

Małgorzata Kaliszewska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**Bliżej Heleny Radlińskiej i myślenia o kulturze
A closer look at Helena Radlińska and thoughts about
culture (Szkiec o książce L. Witkowskiego, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu, wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2014.)**

Motto:

*W każdym dniu dzisiejszym powstaje jutro, żyje także spuścizna wczoraj.
To, co nazywamy rzeczywistością,
ma zasięg o wiele szerszy i głębszy, niż teraźniejszość.
Rzeczywisty jest dorobek minionych pokoleń, który dostarcza narzędzi twórczości,
rzeczywiste są dążenia, które nowa twórczością kierują” (H. Radlińska)*

Wstęp

Celem niniejszego szkicu jest nie tylko przedstawienie czytelnikom nowego dzieła Lecha Witkowskiego, ale też zwrócenie uwagi na tytułowe ‘niewidzialne środowisko’ oraz na konsekwencje dla rozwoju pedagogiki, płynące z jego zaniedbania i zawężania.

Czasami w obliczu lektury ważnego dla nas dzieła zachowujemy się jak wilk, który zdobył większą od siebie ofiarę i pozostaje w rozterce „jak to ugryźć”, by nie straciwszy zębów, dostać się do sedna zdobyczy, wyssać z niej soki i zaspokoić głód. W przypadku „dobierania się” do lektury, krokiem pierwszym jest zwykle „rozgryzanie” tytułu, tutaj jest on rozbudowany trójstopniowo, hierarchicznie, na co wskazuje kolejność zdań

i wielkość czcionki. Znajdujemy zatem pierwszy trop: „Niewidzialne środowisko” jako nadrzędny dla naszych poszukiwań. W podtytule widnieje nazwisko Heleny Radlińskiej oraz czytamy ważne wskazówki: „pedagogika kompletna”, „krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania” – których genezę i opisy znajdziemy na kartach książki. I wreszcie kolejny podtytuł: „o miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce”. Mamy więc i tło i bohatera i główne intencje prezentowanego dzieła. Na s. 740 autor dzieli się z nami swoimi refleksjami nad genezą takiej właśnie w konsekwencji konstrukcji tytułu. Nawiasem mówiąc ustalenie tytułu niniejszego szkicu również było i pozostało dla mnie problematyczne, wobec rozległej panoramy treści omawianego dzieła. W rezultacie wskazuje on zaledwie na kluczową postać i odniesienie do kultury, jak „gleby”, z której czerpie nie tylko pedagogika społeczna.

Dedykacje autora są ukłonem w stronę wybitnych przedstawicielek pedagogiki społecznej, a liczne cytaty, jako motta, wiążą dzieło z tradycją polskiej humanistyki, wyzyskującej kapitał przodków, okazującej szacunek przeszłości, wykazującej świadomość dwoistości wszystkich aspektów cywilizacji. Zwieńczone zaś zostały refleksją pióra B. Nawroczyńskiego, ale bliską współczesnemu intelektualistom: „Trudno wytrzymać bez pracy nadającej sens życiu./Nie mogą tylko wegetować”....

Kolejnym krokiem czytelnika jest zapoznanie się ze spisem treści. Spis treści tego dzieła złożony jest z szesnastu rozdziałów, skupionych w trzech częściach, ale o ciągłej numeracji, wskazującej na dwoistą strukturę książki. Jej linearna budowa jest równocześnie niejako „przecinana w poprzek” ujęciami problemowymi. Podoba mi się użycie w tytułach zaplanowanych części skojarzeń z malarstwem. Wpierw mamy więc „gruntowanie podłoża” i „budowanie ramy” (s. 59). Następnie zaś „zarysowanie obrazu” (s. 350). Wreszcie – jak to się zdarza malarzom głównie wielkich wymiarowo dzieł – „skojarzenia z dystansu” (s. 572).

W pierwszej części znajdujemy rozdziały o charakterze metodologicznym, w których widnieje nawet owa tytułowa „ekologia” – „jako tło do czytania dokonań Heleny Radlińskiej” (s. 181), ale nie tylko; także zwiastuny i ograniczenia dwoistości oraz jej liczne konteksty i dwubiegunowe sprzężenia.

Druga część rysuje obraz działalności H. Radlińskiej wpierw w ujęciu historycznym (pokoleniowym), następnie na tle kulturowym i w końcu w odniesieniu do strukturalnej dwoistości różnych perspektyw i zjawisk.

I wreszcie trzecia część odnosi się w dużej mierze do samej dyscypliny, jaką jest pedagogika społeczna, do jej zaplecza psychologicznego i socjologicznego.

Zawartość spisu treści jest obszerna i obiecująca tak w sferze poznawczej jak i emocjonalno-intelektualnej, ważna ze względu na całościowość oglądu twórczości H. Radlińskiej i odniesień do pedagogiki społecznej, rozumianej tu bardzo szeroko i „przymierzanej” do czasów współczesnych i aktualnych problemów.

Idąc za ciosem, szukałam na pierwszych kartach książki informacji o „bohaterce” dzieła. Okazuje się, że autor książki, na której kartach co rusz pojawia się jej nazwisko, nie przygotował zwięzłego nawet jej biogramu, choć na s. 36 w przypisie 15 stwierdza:

„Autorka (z domu Rajchman) ma fascynującą biografię, której prezentacja nie wydaje się nadal pełna, a także świadectwa jej dotyczące specjalnie bogate. Ze szczególnie wartościowych wypadów wskazać przede wszystkim świadectwo Marii Czapskiej (2006) jak również elementy autobiografii rozsiiane po pracach Radlińskiej” (s. 36). Autor zadbał również, by literatura uzupełniająca, poświęcona H. Radlińskiej, znalazła godne miejsce w tomie (s. 753-755).

