




Wojciech Kojs

Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza

 <https://orcid.org/0000-0002-0292-9038>

Tropami Floriana Znanieckiego do radykalnych przemian systemów powszechnej edukacji

Following Florian Znaniecki's Footsteps to Radical Transformations of Public Education Systems

Abstract: The paper presents a selected number of social and educational Florian Znaniecki's footsteps that indicate a need for radical transformations in educational systems. The author of this paper hints at solutions to the pressing problems that should be sought in Jan Szczepański's and Lech Witkowski's suggestions. He also quotes his own assumptions that can be helpful in the design of educational solutions. Particularly, he indicates the possibilities to implement a diachronic-synchronic concept of radical structure-functional transformations in educational systems as well as Lech Witkowski's theory of self-education.

Keywords: humanistic and social sciences, trans-actuality, simplification, humanistic factor, education system, education reform, Jan Szczepański, Lech Witkowski, self-education

Wprowadzenie

Liczne tropy wiodące do radykalnych przemian edukacji Florian Znaniecki zawarł w swym ogromnym dorobku naukowym, przedstawił w dziełach z zakresu filozofii, socjologii, psychologii, pedagogiki, metodologii, epistemologii, aksjologii i prawa. Prezentował swój dorobek także bezpośrednio na spotkaniach ze współpracownikami i studentami. To oni, tak jak czytelnicy książek Znanieckiego, poznawali, przejmowali, doświadczali i wzbogacali wartości tych tropów. O ich wielopokoleniowym znaczeniu dla rozwoju nauki świadczą wybitne

prace powstałe w okresie ostatnich 120 lat, a odnoszące się do poglądów tego filozofa. Można sądzić, że w toku nowych czytań pojawiły się metametatropy, wyrosłe w szybko zmieniających się środowiskach, w tym środowiskach systemów edukacji.

W artykule podnoszę problem wartości dorobku Floriana Znanieckiego. Przywołuję cytaty bezpośrednio ukazujące tę wartość, przedstawiam analizy, wnioski i oceny; wypowiedzi wynikające z analiz i ocen ujmują całe systemy tropów i systemy edukacji. Czytelników pism socjologa, którzy byli jego studentami, uczniami, słuchaczami i uniwersyteckimi współpracownikami, można zaliczyć do czytelników pierwszego pokolenia. Należał do nich między innymi Jan Szczeptański. Spośród czytelników drugiego pokolenia zgłosił udział w tym toczącym się od stulecia aksjotwórczym dyskursie wielki entuzjasta i wybitny znawca interdyscyplinarnych osiągnięć naukowych Floriana Znanieckiego – Lech Witkowski. Swoje humanistyczne, transaktualne i edukacyjne tropy oraz roszczenia przedstawia w szczególnym dziele zatytułowanym *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*¹. W dziele tym wartości, o które walczył i które rozwijał Florian Znaniecki, Witkowski przenosi w kolejną epokę. Swoją własną walkę o te wartości odnosi także do czasów przyszłych, a szerzej – do transaktualności.

Wiodącym zadaniem artykułu jest przedstawienie i określenie roli tropów Floriana Znanieckiego w projektowanych przemianach systemów edukacji, nie tylko tropów wskazanych przez Floriana Znanieckiego, lecz także tropów odkrywanych i wskazywanych przez słuchaczy i czytelników jego dzieł, zmian proponowanych przez pierwsze i drugie pokolenie czytelników socjologa.

W artykule omówione zostały następujące zagadnienia: 1) filozoficzne i pragmatyczne aspekty twórczej działalności Floriana Znanieckiego; 2) praca nad tropami i z tropami jako narzędziami edukacyjnych przemian; 3) wybrane problemy społecznych i edukacyjnych tropów Floriana Znanieckiego; 4) diachroniczno-synchroniczne tropy dynamicznych przemian systemów edukacji; 5) teoria Lecha Witkowskiego dotycząca radykalnych zmian struktur i funkcji samokształcenia.

Rozważaniom poddano problem humanistyki i szczególnej roli Floriana Znanieckiego w jej przemianach i kształtowaniu, w przemianach ujmowanych w kontekście wielu dyscyplin współtworzących myśl humanistyczną, w kontekście sporów prowadzonych między jej twórcami i szkołami, a także instytucjami. „Twierdzę i dowodzę w tej książce – pisze Lech Witkowski – że najwyższy już czas, abyśmy

¹ L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.

próbowali podejmować nadal – ale bardziej konsekwentnie i integralnie – wysiłek na rzecz odzyskania intelektualnego fenomenu Floriana Znanięckiego dla znacznie szerszego obszaru humanistyki, najpierw w Polsce, a później może i szerzej. Co więcej, okazało się, ku mojemu zaskoczeniu zresztą, że czytanie na serio Znanięckiego pozwala odzyskać wiele z jego idei dla pedagogiki współczesnej jako pedagogicznych *par excellence*. Może, a nawet musi się to odzyskiwanie zapewne odbywać za cenę naruszania zakreślonych przez uczonego ram instytucjonalizujących historycznie zaistniały autorski dyskurs w socjologii, a także jego wizji »uroszczeń« epistemologicznych nauki oraz jego idiosynkrazji i ambicji². Kapitalne analizy i rozważania nad własnym procesem samokształcenia i rozwojem sposobem dialogicznym – „żywym, krocącym przetwarzaniem myśli” – zachęcają czytelnika do podjęcia namysłu.

W artykule chodzi mi o to, by wyraźnie wyodrębnić fundamentalne, ważne dla przemian edukacji tropy oraz równie wyraźnie określić wskazania Lecha Witkowskiego dotyczące tych tropów, a wynikające z jego nadzwyczaj pracowitych i owocnych badań porównawczych całości dorobku Znanięckiego oraz recepcji tego dorobku przez liczne grono czytelników³.

Podjęte analizy i rozważania nad zachodzącymi przemianami systemów edukacji osadzone są w szeroko pojmowanym nurcie myślenia prakseologicznego i pedagogicznego, przenikającego nauki społeczne, humanistyczne, ekonomiczne, ścisłe i przyrodnicze, medyczne i obronne⁴. Ogólnie można powiedzieć, że chodzi o nauki, których przedmio-

² Ibidem, s. 21–22.

³ Ibidem; L. Witkowski: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Edytor, Poznań 1994, s. 189–200; L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Wyd. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000; Idem: *Wartościowanie i normatywność. Uwagi w poszukiwaniu narracji problematyzującej kwestie podstawowe*. W: *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluacje w pedagogice i edukacji*. Red. M. Jaworska-Witkowska. [Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia. T. 3]. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 21–31.

⁴ Florian Znanięcki. *Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*. Red. H. Rotkiewicz. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001; B. Nawroczyński: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Książnica-Atlas, Lwów 1938; L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; B. Śliwerski: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; W. Gasparski: *Z zagadnień prakseologii działań przygotowawczych*

tem zainteresowań są różne formy aktywności człowieka i ich związki ze środowiskiem.

Potrzeba wskazania tak obszernego zakresu powiązań wynika z faktu, iż przedmiotem badań pedagogicznych są – stanowiące o życiu każdego człowieka i każdego społeczeństwa – procesy edukacji, uczenia się, nauczania, kształcenia i wychowania⁵. Potrzeba taka wynika także

(preparatoryki). W: *Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Red. K. Doktor, K. Hajduk. Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1989, s. 97-108; W. Gasparski: *Co nowego w prakseologii?*. „Prakseologia” 1999, nr 139, s. 9-15; M. Rembierz: *Etos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*. „Studia z Filozofii Polskiej” 2008, T. 2, s. 337-350; L. Witkowski: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Red. L. Witkowski. Wyd. 2 popr. i zm. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 205-215; A. Radziewicz-Winnicki: *Między socjologią a pedagogiką (próba określenia statusu pedagogiki we współczesnej Polsce)*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, przy współpracy R. Kwiecińskiej, S. Kowala. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 9-31; J. Habermas: *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*. Przekł. A.M. Kaniowski. „Kultura i Społeczeństwo” 1986, T. 30, nr 4, s. 3-18; S. Ossowski: *O osobliwościach nauk społecznych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983; S. Hessen: *Filozofia, kultura, wychowanie*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973; L. Witkowski: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018; Idem: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

⁵ B.F. Trentowski: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 1-2. Wstęp i komentarz A. Walicki. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970; S. Hessen: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Wybór i oprac. W. Okoń. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997; B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wyd. 3. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961; H. Radlińska: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1935; Eadem: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. „Przegląd Socjologiczny” 1937, T. 5, z. 1-2, s. 319-340; B. Śliwerski: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; Idem: *Reformatory szkoły w chmurze (także banału)*. W: *Innowacyjność w zarządzaniu edukacją*. Red. L. Pawelski. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2015, s. 37-53; L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedmowa Z. Kwieciński. Wyd. 2 zm. i uzup. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010; L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1989; Idem: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia*

z faktu, iż każde państwo, systemy władz państwowych, samorządy, każda instytucja, organizacja i każdy zakład pracy czy też ich zjednoczenia „muszą się uczyć”, gdyż są systemami komunikacji i funkcjonują dzięki nieustannie zachodzącym procesom wytwarzania przekazów informacji⁶. Edukacja zarówno jednostkowych, jak i bardziej złożonych systemów umożliwia rozwiązywanie wielu problemów, choć te wciąż narastają i rodzą kolejne nowe, wielkie problemy, a także globalne zagrożenia.

Filozoficzne i pragmatyczne aspekty twórczej działalności Floriana Znanieckiego

Filozoficzna myśl Floriana Znanieckiego towarzyszyła całej jego twórczości naukowej, rozwijała się wraz z tworzącymi ją licznymi subdyscyplinami. Na początku swojej drogi naukowej (w latach 1910–1914 i później) filozof poszukiwał narracji dla transaktualności wartości. Za ważną uważał wówczas ideę rzeczywistości praktycznej, problematykę moralności i obnażanie słabości nauk społecznych. Równie ważna i interesująca była dla Znanieckiego bariera historyczności istnienia oraz ważności systemowo ograniczonej. Zwracam uwagę⁷

psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; F. Znaniecki: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. Kornilowicz. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930, s. 17–32; F. Znaniecki: *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne. Rzeczywistość kulturową przeł.* oraz całość do druku przygotował J. Wocial. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991; R. Rorty: *Intelektualiści u kresu socjalizmu*. Przekł. L. Witkowski. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej...*, s. 114–129.

⁶ J. Habermas: *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*. Przekł. A.M. Kaniowski. „Kultura i Społeczeństwo” 1986, T. 30, nr 3, s. 21–44; W. Kojs: *O zarządzaniu zarządzającymi zasobami umysłu w kontekście wybranych problemów komunikacji i edukacji*. W: *Innowacyjność w zarządzaniu edukacją*. Red. L. Pawelski. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2015, s. 73–91.

⁷ F. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Książnica-Atlas, Lwów 1935; Idem: *Cywilizacja narodowa a cywilizacja wszechludzka*. „Przegląd Socjologiczny” 1968, T. 22, z. 2, s. 26–34; Idem: *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Komitet Obrony Narodowej, Poznań 1921; Idem: *Szkic z socjologii wychowania. Cz. I: Samorzutne wychowanie społeczne*. „Ruch Pedagogiczny” 1924, R. 11 (13), nr 7–8, s. 145–159; Idem: *Współczesne narody*. Przekł. Z. Dulczewski. Wstęp J. Szacki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990; F. Znaniecki: *Socjologia wychowania. T. 1: Wychowujące społeczeństwo*. Wyd. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

na znaczące idee Znanieckiego dotyczące między innymi myśli pedagogicznej – ograniczeń recepcji pedagogicznej, dążeń społecznych jako sił moralnych. Szczególną rolę przypisuję postulatowi radykalnej przebudowy szkoły i „ekologii ludzkiej”; postulaty te wyrażone zostały w szkicach pedagogicznych, w tym szkicach o samorządnym wychowaniu społecznym i społecznych warunkach planowej pedagogii, a także o głównym zadaniu społecznej pedagogii nowoczesnej. Ważnymi szkicami pedagogicznymi Znanieckiego są również opracowania dotyczące rozwoju osobowości ludzkiej i przygotowania jednostki do jej funkcji społecznej. Filozoficzne rozważania tego autora w polu zainteresowań edukacji i myśli pedagogicznej uważam za bardzo ważne, potrzebne, wiedzotwórcze, inspirujące i wybiegające w humanistyczną przyszłość.

