



O pedagogicznej strategii Floriana Znanieckiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości

Streszczenie: Autor przybliży rozpoznaną przez siebie strategię pedagogiczną F. Znanieckiego, ważną dla pedagogiki międzykulturowej, wysłowioną przez filozoficznie myślącego socjologa dopiero w roku 1929. Chodzi o kontrowersyjną ideę pedagogiczną, traktowaną jako warunek przewyższania antagonizmów międzykulturowych w trybie nowej jakości wspomagania podmiotowego rozwoju dzieci i innego niż zwykle w wychowaniu. Wiąże się to z jednoczesnym wskazaniem na wagę krytycznego wychowawczo odnoszenia się kondycji kulturowej ludzi dorosłych, wymagającej naprawiania przez ludzi mądrych. W tekście wykorzystano nowe lektury pism klasyka socjologii, choć inaczej czytanego, niż to ukazują jego obiegowe wykładnie filozoficzne, pedagogiczne i socjologiczne. Pełniej wątek ten jest omawiany i udokumentowany w książce autora pt. *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia* (2022, Kraków: Impuls). Kluczowym pedagogicznie postulatem Znanieckiego – ważnym międzykulturowo – jest sugestia konieczności przejścia od wychowania dzieci w trybie socjalizacji wewnątrzgrupowej do wspomagania ich samokształcenia otwartego na rozpoznawanie własnych pasji, na różnorodność kulturową i stymulującą zdolność do korzystania ze spotkania z innością, w uznaniu naturalności różnicowania, choć bez antagonizmów. Zarazem wychowanie ma w tym podejściu paradoksalnie dotyczyć głównie ludzi dorosłych, z korektą ich uroszczeń, w tym przeciw absolutyzacji ich własnych agresywnych przesądzeń, przejmowanych pod wpływem socjalizacyjnych dychotomizacji. Zostaje podjęta próba oceny tak zarysowanej międzykulturowej strategii pedagogicznej, która od samego początku nie spotkała się z uznaniem pedagogów, ani nie doczekała się należytej oceny. Strategia Znanieckiego zostaje zderzona głównie z podejściem R. Rorty’ego, J. Habermasa, a także M. Bubera, H. Gadamera, A. Masłowa oraz M. Kundery. Autor wskazuje na tropy zasadności wpisania postawy T. Lewowickiego w nie

dość dobrze rozpoznane dążenia samego F. Znanieckiego, w ślad za rozważaniami w Księdze Jubileuszowej dedykowanej temu pierwszemu na jego 80-lecie.

Słowa kluczowe: samokształcenie, międzykulturowość, pedagogika, edukacja, Znaniecki, Lewowicki

Wstęp

Podstawową przesłankę tego artykułu¹, jak też całego programu badawczego, jaki realizuję w moich kolejnych książkach, nie wyłączając ostatniej monografii poświęconej Florianowi Znanieckiemu (Witkowski, 2022), znakomicie wyraża warte nieustannego przywoływania następujące sformułowanie Tadeusza Lewowickiego, w którym czytamy:

Zerwanie z tradycją jest w humanistyce rodzajem barbarzyństwa, zabiegiem szkodliwym – także, a może przede wszystkim, ze względu na szanse znalezienia nowych rozwiązań. [...] Przykłady wybitnych pedagogów (działających dawniej i teraz) świadczą o tym, że rzetelna wiedza o przeszłości okazuje się bardzo pomocna w kreowaniu autorskich pomysłów zmian edukacyjnych, rzeczywistych innowacji (Lewowicki, 2007, ss. 9–10).

Dodatkowe przesłanki (między)kulturowe dla próby dostrzeżenia pedagogicznej racjonalności w podejściu Znanieckiego stanowią dla autora także trzy sytuacje sugerujące zasadnicze źródła obecnego w szkole i postawach dorosłych międzykulturowego zacofania, opóźnienia i uszkodzenia edukacji i postaw socjalizujących i wyobrażeń instytucjonalnych wobec zróżnicowania kulturowego świata. Po ataku na World Trade Center z pamiętnego 11 września 2001 roku w zapamiętanym przeze mnie wywiadzie radiowym jedna z dyrektorek prestiżowego liceum warszawskiego na pytanie o to, co z tej sytuacji radykalnego pojawienia się nowej skali fundamentalizmu i terrory-

