

Biografistyka Pedagogiczna
Rok 10 (2025) nr 4
ISSN 2543-6112; e-ISSN 2543-7399
DOI:10.36578/BP.2025.10.81

Monika Adamska-Staroń*

Spotkanie z Innym jako edukacyjna sytuacja. Relacja z badań

Encountering the Other as an Educational Situation: A Research Report

Abstract: The article is an attempt to deepen the understanding of the undertaken issue by outlining its theoretical framework and presenting the methodological foundations of the research, together with its results and conclusions. The main aim of the study was to explore and interpret the educational meanings that pedagogy students of the Jan Długosz University in Częstochowa attributed to their encounters with the Other. The research was conducted using a hermeneutic method based on descriptive and interpretative text analysis. The source of knowledge and understanding consisted of students' essays, which made it possible to perceive the encounter with the Other as a multidimensional educational experience—encompassing cognition, action, coexistence, and reflective being. This experience unfolds within the I–Other relation, situated between being-for-itself and being-in-itself, and possesses a formative character. The encounter with the Other also reveals a deeply biographical dimension, inscribed in the individual history of human development, in which education is understood as an ongoing process of discovering oneself through the presence of another.

Keywords: encounter with the Other, philosophy of encounter, academic education, hermeneutics.

* Monika Adamska-Staroń (ORCID: 0000-0001-8628-0055) – dr hab., prof. UJD, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki; kontakt: m.adamska-staron@ujd.edu.pl.

Wprowadzenie

Zagadnienie spotkania z Innym ma w pedagogice długą tradycję, nie traci jednak na aktualności – przeciwnie, współczesne wyzwania nadają mu nową wagę i znaczenie, stawiając przed pedagogiką pytania o istotę relacji z drugim człowiekiem. W tym kontekście globalizacja, migracje, zróżnicowanie społeczne i kulturowe generują nowe pytania o możliwość dialogu, współistnienia i współodpowiedzialności. Pytania te nie są jedynie akademickim problemem, lecz dotyczą każdego człowieka, który – jak zauważył Jerzy Nikitorowicz – „żyjąc w warunkach wielokulturowego świata, doświadczając bezpośrednich i pośrednich kontaktów z innymi kulturami i ich reprezentantami, ma do czynienia z niekończącym się aksjologicznym dyskursem z sobą (wewnętrznym) i z Innymi (zewnątrznym)”¹. W takich okolicznościach współczesny człowiek jest nieustannie motywowany – podkreśla Nikitorowicz – „do udzielania odpowiedzi na pytania: jak odnosić się do Inności, różnic, odmienności, wolnej ekspresji, twórczości, innowacji, zapożyczeń w bezpośredniej i pośredniej komunikacji z wieloma kulturami współczesnego świata?”². W tej perspektywie edukacji przypada rola szczególna – wspieranie w odkrywaniu świata Innego, analizowanie wyzwań wynikających z różnorodności społecznej i kulturowej, a także pomoc w rozwiązywaniu problemów, których podłożem jest odmienność. Problematyka ta domaga się pedagogicznej refleksji nad tym, jak uczyć otwartości i dialogu w wielokulturowym świecie. Spotkanie z Innym nie jest bowiem jedynie teoretycznym konceptem, lecz praktycznym aspektem pracy pedagogicznej, wymagającym stałego pogłębiania refleksji w kontekście zmieniających się warunków.

Wśród autorów podejmujących problematykę spotkania z Innym znajdują się m.in. Jerzy Nikitorowicz³, Krystyna Ablewicz⁴, Bronisława Dyma-

1 J. Nikitorowicz, *Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wielość kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 36 (2017) z. 3, s. 13–14.

2 Tamże.

3 Tenże, *Tożsamość a akomodacja*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, 1 (1997) s. 168–175; tenże, *Tożsamościowe skutki wielokulturowości*, s. 13–24; tenże, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, „Edukacja”, 3(150) (2019) s. 6–17; tenże, M. Guzik-Tkacz, *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Międzykulturowa”, 15 (2021) nr 2, s. 23–36.

4 K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium Sytuacji Wychowawczych*, Kraków 2003.

ra⁵, Agata Cudowska⁶, Urszula Ostrowska⁷, Stefan Tarnowski⁸, Przemysław Grzybowski⁹, Grzegorz Idzikowski¹⁰, Hanna Rugała¹¹, Katarzyna Smoter¹², Tadeusz Lewowicki¹³, Bogusław Śliwerski¹⁴, Jolanta Suchodolska¹⁵, Jolanta Rzeznicka-Krupa¹⁶. W swoich pracach badacze zwracali uwagę na złożoność relacji z Innym oraz konieczność budowania dialogu w edukacyjnej przestrzeni.

- 5 B. Dymara, *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, t. I, Katowice 2014, s. 29–47.
- 6 A. Cudowska, *Inny w aksjologicznej przestrzeni wychowania*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI (2017) z. 3, 25–34; tenże, *Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XVII (2011) s. 69–83; tenże, *Uczenie się od Innego jako kompetencja w edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XXI (2013) s. 107–119; tenże, *Trajektorie osławiania obcości – od Obcego do Innego*, „Horyzonty Wychowania”, 22 (2023) nr 61, s. 11–22, DOI: 10.35765/hw.2023.2160.03.
- 7 U. Ostrowska, *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*, Kraków 2004; też, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
- 8 J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Warszawa 2005, s. 248–260; tenże, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.
- 9 P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i współnocie w szkole integracyjnej*, Bydgoszcz 2018.
- 10 Tamże.
- 11 H. Rugała, *Spotkanie z Innym – doświadczenia nauczycieli i studentów pedagogiki*, „Colloquium: Pedagogika, Nauki o Polityce i Administracji. Kwartalnik”, (2021) nr 1(41), s. 137–148.
- 12 K. Smoter, *Inny i inność a obszar „nowej etyki”. Refleksje na pograniczu filozofii i edukacji Międzykulturowej*, „Filozoficzne Problemy Edukacji”, 3 (2020) s. 93–107.
- 13 T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pyłtania o kondycję, wyzwania*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2(7) (2017) s. 19–36.
- 14 B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- 15 J. Suchodolska, *Młodzież z Pogranicza wobec Inności – uczniowie ze szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2014/2015 – charakterystyka środowiska i badanych grup*, w: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży: studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 3: *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, Toruń 2017, s. 10–19.
- 16 J. Rzeznicka-Krupa, *Inny i pedagogika: Doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu*, „Studia edukacyjne”, 28 (2013) s. 31–45; B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 108.

Cudowska, Nikitorowicz, Grzybowski¹⁷ osadzali refleksję w nurcie pedagogiki międzykulturowej, koncentrując się na pograniczu, tożsamości i różnorodności. W ich ujęciu spotkanie z Innym oznacza dialog kultur, prowadzący do kształtowania tożsamości otwartej i dialogicznej – „relację z Innym jako aksjologicznie nasyconą dialogiczną więź umożliwiającą odkrywanie Innego w sobie i wzbogacanie własnego spojrzenia na świat dzięki spotkaniu z Innym pochodzącym z odmiennej przestrzeni społeczno-kulturowej”¹⁸.

Ablewicz, Dymara, Ostrowska¹⁹ sytuowały myślenie o spotkaniu z Innym w wymiarze egzystencjalnym i personalistycznym, akcentując przekonanie, że człowiek staje się sobą dzięki drugiemu człowiekowi. Inny jawi się jako wezwanie do odpowiedzialności, zrozumienia i (współ)bycia – jako ktoś, kto poprzez swoją obecność uruchamia w nas proces samopoznania i głębszego rozumienia świata. W kontekście edukacji oznacza to potrzebę tworzenia przestrzeni, w której Inny – uczeń, wychowanek, student, nauczyciel, wychowawca, pedagog, osoba z odmiennym doświadczeniem – nie jest podporządkowywany, lecz autentycznie spotykany. Edukacja przestaje być wówczas jedynie przekazem wiedzy, a staje się praktyką odpowiedzialności, rozumienia i współistnienia – przestrzenią, w której możliwe jest doświadczenie człowieczeństwa w jego dialogicznej naturze.

Spotkanie z Innym ma również swoje umocowanie w idei inkluzji i humanistycznej wrażliwości. Rozumiane jest w tym nurcie jako akt empatii, uważności i współodczuwania, szczególnie w odniesieniu do dziecka, osoby wykluczonej lub z niepełnosprawnością. Takie podejście obecne jest w refleksji m.in. Bronisławy Dymary, Hanny Rugały, Katarzyny Smoter, Jolanty Suchodolskiej i Jolanty Rzeźnickiej-Krupy²⁰, dla których spotkanie z Innym stanowi fundament pedagogicznego humanizmu i etycznego wymiaru edukacji.

17 A. Cudowska, *Inny w aksjologicznej przestrzeni wychowania*, s. 25–34; też, *Dialog w edukacji międzykulturowej*, s. 69–83; J. Nikitorowicz, *Tożsamość a akomodacja*, s. 168–175; tenże, *Tożsamościowe skutki wielokulturowości*, s. 13–24; tenże, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa*, s. 6–17; tenże, M. Guzik-Tkacz, *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość*, s. 23–36; P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi*.

18 A. Cudowska, *Trajektorie osvajania obcości*, s. 11–22.

19 K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*; B. Dymara, *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia*, s. 29–47; U. Ostrowska, *Studenci wobec godności*.

20 B. Dymara, *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia*, s. 29–47; H. Rugała, *Spotkanie z Innym*, s. 137–148; K. Smoter, *Inny i inność a obszar „nowej etyki”*, s. 93–107; J. Su-

Wspólnym mianownikiem przywołanych ujęć jest perspektywa, w której Inny nie stanowi zagrożenia, lecz wartość, a edukacja jawi się jako przestrzeń spotkania, relacji i współobecności. Stanowiska poszczególnych badaczy łączy przekonanie, że proces edukacji (wychowania i kształcenia) powinien mieć charakter dialogiczny, oparty na uważności, otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka – niezależnie od jego kultury, tożsamości czy doświadczeń. Edukacja, rozumiana w ten sposób, staje się odpowiedzią na obecność Innego – nie tylko w refleksji teoretycznej, ale przede wszystkim w codziennej praktyce pedagogicznej. Tak pojmowane podejście akcentuje aksjologiczny i etyczny wymiar edukacji, wyrażający się w potrzebie wychowania ku empatii, odpowiedzialności i poszanowaniu odmienności.

Problematyką Innego zainteresowana jest nie tylko pedagogika, lecz również inne dyscypliny naukowe, w tym filozofia, stanowiąca fundament pedagogicznych rozważań w tym zakresie. Szczególne miejsce zajmuje filozofia spotkania i dialogu reprezentowana m.in. przez Józefa Tischnera (perspektywa etyczno-egzystencjalna)²¹, Martina Bubera (perspektywa ontologiczno-dialogiczna)²², Emmanuela Levinasa (perspektywa etyczna – etyka przez ontologię)²³, Martina Heideggera (perspektywa ontologiczno-egzystencjalna)²⁴, Paula Ricoeura (perspektywa hermeneutyczna)²⁵, Sørensa Kierkegaarda (perspektywa egzystencjalno-teologiczna)²⁶, Hansa-Georga Gadamera²⁷, a także

chodolska, *Młodość z Pogranicza wobec Inności*, s. 10–19; J. Rzeźnicka-Krupa, *Inny i pedagogika*, s. 31–45; B. Skarga, *Granice historyczności*, s. 108.

21 J. Tischner, *Inny*, Kraków 2017; tenże, *Fenomenologia spotkania*, „*Analecta Cracoviensia*”, 10 (1978) s. 73–98; tenże, *Etyka a historia. Wykłady*, Kraków 2008; tenże, *Filozofia dramatu*, Kraków 2012; tenże, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017.