Znaniecki pojmuje znaczenie genezy wiedzy naukowej w jej styku z myślą i działalnością praktyczną⁸ i podkreśla przede wszystkim, że nie ma tu ciągłości między wiedzą praktyczną a poznaniem teoretycznym, lecz dokonuje się przeskok prowadzący do „samoistności”. Coraz bardziej cechuje ona poznanie ludzkie uwikłane w szeregi działań nowego typu; owa „teoretyczność”, w jaką te działania są uwikłane, „wypełnia znaczną część życia pewnych jednostek” bez związku z życiem praktycznym i jego potrzebami; sytuacje praktyczne są w coraz większym stopniu zapomniane czy pomijane⁹. Relacja między wiedzą i działaniem ulega zmianie, myślenie poznawcze staje się odrębnym typem działalności, pozbawionym przesłanek praktycznych w swoim zanurzeniu w sytuacjach „wewnątrz teoretycznego szeregu” podejmowanych zadań i ich uwarunkowań¹⁰.

„Twórczość teoretyczna” stopniowo skupia się na samej sobie, siebie czyni przedmiotem refleksji w toku tej twórczości i jej ewolucji historycznej – stąd geneza „sytuacji teoretycznych” coraz częściej tkwiąca we wnętrzu samej tej twórczości¹¹. Następuje też oderwanie od rzeczywistości przyrodniczej, gdyż ta jest „światem bytu”, podczas gdy skupienie myśli przenosi się na „świat wartości”¹². Punktem wyjścia tego drugiego świata staje się ocenianie, zajmowanie stanowiska, choć horyzont indywidualnych przeżyć, przekonań czy poglądów nie jest wystarczający do sformułowania myśli teoretycznej. W odniesieniu do terminów „dobro” i „wartość” Znaniecki przyjmuje, że pierwszy wska-

1973; Idem: *Elementy rzeczywistości praktycznej*. „Przegląd Filozoficzny” 1912, R. 15, z. 2, s. 161-187.

⁸ F. Znaniecki: *Elementy rzeczywistości praktycznej...*, s. 162.

⁹ Ibidem, s. 163.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 165.

¹² Ibidem.

zuje na wyjściowe elementy rzeczywistości praktycznej w jednostkowym postrzeganiu działania, a drugi stanowi „punkt dojścia” refleksji teoretycznej, przedmiot „naukowego badania” jako „najogólniejszą formę” elementów rzeczywistości praktycznej i myśli o nich¹³.

Widać więc, że elementy rzeczywistości praktycznej wpisane są w kategorię wartości jako elementów i myśli o tych elementach w osobnym świecie dociekań poznawczych, które zwrotnie mają być dopiero odniesione do rzeczywistości przyrodniczej, rzeczy, stanów i substancji, a także świata działań, w tym zmian i ich funkcji oraz ich logiki¹⁴. W szczególności chodzi o podkreślanie, że stopniowo uświadamiamy sobie w poznaniu, iż „możemy w zupełności *myśleć* wartość inaczej niż w kategorii rzeczy”, jako zjawisko dynamiczne, bez substancji typowej dla rzeczy i niezależnej od „myśli bezinteresownej”¹⁵. „Tymczasem wartość” jest dana „tylko jako ogniwo czynu”, nie zaś jako przyczyna w sensie przyrodniczym ani jako przedstawienie, przedmiot wiary czy „twórczej wyobraźni”¹⁶. Wartość jest więc „zmienna w samej swej istocie” jako człon działalności i nie jest to zmienność cechująca świat przyrody, nie dotyczy „mechanicznego przekształcania przedmiotów”¹⁷. Znaniecki wprowadza pojęcie aktualności, które wyraża „jedność terażniejszego momentu i działania”; aktualność taka stanowi „moment wyjątkowy, uprzywilejowany, niedający się porównać z żadnym innym”¹⁸. Aktualność to dla filozofa terażniejszość znaczącego czynu, która zarazem „wprowadza wartości ze sfery obecnego działania”¹⁹. Nie ma tu jeszcze miejsca, zauważmy, na odniesienie do statusu „transaktualnego” wartości (myśl ta znajdzie się w późniejszych tekstach Znanieckiego), skoro „wartości, będąc dane jako ogniwa czynu, są w pełni dane właśnie w aktualności”, stanowiącej „szczyt ich realnego istnienia”²⁰. W tej perspektywie naturalna „zmienność wartości jest po prostu ich powstawaniem i znikaniem”, w rozumieniu tego zjawiska jako procesu „nabywania lub utraty realności”, choć w innym uwikłaniu niż to związane ze „schematyczną aktualnością psychologii”²¹. Jest elementem rzeczywistości praktycznej, rozważanym w całym przebiegu swego stawania się, od chwili, gdy wyłoni się

¹³ Ibidem, s. 168.

¹⁴ Ibidem, s. 169–170.

¹⁵ Ibidem, s. 171.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 172.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem, s. 172–173.

po raz pierwszy, aż do chwili, gdy przestanie raz na zawsze powracać w aktualności. To znaczy, że wartość, w przeciwieństwie do substancji, powstaje i znika, a w przeciwieństwie do doznania – trwa poprzez wiele „uświadomień”²².

Florian Znaniecki wymienia trzy okresy czy fazy istnienia wartości; to fazy o różnej dynamice, różne są też przejścia między nimi rozpatrywane jedynie w kontekście rzeczywistości praktycznej: „zyskiwanie realności, realność najwyższa i tracenie jej”²³. Stąd uwypukla swój wyjściowy, ale „zasadniczy schemat” mający oddawać „prawidłowość” tu określoną poprzez dynamikę oscylacji: „*istnienie wartości jest stawaniem się, zakreślającym dość złożoną linię falistą, której punkty najwyższe, częstsze pośrodku, rzadsze po obu stronach, oznaczają momenty aktualności*”²⁴. Tu też Znaniecki uznaje jeszcze, że „wartość rozważana w pojedynczym momencie jej aktualizacji jest doznaniem psychologicznym”²⁵; pogląd ten nie utrzyma się, gdy działanie będzie rozumiane jako dążenie czy czyn, pozbawione odczuć. Już wie i rozumie, że doznanie może obejmować tylko część treści wartości, jako niepełne odniesienie do jej przebiegu, wymagającego uwolnienia wariantów od konkretnego czasu (momentu), jako że „te momenty nie mają znaczenia same w sobie, lecz tylko jako ogniwa procesu stawania się wartości”, ustawiającego dla nich to, co psychologia by nazwała „nieświadomym podłożem”²⁶.

Znaniecki zdaje sobie sprawę z tego, że zasadnicze zadanie, jakiemu musi sprostać, to uzasadnienie w pewnej perspektywie, iż stwierdzenie istnienia „świata wartości” nie jest absurdalne ani wewnętrznie sprzeczne mimo odrzucenia „logiki rzeczy” i porządku substancji; należy przy tym odróżnić istnienie od bycia w procesie stawania się – paradoksalnie wartość ma być zawsze tylko częściowy; nie da się też o niej powiedzieć, że została w pełni zrealizowana czy że „już nowej strony swej istoty nie odsłoni”²⁷. Zarazem stawanie się jest „racjonalnie dane, jako wieczne, w nieskończoności trwania”²⁸; istnienie w trybie samego stawania się jest rodzajem bytu innym niż ten, który widzi się w przyrodzie czy w psychologii. Znaniecki uzasadnia zatem – to także zręby myślenia socjologicznego, co staje się jasne w dalszej części prześwietlanego tu analitycznie tekstu *Elementy rzeczywistości praktycznej...*, a zwłaszcza na jego końcu – konieczność wyjścia poza logikę

²² Ibidem, s. 175.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, s. 175–176.

²⁵ Ibidem, s. 176.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 177.

²⁸ Ibidem.

rzeczy oraz logikę indywidualnych stanów psychicznych świadomości jako podstawę tego, co nazywa „psychologizmem” niewystarczającym do pojmowania „myślenia społecznego”, gdy odnosi je do wartości nie jako przedmiotów czy form oceny, ale jako „ogniwa działania”²⁹.

Praca nad tropami i z tropami jako narzędziami edukacyjnych przemian

W pismach Znanieckiego odnajdziemy fragmenty akcentujące konstrukcyjno-konstruowany charakter przedmiotu poznania, co wyraża się w tym, że „Myślenie rzeczywistością jest twórcze”; przez to też „rzeczywistość, będąc dziełem myślowego procesu, jest realna w różnym stopniu”³⁰. Dopowiadając specyfikę tego zróżnicowania, filozof podkreśla, że „przedmiot jest tym rzeczywistszy, im bogatszy i starszy jego związek z całym doświadczeniem”, a nowe stosunki prowadzą do odsłonięcia nowych własności przedmiotów, jako że ich „stosunek jest tym realniejszy, im więcej przedmiotów kojarzy oraz im ściślej je łączy”³¹.

Konkretny, empiryczny przedmiot, wzięty w całości swej treści i znaczenia danego mu we wszystkich rozmaitych zespołach empirycznych, do których należy, nie może sprostać ani wymaganiom epistemologii tradycyjnej, która żąda odeń, aby był identyczny dla różnych indywidualów, ani wymaganiom logiki tradycyjnej, która żąda, aby posiadał samotożsąmą, niesprzeczną, obiektywną istotę, ani wymaganiom tradycyjnej filozofii wartości, która żąda, by jego znaczenie i jego treść stanowiły racjonalną całość³².

Wystarczy pamiętać, że każdy system filozoficzny wyraża tylko „pewien typ idealizacji, pewne zasadnicze, a z konieczności jednostronne stanowisko wiedzy naukowej w stosunku do doświadczenia”, nie może zatem w żadnym przypadku wyrażać „całkowitej istoty świata”³³. Uczestniczy jedynie we wzbogacaniu wiedzy poprzez tworzenie nowych konstrukcji idealizujących³⁴, mających własne ograniczenia, które mogą być rozpoznane dopiero w przyszłości.

Lech Witkowski za kluczowe w swojej książce uznaje pokazanie przejść w perspektywie myślowej Znanieckiego, które okazały się ka-

²⁹ Ibidem, s. 178.

³⁰ F. Znaniecki: „Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne..., s. 341.

³¹ Ibidem, s. 342.

³² Ibidem, s. 593.

³³ Ibidem, s. 451.

³⁴ Ibidem, s. 455.

pitalne, niezwykle aktualne i znamionują cenne idee do wykorzystania w całej humanistyce. Za najbardziej genialną sugestię Znanieckiego, wręcz paradygmatyczną dla jego rozumienia dynamiki oraz powiązania wartości, wiedzy i działania, uważa odkryte przez siebie wyrażenie obecne w myśli filozofa dwoiste napięcie między racjonalnością i chaosem, obnażające paradoksalną tezę socjologa, głęboką i ważną, choć notorycznie niedoczytywaną w rozmaitych interpretacjach jego pism. Chodzi o uzasadnienie tezy, że przekroczenie zakresu ważności jakiejś perspektywy w pewnej sferze działań dającej się uznać za racjonalną może prowadzić do irracjonalności wprowadzającej chaos i szkodzącej zamiarowi kontrolowania jakichś procesów czy sytuacji i ustanawiania w ich obrębie jakichś regularności, wyrażanych następnie w teorii w trybie hipotetycznie zdającym sprawę z jakości doświadczenia osiąganego w działaniu. Paradoks nadmiaru wcześniejszej racjonalności eskalującego chaos i irracjonalność w sferze ekstrapolacji schematów poznawczych jest tu znakomity, ilustruje bowiem możliwość powrotu chaosu, a ta ostatnia kategoria jest notorycznie nierozumiana lub pomijana w odczytaniach myśli socjologa.

Cenne są dla nas także uwagi Lecha Witkowskiego o *Wstępie do socjologii*, pracy Znanieckiego, która zasługuje na szczególne uznanie ze względu na obszerne analizy i rozważania nad „ogólnymi założeniami poznawczymi wiedzy humanistycznej”, nad rolą myśli filozoficznej w budowaniu programu socjologii, a dalej – w budowaniu metodycznych przesłanek socjologii, rozważań nad odkrywaniem idei „pozwalających problematyzować zadania i przestrzeń myślenia socjologicznego”³⁵.

