

Lech Witkowski

ORCID: 0000-0002-9940-5096

Akademia Pomorska w Słupsku

Wartości między kulturą symboliczną, życiem społecznym i tożsamością ludzką (tropy pedagogiczne z humanistyki stosowanej)

Values between symbolic culture, social life and human identity (pedagogical traces in the applied humanities)

Abstract

The text deals with three aspects of values, treated as indicating dimensions of their presence in human life and activity: cultural, social and individual. The basic examples are linked with conceptions of Helena Radlińska, Polish well-known social pedagogue as well as worldwide known father of sociology of education and biographic methods Florian Znaniecki. The author is practicing the approach defined in his monographic books as 'applied humanities' and he shows a number of implications stemming from his readings of various conceptions based on psychology, sociology, literary studies, philosophy, including M. Bakhtin, Z. Bauman, E.H. Erikson, J. Habermas, H. Hesse and others. He applies in particular the concept of 'duality turnover' and the 'metapatterns' transformations. The text postulates revising the approach to tradition of humanities with the concern about intergenerational gaps in reading and applying of basic concepts which have to be treated in a much more integral and transversal manner.

Keywords

culture, social values, identity, duality, metapatterns

Wstęp

Celem tekstu jest zebranie tropów wpisanych w monograficzne prace autora, wynikających z jego peregrynacji między humanistyką i pedagogiką, służących uwypukleniu kontekstów stanowiących wyzwania dla praktyki działań pedagogicznych i procesów rozwojowych jednostki. Autor posługuje się koncepcją „hu-

manistyki stosowanej”¹, budowanej w poprzek podziałów dyscyplinarnych, z dążeniem do tworzenia perspektywy integralnej, zespalającej akcenty wymagające jednoczesnego stosowania nauk społecznych w ich przekroju oraz różnorodnych przejawów refleksji humanistycznej. Są one traktowane jako stanowiące istotne zaplecze dla kształtowania jakości działania i współdziałania w trakcie kształtowania tożsamości człowieka z udziałem socjalizacji, edukacji oraz wychowania. Autor przywołuje najważniejsze akcenty ze swoich lektur i ich monograficznych analiz, zbierając je w przeglądową mozaikę wątków budujących zręby całościowej wizji myślenia pedagogicznego. Zostaje uwypuklony zestaw symbolicznych narzędzi wyprowadzanych z poszczególnych koncepcji dla ich zintegrowanego zespolenia w nowy język symboliczny, wymagający wprowadzenia w przestrzeń „definicji sytuacji” działania pedagogicznego oraz rozwijania uniwersalnych zakresów tożsamości psychospołecznej jednostki, rozpoznawanych na gruncie rozmaitych koncepcji humanistycznych. Szczególnie istotne jest w zaproponowanej formule uwypuklenie kategorii składających się na język, którego terminy stanowią „ekrany kategoriałne” pozwalające zobaczyć aspekty kulturowo-społeczne budowy tożsamości jednostek, grup społecznych i ich środowisk zespolonych działaniem społecznym, czyli zorientowanym na wpływ przekształcający postawy poprzez nasycanie ich nowymi impulsami kulturowymi. Kluczowe obszary dociekań otwarte są na epistemologię złożoności, ontologię paradoksalności oraz aksjologię odsłaniającą normatywne pogłębienia obiegowych bądź przyswojenia zmarginalizowanych wątków. Szczegółowa dokumentacja tez autora zawarta jest w przytoczonych w bibliografii pracach. Tekst zakłada je tutaj jako roboczo dostępne, a także wymagające kontynuacji w nowych przejawach prac badawczych z historii myśli pedagogicznej, uwikłanej nieustannie w niedoczytania, a nawet „pęknięcia międzypokoleniowe”, słabo rozpoznane, a nawet kamuflowane, czemu autor się zdecydowanie przeciwstawia².

* * *

Z rozważań monograficznych autora wokół spuścizny Heleny Radlińskiej³ – nieprzypadkowo dedykowanej Jej właśnie, a także Irenie Lepalczyk i Ewie Marynowicz-Hetce – następujące akcenty wydają się kluczowe dla podjętej problematyki artykułu. Przede wszystkim to wizja kultury jako „pamięci symbolicznej”, roz-

¹ L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018.

² L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Toruń 2019.

³ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014.

wijającej się dzięki trzem procesom sprzęgania jednostki z dziedzictwem dokonaniań ludzkich; chodzi o kulturę postrzeganą jako „gleba symboliczna”; ta ostatnia oznacza przestrzeń tworzącą w swoich powiązaniach dla jednostki w jej relacjach społecznych „niewidzialne środowisko”; stanowi ono odniesienie, w które trzeba umieć **wrastać** w sposób pozwalający na to, aby dało się **wzrastać** w potencjale symbolicznego wyrażania siebie, rozumienia innych i działania twórczego, w zasadniczym celu wzbogacania tego dziedzictwa w efekcie jego pomnażania w trakcie **wyrastania** do zadań i dążeń. Dziedzictwo to stanowi odniesienie kluczowe dla tego, aby człowiek stawał się prawdziwie jego spadkobiercą czerpiącym z bogactwa symboli, a nie tylko nominalnie mając prawo do dostępu. Człowiek ma w tym trybie stawać się zarazem bytem kulturowym i społecznym, dodatkowo umiejącym upominać się o siebie i wzbogacać przestrzeń zespołową w trakcie procesu „uobywatelniania”. Chodzi o proces dochodzenia do głosu jego podmiotowości, której zaangażowanie we współdziałanie staje się istotnym składnikiem „sił społecznych” oddziałujących na przeobrażenia wspólnej przestrzeni życia. Bycie obywatelem wymaga zaplecza kulturowego pozwalającego budować tożsamość zbiorową na wspólnej podstawie wartości widzianych przez pryzmat zaangażowania we wspólną przestrzeń jako wartość także: narodową bez nacjonalizmu, państwową bez ślepej uległości wobec władzy, kulturową z otwarciem na tradycję i przyszłość jej przetwarzania oraz możliwości transgresji dzięki spotkaniu transcendencji w postrzeganiu znaczeń poza aktualnością uwikłań codziennych.

* * *

W ujęciu Floriana Znanięckiego, przekrojowo omówionym w najnowszej monografii autora⁴, kluczowe z kolei wydaje się wskazanie na działania społeczne oznaczające „wpływ” na postawę jednostki w trybie kształtowania „aktualności” jej odniesień symbolicznych w działaniu do „transaktualnego” zaplecza znaczeń i wartości, w tym w postrzeganiu siebie i świata z właściwym dla niej „współczynnikiem humanistycznym”. Wymaga to uzyskania odniesień do treści, które stają się najpierw uznane i traktowane jako „znaczące”, a następnie uczestniczą w budowaniu realnych – co do zaangażowania – impulsów do działań, stanowiących przejawy jej relacji wobec środowiska ludzkiego, w jakie wrasta. Podstawą uruchamiania owego „wpływu” konstytutywnego dla uwikłań jednostki jako podmiotu społecznego jest dysponowanie odniesieniem „transaktualnym” znaczeń, składających się na wartości (jako symbole obecne w działaniu), pozwalających zarazem na „aktualizację” odniesień jednostki wpisanych w jej działania czy praktyki, w których uczestniczy, czy jest adresatem ich oddziaływania, interesu-

⁴ *Idem, Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znanięcki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Kraków 2022.

jącego chociażby „socjologię wychowania”. Podstawą kształtowania perspektywy poznawczej o charakterze „syntezy” jest wysiłek przekraczania poszczególnych „jednostronnych uroszczeń”, absolutyzujących jakieś postulaty w ich uwikłaniu w „dualistyczne przeciwieństwa”, zamiast dostrzegania rozmaitych, zawsze ograniczonych zakresów „ważności praktycznej”, prób uchwycenia w refleksji teoretycznej przejawów „regularności doświadczenia”. Te jednak nie dają się w przekazie kształcącym traktować jedynie jako „treści” czy informacje, skoro nie działają automatycznie, a wymagają nadania im we własnej postawie „znaczenia” o charakterze „istotnym egzystencjalnie”, przez co treści te stają się wyrosłymi z kultury „wartościami obecnymi w działaniu społecznym”. Wymaga to wpływu poprzez jałkość „ekologii ludzkiej”⁵, afirmującej wspólnotowy charakter zaangażowań wobec uznanych wartości, przeżywanych i obecnych w działaniu. Ekologia ta oddziałuje na jednostkę poprzez wyróżnianie pozytywnie wartościowanej przestrzeni symbolicznej, stanowiącej podstawę identyfikacji (dom, rodzina, grupa społeczna, naród), zbudowanej na zasadzie „wspólnoty” jako wartości wymagającej brania za nią odpowiedzialności – choć bez jej zamykania, odgradzania czy antagonizowania z innymi uroszczeniem do wyższości. Wszystko to wymaga chronienia oddziaływań wychowawczych przed przemocą i jedynie wpajaniem treści do odtwarzania pod kontrolą, skoro liczy się głównie wysiłek „samokształcenia”. Jest on ważny, a nawet najważniejszy, poczynając od małego dziecka, tak aby jego kształtowanie tworzyło podmiotowość społeczną także zdolną do oddziaływania, służyło poczuciu więzi i wspólnoty, a nie jedynie liczeniu się z mechanizmem władzy, nieuznanym za naturalny, jak w przestrzeni „grup pierwotnych” i im właściwej socjalizacji. Procesy rozwojowe, jak i zjawiska zmiany w życiu społecznym, podlegają w takim ujęciu rozpoznawaniu ich „regularności”, choć zawsze o ograniczonym zakresie „ważności poznawczej”, jako że aspekt twórczy zmian obejmuje ich nieprzewidywalność, wpisana w historię jako dziejąca się poza jednokrotnie dającymi się rozpoznać prawidłowościami i zasadami jako wyznacznikami determinizmu społecznego czy jego innych aspektów. Znanięcki upominał się w *Prawach psychologii społecznej* z roku 1925 (wznowienie nastąpiło dopiero w 1991 roku) o uchwycenie zróżnicowanego charakteru biegunowości zjawisk, interesującej dla psychologii rozwojowej, jako okoliczności istotnie rzutującej na opisy socjologiczne dynamiki procesów, które – dodajmy – tym bardziej istotnie interesują pedagogikę jako teorię i technologię działań (oddziaływań) wychowawczych wywierających wpływ w szerokiej gamie ich zróżnicowania zakresowego. Zauważyć warto, że ta kwestia była jedynie sugestią niepogłębioną przez jej autora, ani niepodjętą bodaj przez nikogo. To jednak przyświeca rozumieniu przeze mnie tego, co sam

