

**„DEAR MASTER“ OR „MASTER OF THE ROAD“?
PEDAGOGICAL AUTHORITY IN POSTMODERN TIMES
„DROGI MISTRZ“ CZY „MISTRZ DROGI“?
AUTORYTET PEDAGOGICZNY W CZASACH POSTMODERNY**

Dorota Łażewska

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

dorota.rafalska@poczta.onet.pl

ABSTRACTS

All of the points of view recognizing the need and the role of authority in education can be reduced to two positions: the traditional and the alternative one. Traditional Authority (“dear master”) transmits knowledge and values and is a reference point for students who trust him and want to emulate. Alternative Authority (“master of the road”) does not transmit knowledge but rather shows its ambiguity, destroying ambient certainties. The concept of authority as „the master of the road“ can be compared to lenses focusing the trains of thought in shaping not only the concept itself, but also the modern understanding of truth and good. One of these trains is a philosophical deconstruction strategy. Its purpose is to show the ambiguity of truth, which is a feature of postmodern times. The result is a deconstruction of current understanding of authority. Deconstruction can be regarded as a manifestation of a so-called “weak thought” that results in „poor“ upbringing and education. They are a manifestation of bad students’ behavior who show lack of respect for truth, someone else’s property or life and health of others. These values are not taught by the „road master“. The main task of the authority of postmodern times is actually to show a pluralistic world of difference, not to share the knowledge, values and standards of behavior. Being under the impact of the „road master“ therefore does not have a positive influence on the integral development of children and youth.

Wielość stanowisk na temat potrzeby i roli autorytetu w edukacji można zredukować do dwóch poglądów: tradycyjnego i alternatywnego. Zgodnie z poglądem tradycyjnym autorytet („drogi mistrz”) przekazuje wiedzę

i wartości, jest punktem odniesienia dla uczniów, którzy ufają mu i pragną naśladować. Pogląd alternatywny zaś głosi, że autorytet alternatywny („mistrz drogi”) nie przekazuje wiedzy, lecz ukazuje jej wieloznaczność, burząc zastane pewniki. Rozumienie autorytetu jako „mistrza drogi” można porównać do soczewki, w której ogniskują się różnorodne wątki myślowe kształtujące nie tylko to pojęcie, lecz także współczesne pojmowanie prawdy i dobra. Jeden z owych wątków myślowych to filozoficzna strategia dekonstrukcji. Jej celem jest ukazywanie wieloznaczności prawdy, która to wieloznaczność stała się specyficznym przymiotem czasów postmoderny. Efektem dekonstrukcji jest też alternatywne rozumienie autorytetu. Dekonstrukcję zaś można uznać za przejaw tzw. „myśli słabej”, która skutkuje „słabym” wychowaniem i kształceniem. Jej oznaką są negatywne zachowania uczniów świadczące o braku szacunku dla prawdy, cudzej własności, życia oraz zdrowia innych osób. Należy dodać, że tych wartości nie uczy „mistrz drogi”. Zadaniem autorytetu czasu postmoderny jest bowiem ukazywanie pluralistycznego świata różnic, nie zaś przekazywanie wiedzy, wartości czy norm postępowania. Przebywanie w przestrzeni oddziaływania „mistrza drogi” nie wpływa zatem korzystnie na integralny rozwój dzieci i młodzieży.

KEYWORDS

*truth, deconstruction, pluralism, rhizome, thought poor
prawda, dekonstrukcja, pluralizm, kłącze, myśl słaba*

WPROWADZENIE

Debata na temat potrzeby i roli autorytetu w edukacji i życiu społecznym to miejsce swoistego „zgiełku narracyjnego” dyskursów podejmowanych przez przedstawicieli różnorodnych dziedzin nauki. Wielość owych stanowisk można zredukować do dwóch sposobów pojmowania autorytetu: tradycyjnego oraz alternatywnego (Kwiatkowska, 2008). Tradycyjnie rozumiany autorytet to osoba, która posiada dużą wiedzę, wyróżnia się przymiotami charakteru lub pełni ważną funkcję społeczną. Jest źródłem prawdy i dobra, stałym punktem odniesienia dla uczniów, darzących go szacunkiem i zaufaniem, pragnących go naśladować. Taką osobę można nazwać „drogim mistrzem” (Witkowski, 2009, s. 303). Natomiast autorytet alternatywny nie udziela odpowiedzi, lecz jedynie podpowiada, daje do myślenia, burząc zastane pewniki oraz zachęcając do twórczych poszuki-

wań własnych rozwiązań. Autorytet alternatywny można zatem określić mianem „mistrza drogi” (Witkowski, 2009, s. 303).

Przeźrenią zderzenia się i ścierania owych dwóch wizji autorytetu jest klasa szkolna. Należy przy tym mieć świadomość, że alternatywne rozumienie autorytetu stopniowo wypiera tradycyjne o nim myślenie. (Kwiatkowska, 2008). Dlatego warto przyjrzeć się metaforze „mistrza drogi”, zrozumieć jej pochodzenie oraz ocenić jej wartość dla rozwoju dzieci i młodzieży z punktu widzenia realnego dobra osób. Źródłem przyjmowanej teorii autorytetu oraz postępującej za nią praktyki pedagogicznej jest refleksja filozoficzna. Trzeba bowiem pamiętać o tym, że „im głębiej sięgniemy w przeszłość, tym związek [pomiędzy filozofią a pedagogiką] jest silniejszy, aż do momentu, w którym nie można odróżnić pedagogiki od jej [filozoficznych] źródeł.” (www.pedagogikafilozoficzna.pl). Dlatego też rację ma B. Śliwerski, który twierdzi, że „wszystkie kardynalne problemy pedagogiki (...) wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych.” (Śliwerski za Gara, 2009, s. 49). Należy zatem zidentyfikować owe filozoficzne przesłanki oraz poszukać odpowiedzi na pytanie o ich jakość. Od niej bowiem zależą wartość teorii i praktyki pedagogicznej oraz wywodzących się z nich efektów kształcenia i wychowania. Inaczej sprawę ujmując: od jakości owych filozoficznych przesłanek zależą efekty oddziaływań pedagogicznych (praktyki), przewidzianych teoriami pedagogicznymi, wyznaczonymi z kolei przez podstawy filozoficzne. Nie wszystkie jednak odmiany filozoficznego myślenia muszą korzystnie wpływać na rozwój dzieci i młodzieży. Z tego właśnie względu warto identyfikować filozoficzne przesłanki teorii i praktyki pedagogicznej. Widząc i akceptując zatem realny wpływ filozoficznego myślenia na ukształtowanie się rozumienia tego, czym jest autorytet alternatywny, metaforę „mistrza drogi” można porównać do soczewki, w której ogniskują się i przenikają różnorodne wątki myślowe, kształtujące nie tylko alternatywne pojęcie autorytetu, lecz także nowe rozumienie prawdy, dobra i natury ludzkiej, a także odmienną niż dotychczas wizję życia społecznego. Przez pryzmat tej metafory można więc dokonać oglądu duchowej kondycji czasów, w których żyjemy. W celu lepszego zrozumienia alternatywnego kształtu autorytetu („mistrz drogi”) należy jednak wpieryw odtworzyć jego tradycyjną wersję („drogi mistrz”). To ona stanowi punkt odniesienia dla alternatywnego ujęcia autorytetu. Po opisie owych dwóch odmian autorytetu, omówione zostaną filozoficzne przesłanki (procedury myślowe) kształtujące tę ostatnią propozycję. Niniejsze opracowanie nie

