

## **Dyskusja panelowa wokół książki Lecha Witkowskiego, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*<sup>1</sup>**

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Proponując rozpoczęcie panelu, witam serdecznie. Jest to spotkanie dyskusyjne, które przyjmuje formułę panelu, ale także, i przede wszystkim, spotkanie z autorem książki, będącej przedmiotem dyskusji, czyli z prof. Lechem Witkowskim. Praca jest potężnej objętości. Przyniosłam ją do ewentualnego przekartkowania, jeśli chcieliby państwo w nią spojrzeć.

W programie konferencji zostały sformułowane główne tezy tego spotkania. Bardzo krótko je przypomnę, ale w pierwszej kolejności przedstawię panelistów, których zresztą już państwo mieli okazję poznać w toku obrad. W kolejności są to: pani prof. Danuta Urbaniak-Zajac, pan prof. Krzysztof Maliszewski i pan prof. Lech Witkowski. Tak, jak się państwo prawdopodobnie zorientowali, był zaproszony do udziału w panelu pan prof. Bogusław Śliwerski, ale z powodów niezależnych od siebie musiał opuścić konferencję wcześniej.

W formule panelu są trzy tury. W pierwszej turze oddam za chwilę głos panelistom, uczestnikom tego panelu i będę prosiła o wypowiedzi, zgodnie z naszymi wstępnymi ustaleniami, a następnie, plus minus po pół godzinie, maksimum czterdziestu minutach, zwrócę się do wszystkich szanownych uczestników tego spotkania o zabieranie głosu, zgłaszanie uwag, pytań, komentarzy. Będzie to więc druga tura panelu. Po tej części wspólnego uczestnictwa powrócimy znowu do stołu panelistów, aby skonkludować naszą dyskusję.

---

<sup>1</sup> Dyskusja poświęcona książce Lecha Witkowskiego (Witkowski 2014) została przeprowadzona w ramach konferencji *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich* (12 maja 2015 r., godz. 17.30–19.00). Uczestnicy panelu: prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Maliszewski (Uniwersytet Śląski), prof. nadzw. dr hab. Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki), prof. dr hab. Lech Witkowski (Akademia Pomorska, Słupsk). Moderator: prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki).

Organizatorzy konferencji zaproponowali na ten cel półtorej godziny, czyli do godziny dziewiętnastej. Będziemy starać się ten czas utrzymać i go nie przekraczać. Rozpoczynając tę część konferencji, chcę bardzo serdecznie podziękować za stworzenie przestrzeni do dyskusji nad tą bardzo ważną dla pedagogiki społecznej książką. Dziękuję także wszystkim panelistom, którzy wyrazili zgodę na to, żeby wziąć w niej udział.

Tezy do tej dyskusji znajdują się w programie konferencji. Wobec tego jedynie bardzo krótko przypomnę, wokół jakich problemów będzie się ona toczyć. Została zorganizowana wokół dwu zestawów pytań. Pierwszy z nich odnosi się do odczytania dzieła Radlińskiej i – szerzej – odnoszenia się do dorobku przeszłości w kontekście zerwań i nieciągłości rozwoju pedagogiki (w tym zwłaszcza pedagogiki społecznej). Drugi zestaw pytań bezpośrednio dotyczy związków: Radlińska – jej pedagogika społeczna – pedagogika – nauki o wychowaniu. Dotyczy uzasadnienia tezy przewijającej się na kartach tej książki o kompletności pedagogiki Heleny Radlińskiej.

Stawiamy więc pytanie o inspiracje, jakie odnaleźć można w tej książce, kiedy to, będąc na pewnym poziomie wtajemniczenia w pracę naukową, czytamy różne teksty, czytamy książki, które nas inspirują do myślenia, do otwierania nowych perspektyw, nowych sposobów analizy. Ta książka jest szczególna, dlatego że jest pewną próbą, także metodologiczną, pokazującą całe spektrum nowego odczytania dzieła Radlińskiej. Odczytania, którego podstawą była analiza jej prac, zwłaszcza tych, które powstały w szczególnie ważnym dla kształtowania jej twórczości okresie, w dwudziestoleciu międzywojennym. Warto przypomnieć, że ten okres historyczny autor analizował we wcześniejszej pracy pod tytułem *Przełom dwoistości w dwudziestoleciu*, w której pokazywał wielkie postacie czy – jak to określa – „Wielkie Pokolenie”, które miało niebagatelne znaczenie dla naszej humanistyki i dla naszego myślenia oraz usytuowania człowieka, w tym także dla edukacji. W zakończeniu tej książki autor dzieli się z czytelnikami swym odczuciem, że zdał sobie sprawę – o czym pewnie będzie mówił – że zabrakło w niej odczytania dzieła Radlińskiej, która przecież w tym czasie tworzyła i uczestniczyła w tym pokoleniu historycznym.

Tak więc pytanie o inspiracje wynikające z lektury tej pracy można by uszczegółowić następująco: czy, i w jakim stopniu, możliwe i przydatne jest włączanie inspiracji odczytania na nowo Radlińskiej do badań społecznych i pedagogicznych? Inaczej mówiąc: które elementy proponowanej perspektywy można i warto wprowadzać do dyskursu pedagogiki, a szerzej – nauk społecznych i humanistycznych, a które nie?

Drugie pytanie (czy drugie zagadnienie) tego pierwszego zestawu, to jest wszystko to, co odnosi się do „za” i „przeciw” przyjętej perspektywy teoretycznej, ale i metodologicznej, i w rezultacie przydatności takiej perspektywy oraz takiej analizy dla odczytania współczesności. W tych wątkach metodologicznych, które z pewnością pojawią się w wypowiedziach, szczególnie ważne jest odczytywanie przeszłości poprzez pryzmat teraźniejszości, ale również przyszłości. W tej książce są zawarte przynajmniej trzy rekonstrukcje i ich analiza z tego powodu jest bardzo ciekawa. Odnajdujemy w niej cały szereg odniesień do rozumienia zwią-

ków między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością w takim rozumieniu, jak stawiał to zagadnienie Gaston Bachelard, a także i inne kategorie metodologiczne, mianowicie koncepcję *longue durée* – długie trwanie, spopularyzowane m.in. w metodologii historii przez Fernanda Braudela. Choć ta druga kategoria nie jest wyrażona w książce *explicite*, niemniej również – jak przynajmniej mnie się wydaje – stanowiła dla autora ważne odniesienie metodologiczne.

W drugim zestawie, jak na wstępie sygnalizowałam, pytamy o Radlińską i jej pedagogikę społeczną, o pedagogikę, o nauki o wychowaniu. Przypuszczam, że dyskusja może toczyć się wokół tezy o kompletności pedagogiki Radlińskiej, która jest bardzo interesująca i która też przewija się w różnych kontekstach racji oraz stanowisk, zawartych w tej książce. W związku z tym pytamy: co mamy do powiedzenia na temat przydatności rozwijanego stanowiska do analiz społeczno-pedagogicznych, zarówno pedagogiki jako dyscypliny, jak też praktyki/pedagogii? I kolejne pytanie: jak określilibyśmy bilans tych relacji w świetle treści tej książki właśnie do poprzedniej pracy tego autora<sup>2</sup>. I jeszcze jedno pytanie: w jaki sposób rozwijane w pracy tezy mogą wzbogacić lub utrudnić pojmowanie złożoności kontekstu, w którym zachodzą procesy transmisji kulturowej i kooperacji, tak ważne dla perspektywy społeczno-pedagogicznej. Oczywiście, prawdopodobnie pytań można stawiać jeszcze więcej, bo są to obszary bardzo rozległe i nie sądzę, żeby to nam się udało powiedzieć wprost. Zagadnienia te zostały sformułowane po to, by udostępnione wszystkim uczestnikom konferencji w jej programie, mogły stanowić inspirację do rozmowy na temat tej książki, jej treści, zalet i wątpliwości, czy też innych stanowisk, jakie byśmy chcieli tutaj zarysować. Jeśli państwo pozwolą, to oddałabym w tej chwili głos panu prof. Lechowi Witkowskiemu. Sądzę, że naturalną rzeczą jest, by najpierw wypowiedział się sam autor.

**Lech Witkowski:** No, to od razu i z biegu zacznę, wprowadzę moich notatek jest tylko jedna kartka, ale w głowie mam mnóstwo rzeczy do wypowiedzenia na otwarcie. Przede wszystkim pragnę skierować podziękowania dla pani dziekan, prof. Danuty Urbaniak-Zajac, dla pana prof. Jacka Piekarskiego oraz dla pani prof. Ewy Marynowicz-Hetki za samą możliwość tego spotkania, przecież niezwykłego jak na nasze środowiskowe nawyki konferencyjne. W ogóle uważam, że konferencje powinny polegać nie na tym, że odczytujemy swoje referaty, ale że dyskutujemy o swoich książkach i to na serio. Zatem, może niekoniecznie w konwencji ich promocji, ale w trybie zwykłej debaty – takiej, żebyśmy umieli się poważnie przycisnąć w dyskusji i wycisnąć z tych rzeczy coś dla siebie i dla rozwoju dyscypliny. Ja generalnie na konferencje nie jeżdżę, bo uważam to za stratę czasu, ale w tym wypadku waga tematyki świetnie zaprogramowanej przez organizatorów – właśnie problemów granic wiarygodności i wiarygodności granic w praktyce akademickiej – dla mnie była niezwykła, poza tym, że zaszczycony zostałem okazją do spotkania w dyskusji o mojej książce.

---

<sup>2</sup> L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria i krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Referatu na konferencję celowo nie zaprogramowałem, bo właśnie moja książka jest głosem w dyskusji na ten temat, poza wcześniejszymi moimi „wkładami” dyskusyjnymi, o których chciałem teraz zwięźle powiedzieć. Pomysł na tę pierwszą odsłonę, przecież nie referat czy wykład, jest taki, że idąc za tropem pojęcia „przeszkody epistemologicznej” u Gastona Bachelarda, która już była przywoływana w trakcie obrad przez prof. Krzysztofa Maliszewskiego. Przypomnę, że w istocie chodzi tu zwłaszcza o przyzwyczajenia poznawcze, o które nie umiemy już pytać nawet sami siebie i które pozostają nieuświadamiane, wręcz niewidzialne, jako bariery w rozumieniu naszej sytuacji badaczy. W tym kontekście chciałem sobie zadać najpierw pytanie o to, jakie to przeszkody epistemologiczne funkcjonują w horyzoncie obecnej dotychczasowej recepcji właśnie myśli Heleny Radlińskiej, po to, żeby właśnie dać sygnał, że z nimi próbowałem się rozprawić.

Sporo mnie to kosztowało. Do dzisiaj dochodzę emocjonalnie do siebie po tej książce, wykonawszy spory wysiłek, w każdym razie przecież nikt normalny nie zakłada, że napisze osiemset stron książki, zwłaszcza po tym, jak rok wcześniej do niej się przygotowywał i napisał drugą podobną; więc to jest ciężar, który jeszcze w sobie dźwigam. Ewentualnie w drugiej części wypowiedzi dodatkowo odniosę się do zarzutów, które mogą paść na tej sali, jak i tych, które do tej pory się pojawiły, o których wiem. Wiem, że jest przewidziany specjalny numer „Studiów z Teorii Wychowania”, już najbliższy, w którym będą głosy w dyskusji i tam będzie także moja odpowiedź, w tym będzie też moja odpowiedź na właśnie wychodzącą, podobno na dniach, w najnowszym numerze „Pedagogiki Społecznej”, szerszą recenzję/polemikę za mną prof. Bogusława Śliwerskiego, na którą będę miał okazję odpowiedzieć jeszcze osobno. Pod nieobecność polemisty nie będę jednak tego wątku tu podnosił.

