„CHOWANNA" 2023, T. 1–2 (60–61)
ISSN 2353-9682
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.11
s. 1 z 26

Piotr Mosiek
Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie
https://orcid.org/0000-0002-1645-4707

O edukacyjnych pożytkach z odczytywania Floriana Znanieckiego Tropy pedagogiczne z dzieła Lecha Witkowskiego

On the Educational Benefits of Interpreting Florian Znaniecki Pedagogical Trails from the Lech Witkowski's Work

Abstract: This article attempts to continue the perspective on the pedagogical reading of Florian Znaniecki's scholarly output, broadly presented by Lech Witkowski in his book *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. A thorough interpretation of the works of the eminent sociologist allows us to see important pedagogical premises for the development of the contemporary school and education system. The text highlights the most significant educational ideas that can provide a valuable source of inspiration for thinking about the school of the future and its effective modernisation.

Keywords: humanities, social memory, scientific responsibility, reception of ideas, civilisation of the future, school of the future, Florian Znaniecki, Lech Witkowski

Gdzie znikło to drzewo, które spinało
Ziemię z niebem? Co takiego jest pod moimi dłońmi,
Czego nie wyczuwam dotykiem?
Philip Larkin: *Nadchodzi* (tłum. Jacek Dehnel)

Słowo wprowadzające

Artykuł stanowi próbę kontynuacji pedagogicznego odczytywania dorobku naukowego Floriana Znanieckiego, którego to odczytania podjął się na szeroką skalę Lech Witkowski w swojej ostatniej książce *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Wnikliwa interpretacja dzieł wybitnego socjologa pozwala na dostrzeżenie ważnych pedagogicznych treści mogących mieć znaczenie dla rozwoju współczesnej rodzimej szkoły i współczesnego systemu edukacji. Niniejszy tekst jest próbą uwypuklenia najistotniejszych edukacyjnych idei, które stanowić mogą cenne źródło inspiracji dla myślenia o szkole przyszłości oraz skutecznej modernizacji tej instytucji w chybotliwym czasie płynnej nowoczesności.

Autorytet, nauka, prawda i myśl słaba – trajektorie badawczych peregrynacji uczonego

Jednym z istotnych komponentów kultury każdego segmentu społeczeństwa jest autorytet. „Uczeni – jako swoista kategoria społeczna – są określeni rozwojem nauki, jej stanem zaawansowania i rolą, jaką spełniają w danym społeczeństwie”[1]. Upatrywanie w nauce kluczowego czynnika modernizacyjnego trajektorii przeobrażeń społeczno-gospodarczych[2] sprzyja zatem rozwojowi nauki oraz wzrostowi jej społecznej rangi. Autorytet i prestiż uczonego są wypadkową wielu czynników (między innymi wyrastają z osiągnięć i zasług uczonego w sferze działalności poznawczo-badawczej, wychowawczej, organizacyjnej, instytucjonalnej) i mają związek z systemem wartości obowiązującym w danym społeczeństwie oraz z odpowiadającym temu syste-

[1] J. Sztumski: *Autorytet i prestiż uczonego.* W: *Autorytet w nauce*. Red. P. Rybicki, J. Gołkowski. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 27.

[2] O relacjach pomiędzy zmianą społeczną, cyklami modernizacyjnymi społeczeństwa a rozwojem nauki, dyfuzją innowacji i rewolucją informatyczną pisze A. Radziewicz-Winnicki w: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

mowi hierarchicznym porządkiem. W obrębie społeczności uczonych kluczowe wydają się trzy aspekty funkcji kulturotwórczej pełnionej przez autorytet: aspekt grupotwórczy – polegający na krystalizowaniu wokół siebie kręgów osób stanowiących wspólnotę myśli, słowa i działania (praktyki zawodowej); aspekt naukotwórczy – kreowanie dzieł istotnych dla dorobku uprawianej teorii i metody; oraz aspekt wychowawczy – powszechnie uznawany już etos uczonego i jego prestiżowy status społeczno-zawodowy uprawniają go do pełnienia roli mistrza w stosunku do adeptów nauki, a tym samym do transmisji norm i reguł uprawiania zawodu pracownika naukowego[3]. Wśród funkcji i zadań, jakie pełni autorytet w odniesieniu do kształtowania organizacji życia społecznego, wyjątkowo istotne wydaje się gwarantowanie prawdziwości ludzkich działań i słów, konstytuowanie artykułowanych sądów/stanowisk/twierdzeń oraz wiarygodności ich krytyki. Z jednej strony taka influencja autorytetu daje poczucie gwarancji prawdy wyrażonego osądu (czy jego krytyki), z drugiej zaś – niesie z sobą niebezpieczeństwo utrwalania dogmatycznego sposobu myślenia, konformizmu intelektualnego, a nadto – bezkrytycznego stosunku do społecznie i historycznie przecież warunkowanego autorytetu.

Zbyszko Melosik wyróżnia dwa typy stratyfikacji naukowców w zhierarchizowanej i opartej na konkurencji przestrzeni uprawiania nauki. „Jedna z konstrukcji sukcesu opiera się na idei posiadanego w społeczności akademickiej statusu biograficznego, druga związana jest z osiągnięciami naukowca w formalnej ewaluacji (związanymi zwykle ze zdobytymi punktami za publikacje). Istotą obu jest dążenie do poszukiwania/odkrywania/wytwarzania wiedzy, a następnie jej upowszechniania"[4]. Tym, co te stratyfikacje różni, jest odmienność społecznego kontekstualizowania wiedzy, publikowanych dzieł, a także indywidualnej pozycji uczonego jako badacza. Status jest wynikiem uznania budowanej przez lata kariery zawodowej pozycji uczonego w środowisku akademickim. Prowadzenie badań, publikowanie ich rezultatów, oryginalność wkładu w rozwój uprawianej dyscypliny naukowej, kreowanie nowych idei, forma upowszechniania swoich osiągnięć, charyzmatyczna osobowość, zdobywane nagrody naukowe czy też udział w prestiżowych komitetach, zespołach, panelach stratyfikują naukowca na szczycie statusowej hierarchii. Stanowią ponadto o społecznym i symbolicznym kapitale uczonego, kwalifikują go bowiem do ekskluzywnego grona akademickiej arystokracji. Alternatyw-

[3] J. Goćkowski: *Funkcje autorytetów naukowych w świecie uczonych*. W: *Autorytet w nauce...*, s. 39–64.

[4] Z. Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 85.

na ścieżka dochodzenia do sukcesu w nauce jest związana z przyjęciem reguł algorytmicznej ewaluacji, której jaskrawy przejaw stanowi walka o wysoko punktowane publikacje, głównie artykuły. Zwykle młodsi badacze, jak wskazuje Melosik, lepiej odnajdują się w obszarze formalnej ewaluacji, w poszukiwaniu parametryzacyjnych korzyści, często głównie z uwagi na krótkoterminowy charakter zadania; wieloletnie projekty badawcze służą głównie petryfikowaniu statusu biograficznego, w wyjątkowych sytuacjach sprzyjają budowaniu „szkoły naukowej" oraz grona uczniów skupionych wokół swego Mistrza.

Z uwagi na fakt, iż praca naukowa należy do aktywności szczególnie nobilitujących, uczonych powinien charakteryzować wzór osobowy określający uznawane cnoty oraz wartości, które w przypadku dostrzeganej dewaluacji postaw moralnych i ekspansji nikczemności wybrzmiewać powinny wyjątkowo jaskrawo i jednoznacznie. Bywa jednak, że brak naukowej przyzwoitości, pozoranctwo czy też fikcjonalność naukowych rytuałów, a przede wszystkim uznanie własnej nieomylności znajdują swoje ucieleśnienie w destrukcyjnej dla nauki pysze. Przekonanie o wyższości własnej wiedzy, reprezentowanego paradygmatu nad wiedzą i paradygmatami innych, odrzucanie dorobku i negowanie przeszłych dokonań, wreszcie – bezkrytyczne uznawanie nadrzędności poznania naukowego nad innymi typami wiedzy i wnioskowania przyjmują postać różnego rodzaju pychy[5] prowadzącej do upłynniania standardów etycznych obowiązujących naukowca.

