim dziele *Polska jest ojczyzną*, nawiązując do XIX-wiecznej wizji filozofii narodu, której doszukuje się u Hegla, zauważa, że naród to „substancja etyczna”. Stwierdza on, że:

Sprawą podstawową dla narodu jako substancji etycznej jest sprawa człowieka. Prawdziwa reforma świata zaczyna się od prawdziwej przemiany człowieka. Przemiana struktur i systemów jest dla ojczystych dziejów ważna, ale w sumie pochodna, ojczysta nadzieja wyrasta nie z tego, co może być, ale z tego, jaki jest człowiek (Tischner, 1985, s. 108).

Właśnie sprawa populizmu uzmysławia nam, jak ważne jest budowanie człowieka i jego kreatywności i innowacyjności na fundamencie moralnym, dla którego najważniejsze jest budowanie wartości, a nie rywalizowanie o nie. Budowanie świata walki o wszystko niszczy „substancję etyczną” i „substancję narodu”, czyli człowieka. Konieczne jest przy tym utrzymanie różnorodności, szukanie więzów poprzez budowanie mostów między ludźmi, a nie pola walki (Krajewski, 2020).

W innym artykule zatytułowanym *Emmanuel Levinas*, zamieszczonym jako rozdział w zbiorze *Myślenie według wartości*, Tischner, odwołując się do autora *Całości i nieskończoności*, przedstawia, czym jest nowożytna wojna, którą określa jako wojnę totalną.

Jest próbą restauracji jedności sensu przy użyciu przemocy. Przez wojnę dąży się do zamknięcia świata w jednej całości, do podporządkowania go jednej

kluczowej zasadzie, jednemu podstawowemu pojęciu, w imię którego uśmierca się każdą różnicę. Wojna o totalizację to ulubiona zabawa Europejczyków (Tischner, 1993, s. 180).

Kontynuując, Tischner przedstawia diagnozę Levinasa w stosunku do kultury europejskiej i zauważa, że fundamentem kryzysu kultury europejskiej jest jej metafizyka, ontologia zaczerpnięta z tradycji greckiej.

To tam narodziła się koncepcja świata jednorodnego, tam powstała idea myślenia systemowego, w którym różnorodność rzeczy ginie na skutek partycypacji w bycie, wzorem myślenia stało się myślenie oparte na zasadzie identyczności, zaś dedukcja zastąpiła to, co widzą oczy, słyszą uszy, czują serca (Tischner, 1993, s. 180–181).

Dochodzimy do poważnego problemu, który wyrasta z upadku, czy może jedynie kryzysu rozumu, że konieczne jest myślenie, które różnorodności nie odrzuca, nie niweluje, ale ją silnie wzmacnia, tworząc silną więź mimo różnicy. Tego dotyczą kreatywność i innowacyjność – pozostawienia obserwowanego świata zróżnicowanym. Jednorodność polega na zróżnicowaniu, taki model edukacji pokazuje symbiozę między demokracją a innowacyjnością i kreatywnością młodego człowieka. Jednak myśl techniczna – nie mylić z osiągnięciami techniki – czyli sprowadzanie świata do wymiaru przyczyny i skutku, do świata jednowymiarowego oddziałuje negatywnie na proces kształtowania się młodego człowieka. Celem edukacji, wyzwaniem edukacyjnym jest wspieranie, pomoc w odkrywaniu samego siebie, swojego potencjału intelektualnego i emocjonalnego pozbawionego schematów czy stereotypów, sprowadzających się do myślenia jednowymiarowego.

Kluczową rolę odgrywa tu myślenie oparte na odpowiedzialności. Levinas pisze w swoich książkach *Całość i nieskończoność* czy *Inaczej niż być lub ponad istotą*, że odpowiedzialność wyrasta z etycznego pytania, które kieruje do mnie inny człowiek (Levinas, 1998, s. 296, 297; 2000, s. 23). Poprzez twarz innego dokonuje się zakwestionowanie mojego panowania nad innymi, światem i dociera do mnie myśl, że jestem dla innego i z innym. To w oparciu o to doświadczenie odnajduję siebie, lecz nie jako „ja”, lecz jako ten, który jest „z” innymi i „dla” innych. Zostałem wybrany przez innego spośród innych i dlatego jestem kimś wybranym, kimś szczególnym. Dopiero dzięki odpowiedzialności za innego,

która ma wymiar etyczny, odnajduję swoją tożsamość. Kultura, która stworzyła ideologię pozbawioną pytania o substancję etyczną, o człowieka, szuka myślenia systemowego, lecz w myśleniu nie chodzi o budowanie systemu, ale o myślenie otwierające się na innych, o myślenie etyczne, którego podstawą jest spotkanie. Z niego wyrasta poczucie obowiązku. W wychowaniu chodzi o towarzyszenie młodemu człowiekowi w jego odkrywaniu w sobie siebie i wrażliwości na innych (Szpunar, 2018, s. 13). Jak stwierdza Tischner:

