

Łukasz Michalski

Rewers czyli jak Lecha Witkowskiego czyta(łaby) Helena Radlińska

Studia z Teorii Wychowania 6/2 (11), 89-116

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Łukasz Michalski

Uniwersytet Śląski

Rewers czyli jak Lecha Witkowskiego czyta(łaby) Helena Radlińska

Syn – minie pismo, lecz ty spomnisz, wnuku,
Co znika dzisiaj (iż czytane pędem)
Klaskaniem mając obrzękłe prawice
Cyprian Kamil Norwid

Czy wiecie o książkach, które wam pomogą?
Helena Radlińska¹

rewers

1. »odwrotna strona monety lub medalu«
2. »formularz wypełniany przez czytelnika zamawiającego książkę«
3. »dokument zawierający pokwitowanie otrzymanych pieniędzy lub jakichś przedmiotów«
4. »lewa strona czegoś, np. obrazu lub haftu«

*Słownik Języka Polskiego PWN*²

Wprowadzenie

Rzecz zarysowaną tytułem być może dobrze odda komentarz Andrzeja Szahaja do wyobrażenia o pułapie świetnego przecież komentarza Michała Pawła Markowskiego do twórczości Jacquesa Derridy pisze Szahaj: „Marzy mi się książka napisana o Derridzie przez kogoś, kto pozostaje mu życzliwy,

¹ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi: uwagi o potrzebach i badaniu czytelnictwa*, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1934, s. 239.

² <http://sjp.pwn.pl/szukaj/rewers.html> [dostęp: 30 IV 2015]

a jednak *nie daje się uwieść*. Markowski wydaje się uwiedziony, choć na szczęście nie wpada z tego powodu, jak wielu innych, w histerię³. Chciałbym zatem postawić tu pytanie, które byłoby pytaniem o to, czy Lech Witkowski, autor *Niewidzialnego środowiska* daje się uwieść tekstowemu obrazowi Heleny Radlińskiej i sprowadzić je do pytania o wspólną analiz i badawczych postaw, z uwzględnieniem tego, co Witkowski robi wbrew autorce *Społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych* i jaki jest tego odczytania status, waga, nośność dla całości podjętego projektu. Rzecz zatem sprowadza się do pytania o to, jak dzieło Lecha Witkowskiego czytałaby sama Radlińska. Byłoby to zatem sytuacją rewersu nie tylko w sensie odwrócenia sytuacji lekturowej, kolejności czy też biegu lekturowo wstecznego jako cofnięcia w czasie perspektywy prowadzonych analiz (ang. *reverse*), ale także odniesienie do bibliotecznej karty jako zapisanej listy czytelników danego dzieła – tu pozycji *Niewidzialne środowisko* – wśród których Helena Radlińska powinna także się znaleźć – i to nie tylko jako autorka rozważana w ostatnim dziele Witkowskiego, ale i przez to, że włączyła się w wysiłek o bardzo odpornej na historyczną zmienność wartości – namysłu nad całością wychowania, który także Lech Witkowski podejmuje. W swojej realizacji projekt niniejszego, jak już wiem, zbyt krótkiego tekstu sprowadzać się będzie zatem do dwóch gestów: przywołania wyobrażeń Heleny Radlińskiej o jakości odczytań – w tym także odczytań tradycji – oraz ujęcia w tej perspektywie analiz Lecha Witkowskiego⁴.

³ A. Szahaj, *Dlaczego Derrida (Markowskiego) zachwyca skoro (wielu) nie zachwyca?*, w: A. Szahaj: *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004, s. 136.

⁴ Równocześnie pozwalam sobie przyjąć, dla zyskania przestrzeni dla głównych analiz, iż nie wymaga szerokiego uzasadnienia stosowana tu perspektywa czytania „kogoś kimś”. Przytoczę ledwie dwa fragmenty z nadzieją, że uczynią zadość uzasadnieniom. Andrzej Szahaj: „Pisząc o czyichś poglądach, pracach, twórczości, możemy przyjąć z grubsza biorąc dwie metody postępowania: jedna polega na *pisaniu autorem*, którego omawiamy (pisaniu Derridą, Heideggerem czy np. Husserlem, aby wymienić tylko tych, którzy najczęściej stają się pokusą dla takiego zabiegu), druga na przekładaniu danych poglądów na jakiś inny język, zewnętrzny wobec dzieła” (A. Szahaj: *Dlaczego Derrida...*, s. 135). Lech Witkowski: „Wspomniana formuła »rozumienia za kimś« jest już praktycznym, automatycznym wprowadzeniem w świat autorytetu, którego wersję można by tylko przebić, jak myślę, zachętą do »myślenia kimś«, nie o kimś, jak pojawiające się wskazywanie na pożądane lub odrzucane przejawy »myślenia Heideggerem«” (L. Witkowski: *W tyglu paradoksów autorytetu (przechadzki filozoficzne w poszukiwaniu dyskursu)*. W: *Autorytet w życiu społecznym*. Red. S. Kowolik. Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2008, s. 17). Zwykle jednak jest tak, że czytając kogoś np. Heideggerem (jak się okazuje, to dla tej sytuacji lekturowej częsty przykład), ów głos Heideggera obiera się jako najpewniej lepszy od własnego, lecz wyrażający tezy przede

Kultura jako przestrzeń oddechowa

„Pisanie o Derridzie jest przedsięwzięciem zuchwałym”⁵ – pisze za Sarą Kofman Michał Paweł Markowski, rozpoczynając swoją książkę o Derridzie właśnie. Niemniej zdaje się, że każdemu pisaniu o kimś – zwłaszcza próbom ujęcia całozyciowego dorobku – towarzyszy pewien rodzaj zuchwałości, którą odpokutować można li tylko dbałością o możliwie wysoką jakość prowadzonej analizy i pułap standardów, które przyjmuje się u jej progu. W wypadku *Niewidzialnego środowiska* – książki Lecha Witkowskiego o twórczości Heleny Radlińskiej – dwie kwestie w statusie przedzałożeń wydają się wyznaczać bieg rozważań. Pierwsza dotyczy wizji kultury; drugą, wynikłą *de facto* z pierwszej, lecz najpewniej będącą także do autonomicznego potraktowania, jest strategia wypracowywania i upominania się o „oddech teoretyczny” dla odczytań przeszłości.

Kwestia pierwsza każe doszukiwać się rozbieżności lub podobieństw w postawach i programach badawczych tak Radlińskiej jak i Witkowskiego w horyzoncie całości ich rozważań. Rozważania naukowe Heleny Radlińskiej wydają się być tkane konstruktem kultury, którego sens w niezwykle skondensowany sposób oddała badaczka w tekście wydanym w 1945 pt. *Pojmowanie kultury*. Jego początek ujawnia osadzenie wywodu w następujący sposób: „W ujęciu poniższych rozważań kultura znaczy: uprawa i równocześnie jej plony oraz sposób korzystania z plonów. Praca kulturalna jest świadomym wprowadzaniem przemian do tego, co daje natura”⁶. Już tutaj należałoby dostrzec (z)obowiązującą dominantę wyobraźni teoretycznej Radlińskiej, nawiązującą do toposu gleby wraz z całym jego „skojarzeniowym” oprzyrządowaniem – zwłaszcza z wyraźnie wartościującymi określeniami jak jałowość, życiodajność, nieurodzaj, przerost, ale także innymi, świetnie dynamizującymi możliwości teoretycznego opisu przestrzeni kultury (a przecież o łac. *colere* ‘uprawa’, ‘dbać’, ‘pielęgnować’) dzięki nastawieniu na poszukiwanie głębi, upraw, warstwowości, wrastania i wyrastania, siania, rozkrzewiania, orania, melioracji. Bezpośrednio w odniesieniu do kultury, Radlińska ujmuje rzecz następująco: „Stopień kultury, mierzony wedle plonów, zależy od ilości odłogów i pustek. Od tego czy dla uprawy uruchomiono

wszystkim własne. W konkretnie próby, którą stanowi niniejszy tekst, osobną lekcją jest sytuacja, w której perspektywa głosu Radlińskiej jest tu poniekąd wymuszona niejako tematem książki Lecha Witkowskiego.

⁵ M.P. Markowski, *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Homini, Kraków 2003, s. 13.

⁶ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury*, „Oświata i Kultura” 1945, nr 3-4, s. 65.

siły wszystkie, czy tylko niektóre i od tego, jaki jest udział ogółu w spożyciu plonów. Dorobek kulturalny posiada tę właściwość, że używanie nie niszczy go, lecz pomnaża”⁷. Przenikliwość autorki ujawnia się tu choćby w tym, że dostrzega ona nawet to, co jest także niezaistnieniem plonu – zatem tkwiący tu potencjał – oraz wagę konieczności programowego dla sił społecznych wysiłku uruchamiania świadomego bycia człowieka w kulturowej tkan- ce. Mocniej jeszcze – bo z dużym kwantyfikatorem – rzecz podkreślona jest w innym miejscu: „Dla wprowadzenia i utrzymania kultury konieczna jest twórczość powszechna we **wszystkich** dziedzinach życia i **powszechne** spożytkowanie dziedzictwa kulturalnego [podkr. Ł.M.]”⁸. Nadto podkreśla także Helena Radlińska istotny dla każdej terażniejszości spłot przeszłości i przyszłości. Kultura pozawala nie tylko na anulowanie antagonizmu czasów, ale także na operowanie granicami wspólnot znaczeń zamiast granic geograficznych czy politycznych: „Dorobek kulturalny wiąże pokolenia i kraje, dzięki niemu wczoraj i jutro współlistnieją w każdym dniu terażniejszym”⁹. W tym kontekście także niniejsze rozważania należy określić jako czerpiące swe uzasadnienie z lekcji czytania kultury, które jest w stanie czerpać z potencjału połączeń sensu tekstów przed kolejnością chronologiczną i tym samym często wbrew opisowi faktograficznemu – ten wskazałaby przecież, że aby Helena Radlińska czytała jakieś teksty Lecha Witkowskiego, autor *Niewidzialnego środowiska* musiałby je spisać w przeciągu pierwszych trzech lat swojego życia. Akcentem dla pisarstwa i postawy Radlińskiej, jak się zdaje, programowym jest także podkreślanie konieczności jednoczesnego ujmowania kultury w porządku powszechności – jak to było wskazane nieco wyżej – i w perspektywie jednostkowej, albowiem: „Kultura jest tworem zbiorowym, lecz nie może powstawać inaczej niż przez twórczość poszczególnych ludzi”¹⁰. W tym też kontekście formułuje Radlińska doskonałą intuicję: „[...] co umożliwia nową twórczość życia?. Odpowiedź, która się narzuca, brzmi: wartościowanie tworów, postawa twórcy wobec środowiska”¹¹, i dlatego też: „Istotne dla kultury, dla życia zarówno jednostek jak i zbiorowości jest to, co się staje na tle puścizny, w imię dóbr wiekuistych – siłami człowieka”¹².