No więc kwestia wspomnianych przeszkód epistemologicznych w recepcji myśli Radlińskiej to jeden z kluczowych dla mnie tropów w książce, gdyż usiłuję je rozpoznać i przezwyciężyć. Najkrócej mówiąc, studiując pisma Radlińskiej byłem ciągle pod narastającym wrażeniem, mając poczucie wręcz pewnej głębokiej inicjacji dla siebie, niosącej poczucie, że zacząłem dopiero na serio studiować pedagogikę, pisząc dwie ostatnie książki i że to była taka inicjacja niemal egzystencjalna, nie tylko akademicka dla mnie. Bo niosła nowe pokłady uduchowienia i uskrzydlenia ponad poziom typowej „produkcji” intelektualnej. Uświadomiłem sobie, że mamy kilka sposobów patrzenia na dorobek dotychczasowy, w ogóle, nie tylko na dorobek Radlińskiej; dotychczasowa recepcja tradycji związana była najczęściej z takimi próbami czytania niedostatecznie żywego, prowadzącego do przekreślania, wręcz bym powiedział niesprostania, niedostrzegania aktualnej wagi myśli i tego, co on może nam mówić nowego. I to nie chodzi tylko o to, że on kiedyś był zlekceważony czy odrzucony ideologicznie, nie chodzi o to, że go nie ma, bo bywa przecież w podręcznikach, choć zarazem bywa wypreparowany zarówno krytykami, szczątkowymi przywołaniami, jak i także pochwałami, uznaniem za klasyczny, swoisty i ze swojej epoki, jako historycznie założycielski. Jest dla mnie w sposób oczywisty zbyt jednostronnie zaszufadkowany, zamknięty, upchnięty między inne koncepcje i rzekomo równoprawne „szkoły”, jako jeden z wielu. W tym traktowany jest zwykle jako tylko reprezentujący subdyscyplinę pe-

dagogiczną, która powinna interesować tylko tych, którzy się identyfikują właśnie z etykietą „pedagogiki społecznej”, że bywa czytany, ale rzadko – jeśli w ogóle – jest czytany jako całość i to mówiąca szerzej i głębiej. Fenomen Radlińskiej nie został ogarnięty w analizach porównawczych i takich, które by pokazały jakąś daleko idącą i głęboko przetrwoną wizję tej całości, jako nadal zobowiązującej dla kolejnych pokoleń badaczy i studiujących pedagogikę i nie tylko. Ten dorobek bywa notorycznie zamykany w epoce jako historyczny dla dyscypliny, a tym bardziej jako bardzo „swoisty” ze względu na jego język, na jego uwikłania, zainteresowania. Paradoksalnie, doceniany jako kontynuowany przez pokolenie czołowych uczniów i ich następców, spychany bywa w cień poprzez rzekomo równorzędną wartość tego, co owi uczniowie (zwłaszcza Aleksander Kamiński czy Ryszard Wroczyński) zrobili, czy co ustanowili jako wykładnię przejętej tradycji i kierunku jej rozwoju.

Tak nawiasem mówiąc mogę powiedzieć, że już po napisaniu tej książki uzyskałem mnóstwo nowych argumentów na rzecz tej książki, w tym jej wymiaru krytycznego. Na przykład wiem, że wielu osobom, np. Ryszardowi Wroczyńskiemu, takie terminy jak „gleba” czy „melioracja” kojarzyły się jedynie z osobistym uwikłaniem Radlińskiej w ruch także oświaty wiejskiej. Tymczasem w tekstach Martina Heideggera z lat dwudziestych, zebranych w tomie *W drodze do języka*, odkryłem sobie, że tam jest kapitalna idea „drożenia” właśnie języka jako przestrzeni, w którą wrastamy, a on przez to rozumie dokładnie to, na czym zależało także Radlińskiej, mówiącej o potrzebie meliorowania w sensie torowania drogi, tworzenia jakościowych tropów, udrażniania kanałów dostępu do różnych obszarów kultury symbolicznej jako dziedzictwa, w które trzeba umieć wrastać, by chłonąć z niego potencjał rozwojowy i dostęp do spuścizny dla własnego rozwoju („wzrastania”) i wyrastania do poziomu zadań. Także został ten dorobek skrzywdzony poprzez zbyt powierzchowne, pochopne uwznioślenie, odłożony jako klasyczne dokonanie, możliwe do odstawienia na półkę. O klasykach już „wszystko” wiemy, klasyków uznajemy, ale klasyków już w całości nie czytamy, a tym bardziej nie traktujemy poważnie, jako niosących żywe myślenie, bywa, że lepsze od niejednego z aktualnie dominujących koryfeuszy czy depozytariuszy tradycji, którzy rozsiedli się po katedrach akademickich. Wielu sądzi, że przychodzi „po” mistrzach, „ponad” ich myśleniem, a bywa, że da się odkryć, iż to jest poniżej i poniżej zarazem dla nich. Nauka to bolesny proces ustanawiania następstwa, którego skutki nie zawsze niosą tylko znamiona postępu i trzeba sporo się natrudzić, aby myśli z gorsetu, w jaki zostają wtłoczone odzyskać dla nowej epoki. A to przez dekady może nie być możliwe. Wiem, rzecz jasna, że taką perspektywą w stosunku do losów myśli Heleny Radlińskiej bardzo się wielu nominalnym jej spadkobiercom narażam.

Jeszcze gorszy, bardziej szkodliwy rodzaj przeszkody epistemologicznej daje o sobie znać tam, gdzie badacze próbują sugerować, że rozwój pedagogiki społecznej w PRL-u zaowocował różnymi szkołami myślowymi, w których Radlińska jest tylko jedną z wielu, najlepiej jedną z wielu równoprawnych. Ja bardzo się buntuję wobec takich stwierdzeń, bo Radlińska jest jedyną genialną, jedyną naprawdę poważnie ogarniającą całość humanistką i „kompletną” w poważnym sensie

uczoną. A poza tym, kiedy ktoś mówi czy pisze, że ten dorobek został zastąpiony czy nasycony różnymi „szkołami” w ostatnim 60-leciu, to ja zapytuję i pokazuję powody, dla których tak to robię: a może mamy tu do czynienia jedynie ze szkołkami, a nie aż szkołami, a może tylko kółkami, zwłaszcza lokalnej, ograniczonej, wzajemnej adoracji. Ten dorobek został także wyparty przez to, że różni następcy, uczniowie następców i czytelnicy, przywołujący okazjonalne, rozproszone, pojedyncze zwroty jako historyczne świadectwo, często funkcjonują czy chcą funkcjonować jako następcy i kontynuatorzy Radlińskiej, przy czym przyjmują, że wszystko, co było do wyzyskania i twórczego rozwinięcia zostało już zrobione i teraz pracujemy dalej na tej podstawie, w trybie kontynuacji i rozwoju, dokonując naturalnego postępu. Nic takiego nie ma miejsca, jak tego dowodzę w książce.

Tam, gdzie Radlińska była czytana, to przeszkodą epistemologiczną dla tej lektury także było to, że nie było refleksji nad kwestią jakości tego czytania. Nie spotkałem przykładów głębszego uzasadnienia, dlaczego ktoś tak, a nie inaczej czyta, ani nawet świadomości, że w ogóle „czyta”, a to jest zawsze istotna ingerencja w czytane. To operacja, która nie może być traktowana jako niewinna i oczywista, a nawet bywa na wiele sposobów ślepa i podejrzana. Przynajmniej jedna trzecia mojej książki pokazuje, jak usprawiedliwiam się, asekuruję, jakie powody, jakie uzasadnienie podaję, jakie konteksty rozwijam dla mojego odczytania, którego w istocie się sam dobiłem we współczesnej humanistyce, w trybie samokształceniowym. Otóż, dla obu książek – *Przełomu dwoistości* i tej o *Niewidzialnym środowisku* – takim inicjacyjnym wstrząsem była kiedyś wypowiedź prof. Zbigniewa Kwiecińskiego na organizowanych przeze mnie i Monikę Jaworską-Witkowską „Kołokwiach humanistycznych” w Międzyzdrojach, gdzie dyskutowaliśmy bez referatów, szukając impulsów dla idei „przebudzenia” w pedagogice. Z. Kwieciński sam sobie i nam zadał pytanie o to, kto i kiedy należy do „wspólnoty pedagogicznej”. I odpowiedział, że to tylko ci, którzy potrafią się samodzielnym wysiłkiem lektury zakorzenić inicjacyjnie w dorobku tradycji, a to oznacza dokładnie, że muszą mieć za sobą, czyli w sobie, kilka książek Sergiusza Hessena, kilka książek Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego... I ja do tego oczywiście dokładałam teraz także Helenę Radlińską jako kluczowe ogniwo „Wielkiego Pokolenia”, którego istnienia zwykle nie jesteśmy świadomi, uwikłani w iluzję podtrzymywaną przez uczniów i akolitów Bogdana Suchodolskiego, że on to jest dopiero ojcem założycielem nowoczesnej pedagogiki polskiej. Wspólnota z pokoleniem Radlińskiej znaczy coś zupełnie innego. I staram się o to upominać.

Otóż stąd jest moja teza, że taki dorobek nie tylko powinien się doczekać jakiejś pełnej analizy porównawczej, w szerszej debacie, ale że powinien uczestniczyć w podstawowej socjalizacji akademickiej każdego pedagoga z osobna, tworzącej minimum wspólnoty dla kolejnych pokoleń, i studentów, i kadry, nie wyłączając profesorów. Rzeczywiście, nie o to chodzi, aby ktoś się kiedyś zdobył na taki wysiłek, raz na zawsze, ale żeby wszyscy przez to doświadczenie przechodzili, jako warunek minimum zakorzenienia w takiej tradycji, będącej podstawą otwarcia na współczesność i jej nową epokę, wolną od blokad minionej epoki, gdy jej zakorzenione stereotypy przestały obowiązywać. Oczywiście uważam, że są



potrzebne, były do tej pory potrzebne, ale właśnie NIE zaistniały pokoleniowe fale lektur naszej tradycji i po tej książce też będą potrzebne kolejne fale lektur, gdyby ta spuścizna miała być żywa, miała uczestniczyć w naszej debacie i jej kolejnych odsłonach. Nie było, niestety, takiej fali po latach przełomu 60. i 70. lat, kiedy w Ossolineum wyszły te trzy znane tomy udostępniające, przywracające do obiegu myśl Radlińskiej – nie stwierdziłem, żeby jakiś radykalny skok miał miejsce i by przebudzenie twórcze nastąpiło. Nie było tego także w latach 80. XX w., po jubileuszach związanych ze stuleciem urodzin Radlińskiej, także pomimo tego, że Bogdan Suchodolski, któremu stawiam wiele zarzutów, akurat tu miał genialną rację upominając się o to, żeby przedstawiciele różnych subdyscyplin pedagogicznych zaczęli czytać Radlińską jako ważną dla całej pedagogiki, a nie tylko dla jednej subdyscypliny, jaką jest, niestety, w potocznym oglądzie „pedagogika społeczna”. W szczególności stwierdził, że nie można w Polsce uprawiać pedagogiki ogólnej, nie patrząc na Radlińską jako kopalnię ważnych inspiracji dla właśnie także pedagogiki ogólnej. Ja jestem absolutnie przekonany, że tak jest, a niestety – jak państwo doskonale wiecie – żaden od początku lat 80. podręcznik nie powstał, który by zrealizował tę ideę. Także ta książka nie jest podręcznikiem pedagogiki ogólnej, ale ona pokazuje ogólną wagę idei Radlińskiej, a więc i trafność intuicji i dramatyczną aktualność postulatu Suchodolskiego. Problem polega głównie na tym, że bardzo często liczne grona pedagogów stają się specjalistami w jakiejś subdyscyplinie pedagogicznej i z nią się identyfikują jako taką, wygodnie zaszklakowaną, obwarowaną, zamkniętą, zwalniającą z obowiązku czytania czegoś innego, poza wąsko zdefiniowanym kanonem obszaru własnej dyscypliny, zanim w istocie poważnie dokona się inicjacji w cały horyzont właśnie tego minimum pełnego zakorzenienia w pedagogice jako całej, w jej zobowiązującej kompletności wyzwań, tropów i inspiracji.

Lista tych nazwisk, które powinny stanowić minimum zakorzenienia oczywiście może być rozwijana, ja odkryłem dla siebie to dziedzictwo Radlińskiej – zmarnowane, zlekceważone, zagłuszone marksizmem czy scjentyzmem, tą całą także antypedagogiczną wrzawą czy sentymentalizmem humanistycznym, albo zbyt scholastycznym tomizmem. O tych nastawieniach to „Wielkie Pokolenie” przełomu lat 70. i 80. XIX w. wiedziało (w latach 30–40.), że jest to wszystko za płytkie, zbyt jednostronne, niewystarczające do budowania pełnych podstaw dla odrodzenia państwowości i polskiej oświaty. A przecież Radlińska pokazywała, że można dobić się perspektywy pochylonej badawczo nad społecznym losem jednostek w ich środowiskach i postawionej na ramionach gigantów najpierw Staszica, a z kolei z historycznego pokolenia jeszcze Trentowskiego, Abramowskiego, Cieszkowskiego, Libelta, a dalej odsłony z początków XX w. psychoanalizy, psychologii *Gestalt* czy stopniowo docierających sygnałów przełomu hermeneutycznego. Ale ta próba została przytłoczona i wyparta instytucjonalnie. W związku z tym pewne pomysły, które zaczęły dominować jako twarde kryteria wartości pedagogicznej działalności i postępu w okresie powojennym, wzięły i w istocie zabiły możliwość rozpoznania tego, że do trzonu inicjacji w całą dyscyplinę akademicką powinny wejść właśnie takie nazwiska, jak Radlińska z jej całością, jak Trentowski z całością, jak Korczak... – mógłbym teraz dodać i inne osoby, o których pisa-

łem wcześniej w tomie *Przełom dwoistości*. Wystarczyło minimum ogólnej wiedzy i deklaratywnej kontynuacji.

Więc, reasumując to otwarcie, nie chcę mówić o tym, co jest w książce, bo to się nie da, książka niech mówi sama za siebie w odbiorze jej czytelników. Chciałem tylko jeszcze powiedzieć, że nie przypisuję sobie także takiego roszczenia monopolizującego, nie zgłaszam roszczenia do jedynie słusznej lektury. Natomiast chciałbym na porządku dnia, na serio, postawić pytanie czy nawet spór o to, jak czytać i jak to uzasadniać. Wiem, powtórzę, że obraz, jaki wyłania się z mojej lektury może się wielu nie podobać, ale wyłonił mi się on ze zderzenia wartości tekstów samej Radlińskiej z tym, co ją zastąpiło w większości przywołań, omówień czy rzekomych kontynuacji. Oczywiście, doceniam też wkład w ten proces zasłużonych badaczy i twórców.