⁵ F. Znanięcki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, r. XVIII, z. 1.

usiłuję robić i wyczytać z prac innych autorów, jako zadanie ważne do podjęcia, o daleko idących konsekwencjach, zmieniających nastawienie wobec niezbędnej perspektywy myślenia o wzorcach. To zresztą ukierunkowało podjęcie lektur samego Znanieckiego⁶, w jego podejściu do historii myśli społecznej i filozoficznej, jak też moje jego odczytania, dla których podstawowym wyzwaniem poznawczym jest znoszenie – jako przewyciężanie – dualistycznych antagonizmów w obszarze różnic i przeciwieństw, skrajnie zwykle rozdzielanych zamiast poszukiwania ich wzajemnie wartościowej, choć ograniczonej ważności.

* * *

W zakresie wysiłków, jakie podejmowane były przez przedstawicieli „Wielkiego Pokolenia” polskich pedagogów (Helena Radlińska, Sergiusz Hessen, Józef Mirski, Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Nawroczyński, Henryk Rowid, Kazimierz Sośnicky, Stefan Szuman, Florian Znaniński)⁷, o czym pisałem szeroko osobno⁸, kluczowe staje się uznanie złożoności strukturalnej działań pedagogicznych w stosunku do świata uznawanych znaczeń i w ślad za tym wartości, dające o sobie znać w zjawisku określonym przeze mnie mianem „przełomu dwoistości”. Chodzi o dostrzeżenie złożoności poznawczej i praktycznej wymagającej uznania, że wartości, normy, zadania i powinności występują w parach komplementarnie tworzących złożone relacje między sobą. Dają one o sobie znać w postaci dynamicznie uwikłanej w oscylowanie między nimi, zespalające takie dwoiste pary (w przeciwieństwie do rozdwojeń) w trudne, napięte całości. Wymagają one uruchamiania „procesów równoważących” między dynamiką i stabilnością w sferze przemieszczających się – w poszczególnych „fazach cyklu życia” – par dominujących rozwojowo potrzeb oraz ich potencjału wzajemnych sprzężeń. W grę wchodzi troska o dążenie do uniknięcia jednocześnie nadmiarów (przerostów) oraz braków (deficytów), które absolutyzują układy działające jednostronnie i statycznie, zamiast widzenia tu zmiennych funkcji i znaczeń oraz konieczności dopełnień pod groźbą, w przeciwnym razie patologizowania przebiegu procesów wchodzących w grę. Wszystko to wymaga dojrzałego stosowania relacyjnego operatora *versus* – na różne sposoby

⁶ L. Witkowski, *Uroszczenia...*, *op. cit.*

⁷ Oczywiście to nie są wszyscy, z pewnością da się tak odczytać np. postawę Janusza Korczaka, co uzasadnię osobno. Mimo różnic można u nich wskazać wiele zespalających dążeń i przejawów pokoleniowej wrażliwości pedagogicznej.

⁸ Por. Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, *idem*, *Niewidzialne środowisko...*, *op. cit.*; *idem*, *Uroszczenia...*, *op. cit.* Por. także: E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Łódź 2015; L. Witkowski, *W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia”)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, L. Fillion, D. Wolska-Prylińska (red.), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, Łódź 2014.

artykułowanego w rekonstrukcjach autora⁹ – jako wskazującego na uwikłania rozwoju i działania w tworzące się zawsze poprzez napięcia odniesienia *wobec* siebie w dwubiegunowych uwikłaniach członów wchodzących w interakcje funkcjonalne, które tylko w skrajności mogą uchodzić za zakłócające rozwój i przebiegi kluczowych procesów z nim związanych.