wyczerpuje w sposób dostateczny zagadnienia autorytetu, stanowi jedynie próbę „współmyślenia na marginesie” (Witkowski, 2009, s. 361) postmodernistycznego dyskursu filozoficznego na temat autorytetu, który niejako dominuje we współczesnym sposobie myślenia i działania pedagogicznego. Celem tego „współmyślenia” jest zaś wskazanie, które z prezentowanych ujęć autorytetu wydaje się być korzystniejsze z punktu widzenia dobra osób.

„DROGI MISTRZ”

„Drogi mistrz” to określenie, które odzwierciedla tradycyjne rozumienie autorytetu. Za H. Rowidem, (pierwszym autorem definicji autorytetu w polskiej literaturze przedmiotu) można zgodzić się, że autorytetem w ujęciu tradycyjnym jest osoba, grupa społeczna lub instytucja posiadająca pewne właściwości (przymioty), które wzbudzają zaufanie, uznanie oraz szacunek. (Golanka, 2009, s. 24, 26). Do przymiotów tych zalicza się „rzetelne wykształcenie”, „moralną doskonałość”, kompetencje zawodowe, „bogactwo osobowości”, a także skuteczność działania. (Kwiatkowska, 2008, s. 28 – 38). Inną taką właściwością jest również realizowanie pewnych zadań (ról) społecznie użytecznych. Trzeba dodać, że autorytet w ujęciu tradycyjnym pełni też rolę wzoru rozumnego postępowania i społecznej postawy, którą B. Skarga (2007) określa mianem „strażnika wartości”. Według niej „takim autorytetem obdarza się kogoś, kto o tych wartościach stara się przypominać, kto jeszcze nie zwątpił w ich sens” (s. 99). Do zadań „drogiego mistrza” należy zatem przekazywanie „sensów, wartości oraz norm postępowania” (Kwiatkowska, 2008, s. 145).

W sytuacji, w której jedna strona stanowi dla drugiej autorytet, występuje pewien rodzaj podporządkowania. Autorytet bowiem „tworzy naturalną hierarchię osób i instytucji, z których jedna rozkazuje, a druga słucha” (Skarga, 2007, s. 96). Hierarchia ta nie jest jednak ustanawiana przez autorytet, lecz kształtowana oddolnie, spontanicznie i naturalnie przez osoby lub społeczności, które „z własnej woli” wyrażają przekonanie, że warto podporządkować się owemu autorytetowi (osobowemu lub instytucjonalnemu). (Skarga, 2007). Za H. Arendt (1994) należy jeszcze przypomnieć, że chociaż autorytet zawsze wymaga posłuszeństwa, to jednak wyklucza siłę i przemoc. „Nie można go również kojarzyć z perswazją, która zakłada równość i działa za pośrednictwem procesu argumentacji” (s. 114). W zjawisku autorytetu można rozpoznać strukturę właściwą dla osobowej relacji wiary (Skarga, 2007). Przekonanie o tym, że czyjeś słowa

są prawdziwe, to przecież przejaw zawierzenia wobec wiedzy i umiejętności tej osoby (Dziurzyński, 2011, s. 242). Postacią relacji wiary jest prawdomówność oraz zaufanie. Autorytet niejako oddziałuje prawdą (actio – postawa czynna) na osoby, które tę prawdę przyjmują (passio – postawa bierna). Osobową relację wiary niszczy kłamstwo oraz brak zaufania (Andrzejuk, 2000).

„MISTRZ DROGI”

Metafora „mistrza drogi” wskazuje na alternatywną wersję autorytetu. Autorytet alternatywny to osoba „którą warto pytać” (Kierkegaard za Witkowski, 2009, s. 305). Nie należy jednak oczekiwać od niej gotowych odpowiedzi, lecz jedynie „otwierających dopowiedzeń czy podpowiedzi”. (Witkowski, 2009, ss. 16 – 17). Rolą „mistrza drogi” jest bowiem burzenie zastanych pewników oraz stawianie „w obliczu nieredukowalnych różnic i dylematów” (Witkowski, 2009, s. 355). Autorytet alternatywny ma wywoływać sprzeciw, „dawać do myślenia” (a zarazem pozbawiać go), inspirować do podejmowania samodzielnych przemyśleń w poszukiwaniu własnych rozwiązań. Jako „katalizator przemian wewnętrznych” autorytet alternatywny powinien oczywiście wywierać wpływ na osobisty rozwój uczniów i wychowanków, kształtując ich pasje i zainteresowania oraz zachęcając do twórczych działań. Spotkanie z „mistrzem drogi” to zanurzenie się w przestrzeni, w której jednostka będzie poszukiwać sposobu na odnalezienie samego siebie (Witkowski, 2009). Zdaniem L. Witkowskiego (2007) autorytet alternatywny „nie nadaje się do naśladowania” (s. 355). Może jedynie wskazywać ślady, po jakich warto pójść „samodzielnie, na własne ryzyko dla odsłonięcia jakiejś tajemnicy” (Witkowski, 2009, s. 17).

