

KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Uniwersytet Śląski

Reformacja przekazu O warunkach wiarygodności dyscyplin uniwersyteckich

1. Reformacja

Podzielam diagnozę, którą sformułował w końcu lat 70. XX wieku Leszek Kołakowski, że bardziej niż kryzys gospodarczy zagraża nam *recesja duchowa*, a kłopoty, w jakie popadają otwarte społeczeństwa (łącznie z zamętem w systemach edukacji) mają źródło w naszych głowach, a nie w cenach ropy (Kołakowski 2014, s. 206). Duchowej entropii – w efekcie której potencjał podmiotowy jednostek, więzi społeczne i pole kultury ulegają zmarnieniu – nie przeciwdziałają skutecznie współczesne szkoły i uniwersytety, często same niezdolne do kultywowania mądrości i etyczności. W tej sytuacji dyscypliny akademickie wymagają *reformacji*. Kategoria ta wskazuje na konieczność, po pierwsze, nowej formuły, a po drugie – tej formuły w wersji radykalnej. To swego rodzaju połączenie *renesansu* i *rewolty*. Podzielone na hermetyczne specjalizacje i podporządkowane ideologii rynkowej uniwersytety musiałyby – gdybyśmy chcieli, żeby serio stanowiły antidotum na recesję duchową – odnowić świadomość własnej misji kulturowej (przywółać i przemyśleć jej źródła) i stać się przestrzenią innych niż obecne praktyk.

Używam jednak pojęcia reformacji z jeszcze jednego powodu – aby pokazać, że nie jesteśmy jeszcze do reform przygotowani. Kiedy w *Dzienniku* Søren Kierkegaard robi notatki dotyczące reformacji, wskazuje, że nie tyle doktryna czy Kościół wymagają rewizji, ile nasza egzystencja. To nam brakuje charakteru, to my idziemy na demoralizujące ustępstwa, a zasłaniamy się patologiami instytucji, *nota bene* nieraz rzeczywistymi. Pisz: „[...] w naszych czasach prawdziwe zadanie nie polega na reformowaniu, lecz na wyjaśnieniu naszej obecnej sytuacji,

tego, gdzie jesteśmy” (Kierkegaard [b.d.w.], s. 426). Przyjąłbym z radością odwrót od dzisiejszych neoliberalnych tendencji i niskich praktyk środowiskowych, ale nie jesteśmy, obawiam się, przygotowani na realną zmianę, nawet gdyby zewnętrzna koniunktura była pomyślna. Aby przemiany były możliwe, musi im towarzyszyć intensywna praca nad odzyskaniem sensu edukacji i wiarygodności poszczególnych pól badawczych.

2. Przeszkody epistemologiczne

Wiarygodność zdobywa się nie przez uległość, mimikrę, podporządkowanie celom zewnętrznym, ale poprzez własny potencjał, przez świadomość swojego pola i zdolność do rozwijania go. Widzę przynajmniej dwie *przeszkody epistemologiczne* współczesnego dyskursu, które uderzają w tak rozumianą wiarygodność. Jak pisał Gaston Bachelard: „Przeszkoda epistemologiczna wrasta w poznanie, które przestaje pytać. Przyzwyczajenia intelektualne, stawszy się czymś normalnym i użytecznym, mogą z czasem hamować badania” (Bachelard 2002, s. 19). Otóż – przynajmniej w humanistyce – koncentracja uwagi na *potrzebach społecznych* i na *komunikacji* stanowi przykład takiego powszechnego nawyku myślowego, który zasłania złożoność rzeczywistości dyscyplin akademickich oraz ich wymiar pedagogiczny.

Kiedy zaczynamy mówić – co dla wielu nie jest w ogóle problematyczne – o odpowiadaniu w badaniach społecznych i nauczaniu na *zapotrzebowanie* (ryнку, czasu, klientów etc.), przestajemy pytać o status zgłaszanych *potrzeb*. Ich obecność staje się oczywista, przezroczysta i normatywnie obowiązująca. Tymczasem i suwerenne myślenie, i tradycja paidei zawsze służyły prześwietlaniu i przekształcaniu oczekiwań, a nie ich naiwnej realizacji. Wiarygodna dyscyplina uniwersytecka zderza oczekiwania społeczne z całym zasobem dostępnej w jej horyzoncie kultury, poddaje je krytyce i sublimacji. Dziś dzieje się tak rzadko. W mgłę niepamięci spychane są krytyczne ostrze nauki i emancypacyjna funkcja kształcenia.

