

Lech Witkowski

Między filozofią i pedagogiką społeczną (rys autobiograficzny z długiem wdzięczności w tle)

Dedykuję Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce

Wprowadzenie

Tekst niniejszy składa się z trzech części. Najpierw spróbuję zarysować moją drogę akademicką w ostatnich piętnastu latach, w której absolutnie kluczową rolę odegrała Pani Profesor Ewa Marynowicz-Hetka. Jest to więc przyczynek do opowieści o pewnej ewolucji poznawczej w sekwencji wydarzeń, w ramach której nasze spotkanie – dwojga badaczy, praktyków i dydaktyków w różnych obszarach i środowiskach nie tylko akademickich – dało efekty wpływające na rozwój intelektualny każdego z uczestników. A może i dało impulsy rozwijające te obszary, pomimo zresztą oporów w tych środowiskach. Nikogo w końcu nie można rozwijać wbrew niemu; podobnie wystarczy nie udzielić zgody na wpływ albo odmówić uznania znaczenia dostępnych treści, czy wręcz zerwać z dostępem do nich: nie czytać, nie słuchać, nie zapraszać, lekceważyć lub przemilczać w oporze. W przestrzeni moich spotkań i doświadczeń akademickich współpraca, już wieloletnia, z Ewą Marynowicz-Hetką urasta biograficznie do jednej z dwóch najbardziej dla mnie znaczących, obok wcześniej wielu lat mojego współdziałania seminaryjnego i w publikacjach ze Zbigniewem Kwiecińskim. Obojgu Profesorom zawdzięczam zasadnicze przeorientowanie i pogłębienie zainteresowań, badań, aktywności seminaryjnej i konferencyjnej, rozstrzygające o mojej tożsamości akademickiej i drodze życiowej w ciągu dekad. Tu zajmę się tylko wskazaniem z wdzięcznością i poczuciem długu na rolę, jaką w moim rozwoju odegrała E. Marynowicz-Hetka¹.

¹ Robię to zresztą nie po raz pierwszy, jak świadczy o tym chociażby formuła mojego podziękowania z roku 2010, gdy pisałem: „Pani Profesor Ewa Marynowicz-Hetka, jako Przewodnicząca

Natomiast w drugiej części tekstu, traktującej o problemach transformacji w praktyce aktywności profesjonalnej, podejmuję sygnałnie trzy pytania: (1) jak jest możliwe refleksyjne pogłębianie analizy działania, (2) jak na działanie można patrzeć z perspektywy świadomości metodologicznej po przełomie antypozytywistycznym w humanistycie, (3) jaką wizję złożoności działania niesie ze sobą uwzględnianie procesów oscylacji, które dają o sobie znać w obszarze napięć strukturalnych występujących w działaniach w profesjach społecznych. I wreszcie, traktując to jako zwieńczenie mojego długu intelektualnego i jako wyraz wdzięczności za okazje rozwojowe, przytaczam rozmowę, jaką przeprowadziło ze mną w ostatnich tygodniach czasopismo dla nauczycieli „Refleksje” wokół myśli Heleny Radlińskiej wraz z odniesieniem do moich książek dotyczących jej osoby oraz pojęcia dwoistości. Nie było zresztą przypadkiem, że kluczową dla rozmowy książkę *Niewidzialne środowisko* (Witkowski 2014a) dedykowałem (obok Heleny Radlińskiej i Ireny Lepalczyk) także Ewie Marynowicz-Hetce, uznając wielkie znaczenie tej ostatniej dla mojego rozwoju akademickiego – w tym dla odkrycia wagi nowego odczytania spuścizny pedagogiki społecznej, wpisanej w zaplecze źródłowe dyscypliny w tekstach tej wielkiej postaci, założycielki dyskursu.

Chcę tym samym udokumentować w perspektywie „ontologii wdzięczności” (Witkowski 2018a, s. 528–529) mój dług poznawczy, jaki uznaję za zasadniczy w moich peregrinacjach akademickich ostatniego piętnastolecia. Uważam, że miałem wyjątkowe szczęście kontaktu z najwybitniejszą po Helenie Radlińskiej postacią w polskiej pedagogice społecznej, która na dodatek dała mi możliwość kontaktu z wybitnym teoretykiem aktywności w profesjach społecznych Jeanem-Marie Barbierem i z jego pracami (Barbier 2006, 2016). Wykorzystałem te szanse dzięki osobie rozwijającej intensywnie i konsekwentnie obszary badań i refleksji, niezamykające się w jakichś wąskich ramach pedagogiki społecznej czy jej kanonicznych wykładniach. Co więcej, było to działanie otwierające to pole na inspiracje z różnych kręgów kulturowych, takich jak frankofoński oraz dyscyplin akademickich, takich jak filozofia współczesna², którą miałem okazję posługiwać się aplikacyjnie, traktując zresztą pedagogikę jako filozofię stosowaną w poprzek podziałów

PSSPS [Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej] oraz bezsprzecznie czołowa postać pedagogiki społecznej w Polsce, nadająca dyskursowi akademickiemu tej dyscypliny nowe impulsy teoretyczne za sprawą jej kontaktów międzynarodowych, otwartości i chłonności humanistycznej, odegrała kluczową rolę w moim zaangażowaniu się w pracę na rzecz środowiska pracy socjalnej, które stało się ważnym ogniwem w rozwoju mojej tożsamości akademickiej filozofa i pedagoga. Bez otwarcia Pani Profesor na dyskurs filozoficzny i na rozmaite rekonstrukcje mojego autorstwa nie byłoby możliwe zaawansowanie mojego myślenia o problemach pracy socjalnej ani pisanie uwypuklające tropy przydatne dla pedagogiki społecznej” (Witkowski 2010, s. 23). Zauważę, zresztą, że najważniejsze moje dokonania pedagogiczne, w tym monografia o przełomie dwoistości (Witkowski 2013a) oraz o Helenie Radlińskiej (Witkowski 2014a), miały dopiero powstać.

² Wśród wielu tropów, włączanych przez Ewę Marynowicz-Hetkę do dyskursu teoretycznego czy refleksji wokół pracy socjalnej, spoza dominujących, warto wyróżnić odniesienia do idei

dyscyplinarnych humanistyki i nauk społecznych. Ugruntowałem sobie w tym trybie dodatkowo sposób pojmowania zadań badawczych i niezbędnego zakresu refleksji i kompetencji w trybie integralnie pojmującym powinności akademickie humanistów i teoretyczne praktyków społecznych. Ogromnie doceniam fakt, że moja strategia czytania dorobku pedagogiki społecznej oraz pisania dla teorii pracy socjalnej z perspektywy kompetencji filozoficznych (w tym zwłaszcza w kontekstach epistemologii krytycznej) spotkała się ze zrozumieniem, miała i ma pole do rozwoju oraz własnej artykulacji na sympozjach czy debatach organizowanych przez Ewę Marynowicz-Hetkę. Stąd naturalność mojego spojrzenia wstecz i przykładowe ilustracje moich rozważań, jakie zawdzięczam całej trójce wymienionych wyżej osób.

