

# WARTOŚCI W PEDAGOGICE

## URZECZYWISTNIANIE WARTOŚCI

Pod redakcją naukową  
Waldemara Furmanka  
i Agnieszki Długosz



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2015

**Dorota ŁAŻEWSKA**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi w Józefowie k/Otwocka

## **Derridiańska dekonstrukcja jako strategia odrzucania wartości prawdy w pedagogice**

### **Wstęp**

Przedmiotem niniejszej refleksji jest zagadnienie wartości prawdy. Wiodącym tematem XI Bieszczadzkiego Seminarium Naukowego są przecież wartości w pedagogice. Prawda w pedagogice wydaje się zaś wartością szczególnie cenną i pożądaną. Wartość jest bowiem czymś, co ma dla człowieka jakieś znaczenie [Ostasz 2009: 17]. W pedagogice prawda ma znaczenie. Istotna jest przecież prawda o człowieku podlegającym procesowi kształcenia, prawda o samym tym procesie oraz celu podejmowanych przez nauczyciela zabiegów wychowawczych. Wiele definicji, analiz i syntez dotyczących pedagogicznych wartości, takich jak: odpowiedzialność, wolność czy tolerancja [Tchorzewski 1998; Tchorzewski, Wołoszyn-Spirka 2000] to przecież przejaw poszukiwania prawdy na ich temat. Punktem wyjścia jest jednak prawda o prawdzie.

### **Wartość prawdy**

Odpowiedź na pytanie, czym jest prawda, nie jest prosta. Jej rozumienie nie jest jednoznaczne. Przedstawiciele różnych nurtów, szkół i kierunków filozoficznych, posługując się specyficznym dla siebie językiem, sformułowali następujące (najbardziej wpływowe) definicje prawdy: „prawda jest uzgodnieniem intelektualnego poznania i rzeczy” [Krapiec 1984: 169]. Zdaniem Kartezjusza prawdą jest to, co poznajemy w sposób „jasny i wyraźny” [2002: 51, 70–74]. Według sofistów natomiast (zarówno tych starożytnych, jak i współczesnych) prawdą jest to, co człowiek za prawdę uzna. Prawda może stanowić też przedmiot umowy społecznej [Reale 1994: 247–248]. Definicje te stanowią zaś kwintesencję toczącego się przez stulecia sporu o istnienie prawdy. W debacie tej można wyróżnić stanowiska: nihilistyczne (pewność co do nieistnienia prawdy), dogmatyczne (pewność istnienia prawdy) oraz pośrednie, czyli sceptyczne (pewność co do prawdopodobnego istnienia prawdy) [Breczko 2007: 346–347]. Przy czym okazuje się, iż sceptyk jest zarazem dogmatykiem. Jak bowiem wyjaśnia

Leszek Kołakowski, powiedzenie, że nie ma prawdy, jest równie dogmatyczne jak opinie dogmatyków (Platona czy Arystotelesa). Dogmatyczny sceptyk nie jest przy tym sceptykiem. Teza o nieistnieniu prawdy jest bowiem wewnętrznie sprzeczna, gdyż „powiedzieć, że wiedza jest niemożliwa, to oznajmić, że się posiadało wiedzę o tym właśnie, że wiedza jest niemożliwa” [Kołakowski 2005: 70]. Równie sprzeczna wewnętrznie jest najśłynniejsza myśl filozoficzna, czyli sokratejskie zdanie: „wiem, że nic nie wiem”. „Jeśli bowiem ktoś nie wie, to owo nic musi także obejmować wiedzę niewiedzy – zatem Sokrates nie może także wiedzieć, że nie wie” [Mazur 2008: 42].

Wielość znaczeń nadawanych pojęciu prawdy przypomina sytuację spod wieży Babel, czyli zjawisko pomieszania języków. Kategoria prawdy (podobnie jak inne ważne zagadnienia) poddana jest zatem prawu wielości poglądów oraz prawu rosnącej komplikacji rozwiązań. Prawa te informują o tym, że: po pierwsze, w każdej epoce istnieje obok siebie wiele sprzecznych poglądów na ten sam temat, po drugie, stanowiska formułowane w sposób prosty u zarania swych dziejów z biegiem lat coraz bardziej się komplikują [Bocheński 2009: 209–210].