* * *

Szczególnie ważnym, acz uogólnionym już, przejawem niezbędnej troski poznawczej w pedagogice jest dostrzeżenie zasadniczej zmiany w humanistyce na poziomie „metawzorców”¹⁰, gdzie przekracza się – w moim tego ujęciu i zestawieniu – choć pod wpływem także wskazanej inspiracji – i przewycięża: (1) pułapy jednoznaczności w definicjach jako pułapki jednostronności, w stronę i na rzecz odsłaniania obosieczności, ambiwalencji strukturalnych, dwuznaczności, zróżnicowanych profili pionowych (rozwojowych) pojęć, znamionujących dynamikę zmiany uwikłań relacyjnych; (2) dominację dualizmów rozdwarzających na łatwe podziały, na rzecz dwoistości strukturalnych zdwarzających w trudne a konieczne zespolenia, wpisane w nieredukowalne dylematy wymagające oscylacji w działaniu i procesach; (3) rzekomą naturalność scentrowań oddziaływania zastąpionych strukturami zdecentrowanymi, zatem z wymianą prostych mechanizmów ośrodkowych poprzez wieloogniskowe, w tym eliptyczne, przemieszczające się nie po kole, ale ze zmiennością odniesień do dwóch ognisk; (4) narastanie widzenia granic w ich pozytywnej funkcji jako miejsc nasycenia bliską różnicą, a nie stanowiących separujące, wrogie i dystansujące bariery, zatem niosących efekt pogranicza dzięki inności, a nie antagonizmu przeciw niej; (5) gdzie kolejne warstwy etapowych dokonań nie są martwo nakładane na siebie, niszcząc wpływy wcześniejszych, lecz są uwikłane w interakcje wzajemne, przez co hierarchie i piramidy nie są sztywne i jednostronne czy jednokierunkowe; (6) gdzie harmonię i wszechstronność zastępują struktury napięte we własnych trudnych relacjach wewnętrznych i zespoleniu hybrydalnym, co najmniej komplementarnym, dopełniającym się funkcjonalnie w złożonej całości; (7) gdzie relacje stają się dwustronne, wzajemnie dysponując aktywnymi biegunami, wymagającymi procesów równoważenia i przeciwdziałania jednostronnym skrajnościom; (8) gdzie do głosu, jako strukturalnie rozwijające przejścia, dochodzą pęknięcia, skoki i zwroty, przełomy i kryzysy jako przesilenia reorganizujące relacje na nowy poziom złożoności; (9) gdzie struktura kontynu-

⁹ L. Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków 2015; *idem*, *Humanistyka stosowana...*, *op. cit.*; *idem*, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Kraków 2020.

¹⁰ T. Volk, *Metapatterns. Across Space, Time and Mind*, New York 1995; L. Witkowski, *Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości / dual-process theory)*, „NOWIS” 2022, nr 15.

um jawnie nie wystarcza dla opisu wewnętrznej dynamiki procesów mających przejęcia nie tylko zewnętrzne międzyfazowe, ale i wewnętrzne wewnątrzfazowe; (10) tych ostatnich nie chwytają dualizmy, antagonizmy, alternatywy, czy statyczne umieszczenie na linii rozrzutu jakiegoś spektrum zróżnicowania lub szukania „złotego środka” jako uśrednionej miary dla normy działania. Stąd da się wyprowadzić dość radykalny wniosek: duża część podręczników psychologii i pedagogiki traci przez to na znaczeniu w zakresie modelowania zjawisk społeczno-rozwojowych, jako opartego na nie dość uniwersalnych schematach interpretacyjnych. Refleksja metodologiczna w obrębie dyscyplin społecznych, nie tylko w pedagogice, ale także w socjologii i psychologii musi być bardziej humanistycznie dojrzała i otwarta na powyższy dekalog wskazanych przemieszczeń perspektywy tworzenia wzorców poznawczych i wynikających z nich modeli konkretnych procesów i zjawisk.

* * *

Kluczowe wreszcie okazują się tropy dotyczące rozpoznawania i rozwijania aspektów tożsamości, widzianych jako przejawy „kondycji egzystencjalnej”, „koncepcji siebie” oraz „kompetencji do działania”¹¹. Tożsamość jako kategoria teoretyczna i odniesienie praktyczne do sposobów istnienia i działania wymaga jej odnoszenia do rozmaitych jej aspektów poprzez wskazanie na: (I) profil pionowy residuów z modelu Eriksona wyznaczonych przez składowe wnoszone przez dokonania poszczególnych ośmiu faz rozwojowych, mające efekt o charakterze kolejnych energii witalizujących potencjał życiowy człowieka; (II) charakter przejawiania się w działaniu poprzez czyny, za które bierze się odpowiedzialność, jako wyrażające odrębność i autentyczność własnego zaangażowania, jak to uwypuklał Ingarden¹², w przeciwieństwie do działań obojętnych czy bez znaczenia; (III) statusy, w jakich tożsamość może występować ze względu na jej genezę, jak i jakość funkcjonowania, a to poprzez (a) wariant moratoryjny, odraczający podejmowanie pytań tożsamościowych; (b) kryzys zagubienia i bolesnego poszukiwania; (c) pełnię ponownych narodzin o charakterze przesilenia; (d) przesądzenie (*foreclosure*) środowiskowe, pozbawiające kompetencji do radzenia sobie z wyzwaniem tożsamościowym, gdy zaistnieje; (e) dojrzałość reprezentowaną przez „styl syntezy doświadczenia”, pozwalający nawet na retrospektywną reorganizację znaczenia, a nawet wartości poszczególnych składowych minionego doświadczenia; (IV) postać struktury symbolicznej odnoszonej do kompetencji działaniowych – w tym do poziomu zdolności i trybów radzenia sobie ze złożonością okresowo występują-

¹¹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wrocław 2010.