Kilka tropów rozwojowych

Kluczowe doświadczenie otwierające sekwencję rozwojową wyznaczyło dla mnie konsekwentne zapraszanie mnie przez ostatnich dziesięć lat przez Panią Profesor – jako twórczynię i przewodniczącą Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej³ – do udziału w części naukowej kolejnych zjazdów stowarzyszenia w postaci wystąpień plenarnych, z zadaniem wypuklania aspektów filozoficznych, jakie dostrzegałem w tematyce poruszanej na kolejnych obradach zjazdowych. Było dla mnie zawsze miłym zaskoczeniem, poprzedzonym intensywnym wysiłkiem samokształceniowym, odkrywanie ważnych aspektów praktycznych w polu refleksji teoretycznej wokół pracy socjalnej, wymagających omówienia z wykorzystaniem perspektyw, jakimi dysponowałem w polu myślenia filozoficznego, rozumianego w poprzek podziałów dyscyplinarnych. Z moich wykładów zjazdowych powstała najpierw seria w tomach materiałów z tych wydarzeń, a następnie książka, zintegrowana ostatecznie w profil zaangażowania badawczego w tomie *Humanistyka stosowana* (Witkowski 2018a). Bez wątpienia nie wypracowałbym sobie tej perspektywy bez okazji konfrontowania się ze środowiskiem pracy socjalnej dzięki zaproszeniom Ewy Marynowicz-Hetki do udziału w jej inicjatywach naukowych.

Istotnym impulsem ukonkretniającym i poszerzającym ramę oraz zakres problemów było – wynikające z tego, że należymy do nielicznych w środowisku akademickim pedagogiki w Polsce osób znających i wykorzystujących profesjonalnie język francuski – umożliwienie mi w wielokrotnych odsłonach seminaryjnych poznania koncepcji, wielowątkowej badawczo ewolucji, a także osobiście, wybitnego francuskiego teoretyka profesji społecznych w osobie Jeana-Marie Barbiera

epistemologicznych Gastona Bachelarda (por. Marynowicz-Hetka 2015, s. 20–21; por. także: Marynowicz-Hetka [red.] 2007, s. 552–554).

³ Por. uwagi podsumowujące ten zakres i okres aktywności Pani Profesor w: Marynowicz-Hetka (2015).

(2006). Kluczowe okazały się moje analizy (Witkowski 2010, s. 107–128)⁴ jego propozycji dla pracy socjalnej, opublikowanej z inicjatywy Ewy Marynowicz-Hetki, a następnie udział w trybie recenzji wydawniczej, zaś po ukazaniu się *Leksykonu analizy aktywności* (Barbier 2016) – w promocji naukowej jego horyzontu myślowego, za autorem tym podjętego i rozumianego przeze mnie jako przejaw „antropologii praktyki społecznej” czy – jak to wyraża sam twórca *Leksykonu* – „antropologii praktyk profesjonalnych” (Barbier 2016, s. 16). Otworzyło to naturalną drogę do metateoretycznych pytań i dociekań wokół kategorii kluczowych dla narracji pedagogiki społecznej oraz takich, które mogłyby tej narracji służyć. Mobilizującym dla mnie i pouczającym doświadczeniem był także, z inicjatywy Ewy Marynowicz-Hetki, wspólny udział nas dwojga z Polski w VI Międzynarodowym Kolokwium frankofońskim AIFI⁵ w Montrealu w czerwcu 2013 roku, gdzie po moim wystąpieniu usłyszałem z ust wiceprzewodniczącego stowarzyszenia Jana-Louisa Renchona poruszające mnie stwierdzenie, że szkoda, iż filozofowie tak rzadko są zapraszani na spotkania tego rodzaju. Szczególnie ważnym impulsem było, jak się okazało, rozwinięcie mojej refleksji za Jacquesem Maritainem wokół biograficznie widzianej idei „obecności” rodzica (po rozwodzie) w życiu dziecka jako „gotowości do zaangażowania w spotkanie”, wymagające wytwarzania poczucia wspólnoty doświadczenia i długofalowej motywacji w wysiłku wspierania dziecka w zadaniu rozwijania troski o siebie. Wytrwałość w ponawianiu zaproszeń, przy cierpliwym przełamywaniu mojej niegotowości do podjęcia wyzwania, pozwoliła mi w końcu przełamać opory i niewiarę we wniesienie jakiegoś wkładu, a także dała czas do intelektualnego zmobilizowania się do podjęcia niezwykle trudnych dla mnie zadań w trudnej przecież i wymagającej problematyce.

Dalsze wydarzenia stały się już naturalną konsekwencją wcześniejszego etapu współdziałania. Zostałem włączony przez Ewę Marynowicz-Hetkę w cykl zajęć podyplomowych dotyczących problematyki mediacji w kontekstach pedagogicznych. Miałem następnie okazję recenzować tom powstały we współdziałaniu m.in. z Lorrain Filion, a stopień mojego zaangażowania w analizę materiałów książki zaowocował wersją uwag, które zostały opublikowane jako glosa w tym tomie (Witkowski 2014b)⁶.

⁴ Tekst został przedrukowany przeze mnie w: Witkowski (2018a), s. 357–381.

⁵ AIFI to skrót od nazwy stowarzyszenia: Association Internationale Francophone des Intervenants auprès des familles séparées. Sympozjum odbywało się na temat: *Les compétences des parents et les familles séparées* (Kompetencje rodziców a rodziny rozdzielone). Szczególnie znaczące okazało się spotkanie przy tej okazji z przewodniczącą AIFI z Kanady, Panią Lorraine Filion, z którą nasze wartościowe kontakty i współpraca przy okazji sympozjów Ewy Marynowicz-Hetki trwają do dzisiaj. Polski tekst wystąpienia opublikowałem w: Witkowski (2018a), s. 709–714. Wersja francuska wystąpienia nosiła tytuł: *Défis de l'autorité et compétences parentales: point de vue d'un philosophe*.

⁶ Informacja o tej edycji, wraz ze zdjęciem polskich uczestników tomu i Lorraine Filion jako współredaktorki, udostępnionym przez Ewę Marynowicz-Hetkę, ukazała się w Montrealu w biuletynie stowarzyszenia, por. „Le Bulletin d'information Liaison AIFI” 2014, no. 27, s. 19–21.



