

Ewa Marynowicz-Hetka

Uniwersytet Łódzki

W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analizy

Uwagi wstępne

Rozpocznę od tego, że pierwsza moja wypowiedź na temat treści tej książki nosi datę 31 października 2013 roku i była inspirowana przygotowaniem recenzji wydawniczej wersji pierwotnej, niekompletnej.¹ Od tego czasu minęło wiele miesięcy, a nawet lat. Została opublikowana pełna wersja, zdecydowanie poszerzona książka i było wiele zdarzeń z nią związanych, które niewątpliwie stały się ważnymi analizatorami modyfikującymi pierwsze wrażenie mojej pierwszej lektury tego dzieła. Szczególnie ważne okazało się to, że jej opublikowanie zbiegło się z jubileuszem 70 lecia Uniwersytetu Łódzkiego, w którym profesor Helena Radlińska założyła Katedrę Pedagogiki Społecznej i dała jej tak silne podstawy do rozwoju, że pomimo zerwań i nieciągłości, a nawet niebytu w latach 50 XX w.² istnieje po dzień dzisiejszy. Już sama w sobie możliwość dyskusji nad jej treścią, w obecności jej autora, pozwoliła nam na uświetnienie tego jubileuszu i podkreślenie znaczenia myśli Radlińskiej dla pojmowania aktualnych zjawisk edukacyjnych w teraźniejszości i z myślą o przyszłości. Postać i dzieło Radlińskiej jest mi bliskie, czemu daję wyraz w kontynuowaniu tej myśli, jej pogłębianiu w swych pracach. Tym bardziej próba oglądu z dystansu czasu i przestrzeni dzieła Radlińskiej i rezultatów jego recepcji przez uznanego w środowisku

¹ Nosila ona tytuł: *Pedagogika kompletna jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania. Miejsce pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej w przełomie dwoistości w humanistyce.*

² Por. *Zarys kalendarium Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego*, w: *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas –Namińska, Łódź 2015, Wyd. UŁ, s.333-344.

filozofa edukacji, jest dla mnie ważną możliwością spojrzenia na nowo na jej dzieło i stanowi wyraz zobowiązania wobec przeszłości.

Temu właśnie poświęcone będzie to studium. Przyjmując ten punkt widzenia do analizy treści tego dzieła, stawiam pytania: co widać z daleka, z warsztatu badacza, oglądającego rzeczywistość, z wyraźnego punktu widzenia analizy długiego trwania³ i rozwoju/kontynuacji myśli Radlińskiej, wpisanej w liczne konteksty.

Monografia ta⁴ stanowi kolejny tom opracowywanej przez Lecha Witkowskiego problematyki ponownego odczytania dorobku pedagogów/filozofów edukacji⁵, który zdaniem tego autora niepomniernie wzrósł w okresie międzywojennym, ale z powodu zewnętrznych uwarunkowań, nie został w pełni spożytkowany i rozwijany w latach następnych. Ta analiza, w której dominuje teza o przełomie dwoistości w twórczości tych wielkich myślicieli została zawarta we wcześniejszej pracy⁶ tego autora, w której zabrakło rekonstrukcji poglądów Radlińskiej. Odniesienia do tej postaci i jej dzieła pojawiają się na kartach tego tomu, a deklaracja o podjęciu przez autora dalszych studiów nad wkładem Radlińskiej w „pokolenie przełomu” znajduje się w jego podsumowaniu.⁷

Termin „pokolenie przełomu” można odczytywać za Radlińską jako „pokolenie historyczne”, obejmujące wszystkich, których w danym okresie czasu i w danej przestrzeni łączą podzielane wartości i cele⁸. To także, jak to autor mówi, był trop dla kontynuowania pierwszego tomu „nad pokoleniem przełomu” i poświęcenia drugiego, jednej z postaci tego pokolenia.

Monografia stanowi trójczłonową rekonstrukcję poglądów, stanowisk, koncepcji, w którą wbudowany jest społeczno-humanistyczny wymiar oglądu edukacji, jej praktyki i jej koncepcji teoretycznych. Poglądy Radlińskiej na wpisana w kulturę duchową kategorię środowiska niewidzialnego są analizowane w odniesieniu do stanowisk jej współczesnych, jak też do stanowisk

³ Koncepcja analizy zdarzeń w procesie historycznym opracowana przez Ferdynanda Braudela. Por. F. Braudel, *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa 1999, Wyd. Czytelnik.

⁴ Witkowski L. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014, Oficyna Wyd. „Impuls”.

⁵ Chodzi o tom: L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, Oficyna Wyd. „Impuls”.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 713.

⁸ Bliżej na ten temat: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*. Wykład. Podręcznik akademicki, Warszawa 2006,2007, 2009, WNPWN.

nam współczesnych poglądów myślicieli, rozwijających teorie ekologiczne. Tak też zostanie ustrukturowana moja wypowiedź.

Lektura tekstu tej obszernej książki dostarcza wielu inspiracji intelektualnych, zainteresowanie tej klasy myśliciela dorobkiem Heleny Radlińskiej jest wzbogaceniem samoświadomości środowiska na temat źródeł narodzin pedagogiki społecznej i jej całościowej/ globalnej perspektywy na relacje jednostki i środowiska. Wysiłek nowego odczytania dzieła Radlińskiej i „obudowanie „go z jednej strony o analityczne poznanie recepcji jej dzieła, z drugiej zaś o jakże istotne ukazanie źródeł społecznych dziedzictwa kulturowego, na którym powstała myśl Radlińskiej i (pośrednio także) kontekstu jej tworzenia oraz formowania umysłowości i osobowości samej Radlińskiej, jest tu bardzo widoczny.

To nowe odczytanie imponuje rozległością analiz, głębią interpretacji i świeżym spojrzeniem, badacza uważnego, ale i rozważnego, co wyraża się nie tylko w zdolności do zerwań, ale także do pokazywania kierunków, dopominania się o powroty do lektur i do ponownych interpretacji. Niewątpliwie jest to rozprawa, której wielowątkowość zachęca do ponownych lektur i namysłu. Inspiruje, zadziwia, wywołuje zwątpienie, ale daje też nadzieję.

Rekonstrukcja dzieła Radlińskiej wokół kategorii „środowisko niewidzialne/niewidzialne środowisko”

Metodę pracy nad tym dziełem odbieram jako wyraz wskazówki Gastona Bachelarda⁹ o tym, jakie znaczenie może mieć dla nas przeszłość, jak ją analizować, aby nie popaść w fundamentalizm i oderwanie idei od kontekstu powstawania, a równocześnie ukazać walory trwania. Rozwiązaniem jest analiza dokonań przeszłości z perspektywy terażniejszości i przyszłości. Lech Witkowski poświęca temu wiele uwagi i czasu, dopomina się o powroty, nowe odczytania, które mogą służyć terażniejszości i mogą formować przyszłość. Wykładnią tej postawy intelektualnej jest wielkie dzieło na temat przełomu dwoistości w polskiej pedagogice. W tej rozprawie również z łatwością można odnaleźć trzy wymiary wyrażające także cele tego badania.

