

# Lech Witkowski

---

## Radlińska jako wyzwanie : (moja odpowiedź na dyskusję z książką "Niewidzialne środowisko")

---

Studia z Teorii Wychowania 6/2 (11), 117-132

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Lech Witkowski**

Akademia Pomorska Słupsk

KPSW Bydgoszcz

## **Radlińska jako wyzwanie (moja odpowiedź na dyskusję z książką „Niewidzialne środowisko”)**

Najpierw muszę bardzo serdecznie podziękować Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu jako Redaktorowi Naukowemu serii „Studiów z Teorii Wychowania” za tę niezwykłą inicjatywę akademicką i skuteczne jej przeprowadzenie – w zakresie oddania łam pisma na dyskusję nad moją książką „Niewidzialne środowisko” o twórczości Heleny Radlińskiej, widzianej w perspektywie możliwie współczesnej humanistyki. Samo uznanie wagi takiej dyskusji jest bezcenne nie tylko dla mnie jako autora, ale mogłoby ustanowić nowy poziom i dynamikę rozwoju rozmaitych dyscyplin w obszarze nauk pedagogicznych, gdybyśmy poświęcali więcej uwagi poszczególnym dokonaniom autorskim, zwłaszcza usiłującym tworzyć całościowe propozycje teoretycznej odnowy znaczeń tradycji, czy przynoszącym próby syntezy kompleksowych pól badań czy analiz. Jest ta inicjatywa tym cenniejsza dla mnie, że znakomity promotor tej debaty sam też ze mną dyskutuje polemicznie w innym miejscu (o czym niżej), a nadto że takiej praktyki podejmowania namysłu nad książkami w środowisku pedagogów niestety nie ma, ze szkodą dla jakości naszego życia naukowego. Bardzo bym życzył nam wszystkim, abyśmy się dobili normalności takich debat, gdyż książek na nie zasługujących pojawia się w naszych kręgach sporo.

Może warto by wprowadzić w szczególności zasadę, że tylko takie konferencje naukowe czy czasopisma pedagogiczne będą wspierane patronatem KNP PAN, które wprowadzą praktykę poważnego i bieżącego dyskusowania książek, w miarę możliwości z ich autorami, aby nasze wysiłki nie wpadały w czarną dziurę zbiorowego milczenia czy mgławicę płytkiej recepcji, ale by skuteczniej wchodziły w obieg myślenia i krytycznej refleksji

w procesie samokształcenia zwłaszcza młodej kadry naukowej i posuwały poziom dojrzałości intelektualnej ciągle wyżej i do przodu. A tak okresowo obserwujemy marazm, dreptanie w miejscu i brak idei dynamizujących całe obszary myśli. Zbyt długo też czekamy na próby syntezy, gdy niemal każdy jest zajęty dziobaniem w wygodnie zarysowanym kręgu, na stopień czy awans. W końcu taka książka jak moja przez dekady powstać nie mogła, aż wreszcie musiała. Choć dalibóg, nie sądziłem, że będę musiał jej poświęcić tyle sił i energii twórczej. Do dziś wracam do ... siebie. Uskrzydłony odkryciem dla siebie dzieła Heleny Radlińskiej i przytłoczony skalą wykonanej wbrew wcześniejszym wyobrażeniom i nastawieniu drobiazgowej pracy analitycznej, która mnie samego pod wieloma względami zaskoczyła jej wynikami.

\*\*\*

Tym bardziej są dla mnie zaszczytne wysiłki wszystkich osób, które pochyliły się nad książką i zechciały sformułować o niej swoje uwagi, bywa niezwykle dla mnie odkrywcze, bywa krytyczne, bywa takie, że umiem z nimi dyskutować, ale zawsze poważne i dające do myślenia także autorowi. Najserdeczniejsze podziękowania zechcą więc przyjąć (w porządku alfabetycznym) Państwo profesorowie i doktorzy: Małgorzata Kaliszewska, Krzysztof Maliszewski, Ewa Marynowicz-Hetka, Łukasz Michalski, Sławomir Pasikowski, Krzysztof Szmidt (za konferencyjne zwrócenie mojej uwagi na jego wcześniejszą recepcję prac Radlińskiej dla pedagogiki twórczości) Bogusław Śliwerski (także za próbę sformułowania odrębnej recenzji-polemiki, do której dalej za jego zgodą nawiązuję), Danuta Urbaniak-Zajac (za udział w debacie na konferencji<sup>1</sup>, w której programie jako gospodarz gościnnie umieściła dyskusję o mojej książce), Barbara Wilgocka-Okon (za zaszczytny i ważny dla mnie list, napisany po lekturze książki, a udostępniony na stronie internetowej Oficyny Wydawniczej „Impuls”). Zresztą jestem już winien wdzięczność za zainteresowanie moją pracą i innym dyskutantom i czytelnikom, których nie jestem w stanie tu wymienić, mimo że na różne inne sposoby sygnalizowali zainteresowanie moją propozycją.

Jestem szczerze zaszczycony i poruszony wszystkimi wypowiedziami. Wiele wątków zaprezentowanych odczytań wręcz skrzy się finezyjnymi spostrzeżeniami i chwytami interpretacyjnymi, które potwierdzają obserwację

---

<sup>1</sup> Konferencja ogólnopolska pt. „Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich”, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź, 12-13 maja 2015.

nie tylko Witolda Gombrowicza, że autor nie wyznacza horyzontu recepcji, a wręcz wielu zaskakujących rzeczy o swoim dziele (i o sobie samym) dowiaduje się od mądrych, inteligentnych czytelników, w tym i od pryncypialnych krytyków, jeśli staną na wysokości zadania. Jakość odczytań niesie ze sobą dla czytanego autora nową gamę impulsów, uwypuklających tropy, lub odsłaniających perspektywę, której sam nie potrafiłby się dobić – ani dopracować, ani uświadomić. Nawet te uwagi krytyczne, co do których nie mam przekonania o ich słuszności, albo które wręcz ranią, uczulają mnie na troskę o to, aby nie tyle ich uniknąć na przyszłość, ile by dołożyć starań aby jeszcze dokładniej wyostrzyć różnicę, o którą zasadniczo toczy się poważny spór.