¹ Tekst stanowi redakcyjne rozwinięcie referatu wygłoszonego pod tym samym tytułem w ramach plenarnego otwarcia międzynarodowej konferencji naukowej nt. *Tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki międzykulturowej – tradycja i współczesność*, w Ustroniu w dniu 27 czerwca 2022, na zaproszenie organizatorów ze środowiska pedagogicznego Cieszyna – Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w związku z 80-leciem Profesora Tadeusza Lewowickiego. Wystąpienie poprzedzone było przywołaniem sformułowań z listów gratulacyjnych JM Rektora Akademii Pomorskiej w Słupsku i Dyrektorki Instytutu Pedagogiki APSL do Szanownego Jubilata.

zmu islamskiego wynika dla polskiej szkoły, odpowiedziała: „Nic nie wynika, bo u nas nie ma muzułmanów”. Łatwo zauważyć prymitywizm kulturowy i prowincjonalizm takiego podejścia, stanowiący dowód na całkowite niezrozumienie wyzwania dla edukacji, w szczególności chcącej uniknąć stereotypizacji całej wielomilionowej przestrzeni kulturowej islamu i rozumiejącej wagę konfrontacji z wszelkim fundamentalizmem i fanatyzmem religijnym. Drugi motyw wyrażał kiedyś na spotkany rysunek satyryczny, na którym mały uczeń z polskiej szkoły podstawowej, mającej także u siebie dzieci uchodźców, na pytanie dorosłego: „czy u was w szkole są obcy?” odpowiada zdziwione: „nie, u nas są same dzieci”. Widać mentalność toksyczną w pytaniu dorosłego, któremu przeciwstawia się otwartość dziecięca, nierozpoznająca i nieuznająca „obcości” w przestrzeni „dziecięcości”, jeszcze nieskażonej toksycznymi podziałami świata dorosłych. Trzeci obrazek wyznacza odniesienie do ryku hord nacjonalistycznych na polskich ulicach, w pochodach skandujących hasło „Polska dla Polaków”, poprzez które manifestuje się nie tylko wrogość do różnic etnicznych i kulturowych, ale także barbarzyńskie nierozpoznanie bogactwa wieloetnicznej historii polskiej na przestrzeni wieków, przez co rzekoma obrona „polskości” staje się dla niej prymitywnym zagrożeniem, zarówno wewnętrznym (niszczącym naszą tożsamość), jak i zewnętrznym, eskalującym wrogość wobec emigracji polskiej w innych krajach, będąc odpowiednikiem antagonizmu tamtejszych nacjonalistów, opartego na podobnej zasadzie lokalnej nienawiści wobec przybyszów z zasady odrzucenia ich odmienności. Odpowiednikiem tej patologii antagonistycznego traktowania różnicy jest także hasło: „Polak (to) katolik”, gubiące wspomniane zróżnicowanie narodowo-religijne kultury polskiej, a ponadto nie da się pominąć agresji manifestującej się nawet w dużych miastach polskich, w ramach której już sam śniady kolor skóry studentów zagranicznych, przebywających na stypendiach „Erasmusa” w Polsce, może być wystarczającym pretekstem do napaści i haniebnego hasła rodzimych barbarzyńców kulturowych, czyli umysłowych: „ciapaci do domu”.

* * *

Powiedziawszy powyższe, stwierdzą dalej, że tekst składa się z trzech kolejnych części. Najpierw nawiązę do uzasadnienia sugerowanych tu w pewnym zakresie skojarzeń między postawą Floriana Znanięckiego oraz Tadeusza Lewowickiego. Po drugie, zostanie przytoczony szereg sformułowań samego Znanięckiego, dla przybliżenia wspomnianej „strategii pedagogicznej”, ważnej tak dla ogólnej edukacji w kontekście kulturowym, jak i mogącej być

ważnym impulsem dla pedagogiki międzykulturowej, wskazując na podstawowe wyjściowe wymogi dotyczące warunków niezbędnych dla ograniczenia i w konsekwencji eliminacji presji antagonizmów kulturowych. Wreszcie w trzeciej odsłonie uwypuklę uzasadnienie dla potrzeby uznania tak zarysowanej skrótowo strategii działania edukacyjnego poprzez wskazanie na jej możliwe wpisanie w konteksty humanistyczne warte uwzględnienia przez pedagogikę międzykulturową, mimo że wręcz spoza dyskursu pedagogiki pochodzące. W szczególności odnosi się to do refleksji wokół kategorii związanych z dialogiem czy religią i tożsamością. Tropcy te są wykorzystane w cytowanych także opracowaniach niniejszego autora.