22 M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tł. J. Doktor, Warszawa 1992.

23 E. Levinas, *Czas i to, co inne*, tł. J. Migasiński, Warszawa 1999; tenże, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tł. M. Kowalska, wstęp B. Skarga, Warszawa 2002.

24 M. Heidegger, *Bycie i czas*, tł. B. Baran, Warszawa 1994; M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii (Z wydarzania)*, tł. B. Baran, Kraków 1996.

25 P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, wyb. K. Rosner, tł. P. Graff, Warszawa 1989.

26 S. Kierkegaard, *Albo–albo*, tł. K. Toeplitz, t. 2, Warszawa 1976.

27 H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wyb., oprac. K. Michalski, tł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 1979; H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

Tadeusza Gadacza (perspektywa aksjologiczno-etyczna)²⁸, Jerzego Bukowskiego (perspektywa personalistyczno-chrześcijańska)²⁹, Andrzeja Nowickiego (perspektywa kulturowo-humanistyczna)³⁰. Wszystkich wymienionych autorów łączy przekonanie, że spotkanie z Innym stanowi fundament ludzkiego istnienia – w wymiarze ontologicznym, aksjologiczno-etycznym i egzystencjalnym. Wspólnym mianownikiem jest również uznanie, że relacja z Innym ma charakter dialogiczny i etyczny: dialog jako otwartość i gotowość na obecność drugiego, etyka natomiast nie wynika z zasad, lecz rodzi się w relacji – w odpowiedzialności wobec Innego³¹. Spotkanie jest wydarzeniem konstytuującym podmiotowość, stanowi przestrzeń przekraczania siebie, wyjścia poza własne ograniczenia (także w ujęciu deterministycznym Nowickiego³²). Wspólna jest im również idea relacyjności jako źródła stawania się, konfrontacji z własnym byciem poprzez obecność drugiego człowieka. Spotkanie rozumiane jest tu jako moment egzystencjalnego odsłonięcia – wydarzenie, które posiada moc przemieniania.

W niniejszym artykule przywołane ujęcia stanowiły nie tylko tło teoretyczne opisywanego badania, lecz także horyzont rozumienia, w którym spotkanie z Innym zostaje odczytane jako doświadczenie edukacyjne o charakterze dialogicznym, aksjologiczno-etycznym i egzystencjalnym zarazem.

„Inność” jako kategoria naukowa z jednej strony implikuje problemy i orientuje myślenie, kształtując przestrzeń teoretycznych rozważań, z drugiej natomiast stanowi główną postać tej przestrzeni, stając się przedmiotem uwagi, namysłu, badań nad zjawiskiem, które strukturyzuje³³. Opisuując dane zjawisko, oddziałuje na sposoby jego rozumienia i poznawania w określonym czasie i warunkach. Jednocześnie ma zdolność perspektywiczną³⁴, sprzyjającą odkry-

28 T. Gadacz, *O ulotności życia*, Warszawa 2008; tenże, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, 107–113; tenże, *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2. Kraków 2009.

29 J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987.

30 A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, Warszawa 1991.

31 E. Levinas, *Czas i to, co inne*; tenże, *Całość i nieskończoność*; J. Tischner, *Inny*, Kraków 2017; tenże, *Fenomenologia spotkania*, s. 73–98; tenże, *Etyka a historia*; tenże, *Filozofia dramatu*; tenże, *Inny. Eseje o spotkaniu*.

32 A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*. Warszawa 1991.

33 J. Rzeźnicka-Krupa, *Inny i pedagogika*; B. Skarga, *Granice historyczności*, s. 108.

34 L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007.

waniu ścieżek, dróg, którymi warto podążać, obszarów, które warto badać³⁵. Tym samym czyni możliwą przemianę obszaru badawczego i pojawienie się w nim nowej problematyki, jak i nowych sposobów konstruowania wiedzy³⁶.

W tym kontekście podejmowanie badań nad fenomenem spotkania z Innym, sensem i znaczeniami nadawanymi przestrzeni Ja-Inny, szczególnie przez studentów pedagogiki, wydaje się w pełni uzasadnione. Sposób, w jaki nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy postrzegają człowieka i definiują jego obecność przekłada się na ich sposób (współ)bycia w edukacyjnej przestrzeni, a także na podejście do pracy z uczniami, wychowankami, podopiecznymi, którzy są różni w swoich potrzebach, doświadczeniach, wartościach.

Artykuł wraz z podjętą problematyką, wpisuje się w dyskurs koncentrujący się na edukacyjnym wymiarze spotkania z Innym. Teoretyczne podstawy badań, metodologia, wyniki oraz wnioski osadzone są w paradygmacie interpretatywnym³⁷, w ramach którego badacz dąży do rozumienia subiektywnego doświadczenia ludzkiego – próbuje wnikać w świat dziecka, ucznia, studenta, odkrywając sensy i znaczenia, jakie nadają oni (poza)edukacyjnej codzienności. Zarówno w badaniach interpretatywnych, jak i w filozofii spotkania poznanie dokonuje się w relacji, w przestrzeni współobecności i wzajemnego rozumienia. Badacz, podobnie jak uczestnik spotkania, nie stoi wobec Innego na zewnątrz, lecz wchodzi w jego świat sensów i znaczeń, współtworząc go w akcie rozumienia. Taka perspektywa czyni z aktu poznania wydarzenie etyczne – wymagające uważności, pokory i odpowiedzialności wobec drugiego człowieka, którego obecność staje się źródłem sensu i (samo)poznania.

Pozostawione w tekście kwestie otwarte, niedomknięte czy nierozstrzygnięte pełnią funkcję zaproszenia do namysłu nad spotkaniem z Innym jako edukacyjną sytuacją, a zarazem stają się momentem konfrontacji z własną biografią. To właśnie refleksja nad spotkaniem z Innym uruchamia osobiste historie, prowokuje do (auto)refleksji i staje się impulsem do reinterpretacji własnych doświadczeń życiowych – przestrzenią kształtowania tożsamości zarówno indywidualnej, jak i wspólnotowej.

35 J. Rzeźnicka-Krupa, *Inny i pedagogika*, s. 33.

36 Tamże; B. Skarga, *Granice historyczności*, s. 108.

37 K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwowski, t. 1, Warszawa 2005, s. 59-68.

Metodologiczne podstawy badań

Podjęta przeze mnie problematyka ma charakter wielowymiarowy i złożony, pełen dylematów, antynomii i kontrowersji. W badaniu skoncentrowałam się na wybranym jej aspekcie: poznaniu i rozumieniu edukacyjnych sensów nadanych przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie (UJD) spotkaniom z Innym – główny cel badania. Przedmiotem badania uczyniłam zatem edukacyjne sensy przypisywane przez badanych spotkaniom z Innym. W konsekwencji sformułowałam główny problem badawczy: Jakie edukacyjne sensy nadali studenci pedagogiki UJD spotkaniom z Innym? Problem ten obejmuje dwie komplementarne kwestie: sposoby ujmowania Innego przez badanych – ich odsłonięcie pozwoliło mi pełniej dostrzec znaczeniowe ramy, w których sytuują się narracje studentów opowiadające o spotkaniu z Innym – oraz edukacyjne sensy nadawane przez nich spotkaniom z Innym. Realizacja celu i poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytanie badawcze były możliwe dzięki zastosowaniu metody hermeneutycznej, zakorzenionej w opisowo-interpretacyjnej analizie tekstu³⁸.

Odsłanianie sensów i znaczeń kryjących się w kulturowych tekstach – wytworach, spotkaniach, sytuacjach, zachowaniach, w ludziach wyznacza kierunek większości moich badawczych podróży. Szczególnie interesuje mnie odkrywanie sensów i wartości budujących edukacyjny świat. Stąd moje zaangażowanie w hermeneutykę pedagogiczną określaną jako pedagogiczną teorię rozumienia i interpretacji (znaczenie ogólne) oraz jako orientację metodologiczną (wąskie znaczenie)³⁹. Na ogólnym poziomie uwzględnia ona „znaczenie rozumienia i interpretacji w kształceniu i badaniach pedagogicznych oraz wpływy doświadczeń pedagogicznych na rozumienie i interpretację”⁴⁰, w węższym znaczeniu uwzględnia rozumienie i interpretację jako kategorie metodo-

38 K. Sawicki, *Propozycja aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej*, „Scripta Philosophica Zeszyty Naukowe Doktorantów Wydziału Filozofii KUL”, 1 (2012) s. 75–91; tenże, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996; H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tł. D. Sztobryn, wstęp B. Śliwowski, Gdańsk 2005.

39 B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 12.

40 Tamże, s. 12.

logiczne odnoszące się do „procesu identyfikacji sensów i wartości organizujących rzeczywistość wychowawczą oraz jej wykładni”⁴¹.

W przyjętym przeze mnie podejściu fundamentem jest rozumienie jako akt interpretacyjny osadzony w kontekście kulturowym, historycznym i osobowym. Wielość znaczeń zawartych w pojęciu „rozumienie” znajduje swoje odzwierciedlenie w różnych nurtach hermeneutyki, od psychologiczno-historycznej refleksji Wilhelma Diltheya⁴², przez ontologiczną hermeneutykę Martina Heideggera⁴³, po dialogiczną koncepcję Hansa-Georga Gadamera⁴⁴ i egzystencjalno-narracyjne ujęcie Paula Ricoeura⁴⁵. Wspólnym mianownikiem tych stanowisk jest kolista struktura rozumienia, które wydarza się w określonym kontekście – przestrzeni, czasie, kulturze. Kontekst nie tylko nadaje znaczenie, lecz sam może stać się przedmiotem interpretacji. Interpretator, jako uczestnik tego procesu, wnosi własną perspektywę, uwarunkowaną społecznie i indywidualnie. Nie może zatem całkowicie „wejść” w świat autora tekstu kulturowego, ponieważ u podstaw jego rozumienia leży osobiste doświadczenie, język i horyzont znaczeń, w którym się porusza⁴⁶. Przed-rozumienie stanowi warunek rozumienia i wyznacza punkt wyjścia dla procesu interpretacyjnego⁴⁷. Przed-rozumienie leży u podstaw koła hermeneutycznego, które przyjąłam jako ramę interpretacyjną dla zgromadzonego materiału badawczego⁴⁸. Ruch po kole przebiega według określonych reguł⁴⁹:

41 Tamże, s. 13.

42 W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tł. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2004.

43 M. Heidegger, *Bycie i czas*; tenże, *Przyczynki do filozofii*.

44 H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*; tenże, *Prawda i metoda*.

45 P. Ricoeur, *Język, tekst*.

46 K. Sawicki, *Propozycja aplikacji metody*, s. 18–19.

47 Ujęcie M. Heideggera, H.G. Gadamera: K. Sawicki, *Propozycja aplikacji metody*, s. 81; tenże, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 18–19.

48 H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie*, s. 145; M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 18–19.

49 M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 18–19; H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie*, s. 145.

1. Pierwsza reguła hermeneutyczna – rozumienie całości przychodzi po zrozumieniu szczegółu i odwrotnie: żeby zrozumieć szczegóły, trzeba znać szerszy kontekst.
2. Druga reguła hermeneutyczna – rozumienie wymaga uczestnictwa, a nie dystansu. Uczestnictwo jest źródłem przed-rozumienia; zanurzenie się w świecie jest nie tylko warunkiem, lecz początkiem rozumienia. Aby rozumieć medium językowe, jakim jest świat ludzki, trzeba się w nim zanurzyć, współtworzyć go.
3. Trzecia reguła hermeneutyczna – rozumienie nie jest jednostronnym odczytywaniem znaczeń, lecz wzajemnym odsłanianiem się, zarówno interpretującego, jak i tego, co jest interpretowane: tekstu, doświadczenia, spotkania, Innego; odkrywając prawdę o nas samych, odsłaniamy pełnię świata, którego jesteśmy częścią.