Potrzeby społeczne, centralnie lokowane, wpływają na umocnienie pozycji badań pozytywistycznie zakorzenionych, dostarczających głównie danych liczbowych i gotowych zestawów odpowiedzi (wygodnych w procesach decyzyjnych polityków i menedżerów), a marginalizują nieużyteczne projekty, oparte na złożonych kontekstach oraz autotelicznej dociekliwości i erudycji. Myślenie w kategoriach *potrzeb* od razu również lokuje daną dyscyplinę (i związaną z nią praktykę edukacyjną) w polu wyobrażeń konsumpcyjnych – jako przedsięwzięcie usługowe, które ma do czynienia z klientami – co zafałszowuje zupełnie tradycję uniwersytecką, a w jej ramach np. status wiedzy, znaczenie dyplomu i relacje: profesor – profesor albo profesor – student. Uwaga zostaje skierowana na fałszywe tory, odcinając pedagogiczną perspektywę krytycznego dystansu, przemiany, formacji. Jeśli pro-

gramy badawcze i dydaktyczne piszą rynkowe oczekiwania, to znaczy – jak mówi Piotr Nowak – że uniwersytet kształtuje człowiek *masowy*, a nie człowiek *wolny* (Nowak 2014, s. 8). Ta przeszkoda nie pozwala nam myśleć o *studio waniu* w istotnym sensie.

Inną poznawczą barierą może być niezwykle popularna kategoria *komunikacji*. Zwracał na to uwagę francuski badacz Régis Debray: „Dynamicznie odnawiające się przemysłowe formy komunikacji odnoszą pod względem szybkości zwycięstwo nad instytucjami nastawionymi na powolny rytm przekazywania, co prowadzi do skupienia uwagi na nowej geografii sieci, gdzie na drugi plan zepchnięte zostają coraz rzadsze i kruche ogniwa ciągłości twórczej” (Debray 2010, s. 8–9). Rewolucja mediów elektronicznych i transportu sprawiła, że spontanicznie uznajemy wyższość środków opanowywania przestrzeni nad strategiami radzenia sobie z czasem. Tak intensywnie możemy przemieszczać się (realnie i wirtualnie) w chwili obecnej, że zanika nasza relacja z przeszłością. Intensywna komunikacja zapowiada amnezję. Jak tłumaczył Zbyszko Melosik, kiedy żyjemy powoli, granice – między miejscami, ludźmi, emocjami etc. – są wyraźne, można je rozpoznać. A to sprzyja penetracji – refleksji, kontemplacji, wglądom w głąb. Ale gdy pędzimy, granice się zacierają i wkrótce nie pamiętamy nic (Melosik 2013, s. 165). Tego typu codzienne doświadczenie ma także odpowiednik w sposobach poruszania się w kulturze, w postaci odciętego od tradycji i szerszych odniesień *fast-thinking*. Paradoksalnie, im łatwiejszy dostęp do informacji i szybszy ich przepływ, tym słabsza okazuje się więź z przeszłością, im doskonalsza technika komunikacji, tym mniej symbolicznie nasycona jej treść.

Komunikacja – i to znakomicie pokazuje Debray – nie jest równoznaczna z *przekazem*. Komunikacja to przenoszenie informacji w danej chwili w przestrzeni (w kontekście socjologicznym i psychologicznym), a przekazywanie to przenoszenie informacji w czasie (w kontekście historycznym i antropologicznym). Komunikacja dotyczy tego, *kto*, *do kogo*, jakim *kodem* i za pomocą jakich *środków* mówi; przekazywanie – tego, *co się dzieje* (co się zmienia w sferze mentalnej, zasobach symbolicznych i mechanizmach władzy), gdy coś zostaje wprowadzane w obieg. Czas komunikacji jest krótki, z nastawieniem na szybkość; jej środek ciężkości spoczywa w informacji zdatnej do użytku; miejscami wyróżnionymi są telewizja, Internet, radio, gazeta. Z kolei czas przekazu to czas długi, z orientacją na trwałość; środek ciężkości leży w wartościach i wiedzy do przyswojenia; przestrzeń stanowią szkoły, akademie, biblioteki, muzea, świątynie. Przekazujemy – przynajmniej świadomie – to, co mamy najcenniejszego w trybie wtajemniczenia w kwestie tożsamości. Innymi słowy, komunikacja wytwarza społeczeństwo, a przekazywanie – kulturę. Debray ujmie to tak: „Aby komunikować, wystarczy zainteresowanie. Aby właściwie coś przekazać, trzeba przekształcić, jeśli nie nawrócić” (Debray 2010, s. 15–16).