⁷ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 66.

⁸ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 67.

⁹ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 67.

¹⁰ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 67.

¹¹ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 71.

¹² H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 71.

Lech Witkowski w *Historiach autorytetu wobec kultury i edukacji*¹³ – swoim wcześniejszym książkowym rozważaniu kategorii autorytetu, dla którego *Niewidzialne środowisko* stanowi poniekąd kolejną odsłonę – w uruchamiania świetne, traktujące o Szekspirze analizy René Girarda. Autor *Teatru zazdrości* analizuje tu m.in. znamienne słowa Ulissesa z sztuki *Troilus i Cressida*: „Zupełnie nagle, w samym środku wersu, Ulisses wraca na ziemię i zaczyna się główna części jego mowy. W rzeczywistości jest ona ogólnym rozmyślaniem nad gwałtownym załamaniem się ludzkiej społeczności w ogóle, nad ruiną kulturowego porządku”¹⁴; i dalej już za Szekspirem:

„O, jeśli zachwiać rzeczy kolejnością,
Ową drabiną najwyższych zamysłów,
Choroba stoczy osiągnięcia! [...]”¹⁵.

Witkowski czyni ów fragment (w szerszym jeszcze brzmieniu) znaczącym i zobowiązującym mottem dla swojego mierzenia się z kategorią autorytetu, dla podkreślenia wspólnoty z Szekspirowskim „wołaniem o niezbędne ramy autorytetu, jako dostarczającego kryterium porządku, oparte na zdolności do różnicowania (się) i respektowania różnicy i wynikającej stąd hierarchii”¹⁶. W tej też wizji postuluje autor związanie autorytetu z normatywną postawą „strażnika braku”, co wywodzi ze świadomości podstawowego egzystencjalnie zagrożenia, sprowadzającego się do braku poczucia braku jako sytuacji bierności a często i samozadowolenia z przyjętego stylu życia, pomimo tego, że ów nie odwołuje się do jakiejś hierarchii znaczeń, przez co nie uzyskuje także horyzontu rozwojowych wyzwań. Tym samym, w tle tej postawy ujawnia się nieświadomość zaprzepaszczania kulturowych zobowiązań, płynących choćby ze statusu czy wielkości tych, którzy stanowili przeszłość i staraniami o własną ówczesną terażniejszość wyznaczali skalę wysiłku do podjęcia w trosce o jakość świata, którego się jest obywatelem. W 70-stonicowym artykule z 2008 roku Witkowski, którego napisanie stało się zaczynem dla powstania kolejnych książek o autorytecie, Witkowski formułuje myśl następującą: „Nie kryjąc własnego nastawienia normatywnego, powiem już na wstępie, że zamierzam dalej śledzić rozmaite ujęcia

¹³ L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

¹⁴ R. Girard, *Szekspir. Teatr zazdrości*, przeł. B. Mikołajewska, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996, s. 207.

¹⁵ W. Shakespeare, *Troilus i Cressida*, przeł. M. Słomczyński, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1985, s. 38.

¹⁶ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, s. 87.

problemu autorytetu, prowadząc do ich zwieńczenia pewną koncepcją wyłaniającą się z kultury, z moich lektur i obserwacji, mianowicie autorytetu jako »strażnika braku«, wspierającego troskę o rozpoznawanie deficytów potencjału, pułapek czy zagrożeń (np. Scyllą i Charybdą), co może mieć zastosowania w rozmaitych obszarach naszych działań pedagogicznych. Pozostają przejęty narastającym od lat poczuciem, że dla dobra człowieka we współczesnej kulturze musi zacząć skuteczniej przebijać się wizja »człowieka kultury«, jak i kultury sprzyjania rozwojowi człowieczeństwa jako troski o kulturę »bycia w świecie«, w którym myślimy i działamy z perspektywy niezapominania o tym, że jesteśmy skazani na wydziedziczenie z kultury (jako przestrzeni dziedzictwa symbolicznego) i to także wtedy, gdy podejmujemy wysiłki twórczego wrastania w tę przestrzeń¹⁷. Tak zarysowany przez Witkowskiego projekt prowadzi do normatywnego określenia kulturowej wizji autorytetu symbolicznego, na którego postawę wyjściową składa się stosunek do przeszłości, widzianej także jako przestrzeń strategii wartościowań do zaczerpnięcia, niejednokrotnie upominającej się swą wielkością o upamiętnienie w trybie ożywienia, a więc uruchomienia jakiegoś tekstu do działania w opisie teraźniejszości – zwłaszcza w roli dawcy (choćby sugestii) języka ów opis mogącego udźwignąć¹⁸. Kontakt z kulturą jest więc kontaktem z głosem niewspółobecnym. We wspomnianym tekście z roku 2008, zatem sprzed kolejnych: *Wyzwań autorytetu*, *Historii autorytetu*, *Przełomu dwoistości* i *Niewidzialnego środowiska*, czytamy: „Cudza mowa ma stanowić nie tylko wsparcie czy oparcie, ale wręcz życiodajną glebę, z której może wyrastać, stopniowo kiełkując, wartościowy byt autonomiczny”¹⁹. Idzie więc o poszukiwanie słownika, więc mowy dla budowania autonomii własnego głosu – aczkolwiek – jak pisze Witkowski – „dylematy i rozstrzygnięcia epistemologiczne i aksjologiczne są tu wzajemnie splecione”²⁰.

W ostatnich cytatach – poza programem, który jak sądzić by można, podzielałaby także Helena Radlińska – dostrzec można znamienne użycie przez autora *Niewidzialnego środowiska* wykorzystanie istotnych dla Radlińskiej kategorii: splotu, gleby i wzrastania. Stawiając ten ostatni akcent

¹⁷ L. Witkowski, *W tyglu paradoksów autorytetu...*

¹⁸ Por. zwłaszcza wstęp do: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, s. 16.

¹⁹ L. Witkowski, *W tyglu paradoksów autorytetu...*, s.18. Zawarta w tym przytoczeniu teza wydaje się trzonem podejścia, które postuluje jej autor. Jako że w toku wywodu, z którego fragment został wyjęty, słowa stanowią komentarz do myśli Michaiła Bachtina, zasadnym jest przeszukiwanie źródeł i wątków dla rozważań o autorytecie inicjujących w wcześniejszej jego książce: *Uniwersalizm pogranicza*.

²⁰ L. Witkowski, *W tyglu paradoksów autorytetu...*, s.16.

przejdźmy teraz do drugiej z zapowiedzianych tu wstępnych kwestii do omówienia. Od razu zaznaczmy, że jeśli mowa tu o trosce o oddech teoretyczny, to nie w sensie wytnięcia – raczej chodziłoby o pracę nad postawą wobec dziedzictwa, której odpoczynek nie dotyczy; wspomina Susan Sontag słowa Eliasa Cantettiego: „Próbuję sobie wyobrazić, jak ktoś mówi do Szekspira: »Odpierz się!«”²¹. Okazuje się zatem, że ów oddech teoretyczny staje się kwestią, o którą ubiega się swoją książką autor *Niewidzialnego środowiska*, choćby formułując jedno z pytań leżących u początku jej zamierzeń: „[...] jak odzyskać tradycję wysiłku pedagogicznego, aby nadać naszym wysiłkom większą rangę, głębszy oddech i szerszą perspektywę?”²². Jest to na rzeczy o tyle, że w czytaniu tradycji ów oddech może także występować jako nazbyt wąski lub płytki czy też wreszcie może go w ogóle nie być, jak to w swoich rozważaniach jakości i wypełniania wyzwań namysłu nad przeszłością nazywa Witkowski: „Nie znamy na ogół własnej historii myśli czy idei albo często jest to wiedza powierzchowna, z drugiej lub z trzeciej ręki. Zarazem historia zbyt często dociera do nas pozbawiona oddechu teoretycznego, poza ozdobnikami dowodzącymi rzekomo erudycji, a faktycznie odwołującymi od powagi stosunku do tradycji, w tym zwłaszcza do historii idei w nią wpisanej”²³. W innym zaś miejscu: „Co więcej, pisanie historii pedagogiki społecznej w kategoriach jedynie »szkół«, i to jeszcze wąsko osadzonych, uniemożliwia widzenie całości postawy społecznej u twórczyni jak Radlińska odstającej od typowych następców, a tym bardziej postawy odniesionej do całości pedagogiki i zobowiązującej dla niej jako nauki widzianej integralnie. U niektórych następców Radlińskiej nie spotykamy porównywalnej wartości dokonań, jej dorobek jest często psuty, niedoczytany, lekceważony, pozbawiony oddechu teoretycznego”²⁴. Byłby więc ów oddech teoretyczny związany z postępowaniem wedle ścieżek sensu lub też tematów, nie dyscyplinarnych ram(ek), które zatrzymują myśl, gdy ta dopomina się o kontekst z perspektywy jakiegoś podziału akademickiego zewnętrzny, zaś z perspektywy zgłębianego pytania, którego wysiłek dotyczy, tkwiący być może w samym jego środku, stanowiąc tu sedno sprawy. Albo jeszcze inaczej: idzie o działania wedle świeżych metodologicznych nastawień, które dają szansę nie tylko

²¹ S. Sontag, *Pod znakiem Saturna*, przeł. D. Żukowski, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2014, s. 212.