A takich różnic i to bardzo na serio, zwłaszcza w moim sporze z osobną polemiką B. Śliwerskim, jest wiele i to o skali umacniającej przekonanie niniejszego autora, że warto było tę książkę napisać tak, a nie inaczej, choćby po to, aby krytykowane stanowiska nie mogły czuć się oczywiste i bezalternatywne, i by niezgoda z nimi wybrzmiała otwierając drogę do nowego problematyzowania tradycyjnych pól i tematów w rozmaitych dyscyplinach. Nie chcę już od dawna uchodzić za reprezentującego wątpliwą dla mnie „pedagogikę alternatywną”, czym musiałem naturalnie wywołać irytację niektórych jej promotorów. Usiłuję wszakże zbudować zręby alternatywy, nie ukrywam, ale spierającej się metodologicznie o «główny nurt» i przywracającej niezbędne moim zdaniem minimum osadzenia w tradycji polskiej pedagogiki międzywojennej postrzeganej jako mierzącej się z „kompletnym” wyzwaniem zbudowania myśli, działań i „urządzeń” oświatowych od podstaw, stającym przed nami także współcześnie.

Nic na to nie poradzę, że moje lektury pod znakiem zapytania stawiają rozmaite roszczenia niektórych „depozytariuszy” tradycji w pedagogice polskiej i służą upominaniu się o nowe oblicze naszego akademickiego zaangażowania, jako warunek dojrzałości pracy pedagogów aktualnie twórczych. Nawet jeśli we wszystkim nie mam racji, to nie sposób tę próbę będzie obudować jedynie sfrustrowanymi reakcjami obrażonych tuzów, lub ostentacyjnym milczeniem, jakim niektórzy zaszczycają moje wcześniejsze książki, ze szkodą głównie dla ich własnych dokonań i rozwoju otoczenia młodzieży akademickiej. Z tym większą satysfakcją odnotowałem wieńczoną właśnie numerem „Studiów...” inicjatywę debaty, do której tu się odnoszę, wraz z innymi gestami włączenia odniesień do mojej lektury Radlińskiej w obchody Jubileuszu 70-lecia Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ, jak też w ramy rocznicy całego Uniwersytetu Łódzkiego.

Przede wszystkim cieszę się, że dyskutanci mojej książki podkreślali tak dobitnie i często aspekt troski o perspektywę metodologiczną badań

(m. innymi M. Kaliszewska, S. Pasikowski) w zakresie tradycji, której wartości nie da się odtwarzać jedynie historycznie ani jako zjawiska historycznego, z innej epoki, ale wymaga to znacznie poważniejszego zaplecza teoretycznego, niż zwykle sądzimy. Chciałem w istocie aby książka była oparciem czy impulsem dla takiego typu refleksji tym bardziej, że wpisałem ją w wiele tropów, które moim zdaniem odsłaniają ważne pokłady życiowego dokonania Heleny Radlińskiej, mimo że są znacznie późniejsze czy niezależne od niej, a zarazem wikłają się w to, co za Johnem Urry'm określałem mianem „postdyscyplinarnej rekonfiguracji”, zmieniając usytuowania, odniesienia i perspektywę odczytań. Tu rzeczywiście chodziło mi o coś więcej i innego kalibru niż o spór z pedagogami społecznymi i ich rozmaitymi podejściami „pracującymi” na użytek odrębnej dyscypliny. To samo mógłbym powiedzieć o pedagogach ogólnych, pedagogach kultury, czy o przedstawicielach innych jeszcze dyscyplin pedagogicznych.

Spór dotyczy jakości praktyki inicjacji nie tylko w pedagogikę jako taką, ale i w kulturę akademicką humanistyki czy szerzej w kulturę jako głębę, na której wyrasta życie społeczne. Chodzi w szczególności o stymulowanie zdolności do przekraczania ram bezpośrednio dostępnych, lokalnie dominujących czy większościowo zadekretowanych na dekady, oswajających z puszczaniem całych sfer tradycji w niepamięć czy ze skazywaniem na obiegowe skojarzenia i splotane bezrefleksyjnie interpretacje. Tymczasem twierdzę, że dogłębna inicjacja w tradycję samodzielnie przemyślaną stanowi częściej niż nam się wydaje warunek dojrzałego przygotowania do nowoczesnego uprawiania dyscypliny w pedagogice. Inaczej jesteśmy zakładnikami lokalnych układów i dominujących manier.

Niektórzy wyżej obecni na kartach „Studiów ...” Czytelnicy mojej książki uwypuklili ważną dla mnie, może najważniejszą rzecz, której miałaby ona służyć, a mianowicie, że stawką w grze są losy pedagogiki jako całości, czy szerzej troska o to, co dzieje się z humanistyką i co musimy zrobić abyśmy umieli ją bronić, dobrze ją uprawiać i to nie dla niej samej ale dla listy spraw i imponderabiliów – jak podkreślam – analogicznych i tak samo zasadniczych jak te, do sprostania którym stanęło „pokolenie historyczne” Heleny Radlińskiej (wcześniejsze o około 20 lat od pokolenia Bogdana Suchodolskiego czy Aleksandra Kamińskiego). Nie zgadzam się na notoryczne zamazywanie tej różnicy przez dominujących w polskiej pedagogice rzeczników i uczniów, czy adherentów tego drugiego pokolenia<sup>2</sup>, w wielu przypadkach nie mającego

---

<sup>2</sup> Jest czymś dla mnie niesłychanym i niezrozumiałym z jakim uporem zaklina się rzeczywistość, wmawiając i to po wielokroć, że Bogdan Suchodolski należy do „pierwszego

za sobą niezbędnego i odpowiednio głębokiego procesu inicjacji w dokonania pokolenia wcześniejszego („Wielkiego Pokolenia”, jak to uzasadniałem w tomie *Przełom dwoistości czy dopowiadam w studiach nad Radlińską*). No i wiem doskonale, że musi tu dochodzić do ryzyka powstania przepaści, w którą będę czasem strącany w trybie krytyk, jakie już dały o sobie znać i jeszcze się zapewne pojawią. Zwyczajowe milczenie czy lekceważenie może tu okazać się już niewystarczające. Ale w pewnych kwestiach nie ma miejsca na kompromisy czy ułdzone uprzejmości. Rozliczenie naszych długów pozostawionych nam w spadku jako efekt dominacji rozmaitych opcji pedagogicznych w PRL i całym XX wieku jeszcze długo nie nastąpi. A nawet takie próby jak moja spotykają się z odporem. Stąd tym bardziej cenne są dla mnie próby twórczej lektury zaproponowanej perspektywy *Niewidzialnego środowiska*.