Gdy w 1922 roku Znaniecki pisał o stanie socjologii, nie krył swojego niezadowolenia, a nawet sprzeciwu wobec tego, co z socjologią się działo, podkreślał, że „myśl socjologiczna chwieje się dziś między dogmatyzmem a anarchią”³⁶. Zarazem postulował zasadniczo napisanie nowego dzieła, a nawet zapowiadał podjęcie tego wyzwania, aby wiedza w socjologii nie była „eklektycznym zestawieniem tego, co dotychczas pod nazwą socjologii napisano”, a co „w ogóle żadną miarą nie daje się ująć jako jedna dziedzina wiedzy”³⁷. Zamierzone więc zostało dzieło autorskie zdolne „objąć całokształt najważniejszych zagadnień socjologicznych”³⁸; „musi ono wystąpić z uroszczeniami reformatorski-

³⁵ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 2: *Urabianie osoby wychowanka*. Wyd. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973 (wyd. 1. – 1930), s. 110.

³⁶ F. Znaniecki: *Wstęp do socjologii*. Oprac. tekstu i wprowadzenie S. Burakowski. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 2.

³⁷ *Ibidem*, s. 3.

³⁸ *Ibidem*.

mi” – czytamy – w zakresie pojęć i zadań, a ponadto musi „zastrzec sobie prawo wyłączenia z zakresu socjologii pewnych prądów myśli współczesnej, posługujących się tą nazwą, lecz logicznie do tej nauki nie należących”; co więcej, „winno przyjąć na siebie obowiązek” dopełnienia badań, a nawet otwarcia nowych obszarów³⁹. Znaniecki był świadomy możliwej „jednostronności” takiego projektu podejmującego „konieczność częściowej reorganizacji badań socjologicznych”, podał więc kryterium postępu, którym trzeba się tu kierować: „Każda reforma, jaką chcemy wprowadzić do socjologii, winna być umotywowana tym, że przy badaniu danych nam zjawisk prowadzi do empirycznie pewniejszych, gruntowniejszych, ściślejszych i płodniejszych niż dotychczas wyników⁴⁰”.

Operując kategorią „system czynności”, Znaniecki mocno podkreśla – to jeden z ważnych punktów tworzenia humanistycznych podwalin socjologii – że nie wolno tu widzieć jedynie racjonalności „teleologicznej”, to jest dominacji celu, ani nawet zamiaru w sekwencji działania. Rzecz w tym, że ufundowania normatywne czynności w ich splotach wcale nie muszą sprowadzać się do celu, dotyczy to na przykład norm moralnych czy współdziałania z sobą podsystemów w jakiejś funkcji złożonej. Znaniecki wręcz postuluje odrzucenie „zasady celowości” – traktowanej jako podstawa „ogólnej formy działalności” i przeciwstawionej „zasadzie przyczynowości” jako równorzędnej; na dodatek podkreśla, że rozpowszechnione w socjologii stosowanie zasady celowości jest niebezpieczne dla tej nauki „jako redukcyjne i nie dość wnikliwe ze względu na swoją jednostronność wobec faktycznego przebiegu działań ludzkich⁴¹”. Jest to – pisze Lech Witkowski – akcent wart uwypuklenia, skoro nadal nagminnie i dziś myśli się o działaniu jako czymś, czego efektem jest realizacja zdefiniowanego celu. Nowoczesność tego rysu rozważań Znanieckiego można łatwiej dostrzec, gdy potrafi się docenić także wysiłek Habermasa w jego teorii działania komunikacyjnego, aby racjonalności i normatywności nie widzieć głównie w kategoriach celu dążeń. Mamy tu podejście dynamiczne w zakresie przetworzeń i jednocześnie w trybie sprzęgania rezultatów czynności, w zmiennych powiązaniach, w relacjach określających sytuacyjnie to, która czynność z systemu działania w logice funkcjonowania układu jest zasadnicza, a która podporządkowana. Najbardziej reprezentatywna dla tego ujęcia wydaje mi się następująca uwaga Znanieckiego: wytworzenie realnego przedmiotu byłoby niemożliwe, gdyby niezbędne do tego czynności nie dopełniały się nawzajem; ale wbrew teleologicznemu

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem, s. 107.

pojmowaniu działalności musimy podkreślić, że to układ dopełniających się czynności jest racją bytu wytworzonego przedmiotu, a nie odwrotnie. Zgodnie z zasadą celowości możemy przypuszczać, że ponieważ taki, a nie inny przedmiot miał być wytworzony, takie, a nie inne czynności musiały być podjęte w takim, a nie innym porządku. Tymczasem kierunek jest wprost przeciwny: ponieważ spełnione zostały takie, a nie inne czynności, w takim, a nie innym porządku, wytworzony został taki, a nie inny przedmiot. Wybór czynności i związek między nimi nie były określone z góry, narzucone działaniu przez naturę przyszłego wyniku, lecz dokonały się samorzutnie, w przebiegu działania, przez samo to, że czynności zostały spełnione; a dopiero ten wybór i związek czynności określił naturę wyniku. Słowem, system czynności nie jest statyczny, idealnie określony przez obiektywny stosunek celu do środków, lecz dynamiczny, tworzy się w toku aktualnego wykonywania czynności⁴².

Pamiętać przy okazji należy, że warunki realizacji (aktualizacji systemu) mogą się zmieniać ze względu na czynniki zewnętrzne, w tym opór interakcyjny tam, gdzie interakcja zachodzi w procesie działania. Wręcz kapitalnie znaczący – na przykład dla działań pedagogicznych – choć lekceważony, jest wskazany przez Znanieckiego „fakt”, że pierwszorzędną doniosłość dla zrozumienia życia kulturalnego ma przygotowanie warunków realnych, niezbędnych dla spełnienia jakiejś czynności wymaganej przez system⁴³. Wbrew temu, że filozof widział tu – przy okazji tych sformułowań – głównie konieczność przygotowania sobie w trybie pomocniczym materiałów czy narzędzi, kulturowo kluczowe i najtrudniejsze jest najczęściej pozyskanie gotowości adresata systemowych czynności do współdziałania czy wręcz aktywacja w owym adresacie czynności potencjału (zdolności) do przejścia choćby części funkcji systemu; owo uczynienie adresata jest warunkiem powodzenia projektu.

Jest tak chociażby wtedy, gdy praktyki kształcenia nie zostają doprowadzone do poziomu oddziaływania na zdolności do samokształcenia w trybie wysiłku rozwojowego, inaczej niedającego się aktywizować żadną sekwencją celową, która by nie uwzględniła przeszkód w samym procesie docierania do adresata i jego przemiany. Mam świadomość, że uwagi te wymuszają wręcz dążenie do rozbudowania teorii pedagogicznej w zakresie wykraczającym poza czysto praktyczne, głównie metodyczne schematy ogólnego projektowania działań, na przykład szkolnych czy wychowawczych. Zresztą Znaniecki formułuje tu ogól-

⁴² Ibidem, s. 103.

⁴³ Ibidem, s. 104.

ną dyrektywę, która – zdaniem Lecha Witkowskiego⁴⁴ – ma kapitalne odniesienie do tworzenia sytuacji edukacyjnych o znaczeniu rozwojowym dla ich uczestników. Nie darmo zresztą w Znanieckiego teorii działania ważne miejsce zajmuje kategoria „sytuacji”, przez pryzmat systemu czynności nazywana czynem. Przez sytuację Znaniecki rozumie „systematyczny układ przedmiotów” stanowiący „całkowity kompleks istniejących wartości, które w danej chwili przedstawiają się jako mające pozytywne lub negatywne znaczenie dla urzeczywistnienia zamiaru”⁴⁵. Jest to układ określony przez „działalność na podstawie danych warunków realnych”, z wyróżnieniem zasadniczego odniesienia do „przedmiotu czynu”, którego wyjściowa treść i znaczenie są modyfikowane w trybie ukierunkowującym dążenie w działaniu⁴⁶.

Przy takim podejściu do sytuacji działania nie mogę się zgodzić – pisze Lech Witkowski, a w pełni podzielam jego pogląd, przychyliam się też do uznawanej za oczywistą tezy Znanieckiego – że „wydzielenie i określenie sytuacji przez podmiot wymaga przerwy w działaniu i refleksyjnego zastanowienia się nad warunkami, nad osiągniętymi dotąd wynikami, nad dalszym przebiegiem czynu”⁴⁷. Postulowana „przerwa w działaniu wypełniona refleksją jest albo niepotrzebna, gdy rozumieć ją jako okres obmyślenia i planowania, albo wręcz niemożliwa jako rodząca niebezpieczeństwo zakłócające sytuację, gdy jakaś niespodziewana zmiana realna, nie zawarta w planie czynu, zostanie wprowadzona z zewnątrz do tej dziedziny rzeczywistości, którą się czyn posługuje”⁴⁸. W trakcie trwającej czynności konieczność zmagania się z niespodziewaną trudnością często nie pozostawia miejsca na „przerwę w działaniu wypełnioną refleksją”; kiedy statek zaczyna tonąć podczas sztormu albo podmiot działający natrafia na nagły opór ze strony adresata oddziaływań, to wręcz przeciwnie, niż sugeruje Znaniecki, refleksja musi być integralnym ogniwem działania, być może wymagającego radykalnej zmiany, bez przerwy jednak w czynie jako serii czynności znaczących. Mamy tu sytuację, której zmianę da się – czytamy – wyjaśniać przyczynowo, przy czym socjolog, co zdumiewające, sugeruje, że skoro socjologia ma zdolność radzenia sobie z takimi sytuacjami, w tym właśnie „każda inna nauka humanistyczna może ją naśladować”⁴⁹. Oczywiście żadne „naśladowania” nie wchodzi tu w grę,

⁴⁴ L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce...*

⁴⁵ F. Znaniecki: *Wstęp do socjologii...*, s. 110.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem, s. 111.

⁴⁹ Ibidem.

zresztą sam ten termin był wielokrotnie przez Znanieckiego negowany jako mylnie określający sytuację powtarzania pewnych czynów.

Spśród innych wątków wskazywanych w tej części *Wstępu do socjologii* uwagę zwraca z całą pewnością ten dotyczący rozważań wokół idei normatywności w działaniu ludzkim. Znaniecki wyodrębnia tutaj i różnicuje czynności „pod wpływem normy” i inne czynności, a także wprowadza pojęcia „czynności normatywnej” oraz „przebiegu normatywnego” działania⁵⁰. Jeśli pamiętać, że wykluczamy w tym ujęciu normatywność nazywaną przeze mnie zewnętrzną, tzn. nakazującą określone działania w sferze kultury jednostkom jako indywidualnym „ośrodkom” działania, to w kontekście normatywności wewnętrznej systemów uzyskujemy – poza odniesieniem do zmian postulowanych dla systemu, ale w jego ramach (jak w przypadku postulatów reformatorskich Znanieckiego wobec socjologii, o czym dalej) – również uznanie występowania wewnętrznej normatywności konstytutywnej dla systemu, ustalającej jego wymagania: „wszelkie próby podporządkowania myślenia naukowego zasadzie sprzeczności stanowią jaskrawe przykłady norm ustalonych”⁵¹. W rozumieniu Znanieckiego „czynność normatywna” wiąże się z „wymaganiem pewnej normy” w działaniu, w trybie „funkcji regulatywnej”, określanej mianem „wspólnej formy nakładanej na czyny” w danym systemie, manifestowanej między innymi poprzez wpływy w zakresie jej wypełniania⁵². Wpływ ten polega na tym, że powstaje „zależność wzajemna między czynnością normatywną a wymaganymi przez nią czynami, co nadaje jedność wewnętrzną całej działalności spełnianej pod kierunkiem tej czynności, czyni z przebiegu normatywnego jeden system idealny”⁵³. Widać, że w takim ujęciu normatywność przejawia się już na poziomie konstytuowania wymagań systemu, w wyposażaniu go w dyrektywy regulujące zasadnicze działanie jako warunek wypełniania funkcji wpisanej w działanie systemu.

Wybrane problemy społecznych i edukacyjnych tropów Floriana Znanieckiego

Analizę badań, które prowadził Lech Witkowski nad recepcją dzieł Znanieckiego przez liczne grono jego czytelników, zwłaszcza uczniów, ograniczam do przywołania opracowań Jana Szczepańskiego, któremu

⁵⁰ Ibidem, s. 114–120.

⁵¹ Ibidem, s. 116.

⁵² Ibidem, s. 114.

⁵³ Ibidem, s. 115.

autor *Uroszczeń...* w rozdziale *Przykłady recepcji „oddechu myśli”* poświęcił odrębny fragment zatytułowany *Jan Szczepański – dojrzałe odniesienie do Mistrza*⁵⁴. Jan Szczepański, uczeń Floriana Znanieckiego, wybitny uczony i humanista, organizator nauki i systemów edukacji rangi krajowej, europejskiej i światowej, bazując między innymi na *Socjologii wychowania*⁵⁵ i na własnych bogatych doświadczeniach, przedstawił syntetycznie podstawowe tropy swego mistrza, wzbogacił je przy tym swoimi przemyśleniami i pozostawił znamienity cytat z wypowiedzi Znanieckiego dotyczący uwarunkowań procesów reform oświatowych.