Oczywiście, jestem w pełni świadomy, że w aktualnych realiach społeczno-kulturowych i politycznych antagonizmy powstają nieustannie, wręcz jawiąc się jako nieuchronne w praktyce budowania tożsamości, nie tylko narodowych czy religijnych, dają się prowokować, a nawet eskalować i wdrażać w praktyki zachowań zbiorowych, maskujących bezradność kulturową nawet wobec bogactwa, a więc i złożoności własnych tradycji. Zarazem, jak wiemy, antagonistyczne odruchy dochodzą do głosu nagminnie, stanowiąc mechanizm obronny w okolicznościach frustracji, maskowania kompleksów i wypełniania pustki egzystencjalnej, zdominowanej brakiem odniesień do wartości uniwersalnych, w tym wobec niezdolności do respektowania godności każdego człowieka. Nie darmo Znanięcki troszczył się o tworzenie warunków i powstawanie podmiotów sprzyjających „cywilizacji przyszłości”, w której takie skrajne zachowania zostaną ograniczone aż do ich zaniku.

O odniesieniach horyzontu myślenia humanistycznego u Znanięckiego i Lewowickiego

Zakładając, że jest *a priori* zrozumiałe, że nie stawiam tu jakiegoś sztucznego znaku równości w pełnym sensie skojarzeń, muszę zarazem uwypuklić wartość szukania tu pewnych impulsów, przynajmniej analogicznych, ale i konfrontacyjnych. Dotyczy to przede wszystkim akcentów stanowiących wyzwanie jako podobnie wartościowych dla myślenia o edukacji w kontekście instytucjonalizacji dyskursu obu postaci uczonych na rzecz pedagogiki międzykulturowej, jako ważnego wymiaru każdego typu konkretnego oddziaływania edukacyjnego i pedagogiki ogólnej, jako filozofii edukacji i kultury. W nawiązaniu do mojej książki poświęconej Znanięckiemu (Witkowski, 2022) sformułowalem już szerzej w *Księdze Jubileuszowej* dedykowanej Lewowickiemu (Witkowski, 2022a) tu przywołane skrótowo trzy powody czy

konteksty ustanawiania pewnej analogii czy wartości równoległych odniesień i zderzeń.

Po pierwsze, zatem chodzi o postawę „kompletną” humanistycznie, nie tylko przyczynkarską, czy wąsko określającą problemy, ale dostrzegającą systemy naczyń połączonych przynajmniej w zakresie interdyscyplinarnym. „Kompletność” ta była przeze mnie wyjściowo wskazana i zdefiniowana w postawie Heleny Radlińskiej i całego jej „pokolenia historycznego”, do którego zresztą Znaniecki należał, jak podkreślałem wielokrotnie (Witkowski, 2014). O tym, że ma to szersze zastosowanie, niezależne od moich tu analiz, świadczy włączenie tej kategorii przez Czesława Nosala (2001) do wyróżnienia postaw psychologów, tworzących syntezy od badaczy zajmujących się przyczynkami, o czym już także pisałem. W tym rozumieniu, podkreślić warto, idea „kompletności” jako strategii poznawczej wiąże się z integralnym i transdyscyplinarnym traktowaniem humanistyki, czy jej obszarów szatkowanych zwykle na dyscypliny i subdyscypliny pozamykane na siebie wzajemnie i usztywniające granice między sobą.

Po drugie, kluczowe jest tu wskazanie (Witkowski, 2022a), że przy rozumieniu idei „szkoły naukowej” w zastosowaniu do działań Floriana Znanieckiego, z całą pewnością twórcą szkoły naukowej w obrębie badań problemów edukacji i pedagogiki międzykulturowej w kierunku „kultury pogranicza” stał się także Tadeusz Lewowicki. Stwierdzam to niezależnie od mojej niechęci, a przynajmniej oporu wobec nader często zdarzających się, zbyt łatwych i potocznych określeń tego typu dla środowisk pozbawionych szerszego znaczenia i interakcji międzynarodowej, zarazem pozbawionych szeroko uznanej charyzmatycznej postawy mistrza i nagromadzonego przez dekady przynajmniej dorobku piśmienniczego z prowadzonych zespołowo badań i wspólnej refleksji metodologicznej.