Fot. 1. Uczestnicy tomu *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia medialne w działaniu społecznym* (2014); od lewej: Lech Witkowski, Lorraine Filion, Ewa Marynowicz-Hetka, Grażyna Karbowska, Agnieszka Rękas, Dorota Wolska-Prylińska (prywatne archiwum autora)

Stopniowo byłem włączany w inicjatywy innych autorów, bardziej ukierunkowanych na socjologiczne aspekty pracy socjalnej (por. Witkowski 2018b). Z wielką satysfakcją odnotowuję fakt, że wiele pomysłów, jakie opracowałem, zostało włączonych przez autorkę do jej znakomitego podręcznika akademickiego *Pedagogika społeczna* w kontekście idei dwoistości czy odczytania przeze mnie idei Antonina Wagnera, co ma dla mnie duże znaczenie jako ułatwiające kwestionowanie obiegowych wyobrażeń o racjonalności podmiotów oddziaływań pomocowych, w tym pracy socjalnej i psychoterapii, interwencji kryzysowej czy monitoringu deficytów i zakłóceń rozwojowych. Co więcej, śledzenie prac Ewy Marynowicz-Hetki i uczestnictwo we wspólnych debatach utwierdza mnie w przekonaniu, że wpisujemy się w coraz bardziej komplementarny, ale i poszerzający obszary wspólne, dyskurs akademicki dla pedagogiki społecznej, stanowiący *novum* w zakresie konceptualizacji pól problemowych dotyczących profesjonalnych typów praktyk społecznych o nachyleniu nie tylko pedagogicznym, ale wprost kulturowym czy duchowym, w kontekstach rekonstrukcji rozmaitych typów „kultury aktywności” i ich analizy. Utrwalamy wspólny słownik kluczowych ogniw takiej narracji, jak dwoistość, transwersalność, operator *versus* niewidzialne środowisko, oscylacja,

transformacje... Jestem ciągle pod wrażeniem ostatniej debaty naukowej, jaką odbyliśmy 23 maja 2019 roku z udziałem J.-M. Barbiera na zaproszenie Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ z okazji przyznania mu przez Uniwersytet Łódzki – z inicjatywy E. Marynowicz-Hetki – medalu *Universitatis Lodzensis Amico*.

Odczytanie prac Heleny Radlińskiej (Witkowski 2014a) stało się dla mnie bardzo ożywcze i inspirujące, dało poczucie obcowania z dokonaniem o istotnych ideach filozoficznych, dotyczących zwłaszcza koncepcji kultury jako gleby symbolicznej. Zarazem pozwoliło na uzyskanie dystansu wobec aktualnie dominujących praktyk dydaktycznych i sposobów budowania tożsamości dyscyplinarnej w pedagogice społecznej. Próbuję coś o tym powiedzieć nauczycielom w zamieszczonym poniżej wywiadzie, przeprowadzonym ze mną z inicjatywy redakcji czasopisma „Refleksje”, ukazującego się w Szczecinie. Dziękuję dr. Sławomirowi Iwasiewiczowi za zaproponowanie rozmowy, jej przygotowanie do druku i zgodę na wykorzystanie w niniejszym tekście. Przedtem jednak zapis moich trzech uwag wprowadzających, jakie przygotowałem na debatę z Jeanem-Marie Barbierem z okazji uhonorowania go wspomnianym wyżej medalem przez Uniwersytet Łódzki, z racji znakomitej, wieloletniej współpracy z Ewą Marynowicz-Hetką.

O transformacjach w porządku oscylacji strukturalnej: wyzwania pedagogiczne (tezy)

Podjęmę poniżej, jedynie sygnalnie⁷, trzy pytania: (I) jak jest możliwe refleksyjne pogłębianie analizy działania?, (II) jak na działanie można patrzeć z perspektywy świadomości metodologicznej po przełomie antypozytywistycznym w humanistyce?, (III) jaką wizję złożoności działania niesie ze sobą uwzględnianie procesów oscylacji, które dają o sobie znać w obszarze napięć strukturalnych występujących w działaniach?

Refleksyjne pogłębianie analizy – wymaga zawsze odniesień teoretycznych w trosce o ich dojrzałość wykorzystującą stan wiedzy i świadomość metodologiczną. W kontekście działania oznacza to w szczególności pytanie o jakość reprezentacji oraz skalę wchodzących tu w grę przekształceń. Warto pamiętać, że Gaston Bachelard (2000, s. 22–42), o którego znaczenie słusznie w obszarze refleksji w pedagogice społecznej upomina się Ewa Marynowicz-Hetka, uczulał na aż pięć statusów postulatu realizmu poznawczego, który da się zastosować do myślenia o realizmie działania (por. Witkowski 2018a, s. 74–78). Zresztą nieprzypadkowo w swoim *Leksykonie analizy aktywności* Jean-Marie Barbier (2016,

⁷ Tekst ten stał się podstawą mojego wystąpienia, którego pełna wersja została opracowana na podstawie zapisu z dyktafonu oraz opublikowana osobno. Tezy te uzupełniam jedynie o stosowne przypisy.

s. 187) słusznie upomina się za Lacanem o kojarzenie realności z tym, co „opiera się aktywności”, co daje o sobie znać, niespodziewanie, gwałtownie, wymuszając uwzględnianie, jako przychodzące spoza założonej ramy działania – zarówno tej symbolicznej, jak i tego, co wpisujemy w porządek wyobrażeniowy.

Przypomnę tymczasem za Bachelardem (2000) w pewnej adaptacyjnej interpretacji, na którą sobie pozwalam, pięć wspomnianych zróżnicowań statusu reprezentacji poznawczej kontekstów działania. Zatem trzeba (1) umieć opierać się *naiwności poznawczej*, zakładającej łatwość i bezpośredniość uchwycenia związków w opisie naszego zaangażowania; trzeba też (2) widzieć wygodę, ale i niebezpieczeństwa stosowania *odniesień instrumentalnych*, redukujących reprezentację do pomiaru i rozmaitych parametryzacji tego, z czym mamy do czynienia. Do głosu dochodzić musi też wysiłek, by (3) rozumieć uwikłanie w ograniczenia i projekcje wpisane w *solidarność pojęciową*, narzucającą często ramy interpretacyjne i ukierunkowującą gotowość do reagowania na złożoność interakcji w działaniu; także by (4) uwzględniać przeciw tradycji kartezjańskiej *otwartość złożoności* głębi kontekstów, przeciw typowej skłonności do wyznaczania zakresu tego, co jedynie iluzorycznie elementarne, podstawowe, wyjściowe dla rozumienia uwarunkowań działania, a co kryje złożoność świata działania, jak świat tzw. cząstek elementarnych, paradoksalny ontologicznie. Ostatnim wariantem zbliżania się do realistycznego odniesienia w działaniu do tego, co „realne” jest (5) paradoksalne podejmowanie próby zerwania z wcześniejszym nastawieniem i przyjmowanie składników najpierw nawet *rozproszonych założeń*, wręcz zakazanych czy niemożliwych wcześniej, a tworzących dopiero szansę na transformację zespoloną w perspektywie poznawczej, która nadaje nową jakość, także etyczną, a nie tylko techniczną samemu działaniu.