Rozumienie w tym ujęciu nie jest aktem jednorazowym, lecz procesem – otwartym, nieskończonym, egzystencjalnym, złożonym i dynamicznym, zakorzenionym w sposobie bycia człowieka w świecie⁵⁰. Ruch po okręgu obejmuje tu dwa aspekty rozumienia hermeneutycznego. Pierwszy dotyczy rozumienia wstępnego – „do tekstu nie należy podchodzić bez przesłanek, lecz najpierw trzeba rozpoznać własną posiadaną już uprzednio wiedzę w jej historyczności. Owo rozumienie wstępne doświadcza modyfikacji i rozszerzenia poprzez wykładnię danego tekstu, co przyczynia się z kolei do jego lepszego zrozumienia. [...]. Na drugim etapie zaś skorygowane zostaje także pierwotne rozumienie tekstu. Różnica pomiędzy początkowym a rozszerzonym rozumieniem tekstu przewyżczana zostaje przez ruch kolisty”⁵¹. Dystans pomiędzy badaczem a tekstem zmniejsza się: każda kolejna interpretacja wyrasta z wcześniejszego rozumienia i prowadzi do jego pogłębienia. Każda kolejna próba zbliża interpretującego do interpretowanego, choć nigdy nie znosi całkowicie dzielącego ich dystansu. Ta odległość, wynikająca z historyczności, kontekstualności i niepowtarzalności ludzkiego istnienia, stanowi hermeneutyczną różnicę – i jako moment strukturalny – należy do każdej sytuacji hermeneutycznej⁵².

50 Ujęcie M. Heideggera: K. Sawicki, *Propozycja aplikacji metody*, s. 81; P. Ricoeur, *Język, tekst*, s. 206.

51 H.H. Kruger, *Wprowadzenie w teorię*, s. 144.

52 Tamże, s. 145.

Ricoeur pisał „rozumieć to coś więcej, niż powtórzyć zdarzenie mowy, odtworzyć je w zdarzeniu podobnym; to także wytworzyć nowe zdarzenie, wychodząc od tekstu, w którym zdarzenie pierwotne zostało zobiektywizowane”⁵³. Odkrycie sensu tekstu dla interpretującego to za mało – podkreślał. Od tego, co „mówi” tekst (ogólny sens tekstu), trzeba przejść do tego, o czym on „mówi”, do czego się odnosi, czyli do znaczenia tekstu⁵⁴. Trzeba więc przejść od sensu do znaczenia. Dokonać tego może tylko rozumienie krytyczne będące dopełnieniem analizy strukturalnej⁵⁵.

Rozumienie jawi się tu jako dialog z tekstem. Tekst, rozumiem, nie tylko jako zapis, lecz jako złożoną formę obecności - wydarzenie edukacyjne, spotkanie czy też inny byt kulturowy, który niesie w sobie ślady wyobraźni, przeżyć i doświadczeń. Tekst nie jest tu neutralnym bytem, przemawia – staje się Ty, które zagaduje, zaprasza do rozmowy, prowokuje do interpretacji. Podobnie jak w bezpośrednim dialogu, to, co tekst „mówi”, jest odpowiedzią na pytanie – choć pytanie to nie zawsze zostaje wypowiedziane wprost⁵⁶. Rozumienie tekstu polega tu na odkrywaniu jego sensu, czyli tego, co tekst „mówi”, oraz na poszukiwaniu jego znaczenia, czyli tego, o czym „mówi”⁵⁷. Badacz, podejmując dialog z tekstem, nie tylko wsłuchuje się w niego, lecz rekonstruuje pytanie, na które tekst jest odpowiedzią⁵⁸. W tym procesie jego własne przed-rozumienia tworzą horyzont rozumienia, w obrębie którego odsłaniają się różne pytania, odsłaniające tym samym różne odpowiedzi. Takie rozumienie tekstu umożliwia uchwycenie sensów ukrytych w gestach, spotkaniach czy narracjach, które wykraczają poza dosłowność i otwierają przestrzeń dialogu z odkrywanym światem.

W kontekście przeprowadzonych badań chodziło o dialog z esejami studentów – jako symboliczno-kulturowymi bytami: nośnikami edukacyjnych sensów i znaczeń, a zarazem przestrzenią ujawniającą nowe sposoby bycia

53 P. Ricoeur, *Język, tekst*, s. 161.

54 Tamże, s. 161.

55 Tamże, s. 178; M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, 18-19.

56 H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 353.

57 P. Ricoeur, *Język, tekst*, s. 178.

58 A. Folkierska, *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 172.

w świecie, w tym w świecie edukacji. Rozumiem je jako oznaki kultury symbolicznej⁵⁹ – ślady doświadczeń, które aktualizują się poprzez różnorodne formy ekspresji i komunikacji. W tej perspektywie eseje studentów jako kulturowe opowieści o świecie⁶⁰ stały źródłem poznania i rozumienia, punktem analiz oraz interpretacji. Stanowiły przestrzeń poznania nie tylko tego, co zostało wypowiedziane, lecz także tego, co ukryte, domyślne, symboliczne. Proces analizy i interpretacji przebiegał zgodnie z zasadami koła hermeneutycznego wpisując się w wieloetapową analizę narracyjną⁶¹.

W trakcie badania zgromadziłam 87 esejów studentów zatytułowanych *Kim jest Inny? Spotkanie z Innym jako edukacyjna sytuacja*. Kolejnym etapem prac była redukcja danych. Krüger podkreśla, że badania jakościowe, jako forma tworzenia teorii, mają charakter procesualny – „zbieranie danych, interpretacja i wynikająca z tego wiedza ściśle się ze sobą ząbają, a poszukiwanie dalszych danych kończy się dopiero wtedy, gdy osiągnięte zostanie teoretyczne nasycenie wiedzy o danym polu badawczym”⁶². Kierując się tym podejściem, do pogłębionej interpretacji wybrałam 25 prac..

Dla zachowania przejrzystości procesu badawczego oraz zgodności z zasadami etyki badań jakościowych, eseje zostały zakodowane jako E1, E2, E3 itd., gdzie „E” oznacza esej, a liczba – kolejny numer. Taki sposób oznaczenia zapewnił anonimowość uczestników oraz spójność analizy i interpretacji.

Grupę badawczą stanowili studenci pierwszego roku pedagogiki – zarówno studiów licencjackich, jak i magisterskich, realizowanych w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie. Badania przeprowadziłam w latach 2021-2024. Uczestnicy pochodzili z różnych miejscowości, głównie z województw śląskiego, łódzkiego, opolskiego. Przedział wiekowy uczestników wynosił od 20 do 24 lat. Wybór tej grupy nie był przypadkowy. Studenci pierwszego roku, stojący na początku swojej akademickiej i tym samym zawodowej drogi, znajdują się w szczególnie wrażliwym momencie formowania tożsamości pedagogicznej. Refleksja nad spotkaniem z Innym

59 J. Kmita, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1977, s. 211.

60 Tamże, s. 211.

61 M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, s. 18-19; H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię*, s. 145.

62 H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię*, s. 161.

stanowi dla nich istotny impuls do namysłu nad sobą, nad relacją z drugim człowiekiem oraz sposobem bycia w edukacyjnej przestrzeni. To właśnie na tym etapie ich bycia w świecie – „wczesnej dorosłości”⁶³ – refleksja nad spotkaniem z Innym może stać się początkiem głębszego dialogu zarówno z drugim człowiekiem, z samym sobą, jak i z wyobrażeniem siebie jako pedagoga – obecnego, odpowiedzialnego, otwartego na Innego. Dlatego zaprosiłam studentów pedagogiki do podjęcia namysłu nad doświadczeniem spotkania z Innym, do uprzytomnienia sobie jego znaczenia, traktując to zaproszenie jako istotny moment w procesie kształtowania pedagogicznej świadomości. Badania przeprowadziłam po zakończeniu zajęć z przedmiotu „Wstęp do pedagogiki”, które umożliwiły studentom zarówno poznanie i rozumienie fundamentalnych pojęć i idei, jak i orientację w głównych prądach i kierunkach współczesnej pedagogiki.

W przyjętym przeze mnie podejściu badawczym myślenie o edukacji oznaczało przede wszystkim refleksję nad warunkami jej możliwości – nad tym, jaka wiedza i jakie doświadczenie mają edukacyjny potencjał: zdolność do otwierania przestrzeni rozwoju dla edukowanego. Edukacja w tym ujęciu nie sprowadza się do przekazu informacji, lecz staje się przestrzenią spotkania, w której uczeń, student ma szansę poznawać i rozumieć siebie, drugiego człowieka, otaczający świat, współtworzyć go, odnajdywać sens własnej egzystencji, a także doświadczać radości (współ)bycia z Innym – z drugim człowiekiem, z inną kulturą. Takie rozumienie edukacji implikuje określoną postawę badacza jako uczestnika procesu, który podejmuje namysł nad przed-sądami myślenia pedagogicznego, „by wykryć rzeczywisty sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekonieczną”⁶⁴.

Podjęte badania wraz z przyjętymi założeniami ontologicznymi, epistemologicznymi, metodologicznymi wpisują się w zakres orientacji idealistyczno-subiektywistycznych, w paradygmat interpretatywny. Konsekwencją wejścia w ten obszar badawczy jest przyjęcie stanowiska antynaturalizmu ontologicznego i metodologicznego oraz uznanie podmiotowego charakteru przedmiotu badań. Akceptacja przekonań charakterystycznych dla przyjętej perspektywy metodologicznej jest wynikiem uznanych przeze mnie założeń natury

63 „Wczesna dorosłość” – E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tł. M. Żywicki, Poznań 2004.

64 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 21.

ontologicznej i epistemologicznej. Uznaję bowiem tezę o istnieniu różnic między bytem występującym w przyrodzie a bytem kulturowym. W konsekwencji uważam, że byty tworzące świat społeczno-kulturowy można badać między innymi za pomocą⁶⁵: 1) metody stawiania i krytyki hipotez lub inaczej zwaną metodą hipotetyczno-dedukcyjną, metodą o charakterze empirycznym, odwołującą się do faktów; 2) metod redukcyjnych, również o charakterze empirycznym (metoda indukcyjna enumeracyjna lub eliminacyjna, metoda idealizacji i stopniowej konkretyzacji), oraz 3) metod charakterystycznych tylko dla nauk społeczno-humanistycznych: metody interpretacji humanistycznej, metody historyczno-porównawczej, metody hermeneutycznej.

Metoda stawiania i krytyki hipotez oraz metody redukcyjne nakierowane są na obiektywistyczny opis i wyjaśnianie zjawisk społeczno-kulturowych, są one również charakterystyczne dla nauk przyrodniczych, natomiast metody: interpretacji humanistycznej, historyczno-porównawczej czy hermeneutycznej, uwzględniają czynnik podmiotowy i są typowe tylko dla nauk społeczno-humanistycznych⁶⁶. Przyrodnik i humanista zainteresowani są odkrywaniem istnienia pewnego obiektywnego porządku wśród badanych przez siebie przedmiotów⁶⁷, różnica polega jednak na tym, że „pierwszy bada rzeczy – fakty niezależne od ludzkich ocen i działań, drugi – tworzone przez człowieka w doświadczeniu i działaniu – wartości”⁶⁸. W naukach społecznych, humanistycznych dopuszcza się więc podejście badawcze, zarówno „scjentyistyczne”, ceniące bardziej badania ilościowe, jak i humanistyczne, wyróżniające badania jakościowe. Przykładem mogą być dwie opozycyjne tradycje: durkheimowska i weberowska, które mimo stawiania odmiennych

65 J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, Poznań 1999.

66 D. Jankowska, *Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego – w świetle współczesnych dyskusji nad możliwościami naukowego poznania*, w: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. A. Bogaj, Warszawa–Kielce 2001, s. 187.