Chociaż „mistrz drogi” jest kimś, kto „widzi dalej, zaskakująco, a przynajmniej inspirująco inaczej” to jednak nie wymaga względem siebie „obowiązku posłuchu.” (Witkowski, 2009, s. 17). Alternatywne ujęcie autorytetu rezygnuje zatem z afirmacji posłuszeństwa i władzy, odrzuca mechanizm uległości, nie utożsamia się z relacją dominacji. Działania jawnie coś narzucające lub „[uruchamiające] wpływ i perswazję” (Witkowski, 2009, s. 362) nie mają tu miejsca.

DEKONSTRUKCJA

Alternatywne rozumienie autorytetu zostało wygenerowane przy użyciu strategii filozoficznej nazwanej (przez jej twórcę – francuskiego myśli-

ciela J. Derridę) dekonstrukcją. Nie można podać jej jednoznacznej definicji. „Dekonstrukcja stawia [bowiem] poważny opór wszelkim próbom jej wykładania i objaśniania” (Banasiak, 1997). Istotę dekonstrukcji można jednak przybliżyć, porównując ją do procesu rozbiórki i demontażu polegającego na rozłożeniu czegoś (np. tekstu) na czynniki pierwsze. Celem dekonstrukcji jest spowodowanie zmian w sposobie myślenia według „klasycznej opozycji językowej” obecnej w rozumowaniu specyficznym dla kręgu kultury europejskiej (Banasiak, 1997). Owa „klasyczna opozycja językowa” jest asymetrycznym układem, w którym jeden z członów rządzi drugim. Przykładami mogą być takie układy jak: element zmysłowy i inteligibilny, wewnętrzny i zewnętrzny, prawdziwy i fałszywy. Jak wyjaśnia Z. Bauman (1995), tego typu opozycja sprawia, że otaczający świat jest czytelny, pozwalając rozróżnić, co jest dobre, a co złe (s. 80). I właśnie celem, do którego zmierza proces dekonstrukcji, jest dekompozycja owej „klasycznej opozycji językowej”. Zamiarem osób posługujących się ową strategią dekonstrukcji nie jest jednak proste odwrócenie porządku, czyli przesunięcie akcentu z jednego elementu na drugi. Byłoby to jedynie odtworzenie hierarchii oraz powrót do „pojęciowego układu podporządkowania” (Banasiak, 1997, s. 81). Założeniem dekonstrukcji jest więc rozchwianie, zburzenie oraz rozproszenie tego układu. Środkiem do tego celu prowadzącym jest wskazywanie na iluzyjny charakter zastanego porządku lub wykazywanie, iż porządek ten, to tylko efekt „przyzwyczajień, konwencji lub wiary” (Banasiak, 1997, s. 156). Przykładem rozproszenia „klasycznej opozycji językowej” jest dekonstrukcja przyczynowości, dokonana przez niemieckiego myśliciela F. Nietzschego, który jest uznawany za prekursora stanu postmoderny. Ów filozof w „Woli mocy” wyjaśnia, że przyczyna zostaje niejako „wymaginowana” po wystąpieniu skutku. Na przykład jeśli ktoś odczuje ból od ukłucia szpilką, to doznanie go sprawia, że swoją uwagę kieruje właśnie na szpilkę. Można zatem wyciągnąć wniosek, że to szpilka powoduje powstanie przyczyny. Ten tok myślenia obala zatem ową hierarchiczną opozycję występującą w schemacie przyczynowo-skutkowym. Przyczyna posiada tu bowiem pierwszeństwo – logiczne i czasowe – jako źródło z którego pochodzi skutek będący czymś wtórnym wobec przyczyny. Prezentowany przez Nietzschego dekonstrukcyjny sposób myślenia burzy tę hierarchię, powodując zamianę właściwości owych elementów. Fakt, że „pozycję źródła może zajmować tak przyczyna, jak i skutek” uzasadnia J. Culler, twierdząc, że jeśli skutkiem jest to, co powoduje, że przyczyna staje się przyczyną, to skutek, a nie przyczynę należałoby traktować jako źródło (...).

Wspomnianą „klasyczną opozycję pojęć” można również dostrzec w relacji zachodzącej pomiędzy autorytetem tradycyjnym a osobami, które za taki go uznają. Występuje tu bowiem hierarchiczny układ podporządkowania, w którym jedna osoba rozkazuje, a druga słucha. Tę asymetryczną relację burzy się i rozprasza poprzez wskazywanie na iluzyjny charakter przymiotów „drogiego mistrza”. Toteż zdaniem postmodernistów prawda, mądrość i wiedza, którymi dysponuje autorytet są jedynie przebraniem i maską jego osobistych popędów i pożądań (Banasiak, 1997). Uleganie autorytetowi „drogiego mistrza” nie ma zatem związku z obiektywną wartością [jego] roszczeń (Witkowski, 2009, s. 266). Posłuszeństwo ucznia wobec nauczyciela może być zaś dowodem świadomego liczenia się z [jego] przewagą (Witkowski, 2009, s. 266) i wyrachowanym widzeniem własnej korzyści. Innym motywem posłuszeństwa jest troska o komfortową stagnację w interesie przetrwania (Witkowski, 2009, s. 391) oraz pragnienie zapewnienia sobie tzw. świętego spokoju. „Drogi mistrz” może też zerwać na naiwności podopiecznego czy na jego specyficznym i będącym rezultatem bezradności poszukiwaniu bezpieczeństwa, poczucia oparcia i zadomowienia (Witkowski, 2009, s. 306). Możliwe jest również, że (jak przypuszcza Witkowski) (2009) ów szacunek to uległość wobec (...) przyjaznego człowieka (...) niewiele nakazującego, więc łatwo podporządkować się jego powściągliwej woli (s. 388). Zdaniem L. Witkowskiego (2009) tradycyjne rozumienie autorytetu stanowi zatem zabobon, kicz i tandetę. Inaczej rzecz ujmując, jest to pojmowanie jednoznaczne czyli jednostronne, zbyt uproszczone i banalne. L. Witkowski zaznacza przy tym, że dojrzałym i twórczym rozumieniem autorytetu jest jego wersja alternatywna.