Wewnętrzne poczucie obowiązku, wrażliwość na poszczególne wartości, poszczególne sytuacje etyczne, a także „zmysł rzeczywistości” – to wszystko znajduje się w człowieku w stanie nieustannego dojrzewania. Dojrzewanie wcale nie przebiega łagodnie. Człowiek przechodzi przez okresy większej lub mniejszej ślepoty, słabości, entuzjazmu i zniechęcenia, a także okresy zwyczajnych upadków. Upadek nie jest przypadkiem, często jest integralnym składnikiem dojrzewania. Człowiek staje się po upadku dojrzalszy, więc i lepszy niż przed (Tischner, 1993, s. 416).

Tischner będzie twierdził, że do zasad etycznych, zasad ładu społecznego trzeba dążyć mimo wszelkich trudności. Wspomina o pewnym paradoksie, który polega na tym, że aby być człowiekiem „mądrego kompromisu”, czyli harmonijnego współżycia międzyludzkiego, trzeba być bezkompromisowym w dążeniu do urzeczywistnienia dobra. Dążenie bezkompromisowe do sprawiedliwości jest konieczne do tego, aby móc porozumieć się między sobą. Celem wychowania jest zatem nauczenie człowieka dążenia do bezkompromisowości w realizacji dobra, aby móc później dojść do kompromisu na poziomie społecznym.

Ta bezkompromisowość w dążeniu oznacza również powstrzymanie się od sądów i skoncentrowanie się na człowieczeństwie drugiego człowieka, na chęci widzenia go przez pryzmat jego człowieczeństwa. Poznanie drugiego człowieka tylko wtedy jest możliwe, gdy wcześniej dokonuje się w nas otwarcie na innego.

Co może przezwyciężyć problem zagrożeń wypływających z ideologicznego nastawienia i populizmu? Ponowna wiara w rozum, lecz niekoniecznie techniczny, raczej oparty na myśleniu wypływającym z prawdziwych wartości. Myślę, że maksyma *nil est in homine bona mente melius*, czyli „nic nie ma w człowieku lepszego ponad rozum”, jest próbą ponownego oparcia kultury

europiejskiej na rozumie. Chodzi o myślenie krytyczne i konstruktywne, którego celem jest odpowiedzialność za siebie i innych. Racjonalizm musi oprzeć się na doświadczeniu drugiego człowieka. Rozum to nie tylko myślenie abstrakcyjne, ale też wewnętrzne doświadczenie siebie i innych. Współczesna demokracja, jeśli chce pomóc w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, musi wspierać kreatywność i innowacyjność poprzez odkrywanie człowieczeństwa w relacji z innym. Bezkompromisowość nie oznacza w tym przypadku ideologizacji, lecz nieustanne dążenie do urzeczywistnienia wartości.

7. Zakończenie

Wiele jest wyzwań edukacyjnych czy wychowawczych w państwie demokratycznym. Jednym z nich jest budowanie takiego systemu szkolnictwa, by był przyjazny i wykorzystywał zdolności, talenty uczniów, ale też przygotował ich do świadomego uczestnictwa w odpowiedzialności za państwo w sensie kulturowym, społecznym i politycznym. Jednak obok zewnętrznej sfery, czyli tworzenia instytucji, która odpowiada za kształtowanie postaw w uczniu, jest wewnętrzna, czyli wychowanie i kształcenie dziecka w taki sposób, by pozostawić w nim młodzieńczą spontaniczność i świeżość myśli i działania. Jak pozwolić dziecku realizować siebie i pozostawać w ścisłej więzi ze wspólnotą? Oprócz pozytywnych aspektów demokracji, troszczącej się o edukację obywateli, jest też element deformacji, która niszczy demokrację i negatywnie wpływa na kształtowanie postaw młodzieży. Elementem niszczącym jest tworzenie ideologii, a także populizm, który wykracza poza ramy przewidziane dla demokracji, niszczy demokrację i deformuje obywateli. Dlaczego to takie ważne i jaki to ma związek z wyzwaniami edukacyjnymi? Ideologia zwalnia z krytycznego myślenia, które jest ważne w demokracji. Populizm niszczy wewnętrzną jedność mimo istniejących różnic między obywatelami. Ideologia i populizm to jedynie pewne przykłady zagrożenia dla stabilnego systemu politycznego, jak również zaburzenia w myśleniu o państwie i odpowiedzialności za nie, a także konieczności krytycznego myślenia, czyli kreatywności i innowacyjności, problemów, z którymi boryka się współcześnie państwo demokratyczne. Filozofia dialogu, podobnie jak wcześniej fenomenologia, próbuje znaleźć rozwiązanie problemu, jakim jest kryzys kultury europejskiej. Myślenie sprowadzone do myślenia przyczynowo-skutkowego uniemożliwia dostrzeganie tego, co istotne. Można