Skończę przywołaniem – jeśli państwo jeszcze pozwolą – przykładu, który uczula na to, że w innych obszarach jest podobnie, czego zwykle nie jesteśmy świadomi. Oto bowiem podobna okazuje się – jak bym powiedział – a zarazem problematyczna dojrzałość metodologiczna podejścia do historii myśli w dorobku psychologii. Chodzi mi o znakomite analizy profesora Czesława Nosala, który próbuje powiedzieć, że w psychologii także ma miejsce zjawisko niedostrzegane przez większość, a określane przez niego mianem „psychologii kompletnej”, tzn. takiego myślenia, gdzie pojawia się zadanie „syntezy” dorobku, całościowego oglądu. Pojawia się bowiem czasem zadanie pokoleniowego, wielowymiarowego podjęcia wyzwań nie dających się zamknąć w żadnej jednej subdyscyplinie i wymagających ogarnięcia rozmaitych przekrojów badań, lokalnie gdzieś dominujących. Co więcej, to kryterium wartościowej lektury – i to jest mój ostatni akcent na otwarcie – kryterium wartościowej lektury historii myśli może być bardzo współcześnie ożywiające pod warunkiem, że potraktujemy czytaną postać tradycji nie jako jedynie funkcjonującego gdzieś tam na piedestale klasyka, ale jako żywą postać, która mówi nam coś ważnego o naszych własnych, jak najbardziej współczesnych problemach. Co więcej, daje tu o sobie znać teza, którą Czesław Nosal formułuje w stosunku do spuścizny Carla Gustava Junga, mówiąc, że gdyby psychologowie w stosownym czasie przeczytali w pełni i dokładnie jego dorobek, to współczesna psychologia rozwijałaby się inaczej, przynajmniej w pewnym zakresie. A moja wersja tej tezy, jak się państwo domyślicie, jest analogiczna w kwestii znaczenia Radlińskiej – gdybyśmy tylko, jako całe środowisko pedagogiczne, umieli sprostać randze jej wysiłku w kolejnych pokoleniach inicjujących się w pedagogikę. Bo chodzi jednocześnie o dyscyplinę ośrodkową w humanistyce, czyli ciągnącą impulsy ze wszystkich, dla własnego myślenia, ale będącą też w stanie zwrotnie oddać impulsy tym wszystkim. Bowiem jest jednocześnie najbardziej meta-humanistyczną, bo najbardziej poczuwającą się do odpowiedzialności zastanawiania się nad tym, jakie są realne społecznie, kulturowo, psychologicznie niezbędne warunki tego, by można było wiarygodnie bronić naszych wyobrażeń o tym, że potrafimy w naszym oddziaływaniu realne spotkać się z kulturą czy mu sprzyjać, żeby to dało zupełnie inny efekt naszego funkcjonowania jako dyscypliny we współczesnej humanistyce w Polsce.



**Ewa Marynowicz-Hetka:** Zapraszam teraz prof. Maliszewskiego, który podzieli się z nami swoimi odczuciami po lekturze tej książki i odnalezionych w niej inspiracjach dla dyskursu pedagogicznego.

**Krzysztof Maliszewski:** Jeśli chodzi o inspiracyjną rolę nowego odczytania Heleny Radlińskiej przez prof. Witkowskiego, to dla mnie ono polega na zmianach w polach grawitacji dyskursu pedagogicznego. Miałem podczas lektury takie astrofizyczne skojarzenia, kosmologiczne metafory mi przychodziły do głowy. To jest książka, która ugina czasoprzestrzeń dyskursu i zmienia, zaburza ustabilizowane orbity rozmaitych praktyk akademickich, wprowadza w nie turbulencje.

Mam skojarzenia z trzema takimi grawitacjami, z trzema polami ciążenia. Po pierwsze, chodzi mi o grawitację samej książki. I nie mówię o tych siedmiuset siedemdziesięciu siedmiu stronach, tylko o ogromnej pracy wykonanej przez autora, o rozległym horyzoncie, zarówno źródłowym, jak i kontekstowym dzieła. O tym, że ta książka zawiera wielkie syntezy – np. genialną dla mnie syntezę zadań pokolenia Heleny Radlińskiej – a jednocześnie punktowe drażnienie, np. porównywanie wydań jednej książki, różnych miejsc w różnych wydaniach. Chodzi również o tworzenie dystansu krytycznego przez budowanie potężnej biblioteki tekstów-luster, w których jest potem twórczość Heleny Radlińskiej odbijana. Mnóstwo jest w *Niewidzialnym środowisku* powtórzeń, powracających myśli w różnych konfiguracjach. To jest bardzo gęsta książka. I to ma swoje dobre i złe strony. Na przykład, gdybyśmy przyłożyli model komunikacji Jurija Łotmana do tej książki (gdzie mamy wspólne pole tego, co jest komunikatywne, ale banalne, i mamy różnicę, która tworzy wartość komunikatu), to moglibyśmy powiedzieć, że trochę traci ona na komunikatywności, ale tym samym zyskuje ciężar merytoryczny, zyskuje potężną grawitację tego, co daje do myślenia.

Dla mnie ta książka jest również Heideggerowskim przemierzaniem, tak jak Heidegger pisał o przemierzaniu, że to jest „branie boskiej miary”. W tym przypadku polegałoby ono na tym, że punktem odniesienia jest nie świat społeczny, tylko rzeczywistość kulturowych odniesień i skojarzeń. Na przykład, punktem odniesienia stają się nie lokalnie obecne podręcznikowe wykładnie, ale nieskończone pole tekstów kulturowych. Jest to też **prze**-mierzenie w takim sensie, że chodzi o przywracanie miary – nie tylko „branie miary”, ale też „przywracanie miary”. Książka stanowi przecież formę upominania się o format Heleny Radlińskiej, zarówno jako członkini tego, o czym była mowa, czyli rekonstruowanego przez pana profesora „Wielkiego Pokolenia” pedagogów (czy w ogóle humanistów), jak i jako jednostkowo wybitnej postaci, która antycypowała, rozwijała obszar badawczy pojawiający się później, kształtu nabierający dopiero w drugiej połowie XX czy na początku XXI w. (myśl ekologiczna czy cybernetyczna wszak u Radlińskiej się pojawia).

Grawitacja książki Lecha Witkowskiego, jej siła przyciągania polega też na językowej kreatywności, jaką reprezentuje. Ten tekst jest pojęciowo twórczy. Wystarczy odwołać się do tego, o czym pan profesor wspominał, czyli intrygującego ujęcia kompletności, które jest zupełnie inne niż nasze potoczne skojarzenie kompletu z gotowym zestawem czy z pełnym zbiorem. Tutaj chodzi o zupełnie inny ton

słowa „kompletność”. Jest takie zdanie profesora Tadeusza Sławka, które jest dla mnie ważne, gdzie mówi, że odmienna tonacja słowa to jest detonacja znaczenia, do którego przywykliśmy. Kiedy prof. Witkowski mówi o pedagogice kompletnej, sugeruje np. wykorzystywanie idei, które dopiero się kształtują albo dochodzą do głosu w humanistyce. Albo sugeruje, mówiąc o kompletności, pełne zaangażowanie intelektualne w poprzek rozmaitych konwencjonalnych pól akademickich. Albo wskazuje na sprzęganie wymiaru społecznego i kulturowego, krytycznego i cybernetycznego. Więc tutaj nasze potoczne skojarzenie, że komplet to wyczerpanie, koniec, zamknięcie, ulega eksplozji, a właściwie *d e t o n a c j i* – słowo ma zupełnie inne znaczenie. Tutaj kompletność kojarzy się z „zadaniem kulturowym”, z tą kategorią, o której dzisiaj mówiłem w referacie – nieskończonym zadaniem nieustannego sprzęgania biegunów, ciągłego otwierania pola, którym się zajmujemy.

Więc to jest grawitacja książki. Pierwsza. Ale też chodzi o grawitację dzieła Heleny Radlińskiej. Tekst prof. Witkowskiego właściwie zmienia siłę przyciągania twórczości Heleny Radlińskiej, bo przez pokazanie jej w funkcji autorytetu symbolicznego, dającego do myślenia, właśnie wyprowadza ją z ciężenia społecznego, czyli po prostu z pozycji klasyka jednej z subdyscyplin pedagogiki, uznanego (wszyscy o nim wiemy), ale nie do końca docenianego i w ogóle rzadko włączanego w życie teraźniejsze i aktualne dyskusje, i przenosi w pole grawitacji kulturowej jako wyzwanie interpretacyjne, które wciąż daje do myślenia, wciąż może być na nowo podejmowane niezależnie od przynależności do jakiejś szufladki.

Ewa Domańska kiedyś pisała, że zajmowanie się historią to jest coś, co poszerza „horyzont oczekiwań” danej wspólnoty politycznej, danej społeczności, w której się badanie przeszłości odbywa. Ono oznacza przecież sięganie do idei, wartości, które obowiązywały kiedyś, a użyć możemy ich również dzisiaj. Wolę mówić o „horyzoncie wyobraźni”, czyli o tym, co jesteśmy w stanie sobie pomyśleć. A tekst Lecha Witkowskiego „odpomina” kapitalne metafory, bardzo ważne kategorie Heleny Radlińskiej, poszerzając tym samym naszą wyobraźnię, horyzont tego, co gotowi jesteśmy przywołać. Przykładowo tylko, metafora kultury jako *gleby* jest niezmiernie ważna (wraz z całą semantyką triady: wrastania, wzrastania, wyrastania, która się tam pojawia) – jako gleby, a więc podłoża, a więc czegoś fundamentalnego, a nie tylko nadbudowy, dodatku jakiegoś do rzekomo „prawdziwego” życia. Albo metafora *melioracji*, czyli nie dostosowywania się do środowiska, ale sięgania po coś, co to środowisko potrafi również przemienić.

I dla mnie to nie jest gest hermeneutyczno-akademicki, tylko to jest gest hermeneutyczno-egzystencjalny, co znaczy, że nie chodzi tylko o poszerzenie mapy możliwych wykładni, o to, że możemy w jeszcze jeden sposób zinterpretować Helenę Radlińską, tylko że to jest bitwa o kształt rzeczywistości. Wystarczy pomyśleć, nawiązując do początku naszej konferencji, pierwszych naszych dyskusji, ile rozwiązań organizacyjnych, praktyk dydaktycznych, rozmaitych zaleceń administracyjnych musiałoby zostać wyrzuconych do kosza albo jak musiałaby się zupełnie zmienić ich pozycja, ranga, albo co innego niż obecnie musiałoby do centrum zainteresowania trafić, gdybyśmy na serio potraktowali kulturę jako gle-

bę, a nie jako dodatek do bazy ekonomicznej. Albo gdybyśmy na serio w działaniu w środowisku czy w działaniu edukacyjnym pomyśleli o melioracji, a nie adaptacji, dostosowywaniu się...

A zatem: grawitacja książki samej i grawitacja twórczości Heleny Radlińskiej. I trzecia jeszcze – grawitacja teorii. To jest taki wymiar, który sobie wyczytałam z tej książki, nie byłem nawet pewien, czy dobrze (prof. Witkowski, mówiąc dziś w dyskusji o ontologii prawdy, mam wrażenie, potwierdził ten kierunek myślenia). Bo dla mnie *Niewidzialne środowisko* jest też pytaniem o status epistemologiczny teorii, status epistemologiczny interpretacji w humanistyce. Zygmunt Bauman mówił, że kategoria paradygmatu to jest kategoria zombie, ponieważ dzisiaj kultura jest sferą ofert, a nie rozstrzygnięć normatywnych. Więc używamy dalej pojęcia paradygmatu, ale ono już jest martwe, nie bardzo coś rzeczywistego opisuje. Otóż mnie się wydaje, że *Niewidzialne środowisko* zostało napisane w opozycji do takiej wizji, tzn. zostało napisane jako upomnienie się o zobowiązujący charakter interpretacji, w których nie wolno przebiegać jak w jogurtach, mówiąc kolokwialnie. Z jednej strony prof. Witkowski wielokrotnie w tej książce powtarza, że to jest tylko jedno z odczytań, że można inaczej, ale z drugiej strony pisze, że – używa takiego sformułowania – „nie interesuje mnie alternatywność tylko minimum normalności” i że dzisiaj już nie wolno pomijać perspektywy dwistości, że dzisiaj już tak się nie da. W moim przekonaniu, oczywiście, nie chodzi o roszczenie do prawdy jednoznacznej (ja mam rację, wiem jak jest), ale o roszczenie do prawdy wyższego rzędu, do autentycznego wglądu (poświadczam, że to jest dla nas ważne). Stawką tej książki jest dla mnie grawitacja interpretacji, która nie ma charakteru słabego przyciągania oferty, propozycji, jednego z poglądów, tylko ma silną, mocną grawitację teorii jako czegoś, co jest konstytutywne dla danego obszaru. Różnica jest zasadnicza, bo w propozycjach, w ofertach konsumpcyjnych można przebiegać, można je też ignorować. Każdy koncept jest dobry, w zależności od tego, jakie mamy preferencje. Natomiast zrezygnować z teorii też można, oczywiście, ale tylko za cenę zubożenia pola. No więc, ja czytam to dzieło tak właśnie – jako upomnienie o grawitację prawdy. I może w tej pierwszej odsłonie wystarczy.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Poproszę teraz o zabranie głosu panią profesor Danutę Urbaniak-Zajęc, która podzieli się z nami swymi przemyśleniami na temat przydatności rozwijanego w tej książce stanowiska do analiz społeczno-pedagogicznych, zarówno pedagogiki jako dyscypliny, jak też praktyki, pedagogii.