W ramach burzenia układu podporządkowania wykazuje się też, że uległość wobec „drogiego mistrza” „paraliżuje” krytyczne myślenie oraz powoduje zanik twórczej aktywności podmiotu. Osoba jest [bowiem] aktywna, bo autorytet tak chce, i robi to, co autorytet chce, by robiła (Fromm za Witkowskim, 2009, s. 127). Posłuszeństwo oznacza zaś rezygnację z ponoszenia odpowiedzialności za skutki podejmowanych decyzji stanowiącej formę ucieczki od wolności.

Taki dekonstrukcyjny sposób myślenia o autorytecie przekłada się na przebieg procesu kształcenia i wychowania. Jak zauważył A. Nalaskowski, w przestrzeni edukacyjnej dokonało się odejście od kultury posłuszeństwa do kultury dialogu. Dialogowy charakter edukacji polega zaś na negocjowaniu wzajemnych ustępstw (Nalaskowski, 2009, s. 93) w obszarze zadań, które mają do wykonania uczeń i nauczyciel. Konsekwencją rozproszenia

układu mistrz – uczeń, w którym uczeń podporządkowuje się mistrzowi jest z jednej strony infantylizacja nauczyciela, z drugiej zaś wpychanie ucznia w dorosłość (Nalaskowski, 2009, s. 93). Ich partnerstwo natomiast przekłada się na relacje pozaszkolne. Przykładem tego jest równość pasażerów autobusu [powodująca] zanik kulturowego imperatywu ustępowania miejsca starszym (Nalaskowski, 2009, s. 94).

„MISTRZ DROGI” A POSTMODERNIZM

W celu zrozumienia alternatywnego sposobu myślenia o autorytecie, można posłużyć się pluralistyczną koncepcją postmoderny. Postmodernizm jest stanem „radikalnego pluralizmu”. Postmodernizm zaś to koncepcja tego stanu (Welsch, 1998, s. 8) opracowana przez socjologów (np. Z. Bauman) i filozofów (np. J. Derrida, W. Welsch). Zdaniem owych myślicieli pluralizm stanowi dziś podłoże, swoisty archimedesowy punkt oparcia (Welsch, 1998, s. 258) dla sztuki, architektury, literatury, ekonomii, polityki, teorii naukowych i refleksji filozoficznej (Welsch, 1998). Dlatego właśnie tak w życiu społecznym, jak i w indywidualnym, panuje obecnie politeizm wartości (Welsch, 1998, s. 261). Wyraża się on w pluralizmie form wiedzy, typów myślenia i działania, koncepcji życia oraz wielości instancji moralnych. Przy tym różne porządki wartości w świecie są w równym stopniu obowiązujące (Welsch, 1998, s. 262). Pluralizm, który był już obecny w kulturze europejskiej od czasów starożytnych, ujawnił się w sposób nagi i nieskrywany (Welsch, 1998, s. 262), okazując się być ogniskową (Welsch, 1998, s. 10) rzeczywistości XXI wieku – wręcz jego esencją (Welsch, 1998, s. 264). Za A. Nalaskowskim (2009) można natomiast zauważyć, że postmodernizm to rzeczywistość, w której dominuje „logika loteryjna”, swoisty „kalejdoskop” zmian o kulturze obłędu, w której panuje „normatywny, znaczeniowy i aksjologiczny” bałagan z trudem dający się uporządkować. (2009, s. 26 – 27). Ambiwalentnego charakteru nabrało również pojęcie autorytetu. Autorytet stał się terminem wieloznacznym. Sam termin „autorytet” jest dziś dość niemodny i niepożądany. Z jednej strony uległość wobec autorytetu jest traktowana jako zjawisko pejoratywne, zagrażające rozwojowi człowieka (Nalaskowski, 2009). Z innej zaś perspektywy sądzi się, że „wychowanie stoi lub upada wraz z autorytetem wychowawcy” (Golonka, 2009, s. 27). Dokonał się też proces zastąpienia „łatwego do umiejscowienia źródła autorytetu wielością autorytetów cząstkowych”, nawet ze sobą sprzecznych (Witkowski, 2009).

Wielość, różnorodność i niejednoznaczność prawdy stanowi skutek

stosowania strategii dekonstrukcji, która jest nie tylko „[modną] kategorią naszych czasów” (Welsch, 1998, s. 280), lecz podstawowym wzorcem nowego sposobu myślenia. Dekonstrukcja zmierza nie tylko do wywrócenia asymetrycznego układu występującego pomiędzy mistrzem a uczniem w relacji autorytetu, lecz jest obecna w wielu sytuacjach. Dlatego też czymś normalnym jest dziś „minister w trampkach i młodzieniec z monoklem albo Reinhold Messner na Saharze i wszyscy na drodze do uniseksu (...)” (Welsch, 1998, s. 281). Pierwszym terenem, na którym dekonstrukcja została zastosowana, była sztuka, która odeszła od przedstawiania całości skupiając się na wielości cząstkowych elementów takich jak barwa, odcień czy konstrukcja (Welsch, 1998). Przykładem jest też poezja, w której dekonstrukcyjny sposób myślenia, ukształtował „metodę fabrykowania wierszy”. Polega ona na tym, by wybrać jakiś dziennik oraz znajdujący się w nim artykuł. Artykuł ów przy pomocy nożyczek należy pociąć na drobne elementy, każde słowo wrzucając do woreczka. Następnie łagodnie nim potrząsnąć, po czym wyciągnąć słowa jedno po drugim, rozkładając je w takim porządku, w jakim zostały z niego wydobyte. W ten sposób poezja zostaje sprowadzona do dźwięku fonetycznego i „przypadkowego połączenia słów na wolności” (Ubaldo, s. 461).