67 O granicach obiektywizmu pisał F. Znaniecki w „Humanizmie i poznaniu”, tom 2, PWN, Warszawa 1991, w książce tej dokonuje próby pogodzenia stanowiska obiektywistycznego z subiektywistycznym, czyniąc to za pośrednictwem kategorii wartości i współczynnika humanistycznego; F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa 1984; D. Jankowska, *Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego*.

68 D. Jankowska, *Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego*, s. 187.

celów badawczych⁶⁹ nie rezygnują ze „scjentyistycznego” podejścia w uprawianiu nauk społecznych⁷⁰.

Kolejne z przyjętych przeze mnie założeń ma charakter epistemologiczny. W kontekście wcześniejszych założeń przyjmuję, że wiedza może być tworzona w relacji, znaczenia są subiektywne i kontekstowe, a rozumienie wymaga zanurzenia się w doświadczeniu badanych. Wiedza rozumiana jest tu jako rezultat osobistych doświadczeń badacza⁷¹, jego „doświadczenia zastępczego”⁷² oraz analizy danych pochodzących od uczestników życia społeczno-kulturowego w różnego rodzaju ekspresjach: werbalnych, obrazowych, muzycznych, behawioralnych, jak też z obserwacji społecznych doświadczeń utrwalonych między innymi w sztuce. Wiedza nie jest tu obiektywnym odwzorowaniem rzeczywistości, lecz powstaje w procesie nadawania znaczeń przez osoby w określonym kontekście społecznym i kulturowym. Zgodnie z założeniami paradygmatu interpretatywnego przyjmuje się, że rzeczywistość społeczna, w tym doświad-

69 M. Buchowski, *Racjonalność. Translacja. Interpretacja*, Poznań 1990, s. 66.

70 Na podkreślenie zasługuje jednak to, że w nurcie związanym z tradycją weberowską i niemiecką filozofią humanistyki zanegowano w dużej mierze użyteczność metod „scjentyistycznych” i zwrócono się w stronę tzw. interpretacji rozumiejącej; tamże. W tym kontekście Buchowski zastanawia się, czy nie należałoby rozważyć dwóch odrębnych dróg radzenia sobie z czynnikiem podmiotowym. W efekcie takiego myślenia mamy do czynienia z warunkującymi się częściowo podziałami podwójnego typu: w płaszczyźnie przedmiotu i celu wyjaśniania (1) z tradycją obiektywistyczną (1a) i podmiotową (1b), natomiast w płaszczyźnie metod wyjaśniania (2) z tradycją „scjentyistyczną” (2a) oraz hermeneutyczną (2b). Badacze obiektywistycznej tradycji (1a) w poznaniu naukowym stosują metody typu „scjentyistycznego” (2a), natomiast zwolennicy uwzględniający czynnik podmiotowy (1b) korzystają mogą z metod typu „scjentyistycznego” (2a) lub hermeneutycznego (2b); tamże, s. 66; M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007, s. 71–72.

71 „Badanie życia grupowego w doświadczeniu jednostki, subiektywny opis musi dawać możliwość intersubiektywnej kontroli. [...] pierwotnym źródłem wiedzy o działaniu jest doświadczenie oryginalne w postaci powtórzenia, uczestnictwa lub reprodukcji”; D. Janowska, *Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego*, s. 188; doświadczenie rozumiem jako doświadczanie wartości społecznych i określanie własnego do nich stosunku.

72 W tym przypadku chodzi o „rekonstrukcję systemu tworzonego przez innych. Aktywność badacza ma charakter ideacyjny prowadzący do rozumienia realnych działań drugiego człowieka – zgodnie z postulatami fenomenologii. Opis takiego doświadczenia powinien być tak wykonany, by mógł być „weryfikowany zarówno przez oryginalne doświadczenie, jak i przez obserwację”; E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991, s. 26–27.

czenie spotkania z Innym, jest konstruowana poprzez język, refleksję, relacje. Badacz nie pozostaje zewnętrznym obserwatorem, lecz wchodzi w dialog z wypowiedziami uczestników, podejmując próbę rozumienia sensów i odsłaniania znaczeń, które nadają swoim doświadczeniom. Wiedza uzyskana w badaniu ma więc charakter kontekstualny, subiektywny i współtworzony – a jej celem jest pogłębione rozumienie, a nie uogólnienie.

Praktyka badawcza, osadzona w idei paradygmatu interpretatywnego, pozwala dostrzec, że świat edukacji jest mozaiką współistniejących światów. Uwrażliwia na kulturowe znaczenia edukacji i ukazuje, w jaki sposób działania edukacyjne współtworzą światy edukacji oraz ich społeczne konteksty.

Wyniki badań

Prezentowane w tej części artykułu analizy i interpretacje posłużyły mi do udzielenia odpowiedzi na główny problem badawczy: Jakie edukacyjne sensy nadali studenci pedagogiki UJD spotkaniom z Innym? Poszukując odpowiedzi na tak sformułowany problem, podjęłam próbę odsłonięcia sposobów, w jakie badani ujmowali Innego (I), oraz edukacyjnych sensów, które przypisywali spotkaniom z Innym (II). Zgodnie z przyjętym porządkiem, w dalszej części artykułu, przedstawiam efekty tych działań.

Przypomnę, że zrealizowanie celu oraz poszukiwanie odpowiedzi na pytanie badawcze, umożliwiła mi metoda hermeneutyczna, pozwalająca przenikać przez kolejne warstwy badanego fenomenu, uchwycić odmiennosć refleksji, przemyśleń, doświadczeń, interpretacji – a tym samym zilustrować jego wielowymiarowości. Analizy i interpretacje przebiegały zgodnie z regułami koła hermeneutycznego⁷³. Przyjęta strategia interpretacji hermeneutycznej miała swoje źródło, w hermeneutyce Heideggera⁷⁴, Gadamera⁷⁵, Ricoeur⁷⁶ i opierała się na naukowo ujętym schemacie: autor – tekst – interpretator – interpretacje,

73 H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię*; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*; M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, część metodologiczna.

74 M. Heidegger, *Bycie i czas*.

75 H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*; tenże, *Prawda i metoda*.

76 P. Ricoeur, *Język, tekst*.

eksponując tekst oraz interpretatora⁷⁷. Zastosowane podejście pozwoliło mi wyjść poza tzw. intencje autora, jednocześnie tych intencji nie ignorując⁷⁸. Jak podkreślał Gadamer⁷⁹ nie da się przekładać tekstu z języka na język, nie mówiąc samemu. Zatem można powiedzieć za Teresą Bauman, że odczytywanie sensów i znaczeń, zawartych w różnego rodzaju ekspresjach, „jest aktem twórczym i zdarzeniem bez precedensu: kto tekst czyta jest autorem odczytania – to co czyta jest przezeń napisane”⁸⁰.

Wobec przyjętych założeń, próba odsłonięcia edukacyjnych sensów nadawanych przez studentów spotkaniom z Innym oraz ich znaczeń miała swój początek w uświadomieniu sobie własnego podejścia do podjętego zagadnienia – własnego w tym temacie przed-rozumienia. W dalszej kolejności moja badawcza aktywność koncentrowała się na poszukiwaniu ogólnego sensu eseju, by następnie odsłonić konstytuujące go elementy – kategorie znaczeniowe – w myśl reguły: rozumienie całości przychodzi poprzez zrozumienie szczegółu, zrozumienie szczegółu wymaga znajomości całości, by na końcowym etapie wskazać znaczenie całego tekstu – zakończyć odniesieniem egzystencjalnym⁸¹. Wyniki badań, które poniżej omawiam są efektem takiej właśnie hermeneutycznej podróży.

Sposoby ujmowania Innego

Analiza i interpretacja esejów odsłoniły różnorodne sposoby ujmowania Innego. Pozwoliły na wyodrębnienie wzajemnie powiązanych i przenikających się kategorii znaczeniowych, wyłonionych bezpośrednio z wypowiedzi uczestników badania: 1) Inny jako osoba odmienna kulturowo, społecznie, etnicznie; 2) Inny jako osoba przypominająca o potrzebie wspólnoty; 3) Inny jako osoba wymagająca indywidualnego podejścia i wsparcia; 4) Inny jako osoba

77 A. Szahaj, *Teksty na wolności*, w: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka*, red. T. Kostryko, Warszawa 1994.

78 J. Tischner, *Filozofia współczesna*, Kraków 1989.

79 H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*.

80 T. Bauman, *Edukacja wobec zmian w Europie*, w: *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, red. E. Rodziewicz, Gdańsk 1995, s. 155-162.

81 H.H. Kruger, *Wprowadzenie w teorie*, s. 145; K. Sawicki, *Propozycja aplikacji metody*, s. 75–91; tenże, *Hermeneutyka pedagogiczna*.

powodująca namysł nad samym sobą i sensem swojego bycia w świecie. Wyodrębnione kategorie sprzyjały pełniejszemu zrozumieniu ogólnego sensu badanych esejów, a zarazem to właśnie ich interpretacja pozwalała głębiej uchwycić znaczenie każdej z kategorii w kontekście całości.

Wielość ujęć jawi się jako rezultat odmiennych doświadczeń życiowych badanych oraz tego, co Tischner określał mianem „szeroko pojętej sfery przeżywanych przez ludzi idei i wartości”⁸². Przekonania studentów stanowią egzemplifikację ich refleksyjnego ustosunkowania się do Innego – sposobu ujmowania człowieka i świata. Inny przybiera różne oblicza, ujawniając się w konkretnych sytuacjach spotkania z drugim człowiekiem. Pozwala to dostrzec, jak pojęcie Innego zostaje przez nich ucieleśnione w doświadczeniu – jak nabiera sensu w różnicach i podobieństwach, w dialogu i dystansie.

Inny jako osoba odmienna kulturowo, społecznie, etnicznie (I). Dla badanych to ktoś, od kogo, „możemy dowiedzieć się wielu interesujących rzeczy dotyczących kultury, tradycji i obyczajów [...], możemy wówczas spojrzeć na własną kulturę z innej perspektywy” (E9). Inny inspiruje do refleksji nad własną tożsamością i wartościami, sprzyja „dostrzeganiu i docenianiu różnorodności kulturowej, różnic, podobieństw między kulturami, otwartości i wzajemnego szacunku” (E4). Jak podkreśla jedna z autorek eseju „różni się ode mnie, np. płcią, narodowością, religią, jest kimś kto należy do innego pokolenia” (E2). Inny to także „człowiek, który ma odmienne poglądy religijne, polityczne, odmienny kolor skóry, bądź inny sposób zachowania. Innym możemy też nazwać każdą osobę, niebędącą mną, posiadającą cechy, których ja nie posiadam” (E9). Podobną refleksję dostrzegamy w kolejnej wypowiedzi: „Inny to ten, który różni się od nas samych, inaczej się ubiera, ma inny kolor skóry, słucha innej muzyki, ma nietypowy sposób zachowania. Użyłam słowa nietypowy, mając na myśli wydźwięk pozytywny tego słowa. Nietypowy, a więc niezwykajny, unikatowy, niepopularny” (E4). Inność – podkreśla jedna z uczestniczek badania – nas zaciekawia i skłania do pytania „Czy warto nazywać kogoś Innym?” (E1). Pytanie osadzone w szerszym filozoficznym kontekście prowokuje do refleksji nad tym, czy samo rozróżnianie inności nie utrwała dystansu.