Analizami i rozważaniami Jan Szczepański objął treści tomów pierwszego i drugiego *Socjologii wychowania*, wydanych odpowiednio w roku 1928 i 1930, wznowionych w roku 1973⁵⁶. Odwołał się także do *Wstępu do socjologii* (1922)⁵⁷, książki *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości* (1935)⁵⁸ oraz wyboru *Spółeczne role uczonych* (1984)⁵⁹. Zakres przekazanych czytelnikowi przez Jana Szczepańskiego myśli filozofa o socjologii i wychowaniu jest niezwykle szeroki. Trudno nie zauważyć, jak wielki wpływ na rekapitulację rozważań mistrza miała bogata twórczość naukowa autora *Przedmowy do Socjologii wychowania* i jego niezwykle doświadczenie z zakresu organizacji nauki i szkolnictwa. Dość wspomnieć, że kiedy przygotowywał *Przedmowę*, pełnił między innymi funkcję przewodniczącego Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty, a nieco wcześniej, w latach 1961–1970, przewodniczącego Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego (International Sociological Association).

Najważniejsze tropy myśli Floriana Znanieckiego Jan Szczepański ujął następująco⁶⁰:

1. Koncepcja systemu społecznego i podstawowe układy społeczne powinny być traktowane jako systemy. Czyny społeczne, stosunki społeczne, osobowości społeczne i grupy społeczne – to były w ujęciu Znanieckiego podstawowe rodzaje społecznych „układów zamknię-

⁵⁴ L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce...*, s. 286–297.

⁵⁵ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 1...; Idem: *Socjologia wychowania*. T. 2...

⁵⁶ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 1...; Idem: *Socjologia wychowania*. T. 2...

⁵⁷ F. Znaniecki: *Wstęp do socjologii...*

⁵⁸ F. Znaniecki: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości...*

⁵⁹ F. Znaniecki: *Spółeczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekł. tekstów angielskich i red. naukowa J. Szacki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

⁶⁰ J. Szczepański: *Floriana Znaniecki*. „Przegląd Kulturalny” 1958, R. 7, nr 17 (295), s. 1–2; Idem: *Nowa książka Floriana Znanieckiego*. „Kultura” 1965, R. 3, nr 46 (127), s. 8; Idem: *Sprawy ludzkie*. Wyd. 4 rozsz. Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1988; Idem: *Floriana Znanieckiego koncepcja ludzi mądrych a dobrych*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej...*, s. 15–22.

tych”, co w ówczesnym języku filozofa oznaczało to samo, co dzisiaj określamy mianem „systemy społeczne”, tzn. wyodrębnione i wewnętrznie spójne układy elementów składowych, mające wewnętrzną strukturę i całościowe funkcje.

Znanięcki traktował te układy jako całości o określonej strukturze, wewnętrznych zależnościach – stanowiące całości, zachowujące się jako całości, wyznaczane ogólnymi prawidłowościami struktury i funkcji. Należy podkreślić płodność ujęcia stosunku wychowawczego jako systemu; ujęcie to czeka do dziś na pełne wykorzystanie i rozwinięcie. Zastosowanie tej koncepcji do analizy niepowodzeń wychowawczych, występujących tak często w naszych instytucjach i organizacjach wychowawczych, może pomóc wskazać źródła tych niepowodzeń. Stosunek wychowawczy jest systemem złożonym z wielu elementów, stanowi rodzaj układu, trzeba więc w praktyce wychowawczej pamiętać o wszystkich elementach; pomijanie któregośkolwiek z nich prowadzi do zerwania stosunku wychowawczego i powoduje, że działania wychowawcy stają się nieefektywne. Podobnie płodne wydaje się Szczepańskiemu zastosowanie teorii systemu do analizy grup wychowujących, takich jak organizacje, grupy rówieśników i inne. Traktowanie osobowości i czynów jako systemów ukazuje bardzo interesujące możliwości wyjaśniania zjawisk doniosłych dla praktyki społecznej.

2. Do procesu wychowania należy podejść podobnie jak do procesu społecznego. Szczepańskiemu chodzi tu o analizy zawarte w tomie drugim *Socjologii wychowania*, gdzie Znanięcki podkreśla, że przedmiotem działalności wychowawczej jest osobnik społeczny, powiązany z wieloma układami społecznymi, i że wychowawca kształtuje nie izolowaną osobowość, lecz swoiste układy społeczne. Teza ta jest dla pedagogów trudna do przyjęcia, gdyż wymaga rewizji podstawowych koncepcji praktyki wychowawczej. Teza stwierdzająca społeczny charakter wychowania, obecnie prawie powszechnie przyjęta, została równocześnie spłycona i pozbawiona treści. Warto więc przestudiować koncepcję Znanięckiego, która – chociaż wymaga już nowego spojrzenia – wskazuje sposób ujmowania procesu wychowania jako procesu społecznego, jako zachęcania do podjęcia pogłębionego samokształcenia. Po prostu warto przemyśleć na nowo istotę tego procesu, żeby zdać sobie wyraźnie sprawę z tego, co rozumiemy przez „społeczny charakter wychowania”.

„Jeżeli pedagog chce dążyć do doskonałości technicznej w swojej dziedzinie, warunkiem powodzenia tego dążenia jest, aby skierował on najprzód światło obiektywnej, ściśle teoretycznej refleksji nie tylko na wychowanka, lecz i na łączący go z nim związek społeczny i na własną osobowość jako drugie ogniwo w tym związku, oraz wszystkie te wpływy społeczne, którym podlega i on sam, i wychowa-

nek, i związek między nimi, i od których cały przebieg wychowania zależy⁶¹. Gdyż „nie do żywego, konkretnego człowieka, lecz do osobnika społecznego, jako uwarunkowanego przez społeczeństwo układu stosuje się niemal cały proces wychowawczy⁶². Takie rozumienie społecznej „natury” wychowania ma dalekie implikacje, które warto są przemyślenia w epoce charakteryzującej się wzmożonym występowaniem niepowodzeń wychowawczych. Podkreślenie, że działalność i refleksja pedagogiczna powinny być w równym stopniu zwrócone na wychowanków, jak i na wychowawców i warunki społeczeństwa, w którym wychowanie przebiega, jest ważną dyrektywą w szukaniu dróg do podniesienia efektywności działalności wychowawczej.

3. Aktywistyczna koncepcja wychowanka. Znaniecki podkreśla bardzo mocno, że wychowanek nie jest biernym przedmiotem oddziaływania wychowawcy, lecz że w stosunku wychowawczym jest aktywnym partnerem. Filozof uważa, stwierdza Jan Szczepański, że indywidualność wychowanka jest najwyższą wartością w tym zakresie – Znaniecki pozostaje tu całkowicie pod wpływem swoich koncepcji humanistycznych wyłożonych w pierwszych dziełach filozoficznych – i że wychowanek nie może być „sztucznym wytworem innych ludzi⁶³. „Najwyższy rozwój indywidualności nie daje się w ogóle osiągnąć przez wychowanie, tylko przez *samokształcenie* bez nadzoru i kierunku wychowawców, uważając, że »najwyższym dobrem« jest najwyższy możliwy rozwój jednostki⁶⁴.

Aktywistyczna koncepcja wychowanka opiera się na teorii osobowości jako układu społecznego. „Jeżeli ogół czynności człowieka i całkowitą sferę jego działalności nazwiemy osobowością (a nie wiemy, co innego ten termin znaczyć może), powiedziec musimy, że osobowość człowieka istnieje nie w odosobnieniu od świata, jako bierny przedmiot wpływów środowiska reagujący na te wpływy, lecz w samym tym świecie, jako działalność przetwarzająca i organizująca rzeczywistość przetwarzana i organizowana przez działalność⁶⁵. Ta rzeczywistość zwana osobowością musi być więc tworzona i przetwarzana nie tylko przez działalność innych, lecz także przez działalność wychowanka. „W każdym stosunku wychowawczym [...] wychowankowi stawiane są pewne wymagania aktywności; ma on jako podmiot uczestniczyć w stosunku wychowawczym, nie być tylko biernym przedmiotem działań wychowawcy, lecz czynnym członem poczu-

⁶¹ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 2..., s. 81.

⁶² *Ibidem*, s. 141-142.

⁶³ *Ibidem*, s. 106.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 23.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 105.

wającym się do pewnych obowiązków i dobrowolnie je spełniającym. [...] wychowanek ma więc współdziałać z wychowawcą w urabianiu własnej swej osoby, aktywnie wpływać na własny rozwój w taki sposób, aby dopomóc wychowawcy w osiągnięciu jego celu”⁶⁶.

4. W koncepcji Znanieckiego szczególnie może być dziś interesujący nacisk na cele wychowania, którym filozof przypisuje znacznie większą rolę niż metodom wychowania. Metody i techniki wychowania są dla Znanieckiego, jak pisze Szczepański, pochodnymi celów wychowania. Kryzys wychowania i kryzys instytucji wychowujących wynika nie z braku metod, ale z braku celów, które mogłyby stać się atrakcyjne dla wychowanków. Jest to „wyznanie pedagogicznej wiary” określające, „jakie powinny być zadania społeczne wychowania”⁶⁷. Aby społeczeństwa mogły pomyślnie rozwiązać swoje problemy (potrzeba analizy tych problemów jest nadal aktualna i interesująca), trzeba, aby każdy członek zorganizowanej grupy umiał nie tylko współdziałać z innymi w tworzeniu pod jakimś kierownictwem, ale także umiał kierować działalnością innych. „Organizacja społeczna opiera się w całości na indywidualnych członkach grupy, zdolnych do tworzenia, do współdziałania, do podporządkowania przodownikom i do przodowania. Wymaga ona, aby ogół członków grupy składał się z twórców uspołecznionych. I tylko twórcy uspołecznieni tak zorganizowaną grupę zawiązać i podtrzymać mogą”⁶⁸.

Znaniecki mówił tutaj o społeczeństwie zdolnym do rozwiązywania wszystkich swoich problemów i zdolnym do szybkiego rozwoju. Postulował wychowanie rozwijające zdolności twórcze. Warto podkreślić, że na szeroką skalę problem celowego rozwijania talentów podjęto dopiero po drugiej wojnie światowej, a u nas nie wyszedł on poza stadium dyskusji. Znaniecki podsumowuje swoje rozważania nad celami następująco: „Obudzić, rozwiązać i utrwalić w każdej jednostce ten zarodek twórczych uzdolnień, jaki ona ze sobą przynosi, a zarazem nauczyć każdą jednostkę, aby swe dążności twórcze wyrażała w solidarnej współpracy z innymi dla realizacji wspólnych ideałów – oto więc drugie wielkie zadanie nowoczesnego wychowania”⁶⁹.

5. Szkole należy stawiać ostre wymagania przełamania jej izolacji od życia społeczeństwa, przejawiającej się w oderwaniu treści nauczania od rzeczywistego życia i jego rzeczywistych problemów. Taki pogląd Szczepański nazywa „realizmem pedagogicznym” i widzę w nim jedną z zasadniczych dróg wyjścia z kryzysu współczesnej szkoły.

⁶⁶ Ibidem, s. 178-179.

⁶⁷ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 1..., s. 417-418.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem, s. 420-421.

Nauczanie historii, uczenie słówek, rozwiązywanie wymyślonych zadań itp. – takie czynności szkolne Znaniecki osądzał bardzo surowo. „Są to bowiem czynności pozbawione wszelkiego obiektywnie twórczego zamiaru, czynności z natury swej kulturalnie bezpłodne [...], wychowanek czyni tu coś [...], czego ani w młodości poza szkołą, ani w późniejszym wieku nigdy czynić nie będzie”⁷⁰.