¹² R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2006.

cych problemów życiowo ważnych, jako dominujących w dostępnym typie zadań do realizacji.

W zakresie oddziaływań pedagogicznych na tożsamość jednostki autor postuluje przede wszystkim troskę o trzy wymiary zaangażowania, jak to uwypukla podtytuł jego zbioru rozważań reprezentujących program „humanistyki stosowanej”¹³: techniczny, wymagający wirtuozerii działania; samorealizacyjny, rozpoznający i afirmujący pasje twórcze i zdolności; oraz „autotranscendentny” (Tillich), wymagający przeżycia tożsamości symbolicznej wyrastającej z doświadczenia inicjacyjnego jako przekraczającego nasze wcześniejsze odniesienia aksjologiczne.

* * *

Z pewnością można podkreślić, że stopniowo pod wpływem teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa przebija się do myślenia pedagogicznego¹⁴, choć nie bez trudności, oporów, a także niedokładności interpretacyjnych czy pomijania, idea „etyki komunikacji” jako nowego typu odpowiedzialności za jakość procesów oddziaływania związanego z perswazją kulturową czy presją społeczną, wśród których w moim odczytaniu wyróżniam pięć tropów na tę etykę się składających: (A) troska o obowiązywanie uniwersalnych roszczeń ważności mowy w zakresie zrozumiałości wypowiedzi, prawdy przekazu, wiarygodności postawy i słuszności nastawienia normatywnego; warunki te wymagają ciągłej czujności i gotowości do ich naprawy w obliczu pęknięć nierozpoznawanych jako takie, przy milczącym zakładaniu ich automatycznego spełnienia; (B) typy interesów poznawczych: technicznej sprawności panowania, praktycznej jakości budowania więzi i wspólnoty oraz wyzwania się od nieuświadomianych ograniczeń, wymagającego zdolności uzasadniania alternatywnych dążeń i rozwiązań jako wartościowych; wszystko to pozwala na postulowanie i wdrażanie odmiennych typów racjonalności działania i presji adaptacyjnej na warianty: instrumentalny, konsensualny oraz dialogiczny, albo zdecentrowany, jako że (C) decentracja przejęta z analiz procesów rozwojowych za Piagetem poszerza horyzont dostępnej obiektywności społecznego różnicowania systemów symbolicznych (punktów widzenia) i pozwala na pogłębianie uzasadnień własnych wyborów aksjologicznych i przywiązania do tożsamości oczyszczonej z pozoru i powierzchowności w zderzeniu z innością; (D) wykorzystanie trzech poziomów z modelu Lawrence’a Kohlberga na wskazanie zaawansowania dojrzałości poznawczej i moralnej od poziomu anomii (beznormia) poprzez heteronomię (absolutyzującą zewnętrzne konwencje) do auto-

¹³ L. Witkowski, *Humanistyka stosowana...*, op. cit.

¹⁴ *Idem*, *Jürgena Habermasa teoria działania komunikacyjnego i jej implikacje dla pedagogiki (wybrane tropy i paradoksy w retrospekcji)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Toruń 2009.

nomii postkonwencjonalnie afirmującej wartość zasad i uniwersalnych wartości; (E) ostatecznie idea etyki komunikacji (dyskursu) skupia się na trosce o odpowiedzialność za jakość relacji, jaką się uruchamia, a nie jedynie treści przekazywane bez względu na charakter formy ekspresji i więzi z adresatem oddziaływania. Ten ostatni poziom w szczególności przewyższa sztywną opozycję między indywidualizmem i kolektywizmem przy oddziaływaniu pedagogicznym¹⁵. Idea etyki komunikacyjnej wpisana jest wraz z powyższymi wymogami w „koło hermeneutyczne” powiązań i dookreśleń wzajemnych, niosąc paradoksalny wniosek, że przeciwstawne wybory aksjologiczne można uzasadniać na tym samym poziomie kompetencji moralnych i poznawczych, z przepaściami w obrębie jednego stanowiska, gdyż kluczowym przejawem wrażliwości jest „poziom złożoności uzasadnień” oparty albo na samych efektach albo na absolutyzowanych konwencjach, albo wreszcie na zasadach i wartościach uniwersalnych definiowanych w pogłębiających narracjach, otwartych na wartość spotkania z Innym jako szansą rozwojową.