Oczywiście bliska jest mi troska artykułowana przez Bogusława Śliwerskiego, aby w tym obszarze operować lupą i mikroskopem analitycznym oraz lornetą dającą dostęp do dali, a przy tym delikatnym skalpelem usuwającym naleciałości i zrakowacenia narracyjne, a nie posługiwać się w ocenach na przykład cepem na oślepie mlóącym niby sieczkę. Nic jednak nie poradzę, gdy usiłuję najpierw usunąć sterty narracji utrudniających dostęp do wartości tego, co zrobiła Helena Radlińska, a czemu często niestety nie potrafili ostatecznie sprostać przedstawiciele rozmaitych orientacji pedagogicznych w Polsce – że je tu przywołam sygnalnie i bez troski o kompletność czy porządek: marksizmu, pozytywizmu, pajdocentryzmu, szkołocentryzmu, itp. itd. A lista jest znacznie szersza i dotyczy także „przeszkód epistemologicznych” w rozumieniu Gastona Bachelarda<sup>3</sup>, uniemożliwiających głębszy dostęp do czytanej spuścizny już choćby na poziomie manierycznego nadużywania terminu „swoistość”, gubiącego szanse na bardziej uniwersalne odniesienia.

---

pokolenia pedagogów”, zmierzających się ze zmianą kulturową, instytucjonalizacją miejsca pedagogiki w kształceniu uniwersyteckim czy troski o rolę intelektualisty. Por. Teresa Hejnicka-Bezwińska, „Bogdan Suchodolski wobec polskich sporów o pedagogikę”, [w:] *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin*, pod redakcją Czesława Kupisiewicza i Bogusława Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, 2014, s. 19-38. Nie ma tu mojej zgody na zacieranie znaczenia pokolenia Heleny Radlińskiej, o której Postaci zresztą w takich okolicznościach milczy się, co nie tylko jest niesprawiedliwe i nieadekwatne ale zwrótnie rzutuje na sam poziom i styl uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce. Sprawa zasługuje na osobne, poważne krytycznie rozważania.

<sup>3</sup> Cieszę się, że i ta perspektywa znalazła odzwierciedlenie w ujęciach w dyskusji (u E. Marynowicz-Hetki i u S. Pasikowskiego), jako że decyzja o typie epistemologii włączanej do postawy badacza czy czytelnika może istotnie rozstrzygać o jakości efektów możliwych pod takim narzędziem analiz i ocen.

Tymczasem tym bardziej spieszę odnotować wobec autorów, którzy zaszczyli mnie swoimi wypowiedziami, że wiele z uwag sformułowanych w powyższych tekstach dyskusyjnych sprawia autorowi „Niewidzialnego środowiska” satysfakcję wręcz niebywałą, uwypuklając stopień przejęcia się przez Czytelników podjętym próbami, jak czytam, bywa że zaskakujących a nawet szokujących interpretacyjnie, jednak na ogół przyjmowanych refleksyjnie i ze zrozumieniem i wdzięcznością za inspiracje. Jestem sam w poczuciu ogromnego długu świadkiem lektur pokazujących tropy z mojej książki, otrzymujące nowy kaliber, chciałoby się wręcz powiedzieć: nowe życie, nowy oddech. Niektóre narzędzia interpretacyjne zastosowane do mojej książki noszą znamiona niemal geniuszu ich autorów, co stwierdzam z niekłamany podziwem, chociażby sięgając do tekstów K. Maliszewskiego czy Ł. Michalskiego. Wybitni, twórczy czytelnicy z pewnością nobilitują czytane, przydając mu nowego oblicza. Podobnie wdzięczny jestem podkreślanii w narracjach M. Kaliszewskiej i innych mojej troski o postulowanie pedagogiki społecznej jako głęboko splecionej z rozumieniem jej koniecznych odniesień kulturowych, do metafory gleby czy procesu melioracji.

Z wątków kontrowersyjnych, które musiały się rzecz jasna pojawić, powracają odniesienia wskazujące na problemy ze statusem idei kompletności, czy swoistości koncepcji Radlińskiej, a także upominające się o uznanie konieczności instytucjonalnych kompromisów i ustępstw interpretacyjnych w zderzeniu z wrogim otoczeniem ideologicznym, które miałem krytykować bez należytego uwzględnienia specyfiki trudności czasów PRL. Nawet jeśli dzisiaj, dzięki niektórym uwagom, m. innymi E. Marynowicz-Hetki, jestem bardziej samokrytycznie świadom trudności i ryzyka w bilansowaniu procesów, jakie realnie zaciążyły na kondycji pedagogiki polskiej (nie tylko przecież społecznej), i wycisnęły piętno na instytucjonalnym obliczu i konkretnych postawach nawet tak szlachetnych i charyzmatycznych, pełnych niekwestionowanych przeze mnie zasług (wbrew sugestiom najpoważniejszego dotąd mojego polemisty) jak Aleksandra Kamińskiego – to przecież nikt przede mną takiej próby nowego bilansu na taką skalę nie podjął. Nie zamierzam więc bronić wszystkich sformułowań, czy wskazywanych krytycznie ich implikacji tak, jak się broni niepodległości, ale też nie zgadzam się na to, aby ktoś unieważniał rangę i wartość mojego wysiłku tylko dlatego, że temu komuś wydaje się, że kalam świętości z perspektywy jego nienaruszalnych przywiązań, nie opartych na podobnym wysiłku badaniach.