Przełom antypozytywistyczny – to przesilenie w relacji między działaniem i wiedzą, między przewidywalnością i rewidowalnością. Po francusku te ostatnie dwa słowa dzieli jedynie różnica litery, a w istocie wyzwana jest głęboka transformacja tej relacji. Obowiązuje troska o jakość działania z perspektywy pozyskiwania wiedzy wynikającej z doświadczenia. Doświadczenie to czasem wymaga korygowania przesłanek działania, czyli uczenia się na błędach wpisanych we wcześniejsze i zbyt uogólniane założenia, nieaktualne w warunkach zmiany. Niezbędna jest indywidualizacja odniesień, z naprzemiennym stosowaniem własnych nastawień i uwzględniania reakcji na nie ze strony adresata oddziaływań. Zwłaszcza chodzi tu o opór, dający efekty odwrotne od zamierzonych, a wyłaniający się z podmiotowego uczestnictwa strony naszego oddziaływania. Nie możemy często dysponować wiedzą pozwalającą przewidywać skutki działania w konkretnej sytuacji. Niezbędne jest rewidowanie naszych wyobrażeń i sposobów działania, łącznie z ich estetyzacją (perswazyjnością, patosem, surowością) i konsekwencją. Stąd bierze się m.in. „pochwała niekonsekwencji” jako tytuł esejów Leszka Kołakowskiego (2002). Rozumienie oscyluje w układzie między antycypowanymi

nastawieniami i efektami niedającymi się wyjaśniać wyjściowym podejściem, które trzeba umieć zmieniać. Transformacja musi dotyczyć samej reprezentacji sytuacji działania. Dotyczy to rozumienia samej możliwej teorii, wchodzącej tu w grę. Teoria w tej perspektywie to „hipotetyczna reprezentacja pojęciowa inwariantów doświadczenia”, jak to przyjąłem za włoskim epistemologiem Federico Enriquesem (1906). Zmiana skali czy zakresu doświadczenia może unieważnić wcześniejsze inwarianty. Reprezentacja (teoretyczna) transformacji wymaga ustalenia zakresu „inwariantów doświadczenia”, jakie pozostają w stosunku do tych, które zostały unieważnione czy przekroczone.

Oscylacje i ich typy. Są możliwe trzy typy oscylacji i trzy typy transformacji związane ze zmianami relacji (pulsowaniem, naprzemiennością): WOKÓŁ, W KIERUNKU oraz MIĘDZY. To ostatnie jest dla mnie najważniejsze, gdyż tworzy nową ontologię odnoszącą się do struktur decentrowanych i procesów tzw. nieteologicznych, bez odniesienia do kategorii *telos* jako reprezentującego inną logikę działania i obecną w dynamice przebiegu procesów. Najczęściej bowiem nie chodzi tu o oscylowanie wokół jednego niezmiennego celu, gdy i on nie może czasem być inwariantem, niepodlegającym transformacji w działaniu. Nie może to być także oscylowanie w jakimś jednym kierunku, gdy okazuje się, że definicja kierunku nie daje się również ustanowić jako niezmiennik, egzekwowany od adresatów działania. Chodzi bowiem o uwzględnianie złożoności strukturalnej, wpisanej w konieczność dostrzegania sprzężeń pozornie sprzecznych czynników czy biegunów występujących w napięciu między sobą. Dokładniej – chodzi o sytuacje zdwajające zadania, powinności i uwarunkowania, a zwłaszcza niebezpieczeństwa w działaniu, na podobieństwo znalezienia się przez Odyseusza przed pułapką Scylli i Charybdy, dwóch stron, z których czyha nieuchronność poniesienia bolesnych kosztów w działaniu. Opisałem to wszystko na wiele sposobów w historii pedagogiki i w wariantach obecnych w humanistyce, obejmując je mianem przełomu dwoistości. Przypomnę (Witkowski 2007a, s. 205–215), że dawało to o sobie znać w ujęciu przez Roberta Mertona struktury ról społecznych w kategoriach sprzęgających bliskość i dystans w parach zaprzeczających sobie norm, jednocześnie obowiązujących w działaniu profesjonalnym, co autor ten nazywał „ambiwalencją socjologiczną”, reprezentowaną przez angielskie wyrażenie *detached concern*, czyli zdystansowaną troskliwość albo troskliwe zdystansowanie. Podobnie uwypuklał w swoim opisie złożoność działań w kulturze Pierre Bourdieu terminem „rytualizacja pozoru”, w sytuacji gdy np. nauczyciele uczący filozofii w elitarnych liceach paryskich i uczniowie byli wobec siebie wzajemnie paradoksalnymi *adversaires complices*, współnikami w złej sprawie, niszczącymi w działaniu jakość odniesień etycznych i zaangażowań wyznaczonych przez odpowiedzialność, a zatem stanowiących ramę tożsamościową dla uczestników i dla systemu, w jakim działają. Sam pokazałem (Witkowski 2015c) tę złożoność i porządek oscylacji w interpretacji struktury dwoistej każdej fazy cyklu życia

w modelu Erika Eriksona, przeciw zresztą wielu upraszczającym sprawę podręcznikom psychologicznym, zgodnie z formułą, że działanie wymaga czasem, by „brać wiatr w żagle” na podobieństwo jachtu na pełnym morzu, gdzie w grę wchodzi to, co w jednym z tekstów w tomie z ubiegłego roku, w serii J.-M. Barbiera o reprezentacji i transformacji, określa się słusznie mianem „gry między biegunami” (*jeu entre les polarités*), ale co już niesłusznie, moim zdaniem, wpisane jest w kontekst modelu „kontinuum”. Tymczasem jest to struktura o złożoności, w której oba bieguny jednocześnie uczestniczą w napięciu, a oscylacja uwypukla paradoks, że nie wchodzi w grę, by w jakimś miejscu w kontinuum można było na stałe się znaleźć. Bo to same te bieguny stanowią inwarianty ramy strukturalnej, a nie miejsce, jakie można sobie odnaleźć na stałe, poszukując np. „złotego środka” stabilizującego jakąś „miarę”.

Rozmowa: O dwoistości i pedagogice Heleny Radlińskiej (z profesorem Lechem Witkowskim rozmawia Sławomir Iwasiów)⁸

W rozprawie zatytułowanej *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* przedstawił Pan bogaty dorobek naukowy i wkład teoretyczny w polską naukę tytułowej bohaterki. Jakie wymieniliby Pan najważniejsze powody wciąż żywego zainteresowania badaniami i postacią Heleny Radlińskiej? Dlaczego jej teorie wciąż mogą i powinny inspirować kolejne pokolenia badaczy?

