

Maria Mendel

Pedagogika społeczna w zwrocie epistemologicznym: orientacja kosmopolityczna

*Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce,
z podziwem dla Jej dokonań
i wdzięcznością za mistrzowskie lekcje
teoretycznego myślenia*

Wprowadzenie

Myśl pedagogiczna Ewy Marynowicz-Hetki może być interpretowana jako wyraz poszukiwania nowych sposobów postrzegania uczenia się społecznego w relacjach typu pomocowego (Marynowicz-Hetka 2006; 2011; 2012; Marynowicz-Hetka, Kubicka 2011 i wiele in.), analizy aktywności (ostatnio: 2016, 2019, przedtem wiele in.), teorii pedagogiki społecznej jako pola refleksji i pola działania (2006, 2012, 2019, wiele in.). Można byłoby długo kontynuować listę zagadnień, które autorka widzi innowacyjnie. Na tym szerokim horyzoncie dokonań Ewy Marynowicz-Hetki dostrzegam jej pogląd epistemologiczny, który wykracza poza tradycyjne podejścia do teorii w zakresie tworzenia wiedzy. Moim zdaniem refleksja naukowa Ewy Marynowicz-Hetki stanowi wyraz nowej orientacji epistemologicznej w naukach pedagogicznych, w szczególności w pedagogice społecznej. Studiując ją, można zauważyć, jak wpisuje się w perspektywę zwrotu epistemologicznego, w którym swoją obecność wyraźnie zaznacza refleksja pedagogiczna – o uczeniu się, podmiotowości, tożsamości (Andreotti 2010; Rizvi 2008 i in.). Orientacja wypracowana przez Ewę Marynowicz-Hetkę wydaje się zasilać jeden z nurtów zwrotu epistemologicznego w myśli edukacyjnej, wzbogacając go o perspektywę społeczno-edukacyjną rozwijaną w kontekście relacyjnym. Nurt ten scala idea kosmopolityzmu, szeroko aktualnie obecna w postrzeganiu pojęć

i strukturalnych rozwiązań pedagogicznych (Rizvi 2008; Todd 2008; Mignolo 2010 i in.). Rozwijam te zagadnienia w niniejszym tekście, próbując tym samym uzasadnić włączenie w ów nurt twórczości naukowej Ewy Marynowicz-Hetki.

Zwrot epistemologiczny

Współczesne modele epistemologiczne były krytykowane od dawna. Jak pisał Mieczysław Malewski, od ćwierćwiecza przynajmniej trwa

spór z filozofią nauki o podstawy ludzkiej wiedzy i źródła uprawomocniającej je racjonalności. Wiążąc je ze zmieniającym się życiem społecznym i kulturą, nakazuje pytać o zmiany społeczne, jakich doświadczamy, i analizować ich implikacje dla historycznie ewoluującego ideału wiedzy naukowej (Malewski 2012, s. 36).

Na tym tle trwają poszukiwania innych ujęć teorii wiedzy, modeli epistemologicznych odmiennych od tradycyjnych, ukształtowanych najczęściej na gruncie modernistycznym albo w kontrze wobec niego, ale z utrzymaniem stale tej samej, zachodniej formuły myślenia. Przykładem mogą tu być nowe koncepcje i teorie, które powstają – ogólnie od początku XXI wieku – i w których podkreśla się konieczność nowych orientacji epistemologicznych, wyraźnie ogłoszonych z pozycji niezachodnich, z globalnego Południa. Ta akurat wersja epistemologicznego zwrotu określana jest jako *coloniality of knowledge* – kolonialność wiedzy (zob. m.in. Peckham 2011; Knobloch 2016). Pojęcie to odnosi się do specyficznej formy kolonialności kulturowej, która ma charakter globalny i przejawia się jako dominujące sposoby myślenia, rozumienia i poznawania, obecne w podobny sposób w naukach społecznych czy naukach o kulturze i – szerzej – humanistyce. Stąd dostrzegający to myśliciele – szczególnie ci, którzy pochodzą dosłownie lub symbolicznie „z Południa” (czyli „spoza Zachodu”) albo utożsamiający się z tym widzeniem – niejako „odzyskują” skolonizowaną refleksję, promując epistemiczną i epistemologiczną dekolonizację.