* * *

Autor upomina się o impulsy rozwojowe określane w trybie triady Hermanna Hessego¹⁶: przeżycie – przebudzenie – przemiana, traktowane jako dynamizmy inicjacyjne, o charakterze trzech funkcji „efektu wybuchowego” dla kształtowania podmiotowości ludzkiej: (1) wybuchu burzącego zastany poziom percepcji, wrażliwości, jako wyraz naiwności, iluzji, niewystarczalności podejścia do życia, przynoszący przeżycie wstrząsu, rodzące opór, a przynajmniej zdziwienie treściami niemieszczącymi się w głowie, które się odrzuca lub odtwarza mechanicznie bez zrozumienia ich wagi, choć tworzącego bardziej pustkę bądź zagubienie, wobec których mechanizm obronny opiera się na negacji ich jako absurdalnych lub na ich lekceważeniu jako zbędnych, z odmową uznania ich znaczenia i przydatności; (2) wybuchu torującego drogę do czegoś znaczącego, otwierającego oczy na stany, które już mieszczą się w głowie, choć same by do głowy nie przyszły, więc dają się odtwarzać erudycyjnie, mając znaczenie, choć pozostających bez wartości osobistej, raczej stanowiąc obszar obowiązujących treści, z którymi trzeba się liczyć jako barierami bądź narzędziami zwalniającymi z samodzielności myślenia; (3) uznania nowych znaczeń za istotne dla własnego postrzegania i urządzania swojego świata jako ważnego wyposażenia intelektualnego i emocjonalnego służącego emocjonalnej identyfikacji i przeobrażeniu jako cenny kapitał rozwojowy, stanowiący nie tylko znaczące treści, ale także istotne wartości do przejścia i przejęcia się nimi. Stąd co najmniej pięć postaci źródeł takich kulturowo-społecznych

¹⁵ *Idem, Tożsamość i zmiana...*, *op. cit.*

¹⁶ Por. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*, Łódź 2009.

efektów wewnętrznego przeobrażenia, jako form przejawiania się „wybuchu” rozwojowego w procesach oddziaływania pedagogicznego: (i) nowe znaczenia obiegowych terminów korygujące skojarzenia semantyczne, np. czas wolny jako czas pusty i groźny, gdy występuje w nadmiarze; (ii) nowe terminy tworzące nowy język postrzegania, wyrażania i tworzenia, jednym słowem: ekranizacji myśli, np. poprzez kategorie: anomii, antynomii, syndromu masowości; (iii) nowe pytania problematyzujące na nowo stany i skłonności wyjściowe, np. „cóż mi po kimś, kto myśli tak samo jak ja?”¹⁷; (iv) nowe tezy paradoksalne, wręcz zakazane przy wcześniejszym podejściu, np. „cierpienie nie może być przywilejem poetów” (Proust); (v) zestaw tez tworzących nowy horyzont myślenia, rozumienia siebie i świata, oraz stanowiący nową ramę dla postrzegania wartości w polu nowej wyobraźni, wrażliwości i ukierunkowania dążeń jako istotnych egzystencjalnie¹⁸.

* * *

W przestrzeni refleksji humanistycznej od dawna mamy czytelny przekaz zupełnie pomijany chociażby w kształceniu kompetencji nauczycielskich, że najtrudniej jest pozyskać człowieka w ramach edukacji i innych oddziaływań pedagogicznych do troski o siebie, o swój własny rozwój, o swoją przyszłość, do odpowiedzialności za siebie, do odpowiedzialności za to, co się robi czy w czym się uczestniczy. Pedagog nie ma prawa zakładać gotowości do współdziałania ani dojrzałości do dzielenia porządku myślenia zaangażowanego aksjologicznie, gdy chociażby – jak pokazywał Zygmunt Bauman – traktuje życie jako bycie w drodze, ale w trybie redukcji go do serii epizodów, sfragmentaryzowania doświadczenia i zarazem domagania się prawa do nieodpowiedzialności. Stąd potrzeba wysiłku w postaci dążenia do zawierania, odnawiania i podtrzymywania „przymierza edukacyjnego” jako odpowiednika „przymierza terapeutycznego”¹⁹. Co więcej, pedagog musi umieć czynić się zbędnym, musi umieć stosować naprzemienne estetyki edukacyjne w zakresie oscylowania między postawą autorytarną, autorytatywną, autoryzującą, autorsko udostępniającą cudzą myśl, czy wręcz gdy pedagog usiłuje być dostępnym na zasadzie umożliwiającej konfrontację ze znaczeniem wpisanym w zachętę do „autorytu przejścia”²⁰ jako warunku zachęty do samodzielnego myślenia w zderzeniu racji, dzięki doświadczeniu inicjacyjnemu. Stąd i paradoks, że dojrzały pedagog musi umieć „czynić się zbędnym”, wycofywać z postawy silnej perswazji, „dawać do myślenia”, pomagając w analizie znaczenia dla odbiorcy udo-

¹⁷ Bachtin; por. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000.