Dzieło Radlińskiej – potencjał dla współczesnej pedagogiki

Pierwszy wymiar analizy stanowi samo dzieło Radlińskiej, jest on naturalną kontynuacją odkrycia dokonanego przez autora w pracy badawczej nad „Przełomem dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria,

⁹ G. Bachelard, *Kształtowanie umysłu naukowego, Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Wyd. Słowo/Obraz/terytoria, Gdańsk 2002.

krytyka, o tym, że postać Heleny Radlińskiej i jej twórczość zasługują na zainteresowanie i wpisanie w dokonania „Wielkiego Pokolenia Polaków 80 lat XIX w.”¹⁰.

To odkrycie licznych „styków” (jak to określa autor) z innymi wielkimi przedstawicielami tego czasu, było niewątpliwie impulsem do podjęcia analitycznej pracy badawczej nad dziełem samej Radlińskiej. Efekt tej pracy jest bardzo interesujący i z pewnością będzie stanowił odniesienie dla wielu rozpraw i badań. Jego cenność określa przede wszystkim odkrycie na nowo stanowiska Radlińskiej w sprawie kluczowych kwestii pedagogiki społecznej oraz wskazanie na argumenty podkreślające otwartość tej perspektywy postrzegania wielokrotnie złożonych związków jednostki ze środowiskiem.

Ramę teoretyczno-metodologiczną tej analitycznej pracy stanowi koncepcja „powiązań wzajemnych” Gregory’ego Batesona i „dwoistości strukturalnej” Lecha Witkowskiego. Wpisuje się ona dobrze tak w stanowisko Radlińskiej, jak też współczesne relacyjne pojmowania tych związków. Ta warstwa rozprawy jest bardzo cenna, także dlatego, że koncepcja pedagogiki społecznej Radlińskiej oglądana jest przez wytrawnego badacza edukacji, umiejętnie spożytkowującego dystans dyscyplinarny w kierunku zintegrowanej humanistyki.

Kluczowy termin organizujący całość tej monografii, wyodrębniony z dzieła Radlińskiej, to „środowisko niewidzialne”. Rozpatrywany wielowymiarowo i wieloodniesieniowo wprowadza (lub tylko wydobywa na powierzchnię) pogłębione pojmowanie jego rozumienia. Zamiana miejsca przymiotnika „niewidzialne”, w tytule książki, jest ważnym sygnałem podkreślającym tę złożoność struktury obejmującej to, co określa się kulturą duchową, symboliczną. Zdecydowanie słuszną jest uwaga autora, że w ujęciu Radlińskiej to pojęcie nie tylko jest związane z „aspektem osobistym”, subiektywnym, ale także z odbiorem środowiska, rozumianego przez Radlińską jako zespół bodźców, które oddziałują na jednostkę przez dłuższy czas lub ze znaczną siłą.¹¹ Przyjęte rozumienie „dwoistego charakteru środowiska niewidzialnego”, co podkreślić tu należy, wyraża złożoność i wielokrotność konfiguracji. Tę złożoność wyjaśnia poniższe sformułowanie: „niewidzialne bywa to, co nieobecne, obecne, ale przeźroczyste czy wyraźne, ale milcząco swoją naturalizowaną przez socjalizację obecnością, jako bezrefleksyjnej oczywistości, o której <Się Wie>, jakby to klasycznie już wyraził Martin

¹⁰ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej...* op. cit. s. 713.

¹¹ Radlińska H. *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, Ossolineum.

Heidegger, a co stanowi <wir redukcji kulturowej> danego miejsca w ujęciu Milana Kundery(2004).¹²

Termin tego co niewidzialne można zdaniem autora wyrazić w trzech wymiarach, które określa następująco: „To co niewidzialne, może oznaczać[...]: (a) albo nieuświadomiane, choć działające w samej jednostce,(b) dominujące w niewidocznym wymiarze oddziaływania uwarunkowań dominujących, w stylu oczekiwań społecznych, bądź (c) brakujące w sensie braku dostępu do treści kulturowych wykraczających poza treści zastane i możliwe do wykorzystania.”¹³

Ta wielowymiarowa interpretacja tego pojęcia i poprzez odwrócenie słów nadanie mu zdecydowanie bardziej pogłębionego znaczenie niż, w innych interpretacjach, dodatkowo wzmacnia symboliczność tej kategorii pojęciowej i podkreśla jej spiralność, poprzez odniesienia do cybernetycznej perspektywy oraz koncepcji ekologii umysłu Batesona. W rezultacie otwiera nowe możliwości interpretacyjne. Tak wzbogacona odniesieniem do koncepcji ekologii umysłu Batesona, interpretacja pojęcia „środowisko niewidzialne”, z akcentem na to, co wielowymiarowo ”niewidzialne”, dobrze koresponduje z rozwijanym w pedagogice społecznej pojęciem instytucji symbolicznej¹⁴, która nie tylko może konstruować się w tak rozumianym środowisku, ale i dzięki niemu. Sama zaś wzbogaca społeczno-pedagogiczny punktu widzenia, wnosząc procesualność, temporalność i dynamikę.

Kategoria instytucji symbolicznej wprowadzona do pedagogiki społecznej jako pomost między koncepcją środowiska niewidzialnego Radlińskiej, interpretowanego przez długi okres czasu jedynie w aspekcie subiektywnym,¹⁵ a współczesnym dyskursem analizy instytucjonalnej, miała właśnie wypełnić tę lukę interpretacyjną oraz podkreślić konstruktywistyczny wymiar tworzenia/ przekształcania/ transformowania przestrzeni społecznej w danym polu aktywności, w danym środowisku, pojmowanym przez Radlińską jako zespół elementów, które oddziałują na jednostkę przez dłuższy okres czasu lub ze znaczną siłą. Tworzenie/konstruowanie instytucji symbolicznej jest dynamicznym procesem dyskusji, uzgadniania znaczeń, podzielenia doświadczeń, ich uwspólniania.¹⁶

¹² Witkowski L. *Niewidzialne środowisko...* op. cit., s. 116.

¹³ Tamże, s. 116

¹⁴ Bliżej na ten temat: Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna...* op. cit., s. 265-298.

¹⁵ Co także wydobywa w swej analizie Lech Witkowski. Por. Witkowski L. *Niewidzialne środowisko...* op. cit., s. 116 i dalsze.

¹⁶ Dewey J. *Expérience et éducation*, tr. M.A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin; E. Marynowicz-Hetka, *Orientowanie działania-rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*, w:

Odczytując tę interpretację dzieła Radlińskiej, jako dokonywaną w kształcie spirali z Vezélay, środowisko niewidzialne usytuować należałoby jako wnikające/ rozproszone w „glebie”, w rozumieniu Radlińskiej i w interpretacji Witkowskiego, w którą wnikają i przenikają silnie z nim związane kategorie normatywności i „przekształcania w imię ideału”.