Z tej perspektywy Inny jawi się jako inspiracja do namysłu nad własną tożsamością i wartościami. Przestrzeń Ja–Inny traktowana jest jako możli-

82 J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 17-18.

wość rozumienia różnic i podobieństw, kształtowania postawy otwartości, dialogu i tolerancji. Inny jest tu nauczycielem „otwartości i wzajemnego szacunku” (E4), „kimś, kto uczy tolerancji” (E2), „szansą na wzbudzenie wrażliwości na drugiego człowieka i rozwinięcie empatii” (E2). Uczenie się od Innego – jak podkreśla Cudowska – „jest procesem złożonym i wielowymiarowym. Wymaga odpowiednich kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych. Niezbędna jest w nim motywacja do poznawania Innego, jego perspektywy widzenia świata i rozumienia zachowań”⁸³. Refleksje studentów współbrzmiały z tym stanowiskiem – ukazują spotkanie z Innym jako doświadczenie wymagające otwartości, empatii i gotowości do dialogu, podkreślając przy tym wagę motywacji w nawiązywaniu relacji. Jednocześnie badani nie tyle opisują różnice, ile nadają im pozytywny sens aksjologiczny – różnorodność jawi się jako wartość, a spotkanie nabiera moralnego wymiaru. Takie rozumienie Innego nie sprowadza się do prostych kategorii różnicy. Różnica nie jest tu traktowana jako etykieta czy granica, lecz jako punkt wyjścia do refleksji nad samym sobą, relacją z drugim człowiekiem i światem, którego jest częścią. To refleksyjna perspektywa, uznająca konstruowanie tożsamości w dialogu z innymi kulturami⁸⁴, znaczenie odmienności kulturowej, ukierunkowana na jej afirmację i pielęgnowanie.

Inny jawi się również jako osoba przypominająca o potrzebie wspólnoty, dialogu i obecności (2): „Ludzie są istotami społecznymi, pragną otaczać się nawzajem, być ze sobą w stałym kontakcie” (E4), „Spotkanie z Innym jest czymś interesującym i niezwykłym. Człowiek jest stworzony do życia z ludźmi, w przeciwnym razie czuje dziwną pustkę i samotność” (E16). Tischner w Filozofii dramatu pisał, że „Człowiek nie może zdomowić się w samotności”⁸⁵ – jest stworzony, jak zauważa jedna z osób uczestniczących w badaniu, „do życia z ludźmi [”]. Spotkanie oznacza być «twarzą w twarz» – patrząc na siebie, dostrzegamy różnice między nami, odkrywamy siebie nawzajem” (E16). Jak podkreślał Tischner, spotkanie jest zawsze „twarzą w twarz”⁸⁶. W tym

83 A. Cudowska, *Uczenie się od Innego jako kompetencja*, s. 107.

84 J. Nikitorowicz, *Tożsamościowe skutki wielokulturowości*, s. 13–24; A. Cudowska, *Dialog w edukacji międzykulturowej*, s. 69–83; A. Cudowska, *Uczenie się od Innego jako kompetencja*, s. 107–119.

85 J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 225–226.

86 Tenże, *U źródeł myślenia*, s. 47.

doświadczeniu twarz staje się daną naoczną, „odśłania jakąś prawdę drugiego człowieka. Człowiek jest taki, jak jego twarz. Twarz nie jest tym samym, co wygląd człowieka i nie jest tym samym, co zasłona i maska”⁸⁷. W tym ujęciu spotkanie z Innym staje się wydarzeniem w najgłębszym tego słowa znaczeniu – momentem bliskości, wzajemności i współobecności. Inny nie jest tu przedmiotem poznania, lecz Ty – osobą, z którą wchodzi się relację. Spotkanie nabiera sensu aksjologiczno-etycznego i egzystencjalnego, staje się przestrzenią, w której dokonuje się wspólne bycie w świecie: „Samo egzystowanie innych wokół nas sprawia, że czujemy się mniej samotni” (E4). Spotkać Innego to zgłębiać jego historię, uwolnić się od natychmiastowej krytyki, odkrywać jego hierarchię wartości, „wyjść poza pewne schematy myślenia, których nie jesteśmy świadomi” (E18), opuścić własne „kryjówki”, otworzyć się na nową sytuację, „na bycie razem” (E22).

Wyłania się tu obraz Innego jako kogoś bliskiego, współobecnego w świecie – kogoś, kto współtworzy rzeczywistość relacyjną i dialogiczną. Spotkanie z Innym staje się doświadczeniem wspólnoty i (współ)bycia, w którym kluczowe znaczenie ma uważność i odpowiedzialność⁸⁸. Inny nie jest „kimś z zewnątrz”, lecz uczestnikiem wspólnego świata – równoprawnym partnerem w relacji.

Inny określany jest także jako osoba wymagająca indywidualnego podejścia i wsparcia (3). Osoba, która różni się wyglądem, sprawnością, możliwościami czy stylem życia, ale zarazem – pozostaje równa w godności i wartości. Jak zauważa jedna z uczestniczek badania: „Nie wszyscy ludzie są tacy sami, ale wszyscy w równym stopniu są ważni i tak samo zasługują na szacunek, przyjaźń i miłość” (E20)⁸⁹. Na tak zarysowanym horyzoncie spotkanie z Innym jawi się jako doświadczenie, które uwrażliwia na potrzeby drugiego człowieka i uczy współodpowiedzialności: „Inny – to pojęcie bardzo ogólne i tak naprawdę inności możemy się doszukać we wszystkim. Zaczynając od rzeczy różnego rodzaju, ludzi, na przemyśleniach dotyczących np. różnic kulturowych, czy fizycznych kończąc. [...]. W środowisku szkolnym dzieci spotykają się z rówieśnikami, którzy mogą mieć inny wygląd, inny kolor skóry, inne zainteresowa-

87 Tamże, s.44.

88 E. Levinas, *Czas i to, co inne; tenże, Całość i nieskończoność*.

89 B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*; V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010, s. 332.

nia i poglądy oraz różnego rodzaju niepełnosprawności fizyczne, psychiczne, [...] np. osoby w spektrum autyzmu wymagające indywidualnego podejścia i opieki” (E5). Inny to „każdy człowiek” (E5), to osoba z niepełnosprawnością, migrant, czy dziecko szczególnie uzdolnione – „nie ma dwóch takich samych ludzi” (E16). Dominują tu znaczenia relacyjne i opiekuńcze – troska, wspólne bycie, solidarność. Studenci podkreślają potrzebę indywidualnego podejścia, akceptacji i szacunku wobec każdego człowieka – niezależnie od jego cech, sprawności czy pochodzenia: „Každy z nas zna osoby z niepełnosprawnościami, chore, starsze, pochodzące z obcych krajów” (E20). „W szkole Innym może być dziecko z niepełnosprawnością fizyczną lub intelektualną, ale także uczeń zdolny. Každy wymaga uwagi i zaangażowania, indywidualnego podejścia” (E10). W tym wymiarze Inny to každy człowiek, który współtworzy społeczną i kulturową, w tym edukacyjną przestrzeń, to osoba z własnymi, niepowtarzalnymi dla siebie potrzebami⁹⁰. Ten sposób myślenia o Innym wyraża poziom hermeneutycznego rozumienia: Inny nie jest już „tym naprzeciw”, lecz jest razem ze mną. To przejście od inności do (współ)bycia, od poznania do współodpowiedzialności.

Inny to osoba powodująca namysł nad samym sobą i sensem bycia w świecie (4). Osoba, która umożliwia drugiej refleksję nad jej własnym istnieniem. Ktoś, kto wywołuje pytania o sens życia, relacje międzyludzkie oraz autentyczność bycia. Kim jestem? Dokąd zmierzam? Czego pragnę? Jaką drogą chcę podążać? Jakie wartości są dla mnie ważne? Czy to, co robię daje mi radość? Czy jestem szczęśliwy? Kim jestem dla drugiego człowieka? Co jest sensem mojego życia? – to pytania, które mają charakter inicjacyjny. Zdaniem studentów wybudzają z myślowego letargu, wewnętrznej stagnacji, otwierają przestrzeń refleksji nad własnym byciem w świecie⁹¹ i byciem dla drugiego⁹². Prowadzą ku świadomej pracy nad samym sobą, „do lepszego poznawania siebie, do bycia w zgodzie i harmonii ze sobą” (E6), ku myśleniu, że postawa pedagoga, nauczyciela, wychowawcy wymaga nie tylko wiedzy, lecz także zdolności rozumienia własnego istnienia i jego sensu. Stanowią moment przebudzenia refleksyjnego, w którym jak podkreślają badani, zaczyna się proces rozumienia edukacji

90 V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, s. 332.

91 M. Heidegger, *Bycie i czas*.

92 E. Levinas, *Całość i nieskończoność*.

(wychowania i kształcenia) jako fenomenu, który ma sens tylko wtedy, gdy jest zakorzeniony w doświadczeniu własnej podmiotowości⁹³. Ujawnienie się pytań natury egzystencjalnej zdradza również hermeneutyczny wymiar spotkania – służą one do interpretacji własnego doświadczenia spotkania z Innym. Studenci zauważają, że Inny nie tylko „prowokuje” pytania, ale także pomaga je formułować i przeżywać. W spotkaniu z Innym można zostać wytrąconym z samozadowolenia, być zaproszonym do myślenia, do stawania się – w sensie tischnerowskim – bardziej sobą, „ku dobru”.

W wypowiedziach studentów często powraca motyw, że spotkanie z Innym pozwala „zobaczyć siebie” (E3), „poznać swoje granice” (E8), „spojrzeć na siebie z innej perspektywy” (E23) – „Inny może pozwolić nam znaleźć odwagę na bycie osobą w pełni indywidualną i autonomiczną” (E19). W tym sensie Inny staje się lustrem, w którym człowiek dostrzega samego siebie, konfrontuje się z własnymi przekonaniami, poszerza granice doświadczenia. W wymiarze hermeneutycznym jest to moment zwrotny – przejście od poznania Innego jako odrębnego ku rozumieniu siebie w jego świetle.

Przywołane sposoby ujmowania Innego ukazują go nie tylko jako osobę społeczną, lecz także głęboko osobistą, otwierającą przestrzeń do autorefleksji, odkrywania własnej tożsamości i budowania relacji. Inny inspiruje do rozwoju i poszukiwania sensu życia, tworzy przestrzeń do przekraczania własnych granic – staje się egzystencjalnym wyzwaniem. Inny widziany jest jako towarzysz w drodze ku głębszemu rozumieniu samego siebie, drugiego człowieka, społecznej i kulturowej przestrzeni, którą współtworzy i z której czerpie. W tym kontekście istotne miejsce zajmuje wymiar biograficzny. Myślenie biograficzne, zdaniem badanych, ważne jest przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze sprzyja pogłębianiu przez nich rozumienia własnego życia, jego uwarunkowań i możliwości formowania go przez samego siebie, po drugie pełni funkcję przygotowania, podejmowania i ułatwiania realizacji kroków związanych z prowadzeniem własnego życia i rozwoju ku sobie, ku Innemu. Biografia staje się nie tylko źródłem wiedzy o człowieku, lecz także przestrzenią jego rozwoju.

Analiza i interpretacja wypowiedzi studentów pozwoliły uchwycić powtarzające się cechy przypisywane przez badanych Innemu, pojawiające się

niemal w każdej pracy – bogate w emocje, intuicje społeczne czy filozoficzne wglądy. Inny jawi się jako „nietypowy, innowacyjny, odmienny, dziwny, niepodobny do mnie” (EII), „niepowtarzalny, dziwny, odmienny, unikatowy, szczególnie, niezgodny, nieszablonowy” (E 8), „ktoś, kto wyróżnia się na tle danej grupy ludzi, w danym środowisku”, a także „jako obcy, który może wywoływać strach, dystans, negatywne skojarzenia” (E9), „ktoś nieznajomy, do kogo podchodzimy z pewnym dystansem (E4). Inny to ktoś wyjątkowy: „Bardzo często Inny równa się oryginalny, ciekawy, unikatowy. Niestety pojęcie to nie zawsze kojarzy się dobrze. Może przybrać negatywne znaczenie, łączyć się z wykluczeniem, narażeniem, nieprzychylnymi komentarzami” (E17). Ten ciąg wypowiedzi domyka refleksja komplementarna wobec wcześniejszych ujęć: „Postrzeganie Innego może wiązać się z odmiennym obrazem człowieka wykreowanego w naszej głowie, lub takiego, którego widzimy w lustrze – stworzonego kolejno przez naszą rodzinę, a następnie środowisko, w którym funkcjonujemy, a także wiele napotkanych na swojej drodze osób i sytuacji, czy podjętych decyzji. Napotkanie osoby kulturowo odmiennej, to tak naprawdę zetknięcie naszych oczekiwań i wyobrażeń z obrazem ukazanej osoby” (E17).