Dążenia te znajdują szeroki odzew. W środowisku socjologicznym może potwierdzać go np. kierunek obrany najpierw przez amerykańskie (American Sociology Association), a później przez międzynarodowe stowarzyszenie przedstawicieli tej dyscypliny (International Sociology Association) i zaprezentowany *explicite* w wypowiedziach jego prezesa, Michaela Burawoya, optującego za socjologią publiczną, organiczną, co oznacza m.in. epistemologię wolną od „zachodniej” dominacji, zdekolonizowaną (zob. Burawoy 2004, 2015)¹. Burawoy, w świetle przestudiowanych różnic pomiędzy socjologiami w różnych rejonach

¹ Wątek ten, wraz z uwzględnieniem dyskusji z głosem Burawoya, zob. Mendel (2017).

świata, postulował „prowincjalizację” socjologii dominującej². Znaczące jest w kontekście wspomnianej „kolonialności wiedzy”, że wypowiadał się nie tylko dostrzegając problem kolonizacji epistemologicznej, ale i sposoby jej zastopowania przez ową prowincjonalizację:

Amerykańska socjologia, bez spisku i premedytacji ze strony praktykujących ją osób, staje się hegemonem na skalę światową. Stoi więc przed nami szczególne wyzwanie, by sprowincjonalizować naszą własną socjologię, by zdjąć ją z piedestału uniwersalności i rozpoznać jej specyfikę i narodową siłę. Ponownie musimy wypracować dialog z innymi socjologiami narodowymi, zdając sobie sprawę z ich lokalnych tradycji czy aspiracji, by uczynić socjologię dyscypliną lokalną. Musimy myśleć w globalnych kategoriach, by dostrzec wyłaniający się globalny podział pracy socjologicznej. Jeśli Stany Zjednoczone rządzą przy pomocy swej socjologii akademickiej, to musimy wspierać socjologie publiczne w krajach Globalnego Południa i socjologie praktyczne w Europie. Musimy umacniać sieci socjologii krytycznych, które wykraczają nie tylko poza ramy dyscypliny, ale i poza granice narodowe. Musimy stosować naszą socjologię do nas samych, zyskać większą świadomość na temat globalnych sił, które kierują naszą dyscypliną, żebyśmy mogli nimi sterować, a nie jedynie być przez nie sterowanymi (Burawoy 2004, s. 550).

W ten sposób, w kontrze wobec globalnej dominacji amerykańskiej „socjologii narodowej” i w ukierunkowaniu na to, co globalne, lecz ponadnarodowe (sieci), w kosmopolitycznym duchu dokonuje się epistemologiczna dekolonizacja w socjologii.

Zwrot epistemologiczny w myśli edukacyjnej: kosmopolityczność

W początkach XXI wieku również w myśli o edukacji zarysowała się perspektywa epistemologicznej zmiany, odnosząc się do sposobu postrzegania wiedzy, uczenia się i tożsamości (Andreotti 2010; ed. 2014). Towarzyszyły temu wezwania do kosmopolityzmu, a zwłaszcza „kosmopolitycznego uczenia się” jako alternatywnego – pedagogicznego i epistemologicznego – podejścia do edukacji (Rizvi 2008; Todd 2008; Mignolo 2010). Wezwania te przybierają rozmaite, mniej lub bardziej intrygujące postaci. Do tych drugich można zaliczyć, na przykład, skoncentrowane na idei edukacji globalnej postulaty nowego spojrzenia na instrumentalizm w przestrzeni globalnej edukacji obywatelskiej (Marshall 2011).

W świetle celu mojej wypowiedzi na baczniejszą uwagę zasługuje podejście Sharon Todd i pytanie postawione przez nią w kontekście dostrzeganego bezsensu idealistycznych apeli o „więcej humanizmu w edukacji”, „kultywowanie tego, co humanistyczne” itp. To kwestia: „jak wyobrażamy sobie edukację, która ma

² Burawoy nawiązuje tu prawdopodobnie do koncepcji „prowincjonalizacji” zaproponowanej przez Dipesh Chakrabarty’ego w jego *Provincializing Europe*, gdzie mowa o potrzebie re-centralizacji Europy, która może być centrum wielu wiedzy lokalnych mogących stać się ważnymi ośrodkami tworzenia wiedzy (Chakrabarta 2011).