Konsekwencją realizacji filozoficznej strategii dekonstrukcji jest tworzenie się pluralistycznego świata różnic. Dekonstrukcja bowiem stanowi niekończące się zmaganie się z metaforą tradycji oraz odtwarzanie czegoś, „co na nowo należy poddać dekonstrukcji”. (Banasiak, 1997, s. 85, 87 – 88). W ten sposób jakby samorzutnie dokonuje się niekontrolowane „rozsięwanie” i „rozpleniwanie się” sensów (Banasiak, 1997, s. 123 – 128). Tworzą one swoisty „żywiół różnic”, będący acentrycznym system, bez początku i końca, który można porównać, za G. Deleuze i F. Guattarii, do kłącza (Zamojski, 2003, s. 67). Paradygmatem postmoderny jest zatem „nie klasyczny korzeń drzewa, który w swym rozwoju obejmuje hierarchicznie wszystkie różnice, ani też nowoczesny system małych korzeni, który pielęgnuje wiele mikrojedności, lecz kłącze: system korzeni i pędów – przy czym korzenia i pędu nie można już odróżnić – który znajduje się w ustawicznej wymianie ze swym środowiskiem. Kłącze wchodzi w obce łańcuchy ewolucji i wiąże transwersalne związki między dywergentnymi liniami rozwoju. Kłącze nie jest monadyczne lecz nomadyczne: nieustannie rozpada się i otwiera; bez przerwy zrywa ze sobą, porzuca i łączy; ciągle różnicuje i równocześnie syntetyzuje” (Welsch, 1998, s. 195). Dekonstrukcja zmierza zatem do ukazywania wieloznaczności prawdy. Twórcze jest

bowiem, jak sądzą postmoderniści, tylko myślenie w kategoriach różnicy, nie zaś zgodnie „z klasycznymi kategoriami identyczności, podobieństwa, analogii i przeciwieństwa” (Welsch, 1998, s. 194 – 195).

W tym kontekście zrozumiałą jest teza L. Witkowskiego (2009), który uważa, że zadaniem autorytetu pedagogicznego w czasach postmoderny byłoby ukazywanie uczniom „horyzontu zróżnicowania i sporu” (s. 347, 355). Dlatego też oczekiwanie, aby w XXI wieku, autorytet stanowił źródło prawdy i pewności, jest w czasach postmoderny bezpodstawne. Można się zatem zgodzić z Witkowskim (2009), który sądzi, że „upadek kojarzenia autorytetu nauczyciela z wiedzą i kompetencjami wydaje się już przesądzony” (s. 351). W kontekście wieloznaczności prawdy funkcja nauczyciela jako „depozytariusza i przekaziciela sensów, wartości oraz norm postępowania” (Kwiatkowska, 2008, s. 145) współcześnie musi zostać odrzucona.

„MISTRZ DROGI” A REALNE DOBRO OSÓB

Na koniec rozważań na temat pedagogicznego autorytetu w czasach postmoderny warto zastanowić się na tym, czy przebywanie w przestrzeni jego oddziaływań jest korzystne z punktu widzenia dobra osób. Dobro to ma dotyczyć oczywiście osób realnych, tzn. nie będących pojęciem, fikcją czy skonstruowanym w oderwaniu od rzeczywistości pomysłem. Aby spełnić to kryterium, należy przyjąć tezę, że źródłem wiedzy o człowieku oraz właściwemu mu dobru powinien być sam ten człowiek. Spotkanie z nim informuje o tym, że „jest”, jest realny. Poszukując powodu jego realności, dochodzi się do wniosku, że jest nim pierwsze i podstawowe tworzywo człowieka – istnienie. Bez istnienia, powodującego realność, człowieka po prostu by nie było. Nie mógłby on zatem np. czegoś posiadać ani uczyć się. Spotkanie z człowiekiem informuje jednak również o tym, że posiada on ciało, podejmuje różne decyzje, postępuje, poznaje oraz wytwarza. Tym sposobem spotkanie z człowiekiem informuje nas nie tylko o tym, „że jest”, lecz też o tym „jaki jest”, czyli jaką posiada istotę. Istnienie i istota pojawiają się tu jako dwa elementy ontycznej struktury człowieka (Gogacz, 2008). Postępując za prezentowanym tokiem myślenia, którego zasadę stanowi odróżnianie przyczyn od ich skutków, oraz przywołując boecjańską definicję osoby, można rozumieć człowieka jako „byt jednostkowy o intelektualnej istocie przenikniętej realnością” (Andrzejuk, 2000, s. 222). Definicja ta jednak jest nie do przyjęcia z punktu widzenia dekonstrukcyjnego sposobu myślenia dominującego w czasach postmoderny. Myślenie, którego celem jest rozproszenie „klasycznych opozycji językowych”, dokonało przecież

dekompozycji takiej hierarchicznej pary pojęć jaką są pojęcia przyczyny i skutku.

Zrozumienie natury człowieka prowadzi z kolei do poznania prawdy o jego dobru. „Dobrem bowiem jest to, co odpowiada naturze z uwagi na cel samego bytu” (Jan Paweł II, 2007, s. 30). Dobrem osób za jest to wszystko, co chroni ich naturę czyli bytową strukturę zbudowaną z istoty i istnienia. Do owych dóbr można zatem zaliczyć: życie, lekarstwa, pożywienie, mieszkanie, wiedzę. Ich posiadanie powoduje doskonalenie człowieka zarówno w płaszczyźnie cielesnej, jak i duchowej. Zrozumiałym więc staje się fakt empiryczny, że wymienione dobra stanowią cel dążeń każdego człowieka.