Odnosząc się do przywołanych interpretacji, można zauważyć, że Inny jawi się jako ktoś, kto nie wpisuje się w ustalone w danej grupie społecznej normy. Badani przypisują pojęciu „Inny” wartościujący ładunek, zarówno pozytywny (wyjątkowość, unikatowość), jak i negatywny (niezgodność). W tym kontekście sposoby myślenia o Innym odsłaniają mechanizmy społecznego klasyfikowania i oceniania osób pod względem zgodności z grupą. Inność bywa łączona z napięciem, dyskomfortem, czy lękiem, co można wiązać z mechanizmami obronnymi, typu: stereotypizacja, unikanie, wykluczenie.

Analiza i interpretacja zgromadzonych wypowiedzi pozwoliły zauważyć, że Inny nie jest ujmowany w sposób jednorodny. W inności badani dostrzegali rozwojowy potencjał – możliwość ekspresji tożsamości, refleksji nad samym sobą, ale też wykluczającą siłę rodzącą społeczny niepokój. Warto zwrócić uwagę, że refleksja nad Innym splata się z ich własnymi biografiami. W wielu pracach pojawiały się wspomnienia z dzieciństwa, konkretne przykłady opisujące doświadczenia badanych z osobami reprezentującymi odmienną kulturę czy sytuacje wykluczenia. Te osobiste narracje nie tylko wzbogaciły interpretację na temat Innego, ale również ukazały, jak edukacja może być zakorzeniona w doświadczeniu indywidualnym. Spotkanie z Innym stało się dla studen-

tów pedagogiki nie tylko przedmiotem namysłu, analizy, lecz także impulsem do autorefleksji.

W wypowiedziach badanych można dostrzec obszary warte dalszej eksploracji, które kierują uwagę zarówno badacza, jak i praktyka na zagadnienia istotne z perspektywy współczesnych realiów społeczno-kulturowych. W autorskich ujęciach Innego można dostrzec między innymi kwestie takie, jak rola nauczyciela jako „tłumacza” odmiennych kulturowo światów, pedagogiczne aspekty spotkania z Innym z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym (E9, E20), znaczenie sztucznej inteligencji we wspieraniu międzykulturowego dialogu, ale także rola cyfrowych narzędzi edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych (E16). Wybrzmiewają także pytania o edukację wobec tajemnicy i niepoznawalności Innego: „Jak pedagogika może ośwoić tajemnicę Innego bez jej upraszczania?” (E24), o samotność i spotkanie z Innym jako kategorie wychowawcze – szczególnie w czasach izolacji (także cyfrowej) czy też o wymiar etyczny relacji edukacyjnych: „W jaki sposób szkoła może stać się przestrzenią autentycznego «bycia dla Innego»?” (E16). Wypowiedzi studentów wskazują również na potrzebę pogłębienia rozumienia inkluzyjności w edukacji: „Kogo nie widać, kto jest przemilczany w programach nauczania?” (E11), „Jak osoby z niepełnosprawnościami, zaburzeniami neurorozwojowymi, tożsamością niebinarną rozumieją relację z «normalnością»?” (E22) oraz o mechanizmy wykluczenia obecne w codziennej praktyce szkolnej (E18). Zarysowują się także pola badawcze dotyczące znaczenia sztuki i kultury popularnej w procesie poznawania oraz rozumienia Innego. Badani szczególnie zwracali uwagę na znaczenie artystycznych narracji, gier online czy metaverse w budowaniu interakcji z Innym, wskazując tym samym na sztukę, kulturę popularną jako przestrzeń edukacji i spotkania z Innym.

Głosy studentów nie tylko odsłaniają nowe pola badawcze, lecz także zwracają uwagę na to, że Inność staje się zwierciadłem społecznych napięć, wyzwani edukacyjnych i potencjału zmiany. Stanowią inspirację do dalszych badań, które mogą przyczynić się do głębszego zrozumienia Innego, samego siebie i społeczno-kulturowej przestrzeni, której jesteśmy częścią.

Edukacyjne sensy nadane przez studentów pedagogiki spotkaniom z Innym

Analiza i interpretacja esejów pozwoliły zauważyć, że studenci postrzegają spotkanie z Innym jako edukacyjną przestrzeń – miejsce poznania i rozumienia, działania, (auto)refleksji i formowania siebie. Pozwoliły także na wyodrębnienie wzajemnie powiązanych i przenikających się kategorii znaczeniowych, wyłonionych bezpośrednio z wypowiedzi uczestników badania: 1) spotkanie z Innym jako źródło poznania i rozumienia, 2) spotkanie z Innym jako impuls do działania, 3) spotkanie z Innym jako przestrzeń współistnienia, 4) spotkanie z Innym jako przestrzeń przemiany, 5) spotkanie z Innym jako droga становienia i sensu. Wyodrębnione kategorie sprzyjały pełniejszemu zrozumieniu ogólnego sensu badanych esejów, a zarazem to właśnie ich interpretacja pozwalała głębiej uchwycić znaczenie każdej z kategorii w kontekście całości.

Badani uzewnętrznili swoje myślenie o edukacyjnej sile spotkania z Innym, nadając mu edukacyjne sensy, a zarazem dzieląc się częstką samego siebie – swoimi przeżyciami, emocjami, swoim doświadczeniem. Wypowiedzi studentów pozwoliły dostrzec, że praktycznie każde spotkanie z Innym może być edukacyjne – to spotykający o tym decyduje. „Edukacyjne” można tu rozumieć jako impuls, moment sprzyjający poznawaniu i rozumieniu świata, drugiego człowieka i samego siebie, jako przestrzeń (współ)bycia, wzajemnej troski i odpowiedzialności, jako doświadczenie o charakterze formacyjnym. Z tej perspektywy edukacyjnym można nazwać każde spotkanie z Innym, które rozbudza do różnego rodzaju aktywności, w tym poznawczej, interpersonalnej, czy intrapersonalnej.

Spotkanie z Innym jako źródło poznania i rozumienia (1). Odkrywanie świata może odbywać się na wiele sposobów. To jest nieustanny proces, wzbogacany przez praktycznie każde doświadczenie, w tym właśnie spotkanie z Innym. Badani piszą o poznawaniu i rozumieniu nowych kultur, obyczajów, poglądów i sposobów życia: „Dzięki spotkaniom z Innym poszerzamy swoje horyzonty, uczymy się [...]. Im więcej spotykamy innych ludzi na swojej drodze, tym więcej różnorodności doświadczamy i poznajemy. [...] nasze życie jest ciekawsze, a my bardziej zaznajomieni z innymi kulturami” (E 10). Spotkanie z Innym „wzbogaca naszą wiedzę ogólną, a także poznanie i rozumienie Innego”

(E4), „daje nam możliwość żywej wymiany zdań, poglądów, opinii na dany temat oraz zadawania pytań wraz z otrzymywaniem odpowiedzi. Poznajemy i rozumiemy w ten sposób ludzi, dowiadujemy się, co cenią w życiu, jakie mają poglądy na różne tematy, jakie są ich zainteresowania, wyznania, wartości, którymi się kierują” (E13), „spotkanie jest lekcją poznania i rozumienia” (E6).

W wypowiedziach badanych pojawiają się metafory „poszerzania horyzontów” oraz odniesienia do relacyjnego uczenia się od innych ludzi (E10, E21, E6). Studenci opisują spotkanie jako źródło wiedzy żywej, wynikającej z kontaktu z drugim człowiekiem, z jego kulturą, przekonaniami i wartościami. Spotkanie jawi się jako doświadczenie, które uczy rozumienia i interpretacji, czyli dostrzegania sensów poza powierzchnią zjawisk (E13, E4). W języku studentów rozumienie ma charakter dialogiczny – opiera się na rozmowie, pytaniu, wzajemnym słuchaniu. W głębszym znaczeniu rozumienie ma wymiar etyczny – wymaga uznania innej perspektywy jako równoprawnej. Rozumienie Innego staje się rozumieniem siebie w Inności. „Poznać Innego” można tu odczytać jako: zrozumieć świat z jego perspektywy, a przez to poszerzyć własną. W tym sensie spotykający wychodzi poza swoje „przed-rozumienie” świata. Takie poznanie nie ma wymiaru czysto intelektualnego – jest poznaniem ucieleśnionym, zanurzonym w relacji i emocji.

Spotkanie z Innym jako impuls do działania (2). Spotkanie nie kończy się na refleksji – uruchamia różnego rodzaju aktywności, które sprzyjają zmianom „w myśleniu, postawie, [...] złych zachowań” (E17), uwrażliwianiu i otwieraniu umysłu, wychodzeniu „ze strefy komfortu i uczenia się od siebie wzajemnie” (E14), pomocy osobom odrzuconym, grupom marginalizowanym, „by czuli się potrzebni i tolerowani, czasami wystarczy prosty gest, innym razem zaangażowanie w większe projekty” (E11). Spotkanie z Innym „otwiera przestrzeń do odkrywania świata, drugiego człowieka, siebie samego – nowych cech charakteru, poziomu tolerancji i akceptacji nieznanego świata” (E21). Takie spotkanie może stać się twórczym wyzwaniem, „inspiracją do podjęcia własnej aktywności” (E15) – realizowania własnej drogi życiowej, rozpoznania własnych pasji, potencjału, uzdolnień. Może okazać się momentem przekraczania granic znanego poprzez doświadczenie nieznanego. Akt poznawczy przeplata się z aktem sprawczym. Nieznajomość nie jest tu barierą, lecz zaproszeniem do działania, wprowadzania różnego rodzaju zmian (E17, E14) – mniejszych bądź radykalnych, np. „doprowadzających do całkowitej zmiany swojej drogi życiowej lub

zmiany celów i marzeń” (E20). Zatem spotkanie z Innym odsłania sprawczy wymiar edukacji – uczenie się staje się aktem uczestnictwa, współtworzenia i odpowiedzialności. Spotkanie łączone jest tu z działaniem wewnętrznym – z autorefleksją, rozwojem osobistym oraz społecznym – z zaangażowaniem w społeczne wydarzenia, ukierunkowanym między innymi na przeciwdziałanie wykluczeniu (E11). Tu działanie wypływa z relacji, a relacja ma moc przemieniania.

Spotkanie z Innym jako przestrzeń współistnienia (3). W esejach studenci ujmują spotkanie z Innym jako uczenie się bycia razem. Spotkanie ujmowane jest jako doświadczanie bliskości, wspólnoty, współuczestnictwa. Uczestnicy badania piszą o potrzebie bycia z drugim człowiekiem, o naturalnym pragnieniu współobecności i wzajemności. Podkreślają emocjonalny wymiar relacji, znaczenie empatii i uczenia się od siebie nawzajem: „Człowiek pragnie bliskości drugiego człowieka, jego brak jest wyraźnie odczuwany” (E2), „Życie z Innym, drugim człowiekiem jest darem” (E16), „Dzięki temu rozwija się empatia, ujawniają się emocje, których wzajemnie się uczymy” (E21), „Spotkanie z Innym daje nam szansę na wyjście poza schematy myślenia [...] i rozbudza chęć tworzenia wspólnoty” (E21). Inny, podkreślają badani, „uświadomia jak ważna jest wspólnota” (E22), która „dodaje odwagi do realizowania planów czy zamierzeń, zarówno osobistych, jak i wspólnotowych. [...] uczy pokory, zrozumienia, wzajemnego szacunku” (E25). Ale także może „rozbudzić w człowieku wrażliwość na różnice społeczne, kulturowe, oraz różnice drugiego człowieka” (E8), „rozbudzić naszą empatię [...]. To dzięki Innym możemy stać się lepszym człowiekiem” (E19).