**Danuta Urbaniak-Zajęc:** Muszę zacząć od pewnych zastrzeżeń. Po pierwsze, ja jestem socjalizowana w pedagogice społecznej – jeżeli mam się identyfikować z dziedziną pedagogiki czy z subdyscypliną pedagogiczną, to właśnie jest nią pedagogika społeczna. W związku z tym moje czytanie tej książki jest pewnie innym czytaniem niż pana prof. Maliszewskiego. Po drugie, cały czas zwracana jest uwaga na objętość tej pracy, jest ona rzeczywiście imponująca, tym samym przemyślenie książki, a nie tylko jej przeczytanie wymaga czasu. Mnie tego czasu trochę zabrakło, w związku z tym mogę przedstawić swoje pierwsze refleksje po

zapoznaniu się z treścią. Dla mnie Radlińska nie jest, oczywiście, odkryciem, nie jest niespodzianką, już w trakcie swoich studiów – a więc dawno temu – poznałam jej podstawowe koncepcje teoretyczne.

A odnosząc się do sformułowanego zagadnienia... Pewien kłopot sprawia mi wprowadzona przez pana prof. Witkowskiego nazwa „pedagogika kompletna”. Z jednej strony akceptuję główną intencję – o ile dobrze ją odczytuję – że nazwa ta została przywołana w opozycji do cząstkowości, do subdyscyplinarnego ograniczania „zakresu ważności” idei, koncepcji Radlińskiej. Ujmując tę kwestię w szerszym kontekście, wydaje się, że podział pedagogiki na subdyscypliny, wąskie specjalizacje nie sprzyja rozwojowi myśli pedagogicznej. „Zamknięci w subdyscyplinach”, rzadko kontaktujemy się z tymi, którzy do nich nie należą, rzadko ich czytamy – nie interesujemy się tym, co dzieje się w innych „ogródkach”, bo dbamy tylko o swój. Profesor Podgórska-Jachnik w referacie przedstawionym w sekcji wspominała o kłopotach pedagogiki specjalnej, będących m.in. następstwem jej separowania się od pedagogiki, co wyrażało się w powołaniu odrębnego kierunku studiów: pedagogiki specjalnej i w zamiarze budowania samodzielnej dyscypliny. Chcę jeszcze zauważyć, że u swych początków pedagogika społeczna w Polsce, w Niemczech nie była tworzona jako subdyscyplina pedagogiczna, lecz jako nowa pedagogika, mająca być bardziej adekwatną do zmieniającej się rzeczywistości. Wprost mówił o tym Paul Natorp, ale takie tropy występują również u Radlińskiej – w zmienionych warunkach życia zakres odpowiedzialności pedagogicznej, zakres stawianych pytań musi zostać rozszerzony. Ale czy w związku z tym proponowali oni pedagogikę kompletną? Dla mnie „kompletność” jest równoznaczna ze „skończonością”, z ujęciem jakiejś całości, a kto i na jakiej podstawie tę „całość” określa? Cechą myślenia pedagogicznego jest np. marginalizowanie biologicznego wymiaru człowieka. A przecież wiadomo, że funkcjonowanie człowieka uzależnione jest od biochemii jego organizmu, od procesów neurologicznych i różnych innych, których nie umiem nazwać. Podsumowując, „kompletność” umieszczona już w tytule jest dla mnie kłopotliwa, bo jest wyrazem jakiegoś „zamknięcia”, ale jednocześnie uważam, że warto zastanawiać się nad tym, co określa „pedagogiczność”, czy i jak zmienia się jej rozumienie.

I teraz jakie są konsekwencje książki dla pedagogiki społecznej. Powiem krótko – nie wiadomo. Nie wiadomo, bo to, co autorowi wydaje się bardzo znaczące i bardzo istotne, nie musi w ogóle spotkać się z recepcją odbiorców. I o tym pan profesor w swojej książce nieraz pisze, prawda? Choćby przywołując tezę Radlińskiej, że nie chodzi tylko o to, żeby dawać, ale o to, żeby inni zechcieli wziąć. Jaka będzie recepcja książki przez pedagogów społecznych, nie jestem w stanie przewidzieć. Tym bardziej, że pan profesor w pierwszej części swojej książki, dowodząc, że dotychczasowa interpretacja poglądów Radlińskiej była „ułomna”, w specyficzny sposób zaprezentował myśli wielu pedagogów społecznych. Mówiąc najogólniej, przedstawił je w znacznym uproszczeniu, tak jakby były wolne od istniejącego wówczas kontekstu społecznego i dominującego modelu uprawiania nauki. Tym samym nie nastawił pozytywnie czytelników do odbioru przedstawianych dalej poglądów i rekonstrukcji myśli Radlińskiej.

Książka, o której dyskutujemy, wzmacnia niewątpliwie wymiar kulturowy owej myśli. Sądzę, że w pedagogice społecznej, a dokładniej w moim wyobrażeniu pedagogiki społecznej, które pewnie też jest specyficzne, bo kształtuje je w jakiejś mierze dorobek niemieckiej pedagogiki społecznej, dużą rolę przywiązuje się do wymiaru społecznego, do społecznego kontekstu rozwoju i funkcjonowania człowieka. Jeżeli mówi się, że pedagogika społeczna specyficznie analizuje sytuacje wychowawcze, to chodzi o to, że pedagogika – powiedzmy – ogólna rozpatruje je na poziomie pojęciowym, natomiast społeczna na poziomie empirycznym, tzn. zawsze ujmuje je w realnym kontekście. Ma on, oczywiście, również swój wymiar kulturowy, wyeksponowany przez prof. Witkowskiego. Środowisko niewidzialne ujmowane jest jako nasycone wartościami kulturowymi i – jak myślę – ta płaszczyzna jest podstawą rekonstruowania koncepcji Radlińskiej. Jest to bez wątpienia istotny element dorobku, który dotąd, być może, nie był wystarczająco analizowany, a praca prof. Witkowskiego zwraca na to uwagę i zawiera określoną propozycję, która warta jest pogłębionego namysłu.

Chcę podnieść jeszcze jedną kwestię, związaną z moimi doświadczeniami w „uprawianiu” pedagogiki społecznej. W perspektywie przyjętej w książce nie został podjęty wątek badań empirycznych inicjowanych, prowadzonych przez Radlińską. W tej pedagogice społecznej, w której ja byłam socjalizowana, empiryczny wymiar podejmowanych analiz był – i chyba nadal jest – bardzo istotny. Wiąże się z intencją rozpoznawania – wspomnianych już – realnych warunków życia i rozwoju człowieka. Dlatego dla mnie z analizą dorobku Radlińskiej na poziomie postulatów, twierdzeń i argumentów, na poziomie nadrzędnych intencji, łączy się ich ukonkretnienie czy, mówiąc językiem technicznym, operacjonalizacja na poziomie badań empirycznych. Najbardziej znane badania Radlińskiej, prowadzone z zespołem, dotyczą określenia szansy życiowej dzieci. Proszę zwrócić uwagę, że brano w nich pod uwagę warunki rozwoju, które mają w większym stopniu charakter społeczny i egzystencjalny niż kulturowy. Chcę tym samym powiedzieć, że twórczość Radlińskiej jest rzeczywiście bogata i może być odczytywana z różnych perspektyw. W opracowaniu prof. Witkowskiego otrzymaliśmy perspektywę bardzo silnie eksponującą znaczenie przekazu kulturowego dla rozwoju człowieka, dla kształtowania lepszej przyszłości narodu.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Możemy teraz od razu przenieść się na „drugą stronę stołu panelistów”, Zapraszam do wypowiedzi.

**Krzysztof Szmidt:** Mam takie dosyć proste pytanie: dlaczego taki długi tytuł? [*Nie, tytuł jest krótki* – Lech Witkowski]. Jest tytuł, podtytuł i podtytuł tytułu. W takim razie to moje pierwsze pytanie. Chciałbym się jeszcze podzielić taką uwagą: otóż ja tej książki nie czytałem, nie mogłem jej zdobyć, zatem nie czytałem. Natomiast chciałem zauważyć, że też jestem socjalizowanym pedagogiem społecznym, który w pewnym momencie swojej drogi naukowej miał dosyć Radlińskiej. W tym sensie dosyć, że wszystko w zasadzie wokół Radlińskiej, Kamińskiego i ich tekstów czytaliśmy już jako studenci, a potem jako młodzi pracownicy naukowci. I w pewnym momencie uciekliśmy od Radlińskiej,

od autorytetów. Ale potem powróciliśmy do Radlińskiej, bo nie było sposobu, żeby do Radlińskiej znowu nie wrócić. Ja wróciłem w habilitacji. Jej tytuł brzmi: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej* i tam poświęciłem Radlińskiej odczytaniu twórczości oraz pomocy w tworzeniu ponad osiemdziesiąt stron, wykorzystując zasadę esencjalizmu metodologicznego, który w największym skrócie – według Elżbiety Paszkiewicz – polega na tym, że szuka się w różnych tekstach pojęć płodnych, owocnych, określanych jako heurystyczne lub heurystycznie płodne, wokół których można nadbudowywać pewne inne pojęcia, twierdzenia bardziej szczegółowe. Tak naprawdę zgadzam się, że rozwój teorii naukowych na tym polega, że takie pojęcia heurystycznie płodne czy owocne dana dyscyplina posiada i uznaje je za inspiratory, zaczynają pewnych szczegółowych, konkretnych i ogólnych twierdzeń. Pisząc habilitację, przeczytałem wszystko, co Radlińska napisała, łącznie z *Listami*, łącznie z różnymi innymi ulotnymi drukami. Znalazłem u niej takie pojęcia heurystycznie płodne, jak właśnie „postawa twórcza”, „postawa czynna”, „twórczość dnia codziennego”, „pomoc w tworzeniu” czy inne i wokół tego próbowałem dobudować potem różne twierdzenia, dla których poglądy Radlińskiej były zaczynem. Reprezentuję wobec tego typ takiego naukowca i człowieka, który chciał „uciec” od Radlińskiej, ale nie „uciekł”, bo znalazł u niej coś, co było inspiracją do rozwijania teorii twórczości i pomocy w tworzeniu. I do dzisiaj zresztą to robię: informuję polskich czy też zagranicznych przedstawicieli nauk o twórczości, że oto te pojęcia heurystycznie płodne – „twórczość codzienna”, „pomoc w tworzeniu”, „postawa twórcza” – w 26. czy 31. roku XX w. Radlińska już wstępnie opracowała. Reasumując, chciałem uciec od Radlińskiej, nie uciekłem, znalazłem i nadal u niej znajduję pewne pojęcia owocne dla nowej dyscypliny, jaką jest pedagogika twórczości. W książce pana profesora niestety nie znalazłem siebie w indeksie nazwisk, choć moja habilitacja dotyczy wprost koncepcji Radlińskiej, więc jeśli pan profesor mojej habilitacji nie zna, serdecznie ją polecam. Na koniec wracam do pytania: dlaczego taki tytuł?

**Michał Paluch:** Jestem dopiero doktorantem i jestem pod ogromnym wrażeniem pracy, poprzedniej pracy prof. Lecha Witkowskiego (*Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*), którą nadal studiuję. Dzieło o Radlińskiej będzie następne, bo tak wynika z logiki zamierzonej przez autora. Ale to, co jest dla mnie najbardziej wiarygodne i to, co jest dla mnie wspomnianą przez prof. Krzysztofa Maliszewskiego grawitacją, która mnie tutaj przyciąga to to, że przy okazji omawianej postaci, przy okazji dostrzeżonej dwoistości w pedagogice, inicjuję tę dziedzinę. Więc moje pytanie do prof. Witkowskiego i może również do prof. Maliszewskiego jest następujące: jak się tworzy wiarygodną wiedzę, rekonstruuje ją? Dlatego że wszyscy wiemy, jakie szkody dla pedagogiki przyniosły poprzednie dekady, co zresztą prof. Witkowski tu dzisiaj podkreślał. Więc skąd ja mam wiedzieć, jako młody badacz, że udało się panu poprzez rekonstrukcję sięgnąć do tych prawideł, które miała na myśli autorka. Skoro przez ileś lat one były w jakiś sposób, nie wiem, manipulowane, zakrywane ideologią nazbyt pozytywistyczną, czy też wprost marksistowską? Ten sam problem dotyczy dydaktyki, dlatego mnie to tak



interesuje i teraz. Jaka jest, tak naprawdę, ta metoda rekonstruowania wiedzy podczas jej tworzenia na nowo.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** I dalej, zapraszam, mamy dalsze głosy z sali? Bardzo proszę. Jeśli nie, oddaję głos państwu panelistom.