Po trzecie wreszcie, obie postaci dają okazję do ilustrowania na ich przykładach odmiennych dróg mierzenia się z pułapką instytucjonalizacji dyskursu intelektualnego. Paradoksalnie Znaniecki bardziej wpadł w taką pułpkę, ustanawiając się jako twórca szkoły socjologicznej, za cenę zawężenia własnej recepcji i wpływu. Tymczasem Lewowicki zdołał się przed tym redukcyjnym efektem uchronić, choć także uruchomił proces oddziaływania w postaci wieloletniego tworzenia w Cieszynie, w filii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, dynamicznej szkoły naukowej badań międzykulturowych pogranicza w ramach rozwijania środowiska akademickiego, nawiązywania współpracy zagranicznej i dokumentowania publikacjami szerokiej palety tematycznej badań, ważnych kulturowo i społecznie. Podobnie zarazem obaj przechodzili

przez różne pola dyscyplinarne; Znaniecki – od filozofii poprzez psychologię społeczną, socjologię edukacji i metodologię socjologii jako nauki; Lewowicki – od dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej, poprzez pedagogikę ogólną w stronę pedagogiki międzykulturowej. Wspólne dla tych profili akademickich jest ich osadzenie w integralnie traktowanej humanistyce, choć Znaniecki z całą pewnością uwikłany był w bardziej antagonistyczne odniesienia w swoim czasie, gdy usiłował instytucjonalizować socjologię na podstawach nieporównywalnych z dominującymi u typowych adeptów rozwijanej dyscypliny oraz presją dominujących szkół i środowisk, jak szkoły lwowsko-warszawskiej i marksizmu w polskiej przestrzeni akademickiej.

Pedagogiczne postulaty Znanieckiego dla edukacji międzykulturowej

W strategii humanistycznej klasyka socjologii – rozwijanej od początku jego zaangażowania akademickiego, jeszcze jako ambitnego filozofa – dały o sobie w najogólniejszym sensie znać trzy elementy niezbędne do stosowania w praktyce tak postrzegania świata, jak i aktywnej wobec niego postawy.

Po pierwsze, to kluczowe filozoficznie i kulturowo rozpoznanie dominacji pułapki redukcjonowania obrazów zjawisk społecznych do dualizmów, generujących skrajne przeciwieństwa jako polaryzacje pozbawiające wyboru czy zdolności widzenia złożoności poza sztywnymi alternatywami. Co ważne, Znaniecki podkreśla, że dychotomizowanie przestrzeni zjawisk poprzez uruchamianie sztywnych opozycji między nimi staje się źródłem antagonizmów i wykluczeń, napiętnowań i presji stereotypów w zakresie różnic, z niezdolnością do dostrzegania wspólnoty czy wzajemnych odniesień i powiązań.

Po drugie, mamy tu uwypuklenie zjawiska polegającego na tym, że różnice zostają wpisane w takim podejściu dualistycznym w instytucjonalne i socjalizacyjne eskalowanie (u)roszczeń ważnościowych, jako absolutyzujących redukcyjne jednostronności, zamknięte na zdolność do samokrytycyzmu i przypisujące sobie ekskluzywną wyższość, dającą rację wykluczania „inności” bez rozpoznania patologii skutków takiej postawy, w tym krzywd niosących ból i cierpienie, a zarazem z pojawianiem się szkód wyrządzanych własnej perspektywie, stającej się prymitywną, schematyczną, a przy tym groźną i antyrozwojową.

Oba te aspekty myśli zbiegają się w postulowanej perspektywie klasyka, koronującej jego wrażliwość kulturową i humanistyczną z jednej strony, a pedagogiczną i socjologiczną z drugiej. To uczulenie na postulat, do którego

wysłowienia Znaniecki dojrzał przez lata, pisząc wręcz dopiero w roku 1929, że odważa się po raz pierwszy ją wypowiedzieć w debacie pedagogicznej, którą szeroko zrekonstruowałem osobno (Witkowski, 2022). Otóż, co szczególnie może paradoksalne i głęboko uzasadnione, Znaniecki wskazuje, że troska o likwidowanie antagonizmów społecznych (narodowych, religijnych, łącznie: tożsamościowych) dla budowania nowej przestrzeni międzykulturowej wymaga zmiany wyobrażenia o właściwym stosunku do dzieci i do dorosłych, z punktu widzenia tego, co oznacza praktyka wychowania. Zauważmy w szczególności, że patrzenie na procesy i działania pedagogiczne w kategoriach poszukiwania rozwiniętej technologii wpływu, co zresztą wielu pedagogów miało mu za złe, jako podobno redukcyjne dla normatywnych ambicji teorii wychowania, oznacza zdecydowanie, że nie można Znanieckiego wpisywać w strategię „pajdocentryzmu”, jak mu się to często zarzuca (np. Wojciechowski, 1966, ss. 50–51). Kiedy bowiem Znaniecki stwierdza, że wychowywać należy ludzi dorosłych, a nie dzieci, to ma na myśli w kontekście stosunku do dzieci sugestię potrzeby znalezienia technik przewodnictwa edukacyjnego, które będzie stymulowało postawę samokształcenia, rozwijania własnych pasji, otwarcia na innego, jako okazji do wzbogacania się. Zarazem w kontekście dorosłości mamy sugestię konieczności wysiłku ludzi dorosłych w ograniczanie efektów socjalizacji naturalizującej kojarzenie tożsamości z silnymi dualizmami i jednostronnymi uroszczeniami. Dobrym przykładem trudności do pokonania jest przejście od zamkniętych i roszczeniowych, co do własnej uniwersalności i jedynej słuszności wspólnot religijnych, do praktyk ekumenicznych i pokonywania wpisanych w tradycję wielu religii zachęt do agresywnego „nawracania na wiarę” aż po wojny religijne i prześladowania innowierców.