Upomniałam się o tę biografię z dwóch powodów. Po pierwsze nie jest H. Radlińska – jednak i nadal – dobrze znana szerszemu ogółowi czytelników, przyszłych i obecnych pedagogów. Po drugie zaś w czasach wybujałego indywidualizmu, zainteresowania dla osobistych narracji i zaufania głównie do losów indywidualnych postaci, analiza dzieła życia wybitnej osoby, nawet w kontekście ujęć szerszych, poświęconych przecież w końcu pedagogice polskiej, może być dla niektórych czytelników niepotrzebnie zubożała o ten brakujący element, działający przecież na wyobraźnię i wrażliwość odbiorcy, który sytuować mógłby wówczas odczytywane wątki analiz nie tylko w abstrakcyjnej przestrzeni naukowych paradygmatów lecz ponadto na tle życiowych zmagani konkretnej osoby i jej „projektu życia”. Jest to zresztą zgodne z tym paradygmatem indywidualistycznym, wedle którego każdy musi posiadać kompetencje do konstruowania własnej biografii.

Również i ja, w poczuciu takiegoż braku, po pobieżnej wprawdzie lekturze tekstu L. Witkowskiego, pożyczyłam kilka biograficznych książek o H. Radlińskiej, by stworzyć sobie wyrazistszy i pełniejszy obraz aktywnego i twórczego życia tej kobiety. Jednak interesująca lektura tych opracowań¹ i uświadomienie sobie zakresu i poziomu aktywności i twórczości nauko-

¹ M. in. I. Lepalczyk, *Helena Radlińska życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001; W. Theiss, *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984. Po raz pierwszy opublikowano też ze zbiorów W. Theissa *Życiorys własny H. Radlińskiej*, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 4, s. 81-85.

wej H. Radlińskiej oraz jej pokolenia badaczy i społeczników, stały się nieoczekiwane źródłem niepokoju wewnętrznego i autorefleksji nad własnym programem życia, nad wyborami pokoleń urodzonych już po wojnie, dla których program służby społecznej ma dziś charakter głównie deklaracyjny, zazwyczaj jednostkowy, okazjonalny i okrojony w stosunku do lat międzywojennych, o ile trudniejszych i innych. Tym bardziej więc staje się zrozumiała potrzeba spłacenia tego symbolicznego kulturowego długu wdzięczności wobec ówczesnych pokoleń pedagogów, spłacenia przez głębsze i lepsze poznanie i zrozumienie dorobku przeszłości, sięganie do źródeł, uważniejsze wczytywanie się w treści analiz tego dorobku, mocowanie ich w programach i przenoszenie na grunt pedagogicznych dyskursów akademickich w stopniu daleko bardziej odczuwalnym, niż to się dzisiaj dzieje oraz nie tylko na grunt wąsko pojętej pedagogiki społecznej. Autor stwierdza: „tak naprawdę to czytanie Radlińskiej współcześnie wyzwala skłonność do pójścia, ponad pół wieku temu od jej śmierci, podobną drogą. Niepokojące zjawiska nabrały nowej postaci, większej skali i bardziej dramatycznie stają się potencjalnym przedmiotem troski, a tym bardziej interwencji pedagogicznej” (s. 730).

Celem niniejszego szkicu jest więc przybliżenie treści prezentowanego dzieła przez przedstawienie 1) zastosowanej przez L. Witkowskiego autorskiej metodologii badawczej, 2) pulsujących w tekście kategorii pedagogicznych, 3) przykładów dwoistości w twórczości H. Radlińskiej, 4) też wspomnianego w tytule programu dla pedagogiki, z nawiązaniem do dorobku polskiej pedagogiki krytycznej od czasów seminarium toruńskiego i niewykorzystanego dostatecznie dotąd potencjału tej inicjatywy; 5) własnych refleksji na temat poznanych treści. Nie ma możliwości, aby odnieść się do wszystkich kwestii, pozostaje zwierzyć się z niektórych własnych czytelniczych wyborów i inspirowanych lekturą przemyśleń.

Zamyśl metodologiczny L. Witkowskiego podobnie jak w poprzednich dziełach konkretyzuje się na celach i sposobach odczytania tekstów wybranych badaczy (intelektualistów, pisarzy, pedagogów), tu: H. Radlińskiej. Jak pisze o swoim naukowym wysiłku autor, jest to „próba uruchomienia dla siebie samego i dla tych, którzy zechcą z tego samokształcenia skorzystać – procesu źródłowej odnowy myśli pedagogicznej w kwestii zmarnowanego lub nieskojarzonego dorobku współczesnej humanistyki, jak również tradycji niezyciowie i/lub nie dość rzetelnie traktowanych przez dużą część współczesnej elity środowisk pedagogicznych” (s. 22). Elementy realizowanej strategii badawczej autor nazywa za Johnem Urry’em usiłowaniem „postdyscyplinarnej rekonfiguracji” analizowanych dyskursów, w poprzek tradycyjnych podziałów. Podejście postdyscyplinarne „uczulone jest” na

granice zadekretowanych instytucjonalne dyscyplin, jak stwierdza autor, co jest wyzwaniem dla transgresji wysiłków badawczych (s. 23). Potrzebne jest więc takie czytanie dzieł wybranego autora, które otwiera do nich dostęp, zrywa z ramami ich dotychczasowego osadzenia, gdyż „postęp poznawczy bywa zakładnikiem rozmaitych wcześniejszych instytucjonalnych zawłaszczeń, lokalizacji czy fragmentaryzacji dyskursu, wymagającego nowych odczytań” (s. 26). Ponadto autor zaplanował, że jego badania są „próbą teoretyczną historii myśli i historycznej teorii działania pedagogicznego” oraz analizą jakości obecnego funkcjonowania pedagogiki i poziomu kultury pedagogicznej. Badane treści rozpoznaje zaś w perspektywie „przełomu dwoistości”, która nie ma zarazem unieważniać innych perspektyw, jak zastrzega się L. Witkowski (s. 28). Autorowi bardzo zależy, by uprzystępnic teksty H. Radlińskiej jako materiał do dalszych analiz czytelniczych a zarazem stworzyć podwaliny do powstania nowej jakości recepcji klasyki polskiej pedagogiki (s. 36). W odniesieniu do tej badaczki L. Witkowski czyni starania, by nowe podejście spowodowało efekty ważne dla całej pedagogiki: „Interesują mnie nie tylko założenia normatywne programu Radlińskiej, i ich ugruntowanie jako źródło ich prawomocności historycznej, lecz także ich konsekwencje normatywne, niosące ze sobą uprawomocnienie [...] wizji pedagogiki jako współzbieżnej z dokonaniem ważnych skądinąd tropów humanistyki” (s. 41).