¹⁸ Por. L. Witkowski, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Kraków 2020.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ L. Witkowski, *Humanistyka stosowana ...*, *op. cit.*

stępnianych treści, a nie tylko egzekwując znajomość ich formuły do odtworzenia, bez przejmowania się nią jako znaczącą osobiście dla odbiorcy w trybie dialogicznego z nią spotkania. Dialog przestaje mieć wyłączną czy dominującą funkcję perswazji i szukania porozumienia, nawet nie wystarczy troska o wzajemne rozumienie się bez przywiązywania znaczenia do tego, jaką wartość to znaczenie może mieć. Dialog jako spotkanie z innym może stać się szansą rozwojową przez spojrzenia na siebie „oczami innego”, w trybie „efektu pogranicza” zmieniającego perspektywę, albo decentracji poszerzającej gamę wariantów sytuacji do wzięcia pod uwagę.

Zamiast zakończenia

Tekst, jak było widać, jest przeglądem tropów mających już spore zaplecze ich rozwiniętych opisów, także w pracach autora, stąd jego charakter syntezy pokazującej wybrane wątki języka z różnych obszarów współczesnej humanistyki, ale nie tylko dyscyplin tradycyjnie wartościowanych jako wspomagające pedagogikę czy „nauki o wychowaniu”, gdyby ją widzieć tylko w wachlarzu problematyk czy dyscyplin. Jako taka, praca ta nie może uzyskać zwieńczenia czy podsumowania, gdyż tropy znaczące ciągle się będą nawarstwiały, jeśli potrafimy im nadać wartość, przeszukując obszary lektur zwyczajowo niewchodzących w kanoniczny zestaw treści przyswajanych w kształceniu pedagogicznym i organizacji jego funkcjonowania akademickiego w poszczególnych ośrodkach instytucjonalnych, zbyt często traktowanych jako odrębne „szkoły naukowe”, gubiące zarówno wartość tradycji założycielskiej (tu: Heleny Radlińskiej oraz Floriana Znanięckiego), jak i inspiracje możliwe do uzyskania, gdy sięga się transwersalnie²¹ do innych obszarów humanistyki i typów jej dyskursu, także poetyckiego, literackiego czy historycznego w zakresie symboliki kulturowej takiej jak mit Syzyfa, wątek z Odysei dotyczący pułapki Scylli i Charybdy, wartość postawy odsłaniającej oblicze janusowe. Szereg innych przykładów podaję osobno.

Na koniec warto podkreślić, że w przyjętej i skrótowo tu relacjonowanej perspektywie dotychczasowych wyników prac wydobywających impulsy dla pedagogiki z wnętrza kultury i poprzez mozaikę typów refleksji humanistycznej, nie ma uzasadnienia dla tradycyjnych przeciwstawień dyscyplinarnych, jak pedagogika społeczna, pedagogika kultury, pedagogika ogólna czy socjologia edukacji (albo

²¹ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podejmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź 2019; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna: transwersalny wymiar pojmowania aktywności w polu praktyki*, [w:] J. Modrzewski, K. Segiet, A. Matysiak-Błaszczuk, E. Włodarczyk, K. Słupska, A. Tokaj, M. Zychowicz (red. nauk.), *Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi. Jubileusz polskiej pedagogiki społecznej*, Poznań 2022.

wychowania). Każda bowiem z dyscyplin – jak pokazują najbardziej założycielskie przykłady dyskursów Radlińskiej i Znanieckiego – wymaga mimo ich odrębnej instytucjonalnej ramy przesłaniającej analogie i wartość współdziałania – włączania w swoje ramy akcentów zwykle kojarzonych z taką rozłączną alternatywą. Nie na darmo, jak pokazałem w swoim odczytaniu, dla pedagogiki społecznej Radlińskiej kluczowe są przesłanki kulturowe odniesień do wartościowej postawy człowieka i jego środowisk społecznych jako warunek wyzwania potencjału kulturowego i służenia wartościom afirmującym jakość życia społecznego; z kolei dla Znanieckiego niezbędne było budowanie socjologii jako „kulturalizmu”, ze zrozumieniem jak bardzo „transaktualność” symboliczna warunkuje procesy społeczne aktualizacji wartości w typowych postawach i dążeniach jednostek i grup społecznych. Nie na darmo Zbigniew Kwieciński określił recenzyjnie (patrz wyimki na okładkach książek) moje odniesienia do „przełomu dwoistości” w twórczości „Wielkiego Pokolenia” Heleny Radlińskiej jako wkład jednocześnie do pedagogiki społecznej i pedagogiki ogólnej. A było to możliwe, dopowiem, że daje się wyczytać z ram każdej ze wspomnianych dyscyplin idee znacznie głębsze, szersze i znacznie bardziej wartościowe dla budowy możliwie dojrzałego wariantu myślenia i działania pedagogicznego, którego 10 zadań romantycznych i organicznych zarazem było podejmowanych na początku polskiej niepodległości już ponad 100 lat temu, a ich wyzwania nieustannie powracają²².