Wróćmy jednak do tezy, iż wartością jest coś, co ma dla człowieka jakieś znaczenie. Tym czymś jest wiedza, prawda, pewność. Jak zauważył Arystoteles, „wszystkim ludziom wrodzone jest pragnienie poznania” [2003: księga I, 980]. W związku z tym, według powszechnej opinii, najbardziej cennym narzędziem poznawczym jest zmysł wzroku, dzięki któremu w sposób zróżnicowany można poznawać świat. Gromadzenie wiedzy, jako efekt zdobywania informacji, nie jest jednak punktem docelowym poznawczej działalności człowieka. Kolejnym etapem jest bowiem rozumienie, które można osiągnąć dzięki znajomości przyczyn, czyli ogólnych zasad nazywanych principiami. Zadawanie pytań o przyczyny przychodzi człowiekowi z łatwością. Jak tylko nauczy się mówić, wymusza przecież odpowiedzi (na temat przyczyn) od osób dorosłych poprzez częste zadawanie prostych pytań: „co to jest” i „dlaczego”? „Pęd” do zadawania owych pytań wynika ze zdziwienia, które z kolei jest spowodowane brakiem wiedzy na temat zjawisk wywołujących owo zdziwienie. Można zatem wysnuć wniosek, iż celem poznawania jest „poznanie dla samego poznania” (teoria). Działanie zaś (*praxis*) to element wtórny [Reale 1994: 51–56, 479–481]. Odpowiedzi na pytania zaś mogą być różne: to znaczy realistyczne lub pragmatyczne. Odpowiedź realistyczna polega na wyjaśnieniu tego, jaka jest rzecz sama w sobie oraz w relacji do innych rzeczy, a także na wskazanie jej celu i pochodzenia. Odpowiedź ta, informująca o faktycznym stanie rzeczy, nie jest konstruowana, lecz odczytywana z rzeczywistości. Odpowiedź pragmatyczna zaś nie dostarcza pewności w sensie ścisłym. Stanowi bowiem swoistą językową twórczość. Dialog jest tu raczej procesem wymiany poglądów, rozmyślań i negocjacji [Łażewska 2010: 196–203].

Zdobywane różnymi drogami ogólne informacje tworzą pewien zasób wiedzy oraz mądrości. Skutkiem poznawania jest zatem wiedza i mądrość. Dłacz-

go jednak wiedza i mądrość jest wartością, czyli czymś, co ma dla człowieka jakieś znaczenie? Wiedza i mądrość bowiem, jak wyjaśnia Arystoteles, zachęcając do podejmowania filozoficznej refleksji, jest dla człowieka dobrem największym – przyjemnym, godziwym i użytecznym. Po pierwsze: uszlachetnia człowieka, doskonaląc człowieczeństwo samo w sobie (dobro godziwe). Człowiek jest bowiem z natury bytem rozumnym. Po drugie: zaspokaja najgłębszą potrzebę, którą jest chęć poznawania rzeczywistości (dobro przyjemne) [Arystoteles 2010: 9, 24, 25]. Ponadto wiedza może powodować poczucie duchowego bezpieczeństwa. I taką swoistą „ufność w życie” daje przekonanie o tym, iż istnieje różnica pomiędzy dobrem i złem oraz prawdą i fałszem, a także pogląd głoszący, iż życie ma sens [Breczko 2013: 101]. Po trzecie zaś wiedzę można wykorzystać w życiu praktycznym (*praxis*). „Teoria [bowiem] nierozzerwalnie łączy się z praktyką, [a] sposobu myślenia nie można oddzielić od sposobu działania” [Gutek 2003: 11]. To znaczy, że wiedza i mądrość nie tylko coś wyjaśnia, lecz również zmienia rzeczywistość. Przykłady dla poparcia tej tezy można mnożyć, przywołując liczne inicjatywy zarówno z czasów starożytnych, jak i współczesnych [Łażewska 2013: 130–139].