Myślenie w badaniach i nauczaniu akademickim w kategoriach *komunikacji* stanowi przeszkodę epistemologiczną, jako że zaciera różnicę między wymiarem społecznym i kulturowym. A to jest, zwłaszcza w pedagogice, rozróżnienie kluczowe, zupełnie inaczej profilujące działanie, co wiemy chociażby z warstwowej teorii wychowania Sergiusza Hessena (1997) czy z wariantów organizacji tożsamości

Lecha Witkowskiego (1988). Inna jest logika socjalizacji, a inna logika kształcenia, czego nie dostrzegamy, gdy nasza wyobraźnia zostaje zdominowana przez schematy komunikacyjne. Debray pisał: „Pogląd, iż można zapewnić przekazywanie (kulturowe) za pomocą środków (technicznych) komunikacji stanowi jedną z najbardziej typowych iluzji «społeczeństwa komunikacyjnego», charakterystyczną dla nowoczesności, która jest coraz lepiej wyposażona, gdy chodzi o podbój przestrzeni, a zarazem coraz gorzej, gdy chodzi o panowanie nad czasem [...]” (Debray 2010, s. 8).

Poza tym, dyskurs *komunikacji* wszystkie ludzkie kłopoty sprowadza do kwestii technicznych (przepływu informacji), znieczulając nas na ontologiczną różnorodność świata, a przy okazji zasłaniając problem nadmiaru informacji. Różne dysfunkcje i porażki tłumaczone są przez pryzmat *zakłóceń komunikacyjnych*. W powszechnym mniemaniu, jeśli coś idzie nie tak, to wskutek braku odpowiednich danych. Trzeba zatem poprawić komunikację i dostarczyć więcej informacji (*nota bene* to jedna z przyczyn rakowatego rozrostu biurokracji i audytu, paraliżujących wiarygodny rozwój dyscyplin naukowych). Nie bierze się przy tym pod uwagę, że mamy dziś do czynienia raczej z nieoperacyjną ścianą danych, a nie z ich niedoborem i że wiele dysfunkcji pochodzić może z szumu informacyjnego, połączonego z deficytem wartościowych punktów orientacyjnych. W takiej sytuacji udroźnianie dostępu do informacji – z pomijaniem dyspozycji do ich selekcji i kontekstualizacji – potęguje tylko bólączki.

Język *komunikacji* – poprzez swoją krótkoterminową grawitację – wymazuje z horyzontu wyobraźni perspektywę *długiego trwania* i w ten sposób odcina nas od niepowierzchnownego związku z tradycją. Zamiast hermeneutycznego żerowania na zasobach przeszłości – *fuzji horyzontów*, *efektu pogranicza* czy *pojedyńku* – mamy *komunikat* o niej, z trudno uchwytnym znaczeniem dla współczesnej egzystencji.

To zresztą szerszy problem, który polega na tym, że myślenie w kategoriach *komunikacji* sprzyja myleniu wiedzy z informacją. Informacja – z uwagi na swoje osadzenie w *doraźności* i psychologiczno-socjologiczny kontekst – jest fragmentaryczna, izolowana; nie odnosi się do procesu swojego powstawania; jej wartość jest oznaczona w czasie (czas ją dewaluuje) i wedle potrzeb adresatów (jako towar). Tymczasem wiedza – zorientowana na *longue durée* i osadzona w historyczno-antropologicznym kontekście – jest syntetyczna (dane są zorganizowane wedle jednoczącej zasady), refleksyjna (odnosi się do procesu własnego powstawania, do własnych źródeł). Jej wartość zachowuje trwałość, także w oderwaniu od sytuacji wypowiedzenia (nie musi być dostarczona „na czas”, w danym momencie, niedostrzeżona może zostać odkryta w przyszłości) (Debray 2010, s. 243–244). Wiedza nie jest po prostu zestawem danych albo opinii – to treść, która została poddana *namysłowi* i przefiltrowana przez *doświadczenie*. Różnicę między operacją *epistemiczną*, polegającą na zwykłej rejestracji danych, a operacją *epistemologiczną*, rozpoznającą w a ż n o ś ć treści, przypominał niedawno Lech Witkowski (2014, s. 176).

