

Jarosław Horowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Studia jako sytuacja dialogu

Podane w tytule sformułowanie jest tezą trudną, o ile nie niemożliwą do udowodnienia. Przyglądając się bowiem współczesnym studiom, a zwłaszcza intencjom dużej części osób podejmujących je, nietrudno zauważyć, że kilkuletni wysiłek zdobywania wiedzy ma przede wszystkim cel praktyczny, czyli służy uzyskaniu instrumentalnych informacji oraz sprawności. Przy takim nastawieniu coraz głębsze poznanie rzeczywistości, a zwłaszcza świata humanistycznego, do którego drogą jest dialog, wydaje się być w niewielkim stopniu powiązane ze studiami. Jak stwierdza A. Bloom w książce *Umysł zamknięty*, wybitny fachowiec *...niekoniecznie posiada większą wiedzę w dziedzinie moralności, polityki i religii niż osoby o znikomym wykształceniu. Wręcz przeciwnie, jego wąska wiedza, z towarzyszącymi jej przesądami i pychą, jak również literatura przedmiotu, która z dnia na dzień się dezaktualizuje i bezkrytycznie przyjmuje chwilową mądrość, odcina go od kultury ogólnej, którą prostszy lud wchłaniał kiedyś z rozmaitych tradycyjnych źródeł*¹. Pomimo wskazanej trudności warto jednak podjąć refleksję nad rzeczywistością studiów, aby poprzez porównanie jej do rzeczywistości dialogu zauważyć, czym mogą być studia dla podejmującej je jednostki w zakresie jej humanistycznego rozwoju, a zwłaszcza w zakresie budowania coraz głębszego i pełniejszego obrazu świata, poszerzania wiedzy osobistej. Rzeczywistość dialogu będzie w tym wypadku analizowana nie w całym swym bogactwie, ale przede wszystkim od strony podmiotowej, czyli w tych aspektach, które mogą rzucić światło na rzeczywistość studiowania. W ostateczności dialog potraktowany

¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1997, s. 66.

więc zostanie jako zasada myślenia², a poszukiwania zmierzać będą w kierunku zidentyfikowania warunków, jakie muszą być spełnione, aby studia upodobniły się do dialogu, oraz ukazania zagrożeń, jakie wiążą się z podejściem do studiów jako do dialogu.

1. Studia a dialog

Wspólną dla studiów oraz dialogu kategorią jest prawda. Zarówno bowiem dialog w sensie klasycznym podporządkowany był prawdzie o rzeczywistości³, jak i studia – z ich poznawczym charakterem – zdają się służyć przede wszystkim poznaniu prawdy. Wokół kategorii prawdy narosło jednak wiele kontrowersji, a główny spór toczył się na przestrzeni wieków o jej obiektywny lub subiektywny charakter. Na przełomie XX i XXI wieku akcent zdaje się przesuwac w stronę subiektywizmu, do czego przyczyniło się niewątpliwie absolutyzowanie i instrumentalne wykorzystywanie w życiu społecznym i politycznym różnego rodzaju teorii, które komunikowano jako prawdziwe⁴. Przekonanie o subiektywności ludzkiego poznania dochodzi do głosu zwłasz-

² Tezę taką postawił W. Bibler w książce: *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982.

³ Por.: T. Czeżowski, *O dyskusji i dyskutowaniu*, [w:] T. Czeżowski, *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958, s. 280-281; R. Łukaszyk, *Dialog. Struktura*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1995, kol. 1258. Współcześnie na dialog można patrzeć albo w sensie klasycznym, jako na dyskusję, rozmowę dwóch lub więcej osób, albo w dużo szerszym znaczeniu, które nadała dialogowi filozofia dialogu, filozofia spotkania – jej przedstawicielami są: M. Buber, F. Rosenzweig, F. Ebner, G. Marcel, E. Levinas, a w Polsce J. Tischner. Por.: W. Tyburski, *Idea dialogu w dziejach filozofii*, [w:] *Filozofia dialogu. Colloquia Torunensia V*, M. Kallas (red.), Toruń 2000, s. 16; M. Szulakiewicz, *Myślenie dialogiczne w poszukiwaniu nowej filozofii pierwszej*, [w:] *Dialog w kulturze*, M. Szulakiewicz, Z. Karpus (red.), Toruń 2003, s. 41-66; B. Milerski, *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), Warszawa 2008, s. 27-33; J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008, s. 15-40; U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 13-41.

⁴ Owe teorie J.-F. Lyotard nazwał „metanarracjami”. W sensie ogólnym metanarracjami są teorie, które wyrażają oświeceniowe przekonanie, że człowiek przy pomocy rozumu może osiągnąć wyzwolenie od nękającej go nędzy materialnej i powiązanej z nią nędzy moralnej, zmierzając ku powszechnym wolności, równości i braterstwu. Klasycznymi przykładami metanarracji są nazizm-faszyzm oraz komunizm. Ich skutkami, jak się okazało, były jednak przede wszystkim uniformizm kulturowy i totalitaryzm polityczny. Por.: H. Janaszek-Ivaničková, *Od modernizmu do postmodernizmu*, Katowice 1996, s. 102; F. Fukuyama, *Koniec historii*, Poznań 1996, s. 30; K. Wilkoszewska, *Wariacja na postmodernizm*, Kraków 1997, s. 27-29.