Należy dodać, iż człowieka poznającego bardziej zadowala uzyskanie informacji prawdziwych niż fałszywych, o czym świadczy zdroworozsądkowe spostrzeżenie, iż łatwo spotkać wielu, którzy oszukują, lecz trudno tych, którzy chcą być oszukiwani [Augustyn 1992: 309]. Jednak empiria informuje też o tym, iż niektórzy ludzie przywiązują się do swych złudzeń, iluzji i fałszywej pewności, ceniąc je wyżej niż prawdę [Tischner 2008: 11–12]. Wspólnym elementem obu tych postaw jest jednak dążenie do zrozumienia czegoś, zdobycia jakiejś pewności. Nihilista był bowiem pewny, że nie ma pewności, dogmatyk był pewny, iż pewność istnieje, sceptyk natomiast miał pewność co do prawdopodobnego istnienia pewności [Breczko 2007: 346–347].

## Przewartościowanie wartości prawdy

W czasach nam współczesnych, nazywanych postmoderną, wartość wiedzy, prawdy i pewności została przewartościowana zgodnie z sugestią Fryderyka Nietzschego. Filozof ten przenicował jedno z najbardziej znanych i trafnych spostrzeżeń Arystotelesa mających swe uzasadnienie w rzeczywistości, iż każdy człowiek z natury pragnie wiedzieć. Nietzsche zaś stwierdził: „przypuśćmy, iż chcemy prawdy: czemuż nie nieprawdy raczej? I niepewności? Niewiedzy nawet?” [Tischner 2004: 9]. Ten swoisty sen o niewiedzy niejako stał się rzeczywistością. Wiedza, prawda, pewność zmieniła swój priorytet, jej miejsce w hierarchii wartości zostało zmodyfikowane. Można nawet przypuszczać, iż idea prawdy została porzucona [Rorty 2000: 146]. Przy czym należy zauważyć, iż wspomniane przewartościowanie odbyło się za pomocą wartości, gdyż „prze-

wartościowując wartości, nie wychodzi się poza nie, [lecz] pozostaje się z nimi dalej w grze” [Ostasz 2009: 120]. Nadrzędnymi wartościami, dyktującymi reguły owej gry, jest zaś pragmatyzm, utylitaryzm, instrumentalizm.

I właśnie takim pragmatycznym projektem jest derridiańska dekonstrukcja. Za autora projektu dekonstrukcji uznaje się francuskiego filozofa Jacques’a Derrida (1930–2004). W oparciu o takie dzieła (tworzące swoiste *corpus derridianum*): *O gramatologii*, *Marginesy filozofii*, *Pozycje*, *Pismo i różnica*, *Głos i fenomen* można wskazać na zasadnicze teoretyczne założenia oraz przejawy działania owej strategii. I tak fundamentalnym aksjomatem tego projektu jest przekonanie, iż prawda ostateczna (absolutna, uniwersalna) nie jest osiągalna. Nawet gdyby można było ją poznać, to i tak należy jej się pozbyć, gdyż prawda to rodzaj metafizycznej przemocy, swoisty stan zniewolenia [Banasiak 1997: 54, 82, 85, 87, 155]. Opresyjny charakter posiadają tzw. binarne opozycje, kształtujące zachodnioeuropejski styl myślenia, którego źródłem są logocentryczne przemyslenia greckich filozofów. Do owych opozycji można zaliczyć takie pary przeciwieństw, jak: prawda/fałsz, teoria/praktyka, przyczyna/skutek [Zięba 2009: 36–37]. Ponieważ pierwszy element dominuje nad drugim, czyli jest niejako bardziej wartościowy, myślenie w tych kategoriach pozwala odróżnić to, co lepsze, od tego, co gorsze. Po usunięciu owych binarnych opozycji pozostaje zatem pluralistyczny świat różnic. Przestrzeń swobodnej kreacji prawd i sensów. Jacques’a Derrida interesowała bowiem przede wszystkim możliwość „wykazania problematyczności wszelkich »scentralizowanych« dyskursów ufundowanych na pojęciach prawdy, obecności, źródła lub ich ekwiwalentów, a także przemieszczania pojęciowych granic Metafizyki Obecności” [Burzyńska 2013: 45]. W zamyśle twórcy dekonstrukcji strategia ta szuka tzw. „nierozstrzygalników”, czyli miejsc stawiających opór wobec zrozumienia czegoś. Celem dekonstrukcyjnych zabiegów nie jest dowiedzenie, iż znalezienie sensu w danym przypadku jest niemożliwe, lecz wykazanie, że nie istnieją takie miejsca, które uniemożliwiają to zrozumienie [Burzyńska 2001: 429].