Życie wspólnie to niewątpliwie jedno z największych wyzwań współczesnej edukacji. Wspólne działanie, wspólna praca, wspólne cele zbliżają do siebie bardzo różnych ludzi: „Spotkanie z Innym jest jednym z najgłębszych doświadczeń. Kiedy nie mamy możliwości być z drugim człowiekiem otwiera się pustka” (E2).

Studenci odwołują się do różnych wymiarów wspólnoty, m.in. do emocjonalnego, społecznego czy etycznego. Potwierdzają, że idea wspólnoty jest niezwykle ważna. Szczególnie w obliczu współczesnych doświadczeń izolacji (cyfrowej, społecznej, kulturowej) jawi się ona nie tylko jako wartość edukacyjna, lecz także jako egzystencjalna konieczność. Prawdziwe spotkanie w ujęciu badanych wymaga wspólnoty, ale ta tworzy się i przekształca w nieustannym

procesie wzajemnego rozumienia, gotowości do słuchania i uznania różnorodności jako wartości. Wspólnota nie jest tu dana raz na zawsze – jest zadaniem, które wymaga rozumienia i nieustannej pracy nad sobą. To dynamiczna przestrzeń negocjowana w relacjach, staje się „w drodze”. Spotkanie z Innym traktowane jest przez badanych jako przestrzeń integracji, negocjacji, porozumienia, która „nie wyklucza różnorodności i odmienności, lecz przeciwnie – musi się właśnie na założeniu różnorodności i odmienności opierać”⁹⁴.

W języku studentów powtarzają się słowa klucze: „wspólnota”, „dar”, „empatia”, „zrozumienie”, „bliskość”, „być razem”. Pokazują one, że spotkanie nie jest dla nich pojedynczym wydarzeniem, lecz stanem bycia z drugim. W sensie dosłownym i emocjonalnym „wspólne życie” jawi się jako naturalna potrzeba człowieka i warunek jego rozwoju. Edukacyjny sens tego wymiaru to uczenie się (współ)bycia, rozumianego jako fundamentalna kompetencja życia społecznego i etycznego. Nie chodzi tylko o „bycie razem”, ale również o realną wewnętrzną przemianę, która jest częścią biograficznej drogi.

Spotkanie z Innym jako przestrzeń przemiany (4). W wypowiedziach badanych powraca motyw wewnętrznej zmiany, uruchomionej przez spotkanie z Innym. Spotkanie opisywane jest jako wydarzenie, które „otwiera nowy wątek dramatyczny” (E2), „może doprowadzić do całkowitej zmiany drogi życiowej” (E20), „uruchomić zmiany w myśleniu, postawie” (E17). Język studentów nasycony jest obrazami przekraczania: „wyjścia ze strefy komfortu”, „otwierania horyzontów”, „zmiany znaczenia przestrzeni”, „otwierania się”, „przekraczania granic”, „nowych dróg”. To język transformacji, inicjacji w nowe rozumienie siebie i świata. Spotkanie ma charakter inicjacyjny. Nie jest tylko doświadczeniem poznawczym, lecz transcendencją – przekroczeniem siebie w kierunku pełniejszego (współ)bycia z drugim człowiekiem. Spotkać Innego „to do-świadczyć Transcendencji”⁹⁵. Znaczenie spotkania wykracza poza relację interpersonalną: dotyczy samego istnienia w świecie, gotowości do ciągłego uczenia się i odnowy. Znaczenie tej kategorii odsłania świat edukacji jako proces stawania się – egzystencjalnej przemiany. Edukacja nie jawi się jako przekazywanie wiedzy, lecz – rozszerzanie możliwości bycia w sensie refleksyjnym, moralnym i duchowym. Spotkanie z Innym „mówi” o edukacji jako nieustan-

94 A. Przecławski, *Młodość i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967, s. 212.

95 J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 25.

nym procesie odczytywania siebie na nowo – o przemianie jako warunku rozwoju człowieka.

Spotkanie z Innym jako droga становienia i sensu (5). Wypowiedzi studentów ujawniają, że spotkanie z Innym otwiera przestrzeń autorefleksji i pracy nad sobą: „Spotkanie z Innym pozwala zrozumieć sens istnienia człowieka” (E10), „Pozwala lepiej poznać siebie i być w zgodzie ze sobą” (E6), „Człowiek poszukuje samego siebie-Innego” (E12). Uczestnicy badania piszą o odwadze, poszukiwaniu, harmonii z samym sobą – spotkanie staje się dla nich lustrem tożsamości. Za tym językiem kryje się rozumienie edukacji jako procesu egzystencjalnego samostanowienia. Spotkanie z Innym jest punktem wyjścia do pytań o sens życia, wartości, cel ludzkiego istnienia. Edukacja jawi się w tym kontekście jako przestrzeń bycia i stawania się – nie tylko przekazywania wiedzy, lecz uczestnictwa w refleksji nad sobą i światem. Znaczenie spotkania wykracza poza wymiar edukacji formalnej – dotyczy bycia w świecie i z sobą, rozumianego jako nieustanny proces samopoznania. To moment najwyższego rozumienia – gdy człowiek, poprzez drugiego, zaczyna rozumieć siebie jako istotę w drodze. Spotkanie z Innym „mówi o” edukacji jako egzystencjalnym zadaniu – o procesie, w którym uczenie się i życie stają się jednym. To jeden z najgłębszych wymiarów edukacyjnego procesu. Odkrywaj samego siebie w spotkaniu z Innym, w rozmowie z Ty, z My – zdają się wołać eseje studentów. (Auto)refleksja, odkrywanie siebie staje się początkiem pracy nad sobą, warunkiem samodoskonalenia się i samorealizacji – podkreślają. Spotkanie z Innym jawi się dla badanych jako wydarzenie, które pozwala pokonywać własne ograniczenia, przekraczać siebie zgodnie z indywidualnym potencjałem i potrzebą rozwoju.

Niemal w każdym eseju badani podkreślali, że spotkanie z Innym nie jest ani proste, ani oczywiste. Wymaga woli i wysiłku, na który nie każdy i nie zawsze jest gotowy. Do spotkania z Innym trzeba być wewnętrznie przygotowanym. W tej perspektywie spotkanie z Innym to nie tylko doświadczenie interpersonalne, to akt egzystencjalnej odwagi, zaproszenie do bycia w pełni obecnym wobec świata, wobec siebie i wobec Innego. Wypowiedzi studentów wskazują, że spotkanie z Innym może być wpisane w osobistą narrację życia jako wydarzenie formujące, nadające sens i kierunek dalszej drodze. To nie tylko „bycie” w relacji, ale także „stawanie się” w jej obrębie – człowiekiem bardziej świadomym, bardziej obecnym, bardziej odpowiedzialnym.

Podsumowanie

Analiza i interpretacja esejów studentów pozwoliły dostrzec, że badani postrzegają spotkanie z Innym jako wielowymiarowe doświadczenie edukacyjne – obejmujące poznanie i rozumienie, działanie, współbycie i refleksyjne bycie, mające formacyjny charakter. Uczestnicy badania określali jako edukacyjne te aspekty spotkania, które m.in. inspirują do aktywności poznawczej, interpersonalnej i intrapersonalnej. W tym kontekście spotkanie z Innym jawi się jako egzystencjalne wydarzenie – przebudzenie, które dotyka emocji, wartości, tożsamości. Konfrontuje człowieka z własnym istnieniem: samotnością, wolnością, lękiem, nadzieją⁹⁶. Nie jest to doświadczenie powierzchowne, ani intelektualnie neutralne. Sięga głębi osoby, budząc biograficzne pytania: Kim jestem? Co jest dla mnie ważne? Jaką drogą chcę podążać? Jawi się, więc jako przestrzeń (współ)bycia – miejsce, w którym możliwy staje się dialog, rozumienie i wzajemne uczenie się. Inność nie jest traktowana tu jako kategoria dystansu, ale jest pedagogicznym wyzwaniem i wartością – impulsem do autorefleksji, zmiany, transcendencji. W tym sensie spotkanie z Innym nabiera wymiaru etycznego i aksjologicznego. Odsłania się jako moment inicjacyjny w drodze stawania się pedagogiem i człowiekiem – jako doświadczenie, które prowadzi do głębszego rozumienia siebie w relacji z drugim i ze światem. Spotkanie jawi się jako doświadczenie, które zgodnie z myślą Levinasa⁹⁷, Bubera⁹⁸, Tischnera⁹⁹, nie tyle uczy o drugim człowieku, ile uczy przez drugiego – ku autentycznemu, refleksyjnemu i odpowiedzialnemu (współ)byciu.

Studenci podkreślali, że tylko w obecności drugiego człowieka możliwe jest pełne bycie, że relacja Ja-Ty, Ja-Inny nie ogranicza, lecz poszerza granice istnienia. W tym sensie spotkanie nie jest jedynie doświadczeniem interpersonalnym, lecz także wydarzeniem bycia, o którym pisał Heidegger – odsłaniającym prawdę o nas samych w horyzoncie współobecności¹⁰⁰. Inny nie jest tu jedynie kimś „spoza” – przedstawicielem odmiennej kultury, społeczności, światu-

96 E. Levinas, *Czas i to, co inne*; tenże, *Całość i nieskończoność*; M. Heidegger, *Bycie i czas*.

97 E. Levinas, *Całość i nieskończoność*.

98 M. Buber, *Ja i Ty*.

99 J. Tischner, *Filozofia dramatu*; tenże, *Inny*.

100 M. Heidegger, *Bycie i czas*,

poglądu czy stylu życia – jest kimś bliskim i współobecnym w świecie, jest razem ze mną. Kimś, kto współtworzy relacyjną i dialogiczną przestrzeń – widziany jako współuczestnik procesu stawania się sobą – towarzysz w drodze ku głębszemu rozumieniu samego siebie, drugiego człowieka i świata, w którym żyje i z którego czerpie¹⁰¹. Tischnerowska „inność w podobieństwie” nabiera tu wymiaru praktycznego – staje się fundamentem pedagogicznego myślenia o relacji, odpowiedzialności i wzajemnym kształtowaniu się w spotkaniu.

Inność widziana jest jako wartość – unikatowość, inspiracja, źródło (auto)refleksji, ale także jako wyzwanie – budzi dystans, lęk, niepokój – może uruchomić mechanizmy obronne typu stereotypizacja, unikanie, wykluczenie. Nie jest prostą różnicą – jest zwierciadłem, w którym odbija się nie tylko własna tożsamość, lecz także zdolność do przekraczania granic poznawczych i emocjonalnych, gotowość do budowania relacji, dialogu i wspólnoty. Ta ambiwalencja odsłania potrzebę indywidualnego podejścia, empatii i szacunku, uznania godności drugiego człowieka, traktowania relacji z Innym jako przestrzeni negocjowania znaczeń, przełamywania schematów i współtworzenia świata opartego na uznaniu różnorodności.