Kluczowy problem dla pedagogiki : normatywność poddany jest gruntownej analizie. Autor pyta, czy są możliwe „pedagogiki nienormatywne”¹⁷, a także w czym wyrażają się (lub mogą wyrażać) rozstrzygnięciami normatywnie zorientowane w pedagogice społecznej Radlińskiej, „programowo nienormatywne”. Dla interpretacji tej doniosłej kwestii autor przyjmuje ramę metodologiczną Batesona, która pozwala na analizę uwikłań wyrażanych w „podwójnym wiązaniu” między treścią przekazu i jej kontekstem, między sensem działania[...] a jego znaczeniem[...]”¹⁸, co z kolei prowadzi autora do podzielanej przeze mnie tezy, że: „Radlińska chciała uwolnić pedagogikę społeczną od normatywności bezpośrednio komunikacyjnej, ale wraz z tym zbudowała dla niej szeroko zakorzeniony historycznie i troszczący się o dobrostan psychiczny i podmiotowy społecznie sposób oddziaływania normatywnego w warstwie metakomunikacyjnej”¹⁹.

Problem o tyle ważny, że pedagogika społeczna w różnych wariantach „po Radlińskiej” była organizowana wprost normatywnie (w modelu normatywności bezpośrednio komunikacyjnej, używając terminologii epistemologii Batesona, w interpretacji Lecha Witkowskiego) i tak też postrzegana. Subtelność przekazu Radlińskiej została przyćmiona wraz z nurtem silnie prakseologicznym i celowościowym. W dyrektywnych sformułowaniach niewiele było tej cechy, którą autor tak pozytywnie uwypukla, określając ”normatywność u Radlińskiej pojmowaną jako – program pedagogiczny i jego realizację –metakomunikacyjną, a nie bezpośrednio komunikacyjną”²⁰, i w konkluzji jej pedagogikę „o meta normatywności społecznej”. Odkrycie tej cechy doskonale współbrzmi z całościowym/kompletnym postrzeganiem pedagogiki społecznej Radlińskiej i rozwijaną w tej pracy koncepcją jej odczytania.

Ta analiza prowadzi do kolejnej kluczowej i często interpretowanej kategorii: „przekształcanie środowiska, działanie w imię ideału”. Trafnie

Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych-podejścia mediacyjne w działaniu społecznym, (red.) E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska, Łódź 2014, Wyd. UŁ, s. 17-31.

¹⁷ L. Witkowski, *Niewidzialne...*, op.cit., s. 454 i dalsze.

¹⁸ Tamże, s. 455.

¹⁹ Tamże, s. 455.

²⁰ Tamże, s. 455.

autor uznaje, że zagadnienie ideału stanowi najpoważniejszą słabość podejścia do zjawisk społecznych, jakie pedagogikę społeczną zajmują. Zwłaszcza kiedy odniesie się to pojęcie do trójpodziału rozwoju moralnego jednostki w koncepcji Hessena. Warto jednak zauważyć, że w pojmowaniu Radlińskiej przekształcanie (w imię ideału) na ogół nie odnosiło się do jednostki, ale do środowiska. „Ideał” może być rozumiany nie tylko „jako marzenie”, ale także jako wyobrażenie, a precyzyjnie „wyobraźnia społeczna”, którym to terminem Radlińska także się posługiwała. Autor pyta: czym jest ów ideał? Przeprowadza gruntowną analizę historyczną odwołując się do tekstów Radlińskiej z tego zakresu, wskazując na głębię i dwoistość rozumienia tego pojęcia. To ważna i bardzo potrzebna analiza.

Ewolucja myśli w dyskursie społeczno-pedagogicznym

Drugi wymiar rozprawy skupiony jest na pokazaniu, jak dorobek Radlińskiej ewoluował, a mówiąc wprost, co zrobiono z tym dziełem, mającym tyle znamion dwoistości, otwartości i wizji przyszłości. Dlatego w tej pracy znajdziemy sporo interpretacji stanowisk różnych autorów, podejmujących zagadnienia społeczno-pedagogiczne i /lub odnoszących się bezpośrednio, bądź pośrednio do dzieła Radlińskiej. Są one wplecione w metanarrację autora, w której odniesieniem jest uświadomiona interpretacja dzieła Radlińskiej. Podjęty wysiłek problematyzacji, może być zminimalizowany z uwagi na personalny odbiór cytowanych autorów. Prawdopodobnie taki był zamysł autora, aby „ogromadzić” dzieło Radlińskiej odniesieniem się do prac jej bezpośrednich i pośrednich kontynuatorów, bądź też „nominalnych” pedagogów społecznych, w myśl słynnego zdania Radlińskiej, że „instytucje tworzą ludzi”, ale działają oni w zespole, o co się dopominała w wielu pracach, ponieważ nauka powstaje w dyskusji. W tej rekonstrukcji dostrzeżę się selektywność wyboru, zarówno autorów, jak i też problemów. Prawdopodobnie z uwagi na to, by wskazać na zaciemnienia, luki, porzucenia, a może i błędy w recepcji dzieła Radlińskiej. Jednak kryterium wyboru nie zawsze jest wyraźne. Niektóre zagadnienia i ocena ich usytuowania, bądź nie, w pedagogice społecznej, nie znajdują dostatecznego usadowienia w kontekście społecznym (np. wątki psychoanalityczne w pedagogice społecznej Radlińskiej, które zupełnie zniknęły w podręcznikach Kamińskiego i Wroczyńskiego, pisanych w latach zaniku tego nurtu psychologii w Polsce).

Kluczowym elementem tej analizy jest pokazanie kontekstu i dziedzictwa, które miało znaczenie zdaniem autora, dla klimatu narodzin pedagogiki społecznej Radlińskiej. Warto podkreślić, że ten kontekst widziany jest ciekawie, inaczej niż pedagodzy społeczni są przyzwyczajeni (prace

Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Ireny Lepalczyk). Jest bliski Radlińskiej, ale zaskakuje nieobecność linii/ znaczących postaci (np. S. Staszic, któremu Radlińska poświęciła swa rozprawę habilitacyjną).

W tej rekonstrukcji gruntownej krytyce poddane są zmiany, jakie do myśli Radlińskiej wprowadził Kamiński, który sam nazywając się „poprawiaczem” Radlińskiej, zmienił używane przez nią pojęcie „punkt widzenia pedagogiki społecznej” na jej „swoistość”. Podzielając pogląd autora, że to nie było najszcześniejsze rozwiązanie, które ostatecznie bardzo zaważyło na postrzeganiu pedagogiki społecznej w rodzinie nauk o wychowaniu, pragnę zwrócić uwagę na okoliczności kontekstu w jakim reaktywowała się ,po 1956 roku, pedagogika społeczna. Wydaje się, że ten zabieg podkreślenia swoistości pedagogiki społecznej mógł być związany z silnym dążeniem do jej szybkiej instytucjonalizacji.