Mimo iż podejście do wiedzy może mieć charakter reprodukcyjny bądź przetwarzający[6], zajmowanie się nauką (pomińmy jednak aspekt postrzegania jej jako systemu konkurencji) zobowiązuje przecież uczonego do uznania własnej omylności w złożonym procesie dochodzenia do prawdy. Konsekwencją tego założenia staje się przyjęcie przez badacza postawy intelektualnej pokory wobec przedmiotu poznania, szczególnie gdy jest nim myśl rozległa, osadzona w przekraczających ramy poszczególnych nauk dziełach i rozprawach. Poznawczemu nastawieniu na realia, na rzeczy bezpośrednio dostępne zmysłom towarzyszyć winna ontologiczna czujność uobecniana w subtelnej wrażliwości

[5] M. Szpunar: *Pycha w nauce*. „Zarządzanie w Kulturze" 2020, nr 21, z. 4, s. 289–401. Autorka charakteryzuje (za Andrzejem Bukowskim) cztery główne rodzaje pychy w nauce: technokratyczną, scholarską, nowatorską i scjentystyczną, wskazuje ponadto na szczególne cechy ich emanacji w środowisku naukowym.

[6] T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

na imponderabilia, konteksty oraz transcendentalia[7]. Martina Heideggera zwrot ku myśleniu kontemplacyjnemu stanowi swoiste podważenie eksplanacyjnej mocy nauki i jednocześnie zbliża się w swej istocie do myślenia słabego, którego cechą szczególną „jest docenienie wagi namysłu, refleksji i nieustannego przemyśliwania, tak, by móc odkrywać na nowo nawet to, co się wie »na pewno«"[8]. Prawda w tym ujęciu nie ma waloru oczywistości, a jest raczej wynikiem procesu weryfikacji do niej prowadzącym, owocem interpretacji pojmowanej przez Gianniego Vattima jako odgadnięcie czy też odsłonięcie, jako hermeneutyczny akt ukazujący nowe horyzonty wiedzy w kategoriach interdyscyplinarności i (nawiążę do dzieła Lecha Witkowskiego) transaktualności, dalece wykraczających poza wszelkie historyczno-kulturowe uwarunkowania/ograniczenia[9].

Humanistyka, integralność wiedzy i pamięć społeczna O warunkach recepcji idei Floriana Znanieckiego

Wielowiekowa tożsamość humanistyki, odmienność podejść badawczych i zamysłów dotyczących kształtu humanistyki warunkują polimorficzność jej współczesnych podejść interpretacyjnych oraz ulokowań w całokształcie kultury. Do szerszego traktowania humanistyki odwołuje się Tadeusz Lewowicki, określając ją „jako nurt myśli dotyczącej kondycji człowieka, świata stworzonego przez człowieka (świata idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensu i stylu (stylów) życia oraz wielu innych zagadnień egzystencji, rozwoju i kształtowania (się) człowieka, rozumienia jego zachowań. W tym ujęciu jest to pewna formacja intelektualna wykraczająca poza ramy nauki (jak przedstawiają to encyklopedie). Takie pojmowanie humanistyki zbliża ją do refleksji o człowieku, zbliża do tego obszaru filozofii, który dotyczy człowieka, jego życia, wytworów myśli, sensu i sposobów życia"[10]. Tradycja idei humanistycznych sięga starożytności i towarzy-

[7] J. Mizińska: *Niewiedza i głupota.* W: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy.* Red. A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło. Wydawnictwo KUL, Lublin 2015, s. 11–20.

[8] M. Szpunar: *O doniosłości niepewności i myśli słabej.* „Zeszyty Prasoznawcze" 2021, nr 3 (247), s. 91. https://doi.org/10.4467/22996362PZ.21.021.13886.

[9] G. Vattimo: *Dialektyka, różnica, myśl słaba*. Tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki. W: *Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów.* Red. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki. Księgarnia Akademicka, Kraków 2015, s. 133–148.

[10] T. Lewowicki: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2007, s. 15.

szy człowieczej kulturze we wszystkich okresach jej rozwoju; *eo ipso* humanizm ze swymi wewnętrznymi napięciami oraz idiosynkrazjami zawsze oddawał ducha epoki, towarzyszące mu frustracje oraz ideowe/ideologiczne przesilenia. „Humanizm jako pewien pogląd na świat i pewna postawa człowieka miał oczywiście swą dziejową genealogię, ale przekraczał zawsze historyczne granice epok, które go rozwijały, stając się trwałym i powszechnym dobrem ludzkiego świata, wyniesionym ponad zmienność i ograniczoność czasów, chociaż zakorzenionym w ich konfliktach i nadziejach”[11].

Wprawdzie już dekady temu Bogdan Suchodolski nawoływał do integrowania świata humanistycznego z dziedzinami nauki o proweniencji dalece wykraczającej poza horyzonty humanistyki (wyłączając z tego działalność ludzką zmierzającą do niegodziwości i zadawania zła)[12], jednakże komercjalizacja uniwersytetów, ekstyrpacja przyzwoitości z przestrzeni publicznej/społecznej, pułapki ideowe współczesności (na przykład postmodernizm) czy też obskurantyzm stanowiący uzasadnienie dla antyintelektualizmu, elitaryzmu oraz fundamentalizmu religijnego[13] spowodowały dostrzegalne stopniowe odchodzenie od humanistyki. Pojawiła się (ponownie) zatem, w częściowej reakcji na opisany trend, idea ściślejszego, modelowego powiązania humanistyki z innymi dyscyplinami naukowymi (naukami społecznymi, przyrodniczymi, politycznymi, technicznymi[14]). Jak twierdzi bowiem Steven

[11] B. Suchodolski: *Wstęp*. W: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*. Red. B. Suchodolski, I. Wojnar. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 13.

[12] Ibidem, s. 15 i kolejne.

[13] Analizy obecności obskurantyzmu w masowej narracji socjotechnicznej dokonał A. Radziewicz-Winnicki w: *O niektórych konsekwencjach/paradoksach procesów marginalizacji i wykluczenia w rodzimej błędnej i uproszczonej interpretacji komunitaryzmu publicznego Johna Rawlsa* (manuskrypt wystąpienia podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania*, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Humanistyczną w Lesznie w dniu 19 listopada 2022 r., archiwum prywatne).

[14] Znakomitym tego przykładem w przestrzeni szkolnej był realizowany na poziomie gimnazjalnym unikatowy w skali Europy projekt *Modelowanie matematyczne kluczem do przyszłości – projekt wsparcia edukacji matematycznej*. Stanowił on efekt wieloletniej współpracy Gimnazjum im. Adama Olbrachta Przyjmy-Przyjemskiego w Sierakowie z Instytutem Matematyki i Informatyki Politechniki Wrocławskiej. Celem tego przedsięwzięcia było „upowszechnianie nauk ścisłych, w tym edukacji matematycznej, wśród młodzieży gimnazjalnej oraz nauk technicznych stanowiących podbudowę dla nowoczesnych technologii, optymalizowanie w tym zakresie jakości pracy szkoły, rozwijanie kluczowych kompetencji społecznych uczniów zorientowanych na umiejętności

Pinker: „[o]bietnicę unifikacji wiedzy można spełnić tylko w sytuacji, kiedy wiedza będzie płynęła we wszystkich kierunkach”[15]. U schyłku ubiegłego stulecia punkt ciężkości w uprawianiu nauki przeniesiono na poszukiwanie nowego rodzaju syntezy zmierzającej do lepszego zrozumienia układów złożonych. Edward O. Wilson w swojej teorii konsiliencji wychodzi z założenia, że istnieje jeden typ wyjaśnień potrafiący spoić „wszystkie pozornie ze sobą nie powiązane fakty z różnych dyscyplin w jednolitą sieć zależności przyczynowych”[16]. Takie podejście do nauki i refleksji (w tym – humanistyki) oferuje wiele możliwości nowego spojrzenia na dynamikę rozwoju idei, na niedostrzegane wcześniej konteksty i uroszczenia.

Recepcja staje się zatem potrzebą powrotu, potrzebą (po)now(n)ego odczytania osadzonych już przecież w ramach społecznej pamięci idei, człowieczych postaw towarzyszących ich kreowaniu, zwiewnych i ulotnych imponderabiliów nadających nierzadko ekstraordynaryjny koloryt temu szczególnemu aktowi poznania. Jak dowodzi Maurice Halbwachs: „nie ma idei społecznej, która nie byłaby zarazem wspomnieniem społeczeństwa”[17]; każda postać, każdy fakt historyczny, każda idea, przenikając do pamięci społecznej, nabiera określonego sensu i staje się wspomnieniem zbiorowym, elementem tradycji skonfigurowanym poprzez mechanizm „działalności racjonalnej”, w której to rozum pełni funkcję regulacyjną. O żywotności idei świadczy przecież

---

pracy w grupie i kolektywnym dążeniu do sukcesu, czy wreszcie – stworzenie uczniom uzdolnionym możliwości rozwoju własnych zainteresowań poprzez systemowo płynną/drożną ścieżkę kariery szkolnej”. A. Maciejak et al.: *U progu zmiany paradygmatu myślenia o edukacji matematycznej – casus wdrażania modelowania matematycznego na poziomie gimnazjum*. „Mathematica Applicanda” 2012, T. 40 (1), s. 135–136. https://doi.org/10.14708/ma.v40i1.288). Projekt niniejszy (którego pomysłodawcą był profesor Wojciech Okrasiński) realizowano od 2009 roku, jednakże z uwagi na deformę systemu oświaty – polegającą na wyrugowaniu z systemu szkolnego gimnazjów, a wdrożoną przez ówczesną ministrę Annę Zalewską – został przerwany w 2017 roku. Przedsięwzięcie spotkało się z niezwykłym zainteresowaniem Europejskiego Konsorcjum Matematyki Przemysłowej (European Consortium for Mathematics in Industry, ECMI) i miało szanse być kontynuowane i wspierane przez ważne europejskie instytuty matematyczne, w tym Instytut Matematyki Przemysłowej i Gospodarczej w Kaiserslautern (ITMW).