na celu niekultywowanie tego, co ludzkie... ale zamiast tego stara się stawić temu czoła – ruszyć, by powiedzieć, bez sentymentalizmu, idealizmu lub fałszywej nadziei?” (Todd 2008, s. 9)³. Jej filozofia „kosmopolitycznego uczenia się”, która może być interpretowana jako mocne ostrzeżenie dla globalnych edukatorów szermujących hasłami humanizmu i kosmopolityzmu, wydaje się korespondować z myślą Ewy Marynowicz-Hetki. Bliska jej będzie na pewno Todd, która sądzi, że

[d]opóki kosmopolityzm ma na celu formowanie, zachęcanie lub kultywowanie u młodzieży człowieczeństwa, które jest już przecież postrzegane jako „wspólne”, nie pozwala nam to zmierzyć się z dużo trudniejszym i bliższym zadaniem stawiania twarzą w twarz z wywołującymi problemy aspektami ludzkich interakcji, pojawiającymi się w określonych czasach i miejscach (Todd 2008, s. 21)⁴.

Ewa Marynowicz-Hetka nierzadko wprost pisała o podobnych zapatrywaniach. Na przykład, postulując paradygmat humanistyczny, ale w siości pragmatycznej odmianie, przeniknięty solidarnością „na co dzień”, stwierdziła, że

praktyka pracy socjalnej zatoczyła koło – od perspektywy humanistycznej i wiary w człowieka oraz jego nieograniczone możliwości działania, poprzez zachwyt nad technologicznym wymiarem praktyki pracy socjalnej, jej profesjonalizacją i specjalizacją, aż do powrotu, po kryzysie aksjologicznym, do orientacji humanistycznej. Wydaje się, że orientacja solidarnościowa w praktyce pracy socjalnej okaże się bardziej przydatna dla rozwoju społeczeństw, a przede wszystkim pozwoli upodmiotowić jednostki i równocześnie zachęcić je do aktywności (Marynowicz-Hetka 2012, s. 126).

Ewa Marynowicz-Hetka rozwija społeczno-pedagogiczną refleksję, która jest teorią pedagogiki twardo „stapającej po ziemi”, prowadzonej w odniesieniu do konkretnych ludzi, miejsc, wydarzeń (wyprowadzonej z nich i prowadzącej ku nim); pedagogiki „tu i teraz”, nieignorującej problemów, którymi jako społeczeństwo naprawdę jesteśmy pochłonięci, i śmiało ku nim wychodzącej z poczuciem gruntu uchwyconego w pewności, że są one częścią świata, w którym żyjemy, czyli częścią nas samych. Pedagogiki oferującej pluralizm, krytyczność, refleksyjność, złożoność i różnorodność. Pedagogiki opowiadającej się za formą kosmopolitycznego uczenia się i tworzenia wiedzy oraz coraz lepszego postrzegania tych procesów i ich wyników poprzez rozwój cnót epistemicznych. Należy do nich sprawiedliwość epistemiczna.

³ W oryginale: „how do we imagine an education that seeks not to cultivate humanity... but instead seeks to face it – head on, so to speak, without sentimentalism, idealism or false hope?”.

⁴ W oryginale: „So long as cosmopolitanism aims to mould, encourage, or cultivate in youth a humanity that is already seen as ‘shared’ it prevents us from confronting the far more difficult and much closer task at hand of facing the troublesome aspects of human interaction that emerge in specific times and places”.