cza w kierunkach filozoficznych, budujących fundament dla kultury postmodernistycznej⁵. Dzięki rozwojowi mediów subiektywizm ze stanowiska elitarnego stał się elementem światopoglądu przeciętnego człowieka, co znajduje odzwierciedlenie w stwierdzeniu, że każdy może daną sprawę widzieć inaczej, każdy może mieć swój własny pogląd⁶. Termin „pogląd” stał się zatem synonimem pojęcia „prawda”, które nie jest już pisane z wielkiej, ale z małej litery ze względu na prywatny charakter prawdy⁷. Naświetlone tutaj pokrótce procesy skutkują w rzeczywistości szkoły wyższej. Znaczna część podejmujących studia młodych ludzi wyraża bowiem przekonanie, że „poglądy” profesora niekoniecznie są lepsze od ich własnych, a zatem obecność na zajęciach, które nie poprawiają instrumentalnych sprawności, a jedynie dostarczają „poglądów” na temat świata kultury, nie ma większego sensu. Można sobie przecież bez nich dobrze radzić w życiu. Aby móc kontynuować rozważania na temat związków między studiowaniem a dialogiem, należy więc najpierw wyjaśnić kilka kwestii związanych z prawdą.

W klasycznym nurcie filozofii o prawdzie mówiono albo w sensie ontycznym, albo w sensie epistemicznym. Prawda w sensie ontycznym była synonimem bytu. Wszystko, co istnieje, jest bowiem prawdą⁸. O tej prawdzie można

⁵ Por.: A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos” 1996, R. 9, nr 33-34, s. 72; A. Bronk, *Spór o postmodernizm*, [w:] A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998, s. 56-57.

⁶ Por.: F. Fukuyama, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000, s. 13; A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, R. 9, nr 33-34, s. 93.

⁷ Tak zwane myślenie silne, fundamentalistyczne ma zostać zastąpione, jak sugeruje G. Vattimo, przez „myśl słabą”, która jest świadoma własnej kontekstualności i subiektywizmu, a więc jest konstruowana na własny użytek i umożliwia polimorficzność sposobów życia, alternatywność kulturową, tolerancję dla odmienności. Por.: S. Kowalczyk, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004, s. 14, 16; A. Wierzbicki, *Postmodernizm, czyli kłopoty z moderną*, „Ethos” 1996, R. 9, nr 33-34, s. 116-117; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 17; A. Bronk, *Spór o...*, op. cit., s. 57-58.

⁸ W tradycji scholastycznej, a zwłaszcza tomistycznej, prawda była jednym z transcendentaliów. Terminu tego używało się pierwotnie w odniesieniu do pojęć. Ich istotą było przekraczanie wszystkich zakresów rzeczy, wszelkich kategorii. W tomizmie, który rozwinął najpełniejszą teorię transcendentaliów, pojęć tych wymieniano siedem: byt, rzecz, jedno, odrębne-coś, prawda, dobro, piękno. Obecnie stwierdza się, że transcendentalia to nie tylko pojęcia, ale realny sposób bytowania. Transcendentalia są tożsame z bytem, a różnice między nimi wynikają z różnych aktów poznania, za pomocą których ujmuje się byt. Por.: M. A. Krapiec, *Metafizyka – ogólna teoria rzeczywistości*, [w:] M. A. Krapiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 110-111; J. Herbut, *Transcendentalia*, [w:] *Leksykon filozofii klasycznej*, J. Herbut (red.), Lublin 1997, s. 522.

bez wątpienia powiedzieć, że jest obiektywna. Prawda, czyli byt, jest z kolei przedmiotem ludzkiego poznania, które systematyzowane jest za pomocą różnorodnych teorii. Jego obiektywizm budzi już jednak wątpiwości. Człowiek poznaje bowiem w sposób aspektowy, niepełny i jest uwikłany w poznawczy kontekst kultury, historii, języka, dlatego też nie powinien absolutyzować własnych ujęć. Pozytywizm, poszukując obiektywności, starał się wyeliminować z poznania czynniki subiektywne. Jednak, o ile jest to możliwe w naukach przyrodniczych, które dotyczą wyłącznie rzeczywistości materialnej, to humanistyce taka praktyka odbierałaby prawo istnienia⁹. Jak wynika z niniejszej charakterystyki, termin „prawda” może wskazywać na dwie różne rzeczywistości: przedmiotową (nawet jeżeli ten przedmiot ma charakter duchowy) i podmiotową. Brak pojęciowego rozróżnienia tych rzeczywistości rodzi liczne nieporozumienia. Stwierdzenie subiektywnego charakteru prawdy związane jest przede wszystkim z utożsamieniem prawdy z prawdą epistemiczną, co ma swoje uzasadnienie, ale implikuje również odsunięcie na margines zainteresowań prawdy obiektywnej, czyli prawdy bytu, a nawet powoduje zaprzeczenie istnienia tej prawdy.

Dla rzeczywistości studiów istotna jest kwestia obiektywnego charakteru prawdy epistemicznej, o której zdobycie w czasie studiów chodzi. Zgodnie z potocznym przekonaniem, prawda epistemiczna ma charakter subiektywny. Radykalnym wnioskiem z tego stwierdzenia byłoby zaprzeczenie sensu studiowania. Rozwiązanie problemu obiektywizmu oraz subiektywizmu prawdy epistemicznej podpowiada hermeneutyka. Jak wyjaśnia A. Bronk w swoim studium na temat hermeneutyki, kierunek ten, którego najbardziej znanym przedstawicielem jest H. G. Gadamer¹⁰, odrzuca przeciwstawienie obiektywizmu i subiektywizmu, gdyż wskazuje, że wiedza nie jest subiektywna, ale dziejowa i językowa. Ludzkie poznanie jest obiektywne w tym sensie, że dotyka bytu – jest transcendentne względem podmiotu¹¹, a równocześnie ma

⁹ Por. A. Bronk, *Filozoficzna hermeneutyka w sporze o obiektywność poznania*, [w:] A. Bronk, *Zrozumieć świat...*, op. cit., s. 125-128.