„Zamiana dwoistości na swoistość”, jak to autor formułuje, wydawała się przypuszczalnie najprostszym rozwiązaniem, minimalizowała wątpliwości wynikające ze złożoności pedagogiki, pozwoliła Kamińskiemu uzasadniać jej swoistą przydatność praktyczną i użyteczność. Przypuszczalnie pozycja społeczna tej katedry²¹ musiała być na nowo tworzona. Przez lata niebytu instytucjonalnego pedagogiki społecznej ugruntowała swą pozycję socjologia i socjologia wychowania, a także odrodziła się polityka społeczna²². Po reaktywacji Katedry Pedagogiki Społecznej w UŁ wysiłek Kamińskiego szedł właśnie w kierunku szybkiej instytucjonalizacji pedagogiki społecznej, a dostrzeganie jej specyfiki w odróżnieniu od socjologii wychowania temu sprzyjało. Czyli, wydaje się, że przemawiały tu argumenty poza merytoryczne, jak zresztą i w niektórych innych „poprawkach” Kamińskiego. Wskazanie na odróżnienie mogło być próbą przeciwdziałania wchłonięciu przez inne dyscypliny, np. socjologię wychowania.

W tych wymiarach analizy przeszłości i terażniejszości książka ukazuje strukturalne skomplikowanie rozwoju pedagogiki społecznej, w uwadze tej chcę podkreślić znaczenie czynników pozadyscyplinarnych dla zawirowań

²¹ Mowa o reaktywowaniu Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w roku 1962.

²² W okresie przełomu lat 60.-70. XX w. Żywe były spory na temat przedmiotu zainteresowań poszczególnych dyscyplin. Pedagogice społecznej, przypadła rola aplikacji prakseologicznej perspektywy, która na długo zaważyła w jej postrzeganiu. Por. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna Aleksandra Kamińskiego – kilka uwag do tomu jubileuszowego perspektywy długiego trwania*, w: *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec terażniejszości i przeszłości*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, Łódź 2004, Wyd. UŁ, s.422-432.

tego rozwoju, których przyjęta metoda interpretacji, sama w sobie zrozumiała, nie uwzględnia. W przypadku pedagogiki społecznej, tak boleśnie poranionej w procesie zerwań i nieciągłości²³ jest to brak skutkujący licznymi pytaniami czytelników. Pytanie, o to co zrobiono z myślą Radlińskiej, jak ją zmieniano, jak odbierano, wymaga umieszczenia w kontekście społeczno-historycznym, umożliwiającym ujawnienie uwarunkowań zdarzeń, w przeciwnym razie można mieć poczucie wypowiedzi niedokończonej.

Do tych argumentów dodać należy pytanie o jakiej pedagogice mówimy w latach 60. XX w. kiedy reaktywowano katedrę w Łodzi i wcześniej powołano katedrę w Warszawie. Obowiązująca wówczas definicja określała wychowanie” jako urabianie w imię ideałów socjalistycznych”, co zupełnie odbiegało od wieloaspektowego jego pojmowania w pedagogice społecznej Radlińskiej. Poglądy na wychowanie zawarte w licznych wydawnictwach tego okresu oraz podręcznikach pedagogiki, sprzyjały poszukiwaniu swoistości w celu odnalezienia tożsamości pedagogiki społecznej w jej rozumieniu Radlińskiej. Zresztą to zagadnienie niewątpliwie wymaga jeszcze dalszych studiów. Posługiwanie się słowem „swoistość” i nadawaniem mu innego znaczenia może wprowadzać w błąd interpretacyjny. To nie pedagogika społeczna Radlińskiej (i potem po Radlińskiej) jest „swoista”. Ma rację autor jest ona jak najbardziej” nieswoista”, ale została zmuszona do tego, aby móc odseparować się od ideologicznego uwikłania pedagogiki w tamtym okresie. Dodatkowo, była tą która znalazła się w sytuacji zerwania i nieciągłości, luki pokoleniowej, którą długo należało uzupełniać.

Z drugiej jednak strony, czy jednak nie jest prawdą, że było to w owym czasie (po Radlińskiej) „swoiste” spojrzenie na procesy wychowania i na samo wychowanie podkreślające: globalność, dynamikę, kompensację oraz profilaktykę jako elementy konstytutywne? Warto przypomnieć, że to odróżnienie perspektywy społeczno-pedagogicznej dopiero znalazło powszechne uznanie w 1973 roku, kiedy to opublikowano *Raport o stanie oświaty w PRL*. Nie ma wśród jego redaktorów pedagogów społecznych, całości przewodził Jan Szczepański (dawny kurator katedry Radlińskiej). Jest to najprawdopodobniej pierwszy dokument, w którym nie ogranicza się rozumienia wychowania do ” urabiania wychowanka w myśl ideału socjalistycznego”, jak również nie redukuje się ograniczania oddziaływań wychowawczych do jednostek w wieku szkolnym. Można by znaleźć, co

²³ Koncepcja przyjęta za Gastonem Bachelardem. Pierwszy raz zastosowana do analizy rozwoju pedagogiki społecznej w: E. Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna...* op. cit. rozdz. 7.

jednak wymagałoby dłuższej analizy, więcej aspektów pedagogiki społecznej, które zdecydowanie (wy)odróżniały ją na tle „obowiązującego dyskursu pedagogicznego lat 50-70. XX w.

Na przykład, w tymże dyskursie mówiło się o przedmiocie wychowania, co w żaden sposób nie mogło wiązać się z relacyjną i usytuowaną „pomiędzy” perspektywą Radlińskiej. Napięcie wynikające z chęci, aby ten, tak nie dookreślony program mógł być przydatny w intensywnie rozwijanej instytucjonalizacji pedagogiki, prowadziło, jak przypuszczam do poszukiwania odrębności – od czego? Od dominującego dyskursu pedagogicznego. Dodać należy, że oba podręczniki autorskie²⁴ powstały w tym czasie, na przełomie lat 60./70.XX w., w okresie kolejnej nadziei na zmianę, po 1956 roku. Sądzę więc, że kwestia „swoistości” „nieswoistości pedagogiki społecznej” przewijająca się na kartach tej książki jest zdecydowanie bardziej złożona, po prostu dwoista strukturalnie.