Autor odnosi się też do rekonstrukcji przez dekonstrukcję, której autor nie uważa tylko za cechę postmodernistyczną o negatywnej konotacji i poświęca czytaniu sporo miejsca z zastrzeżeniem, że niczego nikomu nie narzuca (s. 175-177).

Główne kategorie omawianej publikacji to ‘**przełom dwoistości**’, uwypuklony już wcześniej, w poprzednim dziele autora³, **niewidzialne środowisko, kultura jako „gleba”, krytyczna ekologia, melioracja oraz pedagogika kompletna**, niektóre z nich tu przedstawię pokrótce, w świetle aktualnej lektury, choć nie jest to proste ze względu na ich nierozdzielność, przenikanie się ze sobą nawzajem.

Jeśli mowa o przełomach w historii myśli, to L. Witkowski wskazuje na przeoczenie w Polsce ostatnich dziesięcioleci zrębów dwóch przełomów: jednego, otwierającego się na wewnętrzną złożoność strukturalną procesów i zjawisk, który został przez autora nazwany ‘**przełomem dwoistości**’ i drugiego „upominającego się o dostrzeżenie uwewnętrznionych

² Wytłuszczenia w tekście w większości są moje; niektóre pochodzą od autora dzieła.

³ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej: Historia, teoria, krytyka*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2013, np. s. 45-46, 49.

i przetwarzanych, zwrotnych sprzężeń zewnętrznych, który da się określić jako **'przełom ekologiczny'**, w sensie strategii refleksji humanistycznej odsłaniającej wzajemne uwarunkowania [...]” (s. 95). Oba te procesy, podkreśla autor, wymagają dostrzeżenia i zastosowania łącznie, a ukoronowaniem ich wzajemnych powiązań jest dla autora **'ekologia umysłu'** (s. 95). Temat rozwija autor na dalszych stronach dzieła (s. 96-98; 273-319), do czego jeszcze powrócę w dalszej części tego szkicu.

L. Witkowski zwraca uwagę na to, że kategoria **'środowisko'** jest odrzucana od pewnego czasu przez wielu badaczy, jako termin ułomny, co najwyżej historyczny, kultuwujący jednostronny determinizm, skazując teorię pedagogiki społecznej na „teoretyczny zamęt” przez ujawnianie różnego typu dwoistości i sprzeczności. W zamian proponowana jest kategoria „świata życia” lub podejście „partycypacyjne” (s. 50). Witkowski polemizuje z takim ujęciem wskazując, że „podejście dwoiste nakazuje widzieć dwie strony medalu w zjawiskach dostatecznie złożonych, a takimi są wszystkie wyzwania społeczne, jakimi może się zajmować pedagog” (s. 51).

Tymczasem kluczowa kategoria **'niewidzialne środowisko'** zawierająca w sobie dostępne dziedzictwo kultury symbolicznej, uwypukla te aspekty środowiska ludzkiego, które stanowią „niewidzialne prawa, poglądy, tradycje, dążenia” (s. 45). Bez nich jednostka nie będzie miała, jak przekonuje autor, na czym się oprzeć, do czego odwoływać, czym posługiwać w budowaniu własnego świata. Uzupełniający autorskie wywody okazuje się głos B. Kromolickiej, która w kontekście specyfiki „niewidzialnego środowiska” postuluje, by „w istniejącym chaosie zasad moralnych” najistotniejszą cechą wychowania uczynić **wartościowanie i uczenie dokonywania wyborów**⁴.

Z kolei kategoria **'ekologia'** łączona jest wspólnie najczęściej właśnie ze środowiskiem, ale w sposób, zdaniem autora, bardzo zredukowany, bo sprowadzony do środowiska przyrodniczego, wymagającego ochrony. Dlatego autor zapowiada, że obraz humanistyki ekologicznej, przedstawiony w książce, „wręcz nie mieści się w obiegowych skojarzeniach badaczy, nawet w pozytywach widzących tu rozmaite przejawy jedynie 'ekofilozofii’” (s. 50). Tłem swoich poszukiwań analitycznych uczynił autor dokonania wspomnianego już Gregory'ego Batesona i jego **'ekologię umysłu'** (s. 40; s. 273-319). Pojawia się też kategoria **'ekologii pedagogicznej'** (s. 99-105) oraz inne nawiązania i rozwinięcia (ekologia jako paradygmat dla całej humanistyki, s. 174; tło ekologiczne w postaci nowych idei humanistycznych,

⁴ B. Kromolicka, *O „środowisku niewidzialnym” – głos w dyskusji*, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 4, s.137-138.

s. 181). Autor przypomina, że idea 'ekologii pedagogicznej' została już zaprezentowana w roku 1967 przez młodych wówczas badaczy: Z. Kwiecińskiego oraz Stanisława Kawulę i Witolda Winławskiego, w ramach „ekologicznych badań monograficznych”, zajmujących się przypadkiem peryferyjnej szkoły w Cichem Górnym na Podhalu (s. 99 i dalsze)⁵.