Helena Radlińska to postać kanoniczna, symboliczna, założycielska dla całej tradycji pedagogicznych trosk o społeczne aspekty edukacji, widzianej w wielu przekrojach środowiskowych, z odniesieniem do kręgów wydziedziczonych, co w okresie przedwojennym dotyczyło wsi polskiej. Weszła do podstawowych podręczników pedagogiki społecznej, w jakimś stopniu ustanawia zresztą zręby tożsamości dydaktyki i badań w różnych obszarach: oświaty dorosłych, funkcji instytucji kulturowych, kształcenia pracowników oświaty, animatorów kultury, bibliotekoznawstwa... Jednym słowem: promowane przez Radlińską wdrażanie

⁸ Por. „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2019, nr 4 (lipiec/sierpień), s. 14–19; wersja elektroniczna: <http://refleksje.zcdn.edu.pl> (dostęp: 29.06.2019). W sposób naturalny, wpływający na charakter wypowiedzi, rozmowa miała zainteresować środowisko nauczycieli, głównych odbiorców „Refleksji”. Bardziej pogłębione rozważania zawierają moje inne wypowiedzi wokół tomu o Radlińskiej, por. np. debatę w: Marynowicz-Hetka (oprac.) (2016a). Przerzucanie pomostów między dyskursem akademickim teoretyków i praktyki edukacyjnej oraz refleksyjności nauczycieli jest trwale obecne w kulturze aktywności środowiska pedagogów społecznych, już za sprawą Heleny Radlińskiej i jej następców i następczyń, łącznie z obecną depozytariuszką tradycji na Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ.

do uczestnictwa w kulturze stanowi sedno oddziaływań społecznych pedagogiki, wymagających pozyskania jednostek i całych środowisk do troski o ich własny rozwój i przyszłość. Co więcej, Radlińska jest symbolem także postulowania badań i diagnoz oraz działań naprawczych, rozpoznających i korygujących źródła utrudniające rozwój jednostek jako obywateli, dziedziców kultury, nie tylko u zarania niepodległości sto lat temu w środowiskach wiejskich, małomiasteczkowych, bez bibliotek, kin, teatrów, muzeów, galerii... Pamiętajmy jednak, że w stosunku do trosk i dokonań Radlińskiej oraz jej pokolenia nie było ciągłości uznania. Stalinizm i jego spadkobiercy, także akademicy, akcentowali „burżuazyjny” charakter całego pokolenia wybitnych postaci, które kładły podwaliny pod oświatę i walczyły z zaborcami o prawo do szkoły polskiej. Pozostały impuls nadal wart wykorzystania w integralnie pojmowanej teorii i praktyce oświatowej. No i trzeba inaczej odczytać dorobek tradycji pedagogiki polskiej – chociażby w zderzeniu z okresem PRL-u.

Głównym nurtem myśli pedagogicznej Heleny Radlińskiej – a także w pewnym sensie „projektem” jej życia – była pedagogika społeczna. Istnieje dzisiaj pokaźna bibliografia odczytań, definicji i kontekstów tego kierunku w myśli pedagogicznej – trudno byłoby je tu choćby w skrócie przytoczyć, co w pewnym sensie swoimi rozmiarami pokazuje Pana książka. Interesujące wydaje się także co innego – jak ta teoria funkcjonuje dzisiaj? Na ile badania Heleny Radlińskiej znajdują odzwierciedlenie w innych teoriach pedagogicznych, a także w tzw. praktyce pedagogicznej?

Niestety, jestem tu dość krytyczny, czym narażam się zapewne części środowiska akademickiej pedagogiki. Zbyt często funkcjonuje się w nim w pozamykanych szufladach subdyscyplin, zamiast wzajemnego otwarcia, inspiracji, uzgodnień i współdziałania. Bogdan Suchodolski sugerował w stulecie urodzin Radlińskiej, że powinni ją czytać także przedstawiciele pedagogiki ogólnej przez pryzmat uniwersalnych postulatów wpisanych w teksty tej wielkiej – według mnie największej – postaci polskiej pedagogiki XX wieku. Do dziś wielu się tym faktem nie przejęło, niestety. Zbyt często też widzi się tu jedynie „poglądy”, a nie strategię intelektualną, która wypracowała całą konstelację pojęć jako narzędzi dla rozpoznawania podstawowych zakłóceń rozwoju oświaty i projektów otwierania przestrzeni innowacji środowiskowych dla kolejnych pokoleń. Radlińska instytucjonalizowała dyscyplinę opartą na krytycznych diagnozach realiów edukacyjnych i tworzeniu kadr oraz całych środowisk oświatowych, gotowych zmieniać rzeczywistość społecznego dostępu do kultury i do kształtowania podmiotowości obywatelskiej. Wiele nauczycieli, a tym bardziej przedstawicieli administracji oświatowej, nie ma wglądu w wizję kultury, w którą trzeba pomagać wrastać. Nie rozumie się funkcji edukacji jako „uobywatelnienia”, nie rozumie zadania profesjonalnego „pozyskiwania” do współdziałania w trosce o własny

rozwój młodzieży i dorosłych. Ci, którzy redukują funkcje kształcenia do przygotowania do rynku pracy czy widzą je jako wdrażające do posłuszeństwa, niemal potulności i jedyne punktu widzenia czy światopoglądu, albo którzy przygotowania do matury redukują do ćwiczenia testów, kluczy interpretacyjnych i formuł bez znaczenia – nie mają potrzeby inspiracji rodem z poważnych wizji edukacji i oświaty, także dla dorosłych. Nie potrzebują dokonań Heleny Radlińskiej. Nie zastanawiają się, jakiej psychologii potrzeba w myśleniu pedagogicznym, jak wspierać edukację szkolną formami oświaty pozaszkolnej, jak rozwijać ekologię umysłu, w tym motywować do zaangażowania społecznego.

Nawet z krótkiego przeglądu Pana dorobku naukowego wynika, że raczej jest Pan przedstawicielem filozofii wychowania niż pedagogiki społecznej (jeśli obie traktować jako subdyscypliny pedagogiki). Jakie wskazałby Pan źródła zainteresowania – w swoich badaniach – postacią i teoriami Heleny Radlińskiej?

W latach 80., na seminarium podoktorskim u profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, odkrywałem wagę perspektywy krytycznej w badaniach społecznych. Sam ją włączałem do pedagogiki – dzięki pracom frankfurteńczyków, Henry’ego Giroux, amerykańskiej pedagogice krytycznej i innym tropom, jak psychoanalityczny model cyklu życia Erika Eriksona czy semiotyka kultury Michała Bachtina. Ale niezależnie od tego odkryłem tradycję polskiej myśli pedagogicznej. W PRL-u presja na pedagogikę socjalistyczną, wąskie uprawianie poszczególnych dyscyplin, odcinanie się od tradycji międzywojennej, przy co najwyżej selektywnym dopuszczaniu jej do głosu, brak łączenia badań historycznych i projektów unowocześniania oświaty – wszystko to powodowało, że za mało głębokich odczytań zwróciło się w stronę postaci reprezentujących „wielkie pokolenie” polskiej pedagogiki, postaci urodzonych na przełomie lat 80. i 90. XIX wieku i odgrywających wręcz podstawową rolę w kształtowaniu oblicza odrodzonej oświaty od początku państwowości polskiej po 1918 roku. W książce *Przełom dwoistości*, o której pewnie coś jeszcze powiemy dalej, poświęciłem kolejne rozdziały takim postaciom, jak: Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Sergiusz Hessen, Henryk Rowid czy Józef Mirski – w kontekście poprzedzającej ich tradycji pomnikowej *Chowanny* Bronisława Ferdynanda Trentowskiego czy nadającego piętno procesom rozwoju pedagogiki polskiej po II wojnie światowej oddziaływania Bogdana Suchodolskiego. A przecież kapitał myśli i dorobek dokonań dla pedagogiki jest większy – nazwisko Janusza Korczaka ma wymiar wręcz światowy. Krótko rzecz ujmując, polska pedagogika międzywojenna była na poziomie światowym. I nagle okazało się, gdy przekroczyłem już siedemset stron analiz i rekonstrukcji „przełomu dwoistości”, że nie mam miejsca na omówienie dokonań Heleny Radlińskiej, a co więcej – nabrałem przekonania, że to ona staje się postacią centralną, wręcz zwornikiem dla