¹⁰ Hermeneutyka, jako metoda rozumienia tekstu, wydobywania jego sensu, posiada długą, sięgającą starożytności historię. Przez wieki stosowana była przede wszystkim w analizie ksiąg świętych. Nowożytność dokonała sekularyzacji hermeneutyki, odnosząc ją do każdego tekstu pisanego i mówionego oraz podejmując refleksję nad samym procesem rozumienia. Za twórcę nowożytnej hermeneutyki uznawany jest F. Schleiermacher. Wymieniony w tekście H. G. Gadamer skupił się w swoich analizach na ontologicznych momentach rozumienia, co jest szczególnie istotne w kontekście rozważań nad obiektywizmem poznania. Por. A. Bronk, *Hermeneutyka w naukach humanistycznych*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 6, Lublin 1993, kol. 770-771.

¹¹ Gadamer przyjmuje perypatetyckie określenie prawdy ontycznej. Por. A. Bronk, *Filozoficzna hermeneutyka...*, op. cit., s. 133.

charakter dziejowy i językowy. Istnienie czynników subiektywnych nie przeczy obiektywności takiego poznania, które oparte jest na doświadczeniu¹². Można zatem powiedzieć, że prawda (epistemiczna) ma szczególną naturę, jest bowiem równocześnie „obiektywna” i „subiektywna”. Subiektywna w tym sensie, że nie może zaistnieć bez poznającego podmiotu i podmiotowej strony stosunku intencjonalnego, a obiektywna jest w swym pozapodmiotowym odniesieniu¹³. Konsekwentnie, nie można relatywizować prawdy, a równocześnie niemożliwa jest jej absolutyzacja. W praktyce, poznając określoną rzeczywistość, należy mieć świadomość ograniczeń własnego ujęcia i z tego względu należy poszukiwać – na co wskazuje hermeneutyka – coraz głębszego, pełniejszego rozumienia tej rzeczywistości. Droga poznawczej wędrówki, nazywana kołem hermeneutycznym, przypomina spiralę, gdyż, wychodząc od pewnego „przed-rozumienia”, przebiega między przedmiotem a podmiotem, zmieniając równocześnie poziom rozumienia¹⁴. Każdorazowy powrót do przedmiotu – do prawdy ontycznej – umożliwia obiektywizację.

Szczególną rolę w procesie poznawczym odgrywa dialog. Jak to już zostało stwierdzone, dialog w sensie klasycznym podporządkowany był poznaniu prawdy. Wyciągając wnioski ze stanowiska hermeneutyki w kwestii poznania, można by powiedzieć, że wiedza poszczególnych uczestników dialogu na temat omawianej rzeczywistości jest niepełna, jest dziejowa i językowa, a równocześnie dotyka rzeczywistości, czyli jest obiektywna, aczkolwiek nie absolutna. Zebranie owych doświadczeń i ich wymiana w dialogu daje szansę na przełamanie własnego przedrozumienia i na spojrzenie na omawianą rzeczywistość w sposób pełniejszy, chociaż cały czas bez pewności holistycznego ujęcia¹⁵.

¹² Por.: A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język*, Lublin 1982, s. 154; tenże, *Filozoficzna hermeneutyka...*, op. cit., s. 139-144.

¹³ Por. J. Dębowski, „Prawda dialogu”, czyli jak unikać instrumentalizacji prawdy?, [w:] *Dialog w kulturze...*, op. cit., s. 78-79.

¹⁴ Por.: A. Bronk, *Rozumienie...*, op. cit., s. 61; K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 31-33; tenże, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998, s. 29; Cz. Bartnik, *Metodologia teologiczna*, Lublin 1998, s. 436, 450.

¹⁵ Por.: J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa 1992, s. 40-44; M. Reut, *Nauka, pytanie i dialog. Wstęp do analizy hermeneutycznej koncepcji uniwersalności rozumienia*, [w:] *Ku dialogowi w pedagogice*, R. Kwaśnica, J. Semkow (red.), Wrocław 1995, s. 31-34; B. Zielewska, *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*, Olsztyn 2002, s. 61-74; M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008, s. 102.

Między tak ujętym dialogiem a rzeczywistością studiów można odkryć pewne analogie, oczywiście, pod warunkiem, że osoba podejmująca studia dąży do pełniejszego rozumienia rzeczywistości, będącej przedmiotem studiów, czyli dąży do prawdy. Po pierwsze, studia, tak jak dialog, rozpoczynają się wówczas od określonego przedrozumienia. Wykłady, ćwiczenia, konwersatoria mają przyczyniać się do coraz doskonalszego poznania. Rozumienie jest w trakcie studiów poszerzane i weryfikowane, choć przed poznającym podmiotem odkrywana jest nieustannie przestrzeń niewiedzy, niepewności, tajemnicy. Odnośnikiem, pozwalającym poszerzać rozumienie, są doświadczenia i ujęcia rzeczywistości innych osób. Po drugie, studia stają się czasem zdobywania nie tylko instrumentalnej wiedzy, ale także coraz pełniejszego rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej, a w konsekwencji także dojrzenia do aktywnego w niej uczestnictwa. Niezależnie od przedmiotu studiów są one bowiem związane – jak to już zostało stwierdzone – z pogłębianiem rozumienia, a równocześnie z odkrywaniem ludzkich ograniczeń poznawczych. Studia prowadzą do zetknięcia z teoretycznymi stanowiskami, które niejednokrotnie są trudne do uzgodnienia. W konsekwencji głębsze rozumienie nie łączy się z absolutyzowaniem własnego widzenia rzeczywistości, pomaga natomiast dostrzec, że poszczególne wypowiedzi uwikłane są w założenia historyczne, kulturowe, językowe. Studia powodują zatem zmianę, na którą wiele osób nie zwraca uwagi – trudno ją bowiem bezpośrednio wykorzystać w późniejszej pracy zawodowej. Jest to jednak zmiana istotna, ponieważ kształtuje podejście do własnego procesu poznawania. Aby studia wywoływały tę zmianę, należy zatem zrezygnować z nastawienia na zdobywanie wyłącznie instrumentalnych informacji, przyjmując w zamian postawę dialogu, którego celem jest coraz pełniejsze rozumienie. W kolejnym punkcie przedmiotem rozważań będą warunki, jakie muszą zostać spełnione, aby można było mówić o postawie dialogu w procesie studiowania.