²² L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2014, s. 79.

²³ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 70.

²⁴ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 74.

na ukazanie się przez perypetie historyczne zagubionej lub nigdy szerzej nie ujawnionej tradycji, ale choćby i na jej drugie, trzecie czy kolejne życie, aż po paradygmatyczną postawę lektur zawsze niedokończonych, ciągle się o nowy wymiar odczytania dopominających, jako podwójne zobowiązanie: wobec minionych wielkości i przyszłych szans.

Witkowski zatem uruchamia nie tylko przywoływaną tu perspektywę czytania „kimś”, ale wręcz oddychania „kimś”, gdzie kwestia interesowności podejmowania takiego aktu i życiodajności płynących zeń zysków jest niemal dosłownie tu ujęta. Świetnie oddaje to przywoływana już tutaj Susan Sontag, gdy zastanawia się nad „etyką uwielbienia”, którą oddają teksty Eliasza Canettiego; pisze więc tak: „Canetti chwali Brocha za to, że jego dzieła przekazują nam »bogate doświadczenie oddechu«. To największy i najdziwniejszy komplement w jego ustach, złożył go zresztą także Goethemu (najbardziej oczywistemu z jego idoli) – w jego dziele wyczytuje rozkaz: „Oddychaj!”. Oddychanie jest zajęciem bodaj najradykałniejszym, jeśli uznać je za wyzwolenie od wszelkich innych potrzeb, takich jak robienie kariery, zyskiwanie reputacji czy gromadzenie wiedzy”²⁵. Wpisana w oddychanie radykalność – wszak nie można inaczej – dobrze nazywa strategię przeszukiwania humanistyki, którą przyjął Lech Witkowski z centralną dla niej wizją autorytetu symbolicznego, którą można by oddać także innym jeszcze dopowiedzeniem Susan Sontag: „różnorodność naszego świata w znacznej części składa się z różnorodności naszych przestrzeni oddechowych”²⁶.

Dlaczego Radlińska (Witkowskiego) zachwyca skoro (wielu) nie zachwyca?²⁷

Lech Witkowski pisze o twórczości Heleny Radlińskiej świadomie i jawnie wbrew dyscyplinarnym podziałom i nieraz wbrew także badaczom w całej swojej aktywności akademickiej zajmujących się pedagogiką społeczną. Z jednej strony w proteście przeciwko „oswojeniu” Heleny Radlińskiej, „uporządkowaniu” jej dorobku i sprowadzenia obecności w nowej literaturze do konwencjonalnych przytoczeń; z drugiej, jak podkreśla sam autor *Niewidzialnego środowiska*, w pracy samokształceniowej – w trybie

²⁵ S. Sontag, *Pod znakiem Saturna...*, s. 212–213.

²⁶ E. Canetti, *Hermann Broch. Przemówienie z okazji jego pięćdziesiątych urodzin*, przeł. M. Przybyłowska, w: E. Canetti, *Sumienie słów*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 23.

²⁷ Podtytuł jest w swoim brzemieniu nawiązaniem do tekstu Andrzeja Szahaja, *Dlaczego Derrida (Markowskiego) zachwyca skoro (wielu) nie zachwyca?* w: A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury...*

kontynuacji zamierzeń zawiązanych już wcześniejszych swoich dziełach. Jednakże kilka warstw toczonej opowieści, silnie podkreślana normatywność i gęsta narracja sprzeciwu wobec wcześniejszych odczytań dorobku Radlińskiej, wreszcie szerokość uruchomionego w jej wywodach horyzontu kontekstów czy tak znaczna objętość dzieła każą nieco więcej uwagi poświęcić temu, co skłoniło autora do zaryzykowania wysiłku w skali, której książka tego formatu i w tym trybie narracji domagać się musi.

W *Niewidzialnym środowisku* autor po wielokroć podkreślił genialność Heleny Radlińskiej. Oto jeden z dość licznych fragmentów, w których określenie to zostało dosłownie wyrażone, choć przecież więcej jest jeszcze takich, które sensem swoim do tych samych ocen pretendują czy wręcz dobitniej je wygłaszają. Pisze zatem Witkowski: „Spór toczę o jakość dominujących narracji w polskiej pedagogice społecznej, która z sobie znanych czy raczej nieznanymi powodów do dziś nie umiała stanąć na wysokości zadania, jakie pojawiło się przed nią także pod wpływem tego – zważywszy na wszystkie przeszkody i wysiłek – **jedynego genialnego dokonania** w jej historii, które można by jedynie porównywać z największymi klasykami innych dyscyplin”²⁸. Z jednej strony możemy w odwołaniu do bycia geniuszem odnaleźć potrzebną dla wywodu hiperbolizację. Nadaje to wywodowi i jego wartościowaniu wyrazistości, wszak świadomy swego pióra autor dysponuje wachlarzem narracyjnych gestów, którymi układa hierarchię przedstawianych myśli i adresatów swoich komentarzy – łatwa i często krzywdząca jest afirmatywność binarna, dysponująca jedynie swym maksimum lub brakiem (podobnie szkodliwa bywa negacja, gdy łatwo przekreśla się całość dorobku lub nie dostrzega się żadnych w nim uchybień, słabości). Warte podkreślenia jest i to, że nie idzie tu o „genialną intuicję”, jak na przykład określa Witkowski wskazanie Aleksandra Kamińskiego na analogię dokonań Heleny Radlińskiej i myślenia cyberentycznego²⁹, lecz o genialność postaci, zresztą w tym kontekście możliwej do dostrzeżenia dopiero jako owoc perspektywy, którą autor ujął w *Historia autorytetu wobec kultury i edukacji* następująco: „Autorytet widziany w relacjach międzyludzkich to przede wszystkim postać. Nie ma szans na rehabilitację autorytetu w praktykach edukacyjnych, w których chodzi tylko o tezy, teorie, umiejętności czy kompetencje, streszczenia testy i zaliczenia, egzaminy i stopnie. Edukacja w pełnym rozumieniu wymaga spotkania z żywymi, prawdziwymi ludźmi i ich żywym myśleniem. Edukacja, wychowanie i rozwój wymagają odniesienia do wartościowych

²⁸ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 54.

²⁹ Por. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 154.

postaci³⁰. Zresztą wydana w roku 2011 książka, jako druga odsłona rozważań o autorytecie, staje się tu zapowiedzią następujących po nich dzieł: *Przełom dwoistości* i *Niewidzialne środowisko*, przy dodatkowym (w tym kontekście bo przecież stanowiącym osobno) „wypożyczeniu” w dyskurs krytyczny dziełem *Edukacja i sfera publiczna* (2010). W tym też ostatnim tekście, który również jako metodologiczny komentarz do późniejszego przecież *Niewidzialnego środowiska* warto traktować, odnaleźć można choćby wyznanie następujące: „Pragniemy podkreślić, czego nie odróżniają nasi krytycy, że bliska nam jest idea radykalności nie w sensie ekstremizmu, ale w sensie dogłębności zaangażowania, o którym J. Dewey pisał i mówił, iż jest istotą radykalności prawdziwej demokracji. Nie wolno o takiej radykalności zapomnieć. Pozostaje bowiem, podobnie jak nowoczesność, imperatywem, który trzeba umieć zawsze od nowa wypełniać nową treścią, korygując własne ograniczenia i iluzje”³¹. Powstaje tu zatem częściowa zapowiedź – zresztą jedna z wielu – podejścia, które Witkowski w analizach twórczości Heleny Radlińskiej stosuje, wystawiając siebie, jako autora, na zadanie głębokiego z założenia odczytania w postawie jawnie normatywnego zaangażowania i nastawienia samokorygującego prowadzony wywód, co domaga się traktowania także własnej narracji jako narracji właśnie³².

Niemniej zapytajmy o rozważaną tu kwestię niejako dosłownie: czy Helena Radlińska jako twórczyni całościowego programu dla pedagogiki była genialna? Czy jej postawa i twórczość emanuje „humanistyczną genialnością”³³? Czy to umysł genialny? Od sformułowania odpowiedzi bardziej zdaje się kłopotliwe samo pytanie. Zwłaszcza, że w mocy wydają się pozostawać zastrzeżenia wobec podobnych kwestii, które stawiał ponad dwadzieścia lat temu Andrzej Szahaj: „Kto obwołany będzie geniuszem? Strażnicy modernistycznych wartości powiedzą: ten, który odkryje nieznane jeszcze aspekty

³⁰ L. Witkowski, *Historie autorytetu...*, s. 741.

³¹ H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 33.

³² Warto, być może, podkreślić tutaj i to, że dogłębność lektury nie jest tu jakimś sentymentalnym roszczeniem, które stosuje się wobec każdej czynności czy czytania w ogóle. Tak postawiony programowy postulat domaga się krytycznego widzenia siebie jako narratora, więc stosowania wobec własnego tekstu dostępnych narzędzi analitycznych, również troski o kontekstowy horyzont tekstów dla danego „zewnętrznych”, dzięki którym pozwala się mówić mu mocniej, ale także mówić mu więcej lub inaczej niż to w momencie jego powstania było możliwe, łącznie z sensami, których nie podejrzewał sam autor. Pogłębiona lektura jest więc kwestią problematyzowania nastawienia wobec tekstu.

³³ Por. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 248.