W tej analizie pedagogiki społecznej po jej reaktywacji do życia akademickiego pod koniec lat 50. i w latach 60.-70. brakuje odniesień i analiz do ewolucji pedagogiki społecznej w twórczości Ryszarda Wroczyńskiego, który habilitację z pedagogiki społecznej uzyskał „pod okiem” Heleny Radlińskiej. Choć jest to zrozumiałe, że autor dzieła dokonać musiał wyboru postaci i problemów analizy. Jak rozumiem kryterium wyboru było pytanie: co słycać w „materiałniku pedagogiki społecznej”, jak to w przemówieniu inauguracyjnym²⁵ na 50.lecie Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ, określił tę katedrę Tadeusz Lewowicki, ówczesny przewodniczący KNP PAN, jak tam ewoluowała myśl Radlińskiej.

W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej

Trzeci wymiar analizy podjęty w tej rozprawie jest najważniejszy, co deklaruje sam autor kiedy tak pisze: „rekonstrukcja stanowiska wielkiej twórczyni pedagogiki społecznej nie jest celem samym w sobie”²⁶. A co nim jest? Pokazanie, że dzieło Radlińskiej ma znacznie „większą wartość wpisana

²⁴ Chodzi o podręcznik R. Wroczyńskiego, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, PWN, który dedykowany jest „Pamięci Profesor Heleny Radlińskiej” oraz pierwsze wydanie podręcznika A. Kamińskiego, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1972, PWN.

²⁵ Por. Lewowicki T. Słowo wstępne, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź 1998, Wyd. UŁ, WSP ZNP w Warszawie, ŁTN, s. 7-12.

²⁶ L. Witkowski, *Niewidzialne...*, op.cit. s. 577.

POZA horyzont jej osobistej, subiektywnej percepcji i przełożenia na jej elementy własnej postawy”²⁷.

Celem książki, o czym autor pisze w zakończeniu było ukazanie, że „Radlińska jest zaangażowana w wysiłek bycia pedagogiem kompletnym o wielu intuicjach wielu aspektach w ukierunkowaniu refleksji i badań pedagogicznych, proponując strategię myślową dla pedagogiki, typ jej normatywności, związany z nastawieniem pedagogiki krytycznej[...]”²⁸. A główna jej teza zawiera się w przejściu od myślenia w kategoriach „swoistości” do myślenia w kategoriach” dwoistości”, a to zdaniem autora pomimo „powierzchovej bliskości zwrotów, wymaga aż przełomu”. Co, jak sądzę, nie przeszkadza w powrocie do stanowiska Radlińskiej, dopominającej się o wyraźnie określony punkt widzenia społeczno-pedagogiczny, czy o perspektywę, pozycję, z której badacz ogląda rzeczywistość, pole praktyki. W formułowaniu owego punktu widzenia pomocne są przekonujące analizy o kulturowym usytuowaniu myśli Radlińskiej.

Zgadzam się tutaj w zupełności z autorem, że nadmiary praktycyzmu i dowodzenia przydatności pedagogiki społecznej, zwłaszcza w latach 70. XX w. (intensywnego rozwoju naboru kandydatów na pedagogikę) krzywdząco ograniczyły szeroką perspektywę Radlińskiej i sprowadziły ją do pracy socjalno – kulturalno-oświatowej. Choć, z drugiej strony, by znowu wskazać na dwoistość tego zagadnienia i wielką trudność w jednoznacznym waloryzowaniu, w tym czasie w łódzkiej katedrze, Irena Lepalczyk kierowała międzywydziałowym 5-letnim studium magisterskim pod nazwą „Wiedza o kulturze”. Była to próba odnowienia projektu Radlińskiej kształcenia pracowników społecznych w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej na Wolnej Wszechnicy Polskiej. Patrząc z oddalenia na lata 70. XX w. był to czas tak intensywnego instytucjonalizowania rozmaitych specjalności pedagogicznych, które mają swe źródła w bogatej myśli Radlińskiej, co zostało tak dogłębnie i przekonująco przedstawione w rozprawie Lecha Witkowskiego.

Idea myślenia (i działania) kompleksowego szczęśliwie powraca i stanowisko autora uwiarygodnia uwagi sformułowane na zakończenie podręcznika z pedagogiki społecznej²⁹. Jak jednak uprzedzić i ominąć napięcia wynikające z raf instytucjonalizacji i fałszywie pojmowanego rozwoju

²⁷ Tamże, 577.

²⁸ L. Witkowski, *Niewidzialne...*, op. cit. s. 728.

²⁹ Por. E. Marynowicz-Hetka, *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Tom II., (red.) E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, Wyd. Nauk. PWN, s. 552-570.

dyscypliny (pedagogiki) poprzez tworzenie nowych bytów instytucjonalnych (specjalności)? Dotychczasowy rozwój pedagogiki jest wokół specjalności, czyli zupełnie odmiennie jak proponuje autor, poprzecznie, transwersalnie, wokół konstrukcji mentalnych. Co zresztą podzielam i jestem przekonana, że jest to jedyna droga procesu zmierzającego do zintegrowanego myślenia i działania. Propozycja pedagogiki kompletnej idzie w tym kierunku i może stanowić ramę dla tworzenia w Polsce nauk o wychowaniu, co jest dość odległym życzeniem, zainicjowanym ponad 20 lat temu. Najpełniej tę myśl oddaje poniższe sformułowanie znajdujące się w tej książce – „Prawdziwy pedagog, godny tego miana, jawi mi się jako pedagog kompletny, który musi także być pedagogiem społecznym – ten jednak, by być nim na serio, musi umieć być otwartym na kulturę i być[...] pedagogiem kulturowo zakorzenionym i zakorzeniającym, aby klasyczna triada Radlińskiej – wrastania w głębię kulturową, wzrostu jako wrastania dzięki zakorzenieniu do nowych potencjałów rozwojowych, i dojrzałości jako wyrośnięcia do zadań swego czasu – stanowiła osnowę dla głęboko wrażliwej i odpowiedzialnej pedagogiki[...]”³⁰.

To, co w rozwoju myśli pedagogicznej w Polsce wydaje mi się bardzo istotne, to moment, okoliczności, kontekst, który zaważył na rozejściu i separacji. Do tej analizy zastosowanie zarówno koncepcji „podwójnych wiązań, jak i dwoistości strukturalnej” wydaje mi się zdecydowanie kluczowe. Warto przypomnieć, że „kiedyś” byliśmy razem, o co tak dopomina się autor. Transwersalna perspektywa postrzegania pedagogiki społecznej Radlińskiej (owe usytuowania „pomiędzy” dyscyplinami humanistycznymi i społecznymi) była zaproponowana w owym czasie dla całej dyscypliny pedagogicznej. Zygmunt Mysłakowski pisał: „pedagogika jest jedną z dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek, i znajomość pedagogiczna człowieka zakłada znajomość wszystkich dyscyplin, które do tego przedmiotu się odnoszą. Znajduje się ona niejako w punkcie skrzyżowania tych dyscyplin, nie będąc jednoznaczna ani żadną z nich, ani ich sumą. Do istoty pedagogicznego punktu widzenia należy właśnie to, że ujmuje człowieka najuniwersalniej, jako najwszechstronniej pomyślaną całość, ze wszelką fragmentaryzacją zjawiska” człowiek” jest zarazem wyjściem poza pedagogiczny punkt widzenia”³¹.