Natomiast postulat **pedagogiki kompletnej** istnieje od pierwszych stron dzieła. Chodzi o afirmację zarówno kompletności zaangażowania badacza, dla którego rozwiązanie jakiegos problemu wymaga wykorzystania wszystkich źródeł, nie tylko wąskodyscyplinarnych, aby problem rozwiązać skutecznie, ale też widzenia własnej dyscypliny możliwie szeroko, bez ograniczania się wąskimi ramami zadeklarowanej sfery (s. 24-25).

W odniesieniu do kolejnej kategorii L. Witkowski wyjaśnia, że figura „**melioracji**” u H. Radlińskiej czyli „naprawianie poprzez udrażnianie kanałów komunikacyjnych, które czasem wymagają nawadniania, a czasem muszą służyć za narzędzia odwadniania, w praktyce kulturowego oddziaływania pedagogiki społecznej, jako praktyki oświatowej, opiekuńczo-wychowawczej czy pracy socjalnej w jej dominującej wersji, oznacza wezwanie do tego, aby „obudzić śpiących” [...], co było sztandarowym hasłem wystąpień wygłaszanych przez ich zaangażowaną autorkę[...]” (s. 730).

Jak przypomina L. Witkowski: „sprzężenie troski o jakość realnego środowiska społecznego z wysiłkiem wdrażania dostępu do dziedzictwa kulturowego w jego zakresie symbolicznym stanowi u Radlińskiej próbę wyartykułowania głębokiej intuicji, że emancypacja społeczna wymaga przebudowy potencjału kulturowego jednostki dzięki trosce o potencjał kulturowy jej środowiska życia” (s. 365). „Melioracja” to właśnie idea „udrażniania kanałów dostępu do treści symbolicznych i nasycenia warunków życia treściami owego „środowiska niewidzialnego”, a ukrytego np. w książkach, od kontaktu z którymi zależy los każdej jednostki” (s. 365). (Na meliorację zwracał uwagę również Aleksander Kamiński, czyniąc z niej metodę radzenia sobie z biurokracją wewnątrz stowarzyszeń⁶. Może warto by pomyśleć

⁵ Z. Kwieciński (red.), *Warunki pracy szkoły we wsi peryferyjnej*. Materiały z ogólnopolskiego Seminarium Pedagogicznego – Toruń – kwiecień 1967, Wydawnictwo Zrzeszenia Studentów Polskich SAW, Warszawa 1967.

⁶ Lepalczyk I. *Stowarzyszenie społeczne w ujęciu pedagogicznym Aleksandra Kamińskiego*, [w:] też red. *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa 1974, s. 25. Autorka następująco streszcza wskazówki A. Kamińskiego, co do melioracji: „1) szanowanie samoczynnej i spontanicznej repulsji przez komórki dołowe stowarzyszenia nadmiaru dyrektyw, informacji, monitów płynących z organów centralnych; 2) wzmaganie, ochranianie i stymulowanie autonomizacji podstawowych komórek stowarzyszenia [...]; 3)

o racjach zastosowania melioracji również w zbiurokratyzowanej działalności uczelni akademickich?). W innym miejscu L. Witkowski stwierdza: „Pedagogice społecznej zależało w wersji H. Radlińskiej na tym, aby człowiek jako obywatel i jako uczestnik relacji w swoim środowisku, w odniesieniu do własnego losu i możliwości (sił dostępnych i dających się udostępnić) nabywał zdolności do problematyzowania siebie i temu miał służyć wysiłek udrażniania, melioracji wobec niego jego własnego dostępu i zakorzenienia w przestrzeni kulturowej możliwie najszerszego zakresu” (s. 745).

Zatem „kultura jako całość jest rezerwuarem, ‘podłożem’ dla ‘podniet’ duchowych, z których pedagogika postuluje czerpanie dla jakości oddziaływań mających odniesienia społeczne” (s. 405). W pisarstwie Radlińskiej kultura pojawia się więc jako ‘gleba’ stosowna do siania, gdyż „naród każdy w łonie swoim mieści nasiona duchowej swojej potęgi i wielkości [...]” (s. 405). Jak tłumaczy autor, tą ‘glebą’ jest ‘dziedzictwo’, ‘spuścizna’, ponadto odnosi się też ona do procesu rozwoju człowieka w kontekście społecznym (gdź okresowo, z powodu ubóstwa i trudnych warunków może być ona jałowa) (s. 411). Kategoria ta, jak i pozostałe, jest w dziele szerzej scharakteryzowana, niż pozwalają na to ramy tego szkicu.

Przywołane tu kategorie, których nazwy kojarzą się z rolnictwem, uzmysławiają – jak obowiązki rolnika – potrzebę trudu, troski, odpowiedzialności, podejścia do kultury odległego od „lekkoci bytu” czasów kultury popularnej; wymagającego nieustającej pracy nad sobą i nad środowiskiem życia, aby gleba była użyźniona i nawodniona.

Zwróćmy teraz uwagę na przykłady dwoistości w pisarstwie H. Radlińskiej.

Najkrócej mówiąc, L. Witkowski wprowadzając do pedagogiki kategorię ambiwalencji, ukierunkował spojrzenie pedagogów na dostrzeganie dwoistości i stanu oscylacji między skrajnościami w różnych sytuacjach zawodowych⁷. W pedagogice społecznej do kategorii dwoistości nawiązuje Ewa Marynowicz-Hetka, zwracając uwagę na znaczenie tej kategorii w odniesieniu do podejmowania jednoznacznej decyzji⁸. Analiza pisarstwa H. Radlińskiej również przyniosła spostrzeżenia o jej wnikliwej obserwacji

udzielanie maksymalnych uprawnień dołowym komórkom [...]; 4) redukowanie potoku informacji odgórnych [...]”.

⁷ K. Rubacha. *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 60-61.