[15] S. Pinker: *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*. Tłum. T. Bieroń. Zysk i S-ka, Poznań 2018, s. 475.

[16] E.O. Wilson: *Konsiliencja. Jedność wiedzy*. Przekł. J. Mikos. Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 401.

[17] M. Halbwachs: *Społeczne ramy pamięci*. Przeł. i wstępem opatrzył M. Król. Wyd. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 431.

poziom jej rezonowania w świadomości odbiorców, której warunkiem niezbywalnym jest zainteresowanie i zrozumienie. Kiedy zatem poznańscy uczniowie profesora Stanisława Kowalskiego upamiętniali dziewięćdziesiątą rocznicę jego urodzin tomem okolicznościowym *Pamięć i obecność społeczna*, naturalną konsekwencją była refleksja Tadeusza Frąckowiaka o przenikaniu się linii życiowych Mistrza i jego uczniów dyktowanym „właściwościami uczestnictwa społecznego”[18]; najwartościowszym zaś uobecnieniem wykreowanej wspólnoty słowa i myśli był dialog znamionujący dążność do osiągania prawdy społecznej. Jak dalej przekonywał Frąckowiak: „do końca się jednak nie odchodzi, gdy ma się do zaoferowania w swoim nauczycielstwie prawdę, sprawiedliwość i pokój”[19].

O pedagogicznych próbach odczytania Floriana Znanieckiego – w stronę cywilizacji oraz szkoły przyszłości

W tomie *Pamięć i obecność społeczna* pojawił się też dość obszerny tekst Stanisława Kowalskiego o charakterze wspomnieniowym: *Uniwersytet Poznański okresu międzywojennego w świetle wspomnień magistranta i doktoranta*[20]. Wiele miejsca autor poświęcił Florianowi Znanieckiemu, w którego seminariach uczestniczył wraz z innymi znaczącymi oraz utalentowanymi badaczami, w tym Tadeuszem Szczurkiewiczem i Józefem Chałasińskim. O randze twórczości naukowej i teoriotwórczej sprawczości Znanieckiego wypowiadał się jednoznacznie: „żaden z uczniów Znanieckiego nie zdobył poziomu swego mistrza w tworzeniu teorii naukowej, choć kilku odniosło wybitne sukcesy twórcze na stanowiskach profesorskich w kraju lub za granicą”[21]. W silnie zabarwionym emocjonalnie tonie Kowalski wspominał okoliczności włączenia go do zespołu uczniów organizujących pod koniec roku akademickiego 1928/1929 uroczystość dziesięciolecia pracy naukowej Znanieckiego na Uniwersytecie Poznańskim. Nie bez wdzięczności

[18] T. Frąckowiak: *Refleksja o obecności i pamięci*. W: *Pamięć i obecność społeczna*. Red. W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk. Wydawnictwo Prodruk, Poznań 1994, s. 12.

[19] Ibidem.

[20] S. Kowalski: *Uniwersytet Poznański okresu międzywojennego w świetle wspomnień magistranta i doktoranta*. W: *Pamięć i obecność społeczna*..., s. 15–46. Artykuł wcześniej został opublikowany (jak wskazuje przypis do niego) w: „Kronika Miasta Poznania” 1990, nr 1, s. 5–19, nr 2, s. 23–37. Być może umknęło to mojej uwadze, jednakże nie dostrzegłem w analizowanym dziele Lecha Witkowskiego odniesień do niniejszego artykułu.

[21] S. Kowalski: *Uniwersytet Poznański okresu międzywojennego*..., s. 42.

i swoistego niedowierzania dociekał zasadności i celowości niniejszego „zobowiązującego wyróżnienia"; jak sam podkreślał: „miało [ono – P.M.] istotne znaczenie w mojej biografii naukowej"[22]. Krytycznie też spoglądał na swoją ówczesną rolę w gronie uczniów Mistrza: „[o]sobiście byłem świadom, jak dużo biorę, a mało wkładam. W zasadzie nie wyróżniałem się w zespole. Raz tylko spróbowałem znaczniejszej samodzielności. Było to, gdy profesor zlecił mi przygotowanie na seminarium (1928/1929) referatu na temat żądzy uznania w grupie młodzieży. [...] Wzbudziłem tym zainteresowanie profesora, który do mojej próby ustosunkował się z pełną powagą, aczkolwiek orientowałem się już, w jaki sposób rozbudzał on zainteresowania i samodzielność myślenia swoich uczniów"[23].

Cytowany tekst ze schyłkowego okresu kariery naukowej Kowalskiego zbiegał się zatem – pomimo wcześniejszej, nierzadko nieprzejednanej krytyki spuścizny Znanieckiego – z generalnym uznaniem dokonań Mistrza, jego wpływu na trajektorie rozwoju kariery naukowej Kowalskiego, jak również dostrzegalną samokrytyką oraz pokorą wobec dynamiki rozwoju warsztatu badacza – naukowca[24]. Dla mnie stanowił tymczasem jedną z pierwszych, odczytaną jeszcze w czasach studiów pedagogicznych, refleksji ucznia (uznanego i nad wyraz szanowanego uczonego, którego portret wisiał w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM) na temat Floriana Znanieckiego i jego roli w rozwoju poznańskiej i krajowej pedagogiki społecznej oraz socjologii wychowania.

W ostatnich latach wartościowych impulsów do pedagogicznego odczytywania i rozumienia Znanieckiego (jeszcze przed lekturą dzieła Lecha Witkowskiego) dostarczył mi wyśmienity esej Zbigniewa Kwie-

[22] Ibidem, s. 40.

[23] Ibidem, s. 39–40.

[24] Afirmatywność przytaczanych osądów poznańskiego uczonego stanowiła być może próbę scalania pęknięć oraz załamań, jakie miały miejsce dekady wcześniej w toczonym przez Kowalskiego dyskursie nad charakterem spuścizny ideowej Znanieckiego. Nie roszczę sobie najmniejszego prawa do tak łatwej z perspektywy czasu oceny niniejszego stanu rzeczy. Jako uczeń Tadeusza Frąckowiaka, jednego z uczniów Stanisława Kowalskiego, szczególnie ostrożnie powiniem podchodzić do włączania się w ocenę dorobku naukowego / postaw intelektualnych / uwikłań ideologicznych swoich luminarzy... Ważna jednak pozostaje refleksja Lecha Witkowskiego, by dla jakości obecnego rozwoju nauki nie stawać się ofiarami politycznych oraz ideologicznych zniekształceń/interpretacji, ale by stale zabiegać o wnikliwe, rzetelne i pogłębione odczytywanie spuścizny naukowej klasyków humanistyki.

cińskiego zatytułowany: *Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel*[25]. Wyeksponowanie w tym tekście elementów pedagogiki radykalnej, wskazanie roli „arystokratów ducha" w rozwoju cywilizacji zachodniej oraz precyzyjne określenie jej pól rozwojowych, podkreślanie systemowych rozwiązań w reorganizacji systemu kształcenia elit amerykańskich czy chociażby umiejscowienie pedagogii Znanieckiego na mapie paradygmatów pedagogicznych Rollanda G. Paulstona i Theodore'a Bramelda uwrażliwiły mnie na niedoświadczaną wcześniej recepcję dorobku genialnego uczonego jako radykalnego humanisty... Do takiego właśnie horyzontu myślenia humanistycznego jako wartościowej strategii poznawczej odwołuje się Lech Witkowski, gdy wskazuje na ideę „kompletności" oraz integralne, transdyscyplinarne traktowanie humanistyki (pozostające w opozycji wobec szkodliwego dla rozwoju nauki usztywniania granic jej dyscyplin i subdyscyplin)[26]. Odpowiada temu zatem portret „humanisty kompletnego", którego „[w] trosce o jakość uprawiania humanistyki (i nauk społecznych) zakres lektur nie może być instytucjonalnie zamknięty w podziałach dyscyplinarnych"[27].