świata i ludzkich możliwości twórczych, ten, który przybliży nas do Prawdy naukowej, filozoficznej czy artystycznej. Jednakże nikogo takiego nie będzie i... nigdy nie było. Co robili w takim razie geniusze przeszłości i co będą robić Wielcy przyszłości? Zawsze to samo: powoływać do życia i skutecznie perswadować nowe *metafory* bądź też odświeżać stare. Historia kultury europejskiej to historia metafor organizujących nasze myślenie, geniusze zaś to ich wynalazcy i często skuteczni nakłaniacze do myślenia nimi³⁴. *Niewidzialne środowisko* Lecha Witkowskiego znaczną części merytorycznego impetu wywodu czerpie z momentu właśnie „genialnego” nazwania przez Radlińską jakiegoś fenomenu – zwłaszcza w powiązaniu z jego odkryciem czy też postulowaniem. Tropienie u Radlińskiej kategorii splotu, urządzenia, gleby, wrastania pozwala na analizy dla tekstu kluczowe, a jednocześnie nie osobne, lecz rozgrywające się w szerokim planie wcześniejszych tekstów Lecha Witkowskiego. W tym sensie Radlińska jest genialna. Zresztą dodać tu trzeba jeszcze chyba i to – podnosząc ów kategorialny szczyt jakiegoś uznania w kontekście naukowym – że owa genialność działać może jeszcze synergicznie lub też równoległe z postawą zaangażowania w myśl, którą się tworzy, stając się przykładem postawy stanowiącej punkt odniesienia dla kolejnych zuch(walc)ów podobne wyzwanie podejmujących. Czy jest bowiem Radlińska genialna, jak chce Witkowski, jako jedyna? W odpowiedzi musiałaby powstać burzliwa najpewniej reakcja całościowych, pożytecznie dla myślenia pedagogicznego konkurencyjnych lektur innych twórczości postaci.

Oczywiście, można pytanie o ową genialność zbagatelizować jako nieistotne, wszak „genialności” może być wiele, jako że dla każdego ktoś może być autentycznie genialny. Kłopot w tym, że jest zupełnie innym roszczeniem przeszukiwanie humanistyki dla siebie, w odpowiedzi na własną idiomatyczność losu, a innym dla samej humanistyki z wyczuleniem na potencjał całościowego myślenia o niej, ze stabilną wersją projektu dla niej. Acz porządki te są wzajem splecione – zdaje się dobrym tego splotu wyrazem mógłby być Kantowski imperatyw kategoryczny, który osadza indywidualność własnego chcenia w kontekście namysłu nad prawem pretendującym do rangi powszechnego. Zresztą w kontekście *Niewidzialnego środowiska* rzecz tu rozważana jest istotna o tyle, że dla Lecha Witkowskiego kategoria genialności jest jedną z osi strategii uprawiania humanistyki: „niezbędne jest samokształcenie przez pryzmat całościowego zmierzania się z dokonaniem uznany przez nas za wielkie, znaczące, a przynajmniej fundamentalne.

³⁴ A. Szahaj, *Wszystko już było. (W odpowiedzi na pytanie: Jak zostać geniuszem w epoce postmodernizmu?)*, w: A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury...*, s. 60.

Musimy bowiem wniknąć w to, co zawdzięczamy »geniuszowi wewnętrznemu« dzieła czy postaci, z jaką się próbujemy zmierzyć, chcąc wchłonąć i przetworzyć impulsy, jakie jej zawdzięczamy. Mówiąc krótko, trzeba umieć zdać sobie sprawę z tego, kto i dlaczego jest dla nas wręcz genialny³⁵. Nie idzie o więc wisienkę na torcie analiz w postaci skonsumowania jakiegoś zachwyty orzeczeniem o genialności, lecz o programowe poszukiwanie postaci genialnej, jako takiej, która w całości poddana krytycznej próbie obroniła swoje prawo do aktualizacji teraźniejszości, z której jest czytana, stając się tym samym niezbędnym uczestnikiem owej nowoczesności często niejako pomimo tego, że nie jest wobec niej współobecna. Właśnie w tym też miejscu – ze wsparciem przytoczonego wywodu Andrzeja Szahaja – upatrywałbym podstawowej przeszkody dla nazbyt łatwych skreśleń tezy Witkowskiego o genialności Radlińskiej, jakoby tezy postawionej na wyrost, nazbyt pompatycznej czy też niesprawiedliwie dystansującej w hierarchii uznania dokonań inne postaci.

Zdaje się zatem, że Witkowski zetknął się z geniuszem w całej rozciągłości tkwiącego w tym spotkaniu obosiecznego potencjału relacji z autorytetem – nie ma tu przecież dla czytelnika żadnej gwarancji bezpieczeństwa i także czytanie Radlińskiej niesie w sobie – poza wachlarzem określanych a być może czytelnikowi po raz pierwszy nazywanych zadań rozwojowych – bogatą paletę możliwych „zysków” sadomasochistycznych (jak moglibyśmy to określić w Frommowskim układzie znaczeń), choćby w opcji bezrefleksyjnych podporządkowań czy pochopnych przemilczeń. Z drugiej znowu strony autor *Niewidzialnego środowiska* odnalazł zatem Radlińską w sytuacji, gdy wstała się już niewspółobecna i w tym sensie bezbronna, na co Witkowski odpowiedział podjęciem się mozolnego nieraz wyłuskiwania fragmentów i zaangażowaniem w przysporzenie spuściznie autorki „szerszego oddechu teoretycznego”, co wynagradzane zostaje spotkaniem z „genialnymi intuicjami” i wywołuje w lekturach autora rozwojowe wstrząsy. Najwyraźniej autor *Wyzwań autorytetu* najprawdopodobniej znalazł się w samym środku sytuacji rozważanej na wielu stronach swoich wcześniejszych dzieł; w 2009 roku pisał programowo: „Powstają tu tymczasem zręby dla postulowanej przeze mnie wizji kulturowej autorytetu symbolicznego, w którym paradygmatycznym punktem wyjścia jest stosunek do »wielkich filozofów«, a także nieredukowalny pluralizm afirmacji wielkości czy statusu bycia »klasą« w rozmaitych obszarach wiedzy. Kontekstem wyjściowym jest wizja kultury jako pamięci symbolicznej tekstów, które mają pozostać dla

³⁵ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 31.

nas żywotne, życiodajne pomocne w poszukiwaniu własnej drogi myślowej, w kształtowaniu wyobraźni i dyscypliny twórczej”³⁶. Kontekst ten wydaje się przydawać gęstości tłu prowadzonej przez Witkowskiego narracji.

Współ(not)a pojmowania tekstu

Helena Radlińska poświęciła na rozważanie społecznych uwarunkowań i kulturowego potencjału książki... całą książkę. Lektura samego spisu treści tomu *Książka wśród ludzi* wprawia w zakłopotanie. Zakres i różnorodność zagadnień pozostawia w poczuciu wyczerpania tematu, zdawałoby się niewyczerpalnego – co więcej w jakichś całościowych próbach do ujęcia jedynie metaforycznie czy wręcz enigmatycznie, gdy Radlińska jest u bardzo dosłowna i prowadzi narrację bez niedopowiedzeń i skrótów. Świetnie widać zdolność badaczki do całościowego widzenia spraw lub też – jeśli nazbyt romantyzujące jest tu wskazywanie na jakiś wyjątkowy talent – gotowość do podjęcia wysiłku, by taką kompletność budowanej perspektywy osiągnąć.

Jak się okazuje, autorka Oświaty i kultury wsi polskiej wypracowała nastawienie mocno zbieżne z tym, które promuje w swojej fenomenologii czytania Lech Witkowski. Jest tu zatem nade wszystko świadomość wagi oporu wobec zła biernego czytania, dla którego gestem przeciwnym byłoby danie szansy zrealizowania się aksjonosnego potencjału tkwiącego w dziełach o randze klasyki, więc w kontekście zmagania się z kulturowym wydziedziczeniem upominanie się o hierarchię znaczeń: „Obcowanie z wielkimi dziełami – pisze Radlińska – uczy sztuki – dla rozwoju Rzeczypospolitej koniecznej – sztuki wybierania. Wśród sprzecznych opinii i interesów, wśród chaosu rozmaitych sposobów pojmowania, wskazuje źródła oraz wspólne cele i wzajemne związki. [...] Książka powołana jest do przewycięzania zła, które niesie bierne poddawanie się oddziaływaniu prasy, radia, kina. Spożytkowując ich podniety, wybierając wśród nich – czytelnik książek wzbogaca swe życie w dowolnym, ponawianym po wielokroć obcowaniu z dziełami, tworzonymi nie na jedną chwilę. We własnym wyborze książki, w przemyśleniu jej treści z własnego punktu widzenia – wyzwała się duchowo i stwarza w sobie karność czciciela spraw wielkich”³⁷. Zwłaszcza owo zespolenie sugerującego autonomię wyzwolenia duchowego i jednocześnie swoim sensem korespondująca z rygorem, groźbą uwiedzenia czy wręcz zniewo-

³⁶ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2009, s. 16.

³⁷ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 28.

lenia karność czciciela spraw wielkich, dobrze pokazuje, że dla Radlińskiej obecność w tekstowym świecie nie może być ujęta jakąś sentymentalną zachętą do czytania czegokolwiek. Stawka jest wysoka, bowiem: „Gdy istnienie źródeł uchodzi uwagi, gmatwają się wartości. Zdobywcze techniki bez zdobyczy ducha służą uciskowi i złu”³⁸. Przy tym jeszcze stawiana jest teza, iż nie może być tu miejsca na jakieś uśrednianie i półśrodki – czy mniej nawet niż to ostatnie, jeśli wspomnimy wskazaną przez Radlińską groźbę „ćwierćwiedzy”³⁹ – albowiem: „Wystrzegać się trzeba »wyprowadzania przeciętnej«. Należy dostrzec całe bogactwo typów, potrzeb i poczynai. Ogół czytelników składa się z niepodobnych do siebie, odrębnych światów”⁴⁰. W Niewidzialnym środowisku Lech Witkowski rzecz wyraża m.in. w formie podkreślania wagi świadomego konstruowania perspektywy interpretacyjnej, która pozwalać może choćby na uwypuklenie strategii myślowej czytanego autora jako cennej poznawczo ścieżki zmagania się z jakimś wyzwaniem, co może okazać się największym zyskiem z lektury, i jest możliwe bowiem: „Czytając, mamy zarazem dostęp do sposobu czytania samego autora, który o tym często pisze nie wprost”⁴¹.