W konferencji pracowników oświatowych, odbytej w 1929 roku w Kazimierzu nad Wisłą w gronie pedagogów i socjologów, w tym znakomitych, jak Helena Radlińska i Ludwik Krzywicki, Znaniecki (1930, 1930a) stawia precyzyjne i dobitne tezy, jak np. tę, że wobec zróżnicowanych oddziaływań i ciągłego stawania się „[o]sobowość ludzka w swej całości nie może [...] być przedmiotem celowego »wychowania« czy »kształcenia«” (Znaniecki, 1930, s. 17).

Znaniecki poruszył niektórych pedagogów, stawiając śmiałą i prowokacyjną tezę, że w wychowaniu dzieciom należy tworzyć przestrzeń przede wszystkim samokształcenia, a urabianie zachować dla oświaty dorosłych. „Łatwo jest wpłynąć na dziecko, ale konsekwencji tego wpływu nie można przewidzieć” (tamże, s. 27). Zarazem na człowieka dorosłego wpłynąć

jest trudniej, ale wpływ ten może być szerszy, bardziej trwały, czytamy dalej. W tym kontekście „najdalej idący wniosek, który z tego wypływa” brzmi dobitnie i paradoksalnie zarazem, w sprzeczności z potocznymi wyobrażeniami i działaniami, powie Znaniecki:

Tylko dorośli mogą być przedmiotem celowego wychowania, natomiast w odniesieniu do dzieci i młodzieży, jest możliwe tylko dopomaganie w samorozwoju w ten sposób, aby powstały dążności samokształceniowe (tamże, s. 28).

Socjolog podkreśli zarazem, że przymus stosowany wobec dzieci i młodzieży jest „najniedorzeczniejszą metodą” wychowania (tamże). Znaniecki doda również, że dziecko „potrzebuje opieki, potrzebuje udostępnienia mu życia kulturalnego, umożliwienia i nawet dopomagania mu w przystosowaniu się, w przyswojeniu kultury, ale dorosły daleko więcej potrzebuje wychowania od dziecka”, prowadząc życie pełne niedorzeczności, nie radząc sobie w życiu (tamże s. 29).

Konteksty międzykulturowe wymagają z kolei odniesienia do idei narodu oraz wspólnot religijnych. W zastosowaniu do idei narodu mamy w szczególności ważną tezę, obnażającą w szczególności zależność czy sprzężenie zwrotne poziomu indywidualnego rozwoju oraz jakości ideału tożsamości narodowej w trosce o przestrzeń międzykulturowych powiązań.

Ideał narodu t[y]m doskonalej urzeczywistniać się będzie, im wyższy poziom indywidualnego rozwoju osiągną członkowie tego narodu; a im intensywniej każdy z nich uczestniczyć będzie w zbiorow[y]m dążeniu do tego ideału, t[y]m większe będzie miał pole do indywidualnego rozwoju (tamże, s. 213–214).

Jest tu zawarty w szerszych uzasadnieniach czytelny, czego nie mogę dokumentować, sposób traktowania „narodu” jako „wspólnoty kulturowej”, której jakość nie wyraża się ani fanatyzmem, ani ideologicznym poczuciem wyższości czy prawa do napiętnowania innych wspólnot. Nie mam tu miejsca ani powodu, aby uściślać dalej powyższe sformułowanie, pokazując, jak da się ono wpisać w horyzont rozumienia psychologicznego pojęcia „poziomu rozwoju” jednostki. Dodam tylko, że umiem tu wskazać analogie z triadą Habermasa-Kohlberga (Witkowski, 2022). Jako sygnał o wadze intuicji Znanieckiego dla pedagogiki współczesnej i praktyki edukacyjnej, w zakresie łączącym rozwój indywidualny i twórcze interakcje międzykulturowe, niech wystarczy choćby fakt, że najbliższy XI Zjazd Pedagogiczny wskazuje w swoim haśle tematycznym: „Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami”;

że taka więc jest podstawowa do uwzględnienia, jako warunek powstawania przyszłości cywilizacji o nowej jakości duchowej. Co więcej, akcenty w tę stronę spotykamy w przekroju całej humanistyki współczesnej, jak to sygnałnie chcę teraz przywołać dla ukierunkowania dalszych badań jako wsparcia dla pedagogiki i edukacji międzykulturowej w jej uwikłaniu w troskę o proces rozwoju indywidualnych potencjałów kulturowych i zbiorowych praktyk społecznych, wolnych od agresywnych antagonizmów.