Z pogranicza pedagogiki i socjologii wychowania wyrasta, nad wyraz aktualny w obliczu kondycji współczesnego społeczeństwa polskiego, zamysł Znanieckiego dotyczący możliwości likwidowania antagonizmów społecznych o różnorodnym charakterze: religijnym, narodowym, kulturowym. Aktualność tego projektu dodatkowo nabrzmiała, gdy na ogrodzeniu jednej z najbardziej zasłużonych rodzimych uczelni pojawił się w 2021 roku firmowany przez Młodzież Wszechpolską napis „UAM dla Polaków"; gdy celebracja narodowego Święta Niepodległości przyjmuje w większych miastach postać marszu hord fanatycznych, nierzadko maskujących się w kominiarkach i nasuniętych na głowę kapturach, zatroskanych o „czystość" narodową kraju obywateli skandujących hasła „Polska dla Polaków"; gdy szef Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (skądinąd profesor nauk humanistycznych, socjolog!) zakłada i promuje Instytut Dziedzictwa Myśli Narodowej, realizujący między innymi projekt *Polskość – dziesięć wieków definiowania narodu*, barbarzyńsko gubiący/odrzucający zróżni-

[25] Esej niniejszy zawarty został w tomie: Z. Kwieciński: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp, Stary Toruń 2019, s. 213–233. Pierwodruk tego tekstu ukazał się w periodyku „Studia Edukacyjne" 2019, T. 52, s. 35–48. https://doi.org/10.14746/se.2019.52.3.

[26] L. Witkowski: *O pedagogicznej strategii Floriana Znanieckiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości*. „Edukacja Międzykulturowa" 2022, nr 3 (18), s. 19–32.

[27] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2022, s. 472.

cowanie narodowo-religijne kultury polskiej; wreszcie – gdy kultywowane, na przekór rozsądkowi i autentycznej religijności ujętej w portret rzeczywistego cierpienia, „miesięcznice smoleńskie" przyjmują postać rytualnego obrządku skrajnie konserwatywnych i nacjonalistycznych, prawicowo-populistycznych polityków i ich zwolenników. Odrzuceniu rzekomej pedagogiki wstydu towarzyszy bezwstydna polityka szeroko otwierająca bramy nienawiści i konstytuowaniu społecznych antagonizmów – „[t]o polityka końca polityki: po niej jest tylko przemoc"[28].

W kontekście zobrazowanych zjawisk i procesów wpisanych w logikę współczesnej polskiej, patologicznej aury społecznej ważne okazują się analogie teoretyczne konstruowane przez Znanieckiego w odniesieniu do Innego jako „obcego", wobec którego nie obowiązują reguły stosowane wobec „swoich". Uczony podkreślał tu znaczenie grup pierwotnych w społeczeństwach cywilizowanych oraz samorzutnego wychowania społecznego pobudzającego nieufność, wrogie dążności, ale także chęć walki i szkodzenia jako dążności ujemnych. Lech Witkowski wskazuje, że „Znaniecki kapitalnie rozpoznaje współwystępowanie wartości w ich wzajemnych powiązaniach w »niezliczonych węzłach kulturalnych«, sugerując wręcz, iż »prawie nie ma antagonizmów społecznych, które by nie stawały na drodze jakimś obowiązkom solidarności, nie szkodziły jakimś wspólnym celom i dążeniom«"[29]. Dodatkowo uwypukla fakt dostrzegania przez Znanieckiego roli niedoboru wykształcenia w kształtowaniu postaw i dążności ludzkich w ramach funkcjonowania grup pierwotnych.

W myśli Znanieckiego wspomniany zamysł dotyczący minimalizowania, a nawet unicestwiania społecznych antagonizmów znajduje swoje ujście w konieczności zmiany podejścia do praktyki wychowawczej ukierunkowanej na oddziaływanie na dzieci i dorosłych. Odnosząc się do pedagogicznych (a nawet systemowych) peregrynacji Znanieckiego, Lech Witkowski przypomina w swym dziele zorganizowaną w 1929 roku w Kazimierzu nad Wisłą konferencję pracowników oświatowych, w trakcie której uczony postawił fundamentalną dla praktyki wychowawczej i oświatowej tezę (o wybuchowym charakterze!) – mianowicie stwierdził, że wyłącznie dorośli mogą być przedmiotem intencjonalnego wpływu wychowawczego, tymczasem w odniesieniu do dzieci oraz młodzieży winno mieć miejsce tylko organizowanie działań (dopomaganie) wspierających samorozwój i samokształcenie. Teza ta,

[28] M. Mendel, T. Szkudlarek: *Wychowujące państwo Prawa i Sprawiedliwości. Od pedagogiki wstydu do bezwstydnej polityki*. W: *Kontrrewolucja u bram*. Red. J. Kołtan, G. Piotrowski. Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2020, s. 184.

[29] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*..., s. 212.

żywo dyskutowana w czasie konferencji z innymi wybitnymi postaciami rodzimej pedagogiki i socjologii, w tym Heleną Radlińską i Ludwikiem Krzywickim, nie rezonowała niestety później w pedagogicznym dyskursie, została w zasadzie niedoczytana, co podkreśla Witkowski. Uzasadnienie owego postulatu Znanieckiego tkwi w wiedzy o trwałości zamkniętych układów w życiu dorosłym oraz nie zawsze przewidywalnej dynamice rozwoju dziecięcej osobowości. Intencjonalne wpływanie na dziecko nie daje zatem żadnych gwarancji osiągnięcia oczekiwanego rezultatu; w przypadku dorosłych uzyskanie wpływu wychowawczego może być znacznie trudniejsze, choć efekt może być bardziej trwały i szerszy. Mając na uwadze wskazane dynamizmy wychowawcze, Znaniecki dochodzi do wniosku, że w edukacji dzieci i młodzieży najbardziej eksponowanym celem (a może bardziej – zadaniem) winno być dążenie do wyzwolenia w nich potrzeby samokształcenia i samorozwoju jako postaw gwarantujących pomyślność dalszego przebiegu procesu inkulturacji i socjalizacji. Wart zaznaczenia pozostaje fakt, że uczony nie utożsamia „dążności samokształceniowych" dzieci z wychowaniem, oddziela te dwa procesy, wskazuje bowiem na rozwój „możliwości indywidualnych" (co może wprowadzać nieco zamieszania do aparatu pojęciowego nauk pedagogicznych...).

Kazimierz Sośnicki również dostrzega dynamiczny i rozwojowy charakter tak postawionego zadania, choć tego badacza perspektywa patrzenia na kwestie wychowania dorosłych oraz dzieci i młodzieży jest nieco inna, dynamizm ów bowiem Sośnicki zestawia ze zmiennością życia społecznego i z rozwojem społeczeństw. Ostatecznie jednak zakłada, że „[o]panowywanie siebie i samokrytyka wychowanka odgrywają tu zasadniczą rolę i stąd celem wychowania jest właściwe wdrożenie do samowychowania. [...] Wtenczas też wdrożenie do samowychowania jest zarazem wdrożeniem do rozwijającego się, postępowego życia społecznego"[30]. Szeroki kontekst edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej w rozważaniach Andrzeja Olubińskiego pozwala na sformułowanie w istocie zbieżnego z rozważaniami Sośnickiego stanowiska: „ostatecznym zadaniem edukacji wydaje się uświadomienie [jednostce – P.M.] potrzeby permanentnego samokształcenia w celu kierowania własnym, optymalnym rozwojem"[31]. Olubiński korzenie tej na wskroś humanistycznej idei kształcenia dostrzega w czte-

[30] K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1967, s. 99.

[31] A. Olubiński: *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018, s. 25.

rech zaproponowanych przez Jacques'a Delorsa w Raporcie dla UNESCO filarach edukacji:
– uczyć się, aby wiedzieć;
– uczyć się, aby działać;
– uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi;
– uczyć się, aby być[32].

Samorealizacja staje się tutaj specyficzną właściwością człowieka, dzięki której jest on w stanie osiągnąć szczęście, zrealizować własne marzenia, a przede wszystkim – optymalizować trajektorię rozwoju samego siebie (swoich talentów, zainteresowań, pasji życiowych). Kluczem podmiotowej aktywności człowieka staje się więc rozwój, długotrwały proces kierunkowych zmian, które zdaniem Znanieckiego z celowym oddziaływaniem wychowawczym instytucji zewnętrznych mogą się spotkać dopiero w dorosłym życiu.