Znaniecki uważa, że odosobnienie społeczne szkoły wyrażające się w charakterze doświadczeń i czynności stanowiących treść społeczną szkoły jest źródłem jej małej efektywności wychowawczej. „Dopóki problemy rozwiązywane w szkole pozostaną problematami szkolnymi w przeciwieństwie do życiowych czynności wykonywane w szkole są »dziecinne« w przeciwieństwie do czynności ludzi dojrzałych, dopóty szkoła jest cieplarnią o sztucznej atmosferze. [...] cieplarniana atmosfera nie przygotowuje do życia na otwartym powietrzu”⁷¹. „Zamiast bowiem, jak na niższych szczeblach cywilizacji, stopniowo wrastać w społeczeństwo dorosłych, drogą coraz ściślejszego uczestniczenia w jego funkcjach, dzi ecko wychowane w szkole jutrzejszej, jak dziecko wychowane w szkole wczorajszej, po opuszczeniu szkoły znajdzie się nagle wobec świata, zupełnie odmiennego od warunków, w których wyrosło”⁷². Znaniecki postuluje więc rozszerzenie udziału dzieci i młodzieży w realnym życiu dorosłych. Szkoła izolowana od życia dorosłych jest nie tylko nieefektywna społecznie, jest także czynnikiem hamującym rozwój. Warto przestudiować i przemyśleć te idee w świetle współczesnego dążenia do radykalnej reformy systemów szkolnych. Zresztą w innych pracach w krytykowaniu szkoły Znaniecki posuwał się znacznie dalej.

6. Środowisko wychowawcze jest niezwykle ważne, a szkoła jest tylko jednym jego elementem. Na środowisko to składa się kilka układów: 1) wczesne środowisko wychowawcze, na które składają się rodzina, otoczenie sąsiedzkie i grupy rówieśników; 2) instytucje wychowawcze, do których Znaniecki zalicza nauczanie indywidualnie oraz nauczanie szkolne; 3) instytucje wychowania pośredniego – książki, filmy, spektakle, prasa, itp.; 4) inne wpływy działające na osobnika. Znaniecki odróżnia środowisko rozwojowe⁷³ od środowiska wpływów realnych⁷⁴.

Obecnie instytucje wychowania pośredniego – jak je Znaniecki nazywał – zyskują wyjątkowe znaczenie, doszła do nich telewizja, ilu-

⁷⁰ Ibidem, s. 183.

⁷¹ Ibidem, s. 195-196.

⁷² Ibidem, s. 196-197.

⁷³ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 2..., s. 111.

⁷⁴ Ibidem, s. 119.

strowane magazyny, kino z jego szczególną atrakcyjnością wynikającą z postępu techniki filmowej i projekcyjnej, wreszcie rozrosło się bardzo środowisko wpływów realnych, które stanowią poważną konkurencję dla szkoły i przyczyniają się do jej kryzysu. Jeżeli więc dzisiaj projektujemy politykę oświatową, która mogłaby regulować działanie wszystkich instytucji składających się na środowisko wychowawcze w naszym kraju, jeżeli myślimy o tym, aby celowo harmonizować wpływy i oddziaływania całego, rozszerzonego systemu oświatowego, to warto sobie przypomnieć, że przecież podstawy teoretyczne takiej polityki wskazywał Znaniecki już w latach dwudziestych ubiegłego wieku, by w latach siedemdziesiątych mogły one zostać wykorzystane.

O rodzinie Znaniecki mówił przed przeszło stu laty: omawiał rolę rodziny na podstawie porównawczych materiałów etnologicznych i historycznych, żeby wyciągnąć z nich uogólnienia teoretyczne. W rozdziale *Socjologii wychowania* pisał o wychowaniu geneomicznym, tzn. wychowaniu przyszłych rodziców do ich roli. Chociaż termin się nie przyjął, problem jest dzisiaj ważniejszy niż był na początku lat trzydziestych ubiegłego wieku, kiedy ukazał się drugi tom książki Znanieckiego. Szczepański nie chciał wchodzić – jak pisał w 1973 roku – w szczegóły analiz, lecz podkreślał aktualność zagadnienia. Być może dzisiaj, kiedy dyskusja o rodzinie i jej funkcjach, zależnościach między jej strukturą i rozwojem a całością społeczeństwa jest bardziej zaawansowana, moglibyśmy do tych analiz sporo dodać. Sama idea, że rodziców trzeba systematycznie przygotowywać do ich funkcji wychowawczych, jest w tej chwili paląco ważna. Rodzina bowiem będzie się stawała coraz bardziej instytucją nie tylko wychowującą, lecz także kształcącą, musi dać dziecku wprowadzenie do języka, dać mu aparat postrzegania świata i ludzi, rozumienia pojęć dobra i zła – musi zatem być do tego przygotowana, odpowiednio wyposażona i musi być za to także wynagradzana. Poglądy Znanieckiego tworzą w tej kwestii podstawę do dyskusji.

W epoce niepokoju wśród młodzieży problem oddziaływania grupy rówieśniczej musi być opracowany na nowo. Dysponujemy znacznie bogatszymi materiałami na ten temat niż Znaniecki, ale jest tu jeszcze wiele problemów do rozwiązania teoretycznego, a przede wszystkim wiele technik działania do wypracowania, technik, w których można wykorzystać te grupy do celów społecznie pożądanых – wychowania uspołecznionych twórców. Jest bowiem rzeczą znaną, że bez oparcia w grupie rówieśników, będącej grupą odniesienia młodocianych, żaden z nich, żadne dziecko nie przeciwstawi się dorosłym w sposób trwały. Stąd w okresie kryzysu zdolności socjalizacyjnych i wychowawczych współczesnych społeczeństw wzrasta zainteresowanie grupami rówieśników. Znaniecki pokazał wagę tych grup w swoim systemie peda-

gogicznym zawartym w *Socjologii wychowania*, również w późniejszych dziełach, a zwłaszcza w *Ludziach teraźniejszych i cywilizacji przeszłości*, gdy rozważał możliwości stworzenia nowej i doskonalszej cywilizacji przyszłości, grupom rówieśników poświęcał wiele uwagi jako potężnemu czynnikowi mającemu wpływ na wdrażanie innowacji w zakresie metod wychowawczych. W *Socjologii wychowania* znajdujemy podstawowe założenia analiz roli tych grup w procesie wychowania.

7. Koncepcja stosunku wychowawczego jako systemu społecznego. Kilka słów jeszcze o aktualności analiz samego stosunku wychowawczego, jakie znajdujemy zwłaszcza w drugim tomie *Socjologii wychowania*. Rozpatrując znowu zagadnienia z punktu widzenia aktualnych usiłowań podniesienia efektywności wychowania, chciałbym podkreślić doniosłość analiz stosunku wychowawczego jako samoistnego systemu, złożonego z elementów o określonej strukturze i wyznaczających jego całościowe funkcje. Jestem przekonany – i jest to przekonanie dziś powszechne – że efekty procesu wychowawczego są przesądzone w ramach stosunków między wychowawcą i wychowankiem. Teoria Znanieckiego, jego koncepcja aktywistyczna i podkreślanie, że proces wychowania nakłada na wychowawcę obowiązek nauczania wychowanka aktywnego uczestnictwa w wychowaniu, o czym już pisałem, jest tutaj dobrym punktem wyjścia analizy wychowanka. Interesujące są również analizy wychowawcy jako partnera wychowanka we wspólnym urabianiu pożądanego osobowości.

Przy tej okazji Znaniecki wprowadza niezmiernie interesujące rozważania nad technikami i metodami wychowania z punktu widzenia wypracowania metod wychowawczych opartych na znajomości zależności przyczynowych. Działalność pedagogiczna zmierzająca do wywołania ustalonych i przewidywanych skutków poświadczanych w osobowości wychowanka, do kształtowania poświadczanych typów, z konieczności musi przyjmować, że określone działania wywołują określone skutki. W uproszczony sposób można by sobie zatem wyobrażać stworzenie swoistej „mechaniki pedagogicznej” przedstawiającej zasób środków, które będą wywoływały poświadczane skutki. Znaniecki poddaje ten pogląd krytycznej analizie⁷⁵, wykorzystując swoją teorię czynów społecznych i teorię osobowości jako układu społecznego.

Proces wychowywania jest procesem twórczym i nie może być mechanistycznym stosowaniem określonych reguł, zapewniających zawsze identyczny skutek. Tam, gdzie wychowawca nie jest zdolny do takiej twórczej postawy, stosunek wychowawczy zostaje zerwany, wychowawca i wychowanek przestają być partnerami, żyją obok siebie, ale nie współdziałają w tworzeniu poświadczanej osobowości wychowan-

⁷⁵ Ibidem, s. 162-177.

ka. Wychowanek może wtedy najwyżej ukształtować się sam w drodze samokształcenia, może jednak przyjmować wzory narzucone przez grupy rówieśników czy instytucje wychowania pośredniego. Rozważania Znanickiego nad stosunkiem wychowawczym do dziś zachowały swoją aktualność.

Wiele wątków myślowych filozofa z powodzeniem można – jak pisze Szczepański – podjąć dzisiaj i kontynuować w świetle współczesnych doświadczeń. Sięgnąć można na przykład do teorii wychowania fizycznego rozwiniętej w drugim tomie *Socjologii wychowania*, do której można nawiązać ze względu na zakres postawionego zagadnienia, szerokie ujęcie tematu. Rozważania Znanickiego nad wychowaniem higienicznym mogą być inspirujące w badaniach z zakresu socjologii medycyny, mimo że gdy powstawały te rozdziały, o socjologii medycyny nikt jeszcze nie myślał.

Gdy Szczepański pisze o pilnej potrzebie reformy systemów edukacji, przytacza słowa swojego mistrza, w których zawarte jest ostrzeżenie dla wszystkich reformatorów systemu szkolnego: „Od czasu do czasu jakaś wybitna jednostka lub mała grupka osób, zwykle zajmujących stanowiska urzędowe, stwierdzając, że zadania dotychczas stawiane wychowaniu nie czynią zadość nowym lub nowo uświadomionym potrzebom społeczeństwa, celowo obmyśla jakieś dopełnienie lub zmianę programu wychowania, bądź ogólnego, bądź specjalnego, w takiej lub innej dziedzinie, w dostosowaniu do tych potrzeb. Tak opracowany lub przekształcony program za pośrednictwem władz, grupy panującej w danym społeczeństwie, wchodzi w życie, tj. zostaje narzucony wychowawcom jako cel, do którego mają dążyć. W czasie takiego »wchodzenia w życie«, jeśli zmiany przedstawiają się jako bardzo ważne, opinia publiczna danego społeczeństwa interesuje się nimi i na czas krótki mniej lub więcej wyraźnie uświadamia sobie związek między programem wychowania w danym zakresie a życiem społecznym. Mniej ważne zmiany interesują tylko opinię zawodowych wychowawców oraz tych kół, które będą miały bezpośrednio do czynienia z osobnikami, wychowanymi według nowego programu, w tej sferze działania, której program dotyczy. Potem jednak świadomość związku nowego programu wychowania z określonymi potrzebami społecznymi przestaje być aktualną w społeczeństwie w ogóle i wśród wychowawców. Nowy program staje się ustawową, sankcjonowaną wytyczną działalności wychowawczej; grupa przez swych funkcjonariuszy, rzadziej przez opinię publiczną, wywiera nadzór nad jego stosowaniem i nacisk na wychowawców. Czyni to jednak głównie prawie wyłącznie dlatego, że ten program wszedł w skład ustaw obowiązujących. Nie względu na znaczenie, jakie wychowanie kandydata posiada dla potrzeb grupy, lecz dążność do zachowania uznanych wzorów prawnych jest

motywem tego nadzoru i nacisku; nie myśl o przeszłości społeczeństwa, lecz spontaniczna lub pod wpływem władz i opinii wyrobiona lojalność względem obecnego ustroju i ustawowo określonych, obecnych wymagań tego społeczeństwa jest aktualną w świadomości wychowawcy społeczną racją, dla której stosuje się on do programu”⁷⁶.

Słowa Znanięckiego, napisane przed niemal stu laty, a zacytowane przez Jana Szczepańskiego – do dzisiaj są niezwykle aktualne. Jest to wezwanie kierowane do całego obecnego pokolenia, by jednak przeprowadzić bardzo radykalną reformę obecnego systemu edukacji.

Diachroniczno-synchroniczne tropy dynamicznych przemian systemów edukacji

Koncepcje wychowania przedstawione przez dwóch wybitnych polskich socjologów: nauczyciela (Floriana Znanięckiego) i jego ucznia (Jana Szczepańskiego), odnoszą się już do odległej przeszłości, wskazują jednak na trafność szerokiego ujęcia procesu wychowawczego, wtopionego głęboko w uwarunkowania działań społecznych i przyrodniczych. Podtytuł kolejnej części opracowania *Tropami Floriana Znanięckiego...* ujmuje i bliżej określa pewne cechy przedstawionych wcześniej różnorodnych form aktywności człowieka, ich wytworów i kontekstów.