2. Warunki studiowania rozumianego jako dialog

Aby dialog mógł zostać urzeczywistniony, konieczne jest spełnienie wielu warunków. Zalicza się do nich partnerstwo uczestników dialogu, ich zdolność do wzajemnego przekazywania sobie idei, odpowiedzialność za słowo, postawa otwartości, zmierzanie do celu, którym w przypadku dialogu teoretycznego jest prawda, zawieszenie własnego sądu przez uczestników dialogu,

wyjście ku innej osobie, zbliżenie partnerów dialogu¹⁶. W kontekście rozważań nad studiami jako sytuacją dialogu warto zwrócić uwagę na niektóre z nich.

Po pierwsze, studia mogą być przyrównane do dialogu, jeżeli towarzyszy im cel poznawczy – jeżeli podejmujący je dąży do zrozumienia rzeczywistości – do zrozumienia siebie oraz innego człowieka, wreszcie do odkrycia natury człowieczeństwa, która ujawnia się w wielu płaszczyznach codziennej działalności. W powszechnej opinii studia mają charakter poznawczy, jednak w praktyce ów proces przebiega na różnych poziomach. Dla niektórych celem może być bowiem jedynie wiedza instrumentalna, która w niewielkim stopniu związana jest z rozumieniem rzeczywistości, będącej przedmiotem studiów. Niewątpliwie jednym ze źródeł takiego podejścia jest relatywizowanie prawdy na poziomie kultury, uznawanie jej przygodnego i czasowego charakteru oraz zastępowanie prawdy skutecznością lub funkcjonalnością¹⁷. W konsekwencji studia rozumiane są jako nauka w szkole zawodowej, tyle że na wyższym poziomie. Aby studia mogły – tak jak dialog – mieć cel poznawczy, konieczna jest więc akceptacja ich teoretycznego charakteru, a w gruncie rzeczy uznanie, że ludzkie poznanie dotyka prawdy bytu, nie jest więc jedynie kompilacją czynników subiektywnych. Przyjęcie takiego założenia otwiera drogę dla pytań, które są fundamentem rozumienia. Pytanie zadaje bowiem tylko ten, kto wie, że nie rozumie, a równocześnie wierzy w możliwość poznania. Pytania są nieodłącznym elementem studiów jako sytuacji dialogu¹⁸.

Według hermeneutyki, proces rozumienia nie zaczyna się od zera, ale swój początek znajduje w „przed-rozumieniu”. Studia rozpoczynają się również od pewnego przedrozumienia. Zajmowanie określonego stanowiska posiada kilka konsekwencji dla studiowania jako dialogu. Jako drugi warunek tej sytuacji można by wskazać samo posiadanie owego przedrozumienia. Aby w dialogu mogło być weryfikowane określone stanowisko, owo stanowisko musi najpierw istnieć. Ktoś, kto nie posiada pierwotnego, prostego stanowiska w jakiejś kwestii, nie jest w stanie podjąć dialogu na jej temat. Przesady, od których wielu chce uwalniać się w badaniach, mają zatem pozytywny wymiar: stanowią epifanię całości i drogę do poznania całości; bez przesądów umysł

¹⁶ Por.: W. Tyburski, op. cit., s. 16-17; M. Śnieżyński, M. Śnieżyńska, *Dlaczego dialog jest trudny? Próba diagnozy pedagogiczno-psychologicznej*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie seminarium naukowe*, K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz (red.), t. 1, Wrocław 2009, s. 307-308.

¹⁷ Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 2005, s. 213-214.

¹⁸ Por.: J. Rutkowiak, *O dialogu...*, op. cit., s. 46-47; B. Milerski, op. cit., s. 27; M. Śnieżyński, op. cit., s. 96-97.

okazuje się pusty¹⁹. Znaczenie zajęcia określonego stanowiska przez uczestników dialogu bardzo wyraźnie dostrzegane jest w dialogu ekumenicznym i międzyreligijnym, który może być toczony (jeżeli ma przynieść jakiegokolwiek rezultaty) jedynie przez uczestników o określonej tożsamości. Wartość dialogu, prowadzonego przez osoby nieposiadające wiedzy w danej dziedzinie i niezaangażowane w problemy, będące przedmiotem sporu, jest niewielka²⁰. Ponadto, dialog ma sens jedynie tam, gdzie istnieje różnorodność poglądów i ujęć²¹. Osoby o podobnych stanowiskach nie są w stanie podjąć dialogu, ponieważ będą jedynie utwierdzały siebie w absolutnym charakterze własnego ujęcia²². Przeglądając się studiom można stwierdzić, że również w ich punkcie wyjścia znajduje się określone widzenie rzeczywistości będącej przedmiotem analiz, i jest to widzenie różne od tego, jakie prezentują wykładowcy i inni pracownicy szkoły wyższej. Upodabnia to studia do sytuacji dialogu.