Nie jest moim celem ani skupianie się tu na pochwałach ani na rozmaitych uwagach krytycznych. Korzystam z tego niezwykłego w naszych realiach, wręcz heroicznego zaproszenie Redaktora „Studiów...”, do podzielenia

się jedynie niektórymi spostrzeżeniami na prawach do głębi poruszonego nimi dyskutanta. Spotkały mnie bowiem już niezwykle reakcje na moją książkę, wywołując możliwość szczególnej wdzięczności, istotnej niezgody albo nowego myślenia, którym uzupełniam moje wcześniejsze argumenty. Stąd w tej odpowiedzi formułuję akcenty, które powstały już po ukazaniu się książki, jako rzucające dodatkowe światło na uzyskane rezultaty. Nie ukrywam, że o nie właśnie czuję się bogatszy i bardziej zdolny do paradygmatycznej jedności z przypadkiem Heleny Radlińskiej w naszej tradycji pedagogicznej, a wbrew próbom zastępowania jej rangi osobami znacznie późniejszymi i młodszymi i o innym kalibrze dokonań.

\*\*\*

Nie ukrywam, że omawiane tu głosy w dyskusji mają dla mnie niezwykle znaczenie także jako ogniwa wielopostaciowego już sposobu odnotowania faktu ukazania się mojej książki w naszym środowisku pedagogicznym. Ewie Marynowicz-Hetce jestem winien szczególne podziękowania, jako że Jej tekst jest dopełnieniem wcześniejszej recenzji wydawniczej tomu, oraz ukoronowaniem trzech aż okazji dyskutowania mojej książki na forum Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ, w ramach promocji książki w której nawiążuję do jednej z głównych kwestii, jaką wyznacza pytanie «Jak czytać Radlińską»<sup>4</sup> oraz w ramach dyskusji promocyjnej książki przy okazji wspomnianej już konferencji pod przewodnictwem Danuty Urbaniak-Zajac i Jacka Piekarskiego, uświetniającej Jubileusz 70-lecia UŁ i samej Katedry. Wszystko to dostarczyło mi cennych impulsów w stopniu, z którego nie mogę tu zdać sprawy jak na to zasługują. Z pewnością najważniejszym dla mnie akcentem wpisanym w wypowiedzi E. Marynowicz-Hetki jest podkreślenie konieczności uwzględniania okoliczności instytucjonalizacji pedagogiki społecznej jako dyskursu, co ujęte z perspektywy niezbędnej walki i kompromisów we wrogim w istocie otoczeniu, nakazywało np. Aleksandrowi Kamińskiemu formułowanie uwag, których ten kontekst pozbawia być może częściowo podstaw do niektórych sformułowań mojego krytycyzmu. Podkreślam jednak, że odnoszę się głównie do aktualnej zasadności horyzontu narracji, a nie do wyjaśniania jego genezy. Stąd coś zrozumiałe historycznie może nie być do

---

<sup>4</sup> Por. Lech Witkowski, „Jak czytać pedagogikę społeczną? W stronę pedagogiki kompletnej Heleny Radlińskiej”, [w:] *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, pod redakcją Ewy Marynowicz-Hetki, Elżbiety Skoczył-Namielskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2015, s. 27-56.



obrony teoretycznie, nie należy zatem do wartościowego dziedzictwa, mimo że w nim musiało zaistnieć, w istocie to dziedzictwo wypaczając. Chciałem tymczasem rozmawiać o tekstach, a nie o postawach mimo że muszę być świadomy dwoistego napięcia między obydwoma wymiarami aktywności postaci tej miary co Radlińska czy Kamiński w ich środowisku społecznym.

Obok wskazania na selektywność postaci, do jakich się odwołuję i na niezrozumiałość nieobecności odniesień do Staszica, którym Radlińska się zajmowała dogłębnie, E. Marynowicz-Hetka podkreśla cenę, jaką trzeba było płacić za usiłowanie instytucjonalizacji pedagogiki w okresie stalinizmu i tuż po nim (np. rozumiem, że w narracji Ryszarda Wroczyńskiego czy Aleksandra Kamińskiego miał to być jedynie taktycznie stosowany np. „chwyt” sugerujący „swoistość” podejścia Radlińskiej, zwłaszcza na tle presji rozmaitych wersji marksizmu, bez przypisywania założycielce narracji pełnego i uniwersalnego znaczenia zwłaszcza w obliczu ustanawiania hegemonicznej pozycji socjologów i socjologii wychowania). Rozumiem też zaproponowaną linię obrony dotyczącej podejścia Aleksandra Kamińskiego, choć brak jest według mnie w pełni przekonujących okoliczności na nią wskazujących – może gdzieś się zachowały jakieś listy, czy możliwe są świadectwa z rozmów, które by tę linię przypuszczeń interpretacyjnych uprawdopodobniły. Generalnie pragnę podkreślić, nie tylko w tym kontekście, wręcz zdumiewający ciągle brak głębszych efektów całościowych prac archiwalnych, które poprzez analizę korespondencji, dokumentów pozwoliłyby historię instytucjonalną pedagogiki społecznej w Polsce, za życia Radlińskiej i w kolejnych dekadach głębiej spenetrować i wiarygodnie przybliżyć. Moja perspektywa takiej okoliczności taktycznych gestów nie uwzględnia, ale też nie miałem dla niej umocowania, w sytuacji, w której nikt realnie o tym nie pisał dotąd na serio, w oparciu o źródła. A wejście w XXI wiek wręcz tego się domaga.

Czynniki „poza dyscyplinarne” jednak dają o sobie znać w podejściu do dziedzictwa Radlińskiej także teraz, ale już z pozycji nie narzucanych ideologicznie, a raczej dekretujących interesy dominacji, nawyki, gust intelektualny, ale może wynikające także z ułomnych lektur i niepełnych studiów nad tą myślą. Ja uważam, że pora najwyższa na ponowną recepcję całości Radlińskiej, kiedy już nic nie trzeba kamuflować, lawirować, czy kombinować interpretacyjnie, płacąc jakiś haracz ideologom czy cenzorom. Gdzie są ci Czytelnicy zdolni choćby spróbować tak na serio potraktować Radlińską jak ja usiłowałem to zrobić? Niechaj się ujawnią i wykonają ciężką pracę. Wówczas porównamy nasze próby.