Osobno można by tu jeszcze podawać wiele fragmentów, w których Radlińska uruchamia obecne także w nastawieniu Witkowskiego perspektywy – np. dostrzeżenie konieczności lektury indywidualnej i osobotwórczej wystawionej zawsze na zagrożenie redukcji kulturowej, podkreślanie jałowości „zbyt uroczystego”, pomnikowego traktowania wielkości lub wagi estetyki przełomu w czytaniu tradycji. Jeśli Witkowski stwierdza: „W sumie więc kluczowe staje się doprowadzanie do operacji epistemologicznej w czytaniu jako rozeznawaniu się przez czytającego w tym, co ważne”⁴² to jest to bliskie postawie, którą sugerują teksty Heleny Radlińskiej. Niemniej, można też z ich perspektywy rozważyć kilka momentów potencjalnej niezgody wobec projektu Witkowskiego. Choćby w kwestii nastawienia oscylujących wokół kategorii autorytetu koncepcji pedagogicznych na elitarność w tym sensie, że pułap standardów kulturowego bycia, który z Niewidzialnego środowiska się wyłania, jeśli jest do osiągnięcia to dla nielicznych – i to wyłącznie na poziomie jakiegoś minimum, bowiem sytuacja wydziedziczenia kulturowego nie jest do przezwyciężenia. W tym duchu może zabrzmieć uwaga Radlińskiej

³⁸ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 69.

³⁹ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 233.

⁴⁰ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 135.

⁴¹ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 176–177.

⁴² L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 176.

z 1934 roku: „Nieliczne i ułamkowe opracowania polskie w niedostatecznej mierze uwzględniały człowieka nie należącego do elity”⁴³. Kontekst ten kontynuować można także, zauważając pewien charakterystyczny, powtarzający się moment w tekstach Heleny Radlińskiej, w którym dokonuje ona płynnego „przejścia” pomiędzy myśleniem analitycznym i przełożeniem go na projekt instytucji – od tez normatywnych do realizowania „urządzeń” w duchu dążenia do „urzeczywistniania ideałów”⁴⁴; będzie jeszcze o tym mowa. Inna kwestia mogąca stanowić pole niezgody wiąże się z fikcjonalizacją czytelnika, której zawsze autor dokonuje. W ujęciu Radlińskiej, jej konsekwencją winno być w większości ukrycie warsztatu pisarskiego (badawczego) oraz unikanie erudycji. W kontekście opracowań historycznych, Radlińska ujęła rzecz następująco: „Autor opanowawszy w pełni materiał faktyczny, przedstawić go powinien licząc się z psychiką czytelnika i podstawowymi założeniami udostępniania zdobyczy historii. W sposób, który mu wskażą wiedza i intuicja, ma wprowadzić czytelnika za kulisy wydarzeń i równocześnie pokazać, jak się wydziera przeszłości tajemnicę prawdy. Warsztat historyka powinien stać otworem dla czytelnika (bez szczegółów techniki i erudycji) ze staraniem o to, by czytelnik przyswajał sobie metodę historycznego myślenia”⁴⁵. Ów postulat uwzględniania przeżyć czytelników podkreśla autorka wielokrotnie. Książki Lecha Witkowskiego mają niezwykle rozbudowaną warstwę metanarracji, gdzie dochodzi do ciągłego samokorygowania i gruntowania stylu i pozycji, z której dokonywane są analizy. Metanarracja – więc opowieść o opowieści, którą się właśnie czyni – jest jednak zawsze dla narracji obciążająca; co więcej jest to namysł lekturowo wymagający i nie sposób stronić tu od często erudycyjnych odniesień, które zresztą stanowią także w znacznej mierze tkankę właściwego wywodu.

Niemniej najszerszym polem rozminięcia względem wizji tekstu mogłaby stać się kwesta obiektywizacji jego wygłosu, o którą Helena Radlińska się wyraźnie upomina; np. „Trzeba bowiem łączyć umiejętność ożywiania »minionej rzeczywistości«, ukazywania i odnajdywania jej uroku i wagi, z tym, co stanowi najdonioślejszy postulat metodyczny – z wprowadzeniem w »myślenie historyczne«. Trzeba nauczyć, jak się strzec nawykowych połączeń myślowych, łatwych, usypiających rozumowanie, analogii. Wyostrzyć wzrok, wdrażać do sprawiedliwej, beznamietnej oceny”⁴⁶. Zwłaszcza ta

⁴³ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 219.

⁴⁴ Por. np. H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 182.

⁴⁵ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 221-222.

⁴⁶ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 233.

ostatnia kwestia, jako spór dotyczący możliwości zrzeczenia się perspektywy interpretacyjnej i osiągnięcia niezapośredniczonego kształtu wiedzy, który na dodatek udaje się przekazać, może okazać się polem rozbieżności⁴⁷. Przejdźmy teraz do części, w której przedmiotem podobnej analizy będzie kwestia nastawienia wobec tradycji.

Współ(not)a pojmowania tradycji

Helena Radlińska upominała się o świadomość dziejów wychowania na każdym etapie swoich starań o namysł i działanie pedagogiczne. „Poznanie dziejów naszej pracy oświatowej – pisze w jednym ze swych wczesnych tekstów – jest niezbędne zarówno dla historyka rozwoju społecznego, jak i dla dzisiejszej czynności na polu oświaty”⁴⁸. Samą wiedzę o możliwej skali i potencjale osadzenia pedagoga w tradycji oznaczała jako konieczną do wypracowania świadomości, wręcz mniej niż minimum myślenia o historii wychowaniu. W referacie wygłoszonym w 1920 roku badaczka wyznaje w kwestii badań historycznych, iż „równoległe z poszukiwaniami szczegółowymi pójść winno kreślenie dróg dla przyszłych badań, szukanie metod, stawianie zagadnień historyczno-pedagogicznych. Jest to konieczne dla zapobieżenia zbytniemu chaosowi i niedostateczności w wyzyskiwaniu źródeł. Dotychczas brak prób konstrukcyjnych, opartych na dzisiejszym stanie wiadomości i zainteresowań. Nie posiadamy nawet przeglądu stanu wiedzy o dziejach wychowania”⁴⁹. W przytoczonej wypowiedzi właśnie owo „nawet” funkcjonuje jako oznaczenie przedwstępnych konieczności dla dopiero rozpoczęcia właściwego rozważania strategii wyzyskiwania przeszłości dla myślenia pedagogicznego. To minimum jest kwestią podjęcia postawy metodologicznej krytyczności przez analizy prowadzące do określenia stopnia nasycenia badań historyczno-pedagogicznych, przeszukiwania przeszłości pod kątem obszarów w dziejach badawczo nietkniętych lub źle czy nie dość eksploatowanych. Znaczną obawą przed bezpowrotnym zatraceniem znaków przeszłości zdradza Radlińska skalę dostrzeganego w dziejach potencjału dla myślenia o współczesności. We wspomnianym referacie padają tak-

⁴⁷ Por. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 453.

⁴⁸ H. Orsza, *Początki pracy oświatowej w Polsce*. „Przewodnik Oświatowy” 1912, z. 9, s. 334.

⁴⁹ H. Orsza-Radlińska, *W sprawie badań historyczno-pedagogicznych*, w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświaty*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 11 [podstawą tekstu jest referat wygłoszony w 1920 w Podkomisji Warszawskiej Komisji Historyczno-Pedagogicznej do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa, opublikowany potem na łamach „Przeglądu Historycznego”].

że słowa następujące: „»Dawność« wbrew utartym mniemaniom nie jest jednoznaczna z przeżytkiem, z zabobonem, z ciemnotą. Jest częstokroć świadectwem kultury, wypracowanej zbiorowo, ułatwiającej nową twórczość. [...] Pozbywanie się przeżytków nie wyklucza utrzymania lub nawet nawrotów do tradycji. W rzeczywistości społecznej zachodzą obok zjawisk zaniku przestarzałych form – zjawiska ich odnowy, nadawania im innego znaczenia przez włączenie do współczesnego kształtu stosunków. Nie wszyscy to dostrzegają”⁵⁰. Dopomina się zatem badaczka o wypracowywanie zdolności do aktualizacji tradycji myśli o wychowaniu i praktyki oświatowej, niemniej kapitał ówczesnej formacji intelektualnej nie musi być jeszcze dla tego zadania wystarczający. W 1910 roku Radlińska stwierdza w zdaniach dobitnie krótkich: „Nie umiemy orientować się we własnym dorobku”⁵¹, i dalej: „Pracujemy z osobna”⁵². Ta samotność badacza i twórcy rzeczywistości wychowawczej – tu ujmowana bardziej jako zjawisko niż sytuacja biograficznie dojmująca – wydaje się rodzić obawy płynące z troski o polską pedagogikę jako szansę wybicia się na niepodległość. Jednocześnie jednak tłem jest tu także podkreślanie konieczności budowania archiwum historii wychowania. Staje się w tym dążeniu Helena Radlińska wielkim sprzymierzeńcem Stanisława Kota⁵³, którego wysiłki przełożyły się na kapitał dla nowoczesnej polskiej historii wychowania wręcz założycielski.