Autor ten zresztą już wcześniej demaskował mit „społeczeństwa wiedzy”. Wbrew potocznemu przekonaniu, że dzięki rewolucji komunikacyjnej wiedza jest

coraz bardziej dostępna, ceniona, łatwiej i szerzej przyswajana oraz wykorzystywana, mamy raczej do czynienia z powszechnym i coraz niebezpieczniejszym zjawiskiem degradacji jej wartości. Dziś nawet wielu spośród „nauczających” i „studujących” nie ma nawyku czytania, kupowania książek, dyskutowania o sprawach publicznych, wartościowania wydarzeń kulturalnych, śledzenia jakiegoś wątku w przestrzeni symbolicznej – trudno zatem mówić poważnie o społeczeństwie *wiedzy*. Za tym sloganem stoi afirmacja użytkowych informacji. Tymczasem wiedza to nie tylko dostępne informacje, lecz także kapitał zaplecza symbolicznego, kształtujący wrażliwość, wyobraźnię, złożoność uzasadnień, zdolność samookreślenia się. Adekwatniej byłoby mówić – tłumaczył Witkowski – o „społeczeństwie informacyjnym” (Witkowski 2009, s. 228–230). Jeśli wiedza nie jest traktowana jak wartość i jest utożsamiana jedynie z informacją, przestaje być środkiem projektowania wartościowej ścieżki życia, oprzyrządowaniem egzystencji do energizowania ducha i przeciwdziałania jego entropii.

Rzecz jasna, nie chodzi o to, by całkowicie odrzucić język *potrzeb i komunikacji*, a raczej o to, by utrzymać go w napięciu z innymi kategoriami i w ten sposób przeciwdziałać barierom epistemologicznym, jakie generuje. Warto przewyżżyć na przykład perspektywę zapotrzebowania społecznego optyką *zadań*. Zadanie zawiera element potrzeby, ale także ideę krytycznego do niej dystansu i ideę przekształcenia. **W zadaniu wyjściowe oczekiwanie trzeba nie tylko spełnić, lecz także przepracować.** Na tej samej zasadzie nie chodzi o odrzucenie komunikacji, ale o jej przewyższenie przez kategorię *przekazu*. Nie ma przekazu bez informacji, ale ten nie może być do informacji sprowadzany, jako że wymaga operacji epistemologicznej – ukontekstowania, autorefleksyjności, wartościowania – przenoszącej dane w tryb długiego trwania. **W przekazie informacje trzeba nie tylko zakomunikować, lecz także poddać namysłowi i doświadczeniu.**

3. Funkcja inercji

Wiarygodność dyscyplinarna wymaga *reformacji przekazu* – przesterowania wysiłków badawczych i nauczania akademickiego z potocznych wyobrażeń o potrzebach społecznych i komunikacji na optykę zadań i przekazu. W praktyce oznacza to zmianę rytmu działania. Régis Debray tłumaczył, że instytucje takie, jak szkoła, uniwersytet, biblioteka mają własną celowość i własne priorytety, nie muszą więc pospieszenie dostosowywać się do zmian. Jednym z ich zadań jest zapewnianie stabilności przez równoważenie sił wpływu: „Funkcją instytucji ewoluujących powoli jest także funkcja wprowadzania inercji, a tym samym bezpieczeństwa systemów o zaburzonej równowadze i strukturze” (Debray 2010, s. 240).