³⁰ L. Witkowski, *Niewidzialne...*, op. cit. s. 726.

³¹ Z. Mysłakowski, *Pedagogika, jej metody, miejsce w systemie nauk*, w: *Encyklopedia wychowania*, (red.) S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, tom I., część pierwsza, Warszawa 1933, Wyd. Naszej Księgarni ZNP s. 28.

Pytanie więc istotne, kiedy i dlaczego nastąpiło zerwanie jedni i wspólnoty myśli? Czy było ono spowodowane procesami instytucjonalizacji i stanowienia faktów w nowym kontekście społecznym, czy też był to proces nieunikniony z uwagi na tendencje do kształtowania heterogeniczności paradygmatu(ów), nie tylko pedagogiki społecznej. A może jedno i drugie oraz czynniki pozamerytoryczne, które tak bardzo ważą również w rozwoju nauki? Polska pedagogika nie odpowiedziała jeszcze na to pytanie. Tak rozumiem wielką troskę Lecha Witkowskiego, aby „poruszyć” umysły (i emocje) i spróbować zderzyć się z tym problemem. Podstawy do takiej dyskusji dostarcza nam w obu pracach na temat przełomu dwoistości polskiej pedagogiki tego pokolenia historycznego, do którego należała także Radlińska. Podzielałam pogląd, że w okresie międzywojnia „wszystko już zostało powiedziane”, do czego teraz należałoby powrócić, oczywiście wzbogacając, pogłębiając o nowe odczytania w nowym czasie historycznym. Owo trwanie pedagogiki społecznej w kompletnym wyrażeniu pedagogiki sformułowanym przez Zygmunta Mysłakowskiego w *Encyklopedii wychowania* wydanej w roku 1933, zostało dostrzeżone jako cenna i pożądane oczekiwanie. Zastanawiając się nad tym fenomenem formułuję przypuszczenie, iż mamy tutaj do czynienia z paradoksem historii. Zerwanie instytucjonalne pedagogiki społecznej paradoksalnie pozwoliło na zachowanie (przechowanie) idei transwersalnie łączącej myśl pedagogiczną³².

Metoda analizy

Analiza „z oddalenia” jest walorem tej pracy, choć staje się on niekiedy kłopotliwy dla „nominalnych pedagogów” – jak ich nazywa autor – z uwagi na liczne w tej pracy przekraczanie schematycznych klasyfikacji i powtarzanych usytuowań pedagogiki społecznej Radlińskiej, które niekiedy spotyka się w dyskursie. Równocześnie, dopominanie się autora o powrót do korzeni, do ponownego odczytania dzieła Radlińskiej jest tak istotny dla dalszego rozwoju pedagogiki (społecznej). Towarzyszyłam fragmentarycznie w powstawaniu tej pracy i wiem, że wykonana została bardzo pogłębiona analityczna praca nad dorobkiem Radlińskiej i kontynuatorów, co zresztą jest bardzo widoczne na kartach tej książki. Przyjęta perspektywa metodologiczna oraz wcześniejsza wielka praca na temat przełomu dwoistości w pedagogice stanowią ramę analizy. Odkrycie Radlińskiej i jej dorobku stawało

³² Bliżej na ten temat: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...*, op. cit., rozdz.: *Konteksty historyczne*.

się „w trakcie tworzenia”, w procesie pracy badawczej, której zamierzeniem było uzasadnienie wyłonionych tez³³.

Rama interpretacyjna

Z pewnością nie jest to wykład jedynie o poglądach Radlińskiej, ani o tym jaki jest sens jej wypowiedzi, ale przede wszystkim o odkryciu znaczenia tej myśli w odniesieniu do innych stanowisk, koncepcji, zdarzeń. Tę ramę interpretacyjną autor określa następująco: „Nie chodzi jedynie o rozumienie wewnętrznego sensu treści i jego odtworzenie, ale o odsłonięcie wymiaru wymagającego dodatkowych odniesień sensów składających się na znaczenie(funkcję , wagę, stosowalność, wartość wpływu, efekt odniesienia do nowych treści)”³⁴.

Cechą charakterystyczną tej ramy interpretacyjnej jest relacyjność, relacjonalność, która „pokazuje [...]zarówno to, w jaki kontekst późniejszego rozwoju humanistyki Radlińska daje się wpisać, jak i to, co w jej artykulacjach jest ważne wagą odniesień, których sama autorka jeszcze nie mogła mieć.”³⁵

W sposób intencjonalny autor stosuje epistemologię poszukując metaramy, nie wystarczy – jak pisze – posiadanie ramy dla jej wewnętrznej rekonstrukcji dzieła Radlińskiej, „(by widzieć rozmaite elementy obrazu inaczej niedostrzegane)”, ale także: „ważne[jest] drugie obramowanie, o charakterze metaramy, dla wpisania jej wysiłku w przestrzeń zmian w otoczeniu innych dyscyplin”³⁶. Tą metaramą jest epistemologia Gregory`ego Batesona, omawiana gruntownie w monografii, wykorzystywana w jego w teorii komunikacji, konstruowanej „w stronę wykorzystującą pary sprzężonych biegunów ustanawiających „podwójne wiązanie”³⁷. Rezultat jej zastosowania jest nam znany w postaci obu tomów przełomu dwoistości, aktualnie tu omawianego oraz pierwszego noszącego częściowo ten tytuł.

Kompleksowość versus fragmentaryczność

Podstawowa oscylacja widoczna w tej pracy zarysowuje z jednej strony ogromny wysiłek w złożoność /kompleksowość narracji i dążenie do możliwie pełnego obrazu rekonstrukcji dokonań twórczych Radlińskiej, ich

³³ Myślę tu m.in. o rozdziale VII tej książki pt. Działania Wielkiego Pokolenia lat 80. XIX wieku w Polsce, w: L. Witkowski, *Niewidzialne...*op. cit., s.351-391.

³⁴ Tamże, s. 319.

³⁵ Tamże, s. 319.

³⁶ Tamże, s. 293.

³⁷ Tamże, s. 293.

interpretacji, jak też stanowisk teoretycznych i metodologicznych, które stanowią ramy analizy (np. koncepcja Batesona, Rogersa i inne.), z drugiej zaś na ogół fragmentaryczne przywoływanie odczytań Radlińskiej przez innych autorów, nam współczesnych. Selektowność wyboru jest widoczna. Co może wynikać także z tego, że niewiele jest prac, które w sposób integralny zajmują się recepcją twórczości Radlińskiej, ale także z celowego doboru treści do dyskusji, do czego oczywiście każdy autor ma prawo. Edgar Morin przypomina,³⁸ że warunkiem osiągnięcia poziomu myślenia kompleksowego jest uprzednie podzielenie na części i analizowanie fragmentaryczne, przypomina też, że „aby poznać trzeba się podzielić/ odseparować”. Trzeba oddzielić naukę i filozofię, zróżnicować dyscypliny, oddzielić przedmioty badań, elementy etc.” [...], trzeba to zrobić, ale pod warunkiem, że to co zostało oddzielone będzie mogło być na nowo połączone”³⁹.