Diachroniczność i synchroniczność w odniesieniu do przemian systemów działań edukacyjnych określa ich konieczne lub pożądane, odkrywane, modyfikowane, tworzone właściwości. Z czasu, poprzez rozpoznawanie następstw procesów, niewspółczesność zjawisk, wyłoniły się nauki o rozwoju rzeczywistości, ujmujące wszystkie zjawiska w powiązaniu i uwarunkowaniu wzajemnym oraz metody dochodzenia do prawdy przez zestawienia i porównywanie przeciwstawnych stanowisk lub przez wykrywanie wewnętrznych sprzeczności w poglądach przeciwnika; wyłoniły się metody filozoficzne polegające na wywodzeniu za pomocą pytań i odpowiedzi pewnych prawd z samego pojęcia, a przy tym jakże edukacyjne i pedagogiczne.

Diachroniczno-synchroniczne tropy przemian procesów edukacji wskazują i określają między innymi ich podstawową, fundamentalną wartość, jaką jest czas, a poprzez czas wszelką aktywność człowieka i środowisko jego życia. Słowo „diachronia” odnosi się do następstwa procesów (zjawisk, zdarzeń, działań itp.), słowo „synchronia” zaś do jednoczesności występowania pewnych procesów, do ich współistnienia w czasie, do ich zachodzenia w tym samym czasie. Wystę-

⁷⁶ Ibidem, s. 53–54.

powanie w różnorodnych formach procesów, działań i podobnych aktywności stanowi o konieczności zarządzania strukturami i funkcjami życiodajnych zasobów człowieka, w tym treścią danego czasu.

Spełnienie warunków (wymogów) dotyczących rozpoznania, utrzymania i przekształcania układów diachronicznych oraz synchronicznych, czy też systemów diachroniczno-synchronicznych, wymaga zapewnienia im jednoczesnego lub następczego występowania tworzących je elementów i faz. Czas jest formą bytu materii, jest miarą zmiany, następstwa zdarzeń, analogicznym do przestrzeni sposobem postrzegania zdarzeń, okresów czy epok; przechodzenia zdarzeń z przeszłości do teraźniejszości i przyszłości; jest wymiarem i obszarem ludzkich działań określającym kolejność zdarzeń oraz odstępy między zdarzeniami. Stąd jest jednym z najcenniejszych zasobów, jakie posiadamy. Każdy z nas ma określoną ilość czasu do dyspozycji, który należy mądrze wykorzystać, bo czas nieustannie płynie i nie da się go zatrzymać. Dla współczesnego człowieka jest jedną z najważniejszych wartości. Analizując aspekty czasochłonności zdarzeń i procesów, badamy: kto, co, jak warunkuje i określa czas i treść czasochłonności podejmowanych działań - zlecanych, wymuszanych, narzucanych form aktywności, zasobów czasu i treści, form, struktur i funkcji ich wykorzystania.

Z tego, co napisano, wyłania się potrzeba choćby krótkiego wspomnienia o historycznych aspektach diachronii i synchronii dziejów człowieka. Tworzyły je wielkie zdarzenia w postaci konfliktów zbrojnych (wielkich wojen i rewolucji), wielkich dokonań gospodarczych, kulturowych, ustrojowych, politycznych, religijnych i ściśle z nimi związanych procesów edukacyjnych i naukowych. Starożytność (Grecja, Rzym), średniowiecze (scholastyka), odrodzenie, barok, oświecenie, pozytywizm, nowoczesność i ponowoczesność, ery sztucznej inteligencji i przekroczonych granic kosmosu - to przykłady narastającego zagęszczania rezultatów postępu, zdarzeń, różnic i podobieństw, zacieśnianie granic podziałów i zagęszczanie sieci diachronicznych i synchronicznych odzwierciedleń w indywidualnych i społecznych umysłach, a także w niebywałych magazynach informacyjnych zasobów człowieka.

Złożony problem procesów edukacyjnych staram się ująć przez pryzmat specyfiki działań osób uczestniczących w tym procesie. Podstawową kategorią analizy czynię pojęcie działania, które w rozważaniach i analizach zarówno Floriana Znanięckiego, jak i Jana Szczepańskiego zajmuje istotne miejsce. Pojęcie działania umożliwia bowiem wyekspli-

kowanie niezmiernie skomplikowanych związków, relacji i reakcji w obrębie ciągów działaniowych zachodzących w procesach edukacyjnych⁷⁷.

W nawiązaniu do przyjętych w niniejszym opracowaniu sposobów rozumienia edukacyjnych kategorii formułuję założenia twierdzeń odnoszących się do radykalnych przemian powszechnej edukacji: edukacja taka obejmuje każdego człowieka (jednostkę, osobę) w każdym wieku i każdą grupę, społeczność, także społeczeństwa, państwa, stowarzyszenia międzynarodowe i światowe, obejmuje każdą ich instytucję i organizację społeczną, kulturową, wyznaniową, gospodarczą, militarną, sportową. Powtórzę przy tym, że każda z jednostek, ucząc się, działa, a działając, uczy się; że jednostki i związki między nimi stanowią fundament każdej formy edukacji. Węzłową sprawą stają się założenia dotyczące struktury i funkcji tych działań, ich diachroniczno-synchronicznego ujęcia (dynamiczno-statycznego).

Na złożoność strukturalno-funkcjonalną jednostki i grupy (zespołu), społeczeństw i państw, organizacji międzynarodowych i światowych składają się ich szanse i zagrożenia oraz niezwykle problemy do rozwiązania, a także istniejące porządki i wielkie przestrzenie chaosu,

⁷⁷ Zob. też: W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Wyd. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994; Idem: *Struktury i funkcje procesów edukacji a wartości uniwersalne*. W: *Edukacja dziecka. Różnorodność perspektywy i działań*. Red. E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik. Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza 2017, s. 15–36; W. Kojs: *Edukacyjna wartość systemów analiz porównawczych*. W: *Paideia – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu. Księga dedykowana pamięci Profesora Kazimierza Denka, Honorowego Prezesa Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*. Red. L. Pawelski, B. Urbanek. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2016, s. 141–152; W. Kojs: *The Problems of Subject, Subjectivation and Subjectivity in the Structures and Functions of Educational Activities*. W: *The Transformations of Contemporary Culture and Their Social Consequences*. Eds. M. Bukowska, K. Wielecki. [Archerian Studies. Vol. 3]. Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Berlin 2023, s. 123–144; W. Kojs, J. Gabzdyl: *Questions in Textbooks and Lessons – Comparative Analysis*. „The New Educational Review” 2020, vol. 59, s. 191–200; W. Kojs: *Czas potrzebny na głęboki „oddech myśli”*. W: *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu myśli”* Bogdana Nawroczyńskiego. Red. A. Babicka-Wirkus, M. Jaworska-Witkowska, D. Kubinowski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 201–212; B. Nawroczyński: *Oddech myśli*. *Archiwalia główne*. Wybór, komentarze i red. L. Witkowski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020; J. Habermas: *Interesy konstytuujące poznanie*. Przekł. L. Witkowski. „Colloquia Communia” 1985, nr 2, s. 157–169; K. Wielecki: *Nadzieja, troska i horyzonty odniesienia – przyczynek do konceptu podmiotowości*. „Świat i Słowo” 2016, nr 1 (26), s. 91–107; W. Zieliński: *Podmiotowe doświadczanie działania*. *Relektura wybranych uwag Znanieckiego*. Red. M. Rembierz, K. Śleziński. „Studia z Filozofii Polskiej” 2006, T. 1, s. 197–206.

terroryzmu, wojen, pandemii, nieufności i nienawiści, lęku i strachu, ale równocześnie wielkie nadzieje i wiara w zachowanie życia pokoleń. Wiara i nadzieja na pewniejsze i lepsze życie w pokoju powinny być wspierane przez szeroko i głęboko rozumianą edukację całościową i powszechną, edukację bez strachu i lęku jej uczestników, edukację, w której każdy z uczestników – od dziecka poczynając – jest uczniem i nauczycielem, w której każda instytucja, każdy system państwowy i społeczny jest odpowiedzialnym edukatorem z całym aparatem władzy i całą administracją. Dotychczasowe administracje systemu edukacji i systemów szkolnictwa muszą ulec głębokim przemianom, stać się najściślej, jak to możliwe, podmiotowo powiązane ze wszystkimi uczestnikami edukacji.

Podmioty jednostkowych lub/i grupowych działań (czynów) to systemy tropów określających obszary możliwych form aktywności i potrzeb. Przedstawiony dalej diachroniczno-synchroniczny model działania można traktować jako narzędzie do diagnostycznych, prognostycznych i projektujących badań nad stanem i potrzebami systemów edukacji. W tak rozumianej powszechnej edukacji aktualnie funkcjonują przestarzałe, zużyte systemy kształcenia, wychowania, uczenia się i nauczania, które winny być radykalnie zmienione, między innymi w kierunku samodzielnego, twórczego nauczyciela badacza współdziałającego z twórczym i samodzielnym uczniem w warunkach czasoprzestrzennych umożliwiających wielostronne kształcenie, warunkach umożliwiających nauczycielowi dostrzeganie pojedynczych wybitnych uczniów, ale także dostrzeganie i badanie potencjału osobowego każdego uczącego się ucznia – dziecka i dorosłego oraz zespołu uczącego się jako rozwijającej się wartości społecznej. Chodzi także o nauczyciela, który współtworzy szkołę razem z innymi nauczycielami i uczniami, razem z rodzicami i razem ze środowiskiem samorządowym, środowiskiem tkwiącym i uczestniczącym w życiu kulturalnym i w dokonujących się przemianach cywilizacyjnych. Chodzi więc o szkołę uczącą się, szkołę jako organizację uczącą się, tkwiącą w czasoprzestrzeni przeszłości, doświadczanej teraźniejszości i przewidywanej trudnej przyszłości – czasów sztucznej inteligencji, wielkich przemian, wyzwań i potrzeb humanistycznych wartości.

Analizy i rozważania o możliwościach wywoływania wymienionych zmian i przekształceń mikro- i makrosystemów edukacji, pojmowanej jako własność każdego systemu świadomie działającego, zamieszczam dalej. Zwracam uwagę na to, iż potencjalnie edukacyjne wartości tkwią w strukturach i funkcjach dobrowolnie lub pod presją podejmowanych działań, w posiadanych przez podmiot zasobach umysłowych pozwalających kształtować treść tych struktur i funkcji oraz w ich edukacyjnym, środowiskowym i organizacyjnym kontekście. Istotną rolę w toczonych tu analizach spełnia model diachroniczno-synchro-

nicznej struktury i funkcji działania świadomego (zob. tabela 1), który ułatwia postrzeganie i formułowanie ważnych dla podjętego tematu pytań i odpowiedzi, tworzących całościowy, systemowy obraz bardzo złożonej, edukacyjnej rzeczywistości⁷⁸. Ujęcie systemowe w tym zamiarze uważam za nadrzędne, warto z niego skorzystać, oferuje bowiem wiele cennych możliwości i propozycji. Ograniczam się wobec tego do wskazania kierunku myślenia (tropów), który wyznacza sama „systemowość systemu edukacji”.

Co jest efektem zachodzenia relacji między elementami pełnego aktu świadomego działania edukacyjnego (podmiot, przedmiot itd.) a poszczególnymi nieodzownymi fazami tegoż aktu? Przede wszystkim setki (co pokazuje tabela 1), a przy pewnych ujęciach nawet tysiące pytań, problemów, hipotez, projektów, aplikacji (weryfikacji) – głęboko osadzonych w analizach porównawczych i wnioskach z tego wynikających.

W zestawieniu ujętym w tabeli 1 widzimy systemy bogatej wiedzy o strukturach i funkcjach poszczególnych działań składowych oraz równie bogatej wiedzy o ich systemach. Pozostają więc pytania: o tworzenie syntez, o metodologię i metodykę badań; o wartości twórcze i rozwojowe oraz ich zastosowanie; jak dalece nadają się jako wielofunkcyjne narzędzie do diagnozowania stanów rzeczywistych działań, do przewidywania i projektowania każdego z wymienionych działań?; jak dalece przedstawiony projekt nadaje się do planowania przemian systemów edukacji każdego człowieka?

Oto kilka przykładowych korzyści z zastosowania opracowania diachroniczno-synchronicznego modelu świadomego działania edukacyjnego jako narzędzia analizy:

1. Uświadomienie sobie, że pierwszym, podstawowym, koniecznym, twórczym elementem działania edukacyjnego jest podmiot działania wraz z podporządkowanymi mu pozostałymi elementami.