tych pokoleniowych wysiłków zespolonego myślenia o oświacie w Polsce. Z tym większą motywacją zabrałem się za kompleksowe lektury, studia, analizy, które zaowocowały podobnie obszernym tomem, już poświęconym tylko Radlińskiej, właśnie pod tytułem *Niewidzialne środowisko*. Tam odnalazłem genialne i ciągle niewykorzystane idee. Przede wszystkim zespalała je wizja kultury jako gleby symbolicznej, wymagającej meliorowania dostępu do niej, uruchamiającego mechanizmy głębszego wrastania w jej potencjał duchowy, ukryty pod słowami, wpisany w książki i dzieła wielkich umysłów, także artystów. Uświadomiłem sobie, że czytając prace Radlińskiej z perspektywy idei „ekologii umysłu”, mam do czynienia z genialną antycypacją tych treści, wydawałoby się, że docenianych dopiero od niedawna. Ekologiczne podejście do kultury i wychowania wydaje się bezcenne i nadal niewykorzystane. Radlińska doceniała ogromną wartość książki, pisała, że książka należy do pojęcia „ojczyzna”, widziała tu ogromny potencjał emancypacyjny, mediację dla symbolicznego dziedzictwa kulturowego. Uczulała, że trudno winić młodzież za to, że nie czyta książek czy nie słucha muzyki klasycznej – przyczyn upatrywała w środowiskach ludzi dorosłych, nieumiejących pozyskiwać zainteresowania poprzez własny przykład. Na samą szkołę nie nakładała zadań kulturowych, widząc ją jako ogniwo znacznie szerszych procesów i oddziaływań.

Chciałbym zapytać o jeden element tytułu Pana książki, który dla osób nieznających Pana dorobku może być zagadkowy. Czym jest „przełom dwoistości”? Jak rozumieć to pojęcie w kontekście dorobku Heleny Radlińskiej, a szerzej: pedagogiki jako nauki społecznej?

To proces narastania zrozumienia dla konieczności łączenia przeciwieństw, zwykle traktowanych jako rozłączne alternatywy czy polaryzacje. Typowe opozycje dla działań pedagogicznych, jak: bliskość/dystans, wolność/przymus, podmiotowość/uprzedmiotowienie, kary/nagrody, teoria/praktyka, wiedza ogólna/wiedza zawodowa, kultura/wymogi społeczne, potrzebują – jak się okazuje – sprzężeń zwrotnych z zestawieniem ich trudnych powiązań. Pozostają dylematy niemające rozwiązań dobrych dla każdego, nie ma tu jednej odpowiedniej dawki czy „złotego środka”. Konieczna jest naprzemiennność działań, czasem trzeba postępować dokładnie odwrotnie niż zwykle. Na przykład w środowiskach deprywacji kulturowej nie wolno przystosowywać się do zawężonego repertuaru ról społecznych, ale przeciwnie, otwierać dostęp do tego, co niedostępne, żeby nie podtrzymywać wykluczeń, obniżonych ambicji i motywacji twórczych. Perspektywa ta pozwala także obnażać paradoks, że jednostronne wybory, dodatkowo ujednolaczające funkcje intencji pedagogicznych, redukują złożoność niezbędną do uwzględniania w odpowiedzialnym działaniu. W historii filozofii dawały tu o sobie znać idee: średniowieczna *coincidentia oppositorum* (współwystępowania przeciwieństw)

czy antynomii wpisanej w dialektyczne wizje rozwoju u Hegla w połowie XIX wieku, a później zwieńczone ideą „różnojedni” u Trentowskiego.

W Pana rozprawie Helena Radlińska stanowi centrum rozważań, ale nie jest jedyną bohaterką. Na ile Radlińska – jako badaczka i organizatorka życia akademickiego – inspirowała kolejne generacje pedagogów? Jakie dyskusje wywoływały jej prace? Co zmieniły w obrazie polskiej pedagogiki?

Wokół Radlińskiej nadal krążą legendy, na przykład na temat jej charyzmy i oddania sprawie tworzenia trzonu kadr oświatowych i walki o równoprawność edukacyjną w społeczeństwie zróżnicowanym dodatkowo zaborami. A pamiętajmy, że była ona bardzo chora, ograniczano też stalinowsko jej wpływ, pozycję i kontakty międzynarodowe oraz dostęp do kształcenia nowych pokoleń. Zdążyła wypuścić roczniki absolwentów pedagogiki społecznej, przełomu można było oczekiwać wraz z wydaniem tomów jej prac przez Ossolineum, trudno teraz dostępnych i niestety nadal niewznowionych. Kolejne generacje w Polsce powojennej zdominowane były wpływem pedagogiki socjalistycznej Bogdana Suchodolskiego, a i następcy Radlińskiej, jak Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk czy Ryszard Wroczyński, tworzyli własne wizje nieco gubiące – moim zdaniem – jej zasługi jako Założycielki dyskursu, mimo gestów troski o ciągłość pamięci. Format założycielski dyskursu nie zdarza się ani często, ani na zawołanie. Mamy teraz etap kolejnych działań, osobno koordynowanych przez znakomitą Ewę Marynowicz-Hetkę w Łodzi oraz Wiesława Theissa w Warszawie. Niektórzy sugerują rozrost w Polsce wielu „szkół” myśli w pedagogice społecznej, co nie zmienia faktu, że porównywalnych dokonań jednak nie ma. Jedynie profesor Marynowicz-Hetka osiągnęła wyróżnioną pozycję międzynarodową, zwłaszcza w środowisku frankofońskim⁹ – osób zajmujących się pracą socjalną, mediacją oraz teoretycznym zapleczem dla pedagogiki społecznej. Według mnie niezbędny przełom jeszcze jest przed nami, choć nie ma gwarancji, że się dokona. Radlińska była z pewnością na poziomie światowym swojego czasu, miała doskonałe kontakty międzynarodowe, które zostały dramatycznie ucięte po wojnie. To nieuchronnie utrudniło rozwój, promocję i wzrost znaczenia jej dorobku. Śmierć w 1954 roku bardzo ułatwiła proces spychania jej na margines i dochodzenia do głosu nowych pokoleń, młodszych o dwadzieścia lat i więcej. Nie zawsze oznaczało to postęp.