Po trzecie, owo przedrozumienie, które stanowi punkt wyjścia dialogu i rozumienia, jest uwikłane w czynniki subiektywne, związane z kulturą, językiem, wychowaniem. Te czynniki powinny z kolei zostać zidentyfikowane. Podejmujący dialog powinien w jego trakcie odkryć, skąd pochodzą jego przyjmowane z poczuciem oczywistości przeświadczenia o rzeczach, innych ludziach i sobie samym²³. Nie trzeba dodawać, że studia, aby przypominały dialog i prowadziły do wywoływanych przez dialog skutków, powinny prowadzić do odkrycia subiektywnych elementów w osobistym postrzeganiu rzeczywistości oraz zidentyfikowania źródeł wpływających na indywidualne poznanie.

Aby cel dialogu mógł zostać zrealizowany, konieczna jest także postawa otwartości, czyli gotowość przyjęcia prawdy, niezależnie od tego, skąd ona pochodzi. W tę postawę wpisane jest przekonanie, że żaden z uczestników

¹⁹ Por. A. Bloom, op. cit., s. 49.

²⁰ Por. W. Chrostowski, *Ratyzbona 2006 – dialog jako źródło napięć*, [w:] *Religia i kultura. Odwaga nowego dialogu. XIII Colloquia Torunensia*, J. Bagrowicz (red.), Toruń 2008, s. 99-103.

²¹ Por. J. J. Pawlik, *Dialog międzykulturowy*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, C. Rogowski (red.), Warszawa 2007, s. 103.

²² Por. L. Witkowski, *W stronę edukacji (dla) pogranicza*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. I, Warszawa 2007, s. 74-97.

²³ Por.: T. Czeżowski, op. cit., s. 284; R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] *Pytanie – dialog...*, op. cit., s. 92; tenże, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Ku dialogowi...*, op. cit., s. 22; M. Śnieżyński, M. Śnieżyńska, op. cit., s. 309. Jest to postulat krytyczności myślenia, który przywoływany jest obecnie w kontekście rozważań nad edukacją, szczególnie na poziomie uniwersyteckim. Por. H. Kwiatkowska, *Intelektualność kwalifikacji zawodowych nauczyciela*, [w:] *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Pułtusk 2003, s. 103-106.

dialogu nie ma monopolu na prawdę, ale odsłania się ona w dyskusji, sporze²⁴. We współczesnej kulturze termin „otwartość” jest jednym z najczęściej przywoływanych i dowartościowywanych. Człowiek myśli zatem o sobie jako o jednostce otwartej. Mimo kariery, jaką robi „otwartość”, nie jest to słowo jednoznaczne. Należy bowiem zauważyć, że o otwartości można mówić albo w kontekście rozważań nad poznaniem prawdy, albo bez tego kontekstu. W drugim przypadku otwartość przestaje być postawą, pozwalającą na poszukiwanie prawdy za pomocą rozumu, a staje się akceptacją każdego poglądu jako odmiennego sposobu widzenia rzeczywistości. Uprawianie otwartości wyizolowane z procesu poszukiwania prawdy pozbawia otwartość większego znaczenia, gdyż uniemożliwia zrozumienie i rozwiązanie problemów kulturowych, społecznych, politycznych²⁵. Jeżeli podejmowane studia nie łączą się ze świadomością niniejszych problemów i próbą odnalezienia ich istoty oraz sposobów rozwiązania, będą one prowadziły co najwyżej do zdobycia wiedzy o alternatywnych sposobach postrzegania rzeczywistości, którym nie przypisuje się większego znaczenia. Nieco kontrowersyjne w kontekście rozważań nad studiami jako sytuacją dialogu jest z pewnością stwierdzenie, że fundamentem dialogu jest przekonanie, iż żaden z uczestników nie ma monopolu na prawdę. O ile w przypadku studenta nietrudno się z nim zgodzić, to w przypadku profesora może ono rodzić sprzeciw. Warto jednak pamiętać, iż rozumienie może nie być błędne, ale, szczególnie w humanistyce, jest nie-absolutne, czyli kolejne odkrycia odsłaniają coraz większe obszary tajemnicy i rodzą kolejne pytania. Studiowanie wymaga zatem otwartości w sensie gotowości na przyjęcie prawdy. Postawa otwartości na prawdę stanowi kolejny warunek studiów jako dialogu.

Aby prowadzić dialog, niezbędna jest również zdolność do zawieszenia własnego sądu, do zawieszenia przekonania, że moje przeświadczenie odnośnie danej rzeczywistości jest absolutne, jedyne prawdziwe. W takiej postawie zawarty jest element pokory, dzięki której możliwe jest wycofanie się z własnego stanowiska dla uznania pełniejszego obrazu rzeczywistości²⁶. Jest to szczególnie ważne w kontekście warunku istnienia różnych stanowisk uczestników dialogu wobec dyskutowanej kwestii. Konsekwentnie, osoba podejmująca studia, o ile chce przez nie rozwijać własne rozumienie świata, powinna być gotowa do zawieszenia własnych poglądów, czyli nie powinna wstępować na uniwersytecką drogę w przeświadczeniu o własnej wiedzy i umiejętnościach,

²⁴ Por. W. Tyburski, op. cit., s. 16-17.

²⁵ Por. A. Bloom, op. cit., s. 44.

²⁶ Por.: W. Tyburski, op. cit., s. 17; M. Śnieżyński, op. cit., s. 96; M. Śnieżyński, M. Śnieżyńska, op. cit., s. 308.

które muszą zostać jedynie uzupełnione o dokument potwierdzający kompetencje.