Aby jednak młody człowiek zdolny był do aktywności ukierunkowanej na siebie samego (bez względu na specyfikę jego zainteresowań, tętniących życiem pasji czy dojrzewających dopiero zamiłowań), koniecznie musi mieć wiedzę o własnej osobie, czego *explicite* Znaniecki raczej nie mógł jeszcze wyrazić. Znaczenie samowiedzy w procesie podejmowania decyzji tak uzasadnia Józef Kozielecki: „[w] procesie wyboru człowiek integruje informacje o tym, co może się zdarzyć, z tym, jak wartościowe jest to, co może się zdarzyć. Czasem mówi się, że ostateczna decyzja jest funkcją wartości oraz prawdopodobieństwa osiągnięcia celu"[33]. Samowiedza jest zatem warunkiem poznawania i kształtowania własnej osobowości, kreowania konstruktywnych dla dalszego rozwoju działań typu „do"; jest wreszcie funkcją świadomego procesu odkrywania własnych możliwości i konfrontowania ich ze środowiskiem zewnętrznym, w tym – w dalszej kolejności – ze społecznymi potrzebami oraz z rolami, które są i pozostają do przyjęcia. Istnieje jednak pewien kluczowy warunek, którego odkrycie w myśli Znanieckiego Lech Witkowski przypisuje Dzierżymirowi Jankowskiemu, a mianowicie – czynne, aktywne współdziałanie wychowanka z oddziaływującym na niego wychowawcą. Dopiero wzajemność i celowość interakcji obu partnerów stosunku wychowawczego prowadzić może do pożądanych rezultatów. Jak trafnie konkluduje Witkowski, odnosząc się do odkrytej przez siebie wcześniej idei „przymierza terapeutycznego"

[32] J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Przetłum. W. Rabczuk. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich–Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

[33] J. Kozielecki: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 291.

w opisie psychodynamiki[34]: „[o]kazuje się, że analogicznie musi działać zasada postulowanego przeze mnie **przymierza edukacyjnego** w szkole lub rozwojowego w procesie wychowania, gdy pozyskanie do współdziałania oznacza »doprowadzenie wychowanka do gotowości« troski o siebie, tj. o swój własny rozwój i własną przyszłość"[35]. Rozwój jest procesem dynamicznym, jego kinetyka dalece wykracza poza utrwalanie *status quo*; jest zaprzeczeniem stabilizacji. To swoisty akt transgresyjny, którego istotą jest przechodzenie z poziomów niższych na wyższe, a raczej ich przekraczanie. W procesie tym, określanym przez Kazimierza Dąbrowskiego dezintegracją pozytywną, istotny jest czynnik stymulujący siły instynktu rozwojowego, który jednocześnie osłabia i rozbija wąskie biologiczne tendencje i cele (tzw. siły prymitywne). „Odpowiedni potencjał rozwojowy, odpowiednie wychowanie powinny dać podstawę do przekroczenia cyklu biologicznego"[36]. Autor dostrzega w tym procesie swego rodzaju „misterium rozwojowe", w którym wychowanek, dzięki własnym wysiłkom zorientowanym na autorozwój i troskę o siebie, przechodzi „od rozumowania na usługach popędów prymitywnych do rozumowania na usługach osobowości"[37].

Wśród istotnych dla diagnozowania ułomności praktyk edukacyjnych wydaje się kolejna wyszukana przez Lecha Witkowskiego refleksja Znanieckiego, tym razem nad nauczycielskim sprawstwem rozwojowym, a w zasadzie – nad realnością procesu oddziaływania. Chodzi tu o „odróżnienie poziomu rozumienia treści od rozumienia znaczenia"[38], zatem o sytuacje, w których akcentowane przez nauczyciela treści wymagają od wychowanka recepcji na poziomie analogii do własnych doświadczeń, jak również do ich znaczenia we własnym rozwoju skutkującym zmianą nastawienia, to natomiast prowadzi do przemiany wewnętrznej. Jaka jest praktyka szkolna w tym względzie, powszechnie wiadomo (choć oczywiście generalizacja nie ma tutaj charakteru jednoznacznie rozstrzygającego stwierdzenia). Z jednej strony proces reprodukcji wiedzy przeważa nad procesem jej przetwarzania[39],

[34] L. Witkowski: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 138 i kolejne.

[35] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce…*, s. 199, podkr. – P.M.

[36] K. Dąbrowski: *Dezintegracja pozytywna*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2021, s. 89.

[37] Ibidem, s. 90.

[38] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce…*, s. 552.

[39] O sposobach funkcjonowania wiedzy pisze Tadeusz Tomaszewski, który w konkluzji stwierdza: „[p]rzeto dziś próby kształcenia twórczego myślenia sprowadzają się też głównie do prób uwalniania aktywności twórczej od krępujących ją hamulców". T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce…*, s. 48.

z drugiej zaś – orientacja kształcenia z myślą o konieczności zaliczania testów i zdawania egzaminów (stanowiących nierzadko o selekcyjnej i stratyfikującej sile istniejących progów edukacyjnych) skłania nauczycieli do wymagania od uczniów bezrefleksyjnego, automatycznego i pamięciowego odtwarzania transmitowanych treści. Bezcenna wydaje się w tej sytuacji od lat już wdrażana inicjatywa warszawskiego Centrum Edukacji Obywatelskiej w zakresie upowszechniania w przestrzeni szkolnej strategii oceniania kształtującego w ramach programu *Szkoła ucząca się*. Założenia tej strategii oceniania są następujące:

1. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
2. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
3. Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają widoczny postęp tych uczniów.
4. Umożliwianie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych.
5. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.
6. Wzajemna koleżeńska obserwacja lekcji.
7. Proces uczenia się jest widoczny dla ucznia i nauczycieli[40].

Realizacji założeń oceniania kształtującego, czerpiącego inspiracje z programu KLT (Keep Learning on Track), służą specyficzne techniki, takie jak chociażby: NaCoBeZu, pytania problemowe, pozyskiwanie informacji od uczniów, informacja zwrotna, samoocena, samoewaluacja. Refleksyjne i metodycznie uzasadnione podejście do wspomagania procesu poznawczego u uczniów zbiega się tutaj z zastosowaniem przez nauczyciela strategii nadawania znaczeń analizowanym doświadczeniom i treściom. Niearbitralność semiotyczna jest w tym procesie tym bardziej znacząca, że „nasz system pojęć nie jest czymś, z czego zwykle zdajemy sobie sprawę. W większości małych spraw dnia codziennego myślimy i postępujemy mniej więcej automatycznie, według pewnych utartych wzorów"[41]. Tymczasem w akcentowaniu przez nauczyciela przecinania się przestrzeni semantycznych chodzi o ujawnienie eksplozji znaczeniowych[42], w dalszej konsekwencji zaś – o generowanie

[40] D. Sterna: *Uczę (się) w szkole*. Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 6–7 i nast. Pobrano z: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/657/Sterna_Ucze-sie-w-szkole.pdf [20.12.2023].

[41] G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. i wstępem opatrzył T.P. Krzeszowski. Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020, s. 38.

[42] J. Łotman: *Kultura i eksplozja*. Przeł. i słowem wstępnym opatrzył B. Żyłko. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999.

„efektu wybuchowego" jako specyficznej formy dialogu przetwarzającego nastawienie poznawcze. Treści kulturowe nie są tutaj bowiem traktowane jako informacje, lecz jako źródła znaczeń, które odbiorca wpisuje w subiektywny sposób ich doświadczania i przetwarzania. Kryteria wybuchowości zawarte są w sekwencji/triadzie: przeżycie – przebudzenie – przemiana, jednocześnie zaświadczają o żywym stosunku odbiorcy/wychowanka do rozedrganej wielobarwnością znaczeń przestrzeni kulturowego dziedzictwa. „[K]ształcenie oznacza i wymaga przekształcania, więc ta przemiana wewnętrzna jest warunkiem egzystencjalnym duchowego spotkania otwierającego na nowy sposób istnienia"[43]. Sugerowane przez Znanieckiego sprzężenie procesu z jednej strony posługiwania się treściami, a z drugiej – weryfikowania ich znaczenia/znaczeń z reguły nie wpisuje się zatem w codzienny warsztat pracy nauczyciela, zorientowanego raczej na krótkowzroczność, doczesność oraz bezrefleksyjny automatyzm własnych oddziaływań edukacyjnych.