Dekonstrukcja zatem różni się od wcześniejszych strategii (sceptycznych czy dogmatycznych). Ich efektem było uzyskanie jakiejś pewności (na przykład pewności tego, że nic nie jest pewne). Natomiast dekonstrukcja wprowadza rozmówcę w doświadczenie aporii, duchowej rozterki, sytuacji bez wyjścia. Powoduje stan niepewności, utrzymuje permanentny kryzys rozstrzygnięć. Dekonstrukcja „destabilizuje,” „wykorzenia,” „dekomponuje” [Zięba 2009: 45].

## **Przewartościowanie wartości prawdy w pedagogice**

Na podstawie pewnych charakterystycznych symptomów można przypuszczać, iż derridiańska strategia dekonstrukcji działa nie tylko w życiu społecznym [Welsch 1998: 280], lecz również w przestrzeni edukacyjnej XXI wieku, prze-

kształcając proces nauczania i wychowania, rozumienie kompetencji nauczyciela oraz relacje zachodzące pomiędzy nim a uczniem. Znaczny wpływ wywiera zaś na aksjologiczny klimat współczesnej szkoły.

Można przyjąć tezę, iż wychowanie i kształcenie jest zawsze wychowaniem ku wartościom lub wychowaniem do wartości. Treścią oddziaływań szkoły są zawsze jakieś wartości – wybrane i wyselekcjonowane przez społeczeństwo oraz ich przedstawicieli, do których należą też nauczyciele i wychowawcy [Sałaciński 2010: 67]. Wartością wskazaną przez szkołę XXI wieku jest zaś „rezygnacja z prawdy”. Naczelną tezą stało się przekonanie, iż epoka pewników już przeminęła. Proces kształcenia i wychowania, jako pochodna przyjętych teorii (w tym przypadku założeń aksjologicznych), jest zaś na miarę owych założeń, gdyż teoria i praktyka edukacyjna tak się mają do owych założeń jak skutek do przyczyny. Po odrzuceniu regulatywnej funkcji prawdy zostaje już tylko pluralistyczny świat różnic. „Pluralizacja jest [bowiem] kluczem do świata istniejącego poza metafizyką” [Welsch 1998: 197].

Rozstanie z całością i przejście do wielości odbywa się przy pomocy dekonstrukcyjnego sposobu myślenia, którego efektem jest (między innymi) rozproszenie autorytetu nauczyciela. Tradycyjna relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem stanowi przeciwieństwo wspomnianej już binarnej opozycji podporządkowania, której śladów poszukuje właśnie dekonstrukcja. Po odkryciu owej „metafizycznej hipoteki” stara się ją zdekomponować. Śladem dekonstrukcyjnego myślenia jest pogląd, wpajany współczesnym nauczycielom, głoszący zaś, iż obecnie „[n]auczyciel rzetelnie podchodzący do problematyki wychowania i wartości powinien jasno sobie zdać sprawę z tego, że nie ma wartości »właściwych«, tj. wartości »ogólnie« uznanych [...]. Nie mogą one zatem stać się punktem ciężkości żadnego przekazu” [Sałaciński 2010: 116]. Przyjęcie owej tezy nie byłoby możliwe bez uprzedniego zlekceważenia wartości prawdy oraz wydania intelektualnej zgody na to, że nie ma prawdy obiektywnej, świat zaś jest obiektywnie spluralizowany. Takiej właśnie intelektualnej postawy (swoistej kompetencji) wymaga się od współczesnego nauczyciela i wychowawcy. Zjawisko to przeczy głośzonym wielokrotnie tezom, iż w poprzedniej epoce (choćby jeszcze pod koniec XX wieku) nauczyciel był obligowany do wpajania uczniom określonych, odgórnie narzuconych, wartości. Dopiero teraz zaś, jako autonomiczny i wolny podmiot, będzie mógł twórczo realizować program nauczania, wchodząc w partnerskie relacje z uczniami. I jeżeli poprzednia sytuacja była określana mianem fikcji czy iluzji, a nawet porównywana do „mgielnego kręgu” [Sałaciński 2010: 298], to tym bardziej stan obecny można uznać za kolejne pedagogiczne złudzenie.