Kosmopolityczna pedagogika oparta na sprawiedliwości epistemicznej

Wśród cnót epistemicznych dla Ewy Marynowicz-Hetki, zainteresowanej pedagogiką społeczną, czyli tym, co jest sferą wychowania, a mieści się w relacjach „pomiędzy” człowiekiem i światem, sprawiedliwość epistemiczna wydaje się najistotniejsza (zob. 2019⁵). Wyjaśniając ją, posłużę się stanowiskiem dotyczącym tej epistemicznej cnoty, doskonale mieszczącym się w przedstawionym kontekście, a zaproponowanym przez Ewę Domańską w nawiązaniu do „nowej humanistyki”, inaczej: humanistyki, która weryfikuje swoją „nowoczesność” i tym samym „zachodniość”, oswobodzając się i dekolonizując sposoby patrzenia na wiedzę powstającą w jej obszarze. Domańska uznaje sprawiedliwość epistemiczną za „dyrektywę sterującą prowadzonymi w ramach tej humanistyki badaniami” (2017, s. 42). Operując tym pojęciem oraz pojmowaniem niesprawiedliwości epistemicznej jako kolonizacji bądź narzucania owej dyrektywy, autorka – mając na uwadze sytuację w Polsce – kreuje własne rozwiązania dekolonizacyjne. Według niej powinny one polegać na „podwójnej dekolonizacji”, ponieważ Polska kolonizowana jest zarówno zewnątrz, stając się intelektualną peryferią wobec światowych centrów tworzenia wiedzy, jak i wewnątrz, kiedy polskie ośrodki flagowe, takie jak Warszawa czy Kraków, kolonizują mniejsze ośrodki uczelniarne, muzealne i in., czyniąc je wobec siebie peryferyjnymi (tamże, s. 46). Jasno przy tym odcinając się od posądzeń o promowanie „romantycznego natywizmu humanistycznego” czy „intelektualnego nacjonalizmu”, albo o brak szacunku dla dokonań myśli zachodniej (tamże, s. 48), Domańska w przedstawionym kontekście formułuje cel sprawiedliwej epistemologii – jak się wydaje – do odnalezienia wprost, *explicite* w profilu działalności naukowej Ewy Marynowicz-Hetki. Ten cel (precyzyjnie: cel „kierującej się sprawiedliwością epistemiczną »nowej humanistyki«”) to

budowanie „zrównoważonej epistemologii”, która przyczyniłaby się do neutralizacji uprzywilejowanej wiedzy zachodniej (i wiedzy tworzonej przez polskie centra) wobec innych rodzajów wiedzy i podejść, które powstały w innych rejonach świata (i Polski) i nie opierają się na jej pryncypiach lub rozumieją owe pryncypia odmiennie, w sposób właściwy dla lokalnych kontekstów tworzenia wiedzy (Domańska 2017, s. 46–47).

Idea zrównoważonej epistemologii spotyka się z ideą pedagogicznie rozumianych dążeń demokratyzacyjnych, m.in. przez fakt uwzględniania w niej kategorii takich, jak „nieposłuszeństwo epistemiczne”, stanowiących bezpośrednią referencję do

⁵ To referencja do monografii Ewy Marynowicz-Hetki pt. *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, moim zdaniem kluczowej w tym zakresie (wyd. 2019, znanej mi z powodu roli recenzenta wydawniczego).

„nieposłuszeństwa obywatelskiego”. Argentyński klasyk kosmopolitycznej myśli w zwrocie epistemologicznym, geopolityk wiedzy Walter D. Mignolo twierdzi, że

nieposłuszeństwo epistemiczne (epistemic disobedience) jest konieczne, by prowokować *nieposłuszeństwo obywatelskie* (Gandhi, Martin Luther King), będąc jego punktem zwrotnym. W ramach nowoczesnej, zachodniej epistemologii nieposłuszeństwo obywatelskie [...] może prowadzić jedynie do reform, lecz nie do transformacji (Mignolo 2009, s. 15)⁶.