Kapitalna pozostaje myśl Znanieckiego (na którą zwraca uwagę Witkowski poprzez pryzmat analiz dzieł genialnego socjologa dokonanych jeszcze w latach trzydziestych ubiegłego stulecia przez Ludwika Chmaja) o wymogu niearbitralności zdobywanej w szkole wiedzy, o konieczności przygotowania uczniów do wątpienia i dalszego poszukiwania oraz rozwijania „niezadowolonej tęsknoty za tym, co jeszcze osiągnięte nie zostało: wszystko to przyczynia się do utrwalenia w ludzie tej zabójczej pewności siebie, która każe im wierzyć, że wszystko umieją i wszystko mogą krytykować"[44]. W swych pedagogicznych rozważaniach Znaniecki posuwał się do twierdzenia o konieczności przebudowy całego systemu kształcenia, który winien wskazywać ograniczoność sfery zastosowania poszczególnych prawd, jak również zaszczepiać w uczniu „przekonanie, że jakąkolwiek być może ilość wiedzy, którą nabył, jest ona tylko kroplą w morzu nauki ludzkiej i nie upoważnia go do sądzenia o niczym poza ciasnym zakresem zagadnień, które faktycznie nauczył się rozwiązywać"[45].

Tak rozumianą postawę poznawczą wybitny socjolog określa mianem „skromności umysłowej", która dotychczas była przywilejem jedynie arystokracji ducha, a powinna być upowszechniana, zdaniem Znaniec-

[43] L. Witkowski: *Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego*. „Orbis Idearum" 2021, vol. 9, issue 1, s. 128. https://doi.org/10.26106/8ge6-2r57.

[44] F. Znaniecki: *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Wprowadzenie i red. nauk. E. Ciżewska. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 99.

[45] Ibidem, s. 100.

kiego, w systemie kształcenia powszechnego. Myśl ta, w rozmaitych konstelacjach i poszerzeniach, pięknie przywoływana jest w otwierającym nowe horyzonty dla edukacji (nie)pedagogicznym dziele Tadeusza Sławka zatytułowanym przekornie *A jeśli nie trzeba się uczyć*... Doświadczanie świata nie zaczyna się wraz z przekroczeniem przez młodego człowieka bram szkolnych i nie kończy się w murach placówki. Indywidualna ciekawość poznawcza to skłanianie do twórczych zwątpień i unikania charakterystycznej dla szkoły maniery segregowania wiedzy oraz opatrywania jej nienaruszalnymi etykietami, albowiem „[k]ształcenie (się) to rezygnacja z wszelkiego zamknięcia"[46]. Edukacja jest zatem **czytaniem**, uwolnieniem indywidualnych zainteresowań i wyswobodzeniem uwagi od krępujących więzów instytucjonalnej ciasnoty myśli i fragmentyzacji wiedzy, jest wreszcie „formą nieposłuszeństwa wobec tego, co narzucone"[47]. Ze zbieżnej dla Znanieckiego i Sławka idei konieczności uwalniania człowieka od stereotypowych wyobrażeń i ujednolicających modeli wyrasta wybuchowa (a jakże!) myśl śląskiego humanisty o „pedagogice od-uczania (się)" jako skutecznej drodze do zbawiennego osłabiania poczucia pewności siebie. Zwarte dotychczas wyobrażenie Akademii jako **instytucji** (*statuo* – 'zbudować, uważać za pewne') jest rozsadzane znaczeniowo w rozważaniach Sławka przez traktowanie jej jako **destytucji** (*destituo* – 'pozostawić, opuścić'). „Temu służy od-uczanie (się): opuszczeniu bezpiecznego schronienia, wystawieniu się na sztych ryzyka i samodzielnego, krytycznego myślenia"[48]. Chodzi o to, aby odnaleźć się w świecie nie kosztem świata, ale też nie kosztem samego siebie; pełna pokory wstrzemięźliwość czy – jak chciał Znaniecki – „skromność umysłowa" prowadzić ma do uwalniania się od informacji jako faktu na rzecz nadawania jej wartościujących znaczeń. Ten emancypacyjny aspekt pobudzania cnoty odnajdywania się i lokowania w świecie dokonuje się na poziomie aksjologicznym oraz służy (co w tekstach Znanieckiego jako socjologa wybrzmiewa nadto wyraźnie) budowaniu indywidualnej wolności z myślą o demokratycznym, harmonijnym porządku społecznym stanowiącym o sile „cywilizacji przyszłości"[49].

---

[46] T. Sławek: *A jeśli nie trzeba się uczyć*... Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 10.

[47] Ibidem, s. 78.

[48] Ibidem, s. 92.

[49] Florian Znaniecki, mając nadzieję na powstanie wszechludzkiej cywilizacji humanistycznej, wskazywał na jej ważną cechę: kulturę duchową stanowiącą o społecznej harmonii i zanikaniu konfliktów oraz antagonizmów charakterystycznych dla czasów współczesnych socjologowi. „Będzie to wreszcie cywilizacja *płynna*, o równowadze dynamicznej, w której swobodna twórczość będzie normalną funkcją kulturalną jednostek i grup ludzkich, nie potrzebującą prze-

Wreszcie i w stosunku do samej szkoły jako ważnej instytucji społecznego oddziaływania Znaniecki wysuwał istotne, modernizacyjne postulaty, na których znaczenie zwraca uwagę Lech Witkowski. Chodzi o trzy zmiany mające prowadzić do dostosowania wychowania szkolnego do potrzeb dynamicznie przeobrażającego się społeczeństwa:

1. Zmiana programu szkolnego z uwagi na brak jego współbrzmienia z doniosłymi ideałami społecznymi.
2. Uczynienie ze szkoły ośrodka „twórczości teraźniejszego współuczestnictwa", a nie instytucji przygotowującej do współuczestnictwa w przyszłości.
3. Reorganizacja systemu klasowego w „system grup wytwórczych" służących w przyszłości odnalezieniu się przez uczniów w cywilizacji dorosłych[50].

Szkoła, w myśl postulatu Znanieckiego o konieczności jej radykalnej przebudowy, ma stać się zatem swoistym laboratorium społecznym, którego mury pozostają szeroko otwarte na obserwację dynamiki społecznych przeobrażeń. Co więcej, ma czynnie pomagać w kreowaniu jednostek duchowo wyzwolonych, wszechstronnie twórczych i zdolnych do kulturowego wzbogacania oraz realnego przeobrażania otaczającego świata (Kwieciński wpisywał to w ramy emancypacyjnej funkcji szkoły[51]). Znaniecki kapitalnie wychwytywał zanik stałości bytu społecznego na rzecz cywilizacyjnej płynności. Jak sugeruje jednak Elżbieta Ciżewska: „[p]łynność cywilizacji Znanieckiego nie jest płynnością cywilizacji Baumana, nie tylko dlatego, że pierwsza to socjologiczne i filozoficzne marzenie, a druga to opis naszej współczesnej kondycji, ani też dlatego, że »procesualność« nie jest szczególną cechą nowoczesności, a po prostu kultury, wszechludzkość zaś to nie globalizm"[52]. Kluczowe jest to, że warunki społeczne zmieniane są

łamywać oporów i nie powodującą kryzysów, jak w dotychczasowych cywilizacjach o równowadze stałej lub statycznej. I tylko taka cywilizacja humanistyczna, harmonijna i płynna może być cywilizacją wszechludzką". F. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 20. W tych słowach właśnie uwidacznia się *explicite,* dostrzeżone wcześniej przez Zbigniewa Kwiecińskiego, piękne marzycielstwo Znanieckiego jako wybitnego humanisty (i utopisty), którego dziedzictwo twórczości przyjmuje zasadnie wymiar transaktualny (nie tylko **ponad**, ale raczej **poza** czasem aktualnych dyskursów naukowych).

[50] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce…*, s. 191.

[51] Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2. popr. Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana", Olecko 1995, s. 21.

[52] E. Ciżewska: *Filozofia kultury w stanie wrzenia. Wstęp do „Upadku cywilizacji zachodniej" Floriana Znanieckiego*. W: F. Znaniecki: *Upadek cywilizacji zachodniej…*, s. 48.

przez ludzi – nie zaś odwrotnie; motorem tych zmian są tymczasem wybitne, twórcze jednostki (jako aktywne podmioty działające), a nie goniący za odmianą i zmiennością podniet włóczęga, skory do ryzyka gracz, namiętnie kolekcjonujący nowe wrażenia turysta czy uwikłany w nieważkość bytu, powierzchowność oraz „epizodyczność codziennych form współbytowania" spacerowicz[53].

Miejsce szkoły w przeobrażaniu/modernizowaniu świata i dopasowywaniu jego struktur do konstruktywnej demokracji jest w opinii Znanieckiego pedagoga niebagatelne, choć niejednoznacznie przez współczesnych oceniane (a może i, co sugeruje Witkowski, niedoczytane?). Pedagogiczne uroszczenia genialnego socjologa sprzed blisko wieku pozostają dla zadań stojących przed współczesną szkołą i edukacją aktualne, niektóre zaś stale świeże i wymagające roztropnego zastosowania oraz weryfikacji. Spoglądając przez pryzmat dogłębnej analizy dziedzictwa klasyków humanistyki oraz dostrzegając aktualne uwarunkowania funkcjonowania szkoły, Zbigniew Kwieciński precyzuje proste, choć doniosłe w swym sprawstwie wskazania: „1) kształtować myślenie krytyczne i sprzyjać pozyskiwaniu wiedzy o różnych kulturach; 2) pielęgnować uczucia wyższe, jak przyjaźń, miłość, bezwarunkowa życzliwość, przeżywanie piękna, wdrażać do poszanowania norm przyzwoitości, pracować ciągle nad eliminacją uczuć negatywnych; 3) stwarzać okazje do współdziałania i do czynów szlachetnych"[54].