Pod wpływem dekonstrukcyjnego sposobu myślenia nauczyciel tradycyjny – „strażnik wartości” [Skarga 2007] ustępuje miejsca nauczycielowi alternatywnemu – słudze idei pogranicza. Pogranicze zaś to przestrzeń niepewności i nie-

rozstrzygnięcia [Witkowski 2007: 162, 164]. Formą służby pograniczu jest natomiast (między innymi) progresywna koncepcja wychowania do wartości. Nauczyciel nie może podawać gotowych rozwiązań, wskazując na to, co jest dobre, a co złe, słuszne lub niesłuszne. Nie może o niczym rozstrzygać. Jego rolą więc jest wprowadzanie ucznia w sytuację konfliktu, stawianie wobec konkretnego dylematu etyczno-moralnego. Dylemat ten powinien przy tym dotyczyć „trudności w jednoznacznej ocenie określonych zjawisk, zdarzeń lub dóbr” [Sałaciński 2010: 100]. Istotne jest, aby uczeń konkretyzował kolejne pytania i trudności. Natomiast w trakcie konfrontacji z innymi uczestnikami nie należy dążyć do osiągnięcia konsensusu. Wartościowym elementem tej rozmowy jest właśnie otwieranie sporu, a nie jego zamykanie. Naturą dekonstrukcji, jak uważa Derrida [1997], jest przecież niekończący się ruch.

### **Ironia sokratejska, ironia derridiańska**

Dekonstruowanie przypomina beztrioskie banalizowanie, niekiedy posługuje się żartem lub kpina [Zięba 2009: 94–86, 105, 132–133]. Strategia dekonstrukcji wykorzystuje wiele specyficznych dla siebie „argumentów”. Jednym z nich jest wskazywanie na iluzyjny charakter danego zjawiska. Innym, typowym dekonstrukcyjnym argumentem jest twierdzenie, iż jakieś zjawisko (na przykład autorytetu nauczyciela) to jedynie efekt przyzwyczajenia, konwencji lub wiary. Tradycyjne rozumienie autorytetu jest zbyt uproszczone i banalne. Uleganie autorytetowi paraliżuje krytyczne myślenie, powodując zanik twórczej aktywności podmiotu. Powodem kierowania się wskazówkami nauczyciela może być zaś strach, liczenie się z jego przewagą lub zapewnienie sobie komfortowej sytuacji w celu przetrwania okresu szkolnego [Witkowski 2009: 266, 391, 306, 388].

Efekty dekonstrukcyjnych zabiegów porównuje się niekiedy do działalności Sokratesa. Ten grecki, starożytny filozof demaskował pozorność i złudność wiedzy Ateńczyków. Posługiwał się przy tym ironią, która nieodłącznie towarzyszyła prowadzonym przez niego rozmowom. I tak przejawem owej ironii była sokratejska prośba o pouczenie lub udzielenie rady kogoś, o którym filozof ten wiedział, iż wie mniej od niego. Pewny siebie rozmówca udzielał odpowiedzi, w których Sokrates wskazywał na słabe strony. Kolejne zaś dopowiedzenia zestawiał, wykazując ich sprzeczność. W ten sposób osoba ta, doświadczając stanu aporii, zaczynała wątpić w pewność swoich wcześniejszych poglądów. Jednak nie ośmieszenie było celem sokratejskiej ironii. Tym celem nie było też pozostawienie rozmówcy w aporetycznej sytuacji bez wyjścia. Sokrates bowiem, kontynuując dialog, poszukiwał, wraz z rozmówcą, obiektywnej prawdy o wartościach moralnych. Myśliciel ten uważał, iż wartości moralne są odwieczne i niezienne. Nie mogą zatem podlegać społecznym modyfikacjom [Krońska 1989: 83–85; Reale 1994: 376–378].

Ironia i aporia to również nieodłączny składnik dekonstrukcyjnego sposobu myślenia. Jednak celem derridiańskiego projektu jest właśnie pozostawienie rozmówcy w stanie „sytuacji bez wyjścia”, w poczuciu permanentnej niepewności. Dlatego dekonstrukcja jest strategią odrzucania wartości prawdy w przeciwieństwie do sokratejskiego dialogu jako strategii dążenia do prawdy.