powiedzieć, że takie myślenie odchodzi od istoty tego, co ma przedstawiać, ale również od samego myślenia. Parafrazując Heideggera i jego stwierdzenie, że „istotą mowy jest mowa istoty”, trzeba pozwolić mowie, żeby pozwoliła wydarzać się prawdzie. Istotą myślenia jest myślenie istoty, tzn. otwarcie się na ukazywanie się prawdy myślenia. Pomostem między demokracją a edukacją jest przestrzeń między ludźmi. Dokonuje się ona w języku, w mowie, która nie jest kumulacją treści zawartych w pamięci, budzących w człowieku obawę, lęk, lecz drogą, w której razem budujemy społeczność. Celem edukacji w niepewnych czasach jest kształtowanie w człowieku umiejętności radzenia sobie z trudnościami, z nowymi wyzwaniami poprzez własną opartą na racjonalnym myśleniu kreatywność, znajdującą nowe rozwiązania w zmieniającym się świecie.

Bibliografia

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York–London: Routledge.
- Bollnow, O. F. (1968). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Doktor, J. (1992). Wstęp. W: M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych* (s. 5–38). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Drozdowski, R., Zakrzewska, A., Puchalska, K., Morchat, M. i Mroczkowska, D. (2010). *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Dworakowska, K. i Sztobryn, S. (2020). Przedślowie. W: S. Sztobryn i K. Dworakowska (red.), *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* (s. 7–11). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ebeling, C. (2006). *Przyczynek do definicji człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ebner, F. (1921). *Das Wort und die geistigen Realitäten. Pneumatologische Fragmente*. Innsbruck: Brenner-Verlag.
- Heidegger, M. (2000). *Co zwie się myśleniem?* Tłum. J. Mizera. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidegger, M. (2004). *Bycie i czas*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

-
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji – konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
 - Held, D. (2010). *Modele demokracji*. Tłum. W. Nowicki. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
 - Jaroszewska, A. (2020). Mądrość – kreatywność – innowacyjność a nauczanie i uczenie się języków obcych w Polsce. *Jezyki Obce w Szkole*, 2, 57–67.
 - Kant, I. (1995). *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny*. Tłum. F. Przybylak. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
 - Kępiński, A. (1992). *Rytm życia*. Kraków: Sagittarius.
 - Kierkegaard, S. (1981). *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: PWN.
 - Kierkegaard, S. (2000). *Pojęcie lęku: proste rozważania o charakterze psychologicznym, odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierwotnego autorstwa Vigiliusa Haufniensisa*. Tłum. A. Szwed. Kęty: Biblioteka Europejska – Antyk.
 - Krajewski, M. (2020). *(Nie)nawidzenia. Świat przez nienawiść*. Kraków: Universitas.
 - Levinas, E. (1991). *Etyka i nieskończony. Rozmowa z Philippe'em Nemo*. Tłum. B. Opolska-Kokoszka. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
 - Levinas, E. (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 - Levinas, E. (2000). *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Tłum. P. Mrówczyński. Warszawa: Aletheia.
 - Maliszewski, K. (2020). Ideologia podziurawiona – o pedagogice filozoficznej w nie-filozoficznym czasie nie-filozoficznego plemienia. W: S. Szobryn i K. Dworakowska (red.), *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* (s. 12–23). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
 - Michałowska, D. A. (2020). Poglądy Tadeusza Kotarbińskiego – inspiracje dla współczesnej filozofii edukacji w społeczeństwie demokratycznym. W: S. Szobryn i K. Dworakowska (red.), *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* (s. 176–194). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
 - Rebes, M. (2016). Filozoficzny protest Heideggera wobec współczesnej nauki i techniki. *Roczniki Kulturoznawcze*, 7(1), 131–145.
 - Scheler, M. (1973). *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*. Tłum. M. S. Frings, R. L. Funk. Evanston: Northwestern University Press.
 - *Słownik wyrazów obcych* (1980). Warszawa: PWN.

- Starego, K. (2016). Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 35(4), 64–75.
- Szary, S. (2013). *Impresje egzystencjalne. Rozważania filozoficzne*. Toruń: Escape-Magazine.pl.
- Szpunar, M. (2018). Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie. *Kultura Współczesna*, 103(4), 13–23.
- Świącicka, K. (2005). *Husserl*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Tabaszewska, J. (2018). Między afektami i emocjami. *Przegląd Kulturoznawczy*, 36(2), 262–275.
- Taggart, P. (2000). *Populism*. Buckingham: Open University Press.
- Tischner, J. (1985). *Polska jest ojczyzną*. Paris: Editions du dialogue.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paris: Editions du dialogue.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.