Na marginesie tych rozważań nasuwa mi się jeden przykład, który ma unaocznić co mam na myśli, mówiąc o potrzebie konfrontacji różnych

lektur pod kątem ich powagi i kompletności inspiracji. W debacie konferencyjnej zwrócił mi uwagę na pominięcie przeze mnie jego własnych lektur prac Heleny Radlińskiej czołowy polski pedagog twórczości Krzysztof Szmidt. Wdzięczny za ten trop (dla którego odkrycia wcześniej nie spotkałem w literaturze społeczno-pedagogicznej niezbędnej wskazówki) zobaczyłem następnie, studiując kilka prac<sup>5</sup> tego autora, że wręcz zasadniczo różnimy się w podejściu do idei „niewidzialnego środowiska”, przy czym umiem pokazać słabość owej alternatywy recepcji myśli Radlińskiej nawet z punktu widzenia „interesu” pedagogiki twórczości. Pokutuje bowiem słabość lektury wpisanej przez K. Szmidta w jawnie nieadekwatną dla twórczości epistemologię wybraną do interpretacji, mianowicie popperowską, której sama szkoła Karla Poppera nie utrzymała wobec jej modyfikacji u Imre Lakatosa, nie mówiąc o alternatywie w postaci amerykańskiej epistemologii historycznej, w ujęciach Thomas Kuhna czy Paula Feyerabenda, które z punktu widzenia troski o realny charakter twórczości naukowej, uwikłany w przełomy paradygmatyczne (rewolucje naukowe) niesie więcej kontekstów dla opisu praktyki poznania, a nie sztywnej wizji metodologicznej. Jako normatywna z pewnym rygoryzmem falsyfikacyjnym koncepcja Poppera nie nadaje się, jak się okazuje, do analizy charakteru twórczego metafor w nauce, nie jest dostatecznie twórcza dla interpretacji dokonań założycielskich rangi Radlińskiej, bo popperowska wizja rozwoju nauki – postulowana normatywnie w etyce badań – nie chwytą faktycznego procesu powstawania przełomów, a w tym właśnie Radlińska uczestniczyła. Czytelnicy mojej książki dali przy okazji odczuć, jak wiele można skorzystać gdy na dorobek klasyczny pedagogiki społecznej patrzeć przez pryzmat epistemologii „surracjonalizmu” Gastona Bachelarda, która pozwala zupełnie inaczej reagować na „metaforyczność” wypowiedziach i ich status poznawczy.

Odkładając szczegółową dyskusję na inną okazję mogę na tym przykładzie powiedzieć, że zaplecze interpretacyjne, jakim się czytelnik Radlińskiej posługuje nie jest bez znaczenia w kwestii skali możliwego wydobywania

---

<sup>5</sup> Por. Krzysztof J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2001, zwłaszcza rozdział: „Twórczość – sztuka budowania życia”. Zagadnienia twórczości w pracach Heleny Radlińskiej, s. 67-103, por. zwłaszcza s. 98; także: Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2005, por. szczególnie s. 54; również: Krzysztof J. Szmidt, „Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowiczka i Radlińskiej koncepcja postawy twórczej na tle współczesnym”, [w:] Krzysztof J. Szmidt, Krzysztof T. Piotrowski (redakcja), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2005, s. 19-44.

znaczących u niej tez i metafor. Wystarczy stwierdzić, że w najpełniejszym podręczniku pedagogiki twórczości jego autor zarezerwował nader skąpe i niezbyt uwypuklone (na tle innych nazwisk) miejsce dla dokonania Heleny Radlińskiej<sup>6</sup> nie oddając jej sprawiedliwości merytorycznej.

Moja wykładnia „niewidzialnego środowiska” i konteksty jej wypracowania, jak łatwo się przekona zainteresowany Czytelnik, łącznie dają pełniejszy wgląd w to, co dla pedagogiki twórczości niesie dokonanie Radlińskiej. W mojej książce usiłuję przekroczyć ograniczenia szeregu innych prób odczytań, czy projektowania ram interpretacyjnych dla idei autorki, dla której „kultura stanowi glebę”, proces oddziaływania pedagogicznego wymaga „melioracji środowiska” dostępnego jednostce i grupom społecznym dla umożliwienia jego przekształcania, w duchu „uobywatelnienia”, „emancypacji” i „demokracji”. Przykład ten przywołuję jako wyłoniony w trybie dyskusji z moją książką, aby podkreślić, że podjętych badań wcale nie uważam za zakończone, a co więcej, że dają one możliwość konfrontowania recepcji Radlińskiej w znacznie szerszej skali. Zarazem okazuje się, że potencjał krytyczny mojej perspektywy może dawać do myślenia w trosce o analizy porównawcze naszych odczytań, bez czego nie będzie nadal poważnej debaty nad spuścizną wielkiej Postaci i nad naszą zdolnością (ułomnością) w zakresie sprostanania mu.

\*\*\*

Dzięki niezwyklej w naszym środowisku akademickim postawie i zaproszeniu Bogusława Śliwerskiego mam tu jednocześnie okazję odpowiedzieć mu w pewnym stopniu na jego obszerną recenzję (w jej abstrakcie nazwaną wprost: polemiką) wobec mojej książki, zamieszczonej w numerze 1(55) 2015 kwartalnika „Pedagogika Społeczna”, s. 155-180. Z jakiegoś nieznanego mi powodu nie otrzymałem zaproszenia do dyskusji z tym tekstem ze strony redakcji kwartalnika. Mimo mojej niezgody na wiele postawionych mi tam zarzutów – czego nie jestem nawet w stanie drobniogowo omówić – jestem ogromnie zobowiązany autorowi wspomnianej polemiki i uważam, że jej konfrontacja z moją książką przez innych, niechby po swojemu krytycznych Czytelników, może dobrze przysłużyć się zarówno samej książce, jak i podnoszonym przez nią sprawom i kwestiom, o które na serio toczy się spór.