Zadziwiająca jest aktualność tej propozycji w obliczu celów, jakie przed edukacją stawia amerykańska filozofka Martha Nussbaum. Wskazuje ona bowiem na konieczność rozwijania zdolności „do krytycznego myślenia i wykroczenia poza więzy lokalne, i spojrzenia na globalne problemy z perspektywy »obywatela świata«"[55], jak również zdolności do współczucia i podszytego empatią zrozumienia trudnej sytuacji drugiego człowieka. Generuje to przekonanie humanistki o wartości prymarnej rozbudzanych i uwalnianych przez edukację konkretnych człowieczych umiejętności/zdolności służących podtrzymywaniu życia i żywotności demokracji. Pomyślność jej rozwoju pozostawiona zostaje we władaniu „własności myślenia", dla której

[53] Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Wydawnictwo Instytutu Kultury, Warszawa 1994.

[54] Z. Kwieciński: *Pedagogika i edukacja wobec kolizji etosów*. W: Idem: *Grzęzawisko...*, s. 210.

[55] M. Nussbaum: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. Pawłowski. Przedmowa J. Kuisz. Oficyna Wydawnicza „Multico", Warszawa 2016, s. 23.

sąd o świecie jest własnym sądem jednostki[56], kształcenie delikatności myślenia zaś troskliwie faworyzuje zdolności między innymi do: przezwyciężania strachu, dostrzegania odcieni, budowania niezgody na ślepe posłuszeństwo, praktykowania cnoty gościnności, rozbudzania dyspozycji do bezinteresownego niesienia ratunku potrzebującym, czy wreszcie – rozbudzania odpowiedzialności za siebie i innych.

W perspektywie indywidualnej rozwijanie myślenia krytycznego sprzyja pięknej praktyce błądzenia, poszukiwaniu środków wyrazu oraz możliwości śmiałego życia; w perspektywie społecznej – zapobiega bezradności wobec systemowego zniewolenia oraz wytwarza mechanizmy emancypacyjnego protestu i obywatelskiej niezgody na każdą formę niesprawiedliwości i ucisku. Jest nieodzowne w swym sprzężeniu z liberalnym porządkiem świata[57]. Dawniej więc, a dziś w szczególności „[p]otrzebna nam jest szkoła, która od początku uczy niebezwarunkowego dostosowywania się do uznanych sposobów organizacji świata, które oznaczałoby zgodę na jego obecny kształt, ale pobudza postawy rozumnej niezgody i konstruktywnego sprzeciwu"[58].

Uwikłania Lecha Witkowskiego w odczytywanie potężnego dziedzictwa Znanieckiego noszą wartość uwypuklania impulsów[59], które dla współczesnej humanistyki (w tym – pedagogiki) rozbrzmiewają na nowo lub nawet zyskują wartość ideowego debiutu. „Zależy mi na widzeniu w jego postaci i twórczości przesłanek myślenia zasługującego na podejmowanie, sygnalizującego idee warte pogłębienia, ciągle dopiero przebijające się w horyzoncie współczesnego rozumienia świata"[60]. W odniesieniu do wizji systemowej transformacji szkoły, podkreślania jej znaczenia dla budowania humanistycznej cywilizacji przyszłości, wskazywania roli nauczyciela w kształtowaniu procesów pogłębiających duchowość ludzką wartość dziedzictwa idei Znanieckiego wydaje się niepodważalna i bywa, choć czasami *implicite*, obecna we współczesnej teorii edukacyjnej i humanistyce.

---

[56] T. Sławek: *A jeśli nie trzeba się uczyć*..., s. 173.

[57] E. Wasilewska-Kamińska: *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 62 i kolejne.

[58] T. Sławek: *A jeśli nie trzeba się uczyć*..., s. 154.

[59] Kategorie impulsu przytaczam za: E. Balcerzan: *Literackość. Modele, gradacje, eksperymenty*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013. Autor wskazuje na cztery rodzaje impulsów literackości: formalno-językowy, emocjonalny, ideologiczny oraz naukowy.

[60] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*..., s. 191.

Lech Witkowski – tropiciel idei, marzycielski rewizor czy odpowiedzialny humanista?

Nie sposób nie dostrzec w czynionych przez Lecha Witkowskiego w jego ostatnim dziele (ale w poprzednich również) analizach wiodących kategorii stanowiących swoiste horyzonty myślowe oraz interpretacyjne jego dociekań: dwoistość w zespoleniu, dualizm rozdzierający spójność, operator *versus* wskaźnik podmiotowej relacyjności, biegunowość i polaryzacja, harmonizacja biegunów oraz wiele innych. Ich pogłębiony charakter budowany jest w toku tytanicznej pracy autora nie tylko nad wnikliwym odczytywaniem samych dzieł Znanieckiego, lecz także nad szerokim dziedzictwem interpretacyjnym obecnym przecież w filozofii, pedagogice i socjologii. Świadectwem tych naukowych peregrynacji Witkowskiego jest potężna bibliografia, licząca ponad pół tysiąca przywołań, czy też sama objętość pracy, której edycji dzielnie podjęła się uznana krakowska Oficyna Wydawnicza „Impuls" (dygresyjnie nadmieniam, że symbolika jej nazwy współgra tutaj niezwykle z charakterem ofiarowanego czytelnikom tomu...). Wartością samą w sobie i materiałem na odrębną nieomalże książkę są ponadto bardzo obszerne przypisy stanowiące jakoby narrację uzupełniającą, odgrywające „rolę dialogicznego dopełnienia" czy też otwierające „równoległe ścieżki refleksji wartej sygnalizowania do osobnych tropów analitycznych"[61].

Nie to jednak (a przynajmniej nie tylko) dowodzi wyjątkowości książki. Jedną z przyczyn nieprzeciętności *Uroszczeń...* jest świadome przyjęcie przez Witkowskiego modelu humanisty (kompletnego) i uprawianej humanistyki zawartej w triadzie: poznanie – oddziaływanie – utrwalanie. Zdarzenia komunikacyjne, strumienie informacji sprzęgnięte są zatem z wysiłkami epistemologicznymi i energiami zaangażowania humanisty po to, by następnie kumulować się w kulturze pojmowanej jako pamięć kolektywna, jako fakt „archiwizacji humanistycznych dokonań"[62]. Są to jednakże dokonania stale otwarte, pozostawiające pole do dalszej dyskusji, teoretycznych uroszczeń oraz interpretacyjnych sporów. W zabiegi o charakterze de- i rekontekstualizacyjnym wpisana jest jeszcze inna doniosła postawa badawcza: **odpowiedzialność** biografii za biografię. „Profesjonalny humanista odpowiada za i jednocześnie wobec tych, którzy znajdowali się lub znajdują w kręgu jego poczynań i na których jego zawodowe czyny

[61] Ibidem, s. 47.

[62] E. Balcerzan: *Humanisto, kim jesteś?* Wydawnictwo Pasaże, Kraków 2018, s. 56.

w jakikolwiek sposób oddziałały lub oddziałują”[63]. Ta odpowiedzialność czasami bywa zabarwiona uznaniem, czasami goryczą, smutkiem i rozczarowaniem, czasami zaś uzasadnioną złością w odniesieniu do nieuważnych i często pobieżnych analiz dorobku Floriana Znanieckiego. Za każdym jednak razem Lech Witkowski podkreśla fakt, że „[t]ego rodzaju odczytaniami robi się krzywdę Znanieckiemu oraz wyrządza szkodę samej teorii wychowania”[64]. Trosce o kondycję i rozwój nauki towarzyszy więc zasadne przekonanie, że to właśnie humanista „nie ma prawa do jednostronności”[65], bez względu na to, z czego może ona wynikać. Krytycznemu oglądowi i obiektywnej rewizji poddane są przez Witkowskiego analizy badawcze o marksistowskiej proweniencji ulokowane w czasie minionym (przy wnikliwym i nieprzekreślającym całości dokonań tego kierunku osądzie – co współcześnie nie jest niestety powszechne), czy też osadzone w teraźniejszości zachowawcze i podszyte pobieżnością postawy reprezentantów wybranych szkół oraz środowisk naukowych.