2. Sześć faz działania pokazuje drogi (tropy) prowadzące do nauk humanistycznych, do nowych wartości, w tym do syntezy w postaci podsumowań.

3. Podmiot działań preparacyjnych (przygotowawczych) – podstawowy, często zapomniany – podejmuje fundamentalne działanie składowe.

Podmiot pełnego aktu świadomego działania, zarządzając i współzarządzając działaniem, bada je i:

⁷⁸ Por. podobne analizy w: W. Kojs: *Funkcje kontroli i oceny w procesie adaptacji zawodowej współczesnego nauczyciela*. W: *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 11-23; W. Kojs: *The Problems of Subject...*, s. 124-144.

Tabela 1
Relacje zachodzące między podstawowymi elementami działania świadomego a działaniami składowymi (fazami) edukacyjnego czynu

Struktura działania edukacyjnego	Rodzaje działań składowych i rodzaje wiedzy o działaniach:							
	przygotowawczych	realizacyjnych	aplikacyjnych	kontrolnych	oceniających	korekcyjnych	podmiotach działań korekcyjnych	celach i zadaniach działań korekcyjnych
1. Podmiot działania edukacyjnego	podmiotach działań preparacyjnych	podmiotach działań realizacyjnych	podmiotach działań aplikacyjnych	podmiotach działań kontrolnych	podmiotach działań oceniających	podmiotach działań korekcyjnych	podmiotach działań korekcyjnych	celach i zadaniach działań korekcyjnych
2. Potrzeby, cele i zadania edukacji	celach i zadaniach potrzebnych działań preparacyjnych	celach i zadaniach działań realizacyjnych	celach i zadaniach działań aplikacyjnych	celach i zadaniach działań kontrolnych	celach i zadaniach działań oceniających	celach i zadaniach działań korekcyjnych	celach i zadaniach działań korekcyjnych	celach i zadaniach działań korekcyjnych
3. Przedmiot edukacyjnej zmiany	przedmiotach działań preparacyjnych	przedmiotach działań realizacyjnych	przedmiotach działań aplikacyjnych	przedmiotach działań kontrolnych	przedmiotach działań oceniających	przedmiotach działań korekcyjnych	przedmiotach działań korekcyjnych	przedmiotach działań korekcyjnych
4. Środki realizacji celów i zadań edukacji	środkach działań preparacyjnych	środkach działań realizacyjnych	środkach działań aplikacyjnych	środkach działań kontrolnych	środkach działań oceniających	środkach działań korekcyjnych	środkach działań korekcyjnych	środkach działań korekcyjnych
5. Metody realizacji celów i zadań edukacji	metodach działań preparacyjnych	metodach działań realizacyjnych	metodach działań aplikacyjnych	metodach działań kontrolnych	metodach działań oceniających	metodach działań korekcyjnych	metodach działań korekcyjnych	metodach działań korekcyjnych
6. Warunki realizacji celów i zadań edukacji	warunkach działań preparacyjnych	warunkach działań realizacyjnych	warunkach działań aplikacyjnych	warunkach działań kontrolnych	warunkach działań oceniających	warunkach działań korekcyjnych	warunkach działań korekcyjnych	warunkach działań korekcyjnych
7. Przewidywane i nieprzewidywane rezultaty działań edukacyjnych	wynikach i skutkach działań preparacyjnych	wynikach i skutkach działań realizacyjnych	wynikach i skutkach działań aplikacyjnych	wynikach i skutkach działań kontrolnych	wynikach i skutkach działań oceniających	wynikach i skutkach działań korekcyjnych	wynikach i skutkach działań korekcyjnych	wynikach i skutkach działań korekcyjnych
8. Kontekst środowiskowy działań edukacyjnych	środowiskach, w których podejmowane są działania przygotowawcze	środowiskach, w których podejmowane są działania realizacyjne	środowiskach, w których podejmowane są działania aplikacyjne	środowiskach, w których podejmowane są działania kontrolne	środowiskach, w których podejmowane są działania oceniające	środowiskach, w których podejmowane są działania korekcyjne	środowiskach, w których podejmowane są działania korekcyjne	środowiskach, w których podejmowane są działania korekcyjne

- tworzy i współtworzy zróżnicowaną, dynamiczną wiedzę o każdym podmiocie działania składowego, o systemach jego struktur i funkcji, ich elementach i zachodzących relacjach: preparacji, realizacji, aplikacji, kontroli, ocenie i korekcji;
- tworzy i współtworzy zróżnicowaną i dynamiczną wiedzę o strukturach i funkcjach poszczególnych elementów działania: o sobie samym jako podmiocie zarządzającym, o potrzebach, celach i zadaniach działania, o przedmiocie zmiany, o środkach realizacji celów; o metodach realizacji celów, o warunkach spełnienia celów, o przewidywanych i nieprzewidywanych wynikach realizacji celów, o środowiskowym kontekście działania.

Podkreślona zostaje waga działań kontrolnych i oceniających, w których podmiot spełnia bardzo różne funkcje, między innymi badawcze, oceniające, wartościujące. Podmioty działań składowych współtworzą podmiot działania głównego, wydatnie określając wartości podmiotu, wskazujące na możliwości upodmiotowienia wszystkich elementów działania, zarówno działania głównego, jak i działań składowych.

Ujęty w tabeli 1 świadomościowo-emocjonalny obszar działania złożonego (czynu) obejmuje tzw. działania składowe, a te zawierają w płaszczyźnie diachronicznej sześć struktur informacyjnych dotyczących faz: preparacji, realizacji, aplikacji, kontroli, oceny i korekcji, oraz płaszczyzny synchronicznej dotyczącej: podmiotowości; potrzeb, celów i zadań; przedmiotowości; środków i metod realizacji celów; warunków zewnętrznych i wewnętrznych ich realizacji; wyników przewidywanych i nieprzewidywanych oraz środowiskowego kontekstu podjętego czynu. Ważne jest to, że każde działanie składowe ma taką samą strukturę jak działanie główne i również jest objęte rygorami czasowymi. W związku z tym możemy mówić o wyłonieniu czterdziestu ośmiu jednostek diachroniczno-synchronicznych działań tworzących przez podmiot działania głównego.

Pojawia się więc dla podmiotu głównego działania nadzwyczajna sytuacja i możliwość tworzenia systemu sieci działań, poprzez konieczność zorganizowania i wykonania badań porównawczych. Chodzi przy tym o wiedzę i umiejętności odnoszące się do ośmiu podstawowych elementów działania świadomego oraz wiedzę i umiejętności dotyczące sześciu działań składowych umożliwiających wyjaśnianie, opisywanie, diagnozowanie, prognozowanie, projektowanie pewnych aspektów jednostkowego i społecznego życia – narzędzie kształcenia i samokształcenia.

Ze wstępnej analizy podstawowej struktury świadomego działania edukacyjnego wynika, że jego wyłonienie się z biopsychicznych, w tym umysłowych, zasobów organizmu człowieka wymaga pojawienia się następujących elementów:

1. W ujęciu synchronicznym: odczucia potrzeb i przyjętych celów; podmiotu działania; przedmiotu zmiany; środków; metod; warunków wewnętrznych i zewnętrznych działania, między innymi koniecznych zasobów czasu i zdrowia; wyników (rezultatów); środowiskowego kontekstu.

2. W ujęciu diachronicznym (konieczne jest wystąpienie następujących po sobie lub/i występujących równolegle faz działania, czyli okresów realizacji celów): preparacji (namysłu); realizacji; aplikacji pozytywnych częściowych i końcowych wyników; korekty popełnionych błędów; działań kontrolnych, występujących w ścisłym, koniecznym związku z fazami preparacji, realizacji i aplikacji wyników; działań oceniających.

Wyróżnione elementy i fazy tworzą dynamiczny - diachroniczno-synchroniczny - system świadomego działania edukacyjnego. W postaci działań składowych „obsługują” wszystkie elementy działania, współtworząc ich informacyjne odpowiedniki.

Edukacyjne tropy pojawiają się w każdym świadomym działaniu (czynnie). Działanie uruchamia współtworzące je procesy uczenia się - edukacyjne tropy stanowiące o wartości życia. Określając strukturę i funkcje pełnego, świadomego aktu działania (czynu), użyłem w odniesieniu do jego elementów (aspekt synchroniczny) i faz (aspekt diachroniczny) słowa „konieczność”. Przywołałem także kategorie systemu i całości. Było to ściśle związane z analizą wartości, jakie niesie z sobą spełnienie i uwzględnienie lub niepełne spełnienie tych konieczności i szukaniem odpowiedzi na pytania warunkowe: „co się stanie, jeżeli...”, „co się dzieje, gdy...”. Są to także pytania o nadmiar i niedobór w zasobach struktur i funkcji systemu działania; pytania do każdego działającego i każdego odpowiedzialnego za własne i cudze działanie, za działania jednostek, grup, społeczeństw, instytucji społecznych i państwowych; pytania o niepełne struktury lub brak pewnych elementów lub/i faz. Na przykład: co się dzieje, gdy brakuje czasu i zdrowia?

Dialog to złożony diachroniczno-synchroniczny system działań językowych i wysokiej kultury języka obligujący uczestników do naprzemiennych działań preparacyjnych, realizacyjnych i aplikacyjnych oraz kontrolnych, oceniających i korekcyjnych, działań równoczesnych i następczych, wymagających skupienia uwagi na działaniach porównawczych zachodzących w ramach tego samego wyznaczonego przedziału czasu. Z podobnym zagospodarowywaniem, uruchamianiem i prowadzeniem działań w ramach diachroniczno-synchronicznego czasu mamy do czynienia w dłuższej trwającej działalności badawczo-

-samokształceniowej; jak to obszernie i dogłębnie uczynił i przedstawił Lech Witkowski w *Uroszczeniach i transaktualności w humanistyce*⁷⁹.

Fragmety tropów Znanieckiego, Witkowskiego i Szczepańskiego, a także diachroniczno-synchroniczny model edukacji oraz jego analiza pokazują potrzebę dokonania gruntownych przemian systemów, których struktury, funkcje i treści były kształtowane jeszcze w odległej przeszłości, aktualne systemy edukacji – podstawa struktur i funkcji wszystkich systemów aktywności człowieka – są bowiem między innymi wysoce niewydolne i szkodliwe dla jednostkowego i społecznego zdrowia fizycznego i psychicznego, wysoce niehumanistyczne. Potrzebne jest więc, w ramach spokojnych i dogłębnych dyskursów i dialogów – dla edukacji i w edukacji – tworzenie nadrzędnych systemów całości odpowiedzialnego życia: jego potrzeb, wartości i twórczej aktywności, z odwołaniem do dobrodziejstw nauki, kultury i idei humanizmu, transaktualności i innych wskazywanych tropów i uroszczeń Floriana Znanieckiego, Lecha Witkowskiego i Jana Szczepańskiego.

O Lecha Witkowskiego teorii radykalnych zmian struktur i funkcji samokształcenia Zamiast zakończenia

Z pełnym uznaniem przyjmuję ukazanie przez Lecha Witkowskiego we *Wprowadzeniu* do jego książki *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce* – a autorzy prac naukowych czynią to nieczęsto – procesu twórczego zachodzącego w trudzie samokształceniowym jako wyraźnie zaznaczonej płaszczyzny i wartości naukowego procesu badawczego. Czyni to autor w pierwszym zdaniu swego dzieła, gdzie podkreśla: „Od dłuższego już czasu niezwykle przejmuje mnie i zajmuje zarazem intensywna samokształceniowa praca, której efektem dla mnie samego jest odzyskiwanie dostępu do wartości możliwie całościowego, przekrojowego ogarnięcia dokonań poszczególnych wielkich postaci humanistyki, integralnie traktowanej w jej nierozzerwalnym zespoleniu z naukami społecznymi”⁸⁰.

By podkreślić głęboką motywację i sens latami trwającego badawczego samokształcenia, dodam, iż autor *Uroszczeń*... – już po przekazaniu dzieła do wydawnictwa – opracował i dołączył do niego *Postscriptum*⁸¹, w którym między innymi przedstawił nurtujące go wątpliwości wynikające z bardzo starannie przeprowadzonej analizy porównaw-

⁷⁹ L. Witkowski: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*..., s. 13.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Ibidem, s. 707-713.

czej – zestawienia różnic i podobieństw między Znanieckim i Rortym. Znaniecki – pisze Witkowski – jest „znacznie bardziej uniwersalny pragmatycznie w polu doświadczenia badawczego i praktyki działania”⁸².