Stwierdzenie wartości postawy dialogu w procesie studiowania implikuje liczne warunki, które muszą zostać spełnione, aby móc powiedzieć o studiach, że stanowią one dialog prowadzący do coraz pełniejszego rozumienia świata, a szczególnie rzeczywistości kulturowej. Przyjrzenie się owym warunkom prowadzi, niestety, do smutnej konstatacji, że przeważająca część studentów ich nie spełnia, a więc ich myślenie nie ma cech dialogu. Zamiast dążenia do coraz głębszego rozumienia, w praktyce u podejmujących studia odkrywa się chęć zdobycia instrumentalnych wiadomości i sprawności, własne przedrozumienie jest absolutyzowane na bardzo prostym poziomie jego „wystarczalności”, co z kolei zamyka drogę do zawieszenia własnego poglądu, dostrzeżenia jego indywidualnych i subiektywnych uwarunkowań oraz otwartości na poznanie prawdy.

Spełnienie wymienionych w niniejszym punkcie warunków mogłoby przyczynić się do upodobnienia studiów do sytuacji dialogu, a w konsekwencji wywołać także skutki, które powoduje dialog. Z dialogiem łączą się jednak nie tylko zalety, ale również zagrożenia. Porównując studia do dialogu, można zauważyć, że owe zagrożenia nie dotyczą tylko dialogu, ale wiążą się również ze studiami. Zazwyczaj umykają uwadze, a przecież mogą prowadzić nie tylko do zwyrodnienia samych studiów, ale także wywoływać negatywne konsekwencje w życiu społecznym. Poszukajmy zatem odpowiedzi na pytanie, jakie zagrożenia związane są z dialogiem, i co mówią nam one o rzeczywistości studiów, w których proces poznaczy przypomina dialog?

3. Zagrożenia związane ze studiami jako sytuacją dialogu

Termin „dialog” zrobił we współczesnym świecie błyskawiczną karierę. Bardzo często nie zwraca się jednak uwagi na to, że terminem tym określa się różne procesy. Różnicować dialogi może chociażby odniesienie do prawdy. Jeżeli dialogowi towarzyszy bowiem założenie, że prawda jest subiektywna, to jego owocem jest jedynie wymiana poglądów. Zamiast naturalnej reakcji na różnicę poglądów, jaką jest próba rozstrzygnięcia problemu, który pogląd jest prawdziwy, poprzez badanie założeń i rozumowań, jakie do niego doprowadziły, rezygnuje się bowiem z pojęcia prawdy, uznając, że wszystkie poglądy są prawdziwe i równoprawne²⁷. Ukrytym niebezpieczeństwem takiego stanowiska jest fundamentalizacja własnych poglądów. Mimo pejora-

²⁷ Por. A. Bloom, op. cit., s. 45.

tywnych konotacji terminu „fundamentalizm” we współczesnej kulturze, dla człowieka charakterystyczna jest postawa fundamentalistyczna, ponieważ poszukuje on trwałych fundamentów dla własnego życia i podejmowanych przez siebie działań²⁸. Jeżeli więc człowiekowi towarzyszy przeświadczenie o słuszności własnego stanowiska, to na własny użytek może on je fundamentalizować, nie zwracając uwagi na indywidualne ograniczenia poznawcze i rezygnując z pełniejszego rozumienia, osiąganego na drodze dialogu. Wbrew pozorom, relatywizm i fundamentalizm są zatem sobie bliskie. Dialog jako wymiana poglądów jest jedynie namiastką dialogu, ponieważ nie realizuje on swojego podstawowego celu, jakim jest coraz głębsze i pełniejsze rozumienie. Jeżeli studia od strony podejmującego je podmiotu przypominają dialog, u którego fundamentów tkwi założenie o subiektywnym charakterze prawdy, to nie prowadzą one do coraz głębszego rozumienia, nie służą rozwiązywaniu teoretycznych i praktycznych problemów, ale generują sceptycyzm, stwierdzenie nierozstrzygalności problemów i ukrytą praktyczną fundamentalizację własnego stanowiska teoretycznego.

Studia mogą również przypominać innego rodzaju dialog, u którego fundamentów leży konsensualna teoria prawdy. Według niej, prawda jest nie tylko historycznie, kulturowo i językowo zdeterminowana, ale jest efektem uzgodnienia²⁹. Takie założenie teoretyczne sprawia, że dialog służy nie tyle odkrywaniu prawdy, co jej ustalaniu. Powstające w jego wyniku ujęcie rzeczywistości może mieć niewiele wspólnego z rzeczywistością, może bowiem pomijać istotne elementy dyskutowanej rzeczywistości. Czymś innym jest przecież prawda, a czymś innym uznanie czegoś za prawdę. Jeżeli studia zaczynają przypominać tego typu dialog, to skupiają się jedynie na teraźniejszości i przyszłości, przygotowują do analizowania bieżących problemów i ustalania przygodnych rozwiązań spornych kwestii. Takie studia abstrahują od aspektu historycznego, od konstatacji poczynionych w poprzednich pokoleniach. Zamiast rozumienia w podejmującym studia podmiocie pojawia się jedynie skłonność do kompromisu, ustalenia sprawdzającego się w danym momencie rozwiązania. Nie trzeba dodawać, że owe przygodne rozwiązania obarczone są błędem, który niejednokrotnie został rozpoznany i naprawiony w przeszłości. Można by zadać pytanie, czy do nauczenia się umiejętności tworzenia konsensusu potrzebne są studia?

²⁸ Analizę fundamentalizmu nie jako zjawiska negatywnego, ale zjawiska powszechnego w rzeczywistości kulturowej przeprowadził A. Bronk w tekście: *Typy fundamentalizmu*, [w:] A. Bronk, *Zrozumieć świat...*, op. cit., s. 145-178.

²⁹ Por. J. Dębowski, op. cit., s. 70-72.