---

<sup>6</sup> Por. Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2013, por. paragraf pt. „Postawa twórcza w ujęciu Heleny Radlińskiej: czyn realizujący wymogi ideału”, s. 240-245.

Krytyk mojego stanowiska nie mógł sądzić, że nie mam na swoją obronę nic do powiedzenia, a jego linia ocen będzie w całości do utrzymania. Poniżej odnoszę się do sformułowań w w/w polemice, rezygnując z drobiazgowych przypisów, oprócz danych z tropami nowych argumentów.

Poza pochwałami za wykonanie „tytanicznej pracy badawczej” spotyka mnie oto zarzut o równoczesnej „dewastacji myśli wielkich [...] bez znajomości źródeł” choć o dziwo, mimo to zarazem „czeka nas interesująca debata naukowa” w obliczu ponoć zaproszenia przeze mnie czytelników książki na „wielkie żarcie”, mimo że pod wieloma względami mam zarazem zniechęcać do choćby pochylenia się na tak pokaźnym dziełem, swoimi niedopuszczalnymi, „nierzetelnymi” oskarżeniami. Raz czytam, że pedagodzy otrzymali ode mnie efekt tytanicznego wysiłku będący „wielkim darem dla nauk o wychowaniu”, by zaraz podnosić się po ciosie, że to w sumie nieetyczny, ciężko strawny, wręcz „częściowo niestrawny”, uwikłany w „nierzetelność badawczą” kawał do wydalenia odrzucenia, napiętnowania.

Nie jestem w stanie odnieść się do rozmaitych, często uszczypliwych i sarkastycznych uwag mojego znakomitego Recenzenta-Polemisty, ani nawet nie chcę tego robić, nie zawsze ich stylem i racjami, wyznam szczerze, czując się do nich wystarczająco zmotywowany. Tekst mojej książki musi się bronić sam. Odnotuję jedynie swój sprzeciw na jedną uwagę niegodną, robiącą ze mnie uczestnika „elit” niszczących postępowe postaci, skoro to ja byłem internowany w stanie wojennym, a nie mój krytyk, a z braku pokory wobec patologii systemu „realnego socjalizmu” byłem znany od początku mojej drogi akademickiej bardziej niż ci, którzy mnie w objęcia tego systemu teraz nagle wrzucają. Nie będę tu szerzej reagował na przejawy złości i gołosłowności kategoriycznych zaprzeczeń, sarkazmu i napiętnowań. Samo wymienianie zarzutów, które najzwyczajniej w świecie odrzucam, a ich przedmiot podtrzymuję zajęłoby mi zbyt dużo miejsca. Nie chodzi przy tym, abyśmy się przerzucali tym, co ktoś uważa. Ja swoje najlepiej jak umiem zrobiłem i specjalnie nie oczekuję za to podziękowań od tych, którzy poczuli dyskomfort wobec tego, że obnażyłem słabości tego, co oni z kolei uważają za normę, jako „fuszerowanie” dyscypliny, jak to nazywam za Tadeuszem Kotarbińskim. B. Śliwerski ma pod wieloma względami radykalnie inną perspektywę i mogę jedynie powtórzyć, że moja książka dostarcza przeciw niej sporo argumentów. I to poważnych, nie do zbagatelizowania czy szyderstwa. Kto zechce sam je dostrzeże i zważy. O recepcję u przyszłych pokoleń nie boję się, ta u obecnych jest sprawą naruszonych przeze mnie doraźnych preferencji i środowiskowych manieryzmów w jakości definiowania i uprawiania nauki.

Potwierdzam zatem, że różnice między nami są poważne, zwłaszcza, że ja na spokojnie i z dystansem czasu od napisania książki podtrzymuję powagę i rzetelność, jakimi starałem się nasycić argumentację książki, upominając się o inna jakość uprawiania dyscypliny, jaką jest pedagogika społeczna i jej statusu w przestrzeni pedagogiki polskiej jako całości. Zresztą od dawna czytam szeroko rozmaite obszary pedagogiki i mam rozmaite powody by sądzić, że wiele złego intelektualnie (inne podłości traktuję jako bez znaczenia) dzieje się w środowisku akademickim. Stosunek do tradycji zwłaszcza międzywojennej jest jednym z newralgicznych miejsc ogniskujących moją niezgodę z tuzami tej miary co Bogdan Suchodolski. Na szczęście, jako zdeklarowany outsider i wolny „elektron” akademicki specjalnie nie przejmuję się środowiskowymi układami, namaszczeniami i roszczeniami do bycia „depozytariuszami” tradycji czy dyscypliny. I nic a nic mnie nie przejmuje, że ktoś mi będzie przypisywał naukowe frustracje, skoro od lat z autentyczną radością twórczej niepokory i pasji autonomicznego i bezinteresownego studiowania myśli jestem poza „rytualizacją pozorów” (wyrażenie Pierre’a Bourdieu) typowych konferencji, zebrań czy obrad, nie tracąc na nie czasu ani nie zabiegając o niczyje uznanie czy akceptację.

Nie uznaję wymogu „poprawności” ani uprzejmości, tam gdzie jest powód do merytorycznego buntu, nie zgadzam się na pokutujące u nas wyobrażenie o rzekomym prawie do czytania jak kto chce, bez poddawania tego poważnej refleksji i dyskusji. Ja nie traktuję swojej lektury jako jedynej i obowiązującej, mimo że upominam się o minimum rzetelności i zaangażowania poznawczego każdej lektury i podaję kryteria tej rzetelności sam wystawiając się na ich ostrze. Do takiego minimum inicjacji akademickiej pedagoga należy moim zdaniem porządne przestudiowanie prac Radlińskiej obok pozostałych postaci „Wielkiego Pokolenia” i pozostają przy mojej wprost dramatycznej niezgodzie z podejściem B. Śliwerskiego nie widzącego tu minimum obowiązku. Przypomnę, że przyznając tu akurat rację Bogdanowi Suchodolskiemu narażam się także pedagogom ogólnym, którzy tym bardziej jeszcze nie uznają niezbędności przejścia inicjacji w pedagogikę poprzez lektury pismach Radlińskiej.