A zatem raz jeszcze podkreślmy: dla Radlińskiej świadomość dziejów wychowania była kwestią pierwszej wagi. Z pewnością niebagatelny i jednocześnie trudny do oszacowania był tutaj także kontekst osobisty. Radlińska dwa razy utraciła większość własnego archiwum – w dwóch wojnach spłonęły notatki dla przygotowywanych projektów, gotowe już rękopisy książek i inne nagromadzone z antykwaryczną najpewniej dokładnością materiały. Po latach strata nadal wydaje się niezatarta. W liście z 15 IX 1947 roku Helena Radlińska zwraca się z prośbą do Jana Hulewicza o udostępnienie sprawozdań i protokołów z działalności Krakowskiego Towarzystwa Naukowego. Sam Hulewicz wyznaje: „Trudno domyślać się, jakie względy pozanaukowe skłoniły w r. 1947 Radlińską do nawrotu do tematyki pierwszy raz naświetlonej w r. 1913”⁵⁴. Być może nie było tu żadnych pozanaukowych

⁵⁰ H. Radlińska, *Twórcza siła tradycji na wsi*, w: H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979, s. 219.

⁵¹ H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej...*, s. 3.

⁵² H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej...*, s. 4.

⁵³ Por.

⁵⁴ J. Hulewicz, *Wstęp*, w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej...*, s. XXV.

względów w tym sensie, że Radlińska zawsze szukała całościowego oglądu przeszłości wychowania – dążyła do szczerzego wypełnienia opisu dziejów, więc jeśli jakaś kwestia stanowiła tu lukę, to jednocześnie niosła z sobą niedezaktualizującą się konieczność omówienia.

Uderzającym jest i to, że „nerw” historyka nie przestawał się uaktywniać w poczynaniach badaczki także tam, gdzie swoje wysiłki inwestowała w działania społeczne. Jak stwierdza Jan Hulewicz, „U Radlińskiej prace z historii oświaty jak najściślej wiązały się z praktycznymi jej robotami oświatowymi”⁵⁵. Prowadziło to do strategii opisu przeszłości nastawionego na zysk dla aktualnie podejmowanych działań – tym samym analizy historyczne czynione być tu miały wedle konkretnej dominanty acz nadal nie bez troski o ich systematyzowanie w ogólnym planie badań historyczno-pedagogicznych. Zresztą owo systematyzowanie staje się także o tyle istotne, że odróżnia to, co leży poza obszarem zainteresowania historii wychowania od tego, co mieści się w jego polu. W tekście z 1912 roku czytamy: „Przejawy pracy nad oświeceniem ludu, odosobnione i sporadyczne, odnaleźćby można w czasach bardzo odległych: noszą one charakter religijny. Do historii działalności oświatowej wciągnąć je trudno z powodu braku łączności oddzielnych faktów z sobą i z całością ówczesnego życia społecznego”⁵⁶. Możliwość sensownych połączeń faktów staje się tu zatem konieczna dla samego podjęcia opisu – owszem, archiwum można układać wedle jakiegoś arbitralnego kodu, lecz wówczas nie będzie ono realizowało zadań i nadziei pokładanych w badaniu przeszłości. Sprawę tę podnosi Radlińska w innym jeszcze miejscu tego samego tekstu: „W każdym szczególe powtarza się to samo. [...] ten sam brak znajomości całokształtu pracy polskiej, ta sama rozrzutność wkładanego trudu woła o jakąś organizację racjonalną”⁵⁷. Zresztą słowa te i kolejne, które zaraz po nich następują, doskonale świadczą o totalności myślenia Radlińskiej, którą słusznie sugerował Hulewicz. Oto bowiem zaraz po dość ogólnikowym czy może mglistym wyznaniu o konieczności orientowania się w polskim dorobku pojawia się narracja krystalicznie konkretna: „Potrzebna jest nam instytucja ogarniająca całość zagadnień wychowawczych, skupiająca wszystkie prace pedagogiczne na całym obszarze polskim. Oprzeć by ją można o Polskie Muzeum Szkolne

⁵⁵ J. Hulewicz, *Wstęp...*, s. V.

⁵⁶ H. Orsza, *Początki pracy oświatowej...*, s. 334.

⁵⁷ H. Radlińska, *W sprawie polskiego dorobku wychowawczego*. H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświaty*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 4.

(inna rzecz, czy Lwów jest odpowiednim dlań miejscem), które gromadzić winno wszelkie dokumenty do dziejów, stanu i potrzeb wychowania w Polsce, literaturę pedagogiczną i z wychowaniem związaną⁵⁸. Wspomniana intuicja Hulewicza odnajduje tu pełne pokrycie: historia wychowania jest (Radlińskiej) do myślenia o teraźniejszości praktycznie niezbędna. Stąd też: „Dziejopisarzowi wychowania i szkolnictwa nie może wystarczyć normalne wykształcenie historyczne, powinien posiadać również przygotowanie pedagogiczne: znajomość spraw wychowawczych, odczucie ich związku z odległymi od nich na pozór dziedzinami”⁵⁹. Ów dynamizm myśli dążącej do wypełnienia pola tematycznego oraz poszukującej dopełnienia w postaci pedagogicznej realizacji jeszcze wyraźniej widać w pracach nad fenomenem książki; lecz o tym mowa już była – tutaj interesuje nas pułap wymagań względem uprawiających pedagogiczny namysł nad przeszłością.

Radlińska upomina się zatem o świadome budowanie analiz dziejów wychowania, nie zaś samorzutne zbieranie materiału w li tylko chronologicznej kolejności – jest świadomą normatywności opisu dziejów badaczką. Zresztą spodziewać się można istotnego szlif, który zyskała jej postawa badawcza w czasie studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim u Stanisława Krzyżanowskiego, pierwszego polskiego doktora habilitowanego w ramach nauk pomocniczych historii, zatem specjalisty niejako historycznej metanarracji. Co ciekawe, Radlińska wyznaje rzecz następującą: „Przeżycia z seminarium Krzyżanowskiego kierowały moimi późniejszymi badaniami i nauczaniem. Uzbroiły przeciwko lekceważeniu faktów, uznawaniu ich oceny za proces wyłącznie subiektywny, wskazywały sposoby ich obiektywizacji i znaczenie w nich sprawności, zbliżały do późniejszego znacznie kierunku mikrosocjologii”⁶⁰. Podkreślmy kierunek wysiłków Krzyżanowskiego: od subiektywnej bazy po możliwość obiektywizacji. Owa możliwa idiomatyczność indywidualnych odczytań przeszłości staje się więc ważnym składnikiem świadomości badawczej całego seminarium znamienitego historyka i pedagoga, które – jak wspomina Radlińska – było niezwykle choćby i przez to, że połowa jego uczestników otrzymała katedry uniwersyteckie⁶¹. Sama Radlińska swój program naukowy opierała na wyjściu z owego konkretnego doświadczenia społecznego czy też, jak to nazywa, mikrosocjologii lub badaniami niemal

⁵⁸ H. Radlińska, *W sprawie polskiego*, s. 4–5.

⁵⁹ H. Radlińska, *W sprawie badań...*, s. 12.

⁶⁰ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*. w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej...*, s. 350.

⁶¹ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu...*, s. 350.

„drobnowidowymi”⁶². Rzecznica nabiera większej jeszcze wagi w kontekście rozważań Radlińskiej o pokoleniu historycznym, o których mowa będzie tutaj osobno. Lech Witkowski w swojej książce wnikliwie rekonstruuje strategię badań historycznych Heleny Radlińskiej i nadaną im w kontekście namysłu nad wychowaniem ważność. Wydźwiękiem tego odczytywania – nie tylko też głównych, ale i niuansów i fragmentów warsztatu czy nastawienia do tradycji autorki *Oświaty i kultury wsi polskiej* – jest nastawienie następujące: „Stawiam tezę, że profesjonalne środowisko pedagogiczne w Polsce mogłoby obecnie wiele skorzystać, gdyby potrafiło sięgnąć po dorobek Radlińskiej dla jego »wyzyskania«, w tym gdyby jej uwagi o historii wychowania zostały odniesione do wartości jej własnego dokonania w ramach historii myśli pedagogicznej”⁶³. Pomimo tej promocji wydaje się, że w kwestii sensu ważnej kategorii historycznej, jaką jest pokolenie, Radlińska reprezentuje odmienne od Lecha Witkowskiego stanowisko.

Pokolenie historyczne

W 1935 roku powstaje praca *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, w której Helena Radlińska zawiera następujący wywód: „Przyszłość wykuwają wychowawcy wraz z wychowanymi. Rozważanie tej sprawy wymaga uprzytomnienia faktu społecznego, o którym teoretycy wychowania nieraz zapominają. Faktu – współżycia ludzi, należących do trzech generacji wedle wieku, którzy stanowią razem jedno pokolenie historyczne. [...] Naprawdę – pokolenia nie zmieniają się jak warty: coraz to ktoś schodzi z pola i ktoś staje do współdziałania i do współodpowiedzialności. Dziadowie, ojcowie, wnuki pracują w jakichś chwilach równocześnie, są nie tylko świadkami, lecz i współuczestnikami tych samych częściowo wydarzeń. [...] Przyszłość rodzi się w współpracy generacji, splątanej z walką”⁶⁴. Pokolenie historyczne jest więc splotem trzech „chórów”, jak chce Radlińska za Plutarchem trzy generacje nazwać. Współcześnie zdaje się ta perspektywa domagać większego niż potrójne sprobmatyzowania, jednakowoż otrzymujemy tu kategorię pokolenia historycznego szerszą i bardziej złożoną niż pokolenie wyznaczane podobieństwem momentu urodzenia – idzie raczej o czas życia – i węższą być może niż epoka czy nurt, jako silniej wyznaczana historycznymi okolicznościami. Stan myśli, zakres i charakter działań danych czasów jest

⁶² H. Radlińska, *Listy o nauczaniu...*, s. 349.

⁶³ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 125.