Posiadanie takiej świadomości przez badacza wyznacza drogę dalszego samokształcenia i studiów. Może także stanowić element narzędzia analizy procesualnego kształtowania się dyscyplin w kierunku zintegrowanego paradygmatu. Podzielam pogląd autora, że w dziele Radlińskiej tak ukierunkowane myślenie – całościowe/globalne/kompleksowe było obecne i intencjonalnie rozwijane. Wydaje mi się, że racji dla takiej postawy można poszukiwać w wielowymiarowości tej postaci⁴⁰, zbudowanej w rezultacie zaangażowania mentalnego w „konkretną robotę” społeczną. Argumenty za kompleksowością myślenia znajduje się łatwo wówczas, kiedy trzeba zmierzyć się z polem praktyki, złożonym, wielowymiarowym, nieodgadnionym. Myślenie kompleksowe staje się wymogiem absolutnie niezbędnym.

Ta zasada kompleksowości jest też wyraźna w jednej z głównych ram interpretacyjnych jakie autor przyjmuje. Chodzi tu o epistemologię Batesona i jego koncepcję ekologii umysłu. Relacja „człowiek-środowisko” nie jest ani jednostronna ani fragmentaryczna, dzięki czemu, pisze autor, „człowiek myśli[...] dzięki temu „umysł” działa jako zorganizowana całość, której części istnieją poprzez relacje między nimi i która wykorzystuje impulsy różnicy poprzez obwody przyczynowo-skutkowe.”⁴¹

³⁸ E. Morin, *Vers l'abime*, Paris 2007, Edition LHerne.

³⁹ *ibidem*, s. 143.

⁴⁰ Por. m.in. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Helena Radlińska, Portret osoby badaczki, nauczycielki i działaczki społecznej*, w: *Profesor Helena Radlińska*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss, Sylwetki Łódzkich Uczonych, Łódź 2004, ŁTN, s. 9-14.

⁴¹ L. Witkowski, *Niewidzialne...*, op. cit. s. 305.

W całej pracy dominuje poprzecznie ułożony wątek transwersalny analizy, który z jednej strony charakteryzuje poszukiwanie dwoistości omawianych koncepcji i pojęć, a więc odkrycie/ rekonstrukcja według metodologii „podwójnych powiązań”, i tym samym odnajdywanie argumentów dla hipotezy badawczej sformułowanej i uzasadnionej w tomie pierwszym tej analizy. Z drugiej zaś w rezultacie tej transwersalnej analizy związków pedagogiki społecznej Radlińskiej z pedagogiką kultury dochodzi autor do konkluzji uzasadniającej całościowe/ globalne, kompleksowe rozumienie pedagogiki. Dla mnie, identyfikującej się z pedagogiką społeczną, bardzo ważne w tej lekturze były wątki o przenikaniu pedagogiki społecznej i pedagogiki. Ten cytat pokazuje równoważność tych relacji stających się w przenikaniu, a nie w zapożyczaniu: „Z odniesień do śladów pozostawionych w tradycji międzywojennej co do ówczesnej roli i zaangażowań Heleny Radlińskiej wynika, że nie tyle chciała budować zamkniętą i odrębną („wyodrębnioną”) pedagogikę, czy dokładniej jej subdyscyplinę oddzieloną od innych, ile pragnęła nasycić dojrzałym rozumieniem aspektów społecznych całość perspektywy pedagogicznej”⁴².

Zgadzając się z autorem w sprawie dominującej perspektywy oglądania pedagogiki społecznej jako propozycji całościowego/globalnego/komplexowego ujmowania człowieka w relacji ze środowiskiem oraz oddziaływań wychowawczych, przywołuję ważne odczytanie intencji Radlińskiej w tych naczyniach połączonych tworzących jej pedagogikę kompletną: „Pedagog społeczny kulturowo musi być w perspektywie Radlińskiej humanistą, demokratą działaczem i badaczem, a z drugiej strony każdy pedagog musi być pedagogiem społecznym rozumiejącym sprzężenia zwrotne między jednostką, kulturą i społeczeństwem, między parami napięć wymagających odsłonięcia rozmaitych relacji dwoistych”⁴³.

Linie horyzontu, z którego autor ogląda pedagogikę społeczną, stanowi pedagogika kultury i jej podstawowe przesłanki, a pedagogika społeczna Radlińskiej może tu być bardzo pomocna dla tworzenia całości. Przez karty książki przewija się niezwykle trafna w myśleniu o przyszłości pedagogiki (kompletnej) teza, że, „[...] więzi pedagogiki społecznej i pedagogiki kultury obramowane historią pracy oświatowej są znacznie bardziej integralne niż się może wydawać[...]”⁴⁴.

⁴² Tamże, s. 381.

⁴³ Tamże, s. 489.

⁴⁴ Tamże, s. 484.

Spirala z Vezélay – ku kompletności pedagogiki – dynamicznej całości wokół środowiska niewidzialnego

Recepcja/interpretacja dzieła Radlińskiej, a zwłaszcza teza, która prze-wija się przez karty tej książki mogłaby być symbolicznie wyrażona poprzez Spirala z Vezélay, stanowiącą logo Międzynarodowego Biennale Edukacji i Praktyk Profesjonalnych, organizowanego systematycznie w Paryżu. W in-terpretacji jego tegorocznych organizatorów⁴⁵ spirala ta symbolizuje dyna-miczny splot odniesień opisujących rozwój człowieka, w którym wszystkie aspekty są równie ważne: naukowe, praktyczne, kulturalne. Taka interpretacja brzmi bardzo swojsko dla pedagoga społecznego i wydaje się, że oddaje też intencję Lecha Witkowskiego w odczytaniu wielowymiarowej twórczości Radlińskiej, w której perspektywa teoretyczna przeplata się z troską o jak najlepszą praktykę i codzienność.