Epistemicznie sprawiedliwa pedagogika społeczna Ewy Marynowicz-Hetki

To, co naukowo robi Ewa Marynowicz-Hetka, rozumiem jako przykład epistemicznie sprawiedliwego rozwijania pedagogiki społecznej. Jej zrównoważona epistemologia kieruje się epistemicznym nieposłuszeństwem, by transformować myśl i społeczeństwo, stwarzając warunki zarówno dla wolności myśli, jak i demokratycznej wolności społeczeństwa, w którym powstaje. Uzasadnienie nie wydaje się tu konieczne – taka interpretacja tych dokonań w świetle dorobku tej autorki jest raczej oczywista. Można jedynie wspomnieć w tym miejscu (nawiązując do „wskaźników” sprawiedliwej epistemologii, jakie sformułowała Domańska [2017, s. 48]), że Ewa Marynowicz-Hetka od lat udostępnia w Polsce wiedzę tworzoną na Zachodzie, szczególnie we Francji. Czyni to w sposób dekolonizacyjny w tym znaczeniu, że krytyczny i pozwalający na jej krytyczną recepcję w Polsce. Jedno z niedawnych osiągnięć w tym zakresie to opatrzone wstępem i licznymi, niezwykle w tym kontekście istotnymi komentarzami Marynowicz-Hetki jej własne tłumaczenie leksykonu J.-M. Barbiera (2016). W sposobie, w jaki podała to opracowanie, widać nową konceptualizację stworzonej przez Barbiera i uzupełnionej przez siebie siatki pojęć. Tłumaczka skonfrontowała pojęcia przedstawione w *Leksykonie* z ich polskimi znaczeniami, a także z ich kulturowym, społecznym i edukacyjnym tłem, nie zabierając nic z przekazu autora (który w tekście głównym tłumaczenia pozostaje bez zmian). W rezultacie zaprezentowała polskiemu czytelnikowi lokalną teorię analizy aktywności, aktualną i żywą w lokalnych uwarunkowaniach, czerpiącą z francuskiego źródła z pełnym dla niego szacunkiem, lecz z zachowaniem krytycznego, kontekstowego (hermeneutycznego) podejścia. Uczyniła to bardzo przekonująco, co znalazło podstawy w jej własnym, bogatym doświadczeniu badawczym i społeczno-edukacyjnym. Ponadto *Leksykon* w tłumaczeniu i opracowaniu Marynowicz-Hetki, zawierając liczne pojęcia z sieci tworzących wiedzę potoczną, ciekawie reinterpretuje je w świetle

⁶ Przytaczam w tłumaczeniu Ewy Domańskiej (za: Domańska 2017, s. 46).

potrzeb operacyjnie rozumianego naukowego poznania i – w rezultacie – konstruuje komunikatywny język (w sensie zarówno szerzej niż jedynie w akademickich kręgach dostępnego języka naukowego, jak i języka polskiego, korzystającego na spotkaniu z językiem francuskim). Język ten zasila obszar nauki – i polskiej, i międzynarodowej, stając się narzędziem generowania wiedzy oraz wzbogacając wymianę, jaka zachodzi w życiu społeczno-naukowym. Staje się w ten sposób manifestacją korzyści z idei zrównoważonej epistemologii, na gruncie polskim – w wersji Ewy Marynowicz-Hetki.

Teoria Barbiera nie jest jedyną, która okazała się dla tej autorki przyczynkiem do uprawiania sprawiedliwej, dekolonizacyjnej praktyki epistemologicznej. Zafascynowana myślą francuską, w ostatnich dziesięcioleciach uprzystępniała m.in. Gastona Bachelarda, Paula Ricœura, Michela Foucaulta w sposób bliski temu, którym posłużyła się, przybliżając Barbiera. Przy zachowaniu fascynacji, nie dawała się uwieść ich radykalnym, kuszącym swoją awangardą wywodom. Szczególnie wyraźnie produktywność tego podejścia widać w – obecnej szeroko i bardzo interesująco w publikacjach Marynowicz-Hetki rozwijanej – teorii relacji jednostki/podmiotu działającego z samym sobą. Autorka od dawna wzbogaca o ten aspekt – wywodzący się od Heleny Radlińskiej – opis relacyjnej koncepcji człowieka. W najnowszej książce czyni to z perspektywy myśli trzech wybitnych Francuzów, wprzęgniętej we własną, nośną teoretyzację (Marynowicz-Hetka 2019). W przywołanej monografii Ewy Marynowicz-Hetki, czyli najbardziej aktualnym, skontekstualizowanym w teraźniejszości odczytaniu przesłania z początków pedagogiki społecznej, przykuwa uwagę sposób, w jaki autorka porusza się wśród starych i nowych kategorii, i co z nimi robi, tworząc własne. Na przykładzie zaczerpniętego od Foucaulta „dyspozytywu” można powiedzieć, że fantastycznie je ożywia, m.in. przez nadawanie im statusu kategorii operacyjnych, znakomicie pracujących w obszarze pedagogiki społecznej. W ten sposób powstaje pedagogika społeczna niezmiennie głęboko teoretyczna – jak to u Ewy Marynowicz-Hetki – aczkolwiek, jak wspomniałam, twardo „stąpająca po ziemi”, bo bezwzględnie referencyjna wobec praktyki, zanurzona w intersubiektywnej przestrzeni uwspólnionego doświadczenia.