⁸ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna, podręcznik akademicki*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 459 i dalsze.

rzeczywistości, w wyniku której, ujawniały się dwoistości, a poprzez nie – wielowymiarowość ówczesnej rzeczywistości społeczno-wychowawczej, choć Radlińska nie była świadoma możliwości wyodrębnienia takiej kategorii pedagogicznej.

Cały rozdział IV poświęca autor wariantom dwubiegunowego sprzężenia w najnowszej pedagogice społecznej w kontekście dokonań H. Radlińskiej; rozdział X ukazuje zaś umysł i środowisko w podwójny powiązaniu „splotów”; autor skutecznie przekonał nas do wartości tego ujęcia dla lepszego, bo pełniejszego zrozumienia efektów pracowitego i twórczego życia Heleny Radlińskiej.

Natomiast dla mnie interesującym przykładem stała się próba wskazania odniesień medycyny do pedagogiki społecznej, jako pewnego ważnego aspektu, towarzyszącego także współczesnej edukacji zdrowotnej. Radlińska słusznie szuka początkowo jakichś „recept”, „uprawnień”, „diagnoz” na styku obu dyscyplin, w celu wzajemnego ich wspomaganie się dla skuteczności pomocy i opieki oraz doskonalenia warsztatu pracy pedagogów, ale nie jest pozbawiona obaw i zastrzeżeń, co do natury tych związków. Potrafi się dystansować i nie uprawnia się do ogłaszania ostatecznych sądów na ten temat, co budzi wielki szacunek i respekt.

Zwracam uwagę szczególnie na tę kwestię, gdyż jak wiadomo, do dzisiaj próby szukania tych związków, koniecznych przecież w procesie obowiązkowej edukacji zdrowotnej uczniów, inspirowanej głównie przez lekarzy, kończą się fiaskiem, działania edukacyjne nie przynoszą pożądanych efektów, co tłumaczy się rozmaicie, na przykład brakiem odpowiednich kompetencji u nauczycieli a głównie wpływem kultury masowej. Natomiast już współcześnie Piotr Błajet podejmując temat wielowymiarowego opisu kategorii ciała, również wskazuje na istniejące dwoistości. W odniesieniu do edukacji seksualnej na przykład stwierdza: „Należałoby poszukiwać takich sposobów przekazywania wiedzy i kształtowania postaw, które będą dotyczyć zarazem ‘sacrum’ i ‘profanum’ tej tak ważnej, a jednocześnie tak zakłamej sfery naszego życia”⁹. Odnosząc się zaś szerzej do pedagogiki zdrowia wskazuje, że biomedyczny projekt ciała dominuje również w kształceniu ogólnopedagogicznym. „Jednak ciało opisywane w atlasach anatomicznych może być jedynie środowiskiem do wychowania, często utrudniającym pracę pedagogom, rzadko wspomagającym. Niezmiernie trudnym zadaniem jest

⁹ P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna w poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2006, s. 249.

integracja informacji o strukturze komórki, tkanki, z wiedzą pedagogiczną¹⁰. Wreszcie wskazuje możliwą metodę łączenia wiedzy o ciele z wiedzą pedagogiczną. Jest nią hermeneutyka biologiczna. Uzasadnia więc: „Nie można poprzestawać na wyjaśnianiu zjawisk biologicznych, bo mają one zawsze sens dla całości egzystencji człowieka i pedagog powinien ten sens rozumieć”. Tym sposobem troski i przecucia H. Radlińskiej sprzed osiemdziesięciu lat znajdują swoje współczesne odzwierciedlenie i może wreszcie – rozwiązanie (?) choćby tylko w takim teoretycznym zakresie.

H. Radlińska przejawiała również otwarte widzenie dwubiegunowych wyzwań zawodu pielęgniarki. Położyła podwaliny pod wyrwanie przygotowania do tego zawodu z jednostronności technicznej i redukcji do procedur. Chodziło jej o „rozdzielenie i powiązanie ze sobą w nierozdzielalnym splocie biegunów pracy pielęgniarskiej, reprezentujących wagę obszarów ‘techniczno-medycznego’ i ‘wychowawczo-zdrowotnego’, wiążących odpowiedzialność i samodzielność oraz nakładanie na nie jednocześnie kwalifikacji naukowych i humanistycznych”(s. 602).

Dzisiaj można by dodać, że było to trafne przecucie konieczności posiadania przez profesjonalistów kompetencji łączących te dwa odmienne aspekty: kompetencji hermeneutycznych, skupiających w sobie zarówno aspekt techniczno-komunikacyjny jak i zdolność do empatycznego rozumienia oraz nadawania sensu i znaczenia faktom i sytuacjom w kontakcie i inną osobą¹¹.

Program dla pedagogiki. Dziesięć zadań z przeszłości międzywojennej i ich obecna aktualność są treścią jednego z rozdziałów dzieła, bardzo gorzkiego i przygnębiającego w swojej ostatecznej wymowie (s. 384-389). Wymieńmy tylko owe zadania, gdyż ich przybliżenie przekroczyłoby ramy tego szkicu, zatem zostawmy czytelnikom obszar do własnych dociekań: 1) stworzenie nowego systemu oświaty, 2) zaawansowane kształcenie nauczycieli, 3) sprzężenie wymiarów kultury z wymiarami życia społecznego, 4)

¹⁰ Tamże.