Funkcja inercji – która nie oznacza tutaj gnuśnego bezwładu, lecz zupełnie dynamiczną oscylację, zachowującą napięcie w układzie i jego chwiejną równowagę – także zostaje przesłonięta przez przeszkody epistemologiczne zapotrzebowania

społecznego oraz komunikacji. Znana jest metafora *pocisków* Zygmunta Baumana, wedle której tradycyjna edukacja przypomina pocisk balistyczny o wyznaczonym z góry celu i przewidywalnej trajektorii lotu, zaś jej (płynnie)nowoczesna forma to pocisk inteligentny, który w trakcie misji zmienia tor i cele, wgrzywając na bieżąco nowe dane, a wymazując stare (Bauman 2012, s. 22–31). Tym samym kryzys uniwersytetów ma polegać na tym, że słabo sobie radzą z opisanym przez Gregory'ego Batesona poziomem *tertiary learning*, czyli oduczaniem się tego, co zdezaktualizowane i zapobieganiem powstawaniu trwałych wzorców. „Uniwersytety, dźwigające brzemień poczucia czasu historycznego i linearnego, odczuwają dyskomfort w świecie nacechowanym epizodycznością i fragmentaryzacją społecznego i jednostkowego czasu, do którego zupełnie nie pasują. Przecież wszystko, co przez minione dziewięćset lat robiły uniwersytety, miało sens tylko i wyłącznie w odniesieniu do **wieczności** czy czasu **postępu**; jeśli nowoczesność pozbyła się tej pierwszej, ponowoczesność rozprawiła się z tym drugim” (Bauman 2008, s. 162).

Otóż metafora *pocisków* nie wydaje mi się trafna w odniesieniu do kształcenia. W obu wersjach dotyczy raczej sfery komunikacji (w pierwszej akcentując jej społeczną kontrolę, w drugiej – zmienność), przy okazji zasłaniając jednak kulturowy charakter wiedzy oraz funkcję inercji instytucji oświatowych. Dane, na przykład, dotyczące rozwiązań organizacyjnych czy prawnych albo dostępnych narzędzi technicznych, albo rozkładu jakiejś cechy w aktualnej populacji rzeczywiście stosunkowo szybko ulegają przedawnieniu, ale wiedza egzystencjalna – orientująca w zasobach tradycji i w kondycji ludzkiej – już nie. Powtórzmy: to informacje (*news*) się dezaktualizują, kulturowe interpretacje działają w *long-term field*. Nie jest również tak, że perspektywy wieczności i postępu uległy unicestwieniu i odeszły do lamusa. Owszem, obie kategorie zostały sproblematyzowane, nie mogą być absolutyzowane i używane naiwnie, ale właśnie *funkcja inercji* na tym polega, że wciąż ważne jest odniesienie do tego, co *trwalsze* i tego, co *lepsze*. Zadaniem instytucji, takich jak uniwersytet, jest niedostosowywanie się do przemian w trosce o bezpieczeństwo całego społeczno-kulturowego układu (co wymaga nie braku ruchu, ale wzmożonego poszukiwania przeciwwagi dla dominujących tendencji). Gdybym miał użyć balistycznej metafory, nie sięgałbym po balistyczne czy inteligentne pociski, ale po taki oręż, który pozwala redefiniować pole walki. Byłaby to broń typu *transformers*, zorientowana na przemianę i nieoczekiwane efekty, ale nie wedle doraźnych danych, lecz *niewidzialnego programu* doświadczeń kulturowych.

Kłopot polega na tym, że niewielu jest dziś świadomych *funkcji inercji*, niewielu pamięta, że edukacja ma własne stawki i priorytety i nie może – pod groźbą zniszczenia własnej substancji – adaptować się do celów zewnętrznych. Profesorowie i nauczyciele są często mentalnie skolonizowani przez grupy zawodowo związane z komunikacją i zapotrzebowaniem społecznym – polityków, dziennikarzy, handlowców. Pisał Debray: „Czyż nie widzimy pedagogów i «ekspertów» do spraw dydaktyki, którzy upowszechniają pogląd, że Szkoła jest urządzeniem służącym komunikacji takim samym jak inne, a więc powinna przejąć swój model od innych, podczas gdy jest ona wyraźnie, co do zasady i miejsca, instytucją przekazywania [...]” (Debray 2010, s. 242). Stąd właśnie bierze się mój początk-

kowy akcent na reformację, jako – przede wszystkim – rewizję egzystencji. Nie jesteśmy przygotowani do renesansu i rewolty wedle idei zadań i przekazu, a tym samym do *od-pomnienia* własnych stawek akademickich i edukacyjnych, bo funkcjonujemy w polu epistemologicznym zaszpuntowanym dyskursem potrzeb społecznych i komunikacji.