Nie można jednak owych dóbr uzyskać bez pomocy innych osób. Szczególnie dotyczy to wiedzy. Człowiek bowiem dochodzi do prawdy zawartej w wiedzy nie tylko na drodze własnych rozumowań lub w oparciu o bezpośrednie dowody oraz eksperymenty, lecz przede wszystkim zawierając wiedzę innych osób. I chociaż wiara uważana jest za mniej doskonałą formę wiedzy, to jednak w „(...) życiu człowieka nadal o wiele więcej jest prawd, w które po prostu wierzy, niż tych które przyjął po osobistej weryfikacji. Któż bowiem byłby w stanie poddać krytycznej ocenie niezliczone wyniki badań naukowych, na których opiera się współczesne życie? Któż mógłby na własną rękę kontrolować strumień informacji, które dzień po dniu nadchodzą z wszystkich części świata i które zasadniczo są przyjmowane jako prawdziwe? Któż wreszcie mógłby ponownie przemierzyć drogi doświadczeń i przemyśleń, na których ludzkość zgromadziła skarby mądrości i religijności? (...)” (Jan Paweł II, 1998, s. 48 – 49). Widać jasno, że bez umiejętności zawierzenia drugiej osobie, proces zdobywania wiedzy byłby znacznie utrudniony, a nawet niemożliwy. Relację zawierzenia można dostrzec również w zjawisku przyjaźni. Przyjaźń bowiem od czasów starożytnych była uważana za najbardziej odpowiednią przestrzeń zdobywania wiedzy. Relacja wiary stanowi zatem naturalne środowisko osób-przyjaciół. (Gogacz, 2008). Umiejętność zawierzenia to przy tym jeden z najbardziej doniosłych aktów antropologicznych (Jan Paweł II, 1998), oraz świadectwo społecznej natury człowieka. Przecież odnoszenie się obywateli do instytucji państwowych również świadczy o umiejętności zawierzenia. „Czymże [bowiem] byłaby władza, gdyby jej nie ufano? Władza ta byłaby samotnym bytem istniejącym w oderwaniu od społeczeństwa, od swojego zaplecza. Jak wyglądałoby społeczeństwo, w którym kapitał zaufania zostałby roztrwoniony? Byłoby zamknięte, podzielone na nie-

zliczoną liczbę małych grup, którym przewodziliby tyrani” (Dziurzyński, 2011, s. 243). Można zatem wysnuć wniosek, że zaufanie – lub jego brak – istotnie wpływa na sposób funkcjonowania społeczeństwa. Tam więc, gdzie panuje „kultura zaufania”, można zauważyć mobilizację, aktywność, kreatywność, spontaniczność, otwartość kontaktów społecznych, dynamikę więzi społecznych i rozwój innowacyjności. Natomiast przejawem „kultury nieufności” jest „demobilizacja, pasywizm, ostrożność, alienacja, atomizacja, anonimowość” (Ferszt – Piłat, 2012, s. 117).

W kontekście powyższych rozważań należy stwierdzić, że przebywanie w przestrzeni oddziaływania autorytetu alternatywnego nie jest korzystne z punktu widzenia realnego dobra osób. „Mistrz drogi” nie przekazuje bowiem jednego z najbardziej istotnych dóbr, jakim jest wiedza doskonałająca intelekt. Brak wiedzy zaś „stanowi zasadnicze zagrożenie dla intelektu tak teoretycznego jak i praktycznego. Intelekt bez wiedzy pozostaje na etapie braku kontaktu z rzeczywistością. I albo nie ma wiedzy w ogóle, co jest praktycznie niemożliwe, albo posiada wiedzę błędną. Na tej wiedzy opiera potem swe decyzje wola, według niej orientują się w swym przedmiocie dążenia uczucia (...)” (Gogacz, 1985, s. 88). Nauczyciel czasów postmoderny nade wszystko uczy „umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomyślnych i godnych zaufania autorytetów, musi oznaczać pogłębienie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się (...)” (Bauman, 2007, s. 153). Tego typu umiejętności nie zdobywa się na drodze „protoedukacji”, która oferuje jednoznaczna, stabilną wiedzę, ujętą w programie nauczania, realizowanym pod kierunkiem nauczyciela, przy pomocy tradycyjnych metod i środków dydaktycznych. Dlatego też nauczanie przekształciło się w tzw. „deuteroedukację,” czyli naukę uczenia się tego, jak się uczyć. Obecnie jednak również deuteroedukacja nie może już zapewnić adekwatnego (do czasów postmoderny) rodzaju wykształcenia. W ponowoczesnym świecie, w którym trudno znaleźć jakąś „logiczną i spójną strukturę” (Bauman, 2007, s. 141), potrzebna będzie „nauka trzeciego stopnia.” Jej celem jest raczej nabywanie umiejętności zapominania wiedzy, niż jej przyswojenie (Bauman, 2007, s. 140, 153). Cele, programy i dydaktyka zmieniała się bowiem na skutek przemian w traktowaniu prawdy, która została zrelatywizowana. Ponadto pod wpływem rewolucji technicznej wiedza nabrała charakteru permanentnie przejściowego. Jak tłumaczy A. Toffler, „niektóre [jej] formy przestają być aktualne, zanim zostaną opisane, a inne tracą sens między zbieraniem materiałów

do książki, a jej publikacją” (Toffler, 1998, s. 16, 55, 406). Z. Bauman zaś wyjaśnia, że w ponowoczesnym świecie wszelkie punkty odniesienia „znikają z pola widzenia [jak ruchome tablice reklamowe], zanim zdążymy do końca przeczytać umieszczoną na nich instrukcję, nie mówiąc już o przyswojeniu jej sobie i zastosowaniu” (2000, s. 93). Można zatem zgodzić się z myślicielami diagnozującymi intelektualny stan czasu postmoderny, że nastąpił koniec „kultury uczenia się”. Natomiast pogląd, zgodnie z którym obecnie kształtuje się społeczeństwo wiedzy, należy uznać za utopię (Witkowski, 2009).

„Mistrz drogi”, który nie kształci intelektu swoich uczniów, nie posiada również wychowawczej siły do ukształtowania ich woli – drugiej (obok intelektu) duchowej władzy człowieka. Wola jest władzą rozumną, gdyż współpracuje z intelektem opierając swoje wybory na informacji intelektu o wartości dóbr, których może pożądać. Intelekt ukazuje zatem woli „przedmioty chcenia”, które wola niejako „widzi” w intelekcie, wybierając spośród nich to, co zechce. Świadczy to o wolności woli oraz jej swoistej zależności od intelektu. Jeżeli wola będzie współpracowała z intelektem poznającym rzeczywistość coraz wnikliwiej, wówczas będzie mogła wybierać coraz doskonalsze dobro, porzucając to mniej wartościowe. Na tym polega proces stawiania się wolnym człowiekiem. „(...) Rozwój wolności nie idzie [zatem] w kierunku coraz większej ilości aktów wyboru, lecz w kierunku coraz rozumniejszych decyzji.” Inaczej mówiąc, wolność „(...) nie powiększa się przez ilość aktów, lecz przez ich trafność w stosunku do najwłaściwszego dobra, odpowiedniego dla człowieka” (Gogacz, 1985, ss. 78 – 79). Widać jasno, że brak wiedzy – lub wiedza błędna – uniemożliwia dokonywanie wyborów, prowadząc do zniewolenia człowieka, który zaczyna żyć kierowany wpływem sprzecznych wobec siebie władz i pożądań zmysłowych (Smolka, 2005). „(...) W takim świecie mówienie o wolności byłoby równie słuszne jak utrzymywanie, iż częstka kurzu tańcząca w blasku słońca jest wolna” (Eagleton, 1998, s. 63). Wolność postmodernistycznego podmiotu ukształtowanego przez autorytet „mistrza drogi” jest zatem „wolnością bezwładnego dryfowania” (Eagleton, 1998, s. 63) po chaotycznym świecie różnic. Ta sytuacja nie wpływa zaś korzystnie na realne dobro osób, jakim jest stawianie się coraz bardziej wolnym człowiekiem.