¹¹ Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wyd. Naukowe CHAT, Warszawa 2011, s. 10; R. Schwarz, (2008). *Supervision und Professionelles Handeln Pflegenden, Ui-Koblenz-Landau* <http://books.google.pl/books?id=51ZMbLNCV-NEC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=hermeneutische+kompetenz&source=bl&ots=lo-oFYSt7Jy&sig=e7sZbDO0g2kpkQ4ArBtRSsiUVvA&hl=pl&sa=X&ei=g0D3U6yaN-s-f7AbuqIEI&ved=0CE0Q6AEwBQ#v=onepage&q=hermeneutische%20kompetenz&f=false> [10.09.14]. 2008; M. Kaliszewska, *Kompetencje hermeneutyczne jako komponenty profesjonalnych kompetencji pedagogów i nauczycieli*, Tatrzańskie Seminarium Naukowe „Edukacja jutra” (2015, w druku).

powoływanie do życia i promocji „urządzeń”, 5) poszukiwanie i rozwijanie nowej pedagogiki, 6) przyswajanie i tłumaczenie najnowszych dokonań światowych pedagogiki i humanistyki, 7) tworzenie syntez obejmujących całość dostępnego dorobku, 8) podejmowanie serii nowych badań i diagnoz, 9) integrowanie nowych dyscyplin i rozwijanie nowych elit środowiskowych, 10) pozyskiwanie szerokich kręgów i instytucji do kwestii wychowania. Wszystkie te zadania były w okresie międzywojennym twórczo realizowane, dzisiaj są zaniechane. Jak sumuje autor: „na straży instytucji misyjnych coraz częściej staje myślenie je redukujące, spłycające, zastępujące racjonalnością instrumentalną, wąskim ekonomizmem. Ofiary złej edukacji same stają się strażnikami jej dalszego pograżania i degradacji kolejnych pokoleń” (s. 398). W tym miejscu, dla przeciwwagi, pojawia się więc konieczność przywołania nie tak odległego w czasie ruchu (bo można to tak nazwać?) pedagogów radykalnych¹² oraz dyskursów krytycznych w Polsce, inspirowanych amerykańską pedagogiką radykalną, które miały miejsce na początku lat 80. XX w. z inicjatywy L. Witkowskiego i Z. Kwiecińskiego w Toruniu. Po to, żeby pokazać, ówczesną aktywność niektórych środowisk i stworzony przez nie potencjał dla zmian¹³. Jak napisał Z. Kwieciński: „Otworzył się nowy etap rozwoju pedagogiki w Polsce” przy wsparciu licznej grupy pedagogów, wśród nich T. Szkudlarka, Z. Melosika, R. Kwaśnicy, B. Śliwerskiego, M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, M. Nowak-Dziemianowicz¹⁴.

Jeszcze w roku 1989 Z. Kwieciński pisał: „Czeka nas długa droga i ciężka praca w tworzeniu pedagogiki i szkoły zaangażowanych na rzecz zmiany ku rzeczywistej demokracji społecznej, ku innowacyjności i podmiotowości ludzi”¹⁵. Jak wspomina ten badacz, w centrum toruńskiego seminarium stanęły pytania, co dalej, wywołane wydarzeniami z lat 1980-81 i stanem wojennym w Polsce. Nazwę seminarium o tytule „Społeczne aspekty wy-

¹² Choć sam Witkowski zastanawia się, czy warto wyróżniać i na jakich zasadach nurt „pedagogiki radykalnej” i „krytycznej”, więcej w: tegoż, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, dz. cyt., s. 37.

¹³ Dla porządku należałoby też odnotować kilkudziesięciotomowy plon później zainicjowanego, ale już o ponad dwudziestoletniej tradycji Tatrzańskiego Seminarium Naukowego pod hasłem „Edukacja jutra”, pod kierownictwem Kazimierza Denka.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Przedmowa: dyskurs konieczny*, [w:] M.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 17-18. (Kolejność nazwisk zgodna z przywołanym fragmentem książki).

¹⁵ Z. Kwieciński, *Między Scyllą autorytaryzmu a Charybda pluralizmu*, „Więś i Rolnictwo” 1989, nr 3, s. 146.

chowania” zmieniono z końcem lat 80. na rozpoznawalną dziś wszędzie „Nieobecne dyskursy”¹⁶, „zmierając do poszukiwania i budowania teorii, umożliwiających ukazanie alternatywnych wizji nie tylko dotychczasowego ładu, ale także dla znanych rozwiązań politycznych na Zachodzie, z którego niebawem mieliśmy czerpać wzory”¹⁷.

Z. Kwieciński, charakteryzując dyskurs pedagogiki krytycznej w wydaniu H.A. Giroux i L. Witkowskiego i szuka przyczyn nadal za małej jej popularności w kształceniu akademickim. Stwierdza:

„Dyskurs[...] odznacza się wyrafinowanym językiem, zaskakującym słowotwórstwem, niebywałą erudycją [...]. Otwiera też czytelników akademickich na trudne wymagania metodologiczne [...]. Owo wysublimowanie języka i metody pedagogiki krytycznej było i jest powodem stawianych jej zarzutów, że stało się to przyczyną jej małej popularności w kształceniu akademickim i zaporą wdrożenia jej pomysłów do praktyki oficjalnych reform oświatowych”¹⁸.

Nie bez powodu przypominam ten wątek obecny w pedagogice, gdyż L. Witkowski wskazuje, że postawa Radlińskiej przejawia cechy właśnie pedagogiki krytycznej, dla której „książka to broń, to oręż emancypacji, źródło otwierające dostęp do skarbcza” (s. 548). Można postawić pytanie o zasadność stawiania granic między tymi dyscyplinami i widzenie osobne pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury i pedagogiki krytycznej, skoro przejawiają tak silne, jak to udowodniono w omawianej książce, związki wzajemne.

Drugim powodem jest przypomnienie, iż nie tylko potencjał tkwiący w dorobku owego seminarium, ale i w dorobku autorskim B. Śliwerskiego, zawartym w zbiorach pokonferencyjnych na temat pedagogiki alternatywnej, czy autorskich książkach, eksponujących nowatorstwo pedagogiczne oraz wychowanie do demokracji, nadal nie jest dostatecznie doceniony, uruchomiony i wykorzystany w oficjalnych koncepcjach przemian edukacyjnych, a nawet odwrotnie – widocznie kurczą się zaprojektowane w pierw obszary

¹⁶ Ich plonem jest sześciotomowa seria opracowań pod redakcją Z. Kwiecińskiego i ogólną nazwą nawiązująca do tytułu seminarium: „Nieobecne dyskursy”, oraz szeregiem znaczących opracowań wewnątrz, także autorskich. Np. Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.