Kategorie znaczeniowe wyłonione w toku analizy, bezpośrednio z wypowiedzi uczestników badania – spotkanie jako źródło poznania i rozumienia, impuls do działania, przestrzeń współlistnienia, przestrzeń przemiany oraz droga становienia i sensu – układają się w hermeneutyczną spiralę rozumienia. Każdy z tych wymiarów stanowi etap procesu przechodzenia: od poznania Innego do samokształtowania, od refleksji do sprawczości, od relacji z drugim do odkrywania siebie w relacji. Spotkanie, które wyłania się z narracji studentów pedagogiki, „dzieje się” nie tylko w dialogu interpersonalnym – w relacji z Innym – lecz także w dialogu intrapersonalnym, w refleksyjnym zwróceniem się ku sobie; pomiędzy Ja–Inny, pomiędzy bytem w sobie i bytem dla siebie. W tym doświadczeniu Inność nie stanowi bariery, lecz jest zaproszeniem do twórczego aktu, który wypływa z relacji, a relacja ma moc przemieniania. Prawdziwe spotkanie wymaga gotowości do (współ)bycia – wspólnoty, która nie jest dana raz na zawsze, lecz staje się w procesie wzajemnego rozumienia, słuchania i uznania różnorodności jako wartości. Spotkanie jest tu relacyjną przestrzenią, która sprzyja rozjaśnianiu tajemnicy człowieka. Początkiem

101 J. Tischner, *Inny*, s. 14.

jakieś nowej podróży, „lekcją poznania i rozumienia” (E6), impulsem do (auto)refleksji, redefinicji tożsamości i przewartościowania przekonań. Nie jest wydarzeniem neutralnym, lecz aktem egzystencjalnej odwagi – przyjęcia Innego w jego odmienności i jednocześnie odnalezienia w nim części samego siebie. Spotkanie z Innym nie jest ani proste, ani automatyczne – wymaga wysiłku i wewnętrznej gotowości. Jest „wydarzeniem, które otwiera przed spotykanym i spotykającym nowy wątek dramatyczny.[...] Obojętna dotąd przestrzeń staje się przestrzenią poprzecinaną możliwymi drogami”¹⁰².

Zarówno ujmowanie Innego, jak i rozumienie spotkania z Innym wyrażają z tego samego źródła – z doświadczenia relacyjności. W obu obszarach studenci postrzegają człowieka jako istotę w relacji. Ujmowanie Innego tworzy ramy antropologiczne doświadczenia, a rozumienie spotkania z Innym nadaje mu dynamiczny, procesualny wymiar. Inny to kategoria bycia, spotkanie – kategoria stawania się. Badani w swoich refleksjach przechodzą od Innego jako idei – kogoś odmiennego, różnego, wyjątkowego – ku spotkaniu z Innym jako doświadczeniu, które tę odmiennność czyni znaczącą, dotykającą, formującą. Pojmowanie Innego ujawnia więc przed-rozumienie – sposób, w jaki badani postrzegają różnicę, odmiennność, tożsamość. Natomiast rozumienie spotkania z Innym odsłania sposoby, w jakich ta różnica zostaje doświadczona, przepracowana, zintegrowana w narracji o sobie. Wyłania się tu ruch od pojęcia ku wydarzeniu, od sensu ku znaczeniu. To właśnie w tym przejściu – od Innego do spotkania – dochodzi do transformacji rozumienia – „Inny” przestaje być pojęciem, staje się Ty.

Z pedagogicznego punktu widzenia spotkanie z Innym można uznać za istotny moment kształtowania refleksyjnej tożsamości pedagoga – osoby zdolnej do (auto)refleksji, otwartej na drugiego człowieka i odpowiedzialnej za relacje, jakie współtworzy. W tym sensie edukacja akademicka powinna dążyć do rozwijania w przyszłych pedagogach, nauczycielach, wychowawcach nie tylko kompetencji zawodowych, lecz także dyspozycji relacyjnych, emocjonalnych i aksjologiczno-etycznych, które pozwalają im świadomie uczestniczyć w świecie różnorodności. Edukacja (wychowanie i kształcenie) oparta na refleksji, dialogu i współobecności staje się sposobem bycia – drogą, na której człowiek staje się bardziej sobą, spotykając drugiego człowieka.

102 J. Tischner, *Inny*, s. 15–16.

Spotkanie jako kategoria pedagogiczna wyznacza tu horyzont myślenia o edukacji – nie jako procesie transmisji, lecz jako drodze ku sensowi, transcendencji, ku egzystencjalnej przestrzeni: autentyczności, dialogu, zaangażowaniu. To przesunięcie akcentu z „nauczania” na „bycie z drugim”. W tej perspektywie nie jest „czymś, co pedagog czyni drugiemu człowiekowi, ale czymś, co oboje czynią razem i czego wzajemnie doświadczają”, to „szczególny typ relacji z drugim człowiekiem”¹⁰³, szczególny rodzaj spotkania z Innym, który „jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie”¹⁰⁴.

Rezultaty badań pozwalają odczytać spotkanie z Innym także jako kategorię społeczną – wydarzenie, które przekracza wymiar edukacyjny i dotyka jakości życia wspólnotowego. W świecie podziałów i izolacji spotkanie z Innym przypomina o potrzebie współistnienia, współodpowiedzialności i troski o dobro wspólne. Wspólnoty lokalne, instytucje i media mogą tworzyć przestrzenie, w których głos Innego jest słyszany i interpretowany, a nie oceniany. Taka aktywność łączy się z promowaniem kultur dialogu i zrozumienia, jednocześnie wspierania inkluzyjności społecznej jako praktyki codzienności. Inkluzyjność nie sprowadza się do działań instytucjonalnych, ale stanowi postawę bycia w świecie – sposób widzenia drugiego człowieka jako współuczestnika wspólnej rzeczywistości. Spotkanie z Innym powinno obejmować także inność wieku, doświadczenia, światopoglądu – stanowić przestrzeń wzajemnego uczenia się i przekraczania uprzedzeń. Każde autentyczne spotkanie z Innym niesie potencjał zmiany.

Refleksje studentów ujawniają, że edukacja zaczyna się tam, gdzie rodzi się gotowość do spotkania, słuchania i rozumienia drugiego człowieka. Namysł nad spotkaniem z Innym splata się z ich biografiami, czyniąc z osobistych historii przestrzeń rozumienia siebie i drugiego człowieka. Osobiste narracje ujawniły, że edukacja może być zakorzeniona w doświadczeniu indywidualnym – w tym, co przeżyte, znaczące i autentyczne, co nadaje sens relacjom.

103 B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 199.

104 Tamże, s. II.

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę pogłębionego rozumienia podjętej problematyki, wyznaczając teoretyczne ramy zagadnienia oraz prezentując metodologiczne podstawy badań, ich wyniki i wnioski. Głównym celem badań było poznanie i rozumienie edukacyjnych sensów nadanych przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie spotkaniom z Innym. Badanie przeprowadziłam z wykorzystaniem metody hermeneutycznej, opartej na opisowo-interpretacyjnej analizie tekstów. Źródłem poznania i rozumienia stały się eseje studentów, które pozwoliły dostrzec spotkanie z Innym jako wielowymiarowe doświadczenie edukacyjne – obejmujące poznanie i rozumienie, działanie, współbycie i refleksyjne bycie o charakterze formacyjnym. Doświadczenie to zachodzi w relacji Ja-Inny, pomiędzy bytem w sobie i bytem dla siebie. Spotkanie z Innym ma również wymiar głęboko biograficzny, wpisany w indywidualną historię rozwoju człowieka, w której edukacja rozumiana jest jako proces nieustannego odkrywania siebie poprzez drugiego.

Słowa kluczowe: spotkanie z Innym, filozofia spotkania, edukacja akademicka, hermeneutyka.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium Sytuacji Wychowawczych*, Kraków 2003.
- Adamska-Staroń M., Łukasik B., *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*. „Podstawy edukacji” Propozycje metodologiczne, 5 (2012), s. 119–138.
- Adamska-Staroń M., Piasecka, M., Łukasik, B., *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007.
- Bauman T., *Edukacja wobec zmian w Europie*, w: *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, red. Ewa Rodziewicz, Gdańsk 1995, s. 155–162.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- Buchowski M., *Racjonalność. Translacja. Interpretacja*, Poznań 1990.
- Bukowski J., *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987.
- Cudowska A., *Inny w aksjologicznej przestrzeni wychowania*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI (2017), z. 3, s. 25–34.
- Cudowska A., *Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XVII (2011), s. 69–83.
- Cudowska A., *Uczenie się od Innego jako kompetencja w edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, T. XXI (2013), s. 107–119.
- Cudowska A., *Trajektorie osvajania obcości – od Obcego do Innego*, „Horyzonty Wychowania”, 22 (2023) nr 61, s. 11–22.
- Dilthey W., *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tł. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2004.
- Dymara B., *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, t. 1, Katowice 2014, s. 29–47.
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, tł. M. Żywicki, Poznań 2004.

- Folkierska A., *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 155–176.
- Gadamer H.G. *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wyb., oprac. K. Michalski, tł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 1979.
- Gadamer H. G., *Prawda i metoda*, Kraków 1993.
- Gadacz T. *O ulotności życia*, Warszawa 2008.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 107–113.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2, Kraków 2009.
- Grzybowski P., Idzikowski G., Inni, Obcy – ale Swoi. *O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Bydgoszcz 2018.
- Hałas E., *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tł. B. Baran, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Przyczynki do filozofii (Z wydarzania)*, tł. B. Baran, Kraków 1996.
- Jankowska D., *Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego – w świetle współczesnych dyskusji nad możliwościami naukowego poznania*, w: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. A. Bogaj, Warszawa–Kielce 2001, s. 182–190.
- Kierkegaard S., *Albo–albo*, tł. K. Toeplitz, t. 2, Warszawa 1976.
- Kmita J., *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1977.
- Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tł. D. Sztobryn, wstęp B. Śliwerski, Gdańsk 2005.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010, s. 321–335.
- Levinas E., *Czas i to, co inne*, tł. J. Migasiński, Warszawa 1999.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tł. M. Kowalska, wstęp B. Skarga, Warszawa 2002.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2(7) (2017), s. 19–36.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość a akomodacja*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, 1 (1997), s. 168–175.
- Nikitorowicz J., *Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wielość kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI (2017) z. 3, s. 13–24.
- Nikitorowicz J., *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, „Edukacja”, 3(150) (2019), s. 6–17.
- Nikitorowicz J., Guziuk-Tkacz M., *Wielokulturowość-międzykulturowość-transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Międzykulturowa”, 15 (2021) nr 2, s. 23–36.
- Nowicki A., *Spotkania w rzeczach*, Warszawa 1991.

- Ostrowska U., *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*, Kraków 2004.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
- Przećławska A., *Młódzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, wyb. K. Rosner, tł. P. Graff, Warszawa 1989.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 59–68.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Rugała H., *Spotkanie z Innym – doświadczenia nauczycieli i studentów pedagogiki*, „Colloquium: Pedagogika, Nauki o Polityce i Administracji. Kwartalnik”, (2021) nr 1(41), s. 137–148.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Inny i pedagogika: Doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu*, „Studia edukacyjne”, 28 (2013), s. 31–45.
- Sawicki K., *Propozycja aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej*, „Scripta Philosophica Zeszyty Naukowe Doktorantów Wydziału Filozofii KUL”, 1 (2012), s. 75–91.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- Smoter K., *Inny i inność a obszar „nowej etyki”. Refleksje na pograniczu filozofii i edukacji międzykulturowej*, „Filozoficzne Problemy Edukacji”, 3 (2020), s. 93–107.
- Skarga B., *Granice historyczności*, Warszawa 1989.
- Such J., *Szcześniak M., Filozofia nauki*, Poznań 1999.
- Suchodolska J., *Młódzież z Pogranicza wobec Inności – uczniowie ze szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2014/2015 – charakterystyka środowiska i badanych grup*, w: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży: studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 3: *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, Toruń 2017, s. 10–19.
- Szahaj A., *Teksty na wolności*, w: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka*, red. T. Kostryko, Warszawa, 1994, s. 167–177.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 248–260.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyk*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 119–129.
- Tischner J., *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia”, 10 (1978), s. 73–98.
- Tischner J., *Filozofia współczesna*, Kraków 1989.
- Tischner J., *Etyka a historia. Wykłady*, Kraków 2008.
- Tischner J., *Boski młyn*, Kraków 1992.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2012.
- Tischner J., *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017.
- Tischner J., *Idąc przez puste Błonia*, Kraków 2005.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007.