⁹ Wyrazem tej pozycji jest udział E. Marynowicz-Hetki w ważnej inicjatywie edytorskiej, pokazującej w międzynarodowej perspektywie „pionierów edukacji dorosłych”, z tekstem dotyczącym Heleny Radlińskiej, do czego odniosła się redaktor tomu, uwypuklając we wstępie spostrzeżenie, że ten sposób uprawiania pedagogiki społecznej reprezentuje szerszy trend powiązywania w jej ramach „nauk o edukacji z naukami o kulturze i społeczeństwie” (por. Rogers [ed.] 2018, s. 12). Patrz też: Marynowicz-Hetka, Laot (2018), s. 163–181.

Ciekawe – z punktu widzenia czytelnika *Pedagogiki kompletnej* – jest także to, że wskazuje Pan nie tylko mocne strony teorii Radlińskiej, ale także odsłania pewne, nazwijmy to tak, „słabości” jej myśli. Zastanawiam się, czy Pana tezy nie zostały odebrane jako „kontrowersyjne” w środowisku akademickim?

Poważna refleksja nie musi być tylko apologetyką. Spory mają sens jedynie z wielkimi umysłami. Nie da się tylko powtarzać czy powielać pewnych ujęć. Instytucjonalizacja odrębności i swoistości pedagogiki społecznej powinna, moim zdaniem, ustąpić teraz miejsca głębszej intelektualizacji całej pedagogiki i jej subdyscyplin z wykorzystaniem konkretnych inspiracji. Waga integralności humanistyki czy przestrzeni pedagogicznej to ciągle postulaty godne podjęcia, na przekór próbom lokalnych ograniczonych odczytań. Orientacja na wychowanie według „ideału” musi być także uzupełniona pracą na poziomach rozpoznawanych przez Sergiusza Hessena, a związanych z anomią czy heteronomią, gdy apelowanie do ideału nie przyniesie spodziewanego skutku wobec kogoś, kto takiego dyskursu nie rozumie, bo jest na innym poziomie rozwoju poznawczego czy moralnego. Jestem za tym także, aby pojawiła się nowa antologia jej prac czy podjęte zostały nowe, pogłębione studia wymagające odrębnych grantów. Ale przecież nie deprecjonuję dokonań Radlińskiej, dyskutuję je na serio i z poczuciem, że stała się wielkością nadal zasługującą na odczytania i to z różnych perspektyw. Dzisiaj też chodzi o pogłębione ukazywanie krytycznej interpretacji, alternatywnych nurtów czy tradycji, gdyż samo udrażnianie dostępu kulturowego nie wystarczy.

Jakie można wskazać najważniejsze – „mocne” i „słabe” – aspekty dorobku naukowego Heleny Radlińskiej?

Lista jest długa, zwłaszcza plusów. Wśród nich: kompletne (omawiam to w książce aż w dziesięciu punktach) programowanie wraz z całym pokoleniem strategii oświatowej w Polsce, nadal zachowującej aktualność, na styku romantycznych celów i organicznej pracy; łączenie edukacji z troską o dostęp do kultury i o podmiotowość obywatelską jednostek i środowisk, z odpowiedzialnością za przestrzeń działań i instytucji pozaszkolnych; udrażnianie dostępu do kultury jako życiodajnej gleby warunkującej wzrost potencjału demokracji i nowoczesności; integrowanie wiedzy, kadr i rozwiązań w przekroju wielu środowisk, z pozyskiwaniem do krytycznych badań i działań naprawczych. Nie wymienię wszystkich – odsyłam do moich analiz na różnym poziomie ogólności. „Słabe”, jak Pan to określił, są dla mnie na dziś te wątki, które albo były konsekwencją niezbędnej wcześniej – a niekoniecznie dziś – instytucjonalizacji odrębności i swoistości dyscypliny „pedagogiki społecznej”, albo uwikłane były w pewną sentymentalizację wizji „ideału”, który przecież nie daje się przekładać na praktykę komunikacji z kręgami dopiero pozyskiwanymi do minimum „uobywatelnienia” czy dostępu do „meliorowanej” przestrzeni kultury. Osobno musimy problematyzować

reakcje na opór interakcyjny i niegotowość do współdziałania edukacyjnego jednostek i środowisk. Spór z kimś tak znaczącym, jak Radlińska zawsze może być inspirujący. Jak w filozofii czy w humanistyce: wielkość postaci i jej dorobku daje do myślenia i zachęca do odwagi mierzenia się z trudnymi kwestiami. Nie zwalnia z samodzielnego wysiłku. Czytanie krytyczne Radlińskiej było dla mnie inicjujące, przebudziło chęć sprzęgania jeszcze bardziej postawy teoretyka i praktyka, sojusznika postawy, która niesie narzędzia nowej refleksyjności, jaką określiłem mianem „humanistyki stosowanej”, afirmującej sprzyjanie rozwojowi duchowemu edukacyjnej wirtuozerii, pasjom i inicjacji społecznej i kulturowej. Ale to już zakres mojej kolejnej książki, do rozmowy na inną okazję zapewne.

Chciałbym się podzielić z Panem taką obserwacją: nawet najbardziej „klasyczne” czy uznane przez badaczy teorie pedagogiczne niekoniecznie łatwo przebijają się do praktyki szkolnej. Na przykład niektóre założenia pedagogiki społecznej – wydawałoby się, iż całkiem „chwytliwe” – nie znajdują odzwierciedlenia w praktykowaniu nauczania. Rozwinąłbym tę tezę jeszcze inaczej. Teorie pedagogiczne w niewielkim stopniu wpływają na system oświaty i politykę oświatową – przy czym należy podkreślić, że do różnych porządków należą: pedagogika jako nauka, nauczanie i polityka. Czy tak jest w istocie? A jeśli tak, to jakie mogą być – Pana zdaniem – źródła takiego stanu rzeczy? Dlaczego teoria i praktyka się „rozmijają”?

Przede wszystkim, kolejny raz mamy do czynienia z władzą, która manifestuje ostentacyjny analfabetyzm pedagogiczny i lekceważenie dorobku środowisk akademickich na rzecz oświaty. Obserwujemy obecnie chociażby postawę nierozumiejącą, że żadna reforma oświatowa się nie uda bez pozyskania środowiska nauczycielskiego, a tego nie da się osiągnąć bez znacznie zwiększonych nakładów, motywujących do współdziałania. Nauczyciel to niewralgiczne ogniwo każdej próby sanacji edukacji. Kolejny raz rzekomo konsultuje się zmiany, ale potem znowu i tak się robi, co się chce, nawet niszcząc zaplecze dojrzałej myśli, chroniące przed błędami. Nie znam nikogo z uznanych pedagogów w zapleczu ministerialnym ostatnich pomysłów, ani żadnej teorii pedagogicznej, która by uzasadniała „deformę” likwidującą gimnazja, utrudniającą dzieciom specjalnej troski kontakt szkolny z rówieśnikami, czy uzasadniała rozchwianie statusu zawodowego nauczycieli i pauperyzację ich kondycji kulturowej. Ciągłe doskonalenie pedagogiczne jest uwikłane w wymogi biurokratyczne, a nie zachętę do twórczych inicjatyw. Ciągłe też nie zespalamy tu wystarczająco potencjału wybitnych praktyków i znaczącego dorobku myśli pedagogicznej z jej historii i współczesności. Przytłoczenie podstawami programowymi niszczy przestrzeń na dodatkowe inicjatywy sprzyjające rozwijaniu pasji uczniów i nauczycieli, dalszą indywidualizację. Choć dodam na koniec, że osławiona selekcja negatywna, rzekomo dotycząca kadry nauczycielskiej, bardziej daje o sobie znać w środowiskach władzy politycznej, także oświatowej,