¹⁷ Tamże, s. 19.

¹⁸ Tamże. 19.

wolności i działań demokratycznych w placówkach oświatowych, na co B. Śliwerski zwraca wielokrotnie krytyczną uwagę¹⁹.

Ponadto B. Śliwerski popiera tezę H.A. Giroux, po części tłumaczącą zasygnalizowane zjawiska, że wszelki przejaw walki o demokrację niesie z sobą ryzyko niemożliwości myślenia w terminach własnego bezpieczeństwa czy wygody. Może dlatego – rozważa autor – „mało jest w postsocjalistycznej praktyce oświatowej i w środowisku dzielnych osób, które chcą się przeciwstawić autorytaryzmom, dehumanizacji czy depersonalizacji w stosunkach międzyludzkich, gdyż jest to przejaw wyuczzonego konformizmu, a może i pozostałości *homo sovieticus*”²⁰.

Kilka uwag na koniec. Zaskoczyło mnie nieco stwierdzenie L. Witkowskiego, rozpoczynające rozdział *Pedagogika społeczna w ramie kulturowej*, że „obiektywną funkcją wszelkich działań pedagogicznych jest... wdrażanie do uczestnictwa w kulturze” (s. 397). Uderzyło mnie zwłaszcza słowo „wdrażanie”, sugerujące raczej formę nacisku, przemocy, zwracała już uwagę na to sformułowanie Marii Reut w kontekście „wdrażania do wartości”, pozostało więc we mnie jakieś uwrażliwienie na jego użycie. Może trafniej brzmiałoby „otwieranie” na kulturę, „uwrażliwianie” na kulturę? Również troska o udział w kulturze wyrażona słowem „wciąganie”, wcale nie kojarzy się jednoznacznie z „wdrażaniem”, raczej „zachęcaniem”, „włączaniem”. Poza tym trzy słowa „wdrażanie”, „uczestnictwo”, „kultura” stające się źródłem rozpoznania i analiz prowadzonych przez autora, który widzi w nich „piętra” tych analiz przywołują na myśl teorię zmiany Kurta Lewina, polegającą na „rozmrzaniu”-„zmianie”-„zamrażaniu”, jako czynnościach prowadzących do zmiany. W obu przywołanych tu przypadkach mamy do czynienia z sytuacjami, kiedy kolejność i skuteczność bywają pobożnymi życzeniami, w życiu bowiem można przecież wpierw uczestniczyć w kulturze nawet nieświadomie, by z czasem nabierać przekonania o jej znaczeniu dla nas (zachwyt nad obcą nam wcześniej arią, nad obrazem, wierszem jako impulsami, które powodują to otwarcie na kulturę, w rezultacie być może jej bliższe poznanie i stałe w niej uczestnictwo). Do tego stanu lepiej pasuje określenie krąg hermeneutyczny, użyte już kilkakrotnie przez autora

¹⁹ B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 1996; tegoż, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2002.

²⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, dz. cyt., s. 497.

w odniesieniu do innych treści tej książki. Dopuszczam jednak „wdrażanie” jako np. ćwiczenie w technice czytania dotąd, aż uczeń czyta biegle na tyle, by mógł samodzielnie sięgnąć po lekturę i czerpać z czytania przyjemność.

Na s. 715 zastanawia się autor, dlaczego H. Radlińska nie pozwalała notować swoich wykładów, choć trudno było wówczas o materiały do studiowania. Myślę, że jako osoba obdarzona niewątpliwie charyzmą i talentem oratorskim, na pewno wolała, by jej słuchano, by mogła sprawować rząd dusz, wywołać emocje, obudzić śpiących, wskrzesić ogień, o co byłoby trudno, gdyby musiała dyktować powoli i zamiast rozognionych zapałem oczu oglądać rzędy pochylonych głów.

Autor upomina się też o nową pedagogikę czytania i o stworzenie „humanistycznej komitywy” czytelnika z dziełem (s. 747). Ten postulat wydaje się być najprostszy do spełnienia, najpierw przez uświadomienie nauczycielom/i przez nauczycieli, jak również rodzicom uczniów wszystkich szczebli potrzeby „wdrażania” uczniów do czytelnictwa przez po pierwsze doskonalenie techniki czytania (nie szybkiego, a rozsmakowanego, świadomego) a po drugie, przez animowanie sytuacji skłaniających do trafnych wyborów czytelniczych, budujących zręby, wreszcie filary, a może powodujących żyzność i płodność ‘niewidzialnego środowiska’ (por. też rozdział XV o samokształceniu).

Podsumowania

Mam poczucie niedosytu, że (choć świadomie) nie wyczerpałam w szkicu wszystkich ważnych dla mnie, jako czytelniczki, wątków i sygnałów zawartych w omawianym dziele. Lektura tej książki, jak i poprzedniej²¹ jest przejmująca. Uświadamia bowiem, że nic nie jest dane człowiekowi raz na zawsze. Dokonania jednej generacji bywają nie cennym spadkiem, który jest źródłem bogacenia się i wzrastania kolejnych pokoleń, a balastem, jak pamiątki na strychu starego domu, których nie ma gdzie pomieścić w nowoczesnym mieszkaniu. Jeśli przyjąć za konserwatystami powinnościowy wymiar ludzkiej egzystencji, to nie spełniliśmy, w świetle obu wspomnianych tu dzieł, naszego obowiązku czerpania z tej schedy i pomnażania jej. Jeśli zaś spojrzeć z pozycji liberalnej, to można powiedzieć, że czasom dzisiejszym obce są troski pokoleń urodzonych w niewoli, wydają się być odległe i przesadzone lub nieważne w obliczu obecnej dominacji wolności realizacji potrzeb konsumpcyjnych i powolnego zanikania (bo w końcu nie

²¹ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2013.

u wszystkich na szczęście) postaw prospołecznych. Dlatego nie u każdego czytelnika znajdują zrozumienie autorskie wywody na temat współczesnej aktualności dziesięciu zadań pokolenia międzywojennego (s. 348).