Nie da się też z dystansem i szansą na same twórcze efekty dyskutować z zaprzysięgłym, jak deklaruje sam zainteresowany polemista „bezkrytycznym apologetą prac A. Kamińskiego”. Moje uwagi były najwidoczniej nie na jego temperament akademicki i poziom tolerancji samodzielnej analizy i krytyki. Zastrzegłem się na wiele sposobów w książce, aby mi nie przypisywać złych intencji wobec charyzmatycznej postaci Kamińskiego, której rangę i zasługi uznaję, ale widać dla niektórych ciągle za mało. Szanuję

przywiązania, nawet jeśli ich nie podzielam, ale nie są one wyznacznikiem wolności czytania i krytyki. Wolę być krytycznym znawcą, a nie uwiedzionym wyznawcą. Wobec Heleny Radlińskiej też formułuję uwagi krytyczne. Nie znałem wybitnego i mającego wielkie zasługi ucznia Radlińskiej osobiście, ale konfrontuję jego teoretyczne dokonania z wielkością jego Mistrzynie, i gdzież tu aż „etyczne” bezceństwo, gdy wskazuję słabości i moją niezgodę na widzenie tu równoprawności? Uczniowie, czy choćby tylko następcy na katedrach z rzadka jedynie w nauce są w stanie dorównać swoim mistrzom czy poprzednikom w nauce, więc może trzeba by tu mniej się oburzać, gdy takie zjawisko widzę i u „depozytariuszy” myśli tak heroicznej jak doświadczonej przez los jak Heleny Radlińskiej. Narażę się pewnie i pokoleniu uczniów czy następców Wincentego Okonia, ale zdradzę, że moich osobistych rozmów z wielkim dydaktykiem wylaniał się obraz nestora u schyłku życia nie czującego powodów do satysfakcji z postaw i dokonań niektórych swoich „depozytariuszy”. To też jest nieetyczne jako sygnał o nienadążaniu czytelników za czytany?

Odniosę się jedynie do jednego, najważniejszego dla mnie merytorycznie zarzutu B. Śliwerskiego, przy okazji pokazując jego oblicze, którego sam ich autor nie był świadomy, bo i ja nie byłem świadomy tej okoliczności, która jeszcze wzmacnia moją perspektywę.

Kwestia bulwersująca, której polemista daje dobitny odpór dotyczy rzekomej fikcji wyzwania „kompletności” pedagogiki społecznej Radlińskiej. Problematyczność tego mojego pomysłu wraca na kartach polemiki B. Śliwerskiego przynajmniej pięciokrotnie, a jednocześnie jest to jeden z najsłabszych merytorycznie akcentów w całej polemice ze mną, jeśli odróżnić kompletność programową, postulowaną, a nie gotową i skończoną. Chodzi przecież o wizję rozpoznaną w historycznym wyzwaniu, związaną z ambicją zespoleń wysiłków, wielostronnych inspiracji i dążeń, syntetyzujących bogactwo dokonań, pozyskujących najrozmaitsze podmioty, starających się rozpoznawać przeszkody i złożoności oraz określać możliwe fronty pracy na rzecz ich usuwania. Oczywiście nie będę powtarzał swoich uzasadnień, wpisanych w sposób rozumienia i wyjaśniania co mam na myśli. Kto zechce sam doczytać<sup>7</sup>. Dla niektórych czytelników trop ten okazuje się wystarczająco inspirujący, jak to dokumentują wypowiedzi w tym zeszycie „Studiów ...”.

---

<sup>7</sup> Odsyłam chociażby do części rozważań w mojej książce pt. „Dziesięć organicznych i romantycznych zadań pokolenia historycznego okresu międzywojnia i ich aktualność oraz dziesięć słabości ich realizacji”, por. s. 384-394. Pierwsza część tytułu wskazuje na proponowaną ramę widzenia przeze mnie „kompletności” wysiłku, w rozumieniu całościowego

Ciekawsze wydaje mi się zwrócenie uwagi przeze mnie Szanownemu Polemiście i Czytelnikom na pewien kontekst, wcześniej – gdy pisałem książkę – mi nieznaną, a który rzuca dodatkowe światło na takie próby jak moja z perspektywy .... historii psychologii widzianej oczyma Czesława Nosala, którego analizę tu oczywiście przywołuję całkowicie na moją odpowiedzialność. Dedykuję zainteresowanym pracę w/w znakomitego polskiego psychologa i historyka psychologii, która podjęła kwestię pojawiania się zjawiska „kompletnej psychologii”, a nie słyszałem aby spotkała się ona z takim odporem jak moja próba zrobienia tego samego w odsłonięciu wysiłku Radlińskiej (por. Czesław S. Nosal, W poszukiwaniu psychologii kompletnej – Clark Hull, Edward Tolman, Carl Jung, [w:] „Przegląd Psychologiczny, 2001, tom 44, nr 1, s. 45-55). Może w tym kontekście mniej będzie zdziwienia w pedagogice na wskazywanie na zjawiska szukające syntezy, integrującej jednostronne warianty ujęć zbierających komplementarnie koncepcje zajęte jakimiś wycinkami rozważań w szerszą całość. Może też mniej będzie zdziwienia na moją tezę mającą swój odpowiednik w stosunku Cz. Nosala do dokonań Junga, w której twierdząc analogicznie, że rozwój pedagogiki w Polsce potoczyłby się inaczej, gdyby także przynajmniej od końca lat 60. – po ukazaniu się wiadomych tomów w Ossolineum – środowisko pedagogiczne w rozmaitych dyscyplinach znacznie poważniej potraktowało dziedzictwo «Wielkiego Pokolenia» i jego niezwyklej Postaci w osobie Heleny Radlińskiej.

Wbrew stanowisku B. Śliwerskiego całkowicie na serio i dobitnie podtrzymuję tezę, że nie ma żadnego alibi na lekceważenie tego dorobku, na niewpisywanie go w minimum odpowiedzialnej inicjacji profesjonalnej w tradycję dyskursu ani jego aktualne zadania rozwoju. Nadal jestem głęboko przekonany, że nie było w polskiej pedagogice Postaci formatu Radlińskiej. I obawiam się, że już nie będzie. Nadal ta Postać zobowiązuje, mimo że nie ...obowiązuje z winy tych, którzy temu zobowiązaniu akademickiemu sprostać nie są w stanie, rzecz jasna wcale nie tylko w pedagogice społecznej, ale i pedagogice ogólnej, że wskażę dobrze mi znany w jego ułomnościach stan dyskursu w Polsce.