Uczeń, który przebywa w przestrzeni oddziaływania autorytetu „mistrza drogi”, nie ma okazji, aby nauczyć się nawiązywania relacji osobowych, w tym relacji wiary. Rację ma zatem L. Witkowski (2009), który sądzi, że nie należy postrzegać autorytetu „mistrza drogi” w kontekście

relacji osobowych.” (s. 478).

„MISTRZ DROGI” A „MYŚL SŁABA”

Strategię dekonstrukcji oraz kreowany przez nią „świat różnic podobny do kłacza, można uznać za przejaw tzw. „myśli słabej”, będącej mobilnym strumieniem porównywalnym z żywiołem „dla którego wartością jest jego własny ruch” (Męczkowska, 2003, s. 71)) bez określonego początku i celu. „Myśl słaba” pozostaje zatem w opozycji do „myśli silnej”, zmierzającej do osiągnięcia prawdy. „Myśl słaba”, wpływając na edukacyjne strategie nauczycieli i wychowawców, skutkuje „słabym” wychowaniem uczniów. Jego przejawem są konkretne negatywne zachowania: stosowanie przemocy fizycznej i psychicznej, używanie wulgarnych słów, niszczenie przedmiotów szkolnych, zażywanie narkotyków, przywłaszczenia i kradzież, oszukiwanie nauczycieli. Zachowania te świadczą o braku szacunku dla prawdy, cudzej pracy i własności, dobrego imienia, a także o lekceważeniu zdrowia i życia własnych oraz innych osób (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005). Takie postawy uczniów pojawiają się, ponieważ „mistrz drogi” – nauczyciel czasu postmoderny – uczy jedynie negocjowania wszelkich wartości. W konsekwencji, jedną z wielu przestrzeni, w których powstają i utrwalają się zachowania agresywne, staje się też szkoła (Ćmiel, Migała, 2011).

Inną przestrzenią edukacji jest wirtualny świat Internetu, który, dostarczając informacji na każdy temat, odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania. Jednak bez udziału autorytetu tradycyjnego cel ten nie zostanie osiągnięty. „(...) Internet jest [bowiem] zupełnie bezwartościowy jeżeli chodzi o kształcenie (...) wtedy, gdy próbuje z niego zrobić użytek osoba do tego nieprzygotowana” (Łażewski, 2009, s. 63). Chodzi tu o osobę, która posiada pełne zaufanie w możliwości zasobów internetowych, a przy tym nie korzysta z innych źródeł, spodziewając się zdobyć wszystkie potrzebne mu wiadomości właśnie w Internecie. Autorytet pedagogiczny mógłby zatem nauczyć umiejętności mądrego selekcjonowania niespójnej masy informacji, dostarczając kryteriów służących do różnicowania wiedzy wartościowej lub zupełnie nieprzydatnej. Tymczasem autorytet alternatywny, który nie przekazuje wiedzy, wartości czy norm postępowania, skazuje ucznia, jako osobę nieprzygotowaną, na samotne przemierzanie się po „ruchomych piaskach” cyberprzestrzeni, bez określonego celu, drogowskazów, zupełnie bezkrytycznie. Skutki bezkrytycznego korzystania z Internetu odnoszą się też do wychowania. Tymi skutkami są: przywiązywanie zbyt dużej wagi do skojarzeń i uczuć, podatność

na manipulację, pobudzenie emocjonalne, nieumiejętność nawiązywania relacji osobowych w świecie rzeczywistym, a ostatecznie brak dojrzałości intelektualnej i uczuciowe. (Łażewski, 2009, Lubina, 2011).

Przestrzeń edukacji dzieci i młodzieży jest też świat obrazu (ikonosfera) dostępny na ekranie komputerowym i telewizyjnym. Media elektroniczne wytwarzają zaś tzw. „kulturę szybkostrzelną”, będącą źródłem „nieustannego bombardowania zmysłów informacją wizyjną” (Krajewska, 2012, s. 94). Zbyt długie przebywanie w kręgu owej kultury zagraża integralnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Efektem oddziaływania „kultury szybkostrzelnej” są bowiem m.in. choroby somatyczne, zmiany w zachowaniach społecznych, zaburzenia emocjonalne oraz braki w wykształceniu intelektualnym (Krajewska, 2012). Jedną z przyczyn owych niekorzystnych zjawisk jest nieobecność autorytetu „drogiego mistrza”, którego zastąpił w czasach postmoderny autorytet „mistrza drogi”.

ZAKOŃCZENIE

Za L. Witkowskim (2009) można przyjąć tezę, że obecnie nie dokonano destrukcji autorytetu, lecz jego dekonstrukcji. Autorytet jednak jest wciąż potrzebny, ponieważ pomimo radykalnego pluralizmu ludzie nadal poszukują „przewodnika i nauczyciela, który jeszcze raz wyprowadziłby ich z owej wielości, dając lub tylko obiecując to, co już w modernie było anachroniczne, ostateczną orientację” (Welsch, 1998, s. 262). Pojęciu autorytetu został jednak nadany, na skutek dekonstrukcyjnego sposobu myślenia, nowy sens, który jest dyssemem rozumienia tradycyjnego. Strategia dekonstrukcji jest zaś przejawem „myśli słabej”. Jej postacią – kontynuującą tradycję mistrzów podejrzeń (Nietzschego, Marksa i Freuda) – są negacja i kwestionowanie, burzenie a nie wznoszenie, rozpraszenie a nie jednoczenie, „krytyka wszelkich pretensji do monopolu na wiedzę, prawdę i słuszność” (Żardecka, 2006, s. 371). Strategię dekonstrukcji, która dokonuje dzieła niszczenia starego porządku, można dostrzec w metaforze „mistrza drogi”. Postmodernistyczne rozumienie autorytetu jest przeciwieństwem efektem destrukcji jego tradycyjnej wersji i posiada wręcz „wywrotowy” charakter. Autorytet „mistrza drogi” kształtuje się bowiem w trakcie „bezustannej dyskusji z tradycją, poprzez nią, dzięki niej, a zarazem przeciwko niej” (Banasiak, 1997, s. 54).