Humanistyczne wsparcie dla edukacji i pedagogiki międzykulturowej

W moich lekturach i ich analizach wielokrotnie wskazywałem już – i tam odsyłam po szczegóły (Witkowski, 2021) – na szereg przykładów funkcjonowania idei ważnych dla pedagogiki, choć nie rozwijanych przez pedagogów i funkcjonujących na obrzeżach dyskursu pedagogicznego, a najczęściej poza nim. Upominam się o nie, jako zmieniające poziom percepcji problematyki pedagogicznej i mogące stanowić ważne elementy dopełniające horyzont teoretyczny odniesień międzykulturowych, ważny praktycznie dla edukacji znoszącej mechanizmy utrwalania antagonizmów społecznych, jako źródeł wrogości, agresji i utrwalania najgorszych praktyk z historii. Jest to przedłużenie tego, na czym zależało międzykulturowo Florianowi Znanieckiemu jako humaniście zatroskanemu o przyszłość cywilizacji, a zarazem, co w swojej postawie Mistrza Szkoły Pogranicza znakomicie realizuje Tadeusz Lewowicki (por. Witkowski, 2022, 2022a), postulując myślenie w kategoriach normatywnie projektowanej międzykulturowości zamiast zbyt płytkiej wielokulturowości.

U podstaw trosk teoretycznych pedagogiki międzykulturowej warto więc, jak sądzę, posługiwać się pojęciem teorii obecnym u Znanieckiego, które zresztą odnalazłem także wcześniej, bo w pracy *Problemi della scienza* z roku 1906 u włoskiego matematyka i filozofa nauki Federigo Enriquesa. W takim podejściu teorię traktuje się jako... hipotetyczną reprezentację pojęciową „regularności doświadczenia”; Enriques mówi o „inwariantach doświadczenia”; Znaniecki dodaje wielokrotnie, że to zastosowanie tak rozumianej teorii wikała się często w „uroszczenia” przekraczające „ważność poznawczą” wyjściowego dla niej pola doświadczenia; wymaga zatem samoograniczenia i otwarcia na groźbę załamania się lokalnej racjonalności przerastającej w uzurpację, wprowadzającą ontologicznie wręcz „chaos” w szerszej przestrzeni nadmierne ekstrapolowanych doświadczeń, z udziałem innych podmiotów.

Przedłużeniem tej idei w sferze oddziaływań społecznych jest koncepcja socjalizacji, którą często posługuję się za Milanem Kunderą (1991), rozwijając inspiracje z jego eseju *Sztuka powieści*, jako stanowiącej „wir redukcji kulturowej złożoności świata w danym miejscu”; ten trop wymaga kojarzenia edukacji z procesem „desocjalizacji”, jako otwieraniem się na inność miejsc, ich doświadczeń i ujmowania ich regularności, których uroszczenia ulegają w tej sytuacji zakwestionowaniu. W grę wchodzi także ważne dla pedagogiki międzykulturowej zderzenie podejścia do wychowania jako socjalizacji, wyrażające się z jednej strony w nader wątpliwych postulatach Richarda Rorty’ego, aby dzieci były zasadniczo socjalizowane do akceptowania zastanego porządku społecznego, a dopiero młodzież licealna i akademicka miała przestrzeń dla krytycznych odniesień do norm zastanego świata społecznego; z drugiej strony bowiem można sięgnąć do przywołanych idei Znanięckiego w kwestii zmiany wyobrażenia o wychowaniu jako niezbędnego dla dorosłych, z koniecznością pozostawienia przestrzeni pasji samorealizacyjnej i odkrywczej, docieklivej dzieciom. Zbiega się to zresztą z troską Paula Tillicha, aby samorealizację zawsze wiązać z przestrzenią otwarcia na autotranscendencję jako warunek sięgania po te znaczenia symboliczne, które Znanięcki wpisywał w przestrzeń „transaktualności”, o której piszę osobno (Witkowski, 2022).