Jak podkreśla Zbyszko Melosik, „to Wielkie Dzieła mają w sobie największy potencjał w dziedzinie kreowania statusu w naukach humanistycznych i społecznych, i to one przesądzają o wkładzie w rozwój dyscypliny oraz miejscu autorów w jej historii”[66]. Opracowanie Lecha Witkowskiego *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia* do kategorii takich dokonań współczesnej humanistyki należy bez najmniejszych wątpliwości. Bo przecież, poza przytoczonymi w tym artykule argumentami, książka od momentu jej ukazania się na rynku wydawniczym silnie rezonuje w świadomości społecznej oraz przestrzeni narracyjnej krajowych ośrodków uniwersyteckich (zasługuje także na bycie włączoną do światowego nurtu namysłu nad twórczością Znanieckiego). Powody tego są różnorakie: od poruszenia środowisk akademickich wzbudzonego przywołaniem stanowisk ich reprezentantów w niniejszym tomie po żywą debatę intelektualną, która została już formalnie zinstytucjonalizowana przez co najmniej dwa środowiska twórcze do chwili zakończenia pisania przeze mnie niniejszego tekstu[67] (również wpisu-

[63] Ibidem, s. 69.

[64] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*..., s. 161.

[65] E. Balcerzan: *Humanisto, kim jesteś?*..., s. 48.

[66] Z. Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca*..., s. 92.

[67] Pomorskie Towarzystwo Filozoficzno-Teologiczne, Centrum Badań Społecznych „Inkluzja”, Pracownia Badań nad Kulturą i Religią Akademii Pomorskiej w Słupsku, Biblioteka Gdańska PAN oraz Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział w Gdańsku zorganizowały wykład profesora Lecha Witkowskiego pt. *Inny Znaniecki: klasyk socjologii jako humanista, filozof i pedagog – aktualne a przeoczone idee i tezy*. Wykład ten, któremu towarzyszyła de-

jącego się w naukową dyskusję nad opracowaniem Witkowskiego, zainicjowaną tym razem przez Redakcję uznanego śląskiego periodyku „Chowanna"). To dowód petryfikacji naukowego statusu i zasłużonego uznania dla profesora Lecha Witkowskiego jako humanisty kompletnego, odpowiedzialnego za rozwój współczesnej nauki, wreszcie też – jako uczonego zdolnego do krytycznego (nie zaś li tylko przyczynkarskiego i doraźnie ilustracyjnego) oraz erudycyjnie wyśmienitego odczytywania szerokiego dziedzictwa naukowego genialnego socjologa. Nie ogranicza to jednak podszytego pokorą przekonania autora, że „[c]iągle niezbędny jest pełniejszy wgląd w stan pamięci symbolicznej dotyczącej postaci Floriana Znanieckiego w najbliższych mu środowiskach akademickich: socjologii, w tym socjologii edukacji, a także pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, czy innych dyscyplin, np. kulturoznawstwa lub psychologii społecznej. Wymaga to zebrania jeszcze wielu świadectw i przejawów recepcji tego niezwykłego przypadku myśli humanistycznej (nauk społecznych)"[68]...

Bibliografia

Balcerzan E.: *Humanisto, kim jesteś?* Wydawnictwo Pasaże, Kraków 2018.

Balcerzan E.: *Literackość. Modele, gradacje, eksperymenty*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Bauman Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Wydawnictwo Instytutu Kultury, Warszawa 1994.

Ciżewska E.: *Filozofia kultury w stanie wrzenia. Wstęp do „Upadku cywilizacji zachodniej" Floriana Znanieckiego*. W: F. Znaniecki: *Upadek cywilizacji zachodniej*. Wprowadzenie i red. nauk. E. Ciżewska. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 7–56.

Dąbrowski K.: *Dezintegracja pozytywna*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2021.

Delors J.: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Przetłum. W. Rabczuk. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich–Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

Frąckowiak T.: *Refleksja o obecności i pamięci*. W: *Pamięć i obecność społeczna*. Red. W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk. Wydawnictwo Prodruk, Poznań 1994, s. 11–14.

bata, miał miejsce 1 grudnia 2022 roku. Druga debata zorganizowana została 23 stycznia 2023 roku przez Wydział Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

[68] L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*..., s. 702.

Goćkowski J.: *Funkcje autorytetów naukowych w świecie uczonych*. W: *Autorytet w nauce*. Red. P. Rybicki, J. Goćkowski. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 39–64.

Halbwachs M.: *Społeczne ramy pamięci*. Przeł. i wstępem opatrzył M. Król. Wyd. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Kowalski S.: *Uniwersytet Poznański okresu międzywojennego w świetle wspomnień magistranta i doktoranta*. W: *Pamięć i obecność społeczna*. Red. W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk. Wydawnictwo Prodruk, Poznań 1994, s. 15–46.

Kozielecki J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Kwieciński Z.: *Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel*. W: Idem: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp, Stary Toruń 2019, s. 213–233.

Kwieciński Z.: *Pedagogika i edukacja wobec kolizji etosów*. W: Idem: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp, Stary Toruń 2019, s. 205–213. (Pierwodruk: „Studia Edukacyjne" 2019, T. 52, s. 35–48. https://doi.org/10.14746/se.2019.52.3).

Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2. popr. Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana", Olecko 1995.

Lakoff G., Johnson M.: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. i wstępem opatrzył T.P. Krzeszowski. Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020.

Lewowicki T.: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2007.

Łotman J.: *Kultura i eksplozja*. Przeł. i słowem wstępnym opatrzył B. Żyłko. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999.

Maciejak A. et al.: *U progu zmiany paradygmatu myślenia o edukacji matematycznej – casus wdrażania modelowania matematycznego na poziomie gimnazjum*. „Mathematica Applicanda" 2012, T. 40 (1), s. 131–143. https://doi.org/10.14708/ma.v40i1.288.

Melosik Z.: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Mendel M., Szkudlarek T.: *Wychowujące państwo Prawa i Sprawiedliwości. Od pedagogiki wstydu do bezwstydnej polityki*. W: *Kontrrewolucja u bram*. Red. J. Kołtan, G. Piotrowski. Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2020, s. 143–190.

Mizińska J.: *Niewiedza i głupota*. W: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*. Red. A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło. Wydawnictwo KUL, Lublin 2015, s. 11–20.

Nussbaum M.C.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. Pawłowski. Przedmowa J. Kuisz. Oficyna Wydawnicza „Multico", Warszawa 2016.

Olubiński A.: *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018.

Pinker S.: *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*. Tłum. T. Bieroń. Zysk i S-ka, Poznań 2018.

Radziewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999.

Radziewicz-Winnicki A.: *O niektórych konsekwencjach/paradoksach procesów marginalizacji i wykluczenia w rodzimej błędnej i uproszczonej interpretacji komunitaryzmu publicznego Johna Rawlsa*. Manuskrypt wystąpienia konferencyjnego podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania*, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Humanistyczną w Lesznie w dniu 19 listopada 2022 r. Archiwum prywatne.

Sławek T.: *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1967.

Sterna D.: *Uczę (się) w szkole*. Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014. Pobrano z: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/657/Sterna_Ucze-sie-w-szkole.pdf [20.12.2023].

Suchodolski B.: *Wstęp*. W: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*. Red. B. Suchodolski, I. Wojnar. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 11–18.

Szpunar M.: *O doniosłości niepewności i myśli słabej*. „Zeszyty Prasoznawcze" 2021, nr 3 (247), s. 87–99. https://doi.org/10.4467/22996362PZ.21.021.13886.

Szpunar M.: *Pycha w nauce*. „Zarządzanie w Kulturze" 2020, nr 21, z. 4, s. 289–401.

Sztumski J.: *Autorytet i prestiż uczonego*. W: *Autorytet w nauce*. Red. P. Rybicki, J. Goćkowski. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 27–38.

Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

Vattimo G.: *Dialektyka, różnica, myśl słaba*. Tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki. W: *Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*. Red. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki. Księgarnia Akademicka, Kraków 2015, s. 133–148.

Wasilewska-Kamińska E.: *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Wilson E.O.: *Konsiliencja. Jedność wiedzy*. Przekł. J. Mikos. Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Witkowski L.: *O pedagogicznej strategii Floriana Znanieckiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości*. „Edukacja Międzykulturowa" 2022, nr 3 (18), s. 19–32.

Witkowski L.: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

Witkowski L.: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2022.

Witkowski L.: *Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego*. „Orbis Idearum" 2021, vol. 9, issue 1, s. 123–143. https://doi.org/10.26106/8ge6-2r57.

Znaniecki F.: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Wstępem opatrzył J. Szczepański. Wyd. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Znaniecki F.: *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Wprowadzenie i red. nauk. E. Ciżewska. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.