Co w tej sytuacji można zrobić? Na tak postawione pytanie Czesław Miłosz w *Ogrodzie nauk* odpowiedział: „Przemyśleć wszystko od początku” (Miłosz 2013, s. 151). Podobny postulat powtarza dziś Slavoj Žižek: „Wszystko trzeba ponownie przemyśleć” (2014, s. 77). Bez szeroko zakrojonego namysłu – w dialektycznym napięciu z tradycją – nad podstawami badań, uniwersytetu, wychowania, nie uda się wytworzyć środowiska gotowego do reformacji. Dopóki nie powstanie liczący się *kolektyw myślowy* w sensie sugerowanym przez Ludwika Flecka (2006, s. 68–69), czyli wspólnota ludzi związanych wymianą myśli lub wzajemnym oddziaływaniem intelektualnym, dla których opór wobec języka potrzeb społecznych i doróżnej komunikacji w imię akademickich i edukacyjnych kryteriów wewnętrznych nie będzie czymś naturalnym, dopóty nie będzie miał kto sensownie reformować i uwiarygodniać pola uniwersyteckiego.

4. Lento

W reformacji, o którą tu chodzi, ważne jest zrozumienie, że i badania, i kształcenie mają własny czas, różny od czasu reagowania na potrzeby i czasu komunikacji – to procesy, w których nic nie dzieje się natychmiast, ich logika wymaga dojrzewania i osadzania się. Przemiana, rozumienie i wartościowanie trwają, a odległe chronologicznie konteksty, do których trzeba się mozolnie przebijać, mogą okazać się bliższe i ważniejsze niż to, co znajduje się w bezpośrednim otoczeniu. Wiarygodne dyscypliny akademickie to zatem przestrzenie **(po)wolnego czytania** (Nietzsche 2006, s. 12), a więc nastawienia na kunszt, a nie szybkie „uporanie się” z zagadnieniem, na dystans do spraw bieżących (ale nie ignorowanie ich), uważność (ale nie pozbawioną znaczenia drobiazgowość), operacje epistemologiczne (a nie tylko epistemiczną przeglądowość). Nie są od tego, by reagować adaptacyjnie na wymagania władzy i rynku, tylko od tego, by wytworzyć wobec tych wymagań narzędzia krytyczne. Jak pisał Debray: „Ktoś, kto posługuje się mediami, kalkuluje w skali tygodni, dni, a nawet minut; ktoś, kto jest pośrednikiem, w skali dziesięcioleci, jeśli nie wieków. Przekazujemy coś *po to*, by to, co przeżywamy, w co wierzymy, co myślimy, nie umarło wraz z *namí* (bardziej niż ze *mną*)” (Debray 2010, s. 16–17).

Wiarygodność dyscyplinarna ze świadomości stawek własnego pola się bierze, a te są bardziej uchwytnie, gdy myślimy w kategoriach *zadań* (przekształcających potrzeby) i *przekazów* (wartościujących komunikaty). Tylko w świecie sublimowanych oczekiwań oraz ważnych treści nie grozi nam recesja duchowa.

Bibliografia

- Bachelard G. (2002), *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przeł. J. Budzyk, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Bauman Z. (2008), *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Debray R. (2010), *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Fleck L. (2006), *Psychosocjologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Hessen S. (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kierkegaard S. [b.d.w.], *Dziennik (wybór)*, przeł. A. Szwed, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kołakowski L. (2014), *Niepewność epoki demokracji*, przeł. M. Godyń, I. Kania, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Miłosz C. (2013), *Ogród nauk*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Nietzsche F. (2006), *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*, przeł. L. M. Kalinowski, Zielona Sowa, Kraków.
- Nowak P. (2014), *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Žižek S. (2014), *Żądanie niemożliwego*, przeł. B. Baran, Aletheia, Warszawa.