Pojawia się tu także wyczulenie na uroszczenia w strategii traktowania wiary i wspólnot religijnych jako źródła antagonizmu, gdy – jak na to uczułał Martin Buber (1995) w eseju *Dwa typy wiary* – dominuje wizja wiary jako pewności w ekskluzywnej prawdzie, wykluczającej inność. Niezbędne i możliwe tymczasem staje się zamiast tej rygorystycznej tradycji zdobycie się na praktykę operowania wspólnotą wiary jako zawierzenia, wymagającego troski o inkluzywną ufność, otwartą na wspomaganie się w różnicy, nie podlegającej negacji, ale dającej się powiązać z empatią i respektowaniem ekumenicznym prawa do odmiennego instytucjonalizowania praktyki religijnej. To wiąże się z kolei z normatywną afirmacją „efektu pogranicza” w sensie Michała Bachtina, który uzyskuje się dzięki patrzeniu na siebie oczyma innego dzięki dopuszczeniu go blisko, dla troski o bogactwo kulturowego spotkania rozumianego jako nasycenie wspólnego miejsca różnicą stającą się życiodajną szansą dla lepszego rozumienia siebie samych. Idea ta znajduje z kolei równoległe przedłużenie w hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, gdzie rozumienie „dialogu” w znowu projektowanym normatywnie ujęciu nie oznacza redukującego różnicę porozumienia co do słuszności, ani też nie sprowadza się do tolerancji odmienności rozumianej jako taka w powiązaniu z obojętnością wobec niej. Chodzi bowiem znowu o spotkanie z innością jako

szansą dla siebie w odsłanianiu nieuświadomianych i przesądających działanie „przed-sądów”, które stają się widoczne dopiero dzięki takiemu spotkaniu właśnie, pozwalając spojrzeć na siebie z zewnątrz oraz odsłaniając sobie wnętrze inaczej niedostępne. Wreszcie, wymaga to zmiany odniesienia do rozwoju tożsamości (jednostkowej i zbiorowej), dla której rozwój dokonuje się poprzez osłabienie przywiązań i zanik potrzeby oceniania inności i uwypuklania troski o odróżnianie się wywyższające ponad inność. Upominał się o to chociażby Michel Foucault w swojej znanej już szeroko formule „Nie pytajcie mnie, kim jestem, ani nie każcie mi być tym, kim byłem”.

Dojrzała etycznie, rozwinięta poznawczo tożsamość nie pozostaje (u)roszczeniowa ani agresywnie napiętnująca, a spokojnie rozumiejąca i otwarta na własne stawanie się w obszarze ciągle odnawianego doświadczenia przekraczającego ramy wcześniej wystarczające do kontaktu ze złożonością. Najważniejsze staje się nieustanne podejmowania wysiłku człowieka „przebudzonego”, jak to określał Hermann Hesse, szukającego ciągle „drogi do siebie” i pogłębiającego rozumienie siebie także w sensie, na który uczuła Jacques Lacan w formule: „Jestem tam, gdzie jeszcze nie myślę”, czyli z potencjałem niewyczerpanym przez własne reprezentacje siebie i własnego doświadczenia.

Rzecz jasna, mamy tu zasadnicze i bardzo w duchu Znanieckiego ostrzeżenia przeciw antagonizmom stworzonym już przez, wydawałoby się, niewinną i nagminną praktykę poznawczą tworzenia dualizmów, dychotomizowania zatem różnic na ich skrajnie przeciwstawne warianty rzekomo zasadniczo wyznaczające alternatywę, w której tylko jednostronny wybór wchodzi w grę. Nie darmo Abraham Maslow (1969) przestrzegał później przed taką wygodną i patologiczną zarazem, nagminną praktyką poznawczą w nauce, reprezentującą szkodliwą strategię redukcji złożoności analizowanych procesów i zjawisk.

Zamiast zakończenia

Mam nadzieję, że to zestawienie akcentów, jakie – moim zdaniem – zasługują na włączenie w refleksję pedagogiki międzykulturowej spełnia swoją rolę, jako sugestia kierunków, w których powinna ulegać zasadniczej korekcie zarówno ogólna praktyka edukacyjna, ze względu na aspekty kulturowe do uwzględnienia w niej, jak też edukacja zorientowana na myślenie międzykulturowe. Przypomnijmy, że pierwszym strategicznym włączeniem postulatów międzykulturowych w wychowanie wykazała się słynna *Chowanna* Bronisła-