**Lech Witkowski:** No cóż, dziękuję bardzo za wszystkie głosy, może najpierw skupię się tylko na samych pytaniach. Zatem w sprawie pytania o tytuł książki, przyznam, po pierwsze, że tak bardzo czułem wręcz ból szukania właściwego, dojrzałego tytułu, że pod koniec, w aneksie, jak państwo zauważą, właściwie tłumaczę się z tego wysiłku i etapowych rozwiązań, więc odpowiedź jest już opublikowana w aneksie samej książki. Natomiast, mówiąc dokładniej, to jest bardzo pouczające dla mnie doświadczenie, zresztą nie pierwszy raz napisałem książkę, z której tytułem miałem nie lada problem i to twórczy, wpływający na moje rozumienie własnego dokonania i na pojmowanie, „postaciowanie” jego przedmiotu. Tytuł profesorski dostałem w 1992 r., rekonstruując semiotykę kultury Bachtina na użytek właśnie edukacji czy pedagogiki, ale w tym przypadku dłużej chyba wymyślałem tytuł niż pisałem samą książkę i mam satysfakcję, że odkryłem paradoksalne zjawisko „uniwersalizmu pogranicza”, dla którego uniwersalna jest sytuacja życiodajności granicy jako miejsca nasyczonego różnicą, a nie jakaś jedna treść z roszczeniem do obowiązywania. W tym zaś wypadku „niewidzialnego środowiska” chodziło o to, żeby nie zrobić krzywdy samej Radlińskiej, bowiem uważam, niestety, że wszelkie zasznufladowanie, wszelkie ustawianie tego dorobku od razu były redukcyjne, mając ten sam grzech właśnie takiego wypreparowania kierunku recepcji na pewien tylko zakres możliwych oddziaływań czy interpretacji. Tymczasem chodziło mi o pokazanie, że to jest tak wielowątkowe, wieloperspektywiczne dokonanie, że te plany, przekroje, profile czy miejsca narracyjne właśnie pokazują jak gdyby wiele światów, w których to wszystko można zrobić i wyzyskać. Właściwie dla mnie sytuacja jest już prosta, oczywiście mógłbym po prostu powiedzieć, że sam tytuł jest ostatecznie bardzo prosty i krótki: *Niewidzialne środowisko*, a wszystko inne to jest jedynie próba dookreślania dodatkowych wymiarów, które sygnalizuję, do dalszych odczytań i rozwinięć, już poza intencją i świadomością samej Radlińskiej. Wyjaśniam też, dlaczego uważam, że mam do tego prawo, ale nie mogę tego tu rozwijać.

Równie dobrze mógłbym powiedzieć, że każdy kontekst tytułowy coś mówi i nie mogłem, nie umiałem z niego zrezygnować. Bo tam jest „Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia” idei, wychowania i czegoś tam jeszcze i na dodatek mówię o przełomie humanistycznym, który też może dziwić, jak się nie prześledzi rozumowania w tomie i jego zaplecza w poprzednim. Więc idąc od końca można powiedzieć, że przedmiotem tej książki wcale nie jest... Radlińska i jej myśl jako taka, tylko odsłaniany hipotetyczny przełom w humanistyce, związany z dwoistością i dalej chodzi o usytuowanie w nim pedagogiki, a potem już krok wyżej idea ekologii odniesiona do takich dziwnych – jak może się wydawać – rzeczy, jak idee. Jestem dumny z tego, że pokazałem, że można głęboko wypracować wielopiętrowy tytuł, zarysowując wła-

śnie przekroje, które są jednocześnie sygnałem pięciu tropów, które mogą spowodować, że ktoś niezainteresowany Radlińską znajdzie dzięki nim coś w niej dla siebie. W tym sensie oczywiście to może być irytujące, ale to było rozwiązanie, które przyjąłem jako wymuszone przez złożoność samej analizowanej materii. Ja tylko uległem presji tej złożoności.

Teraz kwestia, a to jest ważne metodologicznie, wpisana w dojrzałe bardzo pytanie o to, jak to się tworzy, jak się tworzy wiedzę, „rekonstruujać” ją, ale chciałbym dodać pewną rzecz, która zarazem stała się pułapką dla tego pytania. Mianowicie pytający powiedział, jak zanotowałem sobie: „rekonstruujać to, co miała na myśli” Radlińska. Otóż tym samym ukierunkował oczekiwanie inaczej, niż ja chciałem zrobić, bo ja rekonstruowałem nie to, co Radlińska chciała, myślała, na czym jej zależało, tylko to, co ona do nas mówi dzisiaj z perspektywy procesów, których nie mogła być świadoma. Mianowicie tam jest duże zaplecze metodologiczne pokazujące, że w grę wchodzi to nierozpoznane do tej pory przez nikogo wśród polskich pedagogów społecznych – proszę mi pokazać choć jedno nazwisko, to ja to chętnie zweryfikuję – mianowicie, że Radlińska uczestniczyła w dojrzewającym dopiero, czy choćby kielkującym, albo stopniowo narastającym fenomenie przełomu, przełomu kulturowego, przełomu epistemologicznego, a uczestnictwo w przełomach nie dokonuje się w ten sposób, że ktoś w pełni świadomie... postanawia sobie robić przełom. Po drugie, że jest świadom tego, że ten przełom się dokonuje i go po prostu rozumie oraz ma poczucie, że jest w pełni uczestnikiem tego procesu, znającym swoją rolę i jej specyfikę. To jest tymczasem żywioł uczestnictwa, który jest pod wieloma względami jeszcze nieokrzepły, nieukierunkowany, niedojrzały, akurat lata 30. i 40. to są dopiero załączki, np. cybernetyki i rozumienia złożoności procesów obejmujących sprzężenia zwrotne, etc.

Radlińska popełniała czasami typowe błędy, które do dzisiaj my popełniamy, o czym piszę, a to znaczy chociażby, że np. znała Nawroczyńskiego, ale nie przeczytała wszystkich jego tekstów i takie przykłady można by mnożyć. Książka moja zatem jest w istocie próbą pokazania zadania rekonstruowania ważnej i przydatnej na dziś wiedzy, stworzonej przez uczestnika nieświadomego, wręcz genialnego przełomu, dokonującego się właściwie w kilku wymiarach. Bo przełom dwoistości dokonywał się już wcześniej – od *różnojedni* Trentowskiego, i jeszcze wcześniej – co pokazuję w historii filozofii – już nie chcę do tego wracać, choć podkreślę zarazem, zgodnie z tą formułą, mimo że jestem krytyczny wobec pewnych aspektów podejścia Kamińskiego, ale jako jedyny, podejrzewam, doceniłem jego ważną i zobowiązującą diagnozę, że Radlińska rozwijała swoją myśl... przed narodzinami cybernetyki. Nie mogła zatem się nią inspirować, a przeciwnie, wpisywała się w nurt dojrzewania inspiracji i intuicji tej ostatniej. No więc pokazuję, że to pozwala docenić intuicję i nałożyć na perspektywę – z którą Radlińska zmagala się – to, co PO tym już wiemy, tak, bo my wiemy dzisiaj więcej, bo mamy inne okulary dystansu historycznego, inną soczewkę niż ta, którą dysponowała Radlińska wcześniej. Może to bym jeszcze dopowiedział: konstruowanie wiedzy tutaj dotyczy innego przedmiotu niż sama postać założycielki dyskursu społeczno-pedagogicznego w Polsce i nie służy jej gloryfikacji osobistej ani odślonie jej idiosynkrazji. Bo to nie jest hagiografia Radlińskiej, to jest apologia ani psychologia postaci,

to nie jest mówienie o tym, co Radlińska miała na myśli albo na czym jej zależało, o co jej chodziło czy przy czym się upierała, tylko w czym ona jest znacznie lepsza niż tabuny naszych współczesnych uczonych pedagogów, nawet psychologów, socjologów, bo w szczególności tu padają pytania, które jednak dla pedagogiki społecznej są nadal poważne i mają „oddech teoretyczny” dzięki Radlińskiej.

Na przykład ja nie znam poważnej odpowiedzi – chyba że możecie mi państwo coś podpowiedzieć – w kwestii tego, jaka psychologia najlepiej służy także działaniom empirycznym, badaniom empirycznym w pedagogice społecznej? Odpowiedź Radlińskiej jest podwójna, a jej kontynuacji nie widziałem, nie tylko u Kamińskiego. Nie ma mianowicie zrozumienia, że to jest psychologia *Gestalt* i że to jest oparcie myślenia o indywidualnym rozwoju człowieka na uwarunkowaniach także społecznych i kulturowych, na ideach pączkującego w latach 30., fazowego modelu rozwoju człowieka, który dopiero w wydaniu Charlotte Bühler i jej pokolenia w tamtych latach powstawał. A my dysponujemy już – jak wiadomo – pełnym modelem rozwoju kryzysowo-fazowego cyklu życia autorstwa Erika Eriksona, powstałym dopiero w latach 50. i 60., już po śmierci Radlińskiej. Więc to jest przykład właśnie tego, że nie widzimy tu rangi i dojrzałości narracji Radlińskiej i geniuszu jej intuicji dla rozwoju pedagogiki jako całości. A na dodatek zajrzałem w szczególności do ważnej książki prof. Wiktora Żłobickiego, który mówi o „podejściu *Gestalt*” dla edukacji holistycznej i o wadze psychologii *Gestalt*, ale bez śladu Radlińskiej. Nie ma tam świadomości tego, że mamy u tej ostatniej przykład pokazujący, że dla pedagogiki społecznej procesy *Gestalt* czyli owo postaciowanie w odbiorze przynosi nie to, co my komuś powiemy, tylko jak ten ktoś postaciuje sobie w reakcji pełnej oporu i niewidzialnych uwarunkowań to, co my mu próbujemy powiedzieć, a co bywa rozstrzygające w jego wartościowaniu i przetworzeniu. Dlatego postaciowanie rozstrzyga o tym, co odbiorca w istocie z tą naszą wiedzą (czy z tym naszym wysiłkiem dania mu dostępu do kultury) robi na własny użytek. Wbrew niemu i bez niego i jego zaangażowania, ale i zmiany środowiska, w jakim funkcjonuje, nie osiągniemy wiele, bo to splot procesów... społecznych w każdym akcie indywidualnego oddziaływania daje o sobie znać.

Nie mam specjalnych nadziei ani złudzeń, że los recepcji mojej książki będzie lepszy od losu recepcji wielkiego dzieła Radlińskiej, np. wśród polskich pedagogów, choć ośmielam się liczyć na nowe pokolenia czytelników i inne kręgi odbiorców także poza pedagogiką, bo jest tam wiele kontekstów szerszych humanistycznie. Oczywiście nie o samą recepcję tu chodzi, zwłaszcza że mi już wystarczy, że mam sygnały pokazujące także wagę pewnych moich przywołań Radlińskiej dla przedstawicieli innych dyscyplin. Mimo to uważam, że to powinno być ważne głównie dla rozmaitych obszarów samej pedagogiki jako całości, w tym dla pedagogiki kultury, dla dydaktyki ogólnej, że wymienię te pierwsze przykłady z brzegu. Bo, jak państwo pamiętacie, Radlińska właśnie pokazuje, że społeczna realność, a nie tylko indywidualne intencje naszego usiłowania pedagogicznego, wymaga doprowadzenia do tego, by spotkania z treściami kulturowymi generowały możliwość ich przeżycia, przejścia się nimi jako przebudzającymi do nowej podmiotowości. Tymczasem „dydaktyka przeżycia” okazała się pod koniec życia Wincentego Okonia ciągle jeszcze *terra incognita*, jak pisał, a było to minimum

rozwijania dydaktyki ogólnej, żeby ona była nasycona społeczno-pedagogicznym punktem widzenia, znaczącym szerzej, bo niekoniecznie przecież zagwarantowanym i obwarowanym jedynie w dyscyplinie pedagogiki społecznej, skoro ma być obowiązujący dla każdej dyscypliny pedagogicznej. To nie jest żadna łaska ze strony dydaktyków czy pedagogów ogólnych, żeby umieli zrozumieć, że minimum normalności, nowoczesności, naukowości wymaga programowania takich działań, w których będziemy wiedzieli, że nie ma realnego spotkania z treściami kulturowymi i wspomagania sił – jak mówi Radlińska – ludzkich, dopóki nie dojdzie do uruchomienia mechanizmu przeżycia i przebudzenia, przemiany jednostki i jej środowiska, ale może to na razie wystarczy.... czy mam jeszcze mówić? Bo może chciałbym jeszcze na koniec spotkania coś powiedzieć.