\*\*\*

---

charakteru wyzwania pedagogicznego, do podjęcia, druga część tytułu uczula na to – czego krytyk może nie odnotował – że wyzwaniu temu nie można było (i nadal nie można) „kompletnie” sprostać w sensie pełnej, gotowej postaci. A osobno już uczulałem na ideę kompletności w odniesieniu lokalnie (!) uwypuklanym do „pełnych pytań pedagogicznych”, które muszą mieć strukturę dwoistą, por. *Przełom dwoistości... i część: «Perspektywa dwoistych pytań, wąskich granic i oksymoronicznych ideałów»*, s. 591-605.

Dla krytyków mojego stanowiska postulującego poważniejsze potraktowanie tradycji myśli Heleny Radlińskiej mam złą czy kłopotliwą wiadomość: Radlińska niestety zobowiązuje bardziej! Jak i dlaczego? – doskonale rozumieją ci, którzy znaleźli w moim odczytaniu wiele inspiracji dla siebie, potwierdzając tropy uwypuklone przeze mnie u wielkiej założycielki dyskursu. Autorzy twórczego myślenia jednocześnie o mojej próbie i o walorach badanego zaplecza źródłowego (czasem sięgając samodzielnie do tekstów Radlińskiej) łącznie uczestniczą swoim wysiłkiem w powstawaniu nowego oddechu myślenia teoretycznego dla najnowszej pedagogiki polskiej na głębie kulturowej tej naszej niezwyklej, choć ciągle niedoczytanej, tradycji międzywojennej tworzonej przez Wielkie Pokolenie zmarginalizowane w PRL-u przez kolejne i zupełnie inaczej nastawione pokolenie Bogdana Suchodolskiego, o innych już nie wspominając.

Piszę to skądinąd całkowicie dzieląc przekonanie Bogusława Śliwerskiego, że pełna, głęboka teoretycznie i w pełni sprawiedliwa historycznie narracja dotycząca losów pedagogiki w czasach PRL jest zadaniem niebotycznie trudnym i ciągle oczekującym na swego autora, który sprostą mu bez zastrzeżeń. To z pewnością jest i długo będzie „jadowity problem”, jak określał największą trudność do podjęcia intelektualnego Witkacy, trujący zatem dla każdego śmiałka, który będzie chciał się z nim zmierzyć, ryzykując tym gest samobójczy w odbiorze części środowiska. Nie przyjmuję jednak zarzutu, że nie udźwignąłem takiego wyzwania, gdyż nie takie było moje zadanie.

Podjąłem raczej jedynie skromniejszą ale nie mniej wymagającą próbę teoretycznej rozmowy ponad głowami tych, którzy to utrudniają, bądź którzy nie są do takiej próby przygotowani. Cieszę się, że nie tylko przedstawiciele młodszego pokolenia niż moje – bo także postaci tej rangi co niezwykła Barbara Wilgocka-Okon – potrafią spojrzeć na moje zmagania oczyma skupionymi na realnych pożytkach z punktu widzenia ożywiania wartości najszczytniejszej naszej tradycji pedagogicznej i najbardziej żywego interesu współczesnego. Postrzegam ten interes głównie w zakresie budowania dalszych zrębów czy ogniw nowoczesnego dyskursu zainteresowanego troską o kulturę pedagogiczną w Polsce w obecnej fazie transformacji ustrojowej, zdominowanej w szczególności nikczemnymi redukcjonizmami neoliberalnej proweniencji w zakresie rozumienia funkcji edukacji. Nikt z pewnością lepiej niż sam Bogusław Śliwerski, jako autor znakomitych studiów krytycznych o losach edukacji i oświaty w Polsce ostatnich dekad transformacji, nie zdaje sobie sprawy z tego jak bardzo potrzebujemy zintegrowanego wysiłku by zacząć pod wieloma względami od ... nowa. Ja zaś do tej świadomości



dodają wymóg podejmowania rozlicznych wysiłków nowego odczytania polskiej tradycji i sprzężenia ich z możliwie najbardziej zaawansowanym wysiłkiem czerpania z dorobku humanistyki świata, na nowo czytając także to, co wydawało się już wystarczająco zadekretowane w czasach minionych jako skonsumowane, zakwalifikowane do grona klasycznych i przysypane stertami dokonań już zupełnie innego kalibru. Przykro mi, że są pedagodzy, którzy nie widzą tu niczego zdroźnego, gdy Radlińska nie należy do podstawowego wyposażenia intelektualnego niektórych pedagogów. Tym bardziej trzeba o tym wszystkim poważnie rozmawiać. Dziękuję jeszcze raz jak najserdeczniej Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu oraz w/w Uczestnikom debaty, że została stworzona i wykorzystana na łamach „Studiów...” jedna z niezbędnych po temu okazji akademickich.

---

**Radlińska as a Challenge (The author's response  
to the debate on his book "Invisible Environment")**

The author reacts to the series of former comments on his recent book entitled “Invisible Environment”. His answer is including references to the polemics from prof. B. Śliwerski, as well as discussion with results of debates arranged by prof. E. Marynowicz-Hetka and other contributions of five more commentators. It is argued why the concept of “complete pedagogy” is valid and applicable to Radlińska’s project. At the same time this project has to be treated as representing the “first generation” in Polish pedagogy contrary to some inclinations of seeing a founding role rather played by Suchodolski’s generation. The author emphasizes the condition of studying Radlińska’s discourse as a precondition for valid initiation into pedagogy as a whole. The paper discusses also various interpretations of Radlińska’s discourse arguing at the same time about some superiority of the interpretation being the result of the book. Author critically comments on the state of reception of pre-War II pedagogical tradition as dominated by later adaptation, even by leading followers in post-War period in Poland as A. Kaminski, or B. Suchodolski.