„Myśl słaba” skutkuje słabym wychowaniem uczniów. W związku z tym rację ma Zubelewicz (2008), sądząc, że „(...) świetlane wizje [autory-

tetów alternatywnych] nie sprawdzają się (...) w praktyce, co nie przeszkadza im rozwijać tych wizji (...)” (s. 52). Zgodnie z nimi, nauczyciel czasów postmoderny przygotowywany jest do pracy w warunkach urojonych. „W tych urojonych warunkach dzieci są dobre i mają nieograniczone horyzonty intelektualne. Równocześnie życie człowieka jest wyzwaniem się z tradycji oraz samorealizacją i zabawą (...)” (Zubelewicz, 2008, s. 51 – 52). Utopią jest również dialogowy charakter edukacji, czyli pogląd, zgodnie z którym relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem powinny być oparte na negocjacjach, dialogu i kompromisie. Doświadczenie zdroworozsądkowe informuje bowiem o tym, że w sytuacjach szkolnych, zawsze ktoś musi się komuś podporządkować (Nalaskowski, 2009).

„Mistrz drogi”, który zrezygnował z przekazu wiedzy, zaprasza uczniów do wędrówki po „ruchomych piaskach” (Bauman, 2000, s. 93) świata różnic, bez określonego celu. Droga ucznia czasu postmoderny wiedzie zatem pośród pleniącego się kłacza różni, które ma być terenem i tworzywem jego aktywności, przestrzenią samorealizacji twórczych możliwości w zakresie swobodnego przemieszczania sensów i kreowania własnych odpowiedzi. W tej sytuacji zrozumią staję się opinia Z. Baumana (2007), który sądzi, że obecnie najpilniejszym wyzwaniem dla filozofów i teoretyków edukacji będzie „sformułowanie teorii procesu formatywnego, którym od samego początku nie rządzi zaplanowany z góry cel” (s. 154).

REFERENCES

- Andrzejuk, A. (2000). *Prawda o dobru*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Banasiak, B. (1997). *Filozofia „końca filozofii”. Dekonstrukcja Jacquesa Derridy*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Bauman, Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepniak – Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (ss. 139 – 154). T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Culler, J. Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań literackich. Pozyskano [22.04.2013] z [http:// www.hamlet.edu.pl/kont/?id=culler1](http://www.hamlet.edu.pl/kont/?id=culler1)
- Ćmiel, S. i Migała, P. (2011). Środowisko szkolne jako jeden z elementów wpływających na powstawanie i utrwalanie zachowań agresywnych. Raport z badań. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi.
- Dziurzyński, K. (2011). Obraz władzy, zaufanie do niej i autorytaryzm jako wyznaczniki społecznego myślenia studentek kierunków pedagogicznych. W: E. Arciszewska, K. Dziurzyński, M. Jurewicz (red.), Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej (ss. 241 – 258). Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi.
- Eagleton, T. (1998). Iluzje postmodernizmu. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Ferszt – Piłat, K. (2012). Zaufanie jako fundament bezpieczeństwa we współczesnym świecie. W: Journal of Modern Science, nr 3/14, ss. 111 – 124.
- Gara, J. (2009). Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Golonka, J. (2009). Wielowymiarowa przestrzeń semantyczna terminu „autorytet” w kontekście pedagogicznym. W: M. Bednarska (red.), O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu (ss. 20 – 32). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gogacz, M. (2008). Elementarz metafizyki. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo”.
- Gogacz, M. (1985). Szkice o kulturze. Kraków, Warszawa/Struga: Wydawnictwo Michalineum.
- Jan Paweł II (2007). Elementarz etyczny. Katolicka Agencja Informacyjna.
- Jan Paweł II (1998). Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem. Drukarnia Pallottinum.
- Krajewska, A. (2012). Niebezpieczeństwa szybkostrzelnej kultury obrazu w okresie dzieciństwa. W: Journal of Modern Science, nr 3/14, ss. 91 – 107.
- Kwiatkowska, H. (2008). Pedeutologia. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Lubina, E. (2011). Technologiczne innowacje w nauczaniu dzieci – znak czasu. W: *Journal of Modern Science*, Tom 2/9, ss. 37 – 48.
- Łażewski, E. (2009). Internet jako czynnik współczesnego wychowania i kształcenia. W: T. Kanash (red.), *Społeczno – kulturowe oddziaływanie mediów w dobie społeczeństwa sieciowego*. Mińsk Mazowiecki: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Społecznych im. Ks. Józefa Majki.
- Męczkowska, A. (2003). Myśl o wychowaniu jako „myśl słaba” – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji. W: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*. (ss. 70 – 81). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej.
- Smolka, E. (2005). Kształtowanie woli. Wolność woli w duchowo – materialnej konstytucji człowieka. W: A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*. (ss. 133 – 149). Lublin: Wydawnictwo „Gaudium”.
- Skarga, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ubaldo, N. *Filozofia. Świat Książki*.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. (Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Zamojski, P. (2003). W kwestii języka pedagogiki. Hipoteza epistemicznego „kłącza” jako perspektywa interpretacyjna. W: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, (ss. 49 - 69). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zubelewicz, J. (2008). *Filozoficzna analiza i krytyka pądocentryzmu pedagogicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Żardecka, M. (2006). Postmodernizm. W: L. Gawor, Z. Stachowski (red.), *Filozofia współczesna*, (ss. 349 – 377). Bydgoszcz. Warszawa. Lublin: Oficyna Wydawnicza Branta.