W lekturze ostatniej książki, ale i wcześniejszych dzieł, fundujących specyfikę pedagogiki społecznej Ewy Marynowicz-Hetki, nie opuszcza czytelnika myśl, że ma do czynienia z zachwycającym doświadczeniem. Czuje on, że przez tę współczesną, konceptualnie wykwinłą parafrazę klasyki pedagogicznej czy zachodniej awangardy myśli społecznej i humanistyki zyskuje dostęp jednocześnie do postaci refleksji społeczno-pedagogicznej, aktywnej w ramach aktualnych kontekstów i języków (migoczącej znaczeniami współczesnej rzeczywistości i o nią zatroskanej), oraz do tej, którą komponują elementy indywidualnie autorskie, nasycone osobistym przeżyciem intelektualnym, tworzące pedagogikę

społeczną z summy, jaką stanowią doświadczenia indywidualne tej autorki powiązane z jej pełnym badawczym wrażliwością byciem w świecie.

Ewa Marynowicz-Hetka swoją epistemicznie sprawiedliwą pedagogiką społeczną stworzyła nową jakość, która *explicite* wyraża charakterystyczne dla niej współmyślenie – transwersalne przekraczanie myślenia jednostkowego. Pisała o nim, zauważając, że tylko pogłębiona znajomość i silna identyfikacja ze „swoją” dyscypliną pozwala na transwersalność i chroni przed korzystaniem z dorobku innych, stającym się „prostym łączeniem” (Marynowicz-Hetka 2019). Niemożliwe, by takie znaleźć w jej pisarstwie.

Bibliografia

- Andreotti V. (2010), *Glimpses of a postcolonial and post-critical global citizenship education*, [w:] G. Elliot, C. Fourali, S. Issler (eds), *Education and Social Change. Connecting Local and Global Perspectives*, Continuum, London, s. 233–245.
- Andreotti V. (ed.) (2014), *The Political Economy of Global Citizenship Education*, Routledge, Abingdon–New York.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Burawoy M. (2004), *O socjologię publiczną*, przemówienie prezydenckie z roku 2004, tłum. A. Dziuban, <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Translations/Poland/ASA.Polish.pdf> (dostęp: 2.06.2019).
- Burawoy M. (2015), *Facing an unequal world*, „Current Sociology”, no. 63 (1), s. 5–34.
- Chakrabarta D. (2011), *Prowincjonalizacja Europy. Myśl postkolonialna i różnica historyczna*, tłum. D. Kołodziejczyk, T. Dobrogoszcz, E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Domańska E. (2017), *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drukie”, nr 1, s. 41–59.
- Knobloch P.D. (2016), *Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality*, [w:] M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim, C. Freitag (ed.), *Kulturen der Bildung Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnissbestimmungen*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, s. 19–28.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 4 (60), s. 29–46.
- Marshall H. (2011), *Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools*, [w:] V. Andreotti (ed.), *The Political Economy of Global Citizenship Education*, Routledge, Abingdon–New York, s. 411–426.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2011), *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie. Punkt wyjścia*, [w:] Z. Domżał, L. Witkowski (red.), *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (2012), *Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej: istota i sens*, „Zoon Politikon”, nr 3, s. 109–127.

- Marynowicz-Hetka E. (2016), *Posłowie*, [w:] J.-M. Barbier, *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 271–289.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E., Kubicka H. (2011), *Praca w środowisku/ze społecznościami – wybrane aspekty na podstawie źródeł francuskich (frankofońskich)*, [w:] B. Skrzypczak (red.), *Organizowanie społeczności lokalnej. Analizy, konteksty, uwarunkowania*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 144–166.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mignolo W.D. (2009), *Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom*, “Theory, Culture and Society”, vol. 26, no. 7–8, s. 159–181.
- Mignolo W.D. (2010), *Cosmopolitanism and the de-colonial option*, “Studies in Philosophy and Education”, vol. 29 (2), s. 111–127.
- Peckham R. (2011), *Diseasing the city. Colonial noir and the ruins of modernity*, “Fast Capitalism”, vol. 8 (1), http://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/8_1/peckham8_1.html (dostęp: 2.06.2019).
- Rizvi F. (2008), *Epistemic virtues and cosmopolitan learning*, “Australian Educational Researcher”, vol. 35, no. 1, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ793460.pdf> (dostęp: 2.03.2019).
- Todd S. (2008), *Toward an Imperfect Education. Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.