niż wśród nauczycieli. Bliski, codzienny kontakt z młodzieżą, wśród której są perły, talenty czy jednostki zasługujące na wsparcie, uszlachetnia i uskrzydla wielu nauczycieli do pracy ponadwymiarowej, podczas gdy kręgi polityczne zbyt często podlegają autoregeneracji i wybierają najgorszych, byle wiernych i gotowych do bezmyślnego posłuchu. Nie jest to pierwszy raz, gdy władza ministerialna funkcjonuje w innym świecie i na dodatek szkodzi...

Zamiast zakończenia

Droga akademicka Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki nie została zakończona, jest procesem dalszego rozwoju, a nawet uzyskuje nowe odsłony związane z nowymi dokonaniem, projektami i etapem dopiero teraz możliwych syntez, jak świadczy o tym znakomita nowa książka, którą miałem szczęście już poznać jako jej recenzent naukowy (Marynowicz-Hetka 2019). Ani władze akademickie różnych szczebli, ani spadkobiercy czy uczniowie często nie mają zdolności rozumienia, w obszarach humanistycznych zwłaszcza, jakim potencjałem dysponują jako kapitałem symbolicznym środowiska, mając w swoim gronie profesurę rangi Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki. Dziś już nie wchodzi w grę – na szczęście – wykluczenia, jakich doświadczała znakomita Helena Radlińska na przełomie lat 40. i 50. XX wieku. Ale powiedzmy dobitnie, że przecież dynamika karier i rygorizm biurokratyczny szkodliwych reform oraz rozwiązań instytucjonalnych, jakie właśnie ulegają wdrożeniu pod uduchowioną nazwą „konstytucji dla nauki”, mogą ułatwiać eliminowanie szans kontynuacji tak niezwykle ciekawych biografii akademickich, jak ta ucieleśniona przez Postać będącą realną, a nie tylko nominalną, depozytariuszką wielkiej tradycji polskiej uniwersytetu w zakresie pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. W fazie wyznaczonej wiekiem emerytalnym stajemy się – że powiem to choćby na przykładzie spadkobierczyni katedry Radlińskiej – wręcz bezcennymi, a przynajmniej niezwykle wartościowymi ogniwami międzypokoleniowej wymiany troski o ciągłość i dynamikę rozwoju procesów myślowych w badaniach, w dydaktyce i w tworzeniu środowiska akademickiego, a rezygnacja z tego potencjału znamionować może tylko trwonienie kapitału i szkodenie rozwojowi nauki. Ufam, że moment jubileuszu Pani Profesor nie będzie zatruty takim rozwojem sytuacji, podobnie jak jestem przekonany, że współpraca akademicka między nami nie będzie sytuacyjnie przerwana ani nawet zakłócona faktem, że obydwójce w pełni potencjału twórczego jesteśmy nominalnie i właśnie od niedawna emerytami. Tu młodość intelektualna i dojrzałość twórcza mogą iść w parze jeszcze przez lata, a nawet dekady. Czego życzę Pani Profesor, sobie i całemu środowisku akademickiemu pedagogiki w Polsce.

Bibliografia

- Bachelard G. (2000), *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, tłum. J. Budyk, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Enriques F. (1906), *Problemi della scienza*, Zanichelli Editore, Bologna.
- Kołąkowski L. (2002), *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, t. 1–3, przedm., wybór, oprac. Z. Mentzel, wyd. II, Wydawnictwo Puls, Londyn.
- Marynowicz-Hetka E. (2009), *W nawiązaniu do kategorii dwoistości – analiza z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 361–380.
- Marynowicz-Hetka E. (2010), *Filozoficzny wymiar pracy socjalnej/społecznej. Przedmowa*, [w:] L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź, s. 9–22.
- Marynowicz-Hetka E. (2015), *Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej w okresie dwudziestu lat działalności. Przykład kształtowania przestrzeni relacji przyjaznej (filia)*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, P. Sikora (red.), *Praca socjalna. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 19–30.
- Marynowicz-Hetka E. (oprac.) (2016a), *Dyskusja panelowa wokół książki Lecha Witkowskiego*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 213–240.
- Marynowicz-Hetka E. (2016b), *Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy narzędzia analizy*, [w:] A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski (red.), *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 37–52.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (red.) (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., Laot F.F. (2018), *Éducation des adultes et progrès social selon Helena Radlińska*, [w:] R. Rogers (ed.), *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, L'Harmattan, Paris, s. 163–181.
- Marynowicz-Hetka E., Filion L., Wolska-Prylińska D. (red.) (2014), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia medacyjne w działaniu społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rogers R. (ed.) (2018), *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, L'Harmattan, Paris.
- Witkowski L. (2005), *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (jak bronić wolontariat przed wolontaryzmem – spojrzenie filozofa)*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 251–265.
- Witkowski L. (2007a), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2007b), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

- Witkowski L. (2009), *W stronę kultury profesjonalizacji. Koncepcja Jean-Marie Barbiera działania w pedagogice społecznej (esej recenzyjny nie tylko na rzecz pracy socjalnej)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 291–315.
- Witkowski L. (2010), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, przedm. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.
- Witkowski L. (2013a), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2013b), *Filozoficzne aspekty pracy socjalnej (rekonesans w retrospekcji)*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek, *Praca socjalna – jej dyskursy, usytuowania i profile*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 33–52.
- Witkowski L. (2014a), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2014b), *W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia”)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska (red.), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 270–292.
- Witkowski L. (2015a), *Jak czytać pedagogikę społeczną. W stronę pedagogiki kompletnej Heleny Radlińskiej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namińska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 27–56.
- Witkowski L. (2015b), *W stronę dwoistości – o dojrzewaniu dyskursu pracy socjalnej w Polsce w kontekście trudnej ewolucji pedagogiki społecznej*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, P. Sikora (red.), *Praca socjalna. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 41–74.
- Witkowski L. (2015c), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2018a), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2018b), *W stronę humanistyki stosowanej*, [w:] P. Sałustowicz, S. Kalinowski, B. Goryńska-Bittner (red.), *Bliżej ludzi – programem dla nauk społecznych?*, Societas Par Mundi Publishing, Bielefeld, s. 39–46.