**Krzysztof Maliszewski:** Właściwie prof. Witkowski odpowiedział, ja tylko mogę dopowiedzieć... Jest taka książeczka – może pan zna – Umberto Eco, Richarda Rorty'ego, Jonathana Cullera i Christine Brooke-Rose *Interpretacja i nadinterpretacja*. Tam są pokazane trzy intencje, które możemy rekonstruować, kiedy czytamy (intencja autora, intencja czytelnika i intencja samego dzieła). To jest zapis słynnej debaty z początku lat 90. XX w. Wszyscy uczestnicy tej dyskusji pokazują, że intencja autora jest w zasadzie najmniej interesująca, bo właściwie nieweryfikowalna – np. nie jesteśmy w stanie dotrzeć do tego, co rzeczywiście Radlińska czy ktokolwiek inny chciał powiedzieć. Bardziej nas interesuje, co powiedział. I tu jest spór zwolenników Umberto Eco, którzy uważają, że dzieło mówi coś samo, na mocy spójności własnej, poprzez swój system językowy, oraz zwolenników Richarda Rorty'ego, którzy mówią, że chodzi zawsze po prostu o użycie tekstu. Ale nawet gdybyśmy byli zwolennikami takiego skrajnego punktu widzenia (jak u Richarda Rorty'ego, że używamy dzieła, swoją intencję czytelnika projektujemy na tekst, wydobywając z niego tylko to, co odpowiada naszym potrzebom wcześniej weń włożonym), to i tak nie oznacza to, że wszystkie wykładnie są równie dobre. Gdy dokonujemy rekonstrukcji, jedne „użycia” są bardziej fragmentaryczne, bardziej płaskie, mniej ciekawe, a inne są głębsze, przenikliwsze, bardziej wieloaspektowe. Ja pod tym kątem patrzę na rekonstrukcję. Używam nawet w książce *Ciemne iskry* takiego sformułowania: „styl dialektyczno-finezyjny”. To jest kryterium, które biorę pod uwagę, żeby zobaczyć, czy tekst jest w stanie pokazać złożoność tej rzeczywistości, którą rekonstruuje i czy jest w stanie wydobyć z niej finezyjne, subtelne aspekty. W tym znaczeniu rekonstrukcja dla mnie jest dobra, wiarygodna wtedy, kiedy ujawnia złożoność i jest finezyjna.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Chciałabym dodać tutaj jedno drobne zdanie na temat kategorii kompletności. Wydaje mi się, że w ujęciu autora jest ona rozumiana w znaczeniu złożoności i stanowi przejaw ewolucji terminów od kategorii dwiistości zjawisk, pojmowanej nie w znaczeniu prostej dualności, tylko w znaczeniu wielu konfiguracji złożoności, aż do określenia owej złożoności jako kompletności.

Miałam zaszczyt towarzyszyć na odległość w powstawaniu tej pracy i trochę w tym uczestniczyć. Z tego co sobie przypominam, pierwszy tytuł brzmiał *Ku kompletności*... W recenzji pierwszych czterystu pięćdziesięciu stron napisałam,

że odbieram taki tytuł właśnie korzystniej, gdyż podkreśla równocześnie proces dochodzenia od tej złożoności dwoistości do kompletności. Natomiast rozumiem niepokój wyrażany przez panią prof. Urbaniak-Zajac, że może takie sformułowanie oznaczać jakąś instytucjonalizację, kiedy będziemy mówić o pedagogice kompletnej. No i właśnie na możliwość takiego odczytania tytułu też wskazywałam w recenzji. Jednak rozumiem, że w aktualnej wersji tytułu chodzi o to, żeby pokazać i szczególnie wyodrębnić aspekty symboliczne i tym samym kategoria środowiska niewidzialnego stała się tą dominującą w tytule. To taki króciutki komentarz do wypowiedzi, może autor też będzie chciał się ustosunkować. Tymczasem zapraszam uprzejmie do pytań, do dalszych reakcji, do uwag.

**Krzysztof Szmidt:** Chciałem powiedzieć, że zwróciło moją uwagę odwołanie się Radlińskiej do teorii mnemy R. Semona, chyba belgijskiego psychologa. Kiedy Radlińska opisywała swoją teorię procesu twórczego, przywoływała jego teorię jednostek pamięci. Rozumiała je intuicyjnie, w taki załączkowy, wstępny sposób. Wiem, że coś pisała więcej na ten temat, kiedy pisała książkę o technologii pracy umysłowej, która spłonęła. [*Nie, nie, jest u mnie* – Ewa Marynowicz-Hetka]. Jest, nie spłonęła cała, tak? W każdym razie w tej książce zaczęła rozwijać teorię mnemów. I teraz, w nowym tysiącleciu, powstaje nowa teoria neurobiologów, którzy szukają u jednostki jakiegoś pierwiastka, jakiegoś czynnika jednostkowego, odpowiedzialnego za pracę pamięci i procesów bardziej skomplikowanych. I zaczynają rozwijać teorię mnemów, odwołując się do intuicji owego uczonego belgijskiego. Przychodzi mi do głowy myśl, że szkoda, że Radlińska nie dokończyła i nie opublikowała wspomnianej pracy. Co by było, gdyby dokończyła tę książkę i gdyby do Belgii pojechała na trochę dłużej, by poznać lepiej teorię mnemów Semona? Bardzo to ciekawe i rzeczywiście inspirujące. Mówi się w europejskiej psychologii i jest to trudne do przetłumaczenia na język polski, że dobra teoria posiada cechę określaną jako *germinality*. Oznacza to, że jest ona zarodkowa, płodna, że inspirowała do czegoś nowego, do nowych teorii i nowych badań. Sądzę, że Radlińskiej koncepcja mnemów posiada właśnie tę ważną, inspirującą cechę.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** *Technologii pracy umysłowej* w wydaniu książkowym nie ma, natomiast to, co jest w archiwum prywatnym, to odbity na rotaprinicie tekst, który „żyje jeszcze”, nie wiem, czy młodzi państwo wiedzą, co to jest rotaprint? Kiedyś nie było ksero [*Trudno sobie wyobrazić* – Lech Witkowski], tak powielano teksty. Ten da się jeszcze odczytać, ale, co jest najważniejsze, jest w nim dedykacja odręczna Radlińskiej napisana dla Ireny Lepalczyk uczennicy i studentki. W czasie wojny spłonęła *Walka o duszę*. To była monografia pisana z myślą o przyszłości, po wojnie.

**Danuta Urbaniak-Zajac:** Moje kontakty z Radlińską... Kiedyś sformułowałam taką roboczą hipotezę, że dla rozumienia specyfiki dorobku Radlińskiej bardzo ważne jest to, że była ona działaczką społeczną. Weryfikacja tej hipotezy wymagałaby bardziej systematycznych badań, bo oczywiście w poszczególnych okresach życia relacja pomiędzy „byciem teoretykiem pedagogiki” a „byciem działaczką spo-



łeczną” zmieniała się. Profesor Witkowski powiedział, że Radlińska nie czytała Nawroczyńskiego i taką uwagę sformułował również w książce. Być może dlatego nie czytała, bo niekoniecznie chciała uczestniczyć w tworzeniu dyscypliny akademickiej, dla niej ważniejsze było działanie, mobilizowanie do osiągnięcia wspólnego celu. Jej wypowiedzi bardzo często mają charakter perswazyjny. W określonych kontekstach za dogodny środek perswazyjny uznawała, być może, odniesienia do nauki. Radlińska starała się w różny sposób zachęcać różnych ludzi do wspólnego działania, czemu towarzyszyła wiara w urzeczywistnienie ideału, który nie został wprost sformułowany. Na marginesie – gdybyśmy przyjęli, że empirycznymi przesłankami ideału są określone przez nią normy pomyślnego przebiegu zjawisk w kontekście oceny konkretnych warunków rozwojowych, to to, być może, mogłoby stanowić przesłanki do ukonkretniania ideału. Wracając do nadrzędnej intencji formułowanego przez Radlińską przekazu, pan profesor cytuje w książce fragment jej wypowiedzi w kalendarzu kierowanym do rolników i opatruje go komentarzem, że była w tym miejscu mało krytyczna w stosunku do szkoły. No właśnie, można przypuszczać, że w tym momencie jej nie chodziło o ocenianie, nie dokonywała diagnozy funkcjonowania instytucji szkoły, tylko przywoływała obraz szkoły idealnej, budzącej gotowość do działania, wiarę w możliwość zmiany. Teksty Radlińskiej są bardzo metaforyczne i mogą być poddawane różnym interpretacjom, dokonywanym z punktu widzenia określonych przesłanek. Wartościowanie tych interpretacji może być dokonywane z wielu punktów widzenia. Zgadzam się z prof. Maliszewskim, że istotna jest ta interpretacja, która jest ciekawsza, która więcej nas nauczy, która jest w stanie nas bardziej zainspirować do dalszego myślenia.

**Krzysztof Szmidt:** Przypomniałem sobie całe zdanie z Radlińskiej: „gdzie na ugorze perłą się lży sieroce”...

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Pamiętam walkę z redaktorami, którzy mi „wycinali” *meliorację*. Mamy jeszcze piętnaście minut, może dwadzieścia, kto chciałby zabrać głos, zapraszam.

**Łukasz Michalski:** To jest książka, która właściwie jest strzelającą armatą, z jednej strony, z drugiej – jest czymś spodziewanym, jako że wcześniej była – tak sobie myślę – zapowiedziana przynajmniej przez trzy tomy. Najpierw *Wyzwania autorytetu...* z 2009 r., potem *Historie autorytetu...* z 2011 r. i wreszcie *Przełom dwoistości...* z 2013 r., w którym rozważania o Radlińskiej się nie zmieściły. W sumie daje to, wraz z *Niewidzialnym środowiskiem*, jeśli dobrze liczę, sporo ponad 2500 stron. Wspominam o tej objętości, żeby pokazać, że mamy tu do czynienia z pisaniem, które dokonuje się w wyjątkowej skali zaangażowania, także w imię pewnych standardów myślenia o humanistyce. W takim jednak wypadku istotne jest pytanie o recepcję tego wysiłku. Wydaje się bowiem, że nie ma gwarancji, że jeśli ktoś podejmie ważny wysiłek, to spotka się on z adekwatną recepcją. Ta książka może zburzyć jakiś świat czy układ dyscyplinarny – pozamerytorycznie mogłaby mieć taki potencjał – może zburzyć świat spokojności historycznej, pokazując (wraz z książką o przełomie dwoistości), że – jak gdzieś w historię zerkniemy – to okaże się, że tam są rzeczy mądrzejsze od nas, są czasy, które moż-



na nazwać przełomami, a które zostały przespane albo przemilczane. A mimo to można się tu w jakiejś mierze spodziewać sytuacji, o której mówił prof. Witkowski, że oto zamiast poważnej recepcji pojawiają się skróty myślowe czy przemilczenie przez sam tylko fakt, że z jakimiś kwestiami odbiorca się nie zgadza. Tymczasem wydaje się logiczne, że wobec takiego znacznego wysiłku ktoś zareaguje w momencie, gdy jakiś ustalony dyscyplinarny świat się podważa. Mówię o takiej merytorycznej agresji, którą by się mierzyło także jakość samego dzieła, więc jeśli *Niewidzialne środowisko...* jest pewną eksplozją, książka ta powinna wywołać równie zaangażowane reakcje. A jeśli nie jest to oczywiste, używając metaforyki astralnej, dojść może do sytuacji, w której gdzieś jakiś wszechświat ginie czy jakaś supernowa się tworzy, a my tego nie słyszymy. Zresztą owo pytanie o recepcję tej książki wybrzmiewa także w kontekście tego, co w niej samej się dzieje, jako że jest ona próbą nieodbytej, zadanej, ale nieodbytej, lektury przełomu dwoistości i w tym kontekście twórczości samej Radlińskiej, która gdzieś tam jest intensywnie nasycona znaczeniami, a z drugiej strony nietraktowana w kontekście ciągłego zadania myślenia o pedagogice i poszukiwania w przeszłości tego, co może być dzisiaj żywotne.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Oddam zaraz głos w trzeciej turze panelistom, chciałabym, żeby w pierwszej kolejności zabrał głos pan prof. Krzysztof Maliszewski, następnie prof. Danuta Urbaniak-Zając, a na koniec autor – prof. Lech Witkowski.

**Krzysztof Maliszewski:** Ponieważ mało czasu zostało, ja już tylko takim skrótem podsumowującym pozwolę sobie zwrócić się do Was. Nie ukrywam, że ta książka jest dla mnie wydarzeniem, podobnie jak była nim poprzednia książka Lecha Witkowskiego *Przełom dwoistości*. Dzisiaj używałem przestrzennych, astrofizycznych metafor, na poprzednią książkę zareagowałem metaforą z domeny czasu. W „Studiach Kulturowo-Edukacyjnych” zamieściłem tekst *Kairos pedagogiki*. Obydwie książki – wszak *Niewidzialne środowisko...* to niejako druga część *Przełomu dwoistości* – kojarzą mi się nie z czasem zwykłym (*chronos*), tylko z tym, co Grecy nazywali *kairos* – rozstrzygającą chwilą albo szansą (Cezary Wodziński świetną książkę *Kairos* napisał, gdzie m.in. pokazuje, że chodzi w tym słowie o newralgiczny, odpowiedni moment). Mnie się jawią obydwie książki właśnie jako szansa – z ryzykiem zaprzepaszczenia – przynajmniej w czterech znaczeniach. Już teraz nie mam czasu tego rozwijać, jeśli państwo zechcecie, w sieci, na łamach „Studiów Kulturowo-Edukacyjnych” bez trudu znajdziecie ten tekst.