Co więcej, niezbędne okazują się nowe, całościowe odczytania spuścizny wielkich postaci polskiej tradycji pedagogicznej, z szeroką dyskusją ich dokonań widzianych przez pryzmat nowych impulsów badawczych i elementów strategii praktycznego oddziaływania. Zbyt wiele jest tutaj „pęknięć międzypokoleniowych” w zakresie recepcji i przetwarzania myśli w praktyce badawczej²³. Zarazem unikać trzeba zbyt łatwego przechodzenia od instytucjonalnych analiz ośrodków myśli pedagogicznej (nie tylko w zakresie pedagogiki społecznej) na widzenie w nich niemal automatycznie oparcia dla odrębnych intelektualnie „szkół naukowych”, żeby nie mylić zmian i różnicowania w ich obrębie z postępem²⁴. Niezbędne

²² Por. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, *op. cit.*, s. 384–394.

²³ Por. A. Babicka-Wirkus, M. Jaworska-Witkowska, D. Kubinowski (red.), *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu myśli” Bogdana Nawroczyńskiego*, Kraków 2021; B. Nawroczyński, *Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, komentarze i redakcja naukowa L. Witkowski, Kraków 2020; patrz także: L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, *op. cit.*; *idem*, *Posłowie. Tradycja versus współczesność. Przyczynek do sporu o historię najnowszej myśli pedagogicznej w Polsce*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Bydgoszcz 2016; L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei...*, *op. cit.*

²⁴ M. Cichosz, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*, Toruń 2006; *Idem*, *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej – drogi i kierunki rozwoju*, [w:] E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun (red. nauk.), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Toruń 2010.

jest bardziej krytyczne śledzenie funkcjonowania w nauce „kolektywów myśli”²⁵ czy „paradygmatów”, które w socjologicznym ich ujęciu przez T. Kuhna²⁶ są wyznaczane przez krąg lektur uznanych za kanoniczne, z wykluczeniem innych. Wartość zmiany nie da się dekretować jako „dobrej” z góry i trwale, gdyż może ona przynosić rezultaty degradujące zamysły i środki ich realizacji, zarówno w życiu społecznym, jak i intelektualnym, w tym akademickim.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus A., Jaworska-Witkowska M., Kubinowski D. (red.), *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu myśli” Bogdana Nawroczyńskiego*, Kraków 2021.
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*, Toruń 2006.
- Cichosz M., *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej – drogi i kierunki rozwoju*, [w:] E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun (red. nauk.), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Toruń 2010, s. 42–52.
- Fleck L., *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, przeł. M. Tuszkievicz, Lublin 1986.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 2006.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*, Łódź 2009.
- Kuhn T., *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa 1985.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podejmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź 2019.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna: transwersalny wymiar pojmowania aktywności w polu praktyki*, [w:] J. Modrzewski, K. Segiet, A. Matysiak-Błaszczuk, E. Włodarczyk, K. Słupska, A. Tokaj, M. Zychowicz (red. nauk.), *Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi. Jubileusz poznawczej pedagogiki społecznej*, Poznań 2022, s. 71–85.
- Marynowicz-Hetka E., Skoczylas-Namielska E., *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, Łódź 2015.
- Nawroczyński B., *Oddech myśli. Archiwalia główne, wybór, komentarze i redakcja naukowa L. Witkowskiego*, Kraków 2020.
- Volk T., *Metapatterns. Across Space, Time and Mind*, New York 1995.
- Witkowski L., *Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości / dual-process theory)*, „NOWIS” 2022, nr 15, s. 271–292.
- Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018.

²⁵ L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, przeł. M. Tuszkievicz, Lublin 1986.

²⁶ T. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa 1985.

- Witkowski L., *Jürgena Habermasa teoria działania komunikacyjnego i jej implikacje dla pedagogiki (wybrane tropy i paradoksy w retrospekcji)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Toruń 2009, s. 274–290.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014.
- Witkowski L., *Posłowie. Tradycja versus współczesność. Przyczynek do sporu o historię najnowszej myśli pedagogicznej w Polsce*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Bydgoszcz 2016, s. 345–365.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013.
- Witkowski L., *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Kraków 2020.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000.
- Witkowski L., *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Kraków 2022.
- Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków 2015.
- Witkowski L., *W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia”)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska (red.), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, Łódź 2014, s. 270–292.
- Witkowski L. (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Toruń 2019.
- Znaniecki F., *Prawa psychologii społecznej*, przeł. J. Radzicki, przedm. J. Szacki, Warszawa 1991 [1925].
- Znaniecki F., *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, r. XVIII, z. 1, s. 89–119.