Autor nie uwzględnia też stanu, że przerwanie transmisji kulturowej stało się już faktem. Nie ma międzypokoleniowego doświadczenia lekturowego, zubożał boleśnie język, pozbawiany coraz częściej literackich odniesień, symptomy można by mnożyć. Czy wobec tego jest szansa na zrozumienie dla świata minionych wartości a zwłaszcza powrotu do nich? Autor postuluje w tym celu jakiś aktywny wysiłek całego środowiska humanistycznego, wcześniej współwinnego bierności i przyzwoleniu na degradację kultury i edukacji w Polsce, teraz mogącego „odkupić swoje winy”. Może rzeczywiście należałoby zainicjować ruch pedagogiczny (humanistyczny), ukierunkowany na „budzenie śpiących” i na zmiany rekonstrukcyjne w kulturze i pedagogice? Ale musiałyby to być ruch ukierunkowany na dobro wspólne; przesycony ideami prospołecznymi. Czy to jest jeszcze możliwe?

A może trzeba wsłuchać się w głos Radlińskiej i zacząć wpraw od melioracji własnego wnętrza, by – powtórzmy już raz przywołaną myśl – nabyć zdolności do problematyzowania siebie, udrażniania własnego dostępu i zakorzenienia w możliwie najszerzej przestrzeni kulturowej.

Alarmistyczny ton obu dzieł (2013 i 2014) Lecha Witkowskiego nie powinien minąć bez echa, gdyż czas działa na niekorzyść odnowy, konserwując lub pogłębiając stan istniejący. Bo gdy już zmęczeni i nasyceni (założymy) konsumpcją dóbr lub otrzeźwieni jakimś nagłym impulsem zechcemy wznieść się ponad optymistyczny ton spotów reklamowych i poczuć się „solą ziemi”, może się okazać, że nasze niewidzialne środowisko stało się ugorem, wyschniętym korytem, że nie mamy już w języku polskim dzieł literackich i słów, trafnie odzwierciedlających nasze cierpienia i troski egzystencjalne; że nie ma polskich myślicieli, którzy by rozumieli i naukowo interpretowali rzeczywistość na miarę naszych potrzeb i oczekiwań, że brakuje polskich kategorii je nazywających; pieśniarzy śpiewających nasze hymny, bajarzy, opowiadających nasze bajki; że na powrót jesteśmy niewolnikami, tym razem już bez korzeni i bez własnej pamięci; użytkownikami obcego języka, obcej kultury, bo idealizowana globalna wioska okazała się fikcją.

Bibliografia

Błajet P. *Ciało jako kategoria pedagogiczna w poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2006.

- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Kaliszewska M., *Kompetencje hermeneutyczne jako komponenty profesjonalnych kompetencji pedagogów i nauczycieli*, Tatrzańskie Seminarium Naukowe „Edukacja jutra” (2015, w druku).
- Kromolicka B., O „środowisku niewidzialnym” – głos w dyskusji, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 4.
- Kwieciński Z., *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. I*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.
- Kwieciński Z. (red.), *Warunki pracy szkoły we wsi peryferyjnej*. Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogicznego – Toruń – kwiecień 1967, Wydawnictwo Zrzeszenia Studentów Polskich SAW, Warszawa 1967.
- Lepalczyk I. *Helena Radlińska życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Lepalczyk I. *Stowarzyszenie społeczne w ujęciu pedagogicznym Aleksandra Kamińskiego*, [w:] tejże red. *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa 1974.
- Lepalczyk I. (red.), *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa 1974.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna, podręcznik akademicki*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wyd. Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Radlińska H., *Życiorys własny*, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 4, s. 81-85.
- Rubacha K. *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Schwarz R. (2008). *Supervision und Professionelles Handeln Pfleger, Ui-Koblenz-Landau* <http://books.google.pl/books?id=51ZMblNcVNEC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=hermeneutische+kompetenz&source=bl&ots=loofYSt7Jy&sig=e7sZbDO0g2kpkQ4ArBtRSsiUVvA&hl=pl&sa=X&ei=g0D3U6yaNs-f7AbuqIEI&ved=0CE0Q6AEwBQ#v=onepage&q=hermeneutische%20kompetenz&f=false> [10.09.14].
- Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2002.

- Śliwerski B., *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] H.A. Giroux, L. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 1996.
- Theiss W., *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Witkowski L. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu, wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2014.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2013.
- Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2010.

Closer to Helena Radlińska and thinking about culture
An essay on a book by L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu, wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2014

The purpose of this critical paper is to refer to the content of Lech Witkowski's piece on Helena Radlińska's works and to point out to thought-provoking topics and motifs. They are important not only for social pedagogy, which was created by Radlińska, but also for the complete education. The insightful methodology of studying these works and the characteristics of the issues dealt with highlight main categories of Radlińska's works, their current relevance and dualities, as perceived by the researcher, resulting in that the reading becomes a thrilling intellectual adventure.

Situating Radlińska on the background of her times and other teachers, the author highlighted significant, subconscious values and weaknesses of inter-war educators. He pointed to the negligence of later times and motifs that could connect the inter-war period with today, as a kind of a bridge, raft or boat-hook protecting one against collapse: moral support for engagement

or symbolic commitment of present days towards the past. In my view, this book constitutes a call for new pedagogy with strong roots in the cultural soil, manifesting its respect for the achievements of the past and broadly-understood humanistic values, threatened by the disaster in Polish education and passivity of the Polish scientific community, failing to see the danger.