Interpretując myśl Radlińskiej z perspektywy dokonań Gregory`ego Batesona, a zwłaszcza jego twórczości „pomiędzy” dyscyplinami, autor pisze tak: [...] więcej korzyści przyniosłyby komentarze jej [Radlińskiej] dotyczące, gdyby utrwaliło się przekonanie o jej zasługach na analogicznie rozwidlonym obszarze dyscyplin, choćby tylko pedagogicznych, niezależnie od subiektyw-nie preferowanej przez nią dyscypliny i osobistej skłonności (idiosynkrazji) do podkreślania swoich sympatii do pedagogiki społecznej czy andragogiki.”⁴⁶

To najprawdopodobniej kluczowa teza tej książki – w stronę peda-gogiki kompletnej – zintegrowanej, organizująca interpretację, myślenie o spożytkowaniu dzieła Radlińskiej dla tak konstruowanej pedagogiki (kom-pletnej, całościowej). Nie chodzi tu o stanowienie, instytucjonalizowanie, „nowej” pedagogiki, ale o nasycanie jej dyskursu myśleniem kompleksowym, ujawniając nie odkryty dotychczas potencjał pokolenia historycznego Ra-dlińskiej i jej samej.

Monografia Lecha Witkowskiego, ukazując bogactwo myśli Radliń-skiej na tle współczesnej humanistyki, uwiarygodnia wcześniejsze intuicje o transwersalnym znaczeniu społeczno-pedagogicznej perspektywy ana-lizy problemów edukacyjnych, działania w polu praktyki i możliwości jej aplikacji w znacznie poszerzonym zakresie.⁴⁷ Poza wieloma inspiracjami

⁴⁵ <http://labiennale.cnam.fr>

⁴⁶ Tamże, s. 289.

⁴⁷ Por. E. Marynowicz-Hetka, Uwagi na zakończenie..., op.cit.; tejsze: *Towards the Transversalism of Social Pedagogy*, w: *Reframing the Social. Social Work and Social Policy in Europe/Reframing des Sozialen. Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europe/ Reframing del Sociale. Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa*, red. F.W.Seibel, H.-U. Otto, G.F. Friesenhahn, Boskovicke 2007, Wyd. Albert, s. 85-102, tłum. B. Przybylska.

ważnymi dla refleksji pedagogicznej i mającymi znaczenie dla jej jakości jest to bardzo ważna praca dla samej pedagogiki społecznej. Zaś odkrycie, czy raczej przywrócenie walorów twórczości Radlińskiej dla naszego dziedzictwa kulturowego i świadomości społecznej badaczy zainteresowanych problematyką edukacyjną, jest pięknym darem dla rozwoju zintegrowanej myśli humanistycznej. Wraz z pierwszym tomem *Przełomu...* stanowi podstawowe wyposażenie kulturowe wszystkich, którzy troszczą się o to, czym jest (i jakie jest) oddziaływanie wychowawcze oraz jak bardzo złożoną ma strukturę, wielokrotnych powiązań, a także o to, co dla pedagogiki (kompletnej) może wносить społeczno-pedagogiczny punkt widzenia.

Monografia, skonstruowana spiralnie, jako narzędzie, swego rodzaju urządzenie społeczne, wymaga czytania uważnego, wcześniejszego przygotowania do recepcji, chęci powrotów do tekstu, po prostu, pogłębionego studiowania.

Bibliografia

- Bachelard G., *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Wyd. Słowo/Obraz/terytoria, Gdańsk 2002.
- Braudel F., *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa 1999, Wyd. Czytelnik.
- Dewey J. *Expérience et éducation*, tr. M.A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1972, PWN.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., *Helena Radlińska, Portret osoby badaczki, nauczycielki i działaczki społecznej*, w: *Profesor Helena Radlińska*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss, Sylwetki Łódzkich Uczonych, Łódź 2004, ŁTN, s. 9-14.
- Lewowicki T. *Słowo wstępne*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź 1998, Wyd. UŁ, WSP ZNP w Warszawie, ŁTN, s. 7-12.
- E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna Aleksandra Kamińskiego – kilka uwag do tomu jubileuszowego perspektywy długiego trwania*, w: *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka. M. Granosik, Łódź 2004, Wyd. UŁ, s.422-432.

- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Wykład. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2006,2007, 2009, WNPWN.
- Marynowicz –Hetka E., *Orientowanie działania-rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*, w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska, Łódź 2014, Wyd. UŁ, s. 17-31.
- Marynowicz-Hetka E., *Uwagi na zakończenie – w kierunku transversalności pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Tom II., (red.) E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, Wyd. Nauk. PWN,s.552-570.
- Marynowicz-Hetka E., *Towards the Transversalism of Social Pedagogy*, w: *Reframing the Social. Social Work and Social Policy in Europe/Reframing des Sozialen. Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europe/ Reframing del Sociale. Lavoro Sociale e Politica Sociale nell' Europa*, red. F.W.Seibel, H.-U. Otto, G.F. Friesenhahn, Boskovice 2007 , Wyd. Albert, s.85-102, tłum. B. Przybylska.
- Mysłakowski Z., *Pedagogika, jej metody, miejsce w systemie nauk*, w: *Encyklopedia Wychowania*, (red.) S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, tom I., część pierwsza, Warszawa 1933, Wyd. Naszej Księgarni ZNP, s. 9-29.
- Morin E., *Vers labime*, Paris 2007, Edition LHerne.
- Radlińska H. *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, Ossolineum.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Witkowski L., *Pedagogika kompletna jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania. Miejsce pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej w przełomie dwoistości w humanistyce*, mps.
- Witkowski L. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* Kraków 2014, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, PWN.
- Zarys kalendarium Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego* , w: *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas–Namielska, Łódź 2015, Wyd. UŁ, s. 333-344.
- <http://labiennale.cnam.fr>

Towards complete pedagogy of Radlińska – a review study of the three dimensions of analysis

It is a review study of the monograph of Lech Witkowski titled *Invisible environment. Complete pedagogy of Helena Radlińska as critical ecology of ideas, mind and education. On the place of pedagogy at the turn of the duality in the humanities*, Kraków 2014, which is a continuation of the discussion of rereading the achievements of pedagogues/philosophers of education, which, according to this author, immeasurably increased in the interwar period, but due to external conditions, was not fully utilized and developed in the subsequent years.

The author of the book, a recognized educational philosopher, performs an overview of the work of Radlińska and the results of its reception, taking the distance of time and space. For the author of this text, identifying with the idea of Radlińska and continuing and deepening the discourse, reading this monograph is, on the one hand an important possibility to look anew at the work of Radlińska, and on the other hand, an expression of the commitment to the past.

The articulation between the work of Witkowski and its reception by the reader who knows well the work of Radlińska is the subject of this study. Adopting this approach for the analysis of the content of this work, the author poses the question: what can be seen from afar, from the workshop of the researcher, watching the reality from a clear point of view of the analysis of long duration and development/continuation of the thought of Radlińska, inscribed in many contexts?

The monograph is a three-part reconstruction of the views, positions, concepts in which there is embedded the socio-humanistic dimension of the overview of education, its practice and its theoretical concepts. Radlińska's views on the category of invisible environment entered in the spiritual culture are analyzed in relation to the positions of her contemporaries, as well as the positions of our contemporaries and the views of thinkers developing ecological theories. The statement in the analysis of the three dimensions present in this book is structured alike.