Jeżeli prawda dialogu jest prawdą konsensualną, to łatwo może dojść z kolei do jej instrumentalizacji. W dialogu, który dąży do ustalenia odpowiadającego uczestnikom dialogu stanowiska, o prawdzie mogą decydować czynniki subiektywne, indywidualne cele, do których zmierzają uczestnicy dialogu, a stąd niedaleka jest droga do manipulacji prawdą, czyli instrumentalnego jej wykorzystania, wykreowania na własny użytek³⁰. Kolejna wątpliwość co do wartości takiego dialogu pojawia się wraz ze stwierdzeniem, że ilość uczestników dialogu jest ograniczona i prawda „wyłaniająca się” w dialogu może nie uwzględniać dobra tych, których głosu nie uwzględniono. Niestety, studia dostarczające praktycznych wiadomości i sprawności oraz przygotowujące do ustalania rozstrzygnięć spornych kwestii w dialogu, a równocześnie spychające na margines kwestię prawdy obiektywnej, mogą przygotowywać do działania jedynie ze względu na własne dobro i w przeświadczeniu moralnej wartości takiej postawy, czyli mogą służyć instrumentalizacji prawdy.

Następnym zagrożeniem związanym z dialogiem jest możliwość zastąpienia refleksji teoretycznej, w którą zaangażowany jest głównie rozum, przez postawę, w której główną rolę będą odgrywać czynniki emocjonalne. Owe czynniki mogą być wywoływane przez poszczególnych uczestników dialogu, na przykład poprzez zastosowanie języka propagandy typu: „nowoczesny”, „tolerancyjny”, „naukowy”, „postępowy”, „archaiczny”. Sam dialog, zamiast odsłaniać prawdę, buduje wówczas osobisty stosunek do prawdy³¹. Podobne niebezpieczeństwo związane jest ze studiami. Jeżeli rozumienie pogłębiane jest poprzez proces przypominający dialog, do którego przesłanki dostarczane są w ramach wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, to może się okazać, że merytoryczna wartość poszczególnych argumentów zostaje zdystansowana przez czynniki emocjonalne. Atrakcyjna prezentacja danego stanowiska może bowiem nie tylko ułatwiać odbiorcy rozumienie, ale może również wywoływać u niego uczucia, skłaniające do uznania przekazu za prawdziwy. Trudno spodziewać się, aby w osobie podejmującej studia toczył się dialog zmierzający do głębszego rozumienia, jeżeli czynniki emocjonalne powodują ukryte opowiedzenie się po którejś ze stron. Nie trzeba dodawać, że stanowisko osoby kompetentnej w danej dziedzinie, ale nieobdarzonej zdolnością interesującej prezentacji własnego ujęcia, jest automatycznie dyskredytowane.

Jak wynika z powyższych refleksji, dialog, mimo swej popularności, nie jest wolny od dwuznaczności. Rodzą one pytanie o to, czy dialog jako taki

³⁰ Por.: T. Czeżowski, op. cit., s. 281; J. Dębowski, op. cit., s. 72-74; J. Rutkowski, *Czemu dialog ma służyć i czego powinien dotyczyć? Kilka uwag o dialogu we współczesnej filozofii polityki*, [w:] *Pedagogika dialogu...*, op. cit., s. 155-157.

³¹ Por. J. Dębowski, op. cit., s. 74-75.

coś odkrywa, czy też przeciwnie, wbrew deklaracjom, coś przesłania³². Spotkania i debaty, niezależnie od ich przebiegu, legalizują bowiem niemal każde przedsięwzięcie, poznawcze i praktyczne, nieczne i chwalebne, rzeczywiste i pozorowane. Słowo „dialog” nabiera mocy magicznej, sprawia, że efekty dialogu przyjmowane są bezkrytycznie. Dialog może więc zamykać oczy na prawdę³³, może stać się fetyszem, wypaczającym jego prawdziwą treść, oblicze i cele³⁴. Pozytywna wartość dialogu uzasadnia jego sensowność, ale nie można zapominać, że bezkrytyczna afirmacja dialogu sprzyja jego zwyrodnieniu³⁵. Nietrudno w tym miejscu odnaleźć analogię do studiowania, które od strony podmiotowej przypomina sytuację dialogu. Jeżeli osoba podejmująca studia jest w stanie wyjść poza instrumentalne do nich podejście i poświęcić czas na refleksję, poszukiwanie głębszego rozumienia, które w swoich strukturach przypominałoby dialog, to owe studia mogą przynieść efekty, których trudno nie docenić w rozwoju jednostki. Równocześnie, nie można zamykać oczu na zagrożenia związane z takim podejściem, które uwidacznia analiza samego dialogu. Bezkrytyczne podejście do efektów studiowania jako dialogu może uprawomocniać efekty owego studiowania, a te od strony poznawczej mogą być błędne, a od strony moralnej negatywne. Respektując wartość studiów, w których student przyjmuje w swym myśleniu postawę dialogu, i ciesząc się z takiego podejścia, należy mieć równocześnie świadomość ich ograniczeń – świadomość tego, że zamiast uczyć poszukiwania coraz głębszego rozumienia rzeczywistości i odkrywania tego, co słuszne i dobre, mogą przygotowywać do ustalania przygodnych prawd, konstruowanych dla zrealizowania indywidualnych celów.

Zakończenie

Na przełomie XX i XXI wieku wykształcenie na poziomie wyższym stało się w krajach europejskich, w tym również w Polsce, powszechnie dostępne. Owo zjawisko posiada zarówno pozytywne, jak i negatywne strony. W licznych publikacjach zwraca się uwagę chociażby na obniżenie poziomu wykształcenia oraz dewaluację uniwersyteckich dyplomów. Niniejsze rozważania abstrahują od tych konsekwencji dokonujących się obecnie zmian. U ich źródła tkwiło założenie, że studia mogą stać się dla poszczególnych jedno-

³² Por. J. Rutkowiak, *Wstęp*, [w:] *Pytanie – dialog...*, op. cit., s. 5.