⁶⁴ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935, s. 20-21.

układem napięć i synergii. Już w powierzchownym wyobrażeniu o przemianach cywilizacyjnych, młodzi jako źródło „nowego” stają się ich motorem, jest przecież tak, że owo „nowe” zaistnieje na tyle, na ile pozwolą na to starsi; tak też starsi nie będą w stanie zgłębić swych postaw, jeśli przerwie je nieraz i krwawa rewolucja czy buntowniczy brak pokory dopiero wstępujących na scenę dziejów. Już tutaj – a przecież jest to obraz nazbyt prosty – historyczna przydatność kategorii pokolenia „biologicznego” znacząco maleje. Radlińska dostrzega to: „Przemiany duchowe następują jednak we wszystkich grupach, żyjących współcześnie. O ich wspólności stanowią wydarzenia bieżące i wpływy środowiska, o odmienności – różnica miary sił, doświadczeń i pożądań, powodujące inne odczuwanie potrzeb, inne napięcie woli”⁶⁵.

Kategoria pokolenia jako kluczowy element wyobraźni badawczej Lecha Witkowskiego zaczyna być wyraźnie obecna w tomie poprzedzającym rozważania twórczości Heleny Radlińskiej, zatem w *Przełomie dwoistości w pedagogice polskiej*. Pewną jej zapowiedź – jak to już zostało zaznaczone – można odnaleźć w *Historiach autorytetu*, kiedy zaznacza konieczność podjęcia w badaniach optyki postaci, której zaniedbanie sytuującej się po stronie kosztów nacisku na badania kategorii. Dopiero ta postawa wydaje się umożliwiać dostrzeżenie pokoleniowej wspólnoty myśli i postaw, co właśnie w *Przełomie dwoistości* Witkowski jako strategię badawczą stosuje i co leży także u podstaw *Niewidzialnego środowiska*. Lekturowa stawka rośnie tu wraz z kolejnymi analizami, bowiem estetyka pokolenia pozwala zarysować autorowi szansę na synergiczną wspólnotę myśli i wysiłku dla wartości przekraczających ramy jednej biografii czy dyscypliny naukowej. Tak też związana zostaje ta kategoria z kategorią przełomu w realizacji dokonanej (a zagubionej czy też przez okres PRLu nikle ujawnianej) przez Wielkie Pokolenie postaci urodzonych w siódmej i ósmej dekadzie XIX wieku, co daje przynajmniej podwójną szansę na współczesne wyzyskanie – jako olbrzymi pokład wybitnych a historycznie „uśpionych” impulsów dla myślenia pedagogicznego oraz jako możliwość uruchomienia optyki przełomu w kontekście współczesnego rozwoju pedagogiki projektowanego w wysiłku perspektywy całościowej (nie w sensie jedynego obiektywnego opisu rzeczywistości, lecz prób ujęcia całości uwarunkowań przestrzeni wychowania w geście przeciwdziałania atomizacji namysłu pedagogicznego).

Lech Witkowski w swojej książce oczywiście rozważa określenie „pokolenia historycznego” za Radlińską; poniekąd wykorzystuje je także do nazwania Wielkiego Pokolenia przełomu dwoistości – czyni to jednak

⁶⁵ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy...*, s. 21.

ostrożnie, tytułując np. jeden z podrozdziałów: *Dziesięć organicznych i romantycznych zadań pokolenia historycznego okresu międzywojnia i ich aktualność oraz dziesięć słabości ich realizacji*. Natomiast bezpośrednio do kategorii pokolenia historycznego w sensie wyłożonym przez Helenę Radlińską autor *Niewidzialnego środowiska* odnosi się między innymi w sposób następujący: „Mechanizmy powstawania doświadczenia pokoleniowego, zwłaszcza w szerszym agregacie, który Radlińska nazywała »pokoleniem historycznym«, nie obejmują procesu uzgodnień jako podstawowego dla integracji intelektualnej jego uczestników i scalania ich dorobku w jednym horyzoncie. Wynikają głównie ze wspólnoty losów i zadań, jakie dotyczą jednostek reagujących na te losy i zadania także w mniej skoordynowany sposób, mniej świadomy wspólnej tożsamości podejścia do nich. Proces dokonuje się kongenialnie z mniejszym udziałem elementów zespołowych jako realny, choć zarazem niedostatecznie zespolony”⁶⁶. Witkowski realizuje tutaj odsłonę szerszej argumentacji, w której obciążeniem wysiłku międzypokoleniowego jest rozproszenie wyniku zwłaszcza z braku wspólnoty lektur oraz wzajemnych odniesień – tym samym kolejne pokolenia pedagogiczne, jeśli mają pretendować do wielkości, to muszą być jednocześnie poniekąd pokoleniami w sensie metrykalnym, czego Radlińska w swoim wywodzie nie zakłada.

Tym niemniej, może się okazać, że konstrukt Radlińskiej jest nieco bardziej złożony niż by to sugerowała powyższa uwaga. Pokolenie historyczne w ujęciu Radlińskiej wydaje się być wyznaczana zespołem napięć wokół jakiegoś jednego wysiłku – więc zarówno dążeń inicjujących i dynamizujących, jak i inercyjnych i hamujących – które w sensie metrykalnym są międzypokoleniowe. Dopiero ta perspektywa pozwala zapytać także o to, co Wielkie Pokolenie urodzonych w latach 70 i 80 XIX wieku uniemożliwiło, osłabiło czy też zaprzepaściło w kontekście pokolenia historycznego międzywojnia, do którego zresztą w sensie nadanym mu przez Radlińską należy także Bogdan Suchodolski czy Jan Szczepański, których autor z Wielkiego Pokolenia wyklucza: „Wypada jedynie zauważyć, że ten uczony [o Janie Szczepańskim – przyp. Ł.M.] – z zupełnie innego pokolenia, bo młodszy od Radlińskiej o dwadzieścia lat, a od Suchodolskiego o dziesięć – nie ma najwyraźniej żadnego poczucia wspólnoty duchowej z ową gromadą z innego wymiaru, nie ma też śladu realnego uznania dla dokonania Radlińskiej”⁶⁷.

⁶⁶ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 353.

⁶⁷ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 360.

Witkowski uznaje wizję pokolenia historycznego za wizję nadmiernie optymistyczną⁶⁸, najpewniej jako nieuwzględniającą konieczności synergii oddziaływania jednostkowych osiągnięć naukowych we wspólnej normatywnej pozycji. Tym niemniej, można tu z pozycji tekstów Radlińskiej poczynić przynajmniej trzy uwagi. Pierwsza wskazywałaby na to, iż pokolenie historyczne w ujęciu Radlińskiej musi być rozpatrywane w kontekście spłotu, co wskazuje na potrzebę włączenia w sens tej kategorii dwoistego (więc nie redukcyjnie optymistycznego) charakteru zjawisk, które kategoria ta oddaje – co oczywiście Witkowski dostrzega i nazywa choćby we fragmencie następującym: „Tradycja i współczesność muszą się tu splatać, mimo napięć i antagonizmów, gdyż to w ramach jednej historyczności współżycia pokoleniowego „[w]ychowanie różnych grup wieku współżyjących w pokoleniu historycznym splata się ze sobą”⁶⁹. Gdyby jednak przywołany przez autora pochodzący z tekstu Radlińskiej *Rodzina i świat szerszy* cytat rozszerzyć, odczytalibyśmy bezpośrednio następującą po przytoczonej frazę: „Sprawą najważniejszą staje się rozumienie innych, poszanowanie odrębności, uczenie się oceny miary, jaką inni przykładają do spraw dla nas dalekich lub niezrozumiałych, czy przeciwnie – jedynie bliskich”⁷⁰; co przenosi nacisk więz uczuciową, która to dopiero „bywa wzmacniana przez kulturę uczucia i pogłębienie życia intelektualnego”⁷¹. Dochodzi tu być może do znacząco różnego rozłożenia akcentów, choć rzecz domagała by się jeszcze dodatkowej uwagi.

Po drugie, pokolenie historyczne w rozumieniu Radlińskiej stanowić może wspólnotą lekturową i w kontekście znaczenia książki także jego sens się rozgrywa, co może częściowo uzasadniać odejście od metrykalnych granic w rozumieniu tej kategorii; jak pisze Radlińska: „Książka zapomniana, bliska odrzucenia, stać się może nagle łącznikiem pokoleń, które żyjąc obok siebie, nie rozumiały się aż do chwili danej im przez tę książkę”⁷². I wynikająca poniekąd z uwagi wcześniejszej sugestii trzecią wywieść można z następującego cytatu: „Wejrzenie w środowisko niewidzialne, obiektywne, pozwala dojrzeć, że poczucie nieśmiertelności, możliwość odradzania się duchowego, przeżywanie radości i bólu jest jednakowe przez wszystkie czasy i okoliczności. To tylko forma wyrażania tych samych uczuć zmienia się z każdym

⁶⁸ Por. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 407.

⁶⁹ Por. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko...*, s. 448.

⁷⁰ H. Radlińska, *Rodzina i świat szerszy*, w: H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Warszawa 1979, s. 314–315.

⁷¹ H. Radlińska, *Rodzina i świat...*, s. 315.

⁷² H. Radlińska, *Książka wśród ludzi: uwagi o potrzebach i badaniu czytelnictwa*. Instytut Oświaty Dorosłych. Warszawa 1934, s. 155.

pokoleniem, te same dążenia uzewnętrzniają się w coraz innym kształcie”⁷³. Sugestia Radlińskiej nakazywałaby dostrzec zatem dwa podesty, na których rozgrywa się historia – odporny na historyczną zmienność podest uniwersalnych, antropologicznie stałych dążeń i zmienną formę jego realizacji. Tym samym możliwość związania metrykalnych pokoleń w pokolenie historyczne powstaje na podeście pierwszym.