Teraz podkreślę jeszcze tylko jedną rzecz. Kiedy sięgniemy chociażby do książki Doris Bachmann-Medick *Cultural Turns*<sup>3</sup> o rozmaitych splotach, przełomach, które się w humanistyce dokonują, to tam nie ma *przełomu dwoistości*. To tylko pokazuje rangę *Niewidzialnego środowiska*, fakt, ile ona wnosi już nie tylko do lokalnej debaty polskiej pedagogiki, ale w ogóle do światowej humanistyki.

---

<sup>3</sup> Dokładnie: Doris Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, 2006 [przypis autorski].

I na koniec, ponieważ nasza umowa przedpanelowa była taka, że skończę głosem o narzędziowości tej książki, jeszcze jeden krótki wątek. To jest książka niezwykle narzędziowo przydatna w odkrywaniu złożoności kontekstów. O przeszkodach epistemologicznych dużo mówiliśmy, więc nie będę tego powtarzał, wystarczy przypomnieć, że i w tej, i w poprzedniej książce prof. Witkowski pokazuje mnóstwo takich zwrotów, takich sposobów myślenia, takich słów nawet, które – gdy ich używamy – wikłają nas w jakąś przesłonę, coś nam nazbyt upraszczają.

Drugi wątek bardzo przydatny w rozpoznawaniu złożoności świata to rozróżnienie operacji epistemicznej (jako po prostu rejestracji pewnej treści) i operacji epistemologicznej (jako ukontekstowania treści, pokazania jej ważności). I na tej samej zasadzie, tylko w innej sferze, jest tam rozróżnienie normatywności komunikacyjnej (wiem, co jest dobre) i normatywności metakomunikacyjnej (wskazanie kierunku). Podobny wątek znajdujemy u Maxa Schelera w charakterystyce relacji z mistrzem, w której chodzi o ukierunkowanie na *bycie* mistrza, a nie jego *czyny*.

Dla mnie ta książka była przygodą intelektualną. Straciłem na intensywną lekturę trzy tygodnie życia, ale była to naprawdę umysłowa peregrynacja, która wzbudziła mój apetyt na twórczość Heleny Radlińskiej. Mam wielką ochotę wrócić do jej tekstów, a niektóre po raz pierwszy przeczytać, i to jest chyba coś, co robi dobra książka. Więc ja dziękuję bardzo.

**Danuta Urbaniak-Zajac:** Mój stosunek do tej książki nie jest tak jednoznaczny, jak pana prof. Maliszewskiego. Wspominałam już o tej pierwszej części, która jest trudna w odbiorze dla pedagogów społecznych. Może nieco dopowiem... Pan prof. Witkowski nie traktuje równą miarą wszystkich autorów, których przywołuje. O ile Radlińską traktuje z dużym pietyzmem, o tyle innych autorów ze znacznie mniejszym. Myślę, że nietrudno z całości każdej wypowiedzi tworzącej kontekst i powstałej w określonym kontekście, wyjąć pojedyncze zdanie lub kilka zdań i umieścić je w innym kontekście, a wówczas nabierze ono innego znaczenia, by nie powiedzieć dowolnie możliwego. Pojawia się pytanie, czy istnieje akontekstowa słuszność wypowiedzi? Chcę powiedzieć, że dla czytelników książki mających za sobą systematyczne doświadczenia z lektur z pedagogiki społecznej (czy też uznających się za pedagogów społecznych), pierwsza część tej książki stanowi kłopot, warto jeszcze dodać, że nie chodzi o dziesięć czy dwadzieścia stron tylko prawie dwieście. To tworzy jakąś blokadę recepcji całości. Profesor Witkowski mówił, że to może wywołać pozytywną wściekłość, że ktoś będzie chciał szukać argumentów na obronę swojego stanowiska, ale to może również wywołać po prostu odrzucenie i rezygnację z podjęcia dyskusji. Ja mam jeszcze jeden kłopot, ale za niego sama odpowiadam – nie czytałam bowiem pracy dotyczącej dwoistości, w której, być może, ta – wydaje się podstawowa – kategoria została dokładniej wyjaśniona. Muszę się przyznać, że nie do końca rozumiem, w czym się wyraża przełom dwoistości. Wszystkie perspektywy odwołujące się w jakimś wymiarze do strukturalizmu mówią o strukturach i ich złożoności. Czy są tylko dwa bieguny? Punktów, które rodzą napięcie w różnych kontekstach i sytuacjach może być przecież więcej... Zgadzam się, oczywiście, że identyfikacja napięć, np. na poziomie organizacji działania praktycznego, uświadomienie ich sobie

i wynikających z tego dylematów, sprzyja podjęciu świadomej decyzji i jeszcze uzasadnieniu tej decyzji, czyli – mówiąc językiem pana profesora – uzasadnieniu normatywnemu i metanormatywnemu. Kiedy prowadzę zajęcia ze studentami, to zwracam uwagę, że profesjonalizm nie może wyrażać się tylko w znajomości różnie stanowionych reguł, ale przede wszystkim w uświadomieniu prawomocności tych reguł. Być może to moja nieznajomość wcześniejszego opracowania utrudnia mi dostrzeżenie czegoś istotnego w tej książce. Ale widzę też jej wartość choćby w tym, że może uświadomić czytelnikom, iż tradycyjne pojęcia pedagogiki społecznej wymagają stałego namysłu, że powtarzanie znanych definicji nie wystarcza. Ostatnio miałam takie drobne doświadczenie, kiedy doktorantka pani prof. Marynowicz-Hetki prezentowała koncepcję swojej pracy doktorskiej i używała m.in. pojęcia „środowisko niewidzialne”. Była przy tym obecna koleżanka z psychologii, która pytała, o co chodzi, czym jest to niewidzialne środowisko, jak w poznaniu empirycznym badać to, co jest niewidzialne? Jednocześnie słyszę półgłosem wypowiedzaną uwagę koleżanki pedagog, że jest to przecież tradycyjne pojęcie pedagogiki społecznej. Czyli jeśli ono jest tradycyjnym pojęciem, to my w zasadzie nie mamy o czym dyskutować, przypomnijmy sobie po prostu definicję. Chcę tym samym powiedzieć, że brak zgody, spieranie się, powoduje, że pojęcia przestają być pustymi etykietami. I na koniec jeszcze jedna kwestia – Radlińska podkreśla znaczenie działającego podmiotu w jego relacji ze środowiskiem. W badaniach empirycznych, prowadzonych przez pedagogów społecznych, częściej określa się wpływy środowiska, które potencjalnie mogą oddziaływać na jednostkę, a o wiele rzadziej próbuje się identyfikować reakcje podmiotu działającego w środowisku i mającego – zgodnie z teoretycznymi przesłankami – przekształcać je. Stąd też zaczerpnięta przeze mnie od prof. Jacka Piekarskiego koncepcja uczestnictwa społecznego, która podkreśla znaczenie aktywności, aktywności sprawcy, który działa w środowisku.

**Lech Witkowski:** Jesteśmy już po czasie, ale rozumiem, że wolno mi jeszcze odnieść się do ważnych uwag w końcowej fazie dyskusji. Spróbuję tylko trzy rzeczy powiedzieć, najkrócej jak można, a potem w kuluarach mogę dopowiedzieć szerzej. Po pierwsze zatem, doskonale wiem, powtórzę, że naraziłem się wielu moją książką. Ale taka jest cena uczciwości, wymuszona zresztą na mnie jako autorze przez kapitałne dziedzictwo myśli. Po drugie, wręcz chciałem się wielu narazić, dlatego że kiedy czytałem Radlińską, to mnie złość po prostu brała na jakość jej dotychczasowej recepcji. Jeżeli ktoś mi potrafi pokazać, że z niewystarczającym pietyzmem potraktowałem gdzieś pedagogikę, to chętnie zobaczę konkrety. Po prostu trzeba ze mną dyskutować na serio i dokładnie, a nie mówić mi, że źle kogoś potraktowałem, bo starałem się czytać dużo i wnikliwie. Od dawna pedagogów społecznych czytam i śledzę, oczywiście, świadom ciągle luk. Może z czasem ten proces się odwróci.

Po dzisiejszym spotkaniu chociażby jestem wdzięczny prof. Krzysztofowi Szmidtowi za sygnał o jego pracach, gdyż odkryłem, że muszę się rzucić łapczywie w lekturze także na jego habilitację. Ale niech pan profesor mnie tu posłucha, bo powiem coś dla mnie poważnego, gdyż to jest dołożenie dodatkowego

argumentu przeciw wszystkim pedagogom społecznym w ich śledzeniu recepcji Radlińskiej. Dzięki pańskiej uwadze mam dodatkowy argument przeciw pedagogom społecznym, bo choć śledziłem dziesiątki autorów i książek, jakie przeczytałem, to żadna z nich nie zwróciła mi uwagi na wagę pańskiego odczytania dorobku Radlińskiej, ale oczywiście nie traktuję tego jako usprawiedliwienia dla mnie. I teraz dodam, że oczywiście wiedziałem i chciałem pokazać pedagogom społecznym, że czytelnicy, dla których Radlińska będzie odkryciem, a do tego outsiderzy jak ja, mają prawo mieć do nich pretensje, czy właściwie doceniają wielkość tej niezwykłej kobiety – uczzonej, działaczki oświatowej, postaci formatu światowego w jej czasie. Z wielką sympatią dla pani profesor Danuty Urbaniak-Zajac, być może jeszcze bardziej po dzisiejszym spotkaniu i dzięki stworzeniu w ogóle możliwości tego spotkania, pozwolę sobie powiedzieć, że jeśli pani łaskawie zauważy, to ja wiem, czytając pani prace, że istotny w nich akcent na to, że to jest dzieło metaforyczne, że to powstało w wielu kwestiach bardziej właśnie z pozycji działacza, a nie teoretyka, ja to znam, ja to wykorzystywałem i próbowałem wobec tego zgłosić, mam nadzieję z należyтым szacunkiem, zastrzeżenie. To znaczy uważam, że postawienie tego na takim horyzoncie odczytywania niesie pewną, nawet nie tyle już niesprawiedliwość dla Radlińskiej, ile naszą niezdolność zobaczenia, co się dzieje na poziomie poważnym, teoretycznym, być może nawet intuicyjnie tylko zbudowanym. Więc to, że się naraziłem na krytykę jest oczywiste, ale to ja czytam pedagogów społecznych, a oni na razie mnie nie czytają, więc może na złość temu nieczytaniu kolejne książki się pojawią i może za kilka lat ktoś zechce się dowiedzieć, co to za przełom, w którym Radlińska i całe pokolenie uczestniczyło, a którego część profesury do tej pory nie jest świadoma.

To jest jedna rzecz. Druga dotyczy idei „kompletności”, którą już, niesłusznie zresztą, bo bez zrozumienia, oprotestowano. Skoro prof. Czesław Nosal za wykrycie na przykładzie Tolmana i Junga zjawiska „psychologii kompletnej”, z definicją tego, co to ma znaczyć, nie został zlinczowany i nadal jest traktowany jako jeden z najwybitniejszych psychologów polskich, no to ja mam nadzieję, z pokorą przynajmniej, na wspałałomyślność tolerancji, że tutaj można jednak założyć, że o coś ważnego i wartego namysłu mi chodzi. Chcę powiedzieć jednym przykładem, o co tutaj może chodzić, pokazując przeniesienie sytuacji pedagoga na grunt tych relacji za pomocą koła hermeneutycznego. Mianowicie potrzebna jest teza paradoksalna, którą możemy dalej rozwijać i ukonkretniać, że musimy za każdym razem starać się być całkowitym pedagogiem, zanim będziemy pedagogiem częściowym, zanim będziemy pedagogiem jakiejś dyscypliny. Ja mam pretensje nie tylko do pedagogów społecznych, bo przede wszystkim do pedagogów ogólnych, do dydaktyków ogólnych za to, że właśnie zablokowali dydaktykę, nawet nie rozumiejąc impulsów, które spowodowały, że Wincenty Okoń u końca życia musiał odważnie przyznać, że to, co było najważniejsze, czego oczekiwaliśmy z perspektywy społeczno-pedagogicznego punktu widzenia od dydaktyków ogólnych, nie zostało rozwinięte. A chodzi mianowicie o zbudowanie „dydaktyki przeżycia” w kwestii tego, jak generować realne autentyczne spotkanie z treściami, jakie mogą doprowadzić właśnie do uobywatelnienia, do emancypacji, do

inicjacji, do tego, co za Eriksonem byśmy nazwali rewitalizacją czy co przynosi *empowerment*, co jest społecznym upełnomocnieniem, przemieniającym środowisko siłami wzrosłymi dzięki wrastaniu w kulturę, a które najpierw muszą być przemienione. Ja oczywiście doskonale wiem, przynajmniej dla siebie, jak ważny i w praktyce najeżony przeszkodami jest ten konkretny wymiar praktyki realnego wspomagania rozwoju człowieka, środowiska, w sensie grup społecznych i tak dalej, dla wyzwolenia ich z tych nierówności społecznych, kulturowych, obywatelskich. A na dodatek, podkreślam za Radlińską, że wymaga „kompletnego” zaangażowania we wszystkie te uwarunkowania.