³³ Por. J. Dębowski, op. cit., s. 67-68.

³⁴ Por. W. Chrostowski, op. cit., s. 101.

³⁵ Por. J. Dębowski, op. cit., s. 67.

stek czasem rozwoju humanistycznego, niezależnie od tego, jak dużym potencjałem intelektualnym dysponują. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy podejmująca studia osoba nie szuka jedynie instrumentalnej wiedzy oraz sprawności, ale pragnie pogłębić poziom swojego rozumienia świata, człowieka, współczesnej kultury. Taka postawa podejmującej studia jednostki upodabnia ją do dialogu, w ramach którego jego uczestnik uczy się patrzenia na otaczającą go rzeczywistość z różnych stron, a tym samym coraz głębszego, pełniejszego jej rozumienia. Nie jest to, jak wiadomo, powszechne podejście do edukacji na poziomie wyższym. Podjęte rozważania ukazały analogie między studiami a sytuacją dialogu. Dzięki refleksji nad dialogiem umożliwiły z kolei wskazanie warunków, które muszą zostać spełnione, aby studia były nie tylko czasem zdobywania wyższego wykształcenia zawodowego, ale także coraz pełniejszego rozwoju człowieka w jego ludzkim wymiarze. Analizy dialogu otworzyły także możliwość dostrzeżenia zagrożeń, jakie związane są z takimi studiami, które dla jednostki są dialogiem, jeżeli równocześnie zostaje zachwiana równowaga w ocenie obiektywnych oraz subiektywnych momentów rozumienia rzeczywistości.

Bibliografia:

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998.
- Bartnik Cz., *Metodologia teologiczna*, Lublin 1998.
- Bibler W., *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982.
- Bloom A., *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.
- Bronk A., *Filozoficzna hermeneutyka w sporze o obiektywność poznania*, [w:] A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Bronk A., *Hermeneutyka w naukach humanistycznych*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 6, Lublin 1993.
- Bronk A., *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, R. 9, nr 33-34.
- Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język*, Lublin 1982.
- Bronk A., *Spór o postmodernizm*, [w:] A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Bronk A., *Typy fundamentalizmu*, [w:] A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Chrostowski W., *Ratyżbona 2006 – dialog jako źródło napięć*, [w:] *Religia i kultury. Odwaga nowego dialogu. XIII Colloquia Torunensia*, J. Bagrowicz (red.), Toruń 2008.

- Czeżowski T., *O dyskusji i dyskutowaniu*, [w:] T. Czeżowski, *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958.
- Dębowski J., „Prawda dialogu”, czyli jak unikać instrumentalizacji prawdy?, [w:] *Dialog w kulturze*, M. Szulakiewicz, Z. Karpus (red.), Toruń 2003.
- Fukuyama F., *Koniec historii*, Poznań 1996.
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 2005.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008.
- Herbut J., *Transcendentalia*, [w:] *Leksykon filozofii klasycznej*, J. Herbut (red.), Lublin 1997.
- Janaszek-Ivaničková H., *Od modernizmu do postmodernizmu*, Katowice 1996.
- Kowalczyk S., *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.
- Krąpiec M. A., *Metafizyka – ogólna teoria rzeczywistości*, [w:] M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996.
- Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Ku dialogowi w pedagogice*, R. Kwaśnica, J. Semkow (red.), Wrocław 1995.
- Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa 1992.
- Kwiatkowska H., *Intelektualność kwalifikacji zawodowych nauczyciela*, [w:] *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Pułtusk 2003.
- Łukaszyk R., *Dialog. Struktura*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1995.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Milerski B., *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), Warszawa 2008.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
- Pawlik J. J., *Dialog międzykulturowy*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, C. Rogowski (red.), Warszawa 2007.
- Reut M., *Nauka, pytanie i dialog. Wstęp do analizy hermeneutycznej koncepcji uniwersalności rozumienia*, [w:] *Ku dialogowi w pedagogice*, R. Kwaśnica, J. Semkow (red.), Wrocław 1995.
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa 1992.
- Rutkowiak J., *Wstęp*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa 1992.
- Rutkowski J., *Czemu dialog ma służyć i czego powinien dotyczyć? Kilka uwag o dialogu we współczesnej filozofii polityki*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), Warszawa 2008.

- Szahaj A., *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos” 1996, R. 9, nr 33-34.
- Szulakiewicz M., *Myślenie dialogiczne w poszukiwaniu nowej filozofii pierwszej*, [w:] *Dialog w kulturze*, M. Szulakiewicz, Z. Karpus (red.), Toruń 2003.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008.
- Śnieżyński M., Śnieżyńska M., *Dlaczego dialog jest trudny? Próba diagnozy pedagogiczno-psychologicznej*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie seminarium naukowe*, K. Denek, T. Koszczyk, P. Oleśniewicz (red.), t. 1, Wrocław 2009.
- Tyburski W., *Idea dialogu w dziejach filozofii*, [w:] *Filozofia dialogu. Colloquia Torunensia V*, M. Kallas (red.), Toruń 2000.
- Wierzbicki A., *Postmodernizm, czyli kłopoty z moderną*, „Ethos” 1996, R. 9, nr 33-34.
- Wilkożewska K., *Wariacja na postmodernizm*, Kraków 1997.
- Witkowski L., *W stronę edukacji (dla) pogranicza*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. I, Warszawa 2007.
- Zielewska B., *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*, Olsztyn 2002.