Zakończenie: granice aktualizacji

W swojej ostatniej książce – *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* – Krzysztof Maliszewski dokonuje próby otwarcia przeszłości dla współczesnych – „I to nie w postaci zwykłego opisu dorobku przodków, lecz w formule zysku”⁷⁴. Uprawia zatem lekturę (pedagogicznie) interesowną, ale także samozwrotną, poszukującą narzędzi autokrytyki. W pierwszej linii idzie więc o „[...] zdolność do aktualizacji ważnych osiągnięć kulturowych, czyli obcowania z nimi nie tylko w trybie instytucjonalnego rytuału i wedle normatywności socjalizacyjnych standardów, ale jako z zapalającymi iskrami, duchowymi wyzwaniem, które dla rozwojowego zysku warto podjąć”⁷⁵. Warto jednak spojrzeć w tekst od *Ciemnych isker* kilka lat starszy. Wydaje się, że już w drobnym artykule z roku 2010 Maliszewski, rozważając spuściznę Jana Amosa Komeńskiego dla „poszerzenia horyzontu myślenia o wychowaniu”, wykonał gest w swych założeniach do projektowanej tu postawy analogiczny. W dorobku autora *Wielkie dydaktyki* okazuje się tkwić wiele punktów stanowiących otwarcie dla nowoczesności pedagogiki (choćby jego tezy dydaktyczne czy metodyczne, upominanie się o powszechność szkoły podstawowej i utrzymanie za pomocą edukacji pokoju w Europie). Tymczasem: „[...] mimo tylu odważnych konceptów – pisze Maliszewski – zbliżających Komeńskiego do współczesnego oglądu świata, tkwi w jego dziele niepokonana obcość, odsuwając w inne rejony żywe zainteresowanie. Komeński pozostaje w przedkrytycznej fazie myśli, której nie potrafimy już z nim podzielać. [...] Współczesność ma (nie)stety świadomość komplikacji. [...] W tym sensie Komeński jest od nas naprawdę odległy. Pochodzi ze świata, gdzie poznanie wydawało się strumieniem czystego, niezapośredniczonego

⁷³ H. Radlińska, *Pojmowanie kultury...*, s. 71.

⁷⁴ K. Maliszewski, *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Kraków 2013, s. 20.

⁷⁵ K. Maliszewski, *Ciemne iskry...*, s. 20.

światła⁷⁶. W dalszym wywodzie ukazane zostają punkty nieistniejącego potencjału – wyjałowione, odnoszące się do idei skompromitowanych, nawiązywanie do utopijnych, wyraźnie szkodliwe; i zanim Maliszewski przejdzie do zgłębienia szczególnie inspirującego momentu w pismach Komeńskiego, sformułuje *passus* następujący: „To, co zostało powiedziane, to nie są, rzecz jasna, zarzuty kierowane bezpośrednio w stronę Jana Amosa Komeńskiego. Dziś mamy inny horyzont. Dlatego są to raczej uwagi dotyczące recepcji jego twórczości, która nie może się ograniczać do powierzchownego przywołania idei, które głosił, albo których był prekursorem, jakbyśmy nie wiedzieli, jaki kształt mogą przybrać⁷⁷. Autor *Ciemnych iskieł* kreśli granicę aktualizacji. Odnajdźmy tutaj pytanie już nie tyle o twórcę Wielkiej dydaktyki, a raczej o kształt recepcji jego dorobku, a tak naprawdę, w szerszym właśnie o granice aktualizacji.

Gdyby zastanawiać się nad tym, jak można metodologiczną strategię Lecha Witkowskiego zepsuć jednocześnie z oddaniem ją realizując, to najpewniej po drodze gubiąc tkwiącą w nim konieczność dbałości o minimum postawy krytycznej, co popchnie w kierunku bezwarunkowej aktualizację tradycji ku jej karykaturalnej postaci. Sama Radlińska stwierdzała: „Poszukiwanie aktualności nie może iść w historii zbyt daleko⁷⁸. Teza w wygłosie niniejszych analiz, na które szczególnie mi zależy dotyczyłaby więc upomnienia się o namysł nad granicami aktualizacji. Choć prawdą jest, że póki co zadanie podstawowe polegałoby raczej na przewycięzeniu antykwarycznego uprawiania historii wychowania – zatem na podjęciu próby uruchomienia narracji retroaktywnej, więc przepracowującej przeszłość i pracującej nad jej opisem dla teraźniejszości, i nie sprowadzania jej do sytuacji jakiejś wąskiej alternatywności czy ekstrawagancji.

Pisze Szahaj o komentatorze Derridy: „Ma szczęście autor *De la grammatologie*, że trafił w Polsce na życzliwych komentatorów i znakomitych egzegetów, a wśród nich na Michała Pawła Markowskiego. Jestem pewien, że dzięki książce tego ostatniego recepcja dzieła Derridy uzyskała u nas nową jakość⁷⁹. Także przedsięwzięcie Lecha Witkowskiego jest wydarzeniem szczęśliwym dla Heleny Radlińskiej, jako że jej dorobek znowu zyskuje życie, którego w sześć dekad po swoim odejściu spodziewać się można tylko

⁷⁶ K. Maliszewski, *Żądza przejrzystości. Dwuznaczny urok Komeńskiego*, „Edukacja Dorosłych”, 2010, nr 2, s. 33–34.

⁷⁷ K. Maliszewski, *Żądza przejrzystości...*, s. 33–39.

⁷⁸ H. Radlińska, *Książka wśród ludzi...*, s. 220.

⁷⁹ A. Szahaj, *Dlaczego Derrida...*, s. 144.

u wielkich postaci kultury; nie zawsze bywa szczęśliwe to wydarzenie dla jej dawnych i aktualnych komentatorów oraz poczuwających się do obrony pamięci o nich współczesnych aktorów naukowej sceny. Niewidzialne środowisko może też się okazać dewastującą recepcję dorobku Radlińskiej w sensie, jaki zapowiada Szahaj, pisząc o czytaniu Derridy via Markowski: „Pod jego piórem [Markowskiego – przyp. ŁM] Derrida staje się myślicielem jeszcze bardziej atrakcyjnym niż to się pierwiej wydawało. Udaje się bowiem autorowi Efektu inskrypcji przedstawić jego główne tezy w sposób tak przekonujący i dobrze udokumentowany, że grozi mu to osiągnięciem efektu paradoksalnego: uznania przez czytelników, że lepiej czytać Markowskiego niż samego Derridę”⁸⁰. Czy lepiej czytać Witkowskiego niż Radlińską?

Susan Sontag we wspomnianym już tutaj omówieniu twórczości Eliaśa Canettiego pisze w pewnym momencie tak: „Ostatnim osiągnięciem poważnego wielbiciela jest pohamowanie się przed natychmiastowym spożyciem energii wzbudzonych przez przedmiot uwielbienia, przed wypełnieniem przestrzeni, którą on otwiera. Utalentowani wielbiciele dają więc sobie przyzwolenie na to, by oddychać, i to oddychać głęboko. W tym celu trzeba jednak wyjść poza zapal. Utożsamić się z czymś więcej niż osiągnięciem, niż gromadzenie władzy”⁸¹. Zdaje się zatem, że w każdym wypadku kluczowy jest namysł nad jakością recepcji. W lekturze – jak zawsze – ostatnią instancją jest czytelnik. Byleby być przygotowanym. Zdaje się zatem, że najbardziej dramatyczny scenariusz przyjmuje formę milczenia.

Bibliografia

- Canetti E., *Hermann Broch. Przemówienie z okazji jego pięćdziesiątych urodzin*, przeł. M. Przybyłowska, w.: Canetti, *Sumienie słów*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Girard R., *Szekspir. Teatr zazdrości*, przeł. B. Mikołajewska, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996.
- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/rewers.html> [dostęp: 30 IV 2015]
- Maliszewski K., *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Kraków 2013.
- Maliszewski K., *Żądza przejrzyistości. Dwuznaczny urok Komeńskiego*. „Edukacja Dorosłych”, 2010, nr 2.

⁸⁰ A. Szahaj, *Dlaczego Derrida...*, s. 137.

⁸¹ S. Sontag, *Pod znakiem Saturna...*, s. 213.

- Markowski M.P., *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Homini, Kraków 2003.
- Orsza H., *Początki pracy oświatowej w Polsce*. „Przewodnik Oświatowy” 1912, z. 9.
- Orsza-Radlińska H., *W sprawie badań historyczno-pedagogicznych*, w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświaty*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.
- Radlińska H., *Książka wśród ludzi: uwagi o potrzebach i badaniu czytelnictwa*, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1934.
- Radlińska H., *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*. W: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświaty*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.
- Radlińska H., *Pojmowanie kultury*, „Oświata i Kultura” 1945, nr 3-4.
- Radlińska H., *Rodzina i świat szerszy*. W: H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Warszawa 1979.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935.
- Radlińska H., *Twórcza siła tradycji na wsi*, w: H. Radlińska: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Warszawa 1979.
- Radlińska H., *W sprawie polskiego dorobku wychowawczego*, w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświaty*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964
- Shakespeare W, *Troilus i Cressida*, przeł. M. Słomczyński, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1985.
- Sontag S., *Pod znakiem Saturna*, przeł. D. Żukowski, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2014.
- Szahaj A., *Dlaczego Derrida (Markowskiego) zachwyca skoro (wielu) nie zachwyca?*, w: A. Szahaj: *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004.
- Szahaj A., *Wszystko już było. (W odpowiedzi na pytanie: Jak zostać geniuszem w epoce postmodernizmu?)*, w: A. Szahaj: *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu*

pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2014.

Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Witkowski L.: *W tygłu paradoksów autorytetu (przechadzki filozoficzne w poszukiwaniu dyskursu)*. W: *Autorytet w życiu społecznym*. Red. S. Kowolik. Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2008.

Reversed that is how Helena Radlińska would have read Lech Witkowski

The starting point for this paper is an attempt to reverse the act of reading that underlined *Invisible environment*, a book by Lech Witkowski which focuses on creative rereading works of Helena Radlińska. Therefore the main problem of this article amounts to question: how Radlińska would have read Witkowski and how far can the actualization of the past for the present proceed?