wa Ferdynanda Trentowskiego (1970), uczulając na potrzebę dopełniania postulowanej strategii o podejścia socjalizacyjne z różnych kultur, traktowane jako rezydua kompletnej wizji zarówno człowieka, jak i służącej jego rozwojowi działalności wychowawczej i kształcenia (tamże, par. 68–70, ss. 414–541). Oczywiście, nie chodzi o przyznawanie temu traktatowi we wszystkim racji, ale o zaznaczenie, że socjalizacja dominująca w danych kręgach kulturowych czy narodowych uruchamia jedynie sprofilowane historycznie i uwarunkowane społecznie sposoby „urabiania”, jak by powiedział Znaniecki, kształtu socjalnego jednostek, zamiast dawania im przestrzeni udostępniającej pełnię wieloprofilową, która ma tworzyć nową całość, wręcz jedność wielopostaciową w formie słynnej „różnojedni” duchowości jednostki, korzystającej z bogactwa wniesionego częściowymi przetworzeniami wpływu każdej kultury. Przykład ten niech zaświadcza na koniec tych rozważań, że jakkolwiek historycznie już ułomne co do przywołanych szczegółów epoki filozoficznej i kulturowej (np. stosunku do kobiet czy budowania wizji schematycznej w kolejności uruchamianych bodźców), to jednak zręby pełnej pedagogiki były w naszej tradycji kulturowej uwikłane w tym pomnikowym dokonaniu w rozumienie wagi edukacyjnego zintegrowania wpływów międzykulturowych w złożonej całości człowieka stającego się pełnią kulturową.

Bibliografia

- Buber, M. 1995. *Dwa typy wiary*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kundera, M. 1991. *Sztuka powieści*. Warszawa: Czytelnik.
- Lewowicki, T. 2007. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Maslow, A.H. 1969. *The Psychology of Science. A reconnaissance*. Chicago: Henry Regenery Company.
- Nosal, Cz. 2001. W poszukiwaniu psychologii kompletnej – Clark Hull, Edward Tolman, Carl Jung. *Przegląd Psychologiczny*. 44 (1), ss. 45–55.
- Trentowski, B.F. 1970. *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wstęp i komentarz A. Walicki. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Witkowski, L. 2014. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Witkowski, L. 2022. *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. 2022a. *Twórca i Mistrz Szkoły Pogranicza*. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 57–64.
- Wojciechowski, K. 1966. *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Znaniecki, F. 1930. *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*. W: Kornilowicz, K. (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, ss. 17–32.
- Znaniecki, F. (1930a). *Odpowiedź*. W: Kornilowicz, K. (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa, ss. 200–217.
- Znaniecki, F. 1934. *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Lwów: Książnica – Atlas.

On the pedagogical strategy of Florian Znaniecki eliminating intercultural antagonisms for the civilization of the future

Abstract: The author presents the pedagogical strategy of F. Znaniecki, discovered by himself, which remains important for intercultural pedagogy, and which was expressed by the philosophically thinking sociologist only in 1929. It is a controversial pedagogical idea, treated as a condition for overcoming intercultural antagonisms in the mode of a new quality of support for subjective development of children and different than usual in upbringing. This is connected with the simultaneous indication of the importance of educationally critical attitude towards the cultural condition of adults, which requires correction by wise people. The text uses new readings of the writings of the classic sociology, although read differently than shown by its common philosophical, pedagogical and sociological interpretations. This thread is more fully discussed and documented in the author's book, entitled "Claims and transactuality in the humanities. Florian Znaniecki: the legacy of ideas and its cracks". Znaniecki's key pedagogical postulate, important interculturally, is the suggestion of the need to move from raising children in

the mode of intra-group socialization to supporting their self-education open to recognizing their own passions, to cultural diversity and stimulating the ability to use the encounter with otherness, in recognition of the naturalness of diversity, in recognition of the naturalness of differentiation, albeit without antagonisms. At the same time, education (bringing-up) in this approach is paradoxically to concern mainly adults, with the correction of their claims, including against the absolutization of their own aggressive prejudices, taken over under the influence of socialization dichotomizations. An attempt is made to evaluate the intercultural pedagogical strategy outlined in this way, which from the very beginning has not met with the sufficient recognition of pedagogy, nor has it been properly evaluated. Znaniecki's strategy is confronted mainly with the approach of R. Rorty, J. Habermas, as well as M. Buber, H. Gadamer, A. Maslow and M. Kundera. The author points to the traces of the legitimacy of inscribed the attitude of T. Lewowicki in the not sufficiently well recognized aspirations of F. Znaniecki himself, following the reflections in the Jubilee Book dedicated to the former for his 80th anniversary.

Keywords: self-education, interculturality, pedagogy, education, Znaniecki, Lewowicki

Translated by Lech Witkowski