Na koniec można przywołać poezję Tadeusza Różewicza, który w wierszu *Spadanie, czyli o elementach wertykalnych i horyzontalnych w życiu współczesnego człowieka* pisze o spadaniu i doświadczaniu dna będącego skutkiem owego spadania. Pierwszy rodzaj spadania polega na tym, aby spaść, dotknąć czytelnego dna oraz odbić się od niego. Takim rodzajem spadania byłby sokratejski dialog. Drugim rodzajem spadania jest zaś rozpadanie się „w różnych kierunkach jednocześnie” [Witkowski 2007: 56].

I tym byłyby derridiańska strategia dekonstrukcji.

Podsumując różnorodne wątki niniejszej refleksji, można spostrzec, iż współczesna kultura, będąca pod wpływem strategii dekonstrukcji, nie tylko przypomina wieżę Babel, lecz również, posługując się sformułowaniem J. Baudrillarda, przedstawia sytuację po orgii. „Cokolwiek mogłoby być wyzwolone – zostało wyzwolone” [za: Bauman 1996: 143–167]. W zdekonstruowanej szkole natomiast panuje „normatywny, znaczeniowy i aksjologiczny bałagan” [Nalaskowski 2009: 26–27]. Droga od wiary w pewniki do apoteozy niewiedzy i niepewności doprowadziła zaś do aksjologicznej pustki [Życiński 2007: 13, 17].

## Literatura

- Arystoteles (2003), *Metafizyka*, Warszawa.
- Arystoteles (2010), *Zachęta do filozofii*, Warszawa.
- Augustyn św. (1992), *Wyznania*, Warszawa.
- Banasiak B. (1997), *Filozofia końca filozofii. Dekonstrukcja Jacquesa Derridy*, Warszawa.
- Bauman Z. (1996), *Ponowoczesność, czyli dekonstruowanie nieśmiertelności* [w:] *Postmodernizm a filozofia*, red. S. Czerniak, A. Szahaj, Warszawa.
- Bocheński J.I.M. (2009), *Zarys historii filozofii*, Komorów.
- Breczko J. (2007), *Dwa tysiące sześćsetletni poród. Zmierzch czy świt filozofii?*, „Sofia”, nr 7, s. 345–352, Rzeszów.
- Breczko J. (2013), *Postmodernizm a kondycja duchowa człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. XLI, z. 3, Kraków, s. 101–107.
- Burzyńska A. (2001), *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków.
- Burzyńska A. (2013), *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Kraków.
- Derrida J. (1997), *Pozycje. Rozmowy z Henri Ronsonem, Julią Kristevą, Jean-Luisem Houdebinem i Guy Scarpettą*, Bytom.
- Gutek G. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.



- Kartezjusz (2002), *Rozprawa o metodzie*, Warszawa.
- Kołąkowski L. (2005), *O co nas pytają wielcy filozofowie*, seria I, Kraków.
- Krońska I. (1989), *Sokrates*, Warszawa.
- Łażewska D. (2010), *Filozoficzne dociekania z dziećmi w domu i w szkole* [w:] *Innowacje w edukacji elementarnej*, red. M. Raczkowska-Lipińska, E. Jagiełło, Józefów.
- Łażewska D. (2013), *Filozofia praktyczna w społeczeństwie wiedzy*, „Journal of Modern Science” 1/16/2013, s. 127–144.
- Mazur T. (2008), *Kapryśni bogowie Sokratesa. Człowiek i świat wartości w tradycji filozofii zachodniej*, Kęty.
- Nalaskowski A. (2009), *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków.
- Ostasz L. (2009), *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Olsztyn.
- Reale G. (1994), *Historia filozofii*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, Lublin.
- Rorty R. (2000), *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa.
- Salaciński L. (2010), *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*, Zielona Góra.
- Skarga B. (2007), *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków.
- Tchorzewski A.M. de. (1998), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz.
- Tchorzewski A.M. de, Wołoszyn-Spirka W.M. (2000), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz.
- Tischner J. (2004), *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków.
- Tischner J. (2008), *Wędrówki w krainę filozofów*, Kraków.
- Welsch W. (1998), *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa.
- Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków.
- Zięba W. (2009), *Dekonstrukcja metafizyki. Powstanie (J. Derrida) – Rozkwit – Niespełnienie (R. Rorty)*, Rzeszów.
- Życiński J. (2007), *Formacja do wartości humanistycznych w kulturze postmoderny* [w:] *Człowiek wobec wyzwań współczesności. Upadek wartości czy walka o wartości?*, Lublin.