Lech Witkowski odniósł się do Floriana Znanieckiego idei „samokształcenia”, do jego myśli pedagogicznych, w których filozof akcentował wpływ życia człowieka jako środowiska wychowującego, warunku rozwoju zwłaszcza dzieci – ujmując to jako „zadanie wywierania wpływu [...], zorientowanego na przekształcanie warunków obiektywnych i postawy subiektywnej »wychowanka« tak, aby umiał, mógł i chciał rozwinąć w sobie »troskę o siebie« jako dążenie do samorozwoju, samorealizacji, stawania się sobą”⁸³. Jak pisze Lech Witkowski: „Pedagog bowiem musi znaleźć środki takiego oddziaływania na wychowanka w procesie edukacji czy kształtowania postawy, aby było możliwe rozwijanie (się) w nim motywacji, pragnienia, stylu życia, więc i tożsamości zorientowanej na troskę o własny rozwój jako warunek podmiotowości społecznej i kulturowej zarazem, człowieka i obywatela. [...] niezbędne staje się wytwarzanie »przymierza edukacyjnego«, stanowiącego warunek trwania wspólnoty oddziaływania na wrażliwość, wyobraźnię etc., jednym słowem: postawę dającą szansę na (samo)kształcenie jako przekształcanie siebie. Bez własnego zaangażowania wychowanka, a nie tylko przyzwolenia czy tolerancji z jego strony, żaden trwale korzystny efekt kształcenia nie jest możliwy; zatem bez samokształceniowego, zwrotnego odniesienia się do treści kształcenia proces oddziaływania pedagogicznego pozostaje [...] najczęściej bez znaczenia rozwojowego”⁸⁴.

Analizy Witkowskiego dotyczące głównych idei badanego procesu samokształceniowego oraz dokonane przez tego badacza analizy dzieł Znanieckiego i ich recepcji tworzą olbrzymią sieć tropów określających pilne potrzeby radykalnych zmian systemów edukacji i dróg prowadzących do wdrożenia tych zmian. Co odkrywałem, czytając teksty Lecha Witkowskiego? Pragmatyczne i prakseologiczne podobieństwo struktur i funkcji, przedstawianych, wyrastających, rozwijających się i doświadczanych sieci działań samokształceniowych. Dzieło Witkowskiego to żywy system tropów do i od edukacji: uczenia się, kształcenia, samokształcenia, wychowania, samowychowania, humanistyki i transaktualności – to wielkie dzieło twórczego wysiłku.

Korzystając z teorii i sugestii Floriana Znanieckiego oraz z teorii Lecha Witkowskiego, należy spokojnie i dogłębnie rozważyć – między

⁸² Ibidem, s. 713.

⁸³ Ibidem, s. 690.

⁸⁴ Ibidem.

innymi – problemy szkodliwych różnic między szkołami uprawiania nauki, na przykład lwowsko-warszawską i poznańską, lub/i dyscyplinami, ale też różnic między koncepcjami wybitnych naukowców (na przykład Floriana Znanięckiego i Leona Petrażyckiego). Jako pedagog cieszę się z zapowiedzi Lecha Witkowskiego, że powstanie nowe opracowanie – kolejna znacząca i wielka monografia – właśnie o Leonie Petrażyckim, mającym znaczący wpływ na kształt współczesnego systemu prawnego. Cieszę się, gdyż uważam, iż cały system prawny jest systemem głęboko edukacyjnym i pedagogicznym w sensie różnorodnych pozytywnych i negatywnych skutków, w sensie dominacji interesów systemów władzy, a nie interesów całego społeczeństwa, całego państwa i wspólnoty państw. System prawny bowiem reguluje życie obywateli – jednostek, grup społecznych, organów władzy państwowej, organizacji i instytucji; stanowi o funkcjonowaniu różnych sfer życia gospodarczego, politycznego, kulturowego, oświatowego, zdrowotnego, tworzenie i powielanie tysięcy szczegółowych przepisów wykonawczych powoduje, że docierają one – choć w różnym stopniu i zakresie – do każdej jednostki (niezależnie od jej wieku). W ten sposób system prawny wywołuje określone formy działalności (aktywności, zachowań), wnika w różne sfery życia duchowego – poznawczo-emocjonalnego i wolicjonalnego. Można zauważyć – i powtórzyć – iż mamy tu do czynienia ze świadomymi postaciami uczenia się, a w tym z dużym zakresem procesów edukacyjnej aktywności. Istotę tej aktywności już przedstawiłem.

Wszelkie instytucje ustawodawcze i wykonawcze tworzące i stanowiące prawo – poczynając od konstytucji, poprzez ustawy i rozporządzenia, a kończąc na instytucjonalnych zaleceniach, powołujących się na prawo – są systemami powszechnej edukacji społecznej najwyższej rangi, najdobitniej kształtującymi funkcjonowanie życia obywatelskiego, od urodzenia dziecka poczynając. Istotne jest kształtowanie, tworzenie oraz zastosowanie zintegrowanych systemów ogólnej wiedzy i umiejętności. Chodzi o to, by wielkie problemy zdrowia najszerzej, jak to możliwe, pojmowane, stały się wielkim wyzwaniem dla każdego przedmiotu edukacji, systemu szkolnego, każdego uczestnika procesów edukacji – problemami węzłowymi wszelkich szczebli i rodzajów władzy państwowej, samorządowej, wszelkich instytucji kultury, aby głęboko przenikały do teoretycznej myśli i praktyki.

Bibliografia

- Florian Znaniecki. *Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*. Red. H. Rotkiewicz. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Gasparski W.: *Co nowego w prakseologii?*. „Prakseologia” 1999, nr 139, s. 9–15.
- Gasparski W.: *Z zagadnień prakseologii działań przygotowawczych (preparatoryki)*. W: *Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Red. K. Doktor, E. Hajduk. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989, s. 97–108.
- Habermas J.: *Interesy konstytuujące poznanie*. Przekł. L. Witkowski. „Colloquia Communia” 1985, nr 2, s. 157–169.
- Habermas J.: *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*. Przekł. A.M. Kaniowski. „Kultura i Społeczeństwo” 1986, T. 30, nr 3, s. 21–44.
- Habermas J.: *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*. Przekł. A.M. Kaniowski. „Kultura i Społeczeństwo” 1986, T. 30, nr 4, s. 3–18.
- Hessen S.: *Filozofia, kultura, wychowanie*. Wstęp T. Nowacki. Wybór i oprac. M. Hessenowa. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.
- Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Wybór i oprac. W. Okoń. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Kojs W.: *Czas potrzebny na głęboki „oddech myśli”*. W: *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu myśli” Bogdana Nawroczyńskiego*. Red. A. Babicka-Wirkus, M. Jaworska-Witkowska, D. Kubinowski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 201–212.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Wyd. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Kojs W.: *Edukacyjna wartość systemów analiz porównawczych*. W: *Paideia – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu. Księga dedykowana pamięci Profesora Kazimierza Denka, Honorowego Prezesa Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*. Red. L. Pawelski, B. Urbanek. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2016, s. 141–152.
- Kojs W.: *Funkcje kontroli i oceny w procesie adaptacji zawodowej współczesnego nauczyciela*. W: *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 11–23.
- Kojs W.: *O zarządzaniu zarządzającymi zasobami umysłu w kontekście wybranych problemów komunikacji i edukacji*. W: *Innowacyjność w zarządzaniu edukacją*. Red. L. Pawelski. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2015, s. 73–91.

- Kojs W.: *The Problems of Subject, Subjectivation and Subjectivity in the Structures and Functions of Educational Activities*. W: *The Transformations of Contemporary Culture and Their Social Consequences*. Eds. M. Bukowska, K. Wielecki. [Archerian Studies. Vol. 3]. Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Berlin 2023, s. 123-144.
- Kojs W.: *Struktury i funkcje procesów edukacji a wartości uniwersalne*. W: *Edukacja dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*. Red. E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik. Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza 2017, s. 15-36.
- Kojs W., Gabzdyl J.: *Questions in Textbooks and Lessons – Comparative Analysis*. „The New Educational Review” 2020, vol. 59, s. 191-200.
- Nawroczyński B.: *Oddech myśli*. Archiwalia główne. Wybór, komentarze i red. L. Witkowski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
- Nawroczyński B.: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Książnica-Atlas, Lwów 1938.
- Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Wyd. 3. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Ossowski S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Radlińska H.: *Společne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. „Przegląd Socjologiczny” 1937, T. 5, z. 1-2, s. 319-340.
- Radlińska H.: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
- Radziewicz-Winnicki A.: *Między socjologią a pedagogiką (próba określenia statusu pedagogiki we współczesnej Polsce)*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, przy współpracy R. Kwiecińskiej, S. Kowala. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 9-31.
- Rembierz M.: *Etos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*. „Studia z Filozofii Polskiej” 2008, T. 2, s. 337-350.
- Rorty R.: *Intelektualiści u kresu socjalizmu*. Przekł. L. Witkowski. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Edytor, Poznań 1994, s. 114-129.
- Szczepański J.: *Florian Znaniecki*. „Przegląd Kulturalny” 1958, R. 7, nr 17 (295), s. 1-2.
- Szczepański J.: *Florian Znanieckiego koncepcja ludzi mądrych a dobrych*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Edytor, Poznań 1994, s. 15-22.
- Szczepański J.: *Nowa książka Floriana Znanieckiego*. „Kultura” 1965, R. 3, nr 46 (127), s. 8.

- Szczepański J.: *Sprawy ludzkie*. Wyd. 4 rozsz. Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1988.
- Śliwerski B.: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B.: *Reformatorzy szkoły w chmurze (także banału)*. W: *Innowacyjność w zarządzaniu edukacją*. Red. L. Pawelski. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2015, s. 37-53.
- Śliwerski B.: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Trentowski B.F.: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 1-2. Wstęp i komentarz A. Walicki. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
- Wielecki K.: *Nadzieja, troska i horyzonty odniesienia – przyczynek do konceptu podmiotowości*. „Świat i Słowo” 2016, nr 1 (26), s. 91-107.
- Witkowski L.: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Edytor, Poznań 1994, s. 189-200.
- Witkowski L.: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Red. L. Witkowski. Wyd. 2 popr. i zm. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 205-215.
- Witkowski L.: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Witkowski L.: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1989.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedm. Z. Kwieciński. Wyd. 2 zm. i uzup. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Wyd. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Witkowski L.: *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

- Witkowski L.: *Wartościowanie i normatywność. Uwagi w poszukiwaniu narracji problematyzującej kwestie podstawowe*. W: *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluacje w pedagogice i edukacji*. Red. M. Jaworska-Witkowska. [Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia. T. 3]. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 21-31.
- Zieliński W.: *Podmiotowe doświadczanie działania. Relektura wybranych uwag Znanieckiego*. Red. M. Rembierz, K. Śleziński. „*Studia z Filozofii Polskiej*” 2006, T. 1, s. 197-206.
- Znaniecki F.: *Cywilizacja narodowa a cywilizacja wszechludzka*. „*Przegląd Socjologiczny*” 1968, T. 22, z. 2, s. 26-34.
- Znaniecki F.: *Elementy rzeczywistości praktycznej*. „*Przegląd Filozoficzny*” 1912, R. 15, z. 2, s. 161-187.
- Znaniecki F.: *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne. Rzeczywistość kulturową przeł. oraz całość do druku przygot. J. Wocial*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Znaniecki F.: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Książnica-Atlas, Lwów 1935.
- Znaniecki F.: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. Kornilowicz. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930, s. 17-32.
- Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Wyd. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973 (wyd. 1. - 1928).
- Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. T. 2: *Urabianie osoby wychowanka*. Wyd. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973 (wyd. 1. - 1930).
- Znaniecki F.: *Społeczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekł. tekstów angielskich i red. naukowa J. Szacki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Znaniecki F.: *Szkic z socjologii wychowania. Cz. 1: Samorzutne wychowanie społeczne*. „*Ruch Pedagogiczny*” 1924, R. 11 (13), nr 7-8, s. 145-159.
- Znaniecki F.: *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Komitet Obrony Narodowej, Poznań 1921.
- Znaniecki F.: *Współczesne narody*. Przekł. Z. Dulczewski. Wstęp J. Szacki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Znaniecki F.: *Wstęp do socjologii*. Oprac. tekstu i wprowadzenie S. Burakowski. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988 (wyd. 1. - 1922).