I może trzecia rzecz. Mianowicie rzeczywiście upieram się, że trzeba poważnie konfrontować nasze własne lektury, nasze własne interpretacje, a za dużo widzę odczytań, które się nie uprawomocniają. Otóż ta potrzeba uprawomocnienia swojej perspektywy jest dla mnie integralnie wmontowana w postawę badawczą: czytasz – to pokazuj, co czytasz, ale jednocześnie pokazuj, jak to czytasz i dlaczego, i w jaką tradycję to wkładasz; co zakładasz i jakie znaczenia wyłaniają się przy tej okazji dla odbiorcy. No, bo mogę tylko powiedzieć, że ta dwoistość znaczenia lektury (wewnętrzna i metakomunikacyjna, jak u G. Batesona) oczywiście nie zaprzecza temu, że mamy tu jeszcze bardziej zwielokrotnione punkty odniesienia, tylko że to jest dokładnie to samo minimum, jak to, które pozwoliło odkryć, że system zero-jedynkowy pozwala uruchomić przekaz praktycznie wszelkiej informacji, sprzężenia zwrotne w cybernetyce pozwalają uruchomić praktycznie każdy mechanizm, bo się nakłada na siebie i zwielokrotnia się takie mechanizmy. Jest to zatem osobna rzecz, którą moglibyśmy tu dyskutować, ale kluczowe zdanie na podsumowanie jest dla mnie takie oto. Mianowicie podkreślam, że zadanie czytania, nie tylko Radlińskiej, musi powrócić za każdym razem, za każdym kolejnym pokoleniem. A chcę przez to także powiedzieć, że mam pretensje i do Suchodolskiego, i do Kamińskiego, za co mnie będzie rугał prof. Śliwski, i do Wroczyńskiego, i do prof. Theissa, i do nawet pani prof. Lepalczyk, że ta robota nawet pokazania naszemu pokoleniu tego dziedzictwa nie została wystarczająco wykonana. Musimy to zrobić sami od nowa, wbrew – bywa – lokalnym mentorom.

Należę w tej chwili (a mam już ponad 60 lat) do najmłodszego pokolenia studentów, którzy właśnie zaczęli czytać Radlińską i jednocześnie zaczęli czytać to, co z Radlińskiej pokazali inni, z innych pokoleń. Jestem jednym z najmłodszych studentów poważnie czytających Radlińską i mających ogromne pretensje do wcześniejszych pokoleń pedagogów społecznych, którzy niezależnie od tego, co zrobili dla siebie, bo przy tej okazji robili istotnie różne inne rzeczy, to nie zostawili mojemu pokoleniu – najmłodszych studentów tradycji – takiej dawki mobilizującej, twórczej, żywej, ożywiającej, inspirującej wersji lektury, że można było na niej budować własną tożsamość dzięki spotkaniu z nią. Więc ja sobie zbudowałem własną tożsamość pedagogiczną na własnej fascynacji Radlińską z nadzieją, że choć nie musi ona przekonać innych czy im wystarczyć, to być może przynajmniej uskrzydli ich do samodzielnej lektury. Umberto Eco powiedział kiedyś, że każde pokolenie musi mieć własny postmodernizm, a ja mówię, że każde pokolenie musi mieć własny stosunek do tradycji, wypracowany od nowa, jak



trzeba, ponad głowami dominujących pośredników. Jeśli to ma być XXI w., a nie zaścianek przejmujący wyroki polityczne czy wykładnie z PRL-u, wygodę różnych układów władczych czy nawyków myślowych, to musimy się na nowe odczytania tradycji zdobyć.

Jeszcze na jeden akcent sobie pozwolę. Bogdan Nawroczyński napisał w swoim rękopisie, którego dotąd nie opublikowano, że jak Bogdan Suchodolski go namawiał w 56. r., żeby wrócił na uniwersytet to – jak pisze: „czułem się jak ryba, którą najpierw rybak odłowił z morza, a potem namawia ją, żeby do tego morza powróciła”. Także zresztą w 80. r. XX w. Bogdan Suchodolski, nie mając za sobą głębokiej recepcji Radlińskiej, sformułował przeciw swojej kapitalną tezę, lekceważoną dotąd przez wszystkich, o potrzebie szerokiego czytania tego dziedzictwa. Ja tej tezy Suchodolskiego nie zlekceważyłem, jak inni, i pokazuję, ile można impulsów dla pedagogiki ogólnej wyczytać, nawet nie pisząc podręczników pedagogiki ogólnej, które nie miały prawa po 80. r., po tej sugestii Suchodolskiego, tak naprawdę się pojawiać w dotychczasowej postaci. Pokazuję zatem, ile można tu wyczytać, pomimo tego, że właśnie w 80. r. Bogdan Suchodolski mówił, że w odczytanie Radlińskiej trzeba włożyć w Illichowski nurt *deschoolingu*, ale w moim rozumieniu jest to obraźliwe nawet dla kultury czytania tradycji pedagogiki XX w. i pokazało praktycznie, że odczytanie przez to dominujące w Polsce pokolenie skończyło się, zanim się na dobre rozpoczęło. Ja po prostu nie jestem przekonany do takiej redukcji, pokazując najpierw w książce *Przełom dwoistości*, że trzeba skończyć z wykładniami, które ustanowiły obiegowo odczytania Hessena, Mysłakowskiego, Nawroczyńskiego, Sośnickiego, Szumana, Rowida i teraz Radlińskiej. Można z tego skorzystać albo nie, ja w wielu sprawach mogę nie mieć racji, ale właśnie nauka na tym polega, że toczymy spór o racje, po drugie, że to nie jest kwestia poglądów, opinii tylko, że to jest kwestia troski o obiektywność, zatem także o to, czy spuścizna Radlińskiej zostawiła nam realne narzędzia myślenia i instrumenty do tego, żebyśmy na tym budowali coś więcej. To nie są tylko poglądy, to nie jest żadna swoistość myślenia, to nie są równoległe ani tym bardziej równoprawne szkoły. Trudno, ale odważam się toczyć spory nawet z laureatami nagród imienia Ireny Lepalczyk. Odważam się zadawać pytania i pokazywać, że pewne odczytania nie muszą reprezentować tej wartości Radlińskiej, którą ja u niej widzę w mojej retrospekcji, dysponującej silnym światłem najnowszych teorii w humanistyce, czasem przywoływanych na taką skalę po raz pierwszy (jak Bateson), a czasem jedynie na nowo odczytywanych (z perspektywy idei dwoistości). I mogę tylko tyle powiedzieć jeszcze: wiem, że to oznacza wejście na płaszczyznę konfrontacji, którą wytrzymają wraz ze mną tylko najlepsi, tzn. tacy, którzy nie obrażą się, nie będą tej obrazie traktowali jako alibi na niemyślenie czy brak namysłu ze mną, nie będą estetyzować swojego poglądu, ale spróbują uznać, że cena, jaką się płaci za próbę rozwoju pedagogiki w całości jest dziś spora.

Dopowiem, i to jako herezję, choć już ich było niemało, że na dobrą sprawę mnie nie obchodzi, co się będzie działo z samą „pedagogiką społeczną”, chociażby dlatego, że chcę powiedzieć, że pedagogika, jeśli będzie żywa, to będzie umiała być aż pedagogika społeczną, ale nie w sensie zamkniętej dyscypliny,



tylko w sensie dyscypliny umiejącej korzystać ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia. Radlińska, nieprzypadkowo powtarzając o potrzebie instytucjonalizowania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia, broniła się przed wypowiedzeniem, że tu powstaje jakaś zamknięta enklawa i tylko czy aż subdyscyplina pedagogiczna. Nic takiego nie było potrzebne, a stało się szkodliwe, bo to się dzieje i stało się ze szkodą dla pedagogiki w ogóle, wymaga przerwania. Powtarzam moją tezę hermeneutyczną: by być dojrzałym pedagogiem częściowym, lokalnym problemowo, najpierw trzeba mieć szerszą, całościową perspektywę właśnie, którą ja nazwałem pedagogiką kompletną, oczywiście nie w banalnym sensie zamknięcia w jakimś zestawie doktrynalnym. Mogę tylko prosić o to, żeby czytelnicy na moment zaufali i sami się przekonali, że tu chodzi o coś poważniejszego, a wtedy w stopniu, w jakim będą umieli to przeżywać, będą mieli z tego pożytek. Ja z czytania Radlińskiej mam większy pożytek niż z czytania wielu pojawiających się po niej jej uczniów, spadkobierców tej tradycji i właśnie mam wrażenie, że epoka nowa może powstać tylko wtedy, kiedy odważymy się na serio wrócić do źródeł, które zostały często niesprawiedliwie (nie) zbadane, a także nie mogły być dobrze odczytane, bo dotyczyły zjawiska, które było w toku tworzącego się przełomu, a czytający nie mieli do niego niezbędnego klucza. Sezam pozostał zamknięty. A Radlińska, w istocie jako jedyna w całym przekroju nazwisk z pedagogiki, uczestniczyła w przełomie, którego nie była świadoma, nie mogła być świadoma, a jednocześnie jeżeli zobaczymy, czego to dotyczy, to otwiera nam to drogę do powiedzenia, że mamy szansę na to, żeby pedagogika polska miała takie impulsy, w których okaże się, że szła w latach 20., 30. równoległym tropem do tego, co po części próbował Martin Heidegger zrobić w filozofii, Charlotte Bühler w psychologii i teoria *Gestalt* czy Alfred Adler w psychoanalizie i tak dalej. Czytanie tradycji nie ma być tutaj ani apologią, ani budowaniem jakiejś świątyni, ma pokazać, że warto potraktować Radlińską jako żywego partnera – być może nawet znacznie bardziej inteligentnego dla współczesnego myślenia niż to, co do tej pory potrafimy zrobić.

Starłem się to ku własnej korzyści zrobić, bo – jak powtórzę to, od czego zacząłem – nikt przy zdrowych zmysłach nie zamierza napisać takiej książki, ja też nie zamierzałem, jeszcze jeden rozdział i moja żona powiedziała, że to będzie już za dużo do wytrzymania. No więc na tym niech się to skończy, ten motyw jako dowód, że wiem, że długo znowu takiej książki nie napiszę, bo taką książkę się pisze tylko wtedy, kiedy nie jest się w stanie uwolnić od obsesji tego, co domaga się, żeby coś z tym zrobić. Tak jak kiedyś – i to jest już ostatni akcent – padła rada Tadeusza Różewicza na pytanie: jak pisać dobrą poezję? To jest rada dotycząca wszystkich młodych, także studentów, doktorantów, w kwestii: co zrobić, żeby napisać dobrą pracę, dobry doktorat nie mówiąc o dobrej habilitacji. Rada Różewicza była w sprawie poezji taka – jak długo się da, nie pisać. Więc ja, jak widać, dosyć długo, przez całe lata nie pisałem ani książki o dwoistości, ani książki o Radlińskiej. Nie było imperatywu ani wrośnięcia w glebę, z której mogło to wyrosnąć. Dopiero teraz zacząłem być studentem na serio, ale w związku z tym ani moi studenci mnie nie oszukają, ani koledzy profesorowie, bo ja niestety już wiem, co znaczy nie być wiarygodnym czytelnikiem Radlińskiej i dopowiem brutalnie: nie

oszukają mnie także pedagodzy społeczni z różnych pokoleń, bo ja tą książką pokazuję, że wiem, co znaczy ciężko i w mozole czytać takie teksty, których już praktycznie nie można dostać. Wiem, co znaczy walczyć o nie, jak o skarb. Na szczęście, ponieważ one są tak trudno dostępne w bibliotekach, że korzystanie z bibliotek to żadne rozwiązanie dla mnie, więc sobie ściągnąłem poprzez internet z antykwariatów całą własną biblioteczkę, także archiwaliów międzywojennych Radlińskiej, którą mógłbym skonfrontować z każdym pedagogiem społecznym w Polsce.

**Ewa Marynowicz-Hetka:** Odnosząc się do wątków podejmowanych w tej dyskusji myślę, że dobrze wpisuje się ona w temat konferencji *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego*. Bardzo serdecznie dziękuję państwu panelistom, dziękuję wszystkim osobom, które uczestniczyły, zabierały głos, przysłuchiwały się, uczestniczyły w tym spotkaniu. Wypowiedzi zostały zarejestrowane i posłużą nam do przygotowania zapisu dyskusji do opublikowania. Tym samym toczyć się ona będzie dalej.

Opracowanie Ewa Marynowicz-Hetka<sup>4</sup>  
Uniwersytet Łódzki

---

<sup>4</sup> Dziękuję serdecznie mgr Agacie Czajkowskiej za dokonanie transkrypcji dyskusji.